# نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال فى العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم

**د. محمد محمد فتح الله سيد احمد**

**أستاذ مشارك بالمركز القومي**

**للامتحانات والتقويم التربوي**

**المقطم، القاهرة، مصر**

drfeteeh@yahoo.com

**ORCID:0000-0002-8290-207X**

**تاريخ الاستلام: ٢٠١٩/١١/٣**

**تاريخ القبول: ٢٠١٩/١٢/٢٩**

**This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License**

**الملخص:**

التعاطف الذاتي الرقيق حيال الذات جزءا من اليقظة العقلية أحد المحددات المهمة لعملية المرونة. بالإضافة إلى ذلك، من أجل التكيف مع مواقف الحياة السلبية، حدد تنظيم الانفعال وتفعيل الوجدان الإيجابي أيضًا كميسرين للتعامل مع المواقف الصعبة هذه التي تعد أيضًا خبرات مهمة أكد عليها في ممارسة اليقظة العقلية. هدفت الدراسة الى اختبار نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي، وصعوبات تنظيم الانفعال فى العلاقة بين اليقظة العقلية، والمرونة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من (٣٢٠) طالبا/طالبة بالصف الدراسي الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم. أشارت النتائج الى أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل موجب ومباشر بالتعاطف الذاتى. وتبين أن اليقظة العقلية ترتبط أيضًا بشكل سلبي بصعوبات تنظيم الانفعال. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة بين التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال. وتبين أن التعاطف الذاتي يتنبأ بشكل إيجابي ودال بالمرونة الاكاديمية. وأشارت النتائج الى ارتباط صعوبات تنظيم الانفعال ارتباطًا مباشرًا بالمرونة الاكاديمية. واليقظة العقلية ترتبط بشكل غير مباشر بالمرونة الاكاديمية من خلال التأثير الوسيط للتعاطف الذاتي. وأظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات تنظيم الانفعال لها تأثير سلبي دال وسيط بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية.

**الكلمات المفتاحية:** التعاطف الذاتي، صعوبات تنظيم الانفعال، اليقظة العقلية، المرونة الاكاديمية، طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم

# A Proposed Model for the Mediating Role of Self-compassion and Emotion Control Difficulties in the Relation between Mindfulness Allert and Academic Resilience of Third-year Intermediate School Students with Learning Difficulties

**Mohammed Mohammed Fathalla (Ph.D.)**

**Abstract:**

Kind self-compassion towards oneself as part of mindfulness allert is an important determiner of resilience. Moreover, in order to adapt to negative life situations, emotion regulation and positive emotional activation were also identified as facilitators to deal with these difficult situations which are also important experiences emphasized in the exercise of mindfulness. The purpose of this study was to test proposed model for the mediating role of self-compassion and emotion control difficulties in the relationship between mindfulness alert and academic resilience of third-year intermediate school students with learning difficulties. 320 students with learning disabilities participated. It was found that mindfulness alert was positively and directly related to self-compassion. Also, mindfulness allert was also found to be negatively and significantly related to emotion regulation difficulties. It was indicated a negative significant relationship between self-compassion and emotion control difficulties. Self-compassion was directly related to resilience. Difficulties in emotion regulation were directly related to resilience. It was found that mindfulness allert was indirectly related to resilience through the mediating effect of self-compassion. Mindfulness allert had an indirect relation to resilience through difficulties in emotion regulation.

**Keywords:** academic resilience, emotion Control difficulties, mindfulness allert, self-compassion, third-year intermediate school students with learning difficulties

**المقدمة:**

تشير دراسة الادبيات(Dana et al., 2019) المتعلقة بالمرونة واليقظة العقلية الى أن هذين البنائين يشتركان في عمليات نفسية مماثلة. اقترح جريب، جوى، وهيجنز (Grabbe, Nguy and Higgins ,2012) أن يكون لدى الأفراد الذين لديهم مرونة تصور بأنهم قادرون على التعامل مع مواقف الحياة وقبول تلك المواقف بشكل تكيفي، إذ يؤدي التقبل دورًا مهمًا في التعافي من صعوبات الحياة والصدمات، وكذلك التغلب على وتحسين الصعوبات الاكاديمية (Thompson, Arnkoff, & Glass, 2011). تشير البحوث (Mwangi , Okatcha, Kinai &Ireri,2015) إلى أن المرونة يمكن أن تؤثر بشكل كبير في النتائج المدرسية والحياتية للطلاب، بما في ذلك الانجاز الاكاديمى،وهذا هو افتراض مماثل في ممارسة اليقظة العقلية التى تركز على الشعور بالتسامح للذات وقبول الذات بلا أحكام لإبراز المرونة والقدرة على التكيف في حياة الإنسان(Kabat-Zinn, 2005).

وجد كيمبر ومو وكيات (Kemper, Mo and Khayat ,2015) أيضًا أن التعاطف الذاتي الرقيق حيال الذات جزءا من اليقظة العقلية أحد المحددات المهمة لعملية المرونة. بالإضافة إلى ذلك، من أجل التكيف مع مواقف الحياة السلبية، حدد تنظيم الانفعال وتفعيل الوجدان الإيجابي أيضًا كميسرين للتعامل مع المواقف الصعبة هذه التي تعد أيضًا خبرات مهمة أكد عليها في ممارسة اليقظة العقلية (Rogers,2013,Møller , Sami & Shapiro, 2019 ).

يشار في الأدبيات إلى أن المرونة ترتبط ارتباطًا مباشرًا باليقظة العقلية كما أشار الى ذلك عدد محدود من الدراسات التي تبحث فى هذه العلاقات في الافراد العاديين، وكذلك ذوي صعوبات التعلم. فقد بحث كى وبدجون (Keye & Pidgeon ,2014) في العلاقة الارتباطية بين مفاهيم اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية. أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية وفعالية الذات الأكاديمية منبئين بالمرونة الأكاديمية وقد استنتج هذان الباحث أن هذه العوامل مجالات وقائية ممكنة في نظرية المرونة الأكاديمية.

بالاضافة الى ذلك، كما هو ثابت فى الأدبيات(Wiliams & Kabat-Zinn, 2013) ، من المفترض أن التعاطف الذاتي أحد العوامل البارزة التي تربط بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية كما فى الدراسة الحالية. وعلى وفق لنيف(Neff,2003)، فإن التعاطف الذاتي يحتاج الى التعامل بلطف مع الذات فى حالات مثل الألم أو الفشل أو الصعوبات الاكاديمية بدلاً من نقد الذات القاسي، وقبول الخبرات الفردية كجانب طبيعي لكل خبرة إنسانية بدلاً من تقييمها على أنها أفكار ومشاعر مؤلمة من خلال حالة واعية.

وهناك عامل نفسي محتمل آخر يفترض أنه يؤثر في المرونة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم هو تنظيم الانفعال. فالتنظيم الفعال للانفعال يمكن أن يكون نقطة مهمة لتيسير المرونة الأكاديمية (Huang et al, 2019). بالاضافة إلى ذلك، تشير أدبيات اليقظة العقلية الى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية وتنظيم الانفعال، ويُنظر أيضًا إلى تنظيم الانفعال على أنه عامل حاسم في أدبيات المرونة الأكاديمية (Sophie ,2016)

يمكن القول إن اليقظة العقلية ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالمرونة الأكاديمية. بمعنى آخر، بالإضافة إلى العلاقات الارتباطية المباشرة بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية، يُفترض أيضًا أن يكون لليقظة العقلية تأثير محدد على المرونة الأكاديمية من خلال التأثيرات الوسيطة لبعض العمليات المرتبطة باليقظة العقلية مثل تقدير الذات، والتعاطف الذاتي، وتنظيم الانفعال، والوعي الذاتي، وذكرت ذلك بعض الدراسات (Haase,

2004; Iani, Lauriola, Chiesa& Cafaro, 2018' Møller , Sami & Shapiro, ,2019, Kemper, Mo, & Khayat, 2015, Pavani , Raghuram , Vishnu , Pramod , Ravulapati,2018, Shahzad & Collard,2019 )

والدراسة الحالية تبحث فى نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال فى العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم.

**مشكلة الدراسة:**

المراهقة وقت انتقالي يتميز بالاضطرابات الجسدية والاجتماعية والمعرفية والانفعالية جنبًا إلى جنب مع التحديات والغموض المختلفة. في هذه المدة يمكن الإشارة إلى تشكيل هوية، والتكيف مع أدوار وعلاقات جديدة وتوليد مفهوم ذاتي حقيقي كمهام صعبة. ويشعر المراهقون أيضًا بالقلق بشأن المستقبل، والقضايا المتعلقة بالتكيف النفسي والغموض فيما يتعلق بوضعهم ويأسفون لفقدان ما كانوا يتمتعون به من ممتلكات في مراحل حياتهم السابقة (Coleman & Hagell, 2007). ليس بمستغرب أن يكون للتكيف مع هذه التعقيدات القدرة على إثارة بعض المخاطر في العلاقات الأسرية والعلاقات الشخصية والحياة الأكاديمية والصحة العقلية للمراهقين. وبالتالي، يمكن تمييز هذه المدة بزيادة مستوى الضائقة لدى المراهقين بسبب تكييف مسارات النمو العكسية بالإضافة إلى العديد من العوامل الخارجية الأخرى التي تؤثر في رفاههم.

على وفق لكولمان وهاجيل (Coleman and Hagell ,2007)، على الرغم من التحولات المعقدة والخبرات السلبية، فإن معظم المراهقين يجدون طرائق للتعامل مع الشدائد والمخاطر المحتملة لهذه العملية. من ناحية أخرى، فإن الأشخاص الأكثر عرضة للمهام والصعوبات في هذه المدة هم في وضع أكثر خطورة مقارنة بالآخرين. ومع ذلك، إنها نقطة حيوية أيضًا يمر المراهقين الذين يعانون من الحالات الخطرة مثل الصعوبات، والأمراض النفسية والتجارب المؤلمة أو ظروف الحياة غير المؤاتية، والافتقار إلى الرعاية الأبوية بهذه المدة بنتائج مماثلة.

السؤال البحثي الذي تتناوله هذه الدراسة هو:

"إلى أي مدى يمكن للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال، وفقا للنموذج المقترح، أن يتوسطا العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم؟"

**هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة الى اختبار نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال فى العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم.

**أهمية الدراسة:**

اليقظة العقلية وحلفاؤها من الوعي اليقظ مثل التعاطف الذاتي، وتنظيم الانفعال كما في هذه الدراسة يمكن قبولها كعوامل تنبؤية محتملة بالمرونة الاكاديمية لدي مجموعات مختلفة، بما فى ذلك الطلاب ذوي صعوبات التعلم. بشكل عام، إن تقديم نموذج اليقظة العقلية للمرونة الاكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمثل خطوة مساهمة لأدبيات المرونة الاكاديمية الشاملة للوهلة الأولى.

ومن ثم فإن من المتوقع أيضًا أن توفر دراسة المرونة الاكاديمية من خلال منظور قائم على اليقظة العقلية إطارًا ومخططًا للتدخلات والبرامج الموجهة لتحسين ميول، واتجاهات المرونة الاكاديمية من خلال تقليل العواقب غير المرغوب فيها مثل صعوبات التعلم (Eissa,2018)

**مصطلحات الدراسة**

١- **التعاطف الذاتي**Self-compassion : يعرف التعاطف الذاتي بأنه التعامل مع الذات بلطف، وملاحظة الإنسانية المشتركة للذات، واتخاذ موقف يقظ واعي حيال الجوانب السلبية للذات (Germer & Neff,2019). ويعرف اجرائيا فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة الحالية) على المقياس المستخدم فى الدراسة لهذا الغرض.

