فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم

The Effectiveness of a Mindfulness-Based Training Program on Academic Self-Regulation among Learned Helplessness Students Teachers

أ.م.د / مي السيد خليفة

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية– جامعة حلوان

ملخص الدراسة

هدفت الدراســـة الحالية إلى التعرف على فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي والمكون من ستة أبعاد وهي (تنظيم الذات، استراتيجيات استخدام المعرفة، التحكم في تنظيم الذات، التخطيط ووضـــع الأهداف، التقييم، طلب المســـاعدة) لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم. وتكونت العينة من (٥٥) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من ذوي العجز المتعلم تم تقســـيمهم إلى (٢٤) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس يمثلون المجموعة التجريبية، (٣١) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شـعبتي تاريخ وجغرافيا يمثلون المجموعة الضـابطة. وتم اســـتخدام البرنامج القائم على اليقظة العقلية (إعداد الباحثة)، مقياس العجز المتعلم إعداد Ciżkowicz (٢٠٢١) ترجمة الباحثة، مقياس تنظيم الذات الأكاديمي إعداد صـــالح الدرادكة (٢٠١٨). وباستخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم.

الكلمات المفتاحية

اليقظة العقلية، تنظيم الذات الأكاديمي، العجز المتعلم.

Abstract

The aim of this study was to investigate the effectiveness of a mindfulness-based training program on academic self-regulation among learned helplessness student teachers. The sample consisted of 24 students from the fourth year of the Psychology Department, representing the experimental group, and 31 students from the fourth year of the History and Geography Departments, representing the control group. The researcher used the mindfulness-based program prepared by the researcher, Learned Helplessness Scale developed by Ciżkowicz (2021) and translated by the researcher, and the Academic Self-Regulation Scale developed by Saleh Al-Daradkeh (2018). Using repeated measures analysis of variance, the study found that the mindfulness-based program was effective in improving academic self-regulation among learned helplessness student teachers.

Keywords

Mindfulness, Academic Self-Regulation, Learned Helplessness.

مقدمة البحث

تسعى المؤسسات التربوية بشكل عام والجامعات بشكل خاص إلى تعزيز مستوى الطلاب وتطوير مهاراتهم، بهدف توسيع قاعدة معرفتهم وزيادة قدرتهم على التعامل مع التحديات، سواء في الجانب الأكاديمي أو في حياتهم الشخصية والمهنية في المستقبل. فتهدف هذه المؤسسات إلى تحقيق النمو الشامل للفرد في الجوانب المعرفية والجسمانية والاجتماعية، وتهدف إلى استثمار قدرات الطلاب واستعداداتهم في حل المشكلات والتحديات التي يواجهونها. وفي عصر المعرفة الحالي، تؤدي التربية دورًا حيويًا في تزويد الأفراد بالصفات المهمة للنجاح في المجتمع، مثل مهارات التنظيم، والتفكير الناقد والإبداعي، والتعاون، والاستقلالية، والقدرة على استخدام المستحدثات التكنولوجية، والبحث، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

ويؤثر نمط الحياة بشكل مباشر على دافعية الطلاب نحو الإنجاز، وتلعب الأجواء التعليمية دورًا مهمًا في تدريب الطلاب ذوي القدرات الانفعالية والمعرفية المختلفة Russo, (2023). كما أن تزايد صعوبات المحتوى التعليمي، وازدياد متطلبات الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة يؤدي إلى ظهور فريقين من الطلاب، إحداهما تتمتع بالقدرة على التعلم بفاعلية ويظهر لديها مشاعر إيجابية تجاه التعلم، بينما يجد الفريق الآخر صعوبة في تلبية متطلبات الدراسة ويعاني من انخفاض كفاءة التعلم، مما يسبب له مزيدا من الإحباط (Ciżkowicz, 2021). كما أن تكرار التجارب السلبية في عملية التعلم يؤدي إلى تعزيز اعتقاد الطلاب بأنهم ليس لديهم أي تأثير على سير الأحداث. ونتيجة لذلك، يتكون لديهم الإحساس بالفشل والعجز فيما يسمى بالعجز المتعلم (Seligman, 2005).

وفي هذا الإطار يمكن أن يظهر تأثير العجز المتعلم في السلوكيات والمشاعر لدى الطلاب. فقد يتراجع أداؤهم الأكاديمي وتنخفض مستويات التحصيل لديهم، وقد يشعرون بالتوتر والقلق في المواقف التعليمية، ويفتقرون الثقة في قدراتهم، كما يتجنبون المواجهة مع التحديات، ويفقدون الاهتمام والمشاركة النشطة في العمل الدراسي. لذلك، يجب أن نعترف بأن العجز المتعلم يمثل تحديًا حقيقيًا يواجهه الطلاب، ويتطلب تدخلاً فعّالًا لمساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات، وينبغي أن يتم تعزيز الثقة بالنفس وتقديم الدعم العاطفي والتوجيه اللازم للطلاب للتغلب على العجز المتعلم وتطوير مهارات التحصيل الأكاديمي والمرونة في مواجهة التحديات.

كما أن إقامة علاقة إيجابية بين المعلم والطالب هو شرط أساسي لتعزيز النجاح الأكاديمي، ويجب التدخل الفوري لمعالجة سلوكيات الطلاب ذوي العجز المتعلم، حيث إن تجاهلهم على المدى الطويل قد يؤدي إلى عدم استجابتهم أو تأخرهم في التحسن وذلك من خلال مساعدتهم على تنظيم أهدافهم وتوقعاتهم (Ghasemi, 2021).

ويعتبر مصطلح تنظيم الذات الأكاديمي من المفاهيم الحديثة نسبيا. ولقد أصبح أكثر شـــيوعا وأهمية في الآونة الأخيرة (Tomas, & Poroto, 2023). ويُعرف مفهوم التنظيم الذاتي في السياق الأكاديمي بالتنظيم الذاتي الأكاديمي. وبمعنى آخر، فهو المقياس الذي من خلاله يتحكم المتعلمون في تعلمهم ويوجهونه (Akhtar, 2013). ويعد أمرًا ضـــروريًا لتحقيق النجاح الأكاديمي والتفوق في المجال الدراســـي. كما يرتبط بشـــكل وثيق بتحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، ولا يؤثر فقط على الأداء العام، بل يمتد أيضًا إلى جوانب أســـاســـية أخرى لمســـيرة الطلاب الأكاديمية، مثل الاســـتقرار والمثابرة. وعندما يتم تنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي من خلال تدريب الطلاب على استراتيجيات فعالة، يتحسن مستوى استقلاليتهم وكفاءتهم في إدارة وتنظيم مهامهم ووقتهم الدراسي. وهذا يمكنهم من تحقيق التنظيم الأكاديمي بشكل أكبر وتحقيق نتائج إيجابية في دراستهم. وبالتالي، يمكن اعتبار تنظيم الذات الأكاديمي هدفًا قابلاً للتحقيق، حيث يعزز اســـتقلالية الطلاب وكفاءتهم، مما يؤدي إلى تحقيق النجاح الأكاديمي والتفوق في مسارهم التعليمي (صالح الدرادكة، ٢٠١٨).

وفي هذا الإطار يؤكد Duru, Duru & Balkıs (٢٠١٤) أن اكتســـاب مهارات التنظيم الذاتي في مراحل التعليم المختلفة يؤثر إيجابًا على تحصـــيل الطلاب الأكاديمي. ويظهر ذلك بوضـــوح في الطلاب الذين يتفوقون أكثر من غيرهم، حيث يرتبط أداؤهم الأكاديمي بارتفاع مســـتوى مهارات التنظيم الذاتي لديهم. وعلى الجانب المقابل، ينخفض معدل النجاح الأكاديمي للطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات التنظيم الذاتي. إن مهارات التنظيم الذاتي تساعد في السيطرة على عملية التعلم وتنظيم سلوك الطلاب وضبطه وفقًا للمتطلبات التعليمية المختلفة. وبالتالي، تؤثر بشـــكل إيجابي على التحصـــيل الأكاديمي. ويُعتبر التعلم القائم على مبادئ التعلم التي تركز على الطالب، وتشـــتمل على المعرفة والثقة بالنفس والتحفيز والأهداف والمعرفة الاســـتراتيجية، مؤشـــرًا للتعلم المنظم ذاتيًا (Munahefi& Waluya, 2018).

وتعزز أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي بدورها قدرة الطلاب على التكيف مع متطلبات وتوقعات الفصـــل الدراســـي Lenes, McClelland, Braak, Idsøe, & Størksen, (2020). وهو مفهوم شـــامل يشـــمل عدة عمليات تنظيمية عبر أنظمة مختلفة، ويشـــتمل على عدة مكونات منها الفســـيولوجي والمعرفي والعاطفي والســـلوكي (Distefano, Grenell, Palmer, Houlihan, Masten, & Carlson, 2021)، ومـا وراء المعرفـة، ويركز على تحديد الطلاب لاستراتيجيات تعلمهم (Nacaroğlu, & Bektaş, 2023).

ويُفترض أنه يمكن تعزيز التنظيم الذاتي الأكاديمي لجميع الطلاب، وتحفيز قدراتهم العقلية لاســـتخدامها في عمليات التعلم ومواكبة التقدم العلمي. ويجب على التربويين أن يحثوا طلابهم على تنظيم ذواتهم الأكاديمية لضـمان اسـتمرار نشـاطهم وتوجيههم بالطريقة

الصحيحة وفقًا للأسس العلمية الصحيحة. لهذا السبب، يولي الباحثون اهتمامًا كبيرًا لتطوير التنظيم الذاتي بشكل عام وفي سياق التعليم الأكاديمي بشكل خاص، وذلك للطلاب في مراحلهم التعليمية المختلفة باستخدام اليقظة العقلية مثل دراسات (Himelstein, Hastings, Shapiro, & Heery, 2012; Knepper, 2015; Laffoon, 2017; محمد حماد, 2018; Modi, Joshi, & Narayanakurup, 2018; Yenter, 2018; Schulte-Frankenfeld & Trautwein, 2022; نهى عبد الحفيظ، ٢٠٢٣)

ويمكن اعتبار اليقظة العقلية كمفهوم يشير إلى الاهتمام المعزز والوعي بالتجربة الحالية أو الواقع الحاضر. وتُعرف عادةً على أنها حالة الانتباه والوعي بما يحدث في اللحظة الحالية (Brown & Ryan, 2003). كما تعرف على أنها تشمل انتباه الفرد الكامل للخبرات التي تحدث في اللحظة الحالية، دون إصدار أحكام أو قبولها (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006).

ويشير Johansen (٢٠١٤) أن التدخل من خلال ممارسات اليقظة العقلية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على قدرة الطلاب على تنظيم سلوكهم وتقليل المخاطر التي يتعرضون لها. وهناك عديد من الأدلة على وجود تأثير مباشر لممارسة اليقظة العقلية على التنظيم الذاتي من خلال التأثير على تنظيم الانتباه والعاطفة في أعمار مختلفة (Leyland, 2021). كما أن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤثر سلباً في قدرة الأفراد على تنظيم معلوماتهم ومعالجتها والتحكم في قدراتهم الذاتية والتمكن من عمليات المراقبة، والتخطيط، والتقويم. كما تضعف قدرتهم على مراجعة واستعراض معلوماتهم بطريقة مثمرة وبصورة ملاءمة للمهام المطلوبة (مروة صادق، ٢٠٢٠)، وكذلك انخفاض مستوى التركيز والقدرة على الانتباه الجيد.

فمن خلال ممارسة اليقظة العقلية، يتعلم الفرد أن يكون مشاهدًا لأفكاره ومشاعره بدون أن يحاكمها أو يحكم عليها. يكتسب القدرة على مراقبة الأفكار والمشاعر من منظور محايد ومن دون الانغماس فيها أو الالتصاق بها. وهذا يدرب الفرد على أن يصبح أكثر وعيًا وفهمًا للعواطف والأفكار التي تنشأ في ذهنه. ويسمح لهذا الوعي بمعالجة المعلومات بطريقة أكثر صحة ومرونة، وبالتالي يمكنه التفاعل بشكل أكثر صحة مع التحديات والمواقف اليومية.

وبالرغم من الجهود المستمرة التي تبذلها المؤسسات التعليمية والباحثون لتحسين السمات المعرفية والشخصية للطلاب، إلا أنه ما زال هناك حاجة ملحة للدعم المستمر سواء أثناء فترة الدراسة الجامعية أو بعد التخرج. وتُعتبر قدرة الطلاب على تنظيم أنفسهم محورية في العملية التعليمية في جميع أنحاء العالم. وفي هذا السياق، تسعى الباحثة من

خلال الدراســـة الحالية إلى تطوير تنظيم الذات الأكاديمي للطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم، من خلال توفير فرص لهم للتفكير بطريقة أكثر مرونة وجاذبية، وذلك لزيادة قدرتهم على مواجهة التحديات الحياتية. ويتم ذلك من خلال برنامج يســـتند إلى تعزيز الوعي واليقظة العقلية.

ومع تزايد الأدلة البحثية، أصـبحت أهمية اليقظة العقلية وتأثيراتها الإيجابية واضـحة أكثر. فهي تسهم في المحافظة على الأداء النفسي من خلال المساعدة على إدراك الواقع بوضـــوح وتمكين الطلاب من فهم أنفســـهم والتركيز على حل المشـــكلات والصـــعوبات التعليمية التي يواجهونها. وتســـاعد في ملاحظة تلك المشـــكلات والتخطيط لها، وتمكن الطلاب من تنظيم المقررات الدراســـية بكفاءة عالية، وتمكنهم من النظر إلى الأمور من زوايا متعددة. هذه الفوائد قد تم تأكيدها من خلال البحوث والدراسات في هذا المجال. ومن هذا المنطلق فكرت الباحثة في توظيف برنامج قائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم.

مشكلة الدراسة

اشـــتقت الباحثة فكرة الدراســـة الحالية من خلال عملها كعضـــو هيئة تدريس حيث لاحظت انخفاض انتباه الطلاب وتركيزهم على المهام الدراسية المكلفون بأدائها، وضعف قدرتهم على تحديد الأولويات وتخصـيص الوقت بشـكل مناسـب، مما يؤثر بشـكل سـلبي على قدرتهم على اسـتيعاب المعلومات والتفكير بشـكل منهجي ومنظم، إدارة وقتهم بفعالية وإنجاز المهام في الوقت المحدد. كما أنهم يميلون إلى تأجيل المهام وتأخيرها حتى آخر لحظة، مما يؤدي إلى زيادة الضـــغط والتوتر. كل هذا يؤدي إلى تقليل فرص النجاح الأكاديمي. فضـــلا عن افتقادهم لأهمية ما يتعلمونه في حياتهم الأكاديمية في الجامعة، وعدم إحســـاســـهم بوجود قدوة بينهم، وبالتالي عدم مراعاة تطبيقه في الحياة الواقعية. مما يعني أنهم يعانون من انخفاض في قدرتهم على تنظيم الذات في الســـياق الأكاديمي في المجتمع الجامعي.

وعلى الرغم من جهود الباحثين في دراســـة العجز المتعلم بما له من أثر حيوي في عملية التعلم والذي يمثل خطرًا واضـحًا ويتسـبب في آثار سـلبية على الطلاب في جميع المراحل العمرية المختلفة. حيث يعاني الطلاب الذين يشـــعرون بالعجز المتعلم من نقص في الثقة بالنفس ويجدون صـعوبة في التعامل مع الضـغوط ويشـعرون بالإحباط ويفتقرون إلى الحيلة في مواجهة التحديات (هالة عباس، ولاء مصطفى& نرمين عبده، ٢٠٢١)، إلا أن الجهود قليلة في دراســـة تنظيم الذات الأكاديمي لدى ذوي العجز المتعلم على وجه الخصـــوص رغم أهميته ومســـاعدته في رفع قدرة الطلاب على مواجهة المشـــكلات التي تواجههم. وباطلاع الباحثة على الدراســـات التي تناولت مدى امتلاك الطلاب الجامعيين

للتنظيم الذاتي، لاحظت وجودها بشكل متوسط لدى طلاب الجامعة ويحتاج إلى تطوير، فقد أشارت دراسة عبد اللطيف مومني وقاسم خزعلي (٢٠١٦) إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى متوسط من التنظيم الذاتي.

فتمارين اليقظة العقلية مثل تمارين التنفس، واليوجا، ومسح الجسم لها عدة فوائد أكدتها البحوث العربية والأجنبية منها أنها تساعد على تنظيم العاطفة، وتزيد الوعي والانتباه والذاكرة، كما أنها تسهم في خفض التوتر والقلق والتأثيرات السلبية (سامية أبو غنايم، جيهان حلمي& أسماء زين العابدين، ٢٠٢٢)، ولها علاقة إيجابية بالرفاهة النفسية (Brown & Ryan, 2003)، ولها دور فعال في تخفيف حدة الضغوط، وتنظيم الانفعالات (Razzaghi & Moghtader,2021)، ينظر إليها أيضًا كحالة من الاهتمام النشط والانتباه الحاضر، حيث تمكن الفرد من مراقبة أفكاره ومشاعره من مسافة بعيدة دون الحكم عليها بأنها جيدة أو سيئة، صحيحة أو خاطئة. على سبيل المثال، عند ممارسة التأمل كجزء من ممارسات اليقظة العقلية، يتم تدريب العقل على التركيز والانتباه الحاضر، وبذلك يصبح الفرد أكثر وعيًا وفهمًا (محمد حماد، ٢٠١٨).

ومن خلال اطلاع الباحثة على التراث النظري والدراسات السابقة لموضوع اليقظة العقلية، وجدت الباحثة اهتماما ملحوظاً في السنوات القليلة الماضية باستخدامات اليقظة العقلية كمتغير مستقل له فاعلية في عدد من المتغيرات النفسية والتربوية في عديد من المجالات على عينات متعددة مثل دراسة Scott-Hamilton, Schutte, & Brown (٢٠١٦) التي أكدت فاعلية التدخل من خلال اليقظة العقلية في التدفق، دراسة Parcover, Coiro, Finglass, & Barr (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن تحسين اليقظة الذهنية يؤثر على أعراض الاكتئاب والقلق وهذا ما تؤكده أيضا دراسة Vorontsova-Wenger, Ghisletta, Ababkov, Bondolfi, & Barisnikov (٢٠٢١)، ودراسة اسلام عمارة (٢٠٢٢) بهدف تنمية التدفق النفسي لدى أعضاء الهيئة المعاونة وخفض التجول العقلي لدى طلابهم من طلاب كلية التربية في جامعة دمياط، ودراسة محمد العتيبي (٢٠٢٢) بهدف تنمية الذكاء الأخلاقي لطلاب الجامعة. وكذلك أكدت دراسة Oguntuase & Sun (٢٠٢٢) فعالية اليقظة العقلية في زيادة المرونة والثقة بالنفس والتنظيم الوجداني لدى لاعبي كرة القدم. أما Komuntale (٢٠٢٢) فقد أوصى في دراسته بأن يكون التدريب على اليقظة العقلية جزءًا من العادات اليومية للمعلمين والطلاب. وتوصلت دراسة إيمان توفيق (٢٠٢٣) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تحسين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية وما وراء المزاج. وأخيرا كشفت دراسة سمر شحاتة، نعيمة شمس& نوال بخيت (٢٠٢٣) عن فعالية البرنامج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية في خفض حدة النوموفوبيا لدى طلاب الجامعة. ويلاحظ مما سبق أنه تم توظيف اليقظة العقلية مع طلاب الجامعة، وأعضاء هيئة

التدريس (الهيئة المعاونة)، ولاعبي الرياضـــة. كما أنه لا توجد دراســة واحدة – في حدود علم الباحثة– اهتمت بتوظيف اليقظة العقلية مع ذوي العجز المتعلم.

