مجلـــــة العلـــــوم التربـــــوية والدراســـــات الإنســـــانيــــة
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2709-0302 (online)
ISSN: 2617-5908 (print)

نموذج بنائي للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والانفعالات التحصيلية والنمو المعرفي لدى طلاب جامعة القصيم(*)

الباحث/ محمد بن صالح بن سليمان أبا الخيل
باحث دكتوراة في علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة القصيم

أ.د/ ربيع عبده أحمد رشوان
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة القصيم

*) تاريخ تسليم البحث 1/1/2024 تاريخ قبوله للنشر 3/2/2024
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

نموذج بنائي للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والانفعالات التحصيلية والنمو المعرفي لدى طلاب جامعة القصيم

الباحث/ محمد بن صالح بن سليمان أبا الخيل
باحث دكتوراة في علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة القصيم

أ.د/ ربيع عبده أحمد رشوان
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة القصيم

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف إلى مستويات كل من: النمو المعرفي، والانفعالات التحصيلية، واليقظة العقلية لدى طلاب جامعة القصيم، والكشف عن أفضل نموذج مسار يفسر العلاقات السببية بين النمو المعرفي، والانفعالات التحصيلية، واليقظة العقلية لديهم. واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة الأساسية من (663) طالباً وطالبةً منهم (261 ذكور، 402 إناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المستويات والتخصصات، وطبقت عليهم قائمة النمو المعرفي إعداد (Zhang, 1995)، تعريب (عيسى، ورشوان 2011)، ومقياس الانفعالات التحصيلية إعداد (Pekrun, et al., 2002) تعريب (الوطبان، 2013)، ومقياس اليقظة العقلية إعداد (Paer et al., 2006)، تعريب الباحثيْن. ولاختبار فروض البحث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test، ونمذجة المعادلات البنائية Structure Equation Modeling. وقد أظهرت النتائج أن مستويات النمو المعرفي لدى الطلاب أقل من المتوسط في مراحل النمو المعرفي الثلاث (الثنائية، النسبية، الالتزام)، كما أظهرت النتائج اختلاف نسب شيوع الانفعالات التحصيلية بين الطلاب، وأن لديهم مستويات منخفضة في انفعالات (الملل، الغضب، الخجل، القلق، اليأس) كانفعالات سلبية، و(الاستمتاع) كانفعال إيجابي، ومستوى مرتفع في انفعال (الفخر) كانفعال إيجابي، كما وجد مستوى منخفض في أبعاد اليقظة العقلية (المراقبة، الوصف، العمل بوعي، عدم إصدار الأحكام، عدم الإستجابة) لدى طلاب جامعة القصيم. كما بينت النتائج وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للنمو المعرفي في اليقظة العقلية من خلال انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: النمو المعرفي، الانفعالات التحصيلية، اليقظة العقلية، النمذجة البنائية.

Structural Model of the causal relationships between Mindfulness, Achievement Emotions, and Cognitive Development among Qassim University Students

Mohammad Saleh Suliman AbaAlkhail
Lecturer at educational psychology department
College of Education - Al-Qassim University

Prof. Rabia Abduo Ahmed Rashwan
Professor of educational psychology
College of Education - Al-Qassim University

Abstract

The current research aimed to identify levels of: cognitive development, achievement emotions, and mindfulness among Qassim University students, as well as revealing the best path model that explains the causal relationships between cognitive development, achievement emotions, and mindfulness among them, and the correlational descriptive approach was used, and the basic sample consisted of (663) male and female students, The list of cognitive development prepared by (Zhang, 1995) translated by (Issa and Rashwan 2011), the scale of achievement emotions prepared by (Pekrun, et al., 2002) translated by (Al-Watban, 2013), and the mindfulness scale prepared by (Paer et al., 2006) translated by the researchers were To examine the research hypotheses, One Sample "T" test, and Structural Equation Modeling. The results showed differences in the prevalence of achievement emotions among students, and that they have low levels of emotions (boredom, anger, shyness, anxiety, despair, enjoyment), and a high level of the emotion (pride). The results also showed a low level in the dimensions of mindfulness among the sample. And there are direct and indirect effects of cognitive development on mindfulness through achievement emotions among university students.

Keywords: cognitive development, achievement emotions, mindfulness, Structural modeling.

مقدمة البحث:

تتجه المجتمعات بكل طاقاتها إلى الاهتمام بتربية النشء، وتعليمهم في مختلف المراحل التعليمية؛ وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي تسهم في تنميتهم في مختلف النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وكذلك الجانب الأكاديمي الذي يُنظر إليه على أنه من أبرز وأهم نواتج العملية التعليمية، وهو ما يسهم في تحقيق التقدم والرقي لكافة أفراد المجتمع. وتعد المرحلة الجامعية إحدى المراحل التعليمية المهمة في حياة الطلاب؛ حيث تزودهم بالعديد من المهارات والخبرات الأكاديمية والحياتية التي تساعدهم على بلورة وصقل شخصياتهم، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وإمكانياتهم على مواجهة ضغوط الحياة والتكيف معها بفعالية.

وتعد اليقظة العقلية Mindfulness أحد أشكال التأمل التي ترتبط بقدرة الفرد على ضبط أفكاره والسيطرة على انفعالاته، ومشاعره، مما يساعده على الانفتاح على الأفكار الجديدة وتقبل الاختلاف والنقد، وزيادة التركيز في أداء المهام الموكلة إليه (Tomlinson et al., 2018, 27). وتسهم اليقظة العقلية في زيادة قدرة الفرد على التعامل مع التحديات التي يواجهها في حياته، وذلك من خلال تحسين التركيز، وتقليل التوتر، وتعزيز التواصل الفعال بينه وبين الأفراد والبيئة المحيطة به، وتحسين المستوى الصحي بشكل عام (Plana et al., 2022, 3) وهي أيضاً عملية رئيسة تربط بين المعرفة، والعمل؛ إذ إنها في الأساس تعمل على زيادة الوعي، والاهتمام المعَزّز بالتجارب والخبرات الحالية والسابقة، والواقع الذي يعيشه الأفراد، والتي تساعد على تحقيق العديد من المزايا كالمراقبة المستمرة للحالة الداخلية للأفراد، ومحاولة التوافق مع بيئتهم، وتعزيز القدرة على الاستجابة للمحفزات التي تمكنهم من إدراك المواقف، والدوافع، والانفعالات (Thomas, 2006, 91). وتتأثر اليقظة العقلية بالعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية؛ حيث تتألف اليقظة العقلية من الوعي بالمؤثرات والمشاعر المرتبطة باللحظة الراهنة، والمعالجات المعرفية المستندة إلى الملاحظة المحايدة (Baer, 2011, 244).

من الملاحظ أن ما يشعر به الطلاب من انفعالات خلال عملية تعلمهم وتحصيلهم الدراسي داخل بيئة التعليم يؤثر كثيراً في عملية تعلمهم ومن هنا نشأ الاهتمام بما يعرف حديثاً بالانفعالات التحصيلية Achievement Emotions، والتي تنتج عن طبيعة محتويات المادة الدراسية، أو نوع المعرفة أثناء المعالجة المعرفية (pekrun et al., 2002). وقد بينت نتائج عدد من الدراسات (Hagenauer & Hascher, 2014; Heidig et al., 2015; Pekrun & Stephen, 2010) أن الانفعالات السلبية للمتعلم تستهلك جزءاً كبيراً من طاقته العقلية نتيجة تركيز انتباهه على الموقف أو الموضوع الانفعالي وبالتالي تؤثر بشكل سلبي على قدرته على تحسين أداؤه وقدرته على حل المشكلات، في حين أن الانفعالات الإيجابية تساعده وتجعله أكثر مرونة وقدرة على حل المشكلات، وبالتالي فإن للانفعالات دورًا كبيرًا في الأداء العقلي للفرد.

لذلك تشير الادبيات النفسية إلى الحاجة إلى معرفة المتغيرات التي قد تؤثر في الانفعالات التحصيلية واليقظة العقلية ومنها مستوى النمو العقلي الذي وصل إليه الفرد، وليس المقصود هنا مراحل النمو بمعناها المعروف في نظريات النمو كنظرية بياجيه أو جانية وإنما طريقة الفرد في التصرف والسلوكيات الذكية التي تحددها مرحلة النمو العقلي له، ومن النماذج التي ظهرت لتفسير السلوك العقلي للفرد كناتج لمرحلة النمو المعرفي، نظرية النمو المعرفي لبيري (Perry)، والتي طورها في عام 1970م، وقد اختلف منظور "بيري" للنمو المعرفي عن منظور "بياجيه"

وغيره من منظري علم نفس النمو، في أنه لم يهتم بتطور بنية المعرفة أو النمو العقلي والعمليات العقلية، بقدر اهتمامه بنمو السلوك الذكي، والسلوك الأخلاقي كما يتضح من النموذج، ولذلك ركزت الدراسات التي تناولت النموذج على مراحل التعليم العليا كالجامعة، والتعليم الثانوي على عكس الدراسات التي تناولت نموذج "بياجيه" التي تمحورت حول نمو العمليات العقلية عند الأطفال (Kiedaisch & Dinitz, 1989; Akerson & Buzzelli, 2007; Wankat & Oreovicz, 2015).

في ضوء ما سبق، يتضح أن متغيرات النمو المعرفي، والانفعالات التحصيلية، واليقظة العقلية من المتغيرات المهمة والضرورية للتعلم والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعات، وعليه يسعي البحث الحالي إلى التعرف إلى مستويات النمو المعرفي، والانفعالات التحصيلية، واليقظة العقلية لدى طلاب جامعة القصيم، وكذلك الكشف عن العلاقات السببية بين تلك المتغيرات لديهم.

مشكلة البحث:

يتعرض الطلاب في البيئة الجامعية إلى العديد من المثيرات والمواقف التي تؤدي إلى تشتت انتباههم وتركيزهم، مما يؤثر على مستوى نموهم المعرفي ويقظتهم العقلية، هذا بالإضافة إلى شعورهم بالعديد من الانفعالات السلبية مثل: الشعور بالملل والغضب واليأس والخجل، مما يؤدي إلى نتائج سلبية تنعكس بوضوح على أدائهم، وتعلمهم، وتحصيلهم الأكاديمي، وهو ما يفرض علينا كممارسين للعمل التربوي الاهتمام بكيفية المساعدة على تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه طالب الجامعة؛ حتى يتمكن من تنظيم وإدارة أموره التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

وقد لمس الباحثان من خلال تدريسهما لطلاب وطالبات الجامعة وجود بعض المشكلات التي قد تنتج عن انخفاض مستوى اليقظة العقلية لديهم؛ حيث لاحظا افتقار بعض الطلاب إلى القدرة على الانتباه أو التركيز فيما يكلفون به من أعمال، وكذلك ضعف قدرة البعض على الاندماج في أكثر من عمل واحد، والذي قد يكون من أهم أسبابه نقص في مستوى الوعي لديهم، كما لاحظا الشرود الذهني داخل القاعات الدراسية، وهو ما ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي، وقد أيدت هذه الملاحظات ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة التي بحثت اليقظة العقلية لدى المتعلمين (مثل: دراسة عبد الله (2012)؛ ودراسة يونس (2015)؛ ودراسة Akyurek et al. (2018)، حيث أكدت تأثير ضعف اليقظة العقلية لدى بعض الطلاب سلبياً على جميع جوانب حياتهم وخاصةً أدائهم المعرفي، كما أن ضعف اليقظة العقلية قد يجعل هؤلاء الطلاب يتسمون بنظرة أحادية الاتجاه للأحداث التي يمرون بها، مما قد يقودهم إلى الركود الفكري وعدم تقبل الرؤى الجديدة، وكذلك انخفاض مستوى التركيز، والحد من قدرتهم على حل المشكلات أو إنتاج حلول بديله، وجعلهم غير قادرين على السيطرة على مشاعر الغضب، والشعور بعدم الارتياح، واتخاذ العديد من القرارات المفاجئة.

