الإسهام النسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية - جامعة الفيوم

د/ عائشة علي رف الله

مدرس علم النفس التربوي -كلية التربية – جامعة الفيوم

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر التفاعل بين متغيري (التخصص/ الفرقة الدراسية) على الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي، وعلى استراتيجيات مواجهة الضغوط، وعلى أبعاد اليقظة العقلية لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيًا بكلية التربية جامعة الفيوم.

كما هدف البحث إلى تعرف إلى أي مدى تسهم اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسيًا، وذلك لدى عينة تكونت من (١٦٧) طالبًا من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم، وقد استخدمت الباحثة مقياس الصمود الأكاديمي (من إعداد الباحثة)، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (من إعداد الباحثة) ، ومقياس اليقظة العقلية (إعداد Baer et al. (2006)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المناسب لطبيعة البحث، وباستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل الانحدار التدريجي توصلت إلى نتائج مؤداها وجود تأثير دال إحصائيًا للتخصص (علمي / أدبي) في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بحجم تأثير متوسط حسب محك كوهن لصالح التخصص العلمي، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية /الثالثة/ الرابعة) في الصمود الأكاديمي بحجم تأثير كبير لصالح الفرقة الدراسية الرابعة، يوجد تأثير دال إحصائيًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية /الثالثة/ الرابعة) في بُعدي الملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية بحجم تأثير متوسط لصالح الفرقة الدراسية الرابعة، ووجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين الفرقة والتخصص في درجة استراتيجية التوجه نحو التجنب والانفعال لصالح الفرقة الثالثة تخصص علمي، كما وجد تأثير دال إحصائيًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية /الثالثة/ الرابعة) في استراتيجية التوجه نحو حل المشكلات بحجم تأثير كبير لصالح الفرقة الرابعة. كما أشارت النتائج إلى إسهام بُعدي الملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية، واستراتيجيتي التوجه نحو حل المشكلات والتفكير الإيجابي كاستراتيجيات مواجهة ضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسيًا تنبؤًا دالاً إحصائيًا. وقد تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية- استراتيجيات مواجهة الضغوط- الصمود الأكاديمي – الإسهام النسبي

الإسهام النسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية - جامعة الفيوم

د / عائشة علي رف الله

مدرس علم النفس التربوي -كلية التربية – جامعة الفيوم

مقدمة البحث :

يحرص الطلاب وأولياء الأمور على تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي؛ لإعداد الأبناء بشكل كاف لمواجهة تحديات العصر الحديث وضغوطه. فالتعليم هو المفتاح لتحقيق أهداف المجتمع بل وتقدم الدول، ومع زيادة الضغوط الأكاديمية والتحديات التي تواجه الطالب في الحياة الاجتماعية والمدرسية والجامعية أثناء سنوات الدراسة والتي يمكن أن تقف عائقًا لتحقيق الإنجاز الأكاديمي المطلوب، ولكي يواجه الطلاب هذه الضغوط مواجهة حقيقية فقد تطلب هذا منه التركيز على نقاط القوة ؛ لتعزيز الصمود الأكاديمي لديهم، والذي يتضمن في محتواه الصمود الاجتماعي والعاطفي والنفسي في نفس الوقت (Mwangi, Okatcha, Kinai & Ireri, 2015).

يعتبر الصمود النفسي من المفاهيم الحديثة نسبيًا، وحظي باهتمام عدد من الباحثين بمجال علم النفس الإيجابي، حيث يشير إلى التوافق الإيجابي للفرد رغم الضغوط والعوائق التي قد تقابله Snape & Miller (2008) وقد زاد الاهتمام بدراسة الصمود في بيئات ومواقف الحياة المختلفة، ولعل من أهمها بالنسبة للمتعلمين في السياق التعليمي وهو ما يطلق عليه الصمود الأكاديمي **Academic Resilience** حيث يواجه الطلاب كثيرًا من التحديات والصعاب والضغوط الأكاديمية التي تتعلق بدراستهم وتعلمهم، ويرى Khalaf (2014) أن الصمود الأكاديمي أحد المؤشرات المهمة لتوافق الطالب مع الحياة الجامعية وما يواجهه من مشكلات، كما يتناوله كأحد المنبئات القوية للاستمتاع بالدراسة والمناقشات داخل المحاضرات واتفق معه Mwangi et al., (2015) في أن الصمود الأكاديمي جانب رئيس من جوانب التعليم فهو يعني " قدرة الطالب على التغلب على العقبات الأكاديمية والإجهاد وضغط الدراسة والاستمتاع بالمواقف التعليمية " .

ونظرًا لأن الصمود الأكاديمي له تأثير فعال على درجات الطلاب، خاصة وأن التقييم الوحيد للطلاب يتم من خلال إنجازهم الأكاديمي ومدى نجاحهم في إحراز درجات مرتفعة، وأن التغيرات السريعة التي تحدث في الحياة الجامعية والسياقات التي تتسم بالمنافسة الشديدة على التدريب وفرص العمل، فإن ذلك يجعل الطلاب ليسوا فقط بحاجة إلى إمكانات ودافعية كي يحققوا النجاح ، ولكن بحاجة إلى الحصول على المهارات التي تساعدهم للتعامل بفعالية مع الضغوط والإجهاد، وضغط الدراسة والمشكلات الأكاديمية التي قد يواجهونها في المدرسة أو الجامعة. ويشير

Perrone, Sedlacek & Alexander (2001) إلى أن المتعلم الذي يريد ويسعى إلى تحسين تحصيله الأكاديمي هو الذي ينجح في مواجهة الشدائد ويكون صامدًا أكاديميًا، ولديه قدرة على الاستمرار والمثابرة والإيجابية والتوافق، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال تعزيز مهارات الصمود الأكاديمي لديه .

وهذا الأمر قد يزداد بالنسبة للمتفوقين دراسيًا ؛ حيث إنهم عندما يجدون أنفسهم في بعض الضغوط الأكاديمية التي تحول دون تحقيق هدفهم الأكاديمي ؛ يحاولون التصدي لها ومواجهتها والتعامل معها بوعي وانتباه.

وقد اختلف الباحثون في تحديد المتغيرات المرتبطة بالصمود النفسي ومع هذا فقد اتفقوا على إمكانية دراستها من خلال التدخلات النفسية Lightsey (2006) ، وقد أشار Van Breda (2001) أن التدريب القائم على اليقظة العقلية قد يكون تدخلاً فعالاً لزيادة القدرة على الصمود. وتأيد هذا بدراسة أجراها Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong & Gelfand. (2010) للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والقدرة على الصمود وتوصلوا إلى أن التدريب القائم على اليقظة العقلية وسيلة فعالة لزيادة القدرة على الصمود والرفاه النفسي لدى المجندين، ويزيد من قدرتهم على مواجهة خطر الصدمات النفسية. ولمزيد من تدعيم العلاقة بين اليقظة العقلية والصمود قد توصل Chavers (2013) في دراسته إلى وجود علاقة قوية بين اليقظة العقلية والقدرة على الصمود، وأكدت نتائجه أن اليقظة العقلية تعد مؤشرًا مهمًا للتنبؤ بالقدرة على الصمود.

إن اليقظة العقلية تركز على وعي الفرد بالخبرات التي يمر بها وملاحظتها أثناء حدوثها، بصرف النظر عما إذا كانت هذه الخبرات جيدة أم سيئة Kabat-Zinn (2003). فاليقظة العقلية تعني النظر إلى الأفكار والانفعالات كأحداث عقلية عابرة، دون التركيز عليها أو الاندماج فيها أو تقييمها أو التفاعل الزائد معها، وعلى الرغم من أهمية اليقظة العقلية كمتغير من أهم متغيرات علم النفس الإيجابي إلا أنها لم تلق القدر الكافي حتى الآن من الاهتمام في السياق الأكاديمي، خاصة في الأبحاث العربية. (كمال إسماعيل ،٢٠١٧).

وتعتبر اليقظة العقلية ذات فائدة في تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط ، وتحسين الشعور بالتماسك ، والشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى (Weissbecker, Salmon, Studts, Floyd, Dedert & Sephton, 2002).

وقد أشار Kimberly& Rouse(2001) إلى أن الطلاب المتفوقون أكاديميًا يحتاجون إلى قدر كبير من التنظيم الذاتي للحفاظ على موقف إيجابي، وخاصة أثناء الإحباط من كثرة المشكلات الأكاديمية فقد تميز المتفوقون أكاديميًا بالصمود الأكاديمي لأن لديهم اعتقادًا راسخًا بقدراتهم الخاصة على تحقيق إنجازاتهم. كما تميز المراهقون ذوي المستوى المرتفع من الصمود الأكاديمي

بقدرتهم على إدراك المخاطر البيئية ومواجهتها، وكذلك قدرتهم على التكيف النفسي والمثابرة والتقدم ، والتركيز على نقاط قوتهم بدلاً من أوجه القصور، حتى وإن كانت البيئة مليئة بالمخاطر.

يواجه الطلبة المتفوقون خلال حياتهم الدراسية المختلفة، العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة والتي تتطلب منهم استجابات وردود أفعال مناسبة، فإذا لم تتوفر لديهم المهارات والأساليب المناسبة للتصدي لتلك الضغوط النفسية والمشكلات فإنهم سيكونون عاجزين عن التصدي لها ، أو على الأقل التقليل من أضرارها ؛ لذا فقد تحتم على المربين إعداد وتهيئة جميع الطلاب بصفة عامة، والمتفوقين بصفة خاصة، لمواجهة هذه الضغوط ، وتعليمهم الوسائل والأساليب اللازمة لاتخاذ القرارات المفيدة لمواجهة كافة الأزمات والأحداث التي قد تعترض طريقهم في المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط لزيادة صمودهم الأكاديمي (نوره سليمان ،٢٠١١).

إن الشخص الذي لديه تفكير إيجابي وقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط ؛ يكون أكثر تهيؤًا للتعامل مع الاضطرابات والمحن، ويتفق هذا مع ما توصل إليه Joyce, Smith, &Peter (2005) من خلال دراسته بأن الصمود النفسي يرتبط إيجابيًا بالدعم الاجتماعي والتوجه الديني والتوجه نحو المهام وحل المشكلات، وارتبط سلبيًا مع استراتيجيات التجنب والانفعال.

ونظرًا لأهمية تلك المتغيرات في بناء شخصية الطلاب بشكل عام والمتفوقين بشكل خاص ؛ فإن البحث الحالي تهتم بمعرفة إسهام كل من اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا.

مشكلة البحث :

رغم أن العديد من الدراسات نبهت إلى توافر المهارات والأنشطة التي تعزز القدرة على الصمود النفسي لدى الأفراد بصفة عامة في كافة المجالات Storer, Cychosz, Licklider (1995)، كما أشارت نتائج البحوث التي اجريت في البيئات الدراسية إلى أن الصمود الأكاديمي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على المواقف الجامعية للطلاب وبصفة خاصة الأداء الأكاديمي Martin& Marsh (2006). إلا أن هذه الدراسات لم تلق الاهتمام من الباحثين خاصة في البيئة العربية ومع ذلك، هناك ندرة في الدراسات وخاصة العربية حول الصمود الأكاديمي لطلاب الجامعة بصفة عامة والمتفوقين دراسيًا بصفة خاصة، وقد أجريت بعض البحوث المتاحة في أمريكا الشمالية وأوروبا وآسيا ؛ لتعزيز قابلية تعميم النتائج القائمة على الصمود الأكاديمي على الصعيد العالمي، ومع ازدياد الضغوط والتحديات التي تواجه طلابنا في الحياة الجامعية ؛ وبالتالي فهناك حاجة إلى إجراء المزيد من البحوث بشأن هذا المفهوم في سياقات ثقافية مختلفة وعلى عينات مختلفة.

فالمتفوقين دراسيًا لديهم قدرة فائقة في التعامل مع مجموعة المصادر الضاغطة، وقدرتهم على نجاح الأعمال التي يقومون بها بكل فن وإتقان، وهذا ما يشير إلى إمكانية تمتعهم بصمود أكاديمي مرتفع.

وقد قامت الدراسات الحديثة في معظمها بدراسة العلاقة بين الصمود النفسي بشكل عام وأساليب مواجهة الضغوط مثل دراسة (Bower, A & Alan, H, 2006, Margalit, M, 2007, Bayat. M, 2007) وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الصمود النفسي واستراتيجيات مواجهة الضغوط، إلا أنه لم يتطرق أحد إلى التعرف على أهم استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يمكن أن يستخدمها الطالب المتفوق لتزيد من صموده الأكاديمي. ونظرًا لما أشارت له بعض الدراسات السابقة أن اليقظة العقلية تعتبر منبئًا قويًا بمخرجات الصحة النفسية ، والتي تتمثل الصمود النفسي؛ فإن البيئة المصرية لازالت في حاجة للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ومن ثم فإن الدراسات السابقة تناولت المتغيرات بشكل منفصل ودراسة كل متغير على حدة مع الصمود الاكاديمى، وأشارت أنها ترتبط ارتباطًا مباشرًا معه، وبالرغم من وجود دراسات حديثة تناولت متغيرات الدراسة، إلا أنها كانت في معظمها دراسات ارتباطية مع متغير الصمود بشكل عام ولدى عينات مختلفة واقتصرت علي دراسة كل متغير بشكل منفصل، ولكن ربما أن هذه المتغيرات تكون مرتبطة ببعضها البعض، وتؤدى دورًا متكاملًا في التنبؤ بالصمود الأكاديمى، كما توجد ندرة في الدراسات التنبؤية الأجنبية والعربية- في حدود ماطلعت الباحثة- التي تناولت متغيرات الصمود الأكاديمى واليقظة العقلية واستراتجيات مواجهة الضغوط لدى المتفوقين دراسياً، لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة إسهام كل من اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا من طلاب الجامعة.

وقد تحددت مشكلة البحث فى التساؤل الرئيس التالى :-

هل يوجد إسهام نسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا؟

وهذا مما دفع البحث الحالى الى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:-

١. هل يوجد أثر للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في درجة الصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسيًا؟

٢. هل يوجد أثر للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا؟

٣. هل يوجد أثر للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة

/الرابعة) في أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا؟

٤. هل يوجد إسهام نسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على : -

١. أثر التفاعل بين المتغيرات (التخصص، الفرقة الدراسية) في متغيرات البحث.

٢. إسهام كل من اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا.

أهمية البحث :

تظهر أهمية هذا البحث في أنه قد يفيد في: -

أ. الأهمية النظرية:

١. تقديم منظور جديد لبحوث علم النفس الإيجابي ، من خلال توضيح العلاقة بين كل من اليقظة العقلية ، وكذلك استراتيجيات مواجهة الضغوط بالصمود الأكاديمي.

٢. زيادة الحاجة إلى البحوث التى تركز على السمات الإنسانية الايجابية مثل الصمود الاكاديمى واليقظة العقلية.

٣. يتناول البحث فئة المتفوقين دراسياً وهى فئة من الفئات الخاصة والتى تزايد حرص المجتمع على رعايتهم لما لهم اهمية فى تقدم المجتمع وعلو شأنه.

٤. يتناول البحث طلاب الجامعة وهى من أهم المراحل التى تكثر فيها الصراعات والضغوط النفسية والاغتراب ، فضلاً عن انها مرحلة انتقال من الاعتماد على الاسرة الى الاعتماد على النفس .

ب. الأهمية التطبيقية

١. محاولة إثراء المكتبة العربية بإضافة إطار نظري لمتغيرات البحث، وكذلك إضافة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

٢. إثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال ؛ قد يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية في الجامعات.

٣. إضافة أدوات جديدة في البيئة المصرية ؛ مما يمكن للباحثين استخدامها أو تطويرها لأغراض بحثية متعددة.

٤. إعداد دورات تدريبية وبرامج تهدف إلى تنمية بعض المتغيرات المعرفية كاستراتيجيات

مواجهة الضغوط وأبعاد اليقظة العقلية ، التي يمكن أن تسهم في زيادة الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث :

الصمود الأكاديمي Academic Resilience

وتعرفه الباحثة على أنه " قدرة المتعلم ومثابرته وإصراره على مواجهة الصعوبات، والتحديات والضغوط التي قد تقف حائلاً دون تحقيق أهدافه وطموحاته الأكاديمية.

اليقظة العقلية Mindfulness

تعرفها الباحثة بأنها "طريقة في التفكير تؤكد على انتباه ووعي الفرد بيئته المحيطة وأحاسيسه الداخلية ، دون إصدار أحكام تقييمية ، وتقبل جميع التجارب الشخصية كالأفكار والمشاعر والأحداث كما هي في اللحظة الراهنة ، ويعمل على التنقية الإنفعالية المناسبة للموقف ويمتنع عن التفكير بالطرق التلقائية والنمطية، وعدم تطفل الأفكار المشوهة في العقل.

وتتكون من خمسة أبعاد هي:

١. **الملاحظة Observing** تعني المراقبة والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات الداخلية والمعارف والانفعالات ، والمشاهد الخارجية والأصوات والروائح.
٢. **الوصف Describing** يعني قدرة الطالب على وصف خبراته الداخلية، والمشاعر التي يشعر بها الفرد مع قدرته على التعبير عنها ووصفها من خلال الكلمات الواضحة والمفهومة.
٣. **التصرف بوعي Acting with awareness** :يعني ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي ، حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر.
٤. **عدم الحكم على الخبرات الداخلية Non-judging of inner experience**: يعني عدم إصدار أحكام تقييمية إيجابية أو سلبية على الأفكار والمشاعر الداخلية.
٥. **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية Non-reactivity to inner experience**: يعني السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب ، دون أن ينشغل بها الفرد أو تشتت انتباهه، أو ينشغل بها، أو تفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة.

استراتيجيات مواجهة الضغوط Coping Strategies

هي وسائل معرفية وانفعالية وسلوكية واجتماعية ، يستخدمها الطالب في التعامل مع المشكلات أو مواقف الحياة الجامعية الضاغطة ، التي قد يتعرض لها سواء ضغوط اجتماعية أو أكاديمية ، وذلك بمواجهتها للتخفيف من شدتها أو التحرر منه والتغلب عليها.

وتتضمن :

١. **التوجه نحو المهمة وحل المشكلات:** وهو المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد ؛ للتعامل مع المشكلة بشكل مباشر وبأسلوب واقعي . ويتمثل ذلك من خلال معرفة الأسباب الكامنة للمشكلة والاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف المشابهة للمشكلة، واقتراح أفضل البدائل للتعامل معها ووضع خطة فورية لعلاجها.

٢. **التوجه نحو الانفعال والتجنب:** اعتماد الفرد على العواطف عندما يواجه الضغوط كالبكاء والانزعاج والقلق ، أو ابتعاد الفرد عن المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة، وأن يعمل على الانسحاب مباشرة من الموقف الضاغط ، قبل أن يتعرض لأي ضرر قد تصيبه ، ويتمثل في تحويل الانتباه وتغيير المشاعر، والبحث عن موارد خارجية للمساعدة في ضبط العواطف أو انشغاله بمزاولة مهام بديلة ؛ لتنسيه المواقف والمشكلات الضاغطة.

٣. **الدعم الاجتماعي:** ويعنى استعانة الفرد بالموارد الخارجية، مثل المعلمين أو الأصدقاء ؛ للحصول على مساندتهم ونصحهم بشأن ما يجب أن يفعله أثناء تعرضه لمشكلة أو موقف ضاغط .

٤. **التفكير الإيجابي:** مجموعة الأفكار الإيجابية والبناءة التي يستند إليها الفرد ، تجعله يقوم بممارسة مجموعة من السلوكيات أو التصرفات ؛ تجعل حياته ناجحة ، وأن يكون إيجابيًا ، وذلك أثناء تعرضه لموقف ضاغط أو مشكلة ما ، مثل: تقبل قراءة قصص ، أو النظر إلي المشكلة بطريقة إيجابية ، أو تخيل موقف مضحك ، أو التقليل من شأن الموقف.

المتفوق دراسياً: Outstanding Students

يعرف المتفوق دراسياً إجرائياً بأنه الطالب الجامعى الذى يخضع للاعتبارات التالية:

١. أن يكون منتظم فى الحضور أثناء إجراء البحث.
٢. ان يكون الطالب من الحاصلين على تقدير جيد جدا فأكثر.
٣. أن يجتاز اختبار الذكاء بالإضافة إلى تفوقه الدراسى لإنضمامه لعينة البحث.

الاسهام النسبي Relative Contribution:

يعرف الاسهام النسبي على أنه "التقدير الكمي لإسهام المتغير المنبئ الواحد في نموذج الانحدار المتعدد"(2006)Gromping .

الإطار النظري

أولاً: الصمود الأكاديمي

يعد الصمود النفسي للأفراد أساسًا للتوافق الناجح ، وتحقيق الإنجازات في مواجهة المواقف الضاغطة التي تتسم بالتحدي والتهديد. ومن الناحية الأكاديمية يعتبر الصمود أساسًا قويًا للنجاح في الدراسة وتحقيق الأهداف ؛ فالطلاب الذين يتصفون بالصمود الأكاديمي لديهم مستويات

مرتفعة من دافعية الإنجاز والأداء ، رغم وجود أحداث ضاغطة نفسيًا ، وتعرضهم لأخطار الأداء الضعيف.(Mwangi. et al., (2015

ويعرف Howard & Johnson (2000) القدرة على الصمود النفسي بأنها عملية أو قدرة على التوافق الناجح على الرغم من الظروف الصعبة أو التهديدية، أما Labbé & Chavers (2012) فيعرفونه بالقدرة على التعامل بفعالية مع المواقف المجهدة ، مع الحفاظ على مستويات مرضية من الأداء على مر الزمن.