كما جاءت فكرة البرنامج الحالي المبني في ضـــوء اليقظة العقلية من كونها تعد نوعا من ممارسة الوعي الذي يمكّن الشخص من أن يكون مدركًا لكل ما يجري حوله. كما أنها طريقة للعيش بوعي وتوجّه تجاه الحياة بعيونٍ مفتوحة تمامًا (عبير البدري، ٢٠٢٣). كما أنها تســـاعد الطلاب على تعزيز مســـتوى التركيز والانتباه، فهم يتعلمون كيفية توجيه انتباههم نحو المهمة المطلوبة وتجاوز المشـــتتات الخارجية التي تؤثر على تركيزهم. ويستطيعون أيضا تنظيم وقتهم والعمل بكفاءة على المهام الدراسية، مما يوفر لهم الفرصة لاستيعاب المفاهيم بشكل أعمق وتحقيق نتائج أفضل.

وانطلاقا من المبررات الســـابقة، ولندرة الدراســـات العربية التي تناولت التعرف على فعالية اليقظة العقلية في تحسين القدرة على تنظيم الذات الأكاديمي على وجه الخصوص، وعدم وجود دراســـات تناولت فعالية اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى ذوي العجز المتعلم، خبرة الباحثة وتفاعلها مع الطلاب وإحساسها بوجود مشكلة لديهم تتمثل في ضـعف قدرتهم على تنظيم الذات بما له من آثار سـلبية على حياتهم الأكاديمية في البيئة الجامعية؛ كل هذه الأســـباب مجتمعة دفعت الباحثة لإجراء هذه الدراســـة للتعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تنمية القدرة على تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي

- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- محاولة فهم وتفســـير دور البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم.

٢- تحســـين تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم من خلال البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية والتعرف على فاعليته.

أهمية الدراسة

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية فيما يلي

- تتناول فئة مهمة من فئات المجتمع وهي فئة طلاب الجامعة بشكل عام أو الطالب المعلم على وجه الخصوص والذي يعول عليه إعداد كوادر بشرية مستقبلا، فهم نواة التغيير في جيل المستقبل، ومن المنطقي أن التدخل في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية لديهم يعود بالنفع على المجتمع ككل، كما أن النهوض بالطالب المعلم والارتقاء بمستواه يسهم في تجويد العمل التربوي.
- تفتح أفاقا أمام الباحثين لاستخدام برامج تدريبية متعددة قائمة على استراتيجيات متعددة لتنمية تنظيم الذات الأكاديمي، وخفض العجز المتعلم.
- تزويد الميدان التربوي ببرنامج قائم على اليقظة العقلية غير مرتبط بمحتوى أكاديمي محدد قد يسهم في تعزيز جوانب معرفية ووجدانية أخرى.
- تناول متغيرات مهمة مثل اليقظة العقلية، تنظيم الذات الأكاديمي، العجز المتعلم والتي أكدت نتائج الدراسات السابقة تأثيرها الواضح على فاعلية عملية التعلم ومخرجاته.
- تكمن أهمية البحث أيضا فيما يقترحه من توجيهات ومقترحات للباحثين المهتمين بهذا المجال.

مصطلحات الدراسة

العجز المتعلم: يشير إلى عدم القدرة على التحكم في المواقف وخروجها عن السيطرة، ويتضمن جانبا معرفيا، وجدانيا، وتحفيزيا. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في مقياس العجز المتعلم المستخدم في هذه الدراسة.

تنظيم الذات الأكاديمي: هو مجموعة من المهارات يستخدمها الطالب لمتابعة أدائه بهدف تحقيق الهدف المنشود ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

برنامج قائم على اليقظة العقلية: عبارة عن مجموعة من التدريبات والممارسات والخطوات المنظمة تتبعها الدراسة الحالية تتضمن مهارات الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم إصدار أحكام، الوعي بالذات، الوعي بالمشاعر، الوعي بالأفكار، تقبل الذات، ضبط الذات، تنظيم الذات، وتنظيم الوقت ويهدف إلى تحسين قدرة الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم على تنظيم الذات الأكاديمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضـــمن الإطار النظري للدراســـة الحالية عرضـــا مفصـــلا للمفاهيم النظرية التي تتضمنها الدراسة، وهي: العجز المتعلم، تنظيم الذات الأكاديمي، اليقظة العقلية. بالإضافة إلى عرض الدراسـات السـابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسـة وذات علاقة وطيدة بها ويمكن الاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة.

أولا: العجز المتعلم

بدأت دراســات العجز المتعلم على الحيوان (الكلاب)، وفيما بعد تم توســيع دراســته لتشمل البشر. عادةً ما يتم تعريض المشاركين في الدراسة أولاً لمحفّز مزعج، مثل صوت عالٍ لا يمكن تجنبه أو مشـكلة حسـابية لا يمكن حلها. على غرار الظاهرة الملاحظة مع الكلاب، يتوقف المشـــاركون في النهاية عن المحاولات للهروب أو الحل (تدريب العجز المتعلم). ثم يتم تعريض المشـــاركين لموقف جديد يكون فيه المحفّز المزعج قابلًا للتجنب أو الحل. وفي بعض الحالات، يفشل المشاركون الذين تم تعريضهم لتدريب العجز المتعلم في تعلم الهروب أو التعلم في الوضـــع الجديد، ممـا يـدل على ظـاهرة العجز المتعلم (Sommers, 2017).

في ضـوء سـيلجمان فإن نظرية العجز المتعلم تشـير إلى أن تجارب الفشـل المتكررة تؤدي إلى شعور الفرد بالعجز، حيث يشعر بعدم القدرة على التحكم في المواقف وخروجها عن ســيطرته (Trindade, Mendes, & Ferreira, 2020). وما يؤثر فعليًا في تطوير حالة العجز هو العزو السببي أو نمط التفسير الذي يعتمده الفرد لتفسير تجارب الفشل. فيطلق الفرد تفســيرًا تشــاؤميًا على تلك التجارب، حيث يعزوها إلى أســباب داخلية، أي يعتبر نفسـه المسـؤول الوحيد عن الفشـل ويصـف الخبرة بشـكل عام بأنه سـيفشـل في كل المواقف وأن الفشـل سـيكون دائمًا نتيجة لكل محاولاته في المسـتقبل. أما الأشـخاص الذين يتبنون تفسـيرًا تفاؤليًا عندما يواجهون مواقف الفشـل، فيميلون إلى تفسـيرات تعزو الأسـباب إلى عوامل خارجية، مثل صـعوبة الموقف بشـكل استثنائي أو بسـبب عوائق مادية أو نتيجة تعنت أشـــخاص آخرين. كما يعتبرون الفشـــل خبرة مؤقتة تزول بزوال أســـبابها، وبالتالي ينخفض بشـــكل كبير لـديهم إمكانيـة تطوير حـالـة العجز المتعلم. (Ulusoy & Duy 2013). ومن الممكن أن يوفر العجز المتعلم الأعراض الأولى لظهور الاكتئـاب، حيث يرتبط العجز المتعلم بـدرجـة كبيرة بـالاكتئـاب (Forster, Rodrigues, Ziebell, Sanguinetti, Allen, & Hewig, 2023).

ويعرف العجز المتعلم بأنه رد فعل يحدث نتيجة فقدان السـيطرة ويتضـمن عدم القدرة على التحكم بالأحداث أو الظروف المحيطة، ويشـــمل جوانب معرفية وتحفيزية وعاطفية، وينشأ عندما يعتقد الشخص أن الاستجابات والنتائج التي يتوقعها ليست مرتبطة أو تعتمد

على بعضـــهـا البعض (Raps, Peterson, Jonas, & Seligman, 1982). ويعرفـه Sommers (٢٠١٧) بأنه اعتقاد الفرد بأن النتائج غير متوقفة على سلوكه. مما يعني أنه عدم القدرة على التحكم في المواقف وخروجها عن الســيطرة، ويتضـــمن جانبا معرفيا، وجدانيا، وتحفيزيا.

ويتميز الطلاب ذوو العجز المتعلم بعدة خصـــائص، حيث يفتقدون الثقة بالنفس ويحددون أهدافًا متدنية وبسيطة لأنفسهم، ويفضلون المهام البسيطة التي نجحوا فيها سابقًا ويحاولون تجنب الفشل. كما أنهم لا يرون النجاح السابق كمؤشر على كفاءتهم، بل يرون الفشل السابق كدليل على فشلهم المستقبلي. وهم غير قادرين على تقدير النجاحات السابقة ويميلون إلى تجاهلها تمامًا. إضـــافة إلى ذلك، فهم يتعرفون على الفشـــل فقط بعد أن يواجهوه بالفعل، ويزداد قلقهم وإحباطهم عند مواجهة التحديات وغالبًا ما يســـتســـلمون بسـهولة، ولا يشـعرون بالقدرة على الإنجاز نتيجةً لأنهم لعدم اعتقادهم أنهم من الممكن أن يكونوا ســببا في تحقيقه. وبالطبع يتأثر مســتوى أدائهم وتحصــيلهم بشــكل ســلبي، وقد ينسحبون من المهمة بشكل عام (عدنان العتوم، ٢٠١٨). ويتحملون مسئولية أقل وينسبون النتائج إلى القدرة وليس إلى بذل الجهد (Ibrahim, Münscher, & Herzberg, 2022).

قـد يطوّر بعض الطلاب العجز المتعلم كـاســـتجـابـة محـددة للمهـام أو المواقف الأكاديمية. ويرى هؤلاء الطلاب أن قدراتهم محدودة أو غير كافية، مما يجعلهم يعتقدون أن جهودهم ستؤدي بالضرورة إلى الفشل. ونتيجة لذلك، قد يصبحون سلبيين أو يتجنبون أو يفقدون الاهتمام بمســـاعيهم الأكاديمية. وما يميز العجز المتعلم عن متلازمة الإخفاق الأكـاديمي هو أن العجز المتعلم يمكن أن يظهر على مســـتويـات مختلفـة من القـدرة الأكاديمية وليس مقتصـرًا على الطلاب الذين يواجهون صـعوبات مستمرة أو يحققون أداءً أكاديميًا منخفضًـــا. وقد يظهر العجز الخاص بهم فقط في ســـياقات معينة ذات صـــلة بالتحصيل الأكاديمي (Brophy, 2004).

وتشير إيمان شـاهين (٢٠١٦) إلى أن العجز المتعلم ليس مجرد غياب قدرة حقيقية، بل هو اعتقاد سـلبي يترسـخ في ذهن الشـخص بأنه غير قادر وليس لديه فرصـة لتحقيق النجاح. هذا الاعتقاد السـلبي يعوق اسـتخدام الشـخص لقدراته وإمكانياته الحقيقية، ويقلل من دافعيته وحماســـه للعمل والتحرك قدمًا. وبالإضـــافة إلى ذلك، يؤدي إلى تقليل تقدير الشـــخص لذاته من خلال المقارنة المســتمرة بين تجارب الفشـــل الخاصـــة به ونجاحات الآخرين. وعندما يتعلم الأفراد أن السـلوك لن يؤدي إلى النتيجة المرغوبة، فإنهم سـيقللون من توقعاتهم بالتغيير، مما يؤدي إلى فقدان الدافعية للاســتجابة للمواقف الســلبية بشــكل استباقي (Xue, Gu, Zhu, & Jiang, 2023).

ولأعضـــاء هيئة التدريس دور فعال في توفير بيئة تعليمية إيجابية وداعمة للطلاب، وذلك من خلال اعتماد أساليب تعليمية ملاءمة وتقديم الدعم العاطفي والتحفيز وتعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم. ومن الممكن أن يكون هناك تأثير سلبي لبيئة التعلم على الطلاب، حيث يمكن أن يؤدي إلى تشكل اتجاهات سلبية تجاه المحاضـرين، والجامعة، والإدارة، والنظام التعليمي بشـكل عام، مما يتسـبب في فقدان الدافعية للتحصـيل الأكاديمي وتراجع أداء الطالب. كما أن أسـاليب تعامل المحاضـرين مع الطلاب تؤثر على تشـكيل مفهوم الذات لديهم. فإذا عامل المحاضـر الطالب على أنه غير قادر على متابعة المقرر الدراسـي أو مواكبة زملائه، فقد يتأثر الطالب ويظهر سـلوكًا يعبر عن العجز الذي نشـأ نتيجة لهذا التعامل. ولكن عندما يشـعر الطلاب بالدعم والاهتمام من قبل المحاضـرين، فإنهم يزيدون من ثقتهم بالنفس ويشـعرون بقدرتهم على التحصـيل الأكاديمي. ويمكن للمحاضـرين تعزيز شـعور الطلاب بالقدرة عن طريق تقديم التوجيه والتشـجيع وتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة (الفرحاتي محمود، ٢٠٠٩).

وأشار Luse, Burkman (٢٠٢٢) أنه تم التعامل مع أبعاد نظرية العجز المتعلم من خلال النظر إلى العزو السببي، فقد يكون السبب ثابتًا (مستمرًا أو مكررًا) أو غير ثابت (قصـير المدى أو متقطع). على سـبيل المثال، بعد الإخفاق في امتحان القيادة، قد يعتقد الشـخص أنه أخفق بسـبب قلة المهارة القيادية الشـخصـية، في حين أنه من الممكن أن يكون الأمر عاما على الجميع مشيرا أن الجميع يعانون من صعوبة في هذا الاختبار.

ويتضمن العجز المتعلم ثلاثة مكونات أساسية تضمنها التراث النظري

- **المجال التحفيزي** هو شـعور الفرد بأنه ليس لديه دافع معين يدفعه للنجاح أو الإنجاز كما أنه ليس لديه القدرة على بذل الجهد للتغلب على الصـعوبات التي تعترض أو لتحسـين مسـتويات اتحاد القرار أو التعبير عن رأيه لأن الدافع لديه ليس ذاتيا.
- **المجال الانفعالي** هو معاناة الفرد ذي العجز المتعلم من عدد من الاضـطرابات الانفعالية فالقلق والاكتئاب وخوف والفشـل والتشـاؤم والتردد وقلة الحيلة نتيجة لفشله في ضبط الجوانب المهمة في حياته.
- **العمليات المعرفية المتضمنة في العجز المتعلم** هو توقع الفشل والشعور به من قبل الفرد والمحيطين به والرغبة في التعلم والقراءة وتقبل النصـيحة ومحاولة تحقيق الأهداف.

ثانيا: تنظيم الذات الأكاديمي

ينظر إلى تنظيم الذات الأكاديمي على أنها غاية ووسيلة في نفس الوقت، فهو غاية ينشدها أي نظام تعليمي لأن تمتع الطالب به يسهم في خلق اهتمامات معينة لديه، ويجعله يقبل على ممارسة مختلف الأنشطة التعليمية، فضلا عن أنه وسيلة لتحقيق وإنجاز عديد من الأهداف التربوية التي تسعى إليها المؤسسات.

ولا ينظر إليه بأنه أحد القدرات العقلية ولا أحد مهارات الأداء الأكاديمي فقط، بل إنه عملية توجيه ذاتي يتم من خلالها توجيه الفرد لقدراته العقلية إلى الأفكار والمشاعر، والسلوكيات التي تتولد ذاتيا وتتجه نحو تحقيق أهداف محددة (محمد حماد، ٢٠١٨). ويمكن أن يعرف بأنه تنظيم العمليات الوجدانية والمعرفية والسلوكية خلال تجربة التعلم بهدف تحقيق مستوى مرغوب من الإنجاز (Sitzmann& Ely, 2011). وتشير أيضا إلى الاستراتيجيات والمهارات التي يستخدمها الأفراد لتنظيم عواطفهم وأفكارهم وسلوكياتهم في سبيل تحقيق أهدافهم، وتعتبر أساسية لتحقيق النجاح الأكاديمي، بمعنى أنها تسهم في توفير الإطار اللازم لتحقيق النتائج المرجوة في المجال الأكاديمي (Blair, & Raver, 2015; Davisson, Hoyle, & Andrade, 2021).

ويعرف أيضا بأنه عملية تحكم المتعلم في بيئته التعليمية من خلال ضبط المثيرات الخارجية ووضع أهداف والتخطيط لتحقيقها في ضوء قدراته من خلال مراقبته لذاته وتحديد مستوى تطوره وتقييم ما تم تحقيقه وتعزيز ذاته كحافز على ما تم تحقيقه من أهداف أكاديمية. فهو عملية تظهر من خلال قدرة التلاميذ على التخطيط ومراقبة وتقييم وتعزيز الذات وإدارة الوقت، وهي خطوات متصلة تكمل كلا منهما الأخرى (مروة صادق، ٢٠٢٠).

وهو قدرة الفرد على ملاحظة أدائه وتقدمه نحو أهدافه والتي تتضمن الانتباه والتركيز والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال، وترتيب المعلومات عن طريق عمل الجداول والمخططات والأشكال كي يسهل فهمها واستيعابها، وبالتالي الشعور بالاعتزاز نتيجة القبول الذاتي الإيجابي لسلوكه (مرفت النجار، ٢٠٢٢). ويتسم الأفراد ذوي تنظيم التعلم بأنهم يظهرون سلوكيات المبادرة، وينظمون ويديرون عمليات تعلمهم بشكل نشط وبأساليب متنوعة (Karaca, Bektas, & Celikkiran, 2023).

ويؤكد خالد الشريف (٢٠١٤) أن طلاب كلية التربية شعبة علم النفس الذين يتمتعون بقدر من تنظيم الذات، فهم أكثر دافعية للإنجاز، وأشار أيضا إلى أنه لا يوجد فرق بين البنين والبنات من الطلاب المعلمين تخصص علم النفس في تنظيم الذات. ويعرف تنظيم الذات الأكاديمي في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من المهارات يستخدمها الطالب لمتابعة أدائه بهدف تحقيق الهدف المنشود.

خصائص الطلاب ذوي تنظيم الذات الأكاديمي

يتمتع الطلاب ذوي تنظيم الذات الأكاديمي المرتفع بعدة سمات يمكن تلخيصها فيما يلي (Zimmerman, 2002، عبد النعيم محمود، طارق الجلالي، ٢٠١٢)

١- الوعي بنقاط القوة والضعف: يتمتعون بوعي بقدراتهم ومهاراتهم القوية، وفهمهم لنقاط ضعفهم، كما يستطيعون تحديد المهارات التي تحتاج إلى تحسين والعمل على تطويرها.

٢- وضع الأهداف الشخصية: يسيرون وفقًا لأهداف شخصية يحددونها بأنفسهم، ويعملون على تحديد أهداف محددة ومرتبطة بعملية التعلم، ويعملون جاهدين على تحقيقها.

٣- القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة: يستخدمون استراتيجيات فعالة للتعلم، ويعتمدون على أساليب وأدوات تمكنهم من الوصول إلى حلول دقيقة وفعالة، فهم يتمتعون بالقدرة على اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق النتائج المرجوة.

