جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية والصمود النفسي

Emotional Regulation and its Relationship to Mindfulness and Psychological Resilience

هناء فلاح خطيـب

إشراف الأستاذة الدكتورة:

شادية أحمد التل

حقل التخصص– علم النفس التربوي

العام الدراسي 2023/2022

الملخص باللغة العربية

خطيب، هناء. التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية والصمود النفسي. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك. (2022). (المشرفة: الأستاذة الدكتورة: شادية أحمد التل)

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي، لدى طلبةِ جامعة حيفا في داخل الخط الأخضر، وفحص العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي وكل من اليقظة العقلية والصمود النفسي، وبيان ما إذا كانت مستويات كل من التنظيمِ الانفعالي، واليقظةِ العقلية، والصمودِ النفسي تختلف باختلاف: الجنس والتخصص، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي.

تكونت عينة الدراسة من (456) طالباً وطالبة من جامعة حيفا في فلسطين. واستخدمت الباحثة مقياس التنظيم الانفعالي لجروس وجون (Gross & John, 2002)، ومقياس اليقظة العقلية (الوجوه الخمسة) لباير وآخرون (Baer et al., 2006)، ومقياس الصمود النفسي لمامبان (Mampane, 2010) بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

أشارت النتائج إلى وجود مستوى "متوسط" من التنظيم الانفعالي، ومستوى" متوسط" من اليقظة العقلية، ومستوى "مرتفع" من الصمودِ النفسيِ لدى الطلبة. كما بيّنت النتائج عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًا في التنظيم الانفعالي لدى الطلبة تُعزى لمتغيري (الجنس، والمستوى الدراسي). فيما وجدت فروق دالة إحصائيًا في التنظيم الانفعالي لدى الطلبة تُعزى لمتغير الكلية، ولصالح طلبة الكليات العلمية. ووجودُ فروق دالة إحصائيًا في التنظيم الانفعالي لدى الطلبة تُعزى لمتغير التقدير الأكاديمي لصالح فئة (الممتاز).

وكشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية تُعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية لدى الطلبة تُعزى لمتغير التقدير الأكاديمي لصالح الطلبة من فئة (ممتاز). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الصمود النفسي تعزى لمتغيري (الجنس، والمستوى الدراسي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الصمود النفسي تُعزى لمتغير الكلية، لصالح طلبة الكليات العلمية، ووجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين المتوسطاتِ الحسابيةِ للصمودِ النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، لصالحِ الطلبةِ من فئةِ (جيد جداً).

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وعالية ودالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي مع بُعدي اليقظة العقلية (المراقبة، والوصف)، ومع كلٍّ من اليقظة العقلية (ككل) والصمود النفسي، وبعلاقةٍ ارتباطية متوسطةِ القوةِ ودالة إحصائياً مع بُعد (عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية). وارتبطَ التنظيمُ الانفعاليُ بعلاقاتٍ سالبةٍ متوسطة القوة ودالة إحصائياً مع بعدي اليقظة العقلية (عدم الحكم على الخبرات الداخلية، والعمل بوعي).

الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، اليقظة العقلية، الصمود النفسي.

Abstract

Kateb, Hana. Emotional Regulation and its Relationship to Mindfulness and Psychological Resilience. PHD. Dissertation, Yarmouk University, 2022. (Supervisor: Prof. Shadia Al-tal).

The study aimed to investigate the level of emotional regulation, mindfulness, and psychological resilience among Haifa University students within the green line, and to test the correlation between emotional regulation and each of: Mindfulness and psychological resilience, and to test whether the levels of: Emotional regulation, mindfulness, and psychological resilience studies differ according to: six, academic discipline, university level, and academic rating.

The study sample consisted of (456) students from Haifa University in Palestine. The researcher used the emotional regulation scale (Gross & John, 2002), the mindfulness scale (Baer et al., 2006), and the psychological resilience scale (Mampane, 2010), after verifying the validity and reliability of the scales.

The results of the study showed a "medium" level of emotional regulation, a "medium" level mindfulness, but a "high" level of psychological resilience among students. The results also revealed that there were no statistically significant differences in emotional regulation of students due to (six and university level). While there were statistically significant differences in emotional regulation of students due to the variable of the academic discipline, in favor of students of scientific faculties. there were statistically significant differences in emotional regulation of students due to academic rating variable, in favor of (excellent) category.

Results also showed no statistically significant differences in mindfulness due to the variables: (six, academic discipline, and university level), and the presence of statistically significant differences in mindfulness among students due to academic rating variable, in favor of (excellent) category. The results also showed that there were no statistically significant differences in psychological resilience due to the two variables (six and university level). And the presence of statistically significant differences in psychological resilience due to the variable of academic discipline, in favor of students of scientific colleges, and the presence of statistically significant differences between the academic rating of psychological resilience among students due to the variable of rating, in favor of academic average (very good) rating.

Finally, results showed a high and statistically significant correlation emotional regulation with the dimensions of mindfulness (observation and description), and a strong positive and statistically significant relationship with both mindfulness and psychological resilience, and with a medium-strength relationship and a statistically significant relationship with a dimension (non-reactivity to inner experience). Emotional regulation was correlated with negative, medium-strength and statistically significant relationships with the dimensions of mindfulness (not judging, and action with awareness).

Keywords: Emotional Regulation, Mindfulness, Psychological Resilience.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ت
شكر وتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ر
الملخص بالعربية	ز
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
المقدمة	1
التنظيم الانفعالي	3
اليقظة العقلية	18
الصمود النفسي	31
التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية	42
التنظيم الانفعالي وعلاقته بالصمود النفسي	44
مشكلة الدراسة وأسئلتها	45
أهمية الدراسة	47
التعريفات الإجرائية	48
حدود الدراسة ومحدداتها	50
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	

أولاً: الدراسات السابقة حول مستوى كل من التنظيم الانفعالي، واليقظة العقلية، والصمود النفسي.	51
ثانياً: الدراسات السابقة حول علاقة التنظيم الانفعالي باليقظة العقلية	60
ثالثاً: الدراسات السابقة حول علاقة التنظيم الانفعالي بالصمود النفسي	64
الفصل الثالث: الطريقة	
منهج الدراسة	70
مجتمع الدراسة	70
عينة الدراسة	71
أدوات الدراسة	72
مقياس التنظيم الانفعالي	72
مقياس اليقظة العقلية	76
مقياس الصمود النفسي	81
إجراءات الدراسة	85
متغيرات الدراسة	85
المعالجات الإحصائية	86
الفصل الرابع: النتائج	
أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	87
ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	90
ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	105
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	
أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	108
ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	115
ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	126

التوصيات	131
المراجع العربية	132
المراجع الإنجليزية	135
الملاحق	149
الملخص بالإنجليزية	172

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري (الجنس والكلية)	70
2	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها	71
3	قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التنظيم الانفعالي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى	74
4	قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده	75
5	قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس اليقظة العقلية من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى	78
6	قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده	80
7	قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصمود النفسي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى	83
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وأبعاده لدى الطلبة مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية	87
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية وأبعادها لدى الطلبة مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.	88
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصمود النفسي لدى الطلبة مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.	89
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وأبعاده لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة	90
12	نتائج اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية لأبعاد التنظيم الانفعالي لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات	92
13	نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد(دون تفاعل) لأبعاد التنظيم الانفعالي لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات	92
14	نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد(دون تفاعل) لأبعاد التنظيم الانفعالي لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات	93
15	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لبعد (إعادة التقييم المعرفي) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي).	94

16	نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة	95
17	نتائج اختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي).	96
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية وأبعادها لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة	96
19	نتائج اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية لأبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة وفقاً للمتغيرات	98
20	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة مجتمعة وفقًا للمتغيرات.	98
21	نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد(دون تفاعل) لأبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات	99
22	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe)للمقارنات البعدية لبعد (الوصف) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي).	101
23	نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) لليقظة العقلية (ككل) لدى عينة الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة	101
24	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe)للمقارنات البعدية لليقظة العقلية (ككل) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي).	102
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصمود النفسي لدى الطلبة وفقاً لمتغيرات الدراسة	103
26	نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) للصمود النفسي لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة	104
27	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للصمود النفسي لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي).	105
28	معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين التنظيم الانفعالي وكل من اليقظة العقلية والصمود النفسي	106

الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
أ	المقاييس بصورتها الأولية	150
ب	المقاييس بصورتها النهائية	161
ج	قائمة بأسماء المُحكمين	169
د	كتاب تسهيل المهمة	170
هـ	كتاب قبول نشر البحث	171

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة

ازدادت مستوياتُ الوعيِ لدى التربويين في المؤسساتِ التعليميةِ في الآونةِ الأخيرةِ، ليس من أجلِ تأهيلِ الطلبةِ بالمجالِ الأكاديميِ فقط، بل ليكونوا مستعدين لامتلاكِ القدراتِ والمهاراتِ الضروريةَ التي تُمكنهم من التعلمِ المستمرِ مدى الحياةِ، واكتسابهِم اتجاهاتٍ ومعارفَ لتنميةِ جوانبهِم الشخصيةِ، واستخدامها بشكل مُبدعٍ ومُبتكرٍ، واستثمارِ طاقاتِهم وإمكاناتِهم وانفعالاتِهم وتوجيهِها نحوَ التقدمِ لتحقيقِ الأهدافِ، وتسخيرِها لتسهيلِ التعلمِ والإنجاز ومواجهةِ التحدياتِ.

ولا يزالُ الاهتمامُ بالتعليمِ من أهمِ الموضوعات على الإطلاقِ، وبشكلٍ خاصٍ في العمليةِ التعليميةِ بجميعِ مكوناتِها، الأمرُ الذي أدَّى إلى تركيزِ جهودِ الباحثين والمُهتمين بالبحثِ، واكتشاف المتغيراتِ والعواملِ الداخليةِ والخارجيةِ، التي يمكن أن تلعبَ دوراً بارزاً في النهوضِ بالمنظومةِ التعليميةِ، والحاسمُ في حياةِ الطلبةِ ومستقبلِهم. ولِما لها من نتائجَ إيجابيةٍ تُساعد على الارتقاءِ بالمتعلمِ وتحسينِ جودةِ التعلمِ والاستفادةِ منها في محاولاتِ فهمِ وضبطِ وتوجيهِ السلوكِ؛ إذ غيّرت من أساليبِ التعلمِ وأدواتِه واستراتيجياتِه المُستخدمةِ والتنوعِ بها بما يَكفلُ صقلَ شخصيةِ المتعلمِ وتنميةِ مهاراتهِ وقدراتهِ المعرفيةِ وغيرِ المعرفيةِ والتكاملِ بينَها وإعدادِه للحياةِ (البشارات والمقابلة، 2020).

وللانفعالات دور مُهم في تَحريك سلوك الفرد أو إعاقته. وتلعب دوراً واضحاً في تحديد نوعية الطلبة وفي تحديد سوكاتهم، ودرجة توافقهم مع أنفسهم والبيئة المحيطة بهم. ويُعبرون عنها بطرق مختلفة وبمستويات متنوعة من الشدة؛ فالطلبة الذين يمتلكون الاستراتيجيات الفاعلة التي تعمل على تنظيم انفعالاتهم المتنوعة هم

أكثر قدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي، والوعي بانفعالاتهم والتعبير عنها وتوجيهها، والتَمتع بمستويات مرتفعة من الانضباط، مما يجعلهم أكثر قدرة على الحصول على درجات عالية في التحصيل الأكاديمي وإنجاز المهمات الأكاديمية في الوقت المُحدد. أما عدم امتلاك استراتيجيات التنظيم الانفعالي فسوف يسهم في إخفاقهم في المواقف والمهمات الأكاديمية، ويَحدّ من قدرتهم على الإنجاز والتفوق ويُصبحون أكثر ميلاً للتسويف وعدم الارتياح (Ghasemi et al., 2016).

ويحظى التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation) بأهمية بالغة في الأوساط الأكاديمية بشكلٍ خاص وفي حياةِ الطلبة بشكلٍ عام، فقد ارتبط بمراحلِ الفردِ النمائية وعلى وجهِ الخصوص النمو الانفعالي؛ فهو يُساعد على ضبط الانفعالات والسيطرة عليها، والمحافظة على سَلامةِ الفرد الجسمية والعقلية في تفاعلاته المختلفة. كما يُعد أحد المكونات الأساسية لأداء الوظائف الاجتماعية والانفعالية بشكل ناجح. فهو يُشير إلى العمليات التي يَستخدمها الفرد لمساعدته على مراقبةِ وتقويم استجاباته الانفعالية (Danisman et al., 2016).

وتُعد اليقظة العقلية (Mindfulness) من سماتِ الوعي الذهني التي اهتم بها الباحثون في السنوات الأخيرة؛ حيثُ أصبحت موضوعاً للعديدِ من الأبحاثِ في جميعِ المجالاتِ. ونظراً لما يشهده العالم من تطوراتٍ تكنولوجية سَاهمت في تَغيير الكثيرِ من متطلبات الحياةِ، فقد أصبَح من الضروري مُواكبة هذه التطورات التي تَقع على عاتقِ المؤسسات التربوية من خلال التركيز على نوعيةِ الطالبِ وتعليمه وإعداده إعداداً معرفياً متخصصاً في شتى الميادين، وتركيزها على تنميةِ مهاراته على أن يكون واعياً مُدركاً لذاته، قادراً على التكيّف مع الأوضاع الجديدة والتفكير العميق واتخاذ القرارات الصحيحة، وتُساعده على تركيز الانتباه وتحديد الأولويات والتخطيط الجيد والتواصل مع الآخرين والتفحص الدقيق للأحداث والتفاصيل من حوله. وهذا يحدث عندما يصبح الطالب يقظاً عقلياً (Modi et al., 2018).

ولا شك أنَّ كلَّ طالبٍ يَتمتعُ بالعديدِ من السِماتِ الشخصيةِ التي يعتمدُ عليها لمواجهةِ التحدياتِ والمشكلاتِ الحياتيةِ، سواءٌ في الجانبِ الأكاديميِ أو في جوانبَ حياتهِ الأخرى، أهمُها الصمودُ النفسيُّ (Psychological Resilience) الذي يتحكمُ بسلوكِه ويجعلُه سلوكاً هادفاً موجهاً، لتحقيقِ التكيفِ واستعادةِ التوازنِ الداخليِ. ويُعدُّ من المفاهيمِ المُعقَّدَةِ التي تتأثرُ بالعديدِ من العواملِ، ومن المفاهيمِ الضروريةِ في الحياةِ للمحافظةِ على البقاءِ والاستمرارِ، ويَعتمدُ على قدرةِ الفردِ في البقاءِ مدركاً للأحداثِ والمتغيراتِ، وأن يكونَ قادراً على تنظيمِ استجاباتِه الانفعاليةِ والسلوكيةِ، بما يتناسبُ مع السياقِ الذي تَحدثُ فيه، وتقديمِها بهدوءٍ واتزانٍ، لتجاوزِ الصِّعابِ والأحداثِ الضاغطةِ بمستوياتٍ مرتفعةٍ من الصمودِ النفسيِ للمحافظةِ على التوازنِ والصحةِ النفسيةِ مَهما تَنوعَتِ المواقفُ التي يمرُّ بها في حياتِه (إسماعيل، 2017 ؛ شعيب، 2020).

ويُعد التنظيم الانفعالي أحد المكونات الأساسية لأداءِ الوظائف الاجتماعية والانفعالية بشكل ناجح، ويُشير إلى العمليات التي يَستخدمُها الفردُ لمساعدتِه في مراقبةِ وتقويمِ استجاباتِه الانفعاليةِ، وهو مجموعةٌ الاستراتيجياتِ التي يستخدمُها الفردُ من أجلِ تعديلِ انفعالاتِه من حيثُ حِدَّتُها واستمراريتُها لفتراتٍ طويلةٍ (Farmer & Kashdan, 2012).

التنظيم الانفعالي

ظَهر في بدايةِ الثمانينات من القرنِ الماضي مجالٌ بحثيٌ جديدٌ وضعَ كلَّ تركيزَه على ما سُمِيَ بالتنظيمِ الانفعالي. وقد اهتمَ الباحثون بدراسةِ المفهومِ بشكلٍ مُتعمِّق؛ لمعرفةِ أبعادِه وكيفيةِ تأثيرِه على انفعالاتِ الفردِ وما يَشعرُ به، والتَعرفِ على طَريقةِ الفردِ في استخدامِه لتنظيمِ انفعالاتِه وضَبطِها والتعبيرِ عنها (Gross, 1999).

ولمّا كان تنظيمُ الانفعالاتِ موضوعاً جديداً، فقد أعطى للمجالِ الانفعالي إضافةً جديدةً، على الرغمِ من ظهورِه في العديدِ من الكتاباتِ السابقةِ. فقد كان محوراً أساسياً في دراسةِ آلياتِ الدفاعِ النفسيِ عند فرويد،

وفي استراتيجياتِ وأنماطِ التعلقِ عند بولبي، وفي دراساتِ لازاروس عن الإجهادِ والتأقلمِ. ويعود الفضلُ للعالمِ جيمس جروس الذي يُعدُّ من أوائلِ المُنَظِّرين اهتماماً به، وذلك من خلالِ ما قدَّمه من أبحاثٍ ودراساتٍ لتقديمِ الوصفِ الدقيقِ للمفهومِ واكتشافِ أبعادِهِ والعواملِ التي تَتَأثرُ أو تؤثِّر به (Gross, 2002).

وقد تَعددتْ تَعريفاتُ التنظيمِ الانفعاليِ نتيجةَ اختلافِ وجهاتِ النظرِ فيه؛ فوضعَ لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) تعريفاً للتنظيمِ الانفعاليِ، اشتملَ على العملياتِ الداخليةِ والخارجيةِ التي يقوم بها الفردُ؛ لتنظيمِ انفعالاتِه السلبيةِ والإيجابيةِ نحو الموقفِ الراهنِ. ويَرى ثومبسون (Thompson, 1994) أن التنظيم الانفعالي مجموعة من العمليات الخارجية والداخلية المسؤولة عن مُراقبة وتَقييم وتَعديل ردود الفعل الانفعالية، بناءً على وقتها وشدتها لتحقيق أهداف الفرد.

وبعد ذلك ظهرَ تعريف جروس (Gross, 2002) الذي وصفِه بأنه مجموعةُ الاستراتيجياتِ التي يستخدمُها الفردُ لإعادةِ صياغةِ أفكارِه وسلوكياتِه التي تؤثرُ على انفعالاتِه، وكيفيةِ السيطرةِ عليها والتعبيرِ عنها للمحافظةِ على مكوناتِ الاستجابةِ الانفعاليةِ، والبقاءِ في حالةِ توازنٍ انفعاليٍ، تضمنُ للفردِ القدرةَ على المواجهةِ، وتجنبُه التأثيراتِ السلبيةَ الناجمةَ عنها.

كما يُعرفه جروس وجون (Gross & John, 2003) على أنه العمليات التي تحدثُ عندما يحاولُ الفردُ أن يُؤثرَ في نوعِية أو كمية الانفعالات التي يخبرها أو يخبرها الآخرون من حوله، وكيفية التعبير عن الانفعالات، كما يُشير التنظيم الانفعالي إلى العمليات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لتقليل أو الاحتفاظ أو زيادة الانفعال. (وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف جروس وجون).

ويُعرّف جراتز ورويمير (Gratz & Roemer, 2004) التنظيم الانفعالي بأنه الوعيُ والفهمُ للانفعالاتِ وتقييمِها، والقدرةُ على التحكمِ بالسلوكاتِ الاندفاعيةِ، والاستخدامِ الأمثلِ لاستراتيجياتِه بما يتناسبُ مع الموقفِ أو عندَ المرورِ بالخبرةِ الانفعاليةِ.

فيما يُعرّف توجاد (Togade, 2007) التنظيم الانفعالي على أنه طريقةُ الفردِ في التعاملِ مع الأحداثِ السلبيةِ، من خلال محاولاتِه الإيجابيَةِ لضبطِ انفعالاتِه والتعبيرِ عنها والإدراكُ الواعي لها؛ لتقديمِ استجاباتٍ انفعاليةٍ مقبولةٍ بهدفِ تحسينِ جودةِ الحياةِ الذاتيةِ. كما يُعرّفه اونيل (Oneill, 2015) بأنَّه قدرةُ الفردِ على مواجهةِ الانفعالاتِ والتعاملِ معها واستخدامِها بشكلٍ صحيحٍ.

أما وانغ وآخرون (Wang et al., 2016) فقد عرَّفوا التنظيم الانفعالي بأنه محاولاتُ الفردِ للتأثيرِ على انفعالاتِه ومواجهتِها، والتعبيرِ عنها، والتعافي من الانفعالاتِ السلبيةِ وتأثيراتِها. فيما يُعرِّفُ ميهيك ونوفاك (Mihic & Novak, 2018) التنظيمَ الانفعالي بأنه القدرةُ على تعديلِ الإثارةِ الانفعاليةِ بهدفِ التكيفِ الاجتماعي، والأداءِ المنسجمِ مع المواقفِ.

ويُعرّفه دي كاستيلا وآخرون (De Castella et al., 2018) على أنه مجموعةُ الاستراتيجياتِ المُنَظِّمَةِ التي تتضمنُ إعادةَ تقييمِ الأفكارِ والسلوكاتِ المؤثرةِ على الانفعالاتِ، والسيطرةِ عليها والتعبيرِ عنها. وعرَّفه سكافر وآخرون (Schafer et al., 2020) بأنه مجموعةٌ من الاستراتيجيات تسهِّلُ قدرةَ الفردِ على التعاملِ مع الانفعالاتِ (السلبيةِ والإيجابيةِ) بفاعليةٍ، وقد حددوا هذه الاستراتيجيات بالقدرةِ على قبولِ المشاعرِ والمرونةِ الانفعاليةِ وتثبيطِ المشاعرِ السلبيةِ.

وانطلاقاً مما سبق، تعرف الباحثة التنظيم الانفعالي على أنه عمليات داخلية وخارجية تقوم بضبط الانفعالات ومراقبتها وتقييمها وفقاً للمتطلبات السياقية وتقديم الاستجابة الانفعالية المناسبة وتحقيق الهدف.

ويعتبر جراتز ورويمير (Gratz & Roemer, 2004) أن التنظيمَ الانفعاليَ يتكونُ من أبعادٍ، وهي: **الوعيُ بالانفعالاتِ** (الانتباهِ للانفعالات وإدراكِها)، **وقَبولِ الانفعالاتِ** (قبولِ الانفعالات السلبيةِ والإيجابيةِ؛ لاستخدامِها وتوجيهِها بالشكلِ الصحيحِ)، **والأهدافِ** (الاستمرارِ والمثابرةِ نحو تحقيقِ الهدفِ، على الرغمِ من وجودِ الانفعالاتِ السلبيةِ، ولا تكون عائقاً أمامَ تحقيقِها)، **والوضوحِ الانفعالي** (فَهمِ الانفعالات وتحديدِها وتمييزِها)، **والاستراتيجياتِ** (استخدامِ الاستراتيجياتِ الفعّالةِ وبطريقةٍ تتناسبُ مع الموقفِ الانفعاليِ لتنظيمِ الانفعالِ، وتطبيقِها بصورةٍ مناسبةٍ)، و**الاندفاعُ** (ضبطِ الانفعالاتِ وعدمِ التصرفِ بتهورٍ في المواقفِ الانفعاليةِ وفقدانِ السيطرةِ).

وأشار جروس وجون (Gross & John, 2003) إلى أن هناك بعدين للتنظيمِ الانفعالي هما: إعادةُ التقييمِ المعرفيِ (Reappraisal Cognitive)، ويُشيرُ إلى تغيير الفرد الطريقةِ التي يفكِّرُ بها حولَ الإحداثِ التي يمرُّ بها، وإعادة هيكلة الموقفِ الانفعالي معرفياً للتقليل من الآثار السلبية الناتجة عنها؛ والكبت أو القمعُ التعبيريُ (Expressive Suppression)، ويُشيرُ إلى تغييرِ الطريقةِ التي يستجيبُ بها الأفرادُ بشكلٍ سلوكيٍ للأحداثِ، والتحكمِ بالانفعالات الإيجابيةِ والسلبيةِ وعدمُ التعبيرِ عنها. فالتنظيم الانفعالي باستخدامِ إعادة التقييم المعرفي يقوم على فَهمِ الموقفِ الانفعالي وتخفيض الأهمية الانفعالية وإعادة النظرِ بالأحداثِ الضاغطةِ وإدراكها بطريقة مختلفة؛ لذا يتصف الأفراد فيه بصحةٍ نفسية أكبر، ويخبرون انفعالات إيجابية أكثر وانفعالات سلبية أقل. أما الكبت فيقوم على استحضار الحدث لاحقاً وتقييمه في مفاهيم انفعالية تُثير استجابات انفعالية ومشاعر سلبية أكثر وإيجابية أقل، فيكون الأفراد الذين يتصفون به أكثر قلقاً واكتئاباً.

واقترحّ جارنيفسكى وكرايج (Garnefski & Kraaij, 2007) نموذجاً يُوضحان فيه عدداً من استراتيجياتِ التنظيمِ الانفعاليِ، وتم تقسيمُها إلى استراتيجياتٍ: تَكَيُّفِيَّةٍ، واستراتيجياتٍ غير تَكَيُّفِيَّةٍ يعتمدُ عليها

الفردُ فى التعاملِ مع المعلوماتِ المثيرةِ للانفعالِ، ويستخدمُها فى تنظيمِ انفعالاتِه عند مواجهةِ المواقفِ الضاغطةِ والأحداثِ السلبيةِ، بهدفِ مُعالجةِ وضبطِ الاستثارةِ، والمعلوماتِ الانفعاليةِ، فالاستراتيجياتُ التَّكَيُّفِيَّةِ، هي:

1. إعادةُ التركيزِ على التخطيطِ (Refocus on Planning): وهي التفكيرُ في الخطواتِ التي يجبُ اتخاذُها للتعاملِ مع الحدثِ السلبي، والتفكيرُ فيما ينبغي القيامُ به للتعاملِ مع الحدثِ السلبيِ، والسيرُ وفقَ خطواتٍ منظمةٍ لمواجهتِها، ووضعُ حلولٍ، واتخاذُ القراراتِ.
2. إعادةُ التقييمِ الإيجابي (Positive Reappraisal): ويشيرُ إلى توليدِ أفكارٍ وتفسيراتٍ إيجابيةٍ تُعطي الحدثَ السلبيِ معنىً إيجابيٍ للنموِ الشخصيِ؛ حيث يركزُ الفردُ على التفكيرِ فى ما يمكنُ تعلُّمُه من الحدثِ السلبيِ، ومحاولةِ التعلمِ منه لتحقيقِ التطورِ الشخصيِّ.
3. رؤيةُ الأمورِ من منظورِها الصحيح (Putting into Perspective): وتشيرُ إلى الأفكارِ المتعلقةِ بتقليلِ أهميةِ الحدثِ وتجاهلِ خطورتِه، ومقارنتِه بأحداثٍ أخرى تكونُ أكثرَ خطورةً تعرَّضَ لها أفرادٌ آخرون.
4. إعادةُ التركيزِ الإيجابي (Refocusing Positive): وهي قدرةُ الفردِ على التفكيرِ في الخبراتِ والتجاربِ الإيجابية بدلاً من التفكيرِ في الحدثِ السلبيِ، وتجاهلِ المشاعرِ المؤلمةِ للموقفِ بالتفكيرِ في أحداثٍ سارةٍ وإيجابيةٍ.
5. القَبُولُ (Acceptance): ويشيرُ إلى أفكارِ الفردِ لقبولِ الواقعِ والاستسلامِ للأحداثِ والتعايشِ معها، لأنه لا يمكنُه التغييرُ.

أما الاستراتيجياتُ غيرُ التكَيُّفِيَّةِ، هي:

1. لومُ الذات (Self-blame): ويُشيرُ إلى الأفكارِ التي يوجهُها الفردُ لنفسهِ، كاللومِ والتأنيبِ والتوبيخِ، ويُحمِّلُ نفسَهُ مسؤوليةَ ما يمرُ به من أحداثٍ سلبيةٍ.

2. لومُ الآخرين (Others Blaming): ويُشيرُ إلى الأفكارِ التي يوجهُها الفردُ للآخرين لما يمرُ به من أحداثٍ سلبيةٍ، ويلقي اللومَ عليهم ويُحمِّلُهُم مسؤوليةَ ما حدثَ له تجنباً للومِ الذات.

3. الاجترار (Rumination): ويُقصد به تكرارُ التفكيرِ بالمشاعرِ والأفكارِ المرتبطةِ بالحدثِ السلبي.

4. التصورُ الكارثي (Catastrophizing): ويُشيرُ إلى الأفكارِ المُتعلقة بتهويلِ وتضخيمِ خطورةِ وأثرِ الحدثِ السلبي والمُبالغةِ في خُطورته.

وقد ظهر عددٌ من النماذجِ التي فسّرت مفهوم التنظيمِ الانفعاليِ، من أهمها:

1. نموذج ثومبسون (Thompson, 1994)

انطلقَ هذا النموذجُ من تعريفِه للتنظيمِ الانفعالِي، بأنه مجموعةُ العملياتِ الداخليةِ والخارجيةِ المسؤولةِ عن المُراقبةِ الواعيةِ، والتَقييمِ المُستمرِ، والتَعديلِ المناسبِ لردودِ أفعالِ الفردِ الانفعاليةِ، ما يَسمحُ له بالتعرفِ إليها، وتعديلِ طبيعتِها من حيثُ شدتُها ومدتُها وتوجيهُها والاستفادةُ منها في تحَقيقِ الأهدافِ، ويعتبرُ هذا النموذجُ أن الانفعالاتِ لها صفاتٌ تَكَيُّفِيَّةٌ متكاملةٌ، يمكن لها أن تُعززَ السلوكَ أو تُوقفَه أو تَقومَ بتَعديلِه، وأن التنظيمَ الانفعالي أمرٌ في غايةِ الأهميةِ؛ لأنه يسمحُ للاستجاباتِ الانفعاليةِ أن تكونَ مرنةَ بعيداً عن النمطيةِ أو الجمودِ، ويدعمُ الانفعالاتِ الإيجابيةَ ويُعدِّلُ السلبيةَ منها لتحقيقِ التكيُّفِ مع ظروفِ البيئةِ والمواقفِ الانفعاليةِ المختلفةِ، وأن التنظيمَ الانفعاليَ يَعتمدُ على السياقاتِ البيئيةِ والاجتماعيةِ والنَمذجةِ والتقليدِ لكي يَتطورَ أو ليتعلمَه الأفرادُ. وتُؤثر العلاقات بين الوالدين والأبناء والروابط الاجتماعية مع الأفراد الآخرين المُهمين على

التنظيم الانفعالي وكفاءة استراتيجيات التحكم في الاستثارة التي يكتسبها الأطفال في إطار هذه العلاقات المُقرّبة، وهذا يؤثر على كيفية جعل تنظيم الانفعالات اجتماعيًا.

ويقوم هذا النموذج على عددٍ من الافتراضات الأساسية، **أولاً:** يستمد التنظيم الانفعالي من جهود الفرد نفسه ومن تأثيرات الأفراد الآخرين؛ وهذا يُشير إلى عمليات التنظيم الانفعالي الداخلية التي تتم بواسطة الفرد، والعمليات الخارجية التي تتم بواسطة الآخرين كمقدمي الرعاية، الذين يقومون بدورٍ مهمٍ في تنظيم وإدارة انفعالات الأطفال في وقتٍ مُبكرٍ من حياته. **ثانياً:** يستهدف التنظيم الانفعالي الانفعالات الإيجابية والسلبية على حد سواء، والحفاظ على الإثارة العاطفية وتعزيزها وكذلك تثبيطها أو تنشيطها، ويَحدث في كثير من الأحيان عن طريق إثارة انفعالات بديلة. **ثالثاً:** يُؤثر التنظيم الانفعالي على المدةِ الزمنية للاستجابة الانفعالية، كتغيير سُرعة البدء بالاستجابة ومدة التعافي من الاستجابةِ الانفعالية، وتغيير أثر الحالة الانفعالية السلبية والإيجابية، حيثُ يَسعى الأفراد إلى تقليلِ المدةِ التي يَشعرونَ فيها بالحزنِ، أو إنهاء حالة الخوف التي يَشعرون بها بشكل أسرع، أو تحقيق انغماس انفعالي أكبر. **رابعاً:** يتضمن التنظيم الانفعالي عمليات متعددة المكونات كمراقبة وتقييم الانفعالات، وغالبًا ما تكون المراقبة وتقييم الحالات الانفعالية للفرد ضمنية وغير واعية وليست صريحة وتتأثر بالقيم الثقافية (Thompson, 2011).

2. نموذج جولمان (Goleman, 2001)

أشار جولمان (Goleman) إلى أهمية العلاقة بين الانفعالات والتفكير والتفاعل بينهما في المواقف المختلفة من خلال الذكاء الانفعالي، الذي يَعتبره قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارتها بشكل فعّال في تفاعلاته وفي داخل. واعتبر الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية اللازمة لتحقيق النجاح؛ وتتضمن الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية والتعاطف والمهارات

الاجتماعية. وبحسب جولمان، فإن إدارة الانفعالات من أهم مكونات هذا النوع من الذكاء الذي يتمثل بقدرةِ الفَرد على إدارةِ الانفعَال والقدرة على تحملِ شِدة الانفعال وضبطه والتحكم به، والقدرة على توليد الانفعالات وتغييرها بما يتناسب مع المواقف الجديدة، والتكيف مع الأحداث الجديدة.

ويركزُ هذا النموذجُ على التطورِ الانفعاليِ والاجتماعيِ للأطفالِ، ويعتمدُ هذا التطورُ على طريقةِ الوالدينِ في التعاملِ والتواصلِ مع الأبناءِ، فالسلوكياتُ التي يتَّبِعُونها مع أبنائِهم لها الأثرُ البالغُ في تنميةِ قدراتِهم على التنظيمِ الذاتي، وفَهم انفعالاتِهم وتوجيهِها، واستخدامِها بما يتناسبُ مع المواقفِ المتغيرةِ. فالعلاقةُ المباشرةُ مع الأبناءِ والتواصلُ المستمرُ يسمحُ لهم بالتَدربِ على وصَفِ مَشاعرِهم، وإظهارِ ردودِ الفعلِ الانفعاليةِ بطريقةٍ مناسبةٍ، وتجعلُهم أكثرَ قدرةً على تَمييزِ مشاعرِهم ورفضِ السلبيةِ منها، وتُجنّبهم الاندفاعَ الانفعاليَ والسلوكيَ، وتُخضُع الطفلَ للتجاربِ العاطفيةِ والتَنوعِ لهذهِ المواقفِ، وتساعدُهم من خلال السقالاتِ وتقديمِ التعزيزاتِ، مما يزيدُ من قدرتِهم على التنظيمِ الانفعاليِ، الذي يَنعكسُ على تَعليمِهم ومُعاملاتِهم فيصبحونَ أكثرَ تميزاً.

3. نموذج كامبوس وآخرون (Campos et al., 2004)

يرى كامبوس وآخرون أن التنظيمَ الانفعالي هو القدرةُ على تعديلِ العملياتِ المسؤولةِ عن توليدِ الانفعالِ التي تنعكسُ على السلوكِ. وكما يرون أن الانفعالَ يسبقُ عمليةَ التنظيمِ؛ فالانفعالُ والتنظيمُ الانفعالي عمليتان منفصلتان، إلا أنهما مترابطتان وتتكامل فيما بينها داخلَ الفردِ لتحقيقِ التكيُّفِ السليمِ مع المواقفِ الخارجيةِ المختلفةِ، من خلالِ إعادةِ صياغةِ الانفعالاتِ وتحليلِ السياقِ الذي تحدثُ فيه وضبطِها وتوجيهِها، والقدرةِ على التواصلِ الانفعاليِ مع الآخرين وفهم انفعالاتِهم الذاتيةِ، والتي تعد من أهمِ المبادئِ لتطويرِ التنظيمِ الانفعاليِ.

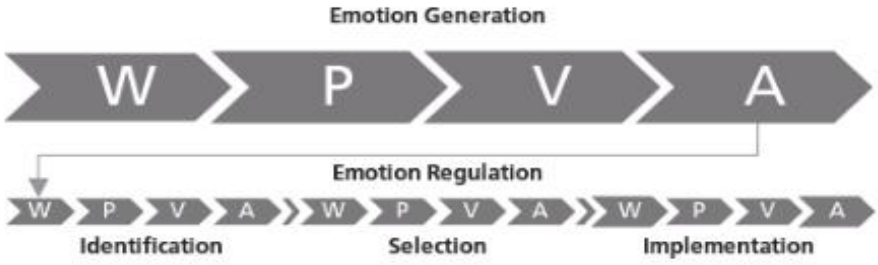
ويَعتبر كامبوس وآخرون (Campos et al., 2004) أن التنظيم الانفعالي إما أن ينطوي على مجموعة من العمليات المتعلقة بتوليد الانفعال، أو مجموعة مختلفة من العمليات تأتي بعد الانفعال المستثار.

ويتضمن إدارة أو سوء إدارة الانفعالات المتولدة. ويتأثر بقدرة الفرد على تثبيط الدوائر العصبية في الدماغ قبل إطلاق الانفعال، وتقييم الفرد لقدراته واستجاباته للحدث الذي يواجهه. فإذا تَمكن من التعامل مع الحدث المُثير، فإن هذا الحدث يفقد الكثير من تأثيره المولد للانفعال، فإذا نجح الفرد في التعامل مع موقف القفز من الطائرة بمهارات وبراعة وثقة عالية، فإنه سيتمكن من السيطرة على انفعالاته ولا يعتبره أمراً صعباً. أما إذا فقد سيطرته على الموقف، فلن يتمكن من التعامل مع انفعالاته وسيفقد ثقته بنفسه وستتشكل لديه انفعالات أكثر سلبية.

4. نموذج جروس (Gross, 2015)

يفترضُ جروس أنَ التنظيمَ الانفعاليَ عمليةٌ ترتبطُ بشكلٍ مباشرٍ مع سلوكاتِ الفردِ واستجاباتِه، وأن صعوباتِ تنظيمِ الانفعالِ تؤدي إلى ظهورِ استجاباتٍ لا تَكَيُّفِيَّةٍ في تفاعلاتِ الفردِ الاجتماعيةِ، مما يؤدي إلى عدمِ الاستقرارِ الانفعالي. وأطلقَ جروس على نموذجِه اسمَ نموذجِ العملياتِ الممتدِة (The Extended Process Model). ويرى جروس أن التنظيمَ الانفعاليَ عمليةٌ منفصلةٌ عن توليدِ الانفعالِ، حيث يبدأُ توليدَ الانفعالِ وتنشَطُ العملياتُ المرتبطةُ بالتنظيمِ؛ لتحديدِ ما إذا كان التنظيمُ مطلوباً أم غيرَ مطلوبٍ. فإذا كان مطلوباً، سيتمُ إطلاقُ عملياتٍ تنظيميةٍ لتحديدِ استراتيجياتِ التنظيمِ المناسبةِ، ثم تبدأُ عملياتٌ جديدةٌ لتنفيذِ الاستراتيجياتِ المناسبةِ للتنظيمِ الانفعاليِ. وتأتي بعدَها عملياتُ التقييم لتحديدِ مدى فاعليةِ هذه الاستراتيجيةِ، فإذا كانت ذات تقييم إيجابيٍ (صيانةُ تنظيمِ الانفعالِ) وتعملُ بنجاحٍ، فسيستمرُ باستخدامِها لتحقيقِ الهدفِ المطلوبِ. أما إذا كانت غيرُ مناسبةٍ فسيتمُ اختيارُ استراتيجيةٍ أخرى مناسبةٍ أكثرَ منها (تبديلُ تنظيمِ الانفعالِ)، أو يتمُ إيقافُ التنظيمِ أو الاستراتيجيةِ (إيقافُ التنظيمِ الانفعاليِ). هذا وقد تبنّت الباحثة نموذج جروس للتنظيم الانفعالي في الدراسة الحالية.

