View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

International Journal for Research in Education

Volume 41 | Issue 4 Article 5

2017

Predicting Ability for Mindfulness in Empathy Skill: A Study of Undergraduate Students of Abu Dhabi University

Samer Adnan Abdel Hadi
Al Falah University, samer.adnan@afu.ac.ae

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Educational Psychology Commons, Higher Education Commons, and the Social and Behavioral Sciences Commons

Recommended Citation

Abdel Hadi, Samer Adnan (2017) "Predicting Ability for Mindfulness in Empathy Skill: A Study of Undergraduate Students of Abu Dhabi University," *International Journal for Research in Education*: Vol. 41 : Iss. 4 , Article 5.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss4/5

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

Predicting Ability for Mindfulness in Empathy Skill: A Study of Undergraduate Students of Abu Dhabi University

Cover Page Footnote

السادة المجلة الدولية للأبحاث التربوية تحية طيبة، وبعد، يرجى التكرم بالاطلاع على الملفات المرفقة البحث التربوي المُستند إلى تعليمات وشروط النشر في مجلتكم إضافة إلى نموذج اتفاقية النشر وأرجو التكرم بتبليغي بالاستلام وتفضلوا بقبول الشكر والتقدير،، مُلاحظة: في حال القبول سأرسل لحضرتكم السيرة الذاتية لكل مؤلف/ باحث والمقاييس المُستخدمة في البحث

This article is available in International Journal for Research in Education: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss4/5

Predicting Ability for Mindfulness in Empathy Skill: A Study of Undergraduate Students of Abu Dhabi University

Samer A. Abdel-Hadi
College of Mass Communication
Al Falah University- Dubai
samer.adnan@afu.ac.ae

Ghanem J. Al Bustami
College of Art and Sciences
Abu Dhabi University

Abstract:

This study aims to investigate the predicting ability for mindfulness in empathy skills of a sample of students at the University of Abu Dhabi (Abu Dhabi and Al Ain branch). To achieve the study goals researchers used a mindfulness scale which consisted of four subscales (observation, Describing, act with awareness, accept without judgement), and empathy scale consisting of four subscales (fantasy, perspective-taking, empathy concern, personnel distress), with (400) male and female student samples from the University of Abu Dhabi.

Researchers calculated the means, and standard deviations from the study sample's responses on the mindfulness scale and empathy scale. Stepwise multiple regression analysis was used to estimate the prediction ability of the mindfulness in empathy skill, and independent sample T-Test used to find out the differences between male and female in mindfulness and empathy skill scores. Results revealed that the study samples have moderate level of mindfulness; observation subscale is located in the high level, while the act with awareness subscale located in the lower level. With regard to empathy levels it has been shown samples have moderate level of empathy, perspective-taking subscale is located in the high level, while the fantasy subscale located in the lower level. Results of the study also noted that an increase in mindfulness was correlated with an increase in empathy. The study also found that there is statistically significant differences at the level (0.05) or less between males and females on the act with awareness, accept without judgement subscales in favor of females and differences on the fantasy, personnel distress and total score in favor of females, perspective-taking subscale in favor of males. With no differences between males and females on the empathy concern subscale. Results also demonstrated significant differences between students from different disciplines (Arts and Sciences, Business and Management, Engineering and Computer Science) in some mindfulness and empathy subscales in favor of arts and sciences, business and management students, In addition to significant differences between students from different study levels on all mindfulness and empathy subscales in favor of students of higher study levels and a sequential comparison to students from the lower study levels

Key Words Mindfulness, Empathy, Emotional Social Competence, Emotional Intelligence.

القدرة التنبؤية ليقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة أبوظبي

سامر عدنان عبد الهادي **غانم جاسر البسطامي**

كلية الاتصال الجماهيري جامعة الفلاح– دبي كلية الآداب والعلوم – جامعة أبوظبي– ابوظبي

samer.adnan@afu.ac.ae

الملخص:

استهدفت الدِّراسة الحالية تَّعرُّف مقدرة يقظة الذِّهن على التَّنبُّؤ بمهارة التمثُّل العاطفي لدى عينةٍ من طلبة جامعة أبو ظبي بفرعيها: (أبو ظبي، والعين) ولتحقيق ذلك؛ قام الباحثانِ بتطبيقِ مقياس يقظة الذهن والذي يشتمل على أربعة مجالات: (المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم)، ومقياس التَّمثُّل العاطفي والذي يشتمل على أربعة مجالات: (الخيال، والاهتمام العاطفي، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، والألم الشخصي) على (400) طالب وطالبة من جامعة أبو ظبي. واستخرج الباحثانِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياسي:(يقظة الذهن، ومقياس التَّمثُّل العاطفي)، وتحليل الانحدار المتعدد المُتدرِّج Stepwise Multiple Regression؛ لقياس القدرة التنبُّؤية ليقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي، كما استخدم الباحثانِ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T–test؛ لتَّعرُّف الفروق بين الذكور والإناث في يقظة الذهن والتمثُّل العاطفي. حيث أظهرت النتائج أنَّ عينة الدراسة تمتلك مستوىً متوسطاً من يقظة الذهن، وأنَّ مجالَ (المُلاحظة) يقع في المستوى المرتفع، وأنَّ مجال (الوعي بالفعل) يقع في المستوى المنخفض. وفيما يتعلَّق بمستويات التمثُّل العاطفي فقد تبيَّن أنَّ عينة الدراسة تمتلك مستوىً متوسطاً من التمثل العاطفي، وأنَّ مجال (الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر) يقع في المستوى المرتفع، وأنَّ مجال (الخيال) يقع في المستوى المنخفض. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ زيادة يقظة الذهن تزيد من التمثُّل العاطفي. وتوصَّلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكور والإناث في مجالي: (الوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم) لصالح الإناث. وفروق على مجالي: (الخيال، والألم الشخصي)، والدرجة الكلية في ذلك لصالح الإناث، وفي مجال (الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر) جاء لصالح الذكور، مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مجال الاهتمام العاطفي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الطلبة من تخصصات مختلفة: (الآداب والعلوم، والإدارة والأعمال، والهندسة وعلوم الحاسوب) في بعض مجالات مقياسي: (يقظة الذهن، والتمثل العاطفي) لصالح الطلبة من كليتي: (الآداب والعلوم، والإدارة والأعمال)، إضافة إلى وجود فروق دالة بين الطلبة من المستويات الدراسية المختلفة على جميع مجالات مقياسي:(يقظة الذهن، والتَّمثُّل العاطفي)، وذلك لصالح الطلبة من المستويات الدراسية العُليا وبشكل تتابعي مقارنة بالطلبة من المستويات الدراسية الدُّنيا.

الكلمات المفتاحية: يقظة الذهن، التمثل العاطفي، الكفاية الانفعالية الاجتماعية، الذكاء الانفعالي.

المقدمة

إنَّ التحاقَ الطالبِ في الحياةِ الجامعيةِ يتيحُ لهُ فرصةَ الحصولِ على المعرفةِ التي يحتاجُ إليها، لاجتيازِ الامتحانات، والالتحاقِ بسوقِ العملِ، والغاية من التَّعليم العالي لا تقتصرُ على مساعدةِ الطالبِ في تشكيلِ البناءات المعرفية فقط، فهناك المزيد من الفرص لتعلُّم أدوات الذكاء التي تُساعد في المُضيِّ بالحياة، وتحقيق النجاح المهني والاجتماعي. ويتَّفقُ كثيرٌ من المربينَ على أنَّ الدورَ المتوقعَ من التعليم العالي، هو مساعدة الطلبة على تنمية المعارف والخبرات، واكتساب مهارات عقلية وانفعالية واجتماعية، وعادات عقل تقودهم في عملية التعلُّم والنمو. ويُعَدُّ برنامج التَّعلُّم الاجتماعي الانفعالي Social & Emotional Learning (SEL) من الاتجاهات المعاصرة في التدريب والتَّعليم، ومن الحركاتِ الرائدةِ التي وجَّهتِ الأنظارَ إلى ضرورة الاهتمام بالمهارات الاجتماعية الانفعالية للطلبة. وعُدَّ هذا البرنامج عملية يكتسبُ من خلالها الطلبة المعرفة، والاتجاهات، والمهارات الهامة؛ لفهم وتطبيق إدارة الانفعالات، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، والشعور بالتَّمثُّل العاطفي وإظهارهِ للآخرين، وتشكيل علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتِّخاذ قرارات مع تحمُّل مسؤولية تلك القرارات (Jones, 2011).

ومن الأشكال التي يتضمنها الجانب الاجتماعي الانفعالي مهارة يقظة الذهن، ومهارة التَّمثُّل العاطفي، ونظراً لإحساس الباحثان بأهمية تلك المهارات بتسهيل تعلُّم الطلبة ونجاحهم الاجتماعي والأكاديمي والمهني، لذا رأينا أنَّهُ من الضروري إعطاءُ تلك المهارات النصيب الوافر في البحث العلمي، فيقظة الذهن Mindfulness شكلٌ من أشكال المهارات الاجتماعية الانفعالية يستندُ إلى تركيز الانتباه، وعدم إطلاق أحكام حول لحظة راهنة وحول الشعور الحالي بالحاضر، وهو شكل يمكن تعليمهُ والتدرُّب عليهِ فيُساعدُ المُتدربَ على تنمية الوعي بمحتويات العقل ويُقدِّم طُرقاً للاستجابة للأفكار والمشاعر بطريقة ماهرة (Jones, 2011). إنَّ يقظةَ الذهنِ مهارةٌ تساعدُ الفردَ على امتلاك ردة فعل لما يحدث في اللَّحظة الراهنة وبأسلوب معتدل، فهي طريقةٌ ليكونَ الفردُ على تواصل مع كلِّ الخبرات الإيجابية والسلبية والمحايدة، وتساعد في التَّخلُّصِ من الألم وتحقيق الرفاهية Well Being في الحياة، وهي فعلٌ لأن يصحو الفرد، ويُصبح على وعي وإدراك لما يحدث في الوقت الراهن، وعندما يكون الفرد في حالة يقظة في الذهن والوعي يكون العقلُ غيرَ مشغولٍ بالماضي أو المستقبل، وبالتَّالي لا يحكمُ الفردُ على ما يحدثُ في الوقت الحالي ولا ينكرُهُ فهو تماماً في الوقت الحاضر (Hamarta, Ozyesil, Deniz & Dilmac, 2013)، فيقظة الذهن تجعلُ الفردَ في الوقت الحاضر، وتجعلهُ أيضاً

أكثر وعياً بمحتوى وإدراك أفعالهِ، بدلاً من الاستناد إلى تصنيفاتٍ وقوانينَ أكثرَ احتمالاً لأن تحكمُ سلوكَهُ (Langer & Moldoveanu, 2000). ولا تحيط يقظة الذهن بما يحدث في الوقت الحاضر فقط، وإنَّما ما لا يحدث أيضاً ، وبالتالي معرفة الفرد بأنَّهُ غير منتبهٍ أو أنَّهُ على غير وعي بما يحدث (Hamarta et al., 2013).

والشكل الثاني للجانب الاجتماعي الانفعالي للحياة الجامعية هو التَّمثُّل العاطفي Empathy المهارة التي تعتبرُ عنصراً هاماً للنَّجاح في التفاعُل الاجتماعي، وتُصنَّفُ ضمن النمو الأخلاقي والإيثار والسلوكات المقبولة اجتماعياً. تنوَّعتْ نظرياتُ التَّمثُّلِ العاطفي فتناولتْ بناءَ التمثُّل العاطفي والتعريفات العملية والميكانيزمات للأفعال. وأشارت بعض النظريات إلى أنَّ التمثل العاطفي هو ميلٌ أو نزعةٌ مدفوعةٌ بيولوجياً مرتبطةٌ بالبقاء الموروث والميكانيزمات الاجتماعية، بينما ناقشت نظرياتٌ أخرى فكرة جذور التمثُّل العاطفي في مرحلةِ الرَّضاعةِ التي قد تكون موازيةً لتطوُّر مفهوم الذات. والتمثُّل العاطفي عنصرٌ وظيفي للإيثار، ويُنظرُ إليهِ باعتبارهِ مهارة تكيُّف، وعامل حماية من الإجهاد والضغط، وهو عنصرٌ أساسي للذكاء الانفعالي والاجتماعي (Ligocki, 2010). إنَّ التمثُّل العاطفي هو استجابةٌ انفعاليةٌ أكثرُ ملاءَمةً لظرفِ وموقفِ الطرف الآخر من موقف أو ظرف الفرد نفسه؛ فالأساس هو المُشاركة الوجدانية العاطفية بين الذات والآخر، وتُوصف مهارة التمثل العاطفي بأنَّها ردة فعل انفعالية وجدانية تتضمَّن المراسلة مع انفعالات الطرف الآخر، وهي عمليَّةٌ معرفيَّةٌ تتضمَّنُ الاستدلال على الحالة العقلية للآخر، فالتَّمثُّل العاطفي يشتملُ على البعد الانفعالي الذي يتضمَّنُ المشاعرَ المشتركةَ، والبعد المعرفي الذي يظهر في الاستدلال على الحالة الانفعالية للطرف الآخر (Pfeifer & Dapretto, 2009).

