فعالية التدريب على بعض عادات العقل في السلوك الإيجابي و الضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر[1]

فاطمة السيد حسن خشبة [2]
أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية –جامعة الازهر

عفاف سعيد فرج البديوى[3]
مدرس علم النفس التعليمى
كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية – جامعة الازهر

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تحسين السلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية جامعة الأزهر، وتكونت العينة من (٦٦) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأعدت الباحثتان مقياس السلوك الإيجابي ومقياس الضجر الأكاديمي ومقياس فعالية المعالجة التجريبية والجلسات التدريبية القائمة على بعض عادات العقل، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مقياس السلوك الإيجابي ~~لصالح المجموعة~~ التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في انخفاض درجة الضجر الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك الإيجابي ومقياس الضجر الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل– السلوك الإيجابي _الضجر الأكاديمي.

---

[1] تم استلام البحث في ١٠ / ٧/، ٢٠٢٠ وقد تقرر صلاحيتة للنشر في ٢٠٢٠/٨/٨

[2] ت :٠١٠٢٨٨١٨٢٢ : Email: ǒmailto:tomato_mail690@yahoo.com

[3] ت: ٠١٠٩٦١٩٦٠٣٤ أو ٠١٠٠٠٨٩٨١٢٠ Email: afafmazrou@gmail.com

فعالية التدريب على بعض عادات العقل في السلوك الإيجابي و الضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر[٤]

فاطمة السيد حسن خشبة [٥] عفاف سعيد فرج البديوى[٦]

أستاذ مساعد الصحة النفسية مدرس علم النفس التعليمى

كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية –جامعة الازهر كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية – جامعة الازهر

مقدمة البحث :

نتيجة للتطورات المعاصرة الكثيرة والمتسارعة والمستحدثات الهائلة سريعة التغير في المعارف والمعلومات والتكنولوجيا واجه التعليم والتربية الحديثة تحديات كثيرة، الأمر الذي تطلب مراجعة هائلة لمنظومة التعليم بأكملها وعلى رأسها المتعلم محور هذه المنظومة، والعمل على إيجاد مداخل واتجاهات لتطويره والنهوض به، وأوضحت أهمية تعلم كل طالب والوصول به إلى مستوى الإتقان إذا توافر له أسلوب التعلم الذي يتناسب وإمكانياته ومهاراته.

ويذكر (Papadopoulos, 2018:2) (Fenderson, 2010:18) أن المرحلة الجامعية تشهد تحولا مهما في حياة المراهقين، فهي تمثل مرحلة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي والعقلي على قدر عال من الأهمية، حيث يسهم المناخ السائد فيها بدور كبير في نمو الهوية وتشكيل الشخصية والعادات العقلية للطالب الجامعي، كما يسهم في التزامه بمهام محددة منتقاة من بين بدائل متعددة، مما يجعله قادرا على تحقيق ذاته؛ لوضعه الجديد في هذه المجالات النفسية والمعرفية والاقتصادية، لذا لابد من الاهتمام والعناية بعادات العقل لدى المتعلمين في هذه المرحلة.

ويرى (كوستا وكاليك ،٢٠٠٣) أن عادات العقل تمثل سلوكيات فكرية متعلمة يتم اختيارها في أوقات معينة لممارسة التفكير، ثم تقود إلى فعل إنتاجي، وتصبح طريقة اعتيادية نحو أفعال أكثر ذكاء، وتشير العادة العقلية إلى الطريقة أو السلوك المتبع الذي يستخدم فيه المرء أو يطبق فيه تفكيره، فعادات العقل هي ميول لآداء سلوكيات يبديها أفراد أذكياء استجابة لمشكلات أو

---

[٤] تم استلام البحث في ١٠ / ٧/ ٢٠٢٠ وقد تقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٠/٨/٨

[٥] ت :٠١٠٢٨٨١٨٢٢ Email: ómailto:tomato_mail690@yahoo.com

[٦] ت: ٠١٠٩٦١٩٦٠٣٤ أو ٠١٠٠٠٨٩٨١٢٠ Email: afafmazrou@gmail.com

معضلات لا تبدو الحلول لها ظاهرة بشكل فوري، ولها قدرة على جعل العقل حرا قادرا على المشاركة بفاعلية.

ويرى (مندور ،٢٠٠٩: ٩٣) أن عادات العقل تعد محورا أساسيا في عملية التعليم، فلا فائدة من أن يتعلم الطالب المحتوى دون السعي لتحقيق الدقة والإتقان، وتجنب الإندفاع، وتعلم المثابرة، كما أن إهمال هذه العادات يضعف عملية التعلم بغض النظر عن مستوى الفرد من حيث المهارة أو القدرة.

ويرى (قطامي وعمور ،٢٠٠٥: ٢١٣) أن عادات العقل تتوافق مع التوجهات ونظم التربية الحديثة التي تقوم على فلسفة عامة قوامها تعليم وتعلم أوسع وأكثر شمولا وديمومة مدى الحياة، وهذا ما جعل التربية الحديثة تهتم بوضع أهداف في مجال عادات العقل.

ويشير (Bryer, 2003 : 266) إلى أن العادات العقلية يجب أن يمارسها المتعلم مرارا وتكرارا حتى تصبح جزءا من طبيعته، وأن أفضل طريقة لاكتساب وتنمية هذه العادات هي تقديمها إلى المتعلمين وممارستهم لها في مهمات تمهيدية بسيطة، ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيدا.

يتضح مما سبق أهمية عادات العقل في إمداد الأفراد وخاصة الطلاب بالعلم الصحيح اللازم؛ لمعايشة هؤلاء الأفراد، إذ أن التصرف التلقائي في مواجهة الحياة الأكاديمية أو الحياة بصفة عامة يجر الفرد إلى سلسلة من الأخطاء؛ لأنه يقيس الأشياء على غير وجهها الصحيح، فالفرد بحاجة إلى استخدام العادات العقلية بطريقة مستمرة ومتكررة، فهي مهمة فى جعل الأفراد والمتعلمين بصفة خاصة أكثر وعياً ومن ثم قدرتهم على معالجة القضايا والمشكلات التي يواجهونها، لذلك رأت الباحثتان بحث عادات العقل كمتغير مستقل للوقوف على أثره في السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي.

ويعد السلوك الإيجابي متغيرا من المتغيرات الرئيسة في علم النفس الإيجابي ومقوما من مقومات الذات، فصميم الإنسان هو الإيجابية وبدون الإيجابية يكون الفرد عرضة للإصابة بالكثير من الإضطرابات النفسية لأنها تصنع المستقبل وإنجازاته.

ويذكر (Capara,et al. 2009:277) أن السلوك الإيجابي هو المحدد الذي يعزز الرفاهية النفسية والإزدهار، كما أنه ميل من الفرد لمعالجة الحياة والتجارب بشكل إيجابي والنظرة الإيجابية كعامل كامن مشترك في صميم احترام الذات والرضا عن الحياة والتفاؤل.

كما أشار (Caprara, Alessandri, Trommsdorff, Heikamp, Yamaguchi,

(Suzuki ,2012:78 & إلى أن السلوك الإيجابي يعد مؤشرا مهما للقضاء على الاكتئاب والتأثير على نوعية الصداقات لدى طلاب الجامعة

وفي إطار العلاقة بين عادات العقل والسلوك الإيجابي فقد توصلت دراسة (بربخ ،٢٠١٥: ١٧٦ ،(Al-Assaf,2017:49 إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من مجالات عادات العقل والسلوك الإيجابي لدى طلاب الجامعة ومعلمي الخدمة الاجتماعية على التوالي.

وعلى جانب آخر يرى (Tze, Daniel,& Kalssen, 2016:119) أن الضجر الأكاديمي الذي يحدث لدى الطلاب خاصة طلاب الجامعة هو نوع من الانفعالات السلبية التي تعوق المتعلم خلال عملية التعلم، وتعيقه عن استخدام عادات الاستذكار الصحيحه مما يعجزه عن آداء المهام الأكاديمية.

ويذكر (Pekrun, Goetz, Tiz, & Perry, 2002;92) أن الضجر الأكاديمي يتزامن مع مشاكل الانتباه ويرتبط بشكل إيجابي مع انخفاض الدافع للتعلم، ويرتبط سلبيا مع الجهد المبذول في الدراسة، ووضع المواد التعليمية والتنظيم الذاتي للتعلم.

كما يضيف (Nicole LePera, 2011: 20)أن الضجرالأكاديمي يصيب الطالب بالإرهاق والأرق والفتور تجاه العوامل المتعلقة بالبيئة الأكاديمية ويرتبط سلبا باليقظة العقلية وإيجابيا بالإكتئاب والقلق.

وإذا كان الضجر الأكاديمي هو العاطفة المهملة في سياق التعلم المنظم والأداء الأكاديمي (Fritea&Fritea,2013:135)، فإنه من الضروري أن يهتم القائمون على عملية التعليم والمرشدون النفسيون بالجامعات بضرورة التعرف على الطلاب المرتفعين في الضجر الأكاديمي وتقديم البرامج اللازمة لهم والتي تساعدهم على خفض الآثار السلبية الناتجة عنه، وذلك من خلال اكسابهم مهارات المواجهة ومهارات ادارة الذات والتي تساعدهم على إدارة الضجر لديهم. Ashkin, .(2010:224)

وفي اطار العلاقة بين السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي يشير(عسكر ، ٢٠٠٥: ١٢٩) إلى أن الإيجابية لها علاقة بالضغوط النفسية، إذ أن شخصية الفرد لها دور في نوعية الاستجابة لمصادر الضجر وفي الغالب تعد شخصية الفرد عاملا وسيطا تخفف أو تزيد من وطأة المواقف السلبية (الضجر) على الفرد وفي ضوء اختلاف شخصيات الأفراد فإنهم بالتالي يختلفون في ردود أفعالهم للمواقف المضجرة .

ويضيف (Epps, Park, Huston & Ripke, 2005:164) أن السلوكيات الإيجابية الاجتماعية يمكن أن تتضمن المهارات الاجتماعية المرتبطة بالأقران والسلوكيات المفيدة التي تهدف إلى ضبط النفس ومساعدة المجتمع ، لذا يعد السلوك الإيجابي أحد الطرق المهمة في حياة الطالب تقوده نحو النجاح الأكاديمي وتتضمن القدرة الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل.

ويذكر(Malecki&Ellito,2002:3) أن السلوك الإيجابي لم يعد بمثابة النتيجة المرجوة في حد ذاتها ، ولكن كجزء لا يتجزأ من تطوير القدرات المعرفية واكتساب المعرفة، وكلاهما ما يجذبا الطلاب نحو النجاح الأكاديمي.

ويرى (المسعودي ،٢٠١٧ : ١٦) أن طلاب الجامعة يمرون بكثير من المواقف الأكاديمية المختلفة التي تثير ضجرهم وغضبهم وتقلل من فرص تحقيق طموحاتهم والشعور بالرضا عن الحياة مما يجعله عائقا كبيرا عن ممارسة السلوك الإيجابي .

يتضح مما سبق أهمية التدريب على بعض عادات العقل ويتضح كذلك العلاقة الوثيقة بين السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي وكذلك أهمية تحسين السلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، لما لذلك من دور مؤثر في العملية التعليمية، وأن التدريب على بعض عادات العقل قد يؤدي إلى تنمية السلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طالبات الجامعة وهو مايسعى البحث لتطبيقه.

مشكلة البحث :

وجدت الباحثتان من خلال عملهما كعضو هيئة تدريس بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر أن غالبية الطالبات أظهرن اهتماما بمصالحهن الشخصية أولا وقبل كل شيء، ويقللن في نفس الوقت من أهمية العلاقات والارتباطات الاجتماعية، ولا تشغلهن فكرة التضحية من أجل الجماعة والمجتمع، وكذلك يهملن العمل التطوعي الصادر عن طيب قلب من أجل إفادة الآخرين، دون انتظار مقابل، كما يفتقرن إلى الثقة بالنفس وعدم الرضا وعدم القدرة على ضبط الأحداث الداخلية، وانخفاض مستوى الطموح لديهن، إلى جانب عجزهن عن التفاعل الاجتماعي، والقدرة على مساعدة الغير، والإيثار والتعاطف والسلوك التطوعي الذي يهدف إلى تحقيق النفع للآخرين دون توقع المكافآت من أي مصدر خارجي آخر، ويحجمن عن المشاركة الإيجابية في المجتمع فيبتعدن عن القضايا المهمة، التي تهم الوطن، ويحجمن عن المشاركة في سبيل الإصلاح التنموي، ويبتعدن عن محاربة كل أشكال السلبية، إلى جانب ذلك توجد فئة أخرى من الطالبات يعانين الضجر من المناهج، ويزعمن خلوها من الإثارة، والواقعية على حد زعمهن، كما يشكون كثرة الأنشطة والأبحاث

المكررة والمملة، والتي لاتجذب الانتباه، أو تثيرهن، ويشكون كثرة السرحان وضعف الانتباه وتشتته، ويعتبرن الاستذكار أمر شاق، وصعب وممل ومزعج، وأن أصعب الأوقات هي تلك التي يقضينها في تصفح الكتب الدراسية لخلوها من متطلباتهن الحياتية، ولا يشعرن بالانجذاب نحوها، وغاية الضجر والملل لديهن يكمن في الأوقات العصيبة، خلال فترة الامتحان والتي يشكون فيها طول الأسئلة، وتركيزها على الحفظ وعلى المستويات المعرفية الدنيا، والخوف الذي ينتابهن أثناء آداء الامتحان، ويرغبن في سرعة الانتهاء منه، وعند الخروج من الامتحانات تكثر الشكاوى من الخوف من تقييم الأساتذة للورقة الامتحانية، والشعور باليأس من مستقبل غامض، وعدم وجود هدف يدفعهن للدراسة، ويرغبن في تقديم المقترحات، والتي تحد من الشعور بهذا الضجر لديهن.

وبالاطلاع على نتائج البحوث السابقة تبين أن الفئة الأولى من هؤلاء الطالبات تعاني من انخفاض في السلوك الإيجابي، والفئة الثانية تعاني من ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي، وعند البحث عن العوامل المسئولة عن انخفاض السلوك الإيجابي وجدت الباحثتان أن ضعف العادات العقلية سبب رئيس لذلك، إذ أن ذوى العادات العقلية المرتفعة لسن فى حاجة للتصرف بشكل لا أخلاقى إذ أنهن يبتعدن عن دوائر الأنانية والمصلحة الذاتية، ويمتثلن للسلوك القيمى الايجابى (الوقاية من تدهور مناخ الفصل الدراسى، وسوء السلوك العاطفى، وتخفيف الصراع، وحسن التوجيه، وإدارة العمل الجماعى، وتقليل السلوك العدوانى والتفاعلات الاجتماعية السلبية). (Rachel, Nirbahy, Giu, Alan&Krister, ؛ Alexis, Dirdre, Patricial&Mark, 2014:7) 2007:771)

ومن ناحية أخرى تكمن مخاطر الضجر الأكاديمي في أنه يجر الطالب إلى سلسلة من الاعتقادات والأفكار والتعبيرات السلبية الذاتية والتحريفات المعرفية، وأن تعديل هذه التحريفات المعرفية تؤدي إلى التقليل من درجة الحساسية الناتجة عن هذا الضجر (عبد العال ،٢٠١٢: ٥٠٢).

وأظهرت نتائج بحث (Mann & Robinson, 2009) أن الضجر الأكاديمي منتشر بصورة كبيرة بين طلاب الجامعة، وأن حوالي ٥٩% من طلاب الجامعة يجدون محاضراتهم مملة، ويشعرون بالضجر الأكاديمي الذي تتمثل مخاطره في أنه ذات عواقب سلبية على مستوى التحصيل الدراسي وعدم الرضا عن الدراسة والتغيب المتكرر، بل وربما السر أنه تم إيلاء القليل من الإهتمام بالضجر الأكاديمي في التعليم العالي.

ويذكر (Sharp ,Hemming, Kay &Eiott, 2017:658) أن نصف طلاب الجامعة

يعانون من الضجر الأكاديمي، وأنهم يستخدمون استراتيجيات لمواجهة هذا الضجر، وهي أحلام اليقظة والرسائل النصية والتحول إلى وسائل التواصل والتنمر الإلكتروني، والطلاب الأكثر عرضة للضجر الأكاديمي أقل من أقرانهم في عدد أيام الحضور ونتائج الدرجات، كما يذكر (الخوالدة ،٢٠١٣ :٨٩) أن الضجر الأكاديمي منتشر بصورة مرتفعة بين طلاب الجامعة في مجال التقويم وبصورة متوسطة في مجال المنهاج وطرق التدريس.

وعند البحث عن العوامل المسئولة عن ارتفاع الضجر الأكاديمي وجدت الباحثتان أن عادات العقل تعد إحدى العوامل المسئولة، إذ أن عادات العقل ذات تأثير مهم في النواحي الأكاديمية إذ يشير بحث كل من (Rodgers, 2008؛ Al-Luqmani, 2012) إلى أهمية عادات العقل في النواحي الأكاديمية وزيادة فعالية التحصيل الأكاديمي، ويرى (الرفاعي ،٢٠١٥: ١٧) أن انخفاض عادات العقل ينتج عنه شعور بالقلق المستمر تجاه الاختبارات الأكاديمية وتجعل الفرد يعيش حالة من الضجر واليأس والإحباط والإستسلام لأول عائق يصادفه.

مماسبق تتضح مشكلة البحث فيما يلي: ارتفاع نسبة الضجر الأكاديمي بين طلاب وطالبات الجامعة وانخفاض مستوى السلوك الإيجابي مما ينذر بعواقب وخيمة على مستوى الآداء الأكاديمي لعلاقتهما الوثيقة به. كما يتضح من عرض المشكلة، أنه على الرغم من وجود دراسات توضح طبيعة العلاقة بين كل من عادات العقل والسلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي ووجود بحوث تجريبية لتنمية السلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي، إلا أنه – على حد ما اطلعت عليه الباحثتان– لا يوجد بحث عربي تناول أثر التدريب على عادات العقل في السلوك الإيجابي وخفض الصجر الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وهو ماحدا بالباحثتين لتحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك الإيجابي؟
٢. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي؟
٣. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك الإيجابي؟
٤. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية التدريب على بعض عادات العقل في تحسين السلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر، والكشف عن استمرار الأثر خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

أهمية البحث :

الأهمية النظرية:

١ – يستمد البحث الحالي أهميته من خلال الشريحة العمرية التي يتناولها، وهن طالبات الجامعة اللاتي يفتقرن إلى السلوك الإيجابي، ولديهن شعور بالضجر الأكاديمي.

٢ – كما تنبع أهميته من تناوله لمتغيرات تعد حقولا معرفية جديدة في البيئة العربية – في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان – حيث لا يوجد بحث عربي واحد جمع بين هذه المتغيرات.

٣– يعد هذا البحث استجابة لتوصيات بعض البحوث السابقة والتي أوصت بضرورة إجراء المزيد من البحوث التجريبية لتنميةالسلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي. Robinson, 2009 & Mann Capara, et al., 2009 ؛ Ashkin, 2010؛ عثمان ،٢٠١٩).

الأهمية التطبيقية:

١–قد يخدم البرنامج الذي تم إعداده في هذا البحث السادة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالدول العربية حيث يمكنهم اقتفاء أثره وعمل برامج مشابهة له أثناء تدريسهم المواد التي يقومون بتدريسها.

٢ – قد يخدم مقياس الضجر الأكاديمي السادة أعضاء هيئة التدريس في استخدامه لمعرفة طلابهم الذين يشعرون بالضجر الأكاديمي تجاه المقررات والأنشطة والمناهج والاختبارات، حيث تعد إحدى الواجبات التى يقع العبء فيها على عاتق المعنيين من أجل إرساء التكيف لأبنائهم الطلاب والطالبات، مما يساهم في تحسين عملية التحصيل لديهم.

٣ – توفير الخدمات النفسية المتمثلة في تحسين السلوك الإيجابي لدى طلاب الجامعة، مما يسهم في تحسين القدرات التحصيلية والتوافق سواء على المستوى الشخصي أو بين أفراد المجتمع.