على الجانب الآخر، أشار Rayan (2019) إلى أهمية اليقظة العقلية في الحياة الأكاديمية والتعليمية للطلاب، فاليقظة العقلية تمكن الطلاب من التعامل مع ما يواجههم من مشكلات وضغوط نفسية، كذلك أشارت نتائج دراسة Shao et al. (2020)، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين انفعالات الأمل، والاستمتاع والفخر (وهي من الانفعالات التحصيلية الإيجابية)، وبين جودة الأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق، والخجل، والملل (وهي من الانفعالات التحصيلية السلبية) وبين

الأداء الأكاديمي، كذلك بينت دراسة شلبي وآل معيض (2021) أن انفعالات الطلاب سواء الإيجابية أو السلبية تؤثر على مستوى التجول العقلي والذي يؤثر على مستوى اليقظة العقلية لديهم، والتي تعد بمثابة عامل مؤثر وحاسم في تحصيل الطلاب وتعلمهم.

وإذا كانت اليقظة العقلية والانفعالات التحصيلية ذات أهمية لأداء الطلاب لمهامهم الأكاديمية والتعليمية، فإن النمو المعرفي يُعد من أهم مقومات النجاح في العملية التعليمية فهو يمكن الطلاب من ترتيب خبراتهم وإدراكها وتنظيمها وتقييمها (Brooks, 1998, p2)؛ مع اعتبار أن النمو المعرفي مكتسب، وأن الفرد قد ينهى مراحل دراسية متقدمة دون بلوغ مرحله النضج المعرفي وهو ما أكدته نتائج دراسة (Akerson & Buzzelli, 2007)؛ مما يوضح اهمية الكشف عن مراحل النمو المعرفي للطلاب وما يسهم في وصولهم للنضج المعرفي من ناحية، ومن ناحية أخرى الكشف عن انعكاسات مستوى نضج الفرد على انفعالاته التحصيلية ويقظته العقلية.

فضلاً عما تقدم، هناك بصفة عامة – وفي حدود اطلاع الباحثيّن – محدودية في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية، فعلى سبيل المثال هدفت دراسة Chang & Beilock (2016) إلى الكشف عن أثر اليقظة العقلية على التعلم والأداء المعرفي، في حين هدفت دراسة العيسى (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ومستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، وهدفت دراسة عبد الحميد (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي الأكاديمي، وهدفت دراسة شلبي وآل معيض (2021) إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين التجول العقلي واليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وهذا يؤكد على أن التأثيرات السببية بين كلٍ من اليقظة العقلية، والانفعالات التحصيلية، والنمو المعرفي يشوبها بعض القصور في التناول، وتحتاج إلى بحث ودراسة. ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة والتي تتمثل في الوقوف على مستويات متغيرات الدراسة لدى الطلاب، وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقات والتأثيرات السببية بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة، ومحاولة الوصول لأفضل نموذج سببي يفسر التأثيرات السببية بين النمو المعرفي والانفعالات التحصيلية واليقظة العقلية لدى طلاب جامعة القصيم.

من هناء تتبلور مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى النمو المعرفي لدى طلاب جامعة القصيم؟

2- ما الانفعالات التحصيلية الشائعة لدى طلاب جامعة القصيم؟

3- ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة القصيم؟

4- هل توجد مطابقة جيدة بين النموذج السببي المقترح للعلاقات بين النمو المعرفي (متغير مستقل) والانفعالات التحصيلية (متغير وسيط) واليقظة العقلية (متغير تابع) وبين بيانات عينة البحث من طلاب جامعة القصيم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي معرفة مستوى النمو المعرفي لدى طلاب جامعة القصيم، وكذلك معرفة الانفعالات التحصيلية الشائعة، ومستوى اليقظة العقلية لديهم. والكشف عن أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين النمو المعرفي، والانفعالات التحصيلية، واليقظة العقلية لدى طلاب جامعة القصيم.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية

توجيه نظر التربويين في الجامعات السعودية إلى متغيرات مهمة تتعلق بالعملية التعليمية والأكاديمية ومخرجاتها لدى طلاب الجامعة، منها ما يتعلق بالعمليات المعرفية (النمو المعرفي واليقظة العقلية)، ومنها ما يتعلق بالجانب الانفعالي (الانفعالات التحصيلية).

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- التوصل إلى أنسب نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية بين النمو المعرفي، والانفعالات التحصيلية، واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، يمكن الإفادة منه في تهيئة بيئة تعليمية داعمة للتعلم الجيد والفعال.
- تساهم النتائج المتوقع الوصول إليها في مساعدة الطلاب على تحسين اليقظة العقلية لديهم وضبط انفعالاتهم الأكاديمية وتحسين السلوكيات الذكية لهم.
- مساعدة التربويين القائمين على العملية التعليمية في تصميم برامج معرفية وسلوكية لتحسين النمو المعرفي والانفعالات التحصيلية الايجابية، واليقظة العقلية في ضوء نتائج البحث الحالي.

محددات البحث:

المحددات الموضوعية: وتتمثل في نمذجة العلاقات السببية بين النمو المعرفي والانفعالات التحصيلية واليقظة العقلية.

المحددات البشرية: طلاب وطالبات جامعة القصيم من مستويات تعليمية مختلفة بالكليات النظرية والعلمية، في مرحلة البكالوريوس.

المحددات الزمنية: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي 1444هـ.

المحددات المكانية: المقر الرئيسي لجامعة القصيم بمدينة بريدة.

مصطلحات البحث:

النمو المعرفي Cognitive Development:

يشير مفهوم النمو المعرفي في ضوء نموذج "بيري" Perry إلى "سلسلة من التغيرات النمائية في طريقة الفرد في التفكير ورؤيته للواقع عندما يواجه بخبرات تتصارع مع طريقته العقلية للمعرفة" (as cited in Rapps, et. al., 2001, p611). ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد قائمة زهانج Zhang للنمو المعرفي.

الانفعالات التحصيلية Achievement Emotions:

هي تلك الانفعالات المرتبطة بصورة مباشرة بنشاطات المجال الأكاديمي (مثل الاستذكار، أو الاستعداد للاختبارات، أو أداء الاختبارات)، أو بنواتج عملية التحصيل (مثل النجاح أو الفشل) (Pekrun & Linnenbrink, 2012, p260). وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد مقياس الانفعالات التحصيلية لـ (Pekrun et al., 2002).

اليقظة العقلية Mindfulness:

يعرفها Baer et al. (2006, p28) بأنها: "المراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحالية بدلاً من الانشغال بالخبرات الماضية، أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث مع عدم إصدار الأحكام". وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اليقظة العقلية لـ (Baer et al., 2006) وأبعاده الفرعية.

إطار نظري ودراسات سابقة: Theoretical framework and previous studies

أولاً: النمو المعرفي

تعتبر الحصيلة المعرفية للمتعلم ونوعية تفكيره من المتطلبات الأولية والهامة في العملية التعليمية (سالم، 2009) وبالرغم من اختلاف العلماء والباحثين حول كيفية حدوث هذا النمو عبر المراحل المختلفة، إلا أن هناك توافق على أن النمو المعرفي يحدث نتيجة تكيف الفرد مع البيئة المحيطة، وأنه ينمو ويتطور بسبب العوامل الداخلية والخارجية والتي تتسم بالتبادلية، ويحدث في سياق اجتماعي، ويتضمن تغيرات في الطريقة التي يتم بها تمثيل المعلومات، فتتنامى القدرة العقلية بشكل متزايد في السيطرة على السلوكيات والمعارف (قطامي ومصطفى، 2015، 899).

نظريات النمو المعرفي

قدم جان بياجيه (Piaget) نظرية في النمو المعرفي ووصفه على أنه "التغيرات التي تحدث في البنى المعرفية من خلال عمليتي التمثل والمواءمة بحيث يصبح الفرد قادر على استخدام الطرائق غير المباشرة في حل المشكلات" (في قطامي، 2000) وقد **قسم برونر (Bruner)** النمو المعرفي على أربعة مراحل هي: الميل للتعلم، وبناء المعرفة، وعرض الخبرات، والتعزيز (في محيسن، 2018) **وقدم فيجوتسكي (Vygotsky) نظرية النمو المعرفي الاجتماعي** وتعتمد هذه النظرية على تنمية الوظائف العليا للمتعلم عن طريق التفاعلات والعلاقات بين المتعلم والمعلم أو بين المتعلمين أنفسهم والحياة الاجتماعية داخل الغرفة الدراسية (Shepardson, 1999, 628).

نظرية بيري (Perry): أثبت (Perry) أن النمو المعرفي عملية لولبية تتسع في القطر كلما زاد مستوى النمو مما يساعد الطالب الجامعي في تنمية قدراته المعرفية، فعندما يواجه الفرد قضية أو مشكلة سبق وأن مر بها فإنه لا يتعامل معها بنفس الشكل السابق، وإنما يتعامل معها بشكل مختلف وأكثر عمقاً as cited in Brooks, (1998). وقد طور بيري نموذجه في النمو المعرفي من خلال التركيز على كيف يفكر الطالب وكيفية التعامل مع المعلومات والنظريات والتجارب والآراء التي يتم تناولها في الفصل الدراسي، بصرف النظر عن محتوى تفكير الطالب؛ حيث يفترض أن شكل وهيئة الاستدلال لدى الطالب يتجاوز المحتوى (as cited in Zhang, 2002).

وتصنف نظرية بيري (Perry) النمو المعرفي عند طلبة الجامعة كما بينتها دراستي Zhang and Watkins (2001)؛ Akerson & Buzzelli (2007) في أربع مراحل، كالآتي: المرحلة الثنائية (Dualism): وفيها يقسم الطلاب العالم إلى ثنائيات، وينظرون للعالم وللمعرفة نظرة ضيقة، على أنها مكان للمطلقات مثل (صواب أو خطأ، حقيقة أو زيف وهكذا)، فيصدر الأحكام والتقييمات البديهية، دون الحاجة إلى إثبات، وهنا يتعلم الطلبة أن لكل مشكلة حل، ويتعلموا الإجابات الصحيحة، وإطاعة السلطة في نفس

الوقت. المرحلة التعددية (Multiplicity): وفيها يدرك الطالب أن هناك وجهات نظر مختلفة للمشـــاكل، ومع ذلك فأنه غير قادر على تقييم كل وجهة نظر عل نحو كاف، فمعظم المعارف مسـألة رأي، والرأي يمكن أن يكون معرفة صـحيحة أو خاطئة، ويتعلم الطلبة أن هناك نوعين من المشـاكل: مشـاكل قابلة للحل، ومشـاكل لا تعرف الإجابة بعد. المرحلة النسبية (Relativism): وهنا ينظر الطلبة للمعرفة على أنها معرفة نسبية، ويظهرون القدرة على عدم التحيز أو الموضـــوعية في الحكم واتخاذ القرارات، ولكنهم يجدون صـــعوبة في اتخاذ القرار، وخلال هذه المرحلة يتعلم الطلبة أن لجميع أسباب المشـاكل حلولا، وأنه يجب تقييم كل قضـية في سـياق محدد. مرحلة الالتزام (Commitment): وتحتاج للنضـــج المعرفي والأخلاقي، وفيها يربط الطلبة بين المهارات التنظيمية مع المواقف الجديدة، ويجدون الفرصة المناسبة لتطبيق مهاراتهم خارج الفصول الدراسية، ويشعرون بالسعادة عندما يسمح لهم بتطبيق أفكارهم في حل المشـــكلات اليومية، وهنا يتم الالتزام بالقواعد والمبادئ الذاتية، وتعد هذه المرحلة تأكيد لوعي الفرد للنسبية في اختياراته وقراراته (Zhang and Watkins, 2001).