وقد يكون الصمود في أحد المجالات التي يحقق الفرد فيها نجاحًا، بالرغم من وجود ضغوط ومحن ولهذا وضح .Wang, Haertal & Walberg (1994) ما يعرف بالصمود الأكاديمي وهو "احتمالية النجاح في المدرسة وإنجازات الحياة الأخرى على الرغم من المحن البيئية الناجمة عن الظروف والتجارب التي يمر بها الفرد" ويتفق مع ذلك تعريف (Kennedy & Bennett 2006) بأنه هو القدرة على التعامل بفعالية مع العديد من المخاطر في المجالات الأكاديمية. وتعريف Morales (2008) الذي يشير إلى أن الصمود الأكاديمي هو التحصيل التعليمي المرتفع للفرد رغم وجود ضغوط أكاديمية مختلفة. وهذا ما أشار إليه أيضًا Jowkar, Kohoular & Zakeri (2011) بأن الصمود الأكاديمي هو قدرة المتعلم على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي على الرغم من تعرض الطالب لتحديات شخصية واجتماعية.

ويعتبر الصمود الأكاديمي هو عملية المثابرة التي يتحلى بها المتعلم، بالرغم من الضغوط والشدائد التي يمر بها ، والتي قد تعيقه عن مواصلة تحصيله الأكاديمي . فأشارت (Martin 2002) أن الصمود الأكاديمي هو القدرة على المثابرة. كما أشار Perrone, Sedlacek& Alexander, (2001). أن من مواصفات الفرد الذي لديه صمود أكاديمي ، القدرة على التصدي للمشكلات أو المواقف الصعبة ؛ وذلك لاعتقاد الفرد بأن الجهد والتحدي أمام المشكلات يؤدي إلى النجاح والتفوق؛ أي أن الصمود الأكاديمي خاصية يتميز بها الأفراد الذين لديهم القدرة على التكيف مع المواقف الأكاديمية الصعبة ، وهو بذلك يكون دالاً على التوافق النفسي الأكاديمي الذي يشير إلى تماسك البنية الداخلية للفرد ؛ وبالتالي لا يشير فقط إلى النتائج التعليمية الإيجابية، ولكنه يدل على الصحة النفسية الإيجابية ، رغم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد (أشرف عطية، ٢٠١١).

ويؤكد Khalaf (2014) أن الصمود الأكاديمي أحد المؤشرات المهمة لتوافق الطالب مع الحياة الجامعية ، وما يواجهه من مشكلات . ويتناوله كأحد المنبئات القوية للاستمتاع بالدراسة والمناقشات داخل المحاضرات.

ويشير كل من Son ,Lee & Kim (2015) إلى أن الصمود الأكاديمي أحد أساليب مواجهة

المشكلات لدى الطلاب ، وهو يشير إلى قدرة المتعلم على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ليستمر في دراسته بدرجة عالية من الإنجاز والدافعية رغم الظروف الضاغطة.

ويرى Martin & Marsh (2006) أن الصمود الأكاديمي يُعد من القدرات الموجودة لدى المتعلم وتساعده على النجاح الدراسي ونواحي الانجاز الأخرى ، رغم المشكلات الأكاديمية في مجال الدراسة. كما يعرفانه بأنه العملية التي تحافظ للمتعلم على مستويات عالية من دافعية الإنجاز ، بالرغم من وجود ضغوط أكاديمية مختلفة في البيئة الدراسية تؤثر على أدائه ؛ بمعنى قدرة الطلاب على التعامل بفاعلية مع الضغوط الأكاديمية والإجهاد وضغط الدراسة. ويشير (Fallon 2011) أن الصمود الأكاديمي يساعد المتعلم على التعامل بفاعلية مع التحديات والنكسات والضغوط في البيئة التعليمية طول مدة التعلم. في حين يرى Morales (2008) أن الصمود الأكاديمي يعد جزءًا من حياة المتعلم الذي حقق نجاحًا أكاديميًا على الرغم من وجود الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافه. وعرفه أيضًا عادل محمود (٢٠١٦) بأنه قدرة لدى المتعلم تساعده في التغلب على المشكلات والتحديات التي تواجهه في بيئة التعلم من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

وتعرفه الباحثة على أنه قدرة المتعلم ومثابرته وإصراره على مواجهة الصعوبات والتحديات والضغوط التي قد تقف حائلاً دون تحقيق أهدافه وطموحاته الأكاديمية.

يشير كل من García-Izquierdo, Ríos-Risquez &Carrillo-García (2015) إلى أنه يوجد عدد قليل من الدراسات تناولت الصمود الأكاديمي ، على الرغم من تأكيدات كثير من الباحثين على أن التعرف على الصمود الأكاديمي وممارسته يمكن أن يحسن من عملية التعليم ، وهذا ما أشار إليه Martin & Marsh(2006) قبل ذلك بأن هناك عددًا قليلاً من الدراسات التي تناولت الصمود الأكاديمي ، وتمت البداية على الطلاب منخفضي التحصيل ، وأشارت إلى أهمية استخدامه على مستويات مختلفة من الطلاب نظرًا لأن معظمهم ـــ إن لم يكن جميعهم ـــ يواجهون تحديًا وضغوطًا أكاديمية مختلفة ، والتي يمكن أن تؤثر وتضعف من أدائهم الأكاديمي وإنجازاتهم المستقبلية.

ويوضح Novotny (2011) وجود ارتباط بين الصمود الأكاديمي والانفعالات الإيجابية لدى الطلاب، أي أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمي يستخدمون الانفعالات الإيجابية لمواجهة الخبرات السيئة ، ويتحقق التوافق النفسي ؛ مما يجعلهم قادرين على التعامل مع تلك الخبرات بصورة إيجابية، الأمر الذي يدعم شعورهم بتقدير الذات الإيجابي . وبذلك يكون الصمود الأكاديمي محصلة لعملية التوافق الناجح.

وفي هذا السياق تشير Fallon (2011) إلى أن الصمود الأكاديمي نتيجة محصلة التوافق الناجح رغم الظروف التي تتسم بالتحدي والتهديد. ومن الناحية الأكاديمية يعتبر الصمود أساسًا قويًا للنجاح في الدراسة والإنجازات الأخرى في الحياة – رغم المحن البيئية التي يتعرض لها الفرد نتيجة الخبرات السلبية المبكرة ، والتي يمكن أن يتعرض لها عبر مراحل حياته المختلفة. فالطلاب الذين يتصفون بالصمود الأكاديمي لديهم مستويات مرتفعة من دافعية التحصيل والأداء ، رغم وجود أحداث ضاغطة نفسيًا تعرضهم لأخطار الأداء الضعيف والإنجاز المنخفض.

وقد اهتمت دراسة Fallon (2011) بمعرفة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والصمود الأكاديمي وذلك لدى عينة قوامها 150 طالبًا من طلاب المدارس الثانوية في المناطق الحضرية في أمريكا . وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التفاؤل الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي السنوات الأخيرة ركزت البحوث الجديدة في مجال علم النفس الإيجابي على التنبؤات ونتائج الصمود الأكاديمي وقد قام Martin &Marsh (2003) بدراسة العلاقة بين الصمود الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس والقلق والمثابرة ، ومدى إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي وتكونت العينة من 402 طالبًا من طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج إلى أن كلاً من القلق والمثابرة والثقة بالنفس ، من المنبئات القوية بالصمود الأكاديمي.

وفى نفس السياق قاما Martin & Marsh (2006) بدراسة متعمقة تبنت العديد من المتغيرات النفسية والتربوية وارتباطها بالصمود الأكاديمي : منحى صدق البنية، وهدفت إلى التحقق من بنية الصمود الأكاديمي لدى عينة قوامها ٤٢٠ طالبًا من طلاب المدارس العليا بأستراليا، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المسار ومعامل الارتباط، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود خمسة عوامل تتنبأ بالصمود الأكاديمي هي : فاعلية الذات، والتحكم، والتخطيط، والقلق المنخفض، والمثابرة . كما أشارت نتائج تحليل المسار أن الصمود الأكاديمي يتنبأ بثلاثة نواتج تعليمية ونفسية هي : الاستمتاع بالمدرسة ، والمشاركة في الفصل ، وتقدير الذات المرتفع ، بالإضافة إلى عوامل الدافعية والمشاركة في الأنشطة ، والتي تمثل أساس الصمود الأكاديمي ، كما أشارت إلى أن الطلاب الذين ليس لديهم صمود أكاديمي ضد الضغوط الأكاديمية مثل الفشل وضعف الأداء والردود السلبية من المعلمين وضغط الدراسة والإجهاد في البيئة المدرسية يقل لديهم الدافع للإنجاز الأكاديمي ؛ وبالتالي يستلزم الأمر في هذه الحالة تنشيط إمكانات هؤلاء الطلاب ؛ لكى تكون مجهزة للتعامل بشكل فعال مع الضغوط الأكاديمية ، وتعزيز قدرتهم على

الصمود الأكاديمي وحثهم على المثابرة وقبول التحدي.

وفى نفس الإطار، نبّه Rojas (2015) أن بعض العوامل الشخصية مثل المثابرة والدافعية والتفاؤل تتنبأ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب المدارس.

وفي ذات السياق، حاولت دراسة أشرف عطية (٢٠١١) إلى استكشاف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصمود الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب التعليم المفتوح بجامعة الزقازيق تكونت العينة من ٢٥٣ طالبًا وطالبة (١٥٠ ذكرًا، ١٠٣ من الإناث) . وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الطلاب على مقياس الصمود الأكاديمي ودرجات الطلاب على مقياس تقدير الذات ؛ أي كلما زاد صمود الطالب الأكاديمي زاد تقديره لذاته، كما وجد أن هناك فروقًا دالة بين الذكور والإناث على مقياس الصمود الأكاديمي لصالح الإناث.

بالإضافة إلى ذلك، قام محمد حامد ، سناء حامد (٢٠١٣) بدراسة للكشف عن العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. تكونت العينة الكلية من٢٤٠ من طلاب الدراسات العليا بجامعتي حلوان ودمياط العاملين بالتدريس (١٥٥إناث و ٨٥ ذكور) تراوحت أعمارهم بين ٢٣ – ٤٦ سنة بمتوسط ٣٤.٥ سنة. وقامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات هي : مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (المقبولية، ويقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة، الانبساطية، والعصابية) ومقياس الصمود الأكاديمي ومقياس الاستغراق الوظيفي. وأشارت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة . كما دلت النتائج على إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال العوامل الخمس الكبرى للشخصية، بينما لم تتمكن العوامل الخمس الكبرى للشخصية من التنبؤ بالاستغراق الوظيفي.

ووفقا لنتائج الدراسات السابقة يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في القدرة على الصمود الأكاديمي (وذلك من خلال التنبؤات بنتائج الصمود الأكاديمي) إلى عوامل فردية، وبيئية، وتفاعلية تسهم في التنبؤ بالصمود وهى (التوجه نحو التحصيل والإنجاز – المشاركة والتوجه نحو العمل –التكيف مع التغيير– القدرة على التعبير الانفعالي الإيجابي – مهارات التفكير – الطموح التعليمي– تقدير الذات – التفوق والإمتياز – الانبساطية –المرونة – مهارات الاتصال الجيد – الشعور بالسعادة في أداء العمل– التوقعات العالية– تقدير الذات المرتفع– الأداء الوظيفي العقلي

المرتفع – الانفتاح على الخبرة – التفاؤل– الخبرات السابقة – مهارات حل المشكلات– الدافعية المرتفعة.

وهذا ما أشار إليه أيضًا McTigue Washburn & Liew (2009) في دراسته أن الصمود الأكاديمي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمتغيرات الدراسة مثل: المشاركة في الدورات، والكفاءة الذاتية، والتوجه بإتقان، وتقدير المدرسة، والتخطيط، وإدارة الدراسة، والمثابرة. ويرتبط سلبيًا بمتغيرات مثل التعطيل الذاتي والقلق، والسيطرة غير المؤكدة ، وتجنب الفشل.

ومن هذا المنطلق قام عدد من الدراسات الحديثة بدراسة الصمود الأكاديمي وتأثيره على الأداء الأكاديمي ، والتوافق مع الحياة الجامعية للطلاب . ففي دراسة Moon, Kwon& Chung (2015)التى بحثت العلاقات السببية بين الصمود الأكاديمي والفاعلية الذاتية والاكتئاب ، وتأثيرها على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة ، وذلك لدى ١٨٥ طالبًا وطالبة من كليات التمريض وأظهرت النتائج أن الصمود الأكاديمي هو أكثر المتغيرات ذات تأثير إيجابي على التوافق مع الحياة الجامعية ومتابعتها.

وصممت دراسة Mwangi et al., (2015) لتحديد العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب الثانوية العامة بلغ عددهم ٣٩٠ طالبًا. وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الصمود الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وقد اتفقت نتائج عدد من الدراسات في التوصل لوجود علاقة قوية بين الصمود الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي ، وذلك لدى عينات مختلفة من طلاب الثانوية العامة وطلاب الجامعة منها Alva (1991); Waxman& Huang (1997); Hanson &Austin (2003); Wasonga,Christman & Kilmer (2003); Reis, Colbert& Hebert (2004); Hudson (2007)

واتفقت هذه الدراسات في أن الطلاب المرموقين أكاديميًا لديهم أهداف موجهة نحو المستقبل ويعتقدون أن لديهم بالفعل الدعم النفسي والبيئي المطلوب لتحقيق هذه الأهداف، بالإضافة إلى أن المتفوقين أكاديميًا لديهم القدرة على الصمود ، ويتمتعون بمهارات اجتماعية عالية، ويركزون على ضبط النفس ولديهم تقدير عالٍ للذات (Kimberly& Rouse, 2001).

كما أظهرت دراسة Jowkar, Kojuri, Kohoulat& Hayat (2014) للتعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والصمود الأكاديمي لدى عينة قوامها ٦٠٦ طالبًا وطالبة من طلاب المدارس العليا وأظهرت النتائج وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان)

وأكدت نتائج دراسة Perez, Espinoza, Romos, Coronado &Corts (2009) أن الطلاب الصامدين أكاديميًا هم أولئك الذين يحافظون على مستويات عالية من دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي، على الرغم من وجود الأحداث والظروف العصيبة التي قد تؤدي إلى نتائج منخفضة ، بل وقد تؤدي إلى التسرب من المدرسة ، بالإضافة إلى النتائج الاجتماعية والنفسية غير المرغوبة.

فالأشخاص الصامدون أكاديميًا هم من يواجهون الصعوبات أثناء محاولة تحقيق النجاح الأكاديمي ويحاولون التغلب عليها بإيجاد حلول فعالة وناجحة بدلاً من الهروب منها (Martin 2002)، كما أن لديهم قدرًا كبيرًا من تنظيم الذات ، والمثابرة وتحمل المسئولية ، والدافعية الأكاديمية العالية ، والتوجه نحو الهدف والتخطيط ، وتقدير الذات المرتفعة وضبط النفس Kapikiran (2012).

ثانياً: اليقظة العقلية Mindfulness

ترتبط اليقظة العقلية بعلم النفس الإيجابي وتعتبر منبئًا قويًا بمخرجات الصحة النفسية ، ولها تأثير قوى على الأداء والتوافق، وتشكل حاجزًا ضد الضغوط وزيادة الطموح وتحمل الغموض (Ritchie & Bryant, 2012)، كما ترتبط بالإنجاز الأكاديمي وفاعلية الذات (Brausch, 2011).

وقد عرفها Marlatte & Kristeller بأنها الوعي الكلى للخبرات السابقة والانتباه للخبرة الحالية وتقبلها دون إصدار أحكام ، سواء كانت سارة أو غير سارة ، وتقبل جميع التجارب الشخصية كالأفكار والمشاعر والأحداث كما هي في اللحظة الراهنة Mariatie & Kristeller, (1999). ويتفق معه Walsh (2005) الذي عرفها بأنها الوعي الكلى للخبرات في الوقت الحاضر بدون إصدار حكم.

وعرف Neale (2006) اليقظة العقلية بأنها البقاء عن قصد في الحاضر وتتضمن مفهومين هما الوعي والانتباه ؛ حيث يمدنا الوعي بالمسح العام والرصد المستمر للخبرة ، ويزيد الانتباه من الإحساس بالخبرة والتركيز عليها. ويوضحها Allen, Blashki & Gullone (2006) بأنها تركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الحاضرة ، دون إصدار أحكام على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار. والوعي بالطريقة التي نوجه بها انتباهنا ، بحيث تجعلنا نتخلص من مركزية الأفكار ، فنفهما على أنها أحداث عقلية مؤقتة وليست تمثيلاً للواقع ؛ وهذا يؤدي إلى الاستبصار.

ومن جانب آخر عرف Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra & Farrow (2008) اليقظة العقلية بأنها المراقبة المستمرة للخبرات ، والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية ، ومواجهة الأحداث كما هي بالواقع وبدون إصدار أحكام تقييمية عليها.

وقد عرفها Kettler (2013) حديثًا بأنها طريقة في التفكير تؤكد على انتباه الفرد إلى بيئته وأحاسيسه الداخلية، دون إصدار أحكام سلبية او إيجابية وتقبلها كما هي. وأن الفرد عندما يمتنع عن إصدار حكم على خبرة بأنها جيدة ، فإنه يمكن أن يعرضها بشكل واقعي ويحقق استجابة تكيفية للموقف.

ويعرف فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣) اليقظة العقلية " بأنها التركيز عن قصد في اللحظة الحاضرة دون إصدار احكام تقييمية أي أن الفرد واعٍ بـــــــــ " هنا والآن" وتقبل كل خبرات الحياة : الإيجابية منها والسلبية".

فتعتبر اليقظة العقلية متغيرًا مهمًا للتعليم الإيجابي ؛ حيث إنها تسهم في تطوير الدماغ بأكمله، وتؤكد على دعوة النصف الأيمن من الدماغ للمشاركة في الخبرة ؛ ومن ثم تيسير التعليم كما. أن التعليم الإيجابي يجعل اليقظة العقلية تبني لدى التلميذ الرفاهية وجودة الحياة، إضافة إلى خفض الشعور بالضيق النفسي (Siegel, 2007). فهي تجعل التلاميذ واعين بشكل كامل ببيئتهم وما يدور حولهم لحظة بلحظة ،وبدون شرود ذهني ؛ فالتلاميذ اليقظون عقليًا أثناء التعليم والتعلم يظهرون انتباهًا ورغبة في أداء المهام وتحسن الذاكرة ، ويكونون أكثر إبداعًا، وأكثر حماسًا في التعليم ، وأكثر بحثًا عن معينات التعلم (الفرحاتى السيد، ٢٠١٧).

فاليقظة العقلية عملية ينظر من خلالها الفرد إلى المشكلة من عدة زوايا، بدلاً من التحرك بطريقة خطية في التفكير. فهي تساعد الطالب على الوعي بما يدور حوله، والمشاركة المستمرة في العملية التعليمية الراهنة ، وتحول دوره من كونه مشاركًا، إلى منتج ومراقب Brown,& Ryan, 2003 كما أنها تمنع الفرد عن التفكير بطرق التلقائية والنمطية ؛ فهي تسمح له أن يفك التعلق بأنماط التفكير العشوائية، وحالات تطفل الأفكار المشوهة في العقل، والتنقية الانفعالية، وتكوين مخططات معرفية منطقية، وإعطاء دلالات معرفية تستند على منطق ودلائل واقعية (Shapiro, Astin, & Freedman, 2006).

وقد تعددت وجهات النظر حول مكونات اليقظة العقلية فقد ذكر Langer (1989) أنها تتكون من أربعة مكونات وهي: البحث عن جديد، والارتباط، وتقديم جديد، والمرونة (في فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٣). في حين ذكر Shapiro et al. (2006) بأن اليقظة العقلية تتكون من

أربعة مكونات مختلفة وهي تنظيم الذات، وإدارة الذات ، والمرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية ، وتوضيح القيم .

وفى (2010) ذكرHasker أن لليقظة العقلية مكونين رئيسين هما : الانتباه المنظم ذاتيًا، والوعي بالخبرة، حيث إن الانتباه المنظم يعزز الوعي بالخبرة الانفعالية والمعرفية، وأن الوعي بعد الحكم على الخبرة يحدث من خلال الانفتاح والاستعداد بالتجارب في اللحظة الحالية. وحدد Browen (2011) أن لها مكونين أيضًا ، يتمثل المكون الأول في حالة الوعي مع الشعور الهادف، والمكون الثاني المعالجة المعرفية لليقظة العقلية.

وأشار Baer, Smith., Hopkins, Krietemeyer & Toney. (2006) أن اليقظة العقلية هي المراقبة المستمرة ، والتركيز على الخبرات الحالية أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية ، ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع ، وبدون إصدار أحكام ، وتتكون من خمسة أبعاد هي:

١. الملاحظة : تعني المراقبة والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات الداخلية والمعارف والانفعالات والمشاهد الخارجية والأصوات والروائح.
٢. الوصف : يعني وصف الخبرات الداخلية والمشاعر التي يشعر بها الفرد مع قدرته على التعبير عنها ووصفها من خلال الكلمات.
٣. التصرف بوعي يعني ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي ، حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر .
٤. عدم الحكم على الخبرات الداخلية: يعني عدم إصدار أحكام تقييمية إيجابية أو سلبية على الأفكار والمشاعر الداخلية.
٥. عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: يعني السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن ينشغل بها الفرد أو تشتت انتباهه، أو ينشغل بها، أو تفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة.

وقد أشار Thompson, Arnkoff & Glass (2011) إلى أن اليقظة العقلية تساعد الفرد في أن يعي العلاقة بينه وبين أفكاره، ويستطيع أن يغيرها ؛ فهي قصيرة المدى، لا يتمركز حولها أو يندمج فيها ؛ بمعنى أنها ليست واقعًا مطلقًا، وإنما هي خاضعة للتغيير من خلال الملاحظة ومراجعة الأفكار والمشاعر ، لتطويرها عن طريق الوعي بما وراء المعرفة وهي ما يطلق عليه Hasker (2010) من قبل بعدم التمركز والاندماج حول الأفكار والمشاعر الشخصية.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمى

قد أشارت بعض الدراسات السابقة أن اليقظة العقلية تعتبر منبئًا قويًا بمخرجات الصحة

النفسية وتأثيراتها الفعالة في الأداء والسلوك، والتوافق والصمود بكافة أشكاله . وقد أسفرت النتائج الارتباطية عن ارتباطها ارتباطاً إيجابيًا بالرضا عن الحياة Kong, Wang, & Zhao (2014) والمرونة النفسية Latzman& Masuda (2013) وفاعلية الذات الأكاديمية Keye & Pidgeon (2013).