الاطار النظري للدراسة

يقظة الذهن Mindfulness

يختلفُ الأفرادُ في نزعتِهم واهتمامِهم بأن يكونوا على وعي، وأن يحافظوا على الانتباهِ لما يظهرُ في الحاضر، وتتنوَّع قدراتُهم في اليقظة بين القدرة العُليا المرتفعةِ والقدرة الدُّنيا المنخفضةِ بناءً على عددٍ من العوامل (Brown & Ryan, 2003). وتتضمَّن يقظة الذهن الانتباه إلى اللَّحظة الراهنة دون إصدار حكم، والثقة والقبول، والصبر، مع الأخذ في الحُسبان أنَّ الوعيَ اليقظَ للحالة الدَّاخلية أو الخبرة الداخلية للمعاناة خطوة رئيسة لتنمية الرأفة (Birnie, Speca & Carlson. 2010). وأشار نيانابونيكا Nyanaponika (1972)إلى يقظة الذهن: بأنَّها وعيُ العقلِ الواضح بما يحدث فعلاً لنا

وداخلنا في لحظة إدراك ناجحة. ويضيف هانه Hanh (1976) بأنَّ يقظة الذهن: هي أن يحافظ الفرد على الشعور حياً للواقع الحقيقي الحالي.

ويمكن الإشارة إلى أنَّ يقظة الذهن ما هي إلَّا حالةٌ عقليةٌ من الاهتمام والوعي بالأحداث التي تحدث في الحاضر مع تحويل الانتباه لما يحدث الآن بأسلوب يتَّصف بالقبول ودون إصدار أحكام، فالفرد الذي يُظهِرُ مهارةَ يقظة الذهن قادرٌ على تركيز الانتباه على خبرة تظهر في الوقت الراهن بطريقة لا تتضمَّن إصدار حكم مع إظهار الخبرة الحالية وقبولها بدلاً من الانتباه إلى الذكريات والتخطيط المستقبلي والقلق، أو حتى التصرف بشكل آلي دون وعي، وهنا يكون الفرد بحالة تعكس درجة عالية من الوعي والتركيز باللَّحظة الراهنة الحالية وإقرارها وقبولها دون الارتباط بأفكار مُسبقة عن الموقف، أو ردود الأفعال الانفعالية. وعندما تُتَاح الفرصةُ للفردِ بتنميةِ مهارة يقظة الذهن يستطيعُ رؤيةَ نفسِهِ بوضوحٍ ويفهمُها بشكل أفضل، ويتجرَّد من البناءات العقلية السابقة، ويستطيعُ رؤيةَ الآخرِ ويفهمُهُ بشكلٍ أفضل، وأن يعيشَ بطريقةٍ فيها متعةٌ ووفاء (Coholic, 2010; Burrows, 2011; Baer, Smith & Allen, 2004; Hamarta et al., 2013; Barbezat & Bush, 2013; Vavrichek, 2012).

ويرى دريفز Dreyfus (2013) أنَّ يقظة الذهن: هي طريقةٌ لأن يكونَ الفردُ على درجةٍ عاليةٍ من الوعي بما يدور داخله وخارجه في البيئة مع التركيز على لحظة حاضرة واقعية وقبولها ومعرفتها دون الوقوع بأَسْرِ الأفكار عن الموقف أو ردود الفعل الانفعالية لهذا الموقف. ويضيف دريفز أن الوعي اليقظ يسمح لنا بملاحظة حالاتنا العقلية دون زيادة مع اتِّجاه من القبول يمكن أن يؤدي إلى مزيد من الفضول وفهم الذات بشكل أفضل.

ويشير كل من جريسون، وكاشويل Greason & Cashwell (2009)، وعبدو Abdo (2011) إلى الجوانب الرئيسة والأساسية ليقظة الذهن، وهي: النية والقصد (الشعور)، والانتباه (الوعي)، والاتِّجاه (القبول)، واعتبروا أنَّ تلكَ الجوانبَ تسمحُ لنا بتجربةِ لحظة حاضرة نعيشها، وتحقِّق لنا تنفيذاً أفضلَ وأوسعَ لمهارات التكيُّف. وبيَّنت عبدو أيضاً أنَّ البناءَ الأساسي ليقظة الذهن هو الشعورُ والوعي فعرَّفت الوعيَ: بأنَّهُ العمليَّة التي يراقبُ فيها الفردُ ذاتَه الداخلية والبيئة الخارجية. والانتباه: هو عمليةٌ فيها تركيزٌ واعٍ وشعوري على المثيرات ممَّا يقودُ الفردَ فيما بعد إلى الحساسية المرتفعة لعددٍ من الخبرات، وأضافت أنَّ يقظةَ الذهنِ ترتبطُ ببناءاتٍ أخرى عديدة مثل: (الانفتاح لمجالات مختلفة، وإدراك الحالات الانفعالية مع معرفة أسبابها لدى الفرد ولدى الآخرين، والقدرة على توظيف الانفعالات لتنمية الأفكار)، وأنَّ يقظةَ الذهنِ تتَّصفُ بعدم التَّمركُز حول الذَّات أو حول الشيء،

وعدم التَّصرُّف بدون تفكيرٍ، والقدرة على التفكير بالخبرة بعقلٍ منفتحٍ، وتقدير أعمق للحدث. وأوضحت فافريتشك (2012) Vavrichek أنَّ العنصرَ الأولَ لليقظة يكونُ بتحديدِ الأحاسيسِ، والأفكارِ والمعتقداتِ، والمشاعرِ التي نختبرُها في لحظةٍ راهنةٍ دون الحاجةِ إلى الموافقةِ أو قبول ما يخطرُ في أذهانِنا إذ أنَّ الهدفَ ببساطة أن ندركَ ونُقرَّ بخبراتنا الداخلية. والعنصر الثاني ليقظة الذهن هو العطف والرحمة، فبالإضافة إلى البحث عن الحقيقة في كل لحظة في الوعي اليقظ فنحن نبحثُ أيضاً عن القدرة لإثارة مشاعر العطف تجاه أنفسنا واتِّجاه الآخرينَ مع الأخذ في الحسبان أنَّهُ ليسَ من السهلِ تحقيقُ العطفِ والرحمةِ إذا كنَّا في حالة خوف أو غضب أو ارتباك.

واستعرض جونز (2011) Jones فوائد يقظة الذهن على النحو الآتي:

(1) الوعي بالإحساسات Sensory Awareness: القدرة على إحضار الخبرة الحسيَّة الحاليَّة إلى الشعور، وإيجاد مساحة عقليَّة للحواس من شمِّ الرَّوائح، ورؤية المناظر، وسماع الأصوات، ففي معظم الأوقات نستجيب بشكل آلي ونفكِّرُ في الماضي والمستقبل بينما نقضي القليل من الوقت في التفكير باللَّحظة التي نعيشُها، وتقدير الفرد للإحساسات الإيجابية يساعد في توليد الانفعالات الإيجابية.

(2) التحكم الإيجابي Positive Control:

ليس الهدفُ من يقظةِ الذهنِ تفريغَ الذهنِ من الأفكارِ والمشاعرِ، وإنَّما التركيز نحو خبرةٍ حسِّيَّةٍ حاليةٍ للسماحِ للأفكارِ بالدخولِ إلى العقل بحرِّيَّة، والأساس بإدراك الفرد لدخول تلك الأفكار ومرورها دون حكم أو تحليل أو إسهاب في محتواها، وبمجرد أنَّ لدى الفردِ أفكاراً ليس بالضرورة أن يستجيبَ لها أو أن تكون لهُ ردةُ فعلٍ وإنَّما يعتبرُها مجرد أفكار فقط .

(3) تنظيم الانفعالات Emotion Regulation: الكثير من الأفكار تكون مرتبطةً بجانب انفعالي وفي الغالب تكون انفعالاتاً سلبيةً، ويقظة الذهن تُساعدُ في إدراك غير متمركز حول تلك المشاعر والتعرُّف إليها، ومن ثم تحديد طريقة الاستجابة بدلاً من ردة الفعل الآلية.

(4) القبول Acceptance: عدم الحكم والإدراك المنفصل غير المتحيِّز لأفكارنا ومشاعرنا وعدم تقييم النفس بناءً على تلك الأفكار والمشاعر، فالشخص يكون لطيفاً مع نفسِهِ.

(5) تنظيم الانتباه Attention Regulation: لا تتطلَّبُ يقظةُ الذِّهنِ تفريغَ الذهنِ من الأفكارِ والمشاعرِ وإنَّما السماحُ لها بالظهورِ على السطح، وتركيز الانتباه عليها دون الحاجة إلى السيطرة عليها وبالتَّالي تنظيم الانتباه وتوجيهه نحو تلك المشاعر والأفكار.

ويضيف جونز (2011) Jones أنَّ يقظةَ الذهنِ تُنمِّي التحصيلَ الأكاديمي، وقوَّةَ الانتباهِ، والمهاراتِ الاجتماعيةِ، وضبطَ الاندفاعِ بالسُّلوكِ.

أبعاد يقظة الذهن المُقترحة في الدراسة الحالية

تُعتبَرُ مهارةُ يقظة الذهن بناءً متعدد الأبعاد يتضمَّن الوعي باللَّحظة الحالية وملاحظة المؤشرات الداخلية والخارجية دون إصدار أحكام أو القيام بردود فعل. وفي الدراسة الحالية تناول الباحثانِ الأبعادَ الآتية ليقظة الذهن:

الملاحظة Observation:

تشتمل الملاحظة على الانتباه لعدد من الخبرات الحسية في اللَّحظة الراهنة مع الأخذ بالاعتبار شدَّة تلك الخبرات وموقعها واستمراريتها، حيث تعكس القدرة على تحديد وإدراك عدد من الخبرات والظواهر الداخلية مثل الإحساس الجسدي، والمعارف، والانفعالات. والظواهر والخبرات الخارجية مثل الأصوات والروائح.

الوصف Describing:

إدراكٌ وتمييزٌ معرفيٌّ فعَّالٌ للخبراتِ التي يمرُّ بها الفرد، ووصف وتسمية الظواهر والخبرات المُلاحظة بكلماتٍ وعبارات دون إطلاق أحكام.

الوعي بالفعل Act with Awareness:

التركيز على الخبرات دون تشتُّت والانخراط كلياً في نشاط حالي مع انتباه غير مُقسَّم وغير موزَّع وهذا عكس التَّصرُّف بطريقة آلية، حيث تظهر السلوكات دون وعي؛ لأنَّ انتباه الفرد يكون لجانب آخر أو في مكان آخر. ويكون التركيز على شيء واحد فقط خلال المرور بالخبرة مع المشاركة والاندماج كلياً في النشاط والقيام بعمل شيء واحد فقط مع وعي بما نقوم به.

القبول دون إصدار حكم Accept without Judgement:

يدلُّ هذا البعد على قبولِ الخبرات التي تحدث في الوقت الراهن، والسَّماحِ لها بالظهور دون إطلاق أحكام أو تقييم، والابتعاد عن تصنيف تلك الخبرات بأنَّها سيئةٌ أو جيدةٌ، ويكونُ الفردُ في هذه الحالة قادراً على المشاركة في اللَّحظة الراهنة دون الانشغال بالنَّقد الذَّاتي (Bahl, Milne, Ross & Chan, 2013; Baer et al, 2004).