٢- صعوبات تنظيم الانفعالDifficulties in emotion regulation : تعرف صعوبات تنظيم الانفعال بأنها الصعوبات والتحديات في أي من القدرات التالية أو جميعها (أ) الوعي بالانفعالات وفهمها، (ب) قبول الانفعالات، (ج) القدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية والتصرف على وفق الأهداف المرجوة عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية، و(د) ) القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال المناسبة للموقف بمرونة لتعديل الاستجابات الانفعالية حسب الرغبة من أجل تلبية الأهداف الفردية ومتطلبات الموقف ( Gratz & Roemer, 2004; p. 42). وتعرف اجرائيا فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة الحالية) على المقياس المستخدم فى الدراسة لهذا الغرض

٣- اليقظة العقلية Mindfulness: توجيه الانتباه بطريقة معينة إلى اللحظة الحالية عن قصد وبطريقة غير حكمية (Iani, Lauriola, Chiesa& Cafaro, 2018). وتعرف اجرائيا فى الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة الحالية) على المقياس المستخدم فى الدراسة لهذا الغرض

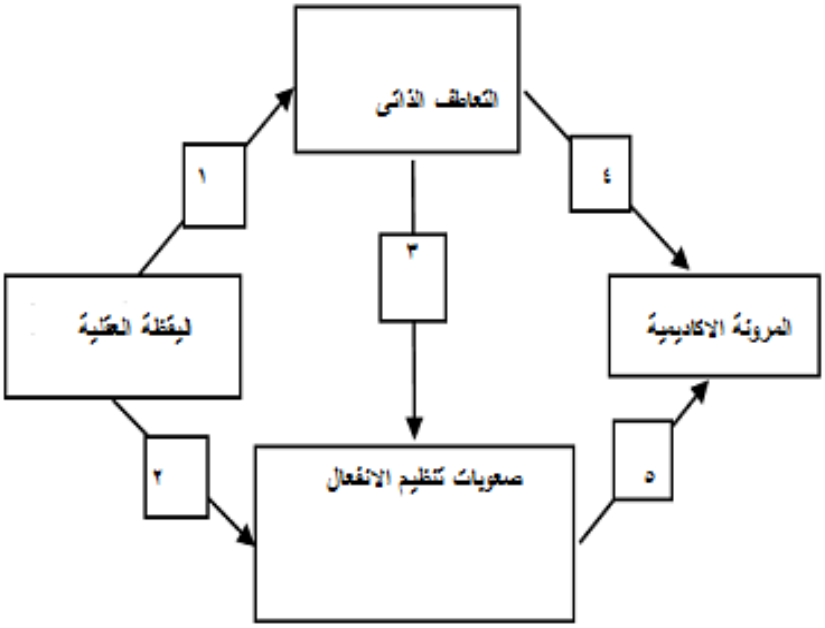
٤- المرونة الاكاديمية :Academic Resilience تشير المرونة الأكاديمية إلى الاحتمال المتزايد للنجاح الأكاديمي بصرف النظر عن الشدائد والتحديات في البيئة الناجمة عن الخبرات والظروف والسمات الجديدة (Tamannaeifar& Shahmirzaei,2019). وتعرف اجرائيا فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها طلاب الصف الثالث الاعدادي ذوو صعوبات التعلم (عينة الدراسة الحالية) على المقياس المستخدم فى الدراسة لهذا الغرض.

٥- الطالب ذو صعوبات التعلم Learning Disabled Student

يعرف فى الدراسة الحالية بأنه"طالب الصف الثالث الاعدادى الذي يظهر صعوبات في القراءة، والرياضيات، والكتابة على وفق الاحالة المعلم (وذلك وفقا للمعيار B فى الدليل التشخيصى الاحصائى للاضطرابات العقلية DSM-5للجمعية الامريكية لعلم النفس، APA, 2013, P.70. Mourad Ali, 2018, P.109) ،والحاصل على درجات منخفضة على اختبار الفهم القرائى المعرفى (فى اللغة الانجليزية) ، مع انحراف معيار ١.٥ أقل من نظرائهم من بني سنهم (وذلك وفقا للمعيار B فى الدليل التشخيصى الاحصائى للاضطرابات العقلية DSM-5 للجمعية الامريكية لعلم النفس، APA, 2013, P.70. Mourad Ali, 2018, P.109).

**نموذج المسار المقترح والفروض**

في نموذج المسار المقترح للمرونة الاكاديمية، اختبرت العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية من خلال التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال. في هذا النموذج، تشكل اليقظة العقلية المتغير الخارجي للدراسة في حين أن التعاطف الذاتي، وصعوبات تنظيم الانفعال والمرونة الاكاديمية تشكل المتغيرات الداخلية. إضافة إلى ذلك، وبناءً على الأسس النظرية، اقترح التعاطف الذاتي مؤشرا الى صعوبات تنظيم الانفعال في النموذج. بالإضافة إلى ذلك، اختبر كل من التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال لتأثيراتها الوسيطة المباشرة وغير المباشرة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية.




**الشكل ١. نموذج المسار المقترح للمرونة الاكاديمية**

**الفروض**

اختبرت الفروض الآتية في هذه الدراسة:

الفرض ١: توجد علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية وكل من:

(أ) التعاطف الذاتي (المسار ١)

(ب) صعوبات تنظيم الانفعال (المسار ٢)

الفرض ٢: توجد علاقة ارتباطية دالة بين التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال (المسار ٣).

الفرض ٣: توجد علاقة ارتباطية دالة بين المرونة الاكاديمية وكل من

(أ) التعاطف الذاتي (المسار ٤).

(ب) صعوبات تنظيم الانفعال (المسار ٥)

الفرض ٤: توجد علاقة ارتباطية غير مباشرة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية،

(أ) من خلال التعاطف الذاتي (المساران ١ ،٤)

(ب) من خلال صعوبات تنظيم الانفعال (المساران ٢، ٥)

(ج) من خلال التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال (المسارات ١، ٣، ٥)

**أدبيات الدراسة:**

يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم العديد من المواقف البيئة والاكاديمية والنفسية السالبة. تحاول نظرية المرونة تفسير هذه المواقف (Rahat & Ilhan,2016 ) . فالتكيف مع المتطلبات الاكاديمية على سبيل المثال يحتاج الى مزيد من المرونة(Taofeek , Oose, Olugbanga , Yomi ,2019). لقد أولى علماء النفس والتربويون اهتماما كبيرا بمفهوم المرونة (Chen, 2016)، وهو مفهوم متأصل ومدمج فى العلوم السلوكية والاجتماعية (Zolkoski & Bullock, 2012). ومع ذلك، فإن مفهوم المرونة ما زال غامضا، وقد يكون من الصعب الوصول الى تعريف دقيق له(Panter–Brick & Leckman, 2013)

هناك جدل كبير في طبيعة المرونة، أي ما إذا كان من الممكن عدها سببا أو نتيجة، سمة أو عملية (Tamannaeifar,& Shahmirzaei, 2019). تعرف المرونة على أنها القدرة على الحفاظ على أداء مستقر وإجراء تعديلات في مواجهة الشدائد الكبيرة (Garcıa– Secades, Molinero, Salguero, & Marquez, 2014). إن الوجود أو المرور بخبرة الشدائد والتكيف الإيجابي اللاحق لها فيه جانبان مهمان من المرونة (Secades et al., 2016). وأكدت البحوث الحديثة على اسهام الإيجابي للمرونة في التكيف في مواجهة الظروف الصعبة (Theron & Theron, 2013; Werner, 2012; Yates & Grey, 2012). فالمرونة تقلل القلق والاكتئاب(Khadem, Motevalli Haghi, Ranjbari, & Mohammadi, 2017) ، والأفراد الذين يتمتعون بمرونة عالية يتكيفون بنجاح أكبر مع الضغوطات أكثر من أولئك الذين لديهم مرونة منخفضة (Tamannaeifar,& Shahmirzaei, 2019).

تشير البحوث المعاصرة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين اليقظة العقلية والمرونة (Hanna & Pidgeon,2018). قد تؤدي اليقظة العقلية إلى تعزيز المرونة نظرًا لأن مستويات اليقظة العقلية العالية لدى الأفراد تجعلهم قادرين على الاستجابة للمواقف الصعبة من غير التفاعل بطرائق غير متكيفة وآلية. يمكن للطلاب اليقظين ذهنيا مجابهة المشاعر والأفكار الصعبة بشكل أفضل من غير أن تغمرهم، إذ يميلون إلى أن يكونوا أكثر إبداعًا ومنفتحين على فئات إدراكية جديدة (Badri,2017).

وصف بايشوب وآخرون(Bishop et al. ,2004 ) اليقظه العقلية بأنها تتكون من عنصرين: التنظيم الذاتي للانتباه، الموجه إلى اللحظة الحالية، مع عنصر توجيهي من الفضول والانفتاح والتقبل. نُسبت المواقف الأخرى لعنصر التوجه في اليقظة العقلية، بما في ذلك الاتجاه التعاطفى غير الحُكمى، وعدم التعرّف على الخبرات، وعدم التفاعل مع الخبرات (Bergomi, Tschacher, & Kupper, 2012).

اليقظة العقلية منبئ مهم بالمرونة وترتبط بانخفاض الضغوط النفسية وزيادة الرفاه النفسي، وتعمل كميكانيزم وقائي ضد الضغوطات الأكاديمية(Pidgeon & Keye, 2014) . لقد ثبت أن اليقظة العقلية تحسن مستويات المرونة وهي عامل إيجابي في معالجة الضغوط النفسية (McGillivray, 2015). علاوة على ذلك، فقد ثبت أن اليقظة العقلية والمرونة منبئات بالرفاهية النفسية والتوافق الاكاديمى لدى الطلاب (Pidgeon & Keye, 2014; Vago & Silbersweig, 2012)

دعا العديد من الباحثين إلى دمج وإدراك اليقظه العقلية كأداة لتخفيف التوتر الى الطلاب من أجل المجابهة التكيفية والطفو الأكاديمي والمرونة الأكاديمية (Mrazek, Franklin, Phillips, Baird, & Schooler, 2013;

(Song & Muschert, 2014; Tan & Martin, 2012. على سبيل المثال، وجد تان ومارتن Tan and Martin ,2012) أن اليقظة العقلية تزيد المرونة الاكاديمية وتقدير الذات لدى الطلاب لا سيما ذوي صعوبات التعلم. أظهر باحثون آخرون فعالية تدخلات اليقظه العقلية بين مجموعات المراهقين غير الإكلينيكية في تخفيف الأعراض النفسية (على سبيل المثال، القلق والاكتئاب)، وتحسين الأداء العام (جودة الحياة)، والوعي اليقظ (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015)

اليقظة العقلية واحدة من عدد من أدوات التعاطف الذاتي التي يمكن أن تفيد الطلاب لاسيما ذوي صعوبات التعلم. اليقظة العقلية مدخل، يمكن أن يساعد في بناء مستويات المرونة الاكاديمة لدى الطلاب من خلال إجراء تكيفات إيجابية مثل فهم الطلاب لأنفسهم، وزيادة قبول أنفسهم وتزويدهم بفرصة للتفكير في مستوى مختلف (Chaskalson 2011)

أجرت نيف، وماجى (Neff & McGeehee ,2010) دراسة للبحث فى دور التعاطف الذاتي في المرونة لدى المراهقين والشباب. كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التعاطف الذاتي والمرونة لدى المراهقين والشباب.

من منظور نظرية اليقظة العقلية والممارسة، فإن اليقظة العقلية موقف واعٍ وغير قابل للحكم واتجاه مقبول نحو الانفعالات والإدراك والحواس التي تثار في الوقت الحاضر بينما يرتبط التعاطف الذاتي برغبة الأفراد وجهودهم في التحرر من الأعباء ومن المعاناة والعيش بشكل مُرضٍ (Neff & Dahm, 2015). من منظور اليقظه العقلية، فإن التعاطف على نطاق واسع "توجه العقلorientation of mind ' " أو "القدرة على الاستجابة capacity to respond' " بطريقة يوجه فيها الوعي اليقظ mindful awareness لفهم المعاناة في الخبرات الإنسانية المصحوبة بالقدرة على الترحيب بتلك الخبرات مع التعاطف والرباط والصبر (Wiliams & Kabat–Zinn, 2013, p.8)

تشير العديد من الدراسات ذات الصلة في الأدبيات إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظه العقلية والتعاطف الذاتي في مجموعات مختلفة (Barnard & Cury; 2011; Bluth, Roberson & Gaylord, 2015; Charles, 2010; Germer & Neff, 2013; Kemper, Mo & Khayat, 2015; Soysa & Wilcomb, 2013; Neff, 2003; Woodruff, et al., 2013). أكد كابات – زين ( Kabat–Zinn ,2005)، من منظور اليقظه العقلية، أن التعاطف مع الأفكار والانفعالات التي يشاركها العقل البشري لديه القدرة على مساعدة الأفراد في التعرف على هذه الخبرات وقبولها كما هي في الواقع. يمكن وصف ذلك بأنه عملية تدريب وتوجيه العقل بطريقة لا مفر منها (Kabat–Zinn, 2005). ومن ثم فيما يتعلق بالدور المتوقع من التعاطف الذاتي للرفاه النفسي والمرونة كما هو واضح في العديد من الدراسات، يفترض أن التعاطف الذاتي يتوسط العلاقات بين اليقظه العقلية والمرونة الاكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما في الدراسة الحالية.