وفى هذا الإطار صممت دراسة Masuda, Anderson, Sheehan (2009) للكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة ، بلغ عددها ٢٦٧ طالبة وأظهرت النتائج أن اليقظة العقلية منبئ قوى ببعض متغيرات الصحة النفسية مثل الصمود النفسي.

تعد تدريبات اليقظة العقلية والتعلم المتعمق المتعلم بطرق إثرائية لإنجاز المهام الشخصية والأكاديمية ، كما تزوده بخبرات تؤثر في التنظيم الذاتي السلوكي ، وتتضمن انتباه الفرد لأهدافه وتنمية قدرته على الانسجام مع هذه الأهداف ، وتحسين التنظيم الذاتي الأكاديمي الذي يرتبط بأهمية تعديل الأهداف والتحكم في السلوك الذي يساعد على تحقيق هذه الأهداف Howell& (Buro,2011).

وفى من هذا الإطار قد حاولت دراسة Palmer& Rodger (2009) إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من اليقظة العقلية وأساليب مواجهة الضغوط والعلاقة بينهما لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من ١٣٥ طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية وأساليب مواجهة الضغوط لصالح الذكور، وأن اليقظة العقلية ترتبط سلبيًا بأساليب المواجهة الانفعالية وأسلوب التجنب وترتبط إيجابيًا بأسلوب المواجهة العقلانية كأسلوب حل المشكلات.

وفى هذا السياق قام Franco, Manas, Cangas & Gallego. (2011) بدراسة تكشفت عن أثر اليقظة العقلية على الأداء الأكاديمي وبعض سمات الشخصية كالقلق ومفهوم الذات ، من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية ، وتم تطبيقه على مجموعة تجريبية عددها ٦١ طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن هناك تحسنًا في الأداء الأكاديمي ، فضلاً عن زيادة أبعاد مفهوم الذات وانخفاض القلق كحالة أو كسمة ، وتؤكد النتائج في مجملها على فعالية اليقظة العقلية في تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية.

وقد دعمت نتائج دراسة Keye & Pidgeon (2013) نظرية Flach (1989) للصمود التي تشير إلى أن اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية يكونان جزءًا من القوة النفسية للفرد، والتي تسمح للأفراد للتنقل بنجاح خلال التغير، حيث صممت الدراسة لاستكشاف دور اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية في التنبؤ بالصمود لطلاب الجامعات. لدى عينة بلغ عددها ١٤١ طالبًا

وطالبة ، وأظهرت النتائج أن اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية من العوامل المهمة التي تتنبأ بالقدرة على الصمود. وتشير هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية لها تأثير كبير على القدرة على الصمود ؛ حيث أظهر نموذج الانحدار المكون من اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية نسبة تباين كبيرة من التباين الكلي للنموذج.

وقد افترضت نظرية اليقظة العقلية أن من لديهم يقظة عقلية يتعلمون استبعاد الأفكار السلبية التي قد تعيق مسار حياتهم ، ويركزون انتباههم بالأفكار والعواطف الحاضرة، حيث تساعد اليقظة العقلية على زيادة الوعي بطبيعة الأفكار السلبية ويستبعدونها ، فيستبدلون ردود الفعل السلبية بردود فعل أكثر مرونة وموضوعية وأقرب للموضوعية. (Keng, Smoski, & Robins, 2011)

وتؤكد هذه النتائج دراسة Labbé, Womble, Shenesey, Chavers &Wilson (2012) (2012) من حيث وجود علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية والقدرة على الصمود والتعامل مع الواقع. وأكدت هذه النتيجة دراسة Chavers (2013) التي أظهرت أن اليقظة العقلية لدى عينة من المراهقين بلغ عددهم ٢٠٨ مشاركٍ ، تتراوح أعمارهم من ٢٠-٢٢ سنة ، تتنبأ بالقدرة على الصمود أمام المشكلات الحياتية.

ونظرًا لأن الحياة الجامعية للطالب هي مزيج من التحديات والفرص التي تفرضها الأوضاع التعليمية والشخصية والبيئة الجامعية ؛ فإن زيادة اليقظة العقلية لديه يمكن أن تزيد من قدرته على الصمود الأكاديمي ؛ حيث أشارت الدراسات أن التدريب القائم على اليقظة العقلية يحسن الذكاء العاطفي والتكيف التعليمي بين المراهقين. كما أن اليقظة العقلية تلعب دورًا مهمًا في تحسين الإنجاز الأكاديمي (Kamath,2015).

كما قام عادل محمود (٢٠١٦) بدراسة للتوصل إلى نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات (الحنو على الذات والإنسانية العامة واليقظة العقلية) وكل من الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم ، وذلك لدى عينة قوامها ١٣٠ طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور . وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة موجبة بين كل من البعد الإيجابي للشفقة بالذات والذى يتضمن الحنو على الذات والإنسانية العامة واليقظة العقلية ، والصمود الأكاديمي ؛ مما يشير إلى أن أبعاد الشفقة بالذات تعمل على تعزيز وتدعيم الصمود الأكاديمي لدى المتعلم ؛ حيث إنها تزيد من إصرار الفرد وصموده أمام المهام ، حتى وإن تكرر الفشل حيث إنها تساعده في مواجهة المشكلات والصعاب ، وفهم الطالب ووعيه بالأسباب الحقيقية في مواقف عدم الكفاءة الذاتية أو المعاناة ، بدلاً من إصدار أحكام قاسية عليها أو نقده لذاته ،

فيجاهد للوصول إلى مستويات مرتفعة من الإنجاز الأكاديمي ومن ثم يزداد صموده الأكاديمي . وقد اتفقت هذه النتيجة مع (Landgraf ,2013 ; Neef& Costigan ,2014; Neff & McGehee, 2010)

ثالثاً: استراتيجيات مواجهة الضغوط Coping Strategies

ركز الباحثون في الدراسات الحديثة على دراسة استراتيجيات مواجهة الضغوط ؛ لكثرة ما يتعرض له الأفراد من أحداث ، وما يحيط بهم من ظروف ضاغطة. إن زيادة متطلبات الحياة والتي أدت إلى الصراعات والأحداث المثيرة للقلق ، أو الناتجة عن ازدياد طموحات الأفراد وتنوعها ، والذي أصبح يهدد الأمن النفسي للأفراد ؛ مما انعكس أثره على زيادة الضغوط على الأفراد والمجتمعات ، وأصبح لزامًا على الأفراد في المقام الأول استخدام أساليب واستراتيجيات لمواجهة هذه الضغوط المتزايدة ، مما يتطلب التعرف على الاستراتيجيات المناسبة وعلاقتها بالمتغيرات الأكثر ارتباطًا بها.

تعرف استراتيجيات مواجهة الضغوط بأنها " مجموعة من الأساليب أو الطرق والنشاطات الدينامية والسلوكية والمعرفية ، التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة ، وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليه " (محمود حسين ونادر الزيود ،١٩٩٩).

وعرفها عبد الله الضريبي (٢٠١٠) بأنها " الطريقة التي يستخدمها أو يتبعها الفرد في مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة ؛ للتخلص منها، أو الحد من آثارها، أو التكيف معها."

ويرى Halgin & Whitbourne (1997) أن أساليب التعامل المناسبة مع الضغوط النفسية تلعب دورًا بارزًا في الحد من معاناة الفرد من الضغوط ، أو اضطرابات عدم التكيف . والشخص الذي لا يمتلك المهارات الملائمة في التعامل مع المشكلات هو الأكثر قابلية للمعاناة من الضغوط النفسية . وعلى العكس من ذلك فإن الشخص القادر على المواجهة يكون أكثر فاعلية في التغلب على المشكلات، وتقل معاناته خلال تعرضه للمواقف الضاغطة ، ويكون أكثر صمودًا ومثابرة.

وقد أشار Tobin et al., (1989) إلى وجود (١٤) أسلوبًا من أساليب مواجهة الضغوط وهي: حل المشكلات، إعادة الهيكلة المعرفية، الدعم الاجتماعي، التعبير عن العواطف، تجنب المشكلة، تمني الانسحاب الاجتماعي. النقد الذاتي، الانخراط في المشكلة، الانفعال العاطفي. عدم الانخراط في المشكلة البعد عن الانفعالات، المشاركة، عدم المشاركة.

ومن الأساليب والاستراتيجيات المهمة لمواجهة الضغوط النفسية، ما ذكره كل من Martin, Lee, Poon & Fulks (1992) حيث قسموها إلى نوعين:

الأول: استراتيجيات المواجهة الانفعالية Emotional Coping Strategies: وتتمثل هذه الاستراتيجيات في مدى قوة ردة الفعل الخاصة في التعامل مع المواقف الضاغطة التي تواجه

الفرد، والتي تظهر في الغضب الشديد، والانفعال، والتوتر، والإحباط، والقلق، والأسى، والحزن، واليأس من الحياة والهروب من الواقع، والانسحاب الاجتماعي.

الثاني: استراتيجيات المواجهة المعرفية Cognitive Coping Strategies: وتتمثل في الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد في تفسير وتقييم الموقف الضاغط وأسلوبه في التأقلم معه، وكذلك استخدام أسلوب التحليل المنطقي للأحداث والنشاط العقلي في الحد من الضغوط النفسية.

ويقترح Higgins & Endler (1995) الأساليب التالية في مواجهة الضغوط النفسية:

أسلوب التوجه نحو التجنب (Avoidance Oriented): ويقصد به ابتعاد الفرد عن المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة، وأن يعمل على الانسحاب مباشرة من الموقف الضاغط قبل أن يتعرض لأي ضرر قد يصيبه، ويطلق على هذا النوع الأسلوب الإحجامي.

أسلوب التوجه نحو المهمة (Task Oriented): وهو المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مع المشكلة بشكل مباشر وبأسلوب واقعي . ويتمثل ذلك من خلال معرفة الأسباب الكامنة للمشكلة، والاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف المشابهة للمشكلة، واقتراح أفضل البدائل للتعامل مع المشكلة والموقف الضاغط، ووضع خطة فورية لعلاج المشكلة.

ومن ناحية أخرى حدد Lin & Chen (2010) أربعة استراتيجيات لمواجهة الضغوط هي:

أولاً: المواجهة النشطة للمشكلة Active Problem Coping

ويقصد بها مواجهة الأفراد الضغوط من خلال النظر في مركز المشكلة لحلها بأنفسهم أو البحث عن المساعدة ، ويصاحبها انفعالات إيجابية نشطة ويلجأ الفرد إلى أحد الأساليب الآتية:

أ. **حل المشكلة:** يشمل تبسيط المشكلة، والوصول إلى النقطة الرئيسة، والهدوء والتفاؤل، والتخطيط للمستقل.

ب. **البحث عن المساعدة:** ويشمل البحث عن الموارد الخارجية، مثل المعلمين أو الأصدقاء .

ثانيًا: المواجهة الانفعالية النشطة Active Emotional Coping

ويعتمد الفرد فيها على العواطف، عندما يواجه الضغوط. ويتضمن:

أ. **التكيف العاطفي:** مثل العواطف، التفكير الإيجابي ، والتشجيع الذاتي.

ب. **الانفعالات العاطفية:** ويتمثل في تحويل الانتباه، وتغيير المشاعر، والبحث عن موارد خارجية للمساعدة في ضبط العواطف ، أو البحث عن أساليب إزالة التوتر والقلق.

ثالثًا: المواجهة السلبية للمشكلة Passive Problem Coping

حيث يعتمد الفرد على سلوك التسويف والهروب عند مواجهة الضغوط .

وتتضمن:

أ. التسويف: تأجيل مؤقت للمشكلة أو النظر للمشكلة بشكل سلبي.

ب. الهروب أو التجنب: تجاهل وجود المشكلة إما بالهروب أو التقليل من شأنها.

المواجهة الانفعالية السلبية Passive Emotional Coping

تظهر في السلوكيات الآتية: -

أ. القاء اللوم: وتظهر الاتهام الذاتي، وإلقاء اللوم على الآخرين ، أو التخلي عن المشكلة.

ب. فقدان السيطرة العاطفية: وتظهر في الغضب والبكاء بسرعة .

كما أشار حديثًا Baumstarck, Alessandrini, Hamidou, Auquier, Leroy& Boyer (2017). أن أساليب مواجهة الضغوط أربعة أنواع هي الدعم الاجتماعي وحل المشكلات والتجنب والتفكير الإيجابي.

في حين قسم Choi, Moon, Park, Lee, Lee, Jeong & Chung, (2017) استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى ثلاث استراتيجيات وهي:

أ. أسلوب التوجه نحو التجنب Avoidance-Oriented Coping :

وتعني ابتعاد الفرد عن المواجهة المباشرة للمواقف الضاغطة .

ب. أسلوب التوجه نحو المهمة Task-Oriented Coping : تعني المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مع المشكلة بشكل مباشر وبأسلوب واقعي.

ج. أسلوب التوجه نحو الانفعال Emotion-Oriented Coping: وتعني اعتماد الفرد على العواطف عندما يواجه المواقف الضاغطة.

من خلال ما سبق عرضه من تصنيفات مختلفة من استراتيجيات مواجهة الضغوط ؛ نجد أنها تتركز في استراتيجيات مواجهة المشكلات ، أو التفكير الإيجابي والدعم الاجتماعي كاستراتيجيات نشطة لمواجهة الضغوط ، واستراتيجيات التجنب والانفعال كاستراتيجيات سلبية لمواجهة الضغوط، وهذا ما تعتمد عليه الباحثة في البحث الحالي.

يواجه الطلبة الموهوبون والمتفوقون خلال حياتهم ودراستهم في المراحل الدراسية المختلفة العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة، والتي تتطلب منهم استجابات وردود أفعال مناسبة، قد يقف هؤلاء الطلبة عاجزين أمام التصدي والتقليل من أضرارها عليهم، إما بسبب عدم توفر المهارات والأساليب المناسبة للتصدي لتلك الضغوط النفسية والمشكلات، أو لعدم خبرتهم بكيفية مواجهتها ؛ فمن المهم إعداد جميع الطلبة: المتفوقين أو العاديين ، وتهيئتهم لمواجهة هذه الأزمات ، وتعليمهم

الوسائل والأساليب اللازمة لاتخاذ القرارات المفيدة ؛ لمواجهة كافة الأزمات والأحداث التي قد تعترض طريقهم في المستقبل (نوره سليمان ،٢٠١١).

أن استمرار تعرض الطلبة للضغوط النفسية وخاصة المتفوقين دراسيًا، قد يؤدي إلى حدوث الكثير من الآثار السلبية في مظاهر النمو ومستوى أدائهم العقلي، حيث إن الضغوط النفسية تعيق قدراتهم؛ مما يترك آثارًا سلبية على مهارات تفكيرهم ، وقد يؤدي إلى انخفاض التركيز وضعف القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات ، وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز(Kaplan,1990).

وفي دراسة قام بها Shaunessy & Suldo (2010) للتعرف على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلبة المتفوقين لمواجهة الضغوط . تكونت العينة من 465 طالبًا وطالبة من الطلبة المتفوقين في المرحلة النهائية من الثانوية العامة. أشارت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين أظهروا مستويات من الشعور بالضغوط مشابهة للطلبة العاديين، بالإضافة إلى أن الطلبة المتفوقين كانوا مشابهين لزملائهم من غير المتفوقين في الطريقة التي يتعاملون بها مع الضغوط الأكاديمية، حيث إنهم يستخدمون أسلوب إعادة التشكيل الإيجابي والتجنب ، والبحث عن الدعم الاجتماعي العاطفي. ومن جهة أخرى أظهر الطلبة المتفوقون اختلافًا عن زملائهم العاديين في قدرتهم في التعامل مع الغضب والمرح وأسلوب حل المشكلات.

استراتجيات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالصمود الأكاديمى

لاحظ كل من Shaunessy & Suldo (2010) من خلال عملهم مع الطلبة المتفوقين، أنهم يتعرضون إلى مجموعة من المواقف الحياتية والمشكلات المختلفة في الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية، التي يكون لها تأثير سلبي عليهم، حيث إنهم يحتاجون لمهارات ومصادر متعدد لمواجهة الضغوط بصورة صحيحة وسليمة تساعدهم على التحكم فيها والتغلب عليها، وقد أوصى Delisle (1988) بأنه ينبغي تقديم المساعدة إلى الطلبة المتفوقين والموهوبين على تحمل الضغوط النفسية التي تواجههم، والتعرف على الأساليب التي يجب أن يتم اتخاذها لتقدير وقبول إمكاناتهم وقدراتهم المميزة ومواهبهم.

وقد توصل خالد عبد الله (٢٠١٤) من خلال دراسته التي هدفت للتعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميًا إلى امتلاك الطلبة المتفوقين للنضج الانفعالي والذكاء الاجتماعي والثقة بالنفس، ولديهم قدرة فائقة في التعامل مع مجموعة المصادر الضاغطة، وقدرتهم على إنجاح الأعمال التي يقومون بها بكل فن وإتقان، وكذلك إنجاز المهمات بكفاءة عالية وقدرة ثابتة في التخطيط الجيد ، الذي يساهم في السيطرة على المشكلات والأحداث

الضاغطة دون إحداث أي أضرار نفسية وجسمية . وقد فسر تلك النتيجة بأن الفرد كلما زادت درجة الذكاء لديه أصبح أكثر إدراكًا وتكيفًا مع الضغوط النفسية والمشكلات التي تواجهه، وبذلك يكون أكثر صلابة ومقاومة لضغوط الحياة سواء كانت داخلية أم خارجية.

وقد استنتج Joyce et al., (2005) من خلال دراسته ارتباط الصمود النفسي سلبيًا بأساليب المواجهة الإحجامية مثل الهروب من المشكلة أو الاستراتيجيات الانفعالية ، ويرتبط إيجابيًا بالدعم الاجتماعي ، والتوجه الديني ، والتوجه نحو المهام وحل المشكلات.

وقد قام عدد من الدراسات الحديثة لدراسة العلاقة بين الصمود النفسي وأساليب مواجهة الضغوط مثل دراسة Bower & Alan(2006); Margalit(2007); Bayat(2007) وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الصمود النفسي واستراتيجيات مواجهة الضغوط.

وفى هذا السياق أشار Steinhard &Dolbier (2008) أن الشخص الذي يتسم بالصمود النفسي يستطيع استخدام ثلاث أساليب إيجابية من أساليب مواجهة الضغوط وهي : القدرة على حل المشكلات ، وإعادة التفسير الإيجابي للمشكلة ، واللجوء للدين كمحاولة للتجنب.

أما نتائج دراسة Victor &Leticica (2011) فقد أظهرت أن الأفراد ذوي الصمود المرتفع يستخدمون أساليب مواجهة أكثر فاعلية، عكس من لديهم صمود منخفض، فهم يستخدمون أساليب التجنب عندما يكونون في نفس الموقف الضاغط الذي يوضع فيه ذو الصمود المرتفع.

وقد قام كل من Chen & Bao-juan Hu (2012) بدراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين الأداء الأكاديمي والصمود الأكاديمي والذكاء الانفعالي للمراهقين، وأساليب مواجهتهم للضغوط. وتكونت العينة من ٩٢٠ طالبًا. وتوصلت النتائج أن الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة يمكنهما التنبؤ إيجابيًا بالأداء الأكاديمي . كما أظهرت علاقة إيجابية دالة بين الصمود الأكاديمي والأداء الأكاديمي . وقد توسط الذكاء الانفعالي العلاقة بين الصمود الأكاديمي والأداء الأكاديمي ؛ حيث كان تأثير الصمود الأكاديمي على الأداء الأكاديمي أقوى لدى المراهقين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع

كماهدفت دراسة Son, Lee & Kim (2015) إلى كشف العوامل المسهمة في الصمود الأكاديمي لدى طلاب التمريض وتكونت العينة من ١٨٨ طالبًا. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر العوامل إسهامًا في الصمود الأكاديمي كانت الرضا عن الدراسة ، والأداء الأكاديمي الجاد ، والأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط ؛ حيث تفسر هذه العوامل حوالي ٤٥.٢% من التباين الكلى للصمود

وفى ذات السياق أظهرت دراسة Innes (2017) وجود علاقة بين الصمود وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة طلاب المرحلة الجامعية من جميع الفرق الدراسية بلغ عددها (ن = ٧٣). واستخدمت الدراسة أدوات لتقييم الإجهاد والقلق والصمود ومواجهة الضغوط ، وقد لوحظ أن مستويات القلق والإجهاد كانت أعلى نسبيًا في طلبة السنة الأولى والثالثة ، وكانت درجات الصمود ومواجهة الضغوط منخفضة نسبيًا في مجموعة السنة الأولى. وكانت الارتباطات إيجابية بين درجات الصمود ومواجهة الضغوط الإيجابية.

فروض البحث :

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه فى الإطار النظرى فإنه يمكن تحديد فروض البحث على النحو التالى "-

١. يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في درجة الصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسيًا.

٢. يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا.

٣. يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا.

٤. يوجد إسهام نسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا.

إجراءات البحث :

يتناول هذا الجزء من البحث عرضًا وتحليلاً للإجراءات المنهجية للبحث ، من حيث وصف عينة البحث (عينة التحقق من أدوات البحث – العينة الأساسية)، وأدوات البحث التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الخصائص السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات . ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولًا: المنهج المستخدم

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول التعرف على مدى إسهام كل من اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى المتفوقين

دراسيًا.

ثانيًا: المشاركون في البحث

أ. العينة الاستطلاعية (عينة التحقق من صلاحية أدوات البحث)

تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم لعام ٢٠١٧ من الاقسام العلمية والأدبية للتعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ويبلغ متوسط اعمارهم (١٩,٩٤) ،وانحراف معياري (٠,٨٠٤) ، ومتوسط نسبة الذكاء(١٢٧,٠٧) وانحراف معيارى(٠,٨٦).