وقد أجرت Zhang (2002) دراســة هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين أســاليب التفكير، والنمو المعرفي لدى عينة صينية مكونة من (82) طالباً جامعياً، وقد أشـارت نتائج الدراسـة إلى أنه يمكن التنبؤ بأسـاليب التفكير من خلال مسـتوى النمو المعرفي لدى طلاب الجامعة، وأن الطلاب في مراحل النمو الأعلى يسـتخدمون نطاق واســع من أســاليب التفكير مقارنة بالطلاب في مراحل النمو المعرفي الأدنى. كما قام عيســى ورشــوان (2011) بدراسـة هدفت إلى الكشـف عن أسـاليب التفكير لستيرنبيرج ومراحل النمو المعرفي لبيري والتفضـيلات الحسـية كأسـاليب للتعلم، لدى عينة مصـرية جامعية مكونة من (200) طالب وطالبة. وقد أشـارت النتائج إلى وجود فروق في كل من أسـاليب التفكير ومراحل النمو المعرفي تعود لتأثير تفضـيلات أسـاليب التعلم المختلفة، وأنه يمكن التنبؤ بمراحل النمو المعرفي من خلال أساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة. وأجرى Zhu et al. (2019) دراسـة نوعية هدفت إلى الكشـف عن أنماط التفكير والسـلوك الذي يعكس مستوى التفكير المعرفي لدى الطلاب في أنشـطة التعلم القائم على المشـاريع (PBL)، وطبق الباحثون نموذج (PBL) في التعليم الهندسـي لفعاليته في تحسين قدرات الطلبة على حل المشكلات ومهارات التعاون والتحصيل الأكاديمي، ونموذج بيري (Perry) المعرفي في مراحله الأربع (الثنائية، التعددية، النسـبية، والالتزام النسـبي). وأشـارت نتائج الدراسـة إلى تطور التفكير المعرفي للطلاب حسـب نموذج بيري من مرحلة التفكير الثنائي إلى مرحلة التفكير النسـبي. كما أشـارت النتائج أيضـاً أن مشاركة الطلبة باستخدام نموذج (PBL) تفيد في تطوير التفكير النسبي للطلبة.

ثانياً: الانفعالات التحصيلية

يشـعر الطلبة بأنواع مختلفة من الانفعالات؛ منها الإيجابية ومنها السـلبية والتي تنعكس على أدائهم وتحصـيلهم الأكاديمي (Pekrun et al., 2009, 122). وقد عرف Pekrun (2006) الانفعالات التحصـيلية بأنها: "تلك الانفعالات المرتبطة إما بنواتج التحصـيل، أو المرتبطة بالأنشـطة التحصـيلية وعمليات التعلم داخل وخارج قاعة الدراســة". وقد أشــار Pekrun (2017) إلى أن الطلبة يشــعرون بانفعالات متنوعة في البيئة التعليمية، فبعضـهم يستمتع بتعلم المواد الجديدة ويفخر بإنجازاته، بينما يشعر آخرون بالملل، أو الخجل داخل قاعة الدراسـة، والقلق قبل وأثناء الاختبارات. وهذا يدل على تأثير هذه الانفعالات في التفاعلات الصـــفية والتعليم والتحصـــيل

الأكاديمي للطلبة، وتشكيل الشخصية لديهم ونموها وتطورها. وأكدت دراسة Hagenauer & Hascher (2014) أن الانفعالات التحصيلية تؤثر في مدى واسع من العمليات المعرفية، حيث تستهلك الانفعالات السلبية جزءاً كبيراً من الطاقة العقلية للمتعلم بتركيز الانتباه على الانفعال وعلى الاحتمالات السلبية للنتائج، وهو ما يؤثر سلباً على العمليات المعرفية عالية الرتب مثل (حل المشكلات، والتفكير الإبداعي) وعلى جودة الأداء، بينما تحسن الانفعالات الإيجابية من مرونة المتعلم وقدرته على حل المشكلات بموضوعية.

نظرية القيمة–الضبط للانفعالات التحصيلية:

تعد هذه النظرية أفضل تصور بنائي للانفعالات؛ لأنها تبين البنية الهرمية التي تتمثل فيها المكونات المعرفية والوجدانية والدافعية للانفعالات التحصيلية (Pekrun, 2017, 217). وتفسر الانفعالات التحصيلية للطلبة في علاقتها بالمواقف التعليمية في ضوء الأسس الآتية:

- تتأثر انفعالات الطلبة بإدراكاتهم في القدرة على الضبط والتحكم والتقدير لقيمة الأنشطة والنواتج الأكاديمية (Pekrun et al., 2009, 126) فالطالب الذي يتوقع أنه قادر على التحكم بنواتج عملية التعلم والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها عن هذه النواتج يدفعه إلى بذل مجهود يؤدى به للنجاح بالمهمة المكلف بها، وهنا يمتلك (توقعات ناتج إيجابي نشط) وسوف يتعزز لدية ظهور الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج مثل (الأمل، الفخر)، (الوطبان، 2013، 82)
- تعد تقييمات توقعات ناتج الموقف، وتوقعات التحكم في الفعل، وتوقعات ناتج الفعل مهمة جداً لاستثارة الانفعالات التحصيلية الإيجابية أو السلبية، وتستخدم لتقييم القدرة العامة على التحكم بنواتج التحصيل المحتملة (Pekrun et al., 2011, 39).
- العزو السببي للنتائج: وتتضمن استعادة التقييمات السابقة لأسباب النجاح أو الفشل كمجهودات الفرد وقدراته والعوامل الخارجية أو الأفراد الآخرون، فالعزو الخارجي يتماشى مع توقعات الموقف الناتج، أما العزو الداخلي يتماشى مع توقعات الفعل– التحكم، وتوقعات الفعل– الناتج (Heidig et al., 2015, 84).

أجرى Pekrun (2006) دراسة تحليلية هدفت إلى الكشف عن الانفعالات الأكاديمية في ضوء النموذج المعرفي الدافعي ونظرية الضبط – القيمة، وتكونت عينة الدراسة من (230) طالب جامعي. وقد أظهرت النتائج أن الانفعالات الأكاديمية ارتبطت بدلالة إحصائية بدافعية الطالب، وإستراتيجيات التعلم، والمصادر المعرفية والتحصيل الأكاديمي، كما أجرى الوطبان (2013) دراسة على عينة سعودية من طلاب الجامعة (558) طالب وطالبة، وقد هدفت إلى تحديد دور توجهات أهداف الإنجاز (النموذج الرباعي) في التنبؤ بانفعالات التحصيل (النموذج الرباعي). وقد أشارت النتائج إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم، وتجنب الإتقان كان منبئاً إيجابياً بالملل، والتوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بالملل، والتوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء كانا منبئين إيجابيين بالفخر، كما كان تجنب الإتقان، وتجنب الأداء منبئين إيجابيين بالخجل والقلق واليأس، والتوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بالخجل والقلق واليأس. وتناول القصبي وأمين (2017) دراسة في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى توضيح العلاقات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من إستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى عينة جامعية مكونة من (132) طالباً وطالبةً. وقد أظهرت النتائج

وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكل من الاندماج الأكاديمي وإستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، وسالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية وكل من الاندماج الأكاديمي وإستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي. وقام عبد الحميد (2018) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (733) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية وإستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي. وأجرى رشوان (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن نسب شيوع أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية أهداف الإنجاز، على عينة جامعية مصرية تكونت من (540) طالباً وطالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن انفعال الفخر كان أكثر الانفعالات شيوعاً، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية أهداف الإنجاز. وقام محمد (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة انفعالات التعلم السائدة، وهي (الملل، الغضب، الخجل، القلق، الفخر، الاستمتاع، اليأس) وعلاقتها بالتنافر المعرفي على عينة مصرية من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمتغيرات المستقلة (الملل، الاستمتاع، اليأس، القلق)، حيث تسهم هذه المتغيرات تقريباً بنسبة أقل من (54%) من التباين في قيمة المتغير التابع (التنافر المعرفي)، وتم استنتاج أن أكثر المنبئات بالتنافر المعرفي على الترتيب هي (الملل، الاستمتاع، اليأس، القلق). كما قامت عبد العزيز ومطر (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودافعية الإنجاز لدى عينة أردنية مكونة من (1000) طالب وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الانفعالات الإيجابية ودافعية الإنجاز جاء مرتفعاً، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الانفعالات الأكاديمية ودافعية الإنجاز، وأن كل من انفعال المتعة وانفعال الأمل يفسر ما قيمته (49.9%) من التباين في دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

ثالثاً: اليقظة العقلية

تعد اليقظة العقلية من المتغيرات المهمة التي تسهم في غرس المهارات العقلية الإيجابية، فالفرد اليقظ عقلياً يشعر بعواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح، ويستطيع أن يتخطى الأمور السلبية في حياته (Hassed, 2016).

نماذج اليقظة العقلية ومكوناتها

تعددت وجهات نظر الباحثين الذين تناولوا مكونات اليقظة العقلية وفقاً لتوجهاتهم النظرية وتصوراتهم، ومداخل دراستها، ومن هذه النماذج:

- **نموذج Miller (2011)** الذي أفترض فيه أن لليقظة العقلية مكونين هما: الوعي باللحظة الراهنة، والمعالجة المعرفية لليقظة المعلوماتية. في حين حددها Langer and Moldoveanu (2000) في أربعة مكونات هي: التمييز اليقظ، والتوجه نحو الحاضر، والانفتاح على الجديد، والوعي بوجهات النظر المتعددة. أما Hasker (2010) فيرى أن لها مكونين هما التنظيم الذاتي للانتباه في الوقت الحاضر، والانفتاح الذهني والوعي الذاتي بالخبرات في اللحظة الراهنة. وبين Shapiro et al. (2006) بأن اليقظة العقلية تتكون من أربعة مكونات هي: تنظيم الذات، وإدارة الذات، والمرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية.

- **نموذج Baer et al. (2006)** تتبنى الدراسة الحالية تعريف بيير وزملاءه Baer et al. (2006) لليقظة العقلية في ضوء التوجه الحديث الذي ينظر لليقظة العقلية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد، ويتضمن الأبعاد التالية: الملاحظة؛ وتعني تركيز الانتباه للخبرات الداخلية والخارجية. والوصف؛ ويعني وصف الخبرات الداخلية والتعبير عنها من خلال الكلمات. والتصرف بوعي؛ ويعني ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر. وعدم الحكم على أو تقييم الخبرات الداخلية؛ ويعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية. وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: ويعني الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة.

وقد أجرى Ahmadi et al. (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، على عينة ماليزية تكونت من (273) طالباً وطالبةً من طلبة مرحلة البكالوريوس. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً. كما قام بديوي وعبد (2018) بدراسة هدفت لمعرفة مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبةً. وقد أشارت النتائج إلى أن: مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة جاء مرتفعاً. وأجرى شلبي وآل معيض (2021) دراسة هدفت إلى بحث التأثيرات بين التجول العقلي، واليقظة العقلية، والانفعالات الأكاديمية، والتحصيل لدى طلبة الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (277) طالباً وطالبةً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي، واليقظة العقلية، والانفعالات الأكاديمية الإيجابية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما وجدت فروق لصالح الذكور في الانفعالات الأكاديمية السلبية. وأجرت غودل (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على اليقظة العقلية وفاعلية الذات بوصفها منبئات بالابتكارية الانفعالية لدى عينة سعودية تألفت من (445) طالبة. وبينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من حيث الدراسات التي تناولت العلاقة بين النمو المعرفي والانفعالات التحصيلية واليقظة العقلية، لم يتم التوصل –في حدود اطلاع الباحثيّن على دراسات عربية وأجنبية – إلا على دراسة كان ضمن متغيراتها الانفعالات التحصيلية واليقظة العقلية، والتي أجراها شلبي وآل معيض (2021) في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات، والتأثيرات بين التجول العقلي، واليقظة العقلية، والانفعالات الأكاديمية، والتحصيل. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تهدف إلى نمذجة العلاقات السببية بين النمو المعرفي والانفعالات التحصيلية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، والذي اتضح من العرض السابق –وفي حدود اطلاع الباحثيّن– عدم تناوله في أي من الدراسات السابقة، وكذلك اتضح محدودية الدراسات الحديثة التي تناولت متغير النمو المعرفي وفق نموذج "بيري".

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم على مقياس النمو المعرفي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين نسب شيوع الانفعالات التحصيلية لدى طلاب جامعة القصيم.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة القصيم.

4- توجد مطابقة جيدة بين النموذج السببي المقترح للعلاقات بين النمو المعرفي (متغير مستقل) والانفعالات التحصيلية (متغير وسيط) واليقظة العقلية (متغير تابع) وبين بيانات عينة الدراسة من طلاب جامعة القصيم.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية

مجتمع البحث:

طلاب وطالبات جامعة القصيم جميع المستويات الدراسية بجميع كلياتها بالمملكة العربية السعودية.

عينة البحث

1- العينة الاستطلاعية: تم التحقق من المؤشرات الإحصائية لأدوات البحث الحالي بتطبيقها على (200) طالبًا وطالبةً بجامعة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من نفس مجتمع البحث، وذلك للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. حيث تم التطبيق عليهم في بداية الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي (1444هـ)، وتضمنت العينة (124) طالبةً بنسبة (62%)، و(76) طالباً بنسبة (38%).

2- العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية والتي تم تطبيق أدوات البحث عليها لجمع البيانات اللازمة لاختبار فروض البحث من (663) طالبًا وطالبةً من جامعة القصيم، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المستويات والتخصصات بمتوسط عمري مقداره (21.04) وانحراف معياري مقداره (3.4)، وطبقت عليهم أدوات البحث في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1443-1444هـ والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة المختلفة كما هو مبين في جدول (1):

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والنوع والتخصص

	المستوى			التخصص		النوع	
(من... إلى...)	1-5	6-10	11-15	عملي	نظري	ذكر	أنثى
العدد	387	145	131	325	338	261	402
النسبة المئوية	%58.4	%21.9	%19.8	%49	%51	%39.4	%60.6

يتضح من الجدول السابق: أن عدد أفراد العينة من المستويات الأولى (من المستوى الأول إلى الخامس) يمثل النسبة الأكبر في عينة البحث حيث بلغ عددهم (387) طالبا وطالبة بنسبة مئوية قدرها (58.4%)، بينما كان عدد أفراد العينة من المستويات الوسطى (من السادس إلى العاشر) والمستويات العليا (من الحادي عشر إلى الخامس عشر) متقاربة حيث بلغ عدد كل منهما على الترتيب (145، 131) بنسب مئوية قدرها (21.9%، 19.8%) على التوالي، كما كانت نسب طلاب التخصصات العملية والتخصصات النظرية في عينة الدراسة

متقاربة وإن كانت نسبة طلاب التخصصات النظرية أكبر بقليل حيث بلغت نسبة التخصصات العملية (49%) بينما بلغت نسبة طلاب التخصصات النظرية (51%)، في حين كانت نسبة الطالبات الإناث في عينة البحث أكبر من نسبة الطلاب الذكور حيث بلغت نسبة طالبات جامعة القصيم المشاركات في عينة البحث (60.6%) في حين بلغت نسبة الطلاب (39.4%).

أدوات البحث:

للحصـــول على البيانات اللازمة من أفراد العينة لاختبار فروض البحث، تم الاعتماد على مقياس انفعالات التحصيل، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس النمو المعرفي، وفيما يلي شرح للأدوات المستخدمة في البحث الحالي.

1-قائمة النمو المعرفي: إعداد (Zhang, 1995) تعريب (عيسى، ورشوان، 2011)

- الهدف من القائمة: قياس طرق المتعلمين في: (الاستدلال ومواقف التعلم والمواقف الاجتماعية) لثلاثة مراحل من النمو المعرفي وهي المرحلة: (الثنائية والنسبية والالتزام).
- وصف القائمة: تكونت في صورتها الأولية من (75) مفردة يمكن تصنيفها في ثلاث مراحل للنمو المعرفي هي المرحلة: الثنائية والنســـبية والالتزام، وبعد عرض القائمة على مجموعة من الســـادة الخبراء[1] تم حذف (4) مفردات لعدم مناسبة المفردات لمجتمع الدراسة، وبعد حساب الخصائص السيكومترية تم حذف (3) مفردات أخرى، وبذلك تألفت القائمة في صورتها النهائية من (68) مفردة
- تصحيح القائمة: تتم الاستجابة للقائمة باختيار استجابة من سبع استجابات (أوافق تماما، أوافق بشدة، أوافق إلى حد ما، محايد، أرفض إلى حد ما، أرفض بشدة، أرفض تماما) لتقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) على الترتيب، ويتم جمع مفردات كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي للحصـــول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي، وكلما زادت الدرجات على كل مرحلة من مراحل القائمة دل ذلك على ميل الفرد إلى هذه المرحلة بشـــكل أكبر، ولا توجد درجة كلية للقائمة، والجدول التالي يوضـــح توزيع مفردات القائمة على مراحل النمو المعرفي.

جدول (2) توزيع مفردات قائمة النمو المعرفي في صورتها النهائية على كل مرحلة في قائمة النمو المعرفي

م	البعد	عدد المفردات	الدرجة الدنيا والدرجة القصوى
1	المرحلة الثنائية	37	37-259
2	المرحلة النسبية	25	25- 175
3	مرحلة الالتزام	6	6- 42

(1) **أسماء السادة المحكمين مرتب أبجدياً**: د/ إبراهيم أحمد عليان، أ.د/ أحمد علي المعمري، أ.د/ أحمد مهدي إبراهيم، د/ أمل صـالح الشـريدة، أ.د/ انور رياض عبد الرحيم، أ.د/ بنيان باني الرشـيدي، أ.د/ جمال عبد الحميد جادو، د/ رنا ثاني المومني، أ.د/ سـالم علي الغرايبة، أ.د/ سفيان إبراهيم الربدي، أ.د/ سلطان موسى العويضة، أ.د/ عبد الرحمن سليمان الطريري، أ.د/ عماد علي عبد الرزاق، أ.د/ عماد محمد أحمد مخيمر، أ.د/ فتحي محمد مصـــطفى، أ.د/ محمد ابراهيم محمد محمد، أ.د/ محمد جعفر جمل الليل، أ.د/ محمد سليمان الوطبان، أ.د/ يحيى بن عبد الله الرافعي.

– الخصائص السيكومترية للقائمة:

أ– صدق القائمة: تم التحقق من صدق قائمة النمو المعرفي من خلال حساب الصدق التمييزي للقائمة على العينة الاستطلاعية، وذلك بالتعرف على دلالة الفروق بحساب النسبة الحرجة (Z) بين متوسطي درجات مفردات القائمة لأعلى (27%) من أفراد العينة على البعد (المرحلة) الذي تنتمي إليه كل مفردة ولأدنى (27%) من أفراد العينة على نفس البعد، والجداول (3، 4) توضح هذه النتائج.

جدول (3) الصدق التمييزي لمفردات المرحلة الثنائية في قائمة النمو المعرفي (ن= 200)

رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)	رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
2	3.48	1.46	5.24	1.55	6.25**	42	3.85	1.43	4.75	1.69	3.10**
3	3.24	1.45	4.01	2.01	2.40*	43	3.22	1.16	4.35	1.16	4.30**
4	3.67	1.45	4.77	1.80	3.66**	46	4.48	1.64	5.16	1.50	2.34*
7	3.70	1.31	5.68	1.59	7.22**	47	3.25	1.50	4.33	1.85	3.54**
9	3.46	1.26	5.18	1.44	6.84**	50	3.67	1.47	4.77	1.62	3.92**
10	4.19	1.44	5.46	1.16	4.50**	51	4.22	1.38	5.35	1.38	4.48**
12	3.58	1.13	4.88	1.60	5.20**	55	3.75	1.32	5.20	1.55	5.53**
15	4.46	1.30	6.27	0.99	8.61**	56	4.11	1.60	5.59	1.51	5.06**
17	2.75	1.57	3.92	1.71	3.86**	58	4.22	1.20	5.12	1.24	4.09**
20	3.27	1.36	4.66	1.85	4.63**	60	4.04	1.75	5.53	1.56	4.77**
21	3.58	1.31	4.77	1.64	4.40**	61	3.80	1.31	5.75	1.30	8.12**
22	3.56	1.55	4.88	1.77	4.68**	62	3.35	1.65	5.22	1.73	6.00**
23	3.09	1.41	4.05	1.68	3.29**	63	3.40	1.28	5.05	1.35	6.87**
26	3.56	1.55	4.88	1.77	4.40**	66	2.66	1.42	2.92	1.98	0.81
27	3.80	1.29	5.22	1.26	6.13**	67	3.48	1.26	4.75	1.52	5.08**
28	3.79	1.78	5.38	1.43	5.30**	70	4.54	1.56	5.87	1.33	4.88**
32	4.62	1.56	6.03	1.14	5.60**	72	4.01	1.36	5.18	1.53	4.46**
35	4.08	1.55	5.50	1.27	5.42**	73	3.93	1.57	5.27	1.69	4.46**
38	3.93	1.35	5.20	1.43	5.04**	74	3.66	1.12	4.03	1.28	1.68
40	3.16	1.17	4.18	1.61	3.92**	75	4.25	1.43	5.25	1.32	4.00**

**** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوي 0.05**

يتضح من الجدول السابق: أن قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مفردات بعد المرحلة الثنائية لقائمة النمو المعرفي لأقل 27% من أفراد العينة ولأعلى 27% من أفراد العينة على بعد المرحلة الثنائية جميعها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 أو 0.05 ماعدا الفقرتين (66، 74) فقد كان فرق المتوسطين بينهما غير دال، وبالتالي تفتقد قدرتهما على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية على المرحلة الثنائية، بينما كانت جميع المفردات الأخرى تفرق بشكل جيد بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية على المرحلة الثنائية، وبناء عليه تم حذف المفردتين من الصورة النهائية للمقياس.

جدول (4) الصدق التمييزي لمفردات المرحلتين النسبية والالتزام في قائمة النمو المعرفي (ن= 200)

رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)	رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
المرحلة النسبية											
8	3.63	1.21	5.20	1.67	5.81**	52	3.80	1.09	5.48	1.52	6.68**
11	3.77	1.18	4.94	1.63	4.50**	53	3.80	1.24	5.42	1.48	6.44**
13	3.45	1.24	5.14	1.84	5.82**	54	3.84	1.20	4.05	2.05	0.67
16	3.87	1.11	5.55	1.63	6.42**	57	3.98	1.32	5.74	1.61	6.25**
18	3.63	1.30	5.09	1.68	5.21**	59	3.69	1.17	5.40	1.43	6.00**
19	3.75	1.18	6.00	1.22	10.18**	64	3.98	1.28	6.00	1.04	9.13**
25	3.73	1.06	5.35	1.67	6.19**	65	3.85	1.34	5.40	1.46	5.92**
29	3.78	1.06	6.25	0.91	13.66**	68	3.56	1.32	4.42	1.92	2.77**
30	3.73	1.14	5.70	1.14	9.33**	71	3.52	1.29	4.68	2.01	3.70**
33	3.87	1.29	5.74	1.70	6.64**	مرحلة الالتزام					
34	4.07	1.11	6.03	1.04	9.80**	1	3.80	1.36	5.40	1.22	6.66**
36	4.10	1.30	5.77	1.43	6.42**	5	4.14	1.30	5.40	1.47	4.84**
39	3.85	1.20	5.03	1.58	4.50**	6	4.42	1.37	6.27	1.20	7.70**
41	3.75	1.45	5.20	1.70	4.80**	14	4.14	1.15	5.62	1.74	5.48**
44	3.75	0.98	5.12	1.45	5.95**	31	3.57	1.03	5.22	1.60	6.56**
45	4.01	1.18	5.20	1.79	4.21**	69	3.94	1.25	6.05	1.15	9.54**
49	3.61	1.26	4.68	2.01	3.45**						

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مفردات بعد المرحلة النسبية ومرحلة الالتزام لقائمة النمو المعرفي لأقل 27% من أفراد العينة ولأعلى 27% من أفراد العينة على كلي البعدين جميعها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ماعدا المفردة (54) في المرحلة النسبية فقد كان فرق المتوسطين بينهما غير دال، وبالتالي تفتقد قدرتها على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية على المرحلة النسبية، بينما كانت جميع المفردات الأخرى تفرق بشكل جيد بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية على المرحلة الثنائية أو مرحلة الالتزام، وبناء عليه تم حذف هذه المفردة من الصورة النهائية للمقياس.

ب– ثبات القائمة: تم التحقق من ثبات القائمة على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات (0.834، 0.823، 0.668) لأبعاد القائمة (المرحلة الثنائية، والمرحلة النسبية، ومرحلة الالتزام) على الترتيب. وهي قيم جيدة ومرتفعة وأكبر من 0.7، وبالنسبة لمرحلة الالتزام كانت قريبة من 0.7 وهي قيمة جيدة في ظل قلة عدد مفردات مرحلة الالتزام، مما يدل على تمتع قائمة النمو المعرفي بثبات مرتفع مما يسمح باستخدامه في البحث الحالي لقياس مراحل النمو المعرفي.

2-مقياس انفعالات التحصيل: إعداد (Pekrun, et al., 2002) **تعريب (الوطبان، 2013)**

- **الهدف من المقياس:** قياس سبعة انفعالات مختلفة يعيشها طالب الجامعة أثناء حضور المحاضرات في البيئة السعودية، وهي: انفعالات الملل، والغضب، والخجل، والقلق، والفخر، والاستمتاع، واليأس.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (42) مفردة لقياس سبعة انفعالات مختلفة، ويتم الاستجابة لمفردات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي لتحديد مدى شعور كل فرد من أفراد العينة بهذا الانفعال أثناء حضوره المحاضرات.