٤ – قد تفيد نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وترشدهم إلى أهمية التدريب على عادات العقل في تحسين العديد من الجوانب الأكاديمية والنفسية.

٥ – قد تفيد نتائج البحث القائمين على العملية التعليمية في إعداد دورات للمعلمين بالمدارس والجامعات عن كيفية تنمية السلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي لدى المتعلمين.

٦-قد يسهم البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي في الدول العربية وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى كيفية تصميم بيئات تعلم قوية تعتمد على عادات العقل .

٧-يترتب على خفض الضجر الأكاديمي-الذي يعد هدفا رئيسا من أهداف البحث- مجموعة من النتائج الايجابية منها على سبيل المثال تحسن الآداء الأكاديمي والاجتماعي لطلاب الجامعة وارتفاع تقدير الذات لديهم وخفض مقدار الاعتمادية.

مصطلحات البحث :

١ - التدريب Training:

تعرفه الباحثتان بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة والتطبيقات المحددة والمنظمة والمتكاملة والمعدة في ضوء بعض عادات العقل والتي يتعرض لها طالبات المجموعة التجريبية بغرض تحسين السلوك الايجابي وخفض الضجر الأكاديمي.

٢ - عادات العقل Mind of Habits:

تعرف عادات العقل إجرائيا بأنها استخدام أنماط معينة من السلوك العقلي بصفة مستمرة عند مواجهة المواقف أو المشكلات أو الخبرات الجديدة بحيث تصبح عادة يتم من خلالها توظيف العمليات والمهارات الذهنية وتتحدد إجرائيا بالدرجة التى تحصل عليها طالبات جامعة الأزهر من خلال استجابتهن على المقياس المستخدم فى البحث.

٣ - السلوك الإيجابي :Positive Behavior

نمط من السلوكيات االتي تلقى التقدير من المجتمع والموجهة؛ لتحقيق سعادة الفرد والمجتمع والتي تحدث بصورة فردية على المستوى الشخصي أو بين الفرد والآخرين أو من خلال بذل الطاقة في الأعمال والقضايا المهمة، ومحاربة وإنكار كل أشكال السلبية، وتؤدى بصورة اختيارية دون فرض أو إجبار خارجي، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى تحصل عليها طالبات جامعة الأزهر من خلال استجابتهن على المقياس المستخدم فى البحث.

٤ - الضجر الأكاديمي (Academi boredom (Pronenes

انفعال سلبي أكاديمي يشعر فيه المتعلم بالفتور والملل وافتقاد الدافعية والشعور بالضغط وعدم التركيز لعدم تناسب المواد الأكاديمية وطرق التدريس ونظم الامتحانات والأنشطة وعدم تلبيتها

الآمال والطموحات المستقبلية، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى تحصل عليها طالبات جامعة الأزهر من خلال استجابتهن على المقياس المستخدم فى البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على (٦٦) طالبة بالفرقة الأولى بقسم علم الاجتماع بكلية الدراسات الانسانية بالدقهلية، مقسمين إلى مجموعتين تجريبة وضابطة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، باستخدام مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، ومقياس عادات العقل، ومقياس السلوك الايجابي، ومقياس الضجر الأكاديمي، ومقياس فاعلية المعالجة التجريبية، والبرنامج التدريبي لعادات العقل.

الإطار النظري:

أولا :عادات العقل:

عرفها (الحارثي ، ٢٠٠٢ :١٣) بأنها العادات التي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية وتضع نظام الأولويات السليم لهذه العمليات، فتساعد في تصحيح مسار الإنسان في هذه الحياة.

ويرى (Adams, 2006:390) أن عادات العقل هي عملية تطورية متتابعة تهدف لمساعدة الطلبة على الدخول في مجال العادات والسلوكيات الذكية التي تؤدي في النهاية إلى الإنتاج والابتكار.

وقدم (Coasta & Callick, 2008: 6) عدة تعريفات لعادات العقل منها: عملية تطورية متتابعة تؤدي إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، وتتضمن ميولا واتجاهات وقيما مما يجعل التلميذ انتقائيا في تصرفاته العقلية، كما تساعد على إيجاد تصرفات مختلفة، ومنها أنها نزعة المتعلم إلى التصرف بطريقة ذكية، عند مواجهة مشكلة ما عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في بيئة التعلم المعرفية، وقد تكون المشكلة على هيئة موقف محير أو لغز أو موقف غامض.

ويعرفها (Coasta&kellick, 2009:17) بأنها سلوكيات تعمل على إبقاء الأفراد متيقظين حتى يعملوا بكفاءة، ويتم إرشادهم إلى أماكن القصور في عملية التفكير لديهم.

ويعرفها (عبد الرازق ،٢٠١٨: ٤٩٣) بأنها أنماط الآداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك عقلاني وذكي لمواجهة المواقف المختلفة.

وتستخلص الباحثتان التعريف التالي لعادات العقل بأنها استخدام أنماط معينة من السلوك العقلي بصفة مستمرة عند مواجهة المواقف أو المشكلات أو الخبرات الجديدة بحيث تصبح عادة يتم

من خلالها توظيف العمليات والمهارات الذهنية.

تصنيف عادات العقل:

قسم (مارزانو واخرون ،١٩٩٨: ١٨١-١٨٤) عادات العقل إلى عدة مهارات هي: مهارة تنظيم الذات، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة التفكير الابتكاري.

وقسم (Coasta &Callick, 1996:16) عادات العقل إلى أربعة عشر عادة وهي : المثابرة، والتحكم في التهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير التعاوني، والسعي إلى الدقة، وروح الدعابة، والمخاطرة المحسوبة، والتساؤل وطرح المشكلات، والتفكير ماوراء المعرفي، والتصور والإبتكار والتجديد، والإستجابة بدهشة ورهبة، وجمع البيانات باستخدام الحواس، وتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة.

وأضاف (Coasta &Callick, 2008:10) ثلاث عادات جديدة على العادات السابقة بعد أن تم حذف التفكير التعاوني وهي: التفكير والتواصل بوضوح ودقة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والتفكير التبادلي، وتوصل الباحثان بذلك إلى ست عشرة عادة عقلية.

واقترح (Elias, 1997;45) تقسيم عادات العقل إلى معرفة الذات، والتنظيم الذاتي للعواطف، والآداء والانضباط الذاتي، والتعاطف وإيجاد المواقف، والمهارات الاجتماعية والتعامل مع العلاقات.

وقسم (Covey, 2000:55) عادات العقل لأكثر الناس فاعلية حيث توصل إلى مجموعة من عادات العقل التي تقود للنجاح وهي: كن مبادرا وسباقا، وابدأ وعينيك على النهاية، وابدأ بالأهم قبل المهم، وفكر في المصلحة المشتركة للطرفين، وتفهم الآخرين أولا ثم اطلب منهم أن يفهموك، واعمل مع الجماعة (التعاضد)، واشحذ المنشار (التجديد).

بينما توصل (Nathan, 2000:11-13) إلى أن العادات العقلية للفرد مرتبة خطيا كالإبداع (مالذي يغذي الإبداع)، والتواصل (كيف أحقق التواصل)، والملكية (كيف يؤثر هذا العمل في الآخر وما الذي أحتاجه لأتمكن من النجاح).

وأوضح (Gail, 2006:103) أن قائمة عادات العقل المنتجة بصفة عامة هي كما يلي: يكون الفرد نشيطا ومتحمسا في المواقف التعليمية، ومستمرا في الاطلاع ومحبا للتعلم، ويحب الكتابة التأملية حول المواقف المختلفة ويمارس عمليات حل المشكلة، وقادرا على التأمل النقدي ويعمل بنظام وتروي، ويفترض ويحسن تقديم واختيار البدائل، ويستقصي ويبرهن ويلاحظ ويجمع البيانات

ويبحث عن التطبيقات العملية.

وأوضح (Booth, 2010:1-9) أن عادات العقل تشتمل على الثقة في الأحكام الخاصة، واستخدام الأصوات، والصياغة، والارتجال، وتوليد أفكار وحلول متعددة، وتأكيد مناخ داخلي للاستكشاف، وطرح أسئلة ومشكلات جديدة، وكشف الفكاهة، وجعل الخيارات مستندة على مجموعة متعددة من المعايير، والاستفسار بمهارة، والمثابرة، والتأمل المعرفي، والتفكير المتشابه، والتعليق الجيد، والملاحظة المقصودة، والتجول بين الجزء والكل، والمحاولة على وجهات نظر متعددة، والعمل مع الآخرين، واتباع الدوافع الذاتية.

من خلال استعراض التصنيفات السابقة اعتمدت الباحثتان في هذا البحث على أنموذج (Coasta&Callick, 2008) لأنه أنموذج شاملا، وأكثر النماذج تكرارا في البحوث السابقة، كما أنه يشتمل على كل مزايا التصنيفات الأخرى، إذ أنه يضم معظم التصنيفات، كما أنه الأنموذج الأكثر اقناعا في شرح وتفسير وتطبيق العادات العقلية.

وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت التدريب على عادات العقل وعلى علاقتها بمتغيرات هذه الدراسة (السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي)

أجرى (Khoon, 2005) بحثا هدف إلى تحسين عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٣٦) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم مقياس عادات العقل (المثابرة – التحكم بالتهور – الاستماع بتفهم وتعاطف – المرونة – التعلم المستمر)، وتكون البرنامج من (١٥) جلسة، كما تم استخدام عدداً من مهارات التفكير الناقد والتفكير المنطقى، وأظهرت النتائج أن عادات العقل تحسنت بطريقة ملحوظة لدى الطلاب، كما أظهروا تحسنا فى مهارات التفكير المنطقى والناقد.

كما أجرى (Rodgers, 2008) بحثا هدف إلى إظهار توظيف عادات العقل فى الفصل الدراسى لتحسين تحصيل الطلاب، وتكونت العينة من (٣٨) طالباً من طلاب الثانوية ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، وتم تدريب المجموعة التجريبية على ستة عادات عقلية هى (المثابرة – المرونة – التفكير فى التفكير – البحث عن الدقة– إثارة المشكلات وطرح التساؤلات – الإبداع والخيال) ودرست المجموعة التجريبية بالبرنامج القائم على عادات العقل والذي اشتمل على (١٥) جلسة بينما درست المجموعة الضابطة بطريقة تقليدية ، وأظهرت النتائج أن استخدام عادات العقل فى تدريس المجموعة التجريبية زادت من التحصيل الدراسى أكثر من المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج أن هذه العادات العقلية مكنت الطلاب من توظيف مهارات االتفكير العليا والتفكير فى

البحث.

وأجرى (Taha, 2014) برنامجاً لتنمية عادات العقل وأثره في بعض مهارات السلوك الاجتماعى لدى الأطفال المدمجين في المرحلة الابتدائية، وتمثلت عادات العقل فى (المثابرة – الإصغاء بتفهم وتعاطف – الاستفادة من الخبرات السابقة فى المواقف المشابهة – التساؤل وطرح المشكلات – جمع البيانات باستخدام جميع الحواس)، وأعدت الباحثة البرنامج ومقياس الكترونى أدائى لقياس بعض عادات العقل، ومقياس السلوك الاجتماعى للأطفال الذين بلغ عددهم (١٥) طفلا وطفلة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الاجتماعى بين القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الاجتماعى فى القياسين البعدى والتتبعى.

وهدفت بحث (الشمرانى ،٢٠١٦) إلى تنمية عادات العقل التى تتمثل فى (المثابرة – مرونة التفكير – تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة – طرح الأسئلة وإثارة المشكلات – التفكير التبادلى) من خلال البرنامج التدريبى، وتكونت العينة من (١٠) طلاب بالصف الأول الثانوى المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل، (٧) ذكور و (٣) إناث واستخدمت اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار ستانفورد– بينيه الصورة الخامسة، ومقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى واختبار التحصيل الدراسى فى مادة اللغة العربية، وجلسات البرنامج التدريبى القائم على عادات العقل، ،واشتمل البرنامج على سبع وعشرين جلسة وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبى المستخدم مع المجموعة التجريبية فى تحسين عادات العقل لديهم والذى كان له أثره فى تحسين مستوى التحصيل الدراسى لديهم.

وبحث(الرحلان ،٢٠١٩) فعالية برنامج لتنمية بعض عادات العقل فى تحسين مهارات الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، وتم تطبيق مقياس عادات العقل ومقياس مهارات الحياة على عينة تجريبية (٣٠) طالباً وطالبة ممن حصلوا على درجات منخفضة عن الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل ومهارات الحياة وتناظرها مجموعة أخرى ضابطة عددها (٣٠) طالباً وطالبة، واستخدم البرنامج الذي تضمن عادات (المثابرة –التحكم بالتهور – الإصغاء بتفهم وتنعاطف – توليد البدائل–تطبيق المعرفة السابقة)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس عادات العقل ومهارات الحياة وأبعاده والدرجة الكلية لصالح القياس البعدى، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات

المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج فى أبعاد مقياس عادات العقل ومهارات االحياة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس عادات العقل ومهارات الحياة وأبعادهما والدرجة الكلية.

تعليق على دراسات وبحوث هذا المحور:

_ تنوعت عينات ودراسات هذا المحورمابين عينات صغيرة الحجم كدراسة (Khoon , (2005 ،(Rodgers, 2008)، (Taha, 2014)، (الشمرانى ، ٢٠١٦)، بينما تمت التجربة على عينات متوسطة الحجم كدراسة (الرحلان ،٢٠١٩)، وتم اجراء البحث الحالي على عينة متوسطة الحجم (٣٣) طالبة.

–تنوعت المراحل العمرية والدراسية التي تمت على دراسات هذا المحورما بين ماقبل المدرسة كدراسة والمرحلة الإبتدائية كما في (Taha, 2014)، والمرحلة الثانوية كمافي بحث (Khoon, 2005)، (Rodgers, 2008)، (الشمرانى ،٢٠١٦)، و(الرحلان ،٢٠١٩)، وتمت معظم بحوث هذا المحور على عينات من الذكور والإناث ماعدا دراسات كل من(Khoon,2005)، (Rodgers, 2008)، و(الرحلان ،٢٠١٩)، ولما كان هناك قلة في البحوث التي تمت على الإناث في المرحلة الجامعية تم إجراء البحث الحالي على طالبات المرحلة الجامعية الأزهرية.

–استخدمت بحوث هذا المحور المنهج التجريبي عادات العقل كمتغير مستقل وذلك في البحوث التجريبية (Khoon, 2005)، (Rodgers, 2008)، (Taha, 2014)، و(الشمرانى ،٢٠١٦)، و(الرحلان ،٢٠١٩)، وكل البحوث لهذا المحور التي استخدمت المنهج التجريبي تم استخدامها لتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية (المتوسط – الانحراف المعياري – T-test – معاملات الارتباط)، وتنوعت الأدوات التي استخدمت لقياس المتغيرات في بحوث هذا المحور والتي قامت بقياس عادات العقل، حيث قامت البحوث باختيار بعض العادات التي تصلح لكل مرحلة عمرية وفقا لأنموذج (Coasta&Callick) في معظم البحوث وخاصة للمرحلة الجامعية، والملاحظ أن عادات (المثابرة– التحكم بالتهور – الإصغاء بتفهم وتعاطف – المرونة في التفكير –الملاحظة بدقة –طرح التساؤلات وحل المشكلات –إيجاد الدعابة) وكانت الأكثر تكرارا من بين العادات جميعها خاصة للمرحلة الجامعية، كما أنه الأكثر ارتباطا بالمتغيرين التابعيين السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي، ولذا وقع اختيار الباحثتين على هذه العادات بعد الأخذ برأي المتخصصين في المجال، كما يتضح من خلال البحوث السابقة تراوح عدد جلسات البرنامج التدريبي لعادات العقل مابين (١٥) جلسة كما في بحث (Khoon, 2005)،

(Rodgers, 2008)،(٢٧) جلسة كما في بحث (الشمرانى ،٢٠١٦)، و(٣٠) جلسة كما في بحث (الرحلان ،٢٠١٩).

ثانيا :السلوك الإيجابي :

يعرف (Sheriden, 2006:18) السلوك الإيجابي بأنه نمط من الأفعال أو الأقوال التي تقوم على مراعاة مشاعر الآخرين والتفاعل معهم بايجابية وذلك من خلال مشاركتهم بصورة فردية أو في مجموعات.

ويعرفه (السيد ،٢٠١٠: ١١٤) بأنه السلوك المقبول اجتماعيا، والذي يحقق نتيجة إيجابية وهو عبارة عن سلوك يقوم به الفرد تجاه موقف معين أو موضوع فيعتبر هذا سلوكا إيجابيا.

ويعرفه (كمال ،٢٠١٠ : ١٨٣) بأنه السلوك الذي يلقى التقدير في مجتمع ما ويتمثل في مساعدة الآخرين والتدخل لإنقاذ حياة شخص والتعاون مع الآخرين، وهذه السلوكيات تؤدى اختياريا دون فوضى خارجية.

ويعرفه (خليل وبيومي ،٢٠١٢: ٣٨) بأنه السلوك الخير الموجه، لتحقيق سعادة الفرد والمجتمع من خلال الإسهام والمشاركة الايجابية في الأعمال الإصلاحية والتنموية ومحاربة كل أشكال السلبية والفساد.

بينما يعرفه (شقورة ،٢٠١٤: ١٤) بأنه السلوك المنضبط والمقبول والسوي والمتطابق مع قيم وعادات المجتمع الذي يعيش فيه من خلال الجانب النفسي والجانب العملي والاجتماعي.

ويعرفه (Al-Assaf, 2017: 37) بأنه تصرف أو نمط إيجابي يهدف إلى تحسين الشخصية أو النواحي الأكاديمية أو الناحية الاجتماعية.

ويعرفه (Brue, Andrea, Bernstein, Zatta & Briggs, 2018; 3) بأنه نمط أو تصرف من كل أنواع السلوك القيم المدعم اجتماعيا بهدف تحسين نوعية الحياة.

ويعرفه (Carr, Boat & Mary, 2019: 171) بأنه كل قول أو عمل إيجابي يجعل الفرد متوافقا مع ذاته ومع البيئة المحيطة.

واستخلصت الباحثتان التعريف التالي للسلوك الإيجابي بأنه نمط من التصرفات أو السلوكيات التي تلقى التقدير من المجتمع والموجهة؛ لتحسين نوعية الحياة والتي تحدث بصورة فردية على المستوى الشخصي أو بين الفرد والآخرين أو من خلال بذل الطاقة في الأعمال التنموية والقضايا المهمة

ومحاربة وإنكار كل أشكال السلبية وتؤدى بصورة فردية دون فرض أو إجبار خارجي.

خصائص السلوك الإيجابي:

يتصف السلوك الإيجابي بأنه سلوك تطوعي وقائم على إرادة حرة كاملة من الشخص القائم بذلك السلوك دون إجبار، وأنه أخلاقي يقوم على التمسك بالأخلاق، وتحمل المسئولية الاجتماعية، وأنه سلوك إيثاري قائم على التعاطف مع الآخر ليس فقط على جانب المشاعر والعواطف، يتضمن أيضا تفهم احتياجات الآخر ومقدارها (تعاطف عقلي). ويعكس ذات فعالة تتسم بالايجابية. (حسن ،٢٠١٢: ٣٠٠-٣٠١).

الخصائص التي يتصف بها الأشخاص الإيجابيون:

الإيجابيون قادرون على إثبات النضج الانفعالي ومسايرة الناس، وقادرون على حب الغير، إذ هم يحبون أنفسهم بطريقة إيجابية، فهم قادرون على حب الغير، وقادرون على اكتساب الحكمة من تجارب الماضي، فلهم فلسفة ترفعهم فوق مستوى التعقيدات التي تعرض لهم في الحياة اليومية (حسن،٢٠١٢: ٣٠٢)، ولديهم مخاطرة محسوبة ومجودون ويفعلون الأشياء بطرق مختلفة، ويستبقون الأحداث ويستنطقونها، ولديهم دافعية إنجاز عالية، ويبحثون عن الفرص المناسبة للتغيير ، ومثابرون ويحققون النتائج على المستوى الشخصي والاجتماعي والبيئي (الضعيف،٢٠٠٥: ٢٣-٢٤).

