اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية

إعداد

د. حسني زكريا السيد النجار

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

٢٠١٩م

اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية

إعـداد
د. حسني زكريا السيد النجار
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

الملخـــص :

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة، وكذلك الكشف عن تأثير النوع (ذكور- إناث) في اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي، تكونت عينة البحث من (٢٩٦) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا (دبلوم خاص- ماجستير) بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، بمتوسط عمري قدره (٢٥.٣٨) سنة وانحراف معياري قدره (±١.٩٢) سنة، اشتملت أدوات البحث على مقياس اليقظة العقلية ترجمة/ حسن (٢٠١٧)، ومقياس الحاجة إلى المعرفة ترجمة/ المنشاوي (٢٠١٥)، ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث، واعتمد البحث على المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب الارتباطي والأسلوب الفارق، وباستخدام معامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين بعض أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية لليقظة العقلية وكل من بعض أبعاد الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من بعض أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة– الوصف- التصرف بوعي- عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) وأبعاد الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور – إناث) في بعدي (الملاحظة – عدم الحكم على الخبرات الداخلية) والدرجة الكلية لليقظة العقلية لصالح الإناث، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع في أبعاد (الوصف-التصرف بوعي- عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور- إناث) في أبعاد الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي- المثابرة المعرفية- الثقة المعرفية) والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور- إناث) في أبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي- الاندماج السلوكي- الاندماج الوجداني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، وبناءً على نتائج البحث قدمت بعض التوصيات التربوية والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية–الحاجة إلى المعرفة–الاندماج الأكاديمي– طلبة الدراسات العليا.

Mindfulness and its Relationship with Need for Cognition and Academic Engagement of Higher Studies Students

Abstract

The research aims to detect the relationship among mindfulness, need for cognition and academic engagement of higher studies students in faculty of education as well as the protection possibility of the academic engagement through mindfulness, need for cognition and detection of the gender effect (males – females) on mindfulness, need for cognition and academic engagement. The study comprised of (296) higher studies male and female students (special diploma, master's degree) of faculty of education, Kafrelsheikh University with average age of (25.38 years) and standard deviation of (1.92±). The research instruments included the mindfulness scale (translated by Hassan, 2017), need for cognition scale (translated by Al-Menshwai, 2015), academic engagement scale (prepared by the researcher). The research depended on descriptive approach using the collateral approach and the time difference approach, the correlation coefficient, the multiple regression analysis and t-test for the independent groups. The research came to the following results.

There is a statistically significant and positive correlation between mindfulness dimensions and the whole degree of mindfulness, between some the need for cognition dimensions and the whole degree of need for cognition, between some academic engagement dimensions and the whole degree of academic engagement. Moreover, the results indicated that there was possibility of predicting the whole degree of the academic engagement through some mindfulness dimensions (observation, description, behaving with awareness and lack of interaction with the internal experiences), need for cognition dimensions (cognitive depth, cognitive persistence and cognitive confidence) of higher studies students in faculty of education.

Moreover, the results showed that there is a statistically significant difference (males and females) in the follow up measurement (observation, inability to make sound judgments on the internal experiences) and the whole degree of the mindfulness in favor of females, there is no a statistically significant difference for gender in the following dimensions (description, behaving with awareness and the lack of interaction with the internal experiences). In addition, results indicated that there is no a statically significant difference for gender (males- females) in need for cognition dimensions (cognitive depth, cognitive persistence and cognitive confidence) and the whole degree of need for cognition. The results showed that there is no a statistically significant for gender (males- females) in academic engagement dimensions (cognitive engagement, behavioral engagement, emotional engagement) and the whole degree of academic engagement. Consequently the research results submitted some educational recommendations and suggestions.

Keywords: Mindfulness, Need for Cognition, Academic Engagement, Higher Studies Students

مقدمـــة:

تمثل مرحلة الدراسات العليا قمة الهرم التعليمي، وذلك لما لها من أهمية خاصة في إمداد المجتمع بالباحثين المتميزين والخبراء المتخصصين الذين يسهمون في إيجاد الحلول المتعلقة بكافة المشكلات العلمية والمجتمعية، فمن أدوار الجامعة الرئيسية تقديم برامج دراسات عليا متنوعة ومتميزة، وتطبيق نتائجها البحثية للرقي بالمجتمع ودفعه للتقدم والنمو، مما يستوجب دراسة المتغيرات المعرفية والوجدانية والأكاديمية التي تسهم في تطوير المهارات البحثية للطلبة وخاصة في مرحلة الدراسات العليا وتشجيع مبادراتهم المتميزة وتنمية مهارات التعلم الذاتي وحل المشكلات والتفكير الابداعي لديهم ومساعدتهم على النجاح والتميز والاندماج في حياتهم العلمية والعملية، وتحسين وعيهم بما يدور حولهم من أحداث ومستجدات وتطوير قدراتهم وامكاناتهم العقلية والأكاديمية، فالبحث العلمي أحد مهام وأدوار الجامعة الأساسية بجانب التعليم وخدمة المجتمع والذي يعتبر أحد أهم أهداف تحقيق رسالتها التربوية ومعيار مهم ورئيسي للتطوير والجودة.

ويعتبر متغير اليقظة العقلية Mindfulness من المتغيرات الحديثة نسبياً في البحوث النفسية وقد ظهر الاهتمام بدراستها وعلاقتها بالمكونين النفسي والمعرفي وأهميتها للمرونة النفسية ومواجهة الضغوط وإدارتها وتحفيز الأفراد على إظهار قدراتهم وامكاناتهم والتعبير عن أفكارهم.

كما تعتبر اليقظة العقلية أيضاً متغيراً مهماً للتعليم الإيجابي والفعال، حيث أنها تسهم في تطوير عمل الدماغ، وتنشيط عمل النصف الأيمن من المخ للمشاركة في الخبرة وتيسير التعلم، كما أن التعليم الإيجابي يجعل اليقظة العقلية تعمل على تكوين الرفاهية والسعادة النفسية والاحساس بجودة الحياة لدى الطالب، إضافة إلى خفض الشعور بالضيق النفسي (Siegel, 2007)، فهي تجعل الطلاب أكثر وعياً ببيئتهم بشكل كامل ويظهرون انتباهاً ورغبة في أداء المهام وتحسين الذاكرة، ويكونون أكثر إبداعاً، وأكثر حماساً في التعليم، وأكثر بحثاً عن معينات التعلم (السيد، ٢٠١٧).

فاليقظة العقلية عملية ينظر من خلالها الفرد إلى المشكلة من عدة زوايا، بدلاً من التحرك بطريقة خطية في التفكير، فهي تساعد الطالب على الوعي بما يدور حوله، والمشاركة المستمرة في العملية التعليمية الراهنة، وتحول دوره من كونه مشاركاً فقط إلى منتج ومراقب (Brown & Ryan, 2003)، كما أنها تمنع الفرد من التفكير بأساليب تقليدية أو نمطية، فهي تسمح له أن يبتعد عن التعلق بأنماط التفكير العشوائية والأفكار المشوهة في العقل والتنقية الانفعالية وتكوين مخططات معرفية منطقية ومنظمة وإعطاء دلالات معرفية تستند على منطق وأدلة واقعية (Shapiro, Carlson, Astin & Ferrdman, 2006)، كما أنها ترتبط بالطموح والانجاز الأكاديمي وفاعلية الذات (Brausch, 2011).

وينظر إلى اليقظة العقلية على أنها تنظيم للانتباه، وتتضمن مكونان هما: الوعي ويتحدد بالمراقبة المستمرة للخبرة، والتركيز على الخبرة الحالية بدلاً من الاستغراق في أحداث الماضي، أو الأحداث المستقبلية، ويتناول المكون الثاني الطريقة التي يتم بها التعامل مع الوعي في اللحظة الراهنة، وتشير إلى الانفتاح والتقبل، بمعنى عدم الحكم، وعدم التفاعل أو عدم التفسير وعدم توسيع الاحداث الداخلية أو محاولة التغيير ولا يعني ذلك السلبية أو الاستسلام للأمر الواقع أو الأحداث الراهنة وإنما يعني توجيه الانتباه الكامل إلى الوقت الحاضر بدلاً من الاستغراق أو التجنب، ومواجهة الاحداث كما تظهر (Cardaciotto, Herbert, Forman, & Farrow, 2008; Roemer & Orsillo, 2003) (في: حسن، ٢٠١٧، ١٢٦-١٢٧).

وقد اقترح كل من (Cohen, Stotland & Wolfe, 1955) مصطلح الحاجة إلى المعرفة Need for cognition، وعرفوه بأنه الحاجة لبناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم

الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية، وقد اعتبر هؤلاء أن المواقف المختلفة ستكون مهمة للفرد بقدر ما تثير الحاجة إلى المعرفة لديه وبقدر ما تشبعها، أما إحباط هذه الحاجة فيؤدي إلى شعور الفرد بالحرمان والتوتر، ويقوده بالتالي لأن يبذل جهوداً نشطة يبني من خلالها مواقف معقولة تزيد من فهمه لما حوله (في: جرادات والعلي، ٢٠١٠)، وتتنبأ الحاجة إلى المعرفة بجودة التفكير الذي يمارسه الطلبة أثناء انشغالهم بالمهام التعليمية (Coutinho, 2006)، وقد حظي مفهوم الحاجة إلى المعرفة باهتمام العديد من الباحثين بعد أن قام كل من (Cacioppo & Petty, 1982) بإعداد وتطوير مقياس الحاجة إلى المعرفة، ويشير (Brown, 2005) إلى أن مقياس الحاجة إلى المعرفة يعتبر مقياساً للشخصية فهو يرتبط بالمهارات العقلية ومهارات التفكير والتفكير الناقد ويقيس الاهتمام بالتعلم وحل المشكلات وليس القدرة على فعل ذلك، ويزود المقياس بمعلومات حول نزعة أو ميل الفرد للانهماك في التفكير والأنشطة العقلية المعرفية والانشغال والاستمتاع بها.

ولقد ركز الباحثون والتربويون في الآونة الأخيرة بشكل متزايد على دراسة الاندماج الأكاديمي Academic Engagement للطلاب باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل تدني مستوى التحصيل الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل والاغتراب لدى الطلاب، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي (Fredrick, et al, 2004, 60)، ويشير مصطلح الاندماج الأكاديمي إلى مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يبذلها الطالب لتحقيق المعرفة والخبرة الأكاديمية، ويتضمن الطاقة التي يبذلها الطالب في المذاكرة وقضاء وقته في التعلم ومشاركته في الجامعة والأنشطة الجامعية الصفية واللاصفية وتفاعله مع أعضاء هيئة التدريس وزملاؤه (Krumrei-Mancuso, Newton, Kim & Wilcox, 2013).

كما أصبح اندماج الطلاب في الحياة الأكاديمية هدفاً نأمل من خلاله تعزيز قدرات جميع الطلاب على تعلم كيفية التعلم الذاتي لكي يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجتمع يعتمد على المعرفة (Gillbert, 2007)، ويؤكد العديد من الباحثين على أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي ينذر بتحصيل دراسي منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب الدراسي (Reeve& Tseng, 2011, 257)، ويعتبر الاندماج الأكاديمي مؤشراً ومنبئاً للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي والقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات، كما يشير إلى مدى مشاركة الطالب بفعالية في أنشطة التعلم (Veiga, et al, 2015, 306; Veiga, et al, 2014, 39).

كما أشارت دراسة أبو العلا (٢٠١١) إلى وجود تأثير مباشر للاندماج الأكاديمي في تحصيل الطلاب، ويشير الباحثون إلى أن الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع يتضمن عدة أبعاد هي: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الوجداني الانفعالي Emotional ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم الحديثة والفعالة والاهتمام بموضوعات التعلم، وبعد الاندماج بالتفويض Agentic Engagement ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق ونقل التعليمات أو الدروس التي يتلقاها (Reeve & Tseng, 2011).

وتعتبر هذه المتغيرات من المتغيرات المهمة والضرورية للتعلم الفعال والانجاز الأكاديمي لطلبة الجامعة بصفة عامة وطلبة الدراسات العليا بصفة خاصة، لذلك كانت الحاجة لإجراء البحث الحالي للكشف عن علاقة اليقظة العقلية بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

مشكلة البحث:

بدأ إحساس الباحث بالمشكلة من خلال تدريس بعض المقررات لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية وخاصة مقرر الإحصاء النفسي والتربوي لطلبة الدبلوم الخاص في التربية ومقرر الإحصاء المتقدم في علم النفس لطلبة ماجستير علم النفس التربوي، حيث لاحظ الباحث وجود تباين أو اختلافات بين الطلبة في درجة انتباههم وتركيزهم على موضوعات الدراسة والمهام والأنشطة الأكاديمية، فبعض الطلبة يمتلكون القدرة على الانتباه والاهتمام والتركيز على موضوعات الدراسة والبحث والانشغال بها وهؤلاء غالباً يكونوا أكثر استفساراً وتقديم الأسئلة حول موضوعات الدراسة ولديهم شغف لمعرفة المزيد من المعلومات وحب الاستطلاع وأكثر مشاركة وتفاعلاً مع الأنشطة الأكاديمية والبحثية داخل القاعات الدراسية وخارجها، والبعض الآخر يفتقرون القدرة على هذه الأمور ويؤدون عملهم بدون وعي أو حماس أو تركيز، وقد أشار (Langer, 1997) إلى دور اليقظة العقلية وأهميتها في الحياة اليومية، وتأثيرها وأهميتها أيضاً في زيادة القدرة على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات والمواقف المختلفة التي يتعرض لها الفرد، كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفع من اليقظة العقلية يظهرون انتباهاً أكثر ورغبة في أداء المهام وتحسن الذاكرة، كما أنهم يكونوا أكثر ابداعاً واتزاناً نفسياً وأقل اضطراباً (Langer & Molddoreau, 2000, 30)، كما أن هناك اهتماما متزايدا بدراسة الفوائد النفسية لليقظة العقلية، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية أو بعض أبعادها وكل من الاستقرار النفسي، والسعادة النفسية، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة والكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (اسماعيل، ٢٠١٧؛ حسن، ٢٠١٧؛ الشلوي، ٢٠١٧؛ رف الله، ٢٠١٨؛ Baer, 2003; Cash & Whittingham, 2010).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية وبين كل من الاكتئاب، والاضطرابات النفسية، والإجهاد، والقلق والأفكار اللاعقلانية (Bodenlos, Noonan, Wells, 2013; Luoma, & Villatte, 2012)

ولقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الأفراد الذين يمتلكون درجة مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يتمتعون باستراتيجيات تعلم أكثر شمولية وعمقاً للوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء للمهام الأكاديمية، كما يمتلكون الإرادة لبذل المزيد من الجهود للانشغال بمعاجلة متعمقة ومركزة ودقيقة للمعلومات، لكن الأفراد ذوو الدرجة المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة ستكون معالجتهم للمعلومات سطحية ومقتضبة (جرادات والعلي، ٢٠١٠؛ Coutinho, 2006).

وإذا كانت الحاجة إلى المعرفة ذات أهمية للأداء على المهام الأكاديمية فإن الاندماج الأكاديمي يعد من أهم مقومات النجاح في الحياة الجامعية فهو يولد لدى الطلاب الشعور بمدى أهمية جامعتهم ودراستهم (عابدين، ٢٠١٩)، كما أوضح (Kuh, 2001) أن الاندماج الأكاديمي هو الطاقة والوقت الذي يوجهه الطالب للأنشطة التعليمية داخل وخارج القاعات الدراسية، كما أن الممارسات التي تقدمها المؤسسة التعليمية تشجع الطالب على المشاركة في الأنشطة المختلفة، كما حدد شبيب (٢٠٠٥) الاندماج الأكاديمي على أنه المشاركة الإيجابية والاهتمام الإيجابي الذي يؤدي بالطالب إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام المختلفة مع شعوره بذاته وثقته بنفسه.

ورغم أهمية هذه المتغيرات لعمليتي التعليم والتعلم والدراسة والبحث للطلبة في جميع المراحل التعليمية، إلا أن معظم الدراسات التي أجريت حول اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي -في حدود إطلاع الباحث- تمت على طلبة الجامعة أو طلبة المدارس في مراحل التعليم قبل الجامعي، ولم تتطرق أي من هذه الدراسات إلى دراسة هذه المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا.

ورغم وجود بعض الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها بمتغيرات أخرى إيجابية كالسعادة النفسية، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة والكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي أو السلبية في السلوك الإنساني كإكتئاب، والاضطرابات النفسية، والأفكار اللاعقلانية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا.

كما تناقضت نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية (عبد الله، ٢٠١٣؛ الوليدي، ٢٠١٧؛ المعموري وعبد، ٢٠١٨؛ قاسم، ٢٠١٨؛ عبد الحميد، ٢٠١٨، بدر، ٢٠١٩؛ Palmer & Rodger, 2009; Erdner, 2018)، حيث أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية بين الذكور والإناث لصالح الذكور بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الفروق في اليقظة العقلية كانت لصالح الإناث ولكن أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية، وكذلك اختلفت نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المعرفة (بقيعي، ٢٠١٣؛ جرادات وأبو غزال، ٢٠١٤؛ Maschio, 2018) وكذلك اختلفت نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي (عفيفي، ٢٠١٦؛ خضير، ٢٠١٧؛ عابدين، ٢٠١٩؛ LeMay, 2017).

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية؟

٤- هل يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية؟

٥- هل يوجد تأثير للنوع (ذكور- إناث) في متغيرات البحث الأساسية: اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية؟

أهـداف البحـث:

١- الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٢- الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٣- الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٤- التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٥- التعرف على تأثير النوع (ذكور- إناث) في اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

أهميــة البحـث:

أ- الأهمية النظرية:

١- يتناول البحث الحالي مجموعة من المتغيرات المهمة والضرورية لعمليتي التعليم والتعلم لدى الطلاب باختلاف مراحلهم التعليمية والتأصيل النظري لها وهي اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي ومسايرة الاتجاهات العلمية المعاصرة للبحث في المتغيرات الإيجابية للشخصية والسمات الإيجابية للسلوك الإنساني ذات التأثير الفعال في المهارات البحثية والحياتية.

٢- ندرة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود إطلاع الباحث- التي تناولت دراسة اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية والكشف عن إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة.

٣- تمثل مرحلة الدراسات العليا فئة مهمة وقطاع كبير من الطلبة وهي مرحلة مهمة ومثمرة في حياة الفرد، تحتاج إلى العديد من المهارات والإمكانات المعرفية والأكاديمية للتعامل مع متطلبات وطبيعة الدراسة والبحث في هذه المرحلة ومواجهة تحدياتها وحل مشكلاتها والقدرة على التفكير والانتباه والوعي بالمستجدات العلمية والبحثية والمجتمعية والتواصل الفعال مع عناصر البيئة التعليمية كالأساتذة والزملاء.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- إضافة مقياس جديد للبيئة العربية وهو مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا وكذلك تقنين مقياسي اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والتحقق من توفر الخصائص القياسية لهما على طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٢- قد تفيد نتائج البحث الحالي في تقديم الأسس والمقومات والارشادات التي تساعد القائمين على برامج الدراسات العليا وحثهم على تدريب وتنمية اليقظة العقلية لدى طلبة الدراسات العليا بما يسهم في إثراء وتحسين مهاراتهم المعرفية والأكاديمية والبحثية.