- **تصحيح المقياس:** تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من الخمس استجابات التالية (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وكلما زادت الدرجات على كل بعد (انفعال) من أبعاد المقياس دل ذلك على شعور الفرد بهذا الانفعال بشكل أكبر. والجدول التالي يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاده (الانفعالات).

جدول (5) يوضح توزيع مفردات مقياس انفعالات التحصيل على أبعاده

الانفعال	الملل	الغضب	الخجل	القلق	الفخر	الاستمتاع	اليأس
المفردات	10-1	15 -11	24 -16	29-25	34 -30	38 -35	42 -39
الدرجة الدنيا – القصوى	50-10	25 -5	45 -9	25-5	25-5	20-4	20-4

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ- صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس انفعالات التحصيل من خلال حساب الصدق التمييزي للمقياس، وذلك على العينة الاستطلاعية، من خلال التعرف على دلالة الفروق بحساب النسبة الحرجة (Z) بين متوسطي درجات مفردات المقياس لأعلى 27% من أفراد العينة على البعد الذي تنتمي إليه كل مفردة ولأدنى 27% من أفراد العينة على نفس البعد، وجدول (6) يوضح هذه النتائج.

جدول (6) الصدق التمييزي لمفردات مقياس انفعالات التحصيل (ن= 200)

رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)	رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
	الملل					الخجل					
1	1.91	0.81	4.09	0.99	12.82**	16	1.51	0.77	3.72	1.2	11**
2	2.35	0.84	4.43	0.67	14.78**	17	1.25	0.55	3.75	1.1	15.5**
3	1.80	0.64	3.80	0.99	12.50**	18	1.11	0.31	3.85	1.1	18.2**
4	2.21	0.84	4.21	0.70	13.3**	19	1.11	0.31	3.82	1.1	18.06**
5	2.23	1.1	4.50	0.57	13.62**	20	1.31	0.63	3.91	1.03	15.17**
6	2.08	0.81	4.03	1.01	10.77**	21	1.68	1.02	4.00	0.96	11.55**
7	2.01	0.72	4.19	0.69	16.6**	22	1.07	0.26	3.65	1.07	17.13**
8	2.01	0.75	1.37	0.82	15.6**	23	1.16	0.42	3.82	0.98	18.92**
9	2.69	1.2	4.43	0.96	8.23**	24	1.40	0.83	3.47	1.3	9.63**

رقم المفردة	أقل 27% المتوسط	أقل 27% الانحراف	أعلى 27% المتوسط	أعلى 27% الانحراف	قيمة (Z)
10	2.21	1.03	4.25	0.74	12**
الغضب					
11	2.07	0.79	3.82	1.15	9.15**
12	1.46	0.59	3.34	1.45	8.90**
13	1.81	0.82	4.48	0.70	19.2**
14	1.157	0.66	4.14	0.83	18.2**
15	2.12	1.06	4.14	0.98	10.05**
القلق					
25	1.16	0.50	3.93	1.1	16.68**
26	1.25	0.58	3.83	0.81	18.42**
27	1.27	0.59	3.83	0.89	17.06**
28	1.47	0.81	4.02	0.98	14.16**
29	1.47	0.81	3.93	1.1	13.61**

رقم المفردة	أقل 27% المتوسط	أقل 27% الانحراف	أعلى 27% المتوسط	أعلى 27% الانحراف	قيمة (Z)
اليأس					
39	1.98	0.80	4.25	0.77	15.13**
40	1.46	0.50	3.88	0.93	17.21**
41	1.56	0.65	3.80	0.95	14.68**
42	1.46	0.62	3.45	1.28	10.42**
الفخر					
30	2.68	0.92	4.75	0.43	14.71**
31	2.53	0.90	4.75	0.47	15.78**
32	2.72	0.83	4.92	0.33	18.3**
33	2.66	0.75	4.92	0.26	20.45**
34	2.77	0.94	4.92	0.33	16.46**
الاستمتاع					
35	2.28	0.94	4.27	061	13.2**
36	2.55	1.1	4.55	0.54	11.05**
37	1.71	0.78	4.14	0.72	17.35**
38	2.10	0.97	4.40	071	13.52**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مفردات مقياس انفعالات التحصيل لأقل 27% من أفراد العينة ولأعلى 27% من أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس انفعالات التحصيل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد، حيث تفرق المفردات جميعها بين مرتفعي ومنخفضي البعد الذي تنتمي إليه كل مفردة.

ب– ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات (0.90، 0.753، 0.923، 0.858، 0.823، 0.861، 0.792) لأبعاد المقياس (الملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس، والفخر، والاستمتاع) على الترتيب. وقد جاءت جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من 0.7 مما يدل على تمتع مقياس انفعالات التحصيل وأبعاده المختلفة بثبات مرتفع مما يسمح باستخدامه في البحث الحالي لقياس الانفعالات التحصيلية.

3–مقياس اليقظة العقلية: إعداد (Paer et al., 2006) **تعريب الباحثيّن:**

- **الهدف من المقياس:** قياس اليقظة العقلية من خلال خمسة أبعاد هي: المراقبة، والوصف، والعمل بوعي، وعدم إصدار الأحكام، وعدم الاستجابة.
- **وصف المقياس:** تكون المقياس في نسخته الأصلية من (39) مفردة لقياس خمسة أبعاد مختلفة، وبعد عرض

المقياس على مجموعة من السادة الخبراء تم حذف مفردة واحدة لعدم مناسبتها لمجتمع البحث ثم تم حذف (3) مفردات في ضوء الخصائص السيكومترية. وبذلك اصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (35) مفردة يتم الاستجابة لهم في ضوء تدريج ليكرت الخماسي.

- **تصحيح المقياس:** تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من الخمس استجابات التالية (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق) لتقابل الدراجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب مع عكس التدريج في المفردات العكسية وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 35- 175، وكلما زادت الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس دل ذلك على توافر هذا البعد بشكل أكبر. والجدول التالي يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاده.

جدول (7) يوضح توزيع مفردات مقياس اليقظة العقلية على أبعاده

الانفعال	المراقبة	الوصف	العمل بوعي	عدم اصدار الأحكام	عدم الاستجابة
المفردات	8	7	7	7	6
الدرجة الدنيا – القصوى	8-40	7-35	7- 35	7-35	6-30

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ- صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس اليقظة العقلية من خلال حساب الصدق التمييزي للمقياس، وذلك على العينة الاستطلاعية، من خلال التعرف على دلالة الفروق بحساب النسبة الحرجة (Z) بين متوسطي درجات مفردات المقياس لأعلى 27% من أفراد العينة على البعد الذي تنتمي إليه كل مفردة ولأدنى 27% من أفراد العينة على نفس البعد، وجدول (8) يوضح هذه النتائج.

جدول (8) الصدق التمييزي لمفردات مقياس اليقظة العقلية (ن= 200)

رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)	رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
	المراقبة						عدم اصدار الأحكام				
1	2.17	1.06	3.58	1.31	6.36**	24	1.73	0.81	3.69	1.14	10.38**
2	2.72	1.13	4.51	0.76	9.42**	25	2.00	0.68	3.67	1.20	9.27**
3	2.38	1.22	3.93	1.03	7.00**	26	2.31	0.96	4.23	0.80	11.23**
4	2.89	0.91	4.74	0.53	12.26**	27	1.96	0.80	3.46	1.09	8.27**
5	3.14	1.18	4.55	0.58	7.42**	28	2.08	0.82	3.98	1.03	11.11**
6	3.26	1.03	4.37	0.81	6.11**	29	2.21	0.93	4.00	1.08	9.36**
7	2.98	0.98	4.39	0.79	8.29**	30	2.54	1.07	3.71	1.10	5.80**
8	3.04	1.08	4.27	0.82	6.83**	31	2.43	1.10	4.15	1.09	8.14**
	الوصف						عدم الاستجابة				
9	2.25	0.72	4.00	0.84	12.42**	32	2.45	1.01	3.38	0.97	5.16**
10	2.53	0.82	4.23	0.73	12.14**	33	2.25	0.95	3.68	1.09	7.52**
11	2.36	0.90	3.76	0.89	8.75**	34	2.54	1.07	4.00	0.82	8.05**

رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)	رقم المفردة	أقل 27%		أعلى 27%		قيمة (Z)
	المراقبة						عدم اصدار الأحكام				
12	2.46	0.93	3.86	1.04	7.72**	35	2.66	1.13	4.09	0.91	7.52**
13	3.03	1.09	4.19	0.97	6.10**	36	2.20	1.07	3.90	1.06	8.50**
14	1.71	0.79	3.55	1.07	10.82**	37	1.94	0.99	4.00	0.91	12.05**
15	2.22	1.06	3.96	0.96	9.61**	38	2.05	0.97	3.64	1.08	8.36**
16	2.21	0.95	3.94	0.91	10.17**						
	العمل بوعي										
17	2.06	0.89	4.14	0.87	12.23**						
18	2.57	0.93	4.33	0.83	10.29**						
19	1.86	0.71	4.18	0.91	15.40**						
20	2.44	0.98	4.45	0.71	12.56**						
21	2.52	1.01	4.31	0.71	10.47**						
22	2.40	0.82	4.52	0.82	14.06**						
23	2.57	0.84	4.58	0.67	14.28**						

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مفردات مقياس اليقظة العقلية لأقل 27% من أفراد العينة ولأعلى 27% من أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس اليقظة العقلية جميعها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد، حيث تفرق المفردات بين مرتفعي ومنخفضي البعد الذي تنتمي إليه كل مفردة.

ب– ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات (0.761، 0.786، 0.860، 0.766، 0.710، 0.802) لأبعاد المقياس (المراقبة، والوصف، والعمل بوعي، وعدم اصدار الأحكام، وعدم الاستجابة) وكذلك الدرجة الكلية على الترتيب. وقد جاءت جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من 0.7 مما يدل على تمتع مقياس اليقظة العقلية بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية بثبات مرتفع مما يسمح باستخدامه في البحث الحالي.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول علي أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم على مقياس النمو المعرفي".**

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة البحث الأساسية على أبعاد قائمة النمو المعرفي ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل

ضرب القيمة (5.29) والتي تمثل تقريبا الحد الأعلى للمستوى فوق المتوسط في محكات الحكم على تدريج ليكرت السباعي المستخدم في القائمة في عدد مفردات كل بعد من أبعاد القائمة، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (9):

جدول (9) دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لأبعاد قائمة النمو المعرفي (ن=663)

البعد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
المرحلة الثنائية	162.88	21.37	195.73	-39.55**
المرحلة النسبية	113.54	15.81	132.25	-30.45**
مرحلة الالتزام	29.03	5.46	31.74	-12.77**

** **دال عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي، ومتوسطات درجات أفراد العينة في كل من: المرحلة الثنائية، والمرحلة النسبية، ومرحلة الالتزام عند مستوى 0.01 لصالح المتوسط الفرضي في المراحل الثلاثة. وبذلك، يتضح أن طلاب جامعة القصيم يظهرون مستويات منخفضة أقل من المتوسط في مراحل النمو الثلاث: الثنائية والنسبية والالتزام في قائمة النمو المعرفي، حيث جاءت متوسطات عينة البحث في كل مرحلة أقل من قيمة المتوسط الفرضي لهم بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وعليه فإنه تم قبول فرض البحث.

ويفسر الباحثان انخفاض مستوى النمو المعرفي لدى طلاب الجامعة في مراحل النمو (الثنائيه، والنسبية، والالتزام) حسب مخطط "بيري" في ضوء نمط التدريس التقليدي الشائع في الكثير من قاعات التدريس الجامعي، وهو الاعتماد على المحاضرات اللفظية والمناقشات وحل التدريبات، وعدم التنويع في إستراتيجيات التدريس السمعي والبصري والحركي، والتي لها دور كبير في تنمية أساليب التفكير ويتأثر بذلك النمو المعرفي كثيراً بتنوع هذه الأساليب في التفكير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Zhang (2002)؛ ودراسة عيسى ورشوان (2011)؛ ودراسة Zhu et al. (2019) بوجود فروق في كل من أساليب التفكير ومراحل النمو المعرفي عند الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Zhang and Watkins (2001)؛ ودراسة Akerson and Buzzelli (2007)؛ ودراسة Marra et al. (2013)؛ ودراسة Liu et al. (2022) بأن المقررات الدراسية الحديثة والمصممة على ربط المعرفة بالأنشطة اللامنهجية وتوظيف أساليب التفكير والتعلم النشط تسهم في تطور وتعمق المعرفة لدى طلبة الجامعة في مجال الاستنتاج، والانتباه، وتوسع الإدراك، ودمج المعلومات وتصنيفها، والقدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات بطريقة علمية.

