الشغف الأكاديمى واليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق : دراسة تنبؤية

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.م.د / هانم أحمد أحمد سالم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ آية الله نبيل محمد زايد
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ/ وسام محمد جودة خربوش
مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة الزقازيق

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى كل من الشغف الأكاديمى واليقظة العقلية، والتنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى لدى عينة مكونة من ٢٩٩ طالبًا وطالبة بالدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق، طُبق عليهم مقياس الشغف الأكاديمى ترجمة وتعريب الباحثين ومقياس اليقظة العقلية ترجمة وتعريب إيناس خريبه وهانم سالم ورانيا عطية، ٢٠١٩، وباستخدام اختبار(ت)، وتحليل الانحدار المتعدد، أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للشغف الانسجامى والشغف القسرى واليقظة العقلية وأبعادها، ولم توجد فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في الشغف الأكاديمى بنوعيه الانسجامى والقسرى، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الانسجامى، ولا يمكن التنبؤ بها من الشغف القسرى، وقدم الباحثون مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمى، اليقظة العقلية، طلبة الدبلوم العام، جامعة الزقازيق، مصر.

Academic Passion and Mindfulness in General Diploma Students's Faculty of Education, Zagazig University: A Predictive Study

Abstract:

The aim of the research was to identify the level of both academic passion and mindfulness and predict mindfulness from academic passion in a sample of (299) student's with general diploma of Faculty of Education, Zagazig University, the academic passion scale was applied to them translation and localization of researchers and the mindfulness scale translation and localization of Inas kharibeh, Hanam Salem and Rania Atiya, 2019, using the Test(t), multiple regression analysis, The results indicated a high level of harmonious passion, and obessive passion, mindfulness and its dimensions, there were no essential differences between male and female students in academic passion with its harmonious and obsessive types, the results also indicated that mindfulness can be predicted from harmonious passion, and it is unpredictable from obessive passion, the researchers made a set of recommendations and proposed research.

Keywords: Academic passion, Mindfulness, General Diploma Students's, Zagazig University, Egypt.

مقدمة:

يُعزز علم النفس الإيجابى المتغيرات النفسية التي تؤدى إلى نتائج إيجابية مرغوبة في مجموعة متنوعة من المجالات وخاصة النتائج المرتبطة بالبيئة الأكاديمية، والهدف منه تدعيم العوامل التي تعزز عوامل الصحة النفسية كالتفاؤل، والسعادة، والرضا عن الدراسة، وتحقيق الأهداف الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا بدلًا من الانشغال بجوانب الضعف.

ويندرج تحت مظلة علم النفس الإيجابى العديد من المفاهيم منها الشغف الأكاديمى واليقظة العقلية، وقد نالت هذه المفاهيم قدرًا من اهتمام الباحثين عربيًا وأجنبيًا، حيث تناول (رياض سليمان طه، ٢٠٢٠) الشغف الأكاديمى وعلاقته بالتفاؤل والرجاء، وركز بحث (Farah, Iqbal & Khan, 2022) على علاقة الشغف الأكاديمى بالرفاهية النفسية، بينما تناول بحث (Emara, 2023) الشغف الأكاديمى بتقدير الذات والكمالية الأكاديمية، كما تناول بحث (Zhou, 2021) علاقة الشغف الأكاديمى بالازدهار الأكاديمى، واهتم بحث (Kem, 2018) بعلاقة الشغف الأكاديمى بارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمى، بينما ركز بحث (Amemiya & Sakairi, 2019) على علاقة اليقظة العقلية بالدافعية الداخلية، واهتم بحث (مباركة علاق، وآمال بنين، ٢٠٢٠) بعلاقة اليقظة العقلية بتحسين جودة الحياة النفسية، مما يعكس أهمية هذه المتغيرات في فهم السلوك الانسانى عامة ودورها في نواتج البيئة الأكاديمية بشكل خاص.

ويُعرف **الشغف الأكاديمى** Academic Passion بأنه طاقة كامنة تقود الطلبة إلى تكريس أنفسهم للمشاركة المستمرة في الأنشطة ومواجهة الصعوبات والعقبات التي

تواجههم، بهدف الوصول إلى التميز والتفوق (Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet & Blanchard, 2007, p.506) ويوضح (Vallerand, 2015, p. 63) وفقاً لذلك أن الشغف الأكاديمى ينقسم إلى نوعين: **الشغف الانسجامى** Harmonious Passion، **والشغف القسرى** Obessive Passion.

ويبين (Stoeber, Childs, Hayward & Feast, 2011, p. 3) أن الشغف الانسجامى الأكاديمى يميل إلى الارتباط بالخصائص والعمليات والنتائج الإيجابية مثل المشاعر الإيجابية كالتفاؤل والحيوية، بينما يميل الشغف القسرى الأكاديمى إلى الارتباط بالخصائص والعمليات السلبية مثل المشاعر السلبية كالقلق والإكتئاب.

وفى هذا الصدد يوضح (Ruiz-Alfonso & Leon, 2016, p.173) أن الشغف الأكاديمى يدفع طلبة الدراسات العليا (طلبة الدبلوم العام) نحو المثابرة والتفانى، واندماجهم في مهام التعلم الأكاديمية وتكريس أنفسهم لها، ومواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية وكيفية إدارتها بكفاءة، كما يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابية، ويولد لديهم مستويات أعلى من الالتزام المنظم، وكذلك شعورهم بالسعادة والرفاهية والرضا الداخلى عن الدراسة لتحقيق الإبداع والتفوق به..

وقد كشفت نتائج بعض البحوث عن التناقض والاختلاف فيما يخص مستوى الشغف الأكاديمى مثل بحث (أمجد كاظم فارس، ٢٠٢١) الذى أظهر أن طلبة الجامعة لا يمتلكون شغفًا أكاديميًا، واختلف معه بعض الباحثين في نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل بحث (فتحى عبدالرحمن الضبع، ٢٠٢١) لدى عينة من طلبة الماجستير بالتربية؛ وبحث (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢) لدى عينة من المعوقين بصريًا؛ وبحث (عبدالناصر الجراح، و فيصل الربيع، ٢٠٢٠) لدى عينة من طلبة الجامعة؛ وبحث (أسامة

أحمد محمد، ٢٠٢٢) لدى طلبة الدراسات العليا؛ وبحث كل من (تمارا قاسم حسبان، و عمر عطاالله العظامات، ٢٠٢٢)؛ (عمر عطاالله العظامات، و محمد سليمان بنى خالد، ٢٠٢٢) لدى عينة من طلبة الجامعة الذين أظهروا أن الشغف الانسجامى لديهم جاء بمستوى مرتفع، بينما بحث (تمارا قاسم حسبان، ٢٠٢١) أظهر أن مستوى الشغف الانسجامى لدى طلبة الجامعة جاء بمستوى متوسط، في حين أسفر بحث (فتحى عبدالرحمن الضبع، ٢٠٢١)؛ (عبدالناصر الجراح، و فيصل الربيع، ٢٠٢٠)؛ (أسامة أحمد محمد، ٢٠٢٢)؛ (تمارا قاسم حسبان، و عمر عطاالله العظامات، ٢٠٢٢)؛ (عمر عطاالله العظامات، و محمد سليمان بنى خالد، ٢٠٢٢) على أن الشغف القسرى لديهم جاء بمستوى متوسط، كما تناول بحث (Schellenberg & Bailis, 2017) في نتائجه أن طلبة الجامعة لديهم مستويات متفاوتة من الشغف الأكاديمى.

ووفقاً لما تم ذكره يرى (عمر عطاالله العظامات، و محمد سليمان بنى خالد، ٢٠٢٢، ص ص ١٧٢ -١٧٣) أنه قد يرجع وجود شغف قسرى لطلبة الدبلوم العام؛ نتيجة لارتباطه بعوامل خارجية تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، والزملاء المتنافسين، والمهام والأنشطة الأكاديمية، وكثرة الأعباء والمتطلبات الأكاديمية والأسرية والمجتمعية، مما يؤثر على ضعف التحصيل الأكاديمى، وعدم الاكتراث بمتابعة المهام والأنشطة الأكاديمية، وانخفاض الدافعية، والاتجاهات السلبية نحو الدراسة والإنجاز الأكاديمى، وتدنى القدرات، وضعف الإمكانيات، وتكوين مشاعر سلبية كالإحباط وعدم المثابرة والفشل واليأس، وبالتالي ضبابية الأهداف وعدم وضوحها.

ولقد كان الاهتمام بدراسة تلك الظاهرة هو وجود نسب كبيرة من طلبة الدبلوم العام الذين أظهروا مستويات عالية من الإرهاق، والتوتر، واليأس، والإجهاد التعليمى، ومشاكل في الصحة العقلية (Belanger & Ratelle, 2021, p. 2031) ، مما

يرشدنا إلى ضرورة دراسة بعض الخصائص والسمات الإيجابية في علم النفس الإيجابى ومنها الشغف الأكاديمى.

ويبين (Schellenberg & Bailis, 2015, p. 3; Zhou, 2021, p. 2) أنه قد تختلف وتتنوع أسباب التحاق الطلبة بالدبلوم العام، فبعض الطلبة يلتحقون بها لزيادة فرص العمل (إيجاد وظيفة جيدة مناسبة)، أو لتطوير العلاقات الاجتماعية، أو لاجتياز الاختبارات، أو الفوز بمنحة دراسية، أو ببساطة لتجربة مغامرة جديدة، أو لاكتشاف أفكار ومجالات دراسية جديدة تُشغل وقتهم مع مرور الوقت، والبعض الآخر يلتحقون بها لأنهم يجدون الدراسة أمر ممتع وهادف في حياتهم، ويكرسون معظم وقتهم وطاقاتهم في ممارسة الأنشطة الأكاديمية، ويرغبون في تنمية ومواصلة تقدمهم وشغفهم الأكاديمى؛ فالشغف الأكاديمى متوفر لدى هؤلاء الطلبة طوال فترة دراستهم ولكنه قد يتغير للأفضل أو الأسوأ من خلال التجارب والفرص الجديدة التي توفرها الجامعة لزيادة شغفهم الأكاديمى.

ويرى (Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010, p. 18) أن العديد من الطلبة يفتقدون الحماس في حياتهم اليومية والأكاديمية، ويعانون من الملل واليأس، وغير شغوفين تجاه دراستهم؛ فلذلك يعد تطوير الشغف إحدى السبل لمساعدة الطلبة على مواجهة هذا الإستياء، مما يزيد الدافع، ويُعزز الرفاهية الشخصية، وينتج تأثيرات إيجابية في حياتهم.

لذلك من الأهمية بحث الآلية التحفيزية المرتبطة به والمرتبطة بتطلعات الطلبة التعليمية طويلة المدى، مما يُعزز وينمى الحياة الهادفة والمتوازنة والهوية الأكاديمية للطلبة (Kem, 2018, pp. 5-6).

فالشغف الأكاديمى باعتباره متغير مهم في الحياة الأكاديمية تنعكس آثاره على أداء الطلبة الأكاديمى، وعلاقاتهم الاجتماعية، ومشاعرهم تجاه العملية التعليمية؛ فالطلبة ذووا الشغف الانسجامى يندمجون بحب ودافعية ذاتية في مهامهم وأنشطتهم وليس لدوافع خارجية، بل يمارسونه من أجل التميز والإبداع، والشعور بالرضا والسعادة الداخلية، والإحساس بمعنى الحياة، ولتحديد مسارهم المهنى المستقبلي، على العكس من الطلبة ذووا الشغف القسرى يمارسون مهامهم وأنشطتهم مُجبرين تحت ضغط لتحقيق هدف ما، فهم لا يشعرون بالرغبة والمتعة عند ممارسته (محمد سيد عبداللطيف، ٢٠٢٢، ص ٢٩٠).

كما ناقشت معظم الأبحاث التي دارت حول الشغف الأكاديمى أنه كلما زاد الشغف زادت النتائج التعليمية الإيجابية مثل جودة التدريس، واستراتيجيات التعلم العميق، والفضول المعرفى، والمشاركة الأكاديمية، والتفانى، والمثابرة، والكفاءة الشخصية، وتوجيه الأهداف (Ruiz-Alfonso & Leon, 2018, p. 2).