ب. المشاركون في العينة الأساسية

تكونت العينة الاساسية من (١٦٧) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم لعام ٢٠١٧ من الأقسام العلمية والأدبية ويبلغ متوسط اعمارهم (٢٠,٢٨) وانحراف معياري قدره (٠,٨١) ، ومتوسط نسبة الذكاء(١٢٨,٠٣) درجة وانحراف معيارى(٠,٧٣). وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية. وجدول (١) يوضح مواصفات العينة الأساسية

جدول (١): توزيع طلاب كلية التربية موزعين وفقاً للفرقة الدراسية والتخصص (ن=١٦٧)

الفرقة	التخصص		المجموع
	علمي	ادبي	
الثانية	٢٦	٢٧	٥٣
الثالثة	٣٣	١٩	٥٢
الرابعة	٢٠	٤٢	٦٢
المجموع الكلي	٧٩	٨٨	١٦٧

ثالثاً: أدوات البحث: اشتمل البحث الحالي على الأدوات التالية:

١. مقياس اليقظة العقلية إعداد: Baer, R.A et al. (2006)

ترجمة : عبد الرقيب أحمد ، أحمد على ، عائدة أحمد و فتحي عبد الرحمن (٢٠١٤)

٢. مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط . إعداد الباحثة

٣. مقياس الصمود الأكاديمي . إعداد الباحثة

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

١. مقياس اليقظة العقلية

استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية إعداد Baer, R.A et al. (2006) تعريب أ.د .عبد

 ويتكون من ٣٩ عبارة في صورته المبدئية ويتوزع على خمسة عوامل هي الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية ٢٠٠ طالب وطالبة بمتوسط عمر (١٩,٩٤) وانحراف معياري (٠,٨٠٤).

أولاً: صدق المقياس:-

تحقق معُدو المقياس من البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى على عينة تكونت من ٦١٣ من طلاب الجامعة ممن يدرسون مقرراً فى علم النفس ، وقد تم التوصل إلى ٥ عوامل مستقلة ، وكان التباين العاملى الكلى ٣٣%، وقد تم التحث=ق من هذه العوامل باستدام التحليل العاملى التوكيدى على عينتين متباينتين ، واسفرت النتائج عن تشبع العوامل المسة تشبعاً دالاً احصائياً على سمة كامن واحدة اليقظة العقلية) وكانت قيم هذه التشبعات هى (٠,٣٤، ٠,٥٧، ٠,٧٢، ٠,٧٢، ٠,٥٥ للعوامل الملاحظة والوصف والتصرف بوعى وعدم الحكم وعدم التفاعل على الترتيب.

وفى البحث الحالى تم التحقق من الصدق العاملى أو صدق البناء الكامن لمقياس اليقظة العقلية عن طريق التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى وذلك لاختلاف عينة البحث الحالى عن العينة التى طبق عليها معدو المقياس.

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية: –

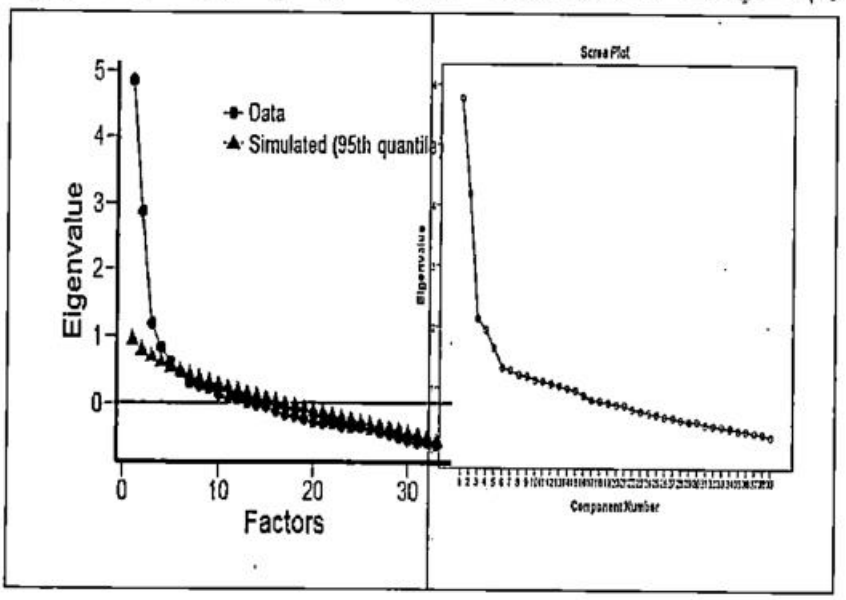
١. الصدق العاملي :

أ: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

أجري التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس اليقظة العقلية على عينة مكونة من(٢٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الفيوم المتفوقين دراسياً بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis ، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠,٣٠ كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠,٣٠، علاوة على أنه قد رُوجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل قيمة (Measure of Sampling

Adequacy(MSA عن ٠,٥٠ ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار KMO=0.754Kaiser-Meyer-Olkin للتأكد من أن قيمة MSA(اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠,٦٠ وتم التأكد من قيمة اختبار النطاقBartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٠١ وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع ؛ وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط ، وحدد معيار التشبع الجوهري للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو يساوي٠,٣) (محمد بوزيان تيغزة،٢٠١٢).

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملي عن وجود (١٣) عاملاً لليقظة العقلية، وبفحص المخطط البياني Scree plot للجذور الكامنة الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي المتوازي للبيانات باستخدام برنامج JASP 0.8.3.1 تبين أن متغير اليقظة العقلية يتكون من خمسة مكونات وشكل (١) يوضح ذلك. وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax. وتم التوصل إلى خمسة مكونات تفسر نسبة تباين تراكمية مقداره (٤١,٠٨%) من التباين الكلي للمفردات، وتراوحت قيمة الجذر الكامن للعوامل (٤,٨٥- ٢,٠٥) وقد حذفت في هذه الخطوة عبارة رقم (٤) لأنها لا تتشبع على أي من العوامل وتم تصنيف هذه العوامل الخمسة باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جيتمان. وجدول (٢) يوضح الخمسة عوامل التي كشف عنها التحليل العاملي ، وقيم التشبعات على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين.



شكل (١): المخطط البياني للجذور الكامنة لمتغير اليقظة العقلية

جدول (٢): قيم تشبعات المفردات على العوامل الخمس لمقياس اليقظة العقلية (ن=٢٠٠)

رقم المفردة	عامل الأول	رقم المفردة	عامل الثاني	رقم المفردة	عامل الثالث	رقم المفردة	عامل الرابع	رقم المفردة	العامل الخامس
a34	٠,٧٥٩	a31	٠,٥٨٥	a12	٠,٦٨٢	a11	-٠,٥٥٠	a29	٠,٦٣٤
a23	٠,٧٣٧	a20	٠,٥٤٨	a27	٠,٦٤	a10	٠,٥٣٥	a19	٠,٦٢٢
a38	٠,٦٧٩	a15	٠,٥٠١	a16	٠,٦١٥	a39	٠,٥١٧	a33	٠,٦١٤
a13	٠,٦٦١	a36	٠,٥٠١	a2	٠,٦١٤	a25	٠,٥٠٦	a21	٠,٥٤٣
a28	٠,٦٢٦	a35	٠,٤٩١	a37	٠,٦٠٢	a9	٠,٤٩٠		
a5	٠,٥٩٤	a26	٠,٤٧٨	a7	٠,٥٤٠	a3	٠,٣٥٢		
a8	٠,٥٨٦	a1	٠,٤٧٧	a32	٠,٤٧٠				
a18	٠,٥٥٢	a24	٠,٤٦٩						
a14	٠,٥٠٢	a6	٠,٤٢٠						
a30	٠,٤٨٢	a17	٠,٤١٣						
a22	٠,٣١٣								
الجذر الكامن	٤,٨٥٨		٣,٢٤٩		٣,٠٢٥		٢,٤٢٥		٢,٠٥٤
نسبة التباين	١٢,٧٨٤		٨,٥٤٩		٧,٩٦١		٦,٣٨١		٥,٤٠٧
التباين الكلي	%٤١,٨٣								

يتضح من جدول (٢) أن العامل الأول قد تشبع عليه ١١مفردة ، ويقيس مكون التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة، والعامل الثاني تشبع عليه ١٠مفردات ، ويقيس مكون الملاحظة، والعامل الثالث تشبع عليه ٧ مفردات ، ويقيس مكون الوصف، والعامل الرابع تشبع عليه ٦ مفردات، ويقيس مكون عدم الحكم على الخبرات الداخلية، والعامل الخامس تشبع عليه ٤ مفردات ، ويقيس مكون عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي على الصدق البنائي للمقياس.

ب: - الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي قامت الباحثة في هذا البحث بحساب الصدق البنائي لمقياس اليقظة العقلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL 8.80للتحقق من الصدق البنائي للاختبار وجدول (٣) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (٣): مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اليقظة العقلية (ن=٢٠٠)

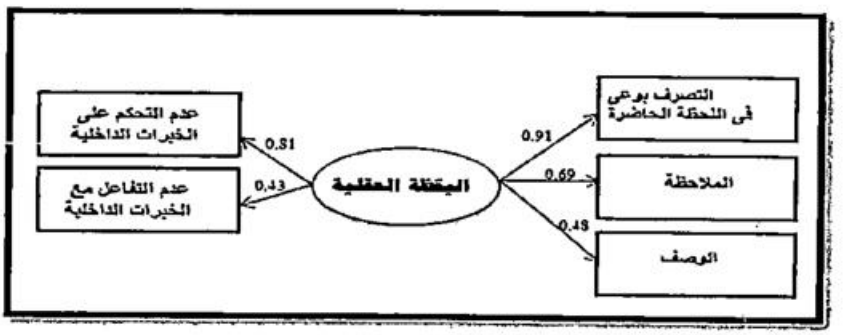
مؤشرات حسن المطابقة			قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية	χ^2 /DF	Chi-Squre/df	١,٨٨	١-٣
الاقتراب خطأ مربعات متوسط جذر	RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation	٠,٠٦	<٠,٠٨
المطابقة حسن مؤشر	GFI	Goodness-of-Fit Index	٠,٩٨	≥٠,٩٠
المصحح المطابقة حسن مؤشر	AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index	٠,٩٤	≥٠,٩٠
المقارن المطابقة مؤشر	CFI	Comparative Fit Index	٠,٩٩	≥٠,٩٠
المعياري المطابقة مؤشر	NFI, Delt	Normed Fit Index	٠,٩٧	≥٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدى	IFI, Delta	Incremental Fit Index	٠,٩٩	≥٠,٩٠
لويس توكر مؤشر	TLI, rho2	Tucker-LewisIndex	٠,٩٦	≥٠,٩٠

يتضح من جدول(٣) أن النموذج المفترض لليقظة العقلية يطابق العينة، ويؤكد على تشبع مفردات المقياس على ٥ عوامل من خلال المؤشرات الدالة على حسن المطابقة الموضحة بجدول(٢) وجميعها قيم مرتفعة وتقع في المدى المثالي كما حددها Schumacker& Brown (2006). ,Lomax(2010) وعباس البرق ، عابد المعلا و أمل سليمان(٢٠١٣) ، وقيمة مربع كاى غير دالة إحصائيًا ، والنسبة بينها وبين درجة الحرية ١,٨٨ ، بالإضافة إلى RMSEA تساوى ٠,٠٦، وقيمة (ت) للجميع المكونات دالة إحصائيًا مما يؤكد تشبع المكونات الخمسة على عامل واحد وهو اليقظة العقلية ، وهو ما يشير إلى الصدق البنائي للمقياس، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملي (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦). ويوضح جدول (٤) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية.

جدول (٤): تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية

م	العوامل المشاهدة	تشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري للتشبع	معامل الثبات R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	تصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	٠,٩١١	٠,٠٥٢	٠,٨٣	١٧,٥١	٠,٠١
٢	الملاحظة	٠,٦٩٤	٠,٠٦٤	٠,٤٨	١٠,٨٤	٠,٠١
٣	الوصف	٠,٤٨٦	٠,٠٦١	٠,٢٣	٧,٩٦	٠,٠١
٤	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٠,٨١٤	٠,٠٥٣	٠,٦٦	١٥,٣٥	٠,٠١
٥	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠,٤٣٦	٠,٠٥٧	٠,٢١	٨,١٢	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع عوامل اليقظة العقلية، وصدق البناء الكامن لهذا المقياس، كما يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الثبات في الحدود المقبولة (٠,٢:٠,٩) عزت عبد الحميد ،٢٠١٦). وشكل (٢) التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس اليقظة العقلية .



شكل (٢) : النموذج المفترض لليقظة العقلية

ثانياً: الثبات

تحقق معدو المقياس من ثبات أبعاده بطريقة معامل ألفا كرونباخ وتراوحت قيم معاملات ألفا من ٠,٧٥ إلى ٠,٨٧ لأبعاد المقياس المختلفة . وفي البحث الحالي تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين هما: اعتمدت الباحثة على حساب ثبات المقياس ككل ، ولكل مكون من مكوناته

باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد McDonald's ω[1] ومعامل ثبات ألفا وجدول (٥) يوضح قيمة ثبات الاختبار ومكوناته

جدول (٥): قيم معاملات ثبات McDonald's ω للمقياس

المكونات	McDonald's ω معامل الثبات	Cronbach's α
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	٠,٨٣٤	٠,٨٣١
الملاحظة	٠,٦٤٧	٠,٦٤٤
الوصف	٠,٧٥٢	٠,٧٤٨
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٠,٥٦٥	٠,٥٦٢
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠,٥٧٦	٠,٥٦٧
المقياس ككل	٠,٧٨٤	٠,٧١٨

ككل ولكل مكون من مكوناته (ن=٢٠٠)

يتضح من جدول (٥) أن قيم معامل McDonald's ω جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل عامل من المقياس والمقياس ككل ؛ مما يدل على ثبات مقياس اليقظة العقلية .

الاتساق الداخلي للمقياس*:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وبلغت (٠,٨٤٢) بالنسبة للتصرف بوعي وبلغت (٠,٨٨٥) بالنسبة للملاحظة، وبلغت (٠,٨٧٤) بالنسبة للوصف، وبلغت (٠,٧٨٤) بالنسبة لعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وبلغت (٠,٧٢٠) بالنسبة لعدم التفاعل، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس اليقظة العقلية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردات، وكانت معاملات الارتباط بين مفردات بُعد التصرف بوعي والملاحظة والوصف وعدم الحكم على الخبرات الداخلية ، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية ، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠,٤٢٥ إلى ٠,٧٨٢)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات مقياس اليقظة العقلية بالدرجة الكلية للمقياس، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة وأن معاملات الارتباط بين مفردات

---

[1] تم الاستعانة ببرنامج [(JASP Team (2017). JASP (Version 0.8.3.1)]. في حساب ثبات McDonald's ω

* ملحق (١) جداول الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية.

مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية تتراوح من (٠,٤٦٠ إلى ٠,٧٣٥)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

تقدير الدرجة على المقياس :

يتكون المقياس من ٣٨ مفردة في صورته النهائية يجاب عليها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح (تنطبق تمامًا-لا تنطبق تمامًا) ، حيث تحصل الإجابة" تنطبق تمامًا "على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة" لا تنطبق تمامًا "على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح في حالة العبارة سالبة الاتجاه . وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة اليقظة العقلية أو درجة الصفة التي يقيسها البعد الفرعي لتصبح الدرجة الدنيا (٣٨) والعظمى على المقياس (١٩٠) درجة والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على الأبعاد.

جدول (٦): توزيع المفردات على أبعاد مقياس اليقظة العقلية

الأبعاد	العبارات	درجة الكلية للبعد
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	٣٤- ٣٨*- ٢٣*- ١٣*- ٢٨*- ٥*- ٨*- ١٨*- ١٤*- ٣٠*- ٢٢*	٥٥
الملاحظة	٣١- ٢٠- ١٥- ٣٦- ٣٥- ٢٦- ١- ٢٤- ٦- ١٧*	٥٠
الوصف	١٢*- ٢٧- ١٦*- ٢- ٣٧- ٧- ٣٢	٣٥
عدم التحكم على الخبرات الداخلية	١١- ١٠*- ٣٩*- ٢٥*- ٩- ٣*	٣٠
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٢٩- ١٩- ٣٣- ٢١	٢٠

*العبارة سالبة

٢. مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

من خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير استراتيجيات مواجهة الضغوط والاطلاع على بعض المقاييس مثل Baumstarck et al (2010), Carver & Scheier, Weintraub (1989); Lin & Chen (2017). Choi et al, (2017) قامت الباحثة بتصميم مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلاب كلية التربية جامعة الفيوم ، ويهدف إلى التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ، ويتكون المقياس من ٤٠ مفردة في صورته الأولية ، موزعة على أربعة مكونات هما التوجه نحو المهمة وحل المشكلات، التوجه نحو الانفعال والتجنب ، والدعم الاجتماعي ، والتفكير الإيجابي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:-

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية ٢٠٠ طالب وطالبة بمتوسط عمر (١٩,٩٤) وانحراف معياري (٠,٨٠٤).

أولاً: صدق المقياس:-

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية: -

١. صدق المحكمين: -

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين[٢] المتخصصين في علم النفس ؛ لتحديد صدق المحتوى للمقياس ، طبقًا للتعريف الإجرائي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط، وتم إجراء التعديلات المقترحة[٣] من المحكمين وتراوحت نسبة الاتفاق بينهم على صلاحية المفردات لقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط بين (٩٠%-١٠٠%) وتم استخدام معادلة لوش[٤] لتقدير صدق كل مفردة عن طريق المحكمين حيث يتراوح الحد الأدنى لصدق المفردات بين (٠,٥:١)[٥].

٢.الصدق العاملي :

أ: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

أُجري التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبٍ وطالبة من كلية التربية جامعة الفيوم المتفوقين دراسياً بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis ، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠,٣٠ كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠,٣٠، علاوة على أنه قد رُوجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل قيمة (Measure of Sampling Adequacy(MSA عن ٠,٥٠ ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser-Meyer-Olkin KMO=0.787 للتأكد من أن قيمة MSA(اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠,٦٠ وتم التأكد من قيمة اختبار النطاقBartlett's Test of Sphericity

---

[٢] عدد المحكمين (8) ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين

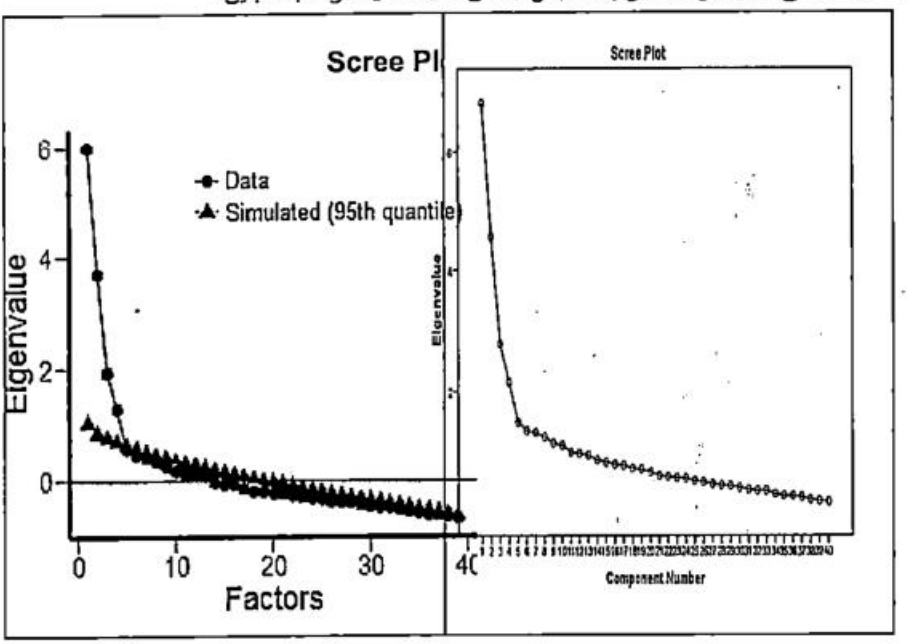
[٣] ملحق (٣) تعديلات المحكمين

[٤] معادلة لوش (درجة صدق المفردة) =عدد المحكمين الذين اتفقوا على العبارة-(٠,٥)عدد المحكمين / ٠,٥ عدد المحكمين

[٥] ملحق (٤) جداول قيم معادلة لوش لكل مفرد من مفردات المقياس

أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٠١ وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع ، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط ، وحدد معيار التشبع الجوهري للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو يساوي٠,٣).

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملي عن وجود ١٠ عوامل لاستراتيجيات مواجهة الضغوط ، وبفحص المخطط البياني Scree plot للجذور الكامنة الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي المتوازي للبيانات باستخدام برنامج JASP 0.8.3.1 تبين أن متغير استراتيجيات مواجهة الضغوط يتكون من أربعة مكونات وشكل (٣) يوضح ذلك. وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax.تم التوصل إلى أربعة مكونات تفسر نسبة تباين تراكمية مقداره (٤١,٦٧%) من التباين الكلي للمفردات، وتراوحت قيمة الجذر الكامن للعوامل (٤,٤٠- ٣,٥٥) وقد حذفت في هذه الخطوة عبارة رقم (٩) لأنها لا تتشبع على أي عامل من العوامل، وتم تصنيف هذه العوامل الأربعة باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جيتمان. وجدول (٧) يوضح العوامل الأربعة التي كشف عنها التحليل العاملي الاستكشافي وقيم التشبعات على هذه العوامل ، وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ، ونسب التباين.