ويرى جروس (Gross, 2015) أن هذا النموذج يحتوي على ثلاث مراحلٍ هي (التحديد (Identification)، والاختيار (Selection)، والتنفيذ (Implementation)). وفي كل مرحلة منها أربع عمليات متتالية (WPVA)، وتسير هذه العمليات باتجاه واحد في دورة مستمرة، كما تُشير جميعها إلى التنظيمِ الانفعاليِ، وتبدأُ بتحديدِ الهدفِ وتنتهي بالاستجابة، وقد تم توضيحُها كما يأتي، (W: World) وتعني **العالمَ أو البيئةَ الخارجيةَ:** وهي جمعُ المعلوماتِ الحسيةِ التي تتشكلُ عن التفاعلِ مع العالمِ الخارجيِ، (P: Perceived) وتعني **الإدراكُ الواعي** لهذه المعلوماتِ، وتكوينُ تصوراتٍ واضحةٍ حولَ المعلوماتِ التي تم جمعُها والهدفُ المطلوبُ منها، (V: Valuation) وتعني **التقييمَ** وهو إطلاقُ حُكمٍ (إيجابيٍ أو سلبيٍ) على التصوراتِ التي تم بناؤها، ومدى مناسبةِ السلوكاتِ الانفعاليةِ التي سيستخدمُها؛ لتقليلِ الفجوةِ أو البُعد عن الهدفِ، وفي هذه العمليةِ سيحددُ الاستمرارَ نحو الاستجابةِ الانفعاليةِ أو التوقفِ، (A: Action) **الفعل** تنفيذُ الاستجابةِ المطلوبةِ. والشكل (1) يوضح ذلك:



شكل (1) نموذج العمليات الممتدة:Model The Extended Process

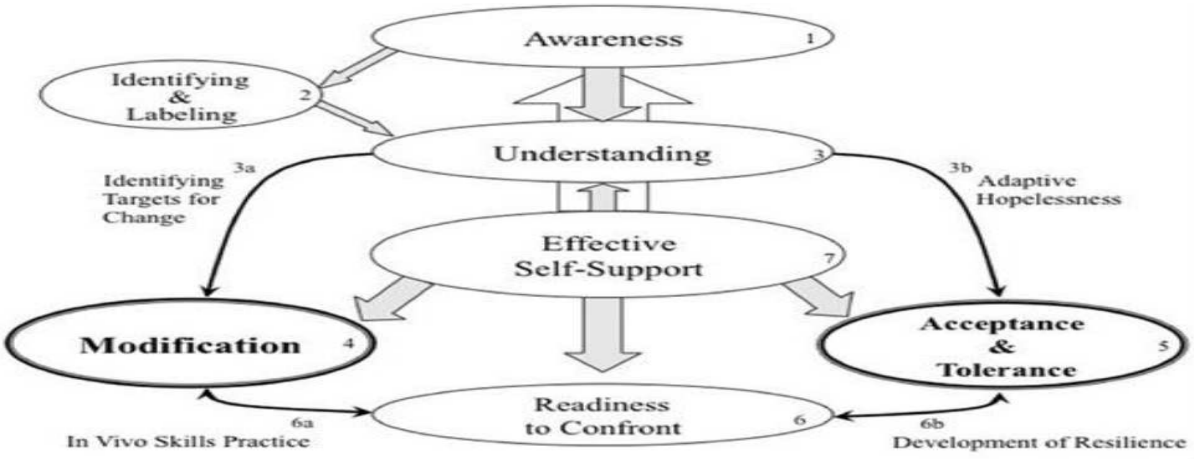
(Essau et al., 2017: 86)

5.نموذج بيركنج وآخرون (Berking et al., 2008)

يطلق على هذا نموذج اسم التكيف الانفعالي (The Adaptive Coping with Emotions Model)، ويجمع نماذجَ مختلفة من الانفعالات أو التنظيم الفعّال المؤثر، ويضع تصورًا للتنظيم

الانفعالي التكَيُّفِي باعتباره تفاعلًا يعتمدُ على الموقفِ للعديدِ من المهارات التي تعتبر عناصره مهمةً للتنظيمِ الانفعالِي الفعّال، وتتضمنُ مهاراتِ التنظيمِ الانفعالي (1) القدرةُ على إدراكِ المشاعرِ بوعي. (2) القدرةُ على تحديدِ الانفعالاتِ وتسميتِها بشكلٍ صحيح. (3) القدرةُ على تحديدِ سببِ الانفعالاتِ الحاليةِ والحفاظِ عليها. (4) القدرةُ على تعديلِ الانفعالاتِ بنشاطٍ بطريقةٍ تكيفية. (5) القدرةُ على قَبولِ وتحملِ المشاعرِ غيرِ المرغوبِ فيها عندما لا يمكنُ تغييرُها. (6) القدرةُ على الاقترابِ ومواجهةِ المواقفِ التي من المحتمل أن تثيرَ المشاعرَ السلبيةَ إذا كان ذلك ضروريًا. (7) القدرةُ على تقديمِ الدعمِ الذاتيِ الفعالِ عند العملِ للتعاملِ مع المشاعرِ الصعبةِ.

ووفقًا لهذا النموذجِ، يحدثُ التنظيمُ غيرُ الناجحِ للانفعالاتِ عندما يُحاولُ الأفرادُ تطبيقَ مهاراتِ التنظيمِ الانفعالي ولكنهم غيرُ قادرين على القيامِ بذلك بنجاحٍ، أو أنهم لم يتمكنوا من تطويرِ هذه المهارات مطلقًا، وبالتالي فهم غيرُ قادرين على مُحاولةِ تطبيقِها، أو أن لديهم إمكانيةَ الوصولِ إلى هذه المهاراتِ ولكنهم لا يحاولون تطبيقَها. ويقترح النموذج وجود صلة مباشرة بين ممارسةَ استراتيجيات التنظيمِ الانفعالي والصحةِ العقليةِ، وتسهل هذه الاستراتيجيات الاستخدامَ الناجحَ للتعديلِ أو القبولِ والتسامحِ (Grant et al., 2018; Berking et al., 2008).



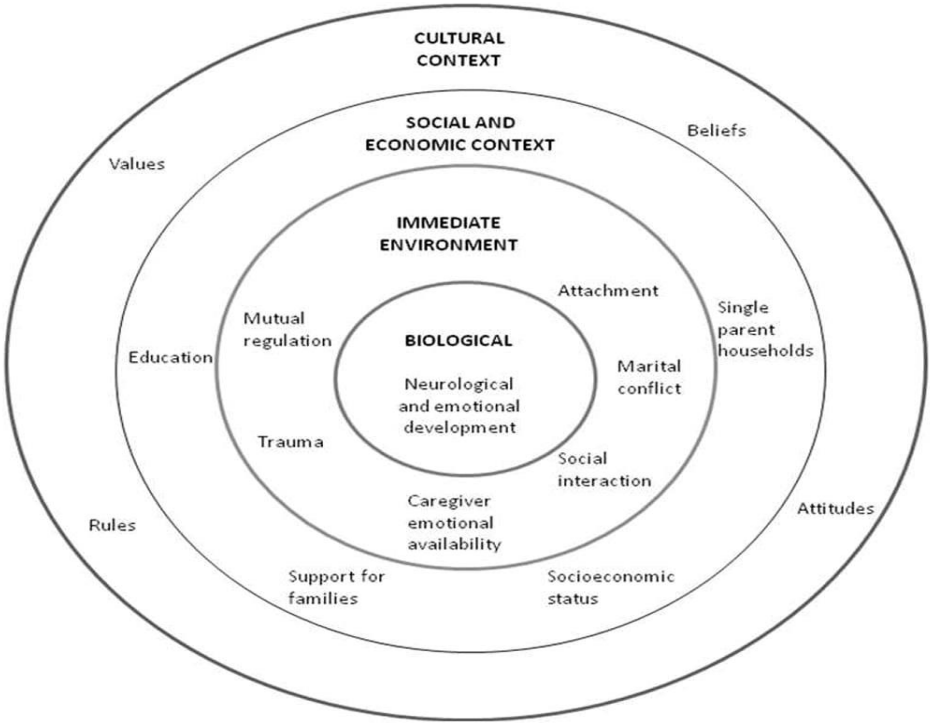
شكل (2): (The Adaptive Coping with Emotions Model)

(Grant et al., 2018: 3)

6. نموذج هودسون وبولا (Hudson & Pulla, 2013)

اعتمد هودسون وبولا على نموذج برونفينبرينر لفهم عمليات التنظيم الانفعالي لدى الفرد، والذي استخدمه لوضعِ تصوراتٍ واضحةٍ لسياقاتِ الطفلِ التي يتفاعلُ معها، ولفهم التفاعل الفرد مع بيئته ومع الآخرين. يتكون هذا النموذج من سلسلة حلقات متكاملة تؤثر وتتأثر مع بعضها البعض؛ فهو نظام معقد من العلاقات المتشابكة. يتكونُ النموذج (الشكل 3) من عددٍ من الأنظمةِ هي: **النظام البيولوجي**، ويَتكون النظام البيولوجي للطفل من ثلاثة مكونات أساسية، هي: الميراث التطوري المشترك بين جميع البشر والميراث الجيني الفردي الخاص بالطفل والنتائج البيولوجية للتفاعل بين الجينات والبيئة؛ و**النظامُ الأوسط** (الدائرة المركزية) وهي البيئة المباشرة للأطفال وتضم الأسرة، ولا سيما مقدمي الرعاية، وتُشكل هذه العلاقات الفرص الأولى للتفاعل الانفعالي. ومع نمو الأطفال تمتد هذه البيئة لتشمل مراكز رعاية الأطفال والمدارس والمعلمين والأقران. و**النظامُ الخارجيُ** (السياق الاجتماعي والاقتصادي) وهي سلسلةُ تضمُ العلاقاتِ التفاعليةَ والمتبادلةَ بين مكوناتِ السلسلةِ السابقةِ، كالتفاعلِ بين الأسرةِ والمدرسةِ وما بينهما من روابطَ وعلاقاتٍ؛ وتشمل أيضاً دعم الوالدين والأسرة، والهياكل الاجتماعية مثل المدرسة أو دور العبادة أو مؤسسات المجتمع الأخرى، والعوامل الاقتصادية مثل الدخل ونوع العمل والسكن؛ ويشتملُ على بيئتين: إحداهما لا تشملُ الفردَ، ولها تأثيرٌ غير مباشرٍ عليه؛ و**النظام الأشمل** (السياق الثقافي) فهو الحلقة الخارجية الأخيرة. ويتكونُ من القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد والمبادئ السائدة ضمن الثقافة الواحدة، والتنشئة الاجتماعية التي تُعتبر الطريقة التي تنقل بها الثقافات والقيم والمعتقدات والقواعد والمواقف إلى الأطفال. وهذه العملية تؤثر على الطريقة التي يتم بها تشجيع الأطفال على

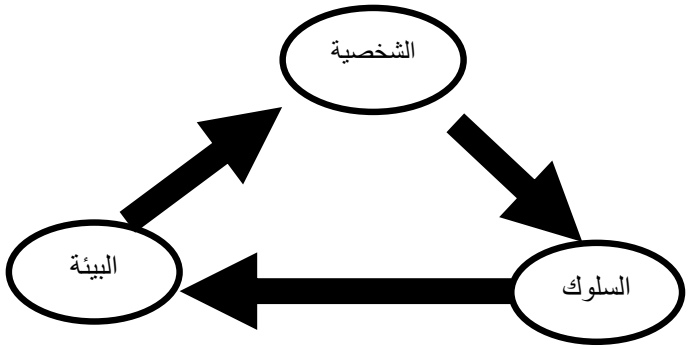
تنظيم انفعالاتهم وما هو مُتوقع منهم. وتؤثر خصائص الحي الذي يعيش فيه الطفل أيضًا على نموه، وحيث يختبر الأطفال عددًا من النماذج الإيجابية التي يَحتذي بها البالغون الذين ويراقبوهم.



الشكل (3): Factors for the Development of Children's Emotion Regulation

(Hudson & Pulla, 2013: 103)

وهناك عدد من العوامل التي تؤثر على التنظيم الانفعال. ووفقاً لموريس وآخرون (Morris et al., 2007) فإن التنظيم الانفعالي وما يرتبط به من مهارات واستراتيجيات يتم اكتسابها من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، والممارسات الوالدية وأساليب التنشئة، وطرق الملاحظة والنمذجة، والمناخ الانفعالي الأسري. ومن جانبٍ آخر، ذَكرت دورا (Dora, 2012) أن التنظيمَ الانفعالي من المتغيراتِ النفسيةِ التي تتأثرُ بالعديدِ من المتغيراتِ الداخليةِ والخارجيةِ، وما يرتبطُ بهذهِ المتغيراتِ من روابطَ وعلاقاتٍ تفاعليةٍ تبادليةٍ، وصنَّفتها إلى متغيراتٍ: شخصيةٍ، ومتغيراتٍ سلوكيةٍ، ومتغيراتٍ بيئيةٍ، والشكل (4) يوضح ذلك:



الشكل (4) التفاعل بين المتغيرات الداخلية والخارجية (Dora, 2012: 46).

فالمتغيراتُ الشخصيةُ تُعبر عن الخبراتِ الذاتيةِ السابقةِ، وأنماطِ الشخصيةِ والقدراتِ المختلفةِ. فيما تُعِّبرُ المتغيراتُ السلوكيةُ عن قدراتِ الفردِ في ضبطِ سلوكِه وتوجيهِ استجاباتِه لتحقيقِ الهدفِ. أما المتغيراتُ البيئيةُ فهي الموجوداتُ البيئيةُ والأحداثُ والمواقفُ التي لها تأثيرٌ في قدرةِ الفردِ على تحديدِ انفعالاتهِ وإدراكِه للمتغيرات التي تلعب الدورَ الكبيرَ في تحديد استجابته. فالشخص يتأثر بشكل مباشر بالبيئة المحيطة به، فتنعكس على سلوكاته، مما قد يجعله قادراً على تنظيم انفعالاته أو غيرَ قادرٍ على ذلك.

ويرى جروس (Gross, 2014) أن أهدافَ التنظيمِ الانفعاليِ لا تقتصرُ على تجنبِ الانفعالاتِ اللاتَكَيُّفِيَّةِ واستبدالها بانفعالاتٍ أكثرَ تَكَيُّفِيَّة، بل يهدفُ إلى التأثيرِ على ديناميات وأنواعِ الانفعالاتِ التي يواجهُها الفردُ أيضاً، وتحسينُ مستوياتِها لتساعدَه على تقديمِ الاستجاباتِ التكيفيةِ المناسبةِ للموقفِ وللبيئةِ. وهذا بدوره يساعدُ على إيجادِ التوازنِ بين الفردِ والبيئةِ المحيطةِ، للوصولِ إلى الاستقرارِ والاتزانِ الانفعاليِ وزيادةِ الانفعالاتِ الإيجابيةِ، ويعملُ على تحديدِ الاستراتيجياتِ المسؤولةِ عن تعديلِ الانفعالِ وتغييرِ مسارِه، ويمكنُ أن تكونَ هذه الاستراتيجياتُ ضمنيةً داخليةً، أو ظاهريةً خارجيةً، وتقليلُ الانفعالاتِ السلبيةِ.

ويحتاج الفردُ لممارسةِ التنظيمِ الانفعاليِ بشكلٍ يوميٍ ضمنَ السياقاتِ الاجتماعيةِ المختلفةِ وبشكلٍ متسقٍ بهدفِ خفضِ حدةِ الانفعالات السلبيةِ وزيادةِ مستوى الحالاتِ الانفعاليةِ الإيجابيةِ، ويُعززُ شعورَه بالسرورِ أو منعِ الألمِ وتقليلِه (Larsen, 2000). وأنه موجهٌ بشكلٍ قصديٍ نحوَ الهدفِ ومدفوعٌ بنوعٍ محددٍ من الدوافع بما يتناسبُ مع هذا الهدفِ. كما أنه يحمل طابعاً اجتماعياً من أجلِ فهمِ مشاعرِ الآخرين. والهدفُ الرئيسي له هو المحافظةُ على الصحةِ النفسيةِ والجسميةِ للفردِ ويُجنبه الوقوعَ في المشكلاتِ، ويُمكِّنه من التحكمِ بسلوكِاته واستعادةِ التوازنِ الانفعالي بعد التعرضِ لصدماتٍ أو مواقفَ تُسبب له القلقَ والتوترَ والغضبَ، كما أنه تُساعدُ على إدارةِ الانفعالاتِ السلبيةِ، ويُقللُ من الاندفاعِ، ويساعدُ على تحقيق أهدافٍ من درجةٍ أعلى (Niven, 2017).

وذكر كولي وآخرون (Cooley et al., 2020) أن التنظيم الانفعالي وإدارته بشكل فعّال؛ هو بمثابة حاجز يَحمي الفرد ويُجنّبه الوقوع في مشاعر الغضب والقلق والحزن، ويُساعده على إدارة انفعالاته والتعبير عنها، ويُبعده عن ممارسة العنف وإيذاء الآخرين. فيما أن انخفاض مستوياته يؤدي إلى صعوبة في التحكم بالذات وعدم السيطرة على السلوكاتِ، وعدم إدراكِ مصادرِ التهديدِ، وعدم القدرةِ على ضبط الذات والاندفاع السلبي. كما أنه يستجر العديدَ من الاضطراباتِ السلوكيةِ والكثيرِ من المشكلاتِ (Te Brinke et al., 2021).

وأصبحت اليقظة العقلية إحدى الركائز الأساسية للعديد من التدخلات العلاجية في المجال الطبي والنفسي، لقدرتها على تحقيق التوافق النفسي وخفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية، وتنمية الوعي ما وراء المعرفي لملاحظة الأفكار والانفعالات. وكذلك للتخلص من الإجهاد والتوتر وتعزيز القبول الإيجابي للذات (Phang & Oei, 2012).

اليقظة العقلية (Mindfulness)

ظَهر مَفهوم اليقظةِ العقليةِ في الفلسفةِ البوذيةِ القديمةِ من خلالِ الممارساتِ الشرقيةِ التأمليةِ في كتاباتِ بوذا. وقَصد به الانتباه والوعي المُركز باللحظة الحالية، إذ يقومُ الفردُ من خلالها بمراقبةُ أفكاره وانفعالاته وسلوكاته بشكل مستمر وبموضوعية تامة (الرويلي، 2019). وبَرَزَ هذا المفهوم في علم النفس الإيجابي، ويُعبر عن الوعي الكامل الذي يُرافقه التركيزُ والاهتمامُ باللحظة الراهنة، ويَعتمد على التفكير المُتعمق للمجريات التي تدور حول الفرد. وهي كلمة ذات دلالة معرفية كونها مُشتقة من الذاكرة (الوعي الذهني)، وكقدرة بشرية وحالة ذهنية قد تصل إلى سِمة ناتجة عن التأمل اليقظ (Fisher, 2014).

وتمَّ اشتقاقُ مصطلح اليقظةَ العقليةَ في الأصل من لغة بالي (Pali) لغة علم النفس البوذي. ويأتي مصطلحُ "اليقظة" مزيجاً من كلمتين هما: ساتي (Sati) التي تَعني "الوعي" وسامبراجانيا (Samprajanya) وتَعني "الفهم الواضح"، الذي يُشير إلى طريقة الإدراكِ لِما يَحدث والاهتمام به والانتباه. ويُنظر إلى اليقظة العقلية على أنها نابِعة من الممارسات الروحية الاستبطانية الشرقية، وخاصة البوذية، وتقصد بها "الانتباه بصبرٍ واهتمامٍ لِما يحدثُ"، ويُمكن تنميتُه من خلال التأملِ. ومع ذلك، يمكنك العثور على أشكالٍ من اليقظةِ والتأملِ في جميع ديانات العالمِ تقريبًا، مثل التأمل اليوغي في التقليدِ الهندوسي، وتأمل الكابالا في اليهوديةِ، والصلاةِ التأمليةِ في المسيحية، والتأمل الصوفي في الإسلام (Grecucci et al, 2015).

وزاد الاهتمامُ بهذا المفهوم في العقودِ الثلاثة الماضية؛ ففي السبعينيات من القرن الماضي، حازَ على اهتماماتٍ مختلفةٍ في مجالِ الطبِ الحديثِ، والعلاجِ المعرفيِ الحديثِ، وأصبحوا ينظرون إليها على أنها نظريةٌ معرفيةٌ يجب الانتباه إليها، ويستندون إليها في العلاج المعرفي القائمِ على اليقظة Mindfulness

Therapy) (Cognitive، مما زاد من تطورِها واستخدامِها في العديدِ من التدخلاتِ العلاجيةِ القائمةِ على خفضِ الضغطِ وزيادةِ التركيزِ والوعيِ (Bishop et al., 2004).

وتُعرفها لانجر (Langer, 2002) على أنها حالةٌ من الوعيِ الحسيِ الكاملِ تجعلُ الفردَ منفتحاً على كل ما هو جديد من حولهِ. أما براون وريان (Brown & Ryan, 2003) فعرَّفاها على أنها قدرةُ الفردِ على الانتباهِ الكلي للخبراتِ الحاليةِ وقبولِها وعدمِ إصدارِ حكمٍ بشأنِها، والوعي الكامل بها.

وقامت كابات–زين (Kabat–Zinn, 2003) بوصفها بأنها قدرة عقلية على توجيه الانتباه بصورة قصدية نحو التجارب والخبرات الفردية في الوقت الراهن، وضبط الاندفاعات وعدم التسرع في إصدار الأحكام الذاتية. كما أنها من اللبنات الأساسية التي يتم الاعتماد عليها في الحياةِ اليوميةِ، ويمكنُ تطويرُها وصقلِها من خلال التدريبِ الواعيِ والتأملِ العقلي. وعرفتها كابات–زين وزين (Kabat–Zinn & Zinn, 2013) على أنها قبولُ الأفكارِ والمعتقداتِ والمشاعرِ –كما هي– دونَ إصدارِ حكمٍ عليها بأنها صحيحةٌ أو خاطئةٌ. فعندما يُمارسُ الفردُ اليقظةَ العقليةَ تَتَناغمُ أفكارُه مع انفعالاتِه وما يشعرُ به في اللحظةِ الحاليةِ، بدلاً من العودةِ للماضيِ وإعادةِ صياغتِه أو التخيلِ غير المبررِ للمستقبلِ.

ويعرفها كيتلير (Kettler, 2010) على أنها الأسلوبُ المعرفي للفرد أو طريقته في التفكير، التي تحفز انتباهه للوعي بالانفعالات الداخلية والمتغيرات البيئية دون إصدارِ الأحكام، والوعي باللحظة الراهنة وتقبل الذات. ويُعرفها ويليامز وبينمان (Williams & Penman, 2011) بأنها طريقة تستند إلى العقل والجسم معاً، تسمح للفرد برؤية طرق أخرى للتفكير في المواقف وتغيير طريقة تفكيره واستراتيجياته في التعامل مع الأحداثِ، والتكيفِ السليمِ معها ومواجهتها، وتَحريره من استبدادِ أنماطِ التفكيرِ القديمةِ التي تنشأ تلقائيًا في

العقل. وعرّف بيدجيون وميكجيليفراي (Pidgeon & McGillivray, 2015) اليقظةَ العقلية بأنها الانتباه إلى العالم الخارجي وما يَدور حولنا، والانتباه إلى العالم الداخلي من خلال إدراك الجسد وما يَدور في أذهاننا.

وتم تعريف اليقظةَ العقلية على أنها وعيٌ مقصود وتكيفي، يركز على الحاضر، حيث يتم قبول الأفكار أو المشاعر أو أي إحساس ينشأ في مجال الانتباه وقبوله كما هو (Grecucci et al, 2015). كما تُعرّف بأنها التركيزُ والوعيُ والانتباهُ المتعمد والقبول وعدم إصدار الأحكام على الأفكار والأحاسيس التي تحدث في اللحظة الحالية (Alispahic & Hasanbegovic, 2017).

وقدم سيسك (Sisk, 2017) تعريفاً لليقظة العقلية من ناحية معرفية، تُعبر عن طريقة الفرد في التفكير، وتؤكد على وعي المتعلم بالبيئة المحيطة، وإدارة انفعالاته الداخلية دون إصدار الأحكام. أما زبير وآخرون (Zubair et al., 2018) فيرون أنها بُنِيَّة متعددة الأبعاد، تُشير إلى الانتباه والوعيِ المقصودِ بالخبراتِ الداخلية والخارجية التي تَحدث في لحظة معينة.

وتأسيساً على ما سبق، تعرف الباحثة اليقظة العقلية على أنها الوعي بالذات الذاتي وبالخبرات لحظة بلحظة دون إصدار حكم، والاستعداد والوعي بالتجارب الحالية. وتَتَبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف باير وآخرون (Baer et al., 2006) لليقظة العقلية على أنها قدرة المتعلم على مُراقبة الخبرات الحالية، وعدم الانشغال بالخبراتِ السابقة أو المستقبلية والاهتمام بها، والقدرة على مُواجهة الأحداث دونَ إصدار أحكام سلبية أو إيجابية.

ويرى بيشوب وآخرون (Bishop et al., 2004) أن اليقظة العقلية لها مُكونين: التنظيم الذاتي للانتباه (Self-Regulation Attention)، والتوجه (Orientation) الذي يتميز بالانفتاح والقبول. وهما مكونان تنطوي تحتهما جميع المكونات الفرعية لليقظة العقلية. وأكد براون وريان (Brown & Ryan, 2003)

على أنها تتكون من مُكونين هما: الانتباه الواعي للحظة الحالية، والشعور الذي يتركز نحو الهدف؛ والمكون الثاني هو المعالجةُ المعرفيةُ لليقظة العقلية وملاحظةٌ محايدةٌ للمثيرات دون إصدار حكم. واعتبرا أن الانتباه والوعي مفهومان مختلفان، وهما عنصران أساسيان في تَحديد اليقظة العقلية. فالانتباه يعني التركيز المستمر، ويلاحظ بوضوح الأحداث الداخلية (التجارب النفسية والجسدية) والأحداث الخارجية. فهو آلية التركيز على مُثير معين موجود في الإدراك الواعي. أما الوعيُ فهو مفهومٌ أعمق من الانتباه، حيث يتم من خلاله تركيز مراقبة الفرد لذاته، وإدراكه للتدفق الفكري لديه، وانفعالاته وإحساساته المختلفة لحظة بلحظة.

وحدد ايبستين–لوباو وآخرون (Epstein–Lubow et al., 2011) مكونين أساسيين لليقظةِ العقليةِ هما: الوعي الكامل للحظة الحالية مع الانتباه الموجه والمُركَّز، والمعالجة المعرفية التي تُشير إلى المكوناتِ المعرفيةِ التي تركزُ على الملاحظة المحايدةِ وتجنب إصدار الأحكام التقييمية على الأحداث والمثيرات. في حين يرى والاس وشابيرو (Wallace & Shapiro, 2006) أنها تشتمل على أربعةِ مُكوناتٍ، يشترط التوازن فيما بينها وهي: الدافع/ النية (Motivation/ Intention)، والانتباه (Attention)، والإدراك (Cognition)، والتأثير (Effect).

فيما يرى باير وآخرون (Baer et al., 2006) أنها تتكونُ من خمسةُ مكونات: **الوصف** (Describing) الذي يشيرُ إلى وصفِ الخبراتِ الداخليةِ كما هي والتعبيرُ عنها لفظياً، **والتصرف الواعي** (Action With Awareness) وهي تصرفات الفرد وردات الفعل الواعية، **والملاحظة** (Observing) وتُشير إلى الانتباه المقصود للخبرات الداخلية والخارجية كالانفعالات والأحاسيس والأصوات والروائح، **وعدم الحكم على الخبرات** (Non Gudging) وهي عدم إصدار الأحكام وتقييم الأفكار والانفعالات التي يشعرُ بها الفردُ، **وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية** (Non–Reactivity to Inner Experience) وهي السماحُ للأفكارِ

والانفعالاتِ بالذهاب والقدومِ إلى الفكر دون التفاعل معها أو التفكير أو الانشغال بها؛ لأنها ستشتت الذهن وستُفْقِدُ الفردَ التركيزَ على اللحظة الحالية. وتَتَبنى الباحثة هذا النموذج في الدراسة الحالية الذي يعتمد عليه مقياس اليقظة العقلية.

وتؤثر اليقظة العقلية على العديد من مجالات الحياة الإنسانية، وتزيد القدرة على التعافي من الأحداث والضغوطات السلبية والتخلص منها والعودة للحالة الطبيعية، وتُساهم بشكل إيجابي في زيادة وعي الفرد وإدراكاته، وزيادة القدرة على تحمل الألم والضغوطات المختلفة، وتقليل التوتر والقلق والاكتئاب، والتقليل من استخدام الأدويةِ المسكنةِ والمزيلةِ للقلقِ ومضاداتِ الاكتئابِ، وتعزيز القدرة على التفكير في الخيارات والبدائل المتاحة وإيجاد الحلول، وزيادة الدافع لتغيير نمط الحياة بما في ذلك النظام الغذائي، والنشاط البدني، والإقلاع عن التدخين وغيرها من السلوكيات السلبية، وتكوين العلاقاتِ الشخصيةِ وزيادةِ الترابطِ الاجتماعيٍ، وتعزز القدرةَ على التكيف مع التغيراتِ الحياتية، ومواجهة التحديات (Ludwig & Kabat-Zinn, 2008).

وذكر ويسبيسكير وآخرون (Weissbecher et al., 2002) أن اليقظة العقلية تحقق العديد من الفوائد للفرد، فهي تُعزز الشعورَ بالقدرةِ الذاتيةِ، وتُساعد على إدارة البيئة، وتُعززُ الاستجاباتِ التكيفيةَ عند مواجهة الضغوطاتِ، وتحسَّن الشعور بالتماسك والانسجام، والشعور بمعنى الحياة وقيمتها، وتَعمل على زيادة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة، وترتبط بشكل مباشر بتقدير الذات والاتزان النفسي، والقدرة العالية على التخطيط عند أداء المهمات (Bernay, 2014)، وتعزز قدراتهم على التعلم المنظم ذاتياً (Brown & Ryan, 2003)، وترفع مُستويات التسامح، والتفاؤل، والأمل، وإدارة الإجهاد والتأمل، وتَقليل مستويات الغضبِ والاجترار لدى طلبة الجامعات (Oman et al., 2008).

وينظر ليفرز وآخرون (Lyvers et al., 2014) إلى اليقظة العقلية على أنها ذاتُ أهميةٍ كبيرة في حياة الطالب الجامعي، تُمكّنه من تعديل مزاجه للتخلص من الانفعالات غير المرغوبة التي تُشَتت الانتباه عن تحقيق الأهداف، وتحققُ التوافقَ مع الذات وتزيد مستويات الوعي الموجّه نحو الأحداث الواقعية وتصورها، والتعامل معها بموضوعية. كما أنها عنصرٌ مهم لتحقيق النجاحِ على المستوى الشخصي والمهني، وتُسهمُ في وعي الفردِ بالسلبيات والإيجابيات المرتبطةِ بالأحداثِ وتحديد المشكلاتِ، ووضع الاحتمالات المناسبة والاستعداد لمواجهة الأزمات، وتحسين الشعور الإيجابي.

كما كان للممارساتِ والتدخلات العلاجية القائمة على اليقظةِ الذهنيةِ قدرةٌ عاليةٌ في مساعدة الطلبةِ على التعامل مع الضغوطات الأكاديمية، والتعامل مع الضغوطات الحياتية السلبية، كالضغوطات المرتبطة بكوفيد-19 (COVID-19)، من خلال توجيه الانتباه والوعي بالذات، وتجنب ردات الفعل السلبية نحو التغييرات السريعة والسلبية، وتَحسّين طريقة التفكير، والتعلم، والتدرب على قبول الأفكار والانفعالات، وتنظيمها واستغلالها بالاتجاه الصحيح، والنظر للأحداث السلبية كما هي دون إصدار الأحكام، واعتبارها فرصاً جديدةً للنمو واكتساب الخبرات (Weis et al., 2021). كما أن اليقظة العقلية تُعزز الصحة النفسية والرفاه النفسي لدى الطلبة، وتدعمهم لمجابهة التحديات والصعوبات التي تواجههم (Hayes et al., 2019). هذا وأن قدرة الطلبة على ممارسة اليقظة العقلية تسمح لهم بالتأملِ والفهم الذاتي، وتعززُ التعاطف مع الذاتِ، والابتعاد عن إصدار الأحكام، وتوجيه النقد واللوم للذات والأنانية والانعزال، وتجنب الأسبابَ المؤديةَ للتفكير اللاعقلاني وتجاهلِ الأفكار السلبيةِ ومواجهتها، فهي عامل وقائي يحول دونَ الوقوعِ في المشكلات والممارسات الضارة بالنفس أو الآخرين (Shorey et al., 2016).

وبرزت العديدُ من النظريات والنماذج التي حاولت تفسيرَ اليقظةِ العقليةِ، ورَكزت عليها للكشف عن آلياتِ عملها وطبيعتها، منها:

1. نظرية لانجر (Langer, 2002)

ترى لانجر أن اليقظةَ العقليةَ عمليةٌ مهمةٌ، يعتمدُ عليها الفردُ لزيادة قدرته على الإبداع وابتكار ما هو جديد، وتتميز بالمرونة، وتشمل الاهتمام والتنوع لزيادة السيطرة على البيئات الداخلية والخارجية. وتَرى أنها أسلوب معرفي يَقوم على معالجة المدخلات الحسية، والبحث عن التميز للوصول إلى وجهات نظر وبدائلَ جديدة، ووصفتها بأنها نشاط عقلي مرن يهدف للتكيفِ مع المتطلبات البيئية المُستجدةِ، وتعمل على زيادةِ مدركات الفرد ونظرته الشمولية لجميع جوانب وأجزاء الموقف، والخروج عن الروتين المُعتاد. وتتضمن أربعة أبعاد رئيسية: التمييز الواعي اليقظ (Alertness to Destination): ويمثل قدرةَ الفردِ على التفكيرِ الإيجابيِ وإبداعِ الأفكارِ؛ والانفتاح على الحياة (Opening to Life): أي معرفةُ الفردِ بالمتغيرات والأحداث الجديدة، فالأفراد ذوو اليقظة المرتفعة لديهم القدرة على حُب الاستطلاع وتقييم الأمور بشكلٍ صحيح، والوعي بعواقب السلوك؛ والتوجّه نحو الحاضر (Orientation to Present): أي الحساسيةُ للسياقات المحيطة وتوجيه الانتباه بشكل انتقائي، والاهتمام بالتطورات الإبداعية؛ وأخيراً الوعي بوجهات النظر (Awareness to Multiple Perspectives): أي النظر للمواقفِ بشكل كلي ومن جميع جوانبِه المتعددةِ، وعَدُّ النظرةِ من زاوية واحدة محدودة، والبحثُ عن خياراتٍ أفضلَ وتقييمِها وفحصها وتكوين تصنيفات جديدة.

2. نموذج كابات –زين (Kabat–Zinn, 2003)

ترى كابات–زين أن اليقظة العقلية تتكون من أربعة مكونات هي: تنظيم الذات، وإدارة الذات، وتوضيح القيم، والتعرض أو الاستكشاف، وقد قامت بوضع نموذجٍ لليقظة العقلية يستند إلى ثلاث عملياتٍ هي: القصد (Intention)، والانتباه (Attention) والاتجاه (Attitude). وترى أنها عملياتُ متداخلةٌ في عملية واحدة وفي وقت واحد، وهي لسيت منفصلة، وهي:

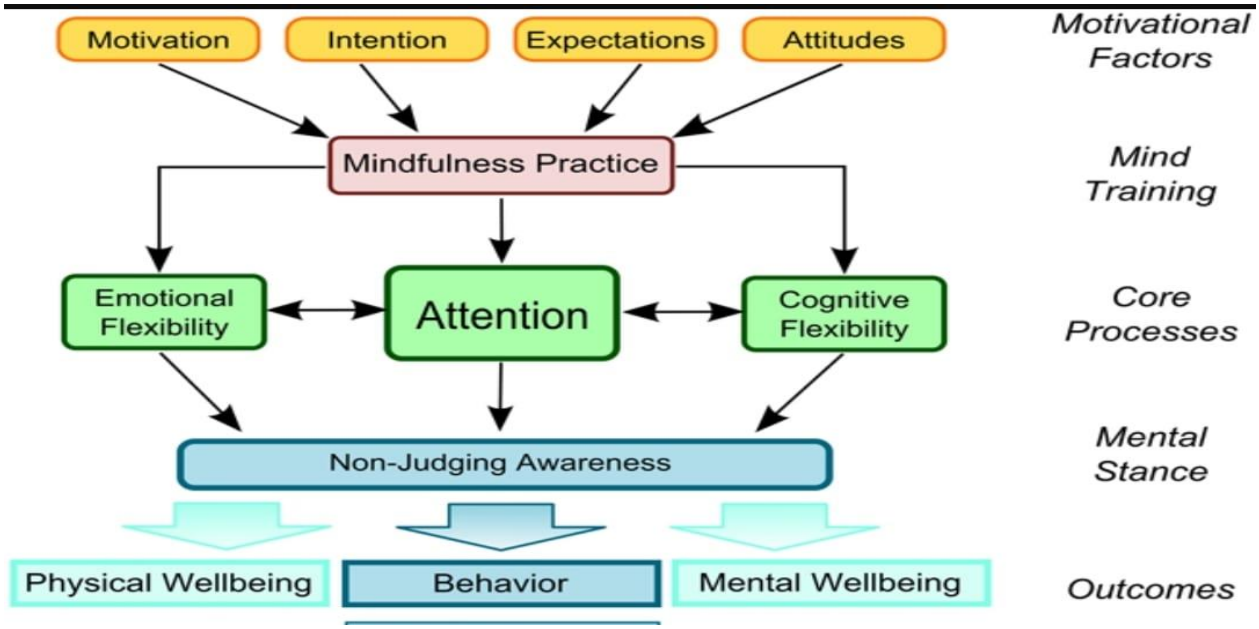
- القصد: وهي العمليةُ الأولى التي تبدأُ بتمهيد الطريق أمامَ الفردِ لِما يُمكنه القيام به. وفيها يَذكر الفرد السبب (لماذا يمارسها أولاً). وتظهر أهمية هذه العملية في تحويلِ عملية القصد عند الفرد الى سلسلة متصلة ومتتابعة من التنظيم الذاتي إلى استكشاف الذات.

- الانتباه: وهي العملية الثانية التي تَجعل الفرد واعياً وقادراً على الاحتفاظ بالانتباه لملاحظة العمليات التي تَحدث في أي لحظة، وللخبرات الداخلية والخارجية. ويكون التنظيم الذاتي للانتباه منبئاً جيداً بالنتائج لتنمية العمليات الثلاثة معاً.

- الاتجاه: وهو العملية الثالثة وتُشير إلى نوعية اليقظة العقلية، وتَعكس توجيه الخبرةِ التي يتم تشكيلها من التقبلِ والفضولِ.