التَّمثُّل العاطفي Empathy:

يُعرِّفُ الأدب التربوي النفسي التمثل العاطفي: بأنَّهُ عمليةٌ متعددةُ الأبعادِ تشتملُ على البعد الانفعالي الذي يظهرُ في المشاعر المشتركة والاستجابة الانفعالية، وأن يظهر لدى الفرد حالة انفعالية مماثلة لحالة الطرف الآخر، ومشاركة الآخرينَ انفعالاتهم وتجربة الاستجابات الانفعالية ذات العلاقة

بالتمثل العاطفي. ويظهر البعد المعرفي في التمثل العاطفي في الاستدلال على الحالة الانفعالية للآخر والمحافظة على الفروق بين الفرد والآخر مع وعي الفرد الشعوري بأنَّ الطرف الآخر هو مصدرُ الانفعالِ بهدف التركيز عليهِ وتسهيل الاهتمام باهتماماتِهِ، وفهم مشاعرهِ والأخذ في الحُسبان وجهة نظره. إنَّ المستوى المرتفع من التَّمثُّل العاطفي يمنح الفردَ القدرةَ على إرجاءِ إطلاق الأحكام ووقفها وتأجيلها، وكذلك تَجنُّب التَّحيُّز حتى يضع نفسه مكان الطرف الآخر وفهم عالمهِ وأن يتحمله ويتسامح مع مشاعرهِ الصعبة (Greason & Cashwell, 2009; Pfeifer & Dapretto, 2009; Wied, Branje & Meeus, 2007).

ويمكن اعتبار التمثُّل العاطفي استجابة عاطفية للحالة الانفعالية للطرف الآخر تتطابق مع حالتهِ الانفعالية، وتكونُ أكثرَ ملاءَمةً للحالةِ الانفعاليةِ للطَّرفَ الآخر من الحالة الانفعالية للفرد نفسه. ويعكس التمثل العاطفي تجربة الانفعال نفسه الذي يمرُّ بهِ الشخص الآخر أو انفعال قريب منه جداً. إنَّ تعريف التمثل العاطفي كحالة عاطفية يفصل الاستجابة الانفعالية للتمثل العاطفي عن العمليات التي تقود تلك الاستجابة؛ تلك العمليات الداخلية ذات الطبيعة المعرفية والانفعالية معاً، والافتراض أنَّهما تعملان معاً في تناغم لإنتاج استجابة تمثُّل عاطفي (Hinnant & O'Brien, 2007).

ويُعرِّف بفيفر، ووادابريتو (2009) Pfeifer and Dapretto التمثل العاطفي: بأنَّهُ ردةُ فعلٍ انفعالية ناتجة عن الحالة الانفعالية للطرف الآخر، أو حالةً متوقعاً أن يشعرَ بها الطرفُ الآخر. وترى كين (2010) Keen أنَّ التمثل العاطفي: هو مشاركة تلقائية بديلة للانفعال تُثار عندما يشهد الفرد حالة الآخر الانفعالية أو يسمع عنها أو حتى عن طريق القراءة، والمطابقة مع شعور الطرف الآخر المتوقع في موقف أو سياق ما، وتضيف كين أنَّهُ وبالرغم من تركيز الفلاسفة وعلماء النفس الذين درسوا التمثل العاطفي على الجانب السلبي والانفعالات السلبية (الألم والشفقة) إلَّا أنَّ التمثل العاطفي يظهر أيضاً للمشاعر الإيجابية مثل: (السعادة، والغبطة، والانتصار). ويفترض جوليفي، وفارنجتون (2006) Jolliffe & Farrington بأنَّ التمثلَ العاطفيَ سمةٌ انفعالية تسهِّلُ تجربةَ انفعالات الطرف الآخر، وقدرة معرفية تسهِّل فهم انفعالات الشخص الآخر. والعلاقة المفترضة بين التمثل العاطفي والسلوك، هي أنَّ المستوى المرتفع من التمثل العاطفي يُسهِّل السلوك المقبول اجتماعياً وكبح السلوك غير المقبول اجتماعياً.

أبعاد التمثل العاطفي المُقترحة في الدراسة الحالية

تناول الباحثان في الدراسة الحالية أربعة أبعاد للتمثل العاطفي بالاستناد إلى ما أشار إليه ديفيز (1980) Davis، وهي على النحو الآتي:

الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر Perspective Taking: النزعة أو القدرة العفوية لتبني وإقرار وجهة نظر الأفراد الآخرين، ورؤية الأشياء من وجهة نظرهم.

الخيال Fantasy: النزعة إلى التماهي (التماثل والتطابق) مع الشخصيات الخيالية في الأفلام، والروايات، والكتب، والمسرحيات، والحالات الخيالية الأخرى.

الاهتمام العاطفي Empathic Concern: النزعة إلى إظهار مشاعر الدفء، والرحمة، والاهتمام نحو الأشخاص الذين يتعرضون لخبرات سلبية.

الألم الشخصي Personal Distress: المشاعر الشخصيَّة للقلق وعدم الراحة الناتج عن ملاحظة خبرات الآخرين السلبية، وبالتالي تجربة مشاعر عدم الراحة والقلق عندما يشهد الفرد الخبرات السلبية للآخرين.

وتتناول الدراسة الحالية دور يقظة الذهن في التمثل العاطفي لدى طلبة الجامعة، إذ توفِّر مهارة يقظة الذهن الانفتاح على التجارب والخبرات، مع القدرة على إدراك الحالات الانفعالية وأسبابها لدى الفرد ولدى الآخرين، والقدرة على استخدام وتوظيف الانفعالات لتنمية الأفكار، كما أنَّ يقظة الذهن تحقِّق للفرد عدم التمركُز حول الذات، أو حول الشيء، وعدم التصرف بدون تفكير، وكل المفاهيم المرتبطة بإعادة الإدراك، وعن طريق عدم التمركُز يستطيع الفرد الخروج خارج خبرتهِ المباشرة بهدف ملاحظة عدة إدراكات حول خبرتهِ أو تجربتهِ، ويكون لدى الفرد القدرة على التفكير بالخبرة بعقل مفتوح بدلاً من الدخول إلى تلك الخبرة بشكل آلي، ومع الإضافة للموقف يحصل الفرد على فرصة توسِّع لهُ مساحة انتباههِ مع تقدير أعمق للحدث (Abdo, 2011). ناقش المنظِّرون من مدارس علم النفس المختلفة أهمية الملاحظة والوعي المفتوح والانتباه في مساعدة الفرد على تحديد الحاجات والنزاعات والاهتمامات، فهو يساعد في تسهيل اختيار السلوكات المناسبة مع حاجات الفرد والآخرين، والقيم، والاهتمامات، ومن هذا المنطلق تُسهِّل يقظة الذهن الرفاهية Well Being عن طريق تلبية الحاجات النفسية وتنمية العلاقات، وتجعل الفرد أكثر احتمالاً لتنظيم سلوكهِ بطريقة يستطيع من خلالها إشباع حاجاته وحاجات الآخرين (Burrows, 2011; Brown & Ryan, 2003). وبالتالي فإنَّ قدرةَ الفردِ على البقاء بالتركيز على اللحظة الراهنة وعدم الحكم قد يُسهِّل قدرتهُ على اختيار استجابات أكثر مساعدة ومنهجية للتفاعلات بين الأشخاص وإبقائها وحفظها بعيداً عن ردود الفعل الآلية. وبالتالي فإنَّ يقظة الذهن تعني تمييز الفرد وإدراكهِ لخبراتهِ الداخلية التي تتألَّف من المشاعر والانفعالات والإحساس الجسدي التي يجب ألَّا يتجنبها أو يحاول تغييرها أو الهروب منها، وانطلاقاً من هذا المفهوم تساعد

يقظة الذهن في تسهيل قبول الخبرات الداخلية الذاتية الخاصة بالفرد وهذا القبول للتَّجربة الشخصية قد يُعمَّم؛ لتحقيق قدرة أكبر لقبول تجربة الناس أيضاً وإظهار التمثل العاطفي (Kozlowski, 2013).

لم يكن الأدب السابق في مجال يقظة الذهن ثريّا خاصة العربي منها، فلم يجد الباحثان إلَّا عدد قليل من الدراسات والتي ستُذكر حسب سنة نشرها. قامت شابيرو، وسشوارتز، وبونر Shapiro, Schwartz & Bonner (1998) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج لخفض التوتر مستند إلى استراتيجيات يقظة الذهن مدتهُ (8) أسابيع. تكوَّنت عينة الدراسة التي تمَّ اختيارها عشوائياً من (200) طالبا وطالبة في كلية الطب تمَّ توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. توصَّلت الدراسة إلى أثر البرنامج التدريبي في انخفاض الضيق الذاتي بما في ذلك الإحباط، وانخفاض القلق. كذلك أظهرت الدراسة دور البرنامج في تنمية التمثل العاطفي والجوانب الروحانية.

وقام بيتل، إلينا، وسيسيرو (2004) Beitel, Elena & Cecero بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الأفق النفسي Psychological Mindedness وجوانب متعددة من الوعي بما في ذلك يقظة الذهن، والشعور بالذات الخاص والشعور بالذَّات العام. تكوَّنت عينة الدراسة من (103) طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس في كلية الفنون، (79) إناث، و(24) ذكور. عرَّفت الدراسة الأفق النفسي: بأنَّهُ إحساسٌ عريض يتضمَّن الوعي وفهم العمليات النفسية مثل: (التفكير، والمشاعر، والسلوكيات، وقدرة شخصية لرؤية العلاقات بين الأفكار، والمشاعر، والأفعال بهدف التعلُّم من معاني وأسباب الخبرات والسلوك). تبيَّن من نتائج الدراسة أنَّ الأفق النفسي ويقظة الذهن بناءات متماثلة ومتشابهة (معامل بيرسون)؛ فالأفق النفسي يشتمل على انتباه عام واهتمام بالمفاهيم النفسية، ويقظة الذهن يعتبر شرط أساسي ومهم للتفكير النفسي. وتوصَّلت الدراسة أيضاً إلى أنَّ التمثُّل العاطفي جزء لا يتجزأ من الأفق النفسي، حيث أشارت النتائج إلى ارتباط الأفق النفسي بالوعي وبالعمليات المعرفية والانفعالية، وأنَّ الأفراد الذين يحصلون على علامات مرتفعة في مقياس الأفق النفسي ينزعون إلى إظهار مستوى مرتفع من الوعي بالذات والوعي بالآخرين. والشعور بالذات الخاص ارتبط إيجابياً مع الأفق النفسي بينما الشعور بالذات العام لم يرتبط بالأفق النفسي. وأظهرت النتائج أيضاً أنَّ الأفق النفسي ارتبط عكسياً بالضيق الشخصي؛ على افتراض أنَّ الأفراد الذين يظهرون في مستويات مرتفعة من الأفق النفسي يمتلكون القدرة على المحافظة على الهدوء والانتباه للحالات الطارئة.

أمَّا سكور، وكريستوفر، وكريستوفر (2008) Schure, Christopher & Christopher فقد أجروا دراسة بحث نوعي هدفت إلى فحص أثر برنامج تعلمي تعليمي ليقظة الذهن، مُستند إلى خفض الضغط، في الجوانب الروحانية، والعقلية، والانفعالية لدى (33) طالبا وطالبة في برنامج الماجستير والدكتوراة من تخصص الإرشاد بفروعه المُختلفة: (الإرشاد الصحي، والإرشاد الأسري، والإرشاد

المدرسي، والإرشاد في الصحة النفسية). تبيَّن من عينة الدراسة أنَّ البرنامج أسهم في إحداث تغيرات إيجابية في الجانب الروحاني والعقلي والانفعالي، وأدى إلى تنمية مهارة التمثل العاطفي لديهم وعلاقاتهم مع المُراجعين.