أما عن الفروق في متغير الشغف الأكاديمى في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية؛ فقد أظهرت نتائج (تمارا قاسم حسبان، ٢٠٢١)؛ (فتحى عبدالرحمن الضبع، ٢٠٢١)؛ (عمر عطاالله العظامات، و محمد سليمان بنى خالد، ٢٠٢٢)؛ (تمارا حسبان، و فيصل الربيع، ٢٠٢٢) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمى تُعزى إلى الجنس لصالح الطالبات الإناث، بينما أسفر بحث (أسامة أحمد محمد، ٢٠٢٢)؛ (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢)؛ (Sigmundsson, Guonason & Johannsdottir, 2021)؛ (Sigmundsson & Hermundsdottir, 2020)؛ (Lin, Li & Xuebo, 2019) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمى لصالح الطلبة الذكور، وبحث (الحميدى الضيدان، ٢٠٢٠) أظهر عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف

الأكاديمى ولم يحدد وجهة هذه الفروق، بينما أوضحت نتائج بحث (Stoeber, et al, 2011)؛ (Lee & Durksen, 2018)؛ (Sigmundsson & Hermundsdottir, 2020)؛ (أمجد كاظم فارس، ٢٠٢١)؛ (عبدالناصر الجراح، و فيصل الربيع، ٢٠٢٠)؛ (إبراهيم سليمان مصري، ٢٠٢٢)؛ (تمارا قاسم حسبان، و عمر عطاالله العظامات، ٢٠٢٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمى تُعزى إلى الجنس.

والشغف الأكاديمى يرتبط بمتغيرات تفسية متعددة ومن هذه المتغيرات اليقظة العقلية؛ حيث يوضح (Baer, Lykins & Peters, 2012, p. 1) أهمية دورها في الشغف الأكاديمى؛ فكلما كان الطالب متحمسًا لدراسته ونشاطه الدراسى بشكل انسجامى كلما سُمح له بالوصول إلى اليقظة العقلية، على عكس الطالب ذو الشغف القسرى يجعله يقلل من قدراته الذهنية والإيجابية (اليقظة العقلية).

وبالإضافة لذلك يكشف (Le, Ngnoumen & Langer, 2014, p. 631) عن وجود عناصر أخرى مرتبطة بشكل عام باليقظة العقلية مثل الحضور والانفتاح والقبول وحب الفضول؛ وهو ما يدعم ارتباط الشغف الأكاديمى باليقظة العقلية واللذان يزيدا من فهم الطلبة للحياة الدراسية ويفتح الباب أمامهم للإبداع والابتكار والتقدم والتميز.

وهذا ما دعمه (Tehrani, Ghofraniha & Sloan, 2015, p. 235) بأن الابتكارات تتأثر بشدة الشغف؛ فالابتكارات تحدث بسبب حب ما يفعله الطالب في نشاط ما ولكن الشغف ما يبقيه مستمرًا، فمن خلال الشغف الأكاديمى يُولد الابتكار ودونه يكون الابتكار مستحيلاً.

ويصف (Zeng & Gu, 2017, p. 156) اليقظة العقلية بأنها حالة من الانتباه والوعى بما يحدث في الوقت الحاضر، والذى يدعم الانتباه للخبرات التي يمر بها الطالب في اللحظة الحالية، مما يُعزز ضبط الانتباه وتزيد التأثيرات والانفعالات الإيجابية.

ويرى (Zinser, 2013) أنه من خلال اليقظة العقلية سوف يكون الطالب دائمًا على استعداد باستمرار تركيز الانتباه على نشاط معين، وأن يتعرف على الأفكار والمشاعر السلبية لديه، وأن يقرر التركيز على الأشياء المبهجة في حياته؛ فممارسته لها سوف تثير الأفكار التي سوف تُجلب له السعادة.

ويبين (Yang, 2022, p. 93) أن التدريب على اليقظة العقلية يُحسن لدي الطلبة التركيز ويُعزز لديهم التنظيم الذاتي الفعال؛ فالفكرة الأساسية لليقظة العقلية هي الوعى غير التقييمى لمخاوف الطالب وأفكاره ومشاعره، بدلًا من محاولة السيطرة أو محاولة قمع هذه الأفكار والمشاعر.

ولذلك يرى (Modi, Joshi & Narayanakuruo, 2018, p. 90) أن اليقظة العقلية تعد أساس ومتطلب رئيس للتعليم؛ فممارسة اليقظة العقلية يمكن أن تُعزز القدرات التي يستهدفها التعليم الحديث مثل التنظيم الذاتي، ومهارات حل المشكلات، والتعاطف، والانفتاح الذهنى، مما تسهم في تجهيز الطلبة لمواجهة التحديات الأكاديمية وأن يصبحوا مواطنين أذكياء، وسعداء، وراضين عن حياتهم، كما أشار (Jacobs, Wollny, Sim & Horsch, 2016, p. 207) أن اليقظة العقلية تساعد الفرد على النظر إلى كل لحظة في حياته على أنها جديدة تمامًا وتجعل الفرد أكثر انتباهًا ووعيًا بالمؤثرات الخارجية والداخلية.

فقد توصلت نتائج (Bernay, 2014) إلى تنامى الفوائد الإيجابية لليقظة العقلية على المستوى الفردى في مساعدة الطلبة على تعلمهم وإدارة المواقف المجهدة والصعبة، وعلى المستوى التربوى في تقديم استراتيجيات تعلم عقلانية.

ويدعم ما سبق ذكره (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, 2006, p. 233) أن اليقظة العقلية توجه خبرة الطالب التي يتم تبنيها من خلال ممارسات التأمل العقلى والذى يبدأ من خلال استمرار الإحتفاظ بموقف الشغف حول أين يتجول العقل كلما انحرف بعيدًا عن النفس، وكذلك الشغف حول الأشياء المختلفة داخل المرء في كل لحظة، وكذلك جميع المشاعر والأفكار ذات الصلة، ولذلك تخضع للمراقبة؛ ومن ثم يصبح الطالب ليس في محاولة لإنتاج حالة معينة من الاسترخاء ولكن اتخاذ موقف القبول نحو كل لحظة من تجربته؛ فهى تجربة تنطوى على قرار واعى يساعده على أن يأخذ ماهو معروض في الموقف أو التجربة أو النشاط بالانفتاح والقبول لما يحدث.

وتوضح (Zahra & Riaz, 2017, p. 378) أن اليقظة العقلية تُعلم الأفراد ألا يندموا أو يؤنبوا أنفسهم على ما مضى، واستبعاد الأفكار والمشاعر السلبية والمخاوف المستقبلية التي قد تؤدى إلى تقبل الأشياء وتقليل القلق؛ فاليقظة العقلية تعلم الفرد أن يضبط عقله ولا ينساق وراء أفكاره دون وعى.

كما أشار (Brown & Ryan, 2003, p. 822) أن الجميع يمكن أن يكون لديهم القدرة على الحضور، ولكن يختلف الطلبة عن بعضهم البعض في المحافظة على الوعى في الوقت الحاضر والميل والرغبة في الإدراك، كما يختلفون عن بعضهم في إمكانية شحذ أو

تثبيط هذه القدرة بواسطة مجموعة متنوعة من العوامل مثل تركيز الانتباه والتكيف الذاتي والانفتاح العقلى.

ولذلك يرى (St-louis, Verner-filion, Bergeron & Vallerand, 2018, p. 155; Yang, 2022, p. 118) أنه على الرغم من أن العديد من الطلبة يختلفون في قدرتهم على اليقظة العقلية، فقد تؤثر بعض المتغيرات الشخصية على القدرة على الانتباه؛ ومن هذه المتغيرات الشغف الأكاديمى والذى يعنى انخراط الطلبة ومشاركتهم في نشاط بطريقة منتظمة ومرنة ومنفتحة وغير دفاعية يجعلهم متحمسين لهذا النشاط، مما ينمى لديهم اليقظة العقلية.

ويبين (Sabir, Ramzan & Malik, 2018, p. 55) أن ارتفاع مستوى اليقظة العقلية يمكن أن يؤدى إلى مستويات منخفضة من الاكتئاب والقلق والمشاعر السلبية الناتجة عن الشغف القسرى، وكذلك التنظيم الذاتي الناجح.

ويتفق معه (Amemiya, et al, 2019, p. 133) أن الأفراد ذوى المستويات المرتفعة من الشغف واليقظة العقلية يتمتعون بدرجات مرتفعة من الدافعية الداخلية؛ فالشغف الأكاديمى من الممكن أن يؤدى إلى اليقظة العقلية، وهذا قد يحافظ على زيادة المشاعر الإيجابية والدافعية.

كما توصلت نتائج بحث (Rosini, Nelson, Sledjeski & Dinzeo, 2017) أن المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية ترتبط بعادات نمط حياتية أفضل، ومستويات منخفضة من التوتر والمشاعر السلبية الناتجة عن الشغف القسرى، كما أن زيادة الانتباه والوعى وومارسة اليقظة العقلية يعمل على زيادة الاستقلالية والرفاهية النفسية والتكيف لدى الطلبة، والذى بدوره يمكن أن يؤدى إلى إدارة أفضل للضغوطات الأكاديمية،

والقدرة على إدارة الإجهاد الأكاديمى وعلى التكيف، والعودة إلى المزيد من الحالات العقلية الإيجابية.

ويشير (Abidi, Fall & Jarraya, 2020. pp. 2-3) أن الأفراد ذووا الشغف الانسجامى يختبرون تجربة أكثر عدد من التأثيرات والمشاعر الإيجابية على النقيض من الأفراد ذووا الشغف القسرى؛ فهذه المشاعر لها تأثير على عوامل عديدة من ضمنها اليقظة العقلية؛ ومن هنا تهدف تدخلات اليقظة العقلية إلى التحكم في الأفكار والمشاعر السلبية الناتجة عن الشغف القسرى أو إزالتها أو استبدالها، وكذلك تطوير القدرة على الانتباه بوعى إلى التجارب الداخلية والخارجية للحظة الحالية دون إصدار أحكام قيمية.

ويذكر (St-louis, et al, 2018, p. 155 ; Yang, 2022, p. 119) أن الاستيعاب المستقل للنشاط الدراسى المدمج في هوية الفرد يؤدى إلى الشغف الانسجامى لأن الأفراد يشاركون بحرية في نشاطهم الدراسى بطريقة مرنة وانفتاحية وغير دفاعية، ويحتل جزءًا من هويتهم ويتوافق مع جوانب حياتهم الأخرى، مما يسمح بالوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية مثل اليقظة العقلية ويؤدى إلى نتائج إيجابية، عكس الشغف القسرى الذى ينشأ من الاستيعاب الخاضع للرقابة للنشاط الذى لا يمكن للطلبة فيه السيطرة عليه (غير متحكم به) مع الإحساس العارض بتقدير الذات، مما يمنع من الوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية ويؤدى إلى الصراع والعواقب السلبية مع المكونات الذاتية الأخرى، والمشاركة بطريقة انغلاقية وغير مرنة ودفاعية؛ فالشغف الأكاديمى يتيح الوصول إلى القدرة الذهنية المتأصلة لدى الطالب، مما يجعله مؤشر رئيسى لليقظة العقلية.

واتفق مع السابق كل من (Amemiya, et al, 2019, p. 133; Brown, et al, 2003, p. 823) بأن الشغف الانسجامى يسترشد بعملية الاستيعاب الذاتي ويسمح للطلبة بالعمل والدراسة بحرية تحت سيطرتهم؛ فهو يساعد على اكتساب احترام الذات في أنشطتهم الدراسية، وأن يكونوا منفتحين ومشاركين بحماس ووعى واهتمام بالأنشطة الدراسية مما يسهل عملية اليقظة العقلية، ويؤكد على ذلك (St-louis, et al, 2018, pp. 155-156) بأن اليقظة العقلية تسترشد بنوعى الشغف (الانسجامى، والقسرى).

مما سبق يتضح أن الشغف الأكاديمى يتأثر بعملية استيعاب الطالب لنشاطه الدراسى، ومدى انخراطه واندماجه به بشكل منتظم ومرن، فيؤدى ذلك إلى احساسه بالمشاعر الإيجابية كالاستقلالية الذاتية، والسعادة والتفاؤل والوصول إلى عملية الإبداع والتميز، فيأتى دور اليقظة العقلية في تنمية الشغف الأكاديمى، حيث تسمح للطالب بالوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية، والوعى المتزايد لكل ما يحدث حوله من مثيرات داخلية أو خارجية، وبالتالي الانتباه لكل لحظة حاضرة وفقًا لدراسته من خبرات وتجارب جامعية مما يؤدى إلى خفض المشاعر السلبية الناتجة من الدراسة، والقلق، والاكتئاب، ويبدو أنه كلما زاد الشغف الأكاديمى زادت اليقظة العقلية للطلبة وهذا يثبت قوة العلاقة بينهم.