٣- قد تساعد نتائج البحث في توجيه نظر الباحثين والقائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام بالعوامل والمتغيرات التي تسهم في تحسين عملية الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا لما له من تأثير وأهمية كبيرة في تحسين التحصيل الدراسي والإنجاز والطموح الأكاديمي والتواصل البناء نع عناصر البيئة التعليمية في والنجاح في الحياة الأكاديمية والبحثية.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

اليقظة العقلية Mindfulness:

تعرف على أنها مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلاً من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار أحكام

(Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، (في: حسن، ٢٠١٧، ١١٥) وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس اليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية المستخدم في البحث الحالي، إعداد/ (Baer, et al, 2006) ترجمة/ حسن (٢٠١٧).

الحاجة إلى المعرفة Need for cognition:

يعرف كل من (Cacioppo & petty, 1982) الحاجة إلى المعرفة بأنها نزعة الفرد إلى المشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها، وتشتمل على الأبعاد الثلاثة التالية:

- **العمق المعرفي:** ويشير إلى نزعة الفرد للانهماك والاستمتاع بالتفكير طويل المدى الذي يتصف بالعمق وتحدي قدرات الفرد وتعلم طرق التفكير الجديدة.
- **المثابرة المعرفية:** ويشير إلى نزعة الفرد للانهماك والاستمتاع بالتفكير المستمر والتفصيلي والمعقد.
- **الثقة المعرفية:** وتشير إلى نزعة الفرد للانهماك والاستمتاع بالحلول الجديدة للمشكلات وبالتفكير كأسلوب حياة وتحمل المسئوليات التي تعتمد على التفكير؛ وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الثلاثة لمقياس الحاجة إلى المعرفة النسخة المختصرة المستخدم في البحث الحالي، إعداد/ (Cacieppo & Petty, Kao, 1984) ترجمة/ المنشاوي (٢٠١٥).

الاندماج الأكاديمي Academic Engagement:

يعرفه الباحث بأنه درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح، ويتضمن ثلاثة جوانب أو أبعاد هي:

- **الاندماج المعرفي Cognitive Engagement:** ويشير إلى الاستعداد والتهيؤ العقلي والانتباه لدى الطالب لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية.
- **الاندماج السلوكي Behavioral Engagement:** ويشير إلى مشاركة الطالب في الأنشطة المرتبطة بالجامعة والدراسات العليا والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والبحثية.
- **الاندماج الوجداني Emotional Engagement:** ويشير إلى المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الايجابية كالفخر والسعادة والانتماء تجاه عناصر البيئة التعليمية والاحترام في التعامل مع الأساتذة والزملاء، ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الجوانب والأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي إعداد/ الباحث.

طلبة الدراسات العليا Higher Education Students:

ويقصد بهم الطلاب والطالبات المقبولين والمقيدين فعلياً في برامج الدراسات العليا (دبلوم مهني في التربية – دبلوم خاص في التربية – ماجستير في التربية - دكتوراه في التربية) في التخصصات النفسية والتربوية المختلفة بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

حـدود البحـث:

تتمثل حدود البحث في متغيراته الرئيسية وهي اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي، كما تتمثل في الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية، وعينة البحث من طلبة الدراسات العليا بالتخصصات النفسية والتربوية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، ومن حيث الحدود الزمنية تم تطبيق الأدوات والمقاييس الخاصة بالبحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

الإطـــار النظـري:

أولاً: اليقظة العقلية:

تزايد الاهتمام خلال الفترة الماضية بشكل كبير بمصطلح اليقظة العقلية كحالة وسمة وعملية وتدخل، وتم دمج المفهوم بشكل ناجح في سياق علم النفس بصفة عامة، وفي إطار مواجهة تحديات الضغوط النفسية، والقصور في تنظيم الانفعالات على نحو خاص؛ وقد واجه المفهوم بسبب الاختلافات الثقافية التي ظهر فيها على المستوى الإجرائي تحديات منها ما يرتبط بعملية القياس وبرامج التدخل، وكذلك التمايز عن غيره من المفاهيم في الاستخدامات الشائعة (حسن، ٢٠١٧؛ Baer, 2003; Brown & Ryan, 2004)

ويركز مفهوم اليقظة العقلية على الانتباه للموقف الواحد في الوقت نفسه، مع عدم التفكير في الماضي، أو المستقبل حتى يتعزز الوعي في الموقف من كافة جوانبه؛ وقد أشارت نوري (٢٠١٢) إلى أنها تؤدي إلى زيادة الوعي، والتخلي عن ردود الأفعال المسبقة، والمرونة في الاستجابة، والتعامل مع الأحداث الطارئة، مع التقليل من الوقوع في الأخطاء.

ويشير (Langer & Moldoveanu, 2000) إلى اليقظة العقلية على أنها الحس الواعي والإيجابي للمواقف الراهنة، والمعاني التي يدركها الفرد عندما ينتبه إلى خصائص أو ملامح المثير في المواقف الخارجية الأولية، وترتبط بالمرونة المعرفية، وتعمل كوظيفة تنفيذية تسمح بالاستعداد للتحول؛ كما عرفها (Allen, Blashki & Gullone, 2006) على أنها الانتباه المركز في اللحظة الراهنة، وبدون حكم على الخبرات، أو الانفعالات، أو الأفكار؛ وينظر (Davis & Hayes, 2011) إليها على أنها وعي الفرد بالخبرات لحظة بلحظة، دون تقييم عما إذا كانت هذه الخبرات جيدة أو سيئة، أي أنها ليست سمة كما يمكن تحسينها بواسطة ممارسة أنشطة التأمل؛ ويشير (Kabat-Zinn, 2006) إلى اليقظة العقلية على أنها الوعي الذي ينشأ أثناء الانتباه لموضوع ما في اللحظة الحاضرة، وبدون إصدار أحكام على الخبرة الظاهرة Unfolding of experience، وتتضمن خصائص مثل عدم السعي Non-striving والقبول Acceptance والانفتاح Openness.

وتركز بعض الاتجاهات والتصورات النظرية لليقظة العقلية على ارتباطها الواضح والقوي بوظائف الذاكرة والانتباه، حيث يشير (Analayo, 2003; Vago & Sibersweig, 2012) إلى اليقظة العقلية على أنها السعة الانتباهية المستمرة المميزة للتشفير/ الترميز، وإعادة تجميع الخبرات بكفاءة دون نسيان أو تشتت، ويتم وصفها كمسار Path مباشر لتوقف المعاناة Cessation suffering أو الوعي اللازم لمتابعة الخبرة الشخصية الأساسية، وكأساس جيد أو مهارة بين مجموعة من الخصائص العقلية التي تنمو خلال ممارسات التأمل الخاصة (في: حسن، ٢٠١٧، ١٢٧)، كما عرفها (Lau, et al, 2006) بأنها الانتباه بطريقة محددة لغرض ما في الوقت الحاضر وتتضمن الانتباه المنفتح والمتقبل للمعرفة بما يحدث في اللحظة الحاضرة

والوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه المتعمد بطريقة منفتحة لما يحدث في اللحظة الحاضرة ويتكون من بعدين هما الفضول أو حب الاستطلاع والبعد الثاني هو عدم التمركز، وكذلك أشار(Davis & Hayes, 2011) إلى اليقظة العقلية على أنها البقاء عن قصد في الحاضر وتتضمن مفهومين هما الوعي والانتباه إذ يمدنا الوعي بالمسح العام والرصد المستمر للخبرة ويزيد الانتباه من الإحساس بالخبرة وتعميق التركيز عليها.

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

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

أما قاموس أكسفورد (٢٠١٤) فعرف اليقظة العقلية على أنها الحالة النفسية التي تتحقق من خلال التركيز على الوعي في الوقت الحاضر، مع الاحتفاظ بحالة من الهدوء، وقبول المشاعر، والأفكار، والخصائص الجسدية (Mindfulness, 2014)، كما عرف (Hassed, 2016) اليقظة العقلية بأنها طريقة في التفكير تحفز الانتباه إلى المتغيرات البيئية من غير إصدار أحكام إيجابية أو سلبية تجاهها وأنها تشتمل على مجموعة واسعة من التطبيقات ذات الصلة بالتعليم، حيث تشتمل على تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف، والتطور العاطفي، وتحسين الصحة البدنية، وتعزيز التعلم والأداء.

وتوجد نماذج لليقظة العقلية ذات اهتمام بالتدخل العلاجي (Baer, 2003; Brown, et al, 2003; Fletcher, et al, 2010) تركز على أربعة أهداف هي: تنمية الوعي المتمركز على الحاضر وعدم الحكم وتقبل المشاعر والأفكار، والنوايا الموجبة أو المكون الدافعي للتغيير العلاجي، والبعد عن أفكار الفرد وانفعالاته.

وتتضمن اليقظة العقلية النظر إلى الأفكار والانفعالات كأحداث عقلية عابرة بدلاً من الانهماك فيها، أو فحصها، أو الانشغال بها والتفاعل الزائد معها، ويشير كل من (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Andrson, Carmody, et al, 2004) إلى اليقظة العقلية على أنها تتضمن مكونين أساسيين هما: المكون الأول ويتضمن ميكانيزم تنظيم الانتباه الذاتي للخبرة المباشرة لزيادة التعرف على الأحداث العقلية في اللحظة الراهنة، المكون الثاني ويتضمن ميكانيزم التطبيق العملي المباشر للاتجاه نحو خبرات الفرد في اللحظة الحالية، التي يمكن تصورها من خلال الرغبة في المعرفة والانفتاح والقبول (في: حسن، ٢٠١٧، ١١١).

وترتبط اليقظة العقلية سلبياً بالضغوط النفسية المدركة، وأسلوب المواجهة الانفعالية للضغوط، وأسلوب المواجهة التجنبية للضغوط، وترتبط إيجابياً بأسلوب المواجهة العقلانية للضغوط (Palmer & Rodger, 2009).

كما أظهرت الدراسات الحديثة أن البرامج التي تعتمد على اليقظة العقلية تعزز من الرفاهة النفسية، ومواجهة الضغوط النفسية، وتعمل على خفض التوتر والقلق واضطرابات المزاج وأعراض الاكتئاب لدى المعلمين قبل الخدمة، كما تخفض الإرهاق للعاملين في مجال التدريس (Byrne, Bond & London, 2013; Hue & Lau, 2015).

كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والسلوكيات الصحية مثل: النوم، وتناول الطعام الصحي، وممارسة التمارين الرياضية، والصحة الجسدية والنفسية لدى طلاب الجامعة (Roberts & Danoff-Burg, 2010; Murphy, Mermelstein, Edwards & Gidycz, 2012)

حيث أكد (Bernay, 2014; Arthurson, 2015) على أن اليقظة العقلية ضرورية للمعلمين حيث تنمي لديهم الرفاهية الشخصية، وتخفض الإجهاد، وتجعلهم أكثر تركيزاً في التخطيط للدرس، وفي مراعاة احتياجات الطلاب، كما أنه من الضروري تضمين برامج إعداد المعلمين التدريب على اليقظة العقلية وذلك لتحسين المهارات الحياتية للطلاب، وتنمية التوازن العاطفي، والحد من التوتر، وتعزيز المناخ المناسب للفصول الدراسية.

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أن اليقظة العقلية يقوم من خلالها الشخص بتركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الحاضرة والمواقف الراهنة (هنا والآن) دون إصدار أحكام تقييمية سواءً كانت إيجابية أو سلبية وتقبل كل خبرات الحياة دون انزعاج أو توتر.

ولقد تعددت النماذج المفسرة لأبعاد ومكونات اليقظة العقلية في ضوء التوجهات النظرية والبحثية، حيث ينظر إليها البعض على أنها تعني تركيز الانتباه في اللحظة الراهنة، وينظر إليها البعض الآخر على أنها تعني الانفتاح الذهني دون إصدار أحكام مسبقة، ومن هذه النماذج ما يلي:

فقد أشار (Langer, 1989) إلى أن اليقظة العقلية تتكون من أربعة مكونات وهي: البحث عن جديد، والارتباط، وتقديم جديد، والمرونة، بينما أشار (Shapiro, et al, 2006) إلى أن اليقظة العقلية تتكون من أربعة مكونات وهي تنظيم الذات، وإدارة الذات، والمرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية، وتوضيح القيم، كما ذكر (Hasker, 2010) أن لليقظة العقلية مكونين رئيسين هما: الانتباه المنظم ذاتياً، والوعي بالخبرة، حيث أن الانتباه المنظم ذاتياً يعزز الوعي بالخبرة الانفعالية والمعرفية، وأن الوعي بعد الحكم على الخبرة يحدث من خلال الانفتاح والاستعداد للتجارب في اللحظة الراهنة، كما حدد (Miller, 2011) أن لليقظة العقلية مكونين، يتمثل المكون الأول في حالة الوعي مع الشعور الهادف، والمكون الثاني المعالجة المعرفية اليقظة للمعلومات.

كما حددت (Langer & Molddoreau, 2000) أربعة أبعاد لليقظة العقلية وهي:

- التمييز اليقظ Alert Distinction: ويشير إلى تطوير أفكار جديدة ومبدعة من قبل الأفراد الذين يمتازون باليقظة العقلية، بخلاف الأفراد غير اليقظين عقلياً الذين يعتمدون على الأفكار والأحكام السابقة.
- الانفتاح على الجديد Openness to Novelty: ويشير إلى ميل الأفراد اليقظين عقلياً إلى حب الاستطلاع، والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة، مع تفضيل الأعمال التي تمثل تحدياً لهم.
- التوجه نحو الحاضر Orientations the Present: ويشير إلى تركيز الانتباه في موقف معين، ويفضلون الاختيارات الانتقائية عند أداء المهام المختلفة.
- الوعي بوجهات النظر المختلفة Awareness of Multiple Perspectives: ويشير إلى القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي محدد، بما يمكنه من الوعي التام للموقف، مع اتخاذ الرأي المناسب.

وقد أجرى (Baer, et al, 2006) عدة دراسات حول اليقظة العقلية بهدف الكشف عن مكوناتها من خلال تطبيق خمسة مقاييس للعوامل والأبعاد الفرعية لليقظة العقلية والكشف عن تشبعات عباراتها بالعوامل والأبعاد الفرعية المكونة لها، وأسفرت هذه الدراسات عن خمسة عوامل وأبعاد فرعية تتكون منها اليقظة العقلية وهذا النموذج لمكونات وأبعاد اليقظة العقلية هو ما يعتمد عليه البحث الحالي، وهذ المكونات هي:

- الملاحظة Observations: وتشير إلى المراقبة والانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية (مثل: الإحساسات، المعارف، الأصوات، الأشكال، الروائح).
- الوصف Description: ويشير إلى التعبير بشكل لفظي واضح ومفهوم عن الخبرات الداخلية ومشاعره وانفعالاته.
- التصرف بوعي Act with awareness: ويشير إلى التعامل بوعي مركز مع الحاضر أو الموقف الراهن.
- عدم الحكم على الخبرات الداخلية Non Judgment of inner experience: عدم إصدار أحكام تقييمية إيجابية أو سلبية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.
- عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية Non-reactive of inner experience: ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود، دون أن يتفاعل معها أو ينشغل بها أو يتشتت انتباهه وفقدان تركيزه على المواقف الحاضرة (في: حسن، ٢٠١٧، ١٢٧- ١٢٨).

ثانياً: الحاجة إلى المعرفة:

يشير مفهوم الحاجة إلى المعرفة إلى أنه الحاجة إلى بناء المواقف المرتبطة بشكل منظومي وذات معنى وذلك من أجل فهم كل ما يحيط بالشخص بطريقة منطقية يستطيع استيعابها، وتعتبر الحاجة إلى المعرفة من المتغيرات المهمة التي تؤثر في العمليات الدافعية، والذي يجب أن يكون ضمن متغيرات النماذج البنائية التي تصف العلاقة بين مفهوم الذات ومعتقدات الطلاب، كما وجد أن الطلاب المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة يعالجون المعلومات باستخدام مسار أو طريقة سطحية مقارنة بالطلاب المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة، وأن هذه الفروق تؤثر على تكوين توقعات الأداء (Reinhard & Dickauser, 2009).

وبالتالي تعكس الحاجة إلى المعرفة مستوى الدافعية لبذل الجهد في حل المشكلات، والاستدلال وجمع المعلومات وكلها مخرجات مهمة للتعلم، وعلى الرغم من الإشارة إليها كدافعية إلا أنها ليست فطرية بل يمكن تنميتها أو تغييرها مما يجعلها على قدم المساواة مع مخرجات التعلم الأخرى.

ويعتبر كل من (Cacioppo & Petty, 1982) من أوائل الباحثين الذين حاولوا تعريف الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع، وعرفها على أنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، ثم عرفها فيما بعد على أنها الانشغال بممارسات معرفية تتطلب المزيد من المجهود، ونزعة أو ميل الفرد للمشاركة في الأنشطة المعرفية المعقدة والاستمتاع بها، والدخول في التحديات المعرفية؛ ثم قدم بعد ذلك كل من (Peltier & Schibrowsky, 1984) تعريف الحاجة إلى المعرفة باعتبارها الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلة، وتعكس الحاجة إلى المعرفة أحد جوانب الدافعية لاكتساب المعرفة (في: المنشاوي، ٢٠١٥).

وقد اعتمد كل من (Cacioppo, et al, 1996) على تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعامل دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق Elaboration Likelihood

Model والذي أشار فيه إلى أن الأفراد من ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أكثر ميلاً للتنظيم، وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة، ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات مختلفة اعتماداً على نوعين من المتغيرات هما دافعية الأفراد والتي تمثلها الحاجة إلى المعرفة، وقدرات الأفراد وتتمثل في خبراتهم ومعرفتهم السابقة، فمن كانت لديه درجة مرتفعة في الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلوا المزيد من الجهد للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات، أما ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فتكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجالات.

وقد أشار (Coutinho, 2006) إلى خصائص الأفراد ذوي المستوى المرتفع في الحاجة إلى المعرفة، حيث يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر شمولية وعمقاً، ويمتازون بالقدرة على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء للمهام الأكاديمية، والدافعية العالية وحب الاستطلاع والبحث عن المعرفة والقدرة على التذكر ويمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بدرجة عالية، في حين يتصف الأفراد من ذوي المستوى المنخفض من الحاجة إلى المعرفة بقلة المشاركة في حل المشكلات المعرفية، ولا يبذلون الجهد العقلي اللازم لحلها، ويلجؤون إلى الأفراد أصحاب الخبرة والمعرفة في المواقف الصعبة التي تواجههم.

وتعتبر الحاجة إلى المعرفة من المتغيرات المعرفية المرتبطة بالدافعية الداخلية لدى الأفراد في السعي للحصول على المعارف والمهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية القادرة على تلبية احتياجاتهم الداخلية وتحقيق مستويات مرتفعة من الشعور بالرضا للحصول على المعلومات، والحاجة إلى المعرفة هي عملية تفكير في الأساس والنزعة الداخلية لدى الفرد للاستمتاع بالمواقف التي تشكل تحديات مما يجعلها من خصائص الشخصية التي اهتمت بها الدراسات النفس اجتماعية، كما أن طبيعة اكتساب واستخدام المعارف كانت أساس الدراسات المعرفية التي ركزت على دوافع الأفراد من أجل الحصول على المعارف والمهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية (Saglam & Tunc, 2018).