٤- مراقبة السلوك والتفكير الذاتي: حيث يراقبون سلوكياتهم ويتأملونها ذاتيًا لزيادة فعاليتها وللتأكد من تحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم، كما يستخدمون التفكير الذاتي لتحسين أدائهم وتعزيز نجاحهم الأكاديمي.

٥- القدرة على ضبط بيئة التعلم: يتمتعون بالقدرة على التحكم في بيئة التعلم وتنظيمها، ويتعلمون كيفية إنشاء بيئة ملاءمة للدراسة والاستذكار، ويتحكمون في العوامل الخارجية التي قد تؤثر سلبًا على تعلمهم.

٦- الرضا الذاتي والدافعية العالية: يشعرون بمستوى عالٍ من الرضا الذاتي تجاه أدائهم وإنجازاتهم، ويعملون بثقة واجتهاد في مهامهم الدراسية، ويتمتعون بدافعية عالية لتطوير أنفسهم وتحسين طرق تعلمهم.

٧- المسئولية والمثابرة: يتميزون بمستوى عالٍ من المسؤولية في عملية تعلمهم، ويتحملون مسؤولية تقدمهم ونجاحهم ويتعاملون بحزم مع التحديات والصعوبات التي تواجههم، كما يتمتعون بالمثابرة التي تمكنهم من تجاوز الصعوبات والتغلب على المواقف الصعبة، ويجدون الطرق الصحيحة لتحقيق النجاح.

ثالثا: اليقظة العقلية

تعني القدرة على أن يصبح الفرد أكثر وعيًا في كل لحظة بعني أن يكون مدركًا تمامًا لما يحدث من حوله ويركز على تجربته الحالية. ولذلك، يلاحظ كل فكرة تأتي إلى عقله ويعاملها بقدرٍ من الاهتمام والقيمة، بدل من تجاهلها أو إعطاء فكرة أخرى قيمة أكبر (Stankovic, 2015).

ويتفق Abdul Rafeeque, & Sultana (٢٠١٦)، محمد حميدة (٢٠١٩) على أنها الوعي الذي يتجلى في إعطاء المزيد من الانتباه بطريقة مقصودة إلى الخبرات الحالية دون إصدار الأحكام. وهذا يعني أن الشخص يكون على دراية بتجاربه الحالية وينظر إليها بفهم واعٍ دون أن يستنتج أو يحكم عليها فورًا.

كما يعرفها محمد حماد (٢٠١٨) بأنها تشير إلى إعطاء الاهتمام للأشياء التي تحدث هنا والآن، سواء التي تحدث في عقولنا، أو المحيطة بنا. فعندما يملك الفرد الوعي الجيد، يصبح تفكيره هادئا، وأكثر وضوحا وتركيزا. وهي حالة عقلية نشطة تتضمن وعي الفرد وتركيز انتباهه على أفكاره وحواسه وعواطفه الشخصية وقدرته على التحكم فيها في الوقت الحالي، ويمكنه عزل المشتتات ووعيه بالمثيرات البيئية المحيطة به في اللحظة الحالية ويستمر منتبه وواع مع عدم تقييم الموقف وإصدار حكم في ضوء خبراته السابقة قادرا على اكتساب خبرات جديدة من خلال انفتاحه على كل ما هو جديد مما يتيح له إنتاج وابتكار أشياء جديدة (مروة صادق، ٢٠٢٠).

وتشير اليقظة العقلية إلى وعي الفرد بالخبرات الحالية التي يمر بها، ووصفها، والانتباه لها، وتركيز هذا الانتباه دون إصدار أحكام عليها، أو التفاعل معها، وملاحظة إدراكاته ومشاعره وأفكاره وأحاسيسه (نهلة عبد المجيد، فاطمة عمران، ٢٠٢٢). كما أنها تعني الاستغراق في ممارسة الوعي الكامل مع التفكير المتعمد المقصود، والرغبة في الابتعاد عن السلوكيات الروتينية للمشاركة، والوعي باللحظة الحالية، مع عدم إصدار الأحكام أو الرفض، مع الحضور الكامل في كل لحظة جديدة، وتتكون من مجموعةٍ من المهارات، منها الملاحظة الهادفة والقدرة على وصف الأحداث والمشاركة الفاعلة في الحياة الواقعية (عبير البدري، ٢٠٢٣).

ويمكن تعريفها بأنها طريقة تستند إلى العقل والجسم معا وتساعد الأفراد على تغيير طريقتهم في التفكير والتعامل مع خبراتهم خاصة المؤلمة والمسببة للضغوط النفسية وعدم الرغبة بالإنجاز والعمل.

وتمثل أهمية اليقظة العقلية في أنها تعد من أهم الأساليب المستخدمة لتحسين التنظيم الذاتي للفرد وللدور المهم الذي تلعبه في تعزيز الاستقرار الداخلي والشعور بالأمن للأفراد. وهي تساعد أيضًا في قبول التحديات المتزايدة التي يمكن أن يواجها الأفراد في المواقف

المختلفة وفي التعامل مع المشـــكلات والظروف المتنوعة التي قد تواجههم في الحياة بكفاءة، وذلك من خلال تعزيز الوعي والانتباه للحاضـــر، ويمكن لليقظة العقلية أن تدعم الأفراد في التعامل مع التحديات والمواقف الصـــعبة بطريقة هادئة ومتزنة. وتعمل على تعزيز القدرة على التحكم في الانفعالات والتفكير بوضـــوح واتخاذ القرارات الصـــائبة (Wang Phan, , Ngu, Chen, Wu, Shi, Lin, Shih, 2020).

وهي أساسية في تعزيز الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة للفرد، وتساهم في تنظيم حالته المزاجية، وتمكنه من اكتســـاب القوة والســـيطرة على جميع جوانب حياته. فالانتباه وزيادة الوعي والتركيز التي تنشـــأ من اليقظة العقلية تعزز قدرته على إدارة البيئة المحيطة به واتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب.

خصائص الأفراد ذوي اليقظة العقلية

تشير الكتابات الأدبية إلى عدد من الخصـائص التي تميز الأفراد ذوي اليقظة العقلية (Duerr, 2008، مروة صـــادق، ٢٠٢٠؛ إســـلام عمارة، ٢٠٢٢؛ هاجر المغازي، محمد خليل، ٢٠٢٣)

- واعين بكل ما يدور حولهم ومدركين لخبراتهم الماضية والحالية.
- يظهرون انتباها أكبر ورغبة في أداء المهام، وأكثر إبداعا.
- يتوجهون بانتباههم تجاه المثيرات غير العادية.
- لديهم القدرة على تركيز الانتباه وتنظيمه.
- الانفتاح والفضول للأمور بحيادية وموضوعية.
- لديهم مرونة عقلية، حيث يتمكنون من تغيير رأيهم في حالة الحصـــول على بيانات إضافية
- يستفيدون من الخبرات الجديدة.
- قادرون على الابتكار دون إغفال للقواعد والقوانين.
- يدركون التشابه والاختلاف في أدق الأمور.
- لديهم قدرة على إيجاد تكامل بين فروع المعرفة.
- لديهم قدرة عالية على الفهم وسرعة الاستجابة والإدراك استنادا إلى ذاكرة منظمة وقوية.

- لديهم قدرة على التحليل المنطقي السريع من خلال الاعتماد على التقاط الإشارات غير اللفظية وتحليلها واستنتاج المعاني.
- يراجعون الرؤى والمعايير والنماذج التي يتعين عليهم اتباعها.
- يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية في المواقف الأكاديمية.
- لديهم القدرة على تحمل المسئولية وحل المشكلات التي تواجههم في سبيل تحقيق الهدف المرجو.

البرامج التدريبية القائمة على اليقظة العقلية

ركزت الدراسة الحالية على عدة مكونات ومهارات لليقظة العقلية وذلك بعد مراجعة عدد من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي استخدمت برامج قائمة على اليقظة العقلية مثلا (Himelstein, Hastings, Shapiro, & Heery, 2012؛ Knepper, 2015؛ Modi, Joshi, & Narayanakurup, 2018؛ Yenter, 2018؛ محمد حميدة، ٢٠١٩؛ إسلام عمارة، ٢٠٢٢؛ إيمان توفيق، ٢٠٢٣)، وقد استخدمت فيها عدة فنيات لليقظة العقلية. وتمثلت هذه المكونات فيما يلي

١- **مهارة الملاحظة:** هي الانتباه الشديد والمركز إلى كل ما يُسمع أو يُرى أو يُحس دون تسميته أو التفاعل معه أو الحكم عليه. وهذا يعني أنها تمثل الوعي بالخبرات الداخلية والخارجية التي تحدث في الوقت الحاضر.

٢- **مهارة الوصف:** تعني وصف الخبرات والتجارب التي نلاحظها في كلمات بسيطة مثل أشعر بالسعادة، أنا أتنفس، أنا غاضب منك، كما أنه هذه المهارة تساعدنا في معالجة الأفكار والمشاعر التي نمر بها وفهمها بشكل أفضل دون إعطائها أي أهمية أي أننا نقوم بتسمية أفكارنا وتجاربنا للتعرف عليها دون التفاعل معها أو الاصطدام بها.

٣- **مهارة التصرف بوعي:** تعني المشاركة في تنفيذ وممارسة المهارات السابقة (الملاحظة-الوصف) والانخراط فيها بشكل كامل، أي أن هذه المهارة تتضمن الأفعال أو التصرفات اليقظة والواعية التي نتخذها بعد الاطلاع على المعلومات الموجودة في اللحظة الحالية، كما تركز هذه المهارة على مدى إمكانية وقدرة الأشخاص على عدم التصرف بناءً على أحكام متسرعة. مثل مشاركة الطلاب في مناقشات وأنشطة المحاضرات بوعي كامل دون التفكير في رأي الآخرين فيه أو السخرية منه عندما يجب إجابة خاطئة. كذلك الانغماس والمشاركة بوعي كامل في خبرات يرفضها الطالب، ولكنه مضطر للانتباه الانتقائي فيها، مثل

الانتباه والتركيز تمامًا في أداء التكليفات والمهام المطلوبة منه دون التفكير في مدى كرهه لها.

٤- **مهارة عدم إصـــدار أحكام:** وتعني التخلي عن الأحكام التلقائية التي يصـــدرها العقل عند مرور الفرد بخبرة ما، ويعد التخلي عن هذه الأحكام أمرًا مســـتحيلًا، ولكن يجب علينا التوقف قدر الإمكان عن إصـــدار تلك الأحكام. وتســـاعد هذه المهارة في الانفتاح على الخبرات والتجارب التي نمر بها والشـــعور بالراحة والهدوء عند التعامل معها، كما أن هذه المهارة تدفع الفرد للانتباه إلى الأنشـــطة التي أصدرت أحكامًا عليها بأنها غير مهمة والمشاركة فيها، كما أن التخلي عن إصدار الأحكام بشأن مستقبلك يساعدك على التخلص من التوتر والقلق الذي تعاني منه تجاه مســـتقبلك ويدفعك أحيانًا إلى التفاؤل ونبذ التشـــاؤم، أي أنها تساعدك على رؤية الأشياء كما هي.

٥- **مهارة الوعي بالذات:** هو القدرة على التعرف على مشـــاعرنا وأفكارنا ومعتقداتنا وردود أفعالنا، وتقبلها وفهمها بدون الحكم عليها أو تقييمها. وهو تصـور واضـح عن الشخصية بما في ذلك نقاط القوة والضعف والأفكار، والمعتقدات، والدوافع، والعواطف؛ مما يسمح في فهم الذات.

وهي قدرة الفرد على قراءة انفعالاته وإدراكه لتأثير تلك الانفعالات في ســـلوكه، ومعرفته بنقاط القوة والضـــعف لديه، ويشـــتمل على عدة جوانب مترابطة من المشـــاعر، والإدراك، والســـلوك، ومراقبة الذات. ويتطلب تطويره اكتشـــاف رؤى وجوانب جديدة في الذات، لذلك لا بد من التقييم الذاتي المنتظم، ويســـاعد الفرد على فهم القيم الخاصـــة به واحتياجاته وميوله، ونقاط القوة والضعف؛ لأن معرفة نقاط القوة وفهم المشاعر يؤثر على السلوك، ويعمل على تعزيز العلاقات مع الآخرين.

٦- **مهارة الوعي بالمشـــاعر:** هي القدرة على التعرف والتفهم والتعامل مع المشـــاعر الخاصة بالذات والآخرين بطريقة صحية ومتزنة. وتشمل هذه المهارة القدرة على التعرف على المشاعر الإيجابية والسلبية وتمييزها وفهمها، والتعامل معها بطريقة إيجابية وفعالة.

كما يمكن وصفها أيضا بأنها قدرة عقلية تساعد الشخص على الاستماع لمشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، وتحليلها وتفسيرها بطريقة متزنة ومنطقية. وتعتبر هذه المهارة أساسية لتحقيق التواصل الفعال مع الآخرين وبناء العلاقات الصحية والإيجابية، كما أنها تساعد الشخص على التفاعل مع المواقف الصعبة بشكل أكثر فعالية وتحقيق النجاح في الحياة الشخصية والمهنية.

تعتمد مهارة الوعي بالمشـــاعر على القدرة على التعرف على المشـــاعر وتســـميتها وتحليلها، والتعرف على العوامل التي تؤثر عليها والتعامل معها بطريقة فعالة. ويمكن تنمية هذه المهارة عن طريق الاستماع للمشاعر والانفعالات والتفاعل معها بصدق وبدون حكم مسـبق، كما يمكن تحسـين مهارة الوعي بالمشـاعر من خلال التدريب والممارسـة المستمرة والعمل على تحسين مهارات الاتصال والتواصل الإيجابي مع الآخرين.

٧- **مهارة الوعي بالأفكار:** هي القدرة على التعرف على الأفكار والمعتقدات والتفكير الذي يسـيطر على حياتنا اليومية، وتحليلها وتقييمها والتعامل معها بشـكل فعال. وتعتبر هذه المهارة جزءًا أسـاسـيًا من التنمية الشـخصـية والنمو الذاتي وتحسـين الصحة النفسية والعاطفية.

٨- **مهارة تقبل الذات:** هو عملية تقبل الشـــخص لنفســـه وقدراته ومميزاته وعيوبه، بدون الشـعور بالحرج أو الخجل أو الخوف. وهو عملية مهمة جداً في بناء الثقة بالنفس والاسـتقرار النفسـي. ويمكن أن يتطلب تقبل الذات العمل المسـتمر على تحسـين الذات والعمل على الإيجابيات والتغلب على السـلبيات، ولكن يجب أن يكون هذا العمل مســـتنداً إلى الحب والتقدير للذات. ويمكن تحقيقه عن طريق العمل على تعزيز الصـــورة الذاتية الإيجابية وتجنب الانتقادات الســـلبية للذات، بالإضافة إلى العمل على تحقيق الأهداف الشخصية والتي تمنح الشخص شعوراً بالإنجاز والثقة بالنفس. وهو أيضـا اتجاه الفرد نحو الشعور بالرضـا لذاته وقدراته واسـتعداداته ومعرفته بحدود قدراته وهو تمتع الفرد بالصـحة النفسـية والتوافق مع نفســـه ومجتمعه وله القدرة على التعامل الناجح ويشـــعر بالاحترام من الآخرين. وهو أيضـــا القبول التام للذات بكل تقدير واســـتمتاع، حتى لو لم ينل هذا الفرد التقدير والحب من الآخرين.

٩- **مهارة ضـــبط الذات:** تعني كيفية إدارة المنبهات وأســـلوب معالجتها من خلال التحكم بالذات وتعزيزها. وهي طريقة إجرائية يقوم الفرد من خلالها بتعديل سلوكه أو التخلص من سـلوكيات غير المرغوب بها معتمدا على ذاته من خلال إحداث تغييرات داخلية ذاتية أو بيئية خارجية.

وهي عملية السـيطرة على الاسـتجابات السـلوكية والمعرفية والانفعالية في مواقف مختلفة ومتباينة ينجم عنها تعزيز إيجابي للذات. أي أنها القدرة على التحكم في الســـلوك والتفكير والمشاعر. وتشمل هذه المهارة القدرة على التحكم في الغضب والتحكم في التوتر والتفكير بشكل واعٍ ومنطقي في الأمور وتحديد الأولويات والتركيز على الأهداف المهمة.

١٠- **مهارة تنظيم الذات:** هو عملية التحكم في السـلوك والعواطف والتفكير والتكيف مع المواقف المختلفة. وهو عملية تتطلب القدرة على التحكم في النفس والتفكير

بشكل منطقي وتحديد الأولويات وتقييم النتائج وتعديل السلوك والتفكير بشكل مناسب. ويشمل مهارات متعددة مثل التحكم في الانفعالات والتفكير بشكل منطقي وتحديد الأهداف وتحديد الأولويات والتركيز على الأمور الهامة والتحكم في السلوك والتفكير بشكل إيجابي ومنطقي وتحديد الخطوات اللازمة لتحقيق الأهداف.

وهي عملية معرفية يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق الأهداف المخطط لها من خلال مجموعة من العمليات والإستراتيجيات التي تساعده في الوصول إلى أهدافه وتحقيقها وتخطي جميع الصعوبات التي تواجهه بنجاح.

١١- **مهارة تنظيم الوقت:** تعني محاولة استخدام الوقت والسيطرة عليه لتحقيق الأهداف، وهي تنظيم وتخطيط الوقت بطريقة صحيحة التي تتضمن تحقيق الأهداف، وهي الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وتحقيق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف. وهي عملية الاستفادة من الوقت المتاح والمواهب الشخصية المتوفرة لديها لتحقيق الأهداف المهمة التي يسعى إليها في حياته مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة وبين حاجات الجسد والروح والعقل.

ولأهمية اليقظة العقلية واستخداماتها المتعددة، اهتم عديد من الدراسات في السنوات الماضية في البيئتين العربية والأجنبية بتوظيفها واستخدامها في تنمية عديد من المتغيرات المعرفية مثل دراسة Scott-Hamilton, Schutte, & Brown (٢٠١٦) والتي بحثت فيما إذا كان التدريب على اليقظة العقلية يزيد من اليقظة العقلية والتدفق النفسي لدى الرياضيين ويقلل من القلق الرياضي. وقد تم تدريب (٢٧) رياضيا من راكبي الدراجات على برنامج قائم على اليقظة العقلية لمدة ثمانية أسابيع، أما المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج فقد بلغ عددها (٢٠) رياضيا. وتم تطبيق مقاييس لليقظة العقلية والتدفق والقلق الرياضي. وأظهرت تحليلات التباين تأثيرات إيجابية كبيرة على اليقظة العقلية والتدفق للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ووصفت دراسة Parcover, Coiro, Finglass, & Barr (٢٠١٨) تقييم التدخل القائم على اليقظة العقلية المكون من ثلاث جلسات حول يقظة الطلاب والأعراض التي يعانون منها والضغوط النفسية، وذلك بالمقارنة مع المجموعة الضابطة والمكونة من (١٠٩) طلاب لا يبحثون عن خدمات مركز الاستشارة. وقد أفاد (٧٨) طالبًا تلقوا التدخل عن زيادة اليقظة الذهنية، وانخفاض أعراض الاكتئاب والقلق والتوتر في نهاية البرنامج. علاوة على ذلك، فإن التحسينات في اليقظة الذهنية تؤثر على أعراض الاكتئاب والقلق. وقد تم التوصل إلى هذه النتائج الإيجابية بعد ٣ أسابيع من بدء التدريب.