وقد تم بحث هذه المتغيرات على طلبة الدبلوم العام بسبب أهمية الشغف الأكاديمى واليقظة العقلية لهذه المرحلة لأنهم سيكونوا معلمين؛ لذلك لابد أن يمتلكوا رغبات وطموحات دراسية مرتفعة، وأن يكون لديهم انفتاح ووعى عقلى أكاديمى من خلال

خبراتهم الجامعية، وأن يتميزن بروح المعلم المستنير، ويحاولون تطوير أنفسهم وإمكاناتهم أولًا بأول، ويحددون أهدافهم بفاعلية حتى يعلمون ويفيدون الأجيال القادمة مستقبلًا للوصول إلى جودة التدريس، لأن بعضهم يرى أن هذه السنة الدراسية سنة كروكية ليس لها أهمية ويأخذها كوسيلة وليست هدف للإنتهاء منها فقط سواء للترقية في وظيفة معينة أو للحصول على وظيفة في مكان ما؛ لذلك من الضرورى تقديم برامج ودورات تدريبية تُثرى لديهم هذه المتغيرات مما نستطيع أن نبنى شخصيات مقدرة لقيمة العلم والتعلم.

وتتباين نتائج البحوث التي تناولت الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمى واليقظة العقلية، حيث أظهرت نتائج بعضها وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهم مثل بحث كل من (Abidi, et al, 2020)؛ (St–louis, et al, 2018)، (Amemiya & Sakairi, 2019) وتشارك معهم الذى يرى (Yang, 2022, p. 119) أن الاستيعاب المستقل للنشاط الدراسى يؤدى إلى الشغف الانسجامى لأن الطلبة يشاركون بحرية في نشاطهم الدراسى بطريقة مرنة وانفتاحية وغير دفاعية، ويحتل جزءاً من هويتهم، مما يسمح بالوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية مثل اليقظة العقلية ويؤدى إلى نتائج إيجابية عكس الشغف القسرى، في حين اختلفت نتائج بحث (Kong, 2016) التي أسفرت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بينهما، وأشار بحث (Mills, 2019) إلى وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والشغف القسرى، ولا توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والشغف الانسجامى، وهذا التناقض يستدعى إجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق؟
- ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق؟
- هل يوجد فرق جوهرى بين طلاب وطالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق في الشغف الأكاديمى؟
- هل يمكن التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى فهم مستوى الشغف الأكاديمى، واليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق، كما أنه يهدف إلى تفسير الفروق فى النوع (طلاب/ طالبات) في الشغف الأكاديمى، والتنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

تكمن **الأهمية النظرية** للبحث الحالي في أنه قد يساعد على إضافة معلومات للمكتبة العربية عن الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام، وتزويد الباحثين بإطار نظرى

لمتغيرات البحث (الشغف الأكاديمى - اليقظة العقلية)، وتناول البحث لعينة الدبلوم العام بكلية التربية نظرًا لما تلعبه هذه الشريحة من أهمية كبيرة في تنمية المجتمع وتقدمه، بينما تكمن **الأهمية التطبيقية** في إمكانية تطبيق وتعميم نتائج البحث لتنمية الشغف الأكاديمى من خلال اليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام، ويمكن أن نخرج بمعادلات تنبؤ معيارية تُعمم على عينات أخرى من نفس مجتمع البحث الحالي، وإضافة مقياس للمكتبة العربية لقياس الشغف الأكاديمي معربًا ومقننًا ومناسبًا لأفراد العينة، كما يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث فى توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى تقديم استراتيجيات وبرامج تدريبية لتحسين الشغف الأكاديمى واليقظة العقلية لبناء شخصية قادرة على اتخاذ القرار غير فاقدة لهويتها.

مصطلحات البحث:

الشغف الأكاديمى Academic Passion: يُعرفه مارش وآخرون (Marsh, Vallerand, Lafreniere, Paker, Morin, Carbonneau, Abduljabbar, 2013, p. 2) بأنه رغبة قوية تجاه نشاط معين ذي قيمة ومغزى عالية يحبه الفرد، ويجد نفسه فيه، ويستثمر فيه الوقت والجهد الكبيرين، ويجد فيه المتعة والرفاهية، ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة، وهذا التعريف يتضمن بعدين هما:

الشغف الانسجامى Harmonious Passion: هو ميل إيجابى لدى الطالب لممارسة ما يفضله من الأنشطة المهمة في حياته بحرية وبشكل اختيارى ودون وجود ضغوط عليه كما يستطيع التحكم في النشاط الذى يندمج فيه، ويُعزز الدافعية لديه ويرتبط بالمشاعر الإيجابية مثل الرضا والسعادة الداخلية.

والشغف القسرى Obessive Passion: هو شعور الطالب بالضغط عند الانخراط في نشاط ما، كما لا يستطيع التحكم في مزاولته، حيث يستنفذ وقته وجهده ويؤثر سلبًا على مجالات حياته الأخرى، ويُصاب بمشاعر سلبية مثل الصراع الداخلي والشعور بالذنب.

اليقظة العقلية Mindfulness: يُعرفها (Droutman, Golub, Oganesyan & Read, 2018, pp. 34-35) بأنها التركيز على الخبرة الحالية من خلال التنظيم الذاتي للانتباه، والتوجه غير الحكمى، والانفتاح مع الآخرين، وحب الفضول، والتقبل للأفكار الجديدة، وتتضمن أربعة أبعاد هي:

الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة Focus on the present moment: والذى يتمثل في الانتباه للبيئة المحيطة والأفكار والمعتقدات والمشاعر والانفعالات.

التفاعلية Being-reactive: وتتمثل في عدم قمع الأفكار والمعتقدات والانفعالات والمشاعر الذاتية، وإنما الاعتراف بها والتعامل معها والقدرة على منع المعالجة الدقيقة المفصلة للأفكار والانفعالات مثل التأمل.

عدم إصدار الأحكام Being non-judgmental: ويتمثل في القدرة على منع تقييم الفرد لأفكاره وآرائه وانفعالاته مع القدرة على ملاحظتها.

تقبل الذات Self-accepting : والذى يتمثل في تقبل الفرد لذاته دون توجيه نقد سلبى ومستمر لها.

الإطار النظرى

الشغف الأكاديمى Academic Passion:

يوضح (Vallerand & Verner-Filion, 2013, p. 36) أن كلمة الشغف مشتقة من الكلمة اللاتينية (**passio**) والتي تعنى المعاناة، فينظر إليه بأنه ظاهرة سلبية إذ يكون الطلبة تحت سيطرة شغفهم، ووفقاً لهذا الرأي فإن الشغف يؤدى إلى الأفكار غير المقبولة وينتج عنه التحكم في الأفراد وتحويلهم إلى أشخاص سلبيين وغير منضبطين، ولكن حديثًا وفقاً لعلم النفس الإيجابى يعد ظاهرة إيجابية تعكس سمات إنسانية سامية تؤدى إلى وظائف تحفيزية للأداء الأكاديمى والمهنى للطلبة، وبالتالي الوصول إلى أعلى معدلات الإنجاز والإتقان.

وعرفه (Curran, Hill, Appleton, Vallerand & Standage, 2015, p. 2) بأنه خبرة إنسانية دونها لن يجد الطلبة هدف أو معنى لحياتهم، حيث تزود هذه الخبرة الطلبة بالطاقة النفسية للمشاركة والانخراط في الأنشطة ذات القيمة، كما أن له صلة مباشرة ببعض الانفعالات الإيجابية مثل (السعادة، والمتعة، والحماس).

واتفق كل من (Vallerand, 2016, p. 192؛ Abdellatif, 2023, p. 301) على أن الشغف الأكاديمى دافع وحافز يكمن خلف القيام بسلوك ما، والتفانى والحماس تجاه نشاط أو مهمة ما، ويظهر من خلال الارتباط بتأثيرات قوية مثل الحب الشديد والإعجاب، واستثمار الكثير من الوقت والطاقة بشكل منظم ومستمر والاندماج في النشاط، كما يرتبط بهوية الطلبة، مما تنقلهم من الخمول للنشاط.

ويُعرفه (فتحى عبدالرحمن الضبع، ٢٠٢١، ص ١٠٤) بأنه الرغبة الملحة والدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم، والاندماج فيها، والشعور بالحيوية والطاقة، والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، والشعور بأن الدراسة جزء من الهوية الذاتية دون أن تؤثر على جوانب الحياة الأخرى، كما أشارت (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢، ص ص ٢٥٨ -٢٥٩) إليه بأنه شعور انفعالى قوى تجاه الدراسة بما تمثله من معنى وقيمة لدى الطالب.

وتعد نظرية تقرير الذات لـ (Deci & Ryan, 2000) من النظريات المفسرة للشغف الأكاديمى والتي تعد بمثابة الإطار الذى انبثق منه هذا المفهوم وتتكون نظرية تقرير الذات من نظريات فرعية، منها نظرية الحاجات النفسية، والتي لها دور بارز في تفسير الشغف الأكاديمى، فحسب تلك النظرية أن الفرد خلال مراحل حياته المختلفة يشارك في العديد من الأنشطة؛ وذلك بهدف إشباع حاجاته النفسية الأساسية، وتعد تلك الحاجات بنيات نفسية أساسية يحتاجها الفرد ليشعر بدافع تجاه السلوك وهى (الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط) مما يساعدهم في الشعور بالرضا (Vallerand, et al, 2013, p. 36-37).

وفي ضوء **نظرية تقرير الذات** Self-determination Theory والتي تفترض وجود ثلاث حاجات أساسية يجب إشباعها لدى الطالب هي **الاستقلالية** Autonomy (**الرغبة بالشعور بالمبادرة الشخصية**)، **والكفاءة** (**الرغبة بالتفاعل مع البيئة**)Competence، **والارتباط** Relatedness (**الرغبة بالشعور بالارتباط مع الآخرين المهمين**)، يرتبط نمو الشغف نحو نشاط معين بالتفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة بالطالب، فإذا

كان الفرد يشارك بحرية في نشاط يسمح له باكتساب المهارات والشعور بالكفاءة، ويوفر فرصًا لتكوين الصداقات والمشاركة في تفاعلات اجتماعية جديدة في هذه الحالة يصبح هذ النشاط شغفاً لدى الفرد، وهذا يعنى أن الفرد ذو المستوى المرتفع من الشغف نحو نشاط ما يستثمر وقته وطاقته من أجل تلبية الاحتياجات النفسية للاستقلالية والكفاءة والارتباط، **ويُستخلص** أن هناك العديد من الحالات التي يصبح فيها النشاط شغفيًا لدى الطلبة، ومن هذه الحالات: عندما يلبى النشاط حاجاتهم النفسية الأساسية ضمن سياق البيئة، وعندما يوفر الفرصة للطلبة للمشاركة في الأنشطة التي تتلائم مع ميولهم وقدراتهم، وعندما يسمح لهم النشاط بالتفاعل الاجتماعى مع الآخرين، يجعلهم ذلك يشعرون بكفاءتهم وقدرتهم على إنجاز تلك الأنشطة (Lalande, Vallerand, Lafreniere, Filion, Laurent, Forest & Paquet, 2017, p. 164).

ويشير **الاستقلال الذاتي** إلى حاجة الطالب لمعرفة نفسه، فالطالب يرى أفعاله كشئ له تأثير حقيقى وملموس، وأنه قادر على السيطرة على ما يفعله، فعندما تتاح له حرية الاختيار في اتخاذ القرارات يشعر بالاستقلال، مما يشعر بالارتياح والرضا الذاتي، بينما تشير **الكفاءة** إلى اعتقاد الطالب حول قدرته على القيام بأداء مهمة ما، فمن خلال التجارب الناجحة التي يمر فيها الطالب في أدائه للمهام والأنشطة يشعر بالكفاءة والفعالية والرضا والمشاعر الإيجابية، وأخيرًا **الارتباط** يشير إلى الحاجة إلى إنشاء العلاقات مع طلاب آخرين؛ فشعور الطالب بأنه جزء من مجموعة تتفاعل بطريقة إيجابية، وشعوره بأنه محبوبًا ومحاطًا باهتمام ورعاية الآخرين هو أمر ضرورى يجب الإحاطة به (Deci & Ryan, 2000, pp. 233-235)، وعليه تتبنى الباحثون

نظرية تقرير الذات في تأصيل الإطار النظرى للشغف الأكاديمى للبحث الحالي ومنها يشتق التعريف الإجرائى للشغف الأكاديمى وطرق قياسه.