نظرية وممارسة اليقظه العقلية لها تضميناتها فى الانفعالات وعمليات التنظيم الانفعالي. في سياق اليقظة العقلية، من الشائع وجود عبارات مثل "الاتزان الانفعاليemotional equanimity ' "، "المعاناة الانفعالية emotional suffering "و"التوازن الانفعاليemotional balance ' " مما يعني أن الانفعالات تؤدي دورًا مهمًا في تنمية الاهتمام غير الحُكمي (Wiliams & Kabat–Zinn, 2013). في المداخل القائمة على اليقظة العقلية والقبول، يُفهم أن تنظيم الانفعال على أنه الوعي بجميع الانفعالات وفهمها وقبولها بدلاً من السيطرة

عليها، أو تجنبها والاعتراف بأن الانفعالات الإيجابية والسلبية جميعها وظيفية بدلاً من محو أي من تلك الانفعالات أو تجاهلها. بالإضافة إلى ذلك، تؤكد المداخل القائمة على اليقظه العقلية على أنه بدلاً من تغيير أشكال الإدراك أو الانفعالات المتغيرة، من المهم تغيير علاقات الفرد بتلك الانفعالات من خلال موقف أكثر قبولًا وعدم إصدار حكم (Gratz & Tull, 2010).

بالإضافة إلى التضمينات النظرية لنظرية وممارسة اليقظة العقلية لتنظيم الانفعالات، أكدت الدراسات الحالية التي تدرس تقارب الانتباه اليقظ، وتنظيم الانفعالات في مجموعات مختلفة أيضًا أن اليقظة العقلية لها تأثير إيجابي على إنشاء وتعزيز الانفعالات الإيجابية ومهارات تنظيم الانفعالات لمختلف الفئات (Chiesa,Serreti,& Jakobsen, 2013 ; Davidson& Kaszniak 2015 , Felver, Celis– eHoyos, & Singh, 2016; Semple, Droutman & Reid, 2017'; Srividya ,2016 ; Tang, ، Tezanos, Tang, & Posner, 2016).

وجد توماك (Tomac ,2011)، الذي درس دور اليقظة العقلية في التنبؤ بالمرونة من خلال التأثيرات الوسيطة لأسلوب الارتباط وتنظيم الانفعالات وتقدير الذات، أن تنظيم الانفعالات له تأثيرات وسيطة قوية للعلاقات بين اليقظه العقلية والمرونة. ومن ثم يمكن الإشارة إلى التفاعل بين اليقظة العقلية وتنظيم الانفعالات عملية مؤثرة في المرونة للمجموعات المختلفة. استنادًا إلى التأثيرات المحددة لليقظة العقلية لتنظيم الانفعالات، بالإضافة إلى الآثار الوسيطة المتوقعة لتنظيم الانفعالات بين اليقظة العقلية والعمليات النفسية المعينة، يُفترض أن تنظيم الانفعالات يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما في الدراسة الحالية.

**الطريقة والاجراءات:**

**(١) التصميم البحثي:**

تبحث هذه الدراسة في العلاقات المقترحة من الناحية النظرية بين اليقظة العقلية والتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعالات والمرونة الاكاديمية. هذه دراسة ارتباطية كمية تبحث في قوة العلاقات واتجاها بين المتغيرات المقترحة. في هذه الدراسة استعمل نموذج تحليل المسار الذي يحل معادلات الانحدار المتزامن والمتسلسل لحل العلاقات المعقدة المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات المرصودة. استكشفت العلاقات المفترضة المباشرة وغير المباشرة بين اليقظه العقلية والمرونة الاكاديمية من خلال التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعالات في الدراسة. تم استكشاف هذه العلاقات من خلال إنشاء نموذج مسار للعلاقات المفترضة. في النموذج، قبلت اليقظة العقلية منبئ للمرونة الاكاديمية متغيرا تابعا في حين أن صعوبات تنظيم الانفعالات والتعاطف الذاتي شكلتا متغيرات وسيطة للدراسة.

**(٢) العينة:**

تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من (٣٢٠) طالبا/طالبة بالصف الدراسي الثالث الاعدادى بمدراس مرتضى للتعليم الاساسا، أبو شعلان للتعليم الاساسي، الربع الاعدادية المشتركة، صالح الشرنوبي الاعادادية للبنات والكوم الاحمر الاعدادية المشتركة، والبنائين الاعدادية المشتركة بإدارة بلطيم التعليمية محاغظة كفر الشيخ.

وقد مر اختيار عينة الدراسة الأساس وتشخيصها بمراحل عدة: بعد الاختيار العشوائي للمدارس الست، طلب الباحث من معلمي اللغة العربية، والانجليزية، والرياضيات بهذه المدارس تحديد الطلاب الذين يظهرون صعوبات في القراءة والكتابة والعمليات الرياضية من وجهة نظرهم (وذلك وفقا للمعيار B فى الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5للجمعية الامريكية لعلم النفس، Mourad Ali, . APA, 2013, P.70 2018, P.109). ثم طبق الباحث اختبار الفهم القرائي المعرفى (فى اللغة الانجليزية) على كل الطلاب فى المدارس المذكورة (Mourad Ali, 2015)، وكذلك اختبار إملاء على وفق المنهج الدراسي وابقي على الحاصلين على درجات منخفضة على الاختبار، مع انحراف معيار ١.٥ أقل من نظرائهم من بني سنهم (وذلك وفقا للمعيار B فى الدليل التشخيصى الاحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 للجمعية الامريكية لعلم النفس، APA, 2013, P.70. Mourad Ali, 2018, P.109 ).

(٣) الادوات:

(أ) مقياس المرونة (RS-14; Wagnild, 2010):

وصف المقياس: يتكون المقياس من ١٤ مفردة يقيس درجة المرونة لدى الطلاب من سن ١٤-١٨ عاما. قام معد المقياس بتطبيق المقياس على ٦٩٠ مراهقا. نتائج تحليل المكون الرئيس principal component analysis باستخدام تدوير الاوبليمين oblimin تدعم العامل الواحد مع تشبعات عالية لهذه المفردات على عامل واحد للمقياس. يبين الطلاب مستوى الاتفاق على كل مفردة، من خلال مقياس متدرج Likert من سبع نقاط من ١ (لا اوافق بشدة) إلى ٧ (اوافق بشدة). وتشير الدرجات المرتفعة الى مستويات مرتفعة من المرونة. تكون الدرجة على كل مفردة من ١- ٧ درجات، وعلى المقياس ككل من ١٤ إلى ٩٨.

حسب الثبات باستخدام معامل ألفا، وقد بلغ بهذه الطريقة ٠.٩٣

**المقياس فى الدراسة الحالية:**

ترجم المقياس إلى العربية وترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووافقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج وطرائق تدريس اللغة الإنجليزية. واعطى المقياس لأستاذين فى قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للصياغة اللغوية لعبارت المقياس.

**الخصائص السيكومترية فى الدراسة الحالية**

حساب الثبات: تم حساب الثبات باستخدام اعادة الاختبار بعد أسبوعين وبلغ ٠.٩١

الصدق: حسب الصدق باستخدام الصدق التقاربي، حيث معامل الارتباط بين مقياس المرونة المستخدم فى الدراسة الحالية، ومقياس المرونة النفسية المعرفية (أمال باظة، ٢٠١٨)، وقد بلغ معامل الارتباط (ر= ٠.٥٧٨، عند مستوى دلالة ٠.٠١)

وأجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي لاختبار البنية العاملية لمفردات المقياس. ولاختبار قبول حل العامل الواحد للمقياس، والذي ظهر فى الدراسة الاصلية، واجري تقدير الاحتمالية القصوى باستخدام AMOS (v.24) على ٣٢٠ طالبا. واظهرت مؤشرات المطابقة للنموذج قيم حسن مطابقة مقبولة للبنية العاملية (العامل الواحد) للمقياس، كما يتضح فى الجدول (١.١)

الجدول (١.١) مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس المرونة

| نموذج القياس للمقياس | مؤشرات حسن المطابقة |
|---|---|
| ٣٣٤.٩ | مؤشر مربع كاى المعيارى $\chi 2$, df |
| ٤.٤ | مؤشر مربع كاى المعيارى $\chi 2/df$ |
| ٠.٩٣ | مؤشـــــر المطابقـــــة المقـــــارن CFI |
| ٠.٩١ | مؤشر توكر لويس TLI |
| ٠.٠٧ | مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA |
| ٠.٩٤ | مؤشر حسن المطابقةGFI |

وفى الجزء الثانى من التحليل العاملي التوكيدي، اختبرت تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية للبنية العاملية (العامل الواحد) للمقياس. يقدم جدول (١ .٢) الاخطاء المعيارية، قيم "ت" لكل مؤشر والتباين المفسر

جدول (١ .٢) تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية لمقياس المرونة.

| المفردة | التشبعات العاملية اللا معيارية | التشبعات العاملية المعيارية | الخطأ المعيارى SE | قيمة ت t | مربع معامل الارتباط المتعدد R2 |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١.٢٢ | ٠.٧٥ | ٠.٠٩ | ١٧.١٨ | ٠.٥٦ |
| ٢ | ٠.٨٤ | ٠.٦٣ | ٠.١١ | ١٧.٦٩ | ٠.٤٠ |
| ٣ | ٠.٦٣ | ٠.٥٤ | ٠.١٠ | ١٨.٤٨ | ٠.٢٩ |
| ٤ | ١.٢٠ | ٠.٦٦ | ٠.٠٩ | ١٦.٧٥ | ٠.٤٣ |
| ٥ | ١.١١ | ٠.٦٢ | ٠.١١ | ١٨.٤٤ | ٠.٣٩ |
| ٦ | ١.٠٧ | ٠.٥٨ | ٠.١١ | ١٨.٢٠ | ٠.٣٤ |
| ٧ | ٠.٩٨ | ٠.٥٧ | ٠.١٨ | ١٨.٨٨ | ٠.٣٣ |
| ٨ | ٠.٧٥ | ٠.٣٨ | ٠.١٢ | ١٨.١٩ | ٠.١٥ |
| ٩ | ٠.٩٧ | ٠.٥٧ | ٠.١١ | ١٨.١٣ | ٠.٣٣ |
| ١٠ | ٠.٨٩ | ٠.٥٢ | ٠.١١ | ١٧.٨٨ | ٠.٢٧ |
| ١١ | ١.٣٠ | ٠.٧٣ | ٠.١١ | ١٧.٦١ | ٠.٥٣ |
| ١٢ | ٠.٨٢ | ٠.٥١ | ٠.٠٩ | ١٨.٣٧ | ٠.٢٦ |
| ١٣ | ١.١٧ | ٠.٦٥ | ٠.٠٨ | ١٧.٨١ | ٠.٤٢ |
| ١٤ | ١.٢٢ | ٠.٧٠ | ٠.٠٧ | ١٦.٥٤ | ٠.٤٩ |

وكما هو واضح من جدول (١ .٢)، التشبعات العاملية المعيارية كانت بين ٠.٣٨ ــ و٠.٧٥، وقيم "ت" دالة لكل المفردات. يكون مقدار التباين المفسر لكل مفردة من ١٥٪ إلى ٥٦٪. استنادا إلى كل هذه النتائج التي ظهرت في التحليل العاملى التوكيدي، يمكن التأكد من البنية العاملية (العامل الواحد) للمقياس فى الدراسة الحالية.