3. نموذج ليفربول لليقظة العقلية

يهدف نموذج ليفربول لليقظة العقلية إلى جَمع المكونات الأساسية التي تُشارك في ممارسة اليقظة، ودمجها وتوفير إطار عمل لتوجيه البحوث المستقبلية. ويُعطي هذا النموذج أهميةً للتوافقِ مع المفاهيم الأخرى لممارسة التأمل اليقظ. ولتنمية مَهارات الانتباه دورٌ مركزيٌ في هذه العملية. ويوضح مالينوسكي (Malinowski, 2013) اليقظة العقلية من خلال مستوياتها الخمسة، ويُفسرها من خلال نموذجه الموضّح في الشكل (4):



شكل (4) نموذج ليفربول لليقظة العقلية (The Liverpool Mindfulness Model)

(Malinowski, 2013, P:3)

يَتكون النموذجُ من خمسةِ مستوياتٍ رئيسيةٍ هي: المستوى الأول **العواملُ الدافعيةُ**، وتُحدد ما إذا كان الفردُ يشاركُ في تدريبِ العقلِ، وتضم الدافعيةَ، والنية، والتوقع، والتوجه. وفي المستوى الثاني **التدريب العقلي**، ويهتمُ بكيفيةِ الانخراطِ والعملِ المُنَظَّمِ في ممارسةِ اليقظةِ الذهنيةِ لتطويرِ العملياتِ الذهنية الأساسية وصقلها. وفي المستوى الثالث **العمليات الأساسية**، التي تُركزُ على بناءِ وصَقل وظائفِ الانتباهِ التي تتفاعلُ مع

العملياتِ التنظيميةِ للانفعالات والإدراكِ وتسهلها، وتؤدي إلى موقف عقلي أكثر وعياً وتوازناً. وتَضم العمليات الأساسية: الانتباه والمرونة المعرفية والمرونة الانفعالية. وفي المستوى الرابع **الموقف العقلي**، ويَضم عدمَ الحكمَ الذي سينتجُ عنه نتيجةً إيجابيةً. في المستوى الخامس **النتائج**، حيث تكونُ النتيجةُ النهائيةُ هي الوصولُ للرفاهيةِ النفسيةِ والعقليةِ، ونوعية السلوك. كل مستوى في هذا النموذج يتفاعل مع غيره من المستويات، ويَتَكون بينهما الانسجامَ والعلاقات السببية، فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر.

واختلفت الباحثون حول ما إذا كانت اليقظة العقلية سمة أم حالة نفسية. فقد أشارَ رتشارت وبيركينز (Ritchart & Perkins, 2000) لليقظة العقلية **كسِمة** نفسية تتضمن الميل لإدراك الحالات التي يُمكن فيها مُمارسة اليقظة العقلية؛ والقدرة على مُمارستها، ويَعتبرانها سِمة يُمكن تنميتها. أما كارداسيتو وآخرون (Cardaciotto et al., 2008) فقد رأوا أن اليقظة العقلية **حالة** يكون فيها الفرد على درجة كبيرة من الوعي بخبراته الداخلية والخارجية مع عدم إصدار الأحكام تِجاهها. وبالنظر لها كحالة فإنها تَتَضمن القدرة على إنشاء فئات جديدة، والوعي بوجهات النظر المتعددة، والانفتاح على المعلومات الجديدة وإدراكها، ومُلاحظة ما يَحدث داخلياً وخارجياً بدلاً من اتباع نهج معرفي محدد. أما إذا كان الفرد في حالة من عدم اليقظة العقلية (غفلة)، فإنه يكون مُقيداً بفئة مُحددة وغير قادر على بِناء فئات جديدة، ويعَمل وفق وجهة نظر واحدة، ويُسيطر عليه السلوك التلقائي. هذا ويَنظر ناندا (Nanda, 2009) إلى اليقظة العقلية **كمُمارسة** تتكون من مجموعة من التقنيات المُتميزة والمستقلة الخاصة بها، كمُمارسات اليوغا، والتأمل الذاتي، والاسترخاء.

وأوضح برادي ووايتمان (Brady & Whitman, 2012) أن اليقظة العقلية تُحقق العديد من النتائج الإيجابية في الجانب الأكاديمي للطلبة، فهي تُساعدهم على إدراك الواقع بشكل واضح، وتُمكنهم من فَهم أنفسهم والاستمتاع بالحياة، وتُعزز مشاركتهم الأكاديمية وتفاعلاتهم. كما تؤدي إلى تعزيز المناخ الاجتماعي

الأكاديمي، وتحسّين صورة الجسم والشعور بالقيمة والذات، وخّفض مستويات القلق والتوتر. وقد أوصى مالو واوستن (Malow & Austin, 2016) بضرورة دمج أنشطة اليقظة العقلية في المناهج التعليمية، لأنها تعمل على تنمية السلوكات الإيجابية التّكيفية، وظهور الصفات الإيجابية كالتعاطف والتسامح.

وقد حدد فيشير (Fisher, 2014) عدداً من العوامل المؤثرة في اليقظة العقلية هي:

1. **ممارسة الانتباه:** وتتضمن القدرة على إدارة وتحويل الانتباه. وتُعتبر من أهم الممارسات التي تعتمد عليها اليقظة العقلية، فتساعد الفرد على البقاء بحالة وعي مستمرة، يعمل من خلالها على وضع تكوين نظرة شاملة وكلية لأجزاء أو عناصر الموقف الكلي.
2. **الإدراك الواعي:** ويتضمن الوعي الكامل بالمؤثرات والعوامل الخارجية، والوعي الذاتي للإشارات الداخلية، فهو يحافظ على ممارسة اليقظة من خلال تجاوزِ الأفكارِ والمشاعر السلبية، ويجعل الفرد أكثر تأملاً وواقعية لِما يَحدث.
3. **التنظيم الذاتي:** يعملُ على زيادة قدرةِ الفرد على الوعي بالعمليات الجسمية والعقلية والانفعالية، ويجعل الفرد قادراً على إصدار الاستجابات المتسقة مع الموقف، ويتمكنُ من تحقيقُ الأهداف بعيدة المدى، والتغيير السلوكي الناجح.
4. **الإجهاد:** فالإجهادُ والتعبُ المستمرُ يؤدي إلى انخفاض مستوياتِ اليقظة العقلية، ويعمل على إضعاف الصحة الجسمية والنفسية، ويَتسبب في المشاعر السلبية واستنزاف طاقات الفرد وقدرته.
5. **التنظيم المعرفي:** ويَلعب دوراً بارزاً في الصحة النفسية والأداءِ التكيفي، حيث يؤدي إلى التكيف مع الظروف والمواقف المختلفة، ويَعمل على تحقيق الانسجام والتوازن بين الرغباتِ والصراعاتِ والحدِّ منها، وزيادة الاستبصارِ الذاتي.

واقترح جروسشي وآخرون (Grecucci et al, 2015) قائمة بالمواقف والسلوكيات التي تساعد على تنمية اليقظة العقلية في الحياة اليومية وهي: **عدم إصدار الأحكام** (Nonjudging): أن يكون الفرد شاهدًا محايدًا على تجاربه الخاصة دون استنتاجات سابقة لأوانها؛ **والصبر** (Patience): ترك الأمور تَتكشف في وقتها الخاص وتجنِّبُ الاندفاعَ والتسرعَ؛ **وعقل المبتدئين** (Beginner's Mind): وهي تقبلُ الاحتمالاتِ الجديدةَ وعدم الوقوعُ في خِضَمِّ الخبرات الخاصة والسابقة أو السلبية؛ **والثقة** (Trust): وهي تَمتين الثقة بالذات والقدرات والمشاعر الذاتية الخاصة، **ولا تكافح** (Not Striving): بمعنى انتبه إلى ما أنتَ عليه الآنَ وركز في اللحظةِ الراهنة؛ **والقبول** (Accepting): وهو رؤية الأشياء كما هي بالفعل في الحاضر؛ **والتخلي** (Letting Go)وهو وسيلةٌ لتركِ الأمور المُشتتة، وقبول الأشياء كما هي على بَساطتها.

وأشار براون وآخرون (Brown et al., 2007) إلى أن اليقظةَ العقلية تتمتعُ بالعديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها، ومن أهمها:

1. **وضوح الوعي:** وهي من أبرز الخصائص المرتبطة باليقظة العقلية، وتعني الوعي الواضح للعَالَمَيْنِ؛ الداخلي الذاتي للفرد ويشمل الوعي بالأفكار والمشاعر والسلوكات، والخارجي في البيئة المحيطة بالفرد بشكل واضح ودقيق كما هي موجودة، لذلك يُطلقُ على اليقظةِ العقليةِ بالاهتمام الواعي والواضح.
2. **مرونة الوعي والانتباه:** يمكن اعتبارها كالعدسة الموجودة في الكاميرات –تصغير وتكبير، يمكن أن تتحرك من حالة ذهنية معينة لاكتساب منظورٍ أكبرَ لما يحدثُ ورؤيا أوسع، أو يمكن لها التركيز على تفاصيل الموقف وفقاً لميلِ أو ظروفِ الفرد. وتعني قدرةُ الفردِ على تغيير حالته الذهنية وفقاً للتغيرات المستمرة والأحداث المتغيرة، وتجنب التصلب والتقيد بالاستجابات المألوفة والأفكار الاعتيادية، والقدرة على التنوع والخروج عن المألوف.

3. **الوعي باللحظة الحاضرة:** تمتاز اليقظة العقلية بقدرتها على جعل الفرد حاضراً وقادراً على التركيز على اللحظة الآنية والتأقلم معها وإدراكِها وتوجيهِ الوعيِ باتجاهها، وعدم اجترارِ الأفكارِ أو المشاعرِ السلبيةِ الماضيةِ كالذكرياتِ الماضيةِ، أو الانشغال بالمستقبل وتجاهلِ الوقت الحاضر.
4. **المحافظةُ على استمرار الوعي والانتباه:** وذلك من خلال البقاء في حالةِ وعيٍ تامة لِما يحدث داخلياً أو خارجياً. وتُعتبر اليقظة العقلية قدرة متأصلة لدى الأفراد، لكنها تختلف بالقوة؛ فالانتباه والوعي يَمتلكه الأفراد بقُدرات مُتفاوتة، فَمنهم من يمتلكُ القدرةَ على الاستمرارِ، ومنهم مَن تكون عابرة بالنسبة له. فالمستويات العالية من اليقظة العقلية تَمنح الأفراد القدرة على المحافظة والاستمرار في حالة الوعي والانتباه والثبات، وتُساعدُ في القضاءِ على الأفكارِ والانفعالاتِ المزيفة والتعامل معها، وفَصلها عن الحقائق الموجودة، وتُساعدُ استمراريةُ اليقظةِ على ضمانِ انتقال الانتباه من التركيزِ الضيق إلى المشهدِ الواسعِ، دونَ تشتيتِ الانتباهِ.
5. **حالة تجريبية نحو الحقيقة:** أن اليقظة العقلية تجريبية بطبيعتها، من حيث أنها تسعى إلى امتلاك "الحقائق الكاملة" بطريقةٍ مشابهةٍ لتلكَ الخاصةِ بالعَالِمِ الذي يسعى إلى معرفةٍ دقيقةٍ لبعض الظواهر، وتمنعه من إصدار الحكم عليها حتى يتم إجراء الفحص الدقيق لها. وهذا يسمح لنا بوصف اليقظة العقلية بأنها "المشاركةُ اليقظةِ في الحياةِ المستمرةِ". ذلك أن الحالة الذهنيةَ هنا تشاركُ بنشاط، ولا تستقبلُ بشكل سلبي أو تنفصلُ عن التجربة الواقعية.

ويُعد الصمودُ النفسيُ من أقوى العواملِ الوقائيةِ في الحياةِ البشريةِ، لما له من دورٍ واضحٍ في تخفيفِ النتائجِ السلبيةِ التي تُسَّببها ضغوطات الحياة والمحن والضغوطات النفسية، فهو أحد العوامل البارزة في تحقيق

الصحة النفسية، والتكيف والتوافق مع الأحداث السلبية والمشكلات الحياتية بصورة إيجابية، وتحقيق التوازن النفسي (Pidgeon & McGillivray, 2015).

الصمود النفسي (Psychological Resilience)

يُعد الصمود النفسي أحد المفاهيم الضرورية في علم النفس الإيجابي. والمفهوم مُشتق من جذور لاتينية تَعني القفز الآمن مرة أخرى، أو الارتداد، أو التراجع، من أجل الاستعدادِ أو التهيؤ واستجماعِ القوى للانطلاق والعودة لحالةِ الاتزانِ السابقة بعد الانتهاء من مواجهةِ المؤثراتِ الخارجية بنجاح. وظَهر هذا المفهوم في المجال الفيزيائي. ويُقصد به قدرة المادة على تحملِ الضغط الشديد دون تأثرِها به، أو إحداث آثار جانبية فيها، والعودة إلى الوضع الأصلي الذي كانت عليه في السابق. وبناءً على ذلك، تم تطبيق المفهوم على النفس البشرية، بحيث أصبح ضرورةً مُلحةً يجب اكتسابه واستثماره في المواقف الحياتيةِ المتغيرةِ، لما له من نتائجَ إيجابيةٍ في التعامل مع المشكلات ومواجهة المواقف الصعبة، فأصبح قدرةً إنسانيةً تجعل الفرد أكثرَ قدرةً على التأقلم مع الظروف الصعبة، والاستمرار في الحياة وتحقيق الرفاهية النفسية والسعادة. وتُساهم كلٌّ من البيئة والوراثة بشكل واضح في تشكيلها لدى الأفراد (Southwich & Charney, 2018).

ويُعد نورم جارميزي أحد أهم الرواد البارزين الذين صاغوا مفهوم الصمود في أوائل السبعينيات من القرن الماضي. وظَهر الصمود النفسي في أبحاثه في علم الأوبئة، الذي يهتم بدراسة الأمراض. وتمثلت نقطة البداية حول مفهوم الصمود في الاعترافِ بوجودِ عدم تجانس كبيرٍ في استجاباتِ الأفراد للشدائد البيئية، ما يدل على أن بعض الأفراد لديهم نتائج أفضل من الآخرين الذين مروا بمستوى مماثلٍ من المحنِ. فهو مفهوم تفاعلي يُستدل عليه من الفروق الفردية بين الذين عانَوْا من ضغوط أو شدائدَ (Rutter, 2012).

وجاءت كلمة الصمود (Resilience) من اللغة اللاتينية، وتمّ اشتقاقها من الفعل (Resile)، ويعني القفز عن، والتجاوز (Jump or Bounce Back)؛ بمعنى الارتداد والعودة مرة أخرى إلى الوضعِ الطبيعي، الذي كان عليه في السابق (Soria et al., 2009).

ويُشير الصمودُ النفسي إلى طريقة الفرد المعرفية في التعامل مع الاستثارة الانفعالية عندَ مواجهةِ المواقف التي تُسبب حالة من عدم الاستقرار. ويَتَمثل في القدرةِ على التكيف الناجح معها وتحقيق الاتزان الانفعالي. وهو من أهم المقوماتِ المناعيةِ في التصدي للمؤثرات السلبية الناتجةِ عن المواقفِ والخبرات المؤلمة (الخولي، 2018). وهو أحد المؤشرات الدالة على صحة الفرد النفسية. ويختلف الأفرادُ في قدرتِهم على الصمود النفسي عند مواجهة المشكلات وتحدي الصعوبات لتجنب الخطر، فالأفراد الذين يَتمتعون بصمودٍ نفسيٍ قويٍ قادرون على التحكم بانفعالاتِهم الذاتية واستعادةِ الوضع السابق بَعد المرور بالأزمة واستغلال طاقاتهم في مواجهتها. ويُنظر إليه على أنه فرصةٌ جديدةٌ للنمو والارتقاء والتحدي (Fletcher & Sarkar, 2013).

وتَتَعدد تعريفات الصمود النفسي، تبعاً لاختلاف الباحثين في نظرتهم إليه، وللأساس النظري الذي ينطلقون منه لتفسيره وتحديده. فمنهم يَعُدّه سِمةً شخصيةً، ومنهم يراه نتيجة أو عملية، ومنهم مَن يَراه مزيجاً من النتيجةِ والعمليةِ والقدرةِ. فيُعرّف كابلان وآخرون (Kaplan et al., 1996) الصمود النفسي بأنه الحفاظ على كفاءة الأداء في مُواجهة ضُغوطات الحياة والظُروف البيئية المُتغيرة. ويُعرّف فان بريدا (Van Breda, 2001) الصمود النفسي على أنه الميل لتصحيح الذات، والقدرة على الانحِناء دون الانكِسار، والقدرةُ على العودةِ إلى الوراءِ، أي إلى الوضع الطبيعي.

ويُعرَّف نيومان (Newman, 2002) الصمودَ النفسي بأنه التكيُّفِ والتأقلم الإيجابي مع الصدمات والشدائد والمحن والضغوطات النفسية المستمرة. ويُعرّفه جاناس (Janas, 2002) بأنه القدرةُ على الارتداد من

الشدائد والإحباط، ومُواجهة الضُغوطات دُون اضطراب سلبي في الأداء. ويُعرّفه كونور وآخرون (Connor et al., 2003) على أنه سِمةٌ شخصيةٌ تساعدُ الفردَ في عمليةِ التوافقِ وتُمكِّنه من مواجهة الأزمات. ويَرونه مفهوماً مُعقداً يتأثر بالعديد من المؤثرات الداخلية كحالة الفرد الانفعالية وما يمتلكه من قدرات؛ والعوامل الخارجية كطبيعة الموقف والسياق الثقافي؛ أو عمر الفرد وجنسه. ويعرّف كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003) الصمود النفسي على أنه صفةٌ شخصية تمنح الفرد القوة في مواجهة الشدائد والازدهار.

ويرى اونجار (Ungar, 2008) أن الصمودَ النفسيَ تكوينٌ نفسيٌ يمثلُ عملية التكيف الإيجابي في مواجهة المخاطر، أو الشدائد، أو الأحداث الصادمة، والقدرةُ على توظيف المصادر النفسية والاجتماعية والجسمية والثقافية، والحِفاظُ على التوازن النفسي في مُواجهة الضُغوطات وأحداثِ الحياةِ الصعبةِ. ويرى ميستين (Mesten, 2011) أنه مفهومٌ ديناميكيٌ يتمثلُ في قدرةِ الفردِ على استعادةِ توازنه بعد المرور بالخبرات المؤلمة، ومُواجهة الصعوبات وتوظيفها لتحقيق مَصَالحه، وأنه فرصةٌ مُلائمة لتحقيق النُمو والتكامل الشخصي. ويعرف روتر (Rutter, 2012) الصمود النفسي على أنه مقاومة الخبرات المؤلمة والمواقف الضاغطة والأزمات، ومواجهتها بفاعلية.

ويُعرَفه ميك جيليفراي وبيدجيون (McGillivray & Pidgeon, 2015) الصمودَ النفسي بأنه القدرةُ الديناميكيةُ للفرد للتغلب على المحن والتعامل بفعالية عند مواجهة الشدائد، والتكيفُ بنجاحٍ مع البيئة. وعرَّفه زوبير وآخرون (Zubair et al., 2019) على أنه عمليةٌ ديناميكيةٌ يُظهر الفرد من خلالها تكيفاً إيجابياً مع الأحداث، رغمَ تعرضِه للصدماتِ والصعوبات، فتمنحَه القوةَ للتعاملِ معها، ومع ما يَصدر عنه من استجابات وانفعالات، والمُضي قُدماً نحو الحياة بتفاؤل، بعيداً عن القلقِ والتوترِ مع الحفاظ على التوازن الداخلي والتماسك النفسي.

وتُعرّف البشارات والمقابلة (2020) الصمود النفسي بأنه قابلية الفرد في استخدام قدراته وكفاياته وخبراته المختلفة؛ لمواجهة المواقف والحالات السلبية، والوعي بما ينتج عنها من سلوكات بناءة وفاعلة، تؤدي الى النمو والتطور والتعلم المستمر لتجاوز الأحداث الصعبة. ويعرّف انجيريانو وتوميتا (Ungureanu & Tomita, 2021) الصمود النفسي على أنه التعاملِ مع الضغوطات والشدائد بكفاءةٍ، والنهوضُ من العثرات، وخيبةُ الأمل، والحالةُ النفسية السلبية، والتناقضاتُ التي تسببها.

وبناءاً على ما سبق من تعريفات، تعرف الباحثة الصمود النفسي على أنه التأقلم بنجاح والتعايش الفعّال، والقدرة على التحمل في مواجهة الضغوطات والتحديات، والأحداث السلبية والعودة إلى الحالة الطبيعية التي كان عليها في السابق. وتَتَبنى الباحثة تعريف مامبان (Mampane, 2010) للصمود النفسي، فهو قابلية تحديد واستخدام القدرات والكفاءات الذاتية (نقاط القوة)، والخبرات المكتسبة عند مواجهة المواقف السلبية، حيث يؤدي التفاعلُ المستمر بين الفرد وبيئته إلى سلوكياتٍ تُوَلِّدُ نتائجَ بناءةً مستدامة؛ حيث تشملُ التعلمَ المستمرَ (النمو والتجديد) والصمودَ لتجاوز المواقف الصعبة.

ويرى ماستين (Masten, 2011) بأن الصمودَ النفسيَ ظاهرة نفسية ذات أهمية كبيرة في حياة الفرد، ويمنحه العديد من النتائج الإيجابية عند مواجهة الظروف السلبية، أو عند التعرض للأخطار المتعددة. كما أنه يعكس الفروق الفردية في الاستجابة للظروف أو أي التهديدات المُحتملة. ويُساعدُ الصمود النفسي على التنظيمِ الانفعالي، ويؤدي إلى تَطويرِ استراتيجيات تُساعدُ في إعادةِ صياغة المشكلاتِ والوعي بها وتقديم استجابات تَكَيُّفِيَّة.

وأوضح اونجار (Ungar, 2008) أن مصطلح الصمود النفسي له استخدامات متعددة، **أولاً:** قد يكون وصفًا لمجموعة من الخصائص التي يتمتع بها الأطفال، على الرغم من ولادتهم وتربيتهم في ظروف حرمانية،

إلا إنهم يَسعون إلى تحقيق النجاح. **ثانيًا:** قد يُشير الصمود النفسي إلى الكفاءةِ عند التعرض للضغوط، والكفاءة في التعامل مع التهديدات التي تُعوّق الرفاهية النفسية. **ثالثًا:** قد يكون الصمود النفسي عاملًا إيجابيًا يشير إلى التعافي من الصدمة. وهذا يُشير إلى أن المفهوم قد يكون نتيجةً تنمويةً، أو مجموعةً من الكفاءاتِ، أو استراتيجياتِ المواجهةِ. ويَتَفق الباحثون حول كون الصمود النفسي يَحدث في وجود الشدائد، وأنه يمثل أنماطَ التكيف الإيجابي، ويتأثر بالبيئة، وأن التفاعلَ بين الأفرادِ وبيئاتهم الاجتماعيةِ سيحددُ النتائجِ الإيجابيةِ التي تنطوي على الصمود النفسي، وأن للتنوع الثقافي تأثيراً على الصمود النفسي لهم.

وحدَّد كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003) عدداً من المكونات الأساسيةِ للصمود النفسي، ويَنظرا إليه على أنه بناء يتكون من: **الكفاءة الذاتية** وتتمثل بمعتقدات الفرد المرتفعة حول قدراته وقيمه ومعتقداته والمثابرة والإصرار؛ **وامتلاك مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي** عند مواجهةِ التحديات والأحداث السلبية؛ والقدرة على **ضبط الذات والتحكم الانفعالي؛ والتقبل والتوجه** نحو التغيير الإيجابي؛ **والكفاءة الاجتماعية**، أي والقدرة على بناءِ وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والإيثار؛ **والروحانيات ومستوى الإيمان** الذي يمتلكُه الفردُ.

ويرى دير وميكيجينيس (Dyer & McGuinness, 1996) أن الصمود النفسي يتكون من القدرة على إحداث التأثيرات المهمة، والشعور بالتغلب على الموقف المُجهد، والتمَّكن النَّشط من المواقف الأخرى، والارتداد إلى الوضع الطبيعي. ويكون نتيجته الأساسية هي التأقلمُ والتكيفُ الفعال، والمحافظة على الصحة النفسية، وحِمايتها من الآثار السلبية الناتجة عن المواقف والأحداثِ الصعبة. وقد حَدَّدَ عدداً من المكونات الأساسية للصمود النفسي، هي:

1. **الارتداد والاستمرار** (Rebounding and Carrying On): إن صفةَ الارتدادِ والاستمرارِ في الحياة بَعد الشدائدِ خاصية رَئيسية وجزء أساسي من الصمود النفسي. وتَشتمل على النهوضِ من جديد والارتداد والالتزام والمتابعة لتخطي العقبات الحياتية.
2. **الإحساس بالذات** (A Sense of Self): هو التقديرُ المرتفع للذات، والشعور بالذات. ويُشار إليه أحيانًا باسم الاتزان؛ أي التوازن في حياة الفرد. والوصول إلى حالة الاستقرار والثبات، وتقدير وقبول ما يحدث، وما تُقدمه الحياة للفرد.
3. **العزيمة** (Determination): يَتَسم الفرد الصامد بالمثابرة حتى تكتمل المهمة ويتحقق الهدف. كما يُنظر إلى التحديات على أنها مجرد عقبات في الحياة يجب تخطيها، وأنها تُمثل فرصاً جديدة للتطورِ والنموِ، وتحتاج إلى المزيد من الإصرار والثبات والتصميم. بمعنى آخر، هناك إقرار بأن الصعوبات في الحياة يجب توقعها والتعامل معها. بالإضافة إلى وجود نَزعة قَوية نحو تَحقيق الغاية أو الهدف المطلوبِ، وحل المشكلات بطريقة حكيمة.
4. **الاتجاه نحو المجتمع** (Prosocial Attitude): ويُشير إلى الموقف الإيجابي، والتفاعلات الاجتماعية، وإلى القدرة على جَذب الآخرين، وإدخالهم إلى حياةِ الفرد في أوقات الشدائد وأثناء التعرض للخبرات الصعبة؛ ما يدعمُ عمليةَ الصمود النفسي، وتعلُّم السلوكياتِ الاجتماعيةَ والمهاراتِ التي تُساهم في تَطوير مُستوياته.

وقام فان بريدا (Van Breda, 2001) بالتوصل إلى أربعة أنماط من الصمود النفسي، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات حوله وهي:

1. **نمط الترتيب** (Dispositional Pattern): يرتبط هذا النمط بالميول والسمات النفسية والاجتماعية الجسدية المتعلقة بالأنا التي تعزز الصمود النفسي. كما تعززُ التصرفَ المرنَ تجاه ضغوطات الحياة. ويمكن أن تشمل الشعور بالاستقلالية أو الاعتماد على الذات، والشعور بقيمة الذات، والصحة البدنية والمظهر الجسدي الجيد.
2. **النمط العلائقي (الارتباطي)** (Relational Pattern): ويتعلق بأدوار الفرد في المجتمع وعلاقاته مع الآخرين. ويمكن أن تتسع هذه الأدوار والعلاقات الوثيقة والحميمة إلى أولئك الذين لديهم نظام مجتمعي أوسع.
3. **النمط الموقفي** (Situational Pattern): ويتعلق بالجوانب التي تنطوي على الربط بين الفرد والموقف المُجهد. وتشمل قدرة الفرد على حل المشكلات، والقدرة على تقييم المواقف والاستجابات، والقدرة على اتخاذ الإجراءات، وتحديدِ الاستجابة المناسبة للموقف.
4. **النمط الفلسفي** (Philosophical Pattern): ويشيرُ إلى نظرة الفرد للعالم والحياة. ويشمل المعتقدات المختلفة التي تعزز الصمود النفسي، مثل الاعتقاد بأن المعنى الإيجابي يمكن العثور عليه في جميع التجارب الحياتية، والإيمان بأهمية التطور الذاتي، والاعتقاد بأن الحياة لها معنى.

وقام جرافتون وآخرون (Grafton et al., 2010) بتحديدِ أهم السماتِ المرتبطة بالصمود النفسي لدى الأفراد. وبحسب نتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت الصمود النفسي، فكان من أبرزها: القدرة العالية على تكوين علاقات وثيقة مع الآخرين، والقدرة على تقديم المساعدة والدعم الاجتماعي وطلب المساندة

الاجتماعية، والقدرة العالية على التواصل الفعّال، والقدرة المعرفية على التقدم والتفوق. هذا فضلاً عن أنهم يَتمتعون بثقة عالية بقدراتهم، ويُقدّرون الأشياء، ويَمتلكون الإحساس والالتزام بتحقيق الهدف، والانفعالات الإيجابية التي تَمنحهم التقدير الذاتي والتفاعل الإيجابي، ويُحبون الفكاهةَ والدعابةَ، ويَنظرون إلى المشكلات والتحديات على أنها تَحَدٍ يمنحهم الفرصة للتطور والنمو، ويَقومون بمواجهته والتصدي له بعزيمة وثبات لِحلّه والتخلص منه، واستخدام أساليب المواجهة التَكَيُّفِيَّة، والتوافق النفسي.

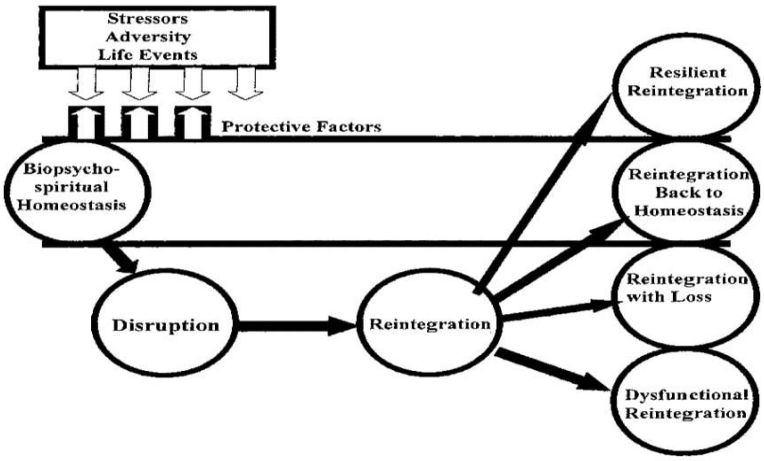
ويرى ليدسما (Ledesma, 2014) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الصمود النفسي يَتمتعون بالتقدير الإيجابي لذات، والصلابة، وامتلاك مهارات التأقلم والتكيف، والشعور بالتماسك، والكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والموارد الاجتماعية القوية، وانخفاض مستوى الخوف من الفشل، والتصميم، والمثابرة، وتحمُّل الغموض وعدم اليقين، والقدرة على حل المشكلات، والميل إلى إدراكِ التجاربِ من وجهة نظر إيجابية، والقدرة على كسب دعم وتأييد وجذب انتباه الآخرين، والاعتماد القوي على الإيمانِ الذاتي، والنظرة الإيجابية للحياة. وأضافت هاهن وآخرون (Hahn et al., 2011) أنهم قادرون على مواجهةِ الشدائد، ويمتلكون مستوى مثابرة يمكنّهم من تحقيق الهدف، ويمتلكون مهارات تواصل معرفية، وأن الفشلَ والتحديات تزيدُهم قوة وثباتاً.

وتعددت النماذج والنظريات التي تناولت الصمود النفسي، لعل أبرزها:

1. نظرية ريتشاردسون (Richardson, 2002)

يطلق عليها أسم " نظرية ما وراء الصمود النفسي". وتشير إلى أن الفرد في الأوضاع الحالية يَتَسم بحالة من التوازن البيولوجي والنفسي والروحي (فهو جسم وعقل وروح)، وعند حدوث اضطراب ما، فإنه يؤدي إلى حدوثِ حالةٍ من عدم التوازنِ والاختلال، فيسعى الفرد جاهداً إلى توظيف واستثمار العوامل والقوى الداخلية (عوامل الحماية) لحمايته من هذه الاضطرابات أو الصدمات أو ما يترتب عليها من آثار سلبية

والتغلب عليها والتكيف معها. وبعد ذلك يعود إلى حالته السابقة وتبدأ عملية الاندماج؛ التي تُشير إلى إعادة الدمج المرن أو التأقلمِ التي تؤدي إلى النمو والمعرفة وفهم الذات وزيادة القوة الذاتية. وتؤدي هذه العملية إلى واحدةٍ من النتائج الأربع الآتية: **الاندماجُ المرنِ** ويعتمدُ على مدى امتلاك الفرد لعوامل الحماية للوصول إلى حالة التوازن؛ فعندما يمتلك الموارد المطلوبة والقدرة الداخلية على توظيفها، سيصل إلى حالة التوازن والتخلص من الأحداث المُجهدة المسببة للقلق؛ و**الاندماجُ الأقلُ مرونةً** حيث يبقى الفرد في منطقة الراحة، مع محاولة قليلة لتجاوز الاضطراب؛ و**الاندماجُ مع الخسارةِ** حيث يؤدي الاضطراب إلى خسارةٍ واستنفاذٍ الموارِدِ الداخلية والوصول إلى قدرٍ محدودٍ من التوازن؛ و**الاندماج غير السوي** حيث تؤدي الأحداث المؤلمة والاضطرابات إلى قيام الفرد بسلوكيات غير صحية ومدمرة، اعتقاداً منه بأنها الطريقة الوحيدة للتخلص من هذا الموقف دون بذل أي جهد لمواجهتها كالإدمان على المُخدِرات. كما هو موضّح في الشكل (5).



شكل (5): نموذج ريتشاردسون (Richardson, 2002: 311)

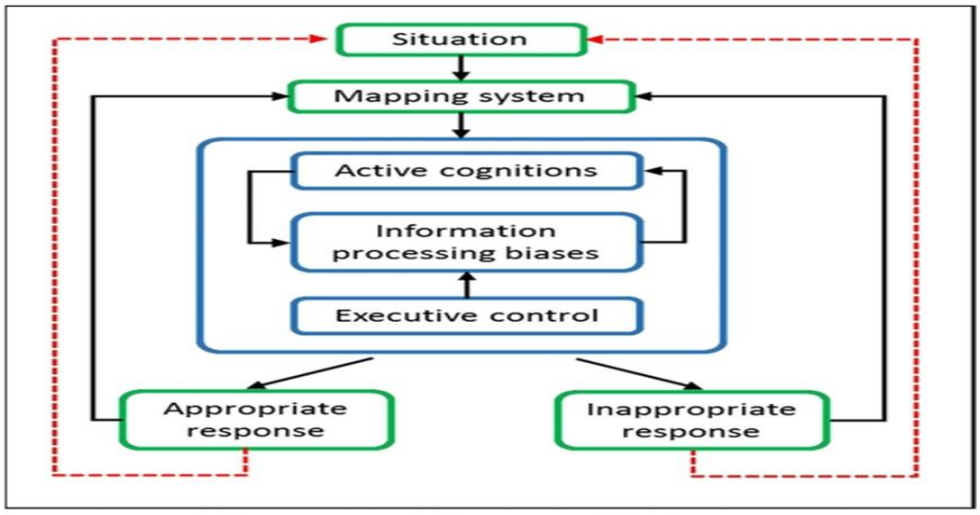
2. **نموذج بارسونز** (Parsons, 2016)

يطلق عليها أسم "النموذج المعرفي للصمود النفسي" (A Cognitive Model of Resilience). ويفترض أن البناء المعرفي لديه القدرة على توجيه واكتشاف العلاقات بين الشدائد أو التوتر والصمود النفسي. ويُركز هذا النموذج على قدرة الفرد على تطبيق الاستراتيجيات والمعالجات المعرفية المناسبة للموقف المُجهد لتنمية الصمود النفسي؛ لمواجهة ما يتعرض له من أحداث وتحديات. وجوهر النموذج هي العمليات المعرفية، والتحكم التنفيذي، ومعالجة المعلومات، والإدراك النشط.

وتمت مؤخراً إضافة نظامَ رسمِ الخرائطِ (Mapping System) الذي يوجه التطبيق المرن لمعالجة المعلومات ذات الصلة بالمتطلبات الحالية المرتبطة بالموقف والأهداف المتصورة، من أجل تسهيل تطبيق الأساليب المعرفية لتحقيق الصمود النفسي في مواجهة الشدائد. وتتمثل وظيفة نظام رسم الخرائط في دمج المعلومات حولَ الوضع الحالي، وتقييم ما إذا كانت الاستجابة مناسبة للموقف أم لا. فإذا كانت الاستجابة السلوكية الناتجة لا تلبي الهدفَ، وليست فعّالة في التعامل مع الإجهادِ، فإن هذا النظام سَيُعزز الصمودَ النفسي في أنظمة المعالجة المعرفية، ويُسَّهل عملياتِ المقارنة بين هذه الأنظمة، ويأخذ بعين الاعتبار الخبرات المخزنة، والأنماط المعرفية السابقة التي كانت فعالة في المواقف السابقة المُماثلة للموقف الحالي، للوصول إلى نتيجة أكثر تكيفاً وكفاءة على المدى الطويل. فنظامُ رسم الخرائط يعزز النتيجة المرجوة ويحقق الهدف بأقل وقت ممكن.

ويعتبر النظام أن أساليب المعالجة قد تكون قابلة للتكيف أو غير قادرة على التكيف اعتمادًا على الموقف. وبالتالي، فإن الانتقال بينَ المرونةِ والصلابة في أسلوب المعالجة مهم بشكل خاص في تعزيز المعالجة المعرفية التَكَيُّفِيَّة. فعندما تكون استراتيجيةُ معالجةِ المعلوماتِ مناسبةً، فإن نظامَ رسم الخرائط يعزز

تحيزًا انتقائيًا صارمًا تجاه التهديد، ثم يتمُ الحفاظُ على هذا الشكل من المعالجة حتى يحين الوقت الذي تصبح فيه هذه الاستراتيجية غير مناسبة أو يتم إزالة التهديد وقتئذٍ. ويقوم هذا النظام بالتنقل بين الاستراتيجيات واختيار أنسبها، كما في الشكل (6).



شكل (6): النموذج المعرفي للصمود النفسي (Parsons et al., 2016: 299)

هذا ويمكن القول بعدم وجود عامل واحد مسؤول عن الصمود النفسي. ولكن هناك العديد من العوامل المؤثرة عليه بشكل مباشر أو غير مباشر، وهي مجموعة العوامل الداخلية أو الخارجية الخاصة بالفرد. فالعوامل الداخلية هي الخصائص الشخصية مثل المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والاستقلالية، والشعور بالهدف، واعتبار المشكلات والتحديات هي عقبات يمكن معالجتها والتغلب عليها. أما العوامل الخارجية فتتمثلُ بالعوامل البيئية التي يمكن أن تعزز أو تعوّق تطور الصمود النفسي، كالأسرة، والمدرسة، والمجتمع المحلي. وتتمثل العواملُ الأسرية في التنشئة الاجتماعية، والتنمية الشخصية، وهيكلة الأسرة، والانضباط، ومشاركة الوالدين، والتوقعات المستقبلية. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن أن يكون دَعم الأقران عاملاً مُساهماً ببنائها. وفيما يتعلقُ بالبيئةِ المدرسية، فإن تطوير العلاقات الشخصية السليمة بين المعلمين والطلبة، وطرق التدريس تعزز روح العمل الجماعي وتدعم الحوافز، وتعزيز الإبداع، والذكاء العاطفي،

وتحقيق الأهداف، والعلاقات التفاعلية بين الطلبة، تُعدُّ من العوامل التي تؤثر على الصمود النفسي لدى الطلبة (Chrysani et al., 2017).

التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية

أشار هل وابدجراف (Hill & Ubdegraff, 2012) أن الانفعالات ترتبط ارتباطاً وثيقاً باليقظة العقلية. فمن أهم سمات الأفراد اليقظين عقلياً أنهم يمتلكون القدرة العالية على تنظيم أمور حياتهم بتوازن، والانتقال من المشاعر السلبية إلى الإيجابية، والقدرة على التمييز بينها. وهذا يعني أن التنظيمَ الانفعالي يُعزز قدرة الأفراد على اليقظة العقليةِ والوعي وتركيز الانتباه.

وكما أن التنظيم الانفعالي يُعزز الوعي باللحظة الحالية، والقبول دون إصدار الأحكام المنبثقان من اليقظة العقلية، وهما أمران حاسمان في تعزيز التحكم التنفيذي؛ فإنه يزيد من الحساسية للإشارات الانفعالية، ويعزز التناغم والانفتاح ويحسّن الاستجابة للمثيرات الانفعالية (Teper et al., 2013). فالتنظيم الانفعالي من أبرز الأدوات المساهمة في قدرة الفردِ على الوعي والمراقبة واليقظة العقلية. كما أن الارتفاعَ في مستوياتِ أبعاد التنظيم الانفعالي السلبي كالكبت واجترار الأفكار ترتبط بانخفاض مستوى اليقظة العقلية (Kumar et al., 2008). وأن استخدام التنظيم الانفعالي هو الذي يُدعّمُ اليقظة العقلية للتخلصِ من الأفكار السلبية، ومن مشاعر القلق المُرهقة، والسيطرة المعرفية على المواقف الانفعالية غير السارة أو تخفيفها، وجعل الفرد حاضرَ الذهنِ (Desrosiers et al., 2013). كما أن مستوياتِ التنظيم الانفعالي تُساعد على الاستبصار والتأمل الواعي للذات والأحداث، وتجعل الفرد قادراً على إدراك الأحداث وتقديرها بصورة ملائمة، تسمح له بتقديم الاستجابات لها بوعي (Fedorowicz, 2012).