وتستخلص الباحثتان من العرض السابق أن السلوك الإيجابي هو سلوك طبيعي مألوف للمجتمع، يتماشى مع اتجاهات ومعايير المكان الذي يحدث فيه، وأنه ليس ظاهرة عفوية ولا يحدث نتيجة للصدفة، وإنما يخضع لنظام معين وقواعد وأصول هذا السلوك الصحيحة تستمد من العقل والمنطق والقدرة على الحكم، فالتصرفات التي نلاحظها للأفراد الآخرين لا تحدث بطريقة ميكانيكية، وإنما نتيجة لعمليات فكرية ومنطقية وقدرة عالية على الحكم والتنبؤ، توجههم لنوع السلوك المطلوب، ولهذا رأت الباحثتان أن التدريب على عادات العقل قد يسهم في تنمية السلوك الإيجابي وتعزيزه لدى طالبات جامعة الأزهر.

معايير تحديد السلوك الإيجابي:

يذكر (عريبات ،٢٠٠٧: ١٩٣-١٩٥) أن السلوك يحتمل أن يكون مقبولا أو غير مقبول بناء على المعايير التي يحتكم إليها أو إلى المنظومة القيمية التي تقررها، ولهذا تتباين أحكامنا على السلوك باختلاف المجتمعات الإنسانية، ويمكننا أن نصف السلوك بالإيجابية إذا اتصف بالفاعلية

والكفاءة والملائمة والاستفادة من الخبرة والقدرة على التواصل الإنساني وتقدير الذات.

وأجريت العديد من البحوث التي تناولت برامج تنمية السلوك الإيجابي:

بحث (حسن ،٢٠١٢) فاعلية برنامج قائم على العزم الذاتي في السلوك الإيجابي الاجتماعي، على عينة تكونت من (٢٥) تلميذا للمجموعة الضابطة، (٢٦) تلميذا للمجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالصف الثاني وتكون مقياس السلوك الإيجابي من أبعاد (التعاطف الوجداني وتفهم الآخر والمسئولية الاجتماعية والتمسك بالأخلاق)، وتم التوصل إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك الإيجابي الاجتماعي في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبعي علي مقياس السلوك الإيجابي للمجموعة التجريبية.

وأجرى (Smithikari, 2016) بحثا بعنوان تأثير التعلم عن طريق الأفلام فى السلوك الإيجابى لدى طلبة الجامعة، وتكونت المجموعة التجريبية من (٤١) طالبا من طلاب الفرقة الأولى، (٤٤) طالباً من طلاب الفرقة الثانية، والضابطة من (٣٥ ، ٣٦) طالباً بالفرقة الأولى والثانية أيضاً على التوالي، وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت زيادة كبيرة فى الخصائص والسلوكيات الإيجابية، كما أظهرت النتائج أن الدورة التعليمية القائمة على الفيلم طورت بشكل إيجابى الخصائص والسلوكيات الإيجابية، حيث تنبأ متغير المجموعة بخصائص وسلوكيات إيجابية فى اختبار ما بعد التدخل أثناء التحكم فى نتائج الاختبار القبلى.

وبحث (Krystine , paul, leslie & Debra, 2017) فعالية وظائف إدارة الصف المرتبطة بالفريق والفعالة (C W-F I T) في تحسين السلوك الإيجابي لدى تلاميذ وتلميذات ماقبل المدرسة، وتم التدخل لمجموعة تجريبية واحدة تكونت من أربعة فصول لأطفال ماقبل المدرسة، وبعد انتهاء البرنامج توصلت النتائج إلى أن هناك تحسن كبير في مستوى السلوك الإيجابي الاجتماعي لدى جميع التلاميذ والتلميذات داخل الفصول الأربعة.

كما بحث (Mcgill, et al. 2018) فعالية برنامج تليفزيوني فردي أو مدعم عن طريق فريق لتحسين السلوك الإيجابي وتقليل السلوكيات الصعبة لدى عينة من المراهقين المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، مكونة من (٤٨) ذكرا وأنثى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم قياس السلوك الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد إعطاء البرنامج، كما تم قياس جودة الدعم ونوعية الحياة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك تغيرات كبيرة في ممارسة السلوك الإيجابي والمتمثل

في الرعاية الاجتماعية، كما انخفضت معدلات السلوكيات الصعبة بشكل ملحوظ، كما تم الحفاظ على الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية في المتابعة.

وبحث (Regina, Matthew & Alex. 2019) فعالية برنامج قائم على مهارات إدارة الصف لدى المعلم لدعم السلوك الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، الذين يعانون من صعوبات سلوكية وعاطفية، على عينة مكونة من (٣٠) تلميذا بالمرحلة الإعدادية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى أن هناك تحسنات مهمة في استخدام المعلم لبعض ممارسات الفصل مثل (الثناء والالتزام بالقواعد والأنظمة داخل الفصل الدراسي) ، كما تم تحسين السلوك الإيجابي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

تعليق على بحوث محور السلوك الإيجابي:

١. تنوعت عينات هذا المحورما بين عينات صغيرة الحجم كبحث (حسن ،٢٠١٢)، (Regina, et al. 2019)، وعينات متوسطة الحجم كبحث (Mcgill, et al. 2018) وعينات كبيرة الحجم كبحث (Smithikari, 2016)، (Krystine, et al. 2017) وتم إجراء البحث الحالي على عينة متوسطة الحجم (٣٣) طالبة.

٢. تنوعت المراحل العمرية والدراسية التي تمت على بحوث هذا المحورما بين ما قبل المدرسة كبحث (Krystine, et al. 2017)، والمرحلة الإعدادية كبحث (Regina, et al. 2019)، والمراهقين كبحث (Mcgill ,et al. 2018)، والمرحلة الجامعية كبحث (Smithikrai, 2016)، وتمت معظم بحوث هذا المحور على عينات من الذكور والإناث ماعدا بحث (Smithikari, 2016)، (Regina, et al. 2019) فتمت على الذكور، ولما كان هناك ندرة في البحوث التي تمت على الإناث في المرحلة الجامعية تم إجراء البحث الحالي على طالبات المرحلة الجامعية الأزهرية.

٣. استخدمت بحوث هذا المحور المنهج التجريبي ، وتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وقد تم استخدام هذا التصميم في البحث ، كما تنوعت الأدوات في بحوث هذا المحور التي تم من خلالها قياس المتغير التابع الأول السلوك الايجابي، حيث تناولت السلوك الايجابي على أنه النمط المقبول اجتماعيا، والذي تضمن الإيجابية الشخصية والاجتماعية والتي تدرس علاقة الفرد بالآخرين والإيجابية المجتمعية، والتي تهتم بمناقشة قضايا المجتمع، كبحث (حسن،٢٠١٢)، (Krystine, et al, 2017)، (Mcgill ,et al. 2018) ، (Regina, et al. 2019,) ، وهوما ساعد الباحثتان في تصميم مقياس السلوك الإيجابي.

ثالثا :الضجر الأكاديمي:

مفهوم الضجر الأكاديمي:

يعرف (Gewitz, 1996:592) الضجر الأكاديمي بأنه موقف سلبي يرتبط بتفجير الإثارة، وزيادة القيود والتكرار ومشاعر عدم الرضا داخل الفضل الدراسي.

ويعرفه (Nederkoom, Vancelee, Wilkenhoner, Glaes & Havermans, 2016:127) أنه حالة نفسية يشعر فيها المتعلم بنقص الدافع أو الاستمرار في نشاط غير محبب ومفروض عليه ويتميز الضجر الأكاديمي بالانتباه الراكد، وعدم الاهتمام بالدراسة والعزوف عنها.

يتضح من العرض السابق أن هناك اتفاقا بين الباحثين على أن الضجر الأكاديمي انفعال سلبي غير سار يتسم بعدم الرضا والسلبية، يشعر فيه الطلاب بفقدان الاهتمام والرغبة في الانصراف عن المهام الأكاديمية وهو نتاج لبعض المعتقدات الخاطئة حول مايتوقعه المتعلم من إشباع الحاجات واستخدام استراتيجيات تدريسية وأنشطة ومقررات لاتتوافق مع ميوله واهتماماته مما يشعره بالاضطرار لدراستها وفقدان الانتباه والاهتمام بها، الأمر الذي يشعره بعدم أهمية الوقت وإهماله.

نظرية التحكم في القيمة المفسرة للضجر الأكاديمي:

وضع (Pekrun, 2006) نظرية التحكم في القيمة والتي تعمل على تكثيف الصلة بين الشخص والحالة في نظريات التقييم من العاطفة التي هي ذات تأثير كبير فيما يتعلق بتفسير النشأة الفعلية للمشاعر بشكل عام، في جوهرها تفترض نظريات التقييم أن العواطف آخذة في الظهور بسبب التقييمات الفردية للأحداث والحالات (Rosenman & Smith, 2001 :3)، ويمكن أن تحدث تجربه الضجر الأكاديمي إما بشكل مؤقت في حاله ملموسة أو أن يحدث بطريقة معتادة في مواقف تعليمية تتعلق بأنشطه إنجاز معينة، ويخلص (Pekrun, 2006: 317) إلى أن الضجر الأكاديمي للطلاب لا يتأثر فقط بالقيمة والتحكم بطريقة مضافة ولكنهم يتفاعلون بطريقة ديناميكية إلى حد ما، وبشكل أكثر صراحة فإن نظرية القيمة الرقابية تفترض وجودعلاقة غير تعويضية للقيمة والتحكم في التنبؤ بالضجر الأكاديمي، بحيث أن أدني درجة من الضجر الأكاديمي تعني زيادة القيمة والتحكم من جانب الطلاب والسيطرة الفعلية على بيئة التعلم والدافعية الذاتية المرتفعة، ومن المتوقع أن يشعر الطالب بالضجر الأكاديمي خلال نشاط ذي صلة بالمهام الأكاديمية عندما يدرك عدم وجود قيمة للمهام الأكاديمية، إلى جانب سيطرة منخفضة أو عدم تحكم، ومهمة إنجاز معينة منخفضة (Pekrun & Perry, 2014:122)، وباستخدام هذا الإطار النظري قدم الباحث وزملاؤه مناقشة شاملة عن كيفية ولماذا من المتوقع أن يؤثر الضجر سلبًا على مجموعة واسعة من البنى، بما في ذلك الإدراك والتحفيز واستراتيجيات البحث والأداء. **أولاً:** إن الشعور بالضجر يوجه تركيز الفرد على التجربة

العاطفية، مما يقلل من موارده المعرفية المتاحة مثل الاهتمام بأنشطة أكاديمية معينة. **ثانيًا:** نظرًا إلى أن العنصر التحفيزي للضجر قد يدفع المرء لتجنب أو ترك المواقف الأكاديمية مما يجعله يجد في الدراسة قيمة منخفضة وغياب التحكم، وبالتالي يُتوقع أن يقلل الضجر من الدوافع الذاتية والمثابرة في التعلم (Pekrun, Goetz, Daniel, Stupnisky & Perry, 2010: 532) ومن المتوقع أن الفرد قد يستخدم استراتيجيات التعلم السطحية. بمعنى آخر أن الضجر قد يعيق استخدام الاستراتيجيات المعرفية الفوقية العميقة عند ممارسة المهام التعليمية، وفي ضوء الآثار المذكورة أعلاه على الإدراك والتحفيز ودراسة الاستراتيجيات من المتوقع أن يكون للضجر تأثير سلبي على أداء المهمة، بالإضافة إلى ذلك يقلل الضجر من انتباه الطالب إلى المحاضرة، وتجربة الضجر قد تؤدي إلى ترك المحاضرة قبل الأوان؛ حتى إذا بقي الطالب في المحاضرة فلا يجوز له سوى نسخ أسطر قليلة حول ما يضعه المحاضر في الشرائح دون أن يفهم تمامًا معنى ذلك، وتوفر نظرية التحكم في القيمة مفهومًا صلبًا لفهم العلاقة بين الضجر والتعلم، وقد يكون ذا أهمية خاصة للباحثين والمربين في ضوء الآثار السلبية المحتملة للضجرعلى تعلم الطلاب وتحقيقهم لذواتهم. (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007:15).

مما سبق يتضح من نظرية (Pekrun) وزملائه أن النظرية أوضحت مفهوم العلاقة بين الضجر والتعلم، فالضجر ينتج عن الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، والشعور بالاضطرار نظرا لصعوبة المهام التي تلقى على عاتق المتعلم ،مما يقلل من مستوى الدافعية لديه والإنجاز، كما أن الضجر يوجه تركيز الفرد على النواحي الشعورية كالقلق، وضعف الانتباه، كما تجعل المتعلم يتبنى استراتيجيات سطحية للتخزين والتعلم بدلا من الاستراتيجية العميقة، حيث لا ينتبه إلا لأجزاء بسيطة في المحاضرة، ويهتم بالحفظ فقط دون التركيز على المستويات العليا من الفهم والاستيعاب، ولا يستطيع تنفيد خططه التي يضعها لإنجاز المهام.

وأجريت القليل من البحوث لخفض الضجر الأكاديمي:

أجرى (Nett, Goetz & Daniels, 2011) بحثا بعنوان استراتيجيات مواجهة الضجر الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب في المدارس، على عينة مكونة من (٥٣) طالبا بالصف الحادي عشر، وتوصلت النتائج الدراسة إلى تفوق الطلاب في التغلب على المواقف المثيرة للضجر من خلال إعادة التفسير والتقييم المعرفي للمواقف المضجرة من جديد (إقدام معرفي)، مقارنة بالطلاب الذين يتولون النقد والتعليق على المواقف المضجرة (إحجام معرفي)، والطلاب الذين يلجئون إلى الهروب والانسحاب بعيدًا عن المواقف المضجرة (إحجام سلوكي).

وبحث (الفقي ،٢٠١٦) فاعلية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر بصفة عامة لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا، على عينة مكونة من (١٦) طالبا متفوقا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، واستخدم البرنامج الإرشادي ومقياس إدارة الضجر وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض الضجر لدى طلاب الجامعة.

وهدف بحث (عثمان ،٢٠١٩) التحقق من فعالية التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (١٩) طالبا من كلية التصاميم والفنون التطبيقية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (١٠) طلاب والأخرى ضابطة (٩) طلاب، وأعد الباحث مقياسي التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي وجلسات البرنامج التدريبي، وتوصلت النتائج إلى تحسين التنظيم الانفعالي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

تعليق على بحوث محور الضجر الأكاديمي:

تنوعت العينات هذا المحور مابين عينات صغيرة وكبيرة الحجم، كما تنوعت المراحل العمرية والبحث التي اختيرت منها العينات من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وتمت كل بحوث هذا المحور على عينات من الذكور، ولما كان هناك ندرة في البحوث على الإناث في الدراسات الأجنبية وندرة في البحوث العربية فقد تم إجراء البحث الحالي على فتيات جامعة الأزهر، واستخدمت بحوث هذا المحور المنهج التجريبي ويوضح ذلك دور المنهج التجريبي في بحث الضجر الأكاديمي كمتغير تابع مع بعض المتغيرات، لذا تبنى البحث الحالي المنهج التجريبي للوقوف على أثرالمتغير المستقل (التدريب على بعض عادات العقل) في المتغير التابع (الضجر الأكاديمي)، كما تنوعت الأدوات التي استخدمت في بحوث هذا المحور ما بين البرامج التدريبية والمقاييس والاختبارات، حيث تنوعت المعالجات التجريبية التي استخدمت لخفض الضجر الأكاديمي، ولما كان هناك ندرة في استخدام عادات العقل لخفض الضجر الأكاديمي تم استخدام هذه العادات كمتغير مستقل لخفض الضجر الأكاديمي.

استخدمت معظم البحوث في هذا المحور تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ولذا تم استخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، أوضحت نتائج البحوث في هذا المحور فاعلية البرامج التدريبية في خفض الضجر الأكاديمي وأن المجموعة التجريبية كانت أفضل وأظهرت فروقا دالة إحصائيا في مقياس الضجر الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة لدى البحوث التي استخدمت تصميم المجموعتين، كما أظهرت النتائج استمرار فاعلية البرامج في خفض الضجر الأكاديمي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:

شملت عينات البحوث السابقة جميع المراحل الدراسية بدءا من مرحلة ماقبل المدرسة وحتى المرحلة الجامعية بل والمعلمين والناضجين، وهناك ندرة في البحوث الأجنبية والعربية التي تعرضت لمعالجة السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي من خلال عادات العقل وغالبية البحوث السابقة استخدمت معالجات تدريبية قائمة على القصص والأفلام أو برامج تدريبية قائمة على العزم الذاتي لمعالجة السلوك الإيجابي، بينما استخدمت البحوث البرامج الإرشادية واستراتيجيات التأقلم وتناول الاختبار في معالجة الضجر الأكاديمي وخفضه، وعمدت الباحثتان إلى اختيار عادات العقل كمتغير مستقل يمكن التدريب عليه لتنمية السلوك الايجابي وخفض الضجر الأكاديمي لما أثبتته الدراسات من وجود علاقة بين عادات العقل وكل من السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي.

هناك ندرة في البحوث التي تعرضت لتنمية السلوك الإيجابي وخفض الضجر الأكاديمي لدى الإناث خاصة طالبات الجامعة، كما استخدمت البحوث السابقة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين مع القياسين القبلي والبعدي، واعتمدت الباحثتان الحاليتان على الأبعاد الأكثر تكرارا.

أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة:

ما أوضحته نتائج البحوث السابقة من أهمية التدريب على عادات العقل وأنه البرنامج الأكثر شهرة والمعمول به في المدارس والجامعات حتى عام ٢٠٣٠وعلاقة عادات العقل بكل من السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي، ولذا اختارت الباحثتان الحاليتان عادات العقل كمتغير مستقل لمعرفة درجة تأثيره في المتغير التابع وهو السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي، وتحديد نوع وحجم وخصائص عينة البحث من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الأزهر، وتحديد عادات العقل الأكثر ارتباطا بمتغيرات الدراسة والتي تتناسب وخصائص العينة، وتحديد أهداف البرنامج التدريبي والمدة الزمنية المناسبة للتدريب وعدد الجلسات والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسات وتحديد الاستراتيجيات والأدوات والفنيات ماأوضحته نتائج الحوث السابقة من أهمية التدريب على عادات العقل وأنه البرنامج المناسبة للعينة الحالية وتحديد أساليب التقويم وتصميم البرنامج بما يتناسب وقدرات وإمكانات العينة الحالية، وتحديد منهج البحث والمتمثل في المنهج التجريبي واختيار التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتصميم مقاييس البحث الحالي، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي في ضوء فروض الدراسة وخصائص العينة، وفي ضوء فروض البحوث السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي.

فروض البحث:

١ – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك الإيجابي.

٢ – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي.

٣ – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك الإيجابي.

٤ – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي.

إجراءات البحث:

أولا - منهجية البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي الذي يتناول أثر متغير مستقل (برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل) في المتغير التابع (السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي)، ولهذا فإن النتائج التي سيتم التوصل إليها من التصميم التجريبي والذي تم فيه استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس القبلي البعدي التتبعي) تكون راجعة للمتغير المستقل.

ثانيا - عينة البحث:

أ – **العينة الاستطلاعية:** يقصد بهن المشاركات اللاتي طبقت عليهن الباحثتان أدوات البحث في صورته الأولية لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات، وتكونت من (٢٣٠) طالبة تراوحت أعمارهن مابين (١٨–١٩) عاما بمتوسط عمري قدره (١٨,٤٢) عاما وانحراف معياري (٠.٣٦) عاما، وهن من طالبات الفرقة الأولى بقسم علم الاجتماع بكلية الدراسات الإنسانية.