(ب) مقياس الوعي بالانتباه الواعي للمراهقين:

**Mindful Attention Awareness Scale–Adolescent** (Brown, West, Loverich, and Biegel, 2011)

وصف المقياس: يتكون المقياس من ١٤ مفردة تقيس الخصائص الأساس لليقظة العقلية لدى الطلاب من سن ١٤–١٨ عاما. يبين الطلاب مستوى الاتفاق على كل مفردة، من خلال مقياس متدرج Likert من ست نقاط، وتشير الدرجات المرتفعة الى وجود الانتباه الواعي. لا توجد أي مفردة عكسية في هذا المقياس. تكون الدرجة على كل مفردة من ١– ٦ درجات، وعلى المقياس ككل من ١٤ إلى ٨٤.

حسب الثبات باستخدام معامل ألفا، وبلغ بهذه الطريقة ٠.٨٢، واستعملت إعادة الاختبار، وبلغ بهذه الطريقة ٠.٧٩ أما عن الصدق، فقد استعمل التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وحصل التأكيد على عامل واحد من خلال تشبعات كانت بين ٠.٢٨ الى ٠.٧٨

**المقياس فى الدراسة الحالية:**

ترجم المقياس إلى العربية وترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووافقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية. واعطى المقياس لاستاذين فى قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للصياغة اللغوية لعبارت المقياس.

**الخصائص السيكومترية فى الدراسة الحالية:**

لحساب ثبات المقياس، حسب معامل ألفا كرونباخ. وأشارت النتائج إلى أدلة مرضية (٠.٨١) للاتساق الداخلي. وأجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي لاختبار البنية العاملية لمفردات المقياس. ولاختبار قبول حل العامل الواحد للمقياس الذي ظهر فى الدراسة الاصلية، اجري تقدير الاحتمالية القصوى باستخدام AMOS (v.24) على ٣٢٠ طالبا. أظهرت مؤشرات المطابقة للنموذج قيم حسن مطابقة مقبولة للبنية العاملية (العامل الواحد) للمقياس، كما يتضح فى الجدول (٣.١)

الجدول (٣.١) مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس الوعي بالانتباه الواعي للمراهقين

| نموذج القياس للمقياس | مؤشرات حسن المطابقة |
|---|---|
| ٧٢٣.٢ | مربع كاى $\chi 2$, df |
| ٣.٦ | مربع كاى $\chi 2/df$ |
| ٠.٩٢ | مؤشـــــر المطابقـــــة المقـــــارن CFI |
| ٠.٩٣ | مؤشر توكر لويس TLI |
| ٠.٠٦ | مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA |
| ٠.٩١ | مؤشر حسن المطابقة GFI |

وفي الجزء الثاني من التحليل العاملي التوكيدي، اختبر تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية للبنية العاملية (العامل الواحد) للمقياس. يقدم جدول (١ .٤) الاخطاء المعيارية، قيم "ت" لكل مؤشر والتباين المفسر

جدول (١ .٤) تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية لمقياس الوعي بالانتباه الواعي للمراهقين

| المفردة | التشبعات العاملية اللا معيارية | التشبعات العاملية المعيارية | الخطأ المعيارى SE | قيمة ت t | مربع معامل الارتباط المتعدد R2 |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٥٢ | ٠.٣٥ | ٠.١٤ | ١٣.٤٠ | ٠.١٢ |
| ٢ | ٠.٩١ | ٠.٥٥ | ٠.١٥ | ١٢.٤٦ | ٠.٣١ |
| ٣ | ٠.٩٨ | ٠.٦٠ | ٠.١٤ | ١٢.١٠ | ٠.٣٦ |
| ٤ | ٠.٦٣ | ٠.٣٨ | ٠.١٨ | ١٣.٣٣ | ٠.١٤ |
| ٥ | ٠.٥٩ | ٠.٤٠ | ٠.١٤ | ١٣.٢٥ | ٠.١٦ |
| ٦ | ٠.٥٢ | ٠.٣٦ | ٠.١٤ | ١٣.٣٧ | ٠.١٣ |
| ٧ | ٠.٨٨ | ٠.٥٨ | ٠.١٣ | ١٢.١٥ | ٠.٣٤ |
| ٨ | ٠.٧٧ | ٠.٥٦ | ٠.١٠ | ١٢.٤٤ | ٠.٣٢ |
| ٩ | ٠.٣٨ | ٠.٢٦ | ٠.١٥ | ١٣.٦٠ | ٠.٠٧ |
| ١٠ | ٠.٨٨ | ٠.٦١ | ٠.١١ | ١١.٩٠ | ٠.٣٨ |
| ١١ | ٠.٧٢ | ٠.٤٥ | ٠.١٦ | ١٣.٠٦ | ٠.٢٠ |
| ١٢ | ٠.٦٢ | ٠.٤٣ | ٠.١٣ | ١٣.٠٥ | ٠.١٨ |
| ١٣ | ١.٠٩ | ٠.٦٧ | ٠.١٣ | ١١.٣٥ | ٠.٤٥ |
| ١٤ | ٠.٨٩ | ٠.٥٧ | ٠.١٧ | ١٢.٤٨ | ٠.٣١ |

كانت التشبعات المعيارية للعوامل بين ٠.٢٦ و٠.٦٧ للمفردات. كقاعدة عامة، يحصل قبول ٠.٣٠ كدرجة قطع للمفردة للتشبع على أحد العوامل ولكن بالنسبة للتحليل العاملي التوكيدي، يمكن قبول هذا المعيار قرارا ليبراليا بسبب استخدام المفردات المركبة للمقياس مؤشرات في دراسات التحقق من الصدق. لذلك ينبغي فحص التباين المفسر لكل مفردة من خلال قيم مربع معامل الارتباط المتعدد R2ودلالة قيم"ت" t للمفردات. يكون التباين الذي تفسره كل مفردة من ٧٪ إلى ٤٥٪ وتبين ان كل قيم"ت" t للمفردات دالة. ومن ثم يمكن الادعاء بأن هذه المؤشرات ومؤشرات مطابقة النموذج بعد إجراءات التعديل المذكورة أعلاه تدعم بنية العامل الواحد للطلاب فى الدراسة الحالية.

(ج) مقياس التعاطف الذاتى:(Neff, 2003) Self-Compassion Scale

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٢٦ مفردة تقيس التعاطف في ستة أبعاد مختلفة؛ اللطف الذاتي، الحكم الذاتي، الإنسانية المشتركة، العزلة، اليقظة العقلية والمبالغة في التحديد. يبين الطلاب مستوى الاتفاق على كل مفردة، من خلال مقياس متدرج Likert من خمس نقاط، تكون بين ١(لا تقريبا)، والتي تشير الى عدم الموافقة، الى ٥(دائما) التي تشير الى الموافقة. لحساب الدرجة الكلية للتعاطف الذاتي، يحصل الترميز العكسي للمقاييس الفرعية للحكم الذاتي والعزلة والمبالغة في التحديد، ثم يضاف إجمالي النقاط الفرعية إلى بعضها بعضا. تشير الدرجات المرتفعة من المقياس إلى مستويات مرتفعة من التعاطف الذاتي للفرد. الحد الأقصى للدرجات التي يمكن جمعها من المقياس هو ١٣٠ بينما الحد الأدنى للدرجات هو ٢٦.

في عملية الاعداد الأصلي للمقياس، أشرك ٣٩١ طالبًا جامعيًا بمتوسط عمر ٢٠.٩١ كعينة للدراسة. وأجريت التحليلات العاملية الاستكشافي والتوكيدي (الدرجة الأولى والثانية)؛ لاتخاذ قرار بشأن البنية العاملية لعدد ٧١ مفردة التي أعدت في البداية. بعد حذف التشبعات الأقل من٠.٤٠ وتقارب المفردات ذوات التشبعات العالية، أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن ستة عوامل للمقياس: اللطف الذاتي (٥ مفردات)، الحكم الذاتي (٥ مفردات)، الإنسانية المشتركة (٤مفردات)، العزلة (٤ مفردات)، اليقظة العقلية (٤ مفردات) والمبالغة في التحديد (٤ مفردات). دعمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أيضًا مطابقة جيدة للنموذج للمقياس (مؤشر المطابقة غير المعيار= ٠.٩٠، ومؤشر المطابقة المقارن= ٠.٩١) تكون التشبعات القياسية للمفردات بين ٠.٥٧ و٠.٨٠ للمفردات (ن=٢٦ مفردة). إلى جانب ذلك، بلغت مستويات الاتساق الداخلي ( Cronbach alpha) للمقياس الكلي ٠.٩٣ وتبين أن المقياس أظهر صدقا تقاربيا جيدا مع النتائج الإيجابية للصحة العقلية مثل الرضا المرتفع عن الحياة، وانخفاض مستويات الاكتئاب والقلق.

**المقياس فى الدراسة الحالية:**

ترجم المقياس إلى العربية وترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووافقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية. واعطى المقياس لاستاذين فى قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للصياغة اللغوية لعبارت المقياس.

**الخصائص السيكومترية فى الدراسة الحالية:**

حساب الثبات: لقياس مستوى الاتساق الداخلي للمقياس، حسبت مستويات ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية وهي كالاتى: ٠.٨٧ للطف الذاتي، ٠.٨٢ للحكم الذاتي، ٠.٨٢ للإنسانية المشتركة، ٠٨٦. للعزلة، ٠٨٦. لليقظة العقلية و. ٨٤ للمبالغة في التحديد.

حساب الصدق: قام الباحث باجراء التحليل العاملي التوكيدي لاختبار البنية العاملية لمفردات المقياس. أجري التحليل العاملي التوكيدي مع تقدير الاحتمالية القصوى باستخدام (AMOS v.24) على ٣٢٠ طالبا للتأكيد من النموذج البنائى للعوامل الستة للمقياس. يعرض جدول (١. ٥) مؤشرات مطابقة النموذج لحسن مطابقة القياس للمقياس والنطاقات المقبولة.

الجدول (٥.١) مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس التعاطف الذاتي

| نموذج القياس للمقياس | مؤشرات حسن المطابقة |
|---|---|
| ٩٢٠.٥ | مربع كاى $\chi 2$, df |
| ٣.٢ | مربع كاى $\chi 2/df$ |
| ٠.٩٠ | مؤشـــــر المطابقـــــة المقـــــارن CFI |
| ٠.٩١ | مؤشر توكر لويس TLI |
| ٠.٠٥ | مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA |
| ٠.٩١ | مؤشر حسن المطابقةGFI |

وفى الجزء الثاني من التحليل العاملي التوكيدي، اختبرت تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية للبنية العاملية (ستة عوامل) للمقياس. يقدم جدول (١ .٦) الاخطاء المعيارية، قيم "ت" لكل مؤشر والتباين المفسر