وسعت دراسة تيسورد Tisord (2009) إلى الكشف عن أثر ميول يقظة الذهن، وممارسة تأمُّل يقظة الذهن، على المدى القصير والطويل، في التمثُّل العاطفي والإدراك الاجتماعي والشعور بالارتباط بالآخرين. طُبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (144) من طلبة جامعة أوريغون. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين بعض مجالات يقظة الذهن: (المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم) ومجالات التمثل العاطفي: (الخيال، والاهتمام العاطفي، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الأخر، والألم الشخصي) فالمستوى المرتفع من المُلاحظة ارتبط باهتمام عاطفي أعلى وبمستوىً مرتفع من الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر. وأظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط بين يقظة الذهن والإدراك الاجتماعي والشعور بالارتباط بالآخرين. وأجرت جريسون، وكاشويل Greason & Cashwell (2009) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين يقظة الذهن، والانتباه، والتمثل العاطفي، والفاعلية الذاتية في الإرشاد. تكوَّنت عينة الدراسة من مجموعة من المتدربين الذين يدرسون الماجستير في الإرشاد إضافة إلى عدد من طلبة مرحلة الدكتوراة في الإرشاد وبلغ عدد أفراد العينة (179) طالباً وطالبة (129) من طلبة الماجستير، و(50) من طلبة الدكتوراة. (153) من الإناث، و(26) ذكور. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ متغيِّر يقظة الذهن يتنبَّأ بالفاعلية الذاتية في الإرشاد لدى طلبة الماجستير والدكتوراة، وأنَّ الانتباه يتوسَّط العلاقة بين يقظة الذهن والفاعلية الذاتية في الإرشاد. وتوصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنَّ يقظة الذهن تنبَّأت بطريقة دالة إحصائياً بالتمثل العاطفي. وبالتالي خلصت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة: (يقظة الذهن، والانتباه، والتمثل العاطفي، والفاعلية الذاتية). وفي دراسة قامت بها بيرني، وسبيكا، وكارلسون Birnie, Speca & Carlson (2010) تمَّ تنفيذ برنامج تدريبي لخفض التوتر استند إلى تنمية يقظة الذهن، حيث تمَّ فحص أثر هذا البرنامج التدريبي في عدد من المتغيرات هي: (التمثل العاطفي، واضطراب المزاج، والشفقة الذاتية Self–Compassion). وتمَّ تنفيذ البرنامج التدريبي عن طريق جامعة كالجاري University of Calgary وشارك فيهِ مجموعةٌ من المتطوعينَ غير المصابين بحالات صحية مزمنة عددهم 104 68.6% إناث، و31.4% ذكور. استمر البرنامج من خريف 2005 إلى ربيع 2007. استخدمت الدراسة الأدوات الآتية لجمع البيانات قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده:

(مقياس الشفقة الذاتية، والكفايات المعرفية والانفعالية للتمثل العاطفي، وأداة أعراض التوتر، ومقياس المزاج). وتوصَّلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في خفض أعراض التوتر، والألم الشخصي، واضطراب المزاج، بينما ساهم البرنامج في تنمية الجانب الروحاني والشفقة الذاتية والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر. ولا يوجد تغيُّر دال إحصائياً في أداء أفراد العينة على البعد الانفعالي من مقياس التمثل العاطفي الاهتمام العاطفي.

وهدفت دراسة العاسمي (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات (اللُّطف بالذات، الإنسانيَّة المشتركة، واليقظة العقلية)، وسمات الشخصية كما تقيسها قائمة العوامل الخمسة للشخصية، ومعرفة أثر كل من الجنس: (ذكور وإناث)، والتخصص: (أدبي، علمي) في الشفقة بالذات. وقد تكوَّنت العينة من(184) طالباً وطالبة تمَّ اختيارها من الأقسام الأدبية؛ (88) طالباً وطالبة، والعلمية (96) طالباً وطالبة في جامعة الملك خالد، بمتوسط عمري قدره (22,36). وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات (اللُّطف بالذات، الإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية) وبين سمات الشخصية (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، والضمير الحي)، مع وجود علاقة سلبية بين الحكم الذاتي وبين العزلة والتوحُّد مع الذات والعصابية. كما أظهرت النتائج أنَّ الإناثَ أكثرُ شفقةً بالذَّات من الذكور، وأنَّ طلابَ الكلياتِ الأدبية أكثرُ شفقةً بالذَّات من طلاب الكليات العلمية.

مشكلة الدراسة

يتوقع من المتعلِّم في مرحلة التعليم العالي الارتقاء في نموه العقلي، والحسي، والانفعالي، واللُّغوي، الأمر الذي يسهِّل معهُ الاستفادة من التَّعليم الجامعي والخبرات والفرص لتنمية القدرات إلى أقصى حدٍّ ممكن والوصول إلى التكيُّف النفسي والاجتماعي. ويعتبر التعلُّم اليقظ أحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تحقيق التعلُّم الفعَّال، والانفتاح على المعلومات الجديدة، والوعي باختلاف وتنوُّع وجهات النظر، والتفكير المرن مع القدرة على الانفتاح على الجدة واليقظة المستمرة والحساسية للسياق والتوجُّهِ نحو الحاضر. كلُّ تلك الأبعاد تتعلَّق بمهارةِ يقظة الذهن وهي مؤشرٌ على امتلاك الفرد للوعي باللَّحظة الحالية دون حكم وقبول الأشياء كما هي؛ ممَّا يساعد في إظهار تفتح العقل ويمنحهُ المساحة لفهم الجديد من الخبرات والتأمُّل فيها (Barbezat & Bush, 2013). حاول الباحثون الوصولَ إلى نتائجَ بأنَّ الطالبَ الجامعي الذي يمتلكُ مستوىً مرتفعاً من يقظة الذِّهن يصبح أكثر قدرة على أن يطلق مجموعة من الأفكار والانفعالات والمشاعر والأحاسيس التي قد تنعكس إيجاباً في أدائهِ الأكاديمي وعلاقاتهِ الاجتماعية. كلُّ ما يذكرُ حول يقظة الذهن يرتبط بتغيير الإدراك والنظرة إلى الأحداث والمثيرات، وهذا التغيير يتحقَّق عن طريق يقظة الذهن بالانتباه المقصود لكلِّ لحظة مع الانفتاح العقلي

وعدم الحكم، ويسمحُ الإدراك بتجربة الأحداث التي يمرُّ بها الطالب دون تشتُّت أو تحديد، ويتحقَّق ذلك عن طريق الشعور بالأحداث والخبرات، واستحضار الوعي والانتباه وإظهار اتجاه القبول للتَّجربة التي يعيشها وهذا كلُّهُ يساعد في الوصول إلى امتلاك مهارات التكيُّف. ويتفق الباحثون أنَّ العيشَ والتعلُّمَ بيقظة الذِّهن تؤدي إلى خبرة إيجابية، ويجعلُ الطالبَ يُقدِّرُ عمليات التفكير والمخرجات ممَّا يسمحُ لهُ بدمج خبراتهِ في البنية المعرفية التي اكتسبها إضافة إلى تعلُّم مهام جديدة (Abdo, 2011). ويحتاج طالب المرحلة الجامعية إلى مهارات اجتماعية انفعالية تساعدهُ في تشكيل صداقات والمحافظة عليها، وشكل من أشكال تلك المهارات مهارة التمثل العاطفي: وهو القدرة على فهم الحالة الانفعالية للطرف الآخر ومشاركته بها والأخذ بالاعتبار وجهة نظرهِ ممَّا يساعدُ في تنميةِ الاتصال الفعَّال الجيد والإدارة الناجحة للنزاعات (Wied et al., 2007). والتَّمثُّل العاطفي استجابة عاطفية تظهر في فهم وإدراك واستيعاب الحاجة الانفعالية للطرف الآخر وتتضمَّنُ مشاعر مماثلة لمشاعر الطرف الآخر والمشاعر المتوقع أن يشعر بها، وهي مهارة اجتماعية أساسية تسمحُ للفردِ لفهم وتجربة وجهة نظر الطرف الآخر ويلعب دوراً في تطور الفهم الاجتماعي والسلوكات الاجتماعية الإيجابية، ومن الأفضل اعتبار التمثل العاطفي مجموعة من الأبنية المترابطة التي تتضمن عناصر ومكوِّنات معرفية وانفعالية، فالمكوِّن المعرفي يرتكز على الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر؛ أي قدرة الفرد للنَّظر إلى الموقف من منظور ثالث وذلك بالأخذ بالاعتبار وجهة نظرهِ ووجهة نظر الطرف الآخر، ويتضمَّن المكوِّن المعرفي مشاعر الدفء والعطف والاهتمام بالآخرين (Barr & Higgins-d'Alessandro, 2007). نحتاج إلى قياس تلك المهارات للتَّعرُّف إلى مستوى امتلاك الطالب لتلك المهارات. والدراسة الحالية حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

(1) ما مستوى يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي؟
(2) ما مستوى التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي؟
(3) ما القدرة التنبؤية لمجالات يقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي؟
(4) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في مستوى يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي، تعزى إلى متغيرات: النوع (ذكر/أنثى)، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

(5) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في مستوى التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي، تعزى إلى متغيرات: النوع (ذكر/أنثى)، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة: ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- تناولت الدراسة الحالية موضوع المهارات الانفعالية الاجتماعية، بالإشارة إلى مهارتي يقظة الذهن والتمثل العاطفي، الذي يَلْقى في الوقت الحالي اهتماماً كبيراً في الحقل التربوي، فقد زادت في الآونة الأخيرة الأصوات التي تنادي بضرورة الانتباه إلى مهارات الطلبة الانفعالية الاجتماعية، بدلاً من النظرة التقليدية بالتركيز فقط على التحصيل الأكاديمي. فالمهارات الانفعالية الاجتماعية تُسْهِمُ في تنمية السلوك، وتُسهِّل التعلُّم، وتحقيق تماسك اجتماعي أفضل، وتطوِّر الصحة العقلية، والإحساس بالفاعلية الذاتية.
- أوضحت هذه الدراسةُ، من خلال الإطار النظري، أهمية امتلاك الطلبة مستوىً مرتفعا من يقظة الذهن والتمثل العاطفي ممَّا يُسهِمُ في توفير المناخ الجامعي الذي يتَّصف بالدفء والرعاية والعلاقات الإيجابية.
- هدفت الدراسة الحالية إلى إظهار مستوى يقظة الذهن والتمثل العاطفي وفحص العلاقة بينهما لدى عينة من طلبة الجامعة؛ وذلك لإبراز جوانب القوة والضعف لديهم. ويمكن لمؤسسات التعليم العالي الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج تدريبية لطلبة الجامعات، وتحديد موضوعات الدورات العلمية.
- أَعدَّ الباحثانِ نسخةً عربيةً من مقياس بير، وسميث، وإلين Baer, Smith & Allen (2004) ليقظة الذهن، وما يتضمنُهُ من أبعادٍ فرعيةٍ وهي: (المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم). ويمكن تطبيق هذا المقياس على طلبة الجامعات والكليات.

محددات الدراسة : تتحدَّدُ نتائج هذه الدراسة بـ:

- خصائص العينة: الطلبة في جامعة أبو ظبي.
- خصائص أدوات الدراسة السيكومترية والمعدَّة لأغراض الدراسة الحالية، وهي: مقياس يقظة الذهن (The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills)، ومقياس التمثل العاطفي (The Empathy Scale).
- طُبقت الدراسة الحالية في الفصل الأول للعام الدراسي (2015/2014)، وبالتالي من الصعوبة تعميم نتائج الدراسة على فصول أو أعوام دراسية أخرى.

مصطلحات الدراسة:

يقظة الذهن (Mindfulness): قدرة الطالب على الانتباهِ الواعي لأفكارِه، وانفعالاتهِ، وسلوكهِ، والإحساس بجسدهِ في لحظة راهنة دون استدعاء لذكريات ماضية أو التفكير بخطط مستقبلية (Abdo, 2011). وتُعرَّف يقظة الذهن إجرائيًا في هذه الدراسة بأنَّها: الدرجة الكليَّة التي يحصلُ عليها المستجيب لمقياس يقظة الذهن المستخدم في هذه الدراسةِ، إذ تقيس فقرات المقياس مستوى الفرد في مُلاحظة الظواهر الداخلية والخارجية، ووصفها بكلمات وعبارات، والوعي بنشاط حالي يقوم بهِ، وقبول تلك الخبرة التي تحدث في الوقت الراهن دون تقييم وإصدار حُكم (Baer, Smith & Allen, 2004).