أبعاد الشغف الأكاديمى:

وفقاً لنظرية تقرير الذات طوَر مارش وآخرون (Marsh, et al, 2013) **نموذجاً ثنائيًا للشغف** Dualistic model of Passion والذى يعد إطارًا تأسيسيًا يركز على العمليات التحفيزية التي تؤثر في المشاركة بالأنشطة المثيرة للاهتمام، ويتكون الشغف فيه من بعدين هما:

الشغف الانسجامى Harmonious Passion؛ وينشأ هذا النوع من الشعور الداخلى للطالب المتحكم فيه، والذى يجعل الطالب يمارس أنشطته الشغفية بحرية وبشكل اختيارى ودون وجود ضغوط عليه، والذى يستطيع التحكم فيه، ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول في نشاط ما ومتوازن مع المجالات الآخرى في حياة الطالب بدون أن يكون بينهما صراع أو تعارض لأن الطالب يتحكم ويسيطر في هذا النوع من الشغف (المشاركة الكاملة والنشطة في النشاط الشغفى بانفتاح وإيجابية وتكيفية)، كما أن الشغف الانسجامى ينشأ من عملية الاستيعاب الذاتى المستقل بقبول الطالب النشاط الشغفى بإرادته باعتباره ذا قيمة ومغزى.

الشغف القسرى Obessive Passion؛ وينشأ هذا النوع من الشعور داخل الطالب غير متحكَم فيه، أي لا يستطيع التحكم في مزاولته حيث يستنفذ وقته وجهده ويؤثر سلبًا على مجالات حياته الآخرى؛ فالطلاب وفقًا لهذ النوع يجدوا أنفسهم في تجربة لا يمكن

السيطرة عليها، ولا يسعهم إلا أن يشاركوا بها لأنها تتجاوز سيطرة الطالب، ويتصف هذا النوع من الشغف بوجود ضغوط داخلية أو خارجية تجبر الطالب على ممارسة النشاط، ويهمل أنشطة أخرى مهمة في حياته، وقد يؤدى هذا إلى صراع بين الأنشطة الشغفية والأنشطة الأخرى يتسبب فى إحجام الطالب وعدم اندماجه في أي من الأنشطة، كما يؤدى إلى نتائج أقل تكيفاً، ووفقاً لذلك يندمج الطلبة في نشاط ما بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية، وفى هذا النوع يصاحب الطالب مشاعر سلبية بمجرد الانخراط في النشاط الشغفى مثل الشعور بالذنب لمشاركته في النشاط، كما أن الشغف القسرى ينشأ من الاستيعاب الخاضع للرقابة (المُتحكم فيه) لانخراطه بصورة إجبارية في نشاط شغفى نتيجة حالات طارئة.(Vallerand, et al., 2007, pp.507-510)؛ (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢، ص ٢٥٩)؛ (Belanger, et al, 2021, p. 2033)؛ (Vallerand, Mageau, Leonard, Blanchard, Koestner, Gagne & Marsolais, 2003, p. 757)؛ (Emara, 2023, pp. 68-70).

فالنموذج الثنائى لدراسة الشغف الأكاديمى "Dualistic Model Passion" من أشهر النماذج التي اعتمدت عليها البحوث والدراسات السابقة، **وهو ما سوف يعتمد عليه الباحثون في المقياس** الذى أعده مارش وآخرون.

ومن خلال العرض السابق للنموذج الثنائى للشغف الأكاديمى يتضح أن له مكونان هما الشغف الانسجامى والذى يعتبر ميل وانسجام إيجابى وعاطفى نحو نشاط ما متحكم فيه، ومُسيطر عليه ومُحدد لوقته بحيث لا يهمل جوانب أخرى في حياته، ويوفر

لديه استقلالية لأداء النشاط المحبب، مما يؤدى إلى الشعور بالاندماج والحيوية والسعادة، على عكس الشغف القسرى الذى يسيطر ويتحكم في الطالب ويُجبره على أداء النشاط بسبب عوامل خارجية أو داخلية ولا يسعه سوى المشاركة فيه، مما يؤدى إلى شعوره بالانفعالات السلبية مثل القلق وعدم التركيز والتوتر.

اليقظة العقلية Mindfulness:

يُعرفها (Bernay, 2014, p. 59) بأنها حالة عقلية نشطة يركز الطلبة فيها على الاهتمام بنشاط دراسى معين، وتوجيه الاهتمام من خلال التفكير والوعى العميق، وبذلك يصبح الطالب قادرًا على التركيز واكتساب اتجاهات وخبرات جديدة نحو الحياة وصنع القرار.

والتعريف الأساسى لليقظة العقلية هو الوعى لحظة بلحظة (Moment by Moment) ويتمثل في الحفاظ على وعى الطالب بالواقع الحالي - الوعى الواضح لما يحدث بالفعل وفى لحظات الإدراك المتتالية - وانتباه الطالب الكامل بالتجربة والنشاط في لحظة ما؛ فاليقظة العقلية لا يمكن التعبير عنها بواسطة الكلمات لأنها تجربة غير لفظية (Gemer, 2013, p. 6).

ومنهم من يُعرفها أنها قدرة الطالب على رؤية المواقف والموضوعات كما هي دون إضافة توقعاته، ومعتقداته، ورغباته، وتحيزاته إليها، والانتباه دون أي قيود عند تواجه في أي موقف دراسى (أميرة محمد بدر، ٢٠١٩، ص ٤١٥).

واتفق كل من (Fard, Kalantarkousheh & Faramarzi, 2018, p. 476؛ Modi, et al, 2018, p. 90) بأنها وعى الفرد المقصود باللحظة الحاضرة، والانتباه بشكل معين لنشاط ما بشكل غير تقييمى، والانفتاح، والتحمس لمعرفة ما يدور داخل الفرد وخارجه.

ويرى البعض أنها مهارة حيث يُعرفها كل من (Amemiya, et al, 2019, p. 133; Zubair, Kamal & Artemeva, 2018, p. 2) بأنها مهارة تتضمن التركيز على نشاط دون التأثير من ردود أفعال الفرد الداخلية، والتمتع بالوعى المقصود والمتزايد؛ فاليقظة العقلية تعد موشرًا لتركيز العقل.

ويشير إليها (Jacobs, et al, 2016, p. 207) بأنها انتباه منظم ذاتيًا موجه للحظة الحاضرة مما يسمح بالتعرف على الأحداث العقلية عند ظهورها، كما توصف بأنها توجه ينطوى على حب الفضول، والانفتاح العقلى، والتقبل، والوعى، كما يصفها (St-louis, et al, 2018, p. 155) بأنها حالة ذهنية تتميز بالوعى المنفتح والاستقبالى وتبنى موقف القبول وعدم إصدار أحكام على تجارب الفرد.

ويلخص (Pagnini, Cavalera, Rovaris, Mendozzi, Molinari, Phillips & Langer, 2019, p. 24) أن اليقظة مفهوم نفسى متعدد الأبعاد، ويمكن تناوله من خلال اتجاهين رئيسين هما "لانجر" (١٩٨٩) و "كابات زين" (١٩٩٠)، وتصف نظرية "لانجر" اليقظة العقلية بأنها عملية القيام بالتمييز النشط الجديد في مقابل الاعتماد على فئات

آلية تم تحديدها في الماضى مما يسمح للفرد بالاستغراق في اللحظة الحاضرة - أي الوعى بالموقف الحالي وملاحظة ما يستجد عليه، أما "كابات زين" ينظر لليقظة العقلية بأنها الانتباه المقصود إلى اللحظة الحاضرة وبشكل غير تقييمى متركزًا على الوعى وعدم إصدار الأحكام، وعلى الرغم من أن هذين الاتجاهين يشيرا إلى اليقظة العقلية إلا أنهما يتناولا جوانبًا مختلفة، حيث يركز اتجاه " لانجر" على الوعى بالمثيرات الخارجية وعدم الانتباه لعمليات تفكير الفرد الداخلية، بينما يركز اتجاه " كابات زين" على كلًا من المثيرات الداخلية والخارجية ويتطلب الوعى ما وراء المعرفى والاستبطانى، وبالرغم من وجود تشابه بين النموذجين إلا أنهما يشيران إلى أبعاد مختلفة من اليقظة العقلية، فنموذج "لانجر" يُظهر السعي نحو الجديد، والمرونة، والفضول، والإبداع، بينما يركز نموذج "كابات زين" على الوعى لحظة بلحظة، والتقبل، وعدم التقييم أو إصدار أحكام، والعمليات ما وراء المعرفية المتضمنة أثناء التفاعل مع الموقف، **وسوف يسير الباحثون في ضوء اتجاه " كابات زين"** لأنه يركز على المثيرات الداخلية والخارجية للطلاب التي قد تواجههم في دراستهم وهذا يتناسب مع طلبة الدبلوم العام للوقوف على مدى وعيهم وانتباهم لما يحدث حولهم من تجارب وخبرات جامعية عديدة.

وتبنى الباحثون تعريف (Droutman, et al, 2018, pp. 34-35) لليقظة العقلية بأنها التركيز على الخبرة الحالية من خلال التنظيم الذاتي للانتباه، والتوجه غير الحكمى، والانفتاح مع الآخرين، وحب الفضول، والتقبل للأفكار الجديدة.

أبعاد اليقظة العقلية:

يشير مختلف الباحثين والمنظرين أن اليقظة العقلية ليست مفهوم أحادى البعد، لكنها مفهوم متعدد الأبعاد نظراً لتعدد تعريفاتها ووفقًا لما وضحه (Jacobs, et al, 2016, p. 207) أن اليقظة العقلية مصطلح متعدد الأوجه والأبعاد، ومن الصعب التوصل إلى تعريف واحد دقيق له، فلقد حدد كل من (Droutman, et al, 2018, pp. 34-35) الأبعاد والمكونات الأساسية وهي: **الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة** Focus on the present moment والذى يتمثل في الانتباه للبيئة المحيطة والأفكار والمعتقدات والمشاعر والانفعالات، **والتفاعلية** Being-reactive وتتمثل في عدم قمع الأفكار والمعتقدات والانفعالات والمشاعر الذاتية، وإنما الاعتراف بها والتعامل معها والقدرة على منع المعالجة الدقيقة المفصلة للأفكار والانفعالات مثل التأمل، **وعدم إصدار الأحكام** Being non-judgmental ويتمثل في القدرة على منع تقييم الفرد لأفكاره وآرائه وانفعالاته مع القدرة على ملاحظتها، **وتقبل الذات** Self-accepting والذى يتمثل في تقبل الفرد لذاته دون توجيه نقد سلبى ومستمر لها.

وتم تبنى مقياس (Droutman, et al, 2018, pp. 34-35) لقياس اليقظة العقلية ترجمة (إيناس محمد خريبه، و هانم أحمد سالم، و رانيا محمد عطية، ٢٠١٩).

البحوث السابقة:

تناول بحث (Kong, 2016) العلاقة بين السلوك غير الأخلاقى وشغف العمل واليقظة العقلية، تكونت العينة من (١٢٠) موظفًا يعملون في صناعات ومجالات مختلفة،

بمتوسط عمر ٣٧ سنة وانحراف معيارى ٧,٠٣ بأمريكا، طُبق عليهم مقياس الشغف لـ (Vallerand, et al, 2003) ومقياس اليقظة العقلية لـ (Brown& Ryan, 2003)، وباستخدام المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار البسيط لتحليل البيانات، أشارت النتائج إلى أن اليقظة العقلية تعمل على خفض الشغف القسرى ولا توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية وشغف العمل (الانسجامى، والقسرى)، كما أن اليقظة العقلية المنخفضة تنبأت بشكل إيجابى من الشغف القسرى.

وفحص بحث (St–louis, et al, 2018) الشغف كعامل محدد لليقظة العقلية، وشارك في البحث مجموعتان تكونت المجموعة الأولى من ٣٠١ طالبًا بواقع ١٢٦ طالب، ١٧٤ طالبة بمتوسط عمر ٣٠ سنة وانحراف معيارى ١١,١٠، وتكونت المجموعة الثانية من ٤٥٩ طالبًا بواقع ١٦٣ طالب، ٢٨٧ طالبة بمتوسط عمر٣٥ سنة وانحراف معيارى١٢,٦٧ من طلبة الجامعة بأمريكا الشمالية، وطبق الباحثون مقياس الشغف لـ (Marsh et al., 2013; Vallerand et al., 2003) ومقياس اليقظة العقلية لـ Feldman, et al, (2007)، وباستخدام المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف (الانسجامى، والقسرى) واليقظة العقلية، وأن الشغف (الانسجامى، والقسرى) يتنبأ بشكل إيجابى وسلبى على التوالي باليقظة العقلية، وأن اليقظة العقلية لعبت الدور الوسيط في العلاقة بين الشغف وتأثير العلاقات، كما تؤكد النتائج على الدور التيسيرى للشغف الانسجامى في الوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية مثل اليقظة العقلية والفوائد الإيجابية لها.