جدول (١ .٦) تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية لمقياس التعاطف الذاتي

| البناء | المفردات | التشبعات العاملية اللا معيارية | التشبعات العاملية المعيارية | الخطأ المعيارى SE | قيمة ت t | مربع معامل الارتباط المتعدد R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اللطف الذاتي | ٢ | ٠.٥٧ | ٠.٤٦ | ٠.٠٧ | ١٨.٣٦ | ٠.٢١ |
| | ٦ | ٠.٧٢ | ٠.٥٤ | ٠.٠٧ | ١٧.٨٧ | ٠.٢٩ |
| | ١٣ | ٠.٨٠ | ٠.٦٣ | ٠.٠٦ | ١٦.٩٢ | ٠.٤٠ |
| | ١٧ | ٠.٧٨ | ٠.٦٢ | ٠.٠٦ | ١٧.٠٦ | ٠.٣٩ |
| | ٢١ | ٠.٩١ | ٠.٦٨ | ٠.٠٦ | ١٦.١٨ | ٠.٤٦ |
| الحكم الذاتي | ٤ | ٠.٧٠ | ٠.٥٢ | ٠.٠٧ | ١٧.٩٢ | ٠.٢٧ |
| | ٧ | ٠.٨٥ | ٠.٦٥ | ٠.٠٦ | ١٦.٥٨ | ٠.٤٢ |
| | ١٥ | ٠.٨٠ | ٠.٦٢ | ٠.٠٦ | ١٦.٩٢ | ٠.٣٩ |
| | ٢٠ | ٠.٨١ | ٠.٦٢ | ٠.٠٦ | ١٦.٩٦ | ٠.٣٩ |
| | ٢٦ | ١.٠٠ | ٠.٧٢ | ٠.٠٦ | ١٥.٣٥ | ٠.٥٢ |
| الإنسانية المشتركة | ١ | ٠.٤٦ | ٠.٣٨ | ٠.٠٧ | ١٨.٤١ | ٠.١٤ |
| | ٨ | ٠.٦٢ | ٠.٤٧ | ٠.٠٨ | ١٧.٨٣ | ٠.٢٢ |
| | ١٢ | ٠.٧٦ | ٠.٥٩ | ٠.٠٧ | ١٦.٥٠ | ٠.٣٤ |
| | ٢٢ | ٠.٩٨ | ٠.٧٧ | ٠.٠٦ | ١١.٠٤ | ٠.٦٠ |
| العزلة | ٥ | ٠.٧٦ | ٠.٥٦ | ٠.٠٧ | ١٧.٠٤ | ٠.٣٢ |
| | ١١ | ٠.٩٧ | ٠.٧١ | ٠.٠٧ | ١٣.٧٦ | ٠.٥١ |
| | ١٩ | ٠.٧٤ | ٠.٥٤ | ٠.٠٧ | ١٧.٢٢ | ٠.٢٩ |
| | ٢٥ | ٠.٦٨ | ٠.٥٢ | ٠.٠٧ | ١٧.٤٤ | ٠.٢٧ |
| اليقظة العقلية | ٩ | ٠.٧٦ | ٠.٥٩ | ٠.٠٦ | ١٧.٣٩ | ٠.٣٥ |
| | ١٤ | ٠.٧٠ | ٠.٥٩ | ٠.٠٥ | ١٧.٤٥ | ٠.٣٤ |
| | ١٨ | ٠.٨٨ | ٠.٧٢ | ٠.٠٥ | ١٥.٣٨ | ٠.٥١ |
| | ٢٣ | ٠.٧٤ | ٠.٦٤ | ٠.٠٥ | ١٦.٨٩ | ٠.٤٠ |
| المبالغة في التحديد | ٣ | ٠.٧١ | ٠.٥٢ | ٠.٠٨ | ١٧.٧٧ | ٠.٢٧ |
| | ١٠ | ٠.٧٨ | ٠.٥٦ | ٠.٠٨ | ١٧.٤٢ | ٠.٣١ |
| | ١٦ | ٠.٧٢ | ٠.٥٢ | ٠.٠٨ | ١٧.٧٩ | ٠.٢٧ |
| | ٢٤ | ٠.٩٨ | ٠.٧١ | ٠.٠٧ | ١٤.٦٩ | ٠.٥٠ |

كانت التشبعات العواملية القياسية بين ٠.٣٨ و٠.٧٧ وكل قيم"ت" t دالة للمفردات. وكان التباين الذي تفسره كل مفردة من ١٤٪ إلى ٦٠٪. ومن ثم، فإن هذه المؤشرات وتؤيد مؤشرات مطابقة النموذج النظرية المبنية على ستة عوامل للطلاب فى الدراسة الحالية.

(د) مقياس صعوبات تنظيم الانفعال

Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer,2004)

وصف المقياس: عبارة عن مقياس تقرير ذاتي مكون من ٣٦ مفردة تقيس صعوبات تنظيم الانفعال. يبين الطلاب مستوى الاتفاق على كل مفردة، من خلال مقياس متدرج Likert من خمس نقاط، تكون بين ١(لا تقريبا)، الى ٥(دائما). تشير الدرجات المرتفعة الى خلل كبير فى تنظيم الانفعالات. تكون الدرجة على كل مفردة من ١–٥ درجات، وعلى المقياس ككل من ٣٦– ١٨٠ درجة.

حسب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغ بهذه الطريقة ٠.٩٣ للمقياس ككل، وبالنسبة للمقاييس الفرعية كانت بين ٠.٨٠، و٠.٨٩ واستعملت اعادة الاختبار، وبلغت القيمة ٠.٨٨ بعد من ٤–٨ اسابيع.

أما الصدق فقد استعمل التحليل العامل الاستكشافي للنسخة الاصلية التى كانت تضم ٤١ مفردة. وحذفت التشبعات الاقل من ٠.٤٠، ومن ثم حذفت ٥ مفردات، وقد أسفر التحليل العاملى عن ستة عوامل: عدم قبول الاستجابات الانفعالية (٦ مفردات)، صعوبات الانخراط في السلوك الموجه (٥ مفردات)، صعوبات التحكم فى الاندفاع (٦ مفردات)، نقص الوعي الانفعالى (٦ مفردات)، محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم الانفعال (٨ مفردات)، ونقص الوضوح الانفعالى (٥ مفردات).

**المقياس فى الدراسة الحالية:**

ترجم المقياس إلى العربية وترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووافقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية. واعطي المقياس لاستاذين فى قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للصياغة اللغوية لعبارت المقياس.

حساب الثبات: حسب مستوى كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للمقياس وكانت القيمة ٠.٨٤ للمقياس الكلي.

الصدق: أجرى الباحث التحليل العاملى التوكيدى لاختبار البنية العاملية لمفردات المقياس. أجري التحليل العاملى التوكيدى مع تقدير الاحتمالية القصوى باستخدام AMOS (v.24) على ٣٢٠ طالبا للتأكيد من النموذج البنائى للعوامل الستة للمقياس. يعرض جدول (١. ٧) مؤشرات مطابقة النموذج لحسن مطابقة القياس للمقياس والنطاقات المقبولة.

الجدول (٧.١) مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس صعوبات تنظيم الانفعال

| نموذج القياس للمقياس | مؤشرات حسن المطابقة |
|---|---|
| ٢٠٨٠.١ | مربع كاى$\chi$2, df |
| ٣.٥ | مربع كاى $\chi$2/df |
| ٠.٩٠ | مؤشـــــر المطابقـــــة المقـــــارن CFI |
| ٠.٩٢ | مؤشر توكر لويس TLI |
| ٠.٠٦ | مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA |
| ٠.٩١ | مؤشر حسن المطابقةGFI |

وفى الجزء الثانى من التحليل العاملي التوكيدي، اختبرت تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية للبنية العاملية (ستة عوامل) للمقياس. يقدم جدول (١ .٨) الاخطاء المعيارية، قيم "ت" لكل مؤشر والتباين المفسر

جدول (١ .٨) تقديرات البارمترات المعيارية واللامعيارية لمقياس صعوبات تنظيم الانفعال

| البناء | المفردات | التشبعات العاملية اللا معيارية | التشبعات العاملية المعيارية | الخطأ المعيارى SE | قيمة ت t | مربع معامل الارتباط المتعدد R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم قبول الاستجابات الانفعالية | ١١ | ٠.٧١ | ٠.٥٨ | ٠.٠٦ | ١٧.٥٤ | ٠.٤٣ |
| | ١٢ | ٠.٧٣ | ٠.٦٤ | ٠.٠٤ | ١٦.٧٧ | ٠.٤٢ |
| | ٢١ | ٠.٧٢ | ٠.٦٥ | ٠.٠٤ | ١٦.٦٧ | ٠.٤٣ |
| | ٢٣ | ٠.٨٢ | ٠.٦١ | ٠.٠٦ | ١٧.٢٤ | ٠.٣٨ |
| | ٢٥ | ٠.٨٥ | ٠.٧٥ | ٠.٠٤ | ١٥.٠١ | ٠.٥٦ |
| | ٢٩ | ٠.٨٧ | ٠.٧٧ | ٠.٠٥ | ١٤.٣٢ | ٠.٦٠ |
| صعوبات الانخراط في السلوك الموجه | ١٣ | ٠.٨٩ | ٠.٧١ | ٠.٠٥ | ١٧.٠٢ | ٠.٥٠ |
| | ١٨ | ١.٠١ | ٠.٨١ | ٠.٠٤ | ١٥.٠٠ | ٠.٦٥ |
| | ٢٠ | ٠.٧٠ | ٠.٥٥ | ٠.٠٦ | ١٨.٢٦ | ٠.٣١ |
| | ٢٦ | ١.٠٥ | ٠.٨٣ | ٠.٠٤ | ١٤.٢٣ | ٠.٦٩ |
| | ٣٣ | ١.٠١ | ٠.٨٠ | ٠.٠٤ | ١٥.١٢ | ٠.٥٦ |
| صعوبات التحكم فى الاندفاع | ٣ | ٠.٧٢ | ٠.٥٨ | ٠.٠٦ | ١٨.٢٩ | ٠.٣٤ |
| | ١٤ | ١.٠٥ | ٠.٧٨ | ٠.٠٤ | ١٦.٢٦ | ٠.٦١ |
| | ١٩ | ١٢ .١ | ٠.٨٢ | ٠.٠٤ | ١٥.٣٧ | ٠.٦٧ |
| | ٢٤ | ٠.٧٠ | ٠.٥٥ | ٠.٠٦ | ١٨.٤٥ | ٠.٣٠ |
| | ٢٧ | ١.٠٧ | ٠.٨١ | ٠.٠٤ | ١٥.٦٦ | ٠.٦٦ |
| | ٣٢ | ١.١٠ | ٠.٨٣ | ٠.٠٤ | ١٤.٩٥ | ٠.٧٠ |
| نقص الوعي الانفعالي | ٢ | ٠.٧٣ | ٠.٧٣ | ٠.٠٣ | ١٣.٨٣ | ٠.٥٤ |
| | ٦ | ٠.٨٣ | ٠.٧٤ | ٠.٠٤ | ١٣.٦٤ | ٠.٥٥ |
| | ٨ | ٠.٧٧ | ٠.٧١ | ٠.٠٤ | ١٤.٥٥ | ٠.٥١ |
| | ١٠ | ٠.٢٤ | ٠.٢٢ | ٠.٠٦ | ١٩.٠٣ | ٠.٠٥ |
| | ١٧ | ٠.٤٥ | ٠.٣٨ | ٠.٠٧ | ١٨.٥١ | ٠.١٤ |
| | ٣٤ | ٠.٣٨ | ٠.٣٢ | ٠.٠٧ | ١٨.٧٥ | ٠.١٠ |
| محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم الانفعال | ١٥ | ١.٠٢ | ٠.٧٤ | ٠.٠٥ | ١٦.٨٨ | ٠.٥٥ |
| | ١٦ | ١.١٢ | ٠.٦٢ | ٠.١١ | ١٨.٠١ | ٠.٣٩ |
| | ٢٢ | ٠.٦٠ | ٠.٤٧ | ٠.٠٧ | ١٨.٧٠ | ٠.٢٢ |
| | ٢٨ | ٠.٩٣ | ٠.٧٠ | ٠.٠٥ | ١٧.٤٢ | ٠.٤٨ |
| | ٣٠ | ٠.٧٩ | ٠.٦٤ | ٠.٠٥ | ١٧.٨٧ | ٠.٤٢ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٣١ | ٠.٨٧ | ٠.٦٨ | ٠.٠٥ | ١٧.٥٧ | ٠.٤٦ |
| | ٣٥ | ٠.٩٠ | ٠.٧٢ | ٠.٠٤ | ١٧.٠٩ | ٠.٥٣ |
| | ٣٦ | ١.٠١ | ٠.٧٤ | ٠.٠٥ | ١٦.٨٦ | ٠.٥٥ |
| نقص الوضوح الانفعالي | ١ | ٠.٨٥ | ٠.٧٥ | ٠.٠٤ | ١٥.٨٤ | ٠.٥٦ |
| | ٤ | ١.٠١ | ٠.٨٤ | ٠.٠٣ | ١٢.٥٦ | ٠.٧١ |
| | ٥ | ٠.٥٦ | ٠.٤٦ | ٠.٠٦ | ١٨.٤٨ | ٠.٢٢ |
| | ٧ | ١.٠١ | ٠.٨٣ | ٠.٠٤ | ١٣.٠٠ | ٠.٦٩ |
| | ٩ | ٠.٧٧ | ٠.٦١ | ٠.٠٦ | ١٧.٦٧ | ٠.٣٧ |

كانت التشبعات العواملية القياسية بين ٠.٢٢ و٠.٨٤ وكل قيم"ت" t دالة للمفردات. والتباين الذي تفسره كل مفردة ابتدأ من ٥٪ إلى ٧١٪. ومن ثم فإن هذه المؤشرات تؤيد مطابقة النموذج النظرية المبنية على ستة عوامل للطلاب فى الدراسة الحالية.