شكل (٣): المخطط البياني للجذور الكامن لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

جدول (٧): قيم تشبعات المفردات على العوامل الأربعة لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (ن=٢٠٠)

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثاني	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع
b29	٠,٧٩٨	b7	٠,٦٩٩	b11	٠,٧٣٥	b35	٠,٧١٨
b28	٠,٧٧٥	b3	٠,٦٩٣	b12	٠,٦٩٧	b36	٠,٧١٤
b31	٠,٧٦٠	b4	٠,٦٨٦	b13	٠,٦٦	b34	٠,٦٤٣
b33	٠,٧٣١	b5	٠,٦٣٨	b15	٠,٦٥٦	b38	٠,٥٥٩
b30	٠,٧١٦	b6	٠,٦١٥	b14	٠,٥٦٣	b37	٠,٥٤٦
b32	٠,٧١٥	b10	٠,٥٨	b17	٠,٥٣٢	b25	٠,٥٠١
b23	٠,٦٦٢	b8	٠,٥٦٧	b19	٠,٥	b39	٠,٤٣٥
b27	٠,٥٥٦	b2	٠,٥٥٧	b16	٠,٤٦٥	b22	٠,٤٣
b26	٠,٤٣٤	b40	٠,٤٨٨	b18	٠,٤٢٩	b21	٠,٣٤٧
		b1	٠,٤٨٣	b20	٠,٣٩٦		
				b24	٠,٣٣٣		
الجذر الكامن	٤,٧٠٣		٤,١٥١		٣,٨٤١		٣,٥٥٨
نسبة التباين	١٢,٦٤		١٠,٦٤		٩,٨٤٨		٩,١٢٣
التباين الكلي	%٤١,٦٧٥						

يتضح من جدول (٧) أن العامل الأول قد تشبع عليه ٩ مفردات ويقيس مكونًا الدعم الاجتماعى، والعامل الثاني تشبع عليه ١٠ مفردات ويقيس مكونًا التوجه نحو المهمة وحل المشكلات، والعامل الثالث تشبع عليه ١١ مفردة ويقيس مكونًا التوجه نحو التجنب و الانفعال، والعامل الرابع تشبع عليه ٩ مفردات ويقيس مكونًا التفكير الايجابى. ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي على الصدق البنائي للمقياس.

ب: - الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي قامت الباحثة في هذا البحث بحساب الصدق البنائي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL 8.80 للتحقق من صدق البنائي للاختبار وجدول (٨) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (٨): مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

(ن=٢٠٠)

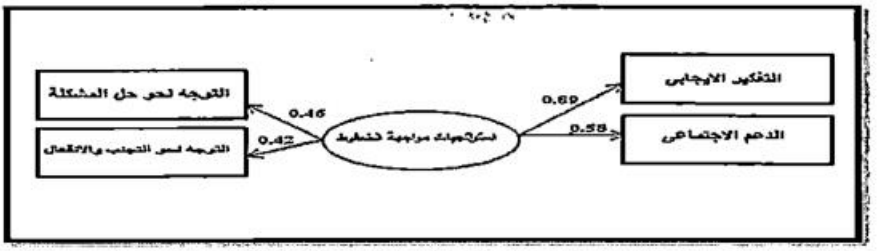
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية	مؤشرات حسن المطابقة		قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
χ^2 /DF		Chi-Squre/df	١,٤٠٩	٣-١
الاقتراب خطأ مربعات متوسط جذر	RMSEA	Root Mean Square Error o Approximation	صفر	<٠,٠٨
المطابقة حسن مؤشر	GFI	Goodness-of-Fit Index	١	≥٠,٩٠
المصحح المطابقة حسن مؤشر	AGFI	justed Goodness of Fit Index	٠,٩٩	≥٠,٩٠
المقارن المطابقة مؤشر	CFI	Comparative Fit Index	١	≥٠,٩٠
المعياري المطابقة مؤشر	NFI, Delta1	Normed Fit Index	٠,٩٩	≥٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI, Delta2	Incremental Fit Index	١	≥٠,٩٠
لويس توكر مؤشر	TLI, rho2	Tucker-LewisIndex	١	≥٠,٩٠

يتضح من جدول (٨) أن النموذج المفترض لليقظة العقلية يطابق العينة، ويؤكد على تشبع مفردات المقياس على ٤ عوامل من خلال المؤشرات الدالة على حسن المطابقة الموضحة بجدول (٢) وجميعها قيم مرتفعة وتقع في المدى المثالي، وقيمة مربع كاى غير دالة إحصائيًا والنسبة بينها وبين درجة الحرية ١,٤ بالإضافة إلى RMSEA تساوي صفر، وقيمة (ت) لجميع المكونات دالة إحصائيًا، مما يؤكد تشبع المكونات الأربعة على عامل واحد وهو استراتيجيات مواجهة الضغوط ، وهو ما يشير إلى الصدق البنائي للمقياس، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملي. ويوضح جدول (٩) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط .

جدول (٩): تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

م	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري للتشبع	معامل الثبات R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	التفكير الإيجابي	٠,٨٩٠	٠,٠٨١	٠,٧٩٢	١٠,٩٨	٠,٠١
٢	الدعم الاجتماعي	٠,٥٨٢	٠,٠٨٥	٠,٣٣٨	٦,٨٤	٠,٠١
٣	التوجه نحو حل المشكلة	٠,٤٦٢	٠,٠٩	٠,٢١٣	٥,١٣	٠,٠١
٤	التوجه نحو التجنب والانفعال	٠,٤٢٥	٠,١٢	٠,٢٠	٣,٥٤	٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع استراتيجيات مواجهة الضغوط، وصدق البناء الكامن لهذا المقياس، كما يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الثبات في الحدود المقبولة من (٠,٢:٠,٩) وشكل (٤) التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط



شكل (٤): النموذج المفترض لاستراتيجيات مواجهة الضغوط

ثانياً: الثبات

اعتمدت الباحثة على حساب ثبات المقياس ككل ، ولكل مكون من مكوناته باستخدام معامل أوميجا لـــماكدونلد McDonald's ω ومعامل ثبات ألفا وجدول (١٠) يوضح قيمة ثبـــات الاختبـــار ومكوناته

جدول (١٠): قيم معاملات ثبات McDonald's ω والفا للمقياس ككل ولكل مكون من مكوناته (ن=٢٠٠)

المكونات	McDonald's ω معامل الثبات	Cronbach's α
الدعم الاجتماعي	٠,٨٧٨	٠,٨٧٣
التوجه نحو حل المشكلات	٠,٨٣٦	٠,٨٣١
التوجه نحو الانفعال والتجنب	٠,٧٦٣	٠,٧٣٩
التفكير الإيجابي	٠,٧٥٩	٠,٧٤٦
المقياس ككل	٠,٨٦٦	٠,٨٤٨

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معامل McDonald's ω جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل عامل من والمقياس ككل ؛ مما يدل على ثبات مقياس استراتجيات مواجهة الضغوط ، وكذلك قيم الفا مرتفعة لكل بعد من ابعاد المقياس والمقياس ككل مما يدل على انه يتمتع بثبات عالى.

الاتساق الداخلي للمقياس*:

حســبت الباحثـــة الاتســـاق الـــداخلي عـــن طريـــق إيجـــاد معـــاملات الارتبـــاط بـــين مفردات كل بُعـــد مـــن أبعـــاد مقيـــاس اســـتراتيجيات مواجهـــة الضـــغوط بالدرجـــة الكليـــة للبُعـــد الـــذي تنتمـــي إليـــه المفـــردات، وكانـــت معـــاملات الارتبـــاط بـــين مفـــردات بُعـــد اســـتراتيجية الـــدعم الاجتمـــاعي، واســـتراتيجية التوجـــه نحـــو المشـــكلة، واســـتراتيجية التوجـــه نحـــو التجنـــب واســـتراتيجية التفكيـــر الإيجـــابي، والدرجـــة الكليـــة لهـــذه الأبعـــاد

* ملحق (٥) جداول الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط.

تتراوح من (٠,٤٠٢ إلى ٠,٧٦١)، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

تقدير الدرجة على المقياس

يتكون المقياس من ٣٩ مفردة في صورته النهائية ، وكلها مفردات موجبة ، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت ، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق تمامًا) ، حيث تحصل الإجابة " تنطبق تمامًا "على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة " لا تنطبق تمامًا "على درجة واحدة، وتُعطى الدرجات (٥ ،٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب لتصبح الدرجة الدنيا (٣٩) والعظمى على المقياس (١٩٥) درجة. وجدول (١١) التالي يوضح توزيع العبارات على الاستراتيجيات.

جدول (١١): توزيع العبارات على استراتيجيات مواجهة الضغوط

البعد	العبارات	جة الكلية على البعد
الدعم الاجتماعي:	٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٢٣	٤٥
جه نحو المهمة وحل المشكلات :	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-٤٠	٥٠
التوجه نحو الانفعال والتجنب:	١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢٤	٥٥
التفكير الإيجابي:	٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٢١-٢٢-٢٥	٤٥

٣. مقياس الصمود الأكاديمي

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير الصمود الأكاديمي، والإطلاع على بعض المقاييس مثل(Martin & Marsh(2003:2006 Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo & Villegas- Cassidy, SF (2016) Connor & Davidson (2003); Guinea(2015). محمد حامد ، سناء حامد (٢٠١٣). قامت بتصميم مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الفيوم يهدف إلى التعرف على الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، ويتكون المقياس من ٤٢ مفردة في صورته الأولية، وكلها مفردات موجبة ، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت ، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق تمامًا) ، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا "على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة " لا تنطبق تمامًا "على درجة واحدة، وتُعطى الدرجات (٥ ،٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

الخصائص السيكومترية للمقياس: -

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية ٢٠٠ طالب وطالبة بمتوسط عمر (١٩,٩٤) وانحراف معياري

(٠,٨٠٤).

أولاً: صدق المقياس: -

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية: -

١. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس ؛ لتحديد صدق المحتوى للمقياس، طبقًا للتعريف الإجرائي للصمود الأكاديمي، وتم إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين ، وتراوحت نسبة الاتفاق بينهم على صلاحية المفردات لقياس الصمود الأكاديمي بين (٩٠%-١٠٠%) وتم استخدام معادلة لوش لتقدير صدق كل مفردة عن طريق المحكمين حيث يتراوح الحد الأدنى لصدق المفردات بين (٠,٥:١)[٦].

٢.الصدق العاملي :

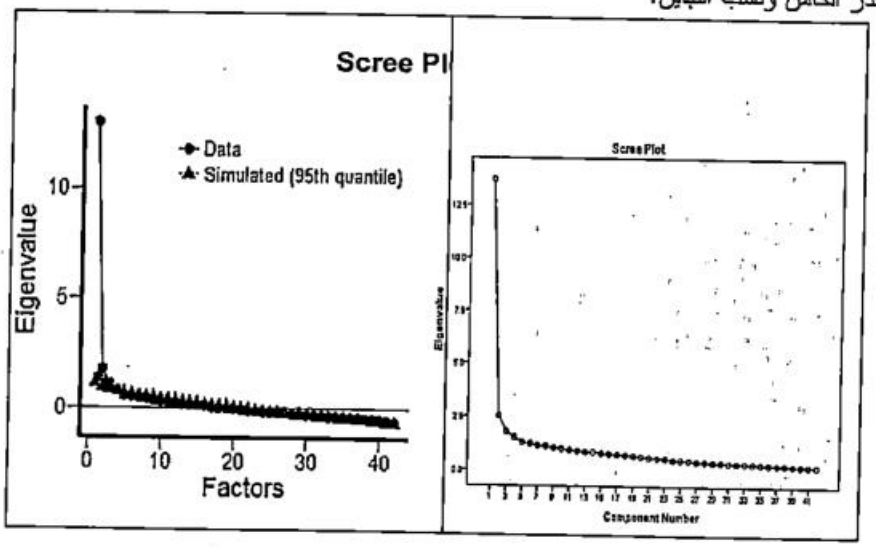
أ: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

أُجري التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الصمود الأكاديمي ، على عينة مكونة من(٢٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الفيوم المتفوقين دراسياً بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis ، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠,٣٠ كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠,٣٠، علاوة على أنه قد رُوجعت القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل قيمة (Measure of Sampling Adequacy(MSA عن ٠,٥٠ ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار KMO=0.91 Kaiser-Meyer-Olkin للتأكد من أن قيمة MSA(اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠,٦٠ وتم التأكد من قيمة اختبار النطاقBartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٠١ وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع ؛ وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط ، وحدد معيار التشبع الجوهري للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو يساوي٠,٣) (جولى بالانت ،٢٠٠٦).

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملي عن وجود ١٠ عوامل للصمود الأكاديمي، وبفحص المخطط البياني Scree plot للجذور الكامنة الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي ،

ملحق(٦) جداول قيم معادلة لوش لكل مفرد من مفردات المقياس

والتحليل العاملي المتوازي للبيانات باستخدام برنامج JASP 0.8.3.1 تبين أن متغير الصمود الأكاديمي يتكون من عامل واحد وشكل(٥) يوضح ذلك، وكذلك بمراجعة قيم الجذور الكامنة لمجموعة العوامل الناتجة يتضح أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت (١٣,٦٦) كما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٢.٢٧) وقد لوحظ أن نسبة التباين المفسر بالعامل الأول من النسبة الكلية للتباين المفسر بجملة العوامل التي أُستخرجت من التحليل بلغت (٣٣,٣٨) وهي تقترب من ٥٢% من التباين الدال على أحادية البعد، كما أن نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني بلغت (٧,٥) تقريبًا، أي أن النسبة تزيد عن القيمة (٢) Georgiev(2008)وهذا ما يبدو واضحًا من مخطط scree plot وهو يُظهر انحدارًا شديد بين قيم الجذر الكامن بين العامل الأول والثاني، بينما يقل هذا الانحدار بشكل واضح بين الجذور الكامنة للعوامل الأخرى ؛ مما يشير إلى مؤشر آخر يؤكد أن الاختبار أحادي البُعد وشكل (٥) يوضح المخطط البياني scree plot لقيم الجذور الكامنة الناتجة من التحليل العاملي لاختبار الصمود الأكاديمي ، وبالتالي تم التوصل إلى عامل واحد يفسر نسبة تباين تراكمية مقداره (٣٣,٣٣%) من التباين الكلي للمفردات بجذر كامن (١٣,٦٦) وقد حذفت في هذه الخطوة عبارة رقم (٢) لأنها لا تتشبع على العامل، ويعتبر عامل من الدرجة الأولى(الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جيتمان. وجدول (١٢) يوضح تشبعات المفردات على العامل وقيمة الجذر الكامن ونسب التباين.



شكل (٥): المخطط البياني للجذر الكامن لمقياس الصمود الأكاديمي

جدول (١٢): قيم تشبعات المفردات على مقياس الصمود الأكاديمي (ن=٢٠٠)

رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع
s13	٠,٧٧١	s40	٠,٦٤٥	s38	٠,٥٧٣	s5	٠,٤٤٩
s26	٠,٧٥٤	s20	٠,٦٣٣	s39	٠,٥٦٣	s17	٠,٤٣٩
s25	٠,٧٢٣	s16	٠,٦٢٣	s11	٠,٥٦	s15	٠,٤٣٨
s9	٠,٦٩٥	s19	٠,٦٢٣	s12	٠,٥٤٨	s31	٠,٤٣٧
s7	٠,٦٨٤	s28	٠,٦١٣	s21	٠,٥١٣	s3	٠,٤٣
s8	٠,٦٨٣	s18	٠,٦١٢	s10	٠,٥١٢	s1	٠,٤١٥
s22	٠,٦٦٧	s32	٠,٦	s41	٠,٥٠٢	s42	٠,٣٩١
s6	٠,٦٥٨	s14	٠,٥٩٣	s35	٠,٥٠٢	s4	٠,٣٠٣
s37	٠,٦٥٦	s24	٠,٥٩	s34	٠,٤٨١		
s23	٠,٦٥١	s36	٠,٥٨١	s29	٠,٤٧٩		
s33	٠,٦٤٦	s30	٠,٥٧٥	s27	٠,٤٦٥		
الجذر الكامن	١٣,٦٦						
نسبة التباين	%٣٣,٣٤						

يتضح من جدول (١٢) أن جميع مفردات المقياس تشبعت على عامل واحد وهو الصمود الأكاديمي.

ب: - الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

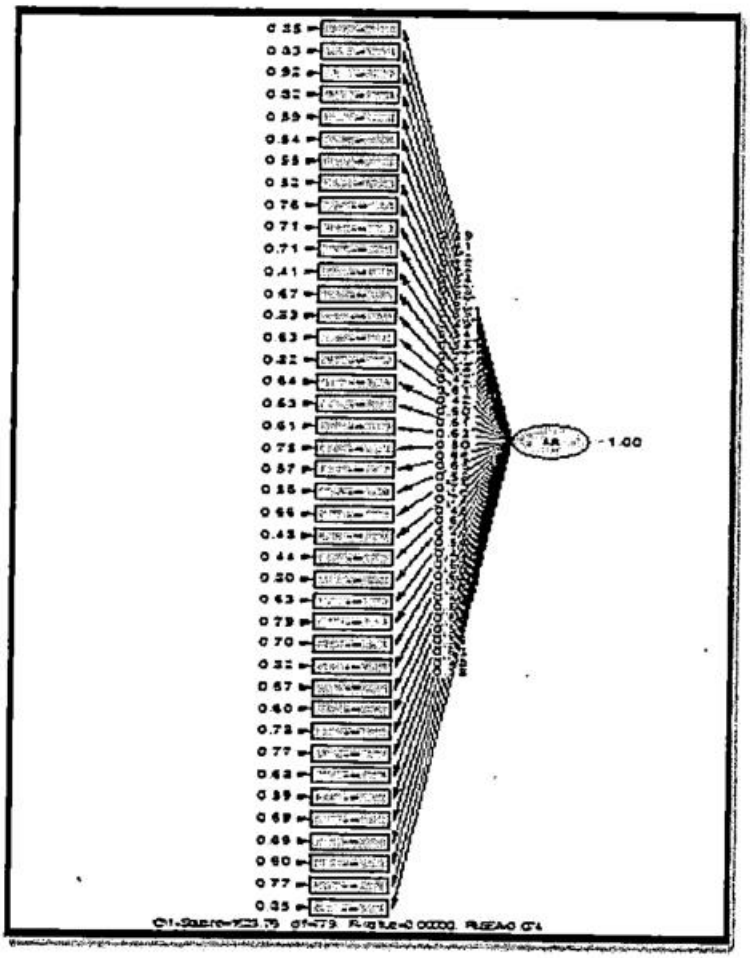
في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ، قامت الباحثة في هذا البحث بحساب الصدق البنائي لمقياس الصمود الأكاديمي، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL 8.80 للتحقق من صدق البنائي للاختبار وجدول (١٣) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (١٣): مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود الأكاديمي (ن=٢٠٠)

المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	مؤشرات حسن المطابقة		
٣-١	١,٩٧	Chi-Squre/df	χ^2 /DF	النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية
<٠,٠٨	٠,٠٧٤	Root Mean Square Error of Approximation	RMSEA	الاقتراب خطأ مربعات متوسط ج
≥٠,٩٠	٠,٩٢	Goodness-of-Fit Index	GFI	المطابقة حسن مؤشر
≥٠,٩٠	٠,٩٠	Adjusted Goodness of Fit Index	AGFI	المصحح المطابقة حسن مؤشر
≥٠,٩٠	٠,٩٥	Comparative Fit Index	CFI	المقارن المطابقة مؤشر
≥٠,٩٠	٠,٩١	Normed Fit Index	NFI, Delta1	المعياري المطابقة مؤشر
≥٠,٩٠	٠,٩٥	Incremental Fit Index	IFI, Delta2	مؤشر المطابقة التزايدي
≥٠,٩٠	٠,٩١	Tucker-LewisIndex	TLI, rho2	لويس توكر مؤشر

يتضح من جدول (١٣) أن النموذج المفترض للصمود الأكاديمي يطابق العينة، ويؤكد على تشبع مفردات المقياس على عامل واحد من خلال المؤشرات الدالة على حسن المطابقة الموضحة بجدول (١٣) وجميعها قيم مرتفعة وتقع في المدى المثالي، والنسبة بين قيمة مربع

كاي ودرجة الحرية ١,٩٧ بالإضافة إلى RMSEA تساوى ٠,٠٧، وقيمة (ت)[٧] دالة إحصائيًا لجميع مفردات المقياس؛ مما يؤكد تشبع جميع المفردات على عامل واحد وهو الصمود الأكاديمي ، وهذا يؤكد الصدق البنائي للصمود الأكاديمي ، وأنه يتمتع بصدق عاملي . وشكل(٦) يوضح النموذج المفترض الصمود الأكاديمي.



شكل (٦): النموذج المفترض للصمود الأكاديمي

[٧] ملحق (٧) جدول تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الصمود الأكاديمي

ثانياً: الثبات

اعتمدت الباحثة على حساب ثبات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـــماكدونلد McDonald's ω وبلغت قيمته ٠,٩٤٨ مما يدل أن المفردات المشبعة على المتغير تفسر نسبة تباين قدرها ٩٤,٨٥% له وكذلك معامل ألفا كرونباخ Cronbach's α بلغت قيمته ٠,٩٤٧ وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار.

الاتساق الداخلي للمقياس*:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الصمود الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة ، حيث إن معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية تتراوح من (٠,٤٢٧ إلى ٠,٧٤٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

تقدير الدرجة على المقياس

يتكون المقياس من ٤١ مفردة في صورته النهائية ، وكلها مفردات موجبة ، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت ، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق تمامًا) ، حيث تحصل الإجابة " تنطبق تمامًا "على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة " لا تنطبق تمامًا "على درجة واحدة، وتُعطى الدرجات (٥ ،٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب لتصبح الدرجة الدنيا (٤١) والعظمى على المقياس (٢٠٥) درجة.

اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن(١٩٨٥)

استخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن لاختيار عينة المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة.

وصف الاختبار

يتضمن الاختبار ٣٦ مصفوفة مرتبة في سيـــاق متدرج الصعوبة ، ومدته (٤٠) دقيقة لتطبيقه. وتتكون كل مصفوفـــة ذات نظـــام رياضي٣ × ٣، في كل منها يظهر الجـــزء الأيمن السفـــلي ناقـص فيها ويحتـــاج لإكمـــال، وعلى المفـــحوص إدراك وتفـــسير العلاقـــات التي تحكم سير سلسلة الأشكال ومن ثمّ اختيار البديل المناسب من البدائل الثماني المتاحة له أسفل المربع الذي يحتوي المصفوفة ويتمّ تصحيح الاختبار طبقاً لمفتاح التصحيح الخاص بالاختبار بحيث تعطى الدرجـــة (١) للاستجابة الصواب، والدرجة (صفر) للاستجابة

* ملحق (٨) جداول الاتساق الداخلي لمقياس الصمود الاكاديمي.