التمثُّل العاطفي (Empathy): قدرة الطالب على الاهتمام بوجهة نظر الآخرينَ وأخذها في الحُسبان والاستجابة بحساسية، والألم الشخصي في المواقف المحزنة والصعبة، ويُعرَّف التمثل العاطفي إجرائيا في هذه الدراسة: بأنَّهُ الدرجة الكلية التي يحصلُ عليها المستجيب على مقياس التمثل العاطفي المستخدم في هذه الدراسة، إذ تقيس فقرات المقياس مستوى الخيال، والاهتمام العاطفي، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، والألم الشخصي.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي والارتباطي؛ وذلك لملاءَمتهِ لأغراض الدراسة الحالية، إذ أنَّ هدف الدراسة هو التَّعرُّف إلى القدرة التنبُّؤية ليقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة أبو ظبي في ضوء متغيرات النوع: (ذكر/ أنثى)، والتخصص، والمستوى الدراسي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألَّفَ مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة أبوظبي بفرعيها: (فرع أبوظبي، والعين) في تخصصات الآداب والعلوم، والإدارة والأعمال، والهندسة وعلوم الحاسوب البالغ عددهم (5904)، حسب إحصاءات قسم القبول والتسجيل في جامعة أبوظبي في الفصل الأول للعام الدراسي (2015/2014). وشملت عينة الدراسة (400) طالباً وطالبة، وهم فقط الذين استجابوا للدِّراسة من ضمن طلبة عينة الدراسة والبالغ عددهم (410) من فرع الجامعة في أبو ظبي والعين. مع الأخذ في الحُسبان عدم تطبيق المقياس على عينة طلاب البرنامج العسكري في الجامعة والبالغ عددهم (55)؛ لصعوبة الحصول على الموافقات من الكليات العسكرية، وتوزيع هذا العدد من نسخ المقياس على بقية التخصصات. وقد تمَّ توزيع المقياس عن طريق التسليم باليد، وكان العدد النهائي

الذي تسلَّمهُ الباحثان هو إجابات (400) طالباً وطالبة فقط، فشكَّل هذا العدد عينة أفراد الدراسة النهائية. ويوضِّح الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع :(ذكر/أنثى)، وحسب التخصص.

الجدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري النوع: (أنثى/ ذكر)، والتخصص.

التخصص	الذكور	الاناث	المجموع
الآداب والعلوم	33	97	130
الإدارة والأعمال	41	49	90
الهندسة وعلوم الحاسوب	135	45	180
المجموع	192	208	400

أدوات الدراسة

استُخدمت في هذه الدراسة أداتان هما: (مقياس يقظة الذهن، ومقياس التمثل العاطفي). وهذا وصف لكل منهما:

أولاً: مقياس يقظة الذهن

قام بتصميم هذا المقياس بير، وسميث، وإلين (Baer, Smith & Allen, 2004) (The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills)، وترجم الباحثان المقياس وعرضاهُ بنسختيهِ الإنجليزية والمترجمة على أُستاذ متخصص في اللُّغة الإنجليزية وأُستاذ متخصص في اللُّغة العربية. وعدلّت صيغة كثير من الفقرات؛ لتتناسبَ وملاحظات المحكمينَ عليها. وبلغ عدد فقرات المقياس في صورتهِ الأصلية (40) فقرة، تمثل وصفاً لمهارات يقظة الذهن، وتتوزَّع الفقرات على أربعة مجالات وهي:

- المُلاحظة Observing: الوعي، والإدراك، والمُلاحظة للظواهر الداخلية مثل: (الإحساس الجسدي، والمعرفة، والانفعالات). والملاحظة للظواهر الخارجية مثل:(الأصوات،والروائح)، والانتباه لعناصر أخرى مثل: (الموقع، وشدة الإحساس واستمراريته، ونغمة الأصوات). ويشتمل الفقرات: (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 30، 33، 37، 39).
- الوصف Describing: استخدام الكلمات لوصف وتسمية الظواهر المُلاحظة والإشارة إليها. ويشتمل الفقرات: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 34).

- الوعي بالفعل Acting with Awareness: الانخراط بشكل كامل في النشاط مع الانتباه، والتركيز الواعي على شيء واحد في وقت واحد. ويشتمل الفقرات: (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 38، 40).
- القبول دون إصدار حُكم Accepting without Judgment: قبول تجربة اللَّحظة الراهنة دون إصدار أحكام أوالتقييم، وبالتالي الامتناع عن التقييم باستخدام أوصاف مثل: (جيد/سيء)، أو(صح/خطأ)، أو(جدير بالاهتمام/ غير جدير بالاهتمام). والسماح للواقع أن يكون كما هو دون محاولات لتجنبهِ أو الهروب منهُ أو تغييره. ويشتمل الفقرات: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36) .

صدق المقياس :

أ) صدق المحكمين: قام الباحثان بعرض الأداة على (10) محكمين من ذوي الاختصاصِ في مجال الإرشاد والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي في جامعة أبو ظبي، والجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية، وطُلِبَ من كلِّ مُحكِّمٍ إبداء رأيه في وضوح الفقرات وقياسها للمفهوم الذي أُعدَّت لهُ وارتباطها بالمقياس الفرعي، وعُدِّلت صياغة بعض الفقرات؛ لتتناسب وملاحظات المحكمين عليها.

ب) الصدق العاملي: جرى التأكُّد من قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التمييز بحساب ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية، ويبيِّن الجدول رقم (2) معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال من مجالات المقياس.

الجدول رقم (2)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال من مجالات المقياس

المُلاحظة		الوصف		الوعي بالفعل		القبول دون إصدار حُكم	
رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
1	0.72	2	0.79	3	0.81	4	0.72
5	0.02	6	0.90	7	0.20	8	0.79
9	0.62	10	0.76	11	0.26	12	0.16
13	0.80	14	0.75	15	0.86	16	0.50
17	0.87	18	0.85	19	0.62	20	0.64
21	0.85	22	0.73	23	0.53	24	0.65
25	0.76	26	0.84	27	0.81	28	0.72
29	0.77	34	0.78	31	0.84	32	0.08

المُلاحظة		الوصف		الوعي بالفعل		القبول دون إصدار حُكم	
رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
30	0.22			35	0.77	36	0.58
33	0.89			38	0.44		
37	0.90			40	0.23		
39	0.54						

يُلاحظُ من الجدول رقم (2) أنَّ معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية تراوحت بين (0.02– 0.90). ومعظم الفقرات معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد أعلى من (0.25)؛ وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يتمتَّعُ بدلالات صدق مناسبة، وتفي بأغراض الدراسة الحالية. ويتَّضح من الجدول أيضاً أنَّ الفقرات: (40، 30، 7، 12، 32، 5) معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد (0.23، 0.22، 0.20، 0.16، 0.08، 0.02)؛ وبالتالي معامل ارتباطها أقل من (0.25)؛ إلَّا أنَّها قد تكون مناسبة بحكم قربها من المعيار.

الثَّبات: للتَّحقُّقِ من ثبات المقياس؛ تمَّ حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha). ويُوضِّح الجدول رقم (3) معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية للمقياس.

الجدول رقم (3)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha).

المجال	معامل الثبات
المُلاحظة	0,90
الوصف	0,92
الوعي بالفعل	0,87
القبول دون إصدار حُكم	0,82

تُشير النتائج المبيَّنة في الجدول رقم (3) أنَّ معاملات الثَّبات لمجالات:(المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم) تراوحت بين (0.82– 0.92)، وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس التمثُّل العاطفي

وضع هذا المقياس "ديفيز" Davis (1980) بهدف قياس التمثل العاطفي، ويتضمَّن (28) فقرة، وتقاس استجابات أفراد العينة على كلِّ فقرة وفقاً لسلم استجابات مكوَّن من تدريج لفظي خماسي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، وتتوزَّع فقرات المقياس على أربعة مجالات هي:

1- الخيال ويشتمل الفقرات (1، 5، 7، 12، 16، 23، 26).
2- الاهتمام العاطفي ويشتمل الفقرات (2، 4، 9، 14، 18، 20، 22).
3- الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الأخر ويشتمل الفقرات (3، 8، 11، 15، 21، 25، 28).
4- الألم الشخصي ويشتمل الفقرات (6، 10، 13، 17، 19، 24، 27).

وقام ديفيز (1980) Davis بحساب ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للثبات، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.73، 0.79). وتُعدُّ هذه المعاملات مناسبة لأغراض استخدام المقياس في الدراسات المسحية. وتحقَّق ديفيز (1980) Davis من صدق المقياس باستخراج الصدق العاملي، وكشفت النتائج عن أربعة عوامل هي: (الخيال، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الآخر، والاهتمام العاطفي، والألم الشخصي). إذ فسر المقياس نسبة مرتفعة من التَّباين، وتطابق ذلك مع مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس. من جهة أخرى قام مُطَوِّرا المقياس عبدالهادي وأبوجدي (2011) بترجمة المقياس وعرضه بنسختيهِ الإنجليزية والمترجمة على أستاذ متخصص في اللغة العربية وأستاذ متخصص في اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك عرض المقياس على أساتذة جامعيين متخصصين في مجال علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد والصحة النفسية، لإبداء الرأي في سلامة الترجمة، ووضوح الصياغة والمعنى، وقياس الفقرات للمفهوم الذي أعدت لقياسه، وارتباط الفقرة بالبعد. وعدلت صيغة بعض الفقرات؛ لتتناسب وملاحظات المحكمين عليها. ومن أجل التحقق من ثبات المقياس، قام الباحثان بحساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التمثل العاطفي ككل والذي بلغ (0.80)، أمَّا المجالات الفرعية للمقياس فقد تراوحت معاملات ثباتها (0.71) لمجال الألم الشخصي إلى (0.79) لمجال الاهتمام العاطفي، وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يتمتَّع بدلالات ثبات مناسبة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مجالات مقياس يقظة الذهن، وحساب المستوى لكلِّ مجال. وتمَّ الاستناد إلى القاعدة الحسابية الآتية في تحديد مستويات يقظة الذهن، وهي: (الحد الأعلى للتدريج المستخدم- الحد الأدنى للتدريج المستخدم/ عدد مستويات درجة الشيوع)، وبذلك تكون (5-1)/3 = 1.33 والتي تمثل طول الفئة

الواحدة، وبعد ذلك يتمُّ جمعها للحدِّ الأدنى للتدريج، وبالتالي درجة شيوع يقظة الذهن لدى طلبة جامعة أبو ظبي بناءً على المتوسطات الحسابية هي:

- أقل من 2.33 منخفض.
- 2.3–3.66 متوسط.
- 3.67 فأكثر مرتفع.

ويوضِّح الجدول رقم (4) مستوى يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأداء الطلبة على مجالات مقياس يقظة الذهن، والمقياس كله

مجالات يقظة الذهن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المُلاحظة	2.81	0.37	متوسط
الوصف	2.39	0.54	متوسط
الوعي بالفعل	2.28	0.41	متوسط
القبول دون إصدار حُكم	2.71	0.50	متوسط
الدرجة الكلية	**2.54**	**0.33**	**متوسط**

يَتَّضِحُ من الجدولِ رقم (4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيةَ للمجالاتِ الفرعية: (المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم) تراوحت بين (2.28–2.81). وأنَّ المتوسط العام جاءَ ضمن المستوى المتوسط الذي بلغ (2.54) بانحراف معياري (0.33). وتبيَّن من الجدول أيضاً أنَّ أعلى متوسط حسابي لمجال الملاحظة الذي بلغ متوسطه الحسابي (2.81) بانحراف معياري (0.37)، وأنَّ أقلَّ متوسط حسابي لمجال الوعي بالفعل الذي بلغ متوسطه الحسابي (2.28) بانحراف معياري (0.41).

السؤال الثاني: ما مستوى التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مجالات مقياس التمثل العاطفي، وحساب المستوى. ويوضِّح الجدول رقم (5) مستوى التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأداء الطلبة على مجالات مقياس التمثل العاطفي، والمقياس كله.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الخيال	3.12	1.16	متوسط
الاهتمام العاطفي	3.62	0.36	متوسط
الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الأخر	3.77	0.43	مرتفع
الألم الشخصي	3.31	0.48	متوسط
الدرجة الكلية	3.45	0.48	متوسط

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيةَ للمجالات الفرعية: (الخيال، والاهتمام العاطفي، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، والألم الشخصي) تراوحت بين (3.12– 3.77). وأنَّ المتوسط العام جاءَ ضمن المستوى المتوسط الذي بلغ (3.45) بانحراف معياري (0.48). وتبيَّن من الجدول أيضاً أنَّ أعلى متوسط حسابي لمجال الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر الذي بلغ متوسطه الحسابي (3.77) بانحراف معياري (0.43)، وأنَّ أقلَّ متوسط حسابي لمجال الخيال الذي بلغ متوسطه الحسابي (3.12) بانحراف معياري (1.16).

السؤال الثالث: ما القدرة التنبُّؤية لمجالات يقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تمَّ إجراء تحليل الانحدار المتعدد المتدرِّج Stepwise Multiple Regression والجدول رقم (6) يبيِّن النتائج.