**اجراءات جمع البيانات:**

بداية التقى الباحث بمديري المدارس المعنية المذكرة آنفاً، وكذلك بعض المعلمين فى هذه المدارس لاسيما الاخصائي الاجتماعي / النفسي بكل مدرسة، وشرحا لهم الهدف من الدراسة واجراءات جمع البيانات للدراسة، وطلبا من مديري المدارس السماح لهما بالحضور للفصول وتطبيق المقاييس على الطلاب. وإخطر أولياء الأمور وإعطوا خيار رفض السماح بمشاركة الطالب في الدراسة. اطلع الطلاب على الهدف من الدراسة وطلب منهم ملء استمارة الموافقة طوعًا. وطلب منهم عدم النظر الى وثائق زملائهم أثناء الاجابة على مفردات المقاييس. لضمان استجابة الطلاب للمفردات بأمانة، وأخبروا بعدم كتابة اسمائهم في ورقة المقياس. وإخبروا أنه لا ينبغي أن يهتموا بأي شيء يتعلق بمشاركتهم في الدراسة، وأن إجاباتهم تكون لأغراض بحثية فقط وستبقى سرية. استغرقت الاجابة على كل مقياس ما يقرب من ٢٠–٣٠ دقيقة. وإدخلت البيانات جميعها في ملف SPSS.

## النتائج

**الاحصاءات الوصفية**

(أ)الارتباطات

فحصت العلاقات الارتباطية المتبادلة بين المتغير الخارجي لليقظة العقلية، والمتغيرات الوسيطة للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال والمتغير الداخلي للمرونة الاكاديمية من خلال معاملات ارتباط بيرسون، كما هو موضح فى جدول (١. ٩). وكما هو موضح فى الجدول، ظهرت أنماط العلاقة الإيجابية والسلبية الدالة وكما هو متوقع، بين المتغيرات الخارجية والوسيطة والداخلية، فقد تبين أن المرونة الاكاديمية، كمتغير داخلي، قد ارتبط بشكل متوسط ودال مع المتغيرات الخارجية: اليقظة العقلية (ر= ٠.٢٨، مستوى الدلالة = ٠.٠١)، والمتغيرات الوسيطة: التعاطف الذاتي (ر= ٠.٤١، مستوى الدلالة = ٠.٠١)، وصعوبات تنظيم الانفعال (ر= – ٠.٤٣، مستوى الدلالة = ٠.٠١). بالاضافة الى ذلك، تبين أن اليقظة العقلية كمتغير خارجي، قد ارتبط بشكل ايجابي ودال مع المتغير الوسيط: التعاطف الذاتي (ر= ٠.٤٠، مستوى الدلالة = ٠.٠١)، وسلبي مع صعوبات تنظيم الانفعال (ر= – ٠.٥٤، مستوى الدلالة = ٠.٠١). بالاضافة الى ذلك، أظهرت العلاقات بين المتغيرات

الوسيطة وجود علاقة سلبية ودالة بين التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال (ر= – ٠.٦٦، مستوى الدلالة = ٠.٠١).

جدول (١. ٩) الاحصاء الوصفي ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

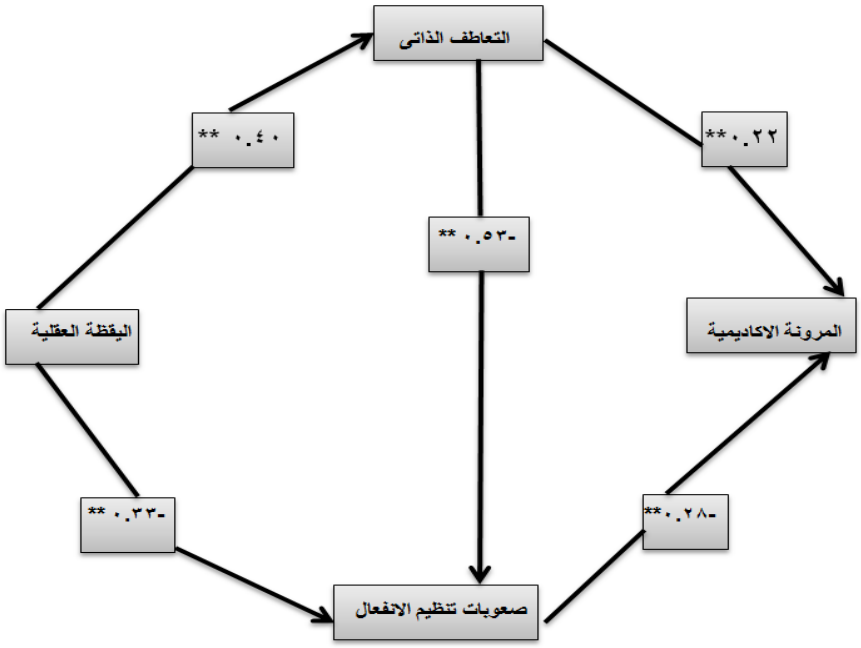
| المتغيرات | الوعي بالانتباه الوع | التعاطف الذاتي | صعوبات تنظيم الانفعال | المرونة الاكاديمية |
|---|---|---|---|---|
| الوعي بالانتباه الوع | – | | | |
| التعاطف الذاتي | ٠.٤٠ ** | | | |
| صعوبات تنظيم الانفعال | – ٠.٥٤ ** | – ٠.٦٦ ** | | |
| المرونة الاكاديمية | ٠.٢٨** | ٠.٤١ ** | – ٠.٤٣ ** | |
| المتوسط | ٥٥.٥٦ | ٨٠.٩٨ | ٩٢.٧٢ | ٧٥.٧٧ |
| الانحراف المعيارى | ٧.٠١ | ٨.٣٣ | ٦.٧٦ | ٧.٤٢ |
| الدلالة | ٠.٠١** | | | |

**تحليل المسار لنموذج المرونة الاكاديمية**

استعمل تحليل المسار لاختبار نموذج المرونة الاكاديمية من خلال اليقظة العقلية كمتغير خارجي والتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال كمتغيرات وسيطة. واستعملت مؤشرات مطابقة النموذج لقيمة مربع كاى ($\chi 2$)، ومؤشر مربع كاي المعياري ($\chi 2/df$)، مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب(RMSEA)، مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، مؤشر توكر لويس(TLI)، ومؤشر حسن المطابقة(GFI) لاختبار حسن مطابقة النموذج المقترح كما هو موضح فى جدول (١. ١٠) . بناءً على مؤشرات التعديل للنموذج المقترح للدراسة، بين ان قيمة مربع كاى =٢.١، وهي قيمة غير دالة (مستوى الدلالة = ٠.١٦) وهذا يشير الى حسن مطابقة للنموذج. وبالمثل فان قيمة مربع كاى المعيارية اقل من ٣، حيث بلغت ٢.١، وهذا يشير ايضا الى ان المطابقة مقبولة للنموذج المقترح. بالاضافة الى ذلك، فإن قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب ينبغي أن تكون أقل من معيار القطع (٠.٠٥)، وكانت ٠.٠٤ فى النطاق المقبول. وتبين أن قيمتي مؤشر المطابقة المقارن، ومؤشر توكر لويس بلغتا ١.٠٠، و٠.٩٩ على التوالي وهي قيم تقع أعلى من القيمة المعيارية ٠.٩٠ لحسن المطابقة. بالاضافة الى ذلك، ينبغي أن يكون حسن مؤشر المطابقة قريبا من ١.٠٠ لقبول حسن المطابقة، وقد بلغت القيمة ١.٠٠ مما يشير الى مطابقة تامة للبيانات للنموذج المقترح فى الدراسة الحالية.

الجدول (١٠.١) مؤشرات المطابقة للنموذج المقترح والنطاقات المقبولة

| نموذج القياس للمقياس | مؤشرات حسن المطابقة |
|---|---|
| ٢.١ | $\chi 2$, df مؤشر مربع كاي المعيارى |
| ٢.١ | $\chi 2/df$ مؤشر مربع كاي المعيارى |
| ١.٠٠ | CFI مؤشر المطابقة المقارن |
| ٠.٩٩ | TLI مؤشر توكر لويس |
| ٠.٠٤ | RMSEA مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب |
| ١.٠٠ | GFI مؤشر حسن المطابقة |




الشكل ١.٢ معاملات المسار المعيارية للنموذج المقترح

تبين معاملات المسار المعيارية للنموذج المقترح فى الشكل (١. ٢) أن المعاملات بين المسارات تكون بين ٠.٢٢، و–٠.٥٣و من ثم فإن لليقظة العقلية تأثيرات مباشرة متوسطة في التعاطف الذاتي (معامل مسار معيارى = ٠.٤٠)، وفى صعوبات تنظيم الانفعال (معامل مسار معيارى = ٠.٣٣)، حيث وفقا لما ذكره كلين (Kline,2016)، فإن معامل مسار معيارى ٠.١٠ يُعد صغيرا، ٠.٣٠ متوسطا، ٠.٥٠ كبيرا. بالاضافة الى ذلك، فإن لصعوبات تنظيم الانفعال (معامل مسار معيارى = ٠.٢٨)، التعاطف الذاتي (معامل مسار معيارى = ٠.٢٢) تأثيرات متوسطة فى المتغير الداخلى " المرونة الاكاديمية. فيما يتعلق بالمسارات المباشرة المقاسة فى النموذج المقترح فى الدراسة الحالية، تبين ان كل المسارات الخمسة دالة. بالاضافة الى ذلك، فإن نتائج مربع معامل الارتباط المتعدد (R2) للتباين المفسر فى النموذج المقترح قد اسفرت عن أن النموذج يفسر ٢١% من التباين فى المرونة الاكاديمية فى الدراسة الحالية.

**العلاقات المباشرة وغير المباشرة**

يعرض جدول (١. ١١) التأثيرات الاجمالية المعيارية المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الاحصائية للنموذج المقترح. وكما هو واضح من الجدول، فإن اليقظة العقلية ترتبط مباشرة بالتعاطف الذاتى، ومن ثم تحقق الفرض (١ أ). وترتبط اليقظة العقلية مباشرة بصعوبات تنظيم الانفعال، ومن ثم تحقق الفرض (١ ب). يرتبط التعاطف الذاتي بصعوبات تنظيم الانفعال، ومن ثم تحقق الفرض (٢). ترتبط المرونة الاكاديمية بالتعاطف الذاتى، ومن ثم تحقق الفرض (٣ أ). ترتبط المرونة الاكاديمية بصعوبات تنظيم الانفعال ومن ثم تحقق الفرض (٣ ب). ترتبط اليقظة العقلية بشكل غير مباشر بالمرونة الاكاديمية من خلال التعاطف الذاتي، ومن ثم تحقق الفرض (٤ أ). ترتبط اليقظة العقلية بشكل غير مباشر بالمرونة الاكاديمية من خلال صعوبات تنظيم الانفعال ومن ثم تحقق

الفرض (٤ ب). ترتبط اليقظة العقلية بشكل غير مباشر بالمرونة الاكاديمية من خلال التعاطف الذاتى، وصعوبات تنظيم الانفعال ومن ثم تحقق الفرض (٤ ج).