ب – **العينة الأساسية:** يقصد بهن المشاركات اللاتي طبقت عليهن الباحثتان أدوات البحث بعد حساب صدق وثبات الأدوات للتحقق من فروض البحث، وتتوافر فيهن نفس خصائص العينة الاستطلاعية، وتكونت هذه العينة في صورتها المبدئية من (٢٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بقسم الاجتماع بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، حيث تم تطبيق مقياسي السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي واختيار الطالبات المنخفضات في السلوك الإيجابي بناءً على درجاتهن في المقياس، وهن الطالبات اللاتي تقع درجاتهن في الإرباعي

الأدنى والبالغ قيمته (٢٦) درجة, كما تم اختيار منهن الطالبات المرتفعات فقط في الضجر الأكاديمي واستبعاد المنخفضات منهن بناءً على درجاتهن في المقياس وهن الطالبات اللاتي تقع درجاتهن في الإرباعي الأعلى والبالغ قيمته (١٣١) درجة, وبناءً على ذلك تم اعتبار الطالبات اللاتي حصلن على درجة تساوي (٢٦) أو أقل على مقياس السلوك الإيجابي وعلى درجة تساوي (١٣١) أو أعلى على مقياس الضجر الأكاديمي هن الطالبات المنخفضات في السلوك الإيجابي والمرتفعات في الضجر الأكاديمي، فأصبح عدد الطالبات (٧٠) طالبة، كما تم استبعاد الطالبات اللاتي لم ترغبن في الالتحاق بالبرنامج التدريبي والبالغ عددهن (٢) طالبة فأصبح عدد المشاركات (٦٨)، كما تم استبعاد عدد (٢) طالبة لعدم التزامهن بالحضور فأصبح عدد الطالبات (٦٦) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ضبط المتغيرات الدخيلة:

ضبطت الباحثتان المتغيرات الدخيلة التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في تأثيره على المتغير التابع (السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي) وفيما يلي أهم هذه المتغيرات :

١ – **النوع** : اقتصر البحث الحالي على عينة من الفتيات وذلك لاستبعاد أثر النوع في البحث لما ذكرته دراسة (Douglas&Maacdonalds,2002 , Garaigordobil, 2009 , Taylor , Hyunjin , Chu, & Frank,2010) من أن للنوع تأثير في متغيري السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي على التوالي.

٢ – **العمر الزمني:** تم استبعاد أثر متغير العمر الزمني في السلوك الإيجابي لما أثبتته بحث (Eagly,2009) (Woo,2012؛ من أن للعمر الزمني تأثير وكذلك بحث (السوريطي ،٢٠٠٨ ؛ الخوالدة ،٢٠١٣) لما أثبتته من أن للعمر الزمني تأثير في الضجر الأكاديمي، وحسبت الباحثتان دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت) بعد تحويل عمر الطالبات من السنين إلى الشهور، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي الأعمار الزمنية مقدرة بالشهور.

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي الأعمار الزمنية مقدرة بالشهور للمجموعتين التجريبية والضابطة

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٣٣	٢٢٦,١٦	٢,٨٥	٠,٧٠	غير دالة

	ضابطة	٣٣	٢٢٦,٦٩	٢,٣٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

٣ – مستوى الذكاء: أثبتت بحث (شوان ،١٩٨٨ ؛ طاحون ،٢٠٠٩) أن للذكاء تأثير في السلوك الايجابي، وكذلك أوضحت بحث (Mann & Robinson, 2009) أن للذكاء تأثير في الضجر الأكاديمي لذلك حسبت الباحثتان دلالة الفروق بين متوسطي درجات ذكاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت)، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات ذكاء المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات ذكاء المجموعتين التجريبية والضابطة

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية	٣٣	١٠٥،٠٣	٢,٧٣	٠,٨٤	غير دالة
	ضابطة	٣٣	١٠٥،٥٤	٢,٣٣		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء، مما يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في متغير الذكاء.

٤ – **القائم بالتدريب:** دربت إحدى الباحثتين المجموعة التجريبية على عادات العقل أثناء البرنامج التدريبي.

٥ – السلوك الإيجابي: تم تطبيق مقياس السلوك الإيجابي (إعداد الباحثتين) على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج للتحقق من تكافؤ المجموعتين في السلوك الإيجابي، وذلك باستخدام اختبار (ت)، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين قبليا على مقياس السلوك الإيجابي

جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس السلوك الإيجابي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإيجابية الذاتية	الضابطة	33	20,18	4,88	0,740	غير دالة
	التجريبية	33	19,24	5,41		

الإيجابية مع الآخرين	الضابطة	33	21,51	3,46	0,234	غير دالة
	التجريبية	33	21,30	3,90		
الإيجابية المجتمعية	الضابطة	33	18,96	3,02	0,591	غير دالة
	التجريبية	33	18,30	3,50		
الدرجة الكلية	الضابطة	33	60,66	8,35	0,806	غير دالة
	التجريبية	33	58,84	9,90		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلوك الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٧٤٠- ٠,٢٣٤- ٠,٥٩١- ٠,٨٠٦)، وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للسلوك الإيجابي.

٦- **الضجر الأكاديمي:** تم تطبيق مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحثتين) على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج للتحقق من تكافؤ المجموعتين في الضجر الأكاديمي، وذلك باستخدام اختبار (ت)، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين قبليا على مقياس الضجر الأكاديمي.

جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الضجر الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	الضابطة	33	32,45	2,34	0,157	غير دالة
	التجريبية	33	32,54	2,34		
الافتقار للدافعية	الضابطة	33	34,27	2,18	0,056	غير دالة
	التجريبية	33	34,30	2,24		
إهمال الوقت	الضابطة	33	24,81	1,37	0,091	غير دالة
	التجريبية	33	24,84	1,32		
ضعف الانتباه وتحوله	الضابطة	33	25,27	1,30	0,190	غير دالة
	التجريبية	33	25,33	1,29		
الشعور بالاضطرار	الضابطة	33	26,30	1,91	0,134	غير دالة
	التجريبية	33	26,24	1,76		
الدرجة الكلية	الضابطة	33	143,12	3,77	0,162	غير دالة
	التجريبية	33	143,27	3,81		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي للضجر الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,١٥٧- ٠,٠٥٦- ٠,٠٩١- ٠,١٩٠- ٠,١٣٤- ٠,١٦٢), وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للضجر الأكاديمي.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثتان الأدوات التالية:

١ - **مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)** إعداد (طه وعبدالسميع وأبو النيل ،٢٠١١)

طبق مقياس ستانفورد بينيه بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن (٢-٨٥) عاما فما فوق، واستخدم هذا المقياس للتعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء، ويقيس ثلاث مستويات تحديد المسار، والمجال غير اللفظي والمجال اللفظي، ويتضمن كل مستوى عمليات مختلفة من الوظائف الذهنية كتحديد المسار (الاستدلال السائل غير اللفظي)، والمجال غير اللفظي، والمجال

اللفظي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ – **الصدق:** حسب الباحثون المعربون للمقياس صدق المقياس عن طريق صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية (أ–ب–ج–د) على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة، وتراوحت ما بين (٠,٧٤ و٠,٧٦) وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام، وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس (طه وعبدالسميع وابو النيل ،٢٠١١ أ: ٥٣).

٢ – **الثبات:** تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقة إعادة التطبيق والتي تراوحت بين (٠,٨٣٥ – ٠,٩٨٨)، كما تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية والتي تراوحت بين (٩٥٤.. – ٩٩٧..)، وحسبت الباحثتان الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة قدرها (٢٣٠) طالبة، وتراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية ما بين (٠,٨٨٠ – ٠,٩٩٣) كما تم حساب معاملات الثبات على نفس العينة عن طريق ألفا كرونباخ والتي تراوحت ما بين (٠,٨٧٥ – ٠,٩٩٦) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٢ – **مقياس عادات العقل:** (إعداد الباحثتين)

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس عادات العقل لدى طالبات جامعة الأزهر،واطلعت الباحثتان على المقاييس والأطر النظرية المعنية بقياس عادات العقل وذلك للوقوف على مكوناتها وإمكانية الاستفادة منها في صياغة عبارات المقياس، ومن هذه المقاييس (Coasta & Kallick, 2003) ، (Gauld, 2005)، (سعيد ،٢٠٠٧)، (نوفل ،٢٠٠٨) (Steinkuehler & Duncan, 2008)، و(الشخص والطنطاوي والشمراني ،٢٠١٥)، و(عبد الرازق ،٢٠١٨).

وفي ضوء استقراء الأطر النظرية والأدبيات السيكولوجية المعنية بعادات العقل وقع اختيار الباحثتان على تصنيف (Coasta & Kallic) لعادات العقل والذي يتضمن (١٦) عادة عقلية، إذ يعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات إقناعا في شرح وتفسير وتطبيق العادات العقلية بسبب اعتماده على نتائج دراسات بحثية أكثر من غيره من التصنيفات المختلفة. في (نوفل، ٢٠٠٨).

اختارت الباحثتان سبعا من العادات وهي (المثابرة – التحكم بالتهور– المرونة في

التفكير– الإصغاء بتفهم وتعاطف– طرح الأسئلة وإثارة المشكلات – الكفاح من أجل الدقة– إيجاد الدعابة)، والتي لاحظتا أنهم أكثر ارتباطا مع متغيرات الدراسة (السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي)، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والبحوث السابقة إذ تذكر (نصار ٢٠١٨: ٣١٥) يصعب على الفرد أن يتصف بالايجابية دون أن يكون متقنا لعادات التروي والتساؤل وطرح المشكلات والتعاطف والدقة والاتقان والمرونة، كما توصل (Al-Assaf,2017) إلى أن عادات العقل المتمثلة في (المثابرة–التحكم بالتهور–الإصغاء بتفهم وتعاطف –التفكير بمرونة – التفكير في التفكير – التخيل والأصالة والإبداع –التعلم المستمر –إيجاد الدعابة) هي العادات العقلية الأكثر ارتباطا بالسلوك الايجابي لدى معلمي ماقبل الخدمة، كما أنها الأكثر ارتباطا بالفئة العمرية حسب ماتم توجيهه من قبل السادة المحكمين والمختصين بذلك في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية، حيث وقع الاختيار على هذه العادات ووصل عدد عبارات المقياس في صورته النهائية إلى سبعين عبارة بمعدل عشر عبارات لكل عادة عقلية (٦٥) عبارة إيجابية، (٥) عبارات سلبية، وتوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هي (دائماً – أحياناً – نادراً)، حيث تأخذ دائماً = ٣ درجات، وأحياناً = درجتان، ونادراً = درجة واحدة، أي أن احتساب الدرجات يكون (١،٢،٣) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (٣،٢،١) للعبارات السالبة، ويطلب من الطالبة أن تختار بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب لها.

الخصائص السيكومترية لمقياس عادات العقل:

أ – الصدق:

الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي): استخدمت الباحثتان مقياس عادات العقل إعداد (الشخص والطنطاوي والشمراني ،٢٠١٥) في حساب صدق مقياس عادات العقل المُعد في الدراسة الحالية, حيث طبقت الباحثتان مقياس عادات العقل على (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة, ثم قامت بتطبيق مقياس عادات العقل إعداد (الشخص والطنطاوي والشمراني ،٢٠١٥) على نفس العينة, ثم حسبت معامل إرتباط بيرسون بين درجات الطالبات على المقياسين, ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات على المقياسين:

جدول (٥) معاملات الارتباط المستخدمة في حساب صدق مقياس عادات العقل باستخدام الصدق التلازمي

م	العادات	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	المثابرة	**٠,٩٨٠	٠,٠١
٢	التحكم بالتهور	**٠,٩٠	٠,٠١
٣	المرونة في التفكير	**٠,٩٠١	٠,٠١
٤	الاصغاء بتفهم وتعاطف	**٠,٦٥٩	٠,٠١
٥	طرح الأسئلة وإثارة المشكلات	**٠,٨٠٩	٠,٠١
٦	الكفاح من أجل الدقة	**٠,٩٢٧	٠,٠١
٧	إيجاد الدعابة	**٠,٧٦٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين بين درجات الطالبات على مقياس عادات العقل ومقياس عادات العقل إعداد (الشخص والطنطاوي والشمراني ،٢٠١٥) بلغت على الترتيب (٠,٩٨٠- ٠,٩٠- ٠,٩٠١- ٠,٦٥٩- ٠,٨٠٩- ٠,٩٢٧- ٠,٧٦٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى صدق المقياس.

الاتساق الداخلي:

طبقت الباحثتان المقياس على (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة العادة التي تنتمي إليها كما في الجدول التالي:

جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة العادة التي تنتمي إليها لمقياس عادات العقل

الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الخامسة		السادسة		السابعة	
**٠,٦٦٧	١	**٠,٤٧٩	١١	**٠,٦٩٤	٢١	*٠,٣٤٦	٣١	**٠,٤٩٦	٤١	**٠,٧٥٥	٥١	**٠,٤٤٩	٦١
**٠,٦٠١	٢	**٠,٦٢٤	١٢	**٠,٦١٨	٢٢	**٠,٤٤١	٣٢	**٠,٤٠٩	٤٢	**٠,٦٧١	٥٢	**٠,٤٩٢	٦٢
**٠,٤١٠	٣	**٠,٦٦٣	١٣	**٠,٥٢٢	٢٣	**٠,٤٩٥	٣٣	**٠,٥٢٢	٤٣	**٠,٥٤٥	٥٣	**٠,٤٩٧	٦٣
**٠,٦٤٥	٤	*٠,٣١٣	١٤	**٠,٧٤٦	٢٤	**٠,٤٥٧	٣٤	**٠,٥٥٩	٤٤	**٠,٥٢٥	٥٤	*٠,٣٥٥	٦٤
**٠,٤٩٧	٥	**٠,٦٢٨	١٥	**٠,٥٧٧	٢٥	**٠,٤٤٥	٣٥	**٠,٤١٣	٤٥	**٠,٧٣٧	٥٥	**٠,٤٩٩	٦٥
**٠,٦٣٣	٦	**٠,٦٧١	١٦	**٠,٤٩٣	٢٦	**٠,٤٧٥	٣٦	**٠,٤٧٨	٤٦	*٠,٤٩٥	٥٦	**٠,٥٧١	٦٦
**٠,٤٩٧	٧	**٠,٣٦٦	١٧	**٠,٤٥٨	٢٧	**٠,٧١٥	٣٧	**٠,٤٤٠	٤٧	**٠,٦١٦	٥٧	**٠,٤٦٢	٦٧
**٠,٤٤٦	٨	**٠,٦٤٤	١٨	**٠,٤٠٨	٢٨	**٠,٤٤٢	٣٨	**٠,٤٥٤	٤٨	**٠,٤٤٢	٥٨	**٠,٤٦٤	٦٨
**٠,٤٢٨	٩	**٠,٤٨١	١٩	**٠,٤٨٥	٢٩	**٠,٤٨٠	٣٩	**٠,٤٧٤	٤٩	**٠,٤٧٥	٥٩	**٠,٤٥٦	٦٩
**٠,٤٤٢	١٠	**٠,٤٧٣	٢٠	**٠,٤٠٦	٣٠	**٠,٤٣١	٤٠	**٠,٤٠٢	٥٠	**٠,٤٣٤	٦٠	**٠,٤٣٩	٧٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة العادة التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب – الثبات:

استخدمت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس عادات العقل, وذلك بعد تطبيقه على (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل عادة من عادات العقل:

جدول (٧) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس عادات العقل

م	الأبعاد	معامل الثبات
1	المثابرة	0,951
2	التحكم بالتهور	0,949
3	المرونة في التفكير	0,916
4	الاصغاء بتفهم وتعاطف	0,833
5	طرح الأسئلة وإثارة المشكلات	0,744
6	الكفاح من أجل الدقة	0,849
7	إيجاد الدعابة	0,745

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمقياس عادات العقل تراوحت ما بين (٠,٧٤٤ :٠,٩٥١) وجميعها معاملات ثبات مقبولة, مما يشير إلى الثقة في نتائج المقياس.

٣. – **مقياس السلوك الإيجابي:** (إعداد الباحثتين)

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس السلوك الإيجابي لدى طالبات جامعة الأزهر، ومر بناء المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهو الاطلاع على تعريفات السلوك الإيجابي للباحثيتين، وعمل مسح الأبحاث السابقة التي اهتمت بدراسة هذا المتغير، والاطلاع على بعض البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بقياس السلوك الإيجابي التي تم إعدادها من قبل ومن بينها:(خليل وبيومي ،٢٠١٢)، و(حسن ،٢٠١٢)، و(كمال ،٢٠١٢)، و(الحسيني ،٢٠١٣)، (Smithikrai, 2016)، (Al-assaf, 2017)، وتحديد مفهوم وأبعاد السلوك الإيجابي إجرائياً، وبلغ عدد عبارات المقياس(٣٤) عبارة، في صورته النهائية وخصص لكل بعد عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول على (١٢) عبارة، والبعد الثاني على (١٢) عبارة، والبعد الثالث على (١٠) عبارات، صيغ بعضها في صورة إيجابية (٢٩)، والآخر في صورة سالبة (٥) عبارات، وتوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هي (دائماً – أحياناً – نادراً)، حيث تأخذ دائماً = ٣ درجات، وأحياناً = درجتان، ونادراً = درجة واحدة، أي أن احتساب الدرجات يكون (١،٢،٣) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (٣،٢،١) للعبارات السالبة، ويطلب من الطالبة أن تختار بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها.

الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإيجابي:

أ – الصدق:

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١ – التحليل العاملي: استخدامت الباحثتان أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لحساب التحليل العاملي لمقياس السلوك الإيجابي في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة، وحسبتا مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test (Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح, وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٦٥٥)، وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٠٥) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثتان بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة, ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax, وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص ثلاثة عوامل رئيسة الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس السلوك الإيجابي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل السادس
1			0,354	20		0,764	
2			0,675	21		0,541	
3			0,624	22			0,629
4		0,669		23		0,411	
5		0,777		24	0,643		
6		0,610		25		0,324	
7			0,725	26		0,526	
8			0,391	27	0,443		
9	0,666			28		0,563	
10				29			
11	0,782			30		0,636	
12	0,653			31		0,505	
13	0,677			32			0,637
14	0,583			33	0,344		
15	0,489			34	0,641		
16	0,513			35			0,359
17	0,545			36			0,452
18		0,687		37			0,501
19				38			
الجذر الكامن					4,086	4,048	3,346
نسبة التباين					12,018	11,906	9,840

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

اشتمل العامل الأول على (١٢) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٤٤: ٠,٧٨٢), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-٢٤-٢٧-٣٣-٣٤) ، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل(٤,٠٨٦), وفسر نسبة (١٢,٠١٨%) من التباين الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الإيجابية الذاتية), حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

واشتمل العامل الثاني على (١٢) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين

(٠,٣٤٢: ٠,٧٧٧), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (٤-٥-٦-١٨-٢٠-٢١-٢٣-٢٥-٢٦-٢٨-٣٠-٣١), وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٠٤٨), وفسر نسبة (١١,٩٠٦%) من التباين الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته تسمية هذا العامل (الإيجابية مع الآخرين), حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

كما اشتمل العامل الثالث على (١٠) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٥٤: ٠,٧٢٥) حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (١-٢-٣-٧-٨-٢٢-٣٢-٣٥-٣٦-٣٧) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٣٤٦), وفسر نسبة (٩,٨٤٠%) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الإيجابية المجتمعية), حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

وهناك أربعا من عبارات المقياس لم يكن لهم أية تشبعات دالة إحصائياً, حيث كانت تشبعات كل منهم أقل من (٠,٣٠), وهم العبارات أرقام (١٠-١٩-٢٩ -٣٨) وبالتالي تم حذفهم, ليصبح عدد عبارات المقياس (٣٤) عبارة ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات مقياس السلوك الايجابي على الأبعاد المكونة له بعد حذف هذه العبارات، ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات مقياس السلوك الإيجابي على الأبعاد المكونة له :

جدول(٩) توزيع عبارات مقياس السلوك الايجابي على الأبعاد المكونة له

الأبعاد	العبارات	المجموع
الإيجابية الذاتية	(٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-٢٤-٢٧-٣٣-٣٤).	١٢
الإيجابية مع الآخرين	(٤-٥-٦-١٨-٢٠-٢١-٢٣-٢٥-٢٦-٢٨-٣٠-٣١).	١٢
الإيجابية المجتمعية	(١-٢-٣-٧-٨-٢٢-٣٠-٣١-٣٢-٣٤-)	١٠
	المجموع	٣٤

الاتساق الداخلي:

طبقت الباحثتان المقياس على (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنمي إليه:

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس السلوك الإيجابي

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٩	**0,553	٤	**0,486	١	**0,457
١٠	**0,633	٥	**0,523	٢	**0,568
١١	**0,578	٦	**0,561	٣	**0,483
١٢	**0,605	١٨	**0,534	٧	**0,601
١٣	**0,479	١٩	**0,509	٨	**0,412
١٤	**0,512	٢٠	**0,420	٢٢	**0,561
١٥	**0,474	٢١	**0,427	٣٠	**0,461
١٦	**0,461	٢٣	**0,573	٣١	**0,458
١٧	**0,382	٢٥	**0,639	٣٢	**0,569
٢٤	**0,622	٢٦	**0,520	٣٤	0,601
٢٧	**0,579	٢٨	**0,427		
٣٣	**0,501	٢٩	**0,673		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (١١) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0,492	10	**0,577	19	**0,475	28	**0,493
2	**0,524	11	**0,455	20	**0,586	29	**0,465
3	**0,485	12	**0,486	21	**0,436	30	**0,586
4	**0,505	13	**0,685	22	**0,431	31	**0,451
5	**0,320	14	**0,521	23	**0,486	32	**0,436
6	**0,440	15	**0,468	24	**0,488	33	**0,443
7	**0,486	16	**0,453	25	**0,585	34	**0,515
8	**0,501	17	**0,530	26	**0,425		
9	0,452	18	0,601	27	**0,392		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي

الأبعاد	الإيجابية الذاتية	الإيجابية مع الآخرين	الإيجابية المجتمعية	الدرجة الكلية
الإيجابية الذاتية	-			
الإيجابية مع الآخرين	**0,735	-		
الإيجابية المجتمعية	**0,667	**0,786	-	
الدرجة الكلية	**0,832	**0,888	**0,879	-

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً, وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ب – الثبات:

استخدمت الباحثتان معامل ألفا لحساب ثبات مقياس السلوك الإيجابي, وذلك بعد تطبيقه على (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس السلوك الإيجابي والدرجة الكلية:

جدول (١٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي

م	الأبعاد	معامل الثبات
1	الإيجابية الذاتية	0,720
2	الإيجابية مع الآخرين	0,832
3	الإيجابية المجتمعية	0,708
	الدرجة الكلية	0,864

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي تراوحت بين (٠,٧٠٨ : ٠,٨٦٤) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٤ – مقياس الضجر الأكاديمي: (إعداد الباحثتين)

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس الضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر، ومر بناء المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية، وهي الاطلاع على تعريفات الضجر الأكاديمي للباحثين السابقين، وعمل مسح للأبحاث السابقة التي اهتمت ببحث هذا المتغير، والاطلاع على بعض البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالضجر الأكاديمي التي تم إعدادها من قبل مثل:

(the Boredom Proneness Scale (BPS; Farmer & (Robinson, 2009);((Pekrun, Goetz & Perry, ومقياس العواطف الأكاديمية ,Newberry & Duncan, 2001).

(2005، (Tze, 2011) ؛ (Kögler & Göllner, 2018)(عثمان ،٢٠١٩)، كما تم صياغة عدد من العبارات بلغ عددها (٥٨) عبارة، في صورته النهائية وخصص لكل بعد عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول على (١٤) عبارة، والبعد الثاني على(١٤) عبارات، والبعد الثالث على (١٠) عبارات، والبعد الرابع على (١٠) عبارات، البعد الخامس على (١٠) عبارات بعضها صيغ في صورة إيجابية (٤٤)والآخر في صورة سالبة (١٤) وتوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هي (دائماً- -أحياناً -نادراً). حيث تأخذ دائماً = ٣ درجات، وأحياناً = درجتان، ونادراً = درجة واحدة، أي أن احتساب الدرجات يكون(٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (١، ٢، ٣) للعبارات السالبة، ويطلب من الطالبة أن تختار بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضجر الأكاديمي:

أ – الصدق:

التحليل العاملي:

يعتمد هذا النوع على استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي, وحسبت الباحثتان التحليل العاملي لمقياس الضجر الأكاديمي في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة، وحسبتا مدى كفاية حجم العينة؛ لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test (Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح, وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٥١٥) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثتان بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة, ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax, وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص خمسة عوامل رئيسة الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الضجر الأكاديمي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
1						31					0,519
2						32					0,315
3						33		0,552			
4						34		0,601			
5		0,464				35		0,413			
6		0,757				36					
7		0,491				37					0,351
8	0,509					38					0,487
9	0,665					39					0,547
10	0,731					40		0,495			
11	0,552					41		0,745			
12	0,537					42		0,369			
13						43	0,607	0,555			
14						44	0,662	0,505			
15						45	0,565				
16						46	0,736	0,595			
17						47	0,691	0,713			
18						48	0,643	0,431			
19		0,784				49		0,461			
20		0,523				50				0,452	
21		0,554				51				0,701	
22	0,493					52				0,491	
23	0,652					53				0,594	
24	0,531					54				0,430	
25				0,755		55				0,604	
26				0,755		56					0,497
27				0,759		57					0,379
28				0,681		58					0,570
29	0,537					59					0,548
30	0,581					60					0,619
الجذر الكامن							6,639	5,515	4,927	3,655	2,730
نسبة التباين							11,063	9,191	8,212	6,092	4,551

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

اشتمل العامل الأول على (١٤) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٣١: ٠,٧٣١), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (٨-٩-١٠-١١-١٢-٢٢-٢٣-٢٤-٢٩-٣٠-٤٦-٤٧-٤٨ -٤٩), وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٦,٦٣٩), وفسر نسبة (١١,٠٦٣%) من التباين الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الإدراك السلبي لقيمة الدراسة), حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

اشتمل العامل الثاني على (١٤) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٦٩: ٠,٧٨٤), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (٥-٦-٧-١٩-٢٠-٢١-٣٣-٣٤-٣٥-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤), وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٥١٥), وفسر نسبة (٩,١٩١%) من التباين الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته تسمية هذا

العامل (الافتقار للدافعية), حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

اشتمل العامل الثالث على (١٠) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين ٠(٠,٥٦٥ :٠,٧٥٩), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (١-٢-٣-٤-١٣-١٤- ١٥- ١٦-١٧-١٨), وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٩٢٧), وفسر نسبة (٨,٢١٢%) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (إهمال الوقت), حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

اشتمل العامل الرابع على (١٠) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٣٠ :٠,٧٥٩), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥), وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٦٥٥), وفسر نسبة (٠٩٢, ٦%) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (ضعف الانتباه وتحوله), حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

اشتمل العامل الخامس على (١٠) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٣١٥ :٠,٦١٩), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً, وهي العبارات أرقام (٣١- ٣٢-٣٧-٣٨-٣٩-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠), وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٧٣٠), وفسر نسبة (٤,٥٥١%) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الشعور بالاضطرار), حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

هناك عباراتان من عبارات المقياس لم يكن لهما أي تشبعات دالة إحصائياً, حيث كانت تشبعات كل منهما أقل من (٠,٣٠), وهما العبارتين أرقام (٣٦- ٤٥) وبالتالي تم حذفهما, ليصبح عدد عبارات المقياس (٥٨) عبارة ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات مقياس الضجر الأكاديمي على الأبعاد المكونة له بعد حذف هاتين العباراتين:

جدول (١٥) توزيع عبارات مقياس الضجر الأكاديمي على الأبعاد المكونة له

الأبعاد	العبارات	المجموع
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	٨-٩-١٠-١١-١٢-٢٢-٢٣-٢٤-٢٩-٣٠-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩	١٤
الافتقار للدافعية	٥-٦-٧-١٩-٢٠-٢١-٣٣-٣٤-٣٥-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤	١٤
إهمال الوقت	١-٢-٣-٤-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	١٠
ضعف الانتباه وتحوله	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥	١٠
الشعور بالاضطرار	٣١-٣٢-٣٧-٣٨-٣٩-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠	١٠
	المجموع	٥٨

الاتساق الداخلي:

طبقت الباحثة المقياس على (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنمي إليه:

جدول (١٦) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الضجر الأكاديمي

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
8	0,456 **	5	0,499 **	1	0,495 **	25	0,447 **	31	0,465 **
9	0,331 **	6	0,448 **	2	0,615 **	26	0,501 **	32	0,579 **
10	0,510 **	7	0,371 **	3	0,697 **	27	0,346 **	36	0,589 **
11	0,487 **	19	0,516 **	4	0,575 **	28	0,492 **	37	0,436 **
12	0,380 **	20	0,386 **	13	0,490**	48	0,358 **	38	0,592 **
22	0,347 **	21	0,476 **	14	0,524 **	49	0,453**	54	0,483 **
23	0,353 **	33	0,314 **	15	0,389 **	50	0,561**	55	0,408 **
24	0,407 **	34	0,372 **	16	0,580 **	51	0,468**	56	0,537 **
29	0,334 **	35	0,397 **	17	0,499 **	52	0,545**	57	0,339 **
30	0,329 **	39	0,434 **	18	0,320 **	53	0,490**	58	0,451 **
44	0,504 **	40	0,312 **						
45	0,503 **	41	0,502 **						
46	0,545 **	42	0,397 **						
47	0,456 **	43	0,509 **						

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول

التالي:

جدول (١٧) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0,541	16	**0,603	31	**0,414	46	**0,476
2	**0,572	17	**0,389	32	**0,529	47	**0,491
3	**0,397	18	**0,434	33	**0,589	48	**0,549
4	**0,444	19	**0,418	34	**0,491	49	**0,531
5	**0,398	20	**0,578	35	**0,484	50	**0,378
6	**0,570	21	**0,536	36	**0,466	51	**0,470
7	**0,465	22	**0,385	37	**0,390	52	**0,455
8	**0,474	23	**0,511	38	**0,396	53	**0,429
9	**0,669	24	**0,497	39	**0,478	54	**0,495
10	**0,534	25	**0,438	40	**0,376	55	**0,559
11	**0,456	26	**0,465	41	**0,373	56	**0,422
12	**0,513	27	**0,608	42	**0,570	57	**0,397
13	**0,478	28	**0,468	43	**0,621	58	**0,387
14	**0,516	29	**0,556	44	**0,481		
15	**0,440	30	**0,454	45	**0,395		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- **حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في** الجدول التالي:

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي

الأبعاد	الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	الافتقار للدافعية	إهمال الوقت	ضعف الانتباه وتحوله	الشعور بالاضطرار	الدرجة الكلية
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	-					
الافتقار للدافعية	**0,652**	-				
إهمال الوقت	**0,544**	**0,554**	-			
ضعف الانتباه وتحوله	**0,621**	**0,493**	**0,675**	-		
الشعور بالاضطرار	**0,591**	**0,614**	**0,457**	**0,498**	-	
الدرجة الكلية	**0,711**	**0,743**	**0,687**	**0,795**	**0,71**	-

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١), وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ب – الثبات:

استخدامت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الضجر الأكاديمي, وذلك بعد تطبيقه على (٢٣٠) طالبة من طالبات الجامعة, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية:

جدول (١٩) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الثبات
1	الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	0,675
2	الافتقار للدافعية	0,736
3	إهمال الوقت	0,725
4	ضعف الانتباه وتحوله	0,650
5	الشعور بالاضطرار	0,613
-	الدرجة الكلية	0,840

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي تراوحت بين (٠,٦١٣: ٠,٨٤٠)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٥ – البرنامج التدريبي: (إعداد الباحثتين)

أسس بناء البرنامج :

روعي في إعداد البرنامج وضع هدف عام للبرنامج التدريبي يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج، ومراعاة إعلام المتدربات بهذه الأهداف الإجرائية لكل جلسة، والتدرج في تقديم الجلسات لكل عادة على حدة من الأسهل إلى الأصعب، وتشجيع المتدربات على الإنتاجية والتأكيد على الانتباه وحسن استغلال الوقت والتركيز أثناء التعلم، ومرونة البرنامج، وتنوع الموضوعات المقدمة في الجلسات التدريبية، والارتباط الوثيق بين أهداف الجلسات والمحتوى التدريبي وعادات العقل والأنشطة المستخدمة ووسائل التقويم وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة، وتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات، والاهتمام بالتقويم (المبدئي – التكويني – النهائي) في كل جلسة.

جوانب بناء البرنامج :

اعتمد بناء البرنامج على الجانب الجانب المعرفي : ويتمثل في المعلومات المقدمة للطالبات عن طبيعة عادات العقل، والسلوك الإيجابي، والضجر الأكاديمي، والجانب المهاري : ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن تتقنها الطالبة، والجانب الوجداني :ويقصد به توفير بيئة أمنة نفسيا.

خطوات بناء البرنامج :

مر بناء البرنامج التدريبي الحالي بالإطلاع على الأبحاث السابقة والأدبيات النظرية المختلفة وثيقة الصلة بموضوع عادات العقل، والتعرف على خصائص العينة ومدى مناسبة المحتوى والأنشطة المقدمة لعادات العقل، وإعداد خمس جلسات خاصة تقدم قبل البرنامج التدريبي الحالي لمناقشة أفراد المجموعة التجريبية في الهدف من البرنامج وأهميته، وقد أمكن للباحثتين الحاليتين الاستفادة مماسبق في إعداد البرنامج التدريبي على النحو التالي:

تحديد أهداف البرنامج :

اعتمدت الباحثتان على التعريف الإجرائي لعادات العقل، وتضمين البرنامج مجموعة من الأهداف الإجرائية تشتمل عليها جميع جلسات البرنامج على أن تصبح الطالبات أفراد المجموعة التجريبية قادرات على تحقيقها بعد المرور بخبرة البرنامج، وراعت الباحثتان أن تكون الأهداف

إجرائية وقابلة للقياس وترتبط بعادات العقل.

اختيار محتوى التدريب :

تضمن البرنامج قصص دينية ومآثر خالدة للنبي صلى الله عليه وسلم وقصص الصحابة وأخبار المشهورين ومقولات مأثورة في كل عادة، كما تضمن قضايا واقعية ومشكلات حياتية ومقاطع درامية أو مسرحية أو أفلام كوميدية وقد روعي في اختيار المحتوى أن يكون في مستوى المشاركات ويتحدى قدراتهن ، وذو أهمية بالنسبة لهن ، بالإضافة إلى ارتباطه بأهداف الجلسة ، مع العلم بأن التدريب سيتم بشكل متوالي للعادات وتستغرق كل عادة ثلاث جلسات.

تحديد عدد جلسات البرنامج:

استغرق تنفيذ البرنامج التدريبي (٩) أسابيع عقد خلالها (٢٦) جلسة تدريبية بمعدل (٣) جلسات أسبوعيا، ، وقد تم عرض جلسات البرنامج في صورة متدرجة تبدأ من السهل إلى الصعب في كل عادة.

تحديد زمن البرنامج :

استغرق تنفيذ البرنامج التدريبي (٢٦) جلسة تدريبية، زمن كل جلسة (٦٠) دقيقة، وتم تحديد هذا الزمن على أساس الزمن المستغرق في تنفيذ جلسات عادات العقل في البحوث السابقة تراوح ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة، مع وجود فترة راحة (١٠) دقائق خوفا من تداخل التعب والضجر والجدول التالي يوضح توزيع الجلسات.

جدول (٢٠) محتوى البرنامج التدريبي

م	عنوان الجلسة	الزمن
١	التعارف وقواعد العمل (إعلامية	٦٠ دقيقة
٢	التعريف بالبرنامج التدريبى (إعلامية)	٦٠ دقيقة
٣	التعريف بعادات العقل (إعلامية)	٦٠ دقيقة
٤	التعريف بالسلوك الإيجابي (إعلامية)	٦٠ دقيقة
٥	التعريف بالضجر الأكاديمي (اعلامية)	٦٠ دقيقة
٦	عادة المثابرة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٧	تابع عادة المثابرة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٨	تابع عادة المثابرة (تدريبية	٦٠ دقيقة
٩	عادة التحكم بالتهور (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٠	تابع عادة التحكم بالتهور (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١١	تابع عادة التحكم بالتهور (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٢	الإصغاء بتفهم وتعاطف (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٣	تابع عادةالإصغاء بتفهم وتعاطف (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٤	تابع عادةالإصغاء بتفهم وتعاطف (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٥	عادة التفكير بمرونة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٦	تابع عادة التفكير بمرونة	٦٠ دقيقة
١٧	تابع عادة التفكير بمرونة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٨	التساؤل وطرح المشكلات (تدريبية)	٦٠ دقيقة
١٩	تابع عادة التساؤل وطرح المشكلات (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٢٠	تابع عادة التساؤل وطرح المشكلات (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٢١	الكفاح من أجل الدقة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٢٢	تابع عادة الكفاح من أجل الدقة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٢٣	تابع عادة الكفاح من أجل الدقة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٢٤	عادة إيجاد الدعابة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٢٥	تابع عادة إيجاد الدعابة (تدريبية)	٦٠ دقيقة
٢٦	تابع عادة إيجاد الدعابة (تدريبية)	٦٠ دقيقة

يتضح من الجدول السابق تنوع محتوى الجلسات داخل كل جلسة وأن التدريب تم بشكل متوالي على عادات العقل حيث استغرقت كل عادة (٣) جلسات بدءا من الجلسة الخامسة وحتى الجلسة السادسة والعشرين.

تقويم الجلسات:

يتخذ التقويم في البرنامج التدريبي الحالي صورا وأشكالا متعددة وهي على النحو الآتي :

١-التقويم المبدئي (القياس القبلي): تطبيق مقاييس البحث تطبيقا قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة من أجل الوقوف على مستوياتهن قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وطرح بعض الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج لمعرفة مستوياتهن الحقيقية قبل الجلسة.

٢-التقويم التكويني: طرح مجموعة من الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج للتعرف على مواطن القوة والضعف حتى يمكن تعزيز مواطن القوة لديهن وعلاج مواطن الضعف أيضا.

٣- التقويم الختامي: ويكون التقويم في نهاية كل جلسة عن طريق استمارات التقييم الذاتي بهدف التأكد من ممارسة المتدربات لمهام واجراءات التدريب في كل جلسة.

٤ -التقويم في نهاية البرنامج ويشمل: مقياس التثبت من فاعلية البرنامج وذلك لمعرفة أن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققا لأهدافه ولمعرفة آراء المشاركات في البرنامج ومدى مناسبة البرنامج لهن واستفادتهن منه والتثبت من صدق اجراءات البرنامج، وتطبيق مقاييس البحث تطبيقا بعديا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف معرفة أثر البرنامج التدريبي في السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة وأيضا القياس التتبعي للمقاييس على طالبات المجموعة التجريبية فقط بعد مرور أربعة أسابيع للكشف عن مدى استمرار أثر البرنامج.

صدق البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس للتحقق من مدى ارتباط أهداف الجلسة بالهدف العام للبرنامج ومدى مناسبة المحتوى التدريبي لاحتياجات الطالبات ومستوياتهن ومناسبة التقويم لأهداف الجلسة ، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على البرنامج تتراوح ما بين (٨٥.٧١%-١٠٠%) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية البرنامج التدريبي وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات والتعديلات تم أخذها في موضع الإهتمام وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها، وبذلك تم التحقق من صدق البرنامج.