الجدول رقم (6)

تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للقدرة التنبؤية لمجالات يقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي.

الارتباط	معامل التحديد	ف	الدلالة
0.85	0.72	249.14	0.00

يتبيَّن من الجدول رقم (6) أنَّ معامل الارتباط بين مجالات يقظة الذهن ومهارة التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي بلغ (0.85)، وأنَّ قيمة الإحصائي (ف) بلغت (249.14)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (0,05) فأقل. وهذا يشير إلى أنَّ ليقظة الذهن قدرة تنبُّؤية في مهارة التمثل

العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي. ولتحديد تأثير كل مجال من مجالات يقظة الذهن في التمثل العاطفي؛ تمَّ استخراج معامل بيتا (ß) وقيمة الإحصائي (ت) المقابل لها. ويبيِّن الجدول رقم (7) النتائج.

الجدول رقم (7)

معاملات بيتا (ß) وقيم (ت) لمجالات يقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي.

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	(ت)	الدلالة
	(ß)	الخطا المعياري	بيتا (ß)		
الثابت	0.31	0.12		2.56	0.01
المُلاحظة	0.37	0.05	0.28	7.51	0.00
الوصف	0.21	0.03	0.24	6.39	0.00
الوعي بالفعل	0.20	0.03	0.17	6.12	0.00
القبول دون إصدار حُكم	0.42	0.03	0.44	13.42	0.00

يتَّضح من الجدول رقم (7) أنَّ قيم معامل بيتا (ß) بلغت (0.28، 0.24، 0.17، 0.44) لمجالات: (المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حكم) بالترتيب. كما تبيَّن من الجدول أنَّ قيم الإحصائي (ت) بلغت (7.51، 6.39، 6.12، 13.42) بالترتيب، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.05) فأقل. وهذا يشير إلى تأثير إيجابي في التمثل العاطفي؛ فكلَّما زادت يقظة الذهن كان هناك توجُّه نحو مهارة التمثل العاطفي.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في مستوى يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي، تعزى إلى متغيرات النوع: (ذكر/أنثى)، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى يقظة الذهن لدى طلبة جامعة أبو ظبي تبعاً لمتغير النوع: (ذكر/أنثى)، والتخصص، والمستوى الدراسي. وتمَّ إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق تبعا لمتغير النوع: (ذكر/أنثى). وتطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لكشف الفروق في مستوى يقظة الذهن لدى طلبة جامعة أبو ظبي تبعاً لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي. وتوضِّح الجداول أرقام: (8)، و(9)، و(10)، و(11)، و(12) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (8)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي باختلاف النوع: (ذكر/ أنثى).

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المُلاحظة	ذكور	210	2.82	0.34	0.81	0.42
	اناث	190	2.79	0.39		
الوصف	ذكور	210	2.43	0.55	1.51	0.13
	اناث	190	2.34	0.52		
الوعي بالفعل	ذكور	210	2.20	0.31	-3.95	0.00
	اناث	190	2.36	0.49		
القبول دون إصدار حُكم	ذكور	210	2.63	0.48	-3.02	0.00
	اناث	190	2.78	0.51		
الدرجة الكلية	ذكور	210	2.52	0.34	-1.52	0.13
	اناث	190	2.57	0.31		

يُلاحظ من الجدول رقم (8) أنَّ قيم الإحصائي (ت) بلغت (0.81، 1.51، -3.95، -3.02، -1.52) لمجالات: (المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حكم) بالترتيب. وأنَّ هذه القيم دالة عند مستوى (0.05) فأقل لمجالين فقط هما: (الوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حكم). وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبيَّن أنَّ متوسط الإناث كان أعلى في مجالي: (الوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حكم) مقارنة مع الذكور.

الجدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي باختلاف التخصص.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المُلاحظة	بين المجموعات	1.69	2	0.84	6.51	0.00
	داخل المجموعات	51.49	397	0.13		
	المجموع	53.18	399			
الوصف	بين المجموعات	1.71	2	0.86	3.02	0.05
	داخل المجموعات	112.49	397	0.28		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الوعي بالفعل	المجموع	114.21	399			
	بين المجموعات	8.07	2	4.04	26.88	0.00
	داخل المجموعات	59.61	397	0.15		
	المجموع	67.68	399			
القبول دون إصدار حُكم	بين المجموعات	11.01	2	5.50	24.73	0.00
	داخل المجموعات	88.34	397	0.22		
	المجموع	99.35	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.71	2	1.36	13.42	0.00
	داخل المجموعات	40.14	397	0.10		
	المجموع	42.85	399			

يتَّضح من الجدول رقم (9) أنَّ قيم الإحصائي "ف" لمجالات المقياس دالة عند مستوى (0,05) فأقل تبعاً لمتغير التخصص. ومن أجل التَّحقُّق من التخصص الذي تظهر فيه الفروق الدالة؛ تمَّ إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية. ويوضِّح الجدول رقم (10) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (10)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق في يقظة الذهن تبعاً لمتغير التَّخصُّص.

المجال	الكلية	الآداب والعلوم	الإدارة والأعمال	الهندسة وعلوم الحاسوب
الملاحظة	الآداب والعلوم		.00115	.13104*
	الإدارة والأعمال			.12989*
	الهندسة وعلوم الحاسوب			
الوصف	الآداب والعلوم		-.17833-*	-.05399-
	الإدارة والأعمال			.12433
	الهندسة وعلوم الحاسوب			
الوعي بالفعل	الآداب والعلوم		.32145*	.29297*
	الإدارة والأعمال			-.02848-
	الهندسة وعلوم الحاسوب			
القبول دون إصدار حُكم	الآداب والعلوم		.13063*	.37242*
	الإدارة والأعمال			.24178*
	الهندسة وعلوم الحاسوب			
الدرجة الكلية	الآداب والعلوم		.06873	.18561*
	الإدارة والأعمال			.11688*
	الهندسة وعلوم الحاسوب			

يتبيَّن من الجدول رقم (10) وجود فروق دالة بين الطلبة من كلية الآداب والعلوم، والطلبة من كلية الهندسة وعلوم الحاسوب في مجالي: (الوصف، والقبول دون إصدار حكم)، والدرجة الكلية

في ذلك لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم. ويتَّضح من الجدول أيضاً وجود فروق بين الطلبة من كلية الآداب والعلوم من جهة والطلبة من كليتي: (الإدارة والأعمال، والهندسة وعلوم الحاسوب) من جهة أخرى في مجال الوعي بالفعل، وذلك لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم. كما تبيَّن من الجدول وجود فروق دالة في مجال القبول دون إصدار حكم بين الطلبة من كلية الآداب والعلوم، والطلبة من كلية الهندسة وعلوم الحاسوب، وذلك لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم. وبين الطلبة من كلية الإدارة والأعمال، وكلية الهندسة وعلوم الحاسوب، وذلك لصالح الطلبة من كلية الإدارة والأعمال. وبين الطلبة من كلية الآداب والعلوم، والطلبة من كلية الإدارة والأعمال، وذلك لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم.

الجدول رقم (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في يقظة الذهن لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي باختلاف المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المُلاحظة	بين المجموعات	13.263	4	3.316	32.809	.000
	داخل المجموعات	39.920	395	.101		
	المجموع	53.184	399			
الوصف	بين المجموعات	23.563	4	5.891	25.670	.000
	داخل المجموعات	90.643	395	.229		
	المجموع	114.206	399			
الوعي بالفعل	بين المجموعات	11.498	4	2.875	20.212	.000
	داخل المجموعات	56.178	395	.142		
	المجموع	67.676	399			
القبول دون إصدار حُكم	بين المجموعات	11.724	4	2.931	13.212	.000
	داخل المجموعات	87.626	395	.222		
	المجموع	99.349	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.687	4	1.672	18.259	.000
	داخل المجموعات	36.164	395	.092		
	المجموع	42.851	399			

يُلاحظ من الجدول رقم (11) أنَّ قيم الإحصائي "ف" لمجالات المقياس دالة عند مستوى (0,05) فأقل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. ومن أجل التَّحقُّق من المستوى الدراسي الذي تظهر فيه الفروق الدالة؛ تمَّ إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية. ويوضِّح الجدول رقم (12) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق في يقظة الذهن تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	المستوى الدراسي	1	2	3	4	5
الملاحظة	1		-.46961-*	-.46799-*	-.54773-*	-.34788-*
	2			.00161	-.07812	.12172
	3				-.07973	.12011
	4					.19984*
	5					
الوصف	1		-.44242-*	-.71944-*	-.62034-*	-.48810-*
	2			-.27702-*	-.17792-*	-.04568
	3				.09911	.23135*
	4					.13224
	5					
الوعي بالفعل	1		.41383*	-.01383	.18482*	.23521*
	2			-.42766-*	-.22900-*	-.17862
	3				.19865*	.24904*
	4					.05039
	5					
القبول دون إصدار حُكم	1		-.39961-*	-.36015-*	-.06086	-.02998
	2			.03946	.33875*	.36962*
	3				.29929*	.33017*
	4					.03087
	5					
الدرجة الكلية	1		-.22445-*	-.39035-*	-.26102-*	-.15769-*
	2			-.16590-*	-.03657	.06676
	3				.12933*	.23267*
	4					.10334
	5					

يتَّضح من الجدول رقم (12) وجود فروق دالة بين الطلبة من المستويات الدراسية المختلفة: (السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة، والسنة الخامسة)، وذلك لصالح الطلبة من المستويات الدراسية العُليا وبشكل تتابعي مقارنة بالطلبة من المستويات الدراسية الدُّنيا.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في مستوى التمثُّل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي، تعزى إلى متغيرات النوع: (ذكر/أنثى)، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى التَّمثُّل العاطفي لدى طلبة جامعة أبو ظبي تبعاً للمتغيرات النوع: (ذكر/أنثى)، والتخصص، والمستوى الدراسي. وتمَّ إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق تبعا لمتغير النوع: (ذكر/أنثى). وتطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لكشف الفروق في مستوى التمثل العاطفي لدى طلبة جامعة أبو ظبي تبعاً لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي. وتوضِّح الجداول أرقام: (13)، و(14)، و(15)، و(16)، و(17) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (13)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي باختلاف النوع: (ذكر/ أنثى).

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الخيال	ذكور	210	2.86	1.16	-4.79	0.00
	اناث	190	3.40	1.09		
الاهتمام العاطفي	ذكور	210	3.64	0.41	1.24	0.22
	اناث	190	3.60	0.30		
الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الأخر	ذكور	210	3.82	0.38	2.33	0.02
	اناث	190	3.72	0.47		
الألم الشخصي	ذكور	210	3.17	0.50	-6.27	0.00
	اناث	190	3.46	0.40		
الدرجة الكلية	ذكور	210	3.37	0.48	-3.60	0.00
	اناث	190	3.54	0.47		

يُلاحظ من الجدول رقم (13) أنَّ قيم الإحصائي (ت) بلغت (4.74-، 1.24، 2.33، 6.24-، 3.60-) لمجالات: (الخيال، والاهتمام العاطفي، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، والألم الشخصي)، والدرجة الكلية بالتَّرتيب. وأنَّ هذه القيم دالة عند مستوى (0.05) فأقل

باستثناء مجال الاهتمام العاطفي. وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبيَّن أنَّ متوسطات الإناث أعلى في مجالات الخيال، والألم الشخصي، والدرجة الكلية مقارنة مع الذكور.

الجدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي باختلاف التخصُّص.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الخيال	بين المجموعات	230.665	2	115.333	149.853	.000
	داخل المجموعات	305.547	397	.770		
	المجموع	536.212	399			
الاهتمام العاطفي	بين المجموعات	.018	2	.009	.069	.933
	داخل المجموعات	52.556	397	.132		
	المجموع	52.575	399			
الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الأخر	بين المجموعات	.326	2	.163	.892	.411
	داخل المجموعات	72.495	397	.183		
	المجموع	72.821	399			
الألم الشخصي	بين المجموعات	44.733	2	22.367	192.735	.000
	داخل المجموعات	46.071	397	.116		
	المجموع	90.805	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	28.127	2	14.063	87.011	.000
	داخل المجموعات	64.167	397	.162		
	المجموع	92.293	399			

يتَّضح من الجدول رقم (14) أنَّ قيم الإحصائي "ف" لمجالات المقياس دالة عند مستوى (0,05) فأقل تبعاً لمتغير التَّخصُّص باستثناء مجالي: (الاهتمام العاطفي، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر). ومن أجل التَّحقُّق من التَّخصُّص الذي تظهر فيه الفروق الدالة؛ تمَّ إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية. ويوضِّح الجدول رقم (15) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (15)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق في التمثل العاطفي تبعاً لمتغير التَّخصُّص.