أما دراسة Vorontsova-Wenger, Ghisletta, Ababkov, Bondolfi, & Barisnikov (٢٠٢١) فقد هدفت إلى تقييم فعالية تدخل اليقظة العقلية القصيرة على أعراض القلق والتوتر والاكتئاب، بالإضافة إلى كف الاستجابات السائدة والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. تم توزيع ٥٠ متطوعًا يعانون من مستويات عالية من الاكتئاب أو القلق أو التوتر عشوائيًا على مجموعة تجريبية يتعرضون لممارسات اليقظة الذهنية ومجموعة ضابطة نشطة (الاستماع إلى القصص). أظهر الطلاب الذين خضعوا لممارسات اليقظة العقلية انخفاضًا في مستويات القلق والتوتر والاكتئاب مقارنة بالمجموعة الأخرى. كما كان لبرنامج اليقظة الذهنية تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي للطلاب. ولم يحدث تغير في القدرة على كف الاستجابات السائدة للمحفزات المحايدة (الحروف)، ومع ذلك لوحظ تغير في الاستجابات للوجوه المحايدة.

كما هدفت دراسة إسلام عمارة (٢٠٢٢) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على فنيات اليقظة العقلية في تنمية التدفق النفسي لدى الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس وأثره على خفض التجول العقلي لدى طلابهم ، كذلك الكشف عن درجة استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التدفق النفسي لدى عينة من الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، تم تطبيق البرنامج على (٦) من أعضاء الهيئة المعاونة كمجموعة تجريبية ويوجد (٥) أخريين يمثلون المجموعة ضابطة، أما الطلاب فقد بلغ عددهم (٨٩) طالبا وطالبة بالفرقتين الثانية والثالثة بكلية التربية النوعية بجامعة دميا. تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس التدفق النفسي من إعداد أمال باظة (٢٠١١)، مقياس التجول العقلي من إعداد حلمي الفيل (٢٠١٩)، برنامج قائم على اليقظة العقلية من إعداد الباحثة، مكون من (١٨) جلسة وتم تطبيقه في مدة قدرها (شهرين وأسبوع) وتراوح زمن الجلسة من (٦٠ – ٧٥ دقيقة) وتم استخدام عدد من الأساليب الإرشادية. وتوصلت نتائج البحث الناتجة عن حساب الفروق بين التجريبية والضابطة، وكذلك الفروق بين القياسات المتكررة القبلي والبعدي والتتبعي إلى فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تنمية التدفق النفسي لدى أعضاء الهيئة المعاونة، وبالنسبة لعينة الطلاب؛ كانت الفروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الطلاب في البعد الأول لمقياس التجول العقلي لصالح القياس البعدي.

وقد بحثت دراسة Oguntuase & Sun (٢٠٢٢) آثار التدريب العقلي (التدريب على اليقظة العقلية) على المرونة والثقة بالنفس والتنظيم الوجداني لدى لاعبي كرة القدم، وكذلك استكشاف دور مركز الضبط كمتغير وسيط. اشترك (٣٤) متطوعا للدراسة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (ن = ١٧) ومجموعة ضابطة (ن = ١٧)، تراوحت أعمارهم بين ١٦ و٣٢ سنة. تلقت المجموعة التجريبية برنامجا قائما على اليقظة العقلية لمدة ٨ أسابيع، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. أكمل المشاركون استبانة اليقظة

العقلية الخمسة (FFMQ)، ومقياس كونور –ديفيدسون للمرونة (CD-RISC)، وقائمة الثقة في السمات الرياضية (TSCI)، واستبيان التنظيم الوجداني (ERQ)، ومقياس ليفنسون متعدد الأبعاد المتكيف لقياس مركز الضبط (ALMLC). أكملت كلتا المجموعتين القياسات القبلية والبعدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً معنوياً مباشراً وغير مباشر لليقظة العقلية على المرونة والثقة بالنفس والتنظيم الوجداني، كما أظهرت النتائج كذلك أن هناك فرقا كبيرا بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي فيما يخص المرونة والثقة بالنفس والتنظيم الوجداني. وهذا يوضح أن البرنامج القائم على اليقظة العقلية فعال في زيادة المرونة والثقة بالنفس والتنظيم الوجداني لدى لاعبي كرة القدم، والذي بدوره يمكن أن يؤدي إلى تحسين الأداء وتحقيق النجاح.

أما دراسة Komuntale (٢٠٢٢) فقد كشفت عن عدم وجود فروق في الوعي والانتباه اليقظ كأحد محاور اليقظة العقلية بين المعلمين في المدارس التي بها برامج تدريبية لليقظة العقلية (ن= ٤٠)، والمعلمين في مدارس لا تتضمن برامج تدريبية لليقظة العقلية (ن= ٣٢). وقد أوصت بكون التدريب على اليقظة العقلية جزءًا من العادات اليومية للمعلمين والطلاب وأن يتم تكرار الدراسة بحجم عينة أكبر.

وقد هدفت دراسة إيمان توفيق (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية (التعلم والإنجاز، الجهد المبذول والإصرار، التنظيم وإدارة الوقت، الخبرات الأكاديمية السابقة)، وما وراء المزاج (الانتباه إلى المزاج، وضوح المزاج، تعديل المزاج) لدى (٨٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية طبق عليها البرنامج، وضابطة لم تتعرض للبرنامج. وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في البرنامج التدريبي، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مقياس ما وراء المزاج. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تحسين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية وما وراء المزاج من خلال حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك القياسات القبلي، والبعدي، والتتبعي.

وأخيرا هدفت دراسة سمر شحاتة، نعيمة شمس& نوال بخيت (٢٠٢٣) إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية في خفض حدة النوموفوبيا لدى طلبة الجامعة، والتعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم في خفض النوموفوبيا لدى أفراد العينة بعد انتهاء تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٦) طالبًا وطالبةً من كلية التربية بجامعة المنوفية ممن يعانون من مستوى مرتفع من النوموفوبيا، وتمثلت أدوات البحث في مقياس النوموفوبيا إعداد يلدريم ((Yildirim, 2014 ترجمة وتقنين سمر عبد السلام عبد الصادق (٢٠١٨)،

والبرنامج المعرفي السلوكي القائم علي اليقظة العقلية، وأسفرت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات عن فعالية البرنامج المعرفي السلوكي القائم علي اليقظة العقلية في خفض حدة النوموفوبيا.

ومما سبق تتضح أهمية اليقظة العقلية في تنمية عديد من المتغيرات مثل التدفق النفسي، وخفض التجول العقلي، والقلق، الاكتئاب، النوموفوبيا، ما وراء المزاج، والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتسعى الباحثة في الدراسة الحالية التعرف على إمكانية استخدامها في تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم، وذلك لتحسين مهارات الطلاب الذين يحتاجون إلى ذلك.

رابعا: العلاقة بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات

تؤكد عددا من الدراسات والأطر النظرية وجود علاقة وطيدة بين اليقظة العقلية – سواء تم استخدامها في دراسات وصفية كمتغير مستقل أو في دراسات تجريبية– وتنظيم الذات، فعن العلاقة بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات الأكاديمي، بحثت دراسة Himelstein, Hastings, Shapiro, & Heery (٢٠١٢) جدوى تنفيذ التدخل القائم على اليقظة العقلية لمدة ١٠ أسابيع مع مجموعة من المراهقين بلغ عددهم (٣٢) مشاركا قاموا بملء استبيانات التقرير الذاتي حول التنظيم الذاتي والضغوط المدركة قبل وبعد الانتهاء من التدخل الذي دام ١٠ أسابيع. كشفت النتائج عن انخفاض كبير في الضغوط، وزيادة كبيرة في التنظيم الذاتي.

كما قيمت دراسة Knepper (٢٠١٥) أثر ندوة تمكين الشباب (YES!) – وهي ورشة عمل حيوية للمراهقين تعلم ممارسات التنفس والتأمل وغيرها من الممارسات الواعية لليقظة العقلية – على التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي. شارك فيها ما يقرب من ٣٣٩ طالبًا من طلاب المدارس المتوسطة (تتراوح أعمارهم بين ١١ و١٤ عامًا) في الولايات المتحدة خلال فصول التربية البدنية، وتمت المتابعة الأسبوعية المستمرة على مدى شهرين، بينما حضر طلاب المجموعة الضابطة مناهجهم الدراسية المعتادة وتم تطبيق الاختبارات على المجموعتين، بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام أربعة أسئلة مفتوحة لجمع بيانات أكثر تحليلا لتفسير هذه الظاهرة. تم استخدام تحليل التباين ANOVA وتحليل التغاير MANCOVA، تحليل المسار للتحقق من فروض الدراسة. كشفت النتائج عن وجود تأثير كبير للبرنامج على اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي، والذي ظهر بعد شهر واحد من بدء البرنامج.

وهدفت دراسة كمال حسن (٢٠١٧) إلى بيان درجة إسهام أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم، عدم التفاعل) والفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي عبر الجوانب الأكاديمية المختلفة (المرتبط منها بالمحاضرات،

والاستذكار والتعلم، الامتحانات) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدي عينة تكونت من (٢٦٦) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها (تخصصات دراسية مختلفة)، طبقت عليهم أدوات الدراسة، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise أشارت النتائج إلى إسهام بعض الأبعاد (للمتغيرات قيد البحث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على نحو دال إحصائي، فقد تم التنبؤ باستراتيجية التسميع (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) من خلال بعد الملاحظة (أحد أبعاد اليقظة العقلية)، تم التنبؤ باستراتيجية التنظيم (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) من خلال بعد التصرف بوعي (أحد أبعاد اليقظة العقلية)، تم التنبؤ باستراتيجية التفصيل (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) من خلال بعدي الملاحظة والتصرف بوعي (ضمن أبعاد اليقظة العقلية)، تم التنبؤ باستراتيجية التخطيط (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) من خلال بعدي التصرف بوعي، وعدم الحكم (ضمن أبعاد اليقظة العقلية)، تم التنبؤ باستراتيجية المراقبة (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) من خلال بعد التصرف بوعي (أحد أبعاد اليقظة العقلية)، تم التنبؤ باستراتيجية تنظيم الوقت والبيئة (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) من خلال بعدي التصرف بوعي وعدم التفاعل (ضمن أبعاد اليقظة العقلية)، تم التنبؤ باستراتيجية طلب المساعدة (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) من خلال بعدي الملاحظة والتصرف بوعي (ضمن أبعاد اليقظة العقلية).

كما كشفت دراسة Laffoon (٢٠١٧) دراسة آثار برنامج تدريبي قائم على اليقظة الذهنية على التعاطف والتنظيم الذاتي لدى أطفال المدارس الابتدائية. اشتملت عينة مكونة من ٦٧ تلميذا من تلاميذ المدارس الابتدائية شاركوا في برنامج لليقظة العقلية مدته ٨ أسابيع بقيادة المعلم. تم جمع البيانات الكمية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وقام الباحث بعمل تحليل كيفي أيضا. وأظهرت النتائج زيادة مستويات التنظيم الذاتي لدى المشاركين بمرور الوقت من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي، كما أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والتعاطف، وكذلك اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي. وأشارت نتائج التحليل الكيفي إلى أن المشاركين استفادوا من ممارسة اليقظة الذهنية ولاحظوا زيادة في التعاطف والتنظيم الذاتي.

ومن الدراسات المهمة في دعم فكرة الدراسة الحالية؛ دراسة محمد حماد (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات تنظيم الذات وضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهدفت أيضاً إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات والانتباه لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، وبلغ قوام عينة الدراسة (٧٦) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط عمر (١١,٣) عاما وانحراف معياري (٠,٥١)، والعينة التي خضعت للتجربة تكونت من (١٤) طفلا، تم تقسيمهما إلى مجموعتين متجانستين: تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (٧) أطفال من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس

اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين إعداد (Greco, Dew, & Baer, 2005) ، ومقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحث، ومقياس صعوبات الانتباه إعداد (الزيات، ٢٠٠٧)، والبرنامج التدريبي على اليقظة العقلية إعداد الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي، كما وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية وصعوبات الانتباه, كما أظهرت النتائج تحسناً دالاً إحصائياً في اليقظة العقلية، وتنظيم الذات، ومستوى الانتباه لدى عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

أما دراسة Modi, Joshi, & Narayanakurup (٢٠١٨) فقد هدفت إلى تقييم تأثير تدريب اليقظة العقلية على كل من تقدير الذات والتنظيم الذاتي واليقظة العقلية والرفاهية النفسية لدى المراهقين في سن المدرسة. تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال تطبيق الدراسة على (١٠٠) مراهق من طلاب المرحلتين الابتدائية والإعدادية (٥٠ في المجموعة التجريبية، و٥٠ في المجموعة الضابطة)، في الفئة العمرية ١٠-١٤ سنة. تم استخدام قائمة التنظيم الذاتي للمراهقين، ومقياس روزنبرج لتقدير الذات، ومقياس ريف للرفاهية النفسية، ومقياس اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين. وتلقت المجموعة التجريبية تدريبًا أسبوعيًا على اليقظة العقلية لمدة عشر جلسات. وتوصلت النتائج إلى فعالية التدريب على اليقظة العقلية في تحقيق تحسن ذي دلالة إحصائية في جميع أبعاد التنظيم الذاتي، والرفاهية النفسية، وتقدير الذات، واليقظة العقلية.

كما هدفت دراسة Yenter (٢٠١٨) إلى تحديد تأثير مجموعة متنوعة من أنشطة وتمارين اليقظة العقلية على التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. شارك في الدراسة (٢٨) تلميذا وتلميذة تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي في مدرسة مونتيسوري العامة. تم جمع البيانات على مدى ستة أسابيع باستخدام عدة أساليب لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسات اليقظة الذهنية والتنظيم الذاتي، كما استمتع جميع التلاميذ بالمشاركة في اليقظة العقلية، ولوحظ تحسن في الإنتاجية والسلوك والاستماع واتباع التوجيهات، والتركيز ليشمل انخفاضًا في كمية السلوكيات التخريبية. وتظهر النتائج أنه يمكن دمج ممارسات اليقظة العقلية في الفصل الدراسي لمساعدة الطلاب اجتماعيًا وعاطفيًا وأكاديميًا.

وهدفت دراسة مروة صادق (٢٠٢٠) إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابليت المدرسي) واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي طبق عليهم مقاييس الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابلت المدرسي) واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز

الأكاديمي. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائي لكل من التنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أهداف إتقان/ إقدام والإنجاز الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائي لليقظة العقلية في التنظيم الذاتي الأكاديمي. كما توصلت إلى ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائي لليقظة العقلية في الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابلت المدرسي) والإنجاز الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي الأكاديمي.

وهدفت دراسة دعاء الفقير ونصر مقابلة (٢٠٢١) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوافق النفسي واليقظة العقلية في التنظيم الذاتي لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩٨) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية المتناسبة مع نسب الطلبة في مجتمع الدراسة حسب تخصصاتهم الدقيقة على ثلاث مراحل وفقا للجنس، ثم للكلية التي يتبعون لها، ثم المستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس لازورس وفولكمان (lazarus& fol kman 1984) للتوافق النفسي، ومقياس الأبعاد الخمس لليقظة العقلية إعداد (Baer et al., 2006) والمعرب من قبل أبو حسان (٢٠١٩)، ومقياس التنظيم الذاتي إعداد (Brown, Miier& lawedowski, 1991)والمعرب من قبل عبيدات (٢٠١٩). وأظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيا للتوافق النفسي واليقظة العقلية بأبعادهما (العمل بوعي، تحليل المشكلات بشكل مدروس، الوصف، التجنب والهروب عدم التفاعل، المراقبة، نهج الابتعاد، وعدم إصدار الأحكام) في التنظيم الذاتي لدى طلبة جامعة اليرموك.

ولقد بحثت دراسة Schulte-Frankenfeld & Trautwein (٢٠٢٢) فيما إذا كان برنامج اليقظة العقلية القصير الذي تم تقديمه عبر تطبيق الهاتف الذكي يخفض الضغوط ويحسن التنظيم الذاتي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة العاملين. تم الاختيار العشوائي لـ (٦٤) طالبًا جامعيًا يعملون على الأقل ٢٠ ساعة أسبوعيًا خلال الفصل الدراسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تعرضت للتدخل القائم على اليقظة العقلية من خلال تطبيق الهاتف الذكي ومجموعة ضابطة وضعت في قائمة الانتظار. طُلب من المشاركين في المجموعة التجريبية إكمال جلسة تدريبية واحدة مدتها ١٠–١٥ دقيقة يوميًا باستخدام التطبيق. تم تطبيق استبانة التقرير الذاتي لقياس المتغيرات التابعة قبل تطبيق البرنامج وبعده (٨ أسابيع). وجد أن برنامج اليقظة العقلية عبر الإنترنت يقلل بشكل كبير من الضغوط، ويرفع من التنظيم الذاتي، أما الرضا عن الحياة فلم تتأثر باليقظة العقلية.

وآخر ما توصلت إليه الباحثة في هذا المحور؛ هو دراسة نهى عبد الحفيظ (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة. بلغ عدد العينة ١٥ طالبا تراوحت أعمارهم ما بين ١٨ و٢٠ عاما. وتمثلت أدوات البحث في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم وبرنامج قائم على

اليقظة العقلية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة كما أشارت نتائج الاستمرارية فعالية البرنامج بعد انتهاء التطبيق البعدي.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تؤكد وجود علاقة بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات، وكذلك الدراسات التي استخدمت التدخل من خلال اليقظة العقلية في دعم وتحسين قدرة الطلاب على تنظيم الذات، تسعى الباحثة في الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم.

وبناء على ما تم عرضه من الإطار النظري والدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة، والتي أكدت على قدرة اليقظة العقلية في تحسين عديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية مثل تنظيم الذات، كفاءة الذات الأكاديمية، ما وراء المزاج، التدفق النفسي، التجول العقلي وغيرها في المراحل التعليمية المختلفة. كما تأكدت الباحثة أن تنظيم الذات يمكن تحسنه لدى الطلاب في المراحل العمرية المختلفة في البيئتين العربية والأجنبية. هذا ما قاد الباحثة لصياغة فرض الدراسة التالي.

فرض الدراسة

يوجد أثر للتفاعل بين وقت القياس (قبلي، بعدي، تتبعي) والمجموعة (تجريبية، ضابطة) على تنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده.

إجراءات الدراسة

أولا: منهج الدراسة

اقتضت الدراسة الحالية في ضوء أهدافها إتباع المنهج شبه التجريبي، واستخدمت من أنواع التصميمات التجريبية التصميم ذا القياس القبلي والبعدي للمجموعتين غير المتكافئتين التجريبية والضابطة، ثم القياس التتبعي للمجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهرين. وقد اشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات الآتية

المتغير المستقل: يتمثل المتغير المستقل في البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية.