٦- استمارة التقويم الذاتي: **(إعداد الباحثتين)**

كان الهدف من الاستمارة التحقق من فاعلية التدريب على مهام الجلسة، والتأكد من ممارسة المتدربات لمهام التدريب في كل جلسة من جلسات البرنامج، وتمثلت الاستمارات في (٢٦) استمارة بمعدل استمارة لكل جلسة وتصف كل استمارة في مجملها المؤشرات السلوكية والمهارية للاجراءات التدريبية لجلسات البرنامج في ضوء أهداف ومحتوى كل جلسة، وتتكون كل استمارة من (٧) مفردات بعضها سلبي وبعضها إيجابي وأمام كل مفردة ثلاث استجابات متدرجة (بدرجة كبيرة – متوسطة –ضعيفة)ويتم تطبيق الاستمارة بصورة فردية على كل مشاركة بحيث تختار درجة واحدة تعبر عن رأيها وتضع أمامها علامة(✓)، وتم إعداد الاستمارات بحيث يتم تطبيقها على كل متدربة بعد الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.

كيفية تصحيح استمارة التقويم الذاتي:

تصحح الاستمارة بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجتين للاستجابة (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة منخفضة) في حين تصحح المفردات السلبية بالعكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للاستمارة هي (٢١) درجة وأدني درجة هي (٧) درجات.

صدق استمارات التقويم الذاتي :

للتحقق من صدق الاستمارات تم عرضها على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على استمارات التقويم الذاتي تراوح ما بين (٨٥.٧١%-١٠٠%) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية استمارات التقويم الذاتي لأهداف جلسات البرنامج التدريبي في البحث الحالي.

٧- مقياس التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة (إعداد الباحثتين):

كان الهدف من المقياس التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة التجريبية لكل متدربة، وذلك للتحقق من أن إجراءات المسار التنفيذي للبرنامج محققا لأهدافه، وبلغت مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٥) عبارة، منهم (١٩) عبارة إيجابية، (٦) عبارات سلبية ، تصف ما تتعرض له المتدربة خلال فترة التدريب على برنامج عادات العقل لمعرفة مدى استفادتها من التدريب المقدم وتحديد أوجه النقص لمعالجتها، أمام كل مفردة ثلاث استجابات متدرجة (بدرجة كبيرة – متوسطة –ضعيفة) تختار المتدربة استجابة واحدة تعبر عن رأيها، وتم مراعاة مناسبة المفردات لأفراد العينة والوضوح والبساطة والاختصار والمطابقة لإجراءات البرنامج.

كيفية التصحيح:

يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجتين للاستجابة (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة ضعيفة) في حين تصحح المفردات السلبية بالعكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للاستمارة هي (٧٥) درجة وأدني درجة هي(٢٥) درجة.

صدق المقياس :

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية تتراوح ما بين (٧٥.٤٢%-١٠٠ %) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحيةالمقياس، وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات، وأخذت ملاحظات ومقترحات المحكمين موضع الاهتمام، وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها، وبذلك تم التحقق من صدق المقياس.

الإجراءات التنفيذية للبحث

اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية في تنفيذ البحث الحالي :

١. أعدت الباحثتان أدوات البحث (مقياس عادات العقل، ممقياس السلوك الإيجابي، ومقياس الضجر الأكاديمي) ثم القيام بدراسة استطلاعية على (٢٣٠) طالبة لتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس، بالإضافة إلى مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
٢. تم تطبيق مقياس عادات العقل على (٢٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بقسم الاجتماع بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية كعينة مبدئية للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتم اختيار الطالبات (٦٦) طالبة منهن المنخفضات في السلوك الايجابي والمرتفعات في الضجر الأكاديمي وذلك بعد استبعاد الطالبات اللاتي تغيبن عن حضور بعض الجلسات.
٣. تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددهن (٣٣) طالبة والثانية ضابطة وعددهن (٣٣) طالبة.
٤. تم القيام بدراسة استطلاعية أخرى للتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق، والخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية المعالجة التجريبية، وذلك على (٣٣) طالبة، تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني والجنس والذكاء والسلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي .
٥. تم تطبيق البرنامج التدريبي على طالبات المجموعة التجريبية.

٦. طبقت الباحثتان مقياسي السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للكشف عن أثر البرنامج.

٧. طبقت الباحثتان مقياسي السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي على طالبات المجموعة التجريبية مرة أخرى "قياس تتبعي " للكشف عن أثر البرنامج بعد مرور أربعة أسابيع.

٨. الوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وتأثير البرنامج.

نتائج البحث:

نتائج فعالية المعالجة التجريبية:

تعرض الباحثتان في هذا الجزء نتائج فاعلية المعالجة من خلال أداء المجموعة التجريبية على مقياس عادات العقل واستمارات التقييم الذاتي ، ومقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

(أ)- مقياس عادات العقل :

للتحقق من فاعلية المعالجة طبقت الباحثتان مقياس عادات العقل على المجموعة التجريبية قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي، وبعد الانتهاء منه وذلك لقياس درجة التغير التي طرأت على الطالبالت في عادات العقل، وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثتان اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٢١) قيمة"ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لعادات العقل

عادات العقل	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	قبلي	33	16,54	1,60	22,801	**0,01
	بعدي	33	24,54	1,54		
التحكم بالتهور	قبلي	33	17	1,82	17,021	**0,01
	بعدي	33	24,36	1,49		
المرونة في التفكير	قبلي	33	16,51	1,64	14,753	**0,01
	بعدي	33	23,57	2,10		
الاصغاء بتفهم وتعاطف	قبلي	33	17,06	2,19	11,772	**0,01
	بعدي	33	24,12	2,05		
طرح الأسئلة وإثارة المشكلات	قبلي	33	16,69	2,20	13,767	**0,01
	بعدي	33	23,06	1,53		
الكفاح من أجل الدقة	قبلي	33	17,51	2,32	14,649	**0,01
	بعدي	33	25,06	1,76		
ايجاد الدعابة	قبلي	33	17,48	2,01	19,990	**0,01
	بعدي	33	25,15	1,03		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لعادات العقل بلغت على الترتيب (٢٢,٨٠١،٢١,٠١٧،١٧,٧٥٣،١٤,٧٧٢،١١، ١٣,٧٦٧،٦٤٩, ١٤ ،

١٩,٩٩٠) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية التدريب على عادات العقل .

(ب)- نتائج استمارات التقييم الذاتي لجلسات البرنامج التدريبي:

تناولت الباحثتان نتائج فاعلية المعالجة التجريبية من خلال عرض النتائج المتعلقة بأداء طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي التي كانت تطبق في نهاية كل جلسة؛ للتحقق من ممارسة الطالبات لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة, حيث حسبتا تحليل التباين للقياسات المتكررة وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، كما في الجدول التالي:

جدول (٢٢) تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

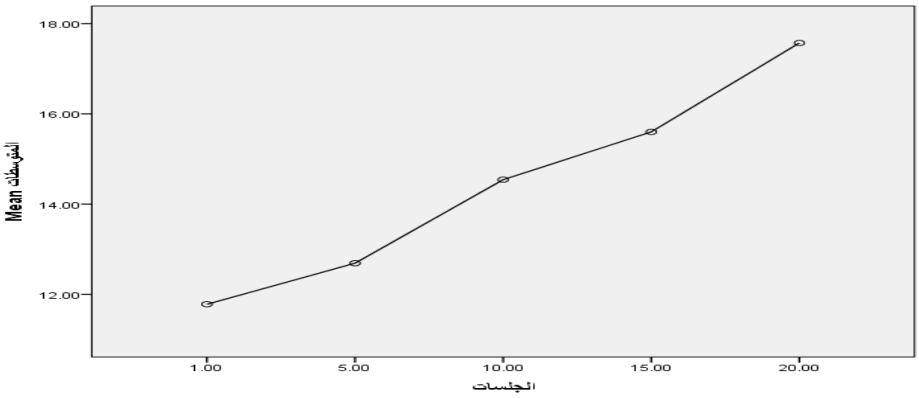
مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
بين الأفراد	171,812	32	5,369	30,247	**0,01
بين القياسات	2198,964	20	109,948		
الخطأ	2326,369	640	3,635		
المجموع الكلي	4697,164	690	6,788		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي بلغت (٣٠,٢٤٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات المتكررة لدى طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي, ولتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة؛ قامت الباحثتان بحساب قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين بين القياسات (١- ٥- ١٠-١٥-٢٠) في درجات استمارات التقييم الذاتي كما في الجدول التالي:

جدول (٢٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لطالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

م	رقم الجلسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
1	1	33	11,78	1,45	2,833	**0,01
	5	33	12,69	1,68		
2	1	33	11,78	1,45	6,273	**0,01
	10	33	14,54	2,20		
3	1	33	11,78	1,45	8,348	**0,01
	15	33	15,60	2,22		
4	1	33	11,78	1,45	15,486	**0,01
	20	33	17,57	1,80		
5	5	33	12,69	1,68	4,288	**0,01
	10	33	14,54	2,20		
6	5	33	12,69	1,68	6,512	**0,01
	15	33	15,60	2,22		
7	5	33	12,69	1,68	10,701	**0,01
	20	33	17,57	1,80		
8	10	33	14,54	2,20	2,357	*0,05
	15	33	15,60	2,22		
9	10	33	14,54	2,20	6,119	**0,01
	20	33	17,57	1,80		
10	15	33	15,60	2,22	4,123	**0,01
	20	33	17,57	1,80		

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات القياسات جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الجلسة الأخيرة في كل مقارنة, أما قيمة "ت" للفروق بين متوسطي القياسين (١٠-١٥) فجاءت دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الجلسة الأخيرة, وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي لصالح الجلسات الأخيرة, والشكل البياني التالي يوضح اتجاه متوسطات درجات القياسات المتكررة على استمارات التقييم الذاتي.



شكل (١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

يتضح من شكل (١) تزايد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي خلال جلسات البرنامج, وهذا يعني أن جلسات البرنامج التدريبي قد يكون لها أثر في المتغير التابع أثناء جلسات البرنامج التدريبي, كما يعد مؤشراً على فاعلية المعالجة التجريبية.

جـ- نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية:

للمزيد من التحقق من فاعلية المعالجة التجريبية طبقت الباحثتان مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية بعد الانتهاء من تنفيذ التدريب ،ولحساب النتائج قامت الباحثتان بحساب النسب المئوية لتكرارات استجابات المشاركات على مفردات المقياس ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لتكرارات المشاركات على مفردات المقياس.

جدول (٢٤) النسب المئوية لتكرارات استجابات المشاركات على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية ن=٣٣

عدد المفردات	عدد المشاركات	تكرارات استجابات المشاركات			النسب المئوية لتكرارات استجابات المشاركات		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
٢٥	٣٣	٧٠٥	١١٠	١٠	%٨٥.٤٥	%١٣.٣٣	%١.٢١

يتضح من الجدول السابق أن النسب المئوية لتكرارات المشاركات على استجابات المقياس (بدرجة كبيرة–متوسطة –ضعيفة) بالترتيب هي (٨٥,٤٥%–١٣.٣٣%–١.٢١%)، مما يدل على

نجاح إجراءات التدريب على بعض عادات العقل في البحث الحالي من وجهة نظر المشاركات.

نتائج فروض الدراسة:

نتائج الفرض الأول: وينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات الجامعة"، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (٢٥) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك الإيجابي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة ^{2}
الإيجابية الذاتية	الضابطة	33	21,03	4,85	7,967	0,01	0,497
	التجريبية	33	29,48	3,69			
الإيجابية مع الآخرين	الضابطة	33	22,03	3,01	10,996	0,01	0,563
	التجريبية	33	32,75	4,72			
الإيجابية المجتمعية	الضابطة	33	18,63	3,06	12,271	0,01	0,698
	التجريبية	33	26,24	1,82			
الدرجة الكلية	الضابطة	33	61,69	7,64	15,965	0,01	0,779
	التجريبية	33	88,48	5,87			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للسلوك الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية)، بلغت على الترتيب (٧,٩٦٧- ١٠,٩٩٦- ١٢,٢٧١- ١٥,٩٦٥), وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية, كما يتضح أيضاً من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا (2) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في السلوك الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٤٩٧- ٠,٥٦٣- ٠,٦٩٨- ٠,٧٧٩) وهي أحجام تأثيرها كبير.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث (عواد ،٢٠٠٥) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية، كما تتفق مع نتائج بحث (حسن ،٢٠١٢)، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك

الإيجابي الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج تدريبي قائم على العزم الذاتي، كما تتفق مع نتائج بحث (Taha, 2014) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الإيجابي الاجتماعى بين القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، كما تتفق مع نتائج بحث (Smithikari, 2016)، والتي توصلت نتائجها إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت زيادة كبيرة فى الخصائص والسلوكيات الإيجابية، بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج تحليل التغاير أن الدورة التعليمية القائمة على الفيلم طورت بشكل إيجابى الخصائص والسلوكيات الإيجابية، حيث تنبأ متغير المجموعة بخصائص وسلوكيات إيجابية فى اختبار ما بعد الاختبار أثناء التحكم فى نتائج الاختبار القبلى مقارنة بالمجموعة الضابطة كما تتفق مع نتائج بحث(Regina,Matthew, & Alex , 2019) والتي توصلت إلى فعالية برنامج قائم على مهارات إدارة الصف لدى المعلم لدعم السلوك الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين يعانون من صعوبات سلوكية وعاطفية.

ويمكن للباحثتين إرجاع هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل والذي تعرضت له المجموعة التجريبية ولم تتعرض له المجموعة الضابطة، إذ أن البرنامج يحتوي على العادات العقلية، والتي تدعو الطالبات بصورة مستمرة للتفكير والتأمل والتأني وطرح المشكلات وإثارة التساؤلات، ومن هنا تأتي أهمية البرنامج التدريبي القائم على بعض عادات العقل كواحد من أكثر المتغيرات الذي يرتبط بعلاقة موجبة بالسلوك الإيجابي، ومن ثم ترى الباحثتان أن التحسن الناتج في عادات العقل للمجموعة التجريبية انعكس بصورة إيجابية في السلوكي الإيجابي لديهن، إ ذ أن ذوات العادات العقلية المرتفعة لسن في حاجة للتصرف بشكل غير إيجابي، إذ هن قادرات على الابتعاد عن مصادر الأنانية ويفضلن التعاون والتشارك مع زميلاتهن، وهن أكثر انتماء وحبا لأوطانهن، ويسعدن بالمشاركة في حل قضاياه والاهتمام بها، كما أنهن يدركن مدى الإفادة من العمل الجماعي والتقليل من العدوانية وتطوير الذات والسمو بها، ويؤيده ماذكره (حمدان ،١٩٩٠: ٢٠) من أن أصول السلوك الإنساني الإيجابي ترجع إلى العقل والمنطق والقدرة على الحكم، كما أن سلوكيات الفرد وتصرفاته لا تمارس بطريقة ميكانيكية، وإنما نتيجة لعمليات فكرية ومنطقية وقدرة عالية على الحكم والتنبؤ، فكل هذا من شأنه أن يوجه نوع السلوك المرغوب.

طبيعة العينة الحالية وخصائص المرحلة العمرية، وهن الفتيات في نهاية فترة المراهقة وبداية فترة الشباب، والتي من خصائصها انخفاض السلوك الإيجابي والاجتماعي، وفي ذات الوقت الاستعداد لاستقبال مرحلة عمرية جديدة، وهي مرحلة الشباب والتي تتسم باتجاه الفتيات نحو ذواتهن والدافعية المرتفعة لتطوير الذات، وتحقيق أهدافها والرغبة في تبني سلوكيات إيجابية تتناسب ومعايير

المجتمع وهو ما يؤيده بحث (المسعودي ،٢٠١٧: ٤٢) من أن فتيات الجامعة يملن للعطاء والمساعدة والإيثار والتعاطف، كما يذكر (Gilbert & Fiske, 2004:54) أن الإناث لديهن القدرة على تعلم الانفعالات والتفاعل معها وفهم أفكار ومشاعر الآ خرين، ولديهن ميل أكثر لتعلم سلوك المساعدة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات الجامعة"، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (٢٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة ^{2}
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	الضابطة	33	32,84	2,46	14,531	0,01	0,767
	التجريبية	33	25,09	1,82			
الافتقار للدافعية	الضابطة	33	34,09	2,41	17,226	0,01	0,822
	التجريبية	33	24,66	2,01			
إهمال الوقت	الضابطة	33	25,12	1,36	15,912	0,01	0,798
	التجريبية	33	18	2,17			
ضعف الانتباه وتحوله	الضابطة	33	25,75	1,39	18,308	0,01	0,839
	التجريبية	33	17,87	2,04			
الشعور بالاضطرار	الضابطة	33	26,06	1,90	16,559	0,01	0,810
	التجريبية	33	18,09	2,01			
الدرجة الكلية	الضابطة	33	143,87	4,15	33,666	0,01	0,946
	التجريبية	33	103,72	5,44			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للضجر الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (١٤,٥٣١- ١٧,٢٢٦- ١٥,٩١٢- ١٨,٣٠٨- ١٦,٥٥٩- ٣٣,٦٦٦), وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على انخفاض الضجر الأكاديمي

لدى المجموعة التجريبية, كما يتضح أيضاً أن قيمة مربع إيتا (2) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في الضجر الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٧٦٧- ٠,٨٢٢- ٠,٧٩٨- ٠,٨٣٩- ٠,٨١٠ – ٠,٩٤٦) وهي أحجام تأثير كبيرة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث (Melton, Goetz & Schulenberg, 2007)والتي توصلت إلى إمكانية استخدام العلاج بالمعنى في خفض الشعور بالضجر وزيادة الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة، كماتتفق مع بحث (Nett, Goetz, Hall, 2011) والتي توصلت إلى أن التدريب على استراتيجية التأقلم أدى إلى خفض الضجر الأكاديمي، كما تتفق مع بحث (مظلوم ،٢٠١٢) والتي توصلت إلى خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بعد تعرضهم لبرنامج ارشادي، كما تتفق مع بحث (Howkins, 2014) والتي توصلت إلى أن استخدام النمذجة في التعليم يؤدي إلى التخفيف من حدة الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتنمي الشعور بالانتباه وتستثير الدافعية, كما تتفق مع بحث (عثمان ،٢٠١٩) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في خفض الضجر الأكاديمي بعد تعرض المجموعة التجريبية للتدريب على استراتيجيات تناول الاختبار.

وترى الباحثتان أن التدريب على عادات العقل من الاستراتيجيات المستخدمة المنظمة والمفضلة للتفكير والتعلم لدى الطالبات، وأن وجود هذه الاستراتيجيات يتطلب أن تكون طبيعة المواد المتعلمة مقدمة بطريقة تيسر استخدام هذه الاستراتيجيات، إلا أنه عندما يكون لدى الطالبة عادة معينة في التعلم والتفكير، وتجد أن مادة أو الاستراتيجية التعلم لا توائم هذه العادة ربما ذلك يعمل على زيادة شعورهن بالضجر، وعندما تشعر الطالبة بمصادر الضجر في المناهج أو الأنشطة أو طريقة التدريس أو من المعلمين أنفسهم، فإن التدريب على كيفية استخدام هذه العادات يؤدي إلى كيفية امتلاك الطرق المفضلة للقضاء على هذا الضجر وهو ما هدفت إليه المعالجة في البحث الحالي، وهو ما أوضحته نتائج بحث (الشمري ،٢٠١٥) إلى أهمية عادات العقل في بناء وتنظيم المنهاج الدراسي، وما أشار إليه بحث (Coasta & Callick, 2003:122) أنه عند استخدام الطالب لعادات العقل فإنه يتم الاهتمام بكيفية تصرف الطالب عندما يتعرض لموقف محير، وكيف يؤدي استخدام العقل لحل المسائل والمشكلات التي لا يكون جوابها حاضرا في ذهن الطالب، كما أن عادات العقل تمكن الطالب من إنتاج المعرفة، بالإضافة إلى اهتمامها بالتفكير الناقد والتساؤل والتفكير بمرونة والتعلم من وجهات نظر الآخرين.