ويرى كل من (Neigel, Behairy & Szalma, 2017) أن الحاجة إلى المعرفة تعكس رغبة الأفراد في الانخراط بعمليات التفكير المعقدة والاستمتاع بها، وهي إحدى الخصائص الفردية التي تتصف بالاستقرار وتؤثر على جوانب مختلفة من الأداء الأكاديمي مثل الأداء في الاختبارات الصفية والحصول على معدل تراكمي مرتفع، فالأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة يظهرون أداءات أكاديمية أعلى من أقرانهم، ويحصلون على معدلات ودرجات أعلى في الاختبارات المعرفية، ولديهم قدرة على فهم المادة الأكاديمية المعقدة، وأكثر قدرة على معالجة المعلومات ذات الصلة المباشرة بالتحصيل الأكاديمي.

كما يرى (Akpur, 2017) أن الحاجة إلى المعرفة هي نزعة داخلية لدى الفرد من أجل الانخراط في المسائل المعرفية التي تحتاج إلى بذل كثير من الجهد من أجل الفهم والوصول إلى المعرفة والاستمتاع بهذه المهام، فهي مفهوم يحدد التوجهات الداخلية لدى الفرد نحو الاستمتاع بالتفكير، والأفراد ممن لديهم مستويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يظهرون عدة خصائص تشتمل على البحث عن المعلومات بشكل مستقل، وعمل استدلالات ذات معنى، ويكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو حل المشكلات، كما يتبنون أنماطاً سلوكية قادرة على حل المشكلة، وينظرون إلى عمليات التفكير على أنها نشاط ممتع، وهم قادرون على التكيف مع

المسائل التي تستدعي استخدام مهارات التفكير العليا، يتأملون بالأشياء والمواقف ويفكرون بشكل عميق حول القضايا المطروحة، وينظرون إلى التفكير على أنه عملية تؤدي إلى الشعور بالاستمتاع والرضا عن الذات.

ثالثاً: الاندماج الأكاديمي:

يعد مفهوم الاندماج من المفاهيم التي لها تأثير كبير في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، ويركز جزء كبير من الأدبيات على موضوع اندماج الطلاب في مجالات متنوعة مثل التربية، الصحة، علم النفس وعلم الاجتماع، حيث تقدم هذه الدراسات أدلة على أن اندماج الطلاب هو عامل جوهري وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الايجابية لدى الطلبة (O'farrell & Morriosn, 2003).

ويشير الاندماج الأكاديمي إلى مبادرة الطالب لبذل الجهد والتفاعل والاصرار في العمل الأكاديمي أو الدراسة وحالته الانفعالية أثناء أنشطة عمليتي التعليم والتعلم (Skinner, Wellborn & Connell, 1990)؛ ويرى كل من (Newmann, Wehage & Lamborn, 1992) أن الاندماج في العمل الأكاديمي يشير إلى الجهد الجسدي والنفسي للطلاب واستثماره تجاه مهام التعلم، وفهم أو اتقان المهارات التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها وتحسينها؛ وقد عرف (Kuh, 2001) اندماج الطلاب بأنه الطاقة والوقت الذي يكرسه الطالب للأنشطة التعليمية داخل وخارج الفصول أو القاعات الدراسية، والممارسات والسياسيات التي تستخدمها المؤسسات التعليمية لتشجيع الطالب على المشاركة في هذه الأنشطة.

ويشير (Chapman, 2003) إلى أن الدراسات الأولية للاندماج الأكاديمي كانت تعتمد على استخدام المؤشرات المبنية على مشاركة الطلاب والوقت المستغرق في مهام التعلم لتقييم معدلات الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، وقد أشار كل من (Klem & Connell, 2004) إلى أن الاندماج الأكاديمي عملية سيكولوجية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار أوسع لجهود الطلاب في عملية التعلم.

ويعرف (Akey, 2006) الاندماج الأكاديمي على أنه مستوى المشاركة والاستعداد والاهتمام الذي يظهره الطلاب في الدراسة، ويتضمن الاندماج في العمل المدرسي كل من السلوكيات التالية: (المثابرة، الجهد، والانتباه)، والاتجاهات (الدافعية، قيم التعلم الموجبة، الحماس، الاهتمام، والفخر بالنجاح)، ولذلك فإن الطلاب المندمجين يسعون نحو الأنشطة داخل وخارج حجرة الدراسة التي سوف تؤدي بهم إلى النجاح والتعلم، ويتميزون بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة، ويمتلكون استجابات انفعالية موجبة نحو التعلم والمدرسة. وفيما يرتبط بالعلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي، فقد أوضحت نتائج دراسة كل من (Endawoke, 2005; Lau & Roeser, 2008; Zhu, et al, 2009) وجود علاقة موجبة بين الاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الاندماج المعرفي.

وقد أشارت دراسة (Oriol, Amutio, Mendoza, Costa & Miranda, 2016) إلى أن الإبداع العاطفي، والمشاعر الإيجابية مثل (الامتنان، والحب، والامل) يساعدون على الاندماج الأكاديمي، وتجنب الفشل الدراسي، وكذلك توصلت دراسة (Guang, Kaiping & Hanchao, 2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي.

ويعرف الاندماج الأكاديمي بأنه انشغال الطلاب والتزامهم بالتعليم والتعلم، والانتماء، وتحديد الهوية في المدرسة والجامعة، والمشاركة في بيئة المؤسسة والمبادرة في الأنشطة لتحقيق النتائج (Alrashidi, Phan

(Ngu, 2016, 41& ؛ كما عرف الاندماج الأكاديمي بأنه بناء واسع يهدف إلى أن يشمل الجوانب الأكاديمية وغيرالأكاديمية لخبرة الطالب والتي تضم الأنشطة والتعلم التعاوني، المشاركة في الأنشطة الأكاديمية الصعبة، إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة مع أعضاء هيئة التدريس، المشاركة في إثراء الخبرات التعليمية، الشعور بدعم مجتمع التعلم الجامعي (Coates, 2007, 122).

وقد اختلف التربويون في تحديدهم لأبعاد ومكونات الاندماج الأكاديمي، فمنهم من قدم نموذج ثنائي الأبعاد للاندماج الأكاديمي، في حين قدم البعض نموذج ثلاثي الأبعاد للاندماج الأكاديمي، بينما ذكر البعض أن الاندماج الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد، وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج؛ فقد ذكر (Finn, 1989) أن هناك بعدين أساسين للاندماج الأكاديمي هما: البعد السلوكي Behavioral وهو المشاركة في حجرة الدراسة والأنشطة الدراسية، والبعد الانفعالي Emotional والذي يتضمن تحقيق الهوية والشعور بالانتماء في المدرسة/ الجامعة، وتقييم النتائج المرتبطة بالتعلم، وقام (Connell, et al, 1994) بقياس نوعين من الاندماج: أولهما الاندماج الشامل الذي يشتمل على الاندماج السلوكي والعاطفي والعمليات الفكرية أثناء اليوم الدراسي، والنوع الثاني: وهو استجابة التحدي والتي تشير إلى الاستراتيجيات المتكررة من الطلاب لتحدي الفشل في الدراسة، بينما حدد (Willms, 2003) فقد حدد بعدين أساسين للاندماج هما: البعد السلوكي Behavioral وعرفه بأنه المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والأنشطة غير الأكاديمية، والبعد النفسي Psychological والذي يتضمن الشعور بالانتماء وتقييم نتائج الدراسة، ويشير كل من (Greif, 2003 Jimerson, Campos &) وجود ثلاثة ابعاد للاندماج الأكاديمي هي البعد الوجداني Affective ويتضمن المشاعر حول الرفاق والأصدقاء والأساتذة، والبعد السلوكي Behavioral ويتضمن الأفعال التي يمكن ملاحظتها مثل المشاركة في الانشطة الصيفية، والبعد المعرفي Cognitive ويتضمن معتقدات الطلاب وتصوراتهم عن انفسهم وزملائهم ورفاقهم والمؤسسة التعليمية.

بينما يشير (Fredricks & McColskey, 2012, 746) إلى أن اندماج الطلاب هو ذلك البناء العام meta-construct الذي يتضمن الاندماج المعرفي Cognitive engagement ويتضمن هذا البعد استثمار الطلاب للتعلم، كما يتضمن مداخل التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي، والاندماج الانفعالي Emotional engagement ويرتبط الجانب الانفعالي بردود الأفعال العاطفية الايجابية أو السلبية تجاه الزملاء والمعلمين والمهام الأكاديمية والمؤسسة التعليمية بشكل عام كما يشمل وجود بعض المؤشرات مثل شعور الطلاب بالاهتمام والسعادة والشعور بالانتماء وغياب مشاعر الملل والقلق والحزن، والاندماج السلوكي Behavioral engagement ويتضمن ثلاثة استخدامات عامة، الأولى السلوكيات الايجابية مثل انجاز الواجبات الدراسية، اتباع القواعد، والتمسك بالمعايير داخل الفصول وغياب السلوكيات المضطربة (Finn, 1993; Finn & Rock, 1997)، والثانية المشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية وتشمل المناقشة، والمساهمة، وطرح الأسئلة، والانتباه، والتركيز، والمثابرة، وبذل الجهد (Finn, et al, 1995)، والثالثة المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالدراسة والتي تشمل الأنشطة الرياضية والأنشطة الإدارية (Finn, et al, 1995; Finn, 1993) ويتحدد الاندماج السلوكي في سلوكيات يمكن ملاحظتها ومن أبرز مؤشراته التحضير للدراسة، والالتزام في الحضور للدروس والمحاضرات، المشاركة في المهام الصفية واللاصفية والانضباط (Fredricks, et al, 2004, 62-63).

بينما حدد (Appleton, et al, 2006) أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي تتمثل في: البعد الأكاديمي والذي تعكسه بعض المؤشرات مثل الوقت الذي يستغرقه الطالب في المهمة الدراسية، وانجاز الواجبات المنزلية، والثقة في الوصول إلى التخرج، والبعد السلوكي Behavioral مثل الانتظام في الحضور، والمشاركة في حجرة الدراسة، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، والبعد النفسي Psychological والذي يتضمن على سبيل المثال الانتماء، تحديد الهوية، والعلاقات مع الأقران والمعلمين، والبعد المعرفي Cognitive والذي يتضمن على سبيل المثال التنظيم الذاتي للتعلم، تقييم التعلم، والأهداف الشخصية، والاستقلالية (Appleton, et al, 2006, 430).

وقد أشار كل من (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Schrouben, 1992) إلى أن مستويات الاندماج الأكاديمي ترتبط باستخدام الطلاب للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي لمراقبة وتوجيه عمليات التعلم الخاصة، ومن خلال ذلك ينظر إلى اندماج الطلاب كسلوكيات دافعية يمكن تصنيفها من قبل الاستراتيجيات المعرفية للطلاب (مثل استخدام استراتيجية المعالجة السطحية في مقابل استخدام استراتيجية المعالجة العميقة) وذلك باستمرار مع المهام الصعبة وفي هذا التوجه فإن مصطلح الاندماج في مهمة التعلم سوف يستخدم للإشارة إلى التوظيف المعرفي للطلاب، والمشاركة الفعالة، والاستجابات الانفعالية في مهام تعليمية محددة، وهذا التعريف يشتمل على استخدام ثلاثة معايير لتقييم مستوى اندماج الطلاب، هي:

١- المعايير المعرفية: وتشير إلى معدل بذل الطلاب للجهد العقلي في مهام التعلم (على سبيل المثال: الجهود المبذولة لدمج أو ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، ومراقبة وتوجيه وفهم المهمة من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة).
٢- المعايير السلوكية: وتشير إلى معدل بذل الطلاب لردود أفعال أو استجابات نشطة لمهام التعلم المقدمة لهم (على سبيل المثال، استجابة نشطة لموقف تعليمي سابق، وطرح الأسئلة ذات الصلة، وحل المشكلات ذات الصلة، والمشاركة في المناقشات ذات الصلة مع المعلمين والأقران).
٣- المعايير الانفعالية: وتشير إلى معدل توظيف الطلاب لردود أفعالهم واستجاباتهم العاطفية تجاه مهام التعلم (على سبيل المثال، مستويات عالية من الاهتمام واتجاهات ايجابية نحو مهام التعلم).

كما أشار (Reeve & Tseng, 2011) وجود أربعة أبعاد للاندماج هي: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الانفعالي Emotional ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم المتطورة، وبعد الاندماج بالتفويض agentic engagement ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها، وهذا النوع الرابع من الاندماج (الاندماج بالتفويض) يقوم فيه الطلبة بشكل متعمد بخلق وإطفاء الطابع الشخصي على ما يتعلموه وتحديد الشروط التي يتم تحتها التعلم، حيث يقوم الطلبة بإظهار المبادرة، وطرح الأسئلة، والتعبير عن ما يحتاجونه، وتقديم التوصيات فيما يتعلق بأهداف وموضوعات التعلم، وجعل المتعلمون يعرفون ما يريدون وبماذا يهتمون، وتحديد موارد وفرص التعلم، وطلب التوضيحات، وإيجاد الخيارات.

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت اليقظة العقلية:

هدفت دراسة (Masuda, Anderson & Sheehan, 2009) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن اليقظة العقلية منبئ جيد ببعض متغيرات الصحة النفسية مثل الصمود النفسي، كما هدفت دراسة (Palmer & Rodger, 2009) إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيرات اليقظة العقلية وأساليب مواجهة الضغوط والعلاقة بينهما لدى طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية وأساليب مواجهة الضغوط لصالح الذكور، وأن اليقظة العقلية ترتبط عكسياً بأسلوبي المواجهة الانفعالية والتجنب وطردياً بأسلوب المواجهة العقلانية كأسلوب حل المشكلات، كما هدفت دراسة (Franco, Manas, Cangas & Gallego, 2011) الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية على الأداء الأكاديمي وبعض سمات الشخصية كالقلق ومفهوم الذات، وأظهرت النتائج أن هناك تحسناً في الأداء الأكاديمي وأبعاد مفهوم الذات وانخفاض القلق كحالة أو كسمة، وأشارت النتائج في مجملها إلى فعالية اليقظة العقلية في تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية، كما هدفت دراسة (Asheur & Sigman, 2011) إلى التعرف على فعالية كل من اليقظة الذهنية وفنيات الاسترخاء ومهارات التعلم على الأداء الاختبارات لدى طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فعالية لكل من اليقظة الذهنية وفنيات الاسترخاء ومهارات التعلم على أداء الطلبة في الاختبارات، كما هدفت دراسة (Masuda & Tully, 2012) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والاكتئاب والقلق والضغط النفسي والاضطرابات الجسمية لدى طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية، ولكنهما يرتبطان ارتباطاً سالباً بكل من: القلق، والاكتئاب، والضيق النفسي، والاضطرابات الجسمية، كما أنهما ينبئان بهذه المتغيرات.

وهدفت دراسة عبد الله (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري (الجنس والتخصص)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني)، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص، كما هدفت دراسة (Keye & Pidgeon, 2013) الكشف عن دور اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية في التنبؤ بالصمود لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية من العوامل المهمة التي تتنبأ بالقدرة على الصمود، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية فسرا نسبة تباين كبيرة من التباين الكلي للنموذج، كما دعمت هذه النتائج مضمون نظرية Flach (١٩٨٩) للصمود والتي تشير إلى أن اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية يكونان جزءاً من القوة النفسية للفرد، والتي تسمح للأفراد للتنقل بنجاح خلال التغيير، وكذلك هدفت دراسة (Keye & Pidgeon, 2013) الكشف عن العلاقة بين المرونة واليقظة العقلية والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة على التكيف واليقظة العقلية، ووجود علاقة إيجابية بين المرونة واليقظة العقلية والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة، بينما هدفت دراسة (Rizer, Fagan, Kilmon & Rath, 2016) إلى التحقق من دور المعتقدات الصحية والوعي بالضغوط وممارسة اليقظة العقلية والتأمل لدى طلاب الجامعة، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن ممارسة اليقظة العقلية تعمل على خفض المشكلات المرتبطة بالضغوط في المستقبل، كما ممارسة

التأمل واليقظة العقلية تساعد طلبة الجامعة على تطوير العادات التي يمكن أن توفر فوائد صحية لهم مدى الحياة.

هدفت دراسة الوليدي (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، ومعرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية، وكذلك مدى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية، وأشارت أهم نتائج البحث إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين بعض أبعاد اليقظة العقلية والسعادة النفسية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في اليقظة العقلية لصالح الاناث، كما خلصت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية، وكذلك هدفت دراسة الشلوى (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية، والكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية ومستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، كما هدفت دراسة اسماعيل (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية ومستوى اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، وكذلك التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية، والكشف عن إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال المرونة النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات منخفضة من المرونة النفسية لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية واليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية أسهمت في التنبؤ بالمرونة النفسية، كما هدفت دراسة حسن (٢٠١٧) إلى التعرف على إسهام كل من الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي وأبعاد اليقظة العقلية في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية، وأشارت أهم النتائج إلى إسهام بعض الأبعاد لليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كما هدفت دراسة المعموري (٢٠١٨) إلى التعرف على اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة والفروق بينهم وفق الجنس وتخصصهم الدراسي، وأشارت النتائج إلى تمتع طلبة الجامعة باليقظة العقلية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية وفقا للجنس والتخصص، وهدفت دراسة عبد الرحيم وفواز (٢٠١٨) إلى الكشف عن علاقة كلاً من الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب كلية التربية من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أبعاد الابتكارية الانفعالية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، وأن اليقظة العقلية تؤدي دوراً مهما في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، كما أظهرت النتائج إلى أن كلاً من الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية تنبئان بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، كما هدفت دراسة خشبة (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية وقلق الاختبار لدى طالبات الجامعة، والكشف عن إسهام متغيرات البحث في التنبؤ باليقظة العقلية والتعرف على الفروق في درجاتهن تبعا لمتغيري الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة) والتخصص الدراسي (أدبي- علمي)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار، وإسهام متغيرات البحث في التنبؤ باليقظة العقلية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية والشفقة بالذات ترجع إلى الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة) لصالح طالبات الفرقة الرابعة والتخصص الدراسي (أدبي- علمي) لصالح

التخصص العلمي، أما دراسة رف الله (٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على مدى إسهام اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية، توصلت النتائج إلى إسهام بعدي الملاحظة وعدم الحكم على الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية، واستراتيجيتي التوجه نحو حل المشكلات والتفكير الإيجابي كاستراتيجيات مواجهة ضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية، وهدفت دراسة بدر (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والفروق فيهما وفقاً للنوع ومستوى الخبرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي، وعدم وجود تأثير للنوع ومستوى الخبرة والتفاعل بينهما على اليقظة العقلية الشخصية والتفاؤل الأكاديمي، ووجود تأثير للنوع على اليقظة العقلية الاجتماعية لصالح الإناث.