ويمكن أن يكون هناك تشابه بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية، ويَكمُن التمييز بينهما من خلال نهجها في التجربة الانفعالية؛ فالتنظيم الانفعالي يسعى إلى إيجادِ استراتيجيات مناسبة لتغيير التجربة الانفعالية والتعامل معها بفاعلية. كما أن اليقظة العقلية تسعى إلى إيجاد مسافة نفسية بين الانفعالات والفرد؛ وذلك عن طريق الحدّ من ردود الفعل السلوكية تجاهها أو إصدار الأحكام. فالوعي والقبول المشتركين كعناصر لليقظة العقلية يُعززان الفرد على ملاحظة مشاعره دون رد فعل، وأن التدرب على التنظيم الانفعالي يزيد من اليقظة والوعي ما وراء المعرفي، وإدراك الواقع والانفعالات والشعور الإيجابي (Stevenson et al., 2019).

ويُوصَفُ التنظيم الانفعالي بأنه قدرة الفرد على إدارة الانفعالات بفاعلية، والاستجابة بفاعلية للتجربة الانفعالية، وجانبٌ مهمٌ للرفاهية النفسية، والتحررِ من التوترِ والاضطراب. ويرتبط بمستويات أعلى من اليقظة العقلية (Tasneem & Panwar, 2020). ويؤكد ايركان وآخرون (Erkan et al., 2021) العلاقة بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية، ويرون أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من التنظيم الانفعالي أظهروا درجة عالية من اليقظة العقلية والعكس صحيح. ويمكن تحسينُ مستوى اليقظة العقلية من خلال التدرب على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي. فهو يلعب دوراً بارزاً في وعي الفرد وتأمله وملاحظته للمتغيرات من حوله، ويخففُ من حدة الضغوطات الخارجية ويقلل من مستويات الإجهاد.

ويُعد التنظيمُ الانفعالي من العوامل المهمة التي تُحفز الفرد على ممارسة اليقظة العقلية، فتسمح له بقبول الانفعالات والأفكار بدلاً من تجنبها أو قمعها، وممارسة التأمل بعيداً عن اجترار الأفكار السلبية اللامنطقية، وتقديم استجابات تكيفية وتجنب الاستجابات الاعتياديةِ أو الاندفاعية (Pepping et al., 2014). وقدم دينج وآخرون (Deng et al., 2021) دليلاً إضافياً من خلال عمل مخططات كهربائية للدماغ، على أن التنظيم الانفعالي يرتبط ارتباطًا وثيقًا باليقظة العقلية ويؤثر على كيفية معالجة المواقف والمشاعر الذاتية.

التنظيم الانفعالي وعلاقته بالصمود النفسي

يرى توجادو وآخرون (Tugade et al., 2004) أن التنظيم الانفعالي يُساعد الفرد على التكيف مع الأحداث الضاغطة والمواقف الصعبة، ويُمكنه من استعادة قدرته بعد مروره بتجربة سلبية. كما أنه يجعلُ الأفرادَ قادرين على التعامل مع انفعالاتهم، وإدارة وتنظيم انفعالاتهم السلبية والإيجابية وضبطها، مما يساعدهم على تحمل المواقف الضاغطة وتخفيف آثارها السلبية على الفرد (الخولي، 2018).

فالأفرادُ الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من التنظيم الانفعالي يمتلكون مخططات انفعالية قوية، تجعلهم أكثر وعياً بانفعالاتهم وقادرين على توجيهها وتنظيمها ليكونوا أكثر قدرة على قبول انفعالاتهم وانفعالات الآخرين. كما تجعلهم أكثر قوة وتَحدٍ في مواجهة الصعوبات والتحدياتِ. أما الأفراد الذين يملكون مستويات منخفضة منه فتكون لديهم مشاعرٌ سلبية نحو الذات والآخرين، وغيرُ قادرين على ضبطِها وتنظيمها، فتسبب لهم التوتر وعدم القدرة على اتخاذ القرارات تجاه المواقف والأحداث الضاغطة (Silberstein et al., 2012)

وتتنبأ القدراتُ المعرفيةُ والانفعالية في الصمود النفسي لدى الأفراد، ويُساعد التنظيم الانفعالي الأفراد على التعامل مع الضغوط اليومية، وتزيد من مستويات الصمود النفسي لديهم، مما يسمح لهم بالتعامل بفعالية مع الشدائد والتوتر، ولها دور مهم في تعزيز الأداء الشخصي والاجتماعي (Gloria et al., 2017). ومن جانبٍ آخر، يؤكد ساوثوك وتشارني (Southwick & Charney, 2018) على أن التنظيم الذاتي والانفعالي له تأثير مباشر على الصمودِ النفسي. وقد يكون السبب في قدرة الأفراد على التعافي والارتداد وتخطي اضطرابات ما بعد الصدمة. فالتنظيمُ الفعال يُحَسِّنُ من مستوياتِ الصمود النفسي ويزيد من وعي الفرد في التعامل مع الأحداث المُتغيرة. فهما ضروريان لمواجهة المشكلات، وتخطي الخبرات المؤلمة ذات التأثير

السلبي. والأفراد ذَوو التنظيم الانفعالي لديهم مستويات مقبولةٍ من الصمودِ النفسي، تُمكّنهم من توظيفها في الأوقاتِ الضروريةِ وعند الحاجة إليها.

ويرى تروي وماوس (Troy & Mauss, 2011) أن التنظيمَ الانفعالي يرتبط بدرجة كبيرة بالصمود النفسي من خلال استخدام استراتيجيات التحكم في الانتباه وإعادة التقييمِ المعرفي، وأن الأفراد الذين لديهم قدرة عالية على تنظيم انفعالاتهم هم أكثر عرضة لإظهار الصمود النفسي في مواجهة الشدائد، مقارنة مع أولئك الذين لديهم قدرة منخفضة على التنظيم الانفعالي، وأن التحكمَ في الانتباه وإعادة التقييم المعرفي يؤديان إلى استجابات انفعالية تَكَيُّفِيَّة تساهم في تعزيز مستوياتِ الصمودِ النفسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبَثقت مشكلة الدراسة من أهمية العوامل الوقائية وتأثيرها الإيجابي على الطلبة، والدور المهم الذي تلعبه في إكساب الطلبة مهارات التعامل مع المتغيرات والأحداث المستجدة. كما انبثقت من ملاحظات الباحثة خلال عملها كمدرسة؛ أن العديد من الطلبة يفتقرون إلى القدرة على التركيز في أداء المهمات الأكاديمية، كما يفتقرون إلى القدرة على ضبط انفعالاتهم والتحكم بها في العديد من المواقف. ويتصفون بتشتت ذهني واضح أثناء الدرس وخلال أداء الواجبات، والوعي بالذات واللحظة الحاضرة، وعدم القدرة على التكيف في المواقف الجديدة، ويتجنبون مواجهة المشكلات التي تحتاج إلى حل، وعدم القدرة على الاستمرار في مواجهتها.

ويواجه طلبةُ الجامعةِ بشكل خاص العديد من المشكلات أكثر من غيرهم من الشرائح الأخرى. فالمرحلة الجامعية تُعد من أكثرِ المراحلِ أهميةً وتعقيداً؛ إذ تفرضُ عليهم مُتطلبات إضافية تُولِّد لديهم القلق والتوتر المستمر، وضغوطات نفسية واجتماعية وأكاديمية وصراعات مختلفة، تؤدي بهم إلى انخفاض مستويات الصحة النفسية والعقلية والتكيف النفسي، بسبب غياب أو انخفاض العواملِ الوقائية كالصمودِ النفسي وما

يرتبط به من متغيرات إيجابية (Stallman, 2010)؛ فبعضهم يواجه هذه الضغوطات ويتخلص منها، ويعود إلى طبيعته ويمارس حياته كالمعتاد. ومنهم من يعاني من هذه الأزمات ولا يستطيعُ مواجهتها، لعدم امتلاكه للقدرات والإمكاناتِ اللازمة لتخفيف حدتها أو التقليل من آثارها السلبية التي تُعوّق رفاهيته الذاتية (Pidgeon & Keye, 2014).

كما أن توفير الدعم في الجامعات لتطوير استراتيجيات تُعزز اليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة أصبح ضرورةٍ ملحة، لتقليلِ خطر إصابتهم بمشكلات نفسية أو أكاديمية، وتعزيزِ قدرتهم على مواجهة ما يتعرضون له من ضغوطات ومصاعب، وبذل الجهد والمثابرة في تَحمّل الأعباء والمتطلبات الأكاديمية (McGillivray & Pidgeon, 2015). وعلى الرغم من وجود الارتباطات الإيجابية بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية؛ والصمود النفسي من جهة أخرى، إلا أن طبيعةَ العلاقةِ والعمليات الأساسية لا تزال غير واضحة تمامًا. وعليه، تأتي الدراسة الحالية لسد النقص من خلال الكشف عن مستويات التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والتقدير الأكاديمي، والمستوى الدراسي، وفحص العلاقات الارتباطية بينَ التنظيم الانفعالي وكل من: اليقظة العقلية والصمود النفسي وجمعِ هذه المتغيراتِ في دراسة واحدة؛ وتركيزها على طلبة الجامعات. لذا برزت الحاجةُ لإجراء الدراسة الحالية التي تُعد من الدراسات القليلة التي بحثت في متغيراتِ: التنظيم الانفعالي والصمود النفسي واليقظة العقلية على طلبة الجامعة، وتسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى كل من: التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي، لدى طلبةِ جامعة حيفا في داخل الخط الأخضر؟

2. هل يختلف مستوى التنظيمِ الانفعالي، واليقظةِ العقلية، والصمودِ النفسي باختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي وكل من اليقظة العقلية والصمود النفسي؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية الأهمية النظرية من أهميةِ الموضوعِ الذي تتناوله ومدى الحاجة للبحث فيه، وتكمنُ أهميتها أيضاً بأنها تتناولُ ثلاثةً من أهمِ المتغيراتِ المؤثرةِ على حياة الطالب لما لها من انعكاسات تربوية مهمة. كما أنها تسعى إلى لكشف عن الارتباطات بين المتغيرات، مما يساعد على تحقيق فهم أعمق عن طبيعتها والعلاقة بينها، ورفد المكتبات العربية بالمعارف النظرية عن متغيراتٍ ذات أهميةٍ كبيرة في مجال علم النفس الإيجابي. كما تتميز بتناولها لعينة طلبة الجامعة فئة الشباب، التي تُعدّ من أهم الفئات في المجتمع، حيثُ أنهم مصدر الطاقة والعطاء وركيزة الحاضر والمستقبل. وقلة الدراسات العربية –حسب علم الباحثة– التي جمعت بين متغيرات الدراسة وبحثت في العلاقة بينها. كما تكمن أهميتها في محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي؛ ولكونها من أبرز المؤشرات على صحة الفرد النفسية.

وتَتَضح الأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال التعرف على بعض المتغيرات التي تُسهم في تشكيل خصائص الطالب الجامعي، وأثرها في رفع مستويات الصحة النفسية، والتكيف، ومواكبة التطورات التكنولوجية، ومواجهة التغيرات الحياتية والأكاديمية. ومن المتوقع أن تقدِّمَ هذِه الدراسةُ نتائجَ وتوصيات تربويةً يمكن تطبيقُها في العملية التربوية والاستفادة منها، وتُمهد الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية ضمن الحقل البحثي القائم دراسته. كما أنها تزيد من وعي وإدراك العاملين في المجالات التربوية والتعليم

الجامعي لطبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات، وكيفية استثمارها في تنظيم الورش التدريبية وتصميم البرامج التدريبية، وفي الأنشطة المنهجيّة واللامنهجيّة وتوظيفها في العملية التعليمية، للارتقاء وتحسين مستوى امتلاك الطلبة لهذه العوامل التي تعمل على تحسينِ جودة حياتهم ومستوياتهم الأكاديمية. وسَتُسهم هذه الدراسة في توفير ثلاث أدوات للقياس للاستفادة منها في الدراسات المستقبلية المُشابهة.

التعريفات الإجرائية

- **التنظيم الانفعالي:** وهي العمليات التي يستخدمها الفرد للتأثير على نوعية وكمية الانفعالات الذاتية ووعيه بها أو انفعالات الآخرين من حوله، والتحكم بها وتقييمها وكيفية التعبير عنها (Gross & John, 2003). ويُعرَّف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس التنظيم الانفعالي الذي تمّ استخدامه في الدراسة الحالية.
- **إعادة التنظيم المعرفي:** وهي إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفياً، وتغيير طريقة تفكير الفرد للموقف لتقليل الآثار السلبية الناتجة عنه. وتُعَّرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بُعد "إعادة التنظيم المعرفي" من مقياس التنظيم الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.
- **الكبت:** التحكم بالانفعالات من خلال عدم التعبير عنها. ويُعَّرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بُعد "الكبت" من مقياس التنظيم الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.
- **اليقظة العقلية:** هي التنظيم الذاتي للانتباهِ والمحافظة عليه، ما يساعد على الوعي التام بالأحداث، وتوجيهه نحو اللحظة الراهنة، ويتميز هذا التوجيه بالفضول والانفتاح والقبول، وعدم إصدار الأحكام اتجاهها (Baer et al., 2006) . وتُعرَّف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المُستجيب على مقياس اليقظة العقلية الذي تمّ استخدامه في هذه الدراسة.

- **الوصف:** يشيرُ إلى وصفِ الخبراتِ الداخليةِ كما هي والتعبيرُ عنها لفظياً. ويُعَّرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بُعد "الوصف" من مقياس اليقظة العقلية المستخدم في هذه الدراسة.
- **التصرف الواعي:** الانخراط الكامل بالنشاط، وتصرفات الفرد وردات الفعل الواعية. ويُعَّرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بُعد "التصرف الواعي" من مقياس اليقظة العقلية المستخدم في هذه الدراسة.
- **الملاحظة:** تُشير إلى الانتباه المقصود للخبرات الداخلية كالأحاسيس الجسدية والانفعالات والإدراك؛ والخارجية كالأصوات والروائح. وتُعَّرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بُعد "الملاحظة" من مقياس اليقظة العقلية المستخدم في هذه الدراسة.
- **عدم الحكم على الخبرات:** عدم إصدار أحكام تقييمية إيجابية أو سلبية على الانفعالات والأفكار والخبرات وقبولها كما هي. ويُعَّرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بُعد "عدم الحكم على الخبرات" من مقياس اليقظة العقلية المستخدم في هذه الدراسة.
- **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** السماحُ للأفكارِ والانفعالاتِ بالذهاب والقدومِ إلى الفكر دون التفاعل معها أو الانشغال بها؛ لأنها ستشتت الذهن وستُفْقِدُ الفردَ التركيزَ على اللحظة الحالية. ويُعَّرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بُعد "عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية" من مقياس اليقظة العقلية المستخدم في هذه الدراسة.
- **الصمود النفسي:** وجود قابلية لتحديد واستخدام القدرات والكفاءات الذاتية (نقاط القوة)، والخبرات المكتسبة عند مواجهة المواقف السلبية، حيث يؤدي التفاعلُ المستمر بين الفرد وبيئته إلى سلوكياتٍ تُوَلِّدُ نتائجَ بناءةً مستدامة؛ حيث تشملُ التعلمَ المستمرَ (النمو والتجديد) والصمودَ لتجاوز المواقف الصعبة

(Mampane, 2010). وتُعرَّف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المُستجيب على مقياس الصمود النفسي الذي تمّ استخدامه في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما يأتي:

- الحدود الموضوعية: التنظيمُ الانفعالي وعلاقتُه باليقظة العقلية والصمود النفسي.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسةُ على طلبة جامعة حيفا داخل الخط الأخضر.
- الحدود الزمانية: تمّ إجراء الدراسةِ خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2021.
- الحدود المكانية: جامعة حيفا داخلَ الخطِّ الأخضر.
- وتتحدد نتائج الدراسة الحالية باستخدام ثلاثة مقاييس هي: التنظيمُ الانفعالي، واليقظةُ العقلية، والصمودُ النفسي، وما توصلت إليه من دلالات للصدق والثبات. هذا وقد تمّ إجراء الدراسة في ظلِّ الإغلاقات التي شهدتها المنطقةُ، بسبب انتشار فيروس كورونا. كما تمّ تطبيق المقاييس على الطلبة من خلال تطبيق جوجل كروم (Google Drive).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يَتَضمّن هذا الفصل عرضاً الدراسات للسابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وسيتم تصنيفُها إلى ثلاثةِ أقسامٍ هي: دراساتٌ حولَ مستوى كل من: التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي، ودراساتٌ حولَ علاقة التنظيم الانفعالي باليقظة العقلية، ودراساتٌ حولَ علاقة التنظيم الانفعالي بالصمود النفسي. وتمّ ترتيبها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: دراسات حول مستوى كل من: التنظيم الانفعالي، واليقظة العقلية، والصمود النفسي

هدفت دراسةُ منصور وآخرون (Mansour et al., 2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي وأعراض الاكتئابِ، وإدراك الدعم الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية (الخاصة والحكومية)، وكشفت النتائجُ عن وجود مستوى "متوسط ومرتفع" للصمود النفسي، ولم تَكن هناك فروقاتٌ دالةٌ إحصائياً في الصمود النفسي تعزى للجنس أو العمر.

وأجرى كارمات وناز (Karamat & Naz, 2014) دراسةً هدفت إلى التعرفِ على العلاقة بين الصمود النفسي والضغوطات النفسية لدى الطالبات في الجامعات الباكستانية. تكونت عينةُ الدراسة من (100) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوياتٍ "عاليةً" من الصمود النفسي لدى الطالبات. كما كشفت النتائج فروقات ذات دلالة إحصائية في الصمود النفسي بين الطالبات وفقاً للمستوى الدراسي، ولصالحِ طالبات المستوى الأخير.

وقام سنودين وآخرون (Snowden et al., 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي، وخبرات الرعاية، واليقظة العقلية. تكونت عينة البحث من (938) من طلبة كلية التمريض في جامعتين مختلفتين في أسكوتلندا. وتوصلت النتائج إلى وجود مستويات "عالية" من اليقظة العقلية لدى الطلبة الجامعيين.

وسعت دراسة سيمبلوبيوز (Semplonius et al., 2015) للتعرف على العلاقة بين التَدَيُّنِ والعلاقات الاجتماعية والتنظيم الانفعالي. بلغت عينةُ الدراسة (1132) من طلبة جامعة اونتاريو في كندا. وأظهرت النتائج أن مستويات التنظيم الانفعالي جاءت "متوسطة" لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة الوكيل (2015) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي وتقدير الذات، والمساندة الاجتماعية، ومركز الضبط. تكونت عينة الدراسة من (313) طالباً وطالبة في العراق؛ حيث بلغ عدد الذكور (37) طالباً، وعدد الإناث (276) طالبة. وأظهرت نتائجُ الدراسةِ مستويات "متوسطة" من الصمود النفسي، وعدم وجود فروق بين الطلبة في الصمود النفسي تُعزى للجنس. فيما أظهرت النتائج وجود فروق في الصمود النفسي تُعزى للتخصص، ولصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي.

وفي نفس السياق، أجرى دروليرز وآخرون (Droulers et al., 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات التنظيم الانفعالي في ضوء متغيري الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من (129) مُشاركاً في فرنسا، تراوحت أعمارهم بين (19–31). أظهرت النتائج أن أفراد العينة يمتلكون مستويات "متوسطة" من التنظيم الانفعالي. فيما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي تُعزى للعمر، فيما وجِدَت فروقاً دالة إحصائياً في مستويات التنظيم الانفعالي تُعزى للجنس، ولصالح الذكور.

كما هدفت دراسة عياش وفائق (2016) إلى التعرف على التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الدلالة الإحصائية للتنظيم الانفعالي وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من كليات جامعة بغداد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى "جيد" من التنظيم الانفعالي. فيما لم تكشف النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائيةٍ في التنظيم الانفعالي تُعزى للجنس، أو التخصص أو المستوى الدراسي.

وكان الهدف من دراسة اليسباهيك وهسنبيجوفيك (Alispahic & Hasanbegovic, 2017) هو فحص الفروق في اليقظة العقلية على عمومِ السكان البوسنيين بحسب متغيري العمر والجنس. أُجريت الدراسة على عينة من (441) مشاركًا من عامة السكان، من اثنتي عشرة مدينة في البوسنة والهرسك. وأظهرت النتائج أن درجات المشاركين الأكبر سنًا كانت أعلى من المشاركين الأصغر سنًا في جميعِ جوانب اليقظة العقلية، وقد حصلوا على درجات "مرتفعة" من اليقظة العقلية. وسجلت الإناث درجاتٍ أعلى من الذكور في جميع أبعاد مقياس اليقظة العقلية ما عدا بُعد الوعي، حيث أظهر الذكورُ درجات أعلى في التمثيل الواعي.

وقامت إسماعيل (2017) بدراسة تهدف إلى التعرف على مستوى الصمود النفسي ومستوى اليقظة العقلية، والعلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (223) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة جنوب الوادي في مصر. أظهرت النتائج وجودَ مستوياتٍ "منخفضة" من الصمود النفسي ومستوياتٍ "مرتفعة" من اليقظة العقلية، وعلاقةً ارتباطيةً بين الصمود النفسي واليقظة العقلية. كما أسهمت اليقظة العقلية في التنبؤ بالصمود النفسي لدى الطلبة.

وسعت دراسة ثيريل وجينتاز (Theurel & Gentaz, 2018) إلى الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (50) مراهقاً ومراهقة في فرنسا، من المرحلة العمرية (12-18) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى "مرتفع" من التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المراهقين. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الجنس. فيما وجدت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير العمر، لصالح الأكبر سناً.

وأجرى بديوي وعبد (2018) دراسةً هدفت إلى التعرف على مستويات اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من جامعةِ البصرة في العراق. أشارت النتائج إلى وجود مستويات "متوسطة" من اليقظة العقلية، ووجدت فروقاً دالة إحصائياً في مستويات اليقظة العقلية وفقاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة فالي وآخرون (Valle et al., 2018) إلى التعرف على أثر التنظيم الانفعالي على مستوى الاضطراب. تكونت عينة الدراسة من (266) طالباً وطالبة من طلبة المدارس في المرحلة الثانوية في مدينة بلد الوليد (Valladolid)، إسبانيا. أشارت النتائج إلى وجود مستوى "متوسط" من التنظيم الانفعالي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث. فيما لم تكن هناك فروق في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

وسعت دراسة بينار وآخرون (Pinar et al., 2018) إلى التحققِ من مستويات الصمود النفسي، والثقة بالنفس، ومهارات حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (270) طالبةً في كلية العلوم الصحية في

منطقة وسط الأناضول بتركيا. أشارت النتائج إلى وجود مستويات "مرتفعةٍ" من الصمودِ النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن طالبات السنة الأولى كان لديهن مستويات أعلى في الصمود النفسي من طالبات السنة الرابعة.

وهدفت دراسة شمبولية (2019) إلى التعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في اليقظة العقلية تبعاً لكل من: الفئة (متفوقين–عاديين)، والجنس (ذكور–إناث)، والمستوى الدراسي (الأولى –الرابعة). تكونت عينة الدراسة من (200) من الطلبة الجامعيين (110 ذكور، 90 إناث)، و(108 بالسنة الأولى، و92 بالسنة الرابعة). توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية بين طلبة الجامعة تبعاً للفئة (متفوقين– عاديين)، بينما وُجدت فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية بينهم تبعاً لكل من: الجنس (لصالح الذكور)، والمستوى الدراسي (الأولى–الرابعة) لصالح السنة الرابعة.

وأجرى الربيع (2019) دراسةً هدفت إلى الكشفِ عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينةُ الدراسة من (420) طالباً وطالبة، منهم (165) طالباً و(255) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجودِ مستوى "متوسط" من اليقظة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة. كما كشفت الدراسةُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية تعزى لمتغير الجنس، لصالحِ الذكور، وفي مستوى اليقظة العقلية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الثانية. بينما لم تكشف نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في اليقظة العقلية تعزى إلى متغيري: التخصص والتحصيل.

وكان هدف دراسة سميث وآخرون (Smith et al., 2020) هو التعرف على مستوى الصمود النفسي لدى طلبة طب الأسنان، وهل يختلف باختلاف الجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية والعرق والمستوى التعليمي الأبوي. حيث تم جمع البيانات من (151) من الطلبة في كلية طب الأسنان بجامعة فرجينيا

كومنولث. أظهرت النتائج أن طلبةَ طبِّ الأسنانِ لديهم مستويات "عالية" نسبيًا من الصمود النفسي. وارتبط الصمود النفسي بشكل كبير بالجنس، حيث أظهرت الإناثُ درجاتِ صمودٍ نفسيٍ أكبر من الذكور.

وهدف دراسة خصاونة (2020) الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (986) طالباً وطالبةً. أظهرت النتائج أن مستويات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة كانت "متوسطةً". وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي، تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

كما أجرى شاهين وريان (Shaheen & Rayyan, 2020) دراسة تهدف إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة في الخليل وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. تألفت عينة الدراسة من (251) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية جاء بدرجة "مرتفعة"، وحصلت الملاحظة والوصف على الترتيب الأول، ومجال الانفتاح على الترتيبِ الثاني، ثم الوعي ثم تحييد المشاعر. ولم تكشف النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية وفقاً لمتغيرات: الجنسِ، والتخصص، والحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة سانتشيز وآخرون (Sanchis et al., 2020) إلى تقييم مستوى التنظيم الانفعالي لدى المراهقين في ضوء متغيري العمر والجنس. شارك في الدراسة (254) طالباً وطالبةً من ثمانيَ مدارسٍ من مدينة فلنسيا، تتراوح أعمارهم بين (9 و16) عامًا. كشفت النتائج تَفوق الإناثُ على مقياس التنظيم الانفعالي مقارنة بالذكور، ووصلت مستويات التنظيمِ الانفعالي إلى درجات "متوسطة". كما حصلت الإناث الأصغر سناً

على مستويات للتنظيم الانفعالي أعلى من الذكور في نفس العمر. فيما حصل الذكور الأكبر على مستويات أعلى من الإناث في نفس العمر.

كما هدفت دراسة شرقي وبلعياش (2021) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب مواجهة الوضعيات المُجهدة لدى الطالب الجامعي في ظل جائحة كورونا كوفيد–19. تكونت عينة الدراسة من (55) طالباً وطالبة؛ منهم (17) طالب (38) طالبة. أظهرتْ نتائجُ الدراسةِ مستويات "مرتفعةٍ" من اليقظة العقلية، وفروقاً في اليقظة العقلية لدى الطلبة تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

كما سعت دراسة دخان وآخرون (2021) إلى التعرفِ على مستوى الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، والكشف عن الفروقِ في مستوى الذكاء الروحي والصمود تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. تكونت عينةُ الدراسة من (466) طالبً وطالبة. توصلت الدراسة إلى أن الطلبة لديهم درجات "مرتفعة" من الصمود النفسي. فيما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوياتِ الصمود النفسي بين الطلبة تعزى للجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي.

وهدفت دراسةُ الدبياني (Aldbyani, 2021) للتعرف إلى مستوى اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات، وهل هناك فروق في استجابات العينة طبقا لمتغير الجنس. تكونت العينة من (775) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات اليمنية الحكومية (صنعاء–ذمار). توصلت النتائج الى أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات اليمنيةِ جاء بدرجة "منخفضة"، مع وجود علاقة طردية بين الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، بينما لم توجد فروق في اليقظة العقلية تُعزى لمتغير الجنس.

وسعت دراسة التهامي (2021) إلى معرفة مستوى الصمود النفسي لدى طلبة جامعه إب، وعلاقته ببعض المتغيرات، إضافة إلى معرفه دلالة الفروق في الصمودِ النفسي لدى طلبة جامعة إب في الجمهورية اليمنية، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. تكونت عينةُ الدراسة من (300) طالب وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى "مرتفع" من الصمود النفسي لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائياً في الصمود النفسي تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور؛ ووفقاً لمتغيرِ التخصص، لصالح الأقسام العلمية. فيما لم تكشف النتائج فروقاً دالة إحصائياً في الصمود النفسي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

وهدفت دراسة الطيار (2021) إلى التعرفِ على مستوى التنظيم الانفعالي لدى المراهقين تبعاً لمتغيري العمر والجنس. تكونت عينة الدراسة من (480) مراهقاً ومراهقة؛ بلغ عددُ الذكور (240) ومثلهم للإناث. أظهرت النتائج مستوياتٍ "مرتفعةً" من التنظيم الانفعالي لديهم. كما كشفت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستويات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

وأجرى حماد (2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق. تكونت عينة الدراسة من (653) طالباً وطالبة من طلبة المدارس في عمان. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي جاء بدرجة "مرتفعة". كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التنظيم الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

وسعت دراسة الشلاش (2022) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الصراع المعرفي والصمود النفسي لدى طلبة جامعة شقراء في السعودية. طُبقت الدراسة على عينة قوامها (250) طالباً وطالبة. وأشارت

نتائج الدراسة إلى أن مستويات الصمود النفسي كانت "متوسطة". كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الصمود النفسي تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

وقام أبو الليمون والربيع (2022) بدراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (1197) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك في الأردن. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات "متوسطة" من اليقظة العقلية. فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقات في اليقظة العقلية تُعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة انديجاني (2022) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية. تألفت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة كان "متوسطاً". فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات في اليقظة العقلية تُعزى للجنس.

وسعت دراسة حمود (Hammoud, 2022) للتعرف على مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي لدى طلبة جامعة البصرة. تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في الجامعة. أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك أفراد العينة مستويات "مرتفعة" من اليقظة العقلية. فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغير الجنس.

وأجرى شي وآخرون (Shi et al., 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات بين إدمان الهواتف الذكية وتوجه أهداف الإنجاز والصمود النفسي لدى طلبة الجامعات الصينية. تكونت عينة الدراسة من (598) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (17–25) سنة. أظهرت النتائج أن أفراد الدراسة يتمتعون

بمستويات "مرتفعة" من الصمود النفسي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس والعمر والمستوى الدراسي.

ثانياً: دراسات حول علاقة التنظيم الانفعالي باليقظة العقلية

هدفت دراسة هيل وأبدجراف (Hill & Updegraff, 2012) إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية، والتنظيم الانفعالي، والتمايز العاطفي، والقدرة على العاطفة، والصعوبات العاطفية. بلغ عدد المشاركين (96) طالباً وطالبة من جامعة ولاية كينت، الولايات المتحدة الأمريكية (Kent State University, USA)، وبلغ عدد الذكور (26) طالباً وعدد الإناث (70) طالبةً. أشارت النتائج إلى أن اليقظةَ العقلية ارتبطت بالتمايز العاطفي والصعوبات الانفعالية، وأن التنظيم الانفعالي توسط العلاقة بين اليقظة العقلية والقدرةِ على تحملِ المشاعر السلبية وتمايز المشاعر الإيجابية، وارتبط انخفاض اليقظة العقلية بصعوبات التنظيم الانفعالي. ووجدت أن مستويات التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية كانت مرتفعة.

وهدفت دراسة جودال وآخرون (Goodall et al., 2012) إلى الكشف عن الارتباطات بين التعلق الآمن والتنظيم الانفعالي واليقظة العقلية. تكونت عينة الدراسة من (192) طالباً وطالبة في جامعات البريطانية، وكانت نسبة الإناث (84%). كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية. فالأفراد الذين يمتلكون القدرة والاستراتيجيات التكيفية للتنظيم الانفعالي لديهم قدرة عالية على ممارسة اليقظة العقلية بالشكل المناسب.

وأجرى ديزروزيرس وآخرون (Desrosiers et al., 2013) دراسة تهدف إلى التحقق فيما إذا كانت استراتيجيات التنظيم الانفعالي تتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والاكتئاب والقلق. تكونت العينة من (187)

مشاركاً في عيادة اضطرابات المزاج والقلق في ولاية كونيكتكت (Connecticut). أظهرت النتائج وجود ارتباطات مباشرة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي واليقظة العقليةِ.

وكان الهدف من دراسة ببينغ وآخرون (Pepping et al., 2014) هو التحقق فيما إذا كانت صعوبات التنظيم الانفعالي هي السبب الرئيسي في انخفاض اليقظة العقلية والاضطراب النفسي الاجتماعي. تكونت الدراسة من قسمين: في القسم الأول بلغت العينة من (639) طالباً وطالبة جامعية مسجلين في مساق علم النفس، وفي القسم الثاني بلغت العينة (55) مشاركاً ملتحقون في برامج علاجية إكلينيكية ونفسية في أستراليا. أشارت النتائج إلى أن عدمَ القدرةِ على التنظيم الانفعالي تؤدي إلى انخفاض في اليقظة العقلية؛ مما يؤدي إلى القلق والتوتر والاكتئاب، والاضطراباتِ النفسية والاجتماعية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات التنظيم الانفعالي هي العامل الرئيسي وراءَ انخفاض اليقظة العقلية والضيق النفسي الاجتماعي. بمعنى أن ما يعانيه الأفراد في الدراسة من يقظة عقليةٍ منخفضة ومن اضطرابات نفسية واجتماعية كان بسبب افتقارهم وعدم امتلاكهم للاستراتيجياتِ المناسبة للتنظيم الانفعالي.

وفحصت دراسة ليفرز وآخرون (Lyvers et al., 2014) علاقة اليقظة العقلية بمؤشرات المزاج والوظائف التنفيذية والتنظيم الانفعالي. بلغت العينة (153) طالبًا جامعيًا من كلا الجنسين، تتراوح أعمارهم بين (18 و30) عامًا من قسم علم النفس، جامعة بوند/ أستراليا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن اليقظة العقلية ترتبط بعلاقة موجبة بالتنظيم الانفعالي.

وهدفت دراسةُ بوليمور–دي (Bullemor–Day, 2015) إلى كشف العلاقات بين التنظيم الانفعالي والانتباه واليقظة العقلية لدى المراهقين، وكشف الدور الوسيط للانتباه في العلاقة بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية. شارك في الدراسةِ (61) طالباً وطالبة من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (11– 16) عامًا من

المدارس الثانوية في لندن وسسكس (London and Sussex). أظهرت النتائج وجودَ ارتباطاتٍ موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والانتباه واليقظة العقلية لدى المراهقين، وأن الانتباه يتوسط العلاقةِ بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية.

وسعت دراسة هنلي وآخرون (Hanley et al., 2015) إلى فحص العلاقةِ بين اليقظة العقلية وإعادة التقييم المعرفي، ومعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية. تكونت عينةُ الدراسة من (243) طالباً وطالبةً من كلية التربية في جامعة جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج وجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية وإعادة التنظيم المعرفي، وتعتبر وسيطاً دالاً إحصائياً بين اليقظة العقلية ومعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وكان الهدفُ من دراسة خيرادماند وغاهاري (Kheradmand & Ghahari, 2017) هو التحققُ في الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي واليقظة العقلية في العلاقة بين الضغوط وأساليب الأبوة والأمومة مع استراتيجيات المواجهة. تكونت عينة الدراسة من (400) فرداً، تم اختيارهم من مناطقَ مختلفةٍ من طهران. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية.

وهدفت دراسة عبد الحميد (2018) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية وعلاقتِها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في السنة الثانية والثالثة/ جامعة سوهاج بمصر، بواقع (107 طالبة، 93 طالباً). أشارت النتائجُ إلى "ارتفاع" مستويات اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي بين

الذكور والإناث، لصالح الإناث. فيما لم تكشف النتائج فروقاً دالة إحصائياً في اليقظة العقليةِ تُعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي.

كما سعت دراسةُ محمد (2020) للكشف عن الاختلاف بين التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية في الرضا عن الحياة من خلال التنظيم الانفعالي والازدهارِ النفسي كمتغيراتٍ وسطيةٍ، والكشف عن العلاقات الارتباطية بينها. ضمَّت الدراسة (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال في المدارس التابعة للقاهرة–مصر. وتوصلت النتائجُ إلى أن هناك علاقةً ارتباطيةً بين التنظيم الانفعالي وأبعاده باليقظة العقلية.

وتهدف دراسةُ تسنييم وبانوار (Tasneem & Panwar, 2020) إلى تقييم مستوى التنظيمِ الانفعالي والرفاهية النفسية واليقظة العقلية بين طلبة الدراسات العليا. تكونت العينة من (104) طالباً جامعياً في مرحلة البكالوريوس من جامعة بانغالور في الهند. أظهرتِ النتائجُ وجودَ ارتباطٍ إيجابيٍ بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والرفاهية النفسية، وأن التنظيم الانفعالي والرفاهية النفسية من العوامل الهامةِ للتنبؤِ باليقظة العقلية.

وفي الدراسة التي أجراها ماكدونالد وآخرون (McDonald et al., 2021) هدفت إلى فحص العلاقة بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي والقلق والاكتئاب لدى النساء في أستراليا. تكونت العينة من (149) امرأة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباطات مباشرة بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية، حيث يعززُ التنظيمُ الانفعالي القدرةَ على الوعي باللحظة الحالية، ويُحسِّن القدرة على الانتباه لجوانب الموقف، ويزيد القدرة على التحمل وقبول الانفعالات.

وهدفت دراسة يوسف وتايلر (Yousaf & Taylor, 2022) إلى فحص علاقة اليقظة العقلية كوسيط بين التنظيم الانفعالي والإبداع. تكونت عينة الدراسة من (147) مشاركًا بريطانيًا، تراوحت أعمارهم من (14–36) عاماً. أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًا بين التنظيم الانفعالي والإبداع، وبين التنظيم الانفعالي واليقظة

العقلية. كما تنبأ التنظيم الانفعالي، واليقظة العقلية، بشكل كبير بالإبداع. علاوة على ذلك، توسطت اليقظة العقلية في العلاقة بين التنظيم الانفعالي والإبداع.

وأجرى نوريموادام (Noorimoghadam, 2022) دراسة للكشف عن التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والمرونة المعرفية لدى طلاب المدارس الثانوية العادية والموهوبين في مدينة رودان في إيران. بلغت عينة الدراسة من (160) طالبًا؛ (80 طالبًا من المدارس العادية و80 طالبًا من مدارس الموهوبين). أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المدارس الموهوبين سجلوا درجات أعلى في التنظيم الانفعالي اليقظة العقلية والمرونة المعرفية مقارنة بطلاب المدارس العاديين. فيما أظهرت النتائج ارتباط إيجابي بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والمرونة، وتؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب.

ثالثاً: دراسات حول علاقة التنظيم الانفعالي بالصمود النفسي.

هدفت دراسة توجادي وفريدريكسون (Tugade & Fredrickson, 2007) إلى فحص العلاقة بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي مع الرفاه النفسي لدى طلبة المدارس الثانوية في ريموند، الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي، وعلاقة ارتباطية موجبة مع الرفاه النفسي. وهذا يعني أن زيادةَ التنظيمِ الانفعالي يعززُ الصمودَ النفسي.

وأجرى مِن وآخرون (Min et al., 2013) دراسةً هدفت إلى فحصِ العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية وغير التكيفية والتي تساهم في الصمود لدى المرضى الذين يعانون من الاكتئاب و / أو اضطرابات القلق. تكونت عينة الدراسة من (230) مشاركاً في الصين. وأشارت النتائجُ إلى أن استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية (إعادة التقييم المعرفي) ارتبطت بشكلٍ إيجابي كبيرٍ مع الصمود النفسي

لدى الأفراد، وساهمت بشكل أكبر من استراتيجيات التنظيم الانفعالي غير التكيفية (الكبت، ولوم الذات) بالصمود النفسي.