واستكشف بحث (Mills, 2019) تأثير اليقظة العقلية على الشغف الانسجامى و الشغف القسرى وتكونت العينة من ١١٢٤ من البالغين مستخدمى ألعاب الفيديو بمتوسط عمر٢٣ سنة وانحراف معيارى ٥,٥٣ بالولايات المتحدة الأمريكية، طُبق عليهم مقياس الشغف لـ (Marsh et al., 2013؛ Vallerand, 2010) ومقياس اليقظة العقلية لـ (Brown& Ryan, 2003)، وباستخدام المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون، أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والشغف القسرى، ولا توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والشغف الانسجامى، بالإضافة إلى الدور المهم لليقظة العقلية في تقليل شدة الشغف القسرى.

كما هدف بحث (Amemiya, et al, 2019) إلى وصف العلاقة بين الشغفالانسجامى والشغف القسرى واليقظة العقلية والدافعية الداخلية لدى الرياضيين المتنافسين، تمثلت العينة من ١١١ رياضيًا جامعيًا ٨٨ ذكر، ٢٣ أنثى بمتوسط عمر ١٩ سنة وانحراف معيارى ١,٠٣ باليابان، طُبق عليهم مقياس الشغف لـ (Vallerand, et al, 2003) ومقياس اليقظة العقلية لـ (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، وباستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل الانحدار المتعدد ونمذجة المعادلة الهيكلية، أسفرت نتائج هذا البحث أن الشغف الانسجامى مرتبط بشكل إيجابى بالدافعية الداخلية من خلال الدور الوسيط لليقظة العقلية على عكس الشغف القسرى، فاليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين الشغف والدافعية الداخلية لدى أفراد العينة، وأن كلًا من الشغف الانسجامى والقسرى مرتبطين بشكل مباشر وغير مباشر مع المشاعر

الناتجة عن الدافعية بواسطة اليقظة العقلية، كما أظهرت النتائج أن الشغف الأكاديمى يتنبأ باليقظة العقلية.

وكشف بحث (Abidi, et al, 2020) عن العلاقة بين نوعى الشغف الانسجامى والشغف القسرى والرفاهية النفسية والتأثير الوسيط لليقظة العقلية لدى لاعبى التنس بفرنسا، شارك في البحث ١٠١ من لاعبى التنس المحترفين بمتوسط عمر١٩ سنة وانحراف معيارى ١,٩٤، وطبق الباحثون مقياس الشغف لـ (Vallerand, et al, 2003) ومقياس اليقظة العقلية لـ (Diener, et al, 1999)، وباستخدام المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون، أشارت النتائج إلى أن اليقظة العقلية تلعب الدور الوسيط في العلاقة بين نوعى الشغف الانسجامى والشغف القسرى ومؤشرات الرفاهية النفسية (التأثير الإيجابى - التأثير السلبى - الرضا عن الحياة)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الشغف الانسجامى والقسرى واليقظة العقلية بشكل مباشر.

وباستقراء البحوث السابقة المتعلقة بمتغيرىَ البحث يتضح أن هناك تباين واتفاق في البحوث من حيث العينة والأهداف والأدوات والأساليب الإحصائية والنتائج، وقد يرجع ذلك لطبيعة العينة أو اختلاف الثقافات الأجنبية في طبيعتها عن الثقافات العربية.

بالنسبة للهدف: اختلفت البحوث السابقة من حيث الهدف، حيث هدفت بعض البحوث إلى التعرف على العلاقة بين الشغف الأكاديمى واليقظة العقلية مثل بحث كل من (Kong, 2016)؛ (Amemiya, et al, 2019)؛ (Abidi, et al, 2020)، وفحصت بعض البحوث الشغف بأنه عامل محدد لليقظة العقلية مثل بحث (St-louis, et al,

2018)، وكشفت بحوث أخرى عن تأثير الشغف على اليقظة العقلية مثل بحث (Mills, 2019).

بالنسبة للعينة: تنوعت العينات المستخدمة فى البحوث السابقة ما بين بحوث اشتقت عينتها من الموظفين الذين يعملون في صناعات مختلفة مثل بحث (Kong, 2016)، وبحوث أخرى اشتقت عينتها من طلاب الجامعة مثل بحث (St-louis, et al, 2018)، وبعضها استخدم عينة من البالغين من مستخدمى ألعاب الفيديو مثل بحث (Mills, 2019)، كما اشتق بحث كل من (Amemiya, et al, 2019)؛ (Abidi, et al, 2020) عينتهم من الرياضيين الجامعيين ولاعبى التنس على التوالي.

بالنسبة للأدوات: تنوعت المقاييس التي استخدمت لقياس متغيريَ البحث في البحوث السابقة بحيث تتفق مع هدف كل بحث، فبعض البحوث استخدمت مقياس الشغف الأكاديمى لـ (Vallerand, et al, 2003) مثل بحث كل من (Kong, 2016)؛ ((Amemiya, et al, 2019)؛ (Abidi, et al, 2020)، وبحوث أخرى استخدمت مقياس (Marsh, et al, 2013) مثل بحث كل من (St-louis, et al, 2018)؛ (Mills, 2019)، بينما استخدم بعض الباحثين مقياس اليقظة العقلية لـ (Brown, et al, 2003) مثل بحث كل من (Kong, 2016)؛ (Mills, 2019)، واستخدم باحثون آخرون مقياس (Feldman, et al, 2007) مثل بحث (St-louis, et al, 2018)، وآخرون استخدموا مقياس (Baer, et al, 2006) مثل بحث (Amemiya, et al,

2019)، بينما استخدم بحث (Abidi, et al, 2020) مقياس (Diener, et al, 1999).

بالنسبة للأساليب الإحصائية: تنوعت الأساليب الإحصائية التي استخدمت في البحوث السابقة مثل المتوسطات الحسابية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد، ونمذجة المعادلة الهيكلية تبعًا لطبيعة الهدف من كل بحث.

بالنسبة للنتائج: يتضح أن هناك اختلاف وتعارض في نتائج البحوث السابقة فيما يخص العلاقة بين متغيرىَ البحث (الشغف الأكاديمى، واليقظة العقلية) حيث أظهرت نتائج بعضها وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهم مثل بحث كل من (Abidi, et al, 2020)؛ (St-louis, et al, 2018)؛ (Amemiya, et al, 2019)، في حين اختلفت نتائج بحث (Kong, 2016) التي أسفرت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بينهما، وأشار بحث (Mills, 2019) إلى وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والشغف القسرى، ولا توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والشغف الانسجامى، وفيما يتعلق بالتنبؤ من متغيرىَ البحث أظهرت نتائج بحث (Kong, 2016) أن اليقظة العقلية المنخفضة تنبأت بشكل إيجابى من الشغف القسرى، وأسفرت نتائج بحث (St-louis, et al, 2018) أن الشغف الانسجامى والشغف القسرى يتنبأ بشكل إيجابى وسلبى على التوالي باليقظة العقلية، وبحث (Amemiya, et al, 2019) الذى أسفرت نتائجه أن الشغف الأكاديمى يتنبأ باليقظة العقلية، بينما فيما يتعلق بمستوى الشغف الأكاديمى والفروق فيه تبعًا لمتغير الجنس تم ذكرها وفق الإطار النظرى المُوضح سابقًا.

وفى ضوء الاستقراء السابق لنتائج البحوث السابقة والإطار النظرى يمكن صياغة فروض البحث الأتية:

١- يوجد مستوى مرتفع للشغف الانسجامى الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٢ - يوجد مستوى متوسط للشغف القسرى الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٣ - يوجد مستوى متوسط لليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٤ - لا توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٥- يمكن التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

منهجية البحث وإجراءاته:

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية) من ١٠٣ طالبًا وطالبة بواقع ١٨ طالب، و٨٥ طالبة من طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، بينما بلغت العينة النهائية (عينة اختبار الفروض) ٢٩٩ طالبًا وطالبة من طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق بواقع ٥١ طالبًا، ٢٤٨ طالبة للتحقق من فروض البحث خلال الفصل الدراسي الثانى للعام للجامعى ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وقد بلغ متوسط أعمارهم (٢٣,٨١) وانحراف معيارى (٧,٠٢).

أداتا البحث:

مقياس الشغف الأكاديمى:

أعد هذا المقياس (Marsh, et al, 2013) بهدف قياس الشغف الأكاديمى، وقُدمت بيانات تفيد صدقه وثباته لدى عينات مختلفة من الرياضيين والمتعلمين والموظفين وذوى الأنشطة المختلفة، حيث كانت قيمة معامل الثبات (باستخدام ألفا كرونباخ) للشغف الانسجامى ٠,٨٣ والشغف القسرى ٠,٨٦، وللتحقق من الصدق تم استخدام صدق المحتوى، وتكون المقياس من ١٢ مفردة ذات التدريج الخماسى لليكرت موزعة على بعدين على التوالي (الشغف الانسجامى، الشغف القسرى)، وليس للمقياس درجة كلية (Marsh, et al, 2013, p. 4).

ويتم تقدير الدرجات في الإتجاهين الإيجابى والسلبى ضمن خمسة بدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتؤخذ الدرجات على البدائل ٥، ٤، ٣، ٢، ١ في الاتجاه الموجب، وتؤخذ الدرجات١، ٢، ٣، ٤، ٥ في الاتجاه السالب، بحيث تكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب المستجيب١٢ درجة، بينما أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها هي ٦٠ درجة، حيث تشير الدرجة العليا إلى ارتفاع الشغف الأكاديمى، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الشغف الأكاديمى لدى الطلبة.

وفى البحث الحالي قام الباحثون بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية وتم عرض المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق قسم المناهج وطرق التدريس تخصص اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة❖(١)، ثم تم عرضه على عدد من المختصين باللغة العربية لمراجعة الصياغة اللغوية❖(٢)، وقد أجمع المختصون من أعضاء هيئة التدريس على جودة الترجمة وجودة الصياغة وإمكانية تطبيقه على العينة الإستطلاعية.

وتم تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من ١٠٣ طالبًا وطالبة من طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

وتم حساب صدق مفردات مقياس الشغف الأكاديمى من خلال معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) باعتبار الدرجة الكلية محكًا للمفردة كما هو موضح في الجدول التالى:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة)

الشغف القسرى			الشغف الانسجامى		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة
٠,٠١	**٠,٣٦٢	٢	٠,٠١	**٠,٢٨٨	١
٠,٠١	**٠,٢٧٠	٤	غير دال	٠,٠٧٤	٣
غير دال	-٠,١٥٥	٧	٠,٠١	**٠,٤٤١	٥
غير دال	٠,١١١	٩	٠,٠١	**٠,٣٣١	٦
٠,٠١	**٠,٣٨٢	١١	٠,٠٥	*٠,٢٠٠	٨
٠,٠٥	*٠,١٩٩	١٢	٠,٠١	**٠,٣٠٤	١٠

يتضح من الجدول السابق أن معظم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) دالة

❖[1] أ.د/ ميشيل عبدالمسيح، أ.د/ محمد حسن، أ.د/ أحمد عبدالسلام، *[2] و د/محمد رشدى، أ/ رضا حمدى

إحصائيًا ما عدا المفردات أرقام ٣، ٧، ٩ غير دالة إحصائيًا، مما يدل على صدق باقى مفردات مقياس الشغف الأكاديمى.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين بعدى الشغف الأكاديمى الشغف الانسجامى، والشغف القسرى باعتبار أن كل بعد محكًا للآخر، وكانت قيمته سالبة -٠,٣٦٤ وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على صدق بعدى مقياس الشغف الأكاديمى.

وتم حساب معامل الثبات لبعدى مقياس الشغف الأكاديمى الشغف الانسجامى، والشغف القسرى باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، وكانت قيمته ٠,٥٥٥، ٠,٥٥٦ على الترتيب.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب كل من الصدق والثبات لمقياس الشغف الأكاديمى، تم حذف المفردات أرقام (٣، ٧، ٩) وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من ٩ مفردات تقيس بعدين هما الشغف الانسجامى، والشغف القسرى.