المتغير التابع: تنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده (تنظيم الذات، استراتيجيات استخدام المعرفة، التحكم في تنظيم الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التقييم، طلب المساعدة).

ثانيا: المفحوصون

بلغ عدد المفحوصين لحساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة (٣٧٨) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية – جامعة حلوان (٢٩٦ من الإناث، ٨١ من الذكور، ١ لم يحدد) من تخصصات (تاريخ ن=١٣٨، جغرافيا ن=٧٧، تكنولوجيا التعليم ن=١٢، علم النفس ن=١٢٧، فيزياء ن=٢٤).

أما الطلاب المشاركون في الدراسة الأساسية فقد بلغ عددهم (٥٥) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تخصصات علم النفس، تاريخ، جغرافيا بكلية التربية – جامعة حلوان تم اشتقاقهم من إجمالي (٣٤٥) طالبا وطالبة، حيث راعت الباحثة اختيار الطلاب الذين لديهم عجز متعلم، وحاصلون على درجة منخفضة في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي. تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة: تجريبية (طبُق عليها البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية ن= ٢٤)، ضابطة (لم يُطبق عليها البرنامج ن= ٣١).

ثالثا: أدوات الدراسة

تتكون أدوات الدراسة من

١- مقياس العجز المتعلم إعداد Ciżkowicz (2021) (تعريب الباحثة).

٢- مقياس تنظيم الذات الأكاديمي إعداد صالح الدرادكة (٢٠١٨).

٣- برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية (إعداد الباحثة).

وفيما يلي شرح واف لهذه الأدوات

١- مقياس العجز المتعلم

أعد المقياس في صورته الأجنبية Ciżkowicz (٢٠٢١) ويتكون من ١٥ مفردة تقيس ثلاثة أبعاد للعجز المتعلم. البعد الأول هو مكون العجز الانفعالي ويشتمل على (٥ مفردات) جميعها مفردات إيجابية، البعد الثاني هو مكون العجز الدافعي ويشتمل على (٥ مفردات) منها ٤ مفردات إيجابية ومفردة واحدة سلبية، أما البعد الثالث والأخير فهو مكون العجز المعرفي ويشتمل على (٥ مفردات) جميعها مفردات سلبية. يتم الإجابة عن مفردات المقياس بطريقة ليكرت على تدريج خماسي (دائما إلى أبدا).

قام Ciżkowicz (٢٠٢١) بالتأكد من الصدق العاملي للاستبيان وذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي، وتم استخلاص ثلاثة أبعاد مكونة للمقياس، وتم أيضا حساب الصدق المرتبط بالمحك. وتم حساب الثبات بطريقة ألفا، والثبات المركب. وأكدت جميع النتائج أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الخصائص السيكومترية. وقد استخدم هذا المقياس عديدا من الباحثين في البيئة الأجنبية مثل Kutlu, & Özyeter (2023).

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتعريب فقرات المقياس والتأكد من خصائصه السيكومترية للتأكد من مناسبته للبيئة المصرية باتباع الخطوات التالية

أ- قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وعرضه على متخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة.

ب- تمت إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى الإنجليزية بعد عرضه على متخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة.

ج- تمت المقارنة بين النسختين (النص الأصلي بالإنجليزية والمترجم من العربية إلى الإنجليزية)، فكانتا متشابهتين. وبالتالي تأكدت الباحثة من صدق ترجمة المقياس.

د- قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية (ن=٤٢) على طلاب الفرقة الرابعة للتأكد من سلامة الصياغة ووضوح الفقرات.

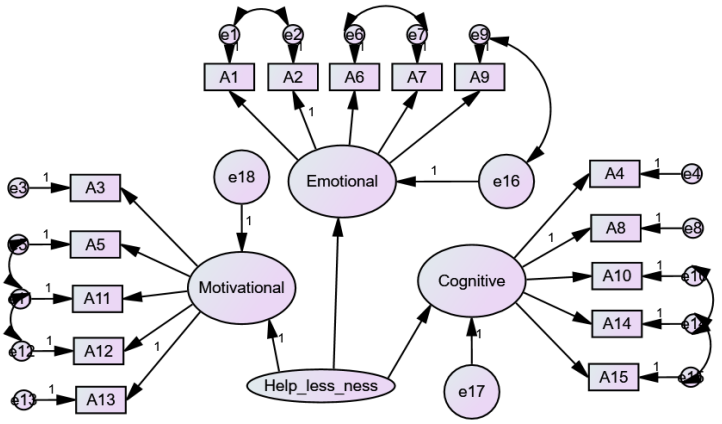
هـ- قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بعدة طرق للتأكد من صلاحيته للتطبيق في البيئة المصرية كما سيتضح في السطور التالية.

الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم

دلالات صدق مقياس العجز المتعلم

تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس العجز المتعلم عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي له باستخدام برنامج Amos (20) لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث قامت بتصميم نموذج مفترض للمقياس يضم ثلاثة عوامل لتفسير النموذج، هذه العوامل أو المقاييس المشاهدة تم الافتراض أنها تنتظم حول عامل كامن واحد.

ويوضح الشكل رقم (١) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن تقديرات مفردات المقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أيا منها، ولكن يوضح جدول (١) أن قيمة كا^{٢}(٢٢٥.١٩٨) عند درجات حرية (٨٠) ومستوى دلالة (٠,٠١)، بينما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠,٠٦٥). وللوصول إلى مؤشرات أفضل استندت الباحثة إلى مؤشر التعديل Modification Index في برنامج Amos 20، ومن خلالها تم الربط بين أكثر من خطأين معياريين، وهذا الإجراء يؤدي إلى التطابق التام بين النموذج والبيانات كما هو موضح بالشكل رقم (١).



شكل (١) البنية العاملية لمقياس العجز المتعلم من الدرجة الثانية

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس العجز المتعلم بعد تعديله على مؤشـــرات جودة مطابقة جيدة كما هو موضـــح بالجدول رقم (١)، حيث وقعت بعض مؤشرات جودة المطابقة (NFI) AGFI, GFI, RMESA, في المدى المثالي لكل مؤشر. مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات كما هو موضـــح بالجدول رقم (١)، وأن المقياس صادق عامليا.

جدول (١) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس العجز المتعلم

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمـة أفضـــل مطابقة
(CMIN/DF) χ2/df	٢,٨١٥	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٢٨	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٩٢	١> AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (IFI)	٠,٨٥٢	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦٩	١> RMSEA>٠	صفر

وبحســـاب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد ومفردات مقياس العجز المتعلم باســـتخدام نموذج Amos، تم التوصـــل إلى تقديرات مقبولة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل. وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (٢) تقديرات أبعاد ومفردات مقياس العجز المتعلم.

جدول (٢) تقديرات الأوزان اللإنحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس العجز المتعلم

البعد/ المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	النسبة الحرجة	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	النسبة الحرجة
بعد١: المكون الانفعالي	٠,٣١	٠,١٤	٠,٠٧	٧ ← بعد ١	٠,٣٥	١,٢٤	٦,٢١***
بعد ٢: المكون الدافعي	٢,٣٥	١,٠٠	–	٨ ← بعد ٣	٠,٥٣	١,٠٠	–
بعد ٣: المكون المعرفي	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٦	٩ ← بعد ١	٠,٩٣	٢,١٢	٦,١٠***
١ ← بعد١	٠,٥٢	٠,٩٨	٧.٣٦***	١٠ ← بعد ٣	٠,٦٥	١,٣٣	٥,٩٤***
٢ ← بعد١	٠,٥١	١,٠٠	–	١١ ← بعد ٢	٠,٤٤	٠,٩٣	٦,١٣***
٣ ← بعد ٢	٠,٥٤	١,١٨	٧,٢٢***	١٢ ← بعد ٢	٠,١٩	٠,٣٨	٣,٠٩**
٤ ← بعد ٣	٠,١٥	٠,٣٥	٢,٣٠*	١٣ ← بعد ٢	٠,٥١	١,٠٠	–
٥ ← بعد ٢	٠,٦٥	١,٣٨	٧,٩٤***	١٤ ← بعد ٣	٠,٤٥	٠,٨٤	٤,٠٤***
٦ ← بعد١	٠,٦٣	١,٥٤	٦,٢٢***	١٥ ← بعد ٣	٠,٥٩	١,١٢	٦,١٢***

ويتضح من جدول (٢) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) أكبر من ٠,٣ وتراوحت بين ٠,٣١، ٠,٩٣، وهذا يدل على صدق مقياس العجز المتعلم في البيئة المصرية.

دلالات ثبات مقياس العجز المتعلم

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة الثبات المركب (أوميجا)، حيث تم تطبيق المقياس على (٣٧٨) طالبا وطالبة من طلاب جامعة حلوان، وقد بلغت معاملات ثبات المكون الانفعالي، الدافعي، المعرفي ٠,٦٦٧، ٠,٦٣١، ٠,٦٠٥. وهي معاملات ثبات مقبولة. وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس العجز المتعلم

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس العجز المتعلم بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٣). وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيقه على (٣٧٨) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية.

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد في مقياس العجز المتعلم

الأبعاد					
المكون الانفعالي		المكون الدافعي		المكون المعرفي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٦٧٠	٣	٠,٦٥٩	٤	٠,٤٩٠
٢	٠,٦٤٠	٥	٠,٧١٤	٨	٠,٦١٤
٦	٠,٧٠٧	١١	٠,٦٧١	١٠	٠,٦٦٣
٧	٠,٦٥٦	١٢	٠,٥٠١	١٤	٠,٦٣٠
٩	٠,٦١٠	١٣	٠,٥٨٨	١٥	٠,٧١٢
الدرجة الكلية	٠,٧٨٣	**الدرجة الكلية**	٠,٨٠٢	**الدرجة الكلية**	٠,٤٢٠

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١تتراوح بين ٠,٤٩٠، ٠,٧١٤. كما بلغت معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس (المكون الانفعالي، المكون الدافعي، المكون المعرفي) والدرجة الكلية للمقياس بلغت ٠,٧٨٣، ٠,٨٠٢، ٠,٤٢٠ على التوالي. وجميع هذه المعاملات مقبولة ودالة عند مستوى ٠,٠١. مما يدل على أن مقياس العجز المتعلم يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

٢- مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

أعد هذا المقياس صالح الدرادكة (٢٠١٨)، وقد اعتمد في إعداده للمقياس على عدة مقاييس أجنبية تمت ترجمة فقراتها إلى اللغة العربية، وتمت إعادة الترجمة للفقرات التي تم انتقاؤها من العربية إلى الإنجليزية، للتأكد من صحة الترجمة، وتم انتقاء الفقرات من مقاييس (De Groot & Pintrich, 1990)، (Brown, Miller & Lawendowski,1999) (Schwarzer, Diehl & Schmitz,1999)، (Akhtar & Mahmood, 2002)، (Barnard, Paton & Lan,2008)، (Magno, 2010). وقد تكون المقياس من (٣٠) فقرة، موزعة على ستة أبعاد هي: بعد تنظيم الذات ويشتمل على (٤) فقرات من (١-٤)، وبعد استراتيجيات استخدام المعرفة ويشتمل على (٤) فقرات من (٥-

٨)، وبعد التحكم في تنظيم الذات ويشتمل على (٤) فقرات من (٩-١٢)، وبعد التخطيط ووضع الأهداف ويشتمل على (٩) فقرات من (١٣-٢١)، وبعد التقييم ويشتمل على (٤) فقرات من (٢٢-٢٥)، وبعد طلب المساعدة ويشتمل على (٥) فقرات من (٢٦-٣٠). ويتم الإجابة عنها بطريقة ليكرت على تدريج خماسي (أوافق بدرجة كبيرة جدا إلى أوافق بدرجة قليلة جدا).

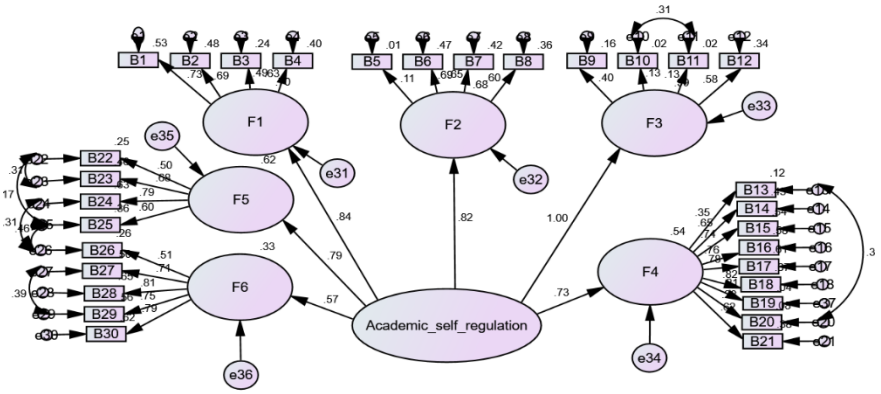
الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي

دلالات صدق مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

قام الباحث المعد للمقياس بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، كما قام بحساب معامل الارتباط المصحح بين الدرجة على أداء الطالب على المقياس ككل وأبعاده، ومدى ارتباط الأبعاد بعضها في بعض (صالح الدرادكة، ٢٠١٨).

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بالتحقق من دلالات صدق المقياس عن طريق الصدق العاملي، فقد تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للمقياس باستخدام برنامج Amos (version 20) لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث تم تصميم نموذج مفترض للمقياس يضم خمسة عوامل لتفسير النموذج، هذه العوامل أو المقاييس المشاهدة Observed Factors تم الافتراض أنها تنتظم حول عامل كامن واحد Latent Factor.

ويوضح الشكل رقم (٢) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن جميع تقديرات الأبعاد المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أيا منها، ولكن يوضح جدول (٤) أن قيمة كا^{٢} (١٠١٥.٦٧) عند درجات حرية (٣٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠١) وهي بالتالي غير مطابقة، في حين بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠,٠٦٥) وهي قيمة مقبولة ومطابقة. وقد لجأت الباحثة إلى تحسين النموذج حتى تصل إلى مؤشرات أكثر مطابقة. ومن أجل الحصول على أفضل نتائج استندت الباحثة إلى مؤشر التعديل Modification Index في برنامج Amos 20، ومن خلالها تم الربط بين كل من الخطأين المعياريين الموضحين في الشكل (٢)، وهذا الإجراء يؤدي إلى التطابق التام بين النموذج والبيانات كما هو موضح بالشكل رقم (٢).



شكل (٢) البنية العاملية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي من الدرجة الثانية

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي بعد تعديله على مؤشرات جودة مطابقة مقبولة كما هو موضح بالجدول رقم (٤)، كما أن مؤشرات جودة المطابقة (RMESA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات كما هو موضح بالجدول رقم (٤)، وأن المقياس صادق عامليا.

جدول (٤) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
(CMIN/DF) χ2/df	٢,٥٩١	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٣٨	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٠٨	١> AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٨٣	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦٥	١> RMSEA>٠	صفر

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات

الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (٥) تقديرات الأبعاد المكونة لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

جدول (٥) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي

البعد/ المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	النسبة الحرجة	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	النسبة الحرجة
بعد١: تنظيم الذات	٠,٨٤	١,٠٢	٩,٠٦***	١٣ ← بعد ٤	٠,٣٥	٠,٤٦	٦,٤٨***
بعد ٢: استراتيجيات استخدام المعرفة	٠,٨٣	٠,١٥	١,٨٨	١٤ ← بعد٤	٠,٦٥	٠,٩٣	١٢,٢٢***
بعد ٣: التحكم في تنظيم الذات	٠,٩٩	٠,٢٣	٢,٢٠*	١٥ ← بعد ٤	٠,٧٤	١,٠٠	–
بعد ٤: التخطيط ووضع الأهداف	٠,٧٣	١,٠٠	–	١٦ ← بعد ٤	٠,٧٦	١,١١	١٤,٣٥***
بعد ٥: التقييم	٠,٧٩	٠,٧٨	٧,٠٢***	١٧ ← بعد ٤	٠,٧٨	١,١١	١٤,٦٤***
بعد ٦: طلب المساعدة	٠,٥٧	٠,٨٧	٧,٥٨***	١٨ ← بعد ٤	٠,٨٢	١,١٢	١٥,٣٨***
١ ← بعد١	٠,٧٣	١,١٥	١١,٤٥***	١٩ ← بعد ٤	٠,٢١	٠,٢٧	٣,٨٣***
٢ ← بعد١	٠,٦٩	١,٠٠	–	٢٠ ← بعد ٤	٠,٢٨	٠,٣٧	٦,١٥***
٣ ← بعد١	٠,٤٩	٠,٦٦	٨,١٧***	٢١ ← بعد ٤	٠,٦٢	٠,٧٧	١١,٤٩***
٤ ← بعد١	٠,٦٣	١,٠٨	١٠,٢٩***	٢٢ ← بعد ٥	٠,٥٠	١,٠٠	–
٥ ← بعد٢	٠,١١	١,٠٠	–	٢٣ ← بعد٥	٠,٦٨	١,٢٨	٩,٦٢***
٦ ← بعد٢	٠,٦٩	٦,٧١	١,٩٠*	٢٤ ← بعد ٥	٠,٧٩	١,٣٤	٨,٢٧***
٧ ← بعد٢	٠,٦٥	٦,١٦	١,٩٠*	٢٥ ← بعد ٥	٠,٦٠	٠,٩٤	٧,١٨***
٨ ← بعد ٢	٠,٦٠	٤,٨٥	١,٨٩*	٢٦ ← بعد ٦	٠,٥٦	٠,٥٥	٩,٤٨***
٩ ← بعد ٣	٠,٤٠	٢,٨٢	٢,١٤*	٢٧ ← بعد ٦	٠,٧١	١,٠٠	–
١٠ ← بعد٣	٠,١٣	١,٠٠	–	٢٨ ← بعد ٦	٠,٨١	١,٠٢	١٣,٤٣***
١١ ← بعد ٣	٠,١٣	١,٠٥	١,٩٢*	٢٩ ← بعد ٦	٠,٧٥	١,٠٥	١٦,٧٧***
١٢ ← بعد٣	٠,٥٨	٤,١٤	٢,١٩*	٣٠ ← بعد ٦	٠,٧٩	١,٠٠	١٣,٢٥***

ويتضـــح من جدول رقم (٥) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لجميع أبعاد المقياس أكبر من ٠,٣وتراوحت بين٠,٥٧، ٠,٩٩، مما يدل على صدق مقياس تنظيم الذات الأكاديمي في البيئة المصرية.

دلالات ثبات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

قامت الباحثة بحســاب ثبات المقياس بطريقة الثبات المركب (أوميجا)، حيث تم تطبيق المقياس على (٣٧٨) طالبا وطالبة من طلاب جامعة حلوان، وتتضـــح معاملات الثبات بالجدول التالي.