الخطأ. والدرجة المباشرة التى يحصل عليها المفحوص هى الدرجة الخام وحتى تكتسب دلالة تحول على معايير منها الميئينات ونسبة الذكاء الانحرافية، وبالرجوع الى المستويات العقلية الخمس التى حددها رافن ويمثل الأول منها المتفوقين، والتى تقابل درجة خام (٣٠ فأكثر) ورتبة ميئينية (٩٥ فأكثر) ونسبة ذكاء انحرافية (١٢٥ فأكثر).

رابعاً: الأساليب الإحصائية لبيانات البحث

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١. تحليل التباين ثنائي الاتجاه .

٢. تحليل التباين المتعدد .

٣. معامل الانحدار التدريجي .

نتائج البحث وتفسيرها:

الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث

قامت الباحثة برصد الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج ، تمهيدًا لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS 25. وقد تطلب هذا الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات، فتم حساب الإحصاءات الوصفية وهي المتوسط، الوسيط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح واختبار Kolmogorov-Smirnov وهذا ما يوضحه جدول (١٤) التالي:

جدول (١٤): الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث (ن=١٦٧)

البيان الإحصائي / المتغيرات		المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح	Kolmogorov-Smirnov القيمة	Kolmogorov-Smirnov الدلالة
الصمود الأكاديمي		١٤٧.٥١	١٤٨	٢٦.٦	-٠.٣٦	-٠.٣٢	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٠٥٧	٠.٠٠(غير دالة)
مواجهة الضغوط	الدعم الاجتماعي	٣١.٦٤	٣٢	٧.٤١	-٠.٤٥	-٠.١٢٦	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٠٥٦	٠.٢٠
	حل المشكلات	٣٥.٨٩	٣٦	٦.٥٣	-٠.٠٩٥	-٠.٦١٩	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٠٧١	٠.٠٦٨
	التوجه نحو الانفعال والتجنب	٣٨.١٩	٣٨	٧.٤١	-٠.٢٧	-٠.١٥٣	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٠٥٨	٠.٢٤
	التفكير الإيجابي	٢٨.٧٢	٢٨	٦.٣٤	٠.١١	٠.١٤	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٠٧٨	٠.٠٩٣
اليقظة العقلية	أراك بوعي في اللحظة الحاضرة	٣٥.٧٣	٣٦	٨.٤٤	-٠.٢٩	-٠.٢٧	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٠٦٧	٠.٠٦٤
	الملاحظة	٣٤.٣٧	٣٥	٤.٨٧	-٠.١٣	-٠.٠٥٦	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٩٩	٠.٥٨
	الوصف	٢١.٨٦	٢١	٥.٢٨	٠.٣٢	-٠.٢٨	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٩٨٧	٠.١٣
	التحكم على الخبرات الداخلية	١٦.٠١	١٥	٤.٢٠٥	٠.٤٦	٠.٣٨	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٩٨٧	٠.١٣
	التفاعل مع الخبرات الداخلية	١١.٨٧	١٢	٣.٣٦	٠.١٤	-٠.١٢	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٩٨٦	٠.٠٨
المقياس ككل		١١٩.٠٥	١١٨	١٥.٥	-٠.٠١٤	-٠.٤٥	٠.١٨	٠.٣٧٤	٠.٠٥٢	٠.٢٠

يتضح من جدول (١٤) اعتدالية توزيع درجات المتغيرات؛ حيث إن معامل الالتواء والتفلطح

محصور بين (±1)، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، بالإضافة إلى ذلك فإن قيمة معامل الالتواء/الخطأ المعياري وقيمة للالتواء، معامل التفلطح/الخطأ المعياري للتفلطح تنحصران بين (±1,96). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام اختبار كولمجروف – سمرنوف للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov-test لاختبار فرضية أن البيانات تتوزع توزيعًا اعتداليًا، حيث اتضح أن جميع قيم اختبار Kolmogorov-Smirnov غير دالة إحصائيًا ؛ مما يدل على أن متغيرات البحث تتميز باعتدالية البيانات ، وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في معالجة الفروض (جولى بالانت،٢٠٠٦، ٧١-٧٥).

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على ما يلي: **يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في درجة الصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسيًا.**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه تصميم (٣*٢) لحساب التفاعل بين التخصص (علمي/ أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية / الثالثة / الرابعة) في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا. ويوضح الجدولان التاليان النتائج كما يلي:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة الصمود الأكاديمي تبعاً لمتغيرات التخصص والفرقة (ن=١٦٧)

الفرقة	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الثانية	علمي	١٣٢,٩٦	١٥,٠٢	٢٦
	أدبي	١٣٢,١١	١٥,٦١	٢٧
الثالثة	علمي	١٤٧,٧٣	٢٧,١٢	٣٣
	أدبي	١٣٤,٨٩	٢٩,٨٠	١٩
الرابعة	علمي	١٧٤,٧٥	١٩,٧٦	٢٠
	أدبي	١٥٩	٢٣,٧٨	٤٢
المجموع	علمي	١٤٩,٧١	٢٦,٩٣	٧٩
	أدبي	١٤٥,٥٥	٢٦,٥٩	٨٨

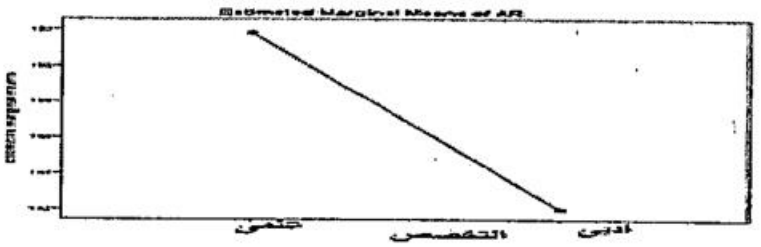
جدول (١٦): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (ن=١٦٧)

مصدر التباين	مجموع المربع	متوسط المربعات	F(1.2)	P(الدلالة)	(حجم التأثير)	
					ω^{2*}	η^2
التخصص	٣٧٣٠,١٤	٣٧٣٠,١٤	٧,٣١٢	٠,٠٠٨	٠,٠٢٦	٠,٠٣١
الفرقة	٣٤٠٤٣,٢٨	١٧٠٢١,٦٤	٣٣,٣٦	٠,٠٠١	٠,٢٧١	٠,٢٨
التخصص *الفرقة	١٦٥١,٣٦	٨٢٥,٦٨	١,٦١٩	٠,٢٠١	٠,٠٠٥	٠,٠١٤

يتضح من جدول (١٥) وجدول (١٦):

١. لا يوجد تأثير تفاعل دال احصائياً بين التخصص (علمي/ أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية / الثالثة / الرابعة) في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ، حيث إن ف (١,٦١٩) باحتمال تساوي(٠,٢٠١) وهي قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥).

٢. يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للتخصص (علمي /أدبي) في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بحجم تأثير متوسط، حسب محك كوهن لحجم التأثير لصالح التخصص العلمي بمتوسط ١٤٩,٧١ وانحراف معيارى٢٦,٩٣ ، وذلك بمقارنة متوسطات درجات الطلاب في التخصص العلمي والأدبي في الصمود الأكاديمي ، كما في جدول (١٥). أي يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب باختلاف التخصص وشكل (٧) التالي يوضح ذلك .



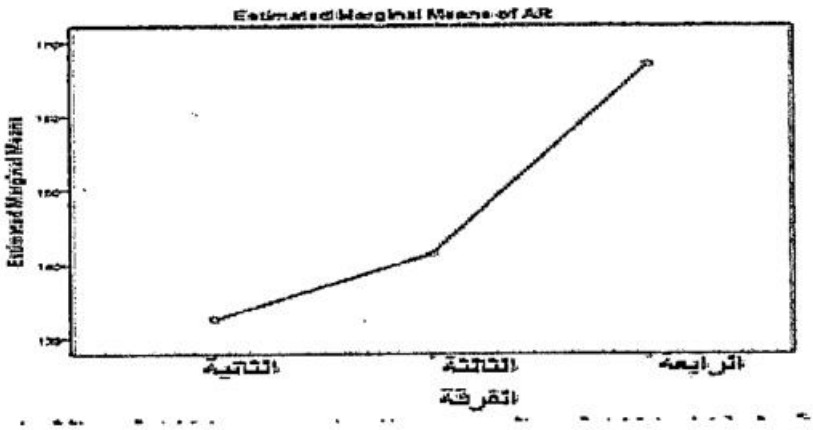
شكل (٧) :اختلاف الصمود الأكاديمي باختلاف التخصص

٣. يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية /الثالثة/ الرابعة) في الصمود الأكاديمي بحجم تأثير كبير لصالح الفرقة الدراسية الرابعة ، وذلك بمقارنة متوسطات

* دلالة حجم التأثير بمعادلة مربع أوميجا الاستدلالي في ضوء محك كوهين (٠.٠١ تأثير ضئيل، ٠.٠٦تأثير معتدل، ٠.١٤تأثير كبير)، وتم حساب معادلة مربع أوميجا الاستدلالي باستخدام البرنامج الإحصائي JSAP ويمكن حسابة بـ:

$$\omega^2 = ((F-1)*df) / ((F*df)+df-1))$$ ، حيث F قيمة (ف) ، df هي درجة الحرية بين المجموعات ، df-1 هي الخطأ (درجة الحرية للمجموع – ١) (محمد إبراهيم ، ٢٠١٢، ٣٨)

درجات الطلاب في الفرق الدراسية في الصمود الأكاديمي كما هو في جدول (١٦). أي أن الصمود الأكاديمي لدى الطلاب يختلف باختلاف الفرقة الدراسية والشكل (٨) التالي يوضح ذلك



شكل (٨) :اختلاف الصمود الأكاديمي باختلاف الفرق الدراسية

وحتى يمكن الكشف عن اتجاه دلالة هذه الفروق بين الفرق الدراسية المختلفة ؛ استخدمت الباحثة اختبار Least Significant Difference (LSD) كاختبار مقارنات بعدية كما هو موضح في جدول (١٧) التالي.

جدول (١٧): متوسط الفروق بين الفرقة الدراسية الثلاثة في الصمود الأكاديمي

الفرقة الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق		
			الثانية	الثالثة	الرابعة
الثانية	١٣٢,٥٣	١٥,١٨	———	**١٠,٥٢	*٣١,٥٥
الثالثة	١٤٣,٠٤	٢٨,٥٣		———	*٢١,٠٤
الرابعة	١٦٤,٠٨	٢٣,٥٩			———

- *متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١
- ** متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من جدول (١٧) النتائج الآتية :

١- توجد فروق دالة إحصائيًا في الصمود الأكاديمي بين الفرقة الثانية والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الثالثة بمتوسط (١٤٣,٠٤)، حيث كانت قيمة ف=١٠,٥١ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا في الصمود الأكاديمي بين الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة بمتوسط (١٦٤,٠٨)، حيث كانت قيمة ف=٣١,٥٥ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا في الصمود الأكاديمي بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة بمتوسط (١٦٤,٠٨)، حيث كانت قيمة ف=٢١,٠٤ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من النتيجة السابقة أن الصمود الأكاديمي يزداد لدى طلاب الفرق اندراسية الأعلى ، فالفرقة الثالثة أعلى من الثانية ، والفرقة الرابعة أعلى من الثالثة والثانية، وقد يرجع ذلك إلى كثرة احتكاك طلاب الفرقة الرابعة بالمواقف والضغوط الأكاديمية المختلفة طول سنوات الدراسة ؛ مما جعلهم أكثر نضجًا وخبرة في كيفية حل المشكلات والمثابرة ، وقدرتهم على التخطيط مما يزيد من صمودهم الأكاديمي ، كما أصبحوا أكثر قربًا من هدفهم أي التخرج ؛ مما يدفعهم لتحقيق أعلى الدرجات في السنة الأخيرة ، وإحراز مراكز متقدمة، كما لديهم قدر من تحمل المسئولية والدافعية الأكاديمية العالية ، وكذلك قدرتهم على ضبط النفس ، وكل هذه الصفات تدعم قدرتهم على الصمود الأكاديمي بشكل مرتفع. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Innes (2017) حيث أشارت نتائجها إلى أن طلاب الفرق الدراسية الأعلى أكثر صمودًا من طلاب الفرق الدراسية الأقل.

وبالإضافة إلى ذلك فإن تفوق الطلاب في السنوات السابقة يمكن أن يزيد من حرصهم على الحفاظ على مستواهم الأكاديمي ، حيث إن خبرات النجاح والتفوق تترك آثارًا نفسية إيجابية تدفعهم للحفاظ على هذا المستوى ، بل ومحاولة إحراز مراكز أكثر تقدمًا . وبصفة عامة كلما اقتربوا من تحقيق الهدف وهو التخرج كانو أكثر صمودًا.

كما يتضح من نتيجة البحث الحالي أن الطلاب ذوي التخصص العلمي لديهم صمود أكاديمي أعلى وهذا قد يرجع إلى طبيعة دراستهم الشاقة أكثر من التخصصات الأدبية ، حيث يجد الطلاب في هذه الأقسام أنهم في منافسة مع الأقسام الأدبية ، التي يرون أن دراستهم أسهل ، ويحصلون على درجات أعلى من خلال الحفظ ؛ مما جعلهم أكثر مثابرة وتحملاً وتحديًا لكل ما يرونه قد يعيق تفوقهم ، حتى يحصلون على المراكز الأولى على مستوى الكلية.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على ما يلي: **يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا.**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين المتعدد تصميم (٢*٣) لحساب التفاعل بين التخصص (علمي/ أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية / الثالثة / الرابعة) في أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ويوضح الجدولان (١٨-١٩) التاليان النتائج كما يلي:

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة الصمود الأكاديمي تبعًا لمتغيرات التخصص والفرقة (ن=١٦٧)

الاستراتيجيات	التخصص	الفرقة الثانية			الفرقة الثالثة			الفرقة الرابعة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
التصرف بوعي	علمي	٣٤,٣٥	٧,٤٤	٢٦	٣٣,٣٣	٧,٥٧	٣٣	٣٨,٧	٩,٤٢	٢٠
	أدبي	٣٦,٤٤	٨,٩١	٢٧	٣٥,٩٥	٨,٤٥	١٩	٣٦,٥	٨,٧	٤٢
الملاحظة	علمي	٣١,٠٨	٤,١٤	٢٦	٣٤,٠٣	٥,١٢	٣٣	٣٥,٥	٤,٧٧	٢٠
	أدبي	٣٢,٥٦	٤,٧١	٢٧	٣١,٩٥	٤,٩٣	١٩	٣٣,٣١	٤,٥٣٤	٤٢
الوصف	علمي	٢١,٣١	٣,١	٢٦	٢١,٤٢	٥,٩٦	٣٣	٢٣,٣٥	٦,١١	٢٠
	أدبي	٢٠,٤٤	٤,٩٤	٢٧	٢٢,٢٧	٤,٦٤	١٩	٢٢,٥	٥,٧٧	٤٢
عدم الحكم	علمي	١٥,٥	٣,٣٣	٢٦	١٥,٢٧	٤,٦٢	٣٣	١٨,٣٥	٥,٤١	٢٠
	أدبي	١٤,٣	٣,٨	٢٧	١٥,٧٩	٣,٢٤	١٩	١٩,٩٨	٣,٨	٤٢
عدم التفاعل	علمي	١٠,٧٧	٣,٦١	٢٦	١١,٩١	٣,٢٨	٣٣	١٢,٤٥	٤,٦٢	٢٠
	أدبي	١١,٩٣	٢,٧٧	٢٧	١١,٦٣	٢,٤٩	١٩	١٢,٣١	٣,٢٦	٤٢

جدول (١٩): نتائج تحليل التباين المتعدد (ن=١٦٧)

مصدر التباين	أبعاد اليقظة العقلية	نوع المربعات	متوسط المربعات	F(1.166)	P(الدلالة)	(حجم التأثير)	
						ω^2	η^2
التخصص	التصرف بوعي	٢٧,١٧٨	٢٧,١٧٨	٠,٣٨٥	٠,٥٣٦	٠	٠,٠٠٢
	الملاحظة	٣٤,٨٤٦	٣٤,٨٤٦	١,٥٧٥	٠,٢١١	٠,٠٠٣	٠,٠١
	الوصف	٢,٥٤٧	٢,٥٤٧	٠,٠٩١	٠,٧٦٣	٠	٠,٠٠١
	عدم الحكم	١٨,٢٨٦	١٨,٢٨٦	١,٠٩٨	٠,٢٩٦	٠,٠٠١	٠,٠٠٧
	عدم التفاعل	٢,٣٥٠	٢,٣٥٠	٠,٢٠٧	٠,٦٥	٠	٠,٠٠١
الفرقة	التصرف بوعي	٢٤٦,٥٠٥	١٢٣,٢٥٣	١,٧٤٤	٠,١٧٨	٠,٠٠٩	٠,٠٢١
	الملاحظة	١٨٣,٧٢٩	٩١,٨٦٤	٤,١٥٢	٠,٠١٧	٠,٠٣٦	٠,٠٤٩
	الوصف	١١٢,٤٧٧	٥٦,٢٣٨	٢,٠١٢	٠,١٣٧	٠,٠١٢	٠,٠٢٤
	عدم الحكم	٢٢٤,٢٨٤	١١٢,١٤٢	٦,٧٣٣	٠,٠٠٢	٠,٠٦٤	٠,٠٧٧
	عدم التفاعل	٢٨,٨٧	١٤,٤٣٥	١,٢٧٢	٠,٢٨٣	٠,٠٠٣	٠,٠١٦
تخصص* الفرقة	التصرف بوعي	١٨٣,٨٧٦	٩١,٩٣٨	١,٣٠١	٠,٢٧٥	٠,٠٠٤	٠,٠١٦
	الملاحظة	١١٦,١٣٦	٥٨,٠٦٨	٢,٦٢٤	٠,٠٧٩	٠,٠١٨	٠,٠٣٢
	الوصف	٢٦,٩٦٥	١٣,٤٨٣	٠,٤٨٢	٠,٦١٨	٠	٠,٠٠٦
	عدم الحكم	٢٧,٣٣	١٣,٦٦٥	٠,٨٢١	٠,٤٤٢	٠	٠,٠١
	عدم التفاعل	١٦,٣٠٧	٨,١٥٣	٠,٧١٨	٠,٤٨٩	٠	٠,٠٠٩

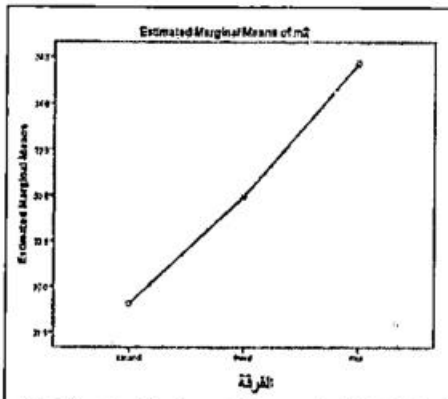
يتضح من جدول (١٨) وجدول (١٩) ما يأتي :

١. لا يوجد تأثير للتفاعل دال إحصائيًا بين التخصص (علمي/ أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية / الثالثة / الرابعة) في كل أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ، حيث إن قيم ف غير دالة إحصائيًا.

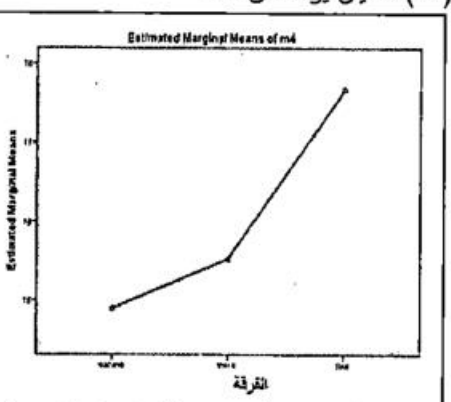
٢. لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للتخصص (علمي /أدبي) في كل أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلاب المتفوقين ، حيث إن قيم ف غير دالة إحصائيًا.

٣. يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية /الثالثة/ الرابعة) في بُعدى الملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الخارجية كأبعاد لليقظة العقلية بحجم تأثير متوسط

لصالح الفرقة الدراسية الرابعة ، وذلك بمقارنة متوسطات درجات الطلاب في الفرق الدراسية في بُعدى الملاحظة ، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية ، كما هو في جدول (٦). والشكلان (٩)، (١٠) التاليان يوضحان ذلك



شكل (٩): اختلاف بُعد الملاحظة باختلاف الفرق الدراسية



شكل (١٠): اختلاف بُعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية باختلاف الفرق الدراسية

وحتى يمكن الكشف عن اتجاه دلالة هذه الفروق بين الفرق الدراسية المختلفة استخدمت الباحثة اختبار L S D كاختبار مقارنات بعدية كما هو موضح في جدول (٢٠) التالي.

الفرق الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق		
			الثانية	الثالثة	الرابعة
الثانية	٣١,٨	٤,٤٦	—	١,٤٩	*٢,٢٠
الثالثة	٣٣,٢٧	٥,١٠		—	٠,٧٦
الرابعة	٣٤,٠٣	٤,٩٦			—

جدول (٢٠): متوسط الفروق بين الفرقة الدراسية الثلاثة في الملاحظة

*متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) النتائج الآتية :

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة الملاحظة بين الفرقة الثانية والفرقة الثالثة.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا في الملاحظة بين الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة بمتوسط (٣٤,٠٣)، حيث كانت قيمة ف=٢,٢٠ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا في الملاحظة بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة، حيث كانت قيمة ف= ٠,٠٧٦ باحتمال تساوي (٠,٣٩) وهي قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥)

جدول (٢١): متوسط الفروق بين الفرقة الدراسية الثلاثة في عدم الحكم

الفرقة الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق		
			الثانية	الثالثة	الرابعة
الثانية	١٤,٨٩	٣,٦	—	٠,٥٧٥	**٢,٥٣٣
الثالثة	١٥,٤٦	٤,١٤		—	*١,٩٥٨
الرابعة	١٧,٤٢	٤,٣٨			—

- *متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠٥
- ** متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢١) النتائج الآتية:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة عدم الحكم بين الفرقة الثانية والفرقة الثالثة .