ثانياً: دراسات تناولت الحاجة إلى المعرفة:

هدفت دراسة (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003) إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم العميق والسطحي، والحاجة إلى المعرفة، وبين ثلاثة أنواع من ضبط عملية التعلم، التكيفي- وغير المرن- وعدم الإصرار في التعلم لدى طلاب الجامعة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة، والمرونة الاستراتيجية لدى طلاب الجامعة، وأن الطلبة بحاجة إلى المعرفة بدرجة مرتفعة عند استخدام استراتيجيات التعلم وضبط التعلم، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الحاجة إلى المعرفة وبين ضبط عملية التعلم، وهدفت دراسة (Anderson, 2005) إلى فحص العلاقة بين طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في المعرفة المتصلة والمنفصلة زادت المعتقدات المعرفية المتعلقة بتعديل المعرفة وكذلك زادت الحاجة إلى المعرفة، كما هدفت دراسة (Coutinho, et al, 2005) إلى معرفة تأثير الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة في مقدار التوضيحات التي يحتاجها الطلاب أثناء أدائهم للمهام التعليمية وحل المشكلات، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين لديهم مستوى عال من الحاجة إلى المعرفة يحتاجون قدراً أكبر من التوضيح للمشكلات والمهام، وينجزون المهام بشكل أفضل مما يحتاجه الطلاب من ذوي المستوى المنخفض من الحاجة إلى المعرفة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي، وأن الحاجة إلى المعرفة كانت متغير منبئ مهم لأداء المهام العقلية في حل المشكلات، وهدفت دراسة (Dwyer, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي، وكذلك بين التحصيل الأكاديمي والرضا عن الحياة، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة، وكذلك هدفت دراسة (Dickhauser & Reinhard, 2009) إلى الكشف عن أثر الحاجة إلى المعرفة في تشكيل التوقعات الأدائية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى أنه كلما زاد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب كلما زاد الأداء الحقيقي المدرسي، أن الحاجة إلى المعرفة تكون متوسطة عند أداء مهام من المتوقع عملها وترتفع عند تعقد المهام وخاصة عند الأداء الحقيقي لهذه المهام.

كما هدفت دراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١٠) إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة

الجامعة جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفع، كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي، وهدفت دراسة بقيعي (٢٠١٣) إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط في المعتقدات المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة، كما هدفت الدراسة (Hui & Aminbhavi, 2014) إلى معرفة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة في الرضا عن الحياة لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، كما هدفت دراسة جردات وأبو غزال (٢٠١٤) الكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة للمعرفة، وذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة لدى طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة أعلى لدى الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة للمعرفة، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والعصابية، بينما وجدت علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة والحاجة إلى المعرفة، وكذلك هدفت دراسة المنشاوي (٢٠١٥) إلى الكشف عن الاسهام النسبي لمتغيرات الحاجة للمعرفة والدافعية العقلية في التنبؤ بأبعاد الحكمة لدى طلبة كلية التربية، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة تبعاً لمتغيري الجنس والعمر الزمني، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الحاجة للمعرفة في الحكمة كأبعاد وكدرجة كلية لصالح مرتفعي الحاجة للمعرفة، وتسهم متغيرات الحاجة للمعرفة والدافعية العقلية في التنبؤ بأبعاد الحكمة.

وهدفت دراسة (Castel, 2014) إلى الكشف عن تأثير اشتراك الطلبة في نشاطات قائمة على التعلم التعاوني في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة في مراحل دراسية مختلفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاشتراك في أنشطة التعلم التعاوني تؤثر إيجاباً في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المدارس، كما هدفت دراسة الدلامي (٢٠١٤) إلى الكشف عن فاعلية أنشطة لاصفية موجهة في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وأظهرت فاعلية الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما أجرى سواعد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس والصف الدراسي، وأظهرت النتائج مستوى مرتفعاً من الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزي لمتغيري (الجنس، والصف الدراسي)، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير، كما هدفت دراسة المحمدي (٢٠١٦) إلى معرفة علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، ومعرفة الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزي لمتغيري (التخصص، والتحصيل الدراسي) كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة، كما هدفت دراسة ملحم (٢٠١٧) إلى الكشف عن

العلاقة بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغيري الجنس ومستوى الصف، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزي لمتغيري الجنس ومستوى الصف، وبينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة.

ثالثاً: دراسات تناولت الاندماج الأكاديمي:

هدفت دراسة (Kolic-Vehovec & Igor-Bajsaki, 2008) إلى تحديد أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالاستراتيجيات المعرفية في القراءة والاندماج المعرفي، وباستخدام التحليل العنقودي أوضحت النتائج أن هناك تمايز بين مجموعات الطلاب في ضوء توجهات أهداف الإنجاز، كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي توجهات أهداف الإتقان والأداء (إقدام) يظهرون اندماجا في بذل الجهد أثناء التعلم وأن كان طلاب ذوي توجهات أهداف الأداء (إقدام) هم الأكثر اندماجا معرفياً، وهدفت دراسة أبو العلا (٢٠١١) إلى التعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة لتوجهات الهدف على فعالية الذات، والاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة (السلوكي، الانفعالي، والمعرفي) والتحصيل الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة لفعالية الذات على الاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة للاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة على التحصيل الأكاديمي، وهدفت دراسة حسانين (٢٠١٢) التعرف على النموذج السببي المفسر للعلاقة بين الدعم الوجداني المدرك للمعلم والمتعة الأكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجية البحث عن المساعدة الأكاديمية والاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد أظهرت نتائج البحث وجود تأثيرات مباشرة إيجابية دالة إحصائيًا بين الدعم الوجداني لمعلم اللغة الإنجليزية كمتغير مستقل على مشاعر الانتماء لبيئة الصف والمتعة الأكاديمية وإستراتيجية البحث عن المساعدة كمغيرات وسيطة ووجود تأثيرات مباشرة إيجابية دالة إحصائياً بين الدعم الوجداني لمعلم اللغة الإنجليزية كمتغير مستقل على الاندماج المعرفي داخل بيئة الصف كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الإعدادي، ووجود تأثيرات غير مباشرة إيجابية دالة إحصائياً بين الدعم الوجداني لمعلم اللغة الإنجليزية كمتغير مستقل على الاندماج المعرفي للطلاب كمتغير تابع من خلال المتعة الأكاديمية واستراتيجية البحث عن المساعدة كمتغيرات وسيطة، كما هدفت دراسة (Veiga, et al, 2014) إلى التعرف على العلاقة بين الاندماج في المدرسة والطموح الأكاديمي، وتأثير الجنس على هذه العلاقة والكشف عن مدى إسهام الطموح الأكاديمي في تفسير التباين في أبعاد الاندماج في المدرسة لدى طلبة الصفوف من السابع إلى العاشر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى الاندماج في المدرسة ومستوى الطموح الأكاديمي كما يسهم الطموح الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج المدرسي، كما هدفت دراسة (Veiga, et al, 2015) إلى الكشف عن تأثير كل من مفهوم الذات والصف الدراسي والتفاعل بينهما على الاندماج الأكاديمي خلال فترة المراهقة، واستخدمت الدراسة طريقة تحليل التباين الثنائي لمعرفة تأثير متغيري الصف الدراسي ومفهوم الذات والتفاعل بينهم على الاندماج الأكاديمي ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثير لمفهوم الذات في جميع أبعاد الاندماج في المدرسة: الاندماج المعرفي- الاندماج الانفعالي-

الاندماج السلوكي- الاندماج بالتفويض الشخصي، والدرجة الكلية للاندماج، ووجود تأثير للتفاعل بين متغيري الصف الدراسي ومفهوم الذات على الاندماج الأكاديمي في بعدي الاندماج المعرفي والاندماج بالتفويض الشخصي وكذلك الدرجة الكلية للاندماج.

وهدفت دراسة السواط (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى الرضا لدى طلاب جامعة الطائف عن خدمات الإرشاد الأكاديمي، والعلاقة بين مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي ومستوى الاندماج النفسي والمعرفي، والكشف عن الفروق في مستوى الاندماج النفسي والمعرفي تبعاً لمتغيرات (النوع- التخصص- المستوى الدراسي)، والتنبؤ بمستوى الاندماج النفسي والمعرفي من خلال مستوى رضاهم عن خدمات الإرشاد الأكاديمي، وكشفت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاندماج النفسي والمعرفي تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاندماج النفسي والمعرفي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى الرابع، كما كشفت نتائج البحث عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي والاندماج النفسي والمعرفي، كذلك أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بمستوى الاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب جامعة الطائف من خلال مستوى رضاهم عن خدمات الإرشاد الأكاديمي، وهدفت دراسة حليم (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين كل من الدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من الدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من الدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدافعية الداخلية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمتغير الاندماج المدرسي، ووجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الدافعية الأكاديمية بأنواعه الثلاثة (الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وغياب الدافعية) على اندماج التلاميذ المدرسي (الانفعالي والسلوكي والمعرفي)، كما هدفت دراسة صميدة (٢٠١٥) إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالأشكال المختلفة للاندماج الدراسي (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي) لدى طلبة المرحلة الثانوية من المناخ المدرسي والذكاء الانفعالي، وتوصلت نتائج البحث إلي أن كل من المناخ المدرسي المدرك بأبعاده المختلفة، والذكاء الانفعالي بمكوناته يسهمان بدرجة أكبر في الاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية، يليه الإسهام في الاندماج السلوكي، يليهم الإسهام في الاندماج الانفعالي، وهدفت دراسة (Sani & Rad, 2015) إلى تحديد النموذج البنائي المفسر للعلاقات بين الأسلوب المعلوماتي وتوجهات أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً ومباشر من توجهات أهداف الاتقان على الاندماج المعرفي، ووجود تأثير ضعيف سالب غير دال إحصائياً من توجهات أهداف الأداء (إقدام) على الاندماج المعرفي، وهدفت دراسة عفيفي (٢٠١٦) إلى الكشف عن النموذج السببي الذي يفسر التأثيرات بين الإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة وأبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة عين شمس، وتأثير التفاعل بين النوع (ذكور/إناث)، والتخصص (علمي /أدبى) في استراتيجيات الدراسة وأبعاد الاندماج الأكاديمي، وهل يوجد اختلاف للبنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة وأبعاد الابداع الانفعالي وأبعاد الاندماج الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي /أدبى)، وأشارت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة على الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي والتوصل إلى نموذج سببي للعلاقة بين الابداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة والاندماج الأكاديمي، كما وجدت تأثيرات

دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/ أدبى) وتفاعلاتهما في الابداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة وأبعاد الاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة خضير وآخرون (٢٠١٧) إلى التعرف على الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة وفق متغيرات الجنس (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (إنساني- علمي)، والمرحلة الدراسية (الثانية- الرابعة)، وتوصلت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا في الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة تبعاً للتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي، كما هدفت دراسة عبد الغني وسعيد (٢٠١٨) إلى تحديد التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقاً للنموذج السداسي والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وكذلك الكشف عن تأثير النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (علمي/ أدبي) على التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض لدى طلبة الجامعة، وأسفرت نتائج البحث عن أن النموذج السببي المفترض قد حقق مطابقة جيدة للبيانات وتحققت العديد من التأثيرات السببية التي افترضها النموذج، وكان لتوجهات أهداف المهمة (إقدام وإحجام) الأثر الأكبر على الاندماج المعرفي العميق كما أظهرت النتائج عدم وجود أي أثر لمتغيرات النوع والتخصص على التأثيرات السببية في النموذج المفترض، وهدفت دراسة هادي (٢٠١٨) إلى التعرف على الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية ومعرفة الفروق في الاندماج الجامعي وفق متغير النوع (ذكور – إناث)، ومعرفة العلاقة بين الاندماج الجامعي وقلق المستقبل، وقد أظهرت النتائج أن طلبة كلية التربية الأساسية لديهم اندماج جامعي كما أنهم يشعرون بقلق كما أن هناك فروق في الاندماج الجامعي لصالح الذكور وكذلك في قلق المستقبل كما أن هناك علاقة ضعيفة بين الاندماج الجامعي وقلق المستقبل، كما هدفت دراسة عابدين (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، ومعرفة الفروق في الاندماج الطلابي تبعاً لاختلاف كل من: التوجهات الدافعية (الداخلية- الخارجية)، ومستويات بيئة التعلم المدركة، والنوع الاجتماعي (ذكر-إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط من الاندماج الطلابي لدى الطلاب، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الطلابي لدى الطلاب تبعاً لاختلاف التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية- الخارجية) لصالح ذوي التوجهات الخارجية، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الطلابي لدى الطلاب تبعاً لاختلاف مستويات إدراكهم لبيئة التعلم (مرتفع- متوسط- منخفض) لصالح ذوي المستوى المرتفع، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الطلابي لدى الطلاب تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الطلابي لدى الطلاب تبعاً لاختلاف التخصص (علمي- أدبي) لصالح التخصص العلمي.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والعديد من المتغيرات الإيجابية في السلوك الإنساني مثل الصمود النفسي وحل المشكلات والمرونة النفسية والكفاءة الذاتية.
- تناقضت نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول دراسة الفروق بين الذكور والاناث في متغيرات البحث: اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب والرضا عن الحياة والتفكير ما وراء المعرفي.

- أكدت نتائج الدراسات على الأهمية والدور الفعال للاندماج الأكاديمي في التحصيل الدراسي والطموح الأكاديمي للطلاب، كما أشارت النتائج إلى أهمية التوجهات الدافعية والدافع للإنجاز ومتغيرات بيئة التعلم والمناخ الدراسي في تعزيز اندماج الطلاب بأبعاده المختلفة (المعرفي – الانفعالي - السلوكي).
- اهتمت معظم الدراسات والبحوث التي تناولت اليقظة العقلية بنموذج ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية الذي أعده/ (Baer, et al, 2006)، وكذلك الدراسات والبحوث التي اهتمت بالحاجة إلى المعرفة ركزت على نموذج ومقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده/ (Cacieppo, et al, 1984)، ولذلك تم الاعتماد عليهما في البحث الحالي.
- ندرة الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية – في حدود إطلاع الباحث – التي هدفت إلى دراسة اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي.
- تركزت عينة معظم الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث على طلبة الدرجة الجامعية الأولى (مرحلة البكالوريوس) أو طلبة المدارس الإعدادية والثانوية، وندرت الدراسات والبحوث التي تناولت طلبة مرحلة الدراسات العليا.

فـروض البحـث:

بناءً على مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٤- تنبئ اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد – الدرجة الكلية).

٦- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس الحاجة إلى المعرفة (الأبعاد – الدرجة الكلية).

٧- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس الاندماج الأكاديمي (الأبعاد – الدرجة الكلية).

إجـراءات البحـث:

منـهج البحـث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب الارتباطي والأسلوب الفارق أو المقارن حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، فالأسلوب الارتباطي للكشف عن العلاقة والتنبؤ بين متغيرات البحث والأسلوب المقارن للكشف عن الفروق في متغيرات البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة الدراسات العليا (الدبلوم المهني في التربية - الدبلوم الخاص في التربية – الماجستير في التربية – دكتوراه الفلسفة في التربية) بكلية التربية جامعة كفر الشيخ في العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩) والبالغ عددهم حوالي (١٩٥٠) طالب وطالبة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأولية من (١٠٥) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، منهم (٢٢) طالب وطالبة بالدبلوم المهني، (٦٧) طالب وطالبة بالدبلوم الخاص، (١٥) طالب وطالبة بالماجستير وقد استخدمت هذه العينة بهدف حساب الخصائص القياسية أو السيكومترية للأدوات والمقاييس المستخدمة في البحث.

أما عينة البحث الأساسية فقد تكونت من (٢٩٦) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، (٢١٢) طالب وطالبة بالدبلوم الخاص، (٨٤) طالب وطالبة بالماجستير، منهم (١٠٤) ذكور، (١٩٢) إناث، بمتوسط عمري قدره (٢٥.٣٨) سنة وانحراف معياري قدره (±١.٩٢) سنة.

أدوات البحث:

١- مقياس اليقظة العقلية: إعداد/ (Baer, et al, 2006) **ترجمة/ حسن (٢٠١٧)**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية – عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) وقد صيغت بعض العبارات بصورة إيجابية والبعض الآخر بصورة سلبية ويستجيب المفحوص على العبارة من خلال مقياس خماسي التقدير (نادراً جداً – نادراً – أحياناً – غالباً – دائماً) ويتم إعطاء الدرجات (١– ٢– ٣– ٤– ٥) لكل استجابة على التوالي بالنسبة للعبارات الإيجابية، (٥– ٤– ٣– ٢– ١) بالنسبة للعبارات السلبية، ويوضح الجدول (١) التالي توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الفرعية.

جدول (١) توزيع عبارات مقياس اليقظة العقلية على الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد	أرقام العبارات
الملاحظة	١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦
الوصف	٢، ٧، ١٢*، ١٦*، ٢٢*، ٢٧، ٣٢، ٣٧
التصرف بوعي	٥*، ٨*، ١٣*، ١٨*، ٢٣*، ٢٨*، ٣٤*، ٣٨*
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٣*، ١٠*، ١٤*، ١٧*، ٢٥*، ٣٠*، ٣٥*، ٣٩*
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٤، ٩، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٩، ٣٣

* عبارات سلبية

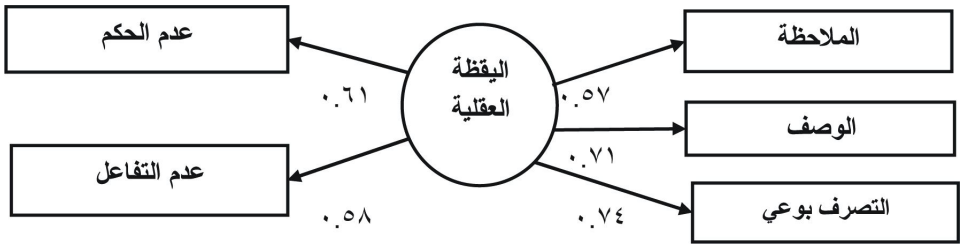
الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

قام معدو المقياس بالتحقق من صدق المقياس وبنيته العاملية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وذلك على عينة قوامها (٦١٣) من طلبة الجامعة الذين يدرسون مقرراً في علم النفس وتم التوصل إلى خمسة عوامل مستقلة وكان التباين العاملي الكلي (٣٣%) وقد تم التحقق من هذه العوامل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينتين مختلفتين، وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الخمسة تشبعاً دالاً إحصائياً على سمة كامنة واحدة (اليقظة العقلية)، وكانت قيم هذه التشبعات (٠.٣٤، ٠.٥٧، ٠.٧٢، ٠.٧٢، ٠.٥٥) للعوال الخمسة على الترتيب (الملاحظة- الوصف- التصرف بوعي- عدم الحكم- عدم التفاعل).

كما تحقق حسن (٢٠١٧) من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينة تكونت من (١٣٥) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الخمسة للمقياس تشبعاً دالاً إحصائياً على عامل كامن واحد هو (اليقظة العقلية)، وكانت قيم هذه التشبعات هي (٠.٦٣، ٠.٦٨، ٠.٦٧، ٠.٥٦، ٠.٥٠) للعوال الخمسة على الترتيب.

وفي البحث الحالي استخدم الباحث طريقة الصدق العاملي التوكيدي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج للتحقق من صدق المقياس وذلك على عينة البحث الأولية (ن= ١٠٥) طالب وطالبة، وقد بلغت قيمة مؤشرKaiser-Meyer-Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة (٠.٦٤)؛ وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (٠.٥٠)، كما تم حساب معامل اختبار Bartlett's، فكان مقدار مربع كاي (١٨٨.٩٢٤) وهو دال عند مستوى أقل من (٠.٠١)، وقد أسفر التحليل عن وجود خمسة عوامل تزيد قيم جذورها الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kaiser، وتفسر نسبة (٤٧.٣٢%) من التباين الكلي في أداء الأفراد على مقياس اليقظة العقلية وهي نسبة مقبولة، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن وجود خمسة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس تنتظم حول عامل كامن عام واحد كما يتضح من الشكل التالي:



شكل (١): نموذج العامل الكامن العام الواحد لمقياس اليقظة العقلية

وقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة وكانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح الجدول التالي تشبعات العوامل الفرعية الخمسة المشاهدة بالعامل الكامن العام لليقظة العقلية مقرونة بقيم " ت " والخطأ المعياري لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (٢) تشبعات العوامل الفرعية الخمسة المشاهدة بالعامل الكامن العام لليقظة العقلية والخطأ المعياري وقيمة " ت " والدلالة الإحصائية لقيم التشبع

م	العوامل المشاهدة	قيم التشبع	الخطأ المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١	الملاحظة	٠.٥٧٣	٠.٠٦١٦	٩.٣٠	٠.٠١
٢	الوصف	٠.٧٠٩	٠.٠٥٨٨	١٢.٠٦	٠.٠١
٣	التصرف بوعي	٠.٧٢٢	٠.٠٨٠٨	٨.٩٣٥	٠.٠١
٤	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٠.٤١٤	٠.١٥٩٦	٢.٥٩	٠.٠٥
٥	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠.٥٨٣	٠.٠٦١٢	٩.٥٣	٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم التشبعات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على صدق البناء العاملي لمقياس اليقظة العقلية وأنه عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل المشاهدة الفرعية الخمسة وهذا العامل العام هو اليقظة العقلية وذلك يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته لقياس المتغير الذي وضع من أجل قياسه وهو اليقظة العقلية.