ثانياً: نتائج اختبار الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين نسب شيوع الانفعالات التحصيلية لدى طلاب جامعة القصيم".**

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس انفعالات التحصيل ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه

من خلال حاصل ضرب القيمة (3.4) والتي تمثل تقريبا 68% لتدريج ليكرت الخماسي المستخدم في المقياس في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (10):

جدول (10) دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس انفعالات التحصيل (ن=663)

البعد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التوافر%	الترتيب
الملل	31.81	8.90	34	-6.33**	63.62	3
الغضب	13.78	4.37	17	-18.90**	55.12	4
الخجل	22.01	9.01	30.6	-24.35**	48.91	7
القلق	12.35	4.86	17	-24.57**	49.4	6
اليأس	10.35	3.61	13.60	-23.06**	51.75	5
الفخر	19.24	4.20	17	13.77**	76.96	1
الاستمتاع	12.99	3.55	13.60	-4.40**	64.95	2

** **دال عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي، ومتوسطات درجات أفراد العينة عند مستوي 0.01 على أبعاد (الملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس، والاستمتاع) لصالح المتوسط الفرضي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الفخر وبين المتوسط الفرضي له عند مستوى 0.01 لصالح المتوسط الفعلي لعينة البحث. اختلاف نسب توافر انفعالات التحصيل المختلفة لدى أفراد العينة، حيث كانت النسبة الأكبر لانفعال الفخر والتي بلغت (76.96%)، يليها انفعال الاستمتاع بنسبة قدرها (64.95%)، كما جاء انفعال الملل في المرتبة الثالثة بنسبة قدرها (63.62%)، وفي المرتبة الرابعة انفعال الغضب بنسبة (55.12%)، كما جاء انفعال اليأس في المرتبة الخامسة بنسبة قدرها (51.75%)، وفي المرتبة السادسة انفعال القلق بنسبة (49.40%)، في حين جاء انفعال الخجل في المركز السابع والأخير من حيث نسبة توافره بين أفراد العينة بنسبة قدرها (48.91%).

مما سبق يتضح أن طلاب جامعة القصيم يظهرون مستويات منخفضة أقل من المتوسط في انفعالات الملل والغضب والخجل والقلق واليأس كانفعالات سلبية، وفي الاستمتاع كانفعال إيجابي، حيث جاءت متوسطات عينة البحث في كل هذه الانفعالات أقل من قيمة المتوسط الفرضي لهما بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، في حين يظهر طلاب جامعة القصيم مستوى مرتفع أكبر من المتوسط في انفعال الفخر كانفعال إيجابي، حيث جاء متوسط عينة البحث في هذه الانفعال أكبر من المتوسط الفرضي له بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01). وبالتالي يعد الفخر الإنفعال الأكثر شيوعا لدى طلاب جامعة القصيم مقارنة بالإنفعالات الأخرى، وعليه فإنه تم قبول الفرض السابق للبحث.

وتتفق هذه النتيجة مع افتراضات النموذج ثلاثي الأبعاد للانفعالات التحصيلية بناءً على التفاعل بين بُعدي القيمة والتنشيط وبُعد التركيز والذي أكدته دراسة Pekrun (2006)؛ ودراسة Pekrun and stephen (2010)؛ ودراسة Artino et al. (2012)؛ دراسة Bernardo and Villavicenico (2018)؛ ودراسة رشوان (2020) بأن الانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم كالاستمتاع بالتعلم أو الشعور بالملل لا تقل أهمية وتأثيراً عن الإنجاز الأكاديمي من الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم سواء أكانت انفعالات إيجابية (كالأمل، والفخر) والمرتبطة بنواتج التعلم السارة كالنجاح، أو كانت انفعالات سلبية (كالقلق، واليأس، والخجل) والمرتبطة بنواتج التعلم غير السارة كالفشل. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة العيسى (2017) بأن الانفعالات التحصيليه السلبية تنخفض وتزداد الانفعالات الإيجابية عند طلبة الجامعة عندما تزيد مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، ونتائج دراسة Pekrun et al. (2006)؛ ودراسة القصبي وأمين (2017) والتي اظهرت أن الانفعالات الأكاديمية تتحدد في ضوء استراتيجيات التعلم، والمصادر المعرفية المناسبة والتحصيل الأكاديمي؛ ودراسة Pekrun et al. (2009)؛ ودراسة الوطبان (2013)؛ ودراسة Bernardo and Villavicencio (2018)؛ ودراسة رشوان (2020)؛ ودراسة Shao et al. (2020)؛ ودراسة عبد العزيز ومطر (2021) والتي بينت نتائجها أن أهداف وعواطف الإنجاز والأداء تعمل كمنبأت قوية في التحكم بالانفعالات الإيجابية والسلبية.

ثالثا: نتائج اختبار الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: **"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة القصيم".**

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس اليقظة العقلية وكذلك الدرجة الكلية ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة (3.4) والتي تمثل تقريبا 68% لتدريج ليكرت الخماسي المستخدم في المقياس في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (11):

جدول (11) دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس اليقظة العقلية (ن=663)

البعد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
المراقبة	27.48	5.01	27.2	1.46
الوصف	21.14	5.13	23.8	-13.31**
العمل بوعي	23.14	5.84	23.8	-2.90**
عدم إصدار الأحكام	20.61	5.59	23.8	-14.66**
عدم الاستجابة	17.99	4.29	20.4	-14.43**
اليقظة العقلية	110.38	14.63	119	-15.16**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد المراقبة وبين المتوسط الفرضي له، الا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المتوسط الفرضي وبين متوسط درجات أفراد العينة على أبعاد (الوصف، والعمل بوعي، وعدم إصدار الأحكام، وعدم الاستجابة) وكذلك الدرجة الكلية لصالح المتوسط الفرضي.

مما سبق يتضح أن طلاب جامعة القصيم يظهرون مستويات أقل من المتوسط في أبعاد اليقظة العقلية (الوصف والعمل بوعي وعدم إصدار الأحكام وعدم الاستجابة) وكذلك مستوى منخفض في اليقظة العقلية ككل، في حين يظهر طلاب جامعة القصيم مستوى متوسط من المراقبة كبعد من أبعاد اليقظة العقلية، وعليه فإنه يتم قبول فرض البحث السابق جزئيا فيما يتعلق ببعد المراقبة.

ويمكن تفسير نتائج وجود مستوى منخفض في أبعاد اليقظة العقلية (المراقبة، الوصف، العمل بوعي، عدم إصدار الأحكام، عدم الإستجابة) لدى طلبة جامعة القصيم أن الطلبة في المرحلة الجامعية لا يتمتعون بالصلابة النفسية الكافية، وينشغلون بتحديد مستقبلهم بناءً على نجاحهم في هذه المرحلة فتتحدد نوعية حياتهم المستقبلية، من ناحية المهنة، ومستوى الدخل، ومستوى الاستقرار بشكل عام، ومن ثم فإن هذا يزيد من الضغوط الحياتية عليهم كشعورهم بالمسؤولية إزاء هذه المرحلة، والذي قد يتحول عند الكثير منهم إلى الشعور المبالغ فيه نتيجة تزايد الأفكار السلبية المتعلقة بالمستقبل، هذا الانغماس في الأفكار والمشاعر السلبية يقلل من مستوى اليقظة العقلية التي من مزاياها مراقبة الأفكار والمشاعر دون التفاعل معها، فتضعف القدرة لديهم على إصدار الأحكام تجاهها، وتتأثر بذلك الجوانب المعرفية والإنفعالية، ويصبح الطالب الجامعي أقل قدرة على تحمل ضغوط الحياة، أو تحقيق التوازن والتركيز في المعرفة المعمقة، وقد يكون السبب في وجود مستوى منخفض في أبعاد اليقظة العقلية (المراقبة، الوصف، العمل بوعي، عدم إصدار الأحكام، عدم الإستجابة) أن طلبة جامعة القصيم في المراحل الجامعية المختلفة تنقصهم القدرة على الإنتباه أو التركيز فيما يكلفون به من أعمال، أو لديهم ضعف في القدرة على الاندماج في أكثر من عمل واحد، والذي قد يكون من أهم أسبابه النقص في مستوى الوعي لديهم، والشرود الذهني داخل القاعة الدراسية، وقلة استخدامهم العديد من الخبرات السابقة في مواجهة المشكلات الجديدة، مما ينعكس سلباً على أداءهم الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع تأكيد نتائج عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في اليقظة العقلية لدى المتعلمين، مثل دراسة عبد الله (2012)؛ ودراسة يونس (2015)؛ ودراسة Akyurek et al. (2018)، حيث أكدت نتائجها أن ضعف اليقظة العقلية لدى الطلبة يؤثر سلباً على جميع جوانب حياتهم وخاصة أدائهم المعرفي، كما يجعل الطالب يتسم بنظرة أحادية الاتجاه للأحداث التي يمر بها، وبالتالي تقوده إلى الركود الفكري وعدم تقبل الرؤى الجديدة.

رابعا: نتائج اختبار الفرض الرابع وتفسيرها:

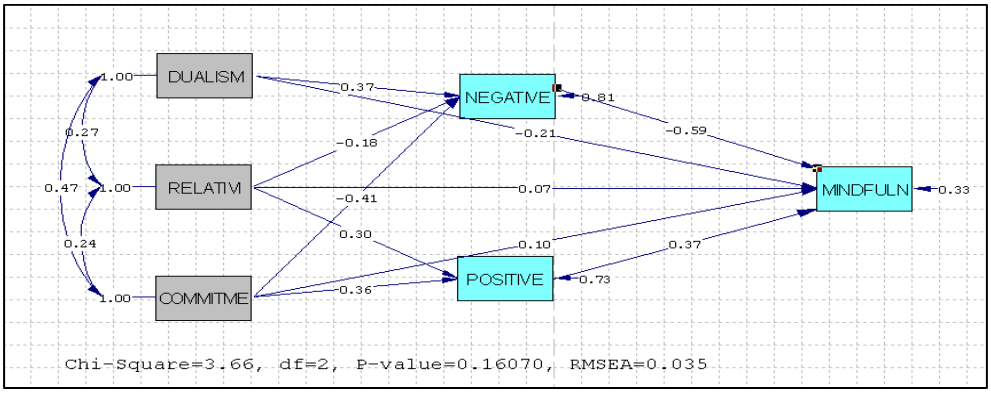
ينص الفرض الرابع على أنه: **"توجد مطابقة جيدة بين النموذج السببي المقترح للعلاقات بين النمو المعرفي (متغير مستقل) والانفعالات التحصيلية (متغير وسيط) واليقظة العقلية (متغير تابع) وبين بيانات عينة الدراسة من طلاب جامعة القصيم".**

لاختبار هذا الفرض، تم اقتراح نموذج سببي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة؛ يتضمن وجود تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة من مراحل النمو المعرفي (المرحلة الثنائية– المرحلة النسبية– مرحلة الالتزام) كمتغيرات مستقلة إلى اليقظة العقلية كمتغير تابع من خلال الانفعالات السلبية والإنفعالات الإيجابية كمتغيرات وسيطة. وقد تم اختبار النموذج السببي المفترض لمصفوفة الإرتباطات البينية بين متغيرات النموذج من خلال تحليل المسارات Pathe analysis باستخدام برنامج ليزرل 8.51. وللوصول إلى أفضل نموذج سببي تم حذف مسار غير دال احصائيا يمثل التأثير المباشر من المرحلة الثنائية إلى الانفعالات الايجابية، ثم إعيد اجراء تحليل المسار مرة اخرى. ويوضح جدول (12) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي الأفضل بعد حذف المسار غير الدال احصائيًا.