مقياس اليقظة العقلية :

تم استخدام مقياس اليقظة العقلية الذى أعده في الأصل (Droutman, et al, 2018)، والمقياس ملائم للتطبيق على المفحوصين على مدى عمرى واسع بداية من عمر ١١ عامًا إلى ما قبل مرحلة الرشد، ويتكون المقياس من ١٩ مفردة تقيس ٤مكونات لليقظة العقلية هي الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة ويقاس من خلال ٩ مفردات، التفاعلية ويقاس من خلال ٤ مفردات، عدم إصدار الأحكام ويقاس من خلال ٣ مفردات، تقبل الذات ويقاس من خلال ٣ مفردات، وقُدمت بيانات تفيد صدقه وثباته حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠,٨٤، وأسفر التحليل العاملى التوكيدى عن أربعة عوامل التي ذكرت سابقًا، وتم صياغة مفردات المقياس وعددها ١٩ مفردة في شكلها النهائي طبقًا لمقياس ليكرت الخماسى (يحدث دائمًا، يحدث غالبًا، يحدث أحيانًا، يحدث نادرًا، لا يحدث أبدًا)، وأعطيت لهذه الإستجابات الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ في الاتجاه الموجب واستجابات ٥،٤،٣،٢،١ في الاتجاه السالب، وتمتد الدرجة على المقياس من ١٩ - ٩٥ درجة، وعليه تكون أقل درجة ١٩ وتدل على انخفاض اليقظة العقلية وأعلى درجة ٩٥ وتدل على الدرجة المرتفعة لليقظة العقلية، وتم جمع درجات الأبعاد الأربعة الفرعية للحصول على الدرجة الكلية لليقظة العقلية.

وقامت إيناس محمد خريبه، هانم أحمد سالم، رانيا محمد عطية (٢٠١٩) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وقدموا بيانات تفيد صدقه وثباته على عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق.

وفى البحث الحالي تم حساب الصدق من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) كما هو موضح في الجدول التالى:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة)

تقبل الذات			عدم إصدار الأحكام			التفاعلية			الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة
٠,٠١	٠,٤١٨**	١٧	٠,٠١	٠,٥٨٧**	١٣	٠,٠١	٠,٦١٥**	١٠	٠,٠١	٠,٤٥٣**	١
٠,٠١	٠,٦٠١**	١٨	٠,٠١	٠,٦٦٦**	١٤	٠,٠١	٠,٦١٦**	١١	٠,٠١	٠,٤٨٨**	٢
٠,٠١	٠,٥٤٧**	١٩	٠,٠١	٠,٥٨٥**	١٥	٠,٠١	٠,٦٧٥**	١٢	٠,٠١	٠,٣٢٦**	٣
			٠,٠١	٠,٤٤٨**	١٦				٠,٠١	٠,٠٥٩	٤
									٠,٠١	٠,٤٨٤**	٥
									٠,٠١	٠,٤٦٢**	٦
									٠,٠١	٠,٥٣٠**	٧
									٠,٠١	٠,٤٨١**	٨
									٠,٠١	٠,٤٥٦**	٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) دالة إحصائيًا ما عدا المفردة رقم (٤) غير دالة إحصائيًا، مما يدل على صدق باقى مفردات مقياس اليقظة العقلية.

وتم حساب الاتساق الداخلى بتقدير معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس، وبلغت ٠,٧٩١، ٠,٦٥٩، ٠,٧٨٠، ٠,٧٣٢ للأبعاد الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، التفاعلية، عدم إصدار الأحكام، تقبل الذات، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى الاتساق الداخلى للأبعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية.

وتم حساب معامل الثبات الكلى لأبعاد مقياس اليقظة العقلية (الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، التفاعلية، عدم إصدار الأحكام، تقبل الذات) والدرجة الكلية لليقظة العقلية باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، وكانت قيمتهم ٠,٧٣٠، ٠,٧٩٣، ٠,٧٦٧، ٠,٧٠١، ٠,٨٥٧على الترتيب.

وفى ضوء نتائج الصدق والثبات تم حذف المفردة رقم ٤، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من ١٨ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هى الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، التفاعلية، عدم إصدار الأحكام، وتقبل الذات.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

لاختبار الفرض الأول ونصه: يوجد مستوى مرتفع للشغف الانسجامى الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة وذلك لمقارنة متوسط العينة (المتوسط التجريبى) بالمتوسط النظرى الافتراضى (متوسط مدى درجات الشغف الأكاديمى الانسجامى التي تمتد من أصغر درجة يمكن الحصول عليها إلى أكبر درجة يمكن الحصول عليها)، ففي بعد الشغف الانسجامى الأكاديمى متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر قيمة وهى ٢٥، إلى أصغر قيمة وهى ٥

يساوى ١٥ وهو المتوسط النظرى (الافتراضى) لبعد الشغف الانسجامى الأكاديمى، ويتضح ذلك في الجدول التالى:

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسط النظرى ومتوسط العينة (ن =٢٩٩)

أبعاد الشغف الأكاديمى	المتوسط الافتراضى	المتوسط التجريبى	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الشغف الانسجامى	١٥	١٧,٨٩	٢,٤٣	٠,١٤١	٢,٨٨٦	٢٠,٤٦	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى٠,٠١ بين متوسط العينة (المتوسط التجريبى) والمتوسط الافتراضى لصالح متوسط العينة (المتوسط التجريبى) في بعد الشغف الانسجامى الأكاديمى، أي أن مستوى الشغف الانسجامى الأكاديمى مرتفع لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتلك النتيجة تشير إلى تحقق هذا الفرض.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (فتحى عبدالرحمن الضبع، ٢٠٢١)؛ (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢)؛ (عبدالناصر الجراح، و فيصل الربيع، ٢٠٢٠)؛ (أسامة أحمد محمد، ٢٠٢٢)؛ (تمارا قاسم حسبان، و عمر عطاالله العظامات، ٢٠٢٢)؛ (عمر عطاالله العظامات، و محمد سليمان بنى خالد، ٢٠٢٢) في أن الشغف الانسجامى جاء بمستوى مرتفع، بينما تختلف مع ما توصل إليه بحث بينما بحث (تمارا قاسم حسبان، ٢٠٢١) أظهر أن مستوى الشغف الانسجامى متوسطًا.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الشغف الانسجامى لدى أفراد عينة البحث من طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق يرجع إلى أن هؤلاء الطلبة بعد الدراسة الجامعية حددوا أهدافهم، واختاروا بإرادتهم استكمال الدراسة في مرحلة الدراسات العليا، وقد تكون الدراسة بالنسبة لهم مهمة في حياتهم وتشبع حاجاتهم الأساسية كما في ضوء نظرية تقرير الذات (الكفاءة، الاستقلالية، الترابط)، فالاستمرار في الدراسة مؤشر على كفاءتهم الأكاديمية، أو كما ما ذكره (Vallerand, et al., 2007) أن أفراد العينة لديهم شغف انسجامى ينشأ من عملية الاستيعاب الذاتى المستقل بقبولهم للنشاط الدراسى كجزء من هويتهم باعتباره ذا قيمة ومغزى بالنسبة لهم.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها ومناقشتها:

لاختبار الفرض الثانى ونصه: يوجد مستوى متوسط للشغف القسرى الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة وذلك لمقارنة متوسط العينة (المتوسط التجريبى) بالمتوسط النظرى الافتراضى (متوسط مدى درجات الشغف الأكاديمى القسرى التي تمتد من أصغر درجة يمكن الحصول عليها إلى أكبر درجة يمكن الحصول عليها)، ففي بعد الشغف القسرى الأكاديمى متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر قيمة وهى ٢٠، إلى أصغر قيمة وهى٤ يساوى ١٢ وهو المتوسط النظرى (الافتراضى) لبعد الشغف القسرى الأكاديمى، ويتضح ذلك في الجدول التالى:

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسط النظرى ومتوسط العينة (ن =٢٩٩)

أبعاد الشغف الأكاديمى	المتوسط الافتراضى	المتوسط التجريبى	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الشغف القسرى	١٢	١٣,٩٩	٢,٤٤	٠,١٤١	١,٩٨٩	١٤,١٠	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط العينة (المتوسط التجريبى) والمتوسط الافتراضى لصالح متوسط العينة (المتوسط التجريبى) في بعد الشغف القسرى الأكاديمى، أي أن مستوى الشغف القسرى الأكاديمى مرتفع لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (فتحى الضبع، ٢٠٢١)؛ (عبدالناصر الجراح، و فيصل الربيع، ٢٠٢٠)؛ (أسامة محمد، ٢٠٢٢)؛ (تمارا حسبان، و عمر العظامات، ٢٠٢٢)؛ (عمر العظامات، و محمد بنى خالد، ٢٠٢٢) على أن الشغف القسرى جاء بمستوى متوسط، بينما بحث (أمجد فارس، ٢٠٢١) الذى أظهر أن عينة البحث لا تمتلك شغفًا اكاديميًا.

ويمكن تفسير أن الشغف القسرى جاء بمستوى مرتفعًا لدى أفراد العينة بسبب أن بعض أفراد العينة قد يكون لديهم قدر من هذا النمط من الشغف بسبب ما تفرضه البيئة المحيطة عليهم سواء من الأسرة أو الزملاء أو طبيعة العمل من ضرورة استكمال الدراسات العليا للترقية في الوظيفة أو الفوز بمنحة دراسية أو الخوض بتجارب جديدة أو لتطوير

العلاقات الاجتماعية أو رغبتهم في نظرة الآخرين لهم بسبب استكمالهم للدراسات العليا لما لها من مكانة مرموقة لكن ليس لأسباب دافعية شغفية بنشاطهم الدراسى، وحبهم ورغبتهم في الاستزادة من العلم والبحث والتقدم والترقى فيه، وهذا يفسر الطبيعة الثنائية لمفهوم الشغف.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

لاختبار الفرض الثالث ونصه: يوجد مستوى متوسط لليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة وذلك لمقارنة متوسط العينة (المتوسط التجريبى) بالمتوسط النظرى الافتراضى (متوسط مدى درجات اليقظة العقلية التي تمتد من أصغر درجة يمكن الحصول عليها إلى أكبر درجة يمكن الحصول عليها)، ففي بعد الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر قيمة وهى ٤٠، ، إلى أصغر قيمة وهى ٨ يساوى ٢٤ وهو المتوسط النظرى (الافتراضى) لبعد الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، وفى بعد التفاعلية متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر درجة وهى١٥ إلى أصغر درجة وهى ٣ ويساوى ١٠,٥ وهو المتوسط النظرى (الافتراضى) لبعد التفاعلية، وفى بعد عدم إصدار الأحكام متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر درجة وهى ٢٠ إلى أصغر درجة وهى ٤ يساوى ١٢ وهو المتوسط النظرى (الافتراضى) لبعد عدم إصدار الأحكام، وفى بعد تقبل الذات متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر درجة وهى ١٥ إلى أصغر درجة وهى ٣ يساوى ١٠,٥ وهو المتوسط النظرى (الافتراضى) لبعد تقبل الذات، والدرجة الكلية لليقظة العقلية متوسط الدرجات التي

تمتد من أكبر درجة وهى ٩٠ إلى أصغر درجة وهى ١٨ يساوى ٥٤ وهو المتوسط النظرى (الافتراضى) للدرجة الكلية لليقظة العقلية ويتضح ذلك في الجدول التالى:

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسط النظرى ومتوسط العينة (ن =٢٩٩)

أبعاد اليقظة العقلية	المتوسط الافتراضى	المتوسط التجريبى	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة	٢٤	٣٣,٢٥	٤,٥٣	٠,٢٦٢	٩,٢٥٠	٣٥,٣٠	٠,٠٠٠
التفاعلية	١٠,٥	١٠,٩٧	٢,٥٩	٠,١٤٩	٠,٤٧٣	٣,١٧	٠,٠٠٢
عدم إصدار الأحكام	١٢	١٥,٥٣	٢,٨٧	٠,١٦٦	٣,٥٢٥	٢١,٢٣	٠,٠٠٠
تقبل الذات	١٠,٥	١١,٩٧	٢,١٥	٠,١٢٤	١,٤٧	١١,٨٠	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٥٤	٧١,٧٢	٩,٠٤	٠,٥٢٣	١٧,٧٢	٣٣,٩٠	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط العينة (المتوسط التجريبى) والمتوسط الافتراضى لصالح متوسط العينة (المتوسط التجريبى) في بعد الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، أي أن مستوى الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة مرتفع لدى عينة البحث.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط العينة (المتوسط التجريبى) والمتوسط الافتراضى لصالح متوسط العينة (المتوسط التجريبى) في بعد التفاعلية، أي أن مستوى التفاعلية لدى عينة البحث مرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط العينة (المتوسط التجريبى) والمتوسط الافتراضى لصالح متوسط العينة (المتوسط التجريبى) في بعد عدم إصدار الأحكام، أي أن مستوى عدم إصدار الأحكام مرتفع لدى عينة البحث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط العينة (المتوسط التجريبى) والمتوسط الافتراضى لصالح متوسط العينة (المتوسط التجريبى) في بعد تقبل الذات، أي أن مستوى تقبل الذات مرتفع لدى عينة البحث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط العينة (المتوسط التجريبى) والمتوسط الافتراضى لصالح متوسط العينة (المتوسط التجريبى) في الدرجة الكلية لليقظة العقلية، أي أن مستوى اليقظة العقلية لدى عينة البحث مرتفع.