المجال	التخصص	الأداب والعلوم	الإدارة	الهندسة
الخيال	الآداب والعلوم		.33214*	1.64125*
	الإدارة والأعمال			1.30911*
	الهندسة وعلوم الحاسوب			
الألم الشخصي	الآداب والعلوم		.06534	.69673*
	الإدارة والأعمال			.63139*
	الهندسة وعلوم الحاسوب			
الدرجة الكلية	الآداب والعلوم		.08704	.56433*
	الإدارة والأعمال			.47728*
	الهندسة وعلوم الحاسوب			

يتبيَّن من الجدول رقم (15) وجود فروق دالة بين الطلبة من كلية الآداب والعلوم، والطلبة من كلية الهندسة وعلوم الحاسوب في مجال الألم الشخصي، وذلك لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم. ويتَّضح من الجدول أيضاً وجود فروق بين الطلبة من كلية الآداب والعلوم من جهة والطلبة من كلية الهندسة وعلوم الحاسوب من جهة أخرى في مجال الخيال، وذلك لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم. وبين الطلبة من كلية الإدارة والأعمال، وكلية الهندسة وعلوم الحاسوب، وذلك لصالح الطلبة من كلية الإدارة والأعمال. وبين الطلبة من كلية الآداب والعلوم، والطلبة من الإدارة والأعمال، وذلك لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم.

الجدول رقم (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في التمثل العاطفي لدى عينة من طلبة جامعة أبوظبي باختلاف المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الخيال	بين المجموعات	105.005	4	26.251	24.047	.000
	داخل المجموعات	431.208	395	1.092		
	المجموع	536.212	399			
الاهتمام العاطفي	بين المجموعات	9.204	4	2.301	20.957	.000
	داخل المجموعات	43.371	395	.110		
	المجموع	52.575	399			
الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الأخر	بين المجموعات	17.126	4	4.282	30.366	.000
	داخل المجموعات	55.695	395	.141		
	المجموع	72.821	399			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الألم الشخصي	بين المجموعات	6.266	4	1.566	7.319	.000
	داخل المجموعات	84.539	395	.214		
	المجموع	90.805	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	18.680	4	4.670	25.058	.000
	داخل المجموعات	73.614	395	.186		
	المجموع	92.293	399			

يُلاحظ من الجدول رقم (16) أنَّ قيم الإحصائي "ف" لمجالات المقياس دالة عند مستوى (0,05) فأقل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. ومن أجل التَّحقُّق من المستوى الدراسي الذي تظهر فيه الفروق الدالة؛ تمَّ إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية. ويوضِّح الجدول رقم (17) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (17)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق في التمثل العاطفي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي .

المجال	المستوى الدراسي	1	2	3	4	5
الخيال	1		-.33407	-1.21726-*	-1.05134-*	.17007
	2			-.88319-*	-.71726-*	.50414*
	3				.16592	1.38733*
	4					1.22140*
	5					
الاهتمام العاطفي	1		-.35345-*	-.36215-*	-.47921-*	-.34014-*
	2			-.00871	-.12576-*	.01331
	3				-.11705-*	.02202
	4					.13907
	5					
الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الأخر	1		-.63403-*	-.50154-*	-.54740-*	-.51247-*
	2			.13249*	.08664	.12156
	3				-.04585	-.01093
	4					.03493
	5					
الألم الشخصي	1		-.03971	-.20312-*	-.17883-*	.29932*
	2			-.16341-*	-.13913-*	.33903*
	3				.02428	.50244*
	4					.47815*
	5					
الدرجة الكلية	1		-.34031-*	-.57102-*	-.56419-*	-.09580
	2			-.23070-*	-.22388-*	.24451*
	3				.00682	.47521*
	4					.46839*
	5					

يتَّضح من الجدول رقم (17) وجود فروق دالة بين الطلبة من المستويات الدراسية المختلفة: (السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة، والسنة الخامسة) في مجالات: (الخيال، والاهتمام العاطفي، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، والألم الشخصي)، والدرجة الكلية في ذلك لصالح الطلبة من المستويات الدراسية العُليا وبشكل تتابعي مقارنة بالطلبة من المستويات الدراسية الدُّنيا.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسط من يقظة الذهن على مقياس يقظة الذهن ككل. وعلى جميع مجالات المقياس باستثناء مجالي المُلاحظة، والوعي بالفعل؛ إذ كانت درجات الطلبة على مجال المُلاحظة ضمن الفئة المُرتفعة. ودرجاتهم على مجال الوعي بالفعل ضمن الفئة المنخفضة.

ويمكن تفسير مستوى يقظة الذهن المتوسط لدى عينة الدراسة؛ بإرجاع النتيجة إلى أنَّ الإطارَ التعليمي والاجتماعي والثقافي قد لا يُركِّز على تنمية مهارة يقظة الذهن، فخلال مراحل الدراسة قد لا يتعرَّض الطالب إلى برامجَ تدريبيةٍ مُتخصِّصةٍ لتنمية يقظة الذهن، ويكون التركيزُ مقصوراً على المواد الأكاديمية والتحصيل الدراسي، كما أنَّ الأسرةَ والثقافةَ قد لا تُعطي الفرصةَ الكافيةَ لتنمية المهارات مثل: المُلاحظة، والوصف، والوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم وغيرها من المهارات الانفعالية الاجتماعية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني عن مستوى متوسط من التمثل العاطفي لدى أفراد العينة، وأن درجات أفراد العينة من طلبة جامعة أبوظبي على مجال الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر كانت ضمن الفئة المرتفعة. في حين درجاتهم على المجال الفرعي: الخيال كانت ضمن الفئة المنخفضة. ويمكن إرجاع ذلك؛ إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة والثقافة السائدة التي لا تُعطي الفرصة الكافية لتجربة مشاعر عدم الراحة والقلق الخاصة بالطَّرف الآخر الذي يشهد خبرة سلبية. كما يخلو النظام التعليمي من الفرص التدريبية والموضوعات حول مهارة التمثل العاطفي. وبصفة عامة لا يتعلَّم الطالب أن يضع نفسه مكان الطرف الآخر ويشعر بمشاعرهِ وانفعالاتهِ، وإنَّما يركِّز المجتمع على مواساة الآخر ومشاركتهِ أخزانهِ أكثر من محاولة الشعور بانفعالاته. وتتفق نتيجة

الدراسة الحالية حول المستوى المرتفع لمجال الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر مع دراسة تيسورد (Tisord, 2009) التي توصلت إلى مستوى مُرتفع من المجال الفرعي نفسه لمقياس التمثل العاطفي لدى طلبة جامعة أوريغون.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت النتائج الدراسية المتعلقة بالسؤال الثالث أن زيادة يقظة الذهن تزيد من التمثل العاطفي. وفي هذا المجال ترى كوزلوسكي (2013) Kozlowski أنَّ قدرة التركيز على اللحظة الراهنة (الحاضر)، وعدم الحُكم قد ينمِّي قدرة الفرد على اختيار سلوكات أكثر مُساعدة ومنهجية للتَّفاعُل مع الآخرين بعيداً عن التفكير وردود الفعل الأوتوماتيكية الآلية؛ فيقظة الذهن تعني: تمييز الفرد وإدراكهِ لخبراتهِ الداخلية التي تتألَّف من المشاعر والانفعالات والإحساس بالجسد دون محاولة لتغيير تلك الخبرات أو تجنُّبها أو الهروب منها، وبالتالي فإنَّ يقظة الذهن تساعد في تسهيل قبول الخبرات الداخلية الذاتية الخاصة بالفرد وهذا الشكل من قبول التجربة الشخصية قد يُعمَّم ليظهر بشكل قدرة أكبر على قبول تجربة الناس وإظهار التمثل العاطفي. وتضيف كل من بيرني، وسبيكا، وكارلسون Birnie, Speca & Carlson (2010) أنَّ وعي الفرد اليقظ للحالة أو الخبرة الداخلية للمعاناة خطوةٌ أساسية لتطوير الرأفة. وتتَّسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة جريسون، وكاشويل (2009) Greason & Cashwell، ودراسة تيسورد (2009) Tisord في وجود تأثير دال إحصائياً ليقظة الذهن على التمثل العاطفي. ودراسات بيرني، وسبيكا، وكارلسون (2010) Birnie, Speca & Carlson، وشابيرو، وسشوارتز، وبونر (1998) Shapiro, Schwartz & Bonner ، وسكور، وكريستوفر، وكريستوفر Schure, (2008) Christopher & Christopher التي أظهرت دور برامج التدريب على يقظة الذهن في تنمية التمثل العاطفي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في مجالي الوعي بالفعل والقبول دون إصدار حُكم، وقد جاءت تلك الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اهتمام الأسرة والمجتمع بامتلاك الإناث لمهارات معرفية وانفعالية واجتماعية وسلوكية، تتيح لهُنَّ الفهم الكامل لأبعاد الحياة الانفعالية والاجتماعية، وحل المشكلات اليومية، والتَّكيُّف مع المتطلبات والظروف المحيطة. اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة العاسمي (2014) التي أشارت إلى أنَّ الإناث أكثر شفقة بالذات من الذكور، حيث تمَّ قياس يقظة الذهن كمجال فرعي من مجالات الشفقة بالذات.

أما بالنسبة إلى التفاعل بين التخصص ويقظة الذهن فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من كلية الآداب والعلوم والطلبة من كلية الهندسة وعلوم الحاسب في مجال الوصف والقبول دون إصدار حكم لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم. كما ظهرت فروق في مجال الوعي بالفعل بين الطلبة من كلية الآداب والعلوم من جهة والطلبة من كليتي الإدارة والأعمال، والهندسة وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح الطلبة من كلية الآداب والعلوم. وفي المقياس الفرعي القبول دون إصدار حكم حصل الطلبة من كلية الآداب والعلوم على درجات أعلى على هذا المقياس مقارنة بالطلبة من كليتي الهندسة وعلوم الحاسب والإدارة والأعمال. ويعلِّل الباحثان هذه النتيجة؛ بأنَّ النظام التعليمي والموضوعات في تخصصات الآداب والعلوم، والإدارة والأعمال قد تتطرَّق إلى مهارات يقظة الذهن وعلاقتها بالنمو الانفعالي والتكيُّف المهني والاجتماعي، مقارنة بالموضوعات والمعلومات في مواد تخصص الهندسة وعلوم الحاسوب. وتتَّسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة العاسمي (2014) في وجود تأثير دال إحصائياً للتَّخصُّص على مقياس الشفقة بالذَّات، والذي يشتمل على المجال الفرعي يقظة الذهن، إذ أشارت النتائج إلى أنَّ طلابَ الكليات الأدبية أكثرُ شفقةً بالذَّات من طلاب الكليات العلمية.