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا في عدم الحكم بين الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة بمتوسط (١٧,٤٢)، حيث كانت قيمة ف=٢,٥٣ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا في عدم الحكم بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة، لصالح الفرقة الرابعة بمتوسط (١٧,٤٢)، حيث كانت قيمة ف=١,٩٥٨ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من النتيجة السابقة أن طلاب الفرقة الرابعة يمتازون بالملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية ، وقد يرجع ذلك إلى زيادة وعيهم وانتباههم بما يدور حولهم ، وزيادة قدرتهم على تنظيم الذات وكثرة مشاركتهم في الأنشطة على مدار سنوات الدراسة ؛ مما أكسبهم يقظة عقلية أكثر ، فطالب الفرقة الدراسية الرابعة يكون أكثر ملاحظة لتفاصيل الموقف التعليمي ؛ مما يزيد من فهمه واستيعابه ، وتفعيل التنظيم السلوكي ؛ مما يساعده على تحقيق هدفه المستقبلي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كمال إسماعيل (٢٠١٧). كما أن طلاب الفرق الدراسية الأعلى يكون لديهم القدرة على عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية مما يساعدهم على الانتباه لما يدور حولهم من أحداث دون إصدار أحكام سواء كانت إيجابية أو سلبية ، مما يساعدهم في عرض الموقف بطريقة أكثر موضوعية ومرونة فيساعدهم في حل مشكلاتهم بطريقة أسهل. كما يمكن استخدامها لتنبيه الوعي لدى الطالب لما تعلمه لملاحظة الأفكار والمشاعر مثل التفكير والعاطفة، دون إدراك أنها واقع مطلق، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمركز (Hasker,2010).

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على ما يلي: **يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص (علمي /أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية /الثالثة /الرابعة) في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين المتعدد تصميم (٣*٢) لحساب التفاعل بين التخصص (علمي/ أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية / الثالثة / الرابعة) في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ويوضح الجدولان (٢٢-٢٣) التاليان النتائج كما يلي :

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة استراتيجيات مواجهة الضغوط تبعًا لمتغيرات التخصص والفرقة (ن=١٦٧)

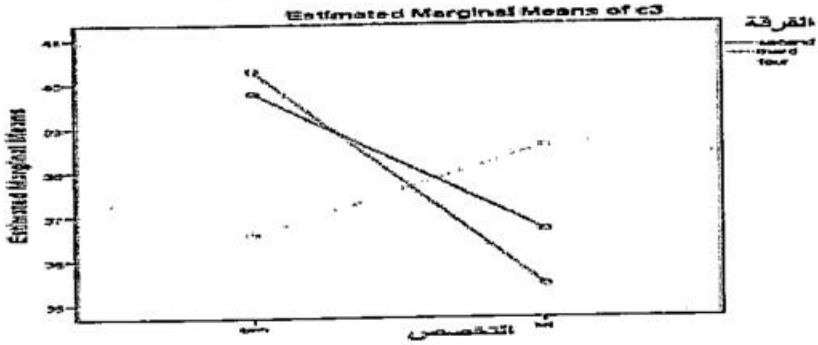
استراتيجيات	التخصص	الفرقة الثانية			الفرقة الثالثة			الفرقة الرابعة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الدعم الاجتما	علمي	٣١,٥	٦,٨٥	٢٦	٣١,٩٤	٧,٩٢	٣٣	٣٢,٢	٨,٧٤	٢٠
	أدبي	٢٩,٤٤	٦,٣٥	٢٧	٣١,٢٦	٦,٤٥	١٩	٣٢,٨١	٧,٧٨	٤٢
التوجه نحو المشكلات	علمي	٣٢,٣٥	٥,٨٢	٢٦	٣٤,٩٧	٦,٧٧	٣٣	٤١,٧٥	٣,٨٥	٢٠
	أدبي	٣٣,٣٧	٥,٣٦	٢٧	٣٣,٩٥	٦,٠٨	١٩	٣٨,٥٢	٦,٠٦	٤٢
التجنب	علمي	٣٩,٧٧	٦,٦٩	٢٦	٤٠,٢٧	٥,٩٧	٣٣	٣٦,٥٥	١٠,٥٤	٢٠
	أدبي	٣٦,٦٧	٦,٤٦	٢٧	٣٥,٤٢	٧,٩٨	١٩	٣٨,٥٧	٧,٠١	٤٢
التفكير الإيجا	علمي	٢٧,٦٥	٥,١٣	٢٦	٢٨,٦٤	٧,٢٢	٣٣	٢٩,٥	٧,٩٣	٢٠
	أدبي	٢٧,٧٨	٤,٦٥	٢٧	٢٧,٦٣	٦,٠١	١٩	٣٠,١٧	٦,٥٥	٤٢

جدول (٢٣): نتائج تحليل التباين المتعدد (ن=١٦٧)

مصدر التباين	الإستراتيجيات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F(1.166)	P(الدلالة)	(حجم التأثير)	
						ω^2	η^2
التخصص	الدعم الاجتماعي	١٩,٣٩٤	١٩,٣٩٤	٠,٣٥	٠,٥٥٥	٠	٠,٠٠٢
	التوجه نحو حل المشكلات	٤٤,٧٦٤	٤٤,٧٦٤	١,٣٠٦	٠,٢٥٥	٠,٠٠١	٠,٠٠٦
	التجنب والانفعال	١٥١,٥٥٨	٢,٨١٨	٠,٠٩٥	٠,٠١٧	٠,٠١١	٠,٠١٧
	التفكير الإيجابي	٠,١٩٨	٠,١٩٨	٠,٠٠٥	٠,٩٤٤	٠	٠
الفرقة	الدعم الاجتماعي	١١١,٠١٨	٥٥,٥٠٩	١,٠٠٢	٠,٣٧	٠	٠,٠١٢
	التوجه نحو حل المشكلات	١٥٦٣,٢٤	٧٨١,٦٢٣	٢٢,٧٩٦	٠,٠٠١	٠,٢٠٥	٠,٢١٦
	التجنب والانفعال	١١,٦٢٢	٥,٨١١	٠,١٠٨	٠,٨٩٨	٠	٠,٠٠١
	التفكير الإيجابي	١٣٤,٢٩	٦٧,١٤٥	١,٦٦٣	٠,١٩٣	٠,٠٠٨	٠,٠٢
تخصص* الفرقة	الدعم الاجتماعي	٤٧,٥٧٩	٢٣,٧٨٩	٠,٤٢٩	٠,٦٥٢	٠	٠,٠٠٥
	التوجه نحو حل المشكلات	١٢١,٠٨٦	٦٠,٥٤٣	١,٧٦٦	٠,١٧٤	٠,٠٠٧	٠,٠١٧
	التجنب والانفعال	٣٣٢,٤٨١	١٦٦,٢٤	٣,٠٩١	٠,٠٤٨	٠,٠٢٤	٠,٠٣٦
	التفكير الإيجابي	١٨,٣٤٥	٩,١٧٢	٠,٢٢٧	٠,٧٩٧	٠	٠,٠٠٣

يتضح من جدول (٢٢) وجدول (٢٣) :

١. لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين الفرقة والتخصص في درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط ماعدا استراتيجية التجنب والانفعال حيث إن قيمة ف له (٣,٠٩١) باحتمال تساوي (٠,٠٤٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولبيان الفروق بين المتوسطات تم تمثيلها بيانيًا كما بالشكل (١١)

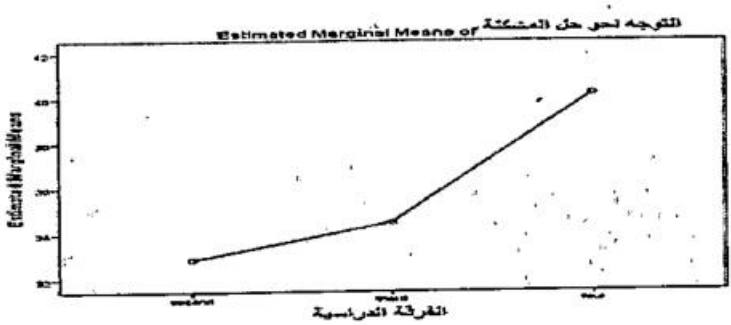


شكل (١١): تمثيل التفاعل بين الفرقة والتخصص
في استراتيجية التجنب والانفعال

يتضح من شكل (١١) أنه يوجد تفاعل بين الفرقة والتخصص في استراتيجية التجنب والانفعال بحجم تأثير متوسط لصالح متوسط الفرقة الثالثة علمي.

٢. لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للتخصص (علمي /أدبي) في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المتفوقين ، حيث إن قيمة (ف) لجميع الاستراتيجيات غير دالة إحصائيًا.

٣. يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للفرق الدراسية (الفرقة الثانية /الثالثة/ الرابعة) في استراتيجية التوجه نحو حل المشكلات فقط بحجم تأثير كبير. والشكل (١٢) التالي يوضح ذلك .



شكل (١٢): اختلاف استراتيجية التوجه نحو حل المشكلة باختلاف الفرقة الدراسية

وحتى يمكن الكشف عن اتجاه دلالة هذه الفروق بين الفرق الدراسية المختلفة استخدمت الباحثة

اختبار L S D كاختبار مقارنات بعدية كما هو موضح في جدول (٢٤) التالي.

جدول (٢٤): متوسط الفروق بين الفرق الدراسية الثلاثة

الفرق الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق		
			الثانية	الثالثة	الرابعة
الثانية	٣٢,٨٧	٥,٥٦	—	١,٧٢٨	*٦,٦٩
الثالثة	٣٤,٦	٦,٤٩		—	*٤,٩٦
الرابعة	٣٩,٥٦	٥,٦٢			—

في استراتيجية التوجه نحو حل المشكلة

- *متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٢٤) النتائج الآتية :

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية التوجه نحو حل المشكلات بين الفرقة الثانية والفرقة الثالثة .

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية التوجه نحو حل المشكلات بين الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة بمتوسط (٣٩,٥٦)، حيث كانت قيمة ف=٦,٦٩ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية التوجه نحو حل المشكلات بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة بمتوسط (٣٩,٥٦)، حيث كانت قيمة ف=٤.٩٦ وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من هذه النتيجة أن طلاب الفرقة الرابعة يستخدمون استراتيجية التوجه نحو حل المشكلات كاستراتيجية لمواجهة الضغوط أكثر من الفرقة الثانية والثالثة ، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن طلاب المراحل الدراسية الأقل يكونون أكثر شعورًا بعبء الدراسة ، والضغوط الأكاديمية ، على عكس طلاب المرحلة الدراسية الأكبر ، الذين قضوا وقتًا أطول في الكلية ، وتأقلموا مع الضغوط وتفاعلوا مع المشكلات حيث يميلون إلى التصدي إلى المشكلات ، ومحاولة حلها ويكون تفكيرهم منصب حول حصولهم على الدرجات العالية ؛ لذلك يقومون بمواجهة المشكلات التي قد تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي ، فيستخدمون أسلوب التوجه نحو المهمة و حل المشكلات كأسلوب مواجهة للتقليل من حدة الموقف الضاغط ، كما أن لديهم تجارب حياتية اجتماعية وجامعية مختلفة مروا بها ، قد تساعدهم على تحمل المسئولية في المواقف الضاغطة التي تواجههم ، فبحكم الخبرة أصبحوا لديهم المعرفة في كيفية مواجهة المشكلات وما هي أنسب الطرق لحلها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خالد عبد الله (٢٠١٤)، كما اتضح من نتيجة التفاعل بين التخصص والفرقة، أن

الفرقة الثالثة تخصص علمي لديها قدرة أكثر على استخدام استراتيجية التجنب والانفعال ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة دراسة التخصص العلمي ، الذي يكون هدف الطلاب فيه هو الإنجاز الأكاديمي والحصول على المراكز الأعلى ؛ مما يجعلهم ينكرون أي مشكلة ويتجنبونها.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها

ينص الفرض الرابع على ما يلي:

يوجد إسهام نسبى لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة Stepwise لمعرفة أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ، وقد أسفرت النتائج عن وجود أربعة نماذج للانحدار ، وجدول (٢٦) يوضح دلالة أربعة نماذج ناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الصمود الأكاديمي، من خلال أبعاد اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة البحث.

وقبل إجراء تحليل الانحدار التدريجي تم التأكد من فرضيات الانحدار وحساب معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير المنبئ به وقد حسبت هذه المعاملات من خلال مصفوفة ارتباطية موضحة بجدول (٢٥).

جدول (٢٥): معاملات الارتباط بين الصمود الأكاديمي وأبعاد اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط

متغيرات	أبعاد اليقظة العقلية					استراتيجيات مواجهة الضغوط			
	التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	الملاحظة	الوصف	عدم التحكم	م التفاعل	الدعم الاجتماعي	التوجه نحو المهمة وحل المشكلات	توجه نحو الانفعال والتجنب	التفكير الإيجابي
الصمود الأكاديمي	٠,١٢٨	*٠,٤٥٦	*٠,٣١٢	*٠,٣٩٥	٠,١٣٨	*٠,٢٧٨	*٠,٧٢٧	٠,٠١٦	*٠,٣٩٣

*معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١٢

يتضح من جدول (٢٥)

وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الصمود الأكاديمي وكل من الملاحظة والوصف وعدم التحكم كأبعاد اليقظة العقلية ، والدعم الاجتماعي والتوجه نحو المهمة وحل المشكلات والتفكير الإيجابي كاستراتيجيات مواجهة الضغوط.

بعد التأكد من فرضيات الانحدار تم إجراء تحليل الانحدار التدريجي. وجدول (٢٦) يوضح نتائج

تحليل الانحدار لأبعاد اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط كمتغيرات منبئة والصمود الأكاديمي كمتغير متنبأ به.

جدول (٢٦): نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار لدراسة تنبؤ أبعاد اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط بالصمود الأكاديمي (ن=١٦٧)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
التوجه نحو حل المشكلات	الانحدار	٦٢١٤٢,٨٤	٦٢,١٤٢,٨٤١	١	١٨٥,٤٠٨	٠,٠٠١
	البواقي	٥٥٣٠٢,٨٧	٣٣٥,١٦٩	١٦٥		
	الكلي	١١٧٤٤٥,٧١		١٦٦		
الملاحظة	الانحدار	٦٦٦٠٥,٣١	٣٣٣٠٢,٦٦	٢	١٠٧,٤٢٧	٠,٠٠١
	البواقي	٥٠٨٤٠,٣٩	٣١٠,٠٠٢	١٦٤		
	الكلي	١١٧٤٤٥,٧١		١٦٦		
التفكير الإيجابي	الانحدار	٦٨٧٩١,٣٣	٢٢,٩٣٠,٤٤٤	٣	٧٦,٨٢١	٠,٠٠١
	البواقي	٤٨٦٥٤,٣٧	٢٩٨,٤٩٣	١٦٣		
	الكلي	١١٧٤٤٥,٧١	٦٢,١٤٢,٨٤١	١٦٦		
عدم الحكم	الانحدار	٧٠٤٩٦,٣٥	١٧,٦٢٤,٠٨٩	٤	٦٠,٥١٢	٠,٠٠١
	البواقي	٤٦٩٤٩,٣٥	٢٨٩,٨١١	١٦٢		
	الكلي	١١٧٤٤٥,٧١		١٦٦		

يتضح من جدول (٢٦) دلالة قيمة ف في كل من التوجه نحو حل المشكلات والتفكير الإيجابي كاستراتيجيات مواجهة الضغوط، والملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١ أي أنه يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من استراتيجية التوجه نحو حل المشكلات والتفكير الإيجابي كاستراتيجيات مواجهة الضغوط والملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية.

جدول (٢٧): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تنبؤ أبعاد اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط كمتغيرات منبئة بالصمود الأكاديمي كمتغير محك متنبأ به

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^2	التغير في قيمة "ف"	دلالة النموذج	معامل الانحدار الجزئي B	قيمة Beta	قيمة "ت"	الدلالة	قيمة الثابت	نسبة المساهمة
التوجه نحو حل المشكلات	٠,٧٢٧	٠,٥٢٩	٠,٥٢٦	١٨٥,٤٠	٠,٠٠١	٢,٩٥٩	٠,٧٢٧	١٣,٦١	٠,٠٠١	٤١,٣	%٥٢
التوجه نحو حل المشكلات الملاحظة	٠,٧٥٢	٠,٥٦٧	٠,٥٦٢	١٤,٣٩٥	٠,٠٠١	٢,١٣٥ ١,١٦٣	٠,٦٤٨ ٠,٢١١	١١,٦٦ ٣,٧٩	٠,٠٠١ ٠,٠٠١	١٤,٤	%٥٦
التوجه نحو حل المشكلات الملاحظة عدم الحكم	٠,٧٦٨	٠,٥٨٩	٠,٥٨٢	٨,٨٧٩	٠,٠٠٣	٢,٤٠ ١,١٩ ١,٠١	٠,٥٩٢ ٠,٢١٠ ٠,١٦٠	١٠,٣٢ ٣,٨٧٠ ٢,٩٨٠	٠,٠٠١ ٠,٠٠١ ٠,٠٠٣	٦,٥٤	%٥٨
التوجه نحو حل المشكلات الملاحظة عدم الحكم التفكير الإيجابي	٠,٧٧٥	٠,٦	٠,٥٩	٤,٣٦٤	٠,٠٠٤	٢,١٩ ١,١٨ ١,٠٣ ٠,٤٨	٠,٥٤٠ ٠,٢١٥ ٠,١٦٤ ٠,١١٥	٨,٦٩ ٣,٩٩ ٣,٠٨ ٢,٠٩	٠,٠٠١ ٠,٠٠١ ٠,٠٠٢ ٠,٠٣	٠,٩٣	%٥٩

يتضح من جدول (٢٧) أن:

١. قيمة معامل التحديد المعدل ٠,٥٩ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من التوجه نحو حل المشكلات والتفكير الإيجابي كاستراتيجيات لمواجهة الضغوط ، والملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية – يفسرون معًا ٥٩% من التباين في الصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسيًا .

٢. قيمة ت لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائيًا .

ومن خلال بيانات جدول (٢٧) يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالصمود الأكاديمي.

الصمود الأكاديمي = ٠,٩٣٤+ ٢,١٩(التوجه نحو المهمة وحل المشكلات) + ١,١٨(الملاحظة)+ ١,٠٣(عدم الحكم على الخبرات الداخلية) +٠,٤٨(التفكير الإيجابي).

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض بشكل جزئي، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير إلى دلالة إسهام استراتيجية التوجه نحو المهمة وحل المشكلات، واستراتيجية التفكير الإيجابي كاستراتيجيات مواجهة الضغوط ، والملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا، فتسهم كل من الملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي للمتفوقين دراسيًا، حيث تشير الملاحظة هنا إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية، وزيادة السعة الانتباهية لدى

الفرد، وإعادة تجميع الخبرات بكفاءة وقدرته على الانتباه لما يدور حوله من أحداث دون إصدار أحكام سواء كانت إيجابية أو سلبية وإخضاع هذه الأحداث للتفكير المتعمق والإيجابي ، واستعراض الموقف بطريقة أكثر موضوعية ومرونة فيساعده على وضع بدائل لحل مشكلاته بطريقة أسهل. وأن قدرته على ملاحظة أفكاره ومشاعره يساعده على تنبيه الوعي لديه بما وراء المعرفة ؛ مما يتيح له تعلم طرق جديدة لحل المشكلات ، ويعمل على وضعها موضع الاختبار والتجربة ، وزيادة الدافع لديه للصمود الأكاديمي بالاستمرار والمثابرة بل والتحدي والإصرار على الإنجاز وتحسن الأداء (Hasker,2010).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية اليقظة العقلية ؛ حيث أشارت إلى أن من لديهم يقظة عقلية مرتفعة يتعلمون استبعاد الأفكار السلبية التي قد تعيق مسار حياتهم ، ويركزون انتباههم للأفكار والعواطف الحاضرة، حيث تساعد اليقظة العقلية على زيادة الوعي بطبيعة الأفكار السلبية فيستبعدونها ، ويستبدلون ردود الفعل السلبية بردود فعل أكثر مرونة وموضوعية. (Keng, Smoski, & Robins, 2011)

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Masuda, Anderson, Sheehan (2009) التي توصلت إلى أن اليقظة العقلية منبئ قوي ببعض متغيرات الصحة النفسية وكان منها الصمود النفسي. وكذلك نتائج دراسة Keye & Pidgeon (2013) والتي أظهرت أن اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية من العوامل المهمة التي تتنبأ بالقدرة علي الصمود. وكذلك دراسة Labbé et.al, (2012) ودراسة Chavers (2013)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية والقدرة على الصمود.

وقد أكد كثير من الباحثين إلى أهمية تدريب المتعلم على اليقظة العقلية بطرق إثرائية بالتعلم المتعمق ، إذا كان الهدف مساعدته على إنجاز المهام الشخصية والأكاديمية ؛ حتى تمده اليقظة العقلية بخبرات تؤثر في التنظيم الذاتي السلوكي ، وتتضمن انتباه الفرد لأهدافه ، وتنمية قدرته على الانسجام مع هذه الأهداف ، وتحسين التنظيم الذاتي الأكاديمي الذى يرتبط بالمرونة بأهمية تعديل الأهداف، والتحكم في السلوك الذى يساعد على تحقيق هذه الأهداف (Howell& Buro (2011، كما أكد كل من Deplus, Billieux, Scharff& Philippot (2016) بأن التدريب على تحسين اليقظة العقلية يزيد من مهارات التنظيم الذاتي عند الطلاب ، الذى بدوره يساعدهم على أخذ موقف إيجابي، وخاصة أثناء التعرض إلى المشاكل الأكاديمية ، وتشجيعهم على محاولات التغلب عليها.