ثبات المقياس:

قام معدو المقياس بالتحقق من ثبات أبعاده الفرعية الخمسة بطريقة معامل ألفا- كرونباخ وقد تراوحت قيم معامل ألفا من (٠.٧٥) إلى (٠.٨٧).

كما تحقق حسن (٢٠١٧) من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا- كرونباخ وكانت قيم معامل ألفا هي (٠.٦٩٠، ٠.٨٣٢، ٠.٧٩٤، ٠.٧٢٤، ٠.٦٨٨، ٠.٨٨٨) للعوامل الخمسة الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب.

وفي البحث الحالي استخدم الباحث طريقتين للتحقق من ثبات المقياس، طريقة معامل ألفا- كرونباخ وذلك على عينة البحث الأولية (ن= ١٠٥) طالب وطالبة، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٣) قيم نتائج معاملات الارتباط (الثبات) لأبعاد مقياس اليقظة العقلية

م	الأبعاد/ طريقة الثبات	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية قبل التصحيح (سبيرمان- براون)	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية بعد التصحيح (سبيرمان- براون)	ألفا - كرونباخ (معامل ألفا)
١	الملاحظة	٠.٦١٢	٠.٧٥٩	
٢	الوصف	٠.٥٨٨	٠.٧٤١	٠.٦٨٣
٣	التصرف بوعي	٠.٦٥٤	٠.٧٩١	٠.٧١٦
٤	عدم الحكم	٠.٦٠٨	٠.٧٥٦	٠.٦٣٨
٥	عدم التفاعل	٠.٦٤٦	٠.٧٨٥	٠.٦٩٤
٦	الدرجة الكلية	٠.٧٠٢	٠.٨٢٥	٠.٧٤٢

يتضح من خلال ما سبق عرضه بالجدول (٣) أن جميع قيم نتائج التحقق من الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة وموجبة بما يشير إلى ثبات مقياس اليقظة العقلية.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية الخمسة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الملاحظة	-	-	-	-	-	-
٢	الوصف	٠.٧٦٤**	-	-	-	-	-
٣	التصرف بوعي	٠.٧٩٦**	٠.٨٠٢**	-	-	-	-
٤	عدم الحكم	٠.٧٨٢**	٠.٨٢٨**	٠.٧٨٢**	-	-	-
٥	عدم التفاعل	٠.٨١٤**	٠.٧٨٦**	٠.٧٥٨**	٠.٧٦٤**	-	-
٦	الدرجة الكلية	٠.٨٤٢**	٠.٨٥٤**	٠.٨٣٨**	٠.٨٢٢**	٠.٧١٦**	-

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية مرتفعة وموجبة ودالة ويشير ذلك إلى الاتساق والتجانس الداخلي للمقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

٢- مقياس الحاجة إلى المعرفة: إعداد/ (Cacieppo & Petty, Kao, 1984)

ترجمة/ المنشاوي (٢٠١٥)

يتكون المقياس في نسخته الأولية الأجنبية من (٣٤) مفردة، وفي صورته المختصرة والمستخدمة في البحث الحالي من (١٨) مفردة وتتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال مقياس خماسي التقدير على طريقة ليكرت من خلال الخيارات (غير موافق بشدة – غير موافق غالباً- غير موافق – موافق – موافق بشدة) وتعطى الدرجات (١–٢–٣–٤ -٥) لكل استجابة على الترتيب بالنسبة للفقرات الايجابية والدرجات (٥-٤–٣–٢–١) بالنسبة للفقرات السلبية، وتتمثل الفقرات الإيجابية للمقياس في (٩) فقرات هي أرقام (٣-٤-٥-٧-٨-١٠-١٣-١٤-١٧) وعدد الفقرات السلبية (٩) فقرات هي أرقام (١-٢-٦-٩-١١-١٢-١٥-١٦-١٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

تحقق (Tanaka, et al, 1988) من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي وتوصل إلى ثلاثة عوامل فرعية تشبعت على العامل العام لمقياس الحاجة إلى المعرفة أسماها: المثابرة المعرفية Cognitive Persistence، والثقة المعرفية Cognitive Confidence، والتعقيد المعرفي Cognitive Complexity (في: زايد، ٢٠٠٨، ٤٣٨).

وتم استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة في عدة دراسات في البيئة العربية والمصرية وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وصلاحية استخدامه (عبد الحميد، ٢٠٠٥؛ زايد، ٢٠٠٨؛ جرادات والعلي، ٢٠١٠).

وقد تحقق المنشاوي (٢٠١٥) من صدق أبعاد المقياس ومفرداته من خلال التحليل العاملي الاستكشافي وتوصلت النتائج إلى سلامة البناء العاملي للمقياس ووجود ثلاثة عوامل فرعية للحاجة إلى المعرفة تشبعت عليها مفرداته وهي: العمق المعرفي والمثابرة المعرفية والثقة المعرفية، ويوضح الجدول (٥) نتائج التحليل العاملي لمقياس الحاجة إلى المعرفة.

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الحاجة إلى المعرفة

العمق المعرفي		المثابرة المعرفية		الثقة المعرفية	
٣	٠.٥١	١	٠.٦١	٢	٠.٥٥
٤	٠.٦١	٥	٠.٥٥	٩	٠.٦١
٦	٠.٥٢	١٢	٠.٤٩	١٠	٠.٥٤
٧	٠.٥٥	١٥	٠.٦٢	١٣	٠.٥١
٨	٠.٦٤	١٦	٠.٦١	١٧	٠.٦٥
١١	٠.٥٤			١٨	٠.٥٣
١٤	٠.٤٩				

(المنشاوي، ٢٠١٥، ١٦٧)

كما قام الباحث في البحث الحالي بالتحقق من الصدق باستخدام طريقة صدق المفردات لدرجات أفراد عينة البحث الأولية (ن = ١٠٥) طالب وطالبة على المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل اليها بين (٠.٥٧، ٠.٨٣) لمفردات البعد الأول: العمق المعرفي، وبين (٠.٥٥، ٠.٨١) لمفردات البعد الثاني: المثابرة المعرفية، وبين (٠.٥١، ٠.٧٩) لمفردات البعد الثالث: الثقة المعرفية وجميعها قيم مرتفعة وموجبة ودالة وتشير إلى صدق المقياس.

الثبات:

قام معدو المقياس بالتحقق من الثبات باستخدام طريقتين: طريقة معامل الفا- كرونباخ وبلغت قيمته (٠.٨٥) وطريقة إعادة تطبيق المقياس وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٨).

وقد تحقق المنشاوي (٢٠١٥) من ثبات المقياس باستخدام طريقتين: طريقة معامل الفا- كرونباخ وبلغت قيمته (٠.٧١، ٠.٦٨، ٠.٦٧، ٠.٧٨)، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بلغت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٧، ٠.٧٨، ٠.٨٢، ٠.٨٦) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب (العمق المعرفي، المثابرة المعرفية، الثقة المعرفية، المقياس ككل).

كما قام الباحث في البحث الحالي بالتحقق من الثبات لدرجات أفراد عينة البحث الأولية باستخدام طريقتين: طريقة معامل الفا- كرونباخ وبلغت قيمته (٠.٧٦، ٠.٧١، ٠.٦٩، ٠.٧٢)، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (١٥) يوم، بلغت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٢، ٠.٧٦، ٠.٧٩، ٠.٨٠) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب، وتشير هذه النتائج إلى أن مقياس الحاجة إلى المعرفة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤
١	العمق المعرفي	-	-	-	-
٢	المثابرة المعرفية	**٠.٧٦٢	-	-	-
٣	الثقة المعرفية	**٠.٨٠٨	**٠.٧٦٤	-	-
٤	الدرجة الكلية	**٠.٨٣٦	**٠.٧٩٠	**٠.٨٠٢	-

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى المعرفة مرتفعة وموجبة ودالة ويشير ذلك إلى الاتساق والتجانس الداخلي للمقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

٣- مقياس الاندماج الأكاديمي: إعداد/ الباحث

يهدف المقياس إلى تقييم الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) فقرة ذات اتجاه إيجابي موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية للاندماج الأكاديمي هي: الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني وقد تم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على الاطر النظرية والاستفادة من بعض الدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الأكاديمي وكذلك بعض المقاييس التي أعدت على عينات أخرى مثل (أبو العلا، ٢٠١١؛ عفيفي، ٢٠١٦؛ Fredericks, et al, 2005; Fan & Williams, 2010; Veiga, 2012; LeMay, 2017; Mouzakis, 2017) ، ويتم تطبيق المقياس على أفراد العينة من خلال الاستجابة على عبارات أو بنود المقياس باختيار استجابة واحدة من خمسة استجابات على متصل هي (تنطبق دائماً – تنطبق غالباً-تنطبق أحياناً-تنطبق نادراً-لا تنطبق مطلقاً)، وتعطى الدرجات (٥–٤-٣-٢–١) لكل استجابة على التوالي وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٣٨–١٩٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

١- صدق البناء (الصدق العاملي):

قام الباحث بالتحقق من صدق بناء المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وذلك على أفراد العينة الأولية وقوامها (١٠٥) طالب وطالبة، وقد بلغت قيمة مؤشر Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة (٠.٦٧)؛ وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (٠.٥٠)، كما تم حساب معامل اختبار Bartlett's، فكان مقدار مربع كاي (١٩٤.٨١٢) وهو دال عند مستوى أقل من (٠.٠١)، وبعد التأكد من ملائمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، تم إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات الطلبة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Components (PCA) Analysis وتدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax، وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة

عوامل تزيد قيم جذورها الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kaiser، وتفسر نسبة (٦٣.٥٨ %) من التباين الكلي في أداء الأفراد على مقياس الاندماج الأكاديمي وهي نسبة جيدة ومقبولة، ويوضح الجدول (٧) الآتي البناء العاملي المستخلص من التحليل.

جدول (٧) قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
العامل الأول	٧٢.٩	٢٣.٧٢	٢٣.٧٢
العامل الثاني	٧.١٦	٢٠.٤٦	٤٤.١٨
العامل الثالث	٢.٩٨	١٩.٤٠	٦٣.٥٨

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشبع بكل منها، فقد حسبت قيم تشبع كل فقرة من فقرات المقياس في صورته الأولية بكل عامل قبل التدوير وبعده، والجدول (٨) الآتي يوضح العوامل المستخلصة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (٨) العوامل المستخلصة وتشبعاتها بعد التدوير لدرجات الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي

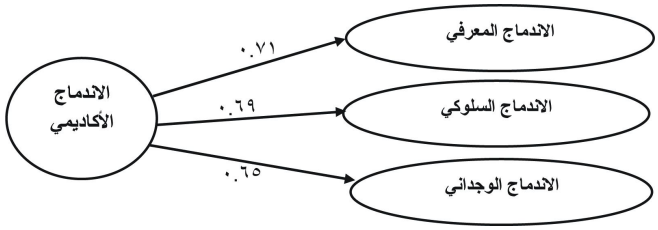
البعد	رقم الفقرة	العامل (١)	العامل (٢)	العامل (٣)	البعد	رقم الفقرة	العامل (١)	العامل (٢)	العامل (٣)
العامل الأول ١ ـ ١٤	١	٠.٦٣	٠.٣٢	٠.٢٧	تابع العامل الثاني	٢٢	٠.٢٧	٠.٦٣	٠.١٩
	٢	٠.٦٧	٠,١٦	٠.١٢ـ		٢٣*	٠.١٣	٠.٢٥	٠.١٠
	٣	٠.٤٨	٠.٢٢	٠.١٨		٢٤	٠.٢٠	٠.٤٨	٠.٠٨
	٤	٠.٦١	٠.٢٩	٠.٢١		٢٥	٠.١٨ ـ	٠.٥٩	٠.١٥
	٥	٠.٤٨	٠.٢١	٠.٠٨		٢٦	٠.٢٩	٠.٥٧	٠.١٨
	٦	٠.٣٩	٠.٠٧	٠.١٥ـ		٢٧	٠.٢١	٠.٤٣	٠.٠٧ـ
	٧*	٠.٠٨	٠.١٣ـ	٠.٠٦		٢٨	٠.٣٥	٠.٧٩	٠.٣١
	٨	٠.٥٨	٠.١٥	٠.٠٨ ـ		٢٩	٠.٢٤	٠.٥٧	٠.٢٠
العامل الثاني ١٥ـ ٢٩	٩	٠.٧٢	٠.٤١	٠.٢١	العامل الثالث ٣٠ ـ ٤٢	٣٠	٠.٢٣	٠.٣٧	٠.٧١
	١٠	٠.٦٧	٠.٤٣	٠.١٩		٣١	٠.١٤	٠.٢٢	٠.٥٣
	١١*	٠.٢٣	٠.١٢	٠.٠٣		٣٢	٠.٢٥	٠.٢٧	٠.٥٥
	١٢	٠.٧١	٠.٢٢	٠.١٦		٣٣	٠.١٢	٠.٠٨ ـ	٠.٤١
	١٣	٠.٥٢	٠.١٧	٠.٢٥		٣٤	٠.١٨	٠.٢١	٠.٥٩
	١٤	٠.٥٨	٠.٣٣	٠.٢٦		٣٥	٠.٢٢	٠.٢١	٠.٦٨
	١٥	٠.١٨	٠.٧٧	٠.٠٥		٣٦	٠.٢٩	٠.٣٢	٠.٧١
	١٦	٠.٢٨	٠.٦١	٠.١٦		٣٧	٠.٢٣	٠.١٤	٠.٥٤
	١٧	٠,٢١	٠.٣٩	٠.١٤ـ		٣٨	٠.٠٧ـ	٠.١٢	٠.٤٧
	١٨	٠.٣١	٠.٤٨	٠.٢٢		٣٩	٠.٢٦	٠.٣٠	٠.٦٣
	١٩	٠.٢٧	٠.٦٧	٠.١٨		٤٠	٠.١٨	٠.٢٤	٠.٦٨
	٢٠	٠.٢٨	٠.٥٧	٠.٠٥ـ		٤١*	٠.١٥	٠.٢٢	٠.٢٧
	٢١	٠.٢٠	٠.٦٣	٠.١٦		٤٢	٠.١٧	٠.٢٠	٠.٥٩

* عبارات تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس

ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبعها على العوامل المختلفة، فقد تم استخدام معيار جيلفورد Guilford، وما أشار إليه صادق وأبو حطب (١٩٩٦) بأن الفقرة تنتمي لعامل معين إذا كانت قيمة تشبعها بهذا العامل أكبر من (±٠.٣٠)، ورغم أنه يتبين من الجدول السابق أن بعض الفقرات زادت قيم تشبعها بعاملين من عوامل المقياس الثلاثة عن (٠.٣٠) إلا أنه يمكن القول أن هذه الفقرات تنتمي للبعد الذي تنتمي إليه أصلاً لأن الفروق بين قيمتي تشبعها بالعامل الذي يقيس هذا البعد والعامل الثاني يزيد عن (٠.١٠) بناءً على معيار جيلفورد Guilford، وبذلك أصبح عدد الفقرات التي تشبعت على أبعاد المقياس (٣٨) فقرة توزعت على النحو الآتي: (١٢) فقرة للعامل الأول (الاندماج المعرفي) أرقامها (١-١٢)، (١٤) فقرة للعامل الثاني (الاندماج السلوكي) أرقامها (١٣-٢٦)، (١٢) فقرة للعامل الثالث (الاندماج الوجداني) أرقامها (٢٧-٣٨)، وتم استبعاد أربعة فقرات أرقامها (٧، ١١، ٢٣، ٢٧) لم تحقق الحد الأدنى من قيم التشبعات الدالة.

وبهذا يمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي ينطوي على ثلاثة عوامل تقيس الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية وهذه العوامل هي: الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني.

كما أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس تنتظم حول عامل كامن عام واحد كما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٢): نموذج العامل الكامن العام الواحد لمقياس الاندماج الأكاديمي

وقد أشارت نتائج التحليل إلى صدق النموذج حيث حقق مؤشرات جيدة لحسن المطابقة وكانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع التحليل، ويوضح الجدول التالي تشبعات العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة بالعامل الكامن العام للاندماج الأكاديمي مقرونة بقيم "ت" والخطأ المعياري لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (٩) تشبعات العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة بالعامل الكامن العام للاندماج الأكاديمي والخطأ المعياري وقيمة " ت " والدلالة الإحصائية لقيم التشبع

م	العوامل المشاهدة	قيم التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الاندماج المعرفي	٠.٧١٤	٠.٠٦٣	١١.٣٩	٠.٠١
٢	الاندماج السلوكي	٠.٦٨٨	٠.٠٧٨	٨.٨٢	٠.٠١
٣	الاندماج الوجداني	٠.٦٥٣	٠.٠٩١	٧.١٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم التشبعات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على صدق البناء العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي وأنه عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل المشاهدة الفرعية الثلاثة وهذا العامل العام هو الاندماج الأكاديمي وذلك يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته لقياس المتغير الذي وضع من أجل قياسه وهو الاندماج الأكاديمي.

صدق المحك الخارجي: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة المحك الخارجي من خلال استخدام مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ عفيفي (٢٠١٦) وهو يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة، وأسفرت النتائج عن وجود معاملات ارتباط مرتفعة وجيدة، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات المحك الخارجي ودرجات المقياس الحالي (٠.٧٨٥، ٠.٧٧١، ٠.٧١٦، ٠.٨٢٢) للأبعاد الفرعية (معرفي- سلوكي- وجداني) والدرجة الكلية على الترتيب، وتشير النتائج السابقة إلى صدق وصلاحية مقياس الاندماج الأكاديمي.

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات المقياس على درجات أفراد عينة البحث الأولية (ن = ١٠٥) طالب وطالبة، بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، وطريقة معامل ألفا- كرونباخ، والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط (الثبات) لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية قبل التصحيح (سبيرمان- براون)	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية بعد التصحيح (سبيرمان- براون)	ألفا-كرونباخ (معامل ألفا)
الاندماج المعرفي	٠.٦٩٨	٠.٨٢٢	٠.٧٥٤
الاندماج السلوكي	٠.٦١٢	٠.٧٥٩	٠.٧٢٦
الاندماج الوجداني	٠.٦٦٢	٠.٧٩٦	٠.٧١٤
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	٠.٧٠٢	٠.٨٢٥	٠.٧٤٠

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكلية موجبة ومرتفعة وبذلك تشير إلى ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤
١	الاندماج المعرفي	-	-	-	-
٢	الاندماج السلوكي	**٠.٨١٢	-	-	-
٣	الاندماج الوجداني	**٠.٧٩٠	**٠.٧٨٦	-	-
٤	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	**٠.٨٢٤	**٠.٨١٠	**٠.٧٧٢	-

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي مرتفعة وموجبة ودالة ويشير ذلك إلى الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس وصلاحيته للاستخدام.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط لبيرسون، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، تحليل الانحدار المتعدد، اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وقد قام الباحث بتحليل النتائج من خلال برنامجي (SPSS v20) (LISREL 8.8).