جدول (12) مؤشرات حسن المطابقة لأفضل نموذج سببي لعلاقات النمو المعرفي (متغير مستقل)، بالانفعالات التحصيلية (متغير وسيط)، واليقظة العقلية (متغير تابع) بعد حذف المسار غير الدال (ن=663)

GFI	RMSEA	X2/ df	P-Value	X2
0.999	0.035	1.83	0.160	3.66
AIC	**CFI**	**ECVI**	**IFI**	**AGFI**
41.656	0.999	0.063	0.999	0.981

يتضح من جدول (12) أن مطابقة أفضل نموذج سببي في تفسير البيانات جاءت جيدة جدا حيث كانت قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا، كما كانت النسبة بين كا^2 ودرجات الحرية البالغة 2 درجة أقل من 2، في حين كانت قيمة مؤشر RMSEA أقل من 0.05، كما جاءت جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر المطابقة التمييزي IFI) في المدى المثالي (الاقتراب من الواحد الصحيح)، بينما كانت قيم مؤشرات ECVI وAIC للنموذج المفترض أقل من قيم النموذج المشبع والتي تساوي 0.063، 41.66 على الترتيب، مما يؤكد مطابقة هذا النموذج السببي للبيانات مطابقة جيدة. والشكل التالي يوضح النموذج السببي الأفضل بعد حذف المسارات غير الدالة.



(Dualism) المرحلة الثنائية– (Relativi) المرحلة النسبية– (Commitme) مرحلة الالتزام– (Negative) الإنفعالات السلبية – (Positive) الإنفعالات الإيجابية– (Mindfuln) اليقظة العقلية.

شكل (1) النموذج السببي الأفضل لعلاقات النمو المعرفي (متغير مستقل)، بالانفعالات التحصيلية (متغير وسيط)، واليقظة العقلية (متغير تابع)

ويفترض هذا النموذج وجود تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين مراحل النمو المعرفي (المرحلة الثنائية– المرحلة النسبية– مرحلة الالتزام) كمتغيرات مستقلة وانفعالات التحصيل الإيجابية والسلبية كمتغيرات وسيطة وبين اليقظة العقلية كمتغير تابع. ويوضح جدول (13) قيم التأثيرات السببية المباشرة بين متغيرات النموذج ودلالتها الإحصائية وفقا للنموذج السببي الأفضل.

جدول (13) التأثيرات السببية المباشرة لعلاقات النمو المعرفي (متغير مستقل)، بالانفعالات التحصيلية (متغير وسيط)، واليقظة العقلية (متغير تابع) (ن=663)

المتغيرات المستقلة والوسيطة	اليقظة العقلية			الانفعالات السلبية			الانفعالات الإيجابية		
	معامل المسار	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
المرحلة الثنائية	0.20-	0.027	7.59**	0.37	0.040	9.21**	--	--	--
المرحلة النسبية	0.07	0.024	2.83**	0.17-	0.036	4.78**	0.30	0.034	8.73**
مرحلة الالتزام	0.10	0.028	3.58**	0.40-	0.040	10.16**	0.35	0.034	10.42
الانفعالات السلبية	0.59-	0.024	23.90**	--	--	--	--	--	--
الانفعالات الإيجابية	0.36	0.026	14.10**	--	--	--	--	--	--

** **دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال جدول (13) أنه:

- بالنسبة للتأثيرات المباشرة للمتغير المستقل على كل من: المتغير الوسيط، والمتغير التابع
  - يوجد تأثير موجب مباشر من المرحلة الثنائية كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على الانفعالات السلبية مقداره 0.37 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01، ويوجد تأثير سالب مباشر من المرحلة الثنائية كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على اليقظة العقلية مقداره 0.20 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01.
  - يوجد تأثير سالب مباشر من المرحلة النسبية كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على الانفعالات السلبية مقداره 0.17 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01. ويوجد تأثير موجب مباشر من المرحلة النسبية كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على الانفعالات الإيجابية مقداره 0.30 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01، كما يوجد تأثير موجب مباشر من المرحلة النسبية كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على اليقظة العقلية مقداره 0.07 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01.
  - يوجد تأثير سالب مباشر من مرحلة الالتزام كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على الانفعالات السلبية مقداره 0.40 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01، ويوجد تأثير موجب مباشر من مرحلة الالتزام كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على الانفعالات الإيجابية مقداره 0.35 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01، كما يوجد تأثير موجب مباشر من مرحلة الالتزام كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على اليقظة العقلية مقداره 0.10 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01.
- بالنسبة للتأثيرات المباشرة للمتغير الوسيط على المتغير التابع
  - يوجد تأثير سالب مباشر من الانفعالات السلبية على اليقظة العقلية مقداره 0.59 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01. وكذلك يوجد تأثير موجب مباشر من الانفعالات الإيجابية على اليقظة العقلية مقداره 0.36 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01.

تم تقدير التأثيرات غير المباشرة في النموذج الأفضل لتفسير العلاقات السببية بين مراحل النمو المعرفي واليقظة العقلية مع توسط كل من: الانفعالات السلبية والانفعالات الإيجابية، وجاءت النتائج موضحه بجدول (14).

جدول (14) التأثيرات السببية غير المباشرة لعلاقات النمو المعرفي (متغير مستقل) باليقظة العقلية (متغير تابع)

المتغير المستقل	اليقظة العقلية				
	من خلال الانفعالات السلبية	من خلال الانفعالات الإيجابية	التأثير الكلي غير المباشر	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
المرحلة الثنائية	0.22-	--	0.22-	0.026	8.59**
المرحلة النسبية	0.10	0.11-	0.21	0.027	8.02**
مرحلة الالتزام	0.24	0.13-	0.37	0.030	12.35**

** **دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال جدول (14) أنه:

يوجد تأثير غير مباشر من المرحلة الثنائية كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على اليقظة العقلية من خلال الإنفعالات السلبية والإيجابية كمتغيرات وسيطة مقداره 0.22 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01. كما يوجد تأثير غير مباشر من المرحلة النسبية كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على اليقظة العقلية من خلال الإنفعالات السلبية والإيجابية كمتغيرات وسيطة مقداره 0.21 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01. ويوجد أيضًا تأثيرًا غير مباشرٍ من مرحلة الالتزام كمرحلة من مراحل النمو المعرفي على اليقظة العقلية من خلال الإنفعالات السلبية والإيجابية كمتغيرات وسيطة مقداره 0.37 ودال إحصائيا عند مستوى 0.01.

من خلال النتائج السابقة يتضح أن لمراحل النمو المعرفي تأثيرات سببية مباشرة ودالة احصائيا على اليقظة العقلية، كما أن لها تأثيرات غير مباشرة دالة أيضًا على اليقظة العقلية من خلال الانفعالات السلبية والإيجابية، حيث أوضحت النتائج السابقة أن اليقظة العقلية تتأثر بتأثير عكسي مباشر ودال من المرحلة الثنائية يصل إلى حوالي (20%)، وتأثير غير مباشر من خلال الانفعالات التحصيلية السلبية والإيجابية يصل إلى حوالي (22%). مما يؤيد توسط الانفعالات التحصيلية تأثيرات المرحلة الثنائية في النمو المعرفي على اليقظة العقلية توسطًا جزئيًا، وذلك لدلالة كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

كما أوضحت النتائج السابقة أن اليقظة العقلية تتأثر بتأثير مباشر إيجابيا من المرحلة النسبية يصل إلى حوالي (7%)، وتأثير غير مباشر من خلال الانفعالات التحصيلية السلبية والإيجابية يصل إلى حوالي (21%). مما يؤيد توسط الانفعالات التحصيلية تأثيرات المرحلة النسبية للنمو المعرفي على اليقظة العقلية توسطًا جزئيًا، وذلك لدلالة كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

كما أوضحت النتائج السابقة أن اليقظة العقلية تتأثر بتأثير مباشر إيجابيا من مرحلة الالتزام يصل إلى حوالي (10%)، وتأثير غير مباشر من خلال الانفعالات التحصيلية السلبية والإيجابية يصل إلى حوالي (37%). مما يؤيد توسط الانفعالات التحصيلية تأثيرات مرحلة الالتزام للنمو المعرفي على اليقظة العقلية توسطًا جزئيًا، وذلك لدلالة كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

كما أوضحت النتائج السابقة أيضا أن اليقظة العقلية تتأثر بتأثير مباشر إيجابيا من الانفعالات الإيجابية يصل إلى حوالي (36%)، وتأثيرا عكسيا مباشرا من الانفعالات السلبية يصل إلى حوالي (59%). وكذلك تتأثر الانفعالات السلبية بتأثير مباشر إيجابيا من المرحلة الثنائية بمقدار (37%) تقريباً، كما توثر المرحلة النسبية تأثيرا مباشرا عكسيا على الانفعالات السلبية بمقدار (17%) تقريبا، وعلى الانفعالات الأيجابية تأثيرا إيجابيا بمقدار (30%) تقريباً، كما توثر مرحلة الالتزام تأثيرا مباشرا عكسيا على الانفعالات السلبية بمقدار (40%) تقريبا، وعلى الانفعالات الأيجابية تأثيرا إيجابيا بمقدار (35%) تقريبا. من خلال العرض السابق فإنه يمكن قبول الفرض الرابع في البحث الحالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة مسلمات تتمثل في أن مراحل النمو المعرفي حسب نظرية بيري تجعل طلبة الجامعة يمرون في تطور هرمي تتابعي للمعرفة وفي مراحل ثابتة، مما يولد عندهم القدرة على إحداث تفاعل إيجابي وفعّال بينهم وبين بيئتهم، وتنمية طريقتهم في التفكير، وترتيب خبراتهم، وإدراكها، وتنظيمها، وتقييمها، واشتقاق معانيها، وإيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهونها، واستثارة وتنظيم الانفعالات الإيجابية والسلبية وتركيز الانتباه على الاحتمالات المرتبطة بنواتج الأنشطة الأكاديمية المتعلقة بهذه الانفعالات والتحكم الذاتي بالأنشطة التحصيلية ونتائجها، والقيمة الذاتية لهذه الأنشطة والنواتج، وتقييم الأحداث السابقة. وتعتبر نظرية بيري انعكاساً لوجهات النظر المعرفية والعاطفية للطلاب من خلال تعليمهم الجامعي، وهذا ما أكده Deryabina and Sergeichik (2020) بأن نظرية بيري تعد إنعكاساً لوجهات النظر المعرفية والعاطفية للطلاب من خلال تعليمهم الجامعي تساعدهم على التفكير المعقد حول العالم وفي مجال العملية التعليمية، وتؤكد أن التقدم المعرفي الذي يحظى به الطلبة يتم من خلال خبراتهم في المناهج الدراسية، والأساليب المستخدمة من قبل المتعلمين، ووعيهم الذاتي بما تعلموه، وبحالتهم الانفعالية التحصيلية المرتبطة بالنشاط، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده Brooks (1998)؛ و Zhang (1999) بأن الحالة الوجدانية لطلبة الجامعة تعتمد على إدراكات التحكم في النشاطات والتقييم، فاذا كان الطالب يعتقد أنه يتحكم في النشاط الأكاديمي وبتقييم إيجابي، تظهر المتعة، وإذا كان هناك إدراك للتحكم لكن بتقييم سلبي، يظهر الغضب، أما إذا كان هناك تقييم إيجابي للنشاطات، لكن هناك تحكم غير كاف، يظهر الإحباط، وإذا كان تقييم النشاطات لا إيجابي ولا سلبي، يظهر الملل.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء افتراضات نظرية (Perry) بأن للتفكير طبيعة هرمية متتالية؛ حيث ينتقل الطالب الجامعي من نمط التفكير البسيط إلى نمط التفكير الأكثر منطقية والذي يعد فيه السياق المعرفي من الأمور الهامة، فهذه النظرية تحدد الخطوات التي يتطور فيها تفكير الطالب الجامعي من مرحلة الثنائية والواقعية إلى التفكير المعتمد على النسبية والاحتمالية للوصول إلى مرحلة الالتزام، وهذا التسلسل المنطقي في عرض المعلومة يمكن الطلبة من فهم المناهج الدراسية واستراتيجيات التعليم، ومواجهة التحديات، وبأنه لا توجد طريقة واحدة لتحديد ما هو صحيح فيخلقون معرفة جديدة ويصبحون متعلمين مدى الحياة، مما يخلق لديهم يقظة ذهنية تولد أفكاراً جديدة، وإبداعية، مع تركيز الانتباه في مواقف معينة، وتطبيق الأشياء الجديدة بصورة انتقائية ومثالية عند القيام بالعمل، واستكشاف المثيرات الجديدة والانشغال فيها، والقدرة على النظر إلى الموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي معين، مما ييسر الوعي التام بالموقف، مع اتخاذ الرأي المناسب.