جدول (٦) معامل الثبات أوميجا لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
تنظيم الذات	٠,٧٣٧	التخطيط ووضع الأهداف	٠,٨٣٦
استراتيجيات استخدام المعرفة	٠,٦٠٨	التقييم	٠,٧٥٩
التحكم في تنظيم الذات	٠,٤٧٥	طلب المساعدة	٠,٨٦٥

يتضـــح من الجدول الســـابق وجود معاملات ثبات مقبولة لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي، حيث تراوحت معاملات ثبات أوميجا للمقياس بين ٠,٤٧٥ و٠,٨٦٥، وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيا. ويتضح من هذا الإجراء أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي

قامت الباحثة بالتحقق من الاتســـاق الداخلي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي بحســـاب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٧). وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيقه على (٣٧٨) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية.

جدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

الأبعاد											
تنظيم الذات		استراتيجيات استخدام المعرفة		التحكم في تنظيم الذات		التخطيط ووضع الأهداف		التقييم		طلب المساعدة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨١٢	٥	٠,٤٣٥	٩	٠,٥١٠	١٣	٠,٥٣٨	٢٢	٠,٧١٨	٢٦	٠,٦٣٥
٢	٠,٧٧٠	٦	٠,٧٥٠	١٠	٠,٦٢٥	١٤	٠,٦٧٦	٢٣	٠,٨٣٣	٢٧	٠,٨٣٧
٣	٠,٥٩٤	٧	٠,٧٤٤	١١	٠,٧٠٠	١٥	٠,٧٢٦	٢٤	٠,٨١٤	٢٨	٠,٨٢٦
٤	٠,٧٥٤	٨	٠,٦٧٧	١٢	٠,٦٠٦	١٦	٠,٧٥٢	٢٥	٠,٦٦١	٢٩	٠,٨٥٢
						١٧	٠,٧٧٣			٣٠	٠,٨١١
						١٨	٠,٧٩٧				
						١٩	٠,٤٢٩				
						٢٠	٠,٤٩٣				
						٢١	٠,٦٣٤				
الدرجة الكلية	٠,٧٢٣	الدرجة الكلية	٠,٦٧٨	الدرجة الكلية	٠,٥٦٩	الدرجة الكلية	٠,٨٢٤	الدرجة الكلية	٠,٧٥١	الدرجة الكلية	٠,٦٦٤

ويتضـــح من الجدول الســـابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه مقبولة ودالة إحصـــائيا عند مســـتوى٠,٠١تتراوح بين ٠,٤٢٩، ٠,٨٥٢. كما بلغت معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس (تنظيم الذات، استراتيجيات استخدام المعرفة، التحكم في تنظيم الذات، التقييم، طلب المساعدة) والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٥٦٩، ٠,٨٢٤. وجميع هذه المعاملات مقبولة ودالة عند

مستوى ٠,٠١. مما يدل على أن مقياس تنظيم الذات الأكاديمي يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

٣- برنامج قائم على اليقظة العقلية

بعد اطلاع الباحثة على التراث النظري والدراسات السابقة في البيئتين العربية والأجنبية الخاصة بمفهوم اليقظة العقلية والمتعلقة بها، اتضحت أهمية استخدام فنيات وممارسات اليقظة العقلية لدى الطلاب والتي أثبتت الدراسات السابقة فاعليتها في تنمية عدد من المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى الطلاب. وتسعى الباحثة في الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعليتها في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم.

أهداف البرنامج

الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية إلى تدريب الطلاب المعلمين على التخيل وإدارة الذات من خلال اليقظة العقلية، وذلك بهدف تحسين قدرتهم على تنظيم الذات الأكاديمي لديهم.

الأهداف الإجرائية للبرنامج

بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي يصبح الطالب قادرا على أن:

١- يلاحظ الأصوات من حوله بإصغاء.

٢- يركز فيما يراه بشدة دون إضافة أية تعليق.

٣- يصف الخبرات والتجارب التي يلاحظها في كلمات بسيطة.

٤- يمارس تدريبات اليقظة العقلية في الحياة اليومية.

٥- يتعرف على معنى الوعي بالذات.

٦- يذكر أهمية الوعي بالذات.

٧- يحدد نقاط القوة لديه.

٨- يمارس تدريب "من أنا" مستكشفا ذاته.

٩- يتدرب على الحديث الإيجابي مع ذاته.

١٠- يتعرف على معنى الوعي بالمشاعر.

١١- يعدد أمثلة للمشاعر الإيجابية.

١٢- يعدد أمثلة للمشاعر السلبية.

١٣- يتعرف على كيفية ضبط المشاعر السلبية.

١٤- يستنبط تدريبا يتخلص فيه من المشاعر السلبية.

١٥- يتعرف على أساليب تفريغ المشاعر.

١٦- يمارس أساليب تفريغ المشاعر (الاسترخاء، التأمل، التدليك، الرياضة، الاسترخاء العضلي).

١٧- يصف المهارات الجديدة التي يمكنه تعلمها كأسلوب لتفريغ المشاعر.

١٨- يتعرف على معنى الوعي بالأفكار.

١٩- يمارس تدريبا للوعي بالأفكار.

٢٠- يتعرف على معنى مهارة تقبل الذات.

٢١- يطبق عدة نصائح تساعد على تقبل الذات.

٢٢- يتعرف على معنى مهارة ضبط الذات.

٢٣- يطبق ما تعلمه عن ضبط الذات وإدارة الضغوط بطريقة سليمة.

٢٤- يرتب مراحل ضبط الذات.

٢٥- يمارس النصائح المهمة لتعلم ضبط الذات والانفعالات.

٢٦- يذكر معنى تنظيم الذات.

٢٧- يتعرف على مكونات تنظيم الذات.

٢٨- يذكر معنى تنظيم الوقت.

٢٩- يسترجع خطوات تنظيم الوقت.

٣٠- يمارس عدة تدريبات لتنظيم الذات والوقت.

الأساس النظري للبرنامج

لما كان الهدف من الدراســـة الحالية هو تدريب الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم على التخيل الإيجابي وإدارة الذات من خلال اليقظة العقلية التي ترتكز على عدة

فنيات، وتتكون من عدة مهارات مثل ضبط الذات وتنظيم الوقت، وتنظيم الذات. وهذا من أجل التوصل إلى فلسفة البرنامج التدريبي المقدم في الدراسة الحالية والأساس النظري له.

الفئة المستهدفة من البرنامج

تم تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب من الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان، وهم طلاب المجموعة التجريبية، وقد بلغ عددهم (٢٤) طالبا وطالبة من العجز المتعلم.

الفنيات المستخدمة في البرنامج

قامت الباحثة باستخدام الفنيات التالية أثناء تطبيق البرنامج التدريبي: العصف الذهني، الحوار والمناقشة، الاسترخاء، الاسترخاء العضلي، الواجب المنزلي، اليوجا، التغذية الراجعة.

التخطيط الزمني للبرنامج

تم تطبيق البرنامج التدريبي والذي يتكون من (١٤) جلسة تم تقديمها بواقع من جلسة واحدة أسبوعيا إلى جلستين، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣) في الفترة من ١/٣/ ٢٠٢٣إلى ٢٤/٥/٢٠٢٣، ثم تم التطبيق التتبعي لمتغيرات الدراسة التابعة في يونيو ٢٠٢٣. وكانت مدة الفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة حوالي (٢) ساعة، وإجمالي عدد ساعات البرنامج التدريبي (٢٨) ساعة، ويوضح جدول (٨) فترة تطبيق تجربة الدراسة.

جدول (٨) توضيح فترة تطبيق تجربة الدراسة

الجلسة الأولى والتمهيدية	- اللقاء بطلاب المجموعة التجريبية، وتطبيق أدوات الدراسة قبليا. - تعريف الطلاب بطبيعة تجربة الدراسة. - تحديد طبيعة العمل بالبرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية، وتوضيح معايير تقييمهم.
الجلسة من الثانية إلى الثانية عشر	- البدء في عرض محتوى البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية، وتوزيع المهام والتكليفات على الطلاب. - تلقى استفسارات أفراد المجموعة التجريبية، واستلام التكليفات أولا بأول، ومناقشتهم في النتائج التي توصلوا إليها، ومتابعة الواجب المنزلي واستلام تقارير متابعة دورية من الطلاب.
الجلسة الثالثة عشر	- عقد جلسة ختامية لأفراد المجموعة التجريبية استعرضوا فيها ملاحظاتهم وآرائهم، وما استفادوه من تجربة الدراسة، وهل بالفعل غيرت طريقة تفكيرهم، ونمت لديهم تنظيم الذات الأكاديمي. - تطبيق أدوات الدراسة بعديا على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
الجلسة الرابعة عشر والختامية	- تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي تتبعيا على أفراد المجموعة التجريبية.

خطوات إعداد البرنامج

١- الاطلاع على المقالات النظرية والكتب العربية والأجنبية التي اهتمت بأدبيات اليقظة العقلية، والممارسات التأملية، اليوجا.

٢- الاستعانة بالدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة باليقظة العقلية ودورها في تنمية عديد من المهارات والمتغيرات المعرفية والوجدانية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة مثل الدراسات السالف ذكرها في الإطار النظري للدراسة.

٣- اختلاط الباحثة بالطلاب ومناقشتها معهم في كثير من الأمور الحياتية والدراسية والخاصة بالحياة الجامعية مكنها من فهم مدى المعاناة التي يعانون منها حيث ضعف قدرتهم على تنظيم الذات وتأثير ذلك السلبي على حياتهم الأكاديمية بشكل عام ساعدها في إمكانية اختيار اليقظة العقلية والتي ربما تسهم في خفض معاناتهم، ورفع قدرتهم على تنظيم الذات الأكاديمي، ومن ثم تحسين أدائهم الأكاديمي.

٤- صياغة جلسات البرنامج في ضوء أهدافه وعرضه على السادة المحكمين.

تقويم البرنامج

استخدمت الباحثة عدة أنواع من التقويم لكي يتم تقويم البرنامج بصورة سليمة وهي **التقويم المبدئي** حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس تنظيم الذات الأكاديمي تطبيقاً قبلياً وذلك في الجلسة التمهيدية للبرنامج. والنوع الثاني الذي استخدمته الباحثة هو **التقويم التكويني** ويتم عدة مرات أثناء فترة تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك بغرض مساعدة المتعلم كي يصل إلى مستوى الإتقان وتعزيزه تعزيزا إيجابيا عندما يصل إلى هذا المستوى أو يقترب منه، ويفيد أيضا في التغذية الراجعة المعلوماتية التي تخبر الطالب بما أتقنه بالفعل وتعلمه وبما لا يزال في حاجة إلى تدريب كي يتعلمه (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، وسيد عثمان، ٢٠٠٨، ٤٨، ٤٩). وفي هذا البحث استخدمت الباحثة التقويم التكويني وذلك عن طريق تقويم الطلاب عقب كل جلسة من جلسات البرنامج ومناقشتهم فيما أنجزوه في الجلسة التي تليها، فقد طلبت منهم متابعة عدد من الفيديوهات اختارتها الباحثة تعبر عن خطوات الاسترخاء وغيرها من فنيات اليقظة العقلية، كما كانوا يعملون أثناء جلسات البرنامج في مجموعات يتناقشون فيها بمفردهم وفق اليقظة العقلية. واستعانت الباحثة أيضا **بالتقويم التجميعي** حيث تم تطبيق مقياس تنظيم الذات الأكاديمي تطبيقاً بعديا عقب انتهاء البرنامج مباشرة. واختتمت الباحثة الجانب التطبيقي من الدراسة **بالتقويم التتبعي** والذي يهدف إلى تحديد الآثار المستمرة للبرنامج التدريبي من خلال المتابعة المستمرة لطلاب المجموعة التجريبية لمعرفة مدى استفادتهم من البرنامج، وذلك بعد مرور فترة زمنية من الانتهاء من تطبيق البرنامج (على ماهر خطاب، ٢٠٠٧، ١٠)، حيث تم

تطبيق مقياس تنظيم الذات الأكاديمي تطبيقا تتبعيا بعد انتهاء البرنامج التدريبي بحوالي شهر ونصف.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للتحقق من فرض الدراسة الذي ينص على "**يوجد أثر للتفاعل بين وقت القياس (قبلي، بعدي، تتبعي) والمجموعة (تجريبية، ضابطة) على تنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده**". تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٣) ذو القياسات المتكررة لمتوسطات درجات الطلاب في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة عبر مرات القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي. وقد تم التحقق من مدى وفاء البيانات لافتراضات هذا التحليل مثل اعتدالية البيانات، وشرط الكروية الذي تتضح بياناته من خلال جدول (٩).

جدول (٩) التحقق من شرط الكروية لتحليل التباين الثنائي ذي القياسات المتكررة لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي

المتغير	Mauchly's W	درجات الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	٠,٩٨٢	٢	٠,٦٢١	غير دالة
استراتيجيات استخدام المعرفة	٠,٩٧٩	٢	٠,٥٧٩	غير دالة
التحكم في تنظيم الذات	٠,٩٤٠	٢	٠,١٩٨	غير دالة
التخطيط ووضع الأهداف	٠,٩٩٥	٢	٠,٨٨٦	غير دالة
التقييم	٠,٩٤٠	٢	٠,٢٠٢	غير دالة
طلب المساعدة	٠,٨٩٢	٢	٠,٠٥٠	٠,٠٥
الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي	٠,٨٧٦	٢	٠,٠٣٢	٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) تحقق شرط الكروية بالنسبة للأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع والخامس حيث تراوحت قيمة اختبار Mauchly's W ٠,٩٤٠ إلى ٠,٩٩٥ وتراوحت دلالتها بين ٠,١٩٨ إلى ٠,٨٨٦ وهي قيم غير دالة إحصائيا، مما يؤكد ملاءمة قيمة مصفوفة تغاير الخطأ error covariance matrix لمصفوفة الهوية identity matrix. أما في البعد السادس والدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي فقد بلغت قيمة اختبار Mauchly's W ٠,٨٩٢، ٠,٨٧٦ وبلغت قيم دلالتها ٠,٠٥٠، ٠,٠٣٢ وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ على الترتيب، وبالتالي فإن البيانات انتهكت فرض الكروية، وعليه فقد تم اللجوء إلى إحصاء Greenhouse-Geisser والتي بلغت٠,٩٠٢،

٠,٨٨٩ بالنسبة للبعد السادس، والدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي على الترتيب. وقد بدأت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعتي البحث عبر مرات القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي وذلك كما يظهر في جدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث في كل زمن قياس

المتغير	زمن القياس	المجموعة	م	ع	المتغير	زمن القياس	المجموعة	م	ع
البعد الأول	قبلي	تجريبية	١٤,٠٨	٢,٤٧	البعد الثاني	قبلي	تجريبية	١٤,٠٤	٢,٣٣
		ضابطة	١٣,٩٧	٢,٤٤			ضابطة	١٥,٠٦	٢,٣٧
		كلي	١٤,٠٢	٢,٤٣			كلي	١٤,٦٢	٢,٣٨
	بعدي	تجريبية	١٦,٦٧	٢,٣٧		بعدي	تجريبية	١٥,٠٨	١,١,٨٢
		ضابطة	١٣,١٩	٢,٩٩			ضابطة	١٤,٥٨	٢,٣٥
		كلي	١٤,٧١	٣,٢٢			كلي	١٤,٨٠	٢,١٣
	تتبعي	تجريبية	١٧,٢٩	٢,٠٣		تتبعي	تجريبية	١٥,٢١	١,٩٨
		ضابطة	١٤,٥٨	٢,٥١			ضابطة	١٣,٨٤	٢,٥٢
		كلي	١٥,٧٦	٢,٦٧			كلي	١٤,٤٤	٢,٣٨
البعد الثالث	قبلي	تجريبية	١٢,٧٩	٢,٣٤	البعد الرابع	قبلي	تجريبية	٢٩,١٣	٦,١٠
		ضابطة	١٢,٧٧	١,٨٨			ضابطة	٢٨,٤٨	٦,٢٦
		كلي	١٢,٧٨	٢,٠٧			كلي	٢٨,٧٦	٦,١٤
	بعدي	تجريبية	١٣,٠٠	٢,٦٥		بعدي	تجريبية	٣٢,٥٤	٦,١٠
		ضابطة	١٢,١٠	١,٨٠			ضابطة	٢٨,٥٨	٧,٠٩
		كلي	١٢,٤٩	٢,٢٤			كلي	٣٠,٣١	٦,٩١
	تتبعي	تجريبية	١٢,٧١	٢,٧٩		تتبعي	تجريبية	٣٣,٦٧	٥,٥٠
		ضابطة	١٢,١٣	١,٨٩			ضابطة	٢٨,٢٦	٥,١٣
		كلي	١٢,٣٨	٢,٣٢			كلي	٣٠,٦٢	٥,٩٠
البعد الخامس	قبلي	تجريبية	١٣,٢٥	٣,٠١	البعد السادس	قبلي	تجريبية	١٦,٣٨	٤,٨٩
		ضابطة	١٢,١٦	٢,٤٢			ضابطة	١٨,٦١	٣,٩١

		كلي	١٢,٦٤	٢,٧٢			كلي	١٧,٦٤	٤,٤٧
	بعدي	تجريبية	١٥,٠٨	٢,٩٢		بعدي	تجريبية	١٩,٦٧	٤,٢٩
		ضابطة	١٢,١٩	٢,٦٨			ضابطة	١٨,٢٩	٤,٣١
		كلي	١٣,٤٥	٣,١١			كلي	١٨,٨٩	٤,٣٢
	تتبعي	تجريبية	١٥,١٧	٢,٤٤		تتبعي	تجريبية	١٩,٥٨	٤,٥٦
		ضابطة	١٢,٧٧	٢,١٩			ضابطة	١٨,٧٧	٣,٥٩
		كلي	١٣,٨٢	٢,٥٨			كلي	١٩,١٣	٤,٠٢
الدرجة الكلية	قبلي	تجريبية	٩٩,٦٧	١٥.٤٢					
		ضابطة	١٠١,٠٦	١٢,٢١					
		كلي	١٠٠,٤٥	١٣,٥٩					
	بعدي	تجريبية	١١٢,٠٤	١٣,٩٧					
		ضابطة	٩٨,٩٤	١٤,٦٨					
		كلي	١٠٤,٦٥	١٥,٦٨					
	تتبعي	تجريبية	١١٥,٤٢	١٧,٨٨					
		ضابطة	١٠٠,٣٥	١٠,٨٠					
		كلي	١٠٦,٩٣	١٦,٠٦					

يتضـــح من جدول (١٠) أن متوســـط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي وجميع أبعاده يختلف باختلاف وقت القياس (قبلي، بعدي، وتتبعي) ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ومســتوى دلالتها تم اســتخدام اختبار بونفيريني للمقارنة بين كل زوجين من القياســـات المتكررة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة، وكذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة في كل مرة من مرات القياس، وقد تم اســـتخدام اختبار بونفريني لأنه يحافظ على معدلات الخطأ من النوع الأول ثابتة عبر الزمن، وذلك بعد حساب قيمة (ف) من نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة التفاعل بين مرات القياس ومجموعة البحث في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

جدول (١١) تحليل التباين الثنائي ذي القياسات المتكررة (٢×٣) لتأثير متغيري المجموعة وزمن القياس والتفاعل بينهما في تنظيم الذات الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
البعد الأول	تفاعل (أ) × (ب)	١٧٨,٩٥١	١	١٧٨,٩٥١	١٤,٣٦٤	٠,٠١	٠,٢١٣
	الخطأ	٦٦٠,٢٩٨	٥٣	١٢,٤٥٨			
البعد الثاني	تفاعل (أ) × (ب)	٣,٢٥٤	١	٣,٢٥٤	٠,٣١٣	غير دالة	–
	الخطأ	٥٥٠,٣٦	٥٣	١٠,٣٨			
البعد الثالث	تفاعل (أ) × (ب)	١٠,١٤٥	١	١٠,١٤٥	١,٠٨٠	غير دالة	–
	الخطأ	٤٩٨,٠٠	٥٣	٩,٣٩٦			
البعد الرابع	تفاعل (أ) × (ب)	٤٥١,٨٨	١	٤٥١,٨٨	٤,٩٨٣	٠,٠٥	٠,٠٨٦
	الخطأ	٤٨٠٦,٠٤	٥٣	٩٠,٦٨			
البعد الخامس	تفاعل (أ) × (ب)	١٨٣,٠٢	١	١٨٣,٠٢	١٢,٧٤	٠,٠١	٠,١٩٤
	الخطأ	٧٦١,١٦	٥٣	١٤,٣٦٢			
البعد السادس	تفاعل (أ) × (ب)	٠,٠١٢	١	٠,٠١٢	٠	غير دالة	-
	الخطأ	٢٠٤٨,٨٠	٥٣	٣٨,٦٥٧			
الدرجة الكلية	تفاعل (أ) × (ب)	٣٢٣١,٤٠٢	١	٣٢٣١,٤٠٢	٦,٨٩٩	٠,٠١	٠,١١٥
	الخطأ	٢٤٨٢٣,٩٠٧	٥٣	٤٦٨.٣٧٦			

(أ): وقت القياس، (ب): المجموعة

يتضح من الجدول (١١) وجود أثر للتفاعل بين مجموعتي البحث وزمن القياس عند مستوى ٠,٠١ في البعد الأول لتنظيم الذات الأكاديمي (تنظيم الذات)، حيث بلغ متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٤,٠٨،

١٦,٦٧، ١٧,٢٩) على الترتيب، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٣,٩٧، ١٣,١٩، ١٤,٥٨) على الترتيب أيضا. وكذلك في البعدين الرابع (التخطيط ووضع الأهداف) والخامس (التقييم) بلغ متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (٢٩,١٣، ٣٢,٥٤، ٣٣,٦٧) على الترتيب، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (٢٨,٤٨، ٢٨,٥٨، ٢٨,٢٦) وذلك بالنسبة للبعد الرابع، وكان التفاعل بين مجموعتي البحث وزمن القياس عند مستوى ٠,٠٥. أما بالنسبة للبعد الخامس فقد بلغ متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٣,٢٥، ١٥,٠٨، ١٥,١٧) على الترتيب، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٢,١٦، ١٢,١٩، ١٢,٧٧) وكان التفاعل بين مجموعتي البحث وزمن القياس عند مستوى ٠,٠١.