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: نتائج حساب المؤشرات الإحصائية الوصفية لمتغيرات البحث:

قام الباحث بحساب بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لمتغيرات البحث الأساسية (اليقظة العقلية – الحاجة إلى المعرفة – الاندماج الأكاديمي) على عينة البحث الأساسية والتي تتمثل في أعلى درجة وأقل درجة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومؤشرات اعتدالية توزيع الدرجات لعينة البحث والتي تتمثل في معاملات الالتواء والتفرطح، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١٢) قيم المؤشرات الإحصائية الوصفية لمتغيرات البحث الأساسية: اليقظة العقلية – الحاجة إلى المعرفة – الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية

	المتغيرات والأبعاد	أعلى درجة	أقل درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري	معامل التفرطح	الخطأ المعياري
اليقظة العقلية	الملاحظة	٣٨.٠٠	١٢.٠٠	٢٧.٢٩٦	٤.٨٧٨	٠.١٧٢	٠.١٥٩	٠.١٦٠	٠.٣١٨
	الوصف	٣٧.٠٠	١١.٠٠	٢٦.٠١٣	٣.٦٢٩	٠.٣٠٥	٠.١٥٩	٠.٦٣٠	٠.٣١٨
	التصرف بوعي	٣٨.٠٠	٨.٠٠	١٩.٤٤٢	٦.٠٢٦	٠.٢٨٠	٠.١٥٩	٠.١٢٠-	٠.٣١٨
	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٣٧.٠٠	١٢.٠٠	٢٤.٦٤٨	٥.٤٦٨	٠.١٩١-	٠.١٥٩	٠.٤٠٩-	٠.٣١٨
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٣٥.٠٠	٧.٠٠	٢٠.٧٠٨	٤.٢٢١	٠.١١٩	٠.١٥٩	٠.٥١٧	٠.٣١٨
	الدرجة الكلية لليقظة العقلية	١٧٤.٠٠	٦٠.٠٠	١١٨.١٠٧	١٥.٣٥٧	٠.٢٨١	٠.١٥٩	٠.٨٩٦	٠.٣١٨
الحاجة إلى المعرفة	العمق المعرفي	٣٥.٠٠	١٨.٠٠	٢٧.٧٠٤	٣.٨٦٦	٠.٠٩٧-	٠.١٥٩	٠.٤٤٩-	٠.٣١٨
	المثابرة المعرفية	٢٥.٠٠	٨.٠٠	١٨.٠٣٠	٣.٥٦٤	٠.٢٥٥-	٠.١٥٩	٠.٣٩٩-	٠.٣١٨
	الثقة المعرفية	٣٠.٠٠	٨.٠٠	٢١.٢٩٦	٣.٥٧٥	٠.٠٨٠	٠.١٥٩	٠.٦٠٣	٠.٣١٨
	الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة	٩٠.٠٠	٣٩.٠٠	٦٧.٠٣٠	٩.٥٧٦	٠.١٥٠	٠.١٥٩	٠.٤١١	٠.٣١٨
الاندماج	الاندماج المعرفي	٦٠.٠٠	٢٨.٠٠	٤٩.٧٣٠	٥.٥٣٩	٠.٧٦١	٠.١٥٩	٠.٨٢٠	٠.٣١٨
	الاندماج السلوكي	٦٩.٠٠	٣١.٠٠	٥٧.٢٩٢	٦.٣٦٣	٠.٨٦٤	٠.١٥٩	٠.٩٣٠	٠.٣١٨
	الاندماج الوجداني	٦٠.٠٠	٢٣.٠٠	٥٢.٨٤١	٦.١٧٣	٠.٩٨٨-	٠.١٥٩	٠.٨٧٩	٠.٣١٨

المتغيرات والأبعاد	أعلى درجة	أقل درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري	معامل التفرطح	الخطأ المعياري
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	١٨٧.٠٠	٩١.٠٠	١٥٩.٨٦٣	١٥.٧٨٢	-٠.٨٧٤	٠.١٥٩	٠.٩٢٨	٠.٣١٨

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم حدود كل من معاملات الالتواء والتفرطح جميعها تقع في المدى المقبول إحصائياً، حيث تراوحت بين (-١ إلى +١) ويشير ذلك إلى أن بيانات البحث أقرب إلى اعتدالية التوزيع وبالتالي يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في تحليل نتائج البحث.

ثانياً: نتائج فروض البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للكشف عن العلاقة بين أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم الحكم على الخبرات الداخلية - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) والدرجة الكلية لليقظة العقلية وأبعاد الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد اليقظة العقلية ودرجات أبعاد الحاجة إلى المعرفة

الحاجة إلى المعرفة / اليقظة العقلية	العمق المعرفي	المثابرة المعرفية	الثقة المعرفية	الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة
الملاحظة	٠.١١٨	٠.١١٤	**٠.٥٩٨	**٠.٤٩٠
الوصف	٠.٠٥٥	**٠.٣٩٢	**٠.٦٨٦	**٠.٥٨٨
التصرف بوعي	**٠.٣٢٦	**٠.٤٠٩	*٠.٢١٨	**٠.٦٧٤
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٠.١٣٨	**٠.٦٤٥	٠.١٣٣	٠.١١٢
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠.١٢٩	**٠.٥٣٨	**٠.٤٥٦	**٠.٥٦٨
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	٠.١٢٢	**٠.٦٥٢	**٠.٧٠٤	**٠.٧٢٨

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعد الثقة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة وكذلك الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة وبين بعدي العمق المعرفي والمثابرة المعرفية كأبعاد للحاجة إلى المعرفة.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد الوصف كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعدي المثابرة المعرفية والثقة المعرفية كأبعاد للحاجة إلى المعرفة وكذلك الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد الوصف كأحد أبعاد اليقظة وبين بعد العمق المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد التصرف بوعي كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعدي العمق المعرفي والمثابرة المعرفية كأبعاد للحاجة إلى المعرفة وكذلك الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين بعد التصرف بوعي كأحد أبعاد اليقظة وبين بعد الثقة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعد المثابرة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة، وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة وبين بعدي العمق المعرفي والثقة المعرفية كأبعاد للحاجة إلى المعرفة وكذلك الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعدي المثابرة المعرفية والثقة المعرفية كأبعاد للحاجة إلى المعرفة وكذلك مع الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة وبين بعد العمق المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية وبعدي المثابرة المعرفية والثقة المعرفية كأبعاد للحاجة إلى المعرفة وكذلك مع الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية وبين بعد العمق المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة.

وقد اتفقت نتائج الفرض الأول للبحث السابق عرضها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات الإيجابية في الشخصية، ومن هذه الدراسات، نتائج دراسة (Palmer & Rodger, 2009) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية وموجبة بين اليقظة العقلية وأسلوب المواجهة العقلانية كأسلوب حل المشكلات، ونتائج دراسة (Masuda & Tully, 2012) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية، وهو ما يمكن أن يسهم في الحاجة إلى المعرفة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية وكل من القلق، والاكتئاب، والضيق النفسي، والاضطرابات الجسمية، وكذلك مع ما أشارت نتائج دراسة (Keye & Pidgeon, 2013)ونتائج دراسة الوليدي (٢٠١٧) بوجود علاقة ارتباطية طردية بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية والمرونة والقدرة على التكيف لدى طلاب الجامعة، وهذه من المتغيرات التي ترتبط ايجابياً بالأداء العقلي للفرد والقدرة على التفكير والفهم والحاجة إلى المعرفة والاستعداد للتعلم وحب الاستطلاع.

كذلك اتفقت نتائج الفرض الأول للبحث مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وبين كل من الاستقرار النفسي، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة والكفاءة الذاتية

والصمود الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط (اسماعيل ، ٢٠١٧، الشلوي، ٢٠١٧، رف الله، ٢٠١٨؛ Baer, 2003; Cash & Whittingham, 2010)، كما أشارت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية وبين كل من الاكتئاب، والاضطرابات النفسية، والإجهاد، والقلق والأفكار اللاعقلانية وهي من المتغيرات ذات التأثير السلبي على السلوك الانساني (Bodenlos, et al, 2013; Luoma, & Villatte, 2012).

كما اتفقت هذه النتائج مع ما أشارت إليه (Langer & Moldoveanu, 2000) بأن الانفتاح على الجديد كأحد أبعاد اليقظة العقلية يشير إلى ميل الأفراد اليقظين عقلياً إلى حب الاستطلاع، والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة، مع تفضيل الأعمال التي تمثل تحدياً لهم لتلبية احتياجاتهم المعرفية، ومع ما أشار إليه (Brown & Ryan, 2003) بأن اليقظة العقلية تساعد المتعلم على المشاركة المستمرة في العملية التعليمية الراهنة، وتحول دوره من كونه مشاركاً فقط إلى منتج ومراقب وباحث عن المعلومات وهو ما تتضمنه الحاجة إلى المعرفة حيث أن أي نشاط ذهني للفرد مبني على اليقظة العقلية يعمل على تحسين العمليات العقلية وزيادة نشاطها، وكذلك مع ما أشار إليه كلاً من (Bishop, et al, 2004) و(Hasker, 2010) بأن اليقظة العقلية من ضمن مكوناتها ميكانيزم تنظيم الانتباه الذاتي للخبرة المباشرة أو الانتباه المنظم ذاتياً لزيادة التعرف على الأحداث العقلية في اللحظة الراهنة والحصول على المعارف والمعلومات لإشباع حاجة الفرد إلى المعرفة وتعزيز الوعي بالخبرة الانفعالية والمعرفية.

ومن خلال ما سبق عرضه من نتائج يمكن قبول الفرض الأول للبحث بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للكشف عن العلاقة بين أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم الحكم على الخبرات الداخلية - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) والدرجة الكلية لليقظة العقلية وأبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي- الاندماج السلوكي- الاندماج الوجداني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١٤) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد اليقظة العقلية ودرجات أبعاد الاندماج الأكاديمي

الاندماج الأكاديمي / اليقظة العقلية	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي
الملاحظة	٠.٦٨٤**	٠.٠٧٩	٠.١٩٨*	٠.٣٧٦**
الوصف	٠.٥٤٢**	٠.١٢٦	٠.٣٨٥**	٠.٤٩٢**
التصرف بوعي	٠.٦١٨**	٠.٣٤٧**	٠.٤٢٦**	٠.٥٨٨**

الاندماج الأكاديمي اليقظة العقلية	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٠.٤٦٦**	٠.٢٩٨**	٠.٢٠٨*	٠.٣٤٢**
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠.٣٩٨**	٠.٢١٨*	٠.٥١٤**	٠.٥١٨**
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	٠.٧١٠**	٠.٢٤٥*	٠.٦٠٢**	٠.٧٠٤**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعد الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين بعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبين بعد الاندماج الوجداني كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة وبين بعد الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد الوصف كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعدي الاندماج المعرفي والاندماج الوجداني كأبعاد للاندماج الأكاديمي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد الوصف كأحد أبعاد اليقظة وبين بعد الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد التصرف بوعي كأحد أبعاد اليقظة العقلية وجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الوجداني وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعدي الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي كأبعاد للاندماج الأكاديمي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين بعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبين بعد الاندماج الوجداني كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبعدي الاندماج المعرفي والاندماج الوجداني كأبعاد للاندماج الأكاديمي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين بعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبين بعد الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية وبعدي الاندماج المعرفي والاندماج الوجداني كأبعاد للاندماج الأكاديمي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وبين بعد الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.

وقد اتفقت نتائج الفرض الثاني للبحث السابق عرضها مع ما أشار إليه (Hassed, 2016) بأن اليقظة العقلية طريقة في التفكير تحفز الانتباه إلى المتغيرات البيئية وأنها تشتمل على مجموعة واسعة من التطبيقات ذات الصلة بالتعليم، ، حيث تشتمل على تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف، والتطور العاطفي، وتحسين الصحة البدنية، وتعزيز التعلم والأداء الأكاديمي وهذه العناصر لها صلة قوية بالاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الوجداني.

كما اتفقت نتائج الفرض الثاني للبحث السابق عرضها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بعمليتي التعليم والتعلم والمهام الأكاديمية والتحصيل الدراسي ذات الصلة المباشرة بالاندماج الأكاديمي معرفياً وسلوكياً ووجدانياً، ومنها نتائج دارسة (Franco, et al, 2011) والتي أشارت نتائجها إلى فعالية اليقظة العقلية في تحسين الأداء الأكاديمي ومفهوم الذات وتنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية لدى طلاب الجامعة، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Asheur & Sigman, 2011)، وكذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشلوى (٢٠١٧) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية، وكذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الرحيم وفواز (٢٠١٨) بوجود علاقة ارتباطية وموجبة بين الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة خشبة (٢٠١٨) بوجود علاقة ارتباطية وطردية بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية وسالبة مع قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بدر (٢٠١٩) بوجود علاقة ارتباطية وموجبة اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وما أشار إليه (Brausch, 2011) بأن اليقظة العقلية ترتبط إيجابياً بالطموح والانجاز الأكاديمي وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وهي من المتغيرات التي ترتبط بقوة بالاندماج الأكاديمي، ومن خلال ما سبق عرضه من نتائج يمكن قبول الفرض الأول للبحث بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للكشف عن العلاقة بين أبعاد الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وأبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي- الاندماج السلوكي- الاندماج الوجداني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الحاجة إلى المعرفة ودرجات أبعاد الاندماج الأكاديمي

الاندماج الأكاديمي / الحاجة إلى المعرفة	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي
العمق المعرفي	**٠.٧٢٠	**٠.٥٦٢	**٠.٧١٦	**٠.٧٣٨
المثابرة المعرفية	**٠.٦١٤	**٠.٥٤٤	**٠.٦٢٢	**٠.٦٩٤
الثقة المعرفية	**٠.٦٩٨	**٠.٦٠٦	**٠.٦٠٥	**٠.٧١٠
الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة	**٠.٧٢٦	**٠.٦٧٤	**٠.٧٢٠	**٠.٧٣٢

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد العمق المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة وجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد المثابرة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة وجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين بعد الثقة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة وجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي وكذلك مع الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.

وقد اتفقت نتائج الفرض الثالث للبحث السابق عرضها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي توصلت أهم نتائجها إلى وجود الارتباط بين الحاجة إلى المعرفة ومتغيرات ذات الصلة القوية بالأداء على المهام الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، كما جاء في نتائج دراسة (Evans, et al, 2003) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم وعوامل ضبط عملية التعلم لدى طلاب الجامعة، وكذلك مع ما أشارت إليه (Brown, 2005) بأن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بالمهارات العقلية ومهارات التفكير والتفكير الناقد ومؤشر للقدرة على الاهتمام بالتعلم وحل المشكلات، وكذلك تعتبر مؤشر لنزعة أو ميل الفرد للانهماك في الأنشطة والمهام الأكاديمية والانشغال والاستمتاع بها.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Dwyer, 2008) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وكذلك مع أشارت إليه نتائج دراسة (Dickhauser & Reinhard, 2009) والتي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير للحاجة إلى المعرفة في تشكيل التوقعات الأدائية الأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى أنه كلما زاد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب كلما زاد الأداء الأكاديمي الحقيقي.

وكذلك تتفق نتائج الفرض الثالث للبحث مع ما أشارت إليه نتائج دراسة سواعد (٢٠١٦) بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير والتي ترتبط ايجابياً بالاندماج الأكاديمي وخاصة بالجانب المعرفي للاندماج، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة المحمدي (٢٠١٦) بوجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي.

كما تتفق هذه النتائج مع أشار إليه (Reinhard & Dickauser, 2009) بأن الحاجة إلى المعرفة تعتبر من المتغيرات المهمة التي تؤثر في العمليات الدافعية، كما يجب أن تكون ضمن متغيرات النماذج البنائية التي تصف العلاقة بين مفهوم الذات ومعتقدات الطلاب، وتكوين توقعات الأداء الأكاديمي.

وكذلك تتفق النتائج السابقة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات (جرادات والعلي، ٢٠١٠؛ Coutinho, 2006) بأن الأفراد الذين يمتلكون درجة مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يتمتعون باستراتيجيات تعلم أكثر شمولية وعمقاً للوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء للمهام الأكاديمية، كما يمتلوكن الإرادة لبذل المزيد من الجهد للانشغال بمعاجلة متعمقة ومركزة ودقيقة للمعلومات، لكن الأفراد ذوو الدرجة المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة فسوف تكون معالجتهم للمعلومات سطحية ومقتضبة.

وكذلك مع أشار إليه (Saglam & Tunc, 2018) بأن الحاجة إلى المعرفة من المتغيرات المعرفية المرتبطة بالدافعية الداخلية لدى الأفراد في السعي للحصول على المعارف والمهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية القادرة على تلبية احتياجاتهم الداخلية وتحقيق مستويات مرتفعة من الشعور بالرضا للحصول على المعلومات وهو ما يرتبط بقوة بعوامل الاندماج الأكاديمي.

ومن خلال ما سبق عرضه من نتائج يمكن قبول الفرض الثالث للبحث بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "تتبئ اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاندماج الاكاديمي (الدرجة الكلية) من خلال درجات الطلاب في أبعاد مقياس اليقظة العقلية (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم الحكم على الخبرات الداخلية - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) ودرجاتهم في أبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية)، فيما يلي نتائج تحليل الانحدار المتعدد التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (١٦) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من الحاجة إلى المعرفة واليقظة العقلية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية (ن= ٢٩٦)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	٩٧١١٢.٩٠٣	٧	٢٧١.١٣٨٧٣	٦٣.٤٢٠	٠.٠١	٠.٥٧٨
المنحرف عن الانحدار	٣٢٨.٦٣٢١٩	٢٨٨	٧٥٢.٢١٨			

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
(البواقي)						
الكلي	١٦٠٣٣٢.٢٣١	٢٩٥				

يتضح من الجدول رقم (١٦) السابق ما يلي:

وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرات المستقلة السبعة: (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم الحكم على الخبرات الداخلية - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية - العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وكانت قيمة معامل التحديد (R2) تساوي (٠.٥٧٨)، وهذا يعني أن العوامل المستقلة السبعة والتي تتمثل في أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم الحكم على الخبرات الداخلية - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) وأبعاد الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) مجتمعة تفسر حوالي ٠.٥٨ من التغيرات الحادثة في متغير الاندماج الأكاديمي حيث بلغت قيمة " ف " للنموذج ٦٣.٤٢٠ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وبذلك فإن حوالي ٥٨٪ من التباين الكلي الذي يحدث في درجات المتغير التابع وهو الاندماج الأكاديمي يمكن تفسيره من خلال هذه المتغيرات المستقلة السبعة.