والتدريب على كل عادة على حدة كان له أثر كبير في خفض الضجر الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث إن التدريب على عادة المثابرة جعل الطالبات يتحملن كل الصعاب في سبيل القضاء على الملل والتوتر الناجمين من جراء المناهج الدراسية والأنشطة المملة والتعامل مع الأساتذة والقلق من المستقبل، كما أن التدريب على عادة المرونة في التفكير وطرح الأسئلة وإثارة المشكلات أكبر الأثر في زيادة قدرة التركيز خلال الاستذكار والقدرة على طرح أسئلة خلال الاستذكار على عناوين الموضوعات المدروسة مما ساعدهن في تحقيق أهدافهن خلال عملية الاستذكار واستيعاب كل جزء بنوع من العمق الشديد، حيث إن طرح الأسئلة والتنوع في قبول الأفكار يساعد على زيادة التفكير والتأمل، كما دفعهن إلى المشاركة الجادة في المحاضرات من خلال التفاعل والتركيز على التفكير في صياغة أسئلة متعددة الأنواع تتعلق بما يتم شرحه، والاستفسار عن كيفية الإجابة عنها بكفاءة، كما أن التدريب على عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف حسنت علاقة المشاركات بأساتذتهن داخل قاعة المحاضرة وخارجها، كما جعلتهن أكثر قدرة على المشاركة مع زميلاتهن في الأنشطة الاجتماعية والثقافية والترفيهية، كما ساعدت الطالبات على أن يحولن الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والخاصة بإعادة وتكرار شرح الأساتذة من أنه عمل يثير الضجر وشكوتهن المتكررة من تعالي الأساتذة وضيق أوقاتهم، مما يثير ضجرهن إلى أفكار عقلانية وأن هذه الأفكار ناتجة عن زيادة الضجر لديهن وأن للأستاذ الجامعي دوره الذي لا ينكر من مساعدتهن على فهم ما استشكل وغمض عليهن وعلى توضيح الأجزاء الصعبة بالمناهج، كما أن التدريب على عادة الكفاح من أجل الدقة نمت روح الدافعية والاستمتاع بالمهام الجديدة وتوقد الحماس مما جعل الطالبات تصغين باهتمام، والقضاء على الكسل والرغبة في زيادة الاستذكار والمشاركة في المهام الجديدة وتكملتها حتى النهاية والقدرة على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود بالنفع على الذات، وهو يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (عبدالرازق ،٢٠١٨: ٢٨٧) من أن التدريب على عادات العقل يساعد الأفراد على تغيير حياتهم نحو الأفضل، إذ أن من خصائصها تنمية العقل وإيقاظه والانتقال به من حال الوصاية إلى حالة الفعل والنشاط والحيوية، كما أن التدريب على عادة التحكم بالتهور جعلت الطالبات يغيرن أفكارهن ووجهة نظرهن من أن هناك اضطرار لديهن في دراسة المواد، وأيضا تغيير وجهة نظرهن من أن أوقات الامتحان تثير الضجر الأكاديمي إلى جعلها أوقات يجب الانهماك والاستغراق فيها، وأنه يجب إدارة وقت الاختبار، ووجوب التأني، كما أن التدريب على عادة التفكير بدقة، ووضوح جعلت الطالبات أكثر قدرة على تجنب الأخطاء ويدركن قيمة أوقاتهن داخل المحاضرات وخارجها، وأصبحن أكثر انتباها، وأكثر تقديرا لقيمة المناهج الدراسية والأنشطة ونظم الامتحان، وأصبحن لا يشعرن بالاضطرار في البحث، كما أن التدريب على عادة

إيجاد الدعابة كان لها أكبر الأثر في بث روح التفاؤل والأمل لدى الطالبات، وشعورهن بأن القادم أفضل، مما غير من نظرتهن إلى المناهج الدراسية من أنها عامل مسبب للضجر وهو يتفق مع ما ذكره (الشمري ،٢٠١٥) من أن التدريب على عادات العقل يقترن في كثير من الأحيان بإبداع المتعلمين، ورفع الدافعية للتعلم؛ لأن عادات العقل تمكن المتعلمين من إدارة الذات الفعالة والجيدة لأفكارهم، كما أنها تدربهم على تنظيم معلوماتهم بطريقة مألوفة وتنظم بنية الذهن للتمكن من آداء المهمات وحل المشكلات المختلفة، كما تتفق مع ما ذكره (Janice, 2009: 11) من أن لدى الفرد لعادات العقل يجعل الفرد متفائلا وقادرا على التغلب على الصعاب التي تواجهه معززا الثقة بامكانيات التعويض، وعدم الاستسلام لليأس، وتحسين توجيه الذات، وهو مصدر قوة الفرد، كما يتفق مع ما ذكره (الحميدي ،٢٠١٩: ١٩٦) من أن الضجر الأكاديمي ينشأ عندما لا تستطيع المناهج الدراسية أو السياسة التعليمية أن تحقق بعضا من حاجات الفرد وأن بناء المناهج بطريقة تنمي عادات العقل لدى الأفراد من شأنه أن يخفض مستوى الضجر الأكاديمي لدى المتعلمين.

وساهم البرنامج التدريبي في تزويد أفراد العينة بمعلومات مهمة عن مفهوم الضجر الأكاديمي، وأبعاده والعوامل المؤدية إليه والآثار السيئة المترتبة عليه، مما أدى إلى زيادة استبصارهن بمشكلة الضجر الأكاديمي لديهن وضرورة خفضه والتقليل من حدته، وكذلك فإن البرنامج التدريبي عبر جلساته ذود الطالبات بمجموعة من الأنشطة والتدريبات واستمارة لتقييم ذواتهن عبر الجلسات وواجبات منزلية ترصد العادات العقلية التي تم استخدامها خلال المواقف اليومية، وحتى الجلسات التالية مما ساهم في توعية الطالبات بأهمية اشغال الوقت واستغلاله وتنظيمه والاستمتاع بالوقت وتفريغ الطاقة المكبوتة بالضجر والسأم تجاه النواحي الأكاديمية كافة والذي لم تتعرض له المجموعة الضابطة؛ مما ساهم في تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي على المجموعة الضابطة، والتي لم تتعرض لمثل هذه الأنشطة والتدريبات.

كما كان لاستمتاع أفراد العينة بالشعور الإيجابي عند قيامهن بالأعمال والأنشطة الممتعة والجذابة إلى أنفسهن بمثابة تعزيز ودافع وتدعيم وسند للاستمرار، وتحقيق المزيد من النجاح, فالأحداث السارة تولد حالات مزاجية إيجابية تؤدى إلى تخفيف الضجر، علاوة على ذلك فإن الإحساس بمعني الحياة لدي أفراد العينة زاد من دافعيتهن لمواصلة كفاحهن, والتغلب على مشكلاتهن, وما يعترضهن من صعوبات تحول بينهن وبين تحقيق أهدافهن التي يرنون إليها, مما أدي إلى جعل حياتهن أكثر تشويقا وجاذبية.،ويذكر (عبدالعال ،٢٠١٢، ٥٠٤) أن تحقيق الإنسان لمعني الحياة يؤدى إلى تحقيق وجوده الأصيل، أما عجزه عن الوصول لتحقيق معني لحياته يؤدى إلى شعوره بحالة تعرف بالفراغ الوجودي أو خواء المعنى, باعتباره المقدمة التمهيدية للوقوع في خبرة

الضجر تلك الدائرة التي إذا نزلت ساحتها الذات لكبلتها بقيد لا انفكاك منه.

كما أن رغبة الطالبات الملحة بعد استبصارهن بمخاطر الضجر الأكاديمي في تغيير حالتهن لأنهن لا يرضون عنها مما دفعهن إلى المشاركة الجادة وباقتناع وكان ذلك أمرا مهما وحاسما في نجاح عملية التدريب وتفوق المجموعة التجريبية في خفض الضجر الأكاديمي عن نظيرتها المجموعة الضابطة.

إتاحة الباحثتين جو من الود والدفء والتفهم والمرونة والثقة والاحترام المتبادل بينها وبين الطالبات وهي عوامل ضرورية، ومهمة لإحداث تغيير إيجابي في عملية التدريب، وبالتالي خفض الضجر الأكاديمي في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وهو مالم تتعرض له الأخيرة، وطبيعة المرحلة العمرية والجنس وهن فتيات المرحلة الجامعية اللاتي يتمتعن بخصائص ومنها الميل إلى الكمالية والخوف من الفشل ورغبتهن في تحقيق ذواتهن والرغبة في الإنجاز والانتهاء من الحياة الدراسية مما جعلهن ذوات رغبة في الاستفادة الكاملة من البرنامج بكل مراحله رغبة منهن في خفض الضجر الأكاديمي لديهن.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات الجامعة"، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في الجدول التالي:

جدول (٢٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك الإيجابي

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإيجابية الذاتية	البعدي	33	29,48	3,69	1,538	غير دالة
	التتبعي	33	29,78	3,54		
الإيجابية مع الآخرين	البعدي	33	32,75	4,72	1,277	غير دالة
	التتبعي	33	32,51	4,91		
الإيجابية المجتمعية	البعدي	33	26,24	1,82	0,421	غير دالة
	التتبعي	33	26,18	1,79		
الدرجة الكلية	البعدي	33	88,48	5,87	0,213	غير دالة
	التتبعي	33	88,54	6,26		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للسلوك الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (١,٥٣٨- ١,٢٧٧- ٠,٤٢١- ٠,٢١٣)، وهي قيم غير دالة إحصائياً, وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للسوك الإيجابي مما يدل على استمرارية أثر البرنامج التدريبي في السلوك الإيجابي لدى طالبات الجامعة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث (عواد ،٢٠٠٥) والتي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي ساعد في تنمية السلوك الإيجابي، واستمر هذا الأثر بعد تطبيقه بشهر، كما تتفق مع نتائج بحث (Metz, 2009) والتي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الأفلام التليفزيونية والمحاضرات التاريخية أدت إلى تحسي السلوك الإيجابي بل واستمر هذا التحسن حتى بعد انتهاء البرنامج، كما تتفق مع نتائج بحث(حسن ،٢٠١٢) والتي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي القائم على العزم الذاتي ساعد في تنمية السلوك الإيجابي واستمر هذا الأثر بعد تطبيقه بشهر مما يدل على بقاء أثر البرنامج حتى بعد انتهائه، كما تتفق مع نتائج بحث (خليل وبيومي ،٢٠١٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك الإيجابي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي، مما يعني بقاء أثر البرنامج التدريبي، كما تتفق مع نتائج بحث (Taha, 2014) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الاجتماعى فى القياسين البعدى والتتبعى، كما تتفق مع نتائج بحث (Smithikari, 2016) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين متوسط

رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوكيات الإيجابية بعد التدريب على دورة منهجية تعتمد على الأفلام وانتهاء مدة التدريب، مما يعني بقاء الأثر للبرنامج التدريبي.

وترجع الباحثتان استمرار أثر البرنامج التدريبي لمجموعة من العوامل منها: ما قامت به طالبات المجموعة التجريبية خلال البرنامج من ممارستهن لأنشطة مكثفة لعادات العقل حتى أصبحت هذه العادات تمارس بطريقة آلية وثابتة وتوظفها الطالبات في مواقف أخرى، فعلى المستوى الشخصي قمن بتوظيفها في ممارسة السلوك الإيجابي الشخصي، والذي يتمثل في زيادة الدافعية لديهن، وارتفاع مستوى الطموح والشعور بالمسئولية، وهو ما يوضح العلاقة الوطيدة بين ممارسة عادات العقل واستمرار ممارسة السلوك الإيجابي وهو ما أشار إليه (بربخ ،٢٠١٥: ٣) من أن العادات العقلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك الإيجابي والذي يعتبر أحد، أهداف علم النفس الإيجابي وهما متكاملان؛ فنتاج تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية، والثقافية والنفسية لدى الطلبة ينعكس إيجاباً على سلوكياتهم وصقل شخصياتهم وتعاملهم مع الآخرين في مختلف نواحي الحياة، كما أن السمات الشخصية الإيجابية للطالب تؤثر في أدائه الأكاديمي والاجتماعي ايجابيا, كما تتفق مع ما أشار إليه بحث (Alexander Michale.,& Milanie, 2019) من أن الأفراد ذوي القدرة العالية على عادات العقل لديهم سلوكيات إيجابية أخلاقية، ولديهم القدرة على التمييز بين التصريحات الكاذبة والمتعمدة وغير المقصودة، وأيضا ما ذكره (Katerina, Mark, Michael., & Arun., 2018) من أن لعادات العقل دورا في السلوكيات الإيجابية ومنها سلوك التعاون بصفة خاصة، وما أوضحته بحث (Oconnor & Evans, 2019) من أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من عادات العقل هم أكثر تطورا في سلوكياتهم الإيجابية والاجتماعية، كما أن الأنشطة المكثفة كانت لها أثر كبير وفعال واستفادت منه الطالبات على المستوى المجتمعي لما قمن به من تفاعل وتعاون في تنفيذ الأنشطة، وأيضا على المستوى المجتمعي حيث وضعت الفتيات المشاركات على الطريق الصحيح داخل كليتهن وبيئتهن الثانية وعرفن حقوقهن وواجباتهن وكيفية الاستفادة منها والمطالبة بها وكيفية تواصلهن مع المسئولين في الكلية، مما ساعدهن على الانتماء للقسم والكلية والشعور بقضاياها، وهو ما ساعدهن على تحقيق ممارسة السلوك الإيجابي على المستوى الشخصي والاجتماعي والمجتمعي بل واستمرار بقاء أثره.

طبيعة البرنامج المعد وما تضمنه من فنيات مختلفة ومحتوى حر احتوى على قصص وحكم وأقوال مأثورة خالدة، وأنشطة مكثفة تتسم بالتركيز والعمق، ورصد لمواقف الحياة اليومية التي تواجهها الطالبات، مما عمل على زيادة ميل الطالبات نحو الذات بصورة إيجابية في إطار مجموعة

من العادات تتمثل في (المثابرة – الكفاح من أجل الدقة – طرح الأسئلة) تلك العادات التي تمثل محددات ذاتية أساسية لاستمرار السلوك الإيجابي الشخصي، وأيضا التدريب على عادات (الإصغاء بتفهم وتعاطف– التحكم بالتهور _إيجاد الدعابة) وتمثل هذه العادات محددات أساسية للتعاون الإيجابي مع الآخرين، إضافة إلى الشخصيات المهمة والقضايا المشهورة التي أثرت في المجتمعات والتي تمثل انعكاسات إيجابية للطالبات لممارسة السلوك الإيجابي على المستوى المجتمعي، كل ذلك ساهم في ممارسة السلوك الإيجابي بجميع أبعاده واستمرار ممارسته حتى بعد الانتهاء من البرنامج.

اتسمت الأنشطة والتمارين المقدمة في البرنامج بالاستمرارية، أيضا اعتمد البرنامج على التواصل ما بين التدريب في الكلية للطالبات والتكليفات المنزلية من شبكات التواصل العنكبوتية، وما تمثله من بيئة تعلم ثانوية للتطبيق، والعمل على رصد العادات والمواقف اليومية التي تمارس فيها هذه العادات، والتعزيز المستمر للسلوكيات الإيجابية لأفراد العينة، كل ذلك ساهم في بقاء أثر البرنامج التدريبي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)" لدى طالبات الجامعة، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في الجدول التالي:

جدول (٢٨) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	البعدي	33	25,09	1,82	0,360	غير دالة
	التتبعي	33	25,15	1,87		
الافتقار للدافعية	البعدي	33	24,66	2,01	0,346	غير دالة
	التتبعي	33	24,60	2,06		
إهمال الوقت	البعدي	33	18	2,17	1,671	غير دالة
	التتبعي	33	17,57	2,10		
ضعف الانتباه وتحوله	البعدي	33	17,87	2,04	0,812	غير دالة
	التتبعي	33	18	2,09		
الشعور بالاضطرار	البعدي	33	18,09	2,01	0,279	غير دالة
	التتبعي	33	18,03	2,05		
الدرجة الكلية	البعدي	33	103,72	5,44	0,863	غير دالة
	التتبعي	33	103,36	5,09		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للضجر الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٣٦٠- ٠,٣٤٦- ١,٦٧١- ٠,٨١٢- ٠,٢٧٩-٠,٨٦٣) وهي قيم غير دالة إحصائياً, وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضجر الأكاديمي مما يدل على استمرارية أثر البرنامج التدريبي في الضجر الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه(مظلوم ،٢٠١٢) من أن البرنامج الإرشادي أدي إلى استمرار خفض الضجر الأكاديمي خلال القياسين البعدي والتتبعي .، كما تتفق مع نتائج بحث (الفقي ،٢٠١٦) والذي توصل إلى فاعلية الإرشاد التربوي في استمرار خفض مستوى الضجر الأكاديمي خلال القياسين البعدي والتتبعي، وأيضا تتفق مع نتائج بحث (عثمان ،٢٠١٩) وهو أن التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار أدى إلى استمرار خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة خلال القياسين البعدي والتتبعي.

وترجع الباحثتان عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي

للمجموعة التجريبية واستمرار خفض الضجر الأكاديمي لبقاء استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية لأن ما قمن به الطالبات من أنشطة مكثفة لعادات العقل وإتاحة الفرصة لهن لتطبيقه واستمرار ماتدربن عليه وإدراكهن لأهمية البرنامج الذي اعتمد على توعية الطالبات بأهمية عادة المثابرة في التغلب على الضغوطات الأكاديمية التي تواجههنا، وأيضا مساعدتهن على الوعي بأهمية المرونة في التفكير أثناء الاستذكار وطرح الأسئلة وإثارة المشكلات خلال أوقات المذاكرة، ومع الأساتذة داخل المحاضرات، وأيضا حسن الفهم والإصغاء للأساتذة وللزملاء، وإيجاد روح الدعابة، كل ذلك ساهم في شعورهن بمدى أهمية البحث والإدراك الإيجابي لتنمية الحياة الأكاديمية والاستعداد للامتحان وتجنب الأخطاء، وإدارة الوقت، مما قضى على الشعور بالرتابة لديهن، وبالتالي استمرار خفض الشعور بالضجر الأكاديمي، كماأن محتوى البرنامج والذي تضمن بعض القصص التاريخية والشخصيات المشهورة بهذه العادات، والأقوال المأثورة والخالدة في هذه العادات على مر الزمان عمل على وصولهن لدرجة الإتقان لهذه المهارات والتأثر بها، مما ساهم في استمرار خفض الضجر الأكاديمي، حتى بعد مرور فترة من الزمن على التدريب مما أبقى أثرا فقلل من فقد البرنامج، وهو يتفق مع ما ذكره (مندور،٢٠٠٩: ٨٧) من أن العادات العقلية تؤثر في كل شيء لدى الطلاب، فالعادات الضعيفة والسلبية تؤدي إلى تعلم ضعيف، وتعيق مهارات التعلم وإمكانيات المتعلم، وبعكس ذلك فإن العادات العقلية الموجهة تؤدي إلى تعلم فعال ومستمر وتحسن من مستوى مهارات التعلم العقلية والمعرفية لدى المتعلمين بصفة مستمرة.

طبيعة عادات العقل في أنها مهارات عقلية وليست مجرد معارف أو معلومات إذ أن طبيعة العادة في أنها سلوك متعلم يمارسها الشخص بانتظام بعد تعلمها مما يجعلها تأخذ طابع الرسوخ والاستقرار والاستمرار، وكلما مر الزمن على استخدامها لا تطلب مجهودا إراديا بل تأخذ طابع الآلية والديمومة، وهذا التفسير يتفق مع ما ذكره (السواح ،٢٠١١: ٩٠) من أن طبيعة العادات العقلية ذاتها وما ينطوي عليها من خبرات ومهارات وسلوكيات ذكية يؤدي تعلمها وممارستها إلى نمط حياة، وتظهر نتائج تعلمها سريعا منعكسة على كل سلوكيات الفرد محدثة تغيرا مستمرا يأخذ شكل الديمومة، والأبدية في السلوك ولا سيما في ظل الاعتماد على التدريب المناسب في الوقت المناسب بالقدر المناسب؛ لتصل إلى عقل جديد بعادات أكثر فاعلية وإنتاجية، كما يتفق مع ما ذكره (الحميدي ،٢٠١٩ :٢٨٩) من أن العادات والمهارات العقلية عندما تتمكن منها الطالبة وتمارسها في سياقات مختلفة لا تفقدها بسهولة ويسر.

الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج كان لها كبير الأثر في استمرار أثر البرنامج مثل فنية الاسترخاء، إذ أن الاسترخاء بأنواعه المختلفة سواء أكان جسميا أم أنشطة حركية له تأثير كبير

في إدارة الانفعالات السلبية الناجمة عن الشعور بالضجر؛ لأنه يضع المتدرب بشكل قصدي في فترة استجمام، وإتاحة الفرصة لشحن الطاقة النفسية الإيجابية، وفنيةالحديث الذاتي ، فالحديث الذاتي الإيجابي نوع من التروي المباشر للذات يركز على مصادر القوى الإيجابية للفرد والتي يعتمد عليها في تخطي الصعوبات والضغوطات ويعرفه بمواطن الضعف في قدراته واعتقاداته ، كما أن تعزيز الذات يساعد في القضاء على الضغوط والضجر ويعزز الثقة بالنفس والسيطرة على المشاعر والأفكار اللاعقلانية ووضع أهداف شخصية ومحاولة بلوغها ،التعلم التعاوني : والذي تم فيه تقسيم الطالبات إلى مجموعات وقمن فيه باختيار النشاط وممارسة تنفيده بصورة جماعية واختيار أحد الأعضاء للتحدث باسم المجموعة ، مما دعا إلى زيادة الألفة والمودة وإشباع حاجات كل طالبة على حدة وبالتالي المساهمة في خفض الضجر،الواجبات المنزلية : والتي تأخذها الطالبات كتكليفات منزلية وكتطبيقات حياتية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات بحيث يقمن بتطبيق ماتعلمنه في المواقف المختلفة وهو ما يؤكد قول بعض الفتيات (ليت كل محاضرة يتم فيها استخدام فنية الاسترخاء والحديث الذاتي) وقول احداهن (لقد ساعدتنا التكليفات المنزلية على رصد المواقف الحياتية التي نمارس فيها عادات العقل مما ساعدنا على استقرارها في أذهاننا)،.

التوصيات:

١ – عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعلمين للتدريب على استخدام عادات العقل حتى يتسنى لهم غرسها في طلابهم.

٢ – تحويل عادات العقل لدى طلاب الجامعة إلى ثقافة وممارسة منهجية.

٣ – تشجيع الطلاب والطالبات على التحلي بالسلوك الايجابي الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية على النواحي الأكاديمية داخل الجامعات.

٤ – ملائمة المناهج وطرق التدريس والأنشطة وطرق التقييم لعادات العقل لدى الطلاب الجامعيين.

٥ – عقد ورش عمل وندوات لأولياء الأمور وورش عمل للتدريب على كيفية خفض الضجر الأكاديمي لدى أبنائهم وتنمية السلوك الايجابي.

البحوث المقترحة:

١ – الضجر الأكاديمي لدى العاديين والفائقين عقليا من طلاب الجامعة(دراسة مقارنة).

٢ – البناء العاملي للضجر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة.

٣ – فاعلية التعلم القائم على السيناريو والعلاج باللعب في السلوك الايجابي والضجر الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.

٤ – أثر برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في الارهاق الأكاديمي والتجول العقلي لدى

طلاب الجامعة.

٥ – نمذجة العلاقات السببية بين الضجر والتسويف الأكاديميين والدافعية للانجاز لدى طلاب الجامعة.

٦–فاعلية التدريب على مبادئ بيئات التعلم المفعمة بالقوة في خفض الضجر الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

المراجع:

ابو علام ، رجاء محمود (٢٠٠١) .**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** .ط٣، القاهرة : دار النشر للجامعات .

الحارثي، ابراهيم مسلم (٢٠٠٢). **العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ**. الرياض: مكتبة الشقرى.

الحسيني، عاطف مسعد (٢٠١٣). القيمة التنبؤية لعوامل الشخصية الخمسة الكبرى والعفو في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب الجامعة, **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ٣٧(٣)، ٥٠–٩٧.

الحميدي، حسن عبدالله واليوسف ،هيفاء علي (٢٠١٩). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٨ (٢)، ١٨١–٢٠٠.

الخوالدة ، تيسير محمد (٢٠١٣). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. **مجلة المنارة**، ١٩،(١)، ٧٩–١٠٤.

الرحلان، وسام سمير (٢٠٠١٩). فعالية برنامج تدريبى لتنمية بعض عادات العقل فى تحسين مهارات الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الرفاعي، تغريد محمد (٢٠١٥). العلاقة بين عادات العقل وقلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ضمن متغيرات ديموجرافية. **مجلة دراسات الطفولة**، مصر،١٨ (٦٩)، ١–٢٠.

السواح، منار محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال. **مجلة العلوم التربوية، ١٩**(٣)، ٥٥–٩٧.

السوريطي، يزيد عيسى (٢٠٠٨). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٣٥(١) ،٥٧-٦٦.

الشخص ،عبد العزيز السيد والطنطاوي،محمود محمد والشمراني، ظافر مشيب (٢٠١٥). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣٩(٤)،٤٥٧-٤٩٠.

الشمرانى ، ظافر مشيب (٢٠١٦). برنامج قائم على عادات العقل فى تحسين مستوى التحصيل الدراسى لدى المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الشمري، أحمد عبد طوفان (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. **مجلة المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد**، ٤٩(٢)، ٢٠٤-٢٤٥.

المسعودي، أحمد سليم (٢٠١٧). السلوك الايجابي الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (٨)،١٢-٤٥.

بربخ، إلهام سليمان (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الايجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، جامعة الأزهر بغزة.

حسن، سيد محمدي (٢٠١٢). أثر برنامج قائم على العزم الذاتي في السلوك الاجتماعي الإيجابي لتلاميذ المرحلة الاعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (٤٧)، ٢٧٨-٣٤٥.

حمدان ، محمد زياد (١٩٩٠). **تعديل السلوك الإنساني : دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية**. الإمارات المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خليل، محمد بيومي وبيومي، شاهندة محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج ارشادي في تنمية السلوك الإيجابي للمكفوفين. **مجلة التربية الخاصة**، كلية علوم الإعاقة والتأهيل ،جامعة الزقازيق، (٢)، ٣٢-٦٦.

سعيد، أيمن حبيب (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية (حلل – اسأل – استقصى) في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. **المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٩١- ٤٦٤.

شوان، محمد عبد الله (١٩٨٨). بناء مقياس مقنن للسلوك الاجتماعي الايجابي لدى طلبة جامعة العراق. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد.

طاحون، حسين محمد (٢٠٠٩). الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض متغيرات السلوك الايجابي الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، ٨(٣)، ٤٦٩- ٥٣١.

طه، محمد محمد وعبد السميع ، عبد الموجود محمد وأبو النيل، محمود السيد (٢٠١١ب) . **مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء: الصورة الخامسة (تجديد المسار كتاب التطبيق١)**. ط٢، القاهرة: المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

طه، محمد محمد وعبد السميع، عبد الموجود محمد وأبو النيل، محمود السيد (٢٠١١أ). **مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء :الصورة الخامسة (مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص)**. ط٢، القاهرة: المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

طه، محمد محمد وعبد السميع، عبد الموجود محمد وأبو النيل، محمود السيد (٢٠١١ج). **مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء: الصورة الخامسة (المجال غير اللفظي- كتاب التطبيق٢)**. ط٢، القاهرة: المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

طه، محمد محمد وعبد السميع، عبد الموجود محمد وأبو النيل، محمود السيد (٢٠١١د). **مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء: الصورة الخامسة (المجال اللفظي- كتاب التطبيق٣)**. ط٢، القاهرة: المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

عبد الرازق، محمد مصطفى (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية الخاصة**، جامعة عين شمس، ٣٩(٣)، ٤٧٥-٥٦٧.

عبد العال، تحية محمد (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة: دراسة في سيكولوجية الضجر. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٣(٩٢)، ٤٣٣- ٥٢١.

عثمان ، ماجد محمد (٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. **مجلة كلية التربية**، جامعة سوهاج، (٦٢)، ١-٥٠.

عسكر، علي محمد (٢٠٠٥). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

عواد، رجاء شريف (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل الأصم. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

قطامي، يوسف محمود و عمور، أميمة محمد (٢٠٠٥). **عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

كمال، هدى محمد (٢٠١٢). نحو برنامج لتنمية السلوك الإيجابي لأخصائي الجماعة لمواجهة الأزمات. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية**، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٨(١)، ١٨٠-٢١٦.

كوستا، آرثروكاليك، بينا (٢٠٠٣). **استكشاف عادات العقل**. ترجمة حاتم عبد المغني، مدارس الطهران الأهلية. الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مارزانو، روبرت وآخرون (١٩٩٨). **أبعاد التعلم: تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم**. ترجمة جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

مظلوم ، مصطفى علي (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، **مجلة كلية التربية جامعة بنها**، (٢)، ٢-٣٢.

مندور، عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩). فاعلية أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذالصف السادس من التعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية الصادرة عن الجمعية المصرية للتربية العملية، كلية التربية، جامعة العريش**، ١٢(٢)، ٨٣- ١٢٣.

نصار ، وفاء محمود (٢٠١٨).اسهام عادات العقل في التنبؤ بالتفكير الايجابي لدى طلاب الجامعة.**مجلة كلية التربية**، جامعة بنها ،٢٩(١١٦)،٢٨٤-٣٣١.

نوفل، محمد بكر (٢٠٠٨). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**. عمان: دار المسيرة.

Adama, A. (2006). Habits of mind, and classroom culture. ***Jurnal of Curriculum Studies***, 38(4), 389-411.

Al-Assaf, A. (2017). The teaching habits of mind: Their relationship to positive behavior of social studies teachers in lower basic Stage in University District--The Capital (Amman). ***Journal of Curriculum and Teaching***, 6 (2) ,30-51 .

Alexander,p., Michale,T.,& Milanie, K. (2019). UN intentional and intentional falsehoods: The role of morally relevant theory of mind. ***Journal of Exeperimental Child Psychology***, (177), 53-69.

Al-Luqmani, I. (2012). Habits of Mind for Kindergarten Teachers in Makkah Al-Mukaramah, and its Relation to Some ariables. ***Master Thesis,*** Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Ashkin, L. (2010).Boredom in free time: Relashionships with personality, effect, and motivation for different gender, racial and ethinic student groups. ***Leissure Scievce***, 28(3), 223-244.

Booth,E. (2010). ***The Habit Of Mind Of Creative Engagement***, (On Line), Retrieved On 0, 2019, Available. FrimHttp: //Www. Espartsed Org /Resource.

Bryer, B. (2003). Improving student thinking .***The Clearing House***, 71(5), 262-267.

Caprara, G., Fagnani, C., Alessandri, G., Steca, P., Gigantesco, A., Cavalli Sforza, L., &. L ee, l. (2009). Human optimal unctioning: The genetics of positive orientation towards self, life, and the future. ***Behaviour Genetics***, (39), 277-284.

Caprara, G.., Alessandri, G., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Yamaguchi, S., & Suzuki, F. (2012). Positive orientation across countries. ***Journal of Cross Cultural Psychology***, (43), 77–83.

Coasta, A. &, Kallik, B. (1996). ***Haits of mind: Adevelopmentseries.*** U.S.A: Associations for supervision and curriculum development.

Coasta, A. &, Kallik, B. (2008). ***Learning and learning with habits of mind: 16 Essential characteristics for success*** .U.S.A: Associations for supervision and curriculum development.

Coasta, A. & Kallik, B. (2009). ***Habits of mind across curriculum; Partical and creative stratigies forteachers .Associations for supervision and curriculum development.*** Alexandria: Virginia, USA.

Coasta, A., &Callick, B. (2003). ***Integration and sustaining habits of mind***. U.S.A: Alexandria Victoria, (ASCD).

Covey, .S. (2000). ***The Seven habits of mind: highly effective people Personal Work Book***. U.S.A,Newyork:

Douglas, M. & Maacdonalds, H. (2002).Sprituality and Boredom Proneness, Personality .***Individual Differences***, 32(6), 878-889.

Eagly,A.(2009).The His and Hers of the prosocial behavior :An examination of the social psychology of gender. ***American Psychology***, (64), 644-658.

Elis, M. (1997). ***Promoting Social & Emotional earning***, U, and S.A: Association For Supervision And Curriculum Development.

Epps, S., Park, S., Huston, A.Ripke, M. (2005). Psychometric analysis of positive behavior scale in new hope project and the panel study of income dynamics. ***Paper prepared for child trends***, Conference in positive outcomes, Springer, U.S.A, 163-179.

Fenderson, S. (2010). Instruction, perception, reflection: Transforming bigining teacher's habits of mind .***PHD,*** The faculty of school of Missouri, Colombia, U.S.A.

Fritea, I., & Fritea, R. (2013). Can motivational regulation countract the effect of boredom on academic achievement. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 78(13), 135-139.

Gail, V. (2006). Teacher Research as ahabit f mind. ***Master Of Education***, George Mason University, U.S.A.

Garaigordobil, M. (2009). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. ***Experimental Brain Research***, (221), 59-67

Gauld, C. (2005). Habits of mind scholarship and decision making in science and religion. ***Science&Education***, 14(3)216-226.

Geiwitz, P. (1966). Structure of boredom. ***Journal of Personality and Social Psychology***, (3), 592 –600.

Gilbert, D. & Fiske, S. (2004). ***The hand book of socialspsychology***. Boston: McGraw-Hill.

Howkins, W. (2014). Bordom and student modelingt tutoring systems , ***Degree of Master*** of Science Worcester Polytechnic Institute Worcester, U,S.A.

Janice,L.(2009). Habits of The Mind: Critical Thinking in the Classroom.USA: University Press of America.

Katerina, R., Mark, A., Michael, B., & Arun, R. (2018). Childhood emotional abuse ,psychological abuse,and neglect are associated with theory of mind decoding accuracy in young adults with depression. ***Psychiatry Research,*** (268), 501-507.

Khoon, A., (2005).The impact of habits of mind on student achievement. ***Journal of Learning and Teaching***, 4(3), 51-62.

Kögler, A. & Göllner, D. (2018). Controlvalue appraisals predicting students' boredom in accounting classes: acontinuous-stste - sampling approach. ***Empirical Res***, 10(4), 2-16.

Malecki, C. &Ellito, S., (2002). Childrens social behavior as predictors of academic achievement: Alongitudinal analysis. ***School Psychology Quarterly,*** 17(1), 1-23.

Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. ***British Educational Research Journal***, 35(2), 243–258.

Melton A., Goetz, T. & Schulenberg, S. (2007). On the relationship between meaning in life and boredom proneness: Examining a logotherapy postulate. ***Psychological Reports***, (101), 1016 – 1022.

Metz, C., (2009). Increaing prosocial behavior, anger, control and moral development in Juvenile Delinguents, ***PH.D***, Faculty of Graduate Studies, Ohio University.

Nathan, L. (2001). ***Habit of mind.Boston*** : Apoliticaland Literary

Nederkoom,C.,Vancelee,L.,Wilkenhoner,A.,Glaes,l.,&Havermans,R.(201 6).Self-inflicted pain out of boredom. ***Psychiarty Res***, 237(30), 127-132.

Nett, U., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. ***Contemporary Educational Psychology***, 36(1), 49-59.

Newberry, A. & Duncan, R. (2001). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. ***Journal of Applied Social Psychology***, 31, 527-541

Nicole LePera, M. (2011). Relationships Between Boredom Proneness, Mindfulness, Anxiety, Depression, and Substance Use. ***The New School Psychology Bulletin***, 8, (.2), 15-23.

Nirbahy, S., Giulio, E. Alan, S. & Kristen, M. (2007). Mindful parenting decreases aggression and increases social behavior in children with developmental disabilities. ***Journal of Behavioral Modification***, 13 (6), 771-781.

Oconnor,D., & Evans, M,.(2019). The role of theory of mind and social skills in predicting childrens cheating. ***Journal of Experrimental Child Psychology***, (179), 337- 347.

Papadopoulos, S., (2018).Using mobile Puzzles to exhibit certain algebraic habits of mind and demonstrate symbol-sense in primary school students. ***Journal of Mathematical Behavior***, 51(1), 1-18.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. ***Educ Psychol Rev***, 18,315–341.

Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink Garcia (Eds.), ***International Handbook of Emotions in Education***. (pp. 120–141). New York: Taylor & Francis.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). ***Achievement Emotions Questionnaire AEQ): User's manual***. Munich, Germany: Department of Psychology University of Munich

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. ***Educational psychologist***, (37), 91–105.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom inachievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. ***Journal of Educational Psychology***, 102(3), 531–549.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), ***Emotion in Education*** (pp. 13–36). Amsterdam: Academic Press.

Rachel, M. Alexis, R. Dridre, p. & Mark, M. (2014): Mindfulness promotes educators efficacy in the classroom. ***Journal of Research on Educational Effectiveness***, 4 (1), 7-13.

Regina, O., Matthew, C. & Alex, M. (2019). Apilot study for improving classroom systems with in school wide. ***Positive Behavior Support***, 27(1), 25-36.

Robinson, K. (2009).On boredom of college students. ***The Journal of Genetic Psychology***, 137, 267–274.

Rodgers, S. (2008). Infusing Habits of mind in Lessons. ***Journal of Learning and Teaching,*** 2(1), 30- 96.

Roseman, J, Smith C. (2001). Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, controversies. In: Scherer, K., Schor, R. & Johnstone, T. (eds) ***Series in affective science. Appraisal processes in emotion: theory, methods, research***. Oxford University Press, New York, pp 3–19.

Sharp, I., Hemming P., Kay H., & Eiott, A. (2017). Academic boredom among students in higher education: Amixed methods expioration of charactreristics, contributors and consequences. ***Journal of Further and Higher Education***, 41(5), 657- 677.

Smithikari, Ch. (2016). Effectiveness of teaching with movies to promote positive characteristics and behaviors. ***Social and Behaviororal Sciences***, (217), 522-530.

Steinkuehler, C. & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. ***Journal of Science Education Technology***, 17(6), 530-543.

Taha, N., (2014). Aprogram to develop some habits of mind and its Thedetection of suspicious behavior. ***Journal of Applied research in Memory and Cognition***, 7(1), 123-131.

Taylor, W., Hyunjin, K., Chu, H. & Frank, W. (2010). Academic boredom in under and over – challenging situations. ***Contemporary Educational psychology***, 35(1), 17-27.

Tze, V. (2011). Investigating Academic Boredom in Canadian and Chinese Students. ***Master of Education*** in Psychological Studies in Education, Faculty of Graduate Studies and Research, University of Alberta.

Tze, V., Daniel, l. & Kalssen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes; Ameta analysis. ***Educational Psychology Review***, 28(1), 119- 144

Woo Z. (2012) .Gender and cultural differences in empathy: Altruism among university student in Hong Kong .Department of applied social students. ***American Psychology***, (34),243-252

The effectiveness of training on some mind habits in positive behavior and academic boredom among Al-Azhar University students

Afaf Saeed Al-Bedawi
Lectuerer of Educational Psychology
College of Humanities, Dakahlia

Fatima El Sayed Hassan Khashaba
Assistant Professor of Mental Health
College of Humanities, Dakahlia

Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of a training program based on some mind habits in developing positive behavior and reducing academic boredom among female students of the College of Human Studies with an understanding of supervision in Dakahlia University, Al-Azhar University, and the sample consisted of (66) students who were divided into two groups, one is experimental and the other is control, and the researchers prepared a measure Positive behavior, the measure of academic boredom, the measure of the effectiveness of experimental treatment, and training sessions based on some mind habits. The results revealed that there are statistically significant differences between the mean scores of female students. udies in Dakahlia The experimental and control groups in the post-measurement in the positive behavior scale in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the average scores of female students of both experimental groups and the control in the post-measurement in the decline in the degree of academic loss in favor of the experimental group, and there were no statistically significant differences between the mean scores of female students of the experimental group In the two dimensional and consecutive measures of the measure of positive behavior and the measure of academic boredom.

Key words: habits of the mind - positive behavior - academic boredom.