وتم التوصل من نتيجة الفرض الثالث أن طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق يتميزون بمستوى مرتفع في الدرجة الكلية لليقظة العقلية وأبعادها.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث بسبب أنهم يرون أن انخراطهم ومشاركتهم في نشاطهم الدراسى واستيعابهم له بطريقة منفتحة وواعية وحاضرة يجعلهم متحمسين بشدة للانتهاء منه بجدارة مما يقلل لديهم المشاعر والانفعالات السلبية والوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية؛ فاليقظة العقلية تجربة تنطوى على قرار واعى بالقبول وحب الفضول والانفتاح

الذهنى لنشاط ما، كما أنهم قد يرون أن اليقظة العقلية تمدهم بإستراتيجيات تعلم عقلانية مثل استراتيجيات التعلم العميق التى تساعدهم على الدراسة بطريقة مناسبة وسريعة وعلى إدارة المواقف الأكاديمية الصعبة مما يفيدهم في دراستهم للمراحل الدراسية العليا مستقبلًا.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

لاختبار الفرض الرابع ونصه: لا توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (طلاب - طالبات)، ويوضح الجدول نتائج اختبار (ت) للطلاب والطالبات في الشغف الأكاديمى كما في النحو التالى:

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطلاب والطالبات فى الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق (ن = ٢٩٩)

مستوى الدلالة	الخطأ المعيارى للفرق	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الطالبات			الطلاب			الشغف الأكاديمى
				الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	العدد	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	العدد	
غير دالة	٠,٣٧٣	٠,٤٣٠	١,١٥٢	٢,٤١	١٧,٩٥	٢٤٨	٢,٥٤	١٧,٥٢	٥١	الشغف الانسجامى
غير دالة	٠,٤٢٣	٠,٨٠٠	١,٨٩١	٢,٧٤	١١,٢٩	٢٤٨	٢,٨٥	١٠,٤٩	٥١	الشغف القسرى

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الطلاب والطالبات في بعدى الشغف الأكاديمى (الانسجامى، والقسرى)، مما يشير إلى تحقق هذا الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من (Stoeber, et al, 2011)؛ (Lee, et al, 2018)؛ (Sigmundsson, et al, 2020)؛ (أمجد كاظم فارس، ٢٠٢١)؛ (عبدالناصر الجراح، و فيصل الربيع، ٢٠٢٠)، (إبراهيم سليمان مصري، ٢٠٢٢)؛ (تمارا قاسم حسبان، و عمر عطاالله العظامات، ٢٠٢٢) في أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الطلاب والطالبات في الشغف الأكاديمى، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من (أسامة أحمد محمد، ٢٠٢٢)؛ (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢)؛ (Sigmundsson, et al, 2021)؛ (Sigmundsson, et al, 2020)؛ (Lin, et al, 2019) فى وجود فروق دالة احصائيًا بين الطلاب والطالبات فى الشغف الأكاديمى وذلك لصالح الذكور، ونتائج بحث كل من (تمارا قاسم حسبان، ٢٠٢١)؛ (فتحى عبدالرحمن الضبع، ٢٠٢١)؛ (عمر عطاالله العظامات، و محمد سليمان بنى خالد، ٢٠٢٢)؛ (تمارا حسبان، و فيصل الربيع، ٢٠٢٢) لصالح الإناث، واختلف عنهم بحث (الحميدى بن محمد الضيدان، ٢٠٢٠) الذى أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمى ولم يحدد وجهة هذه الفروق.

ويمكن تفسير بأنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الشغف الأكاديمى بنوعيه (الانسجامى، والقسرى) بسبب أن الطلبة يرون أن الدراسة تمثل لهم أهمية وقيمة في حياتهم وتشبع رغباتهم وتنمى دافعيتهم وتشجعهم على فهم أعمق لطبيعة الدراسات العليا لمن أراد استكمال الماجستير أو الدكتوراه، عكس الطلبة الذين لديهم شغف قسرى يعتقدون أن الدراسة تستنزف طاقتهم وتمثل عبئًا عليهم، فهم يشعرون أنهم وسيلة لإرضاء الآخرين أو كوسيلة للتودد على الدراسة واجتياز الامتحانات بجدارة، أو قد تكون لديهم دوافع خارجية للدراسة كالحصول على فرصة عمل، كما قد يرجع ذلك إلى عدم نظرة المجتمع إلى أن الطلبة الذكور لابد أن يستكملوا دراستهم ويحققوا أهدافهم الأكاديمية والحياتية لبناء مستقبل أفضل ولكن أصبحت المرأة مثل الرجل في ذلك، وهذا يؤيد طبيعة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

لاختبار الفرض الخامس ونصه: يمكن التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق من خلال تحليل الانحدار (Regression Analysis) بطريقة التحليل المتتالى Stepwise لجميع الفروض حيث تم اختيار المنبئات (المتغير المستقل) وتم اعتبار اليقظة العقلية هو المتغير التابع أو

المتنبأ به (Dependent) والشغف الأكاديمى ومكوناته المتغير المستقل أو المنبئ (Predictors) وتم مراعاة افتراضات تحليل الانحدار المتعدد حيث سُحبت العينة بطريقة عشوائية باستخدام معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (أبوالمجد إبراهيم الشوربجى، ٢٠٢١، ص ٣٢٤) حيث بلغت العينة بالبحث الحالي (ن=٢٩٩ طالبًا)، وفيما يلى توضيح نتائج تحليل تباين الانحدار:

جدول (٧) نتائج تحليل الارتباط المتعدد للعلاقة بين اليقظة العقلية والشغف الأكاديمى لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية (ن=٢٩٩)

الخطأ المعيارى في التنبؤ	معامل التحديد المصحح	معامل التحديد R^2	معامل الارتباط المتعدد R
٨,٩١٨	٠,٠٢٦	٠,١٢٩	٠,١٧١

يتضح من الجدول: أن قيمة معامل الارتباط (R) تساوى ٠,١٧١ وقيمة معامل التحديد (R^2) ٠,١٢٩ أي أن حوالى من ١٣٪ من حجم التباين في الدرجة الكلية لليقظة العقلية

يمكن تفسيره بمعلومية الشغف الأكاديمى، بينما ٨٧٪ من التباين المفسر في اليقظة العقلية قد يرجع لمتغيرات أخرى غير معلومة لم يتم إدراجها في معادلة الانحدار.

جدول (٨) نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى ومكوناته لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية (ن=٢٩٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار(المتنبأ به)	٧١٠,٢١٢	١	٧١٠,٢١٢	٨,٩٣٠	٠,٠٠٣
بواقى الانحدار (خطأ التنبؤ)	٢٣٦٢٠,٦٢٤	٢٩٧	٧٩,٥٣١		
الكلى	٢٤٣٣٠,٨٣٦	٢٩٨			

❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ❖ دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ للشغف الأكاديمى على اليقظة العقلية للطلبة، حيث بلغت مجموع مربعات التباين المنسوب إلى الانحدار أو إلى المتنبأ به ٧١٠,٢١٢ وهى القيمة التي تُعزى إلى الشغف الأكاديمى بنوعيه كمنبئى باليقظة العقلية في حين كان مجموع مربعات التباين المنسوب إلى بواقى الانحدار

٢٣٦٢٠,٦٢٤ وهى القيمة التي تُعزى إلى الخطأ أو متغيرات أخرى غير معلومة، بالإضافة إلى أن قيمة ف ٨,٩٣٠ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٩) نتائج معاملات الانحدار المتعدد عند التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى ومكوناته لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية (ن=٢٩٩)

المتغير المستقل	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المعامل البائى (B)	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتا β		
الثابت	٦٠,٣٦٧	٣,٨٣٣		١٥,٧٥١	٠,٠٠٠
الشغف الانسجامى	٠,٦٣٤	٠,٢١٢	٠,١٧١	٢,٩٨٨	٠,٠٠٣

ويتضح من الجدول أن قيم ت لمعاملات الانحدار غير المعيارية والمعيارية وقيمة الثابت للمعاملات غير المعيارية دالة إحصائيًا عن مستوى ٠,٠١مما يشير إلى إسهام الشغف الأكاديمى في التنبؤ باليقظة العقلية، وبلغت قيمة بيتا ٠,١٧١، ويمكن صياغة معادلات الانحدار غير المعيارية والمعيارية على الترتيب والتي تعبر عن العلاقة الخطية بين اليقظة العقلية كمتغير تابع والشغف الأكاديمى كمتغير مستقل كالتالى:

اليقظة العقلية=٦٠,٣٦٧+ ٠,٦٣٤ (الشغف الانسجامى).

اليقظة العقلية= ٠,١٧١ (الشغف الانسجامى).

ويتضح من المعادلات السابقة للانحدار غير المعيارية والمعيارية أن أفضل المتغيرات المنبئة التي أسهمت في التنبؤ باليقظة العقلية هو الشغف الانسجامى الأكاديمى بمقدار ٠,١٧١، وهذا يشير أنه مع كل زيادة في درجة الشغف الانسجامى الأكاديمى المشاهدة بما يعادل وحدة كاملة يقابلها زيادة في درجة اليقظة العقلية المتنبأ بها بمقدار ٠,٦٣٤ من الوحدة إضافة إلى قيمة الثابت.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (Amemiya, et al, 2019) (الذى أسفرت نتائجه أن الشغف الأكاديمى يتنبأ باليقظة العقلية، وأسفرت نتائج بحث (St–louis, et al, 2018) أن الشغف (الانسجامى، والقسرى) يتنبأ بشكل إيجابى وسلبى على التوالي باليقظة العقلية، وأن الشغف الانسجامى الأكاديمى يتيح الوصول إلى القدرة الذهنية المتأصلة لدى الطالب مما يجعله مؤشر رئيس لليقظة العقلية، كما أظهرت نتائج بحث (Kong, 2016) أن اليقظة العقلية المنخفضة تنبأت بشكل إيجابى من الشغف القسرى، واتفق مع ذلك (Brown, et al, 2003) بأن الشغف الانسجامى يسترشد بعملية الاستيعاب الذاتي ويسمح للطلاب بالعمل والدراسة باستقلالية دون تحكم الآخرين؛ فهو يساعد على أن يكونوا منفتحين ومشاركين بحماس ووعى واهتمام بالأنشطة الدراسية مما يسهل عملية اليقظة العقلية.

ويعزو الباحثون إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الانسجامى إلى أن اندماج الطلبة في أنشطتهم الدراسية بفاعلية وبطريقة مرنة وانفتاحية يتيح لهم تركيز الانتباه على كل ما يدور حولهم من مثيرات داخلية وخارجية والتأمل، والتنظيم الذاتي

لدراستهم، والانفتاح مع الآخرين وحب الفضول والإبداع، وعدم رفض ومنع المشاعر والأفكار السلبية الناتجة كالقلق والاكتئاب والتوتر والصراع الداخلى من المثيرات الخارجية بل الاعتراف بها والتعامل معها بوعى وتأملية؛ مما يساعد في تقبل الطلبة لذواتهم والوصول إلى التكيفية الذاتية، وتيسير عملية اليقظة العقلية.

توصيات:

١- قيام المسئولين بعقد ورش عمل وبرامج تدريبية لطلبة الدبلوم العام عن أهمية الشغف الانسجامى الأكاديمى، ودوره في تنمية نظرتهم التفاؤلية والتى تساعدهم على التغلب على المشكلات والتحديات التعليمية وإدارتها بفاعلية، وكيفية وضع الأهداف الأكاديمية في ضوء إمكاناتهم وميولهم، مما يسهم في تنمية هويتهم الأكاديمية.