جدول رقم (١٧) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية عند التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية (ن= ٢٩٦)

المتغيرات المستقلة		المتغير التابع	قيمة معامل الانحدار B	قيمة Beta	الخطأ المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الثابت		الاندماج الأكاديمي	١١٨.٦١٩		١١.١١	١٠.٦٧٥	٠.٠١
أبعاد اليقظة العقلية	الملاحظة		٠.٤٤٠	٠.١٥٢	٠.٢٠٧	٢.١٢٩	٠.٠٥
	الوصف		٠.٤٨٥	٠.٣٠٤	٠.١٣٧	٣.٥٣٧	٠.٠١
	التصرف بوعي		٠.٥٧٢	٠.١٩١	٠.٢٠٤	٢.٨٠٤	٠.٠١
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية		٠.٢٨٨	٠.١٨٣	٠.١٢٤	٢.٣٢٢	٠.٠٥
أبعاد الحاجة إلى المعرفة	العمق المعرفي		٠.٦٤٥	٠.٣٩٢	٠.١١٨	٥.٤٦٦	٠.٠١
	المثابرة المعرفية		٠.٥٨٨	٠.٣١٦	٠.١٥٢	٣.٨٦٨	٠.٠١
	الثقة المعرفية		٠.٦٣٢	٠.٣٢٤	٠.١٤٤	٤.٣٨٩	٠.٠١

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (١٧) السابق ما يلي:

وجود تأثير دال إحصائياً موجب للمتغيرات المستقلة السبعة: (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية - العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) في درجات المتغير التابع

(الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، حيث كانت قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات الوصف والتصرف بوعي والعمق المعرفي والمثابرة المعرفية والثقة المعرفية، بينما كانت قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لمتغيري الملاحظة وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، وبالتالي يمكن كتابة معادلة التنبؤ لمتغيرات البحث على الاندماج الأكاديمي على النحو التالي:

الاندماج الأكاديمي = ١١٨.٦١٩ + ٠.٤٤٠ الملاحظة + ٠.٤٨٥ الوصف + ٠.٥٧٣ التصرف بوعي + ٠.٢٨٨ عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية + ٠.٦٤٥ العمق المعرفي + ٠.٥٨٨ المثابرة المعرفية + ٠.٦٣٢ الثقة المعرفية.

أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من: (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم الحكم على الخبرات الداخلية - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية - العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) ارتفعت الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

وتشير هذه النتائج إلى أن هناك إسهام نسبي دال إحصائياً لأبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة – الوصف - التصرف بوعي - عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) عدا بعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية وكذلك وجود إسهام نسبي دال إحصائياً لأبعاد الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي - المثابرة المعرفية - الثقة المعرفية) في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

ولقد اتفقت نتائج الفرض الرابع للبحث السابق عرضها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي توصلت أهم نتائجها إلى أن عوامل اليقظة العقلية وأبعاد الحاجة إلى المعرفة لديها القدرة على التنبؤ بالعديد من المتغيرات الإيجابية في الشخصية والمتغيرات الخاصة بالأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة والتي ترتبط ايجابياً بالاندماج الأكاديمي، كما جاء في نتائج دراسة (Masuda, et al, 2009) والتي أشارت أهم نتائجها إلى أن اليقظة العقلية منبئ جيد ببعض متغيرات الصحة النفسية مثل الصمود النفسي، وكذلك تتفق مع ما أشار إليه كل من (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Schrouben, 1992) بأن مستويات الاندماج الأكاديمي ترتبط باستخدام الطلاب للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي لمراقبة وتوجيه عمليات التعلم الخاصة والتي تعتمد بدرجة كبيرة بكلاً من اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة، وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Guang, et al, 2016) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي، وكذلك تتفق النتائج السابقة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Keye & Pidgeon, 2013) بوجود إسهام نسبي دال إحصائياً لليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية في التنبؤ بالقدرة على الصمود الأكاديمي لطلاب الجامعة.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما أشارت إليه (Brown, 2005) بأن الحاجة إلى المعرفة تعتبر مؤشر لنزعة أو ميل الفرد للانهماك في التفكير والأنشطة العقلية المعرفية والتفكير الناقد ومؤشر للقدرة على الاهتمام بالتعلم وحل المشكلات، والمهام الأكاديمية والانشغال والاستمتاع بها.

وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة حسن (٢٠١٧) والتي أشارت أهم نتائجها إلى إسهام بعض أبعاد اليقظة العقلية في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية وهو من المتغيرات التي أظهرت نتائج الدراسات والبحوث ارتباطه القوي بالأداء الأكاديمي والقدرة على انجاز المهام الأكاديمية والاستمتاع بالتعلم والتفاعل الإيجابي مع متغيرات البيئة التعليمية وعناصرها، وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما

أشارت إليه نتائج دراسة رف الله (٢٠١٨) بوجود إسهام نسبي دال إحصائياً وموجب لكلاً من اليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية.

كما اتفقت نتائج الفرض الرابع للبحث مع ما أشار إليه (Coutinho, 2006) بأن الحاجة إلى المعرفة تتنبأ بجودة التفكير الذي يمارسه الطلبة أثناء انشغالهم بالمهام التعليمية وهو ما يرتبط بقوة بالاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي، وكذلك مع ما أشار إليه (Akpur, 2017) بأن الحاجة إلى المعرفة تعتبر نزعة داخلية لدى الفرد من أجل الانخراط في المسائل المعرفية التي تحتاج إلى بذل كثير من الجهد من أجل الفهم والوصول إلى المعرفة والاستمتاع بهذه المهام، فهي مفهوم يحدد التوجهات الداخلية لدى الفرد نحو الاستمتاع بالتفكير والاندماج في مهام التعلم، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Sani & Rad, 2015) بوجود نموذج البنائي يفسر العلاقات بين الأسلوب المعلوماتي والبحث عن المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة.

وكذلك اتفقت النتائج السابقة مع ما أشار إليه (Neigel, et al, 2017) بأن الحاجة إلى المعرفة تعكس رغبة الأفراد في الانخراط بعمليات التفكير المعقدة والاستمتاع بها، وهي إحدى الخصائص الفردية التي تتصف بالاستقرار وتؤثر على جوانب مختلفة من الأداء الأكاديمي واندماج الطلبة في عملية التعلم، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة عبد الغني وسعيد (٢٠١٨) بوجود تأثيرات سببية دالة إحصائياً وموجبة بين توجهات أهداف الإنجاز وفقاً للنموذج السداسي والرغبة في المعرفة والتعلم والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي.

كما يمكن تفسير النتائج السابقة بأن المتغيرات التي تنتمي للجانب العقلي المعرفي في السلوك الإنساني كالعمليات العقلية والنواتج المعرفية ومنها متغيرات البحث الحالي ذات علاقة تفاعلية مستمرة وذات تأثير متبادل فيما بينها فكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، خاصة تأثير العمليات العقلية على النواتج المعرفية والتغذية الراجعة الذاتية من الرضا عن مستوى النواتج المعرفية كمؤشر لجودة وفعالية أداء ومستوى العمليات العقلية.

ومن خلال ما سبق عرضه من نتائج يمكن قبول الفرض الرابع للبحث بأنه تنبئ درجات أبعاد اليقظة العقلية ودرجات أبعاد الحاجة إلى المعرفة بدرجات الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد – الدرجة الكلية)".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الملاحظة	ذكور	١٠٤	٢٥.٨٤٥	٣.٩٤٥	٢٩٤	٣.١٢٢	٠.٠١
	إناث	١٩٢	٢٧.٨٤٦	٥.٠٩١			

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الوصف	ذكور	١٠٤	٢٥.٧١٩	٣.٤٤٨	٢٩٤	٠.٧٨٥	غير دالة
	إناث	١٩٢	٢٦.١٢٤	٣.٦٩٩			
التصرف بوعي	ذكور	١٠٤	١٨.٥٧٨	٥.٦٤٥	٢٩٤	١.٤٠٢	غير دالة
	إناث	١٩٢	١٩.٧٦٩	٦.١٤٨			
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	ذكور	١٠٤	٢٢.٩٥٣	٤.٧٦٦	٢٩٤	٣.١٨٠	٠.٠١
	إناث	١٩٢	٢٥.٢٨٩	٥.٥٩٢			
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	ذكور	١٠٤	٢١.١٨٨	٤.٦٣٩	٢٩٤	١.٠٦٧	غير دالة
	إناث	١٩٢	٢٠.٥٢٧	٤.٠٥٢			
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	ذكور	١٠٤	١١٤.٢٨١	١٤.٣٦٨	٢٩٤	٢.٤٤٦	٠.٠٥
	إناث	١٩٢	١١٩.٥٥٦	١٥.٥١١			

يتضح من الجدول (١٨) ما يلي:

- بالنسبة لبعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة العقلية: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح متوسط درجات الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٣.١٢٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.
- بالنسبة لبعد الوصف كأحد أبعاد اليقظة العقلية: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٧٨٥) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة لبعد التصرف بوعي كأحد أبعاد اليقظة العقلية: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (١.٤٠٢) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة لبعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح متوسط درجات الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٣.١٨٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.
- بالنسبة لبعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (١.٠٦٧) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة للدرجة الكلية لليقظة العقلية: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح متوسط درجات الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٤٤٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥.

وقد اتفقت نتائج الفرض الخامس للبحث السابق عرضها جزئياً مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية لصالح الإناث مثل نتائج دراسة (Keye & Pidgeon, 2013) ونتائج دراسة الوليدي (٢٠١٧)، ولكن اختلفت نتائج الفرض الخامس للبحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية لصالح الذكور مثل نتائج دراسة عبد الله (٢٠١٣)، ونتائج دراسة (Palmer & Rodger, 2009)، ونتائج دراسة (Masuda & Tully, 2012)، وكذلك اختلفت نتائج الفرض الخامس للبحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة إما أن كان مرتفعاً للطلبة من النوعين (ذكور/ إناث)، كما في نتائج دراسة الشلوى (٢٠١٧) أو كان متوسطاً بصفة عامة كما في نتائج دراسة اسماعيل (٢٠١٧)، أو عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، مثل نتائج دراسة المعموري (٢٠١٨) ونتائج دراسة بدر (٢٠١٩)،

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية لصالح متوسط درجات الإناث في بعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة العقلية بأن الإناث بصفة عامة يمكن أن يكون لديهن قدرة على الملاحظة بدرجة أكبر من الذكور ويدققون على التفاصيل في كل ما يتعلق بالبيئة التعليمية والبحثية، أما الذكور يركزون على القضايا والقواعد العامة للأمور، وكذلك يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح متوسط درجات الإناث في بعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية بأن الإناث يمكن أن يكون لديهن قدرة أكبر من الذكور في التركيز على الخبرات المباشرة والمواقف الخارجية في الوقت الراهن دون التدقيق وتقييم الخبرات والانفعالات الداخلية، وهذا أيضاً ما تعكسه النتائج الخاصة بالدرجة الكلية لليقظة العقلية حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح متوسط درجات الإناث وهذا يمكن تفسيره بأن الإناث أفضل من الذكور في درجة تركيز انتباههم بطريقة قصدية على المواقف والخبرات الراهنة دون الانشغال بالماضي أو التفاعل مع الانفعالات والخبرات الداخلية، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد الوصف والتصرف بوعي وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية بأن كلاً من الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية يمتلكون درجات متكافئة من القدرة على الوصف والتصرف بوعي وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية كأبعاد لليقظة العقلية.

ومن خلال ما سبق عرضه من نتائج يمكن رفض الفرض الخامس للبحث والذي صيغ بصورة صفرية وقبول الفرض البديل بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في اليقظة العقلية لصالح متوسط درجات الإناث.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السادس للبحث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس الحاجة إلى المعرفة (الأبعاد – الدرجة الكلية)".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الحاجة إلى المعرفة (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العمق المعرفي	ذكور	١٠٤	٢٨.٠٧٨	٣.٧٩٨	٢٩٤	٠.٩١٩	غير دالة
	إناث	١٩٢	٢٧.٥٦٢	٣.٨٩٣			
المثابرة المعرفية	ذكور	١٠٤	١٨.٣٩١	٣.٥٩٣	٢٩٤	٠.٩٤٦	غير دالة
	إناث	١٩٢	١٧.٨٩٤	٣.٥٥٤			
الثقة المعرفية	ذكور	١٠٤	٢١.٥٤٧	٣.٣٥٢	٢٩٤	٠.٦٨٥	غير دالة
	إناث	١٩٢	٢١.٢٠١	٣.٦٦١			
الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة	ذكور	١٠٤	٦٨.٠١٦	٨.٨١٣	٢٩٤	١.٠١٦	غير دالة
	إناث	١٩٢	٦٦.٦٥٧	٩.٨٤٩			

يتضح من الجدول (١٩) ما يلي:

- بالنسبة لبعد العمق المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٩١٩) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة لبعد المثابرة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٩٤٦) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة لبعد الثقة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٦٨٥) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة للدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (١.٠١٦) وهي غير دالة إحصائياً.

وقد اتفقت نتائج الفرض السادس للبحث السابق عرضها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث) مثل نتائج دراسة (Anderson, 2005)، ونتائج دراسة (Dwyer, 2008)، ونتائج دراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١٠)، ونتائج دراسة المنشاوي (٢٠١٥)، ونتائج دراسة المحمدي (٢٠١٦)، ونتائج دراسة ملحم (٢٠١٧)؛ ولكن اختلفت نتائج الفرض السادس للبحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة لصالح الذكور أو لصالح الإناث مثل نتائج دراسة بقيعي (٢٠١٣)، ونتائج دراسة (Castel, 2014)، ونتائج دراسة سواعد (٢٠١٦).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جميع أبعاد الحاجة إلى المعرفية: العمق المعرفي والمثابرة المعرفية والثقة المعرفية والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة بأن كلاً من الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية يمتلكون درجات متكافئة من الشغف المعرفي والرغبة في التعلم والحاجة إلى المعرفة لتلبية احتياجاتهم المعرفية والبحثية في مجالات تخصصهم كما أن لديهم درجات متقاربة من الدافعية المعرفية للحصول على كل ما هو جديد للبحث العلمي في مجالات التخصص والاهتمامات البحثية للتغلب على التحديات وحل المشكلات التي تواجههم للحصول على درجاتهم العلمية المختلفة، وكذلك لديهم الحاجة لبناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية وممارسة الأنشطة العقلية المعرفية والانشغال والاستمتاع بها، وكذلك سعيهم للحصول على المعارف والمهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية القادرة على تلبية احتياجاتهم الداخلية وتحقيق مستويات مرتفعة من الشعور بالرضا للحصول على المعلومات.

ومن خلال ما سبق عرضه من نتائج يمكن قبول الفرض السادس للبحث والذي صيغ بصورة صفرية بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الحاجة إلى المعرفة الأبعاد والدرجة الكلية.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السابع للبحث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس الاندماج الأكاديمي (الأبعاد – الدرجة الكلية)".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	ذكور	١٠٤	٤٩.٤٣٨	٥.١٦٧	٢٩٤	٠.٥١٦	غير دالة
	إناث	١٩٢	٤٩.٨٤٠	٥.٦٨٥			
الاندماج السلوكي	ذكور	١٠٤	٥٨.٠٧٨	٦.١٨٦	٢٩٤	١.١٨١	غير دالة
	إناث	١٩٢	٥٦.٩٩٤	٦.٤٢٢			
الاندماج الوجداني	ذكور	١٠٤	٥٢.٧٦٦	٥.٥١١	٢٩٤	٠.١٢٣	غير دالة
	إناث	١٩٢	٥٢.٨٧٠	٦.٤٢١			
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	ذكور	١٠٤	١٦٠.٢٨١	١٤.٣٩٢	٢٩٤	٠.٢٦٣	غير دالة
	إناث	١٩٢	١٥٩.٧٠٤	١٦.٣١٦			

يتضح من الجدول (١٩) ما يلي:

- بالنسبة لبعد الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٥١٦) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة لبعد الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (١.١٨١) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة لبعد الاندماج الوجداني كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.١٢٣) وهي غير دالة إحصائياً.
- بالنسبة للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي: أشارت النتائج الموضحة بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٢٦٣) وهي غير دالة إحصائياً.

قد اتفقت نتائج الفرض السابع للبحث السابق عرضها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث) مثل نتائج دراسة (Veiga, et al, 2014)، ونتائج دراسة السواط (٢٠١٥)، ونتائج دراسة عبد الغني وسعيد (٢٠١٨)؛ ولكن اختلفت نتائج الفرض السابع للبحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الأكاديمي لصالح الذكور أو لصالح الإناث مثل نتائج دراسة حليم (٢٠١٥)، ونتائج دراسة عفيفي (٢٠١٦)، ونتائج دراسة خضير وآخرون (٢٠١٧)، ونتائج دراسة هادي (٢٠١٨)، ونتائج دراسة عابدين (٢٠١٩).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الوجداني والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي بأن كلاً من الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية يمتلكون درجات متكافئة من الطاقة الجسدية والنفسية التي يبذلونها لتحقيق المعرفة والخبرة الأكاديمية، وكذلك الطاقة التي يبذلونها في المذاكرة والاطلاع والبحث والتعلم والمشاركة في الأنشطة الجامعية الصفية واللاصفية والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء، كما تشير إلى أن كلاً منهم يمتلكون مهارات المثابرة والجهد والانتباه والاتجاهات الدافعية وقيم التعلم الموجبة والحماس والاهتمام والفخر بالنجاح والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية والشعور بدعم مجتمع التعليم الجامعي.

ومن خلال ما سبق عرضه من نتائج يمكن قبول الفرض السابع للبحث والذي صيغ بصورة صفرية بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الاندماج الأكاديمي الأبعاد والدرجة الكلية.

التوصيات التربوية والمقترحات:

١- الاهتمام بالبرامج التدريبية والإرشادية التي تهدف إلى تحسين اليقظة العقلية لدى الطلاب في الفئات العمرية والمراحل التعليمية المختلفة كأحد المتغيرات الإيجابية المهمة في الشخصية.

٢- عقد ندوات وورش عمل ولقاءات دورية مع طلبة الدراسات العليا لتلبية احتياجاتهم المعرفية والبحثية وتفعيل الأنشطة الجامعية المختلفة والاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على تحسين الاندماج الأكاديمي للطلبة سواءً في مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا.

٣- توجيه نظر القائمين على برامج رعاية الشباب وطلاب الدراسات العليا بأهمية تفعيل واستثمار عوامل اليقظة العقلية ومكونات الاندماج الأكاديمي في المواقف الاجتماعية الحياتية والتعليمية والبحثية.

٤- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المماثلة للبحث الحالي ومتغيراته على عينات أخرى من الطلبة في مراحل التعليم المختلفة.

٥- دراسة النمذجة البنائية والعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

٦- دراسة فعالية البرامج التدريبية القائمة على اليقظة العقلية في تحسين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (مرحلة البكالوريوس – مرحلة الدراسات العليا).

المـراجـــع:

- أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٦(١)، ٢٥٧-٣٠٢.
- أبو زيد، أحمد محمد (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. مجلة الإرشاد النفسي- مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، (٥١)، ١-٦٨.
- إسماعيل، هالة خير سناري (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، (٥٠)، ٢٨٧-٣٣٥.
- البحيري، عبد الرقيب والضبع، فتحي عبد الرحمن وطلب، أحمد والعواملة، عائدة (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، (٣٩)/ ١، ١١٩-١٦٦.
- الدلامي، مهنا عبد الله (٢٠١٤). أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٥ (١٤)، ١٢٧-١٥٠.
- الحموري، فراس وأبو مخ، أحمد (٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥ (٦)، ١٤٦٣- ١٤٨٨.
- السيد، الفرحاتي (٢٠١٧). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. ٤، ١٢-١٢٥.
- السندي، سعد أنور بطرس (٢٠١٠). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب- جامعة بغداد- العراق.
- السواط، وصل الله عبدالله (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية - كلية التربية جامعة الأزهر، (١٦٥) / ٢، ٣٦٥- ٤٠٥.
- الشلوى، علي محمد (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٩ (١٩)، ١-٢٤.