فاليقظة العقلية المرتفعة لدى الطالب تعزز من زيادة ثقته بنفسه ، واحترامه وتقديره لذاته ،

وتساعده على خفض قلقه الاجتماعي ؛ وبالتالي زيادة قدرته على مواجهة الضغوط الأكاديمية Tan, LO, GE &CHU (2016) كما يظهر هذا في زيادة الدافع إلى المشاركة والتفاعل المستمر داخل المحاضرات ، وطلب المساعدة من أعضاء هيئة التدريس أو ذوي الخبرة للاستفسار وتوضيح أي معلومة تكون غامضة ، وذلك لزيادة إنجازه الأكاديمي ؛ أي أن ارتفاع اليقظة العقلية لدى الطلاب تحد من القلق لديهم وتعزز التحكم الذاتي، والثقة بالنفس ، وبالتالي تحسن أداءهم الأكاديمي .

كما أوضح Campoy (2010) أن اليقظة العقلية تسهم في زيادة قدرة الأفراد على حل المشكلات وتنمية إحساسهم بالمسئولية ، وتفتح العقل ، وتجعلهم أكثر قدرة على فهم معطيات العصر بدقة، وإصدار الحكم عليها واختيار ما هو مناسب ، وزيادة دافعيتهم والاستعداد لتحمل المخاطر. وعندما يقترن هذا مع زيادة تحصيله الأكاديمي ؛ ينمي لديه الثقة بالنفس في مواجهة الضغوط الحياتية ، وتجنب الاندفاع في العمل والصمود (Sternberg ,2010).

وقد أوضح Anila & Dhanalakshmi(2016). أن اليقظة العقلية يستخدمها الطلاب لرفاهيتهم ليس فقط في الوقت الحاضر ، ولكن أيضًا في مواجهة الظروف المستقبلية، وتزيد من صمودهم أثناء تعاملهم مع توقعات وتحديات المطالب التعليمية.

ومن ناحية أخرى فإن التوجه نحو المهمة وحل المشكلات ، والتفكير الإيجابي كاستراتيجيات مواجهة ضغوط ؛ تتنبأ بالصمود الأكاديمي للمتفوقين دراسيًا ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Joyce et al., (2005). التي أظهرت وجود علاقة بين الصمود وأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية مثل القدرة على حل المشكلات.

كما أن الشخص الذي لديه تفكير إيجابي وقدرة على حل المشكلات ؛ يكون أكثر قدرة على تحسين سبل التكيف مع الاضطرابات والمحن ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Steinhard &Dolbier (2008).

كما يشير كل من Son et al., (2015) إلى أن الصمود الأكاديمي أحد أساليب مواجهة المشكلات لدى الطلاب، وهو يشير إلى قدرة المتعلم على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ؛ ليستمر المتعلم في دراسته بدرجة عالية من الإنجاز والدافعية تحت الظروف الضاغطة .

وتتفق أيضًا مع دراسة Bower & Alan (2006), Margalit (2007), Bayat (2007); Innes (2017). والتي أشارت نتائجها جميعًا إلى وجود علاقة بين الصمود واستراتيجيات مواجهة الضغوط . كما أن الكفاءة الشخصية والإيجابية في التفكير لها دور في تدعيم الصمود النفسي، ومساعدة الأفراد على التكيف والصمود أمام ما يواجهونه من أعباء.

تعليق عام :

إن الطلبة المتفوقين ينظرون للمواقف الضاغطة كمصدر للتحدي أكثر من كونها مصدرًا للقلق أو التهديد ، ويتعاملون بانفعالات معتدلة ومتعقلة دون توتر أو ضيق أو غضب ، ويتجاهلون الخبرات غير السارة السابقة . كما أنهم ليس لديهم حساسية مفرطة للنقد أو الرفض أو حتى الفشل ؛ أي أنهم أكثر حماسة وهدوءًا دون انفعالات سالبة ، مما يجعلهم أكثر قدرة على السيطرة على المواقف الضاغطة ، ولا يسمحون لهذه المواقف بالسيطرة على أفكارهم ، حيث يكون تفكيرهم إيجابيًا ؛ أي أنهم قد يكونون حريصين على الاستفادة من مواقف الفشل الماضية للتعلم ؛ لإيجاد حلول للمشكلات الحاضرة والاستفادة منها في مواجهة المشكلات المستقبلية.

إن قدرة الفرد على مواجهة الضغوط تتضمن مهارة لإدارة الضغوط والتعامل معها ، وتزيد من كفاءته الأكاديمية وإنجازاته ، وقدرته على تحقيق النجاح . أعني أن تصديه ومثابرته على مواجهة الضغوط تزيد من خبراته ومعلوماته ، وبالتالي كفاءته وإنجازاته. والمتفوقون يمتلكون تلك القدرات والمهارات التي تساعدهم على توظيف قدراتهم وإمكاناتهم ، واستغلال معارفهم وخبراتهم وخبرات من حولهم.

التوصيات

يتضح من نتائج الدراسة أن متغيراتها المتمثلة في أبعاد اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط أسهمت في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا، لذا فإن الدراسة توصي بالآتي:

١- إعداد الباحثين برامج تدريبية لتحسين مستوى اليقظة العقلية عند الطلاب.

٢- التعاون بين متخصصي علم النفس ورعاية الشباب وشئون البيئة بالجامعة في عقد ندوات توعية لإثراء مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلب الجامعة ، والعمل على كيفية استخدامها بكفاءة بما يدعم الصمود الأكاديمي لدى الطلاب.

٣- تأكيد إعضاء هيئة التدريس اثناء عملهم على أهمية اليقظة العقلية في عملية التعلم ؛ لأنها تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتحسن صموده الأكاديمي، وتنمية وعي الطالب بالصمود الأكاديمي ، والتدريب على كيفية مواجهة الضغوط الأكاديمية والمشكلات التي تعيقه.

بحوث مقترحة:

١. برنامج تدريبي لتحسين أبعاد اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة الضعاف تحصيليًا.

٢. نمذجة العلاقات السببية بين فاعلية الذات واتخاذ القرار المهنى والمنظور المستقبلى والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

٣. برنامج تدريبي لتحسين الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الضعاف تحصيليًا.

٤. تدريج اختبار الصمود الأكاديمي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.

٥. فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدارسات العليا.

المراجع

أشرف عطية (٢٠١١).الصمود الأكاديمى وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *دراسات نفسية*، ٢١ (٤)، ٥٧١-٦٢١.

الفرحاتى السيد (٢٠١٧). فاعلية تدريب معلمى العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط فى سياق اجتماعى TASC وخرائط التفكير فى تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS . *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. ٤ ، ١٢ -١٢٥.

جولى بالانت (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS*، ترجمة خالد العمري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

خالد عبد الله (٢٠١٤). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميًا في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز. *مؤتة للبحوث والدراسات -العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٩(٣)، ٢٤١-٢٦٦.

عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ٥(٢٦)،١٥٣-٢٢٥ .

عباس البرق، عابد المعلا و أمل سليمان (٢٠١٣). *دليل المبتدئين في استخدام التحليل الإحصائي باستخدام برنامج اموس*.الأردن: دار إثراء للنشر والتوزيع.

عبد الرقيب أحمد ، أحمد على ، عائدة أحمد و فتحي عبد الرحمن (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. *مجلة الارشاد النفسي*، ٣٩، ١١٩-١٦٦.

عبد الله الضريبي (٢٠١٠). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة *العلوم التربوية والنفسية*، دمشق.٢٦(٤).

عزت عبد الحميد (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برامج Lisrel 8.8*. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد بوزيان تغيزة (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel*.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*، ٣٤، ١-٧٥.

كمال إسماعيل (٢٠١٧). الإسهام النسبي لانفعال الإنجاز(الفخر-الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. مجلة *كلية التربية جامعة بنها*، ١٠٩، ١٠٧-١٨٢.

محمد إبراهيم (٢٠١٢). تأثير حجم العينة على قوة الاختبار الإحصائي، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أم القري.

محمد حامد ، سناء حامد (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدارسات العليا العاملين بالتدريس. *مجلة الارشاد النفسي*، ٣٦، ٣٣٣-٤٢٠.

محمود حسين، نادر الزيود (١٩٩٩). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البصائر*، الاردن،٣(٣).

نورة سليمان (٢٠١١). أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية. *المؤتمر العلمي للصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، نحو حياة أفضل للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)*.

Allen, N. B., Blashki, G. & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations. Empirical evidence and practical considerations. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294.

Alva, S., A. (1991). Academic invulnerability among Mexican American students. The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 13,18-34.

Anila, M. & Dhanalakshmi , D.(2016). Mindfulness based stress reduction for reducing anxiety , enhancing self-control and improving

academic performance among adolescent students. *Indian Journal of Positive Psychology*,7(4), 390-397.

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.

Baumstarck, K., Alessandrini, K., Hamidou,Z., Auquier, P., Leroy, T., Boyer, L (2017). Assessment of coping: a new french fourfactor structure of the brief COPE inventory. *Health and Quality of Life Outcomes*.15(8),1-9.

Brausch, B. (2011). The Role of Mindf ulness in Academic Stress, SelfEfficac y, and Achievement in College Students. *Unpublished Masters Theses, Eastern Illinois University.*

Bayat. M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellictual Diability Research*, 51(9), 702-714.

Browen, P. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia, *Unpublished Doctoral Dissertation*, The University of Montana, Missoula, MT.

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(2), 822-848.

Bower, A. & Alan, H. (2006). Mothering in families with and without a child with a disability. *Journal of development and Education,* 45(3), 313-322.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press

Campoy, R. (2010). Reflective Thinking and Educational Solutions: Clarifying What Teacher Educators are Attempting to Accomplish. *SRATE Journal*, *19*(2), 15-22.

Cardaciotto, L. A., Herbert, T. I., Forman, E. M., Moitra, E. & Farrow, V. (2008). The assessment of present- moment awareness and acceptance: the Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204-223.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, *56*(2), 267.

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Front. Psychol.* 7,17-87.

Chavers, D. J. (2013). Relationships between spirituality, religiosity,

mindfulness, personality, and resilience. *Doctoral Dissertation, Alabama*. University of South Alabama.

Chen, Yan-lei Ye & Bao-juan Hu, Zhu-jing (2012). Effect of academic resilience on adolescent's academic performance: Moderating mediating effect. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 20(3), 377-380.

Choi, Y., Moon, E., Park, J. M., Lee, B. D., Lee, Y. M., Jeong, H. J., & Chung, Y. I. (2017). Psychometric Properties of the Coping Inventory for Stressful Situations in Korean Adults. *Psychiatry investigation*, *14*(4), 427-433.

Connor, K., M.& Davidson J., R. (2003). *Development* of A New Resilience Scale: the Cnnor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression *and Anixety*, 18,76–82.

Delisle, J. (1988). stress and the gifted child, Understanding Our Gifted" 1 (1), 12 , 15-16.

Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C.&Philippot, P. (2016). A Mindfulness-Based Group Intervention for Enhancing Self-Regulation of Emotion in Late Childhood and Adolescence: A Pilot Study. *Int Journal Ment Health Addiction*, 14 ,775–790.

Fallon, C. M. (2011). School factors that promote School factors that promote academic resilience in urban Latin high school students. *Dissertation Abstracts International*. 71(10), 3610.

Franco, C, Manas, I., Cangas, A. & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. International *Journal of Knowledge Society Research*, 2(1), 14-28.

García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, M. I., Carrillo-García, C., & Sabuco-Tebar, E. D. L. Á. (2017). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 1-12.

Georgiev, N. (2008). Item analysis of C, D and E Series from Raven's Standard Progressive Matrices with item response theory two-parameter logistic model. *Europe's Journal of Psychology*, *4*(3), 1-17.

Grömping, U. (2006). Relative importance for linear regression in R: the package relaimpo. *Journal of statistical software*, *17*(1), 1-27.

Hanson, T.L. & Austin, G. (2003). *Student health risks, resilience and academic performance in California: Year 2 report, longitudinal analysis*.Los calamitos, CA:WestEd.

Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1007-1022.

Halgin, R. & Whitbourne, S. (1997). Abnormal Psychology: The Human Experience of Psychological Disorders. London: Brown & Benchmark.

Hasker, S. M. (2010). Evaluation of the mindfulness acceptancecommitment (mac) approach for enhancing athletic performance. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Indiana University of Pennsylvania.

Higgins, J. & Endler, N. (1995). Coping, life stress, and psychological and somatic distress. *European Journal of Personality*, 9 ,253-270.

Howard, S. & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26, 321-337.

Hudson, W. E. (2007). *The relationship between academic self-efficacy and resilience to grades of students admitted under special criteria*, Florida State University.

Innes, S. I. (2017). The relationship between levels of resilience and coping styles in chiropractic students and perceived levels of stress and well-being. *Journal of Chiropractic Education*, 31(1), 1-7.

Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10, 54-64.

Joyce, P., Smith, R., &Peter, P. (2005). Stress- Resilience, Illness, and coping: A person focused Investigation of Young Women Athletes. *(Phd). University of Ohio State* .www.Proquest.com.

Jowkar B , Kojuri J , Kohoulat N ,Hayat A(2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations.*Journal of advances in Medical Education & Professionalism* .1(2),33-38.

Jowkar, B. Kohoulat, N. ,Zakeri, H. (2011). Family Communication Patterns and Academic Resilience . *Procardia - Social and Behavioral Sciences* 29: 87 – 90.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future.*Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

Kamath, S.,(2015). Role of mindfulness in building resilience and

emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(4), 414-417.

Kaplan, L. S. (1990). *Helping gifted students with stress management*. ERIC Clearinghouse..

Kapikiran, S.(2012). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish High School. *Education*, 132 (3) 474-483.

Kennedy,A.C.&Bennett,L.(2006).Urbanadole scentmothers exposed to community,family, And school performance and participation? Partner violence :is cumulative violence exposure a barrierto.*Journal Interpers Violence*, 21,750.

Kettler, K. M. (2010). Mindfulness and Cardiovascular Risk in College Students.

Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review*, *31*(6), 1041-1056.

Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy, *Open Journal of Social Sciences*, *1*(6), 1.

Khalaf, M. (2014) . Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Egyptian Context . *US-China Education Review*, 4(3),202-210.

Kimberly, A. &Rouse, G.(2001).Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence* ,24,461-472.

Kong, F. Wang, X. & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 56,165-169.

Labbé, E. E. & Chavers, D. J. (2012). Mindfulness and Resilience. *Paper presented at Conference of the Society of Psychology of Religion and Spirituality*. Loyola University of Maryland Dept of Pastoral Counseling & Division 36 (Society for the Psychology of Religion & Spirituality) of the American Psychological Association, Baltimore, MD.

Labbé, E. E., Womble, M., Shenesey, J., Chavers, D., Wilson, K. (2012). *Evaluation of the Psychometric Properties of the Resilience Questionnaire*. In Submission.

Langer, E. J. (1998). *The power of mindful learning. Reading*, MA: Addison-Wesley.

Landgraf, A. (2013) . Under Pressure : Self-Compassion as a Predictor of Task Performance and Persistence. *UNF Graduate Theses and Dissertations*.

Latzman, R. D. & Masuda, A. (2013). Examining mindfulness and psychological inflexibility within the framework of Big Five personality. *Personality and Individual Differences*, 55, 29-134.

Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning, and well-being. *The Counselling Psychologist*, 34, 96-107.

Margalit, M., K. (2007).Mothers Stress, resilience and early intervention. *Journal of Special Needs Education*, 21 (3), 135-150.

Mariatie, G. A. & Kristeller, J. L. (1999). *Mindfulness and meditation*, In VV. R. Miller (Ed.), Integrating Spirituality into Treatment (pp. 67-84). Washington D. C: American Psychological Association.

Martin, A.J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49.

Martin ,A. & Marsh, H. (2003) . Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control ، Composure, and Commitment . *Self and Identity*,9,103-112.

Martin, A. & Marsh, H. (2006). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates .A Construct Validity Approach . *Psychology in the Schools,* 43(3), 267-281.

Martin, P., Lee, H., Poon, L.& Fulks, J. (1992). Personality, life events and coping . *International Journal of Aging and human development*, 34 (I). 19-30.

Masuda, A., Anderson, L. & Sheehan, S. T. (2009). Mindfulness and mental health among African American college students. *Complementary Health Practice Review*, 14(3), 115-127.

McTigue, E., Washburn, E. & Liew,J.(2009). Academic Resilience and Reading: Building Successful Readers. *The Reading Teacher*, 62(5), 422–432.

Lin, Y. M., & Chen, F. S. (2010). A stress coping style inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, *8*(1), 67-72.

Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic

resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education, 33*(3), 197-213.

Mwangi, C.N., Okatcha, F.M., Kinai, T.K.& Ireri. A.M. (2015). Relationship between Academic Resilience and Academic Achievement among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *International Journal Sch Cog Psychol* S2: 003. doi:10.4172/2469-9837.S2-003.

Novotny, J. (2011). Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages. *New Educational Review*. 23, 1, 91- 101.

Neale, M. I. (2006). Mindfulness meditation: an integration of perspective from Buddhism, science and clinical psychology, *Unpublished Doctoral Dissertation*. California Institute of Integral Studies. San Francisco.

Neff, K. D., & Costigan, A. P. (2014). Self-compassion, wellbeing, and happiness. *Psychologie in Österreich, 2*(3), 114-119.

Neff ,K.& McGehee,P. (2010). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. *Self and Identity,* 9 ,225–240.

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

Perez,W., Espinoza,R., Romos, K., Coronado ,H. &Corts ,R.(2009). Academic Resilience Among Undocumented Latino Students. Hispanic *Journal of Behavioral Sciences,*2(31),149-181.

Perrone, K. M., Sedlacek, W. E., & Alexander, C. M. (2001). Gender and ethnic difference in career goal attainment. *Career Development Quarterly*, 50, 168-178.

Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review, 27*(2), 110-120.

Ritchie, T. D. & Bryant, F. B. (2012). Positive state mindfulness: a multidimensional model of mindfulness in relation to positive experience .*International Journal of Wellbeing*, 2(3), 150-181.

Rojas , L. (2015) . Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study . *Gist Education and Learning Research Journal* ,11,63-78.

Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., & Villegas-Guinea, D. (2014). Validation of the resilience scale for adolescents (READ)

in Mexico. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 21-34.

Schumacker, R., & Lomax, R.(2010*). A beginner's guide to structural equation modeling(*3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group, London, New York..

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.

Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137.

Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of wellbeing*. New York: W. W. Norton.

Snape, J. & Miller, D. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychological Review*, 20, 217-236.

Sternberg, R. J. (2010). *Teaching for creativity*. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), Nurturing Creativity in the Classroom (pp. 394–414), New York, NY: Cambridge University Press.

Steinhard, M. & Dolbier. C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decreased symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445- 455.

Storer, J. H., Cychosz, C. M., & Lickuder, B. L. (1995). Rural school personnel's perception and categorization of children at risk: a multi-methodological account. *Equity and Excellence in Education*, *28*(2), 36-45.

Son, H. J., Lee, K. E., & Kim, N. S. (2015). Affecting Factors on Academic Resilience of Nursing Students. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, *8*(11), 231-240.

Tan, J., Lo, P., Ge, N., & Chu, C. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and social anxiety among Chinese undergraduate students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *44*(8), 1297-1304.

Thompson, R. W., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2011). Conceptualizing mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence and Abuse*, 12(4), 220-

235.

Tobin, D. L., Reynolds, R., Holroyd, K. A., & Wigal, J. (1989). The Hierarchical Factor Structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343-361.

Walsh, C. (2005). The practical application of mindfulness in individual cognitive therapy. *Paper presented to the 28th national conference for the Australian association for cognitive and behavior therapy (AACBT)*

Wang, M. C., Haertal, g. D., & Walberg, H. J. (1994). *Educational resilience in inner cities.* In M. C. Wang & E. W. gordon (Eds.), Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects(pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wasonga, T., Christman, D. E., & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*, 62-74.

Waxman, H. C., & Huang, S. Y. L. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary schools for African American students. *Urban Education*, *32*(1), 7-44.

Weissbecker, I., Salmon, P., Studts, J. L., Floyd, A. R., Dedert, E. A. & Sephton, S.E. (2002). Mindfulness-based stress reduction and sense of coherence among women with fibromyalgia. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 9(4), 297-307.

Van Breda, A. D. (2001). Resilience theory: A literature review. *Pretoria, South Africa: South African Military Health Service.*

Victor,S., & Leticica, G.(2011). Relationship between length of unemployment, Resilience, Coping and health. *The Spanish Journal of Psychology*. 14(1), 272- 281.

The Relative Contribution of the Mindfulness and Coping Strategies in Predicting the Academic Resilience of the Outstanding Students in the Faculty of Education, Fayoum University

Dr. Aisha Ali Raf allaha Atia

Lecturer of Educational Psychology

Faculty of Education , Fayoum University

Abstract :

The current research aimed at exploring the effect of the interaction of the variables of academic grade (second- third- fourth) and the type of the faculty type (practical/ theoretical) on the total score of Academic Resilience, Coping Strategies, and Mindfulness among the Outstanding Students in the Faculty of Education, Fayoum University. In addition, the research aimed at knowing the Contribution of the Mindfulness and Coping Strategies in Predicting the Academic Resilience of the Outstanding Students in the Faculty of Education, Fayoum University.

The researcher prepared and administered Mindfulness scale, Coping Strategies scale and Academic Resilience scale . The participants consisted of (167) Outstanding Students at the faculty of education, Fayoum University. The researcher employed many statistical techniques such as Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis, Two- Way Anova, MANOVA and Stepwise Regression Analysis.

The research results indicated that there are statistically significant effect of the type of the faculty type (practical/ theoretical) on the total score of Academic Resilience For the academic specialization, and The results also revealed a statistically significant effect for the academic grade (second- third- fourth) in Academic Resilience in favor of the fourth group. In addition, there is a statistically significant effect for academic grade (second- third- fourth) in non-judging of inner experience and observing as dimensions of Mindfulness in favor of the fourth group.

However, there is a statistically significant effect of the interaction of the

variables of the type of the faculty and academic grade (second- third- fourth) on Emotion-Oriented Coping in favor of the third group scientific specialization, Also there are a statistically significant effect for academic grade (second- third- fourth) in the Task-Oriented Coping in favor of the fourth division.

The research also found that each of non-judging of inner experience and observing as dimensions of Mindfulness and Task-Oriented Coping, positive thinking as Coping Strategies in predicting Academic Resilience of the participants.

Key Words :- Relative Contribution - Mindfulness - Coping Strategies - Academic Resilience