وهدفت دراسة ميستري وآخرون (Mestre et al., 2017) إلى كشفِ العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والصمود النفسي، وكيفية استخدامِ استراتيجيات التنظيم الانفعالي بما يساعد في تطوير مستويات الصمود النفسي. بلغ عدد المشاركين (164) مراهقًا تتراوح أعمارهم بين (13–16) عامًا من المدارس الثانوية في إسبانيا. وبلغت نسبة الذكور (53.9%) ونسبة الإناث (47.1%). أشارت النتائج إلى أن القدرة على التنظيم الانفعالي هو مؤشرٌ مهم للصمودِ النفسي للمراهقين، وأن استراتيجيات التنظيم المعرفي مثل إعادة التقييم الإيجابي تنبأت بالصمود النفسي. وهذا يعني أن القدرةَ على التنظيم الانفعالي هو بمثابة أداة مفيدة في مَنع المراهقين من السلوكيات غير العقلانية وغير التكيفية.

وكان هدف دراسة العاسمي (2018) التعرف إلى العلاقةِ الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي، والتعرف إلى الفروقات وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. تكونت العينةُ من (40) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في السويداء، وبلغ عدد الذكور (12) طالباً، أما الإناثُ فبلغ عددهن (28). أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطاتٍ موجبة بين التنظيم الانفعالي بأبعاده والصمود النفسي، فيما لم تكشف الدراسة وجود فروقات بين متوسطات أداء الطلبةِ على مقياس الصمودِ النفسي تُعزى لمتغير الجنس. غيرَ أنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس التنظيم الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

وأجرى بيندیرجاست (Pendergast, 2017) دراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين التنظيم الانفعالي وسمات الصمود والضغوط المدركة والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (125) طالب جامعي من فُصول علم النفس في جامعة تينيسي في الولايات المتحدة الأمريكية (The University of Tennessee).

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي، وارتباطات موجبة ذات دلالة إحصائية بالأداءِ الأكاديميِ لدى الطلبة. وأشارت إلى أن إعادة التقييم المعرفي ارتبط إيجابياً بمستويات مرتفعة من الصمودِ النفسي لدى الطلبة، على عكس الكبت النفسي الذي ارتبط سلبياً بالصمود النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الذين يمتلكون مستوياتٍ "عاليةً" من الصمود النفسيِ استخدموا الكبت النفسي بدرجاتٍ قليلة.

وهدفت دراسة زاروتي وآخرون (Zarotti et al., 2020) إلى الكشف عن العلاقة بين إعادة التقييم المعرفي والصمود النفسي واليقظة العقلية، والتحقق فيما إذا كانت اليقظة العقلية وسيطًا مهمًا للعلاقة بين إعادة التقييم المعرفي والصمود النفسي. تكونت عينة الدراسة من (811) طالبًا وطالبة يدرسون في الجامعات الحكومية في المملكة المتحدة (UK). أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات بين إعادة التقييم المعرفي والصمود النفسي. كما تبين أن إعادة التقييم المعرفي والصمود النفسي يرتبطان ارتباطًا وثيقًا وموجباً باليقظة العقلية. وكشفت النتائج وجود مستويات "مرتفعة" من اليقظة الذهنية لدى الطلبة الأفضل في إعادة التقييم المعرفي والذين يمتلكون الصمود النفسي.

وهدفت دراسة توماس وزولكوسكي (Thomas & Zolkoski, 2020) إلى فحصِ الارتباط بين الذكاء العاطفي، والتنظيم الانفعالي، والصمود النفسي، والإجهاد، لدى عينة من الطلاب الجامعيين. بلغت عينة الدراسة (277) طالباً وطالبة من جامعة رسمية في جنوب الولايات المتحدة الأميركية، حيثُ بلغت نسبة الذكور (29%) ونسبة الإناث (71%). أظهرت النتائج أن التنظيم الانفعالي من خلال إعادة التقييم المعرفي ارتبط بشكلٍ إيجابيٍ بالصمود النفسي.

وقام بوليزي ولين (Polizzi & Lynn, 2021) بدراسة هدفت إلى مراجعةِ منهجية للبحوث التجريبية التي بحثت العلاقة بين تنظيم الانفعالات والصمود النفسي، وكيفية ارتباط التنظيمِ الانفعالي مع الصمود

النفسي. وقد أجريت عملياتُ البحثِ في الأدبِ السابقِ في بحوث علم النفس (PsycArticles) ومعلومات علم النفس (PsycINFO)، بالإضافة إلى الباحث العلمي (Google Scholar) لجمع البحوث ذات الصلة. وأسفرت عمليات البحث الإلكترونية عن وجود (182) مقالاً، تم اختيار (33) مقالة منها. وشملت الدراسات الارتباطية والمقارنة والطولية. وتوصلت النتائج إلى أن هناك ارتباطاً موجباً بين التنظيم الانفعالي والصمودِ النفسي، وأن أشارت التنظيم الانفعالي يعزز الصمود النفسي.

كما هدفت دراسة لو وآخرون (Liu et al., 2021) إلى فحص الارتباطات بين التنظيم الانفعالي وقلق الاختبار من خلال الدور الوسيط للصمود النفسي. تكونت عينة الدراسة من (1266) طالباً وطالبة من كلية الطب في الجامعة الطبية في الصين. كشفت النتائجُ وجود علاقةً ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي، حيث يعملُ على زيادةِ مستوياته لمواجهةِ قلق الاختبار الذي يعاني منه الطلبة. ووجدت الدراسةُ أن مستوياتِ التنظيم الانفعالي كانت أعلى عندَ الإناث، على عكسِ مستوياتِ الصمود النفسي التي كانت أعلى عند الذكور.

وسعت دراسة وي وآخرون (Ye et al., 2022) إلى فحص الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي والكبت) والصمود النفسي في العلاقة بين الدعم الأبوي وأعراض الاكتئاب بين طلبة الجامعات الصين. تكونت عينة الدراسة من (423) طاباً وطالبة. أظهرت النتائج إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي الإيجابي مثل إعادة التقييم المعرفي تحمي الأفراد من الاكتئاب عن طريق تحسين الصمود النفسي. وأشارت إلى أن إعادة التقييم المعرفي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالصمود النفسي، بينما كان الكبت مرتبطًا سلبًا بالصمود النفسي؛ حيث يظهر الأفراد الذين يستخدمون إعادة التقييم المعرفي مستويات أعلى من الصمود النفسي، في حين أن الأفراد الذين يستخدمون الكبت يظهرون صموداً نفسياً أقل.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراساتِ السابقة تَبيّن أن هناك دراسات كشفت نتائجها عن مستوياتٍ "مرتفعةً" من الصمود النفسي (Mansour et al., 2014; Karamat & Naz, 2014; Pinar et al., 2018; Smith et al., 2020؛ Shi et al., 2022 ؛ دخان، 2021؛ التهامي، 2021). وعلى عكس ذلك، وجدت دراسات أخرى (الحمداني ومنوخ 2013؛ وإسماعيل 2017) أن مستويات الصمود النفسي كانت "منخفضة". أما دراسة (الشلاش، 2022؛ Mansour et al., 2014) وجدت أن مستويات الصمود النفسي كانت "متوسطة".

أما الدراسات التي بَحَثت بمستويات اليقظة العقلية (Snowden et al., 2015 ; Alispahic & Hasanbegovic, 2017؛ إسماعيل 2017؛ بديوي وعبد 2018؛ عبد الحميد 2018؛ شمبولية 2019؛ Hammoud, 2022; Shaheen & Rayyan, 2020) أظهرت نتائجها وجود مستويات "مرتفعة" من اليقظة العقلية. وبخلاف نتائج دراسة (بدوي وعبد، 2018؛ الربيع، 2019؛ Aldbyani, 2021) التي توصلت الى أن مستوى اليقظة العقلية جاء بدرجات "منخفضة"، وكذلك دراسة (الربيع، 2019؛ الليمون والربيع، 2022؛ انديجاني، 2022) التي وجدت نتائجها مستويات "متوسطة" منها.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت التنظيم الانفعالي (Semplonius et al., 2015 ; Theurel & Valle et al., 2018; Gentaz, 2018 ؛ عبد الحميد 2018؛ الطيار 2021؛ حماد 2022) فقد وجدت أن مستويات التنظيم الانفعالي كانت "مرتفعة". فيما توصلت نتائج دراسات أخرى (Droulers et al., 2015 ؛ عياش وفائق 2016؛ خصاونة 2020؛ Sanchis et al., 2020) إلى مستويات "متوسطة" من التنظيم الانفعالي.

وقد بيّنت نتائج الدراساتُ السابقة العلاقات الارتباطية الإيجابية بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي، (Desrosiers et ; Goodall et al., 2012; Hill & Ubdegreaff, 2012; Lyvers et al., 2014 Yousaf & Taylor, McDonald et al., 2021; Tasneem & Panwar, 2020; al., 2013 2022; Noorimoghadam, 2022)، وأكدت دراسة محمد (2020) التي اعتمدت تحليل المسار الارتباطات بينها، فيما كشفت نتائج دراسة ببينغ وآخرون (Pepping et al., 2014) أن صعوبات التنظيم الانفعالي هي العامل الرئيسي وراءَ انخفاض اليقظة العقلية.

ومن جانبٍ آخر، أشارت نتائج بعض الدراسات (Min et ; Tugade & Fredrickson, 2007 Zarotti et al., Pendergast, 2017; 2018 العاسمي ؛ Mestre et al., 2017 ; al., 2013 Ye et al., Liu et al., 2021 ; Polizzi & Lynn, 2021; Thomas & Zolkoski, 2020 ; 2020; 2022;) إلى وجود ارتباط موجب بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي، وأن زيادةَ التنظيمِ الانفعالي يعززُ الصمودَ النفسي. وأشارت أغلبها إلى أن إعادة التقييم المعرفي ارتبط بشكل إيجابي بمستويات مرتفعة من الصمودِ النفسي لدى الطلبة، على عكس الكبت الذي ارتبط بشكل سلبي بالصمود النفسي.

يُلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات عربية تناولت التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي معاً، بالإضافة إلى قلة الدراسات الأجنبية التي تناولت الموضوع. وقد أظهر هذا العرض نقصاً في الدراسات التي بحثت في المتغيرات الثلاثة، وخاصة الدراسات التي جمعت بين اليقظة العقلية والصمود النفسي بشكل عام. وتتميّز الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في فحص العلاقات الارتباطية بينَ التنظيم الانفعالي وكل من: اليقظة العقلية والصمود النفسي وجمعِ هذه المتغيراتِ في دراسة واحدة. كما أن هذه الدراسةَ الوحيدةَ التي تناولت متغيراتِ الدراسةِ معاً في حدود علم الباحثة.

الفصل الثالث

الطريقة

يقدم هذا الفصلُ وصفاً لمجتمع وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، والأدواتِ التي تم استخدامها، وطرقِ التحقق من صدقها وثباتهاِ، والإجراءات المتبعة في تطبيقها وتصحيحها، وتحديد متغيراتها. بالإضافة إلى وصف المعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليلِ البيانات والتوصل إلى النتائج.

منهج البحث

تم استخدامُ المنهج الوصفي/ الارتباطي وسببي مقارن؛ وذلك لمناسبته لطبيعةِ وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع الطلبة العرب في جامعة حيفا المسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهم (16000) طالباً وطالبة، وفقاً لإحصائياتِ الجامعة، ويبيّن الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والكلية.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والكلية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	6760	%44
	أنثى	9240	%56
الكلية	إنسانية	5235	%33
	علمية	10765	%67
المجموع		16000	%100

عينة الدراسة

تكونت عينةُ الدراسة من (456) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس العرب في جامعة حيفا، والمسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي (2021/2020)، حيثُ تم اختيارهم بالطريقةِ العشوائية البسيطة، ويُبيّن الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	182	%39.90
	أنثى	274	%60.10
الكلية	إنسانية	242	%53.10
	علمية	214	%46.90
المستوى الدراسي	أولى	113	%24.80
	ثانية	137	%30.00
	ثالثة	100	%21.90
	رابعة	106	%23.20
التقدير الأكاديمي	مقبول	57	%12.50
	جيد	136	%29.80
	جيد جداً	179	%39.30
	ممتاز	84	%18.40
المجموع		**456**	**%100**

أدوات الدراسة

للكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي، وعلاقته باليقظةِ العقلية، والصمودِ النفسي لدى طلبة جامعة حيفا في الدراسة الحالية، تمّ استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي

بهدف الكشفِ عن مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة حيفا، تمّ استخدام مقياس التنظيم الانفعالي لجروس وجون (Gross & John, 2003)، المستخدم في دراسة القضاة والزغول (2020)، والمكون من (10) فقرات موزعة على بعدين هما: إعادة التقييم المعرفي، والكبت النفسي.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية

قام الباحثان جروس وجون (Gross & John, 2003) بالتحققِ من صدق المقياسِ من خلال استخراج مؤشرات صدق البناء، واستخراج معاملات الارتباط للفقرات مع بُعديها، والتي تجاوزت جميعُها قيمة (0.20). وقاما بالتحقق من ثبات المقياسِ من خلال استخراج معاملات الاتساق الداخلي/ كرونباخ الفا، وقد تراوحت بين (0.68–0.76)، وتراوحت قيمُ الثبات باستخدام معاملات الارتباط لبيرسون بين (0.75–0.82) لكل بُعد في المقياس.

وقام القضاة والزغول (2020) باستخراجِ مؤشراتِ صدق البناء للمقياسِ، من خلال تطبيقِ المقياس على عينة استطلاعية بلغت (43) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط لكل فقرة مع البُعد الذي تنتمي له، وتراوحت قيمُ معاملات الارتباط للبُعد الأول (إعادة التقييم الانفعالي) من 0.84) (0.56 –، وللبُعد الثاني (الكبت) من (0.72–0.81). وتمّ استخراج معاملات الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Retest) بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على نفس العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وبلغت قيم معاملات الثبات للمقياس ككل (0.83)، ولبُعد إعادة

التقييمِ الانفعالي (0.84)، ولبُعد الكبت النفسي (0.87). وتم حسابُ معاملات الاتساق الداخلي/ كرونباخ الفا، وقد بلغت للمقياس ككل (0.83).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بالدراسة الحالية

1. دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، بعرضهِ في صورته الأولية (ملحق أ)، على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والبالغ عددهم (13) مُحَكِّماً (الملحق ج)، بهدف إبداء آرائهم حول دقةِ وصحةِ محتوى المقياس من حيث: مدى تمثيل الفقرة للسمة المراد قياسها، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياسِ ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من الأبعاد أو الفقرات.

وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس التنظيم الانفعالي، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبحَ أكثر وضوحاً، ولم يُحذف أيٌّ من فقرات المقياسِ. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على موافقة (10) محكمين. وبذلك بقي المقياس بصورتهِ النهائية يتكون من (10) فقرات، موزعة على بُعدين هما: إعادة التقييم المعرفي (6) فقرات، والكبت النفسي (4) فقرات (الملحق ب).

2. مؤشرات صدق البناء

طُبِّقَ المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، لغاية التحقق من مؤشرات صدق البناء، وتم حسابُ مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وارتباطِ الفِقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التنظيم الانفعالي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	الرقم	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: الكلي
إعادة التقييم المعرفي	1	0.66	0.53
	2	0.68	0.59
	3	0.53	0.47
	4	0.64	0.51
	5	0.69	0.63
	6	0.53	0.46
الكبت	7	0.63	0.50
	8	0.71	0.59
	9	0.45	0.39
	10	0.64	0.48

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.45– 0.71) مع أبعادها، وبين (0.39– 0.63) مع الدرجةِ الكليةِ للمقياسِ. وكانت جميعُ هذه القيمِ دالةً إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20). وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار إليه عودة (2010)، وبذلك قُبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكوّن من (10) فقرات، موزعة على بُعدين.

3. ثبات مقياس التنظيم الانفعالي

لتقدير ثباتِ الاتساقِ الداخلي لمقياسِ التنظيمِ الانفعالي وأبعاده، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيقِ الأول للعينةِ الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. كما تم التحققُ من ثبات الإعادة للمقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينةِ الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
إعادة التقييم المعرفي	0.80	0.78	6
الكبت	0.79	0.75	4
التنظيم الانفعالي(ككل)	0.82	0.79	10

يتضح من الجدول (4) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.79) لبُعد الكبت، و(0.80) لبُعد إعادة التقييم المعرفي، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.79)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.75) لبُعد الكبت، و(0.78) لبُعد إعادة التقييم المعرفي، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس التنظيم الانفعالي

تكون مقياس التنظيم الانفعالي بصورته النهائية من (10) فقرات موزعة على بُعدين، يُستجاب عنها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: موافق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات؛ موافق بدرجة كبيرة وتعطى 4 درجات؛ موافق بدرجة متوسطة وتعطى 3 درجات؛ موافق بدرجة قليلة وتعطى درجتين؛ وموافق بدرجة قليلة جداً وتعطى درجة واحدة. حيث كانت جميعُ الفقراتِ ذاتِ الاتجاهِ موجبةً. وللوصولِ إلى حكمٍ موضوعيٍ على متوسطاتِ استجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ، تم حسابُ المدى بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (5 – 1 = 4)، ثم تقسيمه على (3) (4 ÷ 3 = 1.33)، وبعد ذلك تمّت إضافة هذه

القيمةِ إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذ الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات وذلك على النحو الآتي: منخفض (أقل من 2.33)؛ متوسط (2.34- 3.67)؛ مرتفع (أكثر من 3.68).

ثانياً: مقياس اليقظة العقلية (Mindfulness Scale)

بهدف الكشفِ عن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة حيفا، استخدمت الباحثة مقياس الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية الذي أعدّه باير وزملاؤه (Baer et al., 2006)، والذي يتكون من (39) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، هي: المراقبة (الفقرات: 1، 6، 11، 15، 20، 26، 31، 36)، والوصف (الفقرات: 2، 7، 12، 16، 22، 27، 32، 37)، والحكم على الخبرة الداخلية (الفقرات: 3، 10، 14، 17، 25، 30، 35، 39)، والعمل بوعي (الفقرات: 5، 8، 13، 18، 23، 28، 34، 38)، وعدم التفاعلِ مع الخبرة الداخلية (4، 9، 19، 21، 24، 29، 32)، وذلك بعد ترجمته إلى اللغة العربية وإجراء التعديلات عليه، بما يتناسب وخصائص عينة الدراسة.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية

يَتمتع المقياسُ بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مناسبة، فقد قام باير وزملاؤه (Baer et al., 2006) بالتحقق من الصدق المرتبط بالمحك للمقياس، من خلال تطبيق المقياس على (613) طالباً وطالبة، ثم حساب معاملِ الارتباطِ بين أدائِهم على المقياس وأدائهم على خمسة مقاييس أخرى لليقظة العقلية، هي: مقياس الانتباه والوعي لليقظة العقلية (Brown & Ryan, 2003)، ومقياس فريبورغ لليقظة العقلية (Buchheld et al., 2001)، ومقياس كنتاكي لليقظة العقلية لباير (Bear)، والمقياس المعرفي والعاطفي لليقظة العقلية (Feldman et al., 2004)، واستبانة اليقظة العقلية (Chadwick et al., 2005). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين أداء الطلبة على مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية وأدائهم على المقاييس الأخرى. كما قام الباحثون بالتحقق من ثباتِ الاتساقِ الداخلي للمقياس

باستخدام طريقة (كرونباخ ألفا) حيث تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.50 – 0.86). وبلغ الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.90).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بالدراسة الحالية

1. دلالات الصدق الظاهري

قامت الباحثةُ بترجمةِ المقياسِ من اللغةِ الإنجليزيةِ إلى اللغةِ العربيةِ، وعرضه على متخصصين وخبراءَ للتحققِ من سلامةِ الترجمة بلغ عددهم (2)، وإعادةِ ترجمةِ الفقراتِ إلى اللغةِ الإنجليزيةِ مرة أخرى، للتأكد من محافظة الفقرة على مدلولها الأصلي، والتأكد من عدم وجود اختلافات في الترجمة. كما تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ بعرضه في صورته الأولية بعد ترجمته إلى اللغة العربية (ملحق أ)، على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، والبالغ عددهم (13) محكماً (الملحق ج)، بهدف إبداء آرائهم حول دقة الترجمة وصحة محتوى المقياس من حيث: مدى تمثيل الفقرة للسمةِ المراد قياسها، ووضوحِ الفقرات، والصياغةِ اللُغوية، ومناسبتها لقياس ما وُضعت لأجله، ومناسبتها للمقياس ككل، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من الأبعاد أو الفقرات.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس اليقظة العقلية، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً، وحذف الفقرات (13، 26، 34) لعدم مناسبتها للمقياس، وبسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس.

وكان المعيارُ الذي تم اعتماده في قبولِ أو استبعادِ الفقراتِ، هو حصول الفقرات على موافقة (10) محكمين. وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (36) فقرةٍ موزعةٍ على خمسةِ أبعادٍ هي: المراقبة (7) فقرات، والوصف (8) فقرات، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية (8) فقرات، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية (7) فقرات، والعمل بوعي (6)، كما في (الملحق ب).

2. صدقُ البناء

بهدف التحققِ من مؤشراتِ صدق البناء، تم تطبيق المقياسِ على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حسابُ مؤشرات صدق البناءِ باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس اليقظة العقلية من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	الرقم	الارتباط مع:	
		البعد	الكلي
المراقبة	1	0.44	0.38
	2	0.71	0.59
	3	0.72	0.67
	4	0.67	0.51
	5	0.68	0.61
	6	0.56	0.49
	7	0.63	0.47
الوصف	8	0.59	0.41
	9	0.77	0.59
	10	0.60	0.52
	11	0.67	0.48
	12	0.53	0.49
	13	0.76	0.59
	14	0.66	0.57
	15	0.72	0.63
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	16	0.63	0.46
	17	0.45	0.39
	18	0.64	0.45
	19	0.76	0.55
	20	0.65	0.56
	21	0.72	0.53

0.49	0.53	22	
0.45	0.62	23	
0.46	0.68	24	
0.50	0.62	25	**عدم**
0.57	0.74	26	**التفاعل**
0.50	0.60	27	**مع**
0.61	0.69	28	**الخبرات**
0.37	0.47	29	**الداخلية**
0.54	0.66	30	
0.41	0.49	31	
0.46	0.67	32	
0.48	0.63	33	**العمل**
0.62	0.74	34	**بوعي**
0.50	0.67	35	
0.49	0.58	36	

يتضح من الجدول (5) أنَّ قيمَ معاملاتِ ارتباطِ فقراتِ المقياسِ قد تراوحت بين (0.44– 0.77) مع أبعادها، وبين (0.37– 0.67) مع الدرجةِ الكليةِ للمقياسِ، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20). وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمنَ المقياسِ حسب ما أشار إليه عودة (2010). وبذلك قُبلت جميع فقرات المقياس، وأصبحَ المقياسُ بصورته النهائية يتألف من (36) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد.

ثبات مقياس اليقظة العقلية

لتقدير ثباتِ الاتساقِ الداخلي لمقياسِ اليقظةِ العقليةِ وأبعاده، تم استخدامُ معادلةِ كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بياناتِ التطبيقِ الأولِ للعينةِ الاستطلاعيةِ والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. كما تم التحققُ من ثباتِ الإعادةِ للمقياسِ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
المراقبة	0.81	0.79	7
الوصف	0.80	0.78	8
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	0.82	0.80	8
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.78	0.76	7
العمل بوعي	0.79	0.77	6
اليقظة العقلية (ككل)	0.84	0.81	36

يتضح من الجدول (6) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.84)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.78 – 0.82)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.81)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.76 – 0.80)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس اليقظة العقلية

تكوَّنَ مقياسُ اليقظة العقلية بصورته النهائية من (36) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، يُجاب عنها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: دائماً وتُعطى المقياس 5 درجات؛ غالباً وتعطى 4 درجات؛ أحياناً وتعطى 3 درجات؛ نادراً وتُعطى درجتان؛ وأبداً وتعطى درجة واحدة، في حال الفقرات ذات الاتجاه الموجب، ويعكس التدريج في حال الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي: (10–11–12–13–16–17–18–19–20–21–22–23–31–32–33–34–35–36). وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تمّ حساب المدى بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (5 – 1 = 4)، ثم تقسيمه على (3) (4 ÷ 3 = 1.33). وبعد ذلك تمّت إضافةُ هذه القيمة إلى أقلِّ قيمةٍ في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذ

الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات على النحو الآتي: منخفض (أقل من 2.33)؛ متوسط (2.34– 3.67)؛ مرتفع (أكثر من 3.68).

ثالثاً: مقياس الصمود النفسي

بهدف الكشفِ عن مستوى الصمودِ النفسيِ لدى طلبة جامعةِ حيفا، تمّ استخدام مقياس الصمود النفسي الذي أعدّه مامبان (Mampane, 2010) والمستخدم في دراسة البشارات والمقابلة (2020) بعد تكييفه ليناسب طلبة الجامعة. وقد تكَوَّن المقياس بصورته الأولية من (24) فقرة.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية

قام مامبان (Mampane, 2010) بالتحقق من صدقِ المقياسِ من خلال استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس. يَتكون المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة، وأصبح مكوناً من (24) فقرة. وقام بالتحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق للمقياس ككل (0.818).

وقام البشارات والمقابلة (2020) بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على لجنة تحكيم متخصصة، وتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (51) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، واستخراج معاملات صدق البناء للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات صدق البناء بين (0.70–0.83). وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ حيث بلغت قيمته (0.82)، وحساب ثبات الإعادة من خلال إعادة تطبيقه بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، حيث بلغ (0.73).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بالدراسة الحالية

1. دلالات الصدق الظاهري

تم التحققُ من الصدقِ الظاهريِ للمقياس؛ بعرضه في صورته الأولية (ملحق أ) على (13) محكم من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم (الملحق ج)، بهدف إبداء آرائِهم حول محتوى المقياس من حيث: مدى تمثيل الفقرة للسمة المراد قياسها، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتِها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من الفقرات.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تتعلقُ بإعادةِ صياغةِ الفقراتِ لتصبحَ أكثرَ وضوحاً، ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على موافقة (10) من المحكمين. وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة، كما هي في (الملحق ب).

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحققِ من مؤشراتِ صدقِ البناءِ، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حسابُ مؤشراتِ صدقِ البناءِ باستخدامِ معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بإيجادِ قيم معاملات ارتباط الفقرةِ بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصمود النفسي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.58
2	0.40
3	0.72
4	0.62
5	0.63
6	0.64
7	0.62
8	0.43
9	0.59
10	0.67
11	0.65
12	0.59
13	0.75
14	0.68
15	0.71
16	0.64
17	0.74
18	0.61
19	0.62
20	0.46
21	0.61
22	0.66
23	0.57
24	0.59

يتضح من الجدول (7) أنَّ قيمَ معاملاتِ ارتباطِ فِقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.40 – 0.75). وكانت جميعُ هذه القيمِ دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميعِ

الفقراتِ مع أبعادها أعلى من (0.20). وبذلك قُبلتْ جميعُ فِقراتِ المقياس، وأصبحَ المقياسُ بصورته النهائية يتألف من (24) فقرة.

ثبات مقياس الصمود النفسي

لتقديرِ ثباتِ الاتساقِ الداخلي لمقياسِ الصمودِ النفسي تم استخدامُ معادلةِ كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأولي للعينةِ الاستطلاعيةِ والبالغ عددها (30) طالباً وطالبةً من مجتمعِ الدراسةِ ومن خارجِ عينتها. كما تم التحققُ من ثباتِ الإعادةِ للمقياسِ؛ بإعادة تطبيقِ المقياس على العينة الاستطلاعيةِ السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية. وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة لأبعاد للمقياس (0.82)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.80).

تصحيح مقياس الصمود النفسي

تَكَوَّنَ مقياسُ الصمود النفسي بصورته النهائية من (24) فقرة، يُجاب عنها وفقَ تدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: أوافق بدرجة كبيرة جداً وتعطى المقياس 5 درجات؛ أوافقُ بدرجة كبيرة وتعطى 4 درجات؛ أوافقُ بدرجة متوسطة وتعطى 3 درجات؛ أوافقُ بدرجة قليلة وتُعطى درجتان؛ ولا أوافقُ أبداً وتعطى درجة واحدة، حيث كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب. وتمّ الحكم على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: منخفض (أقل من 2.33)؛ متوسط (2.34– 3.67)؛ مرتفع (أكثر من 3.68).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات الآتية:

- الحصولُ على كتابِ تسهيلِ المهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك؛ لتوزيع أدوات الدراسة.
- توزيع أدوات الدراسة على العينة بطريقة إلكترونية، من خلال تطبيق جوجل كروم (Google Drive)، وذلك بسبب ما شهدته المنطقة من إغلاقات بسبب انتشار فيروس كورونا. وتم توزيع المقاييس على العينة المقررة في أوقات الدوام الرسمي للجامعة. وتوزيع رابط الاستبانة على الأساتذة الجامعيين من خلال ورؤساء الأقسام وعمداء الكليات، وتمّ توضيح الهدف من الدراسة، والإجراءات والإرشادات الضرورية للإجابةِ عنها، وضرورة كتابة المعلومات الأساسية، والتأكيد على أن هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي وستُعامل بسرية تامة، وإعطاؤهم الوقت الكافي للإجابة عنها، حيث استغرق تطبيق الاستبانة (25) دقيقة. وتم الإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم من خلال الاتصالِ المباشر مع الباحثة، وسماع آرائهم واستفساراتهم عن الأدوات، واسترجاعِ المقاييس، والتأكدِ من صلاحيتها، واستخدامِها للمعالجات الإحصائيةِ المناسبة لاستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

أوَّلاً: المتغيرات الرئيسية

- اليقظةُ العقلية
- التنظيمُ الانفعالي
- الصمودُ النفسي

ثانياً: المتغيرات التصنيفية

- الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى
- الكلية، ولها فئتان: إنسانية، علمية
- المستوى الدراسي، وله أربعة مستويات: سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة
- التقدير الأكاديمي، وله أربعة مستويات: مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز

المعالجات الإحصائية

تمّ استخدام المعالجاتُ الإحصائيةُ للبياناتِ في هذه الدراسة باستخدامِ الرزمةِ الإحصائية للعلومِ الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- **للإجابة عن سؤال الدراسة الأول**، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدلالة الكلية، وللأبعاد الفرعية لمقياس التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبة جامعة حيفا.
- **للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني**، تم حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدلالة الكلية والأبعاد الفرعية للتنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)، كما تم إجراء تحليل التباين الرباعي (4-Way ANOVA) لدراسة أثرِ متغيرات الدراسة على اليقظة العقلية بدلالتها الكلية، وتحليل التباين الرباعي المتعدد (MANOVA) لدراسة أثرِ متغيرات الدراسة على الأبعاد الفرعية واليقظة العقلية لدى الطلبة.
- **للإجابة عن السؤال الثالث**، تم حسابُ قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الدرجات على التنظيم الانفعالي، وكل من اليقظةِ العقلية، والصمودِ النفسي لدى الطلبة.

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسةُ الحاليةُ إلى الكشفِ عن مستوى التنظيمِ الانفعالي، وعلاقتِه باليقظةِ العقليةِ، والصمودِ النفسي لدى طلبة جامعة حيفا، وذلك عن طريقِ الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول "ما مستوى التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبة جامعة حيفا؟"

للإجابة عن الشق الأول من السؤال الأول، تم حسابُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعيارية للتنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب أبعاد التنظيم الانفعالي لدى الطلبة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتِها الحسابيةِ، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وبُعديه لدى الطلبة مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	التنظيم الانفعالي وأبعاده	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	إعادة التقييم المعرفي	3.44	0.71	متوسط
2	الكبت النفسي	3.26	0.73	متوسط
	التنظيم الانفعالي (ككل)	3.37	0.63	متوسط

يتضح من الجدول (8) أنَّ مستوى التنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة كان "متوسطاً"، وجاء بُعدا التنظيم الانفعالي في المستوى "المتوسط" أيضاً وعلى الترتيب الآتي: إعادة التقييم المعرفي في المرتبة الأولى، الكبت النفسي في المرتبة الثانية.

وللإجابة عن الشق الثاني من السؤال الأول، تم حسابُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لليقظةِ العقليةِ وأبعادِها لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابيةِ، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية وأبعادها لدى الطلبة مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	اليقظة العقلية وأبعادها	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	المراقبة	3.45	0.57	متوسط
2	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	3.21	0.57	متوسط
3	الوصف	3.18	0.47	متوسط
4	العمل بوعي	2.97	0.73	متوسط
5	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	2.71	0.59	متوسط
	اليقظة العقلية (ككل)	**3.10**	**0.27**	**متوسط**

يتضح من الجدول (9) أنَّ مستوى اليقظة العقلية (ككل) لدى الطلبة كان "متوسطاً"، وأن مستوى جميعِ الأبعادِ كان "متوسطاً" أيضاً، حيثُ جاءت الأبعادُ على الترتيب الآتي: المراقبة في المرتبة الأولى، تلاه عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية في المرتبة الثانية، وتلاه الوصف في المرتبة الثالثة، وجاء بُعد العمل بوعي في المرتبة الرابعة، ثم عدم الحكم على الخبرةِ الداخليةِ في المرتبة الخامسة (الأخيرة).

وللإجابة عن الشق الثالث لسؤال الدراسة الأول، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافاتِ المعياريةِ لفقراتِ الصمود النفسي لدى الطلبةِ مع مراعاة ترتيبِ الفقراتِ تنازليًا وفقًا لمتوسطاتِها الحسابيةِ، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصمود النفسي لدى الطلبة مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3.96	1.01	مرتفع
2	3.94	0.98	مرتفع
3	3.93	1.03	مرتفع
4	3.92	0.96	مرتفع
5	3.91	0.99	مرتفع
6	3.86	0.97	مرتفع
7	3.85	0.99	مرتفع
8	3.84	0.95	مرتفع
9	3.83	0.97	مرتفع
10	3.82	1.01	مرتفع
11	3.81	1.02	مرتفع
12	3.79	0.95	مرتفع
13	3.78	1.08	مرتفع
14	3.71	1.07	مرتفع
15	3.68	0.94	مرتفع
16	3.60	1.09	متوسط
17	3.53	1.00	متوسط
18	3.52	0.97	متوسط
19	3.51	1.20	متوسط
20	3.50	1.04	متوسط
21	3.41	0.96	متوسط
22	3.40	1.06	متوسط

23	3.30	1.13	متوسط
24	3.05	1.20	متوسط
	3.69	**0.60**	**مرتفع**

يتضح من الجدولِ (10) أنَّ مستوى الصمودِ النفسيِ لدى الطلبة كان "مرتفعاً"، بمتوسطٍ حسابيٍ بلغ (3.69)، وتراوحت قيم المتوسطاتِ الحسابيةِ لفقرات المقياس بين (3.96) لفقرة (أؤمن أن مستقبلي ونجاحي يعتمدان على ما أبذلُه من جهدٍ) و(3.05) لفقرة (هناك مُدرس على الأقل يمكنني التحدثُ إليه ويسمعُني ويشجعُني على بذلِ قصارى جهدِي). هذا وقد جاءت (15) فقرة من فقراتِ المقياس ضمن المستوى "المرتفع"، و(9) فقرات ضمن المستوى "المتوسط".

ثانياً: النتائجُ المتعلقةُ بسؤالِ الدراسةِ الثاني "هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطاتِ التنظيمِ الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبةِ جامعةِ حيفا تعزى إلى متغيراتِ (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)؟"

للإجابة عن الشق الأول من هذا السؤال، تم حسابُ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وأبعاده لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)، كما هو مبين في الجدول (11):

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وأبعاده لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	أبعاد التنظيم الانفعالي		التنظيم الانفعالي (ككل)
			إعادة التقييم المعرفي	الكبت	
الجنس	أنثى	المتوسط الحسابي	3.42	3.37	3.40
		الانحراف المعياري	0.71	0.73	0.64
	ذكر	المتوسط الحسابي	3.45	3.19	3.35

		الانحراف المعياري	0.71	0.72	0.62
الكلية	إنسانية	المتوسط الحسابي	3.36	3.16	3.28
		الانحراف المعياري	0.69	0.74	0.62
	علمية	المتوسط الحسابي	3.52	3.38	3.47
		الانحراف المعياري	0.71	0.69	0.62
المستوى الدراسي	أولى	المتوسط الحسابي	3.39	3.22	3.33
		الانحراف المعياري	0.76	0.69	0.63
	ثانية	المتوسط الحسابي	3.50	3.29	3.41
		الانحراف المعياري	0.69	0.73	0.63
	ثالثة	المتوسط الحسابي	3.39	3.24	3.33
		الانحراف المعياري	0.65	0.75	0.62
	رابعة	المتوسط الحسابي	3.44	3.29	3.38
		الانحراف المعياري	0.73	0.75	0.64
التقدير الأكاديمي	مقبول	المتوسط الحسابي	3.27	3.15	3.22
		الانحراف المعياري	0.75	0.81	0.71
	جيد	المتوسط الحسابي	3.36	3.31	3.34
		الانحراف المعياري	0.65	0.63	0.53
	جيد جداً	المتوسط الحسابي	3.47	3.22	3.37
		الانحراف المعياري	0.69	0.73	0.62
	ممتاز	المتوسط الحسابي	3.60	3.35	3.50
		الانحراف المعياري	0.78	0.81	0.69

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتنظيم الانفعالي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية لدى الطلبة عند اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدفِ التحققِ من جوهريةِ الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتنظيم الانفعالي على مستوى الأبعاد الفرعية للمقياس عند اختلافِ مستويات المتغيرات، تم إجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات؛ للتحقق من إمكانية إجراءِ تحليل التباين الرباعي المتعدد، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية لبعدي التنظيم الانفعالي لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات

المتغير		الكبت
إعادة التقييم المعرفي		0.52*
اختبار x^2 للكروية	**درجة الحرية**	**الدلالة الإحصائية**
498.959	1	0.000*

*دالة إحصائيا عند (0.05).