أما الأبعاد الثاني (استراتيجيات استخدام المعرفة)، والثالث (التحكم في تنظيم الذات)، والسادس (طلب المساعدة) فالملاحظ عدم وجود أثر للتفاعل بين مجموعتي البحث وزمن القياس. حيث بلغ متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٤,٠٤، ١٥,٠٨، ١٥,٢١) على الترتيب، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٥,٠٦، ١٤,٥٨، ١٣,٨٤) بالنسبة للبعد الثاني. وبالنسبة للبعد الثالث بلغ متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٢,٧٩، ١٣,٠٠، ١٢,٧١) على الترتيب، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٢,٧٧، ١٢,١٠، ١٢,١٣). وكذلك في البعد السادس لتنظيم الذات الأكاديمي بلغ متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٦,٣٨، ١٩,٦٧، ١٩,٥٨) على الترتيب، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٨,٦١، ١٨,٢٩، ١٨,٧٧).

وأخيرا يتضح من الجدول السابق وجود أثر للتفاعل بين مجموعتي البحث وزمن القياس عند مستوى ٠,٠١ في الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي، حيث بلغ متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (٩٩,٦٧، ١١٢,٠٤، ١١٥,٤٢) على الترتيب، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي (١٠١,٠٦، ٩٨,٩٤، ١٠٠,٩٣). وقد استخدمت الباحثة اختبار بونفيروني Bonferoni للمقارنة بين كل زوجين من المقارنات الناتجة عن متوسط القياسات الثلاثة، هذا الاختبار الذي يحافظ على معدلات الخطأ من النوع الأول ثابتة عبر القياسات الثلاثة كما سيتضح في الجدولين (١٢، ١٣).

جدول (١٢) اختبار بونفيروني للمقارنة بين كل زوجين من القياسات المتكررة لكل مجموعة من مجموعتي البحث في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

المتغير	المجموعة	وجه المقارنة والمتوسطات		فرق المتوسطات	مستوى الدلالة	المتغير	المجموعة	وجه المقارنة والمتوسطات		فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
البعد الأول	تجريبية	قبلي	بعدي	٢,٥٨٩	٠,٠١	البعد الرابع	تجريبية	قبلي	بعدي	٣,٤١٧	٠,٠١
		قبلي	تتبعي	٣,٢٠٨	٠,٠١			قبلي	تتبعي	٤,٥٤٢	٠,٠١
		بعدي	تتبعي	٠,٦٢٥	غير دالة			بعدي	تتبعي	٠,٣٢٣	غير دالة
	ضابطة	قبلي	بعدي	٠,٧٧٤	غير دالة		ضابطة	قبلي	بعدي	٠,٠٩٧	غير دالة
		قبلي	تتبعي	٠,٦١٣	غير دالة			قبلي	تتبعي	٠,٢٢٦	غير دالة
		بعدي	تتبعي	١,٣٨٧	٠,٠٥			بعدي	تتبعي	١,١٢٥	غير دالة
البعد الثاني	تجريبية	قبلي	بعذدي	١,٠٤٢	غير دالة	البعد الخامس	تجريبية	قبلي	بعدي	١,٨٣٣	٠,٠١
		قبلي	تتبعي	١,١٦٧	غير دالة			قبلي	تتبعي	١,٩١٧	٠,٠١
		بعدي	تتبعي	٠,٤٢٦	غير دالة			بعدي	تتبعي	٠,٠٨٣	غير دالة
	ضابطة	قبلي	بعدي	٠,٤٨٤	غير دالة		ضابطة	قبلي	بعدي	٠,٠٣٢	غير دالة
		قبلي	تتبعي	١,٢٢٦	٠,٠٥			قبلي	تتبعي	٠,٦١٣	غير دالة
		بعدي	تتبعي	٠,٧٤٢	غير دالة			بعدي	تتبعي	٠,٥٨١	غير دالة
البعد الثالث	تجريبية	قبلي	بعدي	٠,٢٠٨	غير دالة	البعد السادس	تجريبية	قبلي	بعدي	٣,٢٩٢	٠,٠١
		قبلي	تتبعي	٠,٠٨٣	غير دالة			قبلي	تتبعي	٣,٢٠٨	٠,٠١
		بعدي	تتبعي	٠,٢٩٢	غير دالة			بعدي	تتبعي	٠,٠٨٣	غير دالة
	ضابطة	قبلي	بعدي	٠,٦٧٧	غير دالة		ضابطة	قبلي	بعدي	٠,٣٢٣	غير دالة
		قبلي	تتبعي	٠,٦٤٥	غير دالة			قبلي	تتبعي	٠,١٦١	غير دالة
		بعدي	تتبعي	٠,٠٣٢	غير دالة			بعدي	تتبعي	٠,٤٨٤	غير دالة

الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي					
	تجريبية	قبلي	بعدي	١٢,٣٧٥	٠,٠١
		قبلي	تتبعي	١٥,٧٥٠	٠,٠١
		بعدي	تتبعي	٣,٣٧٥	غير دالة
	ضابطة	قبلي	بعدي	٢,١٢٩	غير دالة
		قبلي	تتبعي	٠,٧١٠	غير دالة
		بعدي	تتبعي	١,٤١٩	غير دالة

يتضـــح من جدول (١٢) أنه بالنســـبة للمجموعة التجريبية؛ وجد أن الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في جميع أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي – ما عدا الثاني والثالث– والدرجة الكلية لها دال إحصـــائيا، حيث تزايد متوســـط درجات طلاب المجموعة التجريبية بمقدار ١٢,٣٨ في الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي وهو فرق دال إحصـــائي عند مســـتوى ٠,٠١ لصـــالح القياس البعدي. كما وجدت فروقا بين القياســـين القبلي والتتبعي، حيث ازداد متوســـط درجات الطلاب بمقدار ١٥,٧٥ وهو أيضـــا فرق دال عند مســـتوى ٠,٠١، في حين لم توجد فروق دالة بين القياســـين البعدي والتتبعي، فقد بلغ الفرق بينهما ٣,٣٨ وهو فرق غير دال إحصـــائي، مما يشـــير إلى تحقق نتائج فرض الدراســـة وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضـــابطة. وقد تم اســـتخدام اختبار بونفيروني أيضـــا للمقارنة بين مجموعتي البحث التجريبية والضـابطة في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي كما سيتضح في الجدول التالي.

جدول (١٣) اختبار بونفيروني للمقارنة بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من المقارنات في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

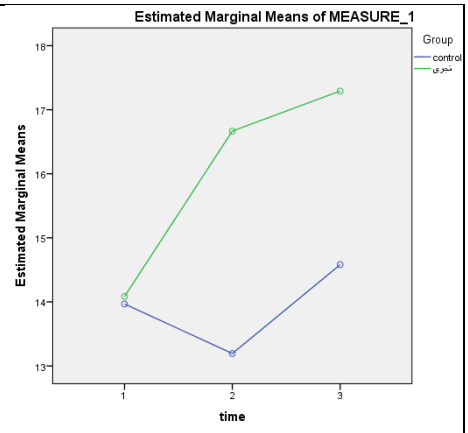
المتغير	زمن القياس	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة	المتغير	زمن القياس	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
البعد الأول	قبلي	٠,١١٦	غير دالة	البعد الرابع	قبلي	٠,٦٤١	غير دالة
	بعدي	٣,٤٧٣	٠,٠١		بعدي	٣,٩٦١	٠,٠٥
	تتبعي	٢,٧١١	٠,٠١		تتبعي	٥,٤٠٩	٠,٠١
البعد الثاني	قبلي	١,٠٢	غير دالة	البعد الخامس	قبلي	١,٠٨٩	غير دالة
	بعدي	٠,٥٠	غير دالة		بعدي	٢,٨٩٠	٠,٠١
	تتبعي	١,٣٧	٠,٠٥		تتبعي	٢,٣٩٢	٠,٠١
البعد الثالث	قبلي	٠,٠١٧	غير دالة	البعد السادس	قبلي	٢,٢٣٨	غير دالة
	بعدي	٠,٩٠٣	غير دالة		بعدي	١,٣٧٦	غير دالة
	تتبعي	٠,٥٧٩	غير دالة		تتبعي	٠,٨٠٩	غير دالة
الدرجة الكلية	قبلي	١,٣٩٨	غير دالة				
	بعدي	١٣,١٠٦	٠,٠١				
	تتبعي	١٥,٠٦٢	٠,٠١				

يتضـــح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس القبلي للدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي وجميع

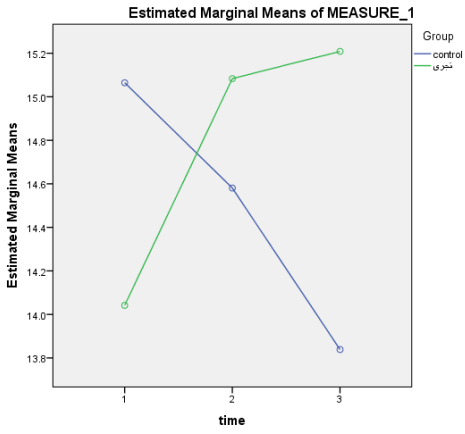
أبعاده، وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين في تنظيم الذات الأكاديمي قبل تنفيذ التجربة على المجموعة التجريبية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصـــائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضـــابطة في القياســـين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده الأول، والرابع، والخامس لصـــالح المجموعة التجريبية مما يؤكد التأثير الإيجابي لاستخدام طلاب المجموعة التجريبية لليقظة العقلية.

وبالنســـبة للقياس القبلي كانت الفروق غير دالة إحصـــائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، بينما وجدت فروق دالة احصائيا بين المجموعتين في القياس البعدي حيث بلغ الفرق بين متوسط المجموعتين ١٣,١١ لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك في القياس التتبعي كان الفرق دالا إحصـــائيا بين المجموعتين حيث بلغ الفرق بينهما ١٥,٠٦ وهذا الفرق دال أيضـــا عند مســـتوى ٠,٠١ لصـــالح المجموعة التجريبية. مما يدل على فاعلية اليقظة العقلية في تحسين تنظيم الذات الأكاديمي للطلاب، ويتضح ذلك أيضا من خلال الأشكال (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) الذي يؤكد مدى تحسن طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي عن طلاب المجموعة الضابطة.

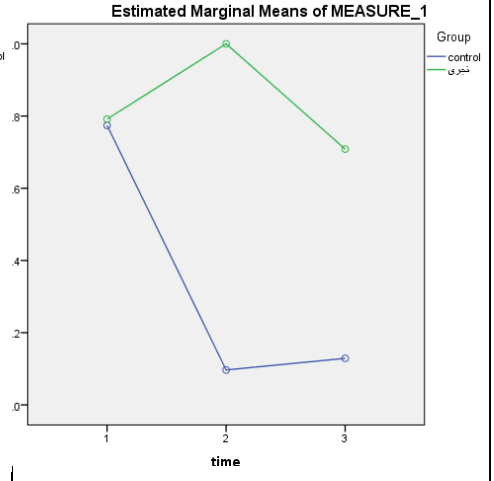
وأشار جدول (١٣) أيضا إلى معامل التأثير نتيجة التفاعل بين مجموعتي البحث وزمن القياس على المتغير التابع والذي بلغ ١١,٥٪ بالنســـبة للدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي أي تأثير كبير طبقا لمحك كوهين، كما تراوحت بين ٨,٠٦٪ و٢١,٤٪ لأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي مما يدل على معامل تأثير من متوســـط إلى مرتفع لاســـتخدام الطلاب اليقظة العقلية في تحقيق تنظيم الذات الأكاديمي لطلاب المجوعة التجريبية، وهذا أيضا يؤكد فاعلية استخدام الطلاب لليقظة العقلية في تحقيق تنظيم الذات الأكاديمي. وتؤكد الأشـــكال (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) ما توصـــلت إليه النتائج من تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضـــابطة في القياسين البعدي والتتبعي دون القياس القبلي.



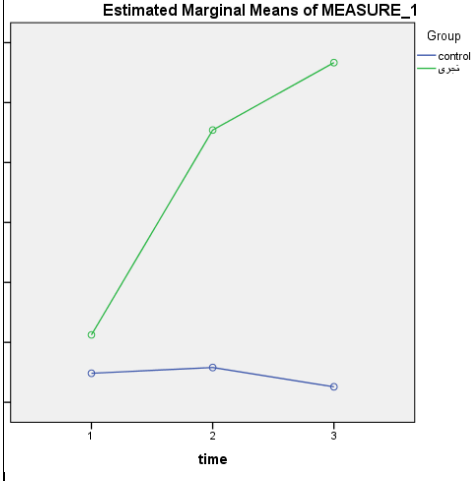
شـكل (٣) القياسـات المتكررة لمجموعتي البحث في البعد الأول لتنظيم الذات الأكاديمي (تنظيم الذات)



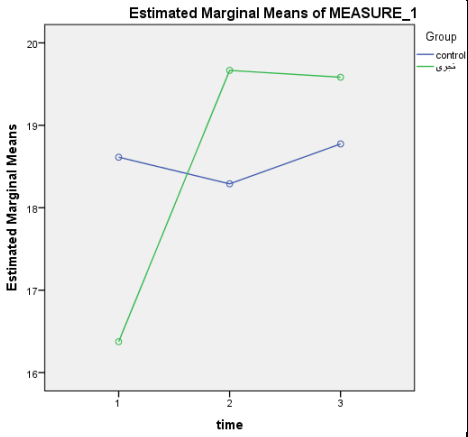
شـكل (٤) القياسـات المتكررة لمجموعتي البحث في البعد الثاني لتنظيم الذات الأكاديمي (استراتيجيات استخدام المعرفة)



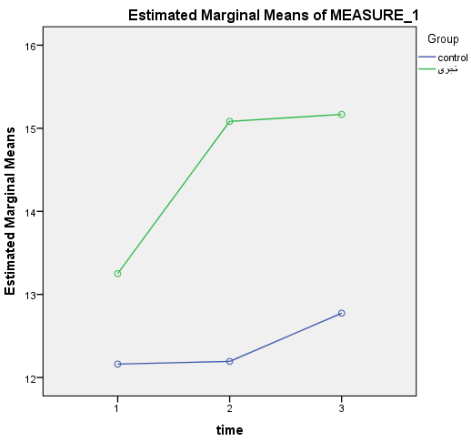
شـكل (٥) القياسـات المتكررة لمجموعتي البحث في البعد الثالث لتنظيم الذات الأكاديمي (التحكم في تنظيم الذات)



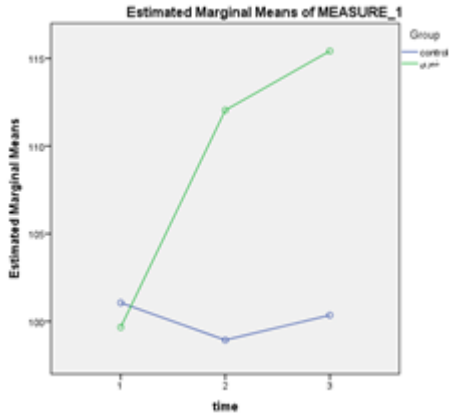
شـكل (٦) القياسـات المتكررة لمجموعتي البحث في البعد الرابع لتنظيم الذات الأكاديمي (التخطيط ووضع الأهداف)



شكل (٧) القياسات المتكررة لمجموعتي البحث في البعد الخامس لتنظيم الذات الأكاديمي (التقييم)



شكل (٨) القياسات المتكررة لمجموعتي البحث البعد السادس لتنظيم الذات الأكاديمي (طلب المساعدة)



شكل (٩) القياسات المتكررة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي

يلاحظ من الأشـكال (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) أنه حدث تزايد في تنظيم الذات الأكـاديمي وجميع أبعـاده للمجموعـة التجريبيـة من القيـاس القبلي للقيـاس البعـدي، ومن القياس القبلي للقياس التتبعي، في حين حدثت زيادة طفيفة وأحيانا نقصـــان طفيف من القياس البعدي للقياس التتبعي بشـــكل لم يكن جوهريا. أما في المجموعة الضـــابطة فالملاحظ وجود تحســـن طفيف من القياس القبلي للقياس البعدي، ومن القياس القبلي للقياس التتبعي لم يكن جوهريا أيضا.