أما فيما يتعلق بنتيجة الدراسة المتعلقة بأثر تفاعل متغيري يقظة الذهن والمستوى الدراسي، فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح الطلبة في المستويات الدراسية العليا مقارنة مع الطلبة في المستويات الدراسية الدنيا. وقد ترجع نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ النَّضج والخبرة يلعبان دوراً في تنمية الطالب ليقظة الذهن. إضافة إلى أنَّ الطالب قد يطوِّر مهارات يقظة الذهن من خلال اللقاءات المستمرة مع الطلبة في القاعات الدراسية، فالعلاقات الاجتماعية داخل الفصول، والقاعات الدراسية تسمح للطالب بتنمية مهارات تُساعدهُ على إيجاد علاقات فاعلة مع الطلبة (McCuin, 2012).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الخامس عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس التمثل العاطفي ككل، وفي درجات مجالي الخيال والألم الشخصي تُعزى للجنس، ولصالح الإناث. وهو ما يؤكِّد حساسية الإناث تجاه الآخرين والتأثر بأحداث الشخصيات في الأفلام والمسلسلات. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أنَّ الفروق الجنسية بين الذكور والإناث قد تعزى إلى التنميط الجنسي، فالأنثى دورها أكبر في رعاية الآخرين والاهتمام بهم ولديها مشاعر وانفعالات واضحة أكثر من الذكور، كما أنَّ الأسرة والبيئة المحيطة والثقافة السائدة تفرض على الإناث

طبيعة ونوعية محددة من السلوكات والعادات والقيم والتفاعلات التي تختلف عن الذكور (Karniol, Gabay, Ochionm & Harari, 1998). كما أظهرت النتائج أنَّ متوسط الذكور أعلى في مجال الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر مقارنة مع الإناث.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بأثر تفاعل متغيري التخصص والتمثل العاطفي إلى أن الطلبة من كلية الآداب والعلوم لديهم مستوى ألم شخصي أعلى من طلبة كلية الهندسة وعلوم الحاسب. وأن الطلبة من كلية الآداب والعلوم يمتلكون مستوى أعلى من الخيال مقارنة بالطلبة من كليتي الهندسة وعلوم الحاسب والإدارة والأعمال مع وجود فروق في مجال الخيال أيضاً بين الطلبة من كلية الإدارة والأعمال والطلبة من كلية الهندسة وعلوم الحاسب لصالح الطلبة من كلية الإدارة والأعمال. ويمكن تفسير ارتفاع مستوى التمثل العاطفي لدى الطلبة من تخصصات الآداب والعلوم، والإدارة والأعمال إلى طبيعة التخصص، وما يرتبط به من موضوعات مثل: وضع النفس مكان الطرف الآخر، والشعور بمشاعرهِ وانفعالاتهِ، والاهتمام بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم؛ لإثارة الانتباهِ وجذب الآخرين والحصول على القبول الاجتماعي، وإدارة سلوك أفراد تلك الإدارة التي تعتمد في نجاحها على مستوى الفهم الإداري لسلوك ودافعية المرؤوس، وكيفية تقديم التغذية الراجعة بطريقة فاعلة، بهدف تحقيق الأهداف المرجوة، وكل تلك الموضوعات هي محاور أساسية في تخصص الآداب والإدارة مقارنة بتخصص الهندسة وعلوم الحاسوب.

أما فيما يتعلق بنتيجة الدراسة المتعلقة بأثر تفاعل متغيري التمثل العاطفي والمستوى الدراسي، فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح الطلبة في المستويات الدراسية العليا مقارنة مع الطلبة في المستويات الدراسية الدنيا. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى التَّعلُّم والخبرة لطلبة المستويات الدراسية العُليا، فتتحسَّن طرق التَّواصل والتَّصرُّف مع الآخرين، ويصبح الطالب أكثر توجهاً للاهتمام بالآخرين (Williams, 2000). كما أنَّ نضج القدرات العقلية يؤثِّر في قدرة الفرد على الأخذ في الحُسبان الأفكار الذاتية والمشاعر والتعبير عنها بشكل واضح وصريح، والأخذ في الحُسبان أفكار ومشاعر الطرف الآخر.

الخلاصة

هناك تحوُّلٌ جذريٌّ في موضوع الاهتمام بمهارات طلبة المرحلة الجامعيّة، ويبدو ذلك واضحاً في تسليط الأضواء على إكساب الطّلبة مهاراتٍ معرفيّة وانفعاليّة وسلوكيّة، عوضاً عن الاهتمامِ بقدرتهم على اكتساب المعلومة أو المحتوى العلمي، وهذا يتيحُ لهُم الفهمَ الكاملَ للأبعادِ الانفعاليّةِ الاجتماعيّةِ الّتي تلزمهم في الحياة الجامعيّة، وتزوِّدُهُم أيضاً بطرقٍ تتيحُ لهُم النّجاحَ في إدارةِ مهامِّ الحياةِ والعلاقاتِ

مع الآخرينَ، بالإضافة إلى حلِّ المشكلات اليوميَّةِ والتكيُّفِ مع المتطلّبات المعقَّدةِ والمركَّبةِ للنُّمو والتَّطوُّرِ (Marlow, Bloss & Bloss, 2000). والدّراسة الحاليّة حاولت بحث مستوى مهارة يقظة الذّهن ومهارة التّمثّل العاطفي من المهارات الانفعاليّة الاجتماعيّة لدى عيّنة من طلبة الجامعة، مع الكشف عن القدرة التّنبّؤيّة ليقظة الذِّهن في مهارة التّمثُّل العاطفي. وقد أظهرت النّتائج أنَّ مستوى يقظة الذّهن والتّمثّل العاطفي لدى عيّنة الدّراسة ضمن المستوى المتوسّط، وأنَّ مجالَ (المُلاحظة) من مقياس يقظة الذّهن، ومجال (الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر الطّرف الآخر) من مقياس التّمثّل العاطفي؛ يقعان في المستوى المرتفع، بينما كان مجال (الوعي بالفعل) في مقياس يقظة الذّهن ومجال (الخيال) في التّمثّل العاطفي يقعان في المستوى المنخفض. كما أشارت نتائج الدّراسة إلى أنَّ زيادة يقظة الذّهن تزيد من التّمثُّل العاطفي. وقد تفوّقت الإناث مقارنة مع الذّكور في الدّراسة الحاليّة في مجالات: (الوعي بالفعل، والقبول دون إصدار حُكم، والخيال، والألم الشّخصي)، والدّرجة الكليّة. بينما تفوّق الطّلبة الذّكور على الإناث في مجال (الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر الطّرف الآخر)، مع عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث في مجال الاهتمام العاطفي. وتوصّلت الدّراسة أيضاً إلى تفوّق طلبة كلّيتيْ: (الآداب والعلوم، والإدارة والأعمال)، وطلبة المستويات الدّراسية العليا في بعض مجالات مقياسيْ: (يقظة الذّهن، والتّمثّل العاطفي). ومن خلال العرض السّابق، نستطيع الخروج بالتّوصيات الآتية:

توصيات الدِّراسة

- الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدّراسة الحاليّة، حيث يتمُّ تطبيق مقياس يقظة الذّهن ومقياس التَّمثُّل العاطفي واستخلاص النّتائج؛ ليتمَّ فيما بعد توجيه الطّلبة نحو السّلوكات الإيجابيّة الّتي تؤدِّي إلى تحصيل دراسي جيّد، وعلاقات اجتماعيّة إيجابيّة.
- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين يقظة الذّهن، وبعض المتغيّرات ذات الأهمّيّة بالنّسبة للعمليّة التّربويّة مثل: (التّنظيم الذّاتي، والكفاية الاجتماعيّة).
- على المختصّين في مجال علم النّفس والإرشاد توعية طلبة الجامعات؛ وخاصّة طلبة الكلّيّات العلميّة ومَن هم في المستويات الدّراسيّة الدّنيا، وكذلك توعية الطّلبة الذّكور بمهارة يقظة الذّهن ومهارة التّمثّل العاطفي، وتوضيح دور تلك المهارات في التّكيّف مع متطلّبات الحياة الجامعيّة ومهامّ الحياة وتحقيق النّجاح في العلاقات الاجتماعيّة.

المراجع

العاسمي، رياض نايل (2014). الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد. **مجلة جامعة دمشق**، 30 (1)، 17-56

Abdo, N. (2011). Academic Performance and Social/Emotional Competence in Adolescence. Unpublished Ph. D dissertation, Yashiva University, New York.

Baer, R., Smith, G & Allen, K. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*(3), 191-206.

Bahl, S., Milne, G.,Ross, S., & Chan, K. (2013). Mindfulness: A Long–Term Solution for Mindfulness Eating by College Students. *Journal of Public: Policy and Marketing, 32*(2), 173–184.

Barbezat, D., & Bush, M. (2013). *Contemplative Practices in Higher Education: Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*. USA: John Wiley and Sons.

Barr, J. & Higgins–d' Al Essandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior In the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology, 168* (3), 231–250.

Beitel, M., Elena, F. & Cecero, J. (2004). Psychological Mindedness and Awareness of Self and Others. *Journal of Clinical Psychology*. *61*(6),739–750.

Birnie, K., Speca, M. & Carlson , L. (2010) Exploring self–Compassion and Empathy in the context of Mindfullness–Based Stress Reduction (MBSR). *Stress and Health*, *26*(1), 359-371.

Brown, K. & Ryan, R. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and its Role In Psychology Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848.

Burrows, L. (2011). Relational Mindfulness in Education. *Education of Meaning and Social Justice*, *24*(4), 25–29.

Coholic, D. (2010). *Arts Activities for Children and Young People In need: Helping children to Develop Mindfulness, Spiritual Awareness and self–Esteem*. UK: Jessica Kingsley Publishers.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Psychology, 10*(1). 1-19.

Dreyfus, G. (2013). Is Mindfulness Present-Centred and Non-Judgemental? A Discussion of the Cognitive Dimensions of Mindfulness. In Williams, J.M.G. & Kabat-Zinn, J. (Eds), *Mindfulness: Diverse perspectives on its Meaning origins and Applications* (pp.41-54). UK : Taylor and Francis Books .

Greason, P. & Cashwell, C. (2009). Mindfullness and Counseling Self–Efficacy: The Mediating Role of Attention and Empathy. *Counselor Education and Supervision, 49* (1), 2-19.

Hamarta, E., Ozyesil, Z., Deniz, M. & Dilmac, B. (2013). The Prediction Level of Mindfulness and Locus of Control on Subjective Well–Being. *International Journal of Academic Research, 5* (2), 145–150.

Hanh,T.(1976).*The Miracle of Mindfulness: A manual for Meditation*. Boston: Beacon.

Hinnant, J. & O'Brien (2007). Cognitive and Emotional Control and Perspective Taking and Their Relations to Empathy in 5-Year-Old Children. *The Journal of Genetic Psychology*, *168*(3), 301-322.

Jolliffe, D. & Farrington, D. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. *Aggressive Behavior*, *32*(1), 540–550.

Jones, D. (2011). Mindfulness In Schools.*The Psychologist*, *24*(10), 736–739.

Karniol, R., Gabay, R., Ochionm Y. and Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence.*Sex Roles,39*(1), 45-59.

Keen, S. (2010). Narrative Empathy. In A. Frederick (Eds.), *Toward a Cognitive Theory of Narrative Acts* (pp. 61–94). Austin: University of Texas Press.

Kozlowski, A. (2013). Mindfulness Mating: Exploring the Connection between Mindfulness and Relationship Satisfaction. *Sexual and Relationship Therapy*, *28*(1), 92-104.

Langer, E. & Moldoveanu, M. (2000). The Construct of Mindfullness. *Journal of Social Issues, 56* (1), 1–9.

Ligocki, M. (2010). The Construct of Empathy, Mindfullness, Self–Compassion and Self–Rumination: An Exploratory Factor Analysis. Unpublished Ph.D dissertation, University of Houston, Houston, USA.

Marlow, L. Bloss, K. & Bloss, D. (2000). Promoting Social and Emotional Competency Through Teacher/Counselor Collaboration. *Education, 120*(4), 668-674.

McCuin, D. (2012). Teachers Working with Social Emotional Competence: Students Perspectives on the Positive effects. Unpublished Ph.D dissertation. Colorado State University, Colorado, USA.

Nyanaponika T. (1972). *The Power of Mindfulness.* San Fransisco, CA: Unity Press.

Pfeifer, J. H., & Dapretto, M. (2009). A Mirror In My Mind: Empathy and the Mirror Neuron System. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (183-198). Cambridge, MA: MIT Press.

Schure, B., Christopher, J., Christopher, S. (2008). Mind-Body Medicine and the Art of Self-Care: Teaching Mindfulness Through Yoga, Meditation and Qigong. *Journal of Counseling and Development*, *86*(1), 47-56.

Shapiro, S., Schwartz, G. & Bonner, G. (1998). Effects of Mindfullness–Based Stress Reduction on Medical and Premedical students. *Journal of Behavioral Medicine, 21*(6), 581-599.

Tisord, J. (2009). The Effects of Mindfulness Training and Individual Differences in Mindfulness on Social Perception and Empathy. Unpublished Ph. D dissertation. University of Oregon, Eugene, USA.

Vavrichek, S. (2012). *The Guide to Compassion at Assertiveness: How to Express your Needs and Deal with Conflict While Keeping a Kind Heart*. USA: New Harbinger Publications, Inc.

Wied, M., Branje, S. & Meeus, W. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents. *Aggressive Behavior, 33*(1), 48-55.

Williams, C. (2000). *Being assertive: Overcoming depression, a five areas approach*. UK: Arnold Publishers.