٢- الاهتمام باليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام باعتبارها جزءاً مهماً في النجاح الحياتى والأكاديمى ودورها في تركيز الانتباه والوعى المقصود لجميع الخبرات والتجارب الجامعية التنى يمرون بها.

٣- نظرًا لعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الشغف الأكاديمى فيجب إسناد الأنشطة والمهام الدراسية لهم بطريقة متساوية لأن كل منهما لديه نفس المقدرة على تحقيق الشغف الأكاديمى، والقدرة على الاستقلالية والاندماج في النشاط بكفاءة، والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين.

٤- استخدام معادلات الانحدار التي تم التوصل إليها للتنبؤ من اليقظة العقلية من الشغف الأكاديمى في مجالات التوجيه التربوى.

بحوث مقترحة:

- الشغف الأكاديمى والعقلية الثابتة والنامية وبيئة التعلم لدى طلبة الجامعة.
- الشغف الأكاديمى وعلاقته بالتفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية في تنمية الحيوية الأكاديمية لدى مرتفعى ومنخفضى الشغف الأكاديمى.
- التفضيلات المهنية واليقظة العقلية كمنبئات بالشغف الأكاديمى لدى طلبة التعليم الثانوى والفنى العام.
- النموذج البنائى للعلاقات بين القلق التنافسى وتوجهات الهدف والشغف الأكاديمى لطلبة الدراسات العليا.

المراجع العربية:

إبراهيم سليمان مصري (٢٠٢٢). الذكاء الروحى وعلاقته بالشغف الأكاديمى لدى طلبة جامعة الخليل. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، فلسطين*، ٣٠(٢)، ٣٥٧ -٣٨٥.

أبوالمجد إبراهيم الشوربجى (٢٠٢١). *الإحصاء في التربية وعلم النفس النظرية والتطبيق*. مطبعة الزهراء، الزقازيق.

أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، بنى سويف*، ١(١)، ٢٩٥ -٣٥٠.

أمجد كاظم فارس (٢٠٢١). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى طلبة الجامعة. *الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، العراق*، ٣٠، ٤٢٨ -٤٥٢.

أميرة محمد بدر (٢٠١٩). اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، بنها*، ٣٠(١١٧)، ٣٩٩ -٤٨٢.

إيناس محمد خريبه، و هانم أحمد سالم، و رانيا محمد عطية (٢٠١٩). النموذج البنائى للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجدانى والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، بنها*، ١١٦، ١٠٥ -١٦٤.

تمارا حسبان، و فيصل الربيع (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية بالشغف الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، ١٨* (٢)، ٢٤٣ -٢٥٨.

تمارا قاسم حسبان (٢٠٢١). *أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمى وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمى*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

تمارا قاسم حسبان، و عمر عطا الله العظامات (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمى وعلاقته بالذكاء الروحى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٣* (٣٨)، ٩٧ -١١٠.

الحميدى بن محمد الضيدان (٢٠٢٠). النمذجة البنائية السببية للعلاقة بين للشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المجمعة. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل*، ٧، ٦٩ -٩١.

الشيماء محمود سالمان (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمى وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصرياً. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، ٢* (٤)، ٢٤٨ -٢٩١.

رياض سليمان طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمى وعلاقته بالشغف الأكاديمى والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات". *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٤* (٣)، ٢٩١ -٣٧٢.

عبدالناصر الجراح، و فيصل الربيع (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمى وعلاقته بالاحتراق الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن*، ١٦ (٤)، ٥١٩ -٥٣٩.

عمر عطا الله العظامات، و محمد سليمان بنى خالد (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *Educational Sciences*، ٤٩ (٤)، ١٧٠ -١٨٣.

فتحى عبدالرحمن الضبع (٢٠٢١). النموذج الثنائى للشغف الأكاديمى لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١٦، ٩٧ -١٢٢.

مباركة علاق، وآمال بنين (٢٠٢٠). اليقظة العقلية ودورها في تحسين دودة الحياة النفسية. *مؤتمر أعمال الملتقى الوطنى: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر - الأبعاد والتحديات، الوادى*، ١، ١٣٣ -١٤٢.

محمد سيد عبداللطيف (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر بأسيوط. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر*، ٢ (١٩٥)، ٢٨٦ -٣٣٩.

المراجع الأجنبية:

Abdellatif, M. (2023). The Mediating Role of Passion in the Relationships Between Academic Identity and Psychological Flourishing of University Students. *International Journal Information Sciences Letters, 12*(1), 299-313.

Abidi, W., Fall, E. & Jarraya, M. (2020). The Relationship between Types of Passion, Mindfulness and Hedonic well-being for Tennis Athletes. *Psychology & Psychological Research International Journal, 5*(4), 1-10.

Amemiya, R. & Sakairi, Y. (2019). The effects of passion and mindfulness on the intrinsic motivation of Japanese athletes. *Personality and Individual Differences*, 142, 132-138.

Baer, R., Lykins, E. & Peters, J. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psycholog, 7*(3), 1-9.

Belanger, C. & Ratelle, C. (2021). Passion in University: The Role of the Dualistic Model of Passion in Explaining Students' Academic Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 22, 2031-2050.

Bernay, R. (2014). Mindfulness and the Beginning Teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, *39*(7), 58-69.

Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S.; Carlson, L.; Anderson, N.; Carmody, J.; Segal, Z.; Devins, G. (2006). Mindfulness: A

Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241.

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*(4), 822-848.

Curran, T.; Hill, A.; Appleton, P.; Vallerand, R. & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 1-26.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Droutman, V., Golub, I., Oganesyan, A. & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.

Emara, E. (2023). Self-Esteem as a Mediator Between Passion and Academic Perfectionism for Postgraduate Students. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 7, 65-93.

Farah, H.; Iqbal, Y. & Khan, S. (2022). Relationship Between Harmonious Passion And Psychological Well-Being Of Female Athletes Of Team Sports. *Webology, 19*(2), 6744-6755.

Fard, T., Kalantarkousheh, M. & Faramarzi, M. (2018). Effect of mindfulness-based cognitive infertility stress therapy on psychological well-being of women with infertility. *Middle East Fertility Society Journal*, 23, 476-481.

Fredricks, J., Alfeld, C. & Eccles, J. (2010). Developing and Fostering Passion in Academic and Nonacademic Domains. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 18-30.

Gemer, C. (2013). Mindfulness What Is It? What Does It Matter?. Gulford Press. New York. London.

Jacobs, I.; Wollny, A.; Sim, C. & Horsch, A. (2016). Mindfulness facets, trait emotional intelligence, emotional distress, and multiple health behaviors: A serial two-mediator model. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 207-214.

Kem, Y. (2018). The Mediating Effect of Academic Passion on the Relationship between Self-efficacy, and Coping and Adjustment. *Master of thesis*, Seoul National University.

Kong, D. (2016). The pathway to unethical pro-organizational behavior: Organizational identification as a joint function of work passion and trait mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 93, 86-91.

Lalande, D., Vallerand, R., Lafreniere, M., Filion, J., Laurent, F.; Forest, J. & Paquet, Y. (2017). Obsessive Passion: A Compensatory Response to Unsatisfied Needs. *Journal of Personality, 85*(2), 163-178.

Le, A.; Ngnoumen, C. & Langer, E. (2014). The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness.(Volume I:eBook). John Wiley & Sons file:///C:/Users/20120/Downloads/The%20Wiley%20Blackwell%20Handbook%20of%20Mindfulness%20-%202014%20-%20Ie.pdf.

Lee, J. & Durksen, T. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion, confidence, aspiration and self-expression. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, *38*(2), 120-138.

Lin, L., Li, Y. & Xuebo, Y. (2019). Research on the relationship between graduate students' academic passion and learning engagement. *Degree and Graduate Education*, 2, 30-34.

Marsh, H., Vallerand, R., Lafreniere, M., Paker, P.; Morin, A., Carbonneau, N., Abduljabbar, A. (2013). Passion: Does One Scale Fit All? Construct Validity of Two-Factor Passion Scale and Psychometric Invariance Over Different Activities and Languages. *Psychological Assessment*, *25*(3), 1-16.

Mills, D. (2019). Does dispositional mindfulness moderate how individuals engage in their passions? An investigation into video games. *Leisure Studies*, 1-17.

Modi, S., Joshi, U. & Narayanakuruo, D. (2018). To what extent is mindfulness training effective in enhancing self-esteem, self-regulation and psychological well-being of school going early adolescents?. *Journal Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health, 14*(4), 89-108.

Pagnini, F.; Cavalera, C.; Rovaris, M.; Mendozzi, L.; Molinari, E.; Phillips, E. & Langer, E. (2019). Longitudinal associations between mindfulness and well-being in people with multiple sclerosis. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 19*(1), 22-30.

Rosini, R.; Nelson, A.; Sledjeski, E. & Dinzeo, T. (2017). Relationships Between Levels of Mindfulness and Subjective WellBeing in Undergraduate Students. *Modern Psychological Studies*, *23*(1), 1-24.

Ruiz-Alfonso, Z. & Leon, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188.

Ruiz-Alfonso, Z. & Leon, J. (2018). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity.
School Effectiveness and School Improvement, 30(2), 1-19.

Sabir, F.; Ramzan, N. & Malik, F. (2018). Resilience, self-compassion, mindfulness and emotional well-being of doctors. *Indian Journal of Positive Psychology*, *9*(1), 55-59.

Schellenberg, B. & Bailis, D. (2015). Predicting longitudinal trajectories of academic passion in first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 40, 2-29.

Schellenberg, B. & Bailis, D. (2017). Lay theories of passion in the academic domain. *Educational Psychology*, 37, 1-35.

Sigmundsson, H. & Hermundsdottir, M. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, 59, 1-7.

Sigmundsson, H., Guonason, S. & Johannsdottir, S. (2021). Passion, grit and mindset: Exploring gender differences. *New Ideas in Psychology*, 63, 1-5.

St-louis, A., Verner-filion, J., Bergeron, C. & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. *The Journal of Positive Psychology, 13*(2), 155-164.

Stoeber, J., Childs, J., Hayward, J. & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology, 31*(4), 1-30.

Tehrani, N., Ghofraniha, J. & Sloan, C. (2015). Innovation: Love, Passion, or Both?. *International Journal of Biomedicine, 5*(4), 235-237.

Vallerand, R. & Verner-Filion, J. (2013). Making People's Life Most Worth Living: On the Importance of Passion for Positive Psychology. *Terapia Psicologica ·, 31*(1), 35-48.

Vallerand, R. (2015). *The Psychology of Passion: A Dualistic Model*. New York, Oxford University.

Vallerand, R. (2016). On the Synergy Between Hedonia and Eudaimonia: The Role of Passion. In J. Vittersø (Ed.), Handbook of eudaimonic well-being (pp. 191–204). New York.

Vallerand, R., Mageau, G., Leonard, C., Blanchard, C., Koestner, R., Gagne, M. & Marsolais, J. (2003). Les Passions de l'Aˆ me: On Obsessive and Harmonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(4), 756-767.

Vallerand, R.,Salvy, S., Mageau, G., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F. & Blanchard, C. (2007). On the Role of Passion in Performance. *Journal of Personality*, *75*(3), 505-534.

Yang, L. (2022). Passion and Exercise Maintenance the Mediating Role of Flow, Rumination and Mindfulness among Leisure-Time Runners in Guangzhou City, China. *Doctor of Philosophy*, University of Thailand.

Zahra, S. & Riaz, S. (2017). Mindfulness and resilience as predictors of stress among university students. *Journal of Postgraduate Medical Institute*, *32*(4), 378-385.

Zeng, W. & Gu, M. (2017). Relationship between mindfulness and positive affect of Chinese older adults: optimism as mediator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *45*(1) https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A483701904&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=c38d2b2a.

Zhou, J. (2021). How Does Dualistic Passion Fuel Academic Thriving? A Joint Moderated–Mediating Model. *Frontiers Psychology*, 12, 1-15.

Zinser, A. (2013). Small Bites: Mindfulness for Everyday Use. https://www.amazon.com/Small-Bites-Mindfulness-Everyday-Use-ebook/dp/B00AXS5I4W14/4/2023.

Zubair, A., Kamal, A. & Artemeva, V. (2018). Mindfulness and Resilience as Predictors of Subjective Well-Being among University Students: A Cross Cultural Perspective. *Journal of Behavioural Sciences, 28*(2), 1-19.