- المحمدي، عفاف سالم (٢٠١٦). علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين، ١٧ (٤)، ٣١٩- ٣٤٧.
- المعموري، علي حسين مظلوم (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٣ (٢٥)، ٢٢٩-٢٤٧.
- المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٥). الاسهام النسبي لكل من الحاجة للمعرفة والدافعية العقلية في التنبؤ بالحكمة لدى طلبة كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥ (٨٨) ، ١٣٦-١٨٨.
- الوليدي، علي محمد (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مركز البحوث التربوية كلية التربية جامعة الملك خالد، (٢٨)، ٤١-٦٨.
- بدر، أميرة محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٣٠ (١١٧)، ٣٩٩-٤٨٢.
- بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. مجلة دراسات العلوم التربوية- الأردن، ٤٠، ٣، ١٠٢١-١٠٣٥.
- جرادات، عبد الكريم والعلي، نصر (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣١٩– ٣٣١.
- جردات، عبد الكريم محمد وأبو غزال، معاوية محمود (٢٠١٤). الفروق في العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وفقا للجنس والحاجة إلى المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين، ١٥ (٣)، ١٢٥- ١٥٢.
- حسانين، اعتدال عباس (٢٠١٢). النموذج السببي المفسر للعلاقة بين الدعم الوجداني المدرك للمعلم والمتعة الأكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجية البحث عن المساعدة الأكاديمية والاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٣٦)/ (٤)، ١٩٠ - ٢٤١.
- حسن، كمال اسماعيل عطية (٢٠١٧). الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز "الفخر، الخجل" الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٨ (١٠٩)، ١٠٧- ١٨٢.
- حليم، شيري مسعد (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٤ (١)، ٨٩ - ١٦٢.
- خشبة، فاطمة السيد حسن (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. مجلة التربية - كلية التربية جامعة الأزهر، (١٧٩) / ١، ٤٩٤-٥٩٨.

- خضير، عبدالمحسن عبدالحسين وراضي، نجلاء عبد الكاظم (٢٠١٧). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة: بناء وتطبيق. مجلة أبحاث البصرة- العلوم الإنسانية، جامعة البصرة- كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٤٢ (٢)، ٣٦٣-٣٩٨.
- رف الله، عائشة علي (٢٠١٨). الإسهام النسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية جامعة الفيوم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (١٠٠)، ٣٤٧ – ٤١٨.
- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٨). علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة للمعرفة والجنس والصف والتخصص لدى طلبة كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨ (٦١)، ٤١٨-٤٦٧.
- سواعد، مديحة كامل (٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى. رسالة ماجستير- كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا- الأردن.
- شبيب، محمود محمد (٢٠٠٥). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط- مصر، (٢١) ١، ٩١-١٣٦.
- صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- صميدة، سيد محمدي (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٢٥ (١)، ٣٩٣ - ٥٠٠.
- عابدين، حسن سعد محمود (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية- الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، (٦١)، ١٨١-٢٥١.
- عبد الحميد، فتحي (٢٠٠٥). مداخل التعلم والحاجة للمعرفة ومرونة الاستراتيجية لدى طلاب جامعة الزقازيق. المؤتمر العلمي الثالث (الانماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة) (١٥-١٦ مارس)، ٢٢٩-٢٤٩.
- عبد الرحمن، فتحي (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الارشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، (٣٤)، ١-٧٥.
- عبد الرحيم، طارق نور الدين وفواز، ايمان خلف (٢٠١٨). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة. المجلة التربوية، كلية التربية- جامعة سوهاج، (٥٤)، ٥٢٣- ٥٧٠.

- عبد الله، أحلام مهدي والشمسي، عبد الأمير عبود (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ، كلية التربية جامعة بغداد، العراق، ٢ (٢٠٥). ٣٤٣-٣٦٦
- عبدالغني، إسلام أنور، وسعيد، نسرين محمد (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي ٢*٣) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٤ (٣)، ١ - ٨٣.
- عفيفي، صفاء علي أحمد (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية جامعة عين شمس، ٤٠ (٣)، ٦٢-٢٠٢.
- قاسم، حوراء محمد علي (٢٠١٨). الكفاءة الشخصية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، ١٥ (٥٧)، ٣٧٧ - ٣٩٩.
- ملحم، محمد أمين (٢٠١٧). العلاقة بين مستوى الحاجة للمعرفة وحل المشاكل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس التابعة لمنطقة إربد الثالثة- الأردن. المجلة التربوية- مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، ٣٢ (١٢٥)، ١٤٧- ١٣٨.
- نوري، أسماء (٢٠١٢). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، ١٨ (٦٨)، ٢٠٦-٢٣٦.
- هادي، ابتسام راضي (٢٠١٨). الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٣٢)، ٢٦١-٢٨٠.

- Akey, T. (2006). Using Positive Student Engagement to Increase Student Achievement.http://www.education,om/reference/article/Ref_ UsingPositive/ (Retrieved on: 14/10/2011)
- Akpur, U. (2017). The Predictive Degree of University Students' Levels of Metacognition and Need for Cognition on Their Academic Achievement. European Journal of Foreign Language Teaching, 2 (2), 52-63.
- Allen, N. Blashki, G & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations. Empirical evidence and practical considerations. The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40, 285-294.
- Alrashidi, O., Phan, H. & Ngu, B. (2016). Academic Engagement: AN Overview of Its Definitions, Dimensions and Major Conceptualizations. International Education Studies, 9 (2), 41-52.

- Analayo, (2003). Mindfulness in Early Buddhism. Journal of Buddhist Studies,https://www.buddhismuskunde.unihamburg.de/pdf/5personen/analayo/ mindfulnessinearlybuddhism.pdf
- Anderson, C. (2005). Ways of Knowing: their association with gender and higher older thinking. Unpublished maters theses, college of education, Wichita state university, Kansas, USA.
- Appleton, J; Christenson, S; Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. Journal of School Psychology, 44 (5), 427- 445.
- Arthurson, K. (2015). Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. Australian Journal of Teacher Education, 40 (5), 27- 40.
- Asheur, A. & Sigman, K. (2011). Effectiveness of both mindfulness and relaxation techniques and learning skills and their influence on the performance of students at the university, Journal Personality and Social Psychology, 1 (3), 25-41.
- Astin, J. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomology, sense of control, and spiritual experience. Psychotherapy Psychosomatic, 66, 97-106.
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: Aconceptual and empirical review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 125-143.
- Baer, R; Smith, G; Hopkins, J; Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13, 27-45.
- Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. Australiam Journal of Teacher Education, 39 (7), 58-69.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody، J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M; Velting, D, & Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11, 230-241.
- Bodenlos, S; Noonan, M. & Wells, Y. (2013). Mindfulness and alcohol problems in college students: the mediating effects of stress. Journal of American College Health. 61(6), 371-378.

- Brausch, B. (2011). The Role of mindfulness in Academic Stress, Self-Efficacy and Achievement in College Students. Master Theses, Eastern Illinois University.
- Brown, K., & Ryan, R. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: observations from experience. Clinical Psychology: Science and Practice, 11, 242-284.
- Brown, K; & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84 (2), 822-848.
- Brown, M. (2005). Need For Cognition Scale (NCS), Printer Friendly Version. Center of Inquiry in The Liberal Arts At Wahush Collage. University Of Michigan and Jill Cellars Rogers, 1-4.
- Byrne, C., Bond, L., & London, M. (2013). Effects of mindfulness-based versus interpersonal process group intervention on psychological well-being with a clinical university population. Journal of College Counseling, 16 (3), 213-227.
- Cacioppo, J. & Petty, R. Kao, C. (1984). The efficient assessment of need for cognition. Journal of personality Assessment. 48 (3). 306- 307.
- Cacioppo, J., & Petty, R. (1982). The need for Cognition. Journal of Personality and Social Psychology, 42 (1), 116 – 131.
- Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W. (1996). Dispositional differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. Psychological Bulletin, 199, 197- 253.
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E. & Farrow, W. (2008). The assessment of present-moment awareness. and acceptance. The Philadelphia mindfulness scale. Assessment, 15, 204-223.
- Cash, M. & Whittingham, K. (2010). What Facets of Mindfulness Contribute to Psychological Well-being and Depressive, Anxious, and Stress-related Symptomatology? Mindfulness, 1,177–182.
- Castel, T. (2014). The Impact Of Cooperative Learning On The Development Of Need For Cognition Among First- Year College Students. Unpublished Dissertation, University Of Low, USA.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8 (13), 1-18.

- Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus- Based Student Engagement. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32 (2), 122-141.
- Connell, J; Spencer, M. & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. Child Development, 65, 493-506.
- Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition. Metacognition. And intellectual task performance. Educational Research and Reviews. 1 (5), 162-164.
- Coutinho, S. Wiemer-Hastings, K. Skowronski, J. & Britt, M. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. Learning and Individual Differences. (15), 321-337.
- Davis, D., & Hayes, J. (2011). What are the benefits of mindfulness؟ A practice review of psychotherapy-related research. Psychotherapy، 84. 198-208.
- Dickhauser, O. & Reinhard, M. (2009). How Need for Cognition Affects the Formation of Performance and Avoiding Arguments: The Role of Epistemological Beliefs, Need for Cognition, and Extraverted Personality Traits. Contemporary Educational Psychology, 4, 1-25.
- Dimidjian, S., & Linehan, M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 166 -171.
- Dwyer, M. (2008). Need for cognition. Life satisfaction. And academic achievement. Retrieved from http.//www.capital.edu/68/Arts-and-Sciencess/23608/.
- Endawoke, Y. (2005) .The effects of grade, self-efficacy, learned- helplessness, and cognitive engagement on liking mathematics among primary school students Ethiopian Journal of Development Research , 27 (2), 81-107.
- Erdner, K. (2018). The Effects of a Brief Mindfulness Intervention on Academic Performance. Southern Illinois University Carbondale.
- Evans, C. Kirby, J. & Fabrigar, L. (2003). Approaches to learning. Need for cognition. And strategic flexibility among university students. British Journal of Educational Psychology. 73 (4). 507- 528.

- Fan, W. & Williams, C. (2010).The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation, Educational Psychology, 30 (1), 53-74.
- Feist, G. (2012). Predicting interest in and attitudes toward science from personality and need for cognition. Personality and Individual Differences, 52, 771-775.
- Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of Applied Psychology, 82, 221-234.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59,117-142.
- Finn, J. (1993). School Engagement & Students at Risk. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J., Pannozzo, G. & Voelkl, K. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. Elementary School Journal, 95, 421-454.
- Fletcher, L., Schoendorff, B. & Hayes, S. (2010). Searching for mindfulness in the brain: A process-oriented approach to examining the neural correlates of mindfulness. Mindfulness, 1, 41-63.
- Fortier, A. & Burkell, J. (2014). Influence of Need for Cognition and Need for Cognitive Closure on Three Information Behavior Orientations Personality and Social Psychology, 15 (4), 125- 141.
- Franco, C; Manas, I; Cangas, A. & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. International Journal of Knowledge Society Research, 2 (1), 14-28.
- Fredericks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 763–782). New York, NY: Springer.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.
- Fredericks, J.; Blumenfeld, P.; Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore and L. Lippman (Eds.) What do children need to

flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development. New York, NY: Springer Science and Business Media.

- Gilbert, J. (2007). Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. Education Canada, 47 (3), 4-8. Canadian Education Association. www.cea-ace.ca.
- Greene, B. & Miller, R. (1996). Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement, Contemporary Educational Psychology, 21(2،(181-192.
- Greene, B.; Miller, R.; Crowson, M.; Duke, B. & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology, 29, 462-482.
- Guang, Z; Kaiping, H; Hanchao, P. (2016). Effect of growth Mindset on school engagement and psychological well-Bing of Chinese Primary Middle School Students; The Mediating Role of Resilience. Original research published, 29, 1-8.
- Gullone, E.(2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40 (4), 285-294
- Hasker, S. (2010). Evaluation of the mindfulness acceptance commitment Approach for enhancing athletic performance. DAL-B, 71 (9). Doctoral Dissertation, Indiana, PA: Indiana University of Pennsylvania. http://dspace.iup.edu/handle/2069/276.
- Hassed, C. (2016). Mindful learning: Why attention matters in education. International Journal of School & Educational Psychology. 4 (1), 52-60.
- Hofmann, S., Sawyer, A., Witt, A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78 (2), 169-183.
- Hue, M., & Lau, N. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based program for pre-service teachers in Hong Kong. Teacher Development, 19 (3), 381-401.

- Hui, P, & Aminbhavi, V., (2014). The Impact of Need for Cognition on Life Satisfaction of P.G Students. Journal Of Humanities And Social Science, 19, 4: 11- 16.
- Jennings, S., & Jennings, J. (2013). Peer- directed, brief mindfulness training with adolescents: A Pilot study. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy. 8 (2), 23-25.
- Jimerson, S; Campos, E. & Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. The California school psychologist: CASP/ California Association of School Psychologists, 8 (1), 7-27.
- Kabat-Zinn, J. (2006). Mindfulness-based interventions in context: Past، present, and future. Clinical Psychology: Science and Practice، 10, 144-156.
- Ketteler, K. (2013). Mindfulness and cardiovascular risk in college student. The Eagle Feather, 10 (5), 30-66.
- Keye, M. & Pidgeon, A. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience، Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. Open Journal of Social Sciences, 1(6), 1- 4.
- Klem, A. & Connell, J. (2004).Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74 (7), 262 - 273.
- Kolic-Vehovec, S. & Igor Bajsanki, B. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. Learning and Individual Differences, 18, 108-113.
- Krumrei-Mancuso, E; Newton, B; Kim, E. & Wilcox, D. (2013). Psychological factors predicting first-year college student success. Journal of College Student Development, 54 (3), 247-266.
- Kuh, G. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement Change 33 (3), 10-17.
- Langer, E. & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. Journal of social Issues, 56 (2), 1-9.
- Langer, E. (1989). The power of mindful learning. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Langer, E. (1997). The power of mindful learning. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lau, A; Bishop, R; Segal, V; Buis, T; Anderson, D; Carlson, L; Shapiro, S; Carmody, J; Abbey, S. & Devins G. (2006). the Toronto mindfulness scale: development and validation. journal of clinical psychology, 62 (12), 1445-1467.
- Lau, S. & Roeser, R. (2008). Cognitive abilities and motivation al processes in science achievement and engagement: A person-centered analysis. Learning and Individual Differences, 18 (4), 497-504.
- LeMay, J. (2017). Academic Engagement, Motivation, Self- Regulation, and Achievement of Georgia Southern University Sophomore Students, https://digitalcommons.georgiasouthern.etd/1666 .
- Luoma, B. & Villatte, L. (2012). Mindfulness in the Treatment of Suicidal Individuals. Cognitive and Behavioral Practice. 19 (2), 265-276.
- Maschio, I. (2018). The magic of our mindfulness. European Journal of Palliative Care and tagged Mindfulness in palliative care.
- Masuda, A., & Tully, E. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. Journal of Evidence-Based Complementary Alternative Medicine, 17 (1), 66-71.
- Masuda, A., Anderson, L. & Sheehan, S. (2009). Academic Resilience and Reading: Building Successful Readers. The Reading Teacher, 62(5), 422-432.
- Miller, J. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia. Unpublished PhD. Dissertation University of Montana Missoula. USA.
- Mouzakis, K. (2017). Academic and Social Engagement in University Students: Exploring Individual Differences and Relations with Personality and Daily Activities, A Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of California riverside.
- Murphy, M., Mermelstein, L., Edwards, K., & Gidycz, C. (2012). The benefits of dispositional mindfulness in physical health: A longitudinal study of female college students. Journal of American College Health, 60 (5), 341-348.

- Neigel, A; Behairy, S. & Szalma, J. (2017). Need for Cognition and Motivation Differentially Contribute to Student Performance. Journal of Cognitive Education and Psychology, 16 (2), 144- 156.
- Newman, F., Wehlage, G. & Lamborn, S. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In: Newman, F.M., Ed., Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools, Teachers College Press, New York, 11-39.
- O'Farrell, S. & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. The California School Psychologist, 8, 53-72.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Costa, S; & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. Front. Psychol. original research published, 25, 1-9.
- Oxford (2014). Mindfulness. In dictionaries online. Retrieved from http://www.oxforddictionaries.com/.
- Palmer, A., & Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. Canadian Journal of Counselling, 43 (3), 198-212.
- Petty, R; Brinol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. (2009). The need for cognition. In M. R. Leray & R. H. Hoyle (Eds.), Handbook of individual differences in social behavior, 318- 329. New York: Guilford Press.
- Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. & Schrauben, B. (1992). Students motivational beliefs and their reasoning engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom (pp. 149-183). Greenwich, CT: JAI press.
- Porter, K. (2010). An exploratory study of the need for cognition in children and adolescents. A Thesis of Master of Education Degree in Educational Psychology, The University of Toledo, USA. Theses and Dissertations. 942. http://utdr.utoledo.edu/theses-dissertations/942

- Radoserich, D; Radoserich, D; Riddle, M. & Hughes, P. (2008). Goal orientation as a predictor of cognitive engagement, performance, and satisfaction, Journal of Academy of Business and Economics, 8(3), 1-20.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36 , 257-267.
- Reinhard, M. & Dickhauser, O. (2009). Need for cognition, task difficulty, and the formation of performance expectancies. Journal of Personality and Social Psychology, 96, 1062- 1076.
- Rizer, C; Fagan, M; Kilmon, C. & Rath, L. (2016). The Role of Perceived Stress and Health Beliefs on College Students' Intentions to Practice Mindfulness Meditation. American Journal of Health Education, 47 (1), 24-31.
- Roberts, K., & Danoff-Burg, S. (2010). Mindfulness and health behaviors: Is paying attention good for you? Journal of American College Health, 59 (3), 165-173.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M, (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy in need of further study. Clinical Psychology: Science and Practice, 10,172-178.
- Saglam, N. & Tunc, E. (2018). The Relationship between Thinking Styles and the Need for Cognition of Students in the Faculty of Education. International Education Studies, 11 (11), 1-13.
- Sani, A. & Rad, R. (2015). The structural model of relationship between informational style, achievement goals and cognitive engagement. European Online Journal of Natural and Social Sciences, 4 (1), 219-228.
- Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Ferrdman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. Journal of clinical Psychology, 62 (3), 373-386.
- Siegel, D. (2007). The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of wellbeing. New York: W. W. Norton.
- Skinner, E; Wellborn, J. & Connell, J. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 22-32.

- Vago, D., & Silbersweig, A. (2012). Self-Awareness, Self-Regulation, and Self-Transcendence (S-ART): A Framework for Understanding the Neurobiological Mechanisms of Mindfulness. Frontiers in Human Neuroscience, 6 (296), 1-30.
- Veiga, F. H., Garcia, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Garcia, O. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. Revista de psicodidactica, 20 (2), 306-320.
- Veiga, F., (2012). Proposal to the PISA of a New Scale of Students' Engagement in School. Procedia Social and Behavioral Sciences, 46, 1224-1231.
- Veiga, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. Paper for presentation at International Perspectives of Psychology and Education Conference. Lisboa: Institute of Education of the University of Lisbon, 39-57.
- Willms, J. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000. OECD, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Zhu, X.; Chen, A.; Ennis, C.; Sun, H.; Hopple, C.; Bonello, M.; Bae, M. & Kim، S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and learning achievement in physical education. Contemporary Educational Psychology.