يتضح من الجدول (12) جود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً (α=0.05) بين بُعدي التنظيم الانفعالي لدى الطلبة؛ مما يتيح استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لبُعدي التنظيم الانفعالي مجتمعة وفقًا للمتغيرات، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد التنظيم الانفعالي لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات

الأثر	**نوع الاختبار المتعدد**	**قيمة الاختبار المتعدد**	**قيمة F المحسوبة**	**درجة حرية الفرضية**	**درجة حرية الخطأ**	**الدلالة الإحصائية**
الجنس	Hotelling's Trace	0.018	4.012	2	446	0.019*
الكلية	Hotelling's Trace	0.024	5.462	2	446	0.005*
المستوى الدراسي	Wilks' Lambda	0.995	0.362	6	892	0.903
التقدير الأكاديمي	Wilks' Lambda	0.970	2.267	6	892	0.035*

*دالة إحصائياً (α=0.05)

يتضح من الجدول (13) وجود فرقاً دال إحصائيًا (α=0.05) لمتغيرات (الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي) على بُعدي التنظيم الانفعالي لدى الطلبة مجتمعة. ولتحديد على أيٍّ من بُعدي التنظيمِ الانفعاليِ كانَ له دلالة هي هذه المتغيراتِ، تم إجراءُ تحليل التباينِ الرباعي المتعددِ (دونَ تفاعلٍ) لبُعدي التنظيمِ الانفعالي لدى الطلبةِ كلٌّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لبُعدي التنظيم الانفعالي لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	إعادة التقييم المعرفي	0.045	1	0.045	0.093	0.761
	الكبت النفسي	2.611	1	2.611	5.081	*0.025
الكلية	إعادة التقييم المعرفي	3.570	1	3.570	7.331	*0.007
	الكبت النفسي	4.715	1	4.715	9.177	*0.003
المستوى الدراسي	إعادة التقييم المعرفي	0.798	3	0.266	0.546	0.651
	الكبت النفسي	0.350	3	0.117	0.227	0.877
التقدير الأكاديمي	إعادة التقييم المعرفي	4.736	3	1.579	3.242	*0.022
	الكبت النفسي	2.357	3	0.786	1.529	0.206
الخطأ	إعادة التقييم المعرفي	217.660	447	0.487		
	الكبت النفسي	229.672	447	0.514		
الكلي	إعادة التقييم المعرفي	226.675	455			
	الكبت النفسي	240.365	455			

*دالة إحصائياً (α=0.05)

يتضح من الجدول (14) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لبُعد الكبت النفسي لدى الطلبة، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما في الجدول (11)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لبُعد إعادة التقييم المعرفي تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لبُعدي التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي، والكبت النفسي) لدى الطلبة تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية، كما في الجدول (11).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لبُعدي التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي، والكبت النفسي) لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لبُعد (الكبت النفسي) تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي. ووجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لبُعد (إعادة التقييم المعرفي). وللكشفِ عن جوهريةِ الفروقِ بين المتوسطاتِ الحسابية تم إجراءُ اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لبعد (إعادة التقييم المعرفي) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي)

المجال	التقدير الأكاديمي		مقبول	جيد	جيد جداً
	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.275	3.362	3.467
إعادة التقييم المعرفي	جيد	3.362	-0.087		
	جيد جداً	3.467	-0.192	-0.105	
	ممتاز	3.597	-0.322*	-0.236*	-0.131

*دالة إحصائياً (0.05)

يتضح من الجدول (15) وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لبُعد (إعادة التقييم المعرفي) تعزى لمتغير (التقدير الأكاديمي)، لصالح الطلبة من فئة (ممتاز) مقارنة بالطلبة من فئة (مقبول)، ومن فئة (جيد).

وللتحقق من جوهريةِ الفروقِ الظاهريةِ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ للتنظيمِ الانفعاليِ على مستوى الدرجةِ الكليةِ، وتبعاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)، تم إجراءُ تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل)، كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.269	1	0.269	0.705	0.402
الكلية	4.009	1	4.009	10.499	*0.001
المستوى الدراسي	0.512	3	0.171	0.447	0.720
التقدير الأكاديمي	3.085	3	1.028	2.693	*0.046
الخطأ	170.688	447	0.382		
الكلي	178.500	455			

*دالة إحصائيا (0.05).

يتضح من الجدول (16) ما يلي:

- عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة تُعزى لمتغيري (الجنس، والمستوى الدراسي).
- وجودُ فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة تُعزى لمتغير الكلية ولصالح طلبة الكليات العلمية، كما في الجدول (11).
- وجودُ فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة تُعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، وللكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي)

المجال	التقدير الأكاديمي		مقبول	جيد	جيد جداً
	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.225	3.343	3.367
التنظيم الانفعالي	جيد	3.343	−0.118		
	جيد جداً	3.367	−0.143	−0.024	
	ممتاز	3.499	−0.274*	−0.156	−0.132

*دالة إحصائياً (0.05)

يتضح من الجدول (17) وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للتنظيم الانفعالي (ككل) تعزى لمتغير (التقدير الأكاديمي)، لصالح الطلبة من فئة (ممتاز) مقارنة بالطلبة من فئة (مقبول).

وللإجابةِ عن الشقِ الثاني من السؤال الثاني، تم حسابُ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية، وأبعادها لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)، كما هو مبين في الجدول (18):

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية وأبعادها لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير		أبعاد اليقظة العقلية				اليقظة العقلية (ككل)
			المراقبة	الوصف	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	العمل بوعي
الجنس	أنثى	المتوسط الحسابي	3.39	3.16	2.69	3.29	2.80	3.07
		الانحراف المعياري	0.56	0.38	0.54	0.55	0.65	0.20
	ذكر	المتوسط الحسابي	3.49	3.20	2.72	3.16	3.09	3.13
		الانحراف المعياري	0.57	0.52	0.62	0.58	0.76	0.30
الكلية	إنسانية	المتوسط الحسابي	3.46	3.14	2.67	3.15	2.87	3.09

		الانحراف المعياري	0.58	0.46	0.56	0.55	0.72	0.28
	علمية	المتوسط الحسابي	3.49	3.22	2.75	3.29	3.06	3.12
		الانحراف المعياري	0.56	0.47	0.62	0.58	0.73	0.26
المستوى الدراسي	أولى	المتوسط الحسابي	3.42	3.15	2.73	3.19	2.97	3.09
		الانحراف المعياري	0.61	0.50	0.67	0.55	0.79	0.31
	ثانية	المتوسط الحسابي	3.47	3.21	2.77	3.22	3.03	3.14
		الانحراف المعياري	0.54	0.46	0.54	0.55	0.68	0.24
	ثالثة	المتوسط الحسابي	3.40	3.09	2.67	3.20	2.87	3.05
		الانحراف المعياري	0.59	0.43	0.57	0.63	0.70	0.23
	رابعة	المتوسط الحسابي	3.46	3.28	2.63	3.25	3.01	3.12
		الانحراف المعياري	0.54	0.46	0.58	0.56	0.75	0.28
التقدير الأكاديمي	مقبول	المتوسط الحسابي	3.46	3.06	2.78	3.19	2.91	3.08
		الانحراف المعياري	0.64	0.45	0.58	0.62	0.75	0.26
	جيد	المتوسط الحسابي	3.40	3.10	2.65	3.23	2.83	3.04
		الانحراف المعياري	0.52	0.40	0.53	0.59	0.60	0.20
	جيد جداً	المتوسط الحسابي	3.44	3.22	2.70	3.21	3.05	3.12
		الانحراف المعياري	0.54	0.47	0.61	0.50	0.72	0.27
	ممتاز	المتوسط الحسابي	3.55	3.31	2.78	3.22	3.08	3.19
		الانحراف المعياري	0.65	0.53	0.64	0.64	0.88	0.33

يتضح من الجدول (18) وجودُ فروقٍ ظاهريةٍ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لليقظةِ العقليةِ على مستوى الدرجةِ الكليةِ والأبعادِ الفرعيةِ لدى الطلبةِ عند اختلافِ مستوياتِ المتغيراتِ. وبهدفِ التحققِ من جوهريةِ الفروقِ الظاهريةِ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لليقظة العقليةِ على مستوى الأبعادِ الفرعية لليقظةِ العقليةِ عند اختلافِ مستويات المتغيرات، تم إجراءُ اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات، للتحققِ من إمكانيةِ إجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد، كما هو مبين في الجدول (19).

جدول (19)

نتائج اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية لأبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة وفقاً للمتغيرات

المتغير	المراقبة	الوصف	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية
الوصف	**0.37***			
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	**0.35***	**0.24***		
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	**0.38***	**0.25***	**0.40***	
العمل بوعي	**0.20***	**0.50***	**0.46***	**0.33***
اختبار x^2 للكروية	**درجة الحرية**		**الدلالة الإحصائية**	
483.69	**10**		***0.000**	

*دالة إحصائياً (0.05)

يتضحُ من الجدول (19) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً (α=0.05) بين أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة؛ مما يتيح استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد اليقظة العقلية مجتمعة وفقًا للمتغيرات، كما هو مبين في الجدول (20).

جدول (20)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة مجتمعة وفقًا للمتغيرات

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة F المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.064	5.643	5.00	443.000	*0.000
الكلية	Hotelling's Trace	0.022	1.983	5.00	443.000	0.080
المستوى الدراسي	Wilks' Lambda	0.965	1.049	15.00	1223.329	0.401
التقدير الأكاديمي	Wilks' Lambda	0.943	1.760	15.00	1223.329	*0.035

*دالة إحصائياً (0.05).

يتضح من الجدول (20) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيري (الجنس، والتقدير الأكاديمي) (α=0.05) على أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة مجتمعة. ولتحديد على أيٍّ من أبعاد التنظيم الانفعالي كان أثرُ متغيري

(الجنس، والتقدير الأكاديمي)، تم إجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة كلٌّ على حدة وفقًا للمتغيرات، كما هو مبين في الجدول (21).

جدول (21)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة وفقًا للمتغيرات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	المراقبة	0.956	1	0.956	2.962	0.086
	الوصف	0.002	1	0.002	0.011	0.915
	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	0.000	1	0.000	0.000	0.989
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	1.254	1	1.254	3.902	*0.049
	العمل بوعي	5.649	1	5.649	11.190	*0.001
الكلية	المراقبة	0.720	1	0.720	2.231	0.136
	الوصف	0.652	1	0.652	3.122	0.078
	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	0.939	1	0.939	2.702	0.101
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.705	1	0.705	2.196	0.089
	العمل بوعي	1.528	1	1.528	3.025	0.081
المستوى الدراسي	المراقبة	0.162	3	0.054	0.168	0.918
	الوصف	1.559	3	0.520	2.489	0.060
	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	1.654	3	0.551	1.587	0.192
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.297	3	0.099	0.308	0.820
	العمل بوعي	1.360	3	0.453	0.898	0.442
التقدير الأكاديمي	المراقبة	0.913	3	0.304	0.943	0.420
	الوصف	2.816	3	0.939	4.496	*0.004
	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	1.486	3	0.495	1.426	0.235
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.173	3	0.058	0.179	0.911
	العمل بوعي	3.609	3	1.203	2.383	0.069
الخطأ	المراقبة	144.258	447	0.323		
	الوصف	93.329	447	0.209		
	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	155.357	447	0.348		
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	143.696	447	0.321		
	العمل بوعي	225.650	447	0.505		
الكلي	المراقبة	147.240	455			
	الوصف	99.085	455			
	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	159.021	455			
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	147.714	455			

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	العمل بوعي	242.018	455			

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (21) ما يلي:

- وجودُ فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لبُعدي (عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، والعمل بوعي) لدى الطلبة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما في الجدول (18). فيما تكشف النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد (المراقبة، والوصف، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية) تعزى لمتغير الجنس.
- عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة تعزى لمتغيري (الكلية، والمستوى الدراسي).
- عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد (المراقبة، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، والعمل بوعي) لدى الطلبة تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لبُعد (الوصف). وللكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (22).

جدول (22)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لبعد (الوصف) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي)

المجال	التقدير الأكاديمي		مقبول	جيد	جيد جداً
	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.059	3.101	3.224
الوصف	جيد	3.101	-0.042		
	جيد جداً	3.224	-0.165	-0.123	
	ممتاز	3.313	-0.253*	-0.211*	-0.088

*دالة إحصائياً (0.05)

يتضحُ من الجدولِ (22) وجودُ فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لبُعد (الوصف) تعزى لمتغير (التقدير الأكاديمي) لصالح الطلبة من فئة (ممتاز) مقارنة بالطلبة من فئة (مقبول) وفئة (جيد).

وللتحقق من جوهريةِ الفروقِ الظاهريةِ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لليقظةِ العقليةِ على مستوى الدرجةِ الكلية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)، تم إجراء تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل)، كما هو مبين في الجدول (23).

جدول (23)

نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) لليقظة العقلية (ككل) لدى عينة الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.159	1	0.159	2.322	0.128
الكلية	0.056	1	0.056	0.824	0.364
المستوى الدراسي	0.439	3	0.146	2.144	0.094
التقدير الأكاديمي	1.020	3	0.340	4.981	*0.002
الخطأ	30.523	447	0.068		
الكلي	32.429	455			

*دالة إحصائياً (α=0.05)

يتضح من الجدول (23) ما يلي:

- عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية (ككل) لدى الطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي).
- وجودُ فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية (ككل) لدى عينة الطلبة تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي. وللكشف عن جوهريةِ الفروق بين المتوسطات الحسابيةِ، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (24).

جدول (24)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لليقظة العقلية (ككل) لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي)

المجال	التقدير الأكاديمي		مقبول	جيد	جيد جداً
	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.076	3.040	3.121
اليقظة العقلية (ككل)	جيد	3.040	0.036		
	جيد جداً	3.121	-0.045	-0.081	
	ممتاز	3.185	-0.110	-0.145*	-0.064

*دالة إحصائياً (α=0.05)

يتضحُ من الجدول (24) وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية (ككل) تعزى لمتغير (التقدير الأكاديمي)، لصالح الطلبة من التقدير الأكاديمي (ممتاز) مقارنة بالطلبة من التقدير الأكاديمي (جيد).

وللإجابة عن الشقِ الثالث من السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للصمود النفسي، وأبعاده لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)، كما هو مبين في الجدول (25).

جدول (25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصمود النفسي لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	أنثى	3.60	0.56
	ذكر	3.75	0.62
الكلية	إنسانية	3.65	0.62
	علمية	3.73	0.57
المستوى الدراسي	أولى	3.70	0.61
	ثانية	3.73	0.61
	ثالثة	3.58	0.59
	رابعة	3.72	0.58
التقدير الأكاديمي	مقبول	3.50	0.64
	جيد	3.46	0.50
	جيد جداً	3.79	0.58
	ممتاز	3.96	0.60

يتضح من الجدول (25) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة عند اختلاف مستويات المتغيرات. وللتحققِ من جوهريةِ الفروقِ الظاهريةِ، تم إجراء تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل)، كما هو مبين في الجدول (26).

جدول (26)

نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) للصمود النفسي لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.979	1	0.979	3.075	0.080
الكلية	1.364	1	1.364	4.287	*0.039
المستوى الدراسي	1.188	3	0.396	1.244	0.293
التقدير الأكاديمي	15.720	3	5.240	16.464	*0.000
الخطأ	142.264	447	0.318		
الكلي	162.964	455			

*دالة إحصائياً (0.05).

يتضح من الجدول (26) ما يلي:

- عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغيري (الجنس، والمستوى الدراسي).
- وجودُ فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة تُعزى لمتغير الكلية، ولصالح طلبة الكليات العلمية، كما هو مبين في الجدول (26).
- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطاتِ الحسابيةِ للصمودِ النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.، وللكشفِ عن جوهريةِ الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراءُ اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (27).

جدول (27)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للصمود النفسي لدى الطلبة وفقًا لمتغير (التقدير الأكاديمي)

المجال	التقدير الأكاديمي		مقبول	جيد	جيد جداً
	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.502	3.462	3.795
للصمود النفسي	جيد	3.462	0.039		
	جيد جداُ	3.795	−0.294*	−0.333*	
	ممتاز	3.958	−0.457*	−0.496*	−0.163

*دالة إحصائياً (0.05)

يتضحُ من الجدولِ (27) وجودُ فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بينَ المتوسطاتِ الحسابيةِ للصمودِ النفسي تعزى لمتغيرِ (التقدير الأكاديمي)، لصالحِ الطلبةِ من فئةِ (ممتاز) مقارنةً بالطلبة من فئة (مقبول)، ولصالح الطلبة من فئة (ممتاز) مقارنةً بالطلبة من فئة (جيد)؛ ولصالح الطلبة من فئة (جيد جداً) مقارنةً بالطلبة من فئتي (جيد، ومقبول).

النتائجُ المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين التنظيم الانفعالي وكل من اليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبة جامعة حيفا؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم حسابُ قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بينَ التنظيمِ الانفعالي من جهةٍ وكلٍّ من اليقظةِ العقليةِ والصمودِ النفسيِ من جهةٍ أخرى لدى الطلبةِ، كما هو مبين في الجدول (28).

جدول (28)

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين التنظيم الانفعالي وكل من اليقظة العقلية والصمود النفسي

المتغير	أبعاد اليقظة العقلية					اليقظة العقلية (ككل)	الصمود النفسي
	المراقبة	الوصف	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	العمل بوعي		
إعادة التقييم المعرفي	0.623*	0.664*	0.644*	0.677*	0.681	0.615*	0.686*
**مستوى العلاقة	قوية	قويةً	قوية	قوية	قوية	قوية	قوية
الكبت	0.250*	-0.030	-0.326*	0.279*	-0.216*	0.044	0.256*
**مستوى العلاقة	ضعيفة	ضعيفة جداً	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة جداً	ضعيفة
التنظيم الانفعالي (ككل)	0.693*	0.614	-0.446*	0.545*	-0.456*	0.695*	0.648*
**مستوى العلاقة	قوية	قوية	متوسطة	متوسطة	متوسطة	قوية	قوية

*دالة إحصائياً (0.05).

**تصنيفات قوة العلاقة الارتباطية (Napitupulu et al., 2018): ضعيفة جداً (0.000-0.199)، ضعيفة (0.200-0.399)، متوسطة (0.400-0.599)، قوية (0.600-0.799)، قوية جداً (0.800-1.000)

يتضح من الجدول (28) ما يلي:

- ارتبط بُعدُ (إعادةِ التقييمِ المعرفي) في مقياسِ التنظيم الانفعالي لدى الطلبة بعلاقات موجبةٍ قويةٍ ودالةٍ إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع أبعادِ اليقظةِ العقليةِ (المراقبة، الوصف، عدم الحكم على الخبرة الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، العمل بوعي)، وبعلاقةٍ موجبةٍ قويةٍ ودالةٍ إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع كلٍّ من (اليقظة العقلية ككل، والصمود النفسي).
- ارتبط بُعدُ (الكبت) في مقياسِ التنظيمِ الانفعاليِ لدى الطلبةِ بعلاقاتٍ موجبةٍ ضعيفةٍ ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعدي اليقظة العقلية (المراقبة، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)؛ وبعلاقة موجبة ضعيفة ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع (الصمود النفسي). وبعلاقةٍ موجبة ضعيفة جداً وغير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع اليقظة العقلية (ككل). وارتبط بُعدُ (الكبت النفسي) بعلاقات سالبة ضعيفة ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعدي (عدم الحكم على الخبرة

الداخلية، والعمل بوعي)، وبعلاقةٍ سالبةٍ ضعيفةٍ جداً وغير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعد (الوصف).

- ارتبط التنظيمُ الانفعاليُ بدلالته الكلية لدى الطلبة بعلاقات موجبة قوية ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعدي اليقظة العقلية (المراقبة، والوصف)؛ وبعلاقةٍ موجبة قوية ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع كلٍّ من (اليقظة العقلية (ككل)، والصمود النفسي)؛ وبعلاقةٍ متوسطةِ القوةِ ودالة دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعد (عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية). وارتبطَ التنظيمُ الانفعاليُ بدلالتِه الكُليَّةِ بعلاقاتٍ سالبةٍ متوسطة القوة ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعدي اليقظة العقلية (عدم الحكم على الخبرات الداخلية، والعمل بوعي).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناولُ هذا الفصلُ مناقشةَ النتائجِ التي توصلتِ إليها الدراسةُ، والتوصياتِ التي جاءت في ضَوءِ هذه النتائجِ.

أولاً: مناقشةُ النتائجِ المتعلقة بالشق الأول من السؤال الأول "ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة حيفا؟". أظهرت النتائج الحالية أنَّ مستوى التنظيمِ الانفعالي (ككل) لدى الطلبة كان "متوسطاً"، وقد بلغ المتوسطُ الحسابي للدرجة الكلية (0.37)، وجاء بُعدا التنظيم الانفعالي في المستوى "المتوسط" وعلى الترتيب الآتي؛ إعادةُ التقييم المعرفي في المرتبة الأولى وبمتوسط (3.44)، والكبتُ النفسي في المرتبة الثانية وبمتوسط (3.26).

وقد تَعزو الباحثةُ امتلاكَ الطلبةِ لمستويات "مُتوسطة" من التنظيم الانفعالي إلى ضَعف الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع انفعالاتهم والأحداث المختلفة، أو بسبب قِلة الاستخدام الفاعل لها. وهذا من شأنه أن يَعمل على تَدني مستوياته. وقد يمتلكون الاستراتيجياتِ إلا أنه يَنقُصهم الثقة بالذات عند الاستخدام، وعدم الثقة بقدرة هذه الاستراتيجيات على مواجهة التحديات والصعوبات، أو عدم القدرة على تطبيقها بشكل مناسب، وعدم القدرة على التوفيق والملائمة بين الاستراتيجية المناسبة والمواقف المتغيرة، وقد يَخلطون بينها ولا يَستطيعون التمييز بينها، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على التقدير الصحيح للموقف وما يُناسبه من استراتيجيات لتنظيم انفعالاتهم، ومما يؤدي إلى هدر طاقاتهم واستنزافها (Pepping et al., 2014). ولعلَ السببَ في ذلك يعودُ إلى طبيعةِ الحياةِ الجامعيةِ، وزيادةِ حجمِ المتطلباتِ الأكاديميةِ

والاجتماعيةِ، الأمر الذي يؤدي إلى حدوثِ العديدِ من التغيراتِ الانفعاليةِ التي تجعلُهم غيرَ قادرين على مواجهتها، مع عدمِ القدرةِ على التَكَيُّفِ مع الأوضاعِ الجديدةِ (Webb et al., 2012).

وتقترح الباحثةُ بأن سببَ هذه النتيجةِ يعودُ إلى تذبذبِ استخدام أساليبِ المعاملةِ للطفلِ من الوالدين في التنشئةِ الاجتماعيةِ، وما يُواجهونه من تَناقضٍ في أساليبِ المعاملة في المدرسة، وفي الأسرة، وفي البيئة الجامعية. ففي المدرسة، تتم مُعاملته على أنه لازال طفلاً أو مُراهقاً، وأثناءَ دُخوله الجامعة تَتَحول هذه الأساليب، ويُنظر إليه على أنه دَخَلَ مُجتمع الكبار، ويَجب أن يَتحمل المسؤولية الكاملة، وتُسند له العديد من الأدوار التي تؤثر على قدرته وتحدّ منها للوصول إلى المستويات المرتفعة من التنظيمِ الانفعاليِ. وقد يكون السبب راجع إلى قلة الخبرات التي تعرض لها، وقلة مواجهته للمواقف التي تسمح له بالتدربِ على تنظيم انفعالاته وممارسة الاستراتيجيات المرتبطة به، حتى لو كانت مصطنعة داخل الأسرة أو في المدرسةِ وخارجها.

وقد تَعزو الباحثةُ المستوياتِ المتوسطةِ من التنظيمِ الانفعالي إلى انشغالُ الطالبِ المستمرِ في مواقع التواصل الاجتماعي، والانخراط بها لساعات طويلة. كما أن التوجه للتعلم عن بُعد في هذه الفترة أجبره على التعامل المستمر مع الأجهزة الإلكترونية التي تخلو من الانفعالاتِ أو مشاركتها؛ مما ينعكس على انخفاض فرص تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين، والاندماج في المواقف الاجتماعية التفاعلية الحقيقية على مستوى الأسرة أو التعلم الجامعي الوجاهي، والتي تُساعده على تنظيمِ انفعالاته واختبارها، ومشاركةِ الآخرين انفعالاتهم وفهمها. الأمر الذي يؤدي إلى إعاقته وحرمانه من الوصول إلى مستويات التنظيم الانفعالي العالية.

وقد تكون النتيجة بسبب ما يحمله الطالبُ من أفكارٍ، وما تكوّن لديه من معتقداتٍ عن ذاته وعن الآخرين. فالأفكار هي السببُ الأولُ التي تؤثر على الانفعالات بشكلٍ مباشرٍ، وهذا يُشير إلى أن هناك أفكاراً يَحملها أو يتبناها الطالبُ لم تَصل إلى مستواها الكاملِ من الصحةِ، وهذا يُعوّقه من استخدام إعادة التقييم

الإيجابي للمواقف، والتخطيطِ للوصول إلى الأهداف، وتقللُ من كفاءته للنجاح والتفوق والتكيف بصورةٍ أفضل، وتَحدّ من رؤيةِ الجانبِ الحقيقي للأشياء. وهذا يُخفض من درجات التنظيم الانفعالي عنده.

وهذه النتيجةُ تتفقُ بشكلٍ جزئيٍ مع نتائج دراسةِ سيمبلوبيوز وآخرون (Semplonius et al., 2015) ونتائج دراسة دروليرز وآخرون (Droulers et al., 2015)، ونتائج دراسة عياش وفائق (2016)، ونتائج دراسة فالي وآخرون (Valle et al., 2018)، ونتائج دراسة خصاونة (2020)، ونتائج دراسة سانتشيز وآخرون (Sanchis et al., 2020) التي وجدت أن مستوياتِ التنظيمِ الانفعاليِ لدى الطلبة كان "متوسطاً". فيما تَختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العاصمي (2018)، ودراسة عبدالحميد (2018)، ونتائج دراسة ثيريل وجينتاز (Theurel & Gentaz, 2018)، ونتائج دراسة حماد (2022) التي أظهرت نتائجها وجود مستويات "مرتفعة" من التنظيم الانفعالي.

مناقشةُ النتائج المتعلقة بالشق الثاني من السؤال الأول: أظهرت النتائج أنَّ مستوى اليقظة العقلية (ككل) لدى الطلبة كان "متوسطاً". وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.10)، وكان مستوى جميع الأبعاد "متوسطاً" أيضاً، وتراوحت ما بين (2.71–3.45)، حيث جاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: المراقبة في المرتبة الأولى، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية في المرتبة الخامسة الأخيرة.

وتنطلق الباحثة من تفسير هذه النتيجة من مفهوم اليقظة العقلية الذي يركز على امتلاك الوعي وتركيز الانتباه والانفتاح الذهني والتأمل، إلا أنها لم تصل إلى المستويات العالية لدى الطلبة لتُمكنهم من البقاء حاضري الذهن ومتيقظين. وقد يعود ذلك إلى ما أشارت العديد من الدراسات إلى أن اليقظة العقلية تَنمو وتَتطور مع التَقدم في العمر. فكلما تَقدم الفرد في العمر، كلما زادت خبراته وتطورت قدراته على اكتساب الخبرات والمهارات، والتي تُساعده على تَوظيف الوعي لإدراك اللحظة الحالية وما يدور من حوله. وهذه النتيجة

تتفق مع ما جاء به اليسباهيتش وهسنبيجوهيتش (Alispahic & Hassanbegovic, 2017) التي وجدت أن الأفراد الذين تَتَراوح أعمارهم بين (20–30) عاماً كانت لديهم مستويات أقل من اليقظة العقلية، مقارنةً مع الأفراد الأكبر منهم بالسن. وقد يَكون بسبب الانشغال الفكري المُستمر بالمستقبل، والتَركيز على أهدافهم المستقبلية، مع إهمالهم للحظة وما يَدور حولهم، وفقدان المتعة الحالية، والتأمل المعرفي الذاتي، وتَشَّتت الانتباه، والاستغراق في أحلام اليقظة، والعيش في الأوهام التخيلية غير الواقعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستويات اليقظة العقلية ليست ثابتة، حيث أن مهاراتها واستراتيجياتها يمكن تعلمها وتنميتها والتدرب عليها وتطويرها، وهي من السمات الكامنة لدى الأفراد إلا أنهم يتفاوتون في مستويات، وطلبة الجامعات غالباً ما يكونون أكثر وعياً بذواتهم وأهدافهم، ويستطيعون التخطيط لتحقيق الأهداف التي يطمحون لها، وهذا ما أكدته دراسة (Park et al., 2013) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعات يواجهون خبرات تكيفية، واجتماعية مختلفة في طبيعة الحياة الجامعية التي يمرون بها وتتطلب منهم أن يكونوا يقظين بشكل دائم.

وقد يعود السبب الرئيسي إلى البيئة الاجتماعية للطلبة التي تحيط بهم، وما تفرضه عليهم من ضغوطات سياسية، واجتماعية، واقتصادية، مما يسبب لهم عدم الشعور بالأمن والهوية وفقدان التركيز والمتعة بالحظة الحالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يعاني منه الطلبة من قلق وتوتر وضغوطات وحالة من عدم الاستقرار بسبب انتشار فيروس كورونا غير المسبوق، واهتمامهم بمتابعة آخر المستجدات لتطور هذه الحالة الوبائية، ومتابعة آخر الأخبار لعدد الإصابات والوفيات، مما أفقدهم القدرة على التركيز والوعي، ودخولهم مرحلة جديدة مَجهولة المَصدر والمصير. وقد أثارت لديهم الرعب والخوف، وأدت بهم إلى عدم القدرة على إدارة الصراعات والضغوطات وقلة إدارة الذات، وسَاهمت في تدني مستويات اليقظة العقلية لديهم، وأفقدتهم

القدرة على التركيز والضبط المعرفي، وجعلتهم يُصدرون الأحكام والتقييمات بِشكل كبير وغير مُبرر، مما مَنَعهم من تحقيق المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية (Weis et al., 2021).

ويُمكن تَفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الجامعية وما تَفرضه من أعباء أكاديمية وتَحديات وصِراعات لم تكن موجودة في مراحل العليم العام. ولكون المرحلة الجامعية مرحلة انتقالية، ونقلة نوعية في حياة الطالب، تتطلب تكوين الصداقات والانخراط في المجتمع وفي بيئة تعليمية جديدة، والتكيف والتأقلم مع الأوضاع الجديدة، وما أشار إليه اريكسون، حيث اطلق على هذه المرحلة مرحلة أزمة الهوية، حيث يسعى الفرد فيها إلى البحث عن الهوية، ويواجه العديد من الصراعات والأزمات؛ أهمها أن الفرد لا يمتلك القدرة على تحديد خياراته واهتماماته بشكل صحيح، ويكون مشغولاً في البحث عن هويته وتكوين صداقات وجماعات ينتمي إليها لتحقيق هويته، والتكيف مع التغيرات الجسمية والاجتماعية، وبكيفية حل صراعاته والسعي نحو الاستقرار، فقد تُساهم هذه الأمور في بُطء تَطور اليقظة العقلية لدى الطلبة، وتعوّقهم من الوصول إلى مستويات عالية فيها، وتجعلهم أقل تركيزاً وانتباهاً وتفكيرهم محدود. فهذه العوامل قد تعمل على تقليل مستويات اليقظة العقلية لدى الطلبة الجامعيين. أو بسبب الخصائص النمائية التي يتمتعون بها (مرحلة المراهقة المتأخرة)، حيث يواجهون سلسلة من الضغوطات والتحديات، والصراعات، وغموض الهوية، والتكيف مع التغيرات الحياتية، مما يجعلهم أكثر انشغالاً ويقل تركيزهم والوعي بالذات والانتباه.

وتَتَفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الربيع (2019)، ونتائج دراسة أبو الليمون والربيع (2022)، ودراسة بديوي وعبد (2018)، التي وجدت جميعها أن الطلبة يَملكون مُستويات "مُتوسطة" من اليقظة العقلية. فيما تَختلف مع نتائج دراسة (Snowden et al., 2015 ؛ Alispahic & Hasanbegovic, 2017؛ إسماعيل، 2019؛ Shaheen & Rayyan, 2020; Hammoud, 2022)، حول وجود مستويات "مرتفعة"

من اليقظة العقلية لدى الطلبة، وكذلك دراسة نتائج الدبياني (Aldbyani, 2021) التي أظهرت وجود مستويات متوسطة من اليقظة العقلية.

مناقشةُ النتائج المتعلقة بالشق الثالث من السؤال الأول: أظهرت النتائج أنَّ مستوى الصمود النفسي لدى الطلبة قد كان "مرتفعاً" بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس بين (3.96) و(3.05).

وتُفسر الباحثة سبب ارتفاع مستويات الصمود النفسي لدى الطلبة إلى ما تُقدمه المؤسسات التربوية من مَهارات وخبرات ومعارف، تُحسن من قدرات الطلبة وتَطورهم المعرفي والتي بِدورها تَجعلهم أكثر قدرة على مُواجهة الصعوبات والتحديات وحل المشكلات، وتُعزز لديهم الشعور بالقدرة والتَمَكُنِ للعودة إلى الوضع الطبيعي بعد التخلص من الأزمات وتجاوزها.

وقد تعزوه الباحثة وفقاً إلى ما جاء به الربيع (2019) أن الطلبة الجامعيين يحملون طموحات مستقبلية، تدفعهم نحو تحقيق أهدافهم والتمسك بها، وتجعل من أفراداً أكثر شغفاً وتطلعاً نحو إنجاز المهمات والمتطلبات الأكاديمية، والتعرف إلى كل ما هو جديد، ويمنحهم القدرة على التحمل والقوة في مواجهة التحديات والصراعات المختلفة، وهذا ما ساعدهم على امتلاك مستويات مرتفعة من الصمود النفسي. وقد يكون بسبب ما تعرض له الطلبة من مواقف وصراعات عملت على صقل شخصياتهم وأصبحوا قادرين على التعامل مع المواقف والأحداث الحياتية بفاعلية واقتدار، وهذا ما جعلهم يحصلون على مستويات مرتفعة من الصمود النفسي.

وقد تعلل الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج الدراسية التي يدرسها الطلبة، التي تَتُم عن كفاءة عالية للهيئة التدريسية في تصميم المناهج، وخبراتهم العالية وتركيزهم على الجانب النفسي وصقل شخصية

الطالب، وقدرتهم العالية على تَوظيف ودَمج الصمود النفسي والاهتمام به لكونه من أبرز العوامل المساهمة في تَنمية شَخصية المُتعلم وتَحسين مُستواه الأكاديمي، ودَوره الفاعل في مُواجهة التحديات والصمود النفسي والالتزام لتحقيق الأهداف، والتخلص من حالة التوتر وعدم الاتزان. كما أن تَنوّع المعارف والخبرات التي يقدمونها، واتباع الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تُحاكي واقع الحياة العصرية، تُساهم في رفع قدرات الطلبة وتُمكنهم من تَحقيق التوافق مع الأحداث الصعبة، وتُخفف من آثارها السلبية على حياتهم المستقبلية.

وقد يكون تفسير هذه النتيجة نابع من النظرية المعرفية الاجتماعية، وما يحظى به الطالب من دعم ومساندة اجتماعية، تُساهم في قدرته على المواجهة والتصدي للتحديات التي تعوّق تقدمه، وتعزز قدرته على المثابرة، والإصرار، والاستمرار، بالمحاولة للتغلب على الشدائد، وتعمل على زيادة فاعليته الذاتية والإيمان بقدراته على المواجهة، ويَشعر من خلالها بالقوة والقدرة على السيطرة على الأحداث، وعدم التأثر بالمثيرات السلبية والمواقف الحياتية الصعبة.

وتُعلّل الباحثة هذه النتيجة من خلال دور المعلمين في مُختلف المراحل الدراسية، ودَور الآباء التكاملي والتَشاركي، ووَعيهم لحاجات الطلبة، وتَوفير البيئة الآمنة لهم والأمن النفسي والاجتماعي لتحقيق أهدافهم. وقد يَكون بسبب ما يَمتلكه الطلبة من خصائص وتَنوع في استخدام أنماطهم المعرفية عند مواجهة الصعوبات، وما لديهم من مهارات تمكنّهم من استثمارها وفقاً لمقتضيات الموقف الذي يواجههم. بالإضافة إلى القدرة على ضبط الاندفاعات والتحكم الذاتي والإدارة الذاتية لسلوكاتهم وتُساعدهم في التغلب على الأحداث المُجهدة بحزم وعزيمة، وتجعلهم أكثر قدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة التي تمكّنهم من حل المشكلات والتحكم بمجريات الموقف. وقد تُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تَشهدهُ المنطقة من صراعات ونزاعات وحُروب على الأراضي

المُقدسة، مما عَزَّزَ الصمود النفسي لديهم، وزَرَعَ في نُفوسهم الصلابة والصُمود والقوة لمواجهتها والدفاع عن أرضهم ومُقدساتهم.

وتَختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسماعيل (2017) التي وجدت مستويات "منخفضة" من الصمود النفسي، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة منصور وآخرون (Mansour et al., 2014)، ودراسة الوكيل (2015)، ودراسة الشلاش (2022)، التي وجدت مستويات "متوسطة" من الصمود النفسي. فيما تتفق مع نتائج دراسة (العاصمي، 2018؛ دخان وآخرون، 2021؛ Pinar et al., 2018; Karamat & Naz, 2014; Smith (Shi et al., 2022; et al., 2020، التي وجدت مستويات "مرتفعة" من الصمود النفسي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبة جامعة حيفا تعزى الى متغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي)؟"

مناقشةُ النتائج المتعلقة بالشق الأول من السؤال الثاني، أظهرت النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لبُعد الكبت النفسي لدى الطلبة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لبُعد إعادة التقييم المعرفي تُعزى لمتغير الجنس. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للتنظيم الانفعالي (ككل) لدى الطلبة تُعزى لمتغيري (الجنس، والمستوى الدراسي).

ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأبعاد التنظيم الانفعالي لدى الطلبة تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لبُعد (الكبت النفسي) تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لبعد (إعادة التقييم

المعرفي) لصالح الطلبة من فئة (ممتاز). وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للتنظيم الانفعالي (ككل) تعزى لمتغير (التقدير الأكاديمي)، لصالح الطلبة من فئة (ممتاز).

وتُفسر الباحثة حصول الإناث على مستويات أعلى في مجال الكبت النفسي، بسبب الخصائص الأنثوية وتركيبتها الفسيولوجية، حيث تَتَمتع الإناث بالهدوء واللين والعطف، أو بسبب عادات المجتمعات العربية المحافظة التي تمنع الأنثى ولا يَحق لها التَعبير عن هذه الانفعالات أو التَنفيس عنها. وهذا يقلل من قدرتها على الإفصاح عن مشاعرها بحرية (السلبية والإيجابية). أو قد يكون بسبب الفروقات في أنماط التنشئة والتنميط الاجتماعي بين الجنسين والتمييز بينهم، إذ تعطي للذكور مساحة أكبر وحرية شخصية للتعبير عن انفعالاتهم بأساليب متعددة، فيُعبرون عن مشاعرهم السلبية أو الإيجابية بحُرية أكبر من الإناث، كالصراخ أو الغضب ويُعبرون عنها بِعدة طُرق كالضرب أو تكسير الأشياء حتى لو أمام الآخرين، أما الأنثى فتكتفي بالسكوت والبكاء الصامت خوفاً من النظرة السلبية لها من الآخرين، فكثيراً ما نُشاهد مشاجرات بين الذكور، ونادراً ما نُشاهدها بين الإناث، فهذا الفرق دليل كبير على أن الإناث هُن أكثر قدرة على كبت انفعالاتها.

وتَعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في إعادة التقييم المعرفي إلى المستويات العالية من النضج المعرفي والوعي الفكري الذي وصل إليه الطلبة من كلا الجنسين، الذي يُساعدهم على استخدام أساليب متنوعة من التفكير، والتمييز بين الأفكار السلبية والإيجابية، واستبدال الأفكار السلبية بما هو إيجابي وبما يُعزز لديهم القدرة على تَغيير انفعالاتهم تجاه الموقف أو شخص ما، وإدارتها وتوجيهها بالاتجاه الصحيح. وقد تَعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تَعرضوا له من خبرات أدَّت إلى اتساع مُدركاتهم والقدرة على التعامل مع المواقف واستخدام الحِوار الذاتي وتَجنب شخصنة الأمور والتفكير المنطقي بالنتائج التي يُمكن أن تُسببها الأفكار والانفعالات السلبية والإيجابية.

أما بالنسبة إلى عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تُعزى للجنس، قد تَعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مُرورهم بخبرات وتجارب انفعالية متقاربة وتشابه في القدرات الأكاديمية لكونهم يَنتمون لجامعة وبيئة اجتماعية واحدة، وإلى ما يَتمتعون به من قدرات ومهارات يستطيعون من خلالها التَحكم والسَيطرة على انفعالاتهم وفَهمها وفهم انفعالات الآخرين وتَوظيفها في مُختلف المواقف الاجتماعية والأكاديمية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: دروليرز وآخرون (Droulers et al., 2015؛ وعياش وفائق، 2016؛ Theurel & Gentaz, 2018 ؛ خصاونة، 2020؛ الطيار، 2021)، على عدم وجود فروقات في التنظيم الانفعالي تُعزى للجنس والمستوى الدراسي. فيما اختلفت مع نتائج دراسات اليسباهيتش وهسنبيجوهيتش (Valle et al., 2018; Alispahic & Hasanbegovic, 2017 ؛ عبد الحميد، 2018؛ Sanchis et al., 2020) التي وجدت أن الإناث حصلن على مستويات أعلى في التنظيم الانفعالي.