جدول (١. ١١) التأثيرات الاجمالية المعيارية المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الاحصائية للنموذج المقترح.

| المسارات | التقديرات المعيارية |
|---|---|
| اليقظة العقلية ← المرونة الاكاديمية : غير مباشر ( اجمالى) | ٠.٢٨*** |
| غير مباشر بواسطة التعاطف الذاتى | ٠.١١* |
| غير مباشر بواسطة صعوبات تنظيم الانفعال | ٠.١١* |
| غير مباشر بواسطة التعاطف الذاتى وصعوبات تنظيم الانفعال | ٠.٠٢* |
| التعاطف الذاتى ← المرونة الاكاديمية : مباشر | ٠.٢٢** |
| صعوبات تنظيم الانفعال ← المرونة الاكاديمية : مباشر | |

*** دال عند مستوى ٠.٠٠١، ** دال عند مستوى ٠.٠١، * دال عند مستوى ٠.٠٥

**مناقشة النتائج وتفسيرها:**

هدفت الدراسة الى اختبار نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي، وصعوبات تنظيم الانفعال فى العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم. تؤكد نتائج الدراسة على صحة الفرض (١ أ) وثبوته، لأن اليقظة العقلية ترتبط بشكل موجب ومباشر بالتعاطف الذاتى. بمعنى تزيد مستويات اليقظة العقلية ميول التعاطف الذاتى لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم والعكس. تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التى بحثت فى الدور التنبؤى لليقظة العقلية فى التعاطف الذاتي لدى مجموعات متباينة (Bluth, Roberson, & Gaylord, 2015; Kemper, Mo, & Khayat, 2015; Soysa & Wilcomb, 2013; Woodruff, et al., 2013). بالاضافة الى ذلك، فإن هذه النتيجة تتفق أيضًا مع أدبيات التعاطف الذاتي التى تؤكد على أن اليقظة العقلية تجعل الفرد حاضرا ويقبل الواقع الحالي من خلال تحرير التقييمات الذاتية والمخاوف بشأن الماضي والمستقبل، ومن ثم تزويد الأفراد برؤية تعاطفية ولطيفة حيال أنفسهم(Barnard & Cury; 2011; Germer & Neff, 2013; Neff, 2003)

وبعبارة أخرى، فإن اليقظة العقلية التى تتسم بالانتباه والوعي بالخبرات الحالية توفر المزيد من التعاطف مع الذات. وفقًا لنيف وماجى (Neff and McGehee ,2010)، تتميز مدة المراهقة بأنها مدة تقلبات انفعالية جنبًا إلى جنب مع الأحكام الذاتية والمقارنات الاجتماعية التي تؤثر جميعها في رفاه المراهقين. وفي هذه العملية، يقيم المراهقون أنفسهم من خلال عدد من الأحكام السلبية التي لا تزيد بشكل مفاجئ من المسارات الضاغطة لهذه المدة.

وكما هو متوقع، تبين أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل سلبي بصعوبات تنظيم الانفعال، وهذا يثبت صحة الفرض (١ ب) ،وهذا يشير الى أن طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم الذين شاركوا فى الدراسة الحالية والذين لديهم انتباه يقظ لا يجدون صعوبة في تنظيم انفعالاتهم ،وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الاخرى التى بحثت فى العلاقة بين اليقظة العقلية وتنظيم الانفعال (Alessandro et al., 2014; Huang et al., 2019; Iani etal., 2018, Møller , Sami & Shapiro, 2019; Qin Z., Zheng , Xinqiang, Lei , Jing ,&Renlai ,2019; Sharma & Singh, 2016)

استنادًا إلى النتائج المتعلقة باليقظة العقلية التى تتنبأ بصعوبات تنظيم الانفعال في الدراسة الحالية، يمكن الإدعاء بأن الوعي المباشر وغير الحُكمي عن الحاضر يتداخل مع الوعي والقبول وتنظيم الخبرات الانفعالية السالبة لطلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون بشكل خاص المشكلات المتعلقة بالإدراك والمسارات الانفعالية في هذه المدة، اى مدة المراهقة(باظة،٢٠٠٢)

في الفرض ٢ أُفترض وجود علاقة بين التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة بين التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال. وفقًا لنيف (Neff ,2003)، يعد التعاطف الذاتي عملية مهمة لتقليل استراتيجيات تنظيم الانفعال اللاتكيفية المتمثلة في قمع التفكير. ومن ثم فإن توجيه التعاطف والعطف نحو الذات يحافظ على الافراد ويكون لديهم توجه التقبل والهدوء نحو كل من انفعالاتهم والخبرات المعرفية ونقلهم إلى حالة انفعالية متوازنة وواضحة.

وفي هذا الصدد تشير هذه النتيجة إلى أن الأوصاف الإيجابية والمتسامحة للخبرات الخارجية والداخلية أيضًا قد تكون مكونًا أساسًا لتنظيم وإدارة خبرة الانفعالات الضاغطة لدي هؤلاء المراهقين الذين يعانون من مسارات مرهقة فى مدة المراهقة بالإضافة إلى عدد من عوامل الخطر الأخرى المرتبطة بالصعوبات الاكاديمية التى يعانون منها (عبد الله، عبد الحميد، وعيسى ،٢٠١٠)

لدراسة التأثيرات المباشرة للمتغيرات الوسيطة على متغير النتيجة: المرونة الاكاديمية، وضعت فرضيتان واختبارهما. في الفرض (٣ أ)، والذي ينص على أن التعاطف الذاتي يرتبط بشكل مباشر بالمرونة الاكاديمية، تبين أن التعاطف الذاتي يتنبأ بشكل إيجابي ودال بالمرونة الاكاديمية. يؤكد ترومبيتر واخرون Trompetter, (Klein and Bohlmeijer ,2016) أن التعاطف الذاتي يخلق سياقًا يمكن من خلاله التعامل مع الخبرات السلبية من خلال اتجاه مقبول وودي. في هذا الصدد فإن التعاطف الذاتي لديه القدرة على ضمان الرفاه من خلال تسهيل استجابة تنظيم الانفعال التكيفية، وكذلك تشكيل ميكانيزم مهم لميول المرونة لدى الطلاب. أظهرت نتائج هذه الدراسة أيضًا أن التعاطف الذاتي وسيط مهم خلال التنبؤ بمستويات أعلى من المرونة الاكاديمية واستجابات تنظيم الانفعال التكيفية.

في الفرض ٣ ب افترض أن ترتبط صعوبات تنظيم الانفعال ارتباطًا مباشرًا بالمرونة الاكاديمية. أكدت نتائج الدراسة على هذا الفرض من خلال إظهار أنه كلما واجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم (المشاركون فى الدراسة الحالية) المزيد من الصعوبات في تنظيم انفعالاتهم يصبحون أقل مرونة. بالنظر إلى التقلبات الانفعالية والانتقالات التي تشهدها مدة المراهقة، يمكن قبول تنظيم الانفعالات كقناة مهمة توفر المرونة لدى ذوي صعوبات التعلم المراهقين(Young , Sandman& Michelle, 2019) .

أكد خوسيه وآخرون (José et al.,2017)، على تنظيم الانفعال كعامل وقائي للمرونة، بحيث عندما يواجه الأفراد الحدث الضاغط، تأتي عمليات تقييم التحكم الانتقائي في الانتباه وإعادة التقييم المعرفي الى المشهد. كلما كانت هاتان العمليتان لتنظيم الانفعال المعرفى أكثر وظيفية، كلما برزت الاستجابات الانفعالية الأكثر تكيفية شرطا اساسا لاستجابات المرونة.

وضعت فرضيتان اثنتان يتناولان العلاقات غير المباشرة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية في الدراسة الحالية. في الفرض ٤ أ، حددت أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل غير مباشر بالمرونة الاكاديمية من خلال التأثير الوسيط للتعاطف الذاتي. أشارت نتائج تحليل المسار وكذلك تحليلات التأثيرات غير المباشرة للعلاقات بين

اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية في النموذج المقترح إلى أن التعاطف الذاتي له تأثير وسيط دال في العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية. بمعنى آخر، إن للزيادة فى مستويات اليقظة العقلية لدى الطلاب دور دال في زيادة التعاطف الذاتي الذي له تأثير إيجابي على المرونة الاكاديمية.

وفي الادبيات، أشار جيرمر ونيف (Germer & Neff, 2019) الى أن اليقظة العقلية والتعاطف الذاتي من خلال التوسط في بعضهما بعضا يساهمان في الوجدان الإيجابي والسلبي، والرضا عن الحياة والضغوط المدركة لدى المراهقين.

ومن ثم من خلال نتيجة الدراسة الحالية، يمكن قبول التعاطف الذاتي في شكل اللطف حيال الذات، والإنسانية المشتركة، اليقظة بلا أحكام حيال الخبرات القاسية كبوابة بين الوعي اليقظ والانتباه لتقديم الواقع والاستجابات المرنة للمراهقين ذوي صعوبات التعلم.

علاوة على ذلك، في الفرض ٤ ب، الذي ينص على وجود علاقة غير مباشرة بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية من خلال صعوبات تنظيم الانفعال. أظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات تنظيم الانفعال لها تأثير سلبي دال وسيط بين اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية. هذه النتيجة تعني أنه كلما زاد الانتباه اليقظ فإن صعوبات الفرد في تنظيم انفعالاته تنخفض من خلال التأثير الإيجابي على المرونة. في الأدبيات لا توجد أي دراسة تبحث دور تنظيم الانفعال وسيطا في العلاقة بين الانتباه اليقظة العقلية والمرونة الاكاديمية.

**التطبيقات التربوية العملية للدراسة الحالية:**

هناك بعض التطبيقات التربوية العملية التي يمكن استخلاصها من نتائج هذه الدراسة للمهنيين لاسيما الاخصائي النفسي والتربوي فى المدرسة. فقد اختبر فى هذه الدراسة نموذج يقظة عقلية مقترح للمرونة الاكاديمية، ويتوسطه التعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعالات لدى طلاب الصف الثالث الاعدادي ذوي صعوبات التعلم. استكشتف علاقات مباشرة وغير مباشرة محددة بين متغيرات الدراسة للتنبؤ بالاسهامات الفريدة أو التفاعلية لعوامل المستوى الفردي في المرونة لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى ذوي صعوبات التعلم. إن العلاقة الدالة لهذه العمليات النفسية على المستوى الفردي بالمرونة التي ظهرت في هذه الدراسة قد تفيد الاخصائى النفسى والتربوى فى المدرسة فيما يتعلق بدور الوعي اليقظ في التنبؤ بالتعاطف الذاتي ومهارات تنظيم الانفعال، وهذه يمكن أن تكون ميسرة للمرونة لدى طلاب الصف الثالث الاعدادي ذوي صعوبات التعلم.
فيما يتعلق بالأسس النظرية والعملية لنظرية وممارسة المرونة، تجدر الإشارة إلى أنه يمكن توجيه التدخلات والبرامج القائمة على المرونة نحو فهم العوامل الوقائية خاصة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فى المدارس. وفي هذا الصدد، قد يستهدف الاخصائي النفسي والتربوي في المدرسة الذي يعمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم فى المدارس من أجل برامج وتدخلات قائمة على المرونة. في هذه البرامج النظرية والعملية، قد يعد الاخصائي النفسي والتربوي فى المدرسة أيضًا دور الانتباه اليقظ والوعي والمفاهيم ذات الصلة (التعاطف الذاتي، وتنظيم الانفعالات) كميكانيزمات محتملة للمرونة الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

بالاضافة الى ذلك، يمكن للمهنيين الذين يتمتعون بمزيد من الكفاءة والمعرفة المستندة إلى المهارات اعتبار اليقظة العقلية والتعاطف الذاتي وتنظيم الانفعال / صعوبة تنظيم الانفعال بمثابة عمليات وقائية عند إجراء تدخلات المرنة أو المفاهيم ذوات الصلة وكذلك البرامج مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس.

**التوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية:**

يمكن استخلاص بعض التضمينات للدراسات المستقبلية بناءً على نتائج هذه الدراسة. ففى هذه الدراسة، استعملت أربعة مقاييس ترجمت من أصل أجنبي الى اللغة العربية، وحسبت الخصائص السيكومترية لها، متمثلة فى الثبات والصدق. ومع ذلك، ففي الدراسات المستقبلية التي ينوي فيها الباحثون استخدام هذه المقاييس، يجب عليهم أن يكونوا معنيين وناقدين في إثبات الثبات والصدق لهذه المقاييس في دراستهم، لإن هناك حاجة إلى مزيد من الأدلة على الثبات والصدق مع مجموعات أكبر من الطلاب للدراسات المستقبلية.

بحثت الدراسة الحالية فى دور اليقظة العقلية والتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال في المرونة الاكاديمية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس. فضلت اليقظة العقلية والمفاهيم المتعلقة بالتعاطف الذاتي وتنظيم الانفعال؛ لأنها قد تحمل تضمينات مهمة فيما يتعلق بالتقلبات الانفعالية، وتوليد المفاهيم الذاتية وعمليات تشكيل الهوية في مرحلة المراهقة. تبين أن هذه العمليات تفسر نسبة معينة من التباين في مستويات المرونة الاكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ولكن لا تزال هناك بعض الميكانيزمات النفسية الأخرى غير المدرجة في هذه الدراسة لديها القدرة على المشاركة أيضا في المرونة الاكاديمية. في هذا الاتجاه، يمكن اقتراح نموذج أكثر تعقيدًا جنبًا إلى جنب مع اليقظة العقلية والمفاهيم ذوات الصلة لاكتشاف تفاعل هذه العوامل المرتبطة باليقظة العقلية مع بعضها بعضا في التنبؤ بالمرونة الاكاديمية لدى عينات مختلفة من الطلاب بما فيهم ذوي صعوبات التعلم.

**المراجع**

باظة، آمال عبد السميع (٢٠٠٢) **النمو النفسى للأطفال والمراهقين**. القاهرة، الانجلو المصرية.

باظة، آمال عبد السميع (٢٠١٨). **مقياس المرونة النفسية المعرفية**. القاهرة، الانجلو المصرية.

عبد الله عادل، عبد الحميد، فتحى، عيسى مراد (٢٠١٠) **دليل المعلم فى تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية**. القاهرة، الهيئة القومية للجودة والاعتماد.

References

Alessandro G. et al. (2014). Mindful Emotion Regulation: Exploring the Neurocognitive Mechanisms behind Mindfulness. *BioMed Research International*. DOI: 10.1155/2015/670724

American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical manual of mental disorders. Washington DC, APA.

Badri, B. (2017). Mediating Role of Self-esteem in the Relationship of Mindfulness to Resilience and Stress. International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience, 19(4):1-6

Barnard, K. L. & Curry, F. J. (2011). Self-compassion: conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology, 15*(4), 289-303.

Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2012). The assessment of mindfulness with self-report measures: Existing scales and open issues. *Mindfulness.* http://dx.doi.org/10.1007/s12671-012-0110-9

Bishop, S. et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11, 230–241

Bluth, K., Robertson, N. E. P. & Gaylord, A. S. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. *Explore, 11*(4), 292-295.

Brown, K.W., West, A.M., Loverich, T.M., & Biegel, G.M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment, 23,* 1023-1033.

Chaskalson M (2011). *The mindful workplace. Developing resilient individuals and resonant organisations with mindfulness-based stress reduction*, Oxford: Wiley-Blackwell.

Chen, C. (2016). The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *Asia-Pacific Education Researcher,* 25(3), 377-87.

Chiesa, A. Serretti, A., & Jakobsen, J.C. (2013). Mindfulness: Top–down or bottom–up emotion regulation strategy? *Clinical Psychology Review* ,33(1),82–96.doi: 10.1016/j.cpr.2012.10.006

Coleman, J. & Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds.* John Wiley and Sons, Ltd.

Dana D. , Michael ,C. Sarah B., Christiane B., Mathew H., Brian T., & Eli D.(2019). Mindfulness-based Wellness and Resilience intervention among interdisciplinary primary care teams: a mixed-methods feasibility and

acceptability trial. *Prim Health Care Res Dev.* , 20: e91. doi: 10.1017/S1463423619000173

Davidson, R.J., & Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues research on mindfulness and meditation. *AmericanPsychologist*,70(7), 581-592.doi:10.1037/a0039512

Eissa, Mourad A. (2018). Issues related to identification of children with specific learning disorders(SLDs): insights into DSM-5. *International Journal of Psycho-Educational Sciences,* 7 (1), 106-111.

Felver, J.C., Celis- eHoyos, C.E., Tezanos, K., & Singh, N.N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for you thin school settings. *Mindfulness*,7(1), 34-45.doi:10.1007/s12671-015-0389-4

García-Secades, X., Molinero, O., Ruiz, R., Salguero, A., De La Vega, R., & Márquez, S. (2014). Resilience in sport: Theoretical foundations, instruments and literature review. *Perceptual and Motor Skills, 14*(3):83-98.

Germer, K. C. & Neff, D. K. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology, 69*(8), 856-867.

Germer, C. & Neff, K. D. (2019). Mindful Self-Compassion (MSC). In I. Itvzan (Ed.) The handbook of mindfulness-based programs: Every established intervention, from medicine to education (pp. 357-367). London: Routledge.

Grabbe, L., Nguy, S. T. & Higgins, M. K. (2012). Spirituality development for homeless youth: A mindfulness meditation feasibility pilot. *Journal of Child and Family Studies, 21* (6), 925-937.

Gratz, K. L. & 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 Behavioral Assessment*, 26,41-54.

Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. In R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change.* Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Hanna, A., & Pidgeon, A. M. (2018). Leveraging Mindfulness to Build Resilience and Professional Quality of Lifein Human Service Professionals. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 3(2), [007].

Huang F-Y, Hsu A-L, Hsu L-M, Tsai J-S, Huang C-M, Chao Y-P, Hwang T-J and Wu CW (2019) Mindfulness Improves Emotion Regulation and Executive Control on Bereaved Individuals: An fMRI Study. *Front. Hum. Neurosci*. 12:541. doi: 10.3389/fnhum.2018.00541

Iani, L., Lauriola, M., Chiesa, A., & Cafaro, V. (2018). Associations between mindfulness and emotion regulation: the key roles of describing and nonreactivity. Mindfulness. doi: 10.1007/s12671-018-0981-5

José M., Juan M., Rocío G., Antonio Z. & Rocío G. (2017). Emotion Regulation Ability and Resilience in a Sample of Adolescents from a Suburban Area. *Front. Psychol.* 8:1980. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01980.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness.* New York, NY: Hyperion.

Kemper, J. K., Mo, X. & Khayat, R. (2015). Are mindfulness and self-Compassion associated with sleep and resilience in health professionals? *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 21*(8), 496-503.

Keye, A. & Pidgeon, M. (2014). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*,1(6):1-4

Khadem, H., Motevalli Haghi, S. A., Ranjbari, T., & Mohammadi, A. (2017). The moderating role of resilience in the relationship between early maladaptive schemas and anxiety and depression symptoms among firefighters. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 5(2), 133-40.

Kline, B. R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.

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

Møller, A., Sami, S. & Shapiro, L. (2019) Health Benefits of (Mindful) Self-Compassion Meditation and the Potential Complementarity to Mindfulness-Based Interventions: A Review of Randomized-Controlled Trials. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 4(1), doi: 10.21926/obm.icm.1901002

Mrazek, M., Franklin, M., Phillips, D., Baird, B., & Schooler, J. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science, 24*, 776–781

Mwangi C, Okatcha F, Kinai T & Ireri A (2015). Relationship between Academic Resilience and Academic Achievement among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*. S2:003DOI: 10.4172/2469-9837.S2-003.

Neff, D. K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*, 85-101.

Neff, D. & Dahm, A. (2015). Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In M. Robinson, B. Meier & B. Ostafin (Eds.) *Mindfulness and self-regulation* (pp.121-137). New York: Springer.

Neff, D. & McGeehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.

Panter-Brick, C., & Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: Resilience in child development-interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 333-6.

Pavani N., Raghuram M, Vishnu G., Pramod KR, Ravulapati S. (2018). A Study to Examine the Relationship between Emotion Regulation and Resilience among First-year Undergraduates. *Telangana Journal of Psychiatry*, 3(2):73-77

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

Qin Z., Zheng W., Xinqiang W., Lei L., Jing Z., &Renlai Z. (2019). The Effects of Different Stages of Mindfulness Meditation Training on Emotion Regulation. Front *Hum Neurosci*, 13: 208. doi: 10.3389/fnhum.2019.00208

Rahat, E., & Ilhan, T. (2016). Coping styles, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 16(1), 187-208.

Rogers, H. (2013). Mindfulness meditation for increasing resilience in college students. *Psychiatric Annals, 43*(12), 545-548.

Secades, X. G., Molinero, O., Salguero, A., Barquín, R. R., de la Vega, C., & Márquez, S. (2016). Relationship between resilience and coping strategies in competitive sport. *Perceptual and Motor Skills*, 122(1), 336-49.

Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*,54(1), 29-52. doi:10.1002/pits.21981

Shahzad, B. & Collard, J. (2019). The Role of Functional and Dysfunctional Negative Emotions, Resilience and Mindfulness in Well-Being. *Psychology and Behavioral Science International Journal,* 13(2): PBSIJ.MS.ID.555857

Sharma, J& Singh, A. (2016). A Study on Mindfulness, Regulation of emotion and Mental Well-being among Young Adults. *International Research Journal of Management Science & Technology*, 9(7), 109- 117.

Song, K. Y., & Muschert, G. W. (2014). Opening the contemplative mind in the sociology classroom. *Humanity & Society*, 38, 314–338.

Sophie A Kay. (2016). Emotion Regulation and Resilience: Overlooked Connections. *Industrial and Organizational Psychology* 9(02):411-415

Soysa, K. C. & Wilcomb, J. C. (2013). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness, 6*(2), 217-226.

Srividya R. (2016). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed methods approach, *International Journal of Adolescence and Youth*, DOI: 10.1080/02673843.2016.1175361

Tamannaeifar, M., & Shahmirzaei, S. (2019). Prediction of Academic Resilience Based on Coping Styles and Person-ality Traits. Journal of Practice in Clinical Psychology, 7(1), 1-10.

Tan, L., & Martin, G. (2012). Mind full or mindful: A report on mindfulness and psychological health in healthy adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 1–11.

Tang, Y. Y., Tang, R. & Posner, I. M. (2016). Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. *Drug and Alcohol Dependence, 163*, 13-18.

Taofeek A. Oose, R. Olugbanga A, Yomi A (2019). Does Resilience Moderate Academic Motivation and Academic Performance of Secondary School Students in Ogun East Senatorial District, Nigeria? *Kampala International University*, 4(2): 97–106

Theron, L. C., & Theron, A. (2013). Positive adjustment to poverty: How family communities encourage resilience in traditional African contexts. *Culture & Psychology*, 19(3), 391-413.

Thompson, W. R., Arnkoff, B. D. & Glass, R. C. (2011). Conceptualizing mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence & Abuse*, 12 (4), 220-235.

Tomac, M. M. (2011). The influence of mindfulness on resilience in context of attachment style, affect regulation, and self-esteem. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, *72* (11-B), 7077.

Vago, D. R., & Silbersweig, D. 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, 1-30.

Wagnild, G. M. (2010). *The resilience scale user's guide for the US English version of the resilience scale and the 14-item resilience scale (RS-14)*. Worden, MT: The Resilience Center.

Wiliams, G. M. J. & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. NY: Taylor and Francis Group.

Woodruff, C. S., Glass, R. C., Arnkoff, B. D., Crowley, J. K., Hindman, K. R. & Hirschhorn, W. E. (2013). Comparing self-compassion, mindfulness and psychological inflexibility as predictors of psychological health. *Mindfulness, 5*(4), 410-421.

Yates, T. M., & Grey, I. K. (2012). Adapting to aging out: profiles of risk and resilience among emancipated foster youth. *Development andPsychopathology*, 24(2), 475-92.

Young, K, Sandman, C, Michelle, G. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain Science*, 9, 76; doi:10.3390/brainsci9040076

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*(12), 2295- 303.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6, 290– 302.