التوصيات:

1- على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الاهتمام بتصميم برامج تدريبية لتدريب طلبة الجامعة في المراحل الدراسية المختلفة على أساليب التفكير حسب مخطط "بيري"، وعلى أبعاد اليقضة العقلية، وعلى تنمية الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل.

2- أن يهتم الموجهين والمشرفين بالمؤسسات التعليمية بتوفير بيئات تعليمية متنوعة تستثير الانفعالات الأكاديمية التحصيلية الإيجابية، وتقلل الانفعالات التحصيلية السلبية، وتنمي اليقظة العقلية، مما قد يسرع من النمو المعرفي عند الطلبة.

3- أن تتولى وزارة التربية والتعليم توظيف نموذج "بيري"، ومهارات اليقظة العقلية في المقررات الدراسية وأنشطة التعليم الجامعي لتنمية ثقة طلاب الجامعات في أنفسهم.

المقترحات:

1- دراسة "التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين النمو المعرفي واليقظة العقلية والانفعالات التحصيلية لدى طلاب المرحلة الثانوية".

2- تكرار متغيرات الدراسة الحالية لاستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين النمو المعرفي واليقظة العقلية والانفعالات التحصيلية، وتطبيقها في بيئات تعليمية مختلفة نظراً لأهميتها الكبيرة في العملية التعليمية.

3- التأكد من نتائج الدراسة الحالية في ضوء نموذج "بياجيه" للنمو المعرفي، وغيره من النماذج المعرفية.

المراجع:

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

رشوان، ربيع. (2020). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة. *الآداب للدراسات النفسية والتربوية*. 8، 7-69.

سالم، محمد. (2009). النمو المعرفي في الهندسة وعلاقتة في التحصيل في الرياضيات لطلبة الصف السابع في محافظة لحج. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عدن.

شاهين، محمد؛ ريان، عادل. (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح* والتعلم الإلكتروني. 8(14)، 1-13.

شلبي، يوسف؛ وآل معيض، عايض. (2021). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، 2(84)، 611-667.

شلبي، يوسف؛ والقصبي، وسام؛ وعسيري، عائشة. (2020). الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية*. 76، 1216-1259.

صلاحات، محمد؛ الزغول، رافع. (2018). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 9(25)، 21-38.

عبد الحميد، هبة. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*. (56)، 325-396.

عبد العزيز، رنده؛ ومطر، جيهان. (2021). الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية* 3(6)، 1-24.

عبد الله، أحلام. (2012). الكفاية *الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة العقلية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

عيسى، جابر؛ ورشوان، ربيع. (2011). أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري Perry والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية (في ضوء النوع والتخصص). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 21(71)، 291-230.

العيسى، ريم. (2017). *الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة.

غودل، سمية. (2022). *اليقظة العقلية وفاعلية الذات بوصفها منبئات بالابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

فاضل، فاضل. (2020). إثر استراتيجية التسريع المعرفي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية التفكير العلمي لديهن. مجلة الفتح. 81، 56-78.

قطامي، يوسف. (2000). *نمو الطفل المعرفي واللغوي*. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف؛ ومصطفى سعاد. (2015). فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 3(42)، 891-908.

القصبي، وسام؛ أمين، عبد الناصر. (2017). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (13)، 1-72.

محيسن، عوض. (2018). فاعلية التعلم بالاكتشاف الموجه في ضوء نظرية برونر في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم القياس الرياضي وقدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمدينة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*.

الوطبان، محمد. (2013). توجهات أهداف الإنجاز نموذج (2×2) بوصفها منبآت بانفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، مركز النشر والترجمة، جامعة المجمعة، (3)، 75-121.

يونس، أسمهان. (2015). *اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة واسط.

Ahmadi, A.; Mustaffa, M.; Haghdoost, A. & Alavi, M. (2014). Mindfulness and Related Factors among Undergraduate Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 159, 20-24. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.321.

Akerson, V. & Buzzelli, C. (2007). Relationships of Preservice Early Childhood Teachers' Cultural Values, Ethical and Cognitive Developmental Levels, and Views of Nature of Science. *Journal of Elementary Science Education*, 19(1), 15-24. https://www.jstor.org/stable/43155793.

Akyurek, G.; Kars, S. & Bumin, G. (2018). The Determinants of Occupation Therapy Students Attitudes Mindfulness and Well-Being. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 242-250.ERIC Number**:** EJ1174376.

Baer, R.; Smith, G.; Hopkins, J.; Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*. 13(1), 27-45. DOI: 10.1177/1073191105283504.

Baer, R. (2011). Measuring Mindfulness. Contemporary Buddhism. An Interdisciplinary Journal, 12(1), 241-261. DOI:10.1080/14639947.2011.564842.

Bartlett L.; Buscot M.; Bindoff A.; Chambers R. & Hassed, C. (2021). Mindfulness is Associated with Lower Stress and Higher Work Engagement in a Large Sample of MOOC Participants. Frontiers Psychology, 12, 1-12.DOI: 10.3389/fpsyg.2021.724126.Bernardo, B.; & Villavicencio, F. (2018). Positive-academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. British Journal of Educational Psychology. (83), 329–340. DOI: 10.1111/j.20448279.2012.02064.x.

Bernardo, B.; & Villavicencio, F. (2018). Positive-academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*. (83), 329–340. DOI: 10.1111/j.20448279.2012.02064.x.

Brooks, G. (1998, October). *Perry: Fact, Fiction, and Outcomes Assessment*. Paper Presented at the Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago. ERIC Number**:** ED428084.

Chang, H, & Beilock, L. (2016). The math anxiety-math performance link and its relation to individual and environmental factors: A review of current behavioral and psychophysiological research. *Current Opinion in Behavioral Sciences*.10, 33-38. DOI:org\10.1016\j. cobeha. 2016.04.011.

Clarkeburn, H.; Downie, J.; Gray, C. & Matthew, R. (2003). MeasuringEthical Development in Life Sciences Students: A Study Using Perry's Developmental Model. *Studies in Higher Education*, 28(4), 443-456. DOI:10.1080/030750703 2000122288.

Deryabina, N., & Sergeichik, T. (2020). The Development of University Students' Cognitive Activity as a Part of Human Capital Growth in Kuzbass Mining Cluster. *International Innovative Mining Sym posium*. (174),2-21. https://DOI:org/ 10.1051/ e3sconf/ 202017404034.

Hagenauer, G. & Hascher, T. (2014). Early Adolescents Enjoyment Experienced in Learning Situations at School and its Relation to Students Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 20-30. ERIC Number**:** EJ1055108.

Hasker, S. (2010). Evaluation of the mindfulness acceptance commitment Approach for enhancing athletic performance. DAL- B. 71(9). DOI:3413164.

Hassed, C. (2016). Mindful Learning: Why attention matters in education. *International Journal of school & Educational Psychology*. 4(1), 52-60. DOI:10.1080/21683 603.2016.1130564.

Heidig, S.; Muller, J. & Reichelt, M. (2015). Emotional Design in Multimedia Learning: Differentiation on Relevant Design Features and their Effects on Emotions and Learning. *Computers in Human Behavior*. 44, 81-95. DOI:10.1016/j.chb.2014. 11.009.

Kiedaisch, J. & Dinitz, S. (1989, March). *Persuasion from the Student's Perspective: Perry and Piaget.* Paper Presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Seattle, WA.

Langer, E, & Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness research and the future. *Journal of Social Issues*. 56(1), 129-139. DOI:10.1111/0022-4537.00155.

Liu, W., Huang, H., - Saleem, A., & Zhao, Z. (2022). The effects of university students' fragmented reading on cognitive development in the new media age: evidence from Chinese higher education. Published online. (10), 2-18. DOI: 10.7717/peerj.13861.

Marra, R.; Palmer, B. & Litzinger, T. (2013). The Effects of a First-Year Engineering Design Course on Student Intellectual Development as Measured by the Perry Scheme. *Journal of Engineering Education*, 89(1). 39-45.DOI:10.1002/j.2168 9830.2000.tb00492.x.

Marais, G., Lantheaume, S., Fiault, R., & Shankland, R. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, wellbeing, and time management in academics. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*. 10, 1035-1050. https://doi.org/10.3390/ejihpe 10040073.

Miller, M. (2011). *Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Montana, MT.

Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of

Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist.* 37(2), 91–105.DOI: 10.1207/S15326985EP3702_4.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychological Review*, 18, 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.

Pekrun, R., Elliot, J., & Maier, A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology.* 98(3). 583-597. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583

Pekrun, R.; Elliot, J. & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115- 135. DOI.org/10.1037/a0013383.

Pekrun, R. & Stephens, E. (2010). Achievement Emotions: A control Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x

Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A.; Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. 36, 36 - 48. DOI:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.

Pekrun, R.& Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. Christenson; A. Reschly& C. Wylie (Eds.). *The Handbook of Research on Student Engagement*. (Pp.259-282). New York: Springer Science. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7

Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*. 11(3), 215–221. DOI: 10.1111/cdep.12237.

Plana-Farran, M.; Blanch, A.& Sole, S. (2022). The Role of Mindfulness in Business Administration University Students' Career Prospects and Concerns About the Future. International Journal of Environmental Research & Public Health, 19(3), 1-11.DOI: 10.3390/ijerph19031376

Rapps, J.; Riegel, B. & Glaser, D. (2001). Testing a Predictive Model of What Makes a Critical Thinker. *Western Journal of Nursing Research*, 23(6), 610-626. DOI: 10.1177/01939450122045410.

Rayan, A. (2019). Mindfulness, Self-Efficacy, and Stress among Final-Year Nursing Students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 57(4), 49-55. DOI: 10.3928/02793695-20181031-01.

Shao, K.; Pekrun, R.; Marsh, H. & Loderer, K. (2020). Control-Value Appraisals, Achievement Emotions, and Foreign Language Performance: A Latent Interaction Analysis. *Learning and Instruction*. 69, 101356. DOI: 10.1016/j.learninstruc. 2020.101356

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 62(3), 373-386. DOI: 10.1002/jclp.20237.

Shepardson, D. P, (1999): "Learning Science in a First Gra science Activity: A Vygotskian perspective". *Science Education*. 5(83), 621-638. 254 - 240. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199909)83:5<621.

Shorey, C., Anderson, S. & Stuart, G. L. (2013). Early maladaptive schemas of substance abusers and their intimate partners. *Journal of Psychoactive Drugs*.4, 266 – 275. DOI: 10.1080/02791072.2013.805982.

Thomas, D. (2006). Domain and Development of Cultural Intelligence: The Importance of Mindfulness. Group & Organization Management, 31(1), 78-99.DOI: 10.1177/1059601105275266

Tomlinson, E.; Yousaf, O.; Vitterso, A. & Jones, L. (2018). Dispositional Mindfulness and Psychological Health: A Systematic Review. *Mindfulness*, 9, 23–43.DOI: 10.1007/s12671-017-0762-6

Wankat, P. & Oreovicz, F. (2015). Models of Cognitive Development: "Piaget and Perry". In: P. Wankat & F. Oreovicz (Ed.). *Teaching Engineering*. (PP. 264-283), Indiana: Purdue University Press. Available at: https://engineering.purdue.edu/ChE/aboutus/publications/teaching_eng/chapter14.pdf

Zhu, J., Liu, R., & Zhang, L. (2019). Engineering Students' Epistemological Thinking in the Context of Project-Based Learning. *IEEE Transactions on Education*. 62(3), 188-198. DOI: 10.1109/TE.2019.2909491.

Zhang, L. (1999). A Comparison of U.S. and Chinese University Students' Cognitive Development: The Cross-Cultural Applicability of Perry's Theory. *The Journal of Psychology*, 133(4), 425-439. DOI: 10.1080/00223989909599753

Zhang, L. & Watkins, D. (2001). Cognitive Development and Student Approaches to Learning: An Investigation of Perry's with Chinese and U.S. University Students. *Higher Education*, 41(3), 239-261. DOI: 10.1023/A:1004151226395

Zhang, L. (2002). Thinking Styles and Cognitive Development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 179–195. DOI: 10.1080/00221320209598676