وتَرى الباحثة أن عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تُعزى للسنة الدراسية قد يعود إلى طبيعة المرحلة الجامعية والمناهج الدراسية التي تُركز على صَقل شخصية الطالب من جميع الجوانب، وتَركيزها على الجانب الانفعالي نَظراً لِما لها من أهمية كبيرة في حياة الطلبة، ومُساهمتها في تَحصيلهم الأكاديمي ونجاحهم وتقدمهم وتطور المجتمع. وقد يَكون بسبب ما تُقدمه الجامعة من تَدريب وتَطوير لتنمية مَهارات الطلبة على استخدام انفعالاتهم، وتَوجيهها، واستثمارها في عملياتهم التفكيرية. كما أنَّهم يَخضعون لنظام تربوي واحد على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عياش وفائق، 2016؛ عبد الحميد، 2018؛ خصاونة، 2020) حول عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تُعزى للسنة الدراسية.

وتَعزو الباحثة نَتيجة وجود فَروقات في التنظيم الانفعالي تُعزى لمتغير التخصص لصالح الكليات العلمية، إلى طَبيعة المناهج والمواد التي يتم تَدريسها في الكليات العلمية، التي تُركز على استخدام أنواع متعددة من التفكير والتَنَّوع في استراتيجياته، وتركيزها على الجوانب العملية والتَطبيقية داخل المُختبرات والمَعامل المخبرية وإجراء التجارب، التي تتطلب منهم التركيز الانفعالي والجدية والدقة والضبط. مما تنعكس على قدرتهم على الاستخدام الفاعِل لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي والتركيز على الإيجابية منها وتوظيفها في التعلم، والتنوع في استخدام الاستراتيجيات الانفعالية في التَعامل مع المواقف المختلفة مما يَجعلهم أكثر قُدرة على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مشروعة تجنبهم القلق والتوتر والإحباط وتَدني مُستويات الصحة النفسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عياش وفائق، 2016؛ Valle et al., 2018؛ خصاونة، 2020) التي خَلصت جميعها إلى عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تُعزى للسنة الدراسية.

أما عدم وجود فروق في الكبت النفسي فتُعزى للتقدير الأكاديمي. فقد ترى الباحثة أن هذه النتيجة تَعود إلى المستويات العلمية المتشابهة والتشابه في خصائصهم الشخصية، وما يَتعرضون له من ضُغوطات وخبرات ومواقف انفعالية. كما تَعزو الباحثة الفروقات في إعادة التقييم المعرفي لصالح فئة الممتاز لكونهم يتعرضون لخبرات أكاديمية أكثر من غيرهم من الطلبة، أو بسبب مستوى دافعيتهم العالية للإنجاز من خلال حُبهم للاطلاع والاهتمام بتنمية حصيلتهم المعرفية. ولما توفره المكتبة الجامعية لهم من كُتب ومصادر وطرق مُتعددة للتعلم، يستغلونها لزيادة معارفهم وإشباع دوافعهم المعرفية والحاجة للمعرفة. وقد يَكون بسبب كفاءتهم الذاتية الانفعالية وثقتهم العالية بقدراتهم على مواجهة التحديات الانفعالية، وقُدرتهم على تَغيير طريقة تفكيرهم بالموقف أو الأحداث من حولهم، والتركيز على الجوانب الإيجابية منها، واستبدال معتقداتهم المُشوهة بما هو إيجابي، ويُحقق لهم القدرة على التكيف والتأقلم السَليم.

كما تُعزو الباحثة وجود فروق في التنظيم الانفعالي (ككل) للتقدير الأكاديمي لصالح فئة (الممتاز)، إلى امتلاك هذه الفئة لبنية ومُحتوى معرفي، وحصيلة مَعلوماتية تُمكنهم من مُعالجة المعلومات والمواقف الانفعالية بكفاءة، مما يجعلهم قادرين على تقديم استجابات انفعالية تتوافق وتنسجم مع المواقف المختلفة. وقد يَكون بسبب امتلاكهم للاستراتيجيات والمهارات التَكيفية في التَعامل مع الأحداث. أو بسبب اهتمامهم بالمواظبة على حضور النَدوات والمؤتمرات والنِقاشات العلمية التي تُوفرها لهم الجامعة، التي تُنمي لديهم القدرة على التواصل والتكيف مع الآخرين ومشاركتهم انفعالاتهم، والانفتاح على تجارب وخبرات الآخرين، وإدارة الحوار وآدابه، وتَقبل آرائهم ووجهات النظر المختلفة، مما يُؤدي إلى تَحسين قُدراتهم واستراتيجياتهم في التنظيم الانفعالي، والضبط الانفعالي، وتقبل الاختلاف مع الآخرين، والوعي بمشاعرهم وفهمها، وعدم الاندفاع والتصرف الواعي بحِكمة وعقلانية، التي تَدل على نُضجهم الانفعالي. وتَتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لو وآخرون (Liu et al., 2021) التي وجدت أن الطلبة ذَوو التحصيل المرتفع حَققواُ مستويات أعلى من التنظيم الانفعالي.

مناقشةُ النتائج المتعلقة بالشق الثاني من السؤال الثاني: أظهرت التحليلات وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير الجنس على أبعاد اليقظة العقلية لدى الطلبة لبُعدي (عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، والعمل بوعي) تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأبعاد (المراقبة، والوصف، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية) تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية (ككل) لدى الطلبة تُعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأبعاد (المراقبة، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات، والعمل بوعي) لدى الطلبة تُعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، ووجود فروق دالة

إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لبُعد (الوصف) لصالح الطلبة من فئة (ممتاز)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية (ككل) لدى عينة الطلبة تعزى لمتغير (التقدير الأكاديمي)، لصالح الطلبة من فئة التقدير الأكاديمي (ممتاز).

وتُفسر الباحثة نتيجة وُجود فُروق في أبعاد اليقظة العقلية (عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، والعمل بوعي) تُعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، بِسبب طبيعة الإناث التي تَتَميز بالدِقة والاهتمام بالتفاصيل عند أداء المهمات، والتأمل الذاتي الواعي، والاتزان الانفعالي أثناء التعامل مع المهمات المختلفة، كما أن الأنثى أكثر ميلاً إلى أن تكون حاضرة الذهن والحواس في جميع الأعمال والمهمات المختلفة. وما يتميزن به من خصائص أكاديمية كالالتزام بالقوانين والتعليمات، والمواظبة على الحضور وأداء الواجبات، وما يتمتعن به من مستويات مُرتفعة من الانتباه الواعي، والتركيز على العمل أو النشاط المراد إنجازه وتجنب أداء المهمات التي تشتت الانتباه، وعدم التفاعل مع الخبرات والانفعالات التي تعمل على فقدان التركيز في العمل، أو فُقدان الوعي في اللحظة الحالية، وقدرتهن على مُمارسة الضبط الانفعالي والاتزان التي تَسمح لهن بمراقبة الذات والانفعالات عن قرب ووصفها عن قصد (Wallace & Shapiro, 2006).

فالتركيز على مكونات اليقظة العقلية هو أحد العامل المساهمة في تحقيق الوعي السليم لدى الطلبة، والتركيز على الأحداث الحياتية وتقبلها دون إصدار حكم عليها، وتُساهم في تَعميق المفاهيم الإيجابية للصحة النفسية، فتجعَلهم قادرين على تَسهيل أمور حياتهم وتوجيه انتباههم للحظة الحالية، وتجاوز السلبية، والشعور بالسعادة والتفاؤل بغد مشرق (Sünbül, 2016).

وإن عدم وُجود فروق في أبعاد اليقظة العقلية وهي: الملاحظة، والوصف، وعدم إصدار الأحكام، تُعزى لمتغير الجنس، قد يَرجع إلى أن الطلبة يَمتلكون قُدرات مُتساوية تُمكنهم من وصف انفعالاتهم، والتعبير عن إحساساتهم الداخلية والظواهر من حولهم لفظياً، وملاحظة الأحاسيس الجسدية وإدراكها، وما يتعرضون له من

خبرات ومواقف تعليمية وما يمتلكونه من مهارات متقاربة، سَاهمت في وَعيهم بضرورة الانتباه والإدراك الواعي للمثيرات من حولهم، ودِقة الوصف والتأني قبلَ التصرف، وعدم التَسّرع في إطلاق الأحكام، والتأمل الذاتي.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية (ككل) لدى الطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي). فقد تَعزو الباحثة السَّبب إلى تَقارب الاختلافات الاجتماعية والسلوكات الاجتماعية والاهتمامات بين الجنسين. وقد يعود إلى التوجهات العالمية والسياسات التربوية والأنماط المجتمعية التي تُنادي بالمُساواة بين الجنسين، فليس هناك ما هو حِكر على جنس دون آخر. لذلك أصبحت الأسرة والمؤسسات التربوية تَنظر للجنسين مختلفين بيولوجياً لكنَّهم مُتساوين في الحقوق والواجبات، وتعمل على رفع كفاءتهم وتدريبهم وتأهيلهم للتسلح بالعلم والمعرفة، وامتلاك القُدرات العالية للتقدم والازدهار بالمجتمع. وقد تعزوه الباحثة للدور الذي تقوم به الجامعة لتنمية قدرات طلبتها على حد سواء، دون النظر للنوع أو التخصص أو التفريق بينهم، واعتبارهم شباب وجيل الغد، وما تُقدمه من أنشطة وبرامج مُمَنهجة لتطوير قدراتهم وصَقل شخصياتهم لتحمل المسؤولية، والتي من شأنها تحصين الطلبة نفسياَ ضد التغيرات والضغوطات النفسية والانفعالية، وإكسابهم مهارات ومكونات اليقظة العقلية لمواجهة التحديات والصراعات الحياتية والوعي بالمتغيرات والظواهر والتَعامل مَعها على أكمَل صورة.

وقد تعزوه الباحثة إلى وعي الطلبة بأهمية اليقظة العقلية وضرورتها في نواحي الحياة، وفي تفاعلاتهم مع البيئة ومكوناتها، وما تُحقق لهم من الفوائد الإيجابية على المستوى الأكاديمي والاجتماعي، وللدورِ الذي تُمارسه الأسرة الفلسطينية في تربية أبنائها على منحهم الثقة على بقائهم حاضري الذهن لما حولهم، وحرية التعبير عن حالتهم وانفعالاتهم بوعي بعيداً عن التَطرف أو المغالاة فيها، وتَحُثُّهم على التأمل العميق بمجريات حياتهم، والنظر للأشياء بالمنظار الصحيح، لتفتح لهم الآفاق أمام تفكيرهم، وهذا ما يؤكد ما جاءت به كابات–زين (Kabat–Zinn, 2003) أن اليقظة العقلية توجه انتباه الفرد بطريقة إرادية وواعية للحظة الحالية دون

تقييم مُسبق أو متسرع لها، وتَعمل على زيادة التَقَبل الذاتي، والتركيز، ووَقفِ الأفكار السلبية. وما جاءت به نظرية لانجر (Langer, 1993) أن اليقظة العقلية هي الطريقة المثلى لمواجهة تحديات الحياة، واتخاذ القرارات الحكيمة، وتعزز القدرة على حل المشكلات، والتصرف بوعي، والقُدرة على التَفكير المنتج والمبدع.

وقد تَعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يدرسون في محيط جامعي واحد، ويَجتمعون في بيئة تعليمية واحدة تَرفض أنواع التَمييز بينهم، وتَمنح لهم الفرصة الكاملة للتدرب على مُمارسة المهارات المرتبطة باليقظة العقلية، واكتساب الاستراتيجيات اللازمة لممارستها، وقُدرة الهيئات التَدريسيَّة على تَوظيفها وتَطبيقها داخل المحاضرات والغرف الصفية ومُمارستها بشكل مَقصود، بغية نقلها للطلبة وتعليمهم أهم المبادئ التي تقوم عليها، والتَنوع في استخدامهم الأساليب، والاستراتيجيات التعليمية الحديثة لتعزيز قدرات الطلبة وتمكنهم من إتقانها، لتصبح عادات عقلية يعتمد عليها الطالب في مختلف نَواحي حياته.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: سنودين وآخرون (Snowden et al., 2015 Alispahic & Hasanbegovic, 2017؛ بديوي وعبد، 2018؛ Shaheen & Rayyan, 2020) التي وجدت أن الإناث لديهن مستويات من اليقظة العقلية بشكل أكبر من الذكور. وكذلك نتائج دراسة شمبولية (2019) والربيع (2019) التي وجدت أن الذكور هم أكثر من الإناث.

كما اتَفقت مع نتائج دراسة (عبد الحميد، 2018؛ والدبياني Aldbyani, 2021) حول عدم وجود فروقات في اليقظة تُعزى للجنس أو المستوى الدراسي. ونتائج دراسة وشاهين وريان (Shaheen & Rayyan, 2020) التي لم تجد فروق في اليقظة تعزى للتخصص. واختلفت مع نتائج دراسة شمبولية (2019) التي وجدت أن طلبة السنة الرابعة حصلوا على مستويات أعلى في اليقظة العقلية، ودراسة الربيع (2019) التي وجدت الفروق لصالح طلبة السنة الثانية.

أما بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية (ككل) تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، لصالح الطلبة من فئة التقدير الأكاديمي (ممتاز). فقد يرجع السبب إلى ما أشارت إليه دراسة الربيع (2019) إلى أن تطور الطلبة المعرفي يؤهلهم للتبصر والوعي بالذات والقدرة على استخدام الأفكار الذاتية والانفعالات والتعبير عنها بشكل واضح وصريح. وإن ما حققه من مستويات تعليمية تسمح لهم من التفاعل مع خبراتهم بشكل إيجابي، وتحسين طرق التواصل والتصرف مع الآخرين والأحداث من حولهم. وقد تعزو الباحثة إلى أن الطلبة يسعون للتفوق والتميز الذي يعتمد على مدى قوتهم ودافعيتهم ورغبتهم الملحة للسعي نحو تحقيق الهدف، والتي تعتبر من أهم الصفات المرتبطة باليقظة العقلية. وتَعزو الباحثة إلى ما أكدته الدراسات السابقة أن مستوى التنظيم المرتفع لدى الأفراد يعزز قدراتهم على اليقظة العقلية؛ لتُساعدهم على المحافظة على الهُدوء الانفعالي والشعور بالطمأنينة (Fisher, 2014; Bishop et al., 2004; Haverfield & Theiss, 2020)

وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (شمبولية، 2019؛ الربيع، 2019) التي وجدت أن هناك فروقات قي اليقظة العقلية تُعزى للتحصيل الأكاديمي.

مناقشةُ النتائج المتعلقة بالشق الثالث من السؤال الثاني: أظهرت نتائج التحليلات عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة تُعزى لمتغيري (الجنس، والمستوى الدراسي). وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغير الكلية ولصالح طلبة الكليات العلمية. وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة تُعزى لمتغير التقدير الأكاديمي ولصالح الطلبة من فئة (ممتاز).

تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة لمتغيري: (الجنس، والمستوى الدراسي)، إلى مستوى القدرات المتشابهة التي يحملها الطلبة للتعامل مع المثيرات البيئية والتفاعل الإيجابي. وقد تكون بسبب تشابه البيئة الأكاديمية وطبيعة الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المستخدمة في التعلم، وقدرتها على تَحفيزهم ودفعهم للسعي نحو التَماسك النفسي واستعادة التوازن بعد التعرض للمِحن والصِعاب، والمُحافظة على حالتهم الانفعالية والثبات والتفاؤل الإيجابي.

وتَعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يشاهدونه من أحداث مؤلمة في المنطقة، لكونهم يعيشون في منطقة واحدة ويواجهون نفس الظروف والمناخ والأنظمة الأسرية، وما يَتعرضون له من صراعات وأزمات تهدد أمنهم وسلامتهم، مما جعلهم أكثر ثباتاً وصلابة وصمود على موقفهم، واعتزازاً بموقفهم في الدفاع عن أرضهم المُقدسة. وقدرتهم العالية على التكيف مع الأوضاع الجديدة، وعدم التأثر بالمثيرات والمواقف السلبية. وهذا ما عَزَزَ لديهم القدرة على الصمود، والاستفادة من هذه الأحداث وتَحويلها إلى طاقاتٍ إيجابيةٍ تَدفعهم لمواجهة الشدائد بعزيمة عالية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: منصور وآخرون (Mansour et al., 2014) والوكيل (2015) والعاسمي (2018) ودخان وآخرون (2021) حول عدم وجود فروقات بين تعُزى للجنسين في مستويات الصمود النفسي. فيما اختلفت مع نتائج دراسة سميث وآخرون (Smith et al., 2020) التي وجدت أن الإناث لديهن مستويات أعلى في الصمود النفسي، وكذلك نتائج دراسة التهامي (2021) ولو وآخرون (Liu et al., 2021) التي وجدت أن الذكور أعلى في الصمود النفسي.

كما اختلفت مع نتائج دراسة كارمات وناز (Karamat & Naz, 2014) التي وَجَدت أن الطالبات في السنوات الأخيرة من المرحلة الجامعية حَصلت على مستويات أعلى من الصمود النفسي، ونتائج دراسة

بينار وآخرون (Pinar et al., 2018) التي وجدت أن طلبة السنة الأولى حَصلوا على مستويات أعلى في الصمود النفسي. واتفقت مع نتائج دراسة (دخان وآخرون، 2021؛ التهامي، 2021) التي وجدت عدم وجود فروقات تُعزى للسنة الدراسية.

وتُفسر الباحثة وُجود فُروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، إلى المَصدر الأول الذي انبثق منه هذا المفهوم، فقد انطلق من التَجارب العلمية والفيزيائية في المَعامل المَخبرية والتخَصصاتِ العلميةِ عندما توصلوا إلى أنّ المادة لها القُدرة على تحملِ الضغط، والقدرة على الارتدادِ للوضع الطبيعي، ومُقاومة أكبر للعوامل البيئية والمؤثرات الخارجية، وتم تَطبيقه على النَّفس البشرية وأصبحت ضرورة مُلحة في الحياة اليومية (Southwich & Charney, 2018).

وترجع الباحثة سبب هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج الدراسية التي يتم تدريسها في الكليات العلمية التي تَتَميز بالجمود، والتَعامل مع الأرقام الحرفية المجردة والمعادلات الرقمية والحقائق العلمية والبيانات الخام. مما انعكس ذلك على شخصياتهم وسماتهم الذاتية، فجعلتهم أكثر صموداً في مواجهة التحديات، ومَنحتهم الثبات أمام العقبات التي تُعيق تقدمهم، وتجاوزها مع المحافظة على الاستقرار النفسي والاتزان الانفعالي. كما أن طبيعة ومتطلبات الكليات العلمية تختلف عنها في الكليات الإنسانية، فقد يكون طلبة الكليات العلمية أكثر ميلاً للتنافس بسبب صعوبة الموضوعات الدراسية وطبيعة المساقات والاختبارات باللغة الإنجليزية، ولما تحتاجه من وقت مضاعف للمذاكرة، وما تتطلبه من ثبات وإصرار أكبر على مواجهة المشكلات المعقدة التي تواجههم والتصدي النشط لها. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الوكيل، 2015؛ والتهامي، 2021) التي وجدت فروق في الصمود النفسي تُعزى للتخصص لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي. واختلفت مع نتائج دراسة دخان وآخرون (2021) التي وجدت عدم وجود فروقات تُعزى للتخصص.

وتَعزو الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للصمود النفسي لدى الطلبة لمتغير التقدير الأكاديمي لصالح الطلبة من فئة (ممتاز)، إلى ما يتبناه الطلبة من توجهات ويحملونه من طموحات تساهم في تحقيق أهدافهم، وإيمانهم القوي بأهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها، وأنها تَتَطلب مِنهم القُدرة العالية على الصمود النفسي في وجه التحديات والمعيقات والظُروف الصَعبة، وما يَتمتع به الهَدف من قِيمة وأهمية كَبيرة. وقد يَعود السَبب إلى خَصائص الطلبة الذين يَتمتعون بمستويات مُرتفعة من الصمود النفسي ودافعية الإنجاز، وقُدرة عالية على مُواجهة الشدائد، والسعي والمُثابرة لتحقيق الهدف، وتَجنب خبرات الفشل واعتباره بداية طريق النجاح، وفرصة تحقق لهم التطور والنمو (Hahn et al., 2011). ويمتلكون تقدير الذات الإيجابي، والصلابة، وامتلاك مهارات التأقلم والتكيف، والشعور بالتماسك، والكفاءة الذاتية، والتفاؤل، وانخفاض الخوف من الفشل، وتَحمل الغموض وعدم اليقين، والقدرة على حل المشكلات، والمَيل إلى إدراك التجارب من وجهة نظر إيجابية، والقدرة على كسب دعم وتأييد وجذب انتباه الآخرين، والنظرة الإيجابية للحياة (Ledesma, 2014). وهذه النتيجة تَتَفق مع نتائج دراسة لو وآخرون (Liu et al., 2021) التي وجدت أن الطلبة ذَوي التحصيل المرتفع حققوا مستويات أعلى في الصمود النفسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين التنظيم الانفعالي وكل من اليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبة جامعة حيفا؟"، أظهرت النتائج ارتباط التنظيم الانفعالي بدلالته الكلية لدى الطلبة بعلاقات موجبة قوية ودالة إحصائياً (α = 0.05) مع كل من (اليقظة العقلية (ككل)، والصمود النفسي)، وارتبط بُعد (إعادة التقييم المعرفي) في مقياس التنظيم الانفعالي لدى الطلبة بعلاقات موجبة قوية ودالة إحصائياً (α = 0.05) مع أبعاد اليقظة العقلية (المراقبة، الوصف، عدم الحكم على الخبرة الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، العمل بوعي)، وبعلاقة موجبة قوية ودالة إحصائياً (α = 0.05) مع كل من (اليقظة العقلية، والصمود النفسي).

ارتبط بُعد (الكبت النفسي) بمقياس التنظيم الانفعالي لدى الطلبة بِعَلاقات مُوجبة ضعيفة ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع أبعاد اليقظة العقلية (المراقبة، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) وبِعَلاقة مُوجبة وضعيفة ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع (الصمود النفسي)، وبعلاقة موجبة وضعيفة وغير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع (اليقظة العقلية). وارتبط بُعد (الكبت) بعلاقات سالبة وضعيفة ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعدي (عدم الحكم على الخبرة الداخلية، والعمل بوعي)، وبعلاقة سالبة وضعيفة وغير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع بُعد (الوصف).

وترى الباحثة أن سبب الارتباط الإيجابي بين إعادة التقييم المعرفي كبُعد من أبعاد التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية وأبعادها الفرعية، هو لكون هذا البُعد من أهم الاستراتيجيات الإيجابية التكيفية، والتي تقوم على إعادة التفكير بالموقف، وإيجاد الأفكار الإيجابية، والتخلص من الأفكار السلبية، واتباع نهج التفكير المنطقي لدَحضِ الأفكار السلبية واستبدالها بما هو إيجابي يهدف إلى حل المشكلة وتَحقيق الهدف، مما يَعمل على زِيادة مُستويات اليقظة العقلية وتَحقيق الصحة النفسية والجسمية والعقلية، وتُجنبهم السلوكات السلبية (Huang et al., 2019). كما أن التنظيم الانفعالي يساعد الطلبة على السيطرة والتحكم بانفعالاتهم والحد من تأثيراتها السلبية، وهذا يمنح الفرد القدرة على تركيز الانتباه والوعي بالانفعالات الداخلية والمشاعر الذاتية، وصفاء الذهن، ويساعده على التفكير بمسارات واتجاهات مختلفة تفتح له آفاق جديدة، وتساهم بالوصول إلى أفكار عقلانية لها القدرة على مواجهة المشكلات وحلها بفاعلية (McDonald et al., 2021).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هانلي وآخرون (Hanley et al., 2015) التي وجدت أن إعادة التقييم المعرفي هي استراتيجية إيجابية في التنظيم الانفعالي وفهم الانفعالات وتقييمها، وترتبط بشكل إيجابي بمكونات اليقظة العقلية، وتساعد الفرد على الوصول إلى التكيف والتخلص من الإجهاد، وزيادة مُستوى الوعي للحظة، والانتباه للأحاسيس الذاتية، ووصف الخبرات الداخلية والخارجية، وتَحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

أما الارتباطات السلبية والضعيفة للكبت في اليقظة العقلية وأبعادها، فقد تُفسر الباحثة هذه النتيجة كونها من الاستراتيجيات غير التكيفية التي تُعيق الفرد من تَحقيق التنظيم الذاتي للانفعالات، وتُؤدي إلى العديد من الصعوبات في قدرة الفرد على تنظيم وتُقييم انفعالاته، والتَعبير عنها بدِقة وفَهمها بِشَكل صحيح. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ye et al., 2022) التي وجدت أن الكبت من الاستراتيجيات السلبية ارتبطت بشكل سلبي مع اليقظة العقلية وأدت إلى تقليل مستوياتها، وزيادة مستويات الغضب والمشاعر السلبية وزيادة مستوى ارتكاب الجرائم، أما أعادة التقييم المعرفي فقد عمل على تَقليل مشاعر الغضب والقلق وسَاهم في التخلص من الانفعالات السلبية، وقللت من مستوى السلوكات السلبية والانحِراف، من خلال تحسين مستويات الصمود النفسي.

وتُفسر الباحثة ارتباط التنظيم الانفعالي مع اليقظة العقلية بأنها نتيجة منطقية، فكلما زادت مستويات التنظيم الانفعالي كلما زادت مستويات اليقظة العقلية، وقد ذَكَرَ جروس وجون (Gross & John, 2003) أن التنظيم الانفعالي يَعمل على إدارة الانفعالات وتَوجيهها وفَهمها لتسهيلِ التفكيرِ. وهذا يُشير إلى أنه يعمل على زيادة قدرة الفرد على الانتباه والتركيز والابتعاد عن التشتت، ويُساهم في إدراك الفرد لذاته ووَعيه وتَبصره بشكل أكبر بالأحداث والمواقف من حوله.

فالتنظيم الانفعالي ينعكس إيجاباً على اليقظة العقلية مما يجعله أكثر قدرة على إجراء المعالجات العقلية، وتعزيز التحكم التنفيذي، وتَزيد من حَساسيته نحو الإشارات الانفعالية، والاستجابة للمثيرات، ويجعل الفرد يقظ الذهن ومنفتحاً، مما يَسمح للفرد بتوليد الأفكار الإيجابية، وتَكوين اتجاهات إيجابية، وعدم إصدار الأحكام المتسرعة أو السلبية، ومراقبة ذاته ووصف انفعالاته وخبراته (Teper et al., 2013). ويُساعد الفرد على التأمل والاستبصار، وإيجاد طُرق جديدة لإدراك الحياة وتَحسين جودة التفكير، وتَكوين نظرة إيجابية للحياة (Erkan et al., 2021).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Tasneem &; Kheradmand & Ghahari, 2017 McDonald et al., 2021; Panwar, 2020) حول وجود ارتباطات إيجابية بين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية، وأن التنظيم الانفعالي يعزز من مستوياتها.

وتفسر الباحثة الارتباط الإيجابي لإعادة التقييم المعرفي كبُعد من أبعاد التنظيم الانفعالي بالصمود النفسي لدى الطلبة؛ لقدرتهم على استخدام الاستراتيجيات الإيجابية في التنظيم الانفعالي، وقُدرتهم على التمييز بين الاستراتيجيات السلبية والإيجابية منها، وتوظيفها واستثمارها في المواقف المختلفة بما يَتناسب مع حالته الانفعالية وتقديراته الذاتية لمواجهة الصعوبات وتحقيق الأهداف. كما أنها تُساهم في قدرة الفرد على الصمود والعَزيمة للوصول إلى حالة التوازن والتأقلم. أما الكبت النفسي فإنه يُساهم في إحداث صعوبات في التنظيم الانفعالي ويُقلل من مستويات الصمود النفسي، وإيجاد حالة من عدم الاستقرار يَشعر الفرد من خلالها باليأس والهزيمة (Min et al., 2013).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mestre et al., 2017) التي وجدت أن إعادة التقييم المعرفي ارتبط بشكل إيجابي وقوي بالصمود النفسي. كما أنها من العوامل المُنبئة بقوة الفرد وصموده النفسي، وتحافظ على صحته النفسية وتجنبه السلوكات غير العقلانية وغير التكيفية. وتتفق مع نتائج دراسة (Pendergast, 2017) التي أظهرت نتائجها أن الكبت له ارتباطات سلبية وضعيفة مع الصمود النفسي، إذ أن زيادةَ مستوياته تساهمُ في تقليل مستويات الصمود النفسي، وانخفاضه يَعمل على دَعم مستويات الصمود النفسي ويَزيد من مستوياته في مواجهة التحديات المختلفة، وسُرعة العودة للوضع السابق والارتداد.

ومن حيثُ ارتباطُ التنظيمِ الانفعالي (ككل) بالصمودِ النفسي، تُفسر الباحثة هذه النتيجة أن التنظيم الانفعالي يجعل الأفراد أكثر وعياً لانفعالاتهم، وأكثر قدرة على مواجهة التحديات، ويُسرع من قدرتهم على

التعافي والارتداد، وتخطي اضطرابات ما بعد الصدمة، ويَعمل على زيادة فاعليتهم لمواجهة المشكلات وتَخطي العقبات والخبرات المؤلمة، واستثمارها في الأوقات الصعبة (Sothwich & Charney, 2018). فقدرة الطالب على تنظيم انفعالاته في المواقف المختلفة تمكنه من الصمود أمام التحديات، وذلك لاعتبار التنظيم الانفعالي من الموارد الشخصية التي تمنح الفرد القدرة على بناء عادات إيجابية تمكنه من بذل الجهد والمثابرة والإصرار والسعي المتواصل نحو تحقيق الأهداف والتغلب على العقبات التي تواجههم بصمود وكفاءة (Pendergast, 2017).

وتتفق الباحثةُ مع تروي وماوس (Troy & Mauss, 2011) على أهميةِ التنظيمِ الانفعالي للصمود النفسي. إذ يُعد من أهمِ الدعائمِ لثباتِ الفردِ وصمودِه. وأن قدرةَ الفردِ على إعادةِ التقييمِ المعرفي عن طريقِ تغيير طريقةِ تفكيرِه بالموقفِ، وتفنيدِ الأفكارِ السلبيةِ ورفضِها، والاتجاهِ نحو الجوانب الإيجابية، تمنح الفرد القوة في مواجهة التحديات، وتقديم استجابات أكثر تكيفية، والتعاملِ مع الانفعالات السلبية، وتجاوز المواقف المسببة لمثل هذه الانفعالات بالمحافظة على ثباته والاتزان الانفعالي نحوها. كما يؤدي التنظيم الانفعالي إلى تكوين اتجاهات إيجابية ويدعم الموارد الشخصية؛ كالقدرة على مواجهة المشكلات وبناء علاقات جديدة والشعور بالتفاؤل والسعادة والعوامل الوقائية (الصمود النفسي) والتوجه نحو الهدف، وهذا يجعل الفرد قادراً على مواجهة المواقف الضاغطة والأحداث السلبية، فالأفراد الذين يتميزون بالصلابة النفسية يميلون إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الإيجابية تمكنه من النجاح في حل المشكلات والتحكم بانفعالاته.

وتتفق هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة توجادي وفريندريكسون (Tugade & Fredrickson, 2007؛ العاسمي، 2018؛ Polizzi & Lynn, 2021; Liu et al., 2021) في الارتباطات الإيجابيةِ بين التنظيمِ الانفعالي والصمود النفسي، وفي أهميته لثبات الفرد وصمودهِ، وتَحدي المواقف المُجهدة، والارتداد السَريع إلى ما كانَ عليه سابقاً.

التوصيات

- تفعيلُ دور مراكز الإرشاد الطلابي في الجامعات لتنمية اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي، وخاصة عند الطلبة الذين يجدون صعوبات تكيفية وأكاديمية، لتحسين قدراتهم الشخصية وأدائهم الأكاديمي.
- تطويرُ البرامج الوقائية لتوعية الطلبة بأهمية إدراك انفعالاتهم، ووعيهم بها، والتعبير عنها بشكل إيجابي، واستثمارها بما هو مفيد في السياقات الأكاديمية.
- إجراءُ المزيد من الدراسات حول التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية والصمود النفسي، مع متغيرات ذات صلة بحياة الطلبة وتعلمهم، للكشف عن المتغيرات التي تؤثر أو تتأثر فيها، ولتكوين صورة شاملة عن المتغيرات ذات التأثير المباشر للوصول إلى نتاج تعليمي أفضل، والنهوض بالمستويات التعليمية.
- تقديم الدورات التأهيلية والإرشادية لتدريب الطلبة على اكتساب مهارات اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي والصمود النفسي لدى الطلبة من مختلف المراحل الأكاديمية ومن التخصصات الإنسانية، ودعمهم لممارستها وتوظيفها في السياقات المختلفة والأنشطة الأكاديمية التي يمارسونها، وعمليات التعلم.

المراجع

المراجع باللغة العربية

أبو الليمون، نانسي والربيع، فيصل. (2022). نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *30*(3)، 139-172.

إسماعيل، هالة. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. *مجلة الإرشاد النفسي*، *50*، 287-335.

الانديجاني، عبدالوهاب. (2022). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة كلية التربية جامعة الباحة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، *9*، 90 - 141.

بديوي، زيه وعبد، مها. (2018). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، *43*(1)، 418-442.

البشارات، دينا والمقابلة، نصر. (2020). المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(5)، 764- 783.

التهامي، أحمد. (2021). الصمود النفسي لدى طلبة جامعة إب وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار*، *11*، 7-39.

الجهني، زهور والأحمدي، مارية. (2022). التدفق النفسي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *مجلة التربية، 193*(2)، 445-484.

حماد، علا. (2022). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في محافظة عمان. *جرش للبحوث والدراسات، 23*(1)، 1119-1155.

خصاونة، آمنة. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة، 11*(30)، 30-46.

الخولي، هشام. (2018). نموذج سببي لمنبئات رتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء المرونة النفسية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية، 18*(2)، 1-56.

الربيع، فيصل. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15*(1)،79 -97.

الرويلي، النشمي. (2019). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية- دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(3)، 114- 130.

شرقي، حورية وبلعياش، مولاي. (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب مواجهة الوضعيات المجهدة لدى الطالب الجامعي في ظل جائحة كورونا. *مجلة التمكين الاجتماعي، 3*(4)، 43-56.

شعيب، علي. (2020). اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3*(2)، 65 – 104.

شمبولية، هالة. (2019). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين في ضوء النوع والفرقة الدراسية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 30*(119)، 1 -28.

الطيار، نوال. (2021). تطور التنظيم الانفعالي لدى المراهقين. *مجلة واسط الإنسانية، 17*(47)، 156-191.

العاسمي، رياض وبدرية، علي. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 40*(3)، 61-86.

عبدالحميد، هبة. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (56)، 325 - 396.

عياش، ليث وفائق، صبا. (2016). التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية، 22*(95)، 613-638.

القضاة، حنين والزغول، رافع. (2020). *القدرة التنبؤية لعوامل الشخصية الخمس الكبرى والتنظيم الانفعالي بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية*. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن

محمد، داليا. (2020). التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي كمتغيرات وسطية بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، 13، 394-504.

مطلك، فاطمة. (2019). تأثير اليقظة العقلية في التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. *مجلة المسار التعليمي والعلوم الاجتماعية، 6*(8)، 645-676.

المراجع الإنجليزية

Aldbyani, A. (2021). Mindfulness and its relationship to self-efficiency among yemeni students. *International Journal of Educational and Psychological Studies,* (13), 10-25.

Alispahic, S., & Hasanbegovic-Anic, E. (2017). Mindfulness: Age and gender differences on a bosnian sample. *Psychological Thought, 10*(1), 155-166.

Baer, R. Smith, G. Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Five facet mindfulness questionnaire. *Assessment*, *13*, 27-45.

Bashir, L., & Kaur, R. (2017). A study on interrelation of educational aspiration with school environment of secondary school students. *Educational Quest*, *8*(1), 269-279.

Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy, 46*(11), 1230-1237.

Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(7), 58- 69 .

Bishop, S. Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. Carmody, J & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230-241.

Brady, V. & Whitman, S. (2012). An acceptance and mindfulness- based approach to social phobia: A case study. *Journal of College Counseling, 15*(1), 81-96.

Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848.

Brown, K. Ryan, R. & Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237.

Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, *1*(1), 11-34.

Bullemor-Day, P. (2015). *Emotion regulation, attention and mindfulness in adolescents with social, emotional and behavioural difficulties,* Doctoral Dissertation, Royal Holloway, University of London, London.

Campos, J. Frankel, C. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394.

Cardaciotto, L., Herbert, J. Forman, E. Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mndfulness Scale. *Assessment, 15*(2), 204-223.

Chadwick, P., Taylor, K. & Abba, N. (2005). Mindfulness groups for people with psychosis. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *33*(3), 351-359.

Chrysani, A., Kalogerakis, P., & Katsis, A. (2017). The road to resilience: Breaking the cycle of disadvantage. *Educational Journal of the University of Patras, 4*(1), 71-82.

Connor, K. & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor- Davidson Resilience Scale (CD- RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82.

Connor, K. Davidson, J. & Lee, L. (2003). Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma: A community survey. *Journal of Traumatic Stress, 16*(5), 487-494.

Cooley, J. Blossom, J. Tampke, E. & Fite, P. (2020). Emotion regulation attenuates the prospective links from peer victimization to internalizing symptoms during middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 495-504.

Danisman, S., Dereli, I. Akin, D. & Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4-and 5-year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *14*(3), 534-556.

De Castella, K., Platow, M. J., Tamir, M., & Gross, J. J. (2018). Beliefs about emotion: Implications for avoidance-based wmotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion*, *32*(4), 773-795.

De Groot, A. (2013). Bilingualism and cognition. *Encyclopedia of applied linguistics*, 454-462.

Deng, X., Yang, M., & An, S. (2021). Differences in frontal EEG asymmetry during emotion regulation between high and low mindfulness adolescents. *Biological Psychology, 158* (10), 79-90.

Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D. & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: Common and distinct mechanisms of action. *Depression and Anxiety*, *30*(7), 654–661.

Dora, A. (2012). *The contribution of self-control, emotion regulation, rumination, and gender to test anxiety of university students*, Master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.

Droulers, O., Lacoste- Badie, S., & Malek, F. (2015). Age- related differences in emotion regulation within the context of sad and happy tv programs. *Psychology & Marketing, 32*(8), 795-807.

Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 10*(5), 276-282.

Epstein-Lubow, G., McBee, L., Darling, E., Armey, M., & Miller, I. W. (2011). A pilot investigation of mindfulness-based stress reduction for caregivers of frail elderly. *Mindfulness, 2*(2), 95-102.

Erkan, I., Kafesçioğlu, N., Cavdar, A., & Zeytinoğlu- Saydam, S. (2021). Romantic relationship experiences and emotion regulation strategies of regular mindfulness meditation practitioners: A qualitative study. *Journal of Marital and Family Therapy, 47*(3), 629-647.

Essau, C. LeBlanc, S. & Ollendick, T. (2017). *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents*. Oxford University Press.

Farmer, A., Kashdan, T. (2012). Social anxiety and emotion regulation in daily life: spillover effects on positive and negative social events. *Cognitive Behavior Therapy, 41*(2), 152–162.

Fedorowicz, G. (2012). *The effects of mindfulness meditation on mental health*. Social Work Master's Clinical Research. University of St. Thomas, Minnesota.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *29*(3), 177-190.