وعندما نلاحظ في الأشكال (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة نجد الفرق واضح بينهما لصالح المجموعة التجريبية (الخط الأعلى)، وذلك بالمثل للقياس التتبعي عندما تتم المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تكون الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وتؤكد جميع النتائج السابقة فاعلية استخدام طلاب المرحلة الجامعية من الطلاب المعلمين لليقظة العقلية.

وتتفق النتائج مع نتائج الدراسات السابقة والتي تؤكد فاعلية برامج التدخل القائمة على اليقظة العقلية مثل دراسة Scott-Hamilton, Schutte, & Brown (٢٠١٦) التي أكدت فاعلية التدخل من خلال اليقظة العقلية في التدفق النفسي، دراسة Parcover, Coiro, Finglass, & Barr (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن تحسين اليقظة الذهنية يؤثر على خفض أعراض الاكتئاب والقلق وهذا ما تؤكده أيضا دراسة Vorontsova-Wenger, Ghisletta, Ababkov, Bondolfi, & Barisnikov (٢٠٢١)، ودراسة إسلام عمارة (٢٠٢٢) بهدف تنمية التدفق النفسي لدى أعضاء الهيئة المعاونة وخفض التجول العقلي لدى طلابهم من طلاب كلية التربية في جامعة دمياط، ودراسة محمد العتيبي (٢٠٢٢) بهدف تنمية الذكاء الأخلاقي لطلاب الجامعة. وكذلك أكدت دراسة Oguntuase & Sun (٢٠٢٢) فعالية التدريب على اليقظة العقلية في زيادة المرونة والثقة بالنفس والتنظيم الوجداني. أما Komuntale (٢٠٢٢) فقد أوصى في دراسته بأن يكون التدريب على اليقظة العقلية جزءًا من العادات اليومية للمعلمين والطلاب. كما توصلت إيمان توفيق (٢٠٢٣) في دراستها إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تحسين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية وما وراء المزاج. وأخيرا كشفت دراسة سمر شحاتة، نعيمة شمس& نوال بخيت (٢٠٢٣) عن فعالية البرنامج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية في خفض حدة النوموفوبيا لدى طلاب الجامعة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات أكدت وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل وتنظيم الذات كمتغير تابع، سواء في البحوث الوصفية مثل دراسات كمال حسن (٢٠١٧) التي أكدت إمكانية إسهام بعض أبعاد اليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودراسة مروة صادق (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائي لليقظة العقلية في التنظيم الذاتي الأكاديمي. كما توصلت إلى ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائي لليقظة العقلية في الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابلت المدرسي) والإنجاز الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي الأكاديمي، ودراسة دعاء الفقير ونصر مقابلة (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيا للتوافق النفسي واليقظة العقلية بأبعادهما (العمل بوعي، تحليل المشكلات بشكل مدروس، الوصف، التجنب والهروب عدم التفاعل، المراقبة، نهج الابتعاد، وعدم إصدار الأحكام) في التنظيم الذاتي.

كما تتفق أيضـا مع البحوث التجريبية وشـبه التجريبية التي أشـارت جميعها إلى فاعلية التدخل من خلال اليقظة العقلية في تحسـين التنظيم الذاتي لدى الطلاب في المراحل العمرية المختلفة مثل دراسـات Himelstein, Hastings, Shapiro, & Heery (٢٠١٢)، Knepper (٢٠١٥)، Laffoon (٢٠١٧)، محمد حماد (٢٠١٨)، Modi, Joshi, & Narayanakurup (٢٠١٨)، Yenter (٢٠١٨)، Schulte-Frankenfeld & Trautwein (٢٠٢٢)، نهى عبد الحفيظ (٢٠٢٣).

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ربط محتوى البرنامج التدريبي وأنشـطته المختلفة بالمواقف الجامعية التي تركز على تركيز الانتباه وإدارة الأفكار بكفاءة وتوسـيع الوعي وعدم إصـدار الأحكام المسـبقة. كما يتناول البرنامج التدريبي عددًا من المواقف المختلفة ذات الارتباط بحياة الطالب الجامعي ومناقشاتها، بما يسهم في توسيع مداركهم وأفكارهم، وتوسيع البنى المعرفية للطلاب وتحسين طرق فهمهم وإدراكهم للمواقف المختلفة.

ولقد تضـمن البرنامج مهارات وتدريبات تتعلق بالعقلية والأنشـطة المتنوعة القائمة على اليقظة العقلية في طرح المادة التدريبية، مما يسـاهم في تحسـين التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب. وحرصت الباحثة على تعريف الطلاب بأهداف الجلسات التدريبية والمحتوى المطلوب فهمه في كل جلسـة، وتوضـيح المفاهيم المرتبطة بها، وتنفيذ الطلاب للأنشـطة التدريبية، وربط هذه الأنشـطة بالمواقف اليومية التي يتعرض لها الطلاب في حياتهم. كما تابعت الواجبات المنزلية ومدى تنفيذ الطلاب للأنشـطة والممارسـات داخل الجلسـات التدريبية بما ساعد في تحقيق نتائج إيجابية وتحسين أداء الطلاب في قدرتهم على التنظيم الذاتي الأكاديمي. وطبقا لما أشـار Johansen (٢٠١٤) أن التدخل من خلال ممارسـات اليقظة العقلية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على قدرة الطلاب على تنظيم سـلوكهم وتقليل المخاطر التي يتعرضون لها.

فلقد عزز البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية قدرة الطلاب ذوي العجز المتعلم على تنظيم الذات الأكاديمي من خلال تحسين قدرتهم على التركيز وإدارة الانتباه، وتعزيز مهارات إدارة الأفكار، وتعزيز الوعي بالأفكار، والمشـاعر، وعدم إصـدار الأحكام المسبقة، وتعزيز التدريب العقلي والأنشـطة المتنوعة. هذه العوامل مجتمعة سـاعدت على تعزيز قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي الأكاديمي لديهم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن اقتراح التوصيات الآتية

- يمكن للمرشدين الأكاديميين في المؤسسات التعليمية الاستفادة من مقاييس العجز المتعلم لتقييم مستوى العجز المتعلم لدى الطلاب وتوجيههم، وتشجيعهم على اتخاذ قرارات صحيحة في حياتهم وتجاوز الخوف والقلق والتردد.
- عقد ندوات للطلاب بهدف تشجيعهم على تنظيم أنفسهم وتعزيز أدائهم الأكاديمي والتخلص من العجز المتعلم من خلال تنظيم ذواتهم الأكاديمية.
- تطوير برامج تدريبية للسادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية، والمعلمين في المدارس للاستفادة من اليقظة العقلية وتدريباتها كي يتسنى لهم إفادة طلابهم بعيدا عن المحتوى الأكاديمي.
- حث مسئولو وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي على تخصيص جزء من الخطة الدراسية لإلحاق الطلاب بدورات تدريبية تنمي مهاراتهم وتزيد من قدراتهم وتسهم في التغلب على مشكلاتهم، وعدم الاكتفاء بالمحاضرات في الجامعة أو الحصص الدراسية في المدارس.
- تشجيع الطلاب على الالتحاق بدورات تدريبية وأنشطة تتوافق مع ميولهم وعدم الاكتفاء بحضور المحاضرات.

بحوث مستقبلية

- إجراء دراسة بهدف التعرف على فعالية برنامج تدريبي لخفض العجز المتعلم لدى الطلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- تناول تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفس المعرفية.
- فعالية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى ذوي العجز المتعلم من الطلاب الجامعيين.
- فاعلية برامج تدريبية أخرى تسهم في رفع الاستقلالية الأكاديمية والرضا عن الحياة لدى طلاب كليات التربية.

المراجع

المراجع العربية

إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبى قائم على فنيات اليقظة العقلية فى تنمية التدفق النفسى لدى الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس وأثره على خفض التجول العقلى لطلابهم. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ١٠٣(١٠٣)،٢٣٣-٣٠١.

إيمان عبد الله موسى توفيق (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وما وراء المزاج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

إيمان فوزي سعيد شاهين (٢٠١٦). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. مجلة الإرشاد النفسي، ٤٧(٤٧-الجزء الثاني)، ١-٥١.

خالد محمد بكر الشريف (٢٠١٤). تنظيم الذات وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسى لدى طلاب شعبة إعداد معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية جامعة دمنهور، ٦ (١).

دعاء منذر محمد الفقير، نصر يوسف مصطفى مقابلة (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للتوافق النفسي واليقظة العقلية في التنظيم الذاتي لدى طلبة جامعة اليرموك .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٩, ع٣ ، 668.٦٣٩ -

سامية محمد الصغير أبو غنايم، جيهان أحمد حلمى& أسماء محمد زين العابدين (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالاستقلالية الذاتية لدى طالب الثانوية العامة. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، الجزء الثالث، يناير، ١٦٣- ١٩٠.

سمر عبد السلام عبد الصادق شحاتة، نعيمة جمال شمس، ونوال شرقاوي بخيت (٢٠٢٣). فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية في خفض النوموفوبيا لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية، ٢٠٢٣(٣)، ٥١٩-٥٧٨.

صالح عليان درادكة (٢٠١٨). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين فى السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٢٥).

عبد اللطيف عبد الكريم مومنى، قاسم محمد خزعلى (٢٠١٦). التنظيم الذاتى لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. Journal of

Psychological Studies/Magallat Al-Dirasat Al- & Educational .(٣)١٠ ,Tarbawiyyat Wa-Al-Bafsiyyat

عبد النعيم عرفة محمود، طارق محمد فتحى الجلالى (٢٠١٢). تنظيم الذات الأكاديمى وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٢)، ١٠٩٥- ١١٤٠.

عبير فاروق البدري (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير الإبداعى لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، ٨ (٤١)، ٧٣٧- ٧٦٧.

عدنان العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب الجراح، معاوية محمود ابو غزال (٢٠١٨). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط٩، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

على ماهر خطاب (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٩). العجز المتعلم سياقاتاه وقضاياه التربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب، أمال صادق، سيد عثمان (٢٠٠٨). التقويم النفسي، ط ٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

كمال إسماعيل عطية حسن (٢٠١٧). الإسهام النسبى لانفعالى الإنجاز (الفخر-الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. مجلة كلية التربية. بنها، ٢٨(١٠٩ يناير ج ٢)، ١٠٧-١٨٢.

محمد أحمد حماد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبى لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٤(٦)، ٤٤-١١٥.

محمد إسماعيل سيد حميدة (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية فى تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية-تجريبية). مجلة الإرشاد النفسي، ٦٠(٦٠)، ٢٤٧-٣٣٩.

محمد حوال العتيبى (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية فى تنمية الذكاء الأخلاقى لدى عينة من طلاب جامعة شقراء. Journal of Tikrit University for Humanities، ٢٩(١١، ١) ، ٤٥٩-٤٨٠.

مرفت عاطف جودت النجار (٢٠٢٢). مهارات التنظيم الذاتى والاندماج الأكاديمى وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى طلبة كلية العلوم فى الجامعات الفلسطينية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٤)، ١٠٤- ١٢٦.

مروة صادق أحمد صادق (٢٠٢٠). تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابليت المدرسى) واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. العلوم التربوية، ٢٨(٢)، ٣٢٣-٤٢٤.

نهلة عبد الرازق عبد المجيد، فاطمة محمد على عمران (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقات بين اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة واليقظة العقلية والألكسيثميا لدى الراشدين. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٨ (٨)، جزء ٢.

نهى جمال عبد الحفيظ (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية فى تحسين مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٣(١٢٠)، ٤٦٧-٥٠٠.

هاجر طه إبراهيم المغازي، محمد إبراهيم أبو السعود خليل (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية فى تحسين التدفق النفسى والاندماج الأكاديمى لدى طالبات رياض الأطفال. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٣(١١٨)، ٣٦٩-٤٢٨.

هالة علي عباس، ولاء عبده مصطفى& نرمين محمود عبده (٢٠٢١). العجز المتعلم وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى المعاقين سمعياً، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١٨(١٠٠)، ٦١١- ٦٥٠.

المراجع الأجنبية

Abdul Rafeeque, T. C., & Sultana, D. (2016). Mediating role of mindfulness on the relationship between mental toughness and athletics performance of inter university track and field athletes. Int. J. Phys. Educ. Sports Health, 3, 4-7.

Akhtar, J. H. (2013). Development and validation of an academic self-regulation scale for university students. Journal of Behavioural Sciences, 23(2), 37- 48.

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

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. Annual review of psychology, 66, 711-731.

Brophy, J. (2004). Motivating Students to Learn (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410610218.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of personality and social psychology, 84(4), 822.

Ciżkowicz, B. (2021). Validation of the Short School Helplessness Scale (SBS-S). Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review), 1(32), 251-270.

Davisson, E. K., Hoyle, R. H., & Andrade, F. (2021). Additive or multiplicative? Predicting academic outcomes from self-regulation and context. Personality and individual differences, 179, 110907.

Distefano, R., Grenell, A., Palmer, A. R., Houlihan, K., Masten, A. S., & Carlson, S. M. (2021). Self-regulation as promotive for academic achievement in young children across risk contexts. Cognitive development, 58, 101050.

Duerr, M. (2008). The use of meditation and mindfulness practices to support military care providers: A Prospectus. Northampton: Center for Contemplative Mind in Society.

Duru, S., Duru, E., & Balkıs, M. (2014). Analysis of relationship among burnout academic achievement and self-regulation. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(4), 1263- 1284., Doi: 10.12738/estp.2014.4.2050

Forster, A., Rodrigues, J., Ziebell, P., Sanguinetti, J. L., Allen, J. J., & Hewig, J. (2023). Transcranial focused ultrasound modulates the emergence of learned helplessness via midline theta modification. Journal of Affective Disorders, 329, 273-284.

Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. Learning and Motivation, 73, 101705.

Himelstein, S., Hastings, A., Shapiro, S., & Heery, M. (2012). Mindfulness training for self-regulation and stress with incarcerated youth: A pilot study. Probation Journal, 59(2), 151-165.

Ibrahim, F., Münscher, J. C., & Herzberg, P. Y. (2022). The validation of the English Impostor-Profile 30 and the exploratory formulation of the learned helplessness model of the impostor phenomenon. Acta Psychologica, 226, 103589.

Johansen, S. V. (2014). Sensation seeking and impulsivity in relation to youth decision making about risk behavior: Mindfulness training to improve self-regulatory skills. Colorado State University.

Karaca, M., Bektas, O., & T. Celikkiran, A. (2023). An examination of the self-regulation for science learning of middle school students with different achievement levels. Psychology in the Schools, 60(3), 511-540.

Komuntale, M. (2022). Impact of Mindfulness in Self-Regulation and Stress Management on Teacher Mindfulness in Schools that Purposefully Integrate Mindfulness in the Curriculum and Schools that Do Not Practice Mindfulness: A Comparative Study (Doctoral dissertation, Texas Wesleyan University).

Knepper, J. M. (2015). The impact of the mindful method youth empowerment seminar (YES!) on students' self-efficacy, self-regulation, and academic performance for becoming college-and career-ready (Doctoral dissertation, University of Southern California).

Kutlu, Ö., & Özyeter, N. T. (2023). Development of the Learned Helplessness Tendency Scale for Secondary School Students: Validity and Reliability Studies. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 774-800.

Laffoon, S. (2017). The effects of mindfulness on empathy and self-regulation in elementary school children (Doctoral dissertation), a thesis presented to the faculty of california state university, stanislaus.

Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T., & Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. Early Childhood Research Quarterly, 53, 612-624.

Leyland, A. F. (2021). The effects of a single mindfulness meditation practice on self-regulation in children and adults (Doctoral dissertation, University of Sheffield).

Luse, A., & Burkman, J. (2022). Learned helplessness attributional scale (LHAS): Development and validation of an attributional style measure. Journal of Business Research, 151, 623-634.

Modi, S., Joshi, U., & Narayanakurup, D. (2018). To what extent is mindfulness training effective in enhancing self-esteem, self-regulation and psychological well-being of school going early adolescents?. Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health, 14(4), 89-108.

Munahefi, D. N., & Waluya, S. B. (2018). Analysis of creative mathematic thinking ability in problem based learning model based on self-regulation learning. In Journal of Physics: Conference Series, 983 (1), 012161. IOP Publishing.

Nacaroğlu, O., & Bektaş, O. (2023). The effect of the flipped classroom model on gifted students' self-regulation skills and academic achievement. Thinking Skills and Creativity, 47, 101244.

Oguntuase, S. B., & Sun, Y. (2022). Effects of mindfulness training on resilience, self-confidence, and emotion regulation of elite football players: The mediating role of locus of control. Asian Journal of Sport and Exercise Psychology, 2(3), 198-205.

Parcover, J., Coiro, M. J., Finglass, E., & Barr, E. (2018). Effects of a brief mindfulness based group intervention on college students. Journal of college student psychotherapy, 32(4), 312-329.

Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S. C., Wu, L., Shi, S. Y., Lin, R. Y., Shih, J. & Wang, H. W. (2020). Advancing the study of positive psychology: the use of a multifaceted structure of mindfulness for development. Frontiers in Psychology, 11, 1602.

Raps, C. S., Peterson, C., Jonas, M., & Seligman, M. E. (1982). Patient behavior in hospitals: Helplessness, reactance, or both?. Journal of Personality and Social Psychology, 42(6), 1036.

Razzaghi, S., & Moghtader, L. (2021). Effect of mindfulness training on distress tolerance and alexithymia in mothers with autistic children. Caspian Journal of Neurological Sciences, 7(4), 216-226.

Russo, A. J. (2023). Experiential Interrelationships of Learned Helplessness, Military Culture, and Chronic Veteran Homelessness, EdD, Liberty University.

Scott-Hamilton, J., Schutte, N. S., & Brown, R. F. (2016). Effects of a mindfulness intervention on sports-anxiety, pessimism, and flow in competitive cyclists. Applied Psychology: Health and Well-Being, 8(1), 85-103.

Seligman, M. (2005). Optymistyczne dziecko [The Optimistic Child]. Poznań: Media Rodzina.

Stankovic, D. (2015). Mindfulness meditation training for tennis players (Doctoral dissertation, Boston University).

Schulte-Frankenfeld, P. M., & Trautwein, F. M. (2022). App-based mindfulness meditation reduces perceived stress and improves self-regulation in working university students: A randomised controlled trial. Applied Psychology: Health and Well-Being, 14(4), 1151-1171.

Sommers, B. K. (2017). A Model of Distress Tolerance in Self-Damaging Behaviors: Examining the Role Of Emotional Reactivity And Learned Helplessness. Andrews University.

Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. Psychological bulletin, 137(3), 421.

Tomas, N., & Poroto, A. (2023). The interplay between self-regulation, learning flow, academic stress and learning engagement as predictors for academic performance in a blended learning environment: A cross-sectional survey. Heliyon, 9 (11).

Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. Journal of Contextual Behavioral Science, 15, 68-72.

Ulusoy, Y., & Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(3), 1440-1446.

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

Xue, S., Gu, Q., Zhu, K., & Jiang, J. (2023). Self-compassion buffers the impact of learned helplessness on adverse mental health during COVID-19 lockdown. Journal of Affective Disorders, 327, 285-291.

Yenter, J. (2018). Mindfulness and its Effects on Self-Regulation in a Lower Elementary Classroom. Published Master Thesis. Saint catherine university. Minnesota. USA.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41(2), 64-70.