Fisher, N. (2014). *The relationship between mindfulness, emotion regulation, habitual thinking and eating behaviours*, Doctoral Dissertation, Liverpool John Moores University, Liverpool.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist*, *18*(1), 1-33.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion fegulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 141-149.

Ghasemi J, Mousavi, S. Zanipoor, A., & Hoseini S, (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic procrastination of students. *Education Strategies in Medical Sciences*, *9*(2), 134-141.

Gloria, C. Faulk, K. & Steinhardt, M.(2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motiv. Emot. 37*, 185–193.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence, Issues in paradigm building. *The emotionally Intelligent Workplace*, *13*, (26), 93-103.

Goodall, K., Trejnowska, A., & Darling, S. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 52(*5), 622-626.

Grafton, E., Gillespie, B., & Henderson, S. (2010). Resilience: The power within. In *Oncology Nursing Forum*, 37(6), 698-705.

Grant, M., Salsman, N. & Berking, M. (2018). The assessment of successful emotion regulation skills use: development and validation of an english version of the emotion fegulation skills questionnaire. *PloS One, 13*(10), 1-18.

Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in

emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Aehavioral Assessment, 26*(1), 41-54.

Grecucci, A., Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Theuninck, A., & Job, R. (2015). Mindful emotion regulation: Exploring the neurocognitive mechanisms behind mindfulness. *BioMed research international, BioMed Research International,* 15(1), 1-9.

Gross, J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. (2nd ed.) New York: The Guilford Press.

Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. Cognition & Emotion, *13*(5), 551-573.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, *39*(3), 281-291.

Gross, J. (2015). The extended process model of emotion regulation: elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 130-137.

Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(2), 348-362.*

Hahn, E. Cichy, K. Almeida, D. & Haley, W. (2011). Time use and well-being in older widows: adaptation and resilience. *Journal of Women & Aging, 23*(2), 149-159.

Hamdan-Mansour, A. Azzeghaiby, S. Alzoghaibi, I. Al Badawi, T. Nassar, O. & Shaheen, A. (2014). Correlates of resilience among university students. *Am J Nurs Res, 2*(4), 74-9.

Hammoud, K. (2022). Mindfulness and its relationship to psychological flow among students of the college of education for pure sciences. *Journal of Iraqi Association for Education and Psychological Sciences, 147(*1), 2487-281.

Hanley, A. Palejwala, M. Hanley, R. Canto, A. & Garland, E. (2015). A ailure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences, 86,* 332-337.

Haverfield, M. & Theiss, J. (2020). Emotion regulation and resilience in parent–adolescent interactions among families of harmful versus non-harmful parental alcohol use. *Journal of Applied Communication Research, 48*(1), 26-48.

Hayes, D., Moore, A., Stapley, E., Humphrey, N., Mansfield, R., Santos, J., & Deighton, J. (2019). Promoting mental health and wellbeing in schools: Examining mindfulness, relaxation and strategies for safety and wellbeing in english primary and secondary schools: Study protocol for a multi-school, cluster randomised controlled trial (INSPIRE). *Trials, 20*(1), 1-13.

Hill, C. & Updegraff, J. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion (Washington, D.C.)*, *12*(1), 81–90.

Huang, Q., Zhang, Q., An, Y., & Xu, W. (2019). The relationship between dispositional Mindfulness and PTSD/PTG among firefighters: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, *151*, 109-139.

Hudson, J., & Pulla, V. (2013). Emotion regulation in children: towards a resilience framework. *Perspective On Coping and Resilience,5*(2), 100-121.

Iani, L., Lauriola, M., Chiesa, A., & Cafaro, V. (2019). Associations between mindfulness and emotion regulation: The key role of describing and nonreactivity. *Mindfulness, 10*(2), 366-375.

Janas, M. (2002). Build resiliency. *Intervention in School and Clinic, 38*, 117-122.

Kabat- Zinn, J. (2003). Mindfulness- based interventions in Context: Past, present, and future. *Science and Practice*, *10*(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J., & Zinn, J. (2013). *Mindfulness meditation in everyday life.* BettterListen! LLC.

Kaplan, C. P., Turner, S., Norman, E., & Stillson, K. (1996). Promoting resilience strategies: A modified consultation model. *Children & Schools, 18*(3), 158-168.

Karamat, H and Naz, S. (2014). Role of psychological resilience in adjustment related issues of pakistani Students: Reflection on its significance from a student counseling and support services perspective. *Applied Psychology, 9*, 60-69 .

Karimi, S., & Esmaeili, M. (2020). The relationship between emotion regulation and resilience strategies with marital adjustment in female teachers. *Journal of Psychological Science, 19*(87), 291-298.

Kaur, J & Gupta, P. (2020). A Study of Educational aspiration of secondary school students in relation to intelligence. *International Education and Research Journal, 6*(9), 129-130.

Kettler, K. (2010). Mindfulness and cardiovascular risk in college student. *The Eagle Feather, 10*(5), 30-66 .

Kheradmand, M., & Ghahari, S. (2017). The relationship between parenting stress and parenting styles with coping strategies in adolescents: The moderating roles of emotional regulation and mindfulness. *European Psychiatry*, *41*(1), 331-339.

Kumar, S., Feldman, G., & Hayes, A. (2008). Changes in mindfulness and emotion regulation in an exposure-based cognitive therapy for depression. *Cognitive Therapy and Research, 32*(6), 734–744.

Langer, E. & Moldorean. (2002). Well – being: Mind fullness positive evalution, *Journal of Adult Development,12*(1), 43-54.

Larsen, R. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry, 11*(3), 129-141.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. springer publishing company.

Ledesma, J. (2014). Conceptual frameworks and research models on resilience in leadership. *Sage Open, 4*(3), 1-21.

Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry, 20*(1), 1-9.

Ludwig, D. & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. *Jama, 300*(11), 1350-1352.

Lyvers, M., Makin, C., Toms, E., Thorberg, F. A., & Samios, C. (2014). Trait mindfulness in relation to emotional self-regulation and executive function. *Mindfulness*, *5*(6), 619-625.

Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, *7* (8) 1-12.

Malow, M. & Austin, V. (2016). Mindfulness for students classified with emotional behavioral disorder. *Insights into Learning Disabilities, 13*(1), 81-93.

Mampane, M. (2010). The Relationship between resilience and school: A case study of middle-adolescents in township schools, Doctoral Dissertation, University of Pretoria, Pretoria.

Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology. 23*(2), 493-506.

McDonald, H. Sherman, K. & Kasparian, N. (2021). A mediated model of mindful awareness, emotion regulation, and maternal mental health during pregnancy and postpartum. *Australian Journal of Psychology*, 3, 1-13.

McGillivray, C. & Pidgeon, A. (2015). Resilience attributes among university students: a comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. European Scientific Journal, 11(5), 33-48.

Mestre, J. Núñez-Lozano, J. Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in Psychology*, *8*, 13-23. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01980

Mihic, J., & Novak, M. (2018). Importance of child emotion regulation for prevention of internalized and externalized problems. *Journal of Early Childhood Education Research, 7(*2), 235-254.

Min, J. Yu, J. Lee, C. & Chae, J. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry, 54*(8), 1190-1197.

Modi, S., Joshi, U., & Narayanakurup, D. (2018). To what extent is mindfulness training effective in enhancing self-esteem, self-regulation and psychological well-being of school going early

adolescents?. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health, 14*(4), 89-108.

Mohamadzadeh, M., & Jahandari, P. (2019). The relationship of resilience and emotional regulation with life expectancy among soldiers. *MilitaryI Caring Sciences*, *6*(3), 198-206.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361-388.

Nanda, J. (2009). Mindfulness. existential analysis: *Journal of the Society for Existential Analysis, 20*(1), 147-162.

Napitupulu, D., Rahim, R., Abdullah, D., Setiawan, M. I., Abdillah, L. A., Ahmar, A. S., ... & Pranolo, A. (2018). Analysis of student satisfaction toward quality-of-service facility. *Journal of Physics: Conference Series*, 954(1) 23-35.

Newman, R. (2002). The road to resilience. *Monitor on Psychology, 33*(9), 62-73.

Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology, 17*(1), 89-93.

Noorimoghadam, S. (2022). Comparison of cognitive emotion regulation, mindfulness and cognitive flexibility in gifted and normal students during home quarantine 19. *Journal of Educational Psychology Studies*, *19*(45), 87-104.

Oman, D., Shapiro, S.L., Thoresen, C.E., Plante, T.G., & Flingers, T. (2008). Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health, 56*(5), 569-578.

O'Neill, J. J. (2015). *A correlational study examining the relationship between attachment styles and emotion regulation in adult inpatient marijuana users*. Grand Canyon University.

Park, T., Reilly-Spong, M., & Gross, C. R. (2013). Mindfulness: a systematic review of instruments to measure an emergent patient-reported outcome (PRO). Quality of Life Research, 22(10), 2639-2659.

Parsons, S., Kruijt, A. W., & Fox, E. (2016). A cognitive model of psychological resilience. *Journal of Experimental Psychopathology, 7*(3), 296-310.

Pendergast, K. A. (2017). The role of resilience, emotion regulation, and perceived stress on college academic performance. Masters Theses and Doctoral Dissertations. https://scholar.utc.edu/theses/512.

Pendergast, K. A. (2017). *The role of resilience, emotion regulation, and perceived stress on college academic performance.* A Thesis Submitted to the Faculty of the University of Tennessee at Chattanooga in Partial, The University of Tennessee at Chattanooga Chattanooga, Tennessee.

Pepping, C. A., O'donovan, A., Zimmer- Gembeck, M. J., & Hanisch, M. (2014). Is emotion regulation the process underlying the relationship between low mindfulness and psychosocial distress?. *Australian Journal of Psychology, 66*(2), 130-138.

Phang, C. K., & Oei, T. P. S. (2012). From mindfulness to meta-mindfulness: Further integration of meta-mindfulness concept and strategies into cognitive-behavioral therapy. *Mindfulness, 3*(2), 104-116.

Pidgeon, A. M., & Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and pyschological well-being in university students. International. *Journal of Liberal Arts and Social Science*, *2*(5), 27-32.

Pinar, S. E., Yildirim, G., & Sayin, N. (2018). Investigating the psychological resilience, self-confidence and problem-solving skills of midwife candidates. *Nurse Education Today, 64*, 144-149.

Polizzi, C. P., & Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 1-21.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. Journal of Clinical Psychology, 58(3), 307-321.

Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues, 56*(1), 27-47.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology, 24(*2), 335-344.

Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, 946.

Schäfer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers. *Intrenational Journal of Emotional Education*, *12*(1), 35 - 47.

Semplonius, T., Good, M., & Willoughby, T. (2015). Religious and non-religious activity engagement as assets in promoting social ties throughout university: The role of emotion regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(8), 1592-1606.

Shaheen, M. A & Rayyan, A. (2020). The level of mindfulness among the students of the faculty of educational sciences at al-quds open university and its relationship to problem solving skills. *Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning*, *8*(14), 1-13.

Shi, Z., Guan, J., Chen, H., Liu, C., Ma, J., & Zhou, Z. (2022). Teacher-student relationships and smartphone addiction: The roles of achievement goal orientation and psychological resilience. *Current Psychology*, 1-13.

Shorey, R. C., Elmquist, J., Gawrysiak, M. J., Anderson, S., & Stuart, G. L. (2016). The relationship between mindfulness and compulsive sexual behavior in a sample of men in treatment for substance use disorders. *Mindfulness, 7*(4), 866-873.

Silberstein, L. R., Tirch, D., Leahy, R. L., & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, *5*(4), 406-419.

Sisk, D. (2017). Mindfulness practices that can be implemented in the regular classroom. *Journal of Yoga and Physiotherapy*, *2*(1), 1-4.

Smith, C. S., Carrico, C. K., Goolsby, S., & Hampton, A. C. (2020). An analysis of resilience in dental students using the resilience scale for adults. *Journal of Dental Education*, *84*(5), 566-577.

Snowden, A., Stenhouse, R., Young, J., Carver, H., & Brown, N. (2015). The relationship between emotional intelligence, previous caring experience & mindfulness in student nurses & midwives: A cross sectional analysis. *Nurse Education Today. 35*(1), 152–158.

Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience: the science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general Ppopulation data. *Australian Psychologist*, *45*(4), 286–294 .

Stevenson, J. C., Millings, A., & Emerson, L. M. (2019). Psychological well-being and coping: The predictive value of adult attachment, dispositional mindfulness, and emotion regulation. *Mindfulness, 10*(2), 256-271.

Sünbül, Z. (2016). *The relationship between mindfulness and resilience among adolescents*: Mediating role of self-compassion and difficulties in emotion egulation. 139(15), 337-342.

Tasneem, S. A., & Panwar, N. (2020). Emotion regulation and psychological well-being as contributors towards mindfulness among under-graduate students. *Human Arenas*, *2*(1), 279-297.

Te Brinke, L. W., Schuiringa, H. D., & Matthys, W. (2021). Emotion regulation and angry mood among adolescents with externalizing problems and intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 109*, 103-113.

Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science, 22*(6), 449-454.

Theurel, A., & Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PloS one, 13*(6), 19-31.

Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *In Frontiers in Education*, 5 (94), 25-38.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(3), 25-52.

Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review, 3*(1), 53-61.

Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan, 1*(2), 30-44.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies, 8*(3), 311-333.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, *72*(6), 1161-1190.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.

Ungureanu, R., & Tomita, M. (2021). The resilience of youth delinquent. Education as a protective factor. *Technium Social Sciences Journal, 26*, 742-748.

Vago, D. R., & David, S. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): A framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience, 6* (26), 1-11.

Valle, M. D., Betegón, E., & Irurtia, M. J. (2018). Effect of the use of cognitive emotional regulation strategies on anxiety levels in Spanish adolescents. *Suma Psicológica, 25*(2), 153-161.

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

Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: building bridges between buddhism and western psychology. *American Psychologist*, *61*(7), 690-701.

Wang, Y., Xu, W., & Luo, F. (2016). Emotional resilience mediates the relationship between mindfulness and emotion. *Psychological Reports, 118*(3), 725-736.

Weis, R., Ray, S. D., & Cohen, T. A. (2021). Mindfulness as a way to cope with COVID- 19-related stress and anxiety. *Counselling and Psychotherapy Research, 21*(1), 8-18.

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.

Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness: a practical guide to finding peace in a frantic world*. Hachette UK.

Ye, B., Zhao, S., Zeng, Y., Chen, C., & Zhang, Y. (2022). Perceived parental support and college students' depressive symptoms during the COVID-19 pandemic: the mediating roles of emotion regulation strategies and resilience. *Current Psychology*, 5, 1-12. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03049-3

Yousaf, O., & Taylor, J. (2022). Dispositional mindfulness mediates the relationship between emotion regulation and creativity. *Journal of Creativity in Mental Health*,1(2), 1-11.

Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, *156*, 109-115.

Zhang, J., Wu, Y., Qu, G., Wang, L., Wu, W., Tang, X., & Sun, Y. (2021). The relationship between psychological resilience and emotion regulation among preschool left-behind children in rural China. *Psychology, Health & Medicine, 26*(5), 595-606.

Zubair, A., Kamal, A., & Artemeva, V. (2018). Mindfulness and resilience as predictors of subjective well-being among university students: A cross cultural perspective. *Journal of Behavioural Sciences, 28*(2), 1-19.

الملاحق

الملحق رقم (أ)

المقاييس بصورتها الأولية

حضرة الدكتور ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية والصمود النفسي، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. ولتحقيق أغراض الدراسة ستقوم الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003) وترجمة القضاة والزغول (2020)، ومقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية الذي طوره باير وآخرون (Baer et al., 2006)، ومقياس الصمود النفسي الذي طوره مامبان (Mampane, 2010).

ولما عهدته فيكم من علم ومعرفة وخبرة وتعاون، أضع بين أيديكم الصورة الأولية للمقاييس، راجياً منكم تحكيمها من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- سلامة الترجمة والمحافظة على المدلولات الأصلية للفقرات.
- انتماء الفقرات للمجال الخاص بها.
- مدى وضوح الفقرات.
- أيّة تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة.

ولكم مني خالص الشكر والعرفان.....

الباحثة

هناء الخطيب

أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي

تستخدم الباحثة مقياس التنظيم الانفعالي الذي يتكون من (10) فقرات موزعة على بُعدين هما: أعادة التقييم المعرفي والكبت. وتكون الاستجابة وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة جداً).

- **التنظيم الانفعالي:** وهي العمليات التي يستخدمها الفرد للتأثير على نوعية وكمية الانفعالات الذاتية ووعيه بها أو انفعالات الآخرين من حوله، والتحكم بها وتقييمها وكيفية التعبير عنها (Gross & John, 2003).

- **إعادة التنظيم المعرفي:** وهي إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفياً، وتغيير طريقة تفكير الفرد للموقف لتقليل الآثار السلبية الناتجة عنه.

- **الكبت:** التحكم بالانفعالات من خلال عدم التعبير عنها.

الرقم	الفقرة/ البُعد	الانتماء للبعد		سلامة اللغة		الملاحظات
		تنتمي	تنتمي	سليمة	غير سليمة	
•	البُعد الأول: إعادة التقييم المعرفي					
1	ألجا إلى مواقف سعيدة سابقة في حياتي لأخفض من حدة توتري.					
2	أضبط انفعالاتي من خلال تغيير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه.					
3	عندما أواجه موقفا ضاغطا فإنني أفكر بطريقة تساعدني لكي أبقى هادئا.					
4	عندما لا أريد أن أشعر بانفعالات سلبية، فإنني أغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه.					
5	عندما أشعر بانفعالات إيجابية أكون حذرا في التعبير عنها.					
6	أنظر للموقف من زاوية أخرى عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي.					
•	البُعد الثاني: الكبت					
7	أحتفظ بانفعالاتي لنفسي.					
8	أحتفظ بانفعالاتي السلبية لنفسي، ولا أفصح عنها.					
9	ألجأ إلى عدم التعبير عن انفعالاتي قبل القيام بعملية تنظيمها.					
10	عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي (كالسرور والبهجة) أُغيّر ما كنت أفكر فيه.					

ثانياً: مقياس اليقظة العقلية

يتألف المقياس من (39) فقرة تتوزع على خمسة أبعاد وهي المراقبة، والوصف، والعمل بوعي، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. ويجيب المفحوص عن الفقرات وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً). **اليقظة العقلية:** هي التنظيم الذاتي للانتباهِ والمحافظة عليه، ما يساعد على الوعي التام بالأحداث، وتوجيهه نحو اللحظة الراهنة، ويتميز هذا التوجيه بالفضول والانفتاح والقبول، وعدم إصدار الأحكام اتجاهها (Baer et al., 2006) .

- **الوصف:** يشيرُ إلى وصفِ الخبراتِ الداخليةِ كما هي والتعبيرُ عنها لفظياً. ويتكون من الفقرات (2، 7، 12، 16، 22، 27، 32، 37).
- **التصرف الواعي:** الانخراط الكامل بالنشاط، وتصرفات الفرد وردات الفعل الواعية. ويتكون من الفقرات (5، 8، 13، 18، 23، 28، 34، 38).
- **الملاحظة:** تُشير إلى الانتباه المقصود للخبرات الداخلية كالأحاسيس الجسدية والانفعالات والإدراك؛ والخارجية كالأصوات والروائح. وتتكون من الفقرات (1، 6، 11، 15، 20، 26، 31، 36).
- **عدم الحكم على الخبرات:** عدم إصدار أحكام تقييمية إيجابية أو سلبية على الانفعالات والأفكار والخبرات وقبولها كما هي. وتتكون من الفقرات (3، 10، 14، 17، 25، 30، 35، 39).
- **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** السماحُ للأفكارِ والانفعالاتِ بالذهاب والقدومِ إلى الفكر دون التفاعل معها أو الانشغال بها؛ لأنها ستشتت الذهن وستُفْقِدُ الفردَ التركيزَ على اللحظة الحالية. وتتكون من الفقرات (4، 9، 19، 21، 24، 29، 33).

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد		سلامة اللغة		الملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
1	عندما أمشي، ألاحظ عن قصد أحاسيس جسدي تتحرك.					
2	أجيد استخدام الكلمات التي تصف مشاعري.					
3	أنتقد نفسي على انفعالاتي العقلانية وغير الملائمة.-					
4	أدرك مشاعري وانفعالاتي دون أن أصدر رد فعل تجاهها.					
5	عندما أقوم بعمل ما، يشرد ذهني بسهولة .-					
6	عندما أغتسل، أبقى واعياً وشاعراً بانسياب الماء على جسدي.					
7	أعبر بسهولة عن معتقداتي وآرائي وتوقعاتي بالكلام.					
8	يتشتت انتباهي لما أفعله بسبب ما ينتابني من أحلام اليقظة أو القلق أو غير ذلك. -					
9	أراقب مشاعري دون أن أتعمق فيها.					
10	أقول لنفسي لا يجب أن أشعر بالطريقة التي أشعر بها. -					
11	ألاحظ كيفية تأثير الأطعمة والمشروبات على وأفكاري وأحاسيسي الجسدية، وانفعالاتي.					

12	من الصعب بالنسبة لي أن أجد الكلمات التي تصف ما أفكر فيه. –					
13	يتشتت ذهني بسهولة. –					
14	أعتقد أن بعض أفكاري سيئة وغير طبيعية، ولا ينبغي علي أن أفكر بهذه الطريقة. –					
15	أنتبه للأحاسيس مثل حركة الريح في شعري أو تأثير الشمس على وجهي.					
16	أجد صعوبة في التفكير في الكلمات المناسبة للتعبير عما أشعر به تجاه الأشياء. –					
17	أصدر أحكاما عما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة. –					
18	أجد صعوبة في التركيز على ما يحدث في اللحظة الحاضرة. –					
19	عندما تحضرني أفكار أو صور مؤلمة، أتراجع عن التفكير فيها، وأعيها دون أن أدعها تتغلب علي.					
20	انتبه للأصوات، مثل دقات الساعة، أو تغريد الطيور، أو مرور السيارات.					
21	يمكنني التريث دون إصدار رد فعل فوري في المواقف الصعبة.					
22	عندما أشعر بشيء ما في جسدي يصعب علي وصفه.–					

23	يبدو أنني أعمل بشكل آلي دون وعي بما أفعله.-					
24	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد فترة وجيزة.					
25	أقول لنفسي أنه لا ينبغي أن أفكر بالطريقة التي أفكر بها.-					
26	ألاحظ روائح الأشياء وشذاها.					
27	يمكنني التعبير بالكلام عما أشعر به من ضيق.					
28	أتعجل في القيام بأنشطة ما دون أن أركز فيها. -					
29	عندما تحضرني أفكار أو صور مؤلمة، ألاحظها فقط دون إصدار رد فعل.					
30	أعتقد أن بعض انفعالاتي سيئة أو غير مناسبة، ولا ينبغي أن أشعر بها.-					
31	ألاحظ العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة، مثل: الأشكال أو الألوان أو التراكيب أو أنماط الضوء والظل.					
32	أميل بشكل طبيعي للتعبير عن تجاربي بالكلام.					
33	عندما تحضرني أفكار وصور مؤلمة، أكتفي بملاحظتها وأدعها تبتعد عني.					

34	أقوم بالأعمال أو المهام بشكل آلي بدون وعي بما أفعله.-					
35	عندما تحضرني أفكار أو صور مؤلمة، فإنني أقيّمها على أنها جيدة أو سيئة . -					
36	أنتبه لكيفية تأثير انفعالاتي على أفكاري وسلوكي.					
37	أستطيع وصف ما أشعر به في اللحظة الحاضرة بشيء من التفصيل.					
38	أفعل الأشياء بدون تركيز. -					
39	ألوم نفسي عندما تحضرني أفكار غير عقلانية.-					

ثالثاً: مقياس الصمود النفسي

تستخدم الباحثة مقياس الصمود النفسي أعدّه مامبان (Mampane, 2010) وتكييفه على طلبة الجامعة، ويتكون من (24) فقرة جميعها موجبة، **الصمود النفسي:** وجود قابلية لتحديد واستخدام القدرات والكفاءات الذاتية (نقاط القوة)، والخبرات المكتسبة عند مواجهة المواقف السلبية، حيث يؤدي التفاعلُ المستمر بين الفرد وبيئته إلى سلوكياتٍ تُوَلِّدُ نتائجَ بناءةً مستدامة؛ حيث تشملُ التعلمَ المستمرَ (النمو والتجديد) والصمودَ لتجاوز المواقف الصعبة (Mampane, 2010).

وتتم الإجابة عليه وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (أوافق بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، لا أوافق أبداً).

الرقم	الترجمة باللغة العربية	الفقرة باللغة الإنجليزية	انتماء الفقرة		سلامة اللغة	
			تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة
1	أمتلك شخصاً راشداً أتحدث إليه ويستمع إلي.	I have an adult to talk to at home, who listens to me.				
2	أنا قادر على إنجاز ما يجب علي القيام به.	I make sure that I do my classwork and homework .				
3	أبذل ما في وسعي للوصول إلى الإجابة المناسبة للمشكلة.	I do my best to find the right answer to a problem .				
4	يساعدني مدرسي على فهم عملي بشكل أفضل.	My teacher works hard to help me understand my work better.				
5	لدي القدرة في السيطرة على مجريات حياتي.	I am in control of what happens to me .				

				I feel safe and loved at home, they want to know if I am OK .	تمنحني عائلتي الأمان والحب، فهم حريصين على أن أكون بخير.	6
				Doing well at school is very important to me.	أسعى لتحقيق النجاح فهو أمر مهمٌ جدًا بالنسبة لي.	7
				My future and success depend on my hard work .	مستقبلي ونجاحي يعتمدان على ما أبذله من جهد وعمل جاد.	8
				believe that I have good talents .	أثق بما لدي من مواهب وقدرات.	9
				I do not allow people to stop me from trying to do my best in my work.	لا أسمح للآخرين بإحباطي ومنعي من بذل قصارى جهدي في عملي.	10
				I believe that I am able to do better .	أعتقد بأنني قادر على القيام بما هو أفضل.	11
				Even when my problems are just too much, I do not give up trying to make it work .	عندما تكون مشكلة كبيرة، فأنني لا أتخلى عن بذل المزيد من المحاولات لحلها.	12
				I know someone at school who cares about me and I can talk to.	لدي شخصًا في الجامعة يمكنني الرجوع والتحدث إليه.	13
				I use different ways to work out a difficult problem .	أمتلك عدة طرق لحل المشكلات الصعبة التي تواجهني.	14
				There is at least one teacher I can talk to who listens to me and encourages me to do my best .	هناك شخصاً على الأقل يمكنني التحدث إليهم ويشجعونني على بذل قصارى جهدي.	15
				I believe that one day things will be better for me.	أتوقع يومًا ما ستكون الأمور أفضل بالنسبة لي.	16

				I do not like to be absent from school, I hate to miss the teaching.	أواظب على حضور المحاضرات ولا أتغيب عنها.	17
				I know a good person whose behaviour is an example to me.	أعرف شخصًا جيداً أعتبره قدوة بالنسبة لي.	18
				Even when I don't understand in class, I don't give up trying.	عندما لا أتمكن من فهم موضوعٍ ما، فإنني أسعى جاهداً لفهمه والبحث عنه.	19
				My teachers made me see that I am good with my work and can do well in class .	يُكسبني أساتذتي انطباعات وأفكار إيجابية عن قدراتي لأداء المهمات.	20
				My teachers support me to aim high and to think of my bright future.	يشجعني أساتذتي على وضع أهدافاً واقعية والتفكير بمستقبلي المشرق.	21
				Teachers explain a lot in class, they give extra examples.	يسعى المدرسون إلى توضيح الموضوعات، ويقدمون أمثلة إضافية.	22
				My future is in my hands, nobody can take that away from me.	أخطط جيداً لمستقبلي بشكل مستقل.	23
				I am a tough person.	أنا شخص صلب وقوي.	24

الملحق رقم (ب)

المقاييس بصورتها النهائية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تحية طيبة وبعد:

عزيزي الطالب، تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "**التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية والصمود النفسي**" وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير أدوات الدراسة والتي يرجى قراءة كل فقرة منها والإجابة عنها وذلك بوضع علامة (×) في المربع المناسب، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة، وستُحاط إجابتك بالسرية التامة ولا تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، لذا أرجو منكم الإجابة عنها بكل موضوعية ودقة. شاكرة لكم حُسن تعاونكم.

مثال:

الرقم	الفقرة	دائماً	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
1	أتذكر المواقف السعيدة السابقة التي مررت بها لأُقلل من حدة توتري.		×			

المعلومات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الكلية: ☐ علمية ☐ إنسانية

المستوى الدراسي: ☐ الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة

التقدير الأكاديمي:.....

الباحثة

هناء خطيب

أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي

التعليمات

يتضمن هذا المقياس (10) فقرات، لقياس قدرة الأفراد على تنظيم انفعالاتهم، وكل فقرة لها (5) بدائل مُتدرجة من (موافق بدرجة كبيرة جداً إلى موافق بدرجة قليلة جداً)، **والمطلوب** هو قراءة كل فقرة **بدقة وتمعُّن**، ومن ثم اختيار البديل المناسب وبما يتناسب معك بوضع علامة (×) إزاء البديل المناسب، كما أنه لا يوجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، **وتجنب** الاستجابة بشكل عشوائي لأن ذلك سيؤثر على نتائج البحث بشكل سلبي.

الرقم	الفقرات	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
1	أضبط انفعالاتي من خلال تغيير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه.					
2	أتذكر المواقف السعيدة السابقة التي مررت بها لأُقلل من حدة توتري.					
3	أحتفظ بانفعالاتي السلبية لنفسي، ولا أفصح عنها.					
4	عندما لا أريد أن أشعر بانفعالات سلبية، فإنني أغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه.					
5	عند مواجهتي لموقف ضاغط فإنني أفكر بطريقة تساعدني على البقاء هادئاً.					
6	عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي أنظر، للموقف من زاوية أخرى.					
7	أحتفظ بانفعالاتي لنفسي.					
8	عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي (كالسرور والبهجة) أُغيّر ما كنت أفكر فيه.					
9	ألجأ إلى عدم التعبير عن انفعالاتي قبل القيام بعملية تنظيمها.					

10	عندما أشعر بانفعالات إيجابية أكون حذراً في التعبير عنها تجاه ذاتي/ الآخرين.					

ثانياً: مقياس اليقظة العقلية

التعليمات:

يتضمن هذا المقياس (36) فقرة، وكل واحدة منها لها (5) بدائل مُتدرجة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، **والمطلوب منك** هو قراءة كل فقرة **بدقة وتمعُّن** ومن ثم اختيار البديل المناسب وبما يتناسب معك بوضع علامة (×) إزاء البديل المناسب، كما أنه لا يوجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، راجية منك أن تُجيب **بموضوعية ودقة وتجنّب** الاستجابة بشكل عشوائي.

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	عندما أغتسل، أبقى واعياً وشاعراً بانسياب الماء على جسدي.					
2	أجيد استخدام الكلمات التي تصف مشاعري.					
3	يشرد ذهني ويتشتت بسهولة عندما أقوم بأي عمل.					
4	أُدركُ مشاعري وانفعالاتي دون أن أصدر رد فعل تجاهها.					
5	أنتقد ذاتي على انفعالاتي اللاعقلانية وغير الملائمة.					
6	يتشتت انتباهي لما أفعله بسبب ما ينتابني من أحلام اليقظة أو القلق.					
7	أعبر بسهولة عن معتقداتي وآرائي وتوقعاتي بالكلام.					
8	عندما أمشي، ألاحظ عن قصد أحاسيس جسدي تتحرك.					
9	تؤثر الأطعمة والمشروبات على وأفكاري وانفعالاتي وأحاسيسي الجسدية.					
10	أقول لنفسي لا يجب أن أشعر بالطريقة التي أشعر بها.					
11	أراقب مشاعري دون أن أتعمق فيها.					

12	أصدر أحكاماً عما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة.					
13	أعتقد أن بعض أفكاري غير مناسبة وغير طبيعية، ولا ينبغي علي أن أفكر بهذه الطريقة.					
14	أنتبه للأحاسيس مثل حركة الريح في شعري أو تأثير الشمس على وجهي.					
15	أجد صعوبة في التفكير في الكلمات المناسبة للتعبير عما أشعر به تجاه الأشياء.					
16	من الصعب بالنسبة لي أن أجد الكلمات التي تصف ما أفكر فيه.					
17	أجد صعوبة في التركيز على ما يحدث في اللحظة الحاضرة.					
18	عندما تحضرني أفكار أو صور مؤلمة، أتراجع عن التفكير فيها، وأعيها دون أن أدعها تتغلب علي.					
19	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد فترة وجيزة.					
20	يمكنني التعبير بالكلام عما أشعر به من ضيق.					
21	عندما أشعر بشيء ما في جسدي يصعب علي وصفه.					
22	يبدو أنني أعمل بشكل آلي دون وعي بما أفعله.					
23	أنتبه للأصوات، مثل دقات الساعة، أو تغريد الطيور، أو مرور السيارات.					
24	أفعل الأشياء دون تركيز.					
25	يمكنني التريث دون إصدار رد فعل فوري في المواقف الصعبة.					
26	أتسرع في القيام بأنشطة ما دون أن أركز فيها.					
27	أميل بشكل طبيعي للتعبير عن تجاربي بالكلام.					
28	أُحدث ذاتي بأنه لا ينبغي أن أفكر بالطريقة التي أفكر بها.					
29	ألاحظ العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة، مثل الأشكال أو الألوان أو التراكيب أو أنماط الضوء والظل.					
30	أعتقد أن بعض انفعالاتي سيئة أو غير مناسبة، ولا					

	ينبغي أن أشعر بها.					
31	عندما تحضرني أفكار أو صور مؤلمة، ألاحظها فقط دون إصدار رد فعل.					
32	ألوم نفسي عندما تحضرني أفكار غير عقلانية.					
33	أنتبه لكيفية تأثير انفعالاتي على أفكاري وسلوكي.					
34	أستطيع وصف ما أشعر به في اللحظة الحاضرة بشكل تفصيلي.					
35	عندما تحضرني أفكار أو صور مؤلمة، فإنني أقيّمها على أنها جيدة أو سيئة.					
36	عندما تحضرني أفكار وصور مؤلمة، أكتفي بملاحظتها وأدعها تبتعد عني.					

ثالثاً: مقياس الصمود النفسي

التعليمات

يتضمن هذا المقياس (24) فقرة، وكل واحدة منها لها (5) بدائل مُتدرجة من (موافق بدرجة كبيرة جداً إلى لا أوافق أبداً)، **والمطلوب منك** هو قراءة كل فقرة **بدقة وتمعُّن** ومن ثم اختيار البديل المناسب وبما يتناسب معك بوضع علامة (×) إزاء البديل المناسب، وكما أنه لا يوجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، راجية منك أن تُجيب **بموضوعية ودقة وتجنّب** الاستجابة بشكل عشوائي.

الرقم	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق أبداً
1	أثق بما لدي من مواهب وقدرات.					
2	يساعدني مدرسي على فهم المحتوى المعرفي بشكل أفضل.					
3	أبذل ما في وسعي لإيجاد الإجابة المناسبة للمشكلة.					
4	لدي شخصاً راشداً أتحدث ذو خبرة أتحدث إليه ويستمع لي.					
5	لدي القدرة في السيطرة على مجريات حياتي.					
6	أنا قادر على إنجاز أعمالي الصفية والمنزلية.					
7	أسعى لتحقيق النجاح فهو أمر مهمٌ جدًا بالنسبة لي.					
8	أؤمن أن مستقبلي ونجاحي يعتمدان على ما أبذله من جهد وعمل جاد.					
9	لا أسمح للآخرين بإحباطي ومنعي من بذل قصارى جهدي في عملي.					
10	تمنحني عائلتي الأمان والحب، فهم حريصون على أن أكون بخير.					
11	أعرف شخصًا جيداً أعتبره قدوة بالنسبة لي.					
12	عندما أتعرض لمشكلة كبيرة، فأنني لا أتخلى عن بذل					

	المزيد من المحاولات لحلها.					
13	أثق بقدراتي على القيام بما هو أفضل.					
14	أتوقع يومًا ما ستكون الأمور أفضل بالنسبة لي.					
15	هناك مُدرس على الأقل يمكنني التحدث إليه وهو يسمعني ويشجعني على بذل قصارى جهدي.					
16	لدي شخص في الجامعة يهتم بي ويمكنني الرجوع والتحدث إليه.					
17	أمتلك عدة طرق لحل المشكلات الصعبة التي تواجهني.					
18	أواظب على حضور المحاضرات ولا أتغيب عنها.					
19	أنا شخص صلب وقوي.					
20	عندما لا أتمكن من فهم موضوعٍ ما، فإنني أسعى جاهداً لفهمه والبحث عنه.					
21	يشجعني أساتذتي على وضع أهدافاً واقعية والتفكير بمستقبلٍ مشرقٍ.					
22	يُكسبني أساتذتي انطباعات وأفكار إيجابية عن قدراتي لأداء المهمات.					
23	أخطط جيداً لمستقبلي بشكل مستقل.					
24	يسعى المدرسون إلى توضيح الموضوعات، ويقدمون أمثلة إضافية.					

ملحق رقم (ج)

قائمة بأسماء المُحكمين

الرقم	اسم المُحكم	التخصص	الجامعة
1.	أ.د عمر شواشرة	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
2.	أ.د فيصل الربيع	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
3.	د. حمزة الربابعة	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
4.	أ.د محمد الصوالحة	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
5.	أ.د رافع الزغول	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
6.	أ.د معاوية أبو غزال	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
7.	د. ابتسام ربابعة	تربية طفل	جامعة اليرموك
8.	د. حنان الشقران	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
9.	ا.د احمد الزق	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
10.	د. فاخر نبيل الخليلي	علم نفس تربوي	جامعة النجاح/ فلسطين
11.	د. فلسطين إسماعيل النزال	علم نفس تربوي	جامعة النجاح/ فلسطين
12.	د. شادي كباش	علم نفس تربوي	جامعة النجاح/ فلسطين
13.	د. فاخر خليل	علم نفس تربوي	جامعة النجاح/ فلسطين

ملحق رقم (د)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية

٩ م ٢٠٢٠/٧/١٠ م
٢٥ / محرم /١٤٤٢
٢٠٢٠/٩/٤ / أب /٤ ع

الى من يهمه الأمـــــر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الطالبة هناء الخطيب ورقمها الجامعي (٢٠١٨٢٢٠٠٦١) بدراسة بعنوان "التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية والصمود النفسي" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص علم النفس التربوي، ويستدعي ذلك توزيع أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة جامعة حيفا داخل الخط الأخضر

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

عميـــــــد كلية التربية

أ.د نواف موسى شطناوي

ملحق رقم (هـ)

كتاب قبول نشر البحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية بغزة
Islamic University of Gaza
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
Ext:1140
Email: research@iugaza.edu.ps

الرقم Ref. ج س غ /131/A/28
التاريخ Date 25/ 05/ 2022م

نتيجة تحكيم بحث

الأخت الباحثة/ هناء الخطيب **حفظها الله**

الأستاذة الدكتورة/ شادية أحمد التل **حفظها الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يطيب لنا في هيئة تحرير مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية أن نبعث إليكم بتقديرنا لثقتكم بالمجلة ورغبتكم في نشر بحثكم الموسوم بـ:

التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية والصمود النفسي لدى طلبة جامعة حيفا في داخل الخط الأخضر

وبعد الاطلاع على تقارير المحكمين فقد قررت هيئة تحرير المجلة ما يلي:

أنه صالح للنشر، وذلك استناداً إلى تقارير المحكمين.

وعليه سيتم نشره في العدد السادس (المجلد الثلاثون) بمجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، والذي سيصدر في شهر نوفمبر 2022م إن شاء الله.

والله ولي التوفيق،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم حامد الأسطل

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
Deanship of Research and Graduate Studies

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Tel: + 970 (8) 264 4400 Fax: + 970 (8) 264 4800
ص.ب 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف: فاكس:
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps Postal code: P854-2061
الرمز البريدي: