الدور المعدل لليقظة العقلية في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط

إعداد

د/ هدى شعبان حسن أحمد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة أسيوط

د/ حنان أحمد محمد علي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة أسيوط

DOI: 10.21608/PSYB.2024.406002

مجلة علمية نصف سنوية مُحكمة

مجلة المنهج العلمي والسلوك م٥، ع (١٠) ديسمبر ٢٠٢٤

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري هو: https://psyb.journals.ekb.eg

والترقيم الدولي الموحد للطباعة (ISSN): 2682-4205

الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني (ESSN): 2786-0248

المجلة حاصلة على ٧ درجات في تقييم المجلس الأعلى للجامعات تقييم يوليو ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤

ديسمبر ٢٠٢٤

الدور المعدل لليقظة العقلية في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط

د/ هدى شعبان حسن أحمد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة أسيوط

د/ حنان أحمد محمد علي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة أسيوط

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات اليقظة العقلية والتفكير الناقد وإتخاذ القرار وأبعادهم لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، ومعرفة الفروق وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهما على مقياس اليقظة العقلية والتفكير الناقد وإتخاذ القرار وأبعادهم، والكشف عن تأثير اليقظة العقلية بصفتها متغيرًا معدلًا في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى عينة الدراسة الحالية، وقد تكونت عينة الدراسة من(٦٨٤) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وتم توزيعهن وفقًا للتخصص الدراسي(٢٧٣ عملي/ ٤١١ نظري)، وللمرحلة الدراسية (٢٦٥ دبلومة/ ٢٩١ ماجستير/ ١٢٨ دكتوراه)، وتراوحت أعمارهن ما بين (٢٤- ٤٤ عامًا)، بمتوسط عمري قدره(٢٩,٣٥عامًا)، وانحراف معياري قدره (٤,٠١عامًا)، وطبق عليهن مقياس اليقظة العقلية إعداد "جاروكاسيمثاوي وآخرين" (Jarukasemthawe et al, 2024)، ومقياس التفكير الناقد إعداد "أكفيرات وآخرين"(Akfirat et al, 2021)، ومقياس إتخاذ القرار إعداد " شين وآخرين" (Shin et al, 2021)، وجميعهم تعريب الباحثتان، واستخدم المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية والمقارنة، ومجموعة من الأساليب الإحصائية(اختبار "ت" للعينة الواحدة- تحليل التباين الثنائي- أسلوب تحليل المسار)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية والتفكير الناقد ومستوى متوسط من إتخاذ القرار، وعدم وجود فروق وفقًا للتخصص الدراسي والتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية في اليقظة العقلية والتفكير الناقد وإتخاذ القرار، بينما توجد فروق وفقًا للمرحلة الدراسية في اليقظة العقلية وإتخاذ القرار في إتجاه طالبات الماجستير، والتفكير الناقد في إتجاه طالبات الدكتوراه، ووجود تأثير دال إحصائيًا لليقظة العقلية بوصفها متغيرًا معدلًا في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، التفكير الناقد، إتخاذ القرار، طالبات الدراسات العليا.

The Moderator role of mental alertness in the relationship between critical thinking and decision-making among female postgraduate students at Assiut University

Dr. Huda Shaaban Hassan Ahmed

Assistant Professor, Department of of psychology, Faculty of Arts, Assiut University

elgyshy@aun.edu.eg

Dr. Hanan Ahmed Mohamed Ali

Assistant Professor, Department Psychology Faculty of Arts, Assiut University

hanan.ahmed13@art.aun.edu.eg

Abstract

The current study aimed to reveal the levels of mental alertness, critical thinking, and decision-making and their dimensions among female postgraduate students at Assiut University, Knowing the differences according to the variables of academic specialization (practical/theoretical), academic stage (diploma/master's/doctorate), and the interaction between them on the scale of mental alertness, critical thinking, and decision-making and their dimensions and reveal the effect of mental alertness as a moderator variable in the relationship between critical thinking and decision-making among the sample of the current study, The study sample consisted of (684) female postgraduate students at Assiut University, They were distributed according to their academic specialization (273 practical/411 theoretical), and their stage of study (265 diploma/291 master's/128 doctorate), Their ages ranged between (24-44 years), with an average age of (29.35 years) and a standard deviation of (4.01 years), They applied the mental alertness scale prepared by Jarukasemthawe et al, 2024, the critical thinking scale prepared by Akfirat et al, 2021, and the decision-making scale prepared by Shin et al, 2021, All of them are Arabized by the two researchers, The descriptive approach was used the correlational and comparative method, and a set of statistical methods (one-sample t-test - two-way analysis of variance - path analysis method), The results showed a high level of mental alertness and critical thinking and a average level of decision-making,There are no differences according to academic specialization and the interaction between the variables of academic specialization and stage of study in mental alertness, critical thinking, and decision-making, While there are differences according to the stage of study in mental alertness and decision-making toward master's students, and critical thinking toward doctoral students, There is a statistically significant effect of mental alertness as a modifying

variable in the relationship between critical thinking and decision-making among female postgraduate students.

Key words: mental alertness, critical thinking, decision-making, female postgraduate students.

المقدمة:

تعاني بعض المجتمعات من مشكلات في بنيتها العلمية والتعليمية؛ فالوصول إلى مستويات متطورة في كافة جوانب المجتمع لا يتم إلا من خلال تحسين العملية التعليمية، وإجراء العديد من البحوث العلمية التي تهدف إلى تطوير المجتمع، ولا يحدث ذلك إلا من خلال مرحلة الدراسات العليا وما يتم إجراؤه من أبحاث تواجه المشكلات والصعوبات التي تعوق تقدم المجتمع، ومن ثَمَّ ينعكس على مختلف مؤسسات المجتمع بصورة إيجابية، وتعد دراسة اليقظة العقلية أسلوبًا في التفكير غاية في الأهمية باعتبارها أسلوبًا مثاليًا تحقق الهدوء الداخلي للعقل، وتساعد الفرد على قبول جميع جوانب الحياة ومن ثم تساعد على القدرة على التفكير الناقد وإتخاذ القرار.

تُعد الجامعات من أهم معاقل البحث العلمي والدراسات العليا، وهي المصدر الأساسي الذي يقوم بتأهيل أجيال من الباحثين الذين يقومون بالنهوض بالبحث العلمي في كافة قطاعات ومؤسسات الدولة الحكومية؛ فالجامعة هي مؤسسة تربوية تعليمية وبحثية تهتم بتخريج أجيال من الباحثين في كافة العلوم، بالإضافة إلى دورها في القيام بالبحوث العلمية التي تهدف إلى خدمة المجتمع(أماني عبدالقادر محمد، ٢٠٠٩، ١٤٥).

تُعد مرحلة الدراسات العليا بدرجاتها المختلفة(الدبلوم، الماجستير، الدكتوراه) المرحلة التالية من التخصص العلمي بعد المرحلة الجامعية، وهي مرحلة تخصصية بحثية متعمقة في البحث العلمي تساهم في الإضافة المعرفية، وهي آخر المراحل الدراسية للحصول على الشهادات الأكاديمية، ولها دور مهم في تطوير العلم والمعرفة؛ ولذلك تحرص عليها الحكومات للرقي علميًا ومعرفيًا وأولى مراحل التطوير والتجديد لأى حكومة وخاصة مرحلة الدراسات العليا(محمد عبد الرحمن الرميح، ٢٠٢٢، ٣٨١).

أما اليقظة العقلية من المتغيرات المهمة، لما لها من دور فعال في غرس المهارات العقلية الإيجابية، والصحة النفسية السوية للفرد؛ مما يجعله قادرًا على توجيه حياته بطريقة مستقلة عن الآخرين؛ فالفرد اليقظ عقليًا يشعر بعواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح، ويستطيع أن يتخطى الأمور السلبية في حياته؛ مما يجعله يشعر بالسعادة النفسية والرضا عن حياته؛ فاليقظة العقلية مجموعة واسعة من الممارسات

ذات الصلة بالتعليم، إذ تشمل تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف، وتحسين الصحة البدنية، والرضا عن الحياة، والرفاهية النفسية؛ مما يعزز القدرة على التفكير الناقد وإتخاذ القرار (هدى جمال محمد، ٢٠١٨، ٨٨٤-٨٨٥).

لقد أصبح التفكير الناقد موضوعًا رئيسًا في التعليم المعاصر، بل يُعد مطلبًا مسبقًا للتوافق الشخصي؛ فامتلاك الفرد القدرات الناقدة يرتبط بسلسلة من العمليات العقلية، مثل: التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقيًا واقتراح البدائل، إذ يُعد متطلبًا رئيسًا لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، وإختلاف أعمالهم ووظائفهم؛ فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادرًا على إتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعيًا للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها، وللتفكير الناقد أهداف متعددة منها: الكشف عن السلبيات والإيجابيات، أو للتأكد من شيء فيه غموض، أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما، كما يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم، ويزيد من فعالية النشاط العقلي للطالب، ويؤدي إلى الإتقان ومراقبة التفكير وضبطه؛ مما يجعل أفكاره أكثر صحة ودقة، وكذلك القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها، وأيضًا القدرة على التمييز بين الحقائق، والآراء، والمعلومات، والادعاءات، والبراهين، والحجج الوهمية (مشعل بدر أحمد، سلوى عبد الهادي مجيد، ٢٠١٦، ٣٩٣- ٣٩٤).

إتخاذ القرار إجراء يُتخذ للحد من الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه من خلال حل المشكلات، والاستفادة من الفرص، ويكون القرار مجرد الاستنتاج الذي تم التوصل إليه، لذا تتطلب عملية إتخاذ القرار استخدام كثير من مهارات التفكير العليا، مثل: التحليل، والتقويم، والاستقراء، والاستنباط، وبالتالي فقد يكون من الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات (فاطمة بنت علي بن ناصر، ٢٠٢٠، ٤٨).

من خلال ما سبق ذكره هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة اليقظة العقلية لما لها من تأثير إيجابي في التعلم، ومن ثَمَّ تؤثر على الفرد بطريقة إيجابية خاصة في مجال

التعليم؛ مما يساعده في القدرة على التفكير الناقد للمشكلات التي يتعرض لها ومن ثم زيادة قدرته على إتخاذ القرار الجيد.

مشكلة الدراسة:

يفتقر التعليم إلى حد كبير وخاصة في مرحلة الدراسات العليا إلى استخدام الطلاب لليقظة العقلية نتيجة لطرق التعليم التقليدية؛ حيث يعاني كثير من الطلاب من ضعف مستويات اليقظة العقلية والتفكير الناقد ومن ثَمَّ إتخاذ القرار، ولقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالبحوث التي تناولت اليقظة العقلية بالتفكير الناقد وإتخاذ القرار كل على حده، وعلى الرغم من ذلك هناك ندرة في البحوث التي تناولت اليقظة العقلية كمتغير معدل في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار في كل من البيئة العربية والأجنبية، وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والتفكير الناقد كدراسة كل من سو وشوم(Su, & Shum, 2019)، ووجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وإتخاذ القرار كدراسة هاله سلطان زين الدين(٢٠٢٠)، ودراسة كل من مكي ومحمد (Maki & Mohammad(2018، في حين توصلت دراسة أروى عبد الله أحمد فارع (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد غازي مطلق المطيري (٢٠٢٠) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير الناقد ومهارات إتخاذ القرار.

بينما أشارت دراسة كل من ريم ميهوب سليمون وفداء محمود سودان (٢٠٢٠) إلى عدم وجود فروق في اليقظة العقلية وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي (نظري/ عملي)، ووجود مستوى متوسط في اليقظة العقلية، في حين أشارت دراسة أحمد غازي مطلق المطيري (٢٠٢٠) إلى وجود فروق في التفكير الناقد والقدرة على إتخاذ القرار في اتجاه طلبة الكليات العملية، ووجود مستوى متوسط في التفكير الناقد، وإتخاذ القرار، بينما أشارت دراسة شريف عبد الرحمن السعودي (٢٠٢٣) إلى ارتفاع مستوى اليقظة العقلية، والتفكير الناقد، في حين توصلت دراسة كل من أحلام مهدي عبد الله العزي وعبد الأمير عبود الشمسي (٢٠١٣) إلى ارتفاع مستوى اليقظة العقلية،

وعدم وجود فروق تبعًا لمتغير التخصص الدراسي (نظري/ عملي)، في حين أشارت دراسة أحمد فكرى بهنساوي (٢٠٢٠) إلى ارتفاع مستوى اليقظة العقلية، وعدم وجود فروق وفقًا للتخصص الدراسي، بينما أشارت دراسة عامر محمد الضبياني (٢٠٢١) إلى انخفاض مستوى اليقظة العقلية، وهذا التناقض دفع الباحثتان إلى معرفة مستوى اليقظة العقلية والتفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى عينة الدراسة الحالية، وكذلك معرفة الفروق وفقًا للتخصص الدراسي (نظري/ عملي).

كما أشار كل من أيمن فوزي خطاب وهبه عثمان فؤاد (٢٠٢٠) إلى أن نسبة ٩٣,٣٣% من طلاب الدراسات العليا يفتقدون مهارات التفكير الناقد، وأن نسبة ١٠٠% منهم يحتاجون إلى المناقشة والاستفسار والتفاعل بشكل مستمر مع زملائهم والمعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم النشط، مثل: التعلم التعاوني والتشاركي، كما يوجد تناقض في نتائج الدراسات التي اهتمت بمعرفة مستوى التفكير الناقد؛ حيث توصلت نتائج كل من هبه جميل بوشي ومحمد سليمان صليبي (٢٠٢١) إلى وجود مستوى منخفض من التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب، في حين أظهرت نتائج دراسة خولة عبدالحليم الدباس (٢٠١٨)، ودراسة كل من مافارجا وزولنايدي Mafarja & Zulnaidi (2022) وجود مستوى متوسط من التفكير الناقد لدى الطلاب.

من هنا حظيت اليقظة العقلية اهتمام كثير من الباحثين وأشارت عديد من الدراسات إلى الجوانب الإيجابية التي تعود على الفرد نتيجة امتلاكه مستوى جيد من اليقظة العقلية؛ حيث تظهر أهميتها في عديد من العمليات العقلية كالتذكر، والإدراك، والتفكير، وبدونها لا يحدث إدراك ويواجه الفرد صعوبة في التذكر؛ مما يعرضه للأخطاء سواء في التفكير أو في إتخاذ القرار، ومن هنا تعمل اليقظة العقلية على زيادة الإدراك من خلال تعزيز الوعي بملاحظة الذات وتعزز تدفق الأفكار(هدى حسن صابر يوسف، شريف محمد عبد الواحد محمد، ٢٠٢٢، ٤٠٦)، ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في مجموعة من الأسئلة، وهي:

١- ما مستوى اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط؟

٢- ما مستوى التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط؟

٣- ما مستوى إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط؟
٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط؟
٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط؟
٦- هل توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط؟
٧- هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لليقظة العقلية بوصفها متغيرًا معدلًا في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن مستوى اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.
٢- معرفة مستوى التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.
٣- التعرف على مستوى إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.
٤- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي(عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٥- معرفة الفروق الدالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي(عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٦- التعرف على الفروق الدالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي(عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٧- معرفة التأثير الدال إحصائيًا لليقظة العقلية بوصفها متغيرًا معدلًا في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

١- الأهمية النظرية:

أ- تشكل هذه الدراسة دعمًا للجانب المعرفي من خلال ما ستوفره من معلومات حول أهمية اليقظة العقلية، والتفكير الناقد، وإتخاذ القرار.

ب- تبيِّن الدراسة مدى ارتباط اليقظة العقلية بالتفكير الناقد وإتخاذ القرار، وتوجه اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات البحث لدى عينات أخرى.

ج- يهتم البحث بعينة مهمة وهم طلاب الدراسات العليا، وهم شريحة تركز اهتمامهم على البحث العلمي وما يتطلبه من بذل قصار جهدهم لتحقيق أهدافهم العلمية.

د- توفير إطار نظري، ودراسات سابقة وثيقة الصلة بمتغيرات البحث كاليقظة العقلية، والتفكير الناقد، وإتخاذ القرار.

٢- الأهمية التطبيقية:

أ- الخروج بتوصيات تفيد المسئولين عن البحث العلمي في وضع برامج تعليمية وإرشادية لطلاب الدراسات العليا.

ب- المساعدة في إعداد برامج تأهيلية لزيادة مستوى كل من اليقظة العقلية، والتفكير الناقد، وإتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا، لما لهم من أهمية في البحث العلمي.

ج- تقدم الدراسة الحالية أدوات معربة لقياس كل من اليقظة العقلية، والتفكير الناقد، وإتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا، والتي يمكن الاستفادة منها في مجال الدراسات النفسية والتربوية المستقبلية.

د- في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن الاستفادة من دور اليقظة العقلية بعلاقتها بكل من التفكير الناقد وإتخاذ القرار في مواجهة المشكلات التي تواجههم والمتعلقة بالبحث العلمي في حياتهم.

التأصيل النظري للدراسة:

أولاً: اليقظة العقلية Mental Alertness:

يمكن تعريف اليقظة العقلية بأنها "يقظة واستجابة عقلية وإدراكية سريعة في العمل، وتتأثر بعدة عوامل، مثل: النظام الغذائي، ونمط الحياة، وأنماط النوم، والتغيرات في العمليات الفسيولوجية في الجسم، والتدخين، وتناول الكحول، وتعاطي المخدرات، مما يسبب انخفاضًا في القدرة على التخطيط، والذاكرة العاملة، والسرعة الحركية، والتدهور المعرفي، والتعب العقلي" (Potgieter, 2017, p4).

اليقظة العقلية "هي أفضل وسائل السيطرة على عدم الاستقرار والتوتر؛ حيث إنها تبعد الإنسان عن الشعور بفقدان السيطرة، وتزيد من تركيزه، وتشير إلى اعتماد الفرد على خبراته وتقييم الأشياء المهمة وتحسن الاستبصار، تتكون من أربعة أبعاد، وهي: التميز، والانفتاح على الحداثة، والتوجه للحاضر، والوعي لوجهات النظر المختلفة" (Mohammed,2023,p3343).

اليقظة العقلية "هي حالة ذهنية تهدف إلى تركيز الانتباه على اللحظة الحالية؛ فهي نمط معرفي أو عاطفي أو سلوكي، وتساعد الأفراد على التركيز على ما هو موجود في الوقت الحالي، سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا أو محايدًا، دون رفضه أو قبوله، ويعد "القبول" عنصرًا حيويًا في اليقظة العقلية حيث السماح للفرد بقبول التجارب

الممتعة والمؤلمة؛ فعندما يتم قبول المشاعر السلبية، يقل رد الفعل الثانوي، مثل (الشعور بالذنب) تجاه التجربة العاطفية؛ فاليقظة العقلية لها آثار مفيدة على الصحة الجسدية والعقلية ولها علاقة إيجابية بالأداء المعرفي" (Hosseinzadeh, et al.,2021, p5888-5889).

اليقظة العقلية هي "طريقة في التفكير تؤكد على انتباه ووعي الفرد بالبيئة المحيطة وشعوره الداخلي دون إصدار أحكام تقييمية، وتقبل جميع التجارب الشخصية كالأفكار والمشاعر والأحداث، والعمل على التنظيم الذاتي للانتباه والابتعاد عن التفكير بالطرق النمطية التلقائية، وعدم تطفل الأفكار المشوهة في العقل (إيناس محمد عبدالله محمود، محمد عيسى محمد عيسى، ٢٠٢١، ٣٥).

من خلال التعريفات السابقة يمكن وضع تعريف إجرائي لليقظة العقلية بأنها "القدرة على تحقيق الرفاهية لدى الفرد من خلال ممارستها، وتتضمن المعاناة (قبول المعاناة- الوعي بالمعاناة)، وعدم الثبات (قبول عدم الثبات- التعامل مع عدم الثبات)، والعلاقات (قبول العلاقات- الوعي بالعلاقات)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى اليقظة العقلية والدرجة المنخفضة إلى انخفاضها"

مكونات اليقظة العقلية:

تتضمن اليقظة العقلية أربع مكونات، وهي: البحث عما هو جديد، والارتباط، وتقديم الجديد، والمرونة؛ بينما رأى الأخرين أنها تتضمن مكونين، وهما: التنظيم الذاتي والانتباه، ويتضمن الانتباه عددا من الصفات مثل: الاهتمام المستمر، والقدرة على الاحتفاظ بالانتباه على موضوع لفترة طويلة من الزمن، والتحول الفعال، والمرونة العقلية التي تسمح للشخص بتوجيه التركيز من موضوع لآخر، والوعي، والمراقبة، أما المكون الثاني فهو: التوجه نحو التجربة(الخبرة)، ويتضمن الالتزام بالفضول نحو الأنشطة العقلية، والقبول بحرية اللحظة تلو اللحظة، في حين رأى آخرون أن اليقظة العقلية تتكون من التنظيم الذاتي للانتباه نحو تجربة الفرد المباشرة، والفضول، والانفتاح، وقبول التوجه نحو اللحظة الحالية للشخص، والمراقبة، والوصف، والتصرف

بوعي، وعدم الحكم المسبق، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية (عامر محمد الضبياني، ٢٠٢١، ١٥).

النظريات المفسرة لليقظة العقلية:

تتبنى الدراسة الحالية نظرية لانجر المفسرة لليقظة العقلية والتي حددت أربعة أبعاد لليقظة العقلية، وهي:

١- التمييز اليقظ Alert Distinction: وهو تطوير أفكار جديدة ومبدعة من قبل الأفراد ذوي اليقظة العقلية على العكس من الأفراد غير اليقظين الذين يعتمدون على الأفكار والأحكام المسبقة.

٢- الانفتاح على الجديد openness to novelty: وهو ميل الأفراد ذوي اليقظة العقلية إلى حب الاستكشاف، وتجربة الحلول الجديدة للمثيرات غير المألوفة والتي تُعد تحدي لهم.

٣- التوجه نحو الحاضرOrientation of the present: وهو تركيز الانتباه في موقف معين مع تفضيل الاختيارات الانتقائية أثناء العمل.

٤- الوعي بوجهات نظر متعددة Awareness of multiple perspectives: وهو القدرة على النظر إلى المواقف بوجهات نظر مختلفة دون توقف، مع الوعي التام للموقف مع إتخاذ الرأي المناسب (Langer & Moldoveanu, 2000, p1).

ثانياً: التفكير الناقدCritical Thinking:

التفكير الناقد هو أسلوب عام وطريقة للتفكير البشري، ووسيلة للتعامل مع المشكلات وإتخاذ القرارات. وكذلك وسيلة للوعي بعمليات التفكير والسيطرة عليها من أجل زيادة كفاءة التفكير لجعله أكثر عقلانية ووضوحاً ودقة وتماسكاً، ويعمل التفكير النقدي على تقديم الأدلة والحجج والتفسيرات والقرارات النهائية، ونوع من التفكير المنطقي الذي يهدف إلى تحليل وفهم أو تفسير جميع المواقف أو المعلومات بحيث تكون الاستنتاجات التي نستخلصها من التفسيرات صحيحة"(Haase, 2010, p3).

التفكير الناقد هو "استخلاص الاستنتاجات باستخدام التفكير الاستقرائي، والحكم أو التقييم، وإتخاذ القرارات، وحل المشكلات، ويتضمن التفكير النقدي كلاً من المهارات، والميول المعرفية كالانفتاح، والفضول، والمرونة، والميل إلى البحث، والرغبة في الحصول على معلومات جيدة، واحترام وقبول وجهات النظر المتنوعة" (Lai, 2011, p2).

التفكير هو" أساس كل ما نقوم به، وكل فعل، وكل حل، وكل قرار نتخذه هو نتيجة للتفكير، أما التفكير الناقد هو التفكير ولكن بطريقة مختلفة ويعبر عنه بالعديد من مصطلحات، مثل: التحليل، والتساؤل، والتحقيق، والتنظيم، والابتكار، والمنطقية، والمنهجية، والتفكير النقدي هو التفكير بشكل أكثر ذكاءً" (Kallet,2014, p3).

كما عرف التفكير الناقد بأنه "العمليات والاستراتيجيات والتمثيلات العقلية التي يستخدمها الفرد لحل المشكلات وإتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة عملية منضبطة تتضمن التصور، والتطبيق، والتحليل، وتقييم المعلومات المجمعة الناتجة عن الملاحظة أو الخبرة أو التفكير أو الاستدلال؛ فالتفكير النقدي هو تفكير نشط وليس سلبي وهو ذو طبيعة عليا ومجردة"(Shaw, 2014, p66).

من خلال التعريفات السابقة يمكن وضع تعريف إجرائي للتفكير الناقد بأنه" مهارة معقدة عالية المستوى تتطلب مهارات مختلفة كتحليل ومعالجة المعلومات، والاستفسار، والمرونة، والاستدلال والتقييم، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التفكير الناقد، والدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى التفكير الناقد".

مهارات التفكير الناقد:

هناك العديد من مهارات التفكير الناقد كما يلي:

١- التمييز بين الحقيقة والرأي.

٢- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

٣- تقويم الأدلة والبراهين.

٤- تقويم المقروء وابداء الرأي فيه وإصدار الحكم عليه.

٥- التعرف على المغالطات المنطقية.

٦- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
٧- تحري التحيز أو التحامل.
٨- استخلاص النتائج من المقدمات.
٩- تحديد مستوى دقة الرواية أو الموضوع.
١٠- تحديد مصداقية مصدر المعلومات (سناء محمد حسن أحمد، ٢٠١٨، ٣٤٩).

وهناك مهارات أخرى للتفكير الناقد، وهي:

١- **مهارة التحليل:** هي تحديد الإجابات الفعلية والمقصودة بين الأسئلة والعبارات والصفات والمفاهيم للتعبير عن معلومات، ويندرج تحتها عدة مهارات فرعية.

٢- **مهارة الاستقراء:** إن واقعية النتائج تعتمد على صدق المقدمات، وفي ذلك من الأمثلة التجارب والإثباتات العلمية، وتُعد الإحصاءات الاستقرائية مجرد استقراء حتى إذا كانت مبنية على احتمال أو تنبؤ، ويتضمن الاستقراء الأحكام والدلالات التي تصدر عن شخص بعد الرجوع إلى حدث أو موقف.

٣- **مهارة الاستدلال:** تشير مهارة الاستدلال إلى ممارسة عدد من العمليات التي ترتكز على الافتراضات، والبحث وتوليد الحجج، للوصول إلى نتائج، والتعرف على العلاقات السببية والعلاقات.

٤- **مهارة الاستنتاج:** تشير إلى توفير الأساسيات لاستنتاج النتائج المنطقية والصحيحة للعلاقات الاستدلالية، ويقصد بالاستنتاج القدرة على تكوين أو صنع جدل أو نقاش عن طريق خطوات وفق منهج معين (سعديه سعيد أحمد، ٢٠١٨، ١٣٦).

<u>معايير التفكير الناقد:</u>

هناك عدة معايير للتفكير الناقد، ومنها ما يلي:

١ -**الوضوح:** يقصد به وضوح عملية التفكير في تحديد المشكلة والتعبير عنها، وتحديد البدائل والمعلومات المسبقة، والنتائج التي تم التوصل إليها.

٢- **الصحة:** يقصد بها صحة القرارات التي وصل إليها الفرد وصحة الخطوات المتبعة في الوصول لها، وصحة تطبيق المحكات والمعايير والاستدلالات.

٣- **الدقة:** يقصد بها الدقة في الملاحظة المنظمة، واستيفاء الظاهرة بجميع جوانبها المتاحة وجميع البدائل المتاحة والدقة في التعبير عنها، والدقة في إصدار الحكم والقرارات المناسبة.

٤ -**الربط:** يقصد به الربط بين المقدمات والنتائج المختلفة، وبين أجزاء الظاهرة وبعضها البعض، وبين القرارات المختلفة بحيث لا تكون متضادة أو متناقضة، ويشترط في الربط توافر الصحة والدقة والوضوح.

٥ -**العمق:** يقصد به التعمق بالدراسة من جميع الجوانب.

٦ -**المنطق:** يقصد بالمنطق تنظيم وترتيب الأفكار والآراء وتسلسلها بطريقة علمية منطقية عقلية موضوعية تستند إلى أساس منطقي وبطريقة واضحة.

٧-**الاتساع:** ويقصد به أن تؤخذ المشكلة أو الظاهرة بجميع جوانبها وأبعادها بالفحص والتحليل (سهير حسن خير السيد،٢٠١٥، ٥٤٥-٥٤٦).

<u>النظريات المفسرة للتفكير الناقد:</u>

يوجد عدد من النظريات المفسرة ومن أهم النظريات المفسرة للتفكير الناقد وهي:

١- **نظرية بلوم:** وفيها يحتل التفكير الناقد المستويات المعرفية العليا (الرابع- الخامس- السادس) من تصنيف بلوم ويجب التدريب على مهارتين، وهما: التحليل والتركيب وصولًا إلى عملية التقويم(التفكير الناقد)، ويقصد بالتحليل القدرة على تحليل المادة إلى عناصر وأجزاء واكتشاف العلاقات فيما بينها، أما التركيب فهو تنظيم العناصر والأجزاء وربطها معًا لتكوين نموذج لم يكن موجودًا من قبل، وبالنسبة للتقويم يقصد به القدرة على إصدار الأحكام في ضوء معيار محدد (أمل زكريا القاضي، ٢٠٢٣، ١٦٦).

٢- **نظرية جيلفورد:** يرى جيلفورد أن التفكير الناقد عملية تقويمية تتضمن جانبين، هما: الحاسم والختامي؛ فهو خاتمة لعمليات الذاكرة، والمعرفة، والفهم، والاستنتاج، وعملية تقويمية تحدد خصائص عمليات تتم في ضوء عملية معيارية، وهو عبارة عن

قدرات تقويمية تقع ضمن وحدات ما بعد العمليات وتتعلق بالتحقق من المعلومات من خلال معرفة مدى اتفاقها مع محكات محددة (إسماعيل إبراهيم علي، ٢٠٠٩، ٣٣).

ثالثًا: إتخاذ القرارDecision-Making:

يمكن تعريف إتخاذ القرار بأنه "الاختيار بناء على بعض البدائل المتاحة من بين اثنين أو أكثر من تلك البدائل، والتي يتم اختيارها بوعي وذلك لتحقيق هدف معين؛ فالقرار هو فعل أو اختيار يقوم به المسئول التنفيذي بتكوين استنتاج حول ماذا يجب أن يتم في حالة معينة"(Smriti,2015, p2).

إتخاذ القرار هو عملية معرفية وعقلانية تنتهي إلى اختيار الفعل بين عدة بدائل، أو عملية حل المشكلات التي تنتهي بالوصول إلى حل؛ فعملية إتخاذ القرار يمكن أن تكون مبنية على افتراضات ضمنية أو صريحة؛ فإن إتخاذ القرار هو عملية عقلية يشارك فيها جميع البشر طوال حياتهم، وتتم عملية إتخاذ القرار على أسس ثقافية ومعتقدات وقيم واتجاهات شخصية ومعرفة لمتخذي القرار، وتتم عملية إتخاذ القرار مع الوظائف التنفيذية بالقشرة المخية (Shahsavarani & Azad Marz Abadi, 2015, p214).

إتخاذ القرار هو عملية ديناميكية وتفاعلية تتضمن سلسلة من الأحداث في الوقت الذي يدرك فيه صناع القرار الحاجة إلى حل مشكلة ما حتى الوصول إلى حلها، وأن إتخاذ القرار وتنفيذه مفهومان مرتبطان ولكنهما مختلفان، وتعتمد عملية صنع القرار على عمليات عقلانية أو حدسية أو سياسية (Elbanna, 2017, p2).

إن إتخاذ القرار يتطلب الجوانب التحليلية والتقييمية- وليس الجوانب التوليدية أو الإبداعية- لحل المشكلات، ولإتخاذ قرار فعال، يحتاج الفرد أولاً إلى فهم المشكلة أو الموقف الذي يجب إتخاذ القرار فيها، من أجل استخلاص معايير الحكم على القرار، وبالتالي فإن فهم معايير إتخاذ القرار لا يتطلب فقط تحليل الوضع الحالي من حيث المتطلبات، ولكن القدرة على الاعتراف ما الذي يمكن أن يشكل نتيجة مثالية (Heard et al, 2020, p5).

من خلال التعريفات السابقة يمكن وضع تعريف إجرائي لإتخاذ القرار بأنه "الميل إلى توقع أكبر قدر من الفائدة والشعور بالسعادة باختياراتهم التي يعتقدون أنها جيدة، وذلك من خلال التعظيم وهو يدور حول مواقف الأفراد لبذل جهد كبير لإيجاد ومراجعة الخيارات البديلة الأخرى، وصعوبة القرار من حيث وصف المشاعر أو المواقف السلبية التي يواجهها الفرد في عملية صنع القرار، وتشير الدرجة المرتفعة التي تحصل عليها الطالبة إلى ارتفاع درجة إتخاذ القرار لديها، والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض درجة إتخاذ القرار لديها.

أنماط إتخاذ القرار :

هناك خمسة أنماط لإتخاذ القرار، وهي:

١- **نمط إتخاذ القرار العقلاني:** يكون الإنسان على دراية بجميع الحلول ويعرف نتيجة كل قرار ويستطيع ترتيب وتنظيم نتائج إتخاذ القرار من حيث الأولوية (الفائدة القصوى)

٢-**نمط إتخاذ القرار البديهي:** وهو عملية صنع القرار اللاواعي، ونتيجة للخبرات المجمعة.

٣-**نمط إتخاذ القرار الاعتمادي:** وفيه يعتمد صانع القرار على معتقدات الآخرين ويكون له دور سلبي.

٤-**نمط إتخاذ القرار التلقائي:** وهو يشير إلى الظروف العاجلة التي يتخذ فيها الشخص قرارًا فوريًا؛ حيث إتخاذ القرار من خلال الحد الأدنى من الوقت دون إصرار.

٥-**نمط إتخاذ القرار التجنبي:** وفيه يميل صانع القرار إلى تجنب إتخاذ أي قرارات بقدر الإمكان(Kashaninia, ,2015, p198) .

مهارات إتخاذ القرار :

هناك العديد من التصنيفات لمهارات إتخاذ القرار منها ما يلي:

١- تحديد المشكلة وتحليلها.

٢- جمع المعلومات.

٣- تحديد البدائل لحل المشكلة.

٤- تقييم البدائل.

٥- اختيار البديل المناسب.

٦- وضع البدائل موضع التنفيذ.

٧- المتابعة وقياس النتائج.

من هنا فإن عملية إتخاذ القرار تتطلب استخدام العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل، والتقويم، والاستقراء، والاستنباط، وبالتالي تكون ضمن عمليات التفكير المركبة كالتفكير الناقد، والابتكاري، وحل المشكلات (محمد صبح وأخرون، ٢٠١٥، ٨٥٦).

النظريات المفسرة لإتخاذ القرار:

تتبني الباحثتان نظرية "هربرت سيمون" لإتخاذ القرار؛ حيث يرى "سيمون" أن إتخاذ القرار عملية مرادفة للعملية الإدارية نفسها أو هي الإدارة ككل ويعتبرها القلب النابض للإدارة وهي عبارة عن سلوكيات نفسية ومنطقية تدل على الاختيار الإنساني في التنظيم، كذلك أيضاً هي إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين، وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة المتاحة؛ فإتخاذ القرار هو جوهر التنظيمات وينتشر في جميع مستوياتها ويقوم بها كل فرد من أجل الوصول لحل للمشكلات الحقيقية التي يواجهها الفرد وإيجاد أفضل البدائل والحلول وتقييمها واختيار الأفضل والمناسب، وقسم "سيمون" القرارات إلى ما يلي:

-**من حيث النشاط:** وهي القرارات تتعلق بالعنصر البشري كالإنتاج والتمويل وغيرها.

-**القرارات المخططة:** وتُسمى بالقرارات الروتينية وهي التي تتكرر بصفة مستمرة.

-**القرارات غير المخططة:** وهي القرارات الأساسية التي لا يتكرر حدوثها وتعالج مشكلات معقدة.

-**القرارات التنظيمية:** هي القرارات التي يتخذها القائد في التنظيم ومن ثَمَّ فإن القرار يتعلق بالمنظمة بصفة مباشرة أو غير مباشرة ويُتخذ القرار بصفة رسمية.

-**القرارات الفردية أو الشخصية:** وهي القرارات التي يتخذها الشخص وتؤثر في حياته وكيانه والشخص المعني بالقرار هو القادر على إتخاذها (سعيد زيوش، ٢٠٢٢، ٥٠٢-٥٠٤).

دراسات سابقة:

بمراجعة الباحثتان للدراسات ذات الصلة والتي تناولت علاقة اليقظة العقلية وإتخاذ القرار، أجرى "جالاس" (Galles, 2013) دراسة هدفت إلى استكشاف دور اليقظة العقلية والسياق الوظيفي من خلال دراسة العلاقات بين اليقظة العقلية، والأفكار المهنية المختلفة، والهوية المهنية، وأسلوب إتخاذ القرار، وتكونت العينة من ٢٥٨ طالبًا جامعيًا، طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية، واستبيان السياق الوظيفي، واستبيان إتخاذ القرار، أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات قوية لليقظة العقلية العالية على أسلوب إتخاذ القرار القائم على التفكير، وأسلوب إتخاذ القرار الداخلي لكل من الأفكار المهنية المختلفة والهوية المهنية.

كذلك أجرى "دنيز" (Deniz, 2015) دراسة للتنبؤ بتقدير الذات وإتخاذ القرار وأساليب إتخاذ القرار عن طريق اليقظة العقلية، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من ٥٩٧ طالباً جامعياً، وموزعين وفقًا للنوع (٣٢٣ إناث/٢٧٤ ذكور)، طبق مقياس الوعي بالانتباه، واستبيان إتخاذ القرار، ومقياس اليقظة الذهنية، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والمقاييس الفرعية لأساليب إتخاذ القرار، وأن اليقظة العقلية تُعد مؤشرًا مهمًا لأساليب إتخاذ القرار.

أجرى أيضًا "مارتينوفيتش" (Martinovic, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وإتخاذ القرار، وكذلك التعرف على المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية بنتيجة إتخاذ القرار على عينة بلغت ١٩٩ طالب، وموزعين وفقًا للنوع (٦٣ ذكور/١٣٦ إناث)، تراوحت أعمارهم ما بين ١٨ -٥٩ عامًا من وظائف مختلفة، ومعظمهم كانوا من الطلاب الذين يدرسون ويعملون والحاصلين على درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وطبق عليهم استبيان اليقظة العقلية الخمسة، واستبيان إتخاذ القرار، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات

الاجتماعية والديموغرافية وإتخاذ القرار، وعدم قدرة اليقظة العقلية على التنبؤ بإتخاذ القرار.

أجرى كل من محمد أحمد محمد غنيم وأخرون (٢٠٢٠) دراسة للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والقدرة على إتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من(٣٠٩) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة من شعبتي اللغة الانجليزية والفلسفة بكلية التربية جامعة بنها، وقد طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس القدرة على إتخاذ القرار، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

في نفس السنة أجرى كل من محمد أحمد محمد غنيم وأخرون(٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إسهام كل من اليقظة العقلية وسلوك حل المشكلة في التنبؤ بالقدرة على إتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من(٣٠٩) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة من شعبتي اللغة الانجليزية والفلسفة بكلية التربية جامعة بنها، وقد اشتملت الأدوات على مقياس اليقظة العقلية، ومقياس سلوك حل المشكلة، ومقياس القدرة على إتخاذ القرار، وقد توصلت النتائج إلى إسهام بعض أبعاد اليقظة العقلية وسلوك حل المشكلة في التنبؤ بالقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، وأن سلوك حل المشكلة كان أكثر إسهامًا من اليقظة العقلية في التنبؤ بالقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

في حين أن دراسة كل من منال منصور علي الحملاوي ونفيسة فوزي عمر(٢٠٢٣) هدفت إلى معرفة الدور المعدل للتحيز الإيجابي في العلاقة بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل وإتخاذ القرار والرضا الوظيفي كمتغيرات تابعة للمعلمين من طلاب الدراسات العليا بالإضافة إلى ذلك هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية وإتخاذ القرار، وتكونت العينة الأولية من ١٨٥ طالباً معلماً من طلاب الدراسات العليا في برامج الدبلوم والماجستير والدكتوراه، بمتوسط عمري قدره ٣٩,٦٧ سنة، وانحراف معياري قدره ١١,٢٩، واستخدم استبيان اليقظة الذهنية الخمسة الذي طوره باير وآخرون، ومقياس التحيز الإيجابي، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس إتخاذ القرار

من إعداد الباحثتان، وكشفت النتائج عن التأثير المعدل للتحيز الإيجابي على العلاقة بين اليقظة الذهنية والرضا الوظيفي، وكذلك الدور المعدل للتحيز الإيجابي على العلاقة بين اليقظة الذهنية وإتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا المعلمين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية وإتخاذ القرار.

أما بالنسبة للدراسات التي أجريت عن اليقظة العقلية والتفكير الناقد؛ فلقد أجرى "نوني وأخرون" (Noone et al, 2016) دراسة للتعرف على تعزيز اليقظة الذهنية على التفكير النقدي والتأثيرات الوسيطة للوظائف التنفيذية في العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير النقدي، أجريت على عينة مكونة من ١٧٨ طالبًا جامعيًا، وقد طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية، ومجموعة من المهام الوظيفية التنفيذية، وتقييم هالبيرن للتفكير النقدي، وأظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر للوظائف التنفيذية في العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير النقدي، وأن اليقظة العقلية تسهل التفكير النقدي.

بينما أجرت كل من ريم ميهوب سليمون وفداء محمود سودان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى اليقظة العقلية لدى عيّنة من طلبة كليتي التربية والصيدلة في جامعة طرطوس، وما إذا كانت توجد فروق دالة جوهرياً في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي، أجريت على عينة بلغت (٢١٤) طالباً وطالبةً، منهم (١٠٤) طالباً وطالبةً من كلية التربية و(١١٠) طالباً وطالبةً من كلية الصيدلة، وقد طبق مقياس كنتاكي لليقظة العقلية، وأظهرت النتائج وجود مستويات متوسطة في اليقظة العقلية لدى أفراد العيّنة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

في حين أجرى شريف عبد الرحمن السعودي (٢٠٢٣) دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والنزعة للتفكير الناقد وفاعلية الذات، وقد تكونت العينة من (٤٨٦) طالبًا وطالبة من جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، وطبق عليهم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس للتفكير الناقد، ومقياس لفاعلية الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستويات اليقظة العقلية، والنزعة للتفكير الناقد، وفاعلية الذات، ووجود تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في كل من النزعة للتفكير الناقد،

والفاعلية الذاتية، وكذلك وجود تأثير إيجابي مباشر للفاعلية الذاتية في النزعة للتفكير الناقد، وكذلك وجود تأثير إيجابي غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد من خلال فاعلية الذات.

فيما يتعلق بالدراسات عن التفكير الناقد وإتخاذ القرار أجرت أروى عبد الله أحمد فارع (٢٠٢٠) دراسة عن اكتساب مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بمهارة إتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا بالمعهد الأمريكي في اليمن، على عينة ٦٠ طالبًا، طبق عليهم مقياس مهارات التفكير الناقد، ومقياس مهارات إتخاذ القرار، توصلت الدراسة إلى ضعف مستوى التفكير النقدي لدى الطلاب، ووجود مستوى متوسط في إتخاذ القرار، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومهارات إتخاذ القرار.

بينما أجرى كل من "الأحمدي والشهبازي" (Ahmady& Shahbazi, 2020) دراسة شبة تجريبية عن أثر التدريب على حل المشكلات الاجتماعية على التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طلاب التمريض، وكانت الدراسة عبارة عن تصميم اختبار قبلي وبعدي وتم إجراؤها على ٤٠ شخصًا من طلاب المرحلة في مدرسة بوروجين للتمريض بإيران تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين، تجريبية(٢٠) وضابطة (٢٠)، ثَمَّ أقيمت دورة للتدريب على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية، وطبق استبيان للمتغيرات الديموجرافية، واختبار التفكير، واختبار إتخاذ القرار، وأشارت النتائج إلى أن تدريب حل المشكلات الاجتماعية بعد الدورة التعليمية التجريبية أثر إيجابيًا على سلوك الاجتماعي، ومهارات حل المشكلات، وإتخاذ القرار، والتفكير الناقد.

في نفس الصدد أجرى أحمد غازي مطلق المطيري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت، وعلاقة السلوك الاندفاعي بكل من التفكير الناقد وإتخاذ القرار، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٧٥٥) طالباً وطالبة من مختلف الكليات، استخدم مقياس السلوك الاندفاعي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس إتخاذ القرار، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط في كل من السلوك الاندفاعي، والتفكير الناقد، وإتخاذ القرار لدى

طلبة جامعة الكويت، ووجود علاقة سلبية دالة احصائياً بين السلوك الاندفاعي وكل من التفكير الناقد وإتخاذ القرار، وعدم وجود فروق في السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق في إتخاذ القرار في إتجاه الذكور، ووجود فروق في السلوك الاندفاعي تعزى للتخصص الدراسي في إتجاه الكليات الإنسانية، وفي التفكير الناقد والقدرة على إتخاذ القرار في إتجاه طلبة الكليات العملية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية نجد أنه:

١- لم توجد دراسة واحدة على المستويين العربي والأجنبي تناولت الدور المعدل لليقظة العقلية في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار بصفة عامة ولدى طالبات الدراسات العليا بصفة خاصة.

٢- تنوعت الدراسات السابقة فيما بين دَراسات عربية وأجنبية؛ مما يُشير إلى مدى الاهتمام بهذه المُتغيرات على المستويين العربي والأجنبي.

٣- يتضح من الدراسات السابقة وجود اتفاق في نتائج الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والتفكير الناقد، وبين اليقظة العقلية وإتخاذ القرار، وبين التفكير الناقد وإتخاذ القرار، بينما لا توجد دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من والتفكير الناقد وإتخاذ القرار.

٤- يتضح من الدراسات السابقة وجود تضارب في نتائج الدراسات السابقة؛ حيث أشارت دراسة ريم ميهوب سليمون وفداء محمود سودان(٢٠٢٠) إلى عدم وجود فروق في اليقظة العقلية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، بينما أشارت دراسة أحمد غازي مطلق المطيري (٢٠٢٠) إلى وجود فروق في التخصص الدراسي في التفكير الناقد والقدرة على إتخاذ القرار في إتجاه طلبة الكليات العملية، ووجود مستوى متوسط في كل من التفكير الناقد، وإتخاذ القرار، في حين أشارت دراسة أروى عبد الله أحمد فارع (٢٠٢٠) إلى ضعف مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، ووجود مستوى متوسط من إتخاذ القرار.

٥- كما يتبين من الدراسات السابقة أن بعض الدراسات أجريت على طلاب الجامعة كدراسة "جالاس" Galles (2013)، ودراسة "دنيز" Deniz (2015)، وشريف عبدالرحمن السعودي (٢٠٢٣)، ودراسة كل من ريم ميهوب سليمون وفداء محمود سودان(٢٠٢٠)، والبعض الآخر أجرى على طلاب الدراسات العليا كدراسة "مارتبنوفيتش" Martinovic (2017)، وأروى عبدالله أحمد فارع (٢٠٢٠)، ودراسة كل من منال منصور علي الحملاوي ونفيسة فوزي علي (٢٠٢٣)، بينما الدراسة الحالية أجريت على طالبات الدراسات العليا.

٦- استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في اختيار المنهج الأكثر مُلاءمة للدراسة الحالية، وهو المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية والمقارنة، وصياغة فروض الدراسة الحالية، ومناقشة نتائجها.

فروض الدراسة:

من خلال العرض السابق للإطار النظري، وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، وبالرجوع إلى مشكلة الدراسة وأهدافها؛ استطاعت الباحثتان صياغة فروض دراستهما كما يلي:

١- يوجد مستوى لليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٢- يوجد مستوى للتفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٣- يوجد مستوى لإتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

٧- يوجد تأثير دال إحصائيًا لليقظة العقلية بوصفها متغيرًا معدلًا في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولًا- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية المَنهج الوصفي (الارتبَاطي، والمقارن)؛ وذلك لمَناسبته لأهداف الدراسة الحالية.

ثانيًا- عينة الدراسة:

قد انقسمت عَينة الدراسة الحالية إلى:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عَينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وتراوحت أعمارهن ما بين (٢٤- ٤٤ عامًا)، بمتوسط عمري قدره (٢٩,٣٥عامًا)، وانحراف معياري قدره (٤,٠١عامًا)، ويوضح جدول (١) خَصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١) خَصائص عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٣٠٠)

المتغيرات		التكرارات	النسبة المئوية %
محل الإقامة	حضر	١٩٦	%٦٥,٣
	ريف	١٠٤	%٣٤,٧

	المجموع	**٣٠٠**	**%١٠٠,٠**
الحالة الوظيفية	تعمل	١٧٥	%٥٨,٣
	لا تعمل	١٢٥	%٤١,٧
	المجموع	**٣٠٠**	**%١٠٠,٠**
المرحلة الدراسية	دبلومة	٩٠	%٣٠,٠
	ماجستير	١٣٨	%٤٦,٠
	دكتوراه	٧٢	%٢٤,٠
	المجموع	**٣٠٠**	**%١٠٠,٠**
التخصص الدراسي	عملي	١١١	%٣٧,٠
	نظري	١٨٩	%٦٣,٠
	المجموع	**٣٠٠**	**%١٠٠,٠**

يَتضح من جدول (١) أن عَينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من (٣٠٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وتم توزيعهن وفقًا لمحل الإقامة (١٩٦ حضر/ ١٠٤ ريف)، وللحالة الوظيفية (١٧٥ تعمل/ ١٢٥ لا تعمل)، وفقًا للمرحلة الدراسية (٩٠ دبلومة/ ١٣٨ ماجستير/ ٧٢ شيفيه)، وللتخصص الدراسي (١١١ عملي/ ١٨٩ نظري).

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عَينة الدراسة الأساسية من (٦٨٤) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وتراوحت أعمارهن ما بين (٢٤- ٤٤ عامًا)، بمتوسط عمري قدره

(٢٩,٠١عامًا)، وانحراف معياري قدره (٣,٢٩عامًا)، ويوضح جدول (٢) خَصائص عينة الدراسة الأساسية.

جدول (٢) خَصائص عينة الدراسة الأساسية (ن=٦٨٤)

المتغيرات		التكرارات	النسبة المئوية %
محل الإقامة	حضر	٤٣٢	%٦٣,٢
	ريف	٢٥٢	%٣٦,٨
	المجموع	**٦٨٤**	**%١٠٠,٠**
الحالة الوظيفية	تعمل	٣١٤	%٤٥,٩
	لا تعمل	٣٧٠	%٥٤,١
	المجموع	**٦٨٤**	**%١٠٠,٠**
المرحلة الدراسية	دبلومة	٢٦٥	%٣٨,٧
	ماجستير	٢٩١	%٤٢,٥
	دكتوراه	١٢٨	%١٨,٧
	المجموع	**٦٨٤**	**%١٠٠,٠**
التخصص الدراسي	عملي	٢٧٣	%٣٩,٩
	نظري	٤١١	%٦٠,١
	المجموع	**٦٨٤**	**%١٠٠,٠**

يَتضح من جدول (٢) أن عَينة الدراسة الأساسية تكونت من (٦٨٤) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وتم توزيعهن وفقًا لمحل الإقامة (٤٣٢ حضر/ ٢٥٢ ريف)، وللحالة الوظيفية (٣١٤ تعمل/ ٣٧٠ لا تعمل)، وفقًا للمرحلة

الدراسية (٢٦٥ دبلومة/ ٢٩١ ماجستير/ ١٢٨ شيفيه)، وللتخصص الدراسي (٢٧٣ عملي/ ٤١١ نظري).

ثالثًا- أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية الأدَوات السيكومترية الآتية:

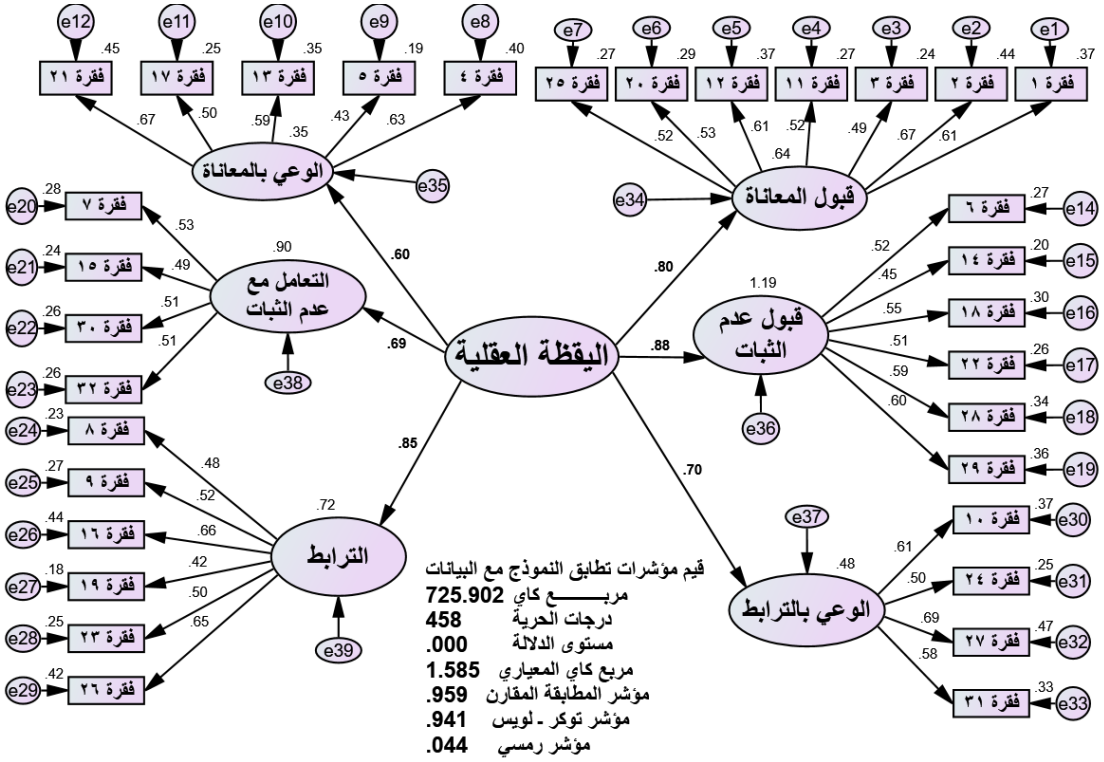
١- مقياس اليقظة العقلية:

أعد مقياس اليقظة العقلية كلٍّ من "جاروكاسيمثاوي وآخرون" Jarukasemthawe et al (2024)، وقامت الباحثتان بتعريبه إلى اللغة العربية، ويهدف هذا المقياس إلى قياس اليقظة العقلية لدى المراهقين والطلاب والشباب، ويتكون المقياس من (٣٢) عبارة، وتمت الإجابة عن هذا المقياس وفقًا لاختيار بديل واحد من أحد البدائل الخمسة، وهما: (غير صحيح تماماً- صحيح نادراً - صحيح أحياناً- صحيح غالباً- صحيح بدرجة كبيرة- صحيح دائمًا)، وتوزعت فقرات المقياس على ستة أبعاد، وهي: بُعد قبول المعاناة، ويشمل العبارات (١، ٢، ٣، ١١، ١٢، ٢٠، ٢٥)، بينما يشمل بُعد الوعي بالمعاناة العبارات (٤، ٥، ١٣، ١٧، ١٧، ٢١)، ويشمل بُعد قبول عدم الثبات العبارات (٦، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٨، ٢٩)، أما بعد التعامل مع عدم الثبات يشمل (٧، ١٥، ٣٠، ٣٢)، في حين تكون بعد الترابط من العبارات (٨، ٩، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٦)، بينما تكون بعد الوعي بالترابط من العبارات (١٠، ٢٤، ٢٧، ٣١)، وقد تم تصحيح هذا المقياس بإعطاء غير صحيح تماماً صفر، وصحيح نادراً درجة واحده، وصحيح أحياناً درجتان، وصحيح غالباً ثلاث درجات، وصحيح بدرجة كبيرة أربع درجات، وصحيح دائمًا خمس درجات، والمقياس ليس له عبارات عكسية، ومع ذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (صفر- ١٦٠) درجة، وقد استخدم معدي المقياس الصدق العاملي الاستكشافي، والصدق العاملي التوكيدي؛ للتحقق من صدق المقياس، واستخدم ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية؛ للتحقق من ثبات المقياس.

الكفاءة السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية:

أ- صدق المقياس:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية الصدق العاملي التوكيد؛ وذلك للتحقق من صدق مقياس اليقظة العقلية لدى عينة استطلاعية من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، ومعرفة تطابق العوامل المستخرجة (ستة عوامل) التي تم التوصل إليها مُعِدّي المقياس بناء على الصدق العاملي الاستكشافي مع النموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، ويوضح شكل (١)، وجدولي (٣، ٤) نتائج نموذج مقياس اليقظة العقلية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا.



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

يتبين من شكل (١) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا قد تشبعت عليه الفقرات التي يشملها العامل لدى طالبات الدراسات العليا، كما أن مُؤشرات حُسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويوضح

جدول (٣) معَاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس اليقظة العقلية ودلالتها الإحصائية، بينما يوضح جدول (٤) مُؤشَرات حسن المطابقة لنموذج مقياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا.

جدول (٣) مُعاملات الانحِدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحَصائية لتشبعات الفقرات على العَوامل الكامنة لمقياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

العامل	<---	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد قبول المعاناة	<---	فقرة ١	٠,٦١	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٢	٠,٦٧	١,٠٣	٠,١٣	٧,٥٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٣	٠,٤٩	٠,٦٨	٠,١٢	٥,٣٤	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١١	٠,٥٢	٠,٧٨	٠,١٥	٥,٠٩	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٢	٠,٦١	٠,٨٠	٠,١٣	٦,٠١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٠	٠,٥٣	٠,٧٠	٠,١٢	٥,٧٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٥	٥٢	٠,٧٣	٠,١٢	٥,٨٥	٠,٠٠١
بُعد الوعي بالمعاناة	<---	فقرة ٤	٠,٦٣	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٥	٠,٤٣	٠,٦٧	٠,١٣	٤,٩٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٣	٠,٥٩	٠,٩١	٠,١٤	٦,٥١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٧	٠,٥٠	٠,٦١	٠,١٤	٤,٢٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢١	٠,٦٧	١,١١	٠,١٧	٦,٢٩	٠,٠٠١
بُعد قبول	<---	فقرة ٦	٠,٥٢	١,٠٠٠	–	–	–

عدم الثبات	<---	فقرة ١٤	٠,٤٥	١,٢٦	٠,٣١	٣,٩٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٨	٠,٥٥	١,٢٢	٠,٣١	٣,٨٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٢	٠,٥١	١,٤٤	٠,٣١	٤,٥٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٨	٠,٥٩	٠,٨٨	٠,٢١	٤,٠٩	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٩	٠,٦٠	١,٠٧	٠,٢٧	٣,٩٧	٠,٠٠١
بُعد التعامل مع عدم الثبات	<---	فقرة ٧	٠,٥٣	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ١٥	٠,٤٩	١,٤٥	٠,٥٦	٢,٥٩	٠,٠١
	<---	فقرة ٣٠	٠,٥١	٠,٨٣	٠,٣٣	٢,٥٢	٠,٠٥
	<---	فقرة ٣٢	٠,٥١	١,١٣	٠,٤٢	٢,٦٩	٠,٠١
بعد الترابط	<---	فقرة ٨	٠,٤٨	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٩	٠,٥٢	٠,٨٨	٠,٢٠	٤,٢٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٦	٠,٦٦	١,٦٠	٠,٣١	٥,١٩	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٩	٠,٤٢	٠,٨٢	٠,١٩	٤,٢١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٣	٠,٥٠	٠,٧٩	٠,٢٥	٣,٠٨	٠,٠١
	<---	فقرة ٢٦	٠,٦٥	١,٦٩	٠,٣١	٥,٣٣	٠,٠٠١
بعد الوعي بالترابط	<---	فقرة ١٠	٠,٦١	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٢٤	٠,٥٠	٠,٥٤	٠,١٩	٢,٨٤	٠,٠١
	<---	فقرة ٢٧	٠,٦٩	١,٥٠	٠,٢٦	٥,٦٧	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٣١	٠,٥٨	٠,٥٣	٠,٢٠	٢,٥٥	٠,٠٥

جدول (٤) مُؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

مُؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٧٢٥,٩٠ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غيَر دالة، وأحيانًا تكون دَالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٤٥٨	-
النسبة بين كا^{2}إلى درجة حريتها(χ^2/df)	١,٥٨ (جيد)	صفر إلى أقل من ٥
مُؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥ (مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر جذر مُتوسط مُربع خطأ الاقتراب(RMSEA)	٠,٠٤ (جيد)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مُؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٤(مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر تاكر- لويس (TLI)	٠,٩٤ (مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٢ (مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتبين من خلال جدولي (٣، ٤) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن مقياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا يَتمتع بنموذج قياسي جيد، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح، والتي كانت في مداها المثالي؛ حَيث بلغت النسبة بين مُربع كاي ودرجة الحرية (١,٥٨)، بينما كانت قيمة مؤشر المُطابقة المقارن (٠,٩٥)، ومؤشر جَذر متوسط مُربع خطأ الاقتراب (٠,٠٤)، ومُؤشر المُطابقة التزايدي (٠,٩٤)، ومؤشر تَاكر- لويس (٠,٩٤)، ومؤشر جودة المطابقة (٠,٩٢)، كما تشبع على كل عَامل من عوامل المقياس الفقرات الخاصة به، كما كانت جَميع التشبعات دالة إحصائياً؛ مما يجعلنا نَطمئن إلى مدى صَلاحية وملاءمة النموذج الحَالي في قياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا.

ب- ثبات المقياس:

استخدمت الباحثتان طريقة ثبات ماكدونالد أوميجا لهايز، وطريقة ثبات التجزئة النصفية؛ لحساب ثبات مقياس اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا مع تعديل معامل الارتباط بين فقرات نصفي المقياس باستخدام معادلة "سبيرمان- براون"،

ومعادلة "جتمان"، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات ثبات لمقياس اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا.

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

مقياس اليقظة العقلية وأبعادها	عدد الفقرات	معامل ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان- براون"	بعد التصحيح بمعادلة "جتمان"
بُعد قبول المعاناة	٧	٠,٧٢	٠,٥٤	٠,٧١	٠,٧٠
بُعد الوعي بالمعاناة	٥	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٦	٠,٧٤
بُعد قبول عدم الثبات	٦	٠,٧٠	٠,٥٣	٠,٦٩	٠,٦٩
بعد التعامل مع عدم الثبات	٤	٠,٦٨	٠,٤٨	٠,٦٥	٠,٦٥
بعد الترابط	٦	٠,٧١	٠,٥٣	٠,٦٩	٠,٦٩
بعد الوعي بالترابط	٤	٠,٦٩	٠,٥٢	٠,٦٨	٠,٦٧
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	٣٢	٠,٨٣	٠,٦٥	٠,٧٩	٠,٧٩

يتضح من جدول (٥) أن مقياس اليقظة العقلية، وكذلك كل بُعد من أبعاده الستة ثابت لدى طالبات الدراسات العليا سواء بطريقة ثبات معامل ماكدونالد أوميجا لهايز، أم بطريقة ثبات التجزئة النصفية لهذا المقياس، مع تصحيح مُعامل الارتباط بين فقرات نصفي مقياس اليقظة العقلية وأبعادها باستخدام "مُعادلة سبيرمان- براون"، ومُعادلة "جتمان"؛ فقد تراوحت معاملات ثَبات الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية ما بين (٠,٧٩- ٠,٨٣)، بينما تَراوحت معاملات ثبات أبعاد مقياس اليقظة العقلية ما بين (٠,٦٥- ٠,٧٦)، وتَوضح النتائج السابقة أن مقياس اليقظة العقلية وأبعادها لدى

طالبات الدراسات العليا جميعها تتمتع بمُعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية؛ مما يؤدي إلى استخدام مقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية.

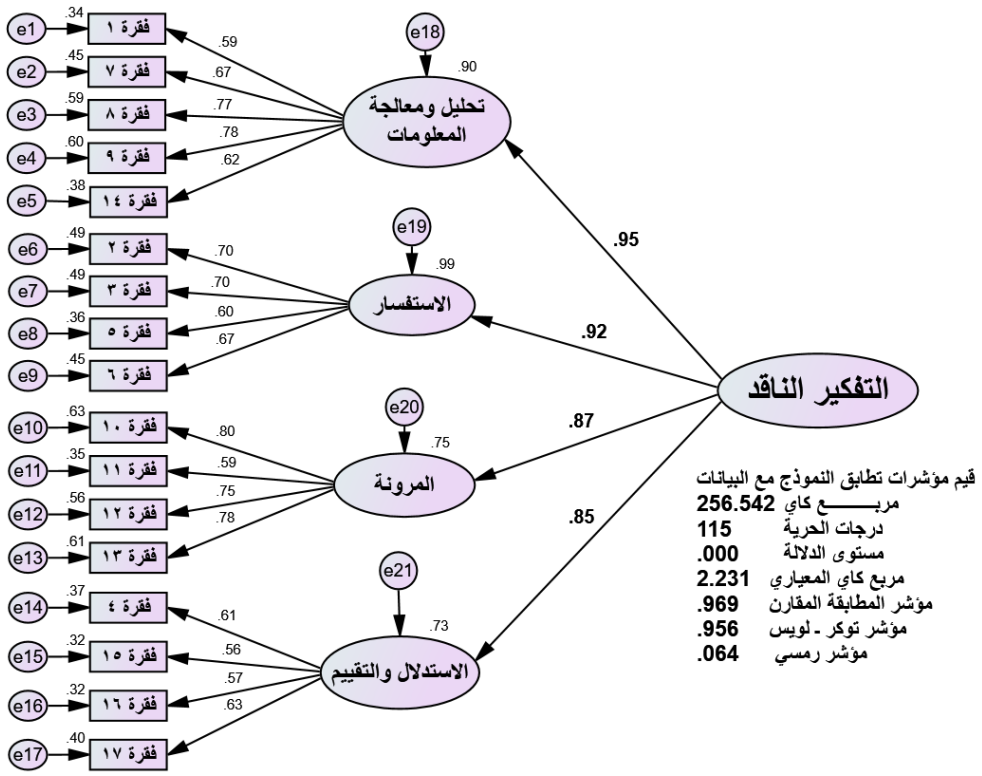
٢- مقياس التفكير الناقد:

أعد مقياس التفكير الناقد كلٍّ من "أكفيرات وآخرون" Akfirat et al (2021)، وقامت الباحثتان بتعريبه إلى اللغة العربية، ويهدف هذا المقياس إلى قياس التفكير الناقد لدى الطلاب والشباب، ويتكون المقياس من (١٧) عبارة، وتمت الإجابة عن هذا المقياس وفقًا لاختيار بديل واحد من أحد البدائل الخمسة، وهي: (أبدًا- نادرًا- بعض الأحيان- غالبًا- دائمًا)، وتوزعت فقرات المقياس على أربعة أبعاد، وهي: بُعد تحليل ومعالجة المعلومات، ويشمل العبارات(١، ٧، ٨، ٩، ١٤)، بينما يشمل بُعد الاستفسار العبارات(٢، ٣، ٥، ٦) ، ويشمل بُعد المرونة العبارات (١٠، ١١، ١٢، ١٣)، أما بعد الاستدلال والتقييم يشمل (٤، ١٥، ١٦، ١٧)، وقد تم تصحيح هذا المقياس بإعطاء أبدًا درجة واحدة، ونادراً درجتان، وبعض الأحيان ثلاث درجات، وغالباً أربعة درجات، ودائمًا خمس درجات، والمقياس ليس له عبارات عكسية، ومع ذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (١٧- ٨٥) درجة، وقد استخدمت معدتا المقياس الصدق العاملي الاستكشافي وصدق المحتوى؛ للتحقق من صدق المقياس، واستخدمتا ثبات ألفا كرونباخ وثبات إعادة التطبيق؛ للتحقق من ثبات المقياس.

الكفاءة السيكومترية لمقياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية:

أ- صدق المقياس:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية الصدق العاملي التوكيد؛ وذلك للتحقق من صدق مقياس التفكير الناقد لدى عينة استطلاعية من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، ومعرفة تطابق العوامل المستخرجة (أربعة عوامل) التي توصلت إليها مُعِدّتا المقياس بناء على الصدق العاملي الاستكشافي مع النموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، ويوضح شكل (٢)، وجدولي (٦، ٧) نتائج نموذج مقياس التفكير الناقد لدى عينة من طالبات الدراسات العليا.



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

يتبين من شكل (٢) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا قد تشبعت عليه الفقرات التي يشملها العامل لدى طالبات الدراسات العليا، كما أن مُؤشرات حُسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويوضيح جدول (٦) معَاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس التفكير الناقد ودلالتها الإحصائية، بينما يوضح جدول (٧) مُؤشَرات حسن المطابقة لنموذج مقياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا.

جدول (٦) مُعاملات الانحِدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحَصائية لتشبعات الفقرات على العَوامل الكامنة لمقياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

العامل	<---	الفقرة	معاملات الانحدار	معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة

			المعيارية	اللامعيارية			
بُعد تحليل ومعالجة المعلومات	<---	فقرة ١	٠,٥٩	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٧	٠,٦٧	١,٢٠	٠,١٥	٧,٨٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٨	٠,٧٧	١,٣٨	٠,١٦	٨,٤٧	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٩	٠,٧٨	١,٢٩	٠,١٤	٨,٦٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٤	٠,٦٢	١,٢٦	٠,١٧	٧,٢٧	٠,٠٠١
بُعد الاستفسار	<---	فقرة ٢	٠,٧٠	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٣	٠,٧٠	١,٠٠	٠,٠٩	١٠,٣٣	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٥	٠,٦٠	٠,٩٣	٠,١١	٨,٤٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٦	٠,٦٧	٠,٩٩	٠,١١	٩,٠٢	٠,٠٠١
بُعد المرونة	<---	فقرة ١٠	٠,٨٠	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ١١	٠,٥٩	٠,٨٣	٠,٠٩	٨,٨٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٢	٠,٧٥	١,٠١	٠,٠٩	١١,٢٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٣	٠,٧٨	١,٠٣	٠,٠٩	١٠,٦٤	٠,٠٠١
بُعد الاستدلال والتقييم	<---	فقرة ٤	٠,٦١	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ١٥	٠,٥٦	٠,٨٩	٠,١٢	٧,٢١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٦	٠,٥٧	٠,٨١	٠,١١	٧,١٧	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٧	٠,٦٣	٠,٨٦	٠,١١	٧,٣١	٠,٠٠١

جدول (٧) مُؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

مُؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٢٥٦,٥٤ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غيَر دالة، وأحيانًا تكون دَالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	١١٥	–
النسبة بين كا^2 إلى درجة حريتها(df/χ^2)	٢,٢٣ (مقبول)	صفر إلى أقل من ٥
مُؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٦ (جيد)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر جذر مُتوسط مُربع خطأ الاقتراب(RMSEA)	٠,٠٦ (مقبول)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مُؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٥ (جيد)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر تاكر– لويس (TLI)	٠,٩٤ (مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٠ (مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتبين من خلال جدولي (٦، ٧) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن مقياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا يَتمتع بنموذج قياسي مقبول، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح، والتي كانت في مداها المثالي؛ حَيث بلغت النسبة بين مُربع كاي ودرجة الحرية (٢,٢٣)، بينما كانت قيمة مؤشر المُطابقة المقارن (٠,٩٦)، ومؤشر جَذر متوسط مُربع خطأ الاقتراب (٠,٠٦)، ومُؤشر المُطابقة التزايدي (٠,٩٥)، ومؤشر تَاكر– لويس (٠,٩٤)، ومؤشر جودة المطابقة (٠,٩٠)، كما تشبع على كل عَامل من عوامل المقياس الفقرات الخاصة به، كما كانت جَميع التشبعات دالة إحصائياً؛ مما يجعلنا نَطمئن إلى مدى صَلاحية وملاءمة النموذج الحَالي في قياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا.

ب– ثبات المقياس:

استخدمت الباحثتان طريقة ثبات ماكدونالد أوميجا لهايز، وطريقة ثبات التجزئة النصفية؛ لحساب ثبات مقياس التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا مع تعديل معامل الارتباط بين فقرات نصفي المقياس باستخدام معادلة "سبيرمان– براون"، ومعادلة "جتمان"، ويوضح جدول (٨) قيم معاملات ثبات لمقياس التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

مقياس التفكير الناقد وأبعاده	عدد الفقرات	معامل ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان- براون"	بعد التصحيح بمعادلة "جتمان"
بُعد تحليل ومعالجة المعلومات	٥	٠,٧٧	٠,٥٩	٠,٧٤	٠,٧٣
بُعد الاستفسار	٤	٠,٧٥	٠,٦٦	٠,٧٩	٠,٧٩
بُعد المرونة	٤	٠,٨٠	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٧٧
بعد الاستدلال والتقييم	٤	٠,٧٠	٠,٥١	٠,٦٨	٠,٦٧
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	١٧	٠,٩٠	٠,٨٣	٠,٩١	٠,٩١

يتضح من جدول (٨) أن مقياس التفكير الناقد، وكذلك كل بُعد من أبعاده الأربعة ثابت لدى طالبات الدراسات العليا سواء بطريقة ثبات معامل ماكدونالد أوميجا لهايز، أم بطريقة ثبات التجزئة النصفية لهذا المقياس، مع تصحيح مُعامل الارتباط بين فقرات نصفي مقياس التفكير الناقد وأبعاده باستخدام "مُعادلة سبيرمان- براون"، ومُعادلة "جتمان"؛ فقد تراوحت معاملات ثَبات الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد ما بين (٠,٩٠- ٠,٩١)، بينما تَراوحت معاملات ثبات أبعاد مقياس التفكير الناقد ما بين (٠,٦٧- ٠,٨٠)، وتَوضح النتائج السابقة أن مقياس التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا جميعها تتمتع بمُعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية؛ مما يؤدي إلى استخدام مقياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية.

٣- مقياس إتخاذ القرار:

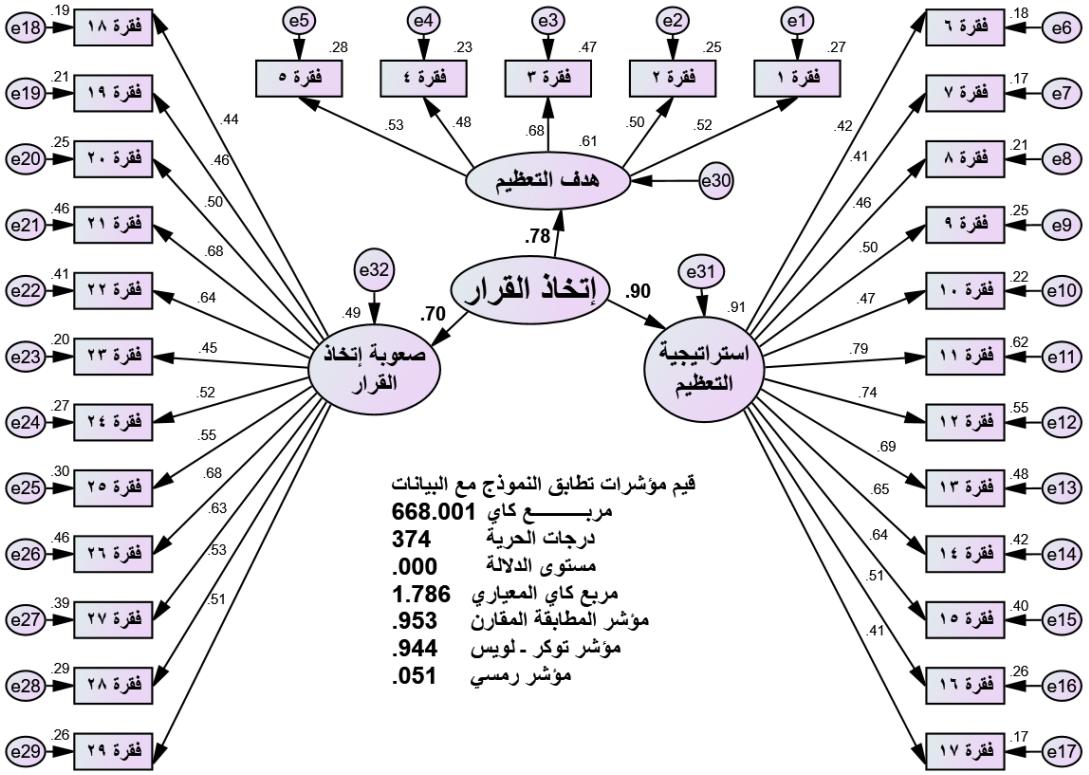
أعد مقياس إتخاذ القرار كلٍّ من " شين وآخرين" Shin et al (2021)، وقامت الباحثتان بتعريبه إلى اللغة العربية، ويهدف هذا المقياس إلى قياس إتخاذ القرار لدى

الطلاب، ويتكون المقياس من (٢٩) عبارة، وتمت الإجابة عن هذا المقياس وفقًا لاختيار بديل واحد من أحد البدائل الستة، وهي:(لا أوافق بشدة- لا أوافق- لا أوافق نوعا ما- محايد- أوافق نوعا ما- أوافق-أوافق بشدة)، وتوزعت فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد، وهي: بُعد هدف التعظيم، ويشمل العبارات من (١-٥)، بينما يشمل بُعد استراتيجية التعظيم العبارات من(٦- ١٧)، ويشمل بُعد صعوبة إتخاذ القرار العبارات من(١٨- ٢٩)، وقد تم تصحيح هذا المقياس بإعطاء لا أوافق بشدة صفر، ولا أوافق درجة واحدة، ولا أوافق نوعا ما درجتان، ومحايد ثلاث درجات، وأوافق نوعا ما أربعة درجات، وأوافق خمسة درجات، وأوافق بشدة ستة درجات، والمقياس له عبارات عكسية، وهما (٤، ٩، ١٦، ٢٠، ٢٣، ٢٤)، وتم تصحيحها عكس العبارات الإيجابية، ومع ذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (صفر- ١٧٤) درجة، وقد استخدمت معدتا المقياس الصدق العاملي الاستكشافي، والصدق التقاربي والتمايزي، وصدق الاتساق الداخلي؛ للتحقق من صدق المقياس، واستخدمتا ثبات ألفا كرونباخ وثبات إعادة تطبيق الاختبار؛ للتحقق من ثبات المقياس.

الكفاءة السيكومترية لمقياس إتخاذ القرار في الدراسة الحالية:

أ- صدق المقياس:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية الصدق العاملي التوكيد؛ وذلك للتحقق من صدق مقياس إتخاذ القرار لدى عينة استطلاعية من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، ومعرفة تطابق العوامل المستخرجة(ثلاثة عوامل) التي تم التوصل إليها من قبل مُعِدّتي المقياس بناء على الصدق العاملي الاستكشافي مع النموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، ويوضح شكل(٣)، وجدولي(٩، ١٠) نتائج نموذج مقياس إتخاذ القرار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا.



شكل (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

يتبين من شكل (٣) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا قد تشبعت عليه الفقرات التي يشملها العامل لدى طالبات الدراسات العليا، كما أن مُؤشرات حُسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويوضيح جدول (٩) معَاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس إتخاذ القرار ودلالتها الإحصائية، بينما يوضح جدول (١٠) مُؤشَرات حسن المطابقة لنموذج مقياس إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا.

جدول (٩) مُعاملات الانحِدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحَصائية لتشبعات الفقرات على العَوامل الكامنة لمقياس إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

العامل	<---	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة

بُعد هدف التعظيم	<---	فقرة ١	٠,٥٢	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٢	٠,٥٠	٠,٧٥	٠,١٧	٤,٣٣	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٣	٠,٦٨	١,٥١	٠,٢٣	٦,٤١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٤	٠,٤٨	٠,٩٤	٠,١٩	٤,٩٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٥	٠,٥٣	٠,٨٩	٠,١٧	٥,١٠	٠,٠٠١
بُعد استراتيجية التعظيم	<---	فقرة ٦	٠,٤٢	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٧	٠,٤١	١,٣٣	٠,٢٩	٤,٥٢	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٨	٠,٤٦	١,٤٩	٠,٣٠	٤,٩٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٩	٠,٥٠	٠,٧٠	٠,٢٦	٢,٦٤	٠,٠١
	<---	فقرة ١٠	٠,٤٧	١,٠٣	٠,٢١	٤,٩٢	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١١	٠,٧٩	١,٩٢	٠,٣٤	٥,٥٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٢	٠,٧٤	٢,٢٥	٠,٤٠	٥,٦٢	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٣	٠,٦٩	٢,٣٧	٠,٤٤	٥,٣٢	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٤	٠,٦٥	١,٥٨	٠,٢٩	٥,٤٢	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٥	٠,٦٤	١,٧٣	٠,٣٤	٥,٠٢	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٦	٠,٥١	١,٢١	٠,٢٩	٤,١٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٧	٠,٤١	١,٣٣	٠,٣٢	٤,١٧	٠,٠٠١
بُعد صعوبة إتخاذ القرار	<---	فقرة ١٨	٠,٤٤	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ١٩	٠,٤٦	١,١٠	٠,٢٢	٥,٠٠	٠,٠٠١

	<---	فقرة ٢٠	٠,٥٠	٠,٧٧	٠,٢٠	٣,٨٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢١	٠,٦٨	١,٥٥	٠,٢٧	٥,٥٧	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٢	٠,٦٤	١,٢٩	٠,٢٣	٥,٤٠	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٣	٠,٤٥	٠,٩٨	٠,٢٣	٤,٣٠	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٤	٠,٥٢	٠,٨٢	٠,٢٢	٣,٧٣	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٥	٠,٥٥	١,٢٦	٠,٢٥	٤,٩٣	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٦	٠,٦٨	١,٣٥	٠,٢٦	٥,١٧	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٧	٠,٦٣	١,٤٧	٠,٢٨	٥,٢١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٨	٠,٥٣	١,١٧	٠,٢٢	٥,١٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٢٩	٠,٥١	٠,٨٤	٠,٢٠	٤,١٠	٠,٠٠١

جدول (١٠) مُؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

مُؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٦٦٨,٠٠ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غيَر دالة، وأحيانًا تكون دَالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٣٧٤	-
النسبة بين كا^2 إلى درجة حريتها(df/χ^2)	١,٧٨ (جيد)	صفر إلى أقل من ٥
مُؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥ (جيد)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر جذر مُتوسط مُربع خطأ الاقتراب(RMSEA)	٠,٠٥ (جيد)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مُؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٥ (جيد)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر تاكر- لويس (TLI)	٠,٩٤ (مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١
مُؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٠ (مقبول)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدولي (٩، ١٠) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن مقياس إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا يَتمتع بنموذج

قياسي جيد، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح، والتي كانت في مداها المثالي؛ حَيث بلغت النسبة بين مُربع كاي ودرجة الحرية (١,٧٨)، بينما كانت قيمة مؤشر المُطابقة المقارن (٠,٩٥)، ومؤشر جَذر متوسط مُربع خطأ الاقتراب (٠,٠٥)، ومُؤشر المُطابقة التزايدي (٠,٩٥)، ومؤشر تَاكر- لويس (٠,٩٤)، ومؤشر جودة المطابقة (٠,٩٠)، كما تشبع على كل عَامل من عوامل المقياس الفقرات الخاصة به، كما كانت جَميع التشبعات دالة إحصائياً؛ مما يجعلنا نَطمئن إلى مدى صَلاحية وملاءمة النموذج الحَالي في قياس إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا.

ب- ثبات المقياس:

استخدمت الباحثتان طريقة ثبات ماكدونالد أوميجا لهايز، وطريقة ثبات التجزئة النصفية؛ لحساب ثبات مقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا مع تعديل معامل الارتباط بين فقرات نصفي المقياس باستخدام معادلة "سبيرمان- براون"، ومعادلة "جتمان"، ويوضح جدول (١١) قيم معاملات ثبات لمقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا.

جدول (١١) معاملات ثبات مقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا (ن=٣٠٠).

مقياس إتخاذ القرار وأبعاده	عدد الفقرات	معامل ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان- براون"	بعد التصحيح بمعادلة "جتمان"
بُعد هدف التعظيم	٥	٠,٧٠	٠,٥١	٠,٦٨	٠,٦٧
بُعد استراتيجية التعظيم	١٢	٠,٧٧	٠,٦٠	٠,٧٥	٠,٧٥
بُعد صعوبة إتخاذ القرار	١٢	٠,٧٢	٠,٥٥	٠,٧١	٠,٧١
الدرجة الكلية لإتخاذ القرار	٢٩	٠,٨٥	٠,٧٤	٠,٨٥	٠,٨٥

يتضح من جدول (١١) أن مقياس إتخاذ القرار، وكذلك كل بُعد من أبعاده الثلاثة ثابت لدى طالبات الدراسات العليا سواء بطريقة ثبات معامل ماكدونالد أوميجا لهايز، أم بطريقة ثبات التجزئة النصفية لهذا المقياس، مع تصحيح مُعامل الارتباط بين فقرات نصفي مقياس إتخاذ القرار وأبعاده باستخدام "مُعادلة سبيرمان- براون"، ومُعادلة "جتمان"؛ فقد كانت معاملات ثَبات الدرجة الكلية لمقياس إتخاذ القرار (٠,٨٥)، بينما تَراوحت معاملات ثبات أبعاد مقياس إتخاذ القرار ما بين (٠,٦٧- ٠,٧٧)، وتَوضح النتائج السابقة أن مقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا جميعها تتمتع بمُعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية؛ مما يؤدي إلى استخدام مقياس إتخاذ القرار في الدراسة الحالية.

رابعًا- الأساليب الإحِصائية المُستخدمة:

١- الإحصاء الوصفي: ويتضمن المتوسط الحِسابي والانحراف المِعياري والتكرارات والنسبة المئوية والالتَواء والتفلطح؛ لمعرفة التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة الحالية.

٢- معامل ماكدونالد أوميجا، ومُعامل التجزئة النصفية لحساب ثَبات مقاييس الدراسة الحالية، ومُعادلة سبيرمان- براون، ومُعادلة جتمان؛ لتَصحيح طول نِصفي المقاييس.

٣- التحليل العاملي التوكيدي؛ لحِساب الصدق العامَلي التوكيدي لمَقاييس الدراسة الحالية.

٤- اختبار"ت" للعَينة الواحدة؛ للتحقق من صِحة الفَروض "الأول، والثاني، والثالث".

٥- تحليل التباين الثنائي؛ للتحقق من صحة الفروض "الرابع، والخامس، والسادس".

٦- استخدام اختبار LSD للتَعرف على اتجاه الفروق داخل المجموعات.

٧- تحليل المسار Path Analysis باستَخدام برنامج IBM "Spss" Amos v26؛ للتحقق من صحة الفَرض السابع.

عَرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

قبل عَرض نتائج الدِراسة الحالية وتفسيرها باستخدام الطرق الإحصائية المُناسبة تم حساب المتوسطات الحِسابية، والانحرافات المِعيارية، وقيم الالتواء، والتفلطح لمُتغيرات الدراسة الحالية؛ للتحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي لدرجات عينة الدراسة الحالية من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وانتمائها إلى المجتمع المأخوذ منه، ويتبين ذلك في جدول (١٢) الإحصاء الوصفي لمُتغيرات الدراسة الحالية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط.

جدول (١٢) الإحصاء الوصفي لمُتغيرات الدراسة الحالية لدى طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
بُعد قبول المعاناة	٣	٣٥	٢١,٩١	٥,٧٧	٠,٣٢	٠,١٤
بُعد الوعي بالمعاناة	١	٢٥	١٤,٧١	٤,٥١	٠,١٢	٠,٢٥
بُعد قبول عدم الثبات	٣	٣٠	١٦,٤٦	٤,٣٦	٠,١٩	٠,١٩
بعد التعامل مع عدم الثبات	٠	٢٠	١١,٦٠	٣,٩١	٠,١٣	٠,١٤
بعد الترابط	٠	٣٠	١٧,٦٠	٥,٠١	٠,١٦	٠,١٠
بعد الوعي بالترابط	٠	٢٠	٩,٨٤	٣,٩٠	٠,٠٢	٠,٣٤
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	٣٠	١٥٩	٩٢,١٤	١٨,١٢	٠,١٣	٠,٤٩
بُعد تحليل ومعالجة المعلومات	٧	٢٥	١٨,٩٩	٣,٥٥	٠,٣٠	٠,٢٥
بُعد الاستفسار	٧	٢٠	١٥,٥٧	٢,٨٨	٠,٤٠	٠,٣٠

بعد المرونة	٤	٢٠	١٥,٨٢	٢,٩٦	٠,٦٦	٠,٤٥
بعد الاستدلال والتقييم	٥	٢٠	١٥,٤٢	٢,٧٤	٠,٣٥	٠,١٧
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	٣٠	٨٥	٦٥,٨٠	١٠,١٥	٠,٣١	٠,٠٥
بعد هدف التعظيم	٤	٣٠	٢٣,٠١	٤,٧٨	١,٠١	١,٠٠
بعد استراتيجية التعظيم	٧	٦٠	٤٤,٢٥	٩,٣٠	٠,٠٧	٠,٤٩
بعد صعوبة إتخاذ القرار	٦	٧٢	٣٣,٨٣	٧,٣١	٠,١٠	٠,٧٢
الدرجة الكلية لإتخاذ القرار	٢٧	١٦٢	١٠١,١١	١٦,٠٠	٠,١١	١,٦٨

يتبين من جدول (١٢) من خلال المتوسطات الحِسابية، والانحرافات المعيارية، وقِيم الالتواء، والتفلطح لمُتغيرات الدراسة الحالية لدى طالبات الدراسات العليا أن جميعها موزعة توزيع اعتدالي في متغيرات الدراسة الحالية؛ حَيث لم يزد الالتواء عن ± ١,٩٦، في حين لم يزيد التفلطح عن ±٢,٥٧؛ مما يشير إلى تَمتع عَينة الدراسة الحالية باعتدالية التَوزيع الطبيعي، وإلى اطمئنان الباحثتان لاستخدام الطرق الإحصائية المناسبة؛ للتحقق من صحة فروض الدراسة، وبنَاء على ذلك تَم استخدام الأساليب الإحَصائية البارامترية، وفيما يلي عَرض نتائج الدراسة وتفسيرها.

- عرض نتائج الفرض الأول وتفسيره:

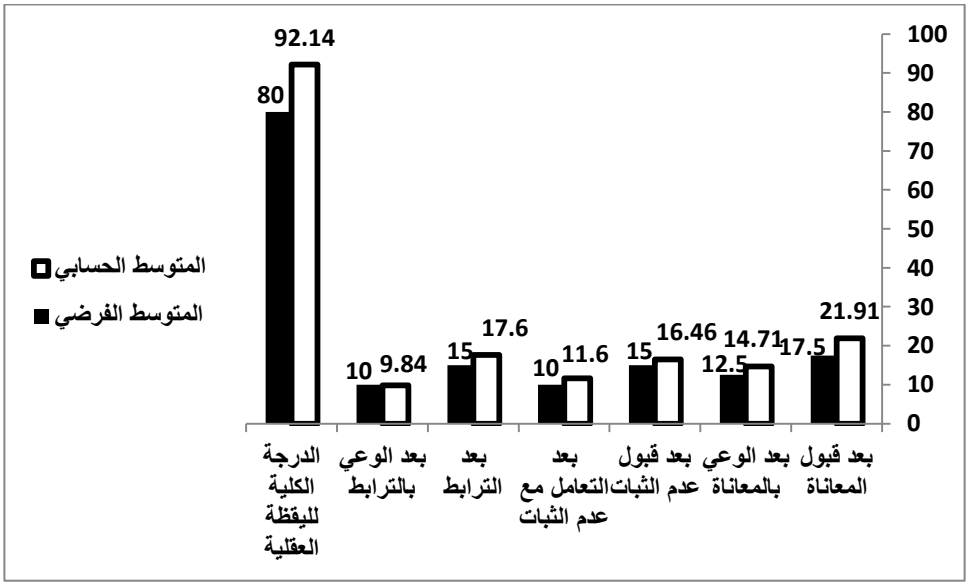
نص الفَرض الأول على أنه "**يوجد مستوى لليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط**"؛ وللتَحقق من صحة هذا الفَرض الأول تم استخَدام اختبار"ت" للعَينة الواحدةOne Sample T-test؛ لمَعرفة مستوى اليقظة العقلية وأبعادها لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وذلك كما في جدول (١٣).

جدول (١٣) مستوى اليقظة العقلية وأبعادها لدى عينة من طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بُعد قبول المعاناة	٢١,٩١	٥,٧٧	١٧,٥	٦٨٣	١٩,٩٩	٠,٠٠١
بُعد الوعي بالمعاناة	١٤,٧١	٤,٥١	١٢,٥	٦٨٣	١٢,٨٣	٠,٠٠١
بُعد قبول عدم الثبات	١٦,٤٦	٤,٣٦	١٥	٦٨٣	٨,٧٦	٠,٠٠١
بعد التعامل مع عدم الثبات	١١,٦٠	٣,٩١	١٠	٦٨٣	١٠,٧١	٠,٠٠١
بعد الترابط	١٧,٦٠	٥,٠١	١٥	٦٨٣	١٣,٥٨	٠,٠٠١
بعد الوعي بالترابط	٩,٨٤	٣,٩٠	١٠	٦٨٣	١,٠٦	غير دال
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	٩٢,١٤	١٨,١٢	٨٠	٦٨٣	١٧,٥٢	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٣) وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية وأبعادها ماعدا بعد الوعي بالترابط لدى عينة من طالبات الدراسات العليا؛ حيث كان المُتوسط الحسابي لأفراد عينة الدَراسة الحالية على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها (٩٢,١٤، ٢١,٩١، ١٤,٧١، ١٦,٤٦، ١١,٦٠، ١٧,٦٠) للدرجة الكلية لليقظة العقلية، وبُعد قبول المعاناة، وبُعد الوعي بالمعاناة، وبُعد قبول عدم الثبات، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الترابط على التوالي، وهو أعلى من المَتوسط الفرضي (٨٠، ١٧,٥، ١٢,٥، ١٥، ١٠، ١٥) للدرجة الكلية للدرجة الكلية لليقظة العقلية، وبُعد قبول المعاناة، وبُعد الوعي بالمعاناة، وبُعد قبول عدم الثبات، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الترابط على التوالي، وأن قيمة "ت" لأفراد عَينة الدراسة الحالية بَلغت (١٧,٥٢، ١٩,٩٩، ١٢,٨٣، ٨,٧٦، ١٠,٧١، ١٣,٥٨) للدرجة الكلية للدرجة الكلية لليقظة العقلية، وبُعد قبول المعاناة، وبُعد الوعي بالمعاناة، وبُعد قبول عدم الثبات، وبعد التعامل مع عدم الثبات،

وبعد الترابط على التوالي، وهي قِيم دالة إحصائياً عند مَستوى (٠,٠٠١)؛ مما يدل على وجود فروق دالة بين المتوسط الحسابي والمَتوسط الفرضي لليقظة العقلية في اتجاه المتوسط الحسابي، وبالتالي يشير إلى أن عَينة الدراسة الحالية يتميزن بارتفاع اليقظة العقلية لديهن، في حين كان مستوى بعد الوعي بالترابط متوسط؛ حيث كان المتوسط الحسابي (٩,٨٤)، وهو يساوي تقريباً المتوسط الفرضي الذي بلغ (١٠)، وأن قيمة "ت" بلغت (١,٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض في الشكل (٤) يوضح المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدرسات العليا.



شكل (٤) المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس اليقظة العقلية بأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤)

يتضح من شكل (٤) أن جميع المتوسطات الحسابية لأبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية مرتفعة عن المتوسطات الفرضية لدى طالبات الدراسات العليا؛ مما يدل على وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية، بينما كان المتوسط الحسابي يساوي تقريبًا المتوسط الفرضي لبعد الوعي بالترابط؛ مما يشير إلى وجود مستوى متوسط من الوعي بالترابط لدى طالبات الدراسات العليا.

تتسق نتيجة هذا الفرض الأول التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا مع نتائج دراسة كل من أحلام مهدي عبدالله العزي وعبد الأمير عبود الشمسي (٢٠١٣)، وعلي محمد الشلوى (٢٠١٧)، ودراسة أحمد فكري بهنساوي (٢٠٢٠)، وشريف عبدالرحمن السعودي (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية لدى الطلاب، في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة عامر محمد الضبياني (٢٠٢١)، وهالة خير سناري إسماعيل (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود مستوى منخفض من اليقظة العقلية لدى الطلاب، وأيضًا تختلف مع نتائج دراسة علي محمد الوليدي (٢٠١٧)، وكل من ريم ميهوب سليمون وفداء محمود سودان (٢٠٢٠)، وعائشة علي عبده حجازي (٢٠٢٣) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى الطلاب.

كما يمكن تَفسير وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أشارت بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩، ٢٧٨- ٢٧٩) أن الطالبات لديهن قدرة على التغلب على القيود التي تسيطر على أفكارهن، والفعالية في الوصول إلى الحلول للمشكلات المعقدة التي يتعرضن لها في حياتهن، وأيضًا لديهن قدرة للوصول إلى المعلومات الجديدة التي تسمح لهن للوصول إلى الخبرة القيمة وتوظيفها في واقعهن الذي يعشن فيه؛ مما يضمن نجاحهن في استخدام قدراتهن العقلية لاكتشاف كل ما هو جديد، ويسمح لهن بتطوير معرفتهن، كما يملكن القدرة لاستثارة نشاطهن العقلي الفعال وتأكيد تفكيرهن المستقل، وثقتهن بأنفسهن في قدراتهن على الاستنتاج والفهم والوصول إلى الحقائق عن طريق تحليل الموقف أو الحدث وإثارة المعارف السابقة، وأيضًا الطالبات يمتلكن قوة الإحساس بالكفاءة في حياتهن وقيمة الذات المرتفعة، كما أن لديهن أساليب تعلم جيدة تزيد من قدراتهن على صنع أهدافهن ذات التوجه الناجح، وبالتالي فالطالبات قادرات على فهم ما يدور من أحداث ومواقف داخل البيئة المحيطة بهن، والوعي بوجهات النظر المتعددة، كما لديهن قدرة لإيجاد توجهات حديثة واستقبال المعلومات الجديدة، وكذلك التوجه نحو الحاضر، ورؤية الأشياء المحيطة بهن بأسلوب جديد؛ مما يؤدي إلى تلقي الأفعال بصورة تلقائية.

يعزي تمتع طالبات الدراسات العليا بمستوى مرتفع من اليقظة العقلية إلى أن الطالبات لديهن القدرة على استخدام الكلمات التي تصف مشاعرهن، كما ينتقدن أنفسهن على انفعالاتهن غير العقلانية وغير الملائمة، ويدركن مشاعرهن وانفعالاتهن دون أن يصدرن رد فعل تجاههن، كما أنهن يعبرن بسهولة عن معتقداتهن وآرائهن وتوقعاتهن بالكلام، وأيضًا يصدرن أحكام على أفكارهن سواء كانت جيدة أو سيئة، ويقمن بعمل المهمات المطلوبة منهم بوعي عما يفعلن، ويركزن انتباهن عن قصد في اللحظة الحاضرة، وذلك بدون إصدار أحكام على الانفعالات أو الخبرات أو الأفكار، ولديهن قدر جيد من الوعي بالطريقة التي يواجهن بها انتباهن؛ بحيث تجعلهن يتخلصن من مركزية الأفكار، ويفهمهن على أنها أحداث عقلية مؤقته، ولكن ليس تمثيلًا للواقع؛ مما يؤدي إلى استبصارهن بالموقف أو الحدث الذي يتعرضن له في حياتهن اليومية.

- عرض نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

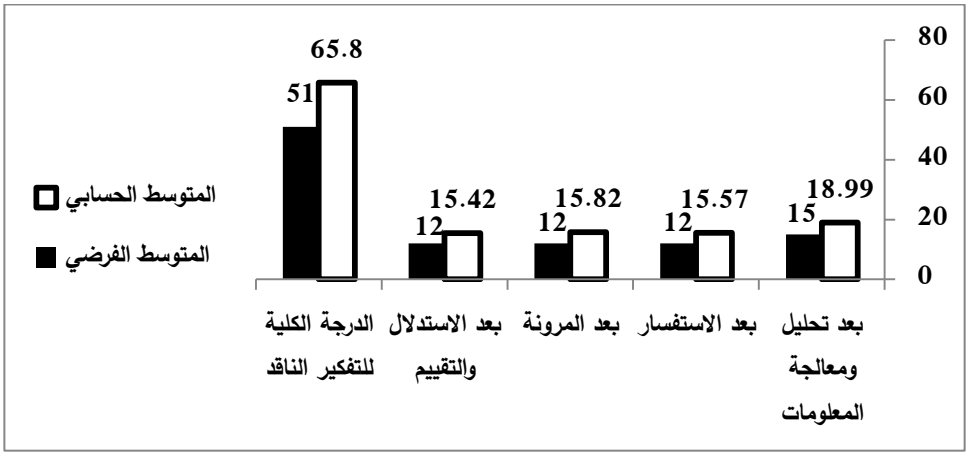
نص الفَرض الثاني على أنه "**يوجد مستوى للتفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط**"؛ وللتَحقق من صحة هذا الفَرض الثاني تم استخَدام اختبار"ت" للعَينة الواحدةOne Sample T-test؛ لمَعرفة مستوى التفكير الناقد وأبعاده لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وذلك كما في جدول (١٤).

جدول (١٤) مستوى التفكير الناقد وأبعاده لدى عينة من طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بُعد تحليل ومعالجة المعلومات	١٨,٩٩	٣,٥	١٥	٦٨٣	٢٩,٣٢	٠,٠٠١
بُعد الاستفسار	١٥,٥٧	٢,٨٨	١٢	٦٨٣	٣٢,٣١	٠,٠٠١
بُعد المرونة	١٥,٨٢	٢,٩٦	١٢	٦٨٣	٣٣,٧٣	٠,٠٠١

بعد الاستدلال والتقييم	١٥,٤٢	٢,٧٤	١٢	٦٨٣	٣٢,٦٥	٠,٠٠١
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	٦٥,٨٠	١٠,١٥	٥١	٦٨٣	٣٨,١٤	٠,٠٠١

يتبين من جدول (١٤) وجود مستوى مرتفع من التفكير الناقد وأبعاده لدى عينة من طالبات الدراسات العليا؛ حيث كان المُتوسط الحسابي لأفراد عينة الدَراسة الحالية على مقياس التفكير الناقد وأبعاده (٦٥,٨٠، ١٨,٩٩، ١٥,٥٧، ١٥,٨٢، ١٥,٤٢) للدرجة الكلية للتفكير الناقد، وبُعد تحليل ومعالجة المعلومات، وبُعد الاستفسار، وبُعد المرونة، وبعد الاستدلال والتقييم على التوالي، وهو أعلى من المَتوسط الفرضي (٥١، ١٥، ١٢، ١٢، ١٢) للدرجة الكلية للتفكير الناقد، وبُعد تحليل ومعالجة المعلومات، وبُعد الاستفسار، وبُعد المرونة، وبعد الاستدلال والتقييم على التوالي، وأن قيمة "ت" لأفراد عَينة الدراسة الحالية بَلغت (٣٨,١٤، ٢٩,٣٢، ٣٢,٣١، ٣٣,٧٣، ٣٢,٦٥) للدرجة الكلية للتفكير الناقد، وبُعد تحليل ومعالجة المعلومات، وبُعد الاستفسار، وبُعد المرونة، وبعد الاستدلال والتقييم على التوالي، وهي قِيم دالة إحصائياً عند مَستوى (٠,٠٠١)؛ مما يدل على وجود فروق دالة بين المتوسط الحسابي والمَتوسط الفرضي للتفكير الناقد في اتجاه المتوسط الحسابي، وبالتالي يشير إلى أن عَينة الدراسة الحالية يتميزن بارتفاع التفكير الناقد لديهن، ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض في الشكل (٥) يوضح المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدرسات العليا.



شكل (٥) المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الناقد بأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤)

يتضح من شكل (٥) أن جميع المتوسطات الحسابية لأبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية مرتفعة عن المتوسطات الفرضية لدى طالبات الدراسات العليا؛ مما يدل على وجود مستوى مرتفع من التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا.

تتسق نتيجة هذا الفرض الثاني التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا مع نتائج دراسة بشرى إسماعيل أحمد (٢٠١٣)، ودراسة كل من أزواتي وآخرون Azwati et al (2022)، ودراسة معاش والراشدي Maash &Al-Rashdi (2022) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا، وتختلف مع نتائج دراسة كل من جافيد وآخرون Javed et al (2015)، ودراسة جهاد عبدالحميد القديمات وجمال صالح عطاالله (٢٠٢١) والتي أظهرت وجود مستوى متوسط من التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة كل من عاشور وحوامده Ashour & Hawamdeh (2012)، وكل من محمد عاشور صادق ويحيى محمود النجار (٢٠١٧)، ودراسة عبدالوهاب بن مشرب أنديجاني (٢٠١٨)، وكل من راماسامي وآخرين Ramasamy et al (2020) والتي أسفرت عن وجود مستوى منخفض من التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا.

كما يمكن تَفسير وجود مستوى مرتفع من التفكير الناقد في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أشار علي سامي علي (٢٠١٠) إلى أن الأفراد يشعرون بالتفكير الناقد بدرجة مرتفعة في حياتهم؛ لأن التفكير الناقد أحد متطلبات تهيئة طلاب الجامعات علميًا بشكل عام وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص، وأنه هدف أساسي في إعداد المقررات الدراسية وتدريسها بشكل يتصف بالإبداع والنقد البناء، وبالتالي فالتفكير الناقد بصفة عامة ومهاراته بصفة خاصة يُعد من الموضوعات الرئيسة في التعليم المعاصر، كما أنه يُعد متطلبًا مسبقًا للتوافق الشخصي والاجتماعي، فقدرة الإنسان على التفكير الناقد يُعد مطلبًا رئيسًا لجميع فئات المجتمع المحيط به، فالإنسان الذي يمتلك مهارات

التفكير الناقد يكون مستقلًا في تفكيره وقادرًا على إتخاذ القرارات الصحيحة تجاه المواقف والأحداث التي يتعرض لها في حياته سواء كانت عملية أو علمية، وواعيًا للأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

أيضًا يمكن تَفسير وجود مستوى مرتفع من التفكير الناقد في ضوء ما أوضحه كل من وانجاري وآخرون Wanjari et al (2020, 33) أن التفكير الناقد عملية معرفية إنسانية تجعل الفرد يتميز بالحكم الذاتي الهادف، ونتيجة لذلك يشكل الفرد حكمًا بشأن ما يجب أن يؤمن به أو ما يجب فعله تجاه موقف أو موضوع معين، وللقيام بذلك يستخدم الفرد مهارات التفكير الناقد التي تشمل مجموعة من المهارات الأساسية، مثل: التحليل والاستدلال والتفسير والتقييم والتنظيم الذاتي، وهذه المهارات ضرورية لتكوين الحكم وتحسين جودة الحكم، والهدف من التفكير هو أن المتعلمين يجب أن يطوروا مهاراتهم بشكل دائم وقابل للنقل، وإن اكتساب التفكير الناقد هو مسألة ممارسة، وبالتالي تعتمد الكفاءة التدريسية على مهارات التفكير الناقد وقدرات حل المشكلات.

يعزي المستوى المرتفع من التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون مهارات التفكير الناقد في عملية التدريس للمقررات الدراسية، وأيضًا إلى أن أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة تتحدى الطلاب للتفكير بشكل مستقل ونقدي وإبداعي، وبالتالي فإن طالبات الدراسات العليا لديهن القدرة على التخيل والتفسير والاستنتاج وتقويم المناقشات والاستدلال وتوليد الأفكار والملاحظة وإتخاذ القرار الصائب، وكذلك لديهن حساسية تجاه المشكلات التي يتعرضن لها في حياتهن، ولا يتسرعن في إصدار الآراء حول الموضوعات التي يدرسونها، ويدققن في محتوى ما يقمن ببحثه ودراسته، كما أنهن يتحققن من مصداقية المعلومات التي يطلعن عليها، ولديهن القدرة على وضع بدائل عديدة لتفسير أي موضوع يتعرضن له في حياتهن ويستخدمن الأدلة التي تتميز بالوضوح والدقة والموضوعية.

يمكن إرجاع وتفسير المستوى المرتفع من التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا إلى أن طالبات الدراسات العليا لديهن قدرة على الحكم على الأحداث والمواقف

التي يتعرضن لها في حياتهن سواء العلمية أو العملية، ويكون ذلك من خلال فحصها والتدقيق في محتوياتها لتحديد إمكانية رفضها أو قبولها، كما لديهن قدرة على التمييز بين قبول نتيجة معينة أو رفضها، وكذلك لديهن قدرة على استخلاص نتائج معينة من حقائق منطقية وواقعية، وقدرة على تجنب الأخطاء الشائعة التي يتعرضن لها عند تفسير نتيجة معينة أو موضوع معين، وأيضًا لديهن قدرة على تحديد نقاط القوة والضعف تجاه موضوع معين.

-عرض نتائج الفرض الثالث وتفسيره:

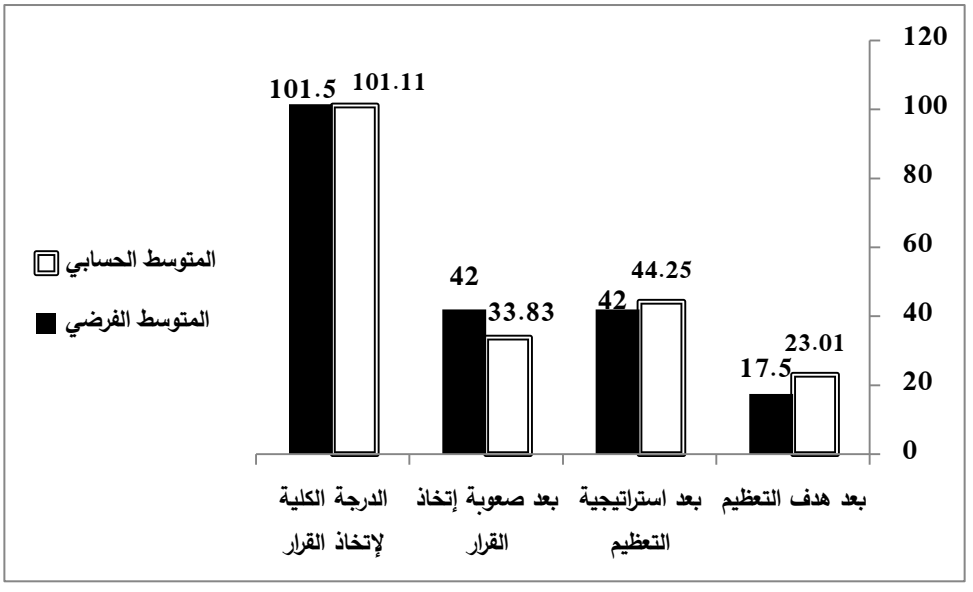
نص الفَرض الثالث على أنه "**يوجد مستوى إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط**"؛ وللتَحقق من صحة هذا الفَرض الثالث تم استخَدام اختبار"ت" للعَينة الواحدةOne Sample T-test؛ لمَعرفة مستوى إتخاذ القرار وأبعاده لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط، وذلك كما في جدول (١٥).

جدول (١٥) مستوى إتخاذ القرار وأبعاده لدى عينة من طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بُعد هدف التعظيم	٢٣,٠١	٤,٧٨	١٧,٥	٦٨٣	٣٠,١٥	٠,٠٠١
بُعد استراتيجية التعظيم	٤٤,٢٥	٩,٣٠	٤٢	٦٨٣	٦,٣٤	٠,٠٠١
بُعد صعوبة إتخاذ القرار	٣٣,٨٣	٧,٣١	٤٢	٦٨٣	-٢٩,١٨	٠,٠٠١
الدرجة الكلية لإتخاذ القرار	١٠١,١١	١٦,٠٠	١٠١,٥	٦٨٣	٠,٦٤	غير دال

يتضح من جدول (١٥) وجود مستوى متوسط من إتخاذ القرار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا؛ حيث كان المُتوسط الحسابي لأفراد عينة الدَراسة الحالية على مقياس إتخاذ القرار (١٠١,١١)، وهو يساوي تقريباً المتوسط الفرضي الذي بلغ (١٠١,٥)، كما بلغت قيمة "ت" (٠,٦٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، بينما كان

مستوى بعد هدف التعظيم، وبعد استراتيجية التعظيم مرتفع؛ حيث كان المُتوسط الحسابي لأفراد عينة الدَراسة الحالية (٢٣,٠١، ٤٤,٢٥) لبعد هدف التعظيم، وبعد استراتيجية التعظيم على التوالي، وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي بلغ (١٧,٥، ٤٢) لبعد هدف التعظيم، وبعد استراتيجية التعظيم على التوالي، وأن قيمة "ت" بلغت (٣٠,١٥، ٦,٣٤) لبعد هدف التعظيم، وبعد استراتيجية التعظيم على التوالي، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، بينما وجد مستوى منخفض لبعد صعوبة إتخاذ القرار؛ حيث كان المُتوسط الحسابي لأفراد عينة الدَراسة الحالية (٣٣,٨٣)، وهو أقل من المتوسط الفرضي الذي بلغ (٤٢)، وأن قيمة "ت" بلغت (-٢٨,١٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة بين المتوسط الحسابي والمَتوسط الفرضي لإتخاذ القرار، وبالتالي يشير إلى أن عَينة الدراسة الحالية يتميزن بمستوى متوسط من إتخاذ القرار، ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض في الشكل (٦) يوضح المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لإتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدرسات العليا.



شكل (٦) المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤)

يتضح من شكل (٦) أن جميع المتوسطات الحسابية لبعد هدف التعظيم وبعد استراتيجية التعظيم مرتفعة عن المتوسطات الفرضية لدى طالبات الدراسات العليا؛ مما يدل على وجود مستوى مرتفع من بعد هدف التعظيم وبعد استراتيجية التعظيم، بينما كان المتوسط الحسابي أقل من المتوسط الفرضي لبعد صعوبة إتخاذ القرار؛ مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من بعد صعوبة إتخاذ القرار، في حين كان المتوسط الحسابي يساوي تقريبًا المتوسط الفرضي للدرجة الكلية لإتخاذ القرار؛ مما يشير إلى وجود مستوى متوسط من إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا.

تتسق نتيجة هذا الفرض الثالث التي أظهرت وجود مستوى متوسط من إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا مع نتائج دراسة معيض زيدي محمد (٢٠١٣)، وخيرية محمد أحمد (٢٠١٩)، وسليمان محمد السلوم (٢٠١٩)، وماجد Majeed (2021) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من إتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب، وتختلف مع نتائج دراسة كل من بايز جاليجو وآخرون Paez- Gallego et al (2020)، وكل من بي وآخرون Bi et al (2023)، ودراسة كل من شيفيلد وآخرين Sheffield et al (2023) التي أسفرت عن وجود مستوى منخفض من إتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب، وأيضًا تختلف مع نتائج دراسة فيهر Fehr (2015)، وكل من سوريا أوليفير Soria- Oliver et al (2017)، وكل من أبو بكر وآخرون Abubakar et al (2019)، ودراسة أسماء عبدالخالق كامل (٢٠٢٠)، وكل من عبير صالح الصمعاني وآخرين (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من إتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب.

كما يمكن تَفسير وجود المستوى المتوسط من إتخاذ القرار في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أشار كل من ليث محمد عياش وسيف علاء غريب (٢٠١٨، ١٨١) إلى أن الفرد الذي يتميز بالقدرة الجيدة في إتخاذ القرار الصائب يكون لديه المساهمة في التوصل إلى حلول جيدة للمشكلات المتنوعة التي يتعرض لها في حياته العلمية والعملية، والتواصل الجيد والفعال مع الآخرين المحيطين به والقدرة على النقاش معهم، كما يتميز الفرد بالقدرة على التعبير عن آرائه وأحترام وجهات نظر الآخرين المحيطين

به، ولديه مهارة التفكير العلمي الجيد، كذلك لديه ثقة في ذاته ويعتمد على نفسه في قضاء احتياجاته الضرورية والنفسية، ويتحمل مسئولية قراراته التي يتخذها تجاه أي موقف يتعرض له في حياته، أيضًا لديه قدرة ومعرفة بتحليل المعلومات والتنبؤ بنتائج القرارات، ولديه قيم مرتفعة وجوانب أخلاقية في شخصيته، كما لديه القدرة على الإبداع والابتكار في حل المشكلات التي يتعرض لها الفرد، ويدعم مشاركة الآخرين بخبراتهم أثناء عملية إتخاذ القرار تجاه حل مشكلة معينة.

يعزي وجود المستوى المتوسط من إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا إلى أن الطالبات في مرحلة الدراسات العليا لديهن قدر محدود من المهارات والمعارف والمعلومات التي تساعدهن في اختيار أفضل قرار لحل مشكلة معينة من بين مجموعة من الاختيارات المتعلقة بموضوع ما أو موقف ما استنادًا إلى معايير منطقية، ولديهن أهداف وطموحات ومعلومات يعتمدن عليها ويسعين إلى تحقيقها في حياتهن، وكذلك لديهن طاقة فكرية وانفعالية وعقلية جيدة؛ لأنها من أهم الأنشطة التي تمارسها الطالبة في عملية إتخاذ أي قرار صائب، وبالتالي فالطالبة التي لديها قدرة على إتخاذ القرارات تكون أكثر ثقة وقدرة على تحديد أهدافها في الحياة وبناء العلاقات الناجحة وتتولى مختلف المناصب القيادية، وتمتلك قدر محدود من المعلومات التي تساعدها في عملية إتخاذ القرار الجيد، وتحترم آراء وأفكار الآخرين المحيطين بها، وتفكر في أمور حياتها بطريقة عقلانية، وتضع أكثر من بديل لحل مشكلة معينة ثَمَّ تقوم باختيار أفضل البدائل المناسبة، وذلك بعد معرفة إيجابيات وسلبيات كل بديل من البدائل تجاه مشكلة معينة، كذلك لديها قدرة على تحديد المشكلة وتحليلها وتحديد الأهداف والبحث عن المعلومات واشتقاق البدائل وتقييم هذه البدائل واختيار البديل المناسب في ضوء ما يتوفر لديها من إمكانيات وأهداف، كما لديها قدرات عقلية ومهارات تفكير محددة، وهدف معين أو أهداف تسعى إلى إنجازها.

- عرض نتائج الفرض الرابع وتفسيره:

نص الفَرض الرابع على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/**

دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط"؛ وللتحقق من صَحة هذا الفرض الرابع تم استَخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، كما في جدول (١٦).

جدول (١٦) نتائج تَحليل التباين الثنائي لدى طالبات الدراسات العليا على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري), والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	حجم الأثر
بُعد قبول المعاناة	أ- التخصص الدراسي	٠,٠٣	١	٠,٠٣	NS٠,٠٠١	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	١٣,٨٤	٢	٦,٩٢	NS٠,٢١	٠,٠٠
	تفاعل (أ× ب)	٣٨,٤٣	٢	١٩,٢١	NS٠,٥٧	٠,٠٠
	الخطأ	٢٢٧٠٤,٣٠	٦٧٨	٣٣,٤٨		
	المجموع	٣٥١١٧٠,٠٠	٦٨٤			
بُعد الوعي بالمعاناة	أ- التخصص الدراسي	١٢٠,٣١	١	١٢٠,٣١	*٦,٠٥	٠,٢٣
	ب- المرحلة الدراسية	٢٥٢,٣٧	٢	١٢٦,١٨	**٦,٣٤	٠,٢٤
	تفاعل (أ× ب)	٦٥,٦٦	٢	٣٢,٩٨	NS١,٦٦	٠,٠٠
	الخطأ	١٣٤٩١,٤٠	٦٧٨	١٩,٨٩		
	المجموع	١٦١٩٤٣,٠٠	٦٨٤			
بُعد قبول عدم الثبات	أ- التخصص الدراسي	١,٤٨	١	١,٤٨	NS٠,٠٨	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٣٦,٠٠	٢	١٨,٠٠	NS٠,٩٤	٠,٠٠
	تفاعل (أ× ب)	٧٩,٦٤	٢	٣٩,٨٢	NS٢,٠٨	٠,٠٠
	الخطأ	١٢٩٣٩,٨٩	٦٧٨	١٩,٠٨		
	المجموع	١٩٨٤٣٣,٠٠	٦٨٤			
بعد التعامل مع عدم الثبات	أ- التخصص الدراسي	١٤,٦١	١	١٤,٦١	NS٠,٩٧	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	١٥٦,٧٦	٢	٧٨,٣٨	**٥,١٨	٠,٢٢
	تفاعل (أ× ب)	٧١,١٣	٢	٣٥,٥٦	NS٢,٣٥	٠,٠٠
	الخطأ	١٠٢٥٣,٣٣	٦٧٨	١٥,١٢		
	المجموع	١٠٢٥٧٣,٠٠	٦٨٤			
بعد الترابط	أ- التخصص الدراسي	٥٣,٥٩	١	٥٣,٥٩	NS٢,١٣	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٨٤,١٠	٢	٤٢,٠٥	NS١,٦٨	٠,٠٠

	تفاعل (أ× ب)	٣١,٦٥	٢	١٥,٨٢	NS٠,٦٣	٠,٠٠
	الخطأ	١٦٩٨٩,١٨	٦٧٨	٢٥,٠٥		
	المجموع	٢٢٩٠٨٠,٠٠	٦٨٤			
بعد الوعي بالترابط	أ- التخصص الدراسي	٢,١٩	١	٢,١٩	NS٠,١٥	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	١٤٥,٣٩	٢	٧٢,٦٩	**٤,٨٥	٠,٢١
	تفاعل (أ× ب)	٨١,٨٩	٢	٤٠,٩٤	NS٢,٧٣	٠,٠٠
	الخطأ	١٠١٦٨,٨١	٦٧٨	١٤,٩٩		
	المجموع	٧٦٦٦٤,٠٠	٦٨٤			
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	أ- التخصص الدراسي	٥٠٨,٩٣	١	٥٠٨,٩٣	NS١,٥٦	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٢١١٩,٢٩	٢	١٠٥٩,٦٥	*٣,٢٥	٠,٢٠
	تفاعل (أ× ب)	٩١٤,٢٠	٢	٤٥٧,١٠	NS١,٤٠	٠,٠٠
	الخطأ	٢٢١٣٥٣,٣٢	٦٧٨	٣٢٦,٤٨		
	المجموع	٦٠٣٠٧٥٣,٠٠	٦٨٤			

NS غير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١. ٠,٢٠>٠,٥٠ تأثير ضعيف.

يتبين من جدول (١٦) عدم وجُود فروق دالة إحصائياً وفقًا للتخصص الدراسي (عملي/ نظري) في اليقظة العقلية وأبعادها باستثناء بُعد الوعي بالمعاناة لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٠,٠٠١، ٠,٠٨، ٠,٩٧، ٢,١٣، ٠,١٥، ١,٥٦) لبعد قبول المعاناة، وبعد قبول عدم الثبات، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الترابط، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية على التوالي، وهي قَيم غير دالة إحصائياً، في حين توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا للتخصص الدراسي (عملي/ نظري) في بُعد الوعي بالمعاناة لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قيمة النسبة الفائية "ف" (٦,٠٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه التخصص الدراسي العملي؛ حيث كان متوسط درجات التخصص الدراسي العملي الذي بلغ (١٥,٠٨) أعلى من متوسط درجات التخصص الدراسي النظري الذي بلغ (١٤,٤٦) على بعد الوعي بالمعاناة لدى طالبات الدراسات العليا، كما تم استخدام اختبار كوهين؛ لمعرفة حجم الأثر، فقد كان حجم الأثر صعيفاً وفقاً للتخصص الدراسي في بعد الوعي بالمعاناة، وكانت قيمة حجم الأثر(٠,٢٣).

كما يتضح من جدول (١٦) وجُود فروق دالة إحصائياً وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في اليقظة العقلية وأبعادها ماعدا بعد قبول المعاناة، وبعد قبول عدم الثبات، وبعد الترابط؛ حيث كانت قيم النسبة الفائية "ف" (٦,٣٤، ٥,١٨، ٤,٨٥، ٣,٢٥) لبعد الوعي بالمعاناة، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، كما تم استخدام اختبار كوهين؛ لمعرفة حجم الأثر، فَقد كان حجم الأثر ضعيفاً وفقًا للمرحلة الدراسية في بُعد قبول المعاناة، وبعد قبول عدم الثبات، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الترابط، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية؛ لأن قيم حجم الأثر قد بَلغت (٠,٢٤، ٠,٢٢، ٠,٢١، ٠,٢٠) على التوالي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في بعد قبول المعاناة، وبعد قبول عدم الثبات، وبعد الترابط لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قيمة النسبة الفائية "ف" (٠,٢١، ٠,٩٤، ٠,١,٦٨) لبعد قبول المعاناة، وبعد قبول عدم الثبات، وبعد الترابط على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

كذلك يتبين من جدول (١٦) عدم وجُود فروق دالة إحصائياً وفقًا للتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٠,٥٧، ١,٦٦، ٢,٠٨، ٢,٣٥، ٠,٦٣، ٢,٧٣، ١,٤٠) لبعد قبول المعاناة، وبعد الوعي بالمعاناة، وبعد قبول عدم الثبات، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الترابط، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

لتحديد إتَجاه الفروق في بُعد الوعي بالمعاناة، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) لدى طالبات الدراسات العليا، تم استخدام طَريقة المقارنات البعدية Post Hoc Test باستَخدام اختبار شيفيه Scheffe، كما في جدول (١٧).

جدول (١٧) المقارنات الثنائية وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) على بُعد الوعي بالمعاناة، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا باستخدام اختبار شيفيه (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	إتجاه الفروق
بُعد الوعي بالمعاناة	ماجستير	دبلومة	١٥,٤٤	١٤,٠٧	١,٣٧	٠,٣٨	٠,٠٠١	ماجستير
بعد التعامل مع عدم الثبات	ماجستير	دبلومة	١٢,١٧	١١,١٤	١,٠٣	٠,٣٣	٠,٠١	ماجستير
بعد الوعي بالترابط	ماجستير	دبلومة	١٠,٤٢	٩,٥٨	٠,٨٤	٠,٣٣	٠,٠٥	ماجستير
	دكتوراه	دبلومة	١٠,٤٢	٩,٢٤	١,١٨	٠,٤٢	٠,٠١	شيفيه
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	ماجستير	دبلومة	٩٤,٠٤	٩٠,٥٤	٣,٥٠	١,٥٣	٠,٠٥	ماجستير
تم الاقتصار على المقارنات الثنائية الدالة فقط وحذف المقارنات غير الدالة.								

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات ماجستير وطالبات دبلومة في بعد الوعي بالمعاناة، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت الفَروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١، ٠,٠١، ٠,٠٥)، وكانت الفروق في إتجاه طالبات ماجستير؛ حيث كان متوسط درجات طالبات ماجستير أعلى من متوسط درجات طالبات دبلومة في بعد الوعي بالمعاناة، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية، كما تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين

طالبات دكتوراه وطالبات دبلومة في بعد الوعي بالترابط؛ حيث كانت الفَروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وكانت الفروق في إتجاه طالبات دكتوراه؛ حيث كان متوسط درجات طالبات دكتوراه أعلى من متوسط درجات طالبات دبلومة في بعد الوعي بالترابط.

قد أظهرت نتائج الفرض الرابع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا، وهذا يعني أن متغير التخصص الدراسي لا يؤثر في التباين الخاص باليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من علي حسين مظلوم وسلام محمد علي (٢٠١٨)، وبشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩)، ومجيد Majed (2019)، ودراسة كل من ريم ميهوب سليمون وفداء محمود رشوان (٢٠٢٠)، وكل من سوميشا وأوجلا Sumisha & Aujla (2024) التي أسفرت عن عدم وجود فروق معنوية بين التخصص العملي والتخصص النظري لدى الطلاب، وتختلف مع نتائج دراسة كل من سامر عدنان عبدالهادي وغانم جاسر البسطامي (٢٠١٧)، ورانيه موفق الطوطو (٢٠١٨)، وكل من زينب حياوي بديوي ومها صدام عبد (٢٠١٨)، وفاطمة السيد حسن (٢٠١٨)، ودراسة كل من علاء محمود القرعان وباسم محمد الدحادحه (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق معنوية بين التخصص العملي والتخصص النظري لدى الطلاب في إتجاه التخصص العملي، وربما يعزي ذلك الاختلاف إلى اختلاف ثَقافات مجتمعات عَينات الدراسات السابقة وعَينة الدراسة الحالية، وكذلك اخَتلاف الأدوات المستخدمة في قياس اليقظة العقلية.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أشار أحمد فكري بهنساوي (٢٠٢٠، ٥٧) إلى أن اليقظة العقلية هي خاصية شخصية لدى الفرد ترتبط بالسمات والقدرات الخاصه به، فهي الاستبصار بالذات والوعي العقلي، وتعتمد على الفرد ذاته وليس تخصصه الأكاديمي، وكذلك تعتمد على وعي الفرد بشكل تام بما يدور حوله من أحداث متنوعة بصرف النظر عن

تخصصه الأكاديمي، وأيضًا يتعلم الفرد من خلال ممارسة اليقظة العقلية الإنتباه إلى تجاربه الداخلية، والملاحظة دون إصدار أحكام، وتعمل على تحسين قدرة الفرد على تحمل الخبرات والمواقف السلبية، والتي تتوافر داخل جميع التخصصات العلمية في المجتمع الجامعي، وبالتالي فإن جميع الطلاب سواء كانوا في التخصص النظري أو العملي لديهم طموحات واهتمامات وميول متقاربه.

في حين يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في اليقظة العقلية لدى طالبات الدراسات العليا في ضوء ما أوضحه كل من مبروك وآخرين(Mabrouk et al (2021, 189- 190 أن أي طالب من الطلاب في المجتمع الجامعي تعود عليه نتائج إيجابية نتيجة اليقظة العقلية؛ فقد تُعد اليقظة العقلية عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد العمليات الرئيسة لدى الطالب في المجتمع الجامعي، كما تُعد متطلبات العديد من العمليات العقلية، مثل: الذاكرة، والإدراك، والتفكير، والتعمق، وبدون هذه العمليات قد يواجه الطالب صعوبة في تذكر الأشياء؛ مما يعرضه للعديد من الأخطاء سواء في عملية التفكير أو إتخاذ القرار وتنفيذه، وتعمل اليقظة العقلية على زيادة الإدراك من خلال تعزيز الوعي بالملاحظة الذاتية، وكذلك تعزيز تدفق الأفكار، فعندما يتصرف الطلاب بطريقة تتصف باليقظة العقلية؛ فإنهم غالبًا يكونون قادرين على الانفتاح على تجارب جديدة تمكنهم من التفكير بشكل إيجابي وإتخاذ قرارات بشأن موضوعات جديدة بدلًا من البقاء عالقين في التفكير في التجارب القديمة عند مواجهة المواقف الجديدة، فالطلاب ذوو المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية تزيد لديهم القدرات الإدارية؛ مما يجعلهم يفكرون بشكل أفضل وتتحسن تصرفاتهم وقراراتهم بشكل ملحوظ.

تعزي الباحثتان عدم وجود فروق معنوية في التخصص سواء كان عملي أو نظري إلى أن الطالبات سواء كانوا في التخصص النظري أو التخصص العملي يتعرضن لنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في حياتهن، وكذلك تقارب البيئة الاجتماعية والقيم والضوابط والمعايير والعادات والتقاليد الاجتماعية التي تحكم سلوك الطالبات، ويتعايشن في المجتمع الجامعي بنفس الاستراتيجيات المتاحة التي

يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في عملية التعلم، ويواجهن نفس الصعوبات والمشكلات والأزمات والضغوط في المجتمع الذي يعشن فيه، كما أنهن يحبن التغيرات التي تحدث كل يوم في حياتهن، ويشعرن بالتوافق مع كل شيء حولهن في الوقت الحاضر، ويتقبلن أن المعاناة من الأمور التعليمية أمر طبيعي وعادي، كما يتعاملن بوعي وإنتباه تام مع المثيرات المتنوعة، ويراقبن تفكيرهن ومشاعرهن لحظة بلحظة، ويكتشفن الخبرات الجديدة التي تساهم في تنظيم سلوكهن الذاتي، ولديهن القدرة على الاستمتاع بالحياة بشكل جيد من خلال المشاركة في الأنشطة الحياتية المتنوعة، كما لديهن القدرة على التعامل مع الظروف والأحداث السلبية بشكل إيجابي دون ارتباطهن بالتخصص الأكاديمي، ولديهن القدرة على التخلص من الأفكار اللاعقلانية وتهدئة العقل والجسد، وكذلك لديهن القدرة على استحضار الأحاسيس والانفعالات أثناء عملية التركيز في المهمات التي يقومن بها وإعادة تنظيمها بشكل جيد، وأيضًا لديهن القدرة على تلبية احتياجاتهن المتنوعة في البيئة الأكاديمية والتغلب على التسويف الأكاديمي والتعامل مع العادات والمواقف السلبية التي تواجههن في حياتهن.

كما توصلت نَتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الدراسات العليا وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في اليقظة العقلية ككل إتجاه طالبات الماجستير، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سريكوماران وآخرين Srikumaran et al (2022)، وكل من وانج وآخرين Wang et al (2022)، ودراسة كل من بيطار وآخرون Bitar et al (2023)، وكل من ياو وآخرين(2024) Yao et al التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية في الدرجة على مقياس اليقظة العقلية لدى عينة من الطلاب، وتختلف مع نتائج دراسة كل من إينباد وآخرين(2019) Einabad et al، وكل من هينتون وآخرين(2021) Henton et al، ودراسة كل من تسنيم وبانوار Tasneem & Panwar (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق معنوية وفقًا لمتغير المرحلة الدراسة في اليقظة العقلية لدى عينة من الطلاب.

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية وفقًا للمرحلة الدراسية لدى طالبات الدراسات العليا في إتجاه طالبات الماجستير في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أشار سليفيسون Slevison (2013, 83) أن اليقظة العقلية تنمو لدى الفرد في المراحل العمرية المتقدمة أكثر من المراحل العمرية المتأخرة؛ حيث تسير اليقظة العقلية جنبًا إلى جنب مع فكرة الذات كسياق أو مراقبة الذات منذ الصغر، ويهدف الجمع بين هذه العمليات إلى مساعدة الفرد على تجربة الوجود في اللحظة الحالية، ومراقبة الذات والبيئة المحيطة به، بدلًا من العيش في أذهانه واجترار الأحداث الماضية أو القلق بشأن المستقبل، ويتم تعليم الفرد كيف يدرك عندما لا يكون في الحاضر وتحويل انتباهه بمرونة، وتُعد اليقظة العقلية أيضًا عنصرًا مهمًا في عمليات التدخل الإرشادي؛ لأنها تساعد الفرد على مواجهة استراتيجيات التجنب التجريبي منذ الصغر التي تهدف إلى التحكم في الانزعاج وتقليله، بينما أشار ماهر Maher (2021, 45) أن تدخلات اليقظة العقلية الشخصية التي يتم تقديمها في بداية العام الدراسي لطلاب السنة الأولى من طلاب الدراسات العليا قد تشجع على الاحتفاظ والاستيعاب وتقليل القلق والضغط النفسي والتوتر والسلوكيات غير القادرة على التكيف، وتعزيز الشعور بالرفاهية النفسية والتعاطف والرضا عن الحياة والتسامح مع الذات لدى الطلاب.

في حين يمكن تفسير وجود فروق معنوية بين طالبات الدراسات العليا في اليقظة العقلية وفقًا للمرحلة الدراسية في إتجاه طالبات الماجستير في ضوء ما أوضحه كل من ياو وآخرين Yao et al (2024, 27) أن اليقظة العقلية تركز على الحاضر وتحافظ على موقف متقبل تجاه الحاضر لدى طلاب الدراسات العليا في السنة الأولى من التدريس على أساس وجود ثروة من المعلومات والتقنية المتنوعة من المهارات، ويعتقد الطلاب أنهم قادرون على توليد أفكار جديدة وحل المشكلات بطريقة إبداعية؛ مما يساعد على تحسين إحساسهم بالكفاءة الذاتية الإبداعية، والميزة الأكثر وضوحًا لليقظة العقلية هي وظيفة التنظيم الذاتي؛ حيث إن تحسين قدرة اليقظة العقلية لطلاب الدراسات العليا يمكن أن تساعد على تحسين قدرة التنظيم الذاتي لديهم؛ وذلك للحفاظ

على حالة عاطفية أفضل عند الانخراط في البحث عن الأنشطة العلمية مع إحساس أعلى بالكفاءة الذاتية الإبداعية.

يمكن إرجاع تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية وفقًا للمرحلة الدراسية لدى طالبات الدراسات العليا في إتجاه طالبات الماجستير إلى أن الطالبات في مرحلة الماجستير لديهن قدرة على وصف خبراتهن وإنفعالاتهن كما هي دون تغيير، ومنتبهات للأحداث الجديدة، ومتابعات للتطورات المرتبطة بذلك الموقف أو الحدث، والطالبة في مرحلة الماجستير لديها حساسية للبيئة المحيطة بها، وتكون على وعي واهتمام بما يحدث حول الموقف التي تعيشه، ومنشغله بالأحداث والموضوعات الجديدة لذلك الموقف أو الحدث، ولديها قدرة على البحث عن وجهات نظر متعددة، وتكون واعية للدوافع والأفكار والعواطف المرتبطة بالموقف، وتتقبل الموقف في الحاضر دون إطلاق أحكام بناء على خبراتها ومشاعرها الداخلية، وتشمل احترامها لنفسها وتقديرها وتقبلها لأفكار الآخرين وسلوكياتهم مع الإحتفاظ بأفكار وآراء متنوعة، وقادرة على التواصل معهم دون أن تشعر بعدم التقبل وعدم إصدار أي حكم بناء على خبراتها وتجاربها السابقة، وتشعر بالسعادة الحقيقية عندما تشعر بأنها جزء متماسك من كل ما حولها، وتذكر لنفسها أن سبب المعاناة هو التمسك الزائد بالموقف، وتتقبل المعاناة التي تعيشها في الحياة، وتدرك أن نفسها والجميع وكل شيء مترابطين.

بالنسبة للفروق بين عينة الدراسة الحالية من طالبات الدراسات العليا وفقًا للتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في اليقظة العقلية وأبعادها؛ فقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق وفقًا للتفاعل بين المتغيرين؛ حيث وصلت قيم النسبة الفائية "ف" (٠,٥٧، ١,٦٦، ٢,٠٨، ٢,٣٥، ٠,٦٣، ٢,٧٣، ١,٤٠) لبعد قبول المعاناة، وبعد الوعي بالمعاناة، وبعد قبول عدم الثبات، وبعد التعامل مع عدم الثبات، وبُعد الترابط، وبُعد الوعي بالترابط، والدرجة الكلية لليقظة العقلية على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة التفاعل بين متغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية في اليقظة العقلية؛ وذلك في حدود

اطلاع الباحثتان يمكن تفسير وإرجاع هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية ومدى اتصاف الفرد لها ولأنواعها المختلفة والذي يتميز به الفرد في حياته لا يختلف باختلاف التفاعل بين متغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسي؛ لأن الفرد يستخدم اليقظة العقلية في حياته أيًّا ما كان، كما أنه يشعر بتلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية والاقتصادية في الوقت الحاضر بَشكل جيد دون إصدار أي أحكام مسبقة، ويَشعر بالسعادة النفسية والرضا عن حياته والازدهار النفسي؛ نتيجة استخدام الفرد لليقظة العقلية في جميع حل مشكلاته وصعوباته التي يتعرض لها من البيئة المحيطة به.

- عرض نتائج الفرض الخامس وتفسيره:

نص الفَرض الخامس على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط**"؛ وللتحقق من صَحة هذا الفرض الخامس تم استَخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، كما في جدول (١٨).

جدول (١٨) نتائج تَحليل التباين الثنائي لدى طالبات الدراسات العليا على مقياس التفكير الناقد وأبعاده وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري), والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	حجم الأثر
بُعد تحليل ومعالجة المعلومات	أ- التخصص الدراسي	٨,٥٩	١	٨,٥٩	NS٠,٦٨	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٥١,٠٦	٢	٢٥,٥٣	NS٢,٠٣	٠,٠٠
	تفاعل (أ× ب)	٣٤,٧٨	٢	١٧,٣٩	NS١,٣٨	٠,٠٠
	الخطأ	٨٥٢٠,٣٢	٦٧٨	١٢,٥٦٧		
	المجموع	٢٥٥٣٠٧,٠٠	٦٨٤			
بُعد الاستفسار	أ- التخصص الدراسي	١,٠٤	١	١,٠٤	NS٠,١٣	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٦٨,٥٧	٢	٣٤,٢٨	٤,١٦*	٠,٢٢
	تفاعل (أ× ب)	٣٧,٣٤	٢	١٨,٦٧	NS٢,٢٦	٠,٠٠
	الخطأ	٥٥٨٣,١٣	٦٧٨	٨,٢٣		

	المجموع	١٧١٤٥٦,٠٠	٦٨٤			
بُعد المرونة	**أ- التخصص الدراسي**	٣,٧٨	١	٣,٧٨	NS٠,٤٣	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٥٢,١٧	٢	٢٦,٠٩	NS٣,٠٠	٠,٠٠
	تفاعل (أ× ب)	٣٦,٢٨	٢	١٨,١٤	NS٢,٠٨	٠,٠٠
	الخطأ	٥٨٩٤,٨٨	٦٧٨	٨,٦٩		
	المجموع	١٧٧٢٥٥,٠٠	٦٨٤			
بعد الاستدلال والتقييم	**أ- التخصص الدراسي**	٠,٢٤	١	٠,٢٤	NS٠,٠٣	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٢٧,٦٧	٢	١٣,٨٤	NS٢,٨٥	٠,٠٠
	تفاعل (أ× ب)	٣٥,٧٣	٢	١٧,٨٦	NS٢,٤٠	٠,٠٠
	الخطأ	٥٠٤٥,٣١	٦٧٨	٧,٤٤		
	المجموع	١٦٧٧٩٠,٠٠	٦٨٤			
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	**أ- التخصص الدراسي**	٤٠,٧٧	١	٤٠,٧٧	NS٠,٤٠	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٧٢٣,٧٣	٢	٣٦١,٨٦	*٣,٥٧	٠,٢٠
	تفاعل (أ× ب)	٥٢٤,٨٨	٢	٢٦٢,٩٤	NS٢,٥٩	٠,٠٠
	الخطأ	٦٨٧٦٩,٠٤	٦٧٨	١٠١,٤٢		
	المجموع	٣٠٣١٩٢٦,٠٠	٦٨٤			

NS غير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى ٠,٠٥. ٠,٢٠> ٠,٥٠ تأثير ضعيف.

يتضح من جدول (١٨) عدم وجُود فروق دالة إحصائياً وفقًا للتخصص الدراسي (عملي/ نظري) في التفكير الناقد وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٠,٦٨، ٠,١٣، ٠,٤٣، ٠,٠٣، ٠,٤٠) لبعد تحليل ومعالجة المعلومات، وبعد الاستفسار، وبعد المرونة، وبعد الاستدلال والتقييم، والدرجة الكلية للتفكير الناقد على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً، بينما توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في بعد الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٤,١٦، ٣,٥٧)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، كما تم استخدام اختبار كوهين؛ لمعرفة حجم الأثر، فَقد كان حجم الأثر ضعيفاً وفقًا للمرحلة الدراسية في بُعد قبول الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد؛ لأن قيم حجم الأثر قد بَلغت (٠,٢٢، ٠,٢٠) على التوالي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا للمرحلة

الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في بُعد تحليل ومعالجة المعلومات، وبُعد المرونة، وبعد الاستدلال والتقييم لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٢,٠٣، ٣,٠٠، ٢,٨٥) على التوالي، وَهي قيم غير دالة إحصائياً.

كما يتبين من جدول (١٨) عدم وجُود فروق دالة إحصائياً وفقًا للتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في التفكير الناقد وأبعادها لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (١,٣٨، ٢,٢٦، ٢,٠٨، ٢,٤٠، ٢,٥٩) لبعد تحليل ومعالجة المعلومات، وبعد الاستفسار، وبعد المرونة، وبعد الاستدلال والتقييم، والدرجة الكلية للتفكير الناقد على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

لتحديد إتجاه الفروق في بعد الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) لدى طالبات الدراسات العليا، تم استخدام طَريقة المقارنات البعدية Post Hoc Test باستَخدام اختبار شيفيه Scheffe، كما في جدول (١٩).

جدول (١٩) المقارنات الثنائية وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) على بعد الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا باستخدام اختبار شيفيه (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	إتجاه الفروق
بُعد الاستفسار	دكتوراه	دبلومة	١٦,٢٥	١٥,٣٥	٠,٨٩	٠,٣١	٠,٠١	دكتوراه
	دكتوراه	ماجستير	١٦,٢٥	١٥,٤٦	٠,٧٩	٠,٣٠	٠,٠٥	دكتوراه
الدرجة الكلية	دكتوراه	دبلومة	٦٨,١٦	٦٤,٨٥	٣,٣١	١,٠٨	٠,٠١	دكتوراه

للتفكير الناقد	**دكتوراه**	**ماجستير**	٦٨,١٦	٦٥,٦٣	٢,٥٣	١,٠٧	٠,٠٥	**دكتوراه**
تم الاقتصار على المقارنات الثنائية الدالة فقط وحذف المقارنات غير الدالة.								

يتبين من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات دكتوراه وطالبات دبلومة في بعد الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا، وكانت الفروق في إتجاه طالبات دكتوراه؛ حيث كان متوسط درجات طالبات دكتوراه أعلى من متوسط درجات طالبات دبلومة في بعد الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد، كما تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين طالبات دكتوراه وطالبات ماجستير في بعد الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد؛ حيث كانت الفَروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥)، وكانت الفروق في إتجاه طالبات دكتوراه؛ حيث كان متوسط درجات طالبات دكتوراه أعلى من متوسط درجات طالبات ماجستير في بعد الاستفسار، والدرجة الكلية للتفكير الناقد.

قد أظهرت نتائج الفرض الخامس عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا، وهذا يعني أن متغير التخصص الدراسي لا يؤثر في التباين الخاص بالتفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من محمد عاشور صادق ويحيى محمود النجار (٢٠١٧)، ودراسة عبدالوهاب بن مشرب أنديجاني (٢٠١٨)، نور عزيزة وآخرين(2021) Nur'azizah et al، وكارينو وآخرين(2023) Carreño et al التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير التخصص الدراسي(عملي/ نظري) لدى الطلاب، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من ناجاف وآخرين(2017) Najaf et al، وأحمد غازي مطلق المطيري (٢٠٢٠)، ودراسة كل من لف وآخرين(2022) lv et al التي أظهرت وجود فروق دالة معنوية وفقًا لمتغير التخصص الدراسي(عملي/ نظري) لدى الطلاب، وربما يعزي ذلك الاختلاف إلى اختلاف ثَقافات مجتمعات عَينات الدراسات السابقة وعَينة الدراسة الحالية، وكذلك إخَتلاف أساليب واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها أعضاء

هيئة التدريس في عملية التدريس، وكذلك إخَتلاف الأدوات المستخدمة في قياس التفكير الناقد.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أشار كل من جوكهالي وماتشينا Gokhale & Machina (2018) أن التفكير الناقد يعمل على تحسين قدرة الطلاب جميعها على التحليل المنطقي للموضوعات والمشكلات التي تواجههم في حياتهم، كما أنه يحسن قدرات الطلاب على إتخاذ القرارات الصائبة تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن التطرف في الرأي والتعصب العاطفي، وكذلك يجعلهم أكثر فهمًا لجميع مجالات الحياة، ولديهم قدرة الدفاع عن وجهة نظرهم في أي حدث أو موقف يتعرضون له، وأيضًا يجعلهم قادرين على التفكير بطريقة علمية، ويكسبهم تعليلات مقبولة وصحيحة للموضوعات المطروحه عليهم مع تقليل التعليلات الخاطئة، وبالتالي يكونون قادرين على الحكم على قبول ومصداقية المعلومات التي تعرض عليهم وتحليلها وتصنيفها ونقدها.

في حين يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا في ضوء ما أوضحه كل من مافارجا وزولنايدي Mafarja & Zulnaidi (2022) أن التفكير الناقد وسيلة يستخدمها جميع الأفراد لحل الصعوبات اليومية؛ حيث تتطلب هذه الصعوبات التفكير المنطقي والتفسير وتقييم المعلومات الدقيقة والتحليل؛ للوصول إلى استنتاجات واقعية ومقبولة ويمكن الاعتماد عليها، ويتأثر التفكير الناقد بعدة متغيرات بعضها داخلي والبعض الآخر خارجي، ومن بين هذه المتغيرات سمات الشخصية، والثقافة والنمو الرواحي والعقلي، واحترام الذات، والتواصل، ومهارات التعامل مع الآخرين، وبالتالي يمكن النظر إلى التفكير الناقد على أنه مكون من مجموعة مهارات توليد ومعالجة المعلومات والمعتقدات والالتزام الفكري في استخدام تلك المهارات؛

لتوجيه السلوك، ومن ثَمَّ فإنه يتناقص مع مجرد الحصول على المعلومات والاحتفاظ بها فقط؛ لأنه ينطوي على طريقة معينة يتم بها البحث عن المعلومات ومعالجتها.

يعزي تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات العليا إلى أن الطالبات سواء كن عملي أو نظري يتعرضن للظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية نفسها من البيئة المحيطة بهن؛ فقد يفكرن في العواقب المحتمل حدوثها قبل إتخاذ الإجراءات اللازمة، ويقمن بتطوير أفكارهن من خلال جمع المعلومات، وبتحديد خيارات الحل عند مواجهة مشكلة معينة، ويعبرن عن أفكارهن بسهولة حول مشكلة ما، ويقمن بجمع المعلومات لدعم آرائهن تجاه المواقف التي يتعرضن لها في حياتهن، ولديهن مصادر متعددة للمعلومات قبل إتخاذ القرار، كما لديهن إتجاهات ومهارات ومعارف تجعلهن قادرات على تمييز المشكلات التي يتعرضن لها وقبول التعميمات، وذلك في حالة وجود براهين وأدلة منطقية وواقعية تعززها، ومعرفة مناهج التعلم الاستدلالي والمنطقي، والتعميم، والتجريد؛ بهدف تحديد قيمة تلك البراهين والأدلة ومدى صحتها؛ بالإضافة إلى الكفاءة في تطبيق تلك المعارف والإتجاهات في عملية التعلم.

كما توصلت نَتائج الفرض الخامس إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طالبات الدراسات العليا وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في التفكير الناقد ككل إتجاه طالبات الدكتوراه، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من أكبري لاكيه وآخرين AkbariLakeh et al (2018)، وكل من أوداسي وإرزين Odacı & Erzen (2021)، وكل من زويلفقار وحياة Zulfqar & Hayat (2023) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للمرحلة الدراسية على مقياس التفكير الناقد لدى الطلاب، وتختلف نتيجة هذا الفرض الخامس مع نتائج دراسة كل من عاشور وحوامده Ashour & Hawamdeh (2012)، وكل من راماسامي وآخرين (2020) Ramasamy et al، وأرهان Orhan (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للمرحلة الدراسية على مقياس التفكير الناقد لدى الطلاب.

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير الناقد وفقًا للمرحلة الدراسية لدى طالبات الدراسات العليا في إتجاه طالبات الدكتوراه في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أوضح كل من أفشار ورحيمي Afshar & Rahimi (2014, 33) أن التفكير الناقد هو نمط من أنماط التفكير المنضبط لدى كبار السن، والموجه ذاتيًا، والتصحيح الذاتي، والمراقبة الذاتية، وأنه بمثابة استراتيجية معرفية ينعكس عليها ويوزن عليها تفكير الفرد وقراراته وسلوكه، وأنه التفكير المعقول والتأملي لدى الفرد، وأنه قدرة تسمح للطلاب بالتعبير بحرية عن أفكارهم الخاصة، وإظهار ووصف العلاقات المتبادلة بين الأفكار وتوليد مستويات أعلى من التفكير، ويشتمل التفكير الناقد لدى الفرد على مهارات عالية المستوى، مثل: الاستدلال، والتحليل، والبحث عن الحقيقة، والانفتاح، والثقة بالنفس.

كذلك يمكن تفسير وجود فروق معنوية في التفكير الناقد وفقًا للمرحلة الدراسية لدى طالبات الدراسات العليا في إتجاه طالبات الدكتوراه في ضوء ما أوضحه كل من عباسي ولزادباناه Abbasi & Izadpanah (2018) أن التفكير الناقد من وجهة نظر التربوين هو الهدف الأساسي للتعلم كلما تقدم الفرد في العمر، والذي تم عرضه من خلال أنواع مختلفة من التأثير الواعي على نوعية التفكير والاستقلالية في إتخاذ القرار ومسئولية العمل، ويكون لدى الفرد قدرة على استخدام مختلف المهارات التي تنطوي على تقييم مصدر المعرفة، وتقييم صحة المعلومات، وتقييم موثوقيتها، وإيجاد الأوصاف المناسبة لمهام وشروط معينة، وبالتالي فالتفكير الناقد هو القدرة أو المهارة التي يتفوق بها الفرد على نفسه عن طيب خاطر من أجل الوصول إلى النتائج التي يتم تأسيسها عن طريق استخدام البيانات الصوتيه؛ مما يجعل الفرد يفكر بشكل عقلاني يشارك في إتخاذ القرار والنظر في القضايا والمشكلات والحلول الممكنه ووضع الخطط المختلفة لمراجعة الشئون المختلفة، والانفتاح على الأدلة الجديدة التي تدحض أفكار واستدلالات الفرد بحيادية والمطالبة بأن تكون الادعاءات مدعومة بالأدلة، وبالتالي فكبار السن يتصفون بأنهم يمتلكون نتائج عقلانية للمناقشة وحل المشكلات باستخدام التقييم المدروس.

يعزي تفسير وجود فروق معنوية في التفكير الناقد وفقًا للمرحلة الدراسية لدى طالبات الدراسات العليا في إتجاه طالبات الدكتوراه إلى أن الطالبة كلما تقدمت في العمر زادت لديها مهارات التفكير الناقد؛ نتيجة خبراتها الكثيرة في مراحل حياتها المختلفة بصفة عامة وفي المراحل الدراسية بصفة خاصة، ولديها خبرة جيدة في وضع خطط للحصول على المعلومات حول موضوع معين، ولديها قدرة على التخطيط الجيد لحل مشكلة أو موضوع معين، وترتب أفكارها من حيث الأهمية، وتعيد ترتيب قراراتها بناء على المعلومات الجديدة التي تكتسبها عبر مراحل حياتها، وتستمع لآراء الآخرين حتى لو اختلفت معهم، كما يكون لديها قدرة على المقارنة بين الأفكار المختلفة عندما تفكر في موضوع معين، وتقوم بعمل قائمة مرجعية لمساعدتها في التفكير في مشكلة معينة، وقدرة على قول عما فعلته سواء كان صحيحًا أو خاطئًا، وتقول للآخر عن أفضل طريقة للتعامل مع المشكلات التي يتعرض لها، كما لديها قدرة على التأكيد على أن المعلومات التي تستخدمها صحيحة، ويرجع ذلك إلى المعارف والمهارات التي اكتسبتها عبر مراحل حياتها المختلفة.

بالنسبة للفروق بين عينة الدراسة الحالية من طالبات الدراسات العليا وفقًا للتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في التفكير الناقد وأبعاده؛ فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق وفقًا للتفاعل بين المتغيرين؛ حيث وصلت قيم النسبة الفائية "ف"(١,٣٨، ٢,٢٦، ٢,٠٨، ٢,٤٠، ٢,٥٩) لبعد تحليل ومعالجة المعلومات، وبعد الاستفسار، وبعد المرونة، وبعد الاستدلال والتقييم، والدرجة الكلية للتفكير الناقد على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة التفاعل بين متغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية في التفكير الناقد؛ وذلك في حدود إطلاع الباحثتان يمكن تفسير وإرجاع هذه النتيجة إلى مدى إتصاف الفرد بالتفكير الناقد وأنواعه المختلفة والذي يتميز به الفرد في حياته لا يختلف باختلاف التفاعل بين متغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسي؛ لأن الفرد يستخدم التفكير الناقد في حياته أيًّا ما كان، كما أنه يشعر بتلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية والاقتصادية

بَشكل جيد، ويَشعر بالسعادة النفسية والرضا عن حياته والازدهار النفسي؛ نتيجة استخدام الفرد التفكير في جميع حل مشكلاته وصعوباته التي يتعرض لها من البيئة المحيطة به.

- عرض نتائج الفرض السادس وتفسيره:

نص الفَرض السادس على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم على مقياس إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط**"؛ وللتحقق من صَحة هذا الفرض السادس تم استَخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، كما في جدول (٢٠).

جدول (٢٠) نتائج تَحليل التباين الثنائي لدى طالبات الدراسات العليا على مقياس إتخاذ القرار وأبعاده وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري), والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه)، والتفاعل بينهم (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	حجم الأثر
بُعد هدف التعظيم	أ- التخصص الدراسي	٨,٤٠	١	٨,٤٠	NS٠,٣٧	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٣٥,٥٨	٢	١٧,٧٩	NS٠,٧٨	٠,٠٠
	تفاعل (أ× ب)	٢٧,٧٤	٢	١٣,٨٧	NS٠,٦٠	٠,٠٠
	الخطأ	١٥٥٥٢,٠٢	٦٧٨	٢٢,٩٤		
	المجموع	٣٧٧٩٢٠,٠٠	٦٨٤			
بُعد استراتيجية التعظيم	أ- التخصص الدراسي	٧٧,١٣	١	٧٧,١٣	NS١,٤٤	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	١٢٠,٧٨	٢	٦٠,٣٩	NS١,١٣	٠,٠٠
	تفاعل (أ× ب)	٩٨,٣٩	٢	٤٩,٢٠	NS٠,٩٢	٠,٠٠
	الخطأ	٣٦٣١٨,٩٨	٦٧٨	٥٣,٥٧		
	المجموع	٨١٩٧٣١,٠٠	٦٨٤			
بُعد صعوبة إتخاذ القرار	أ- التخصص الدراسي	٩,١٩	١	٩,١٩	NS٠,١١	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	٧٦٨,٠٩	٢	٣٨٤,٠٤	*٤,٤٨	٠,٢١

	تفاعل (أ× ب)	١٧٩,٧٦	٢	٨٩,٨٨	NS١,٠٥	٠,٠٠
	الخطأ	٥٨٠٥٢,٩١	٦٧٨	٨٥,٦٢		
	المجموع	١٣٩٨٨٨٨	٦٨٤			
الدرجة الكلية لإتخاذ القرار	أ- التخصص الدراسي	٧٤,٨٠	١	٧٤,٨٠	NS٠,٢٩	٠,٠٠
	ب- المرحلة الدراسية	١٧٧٠,٩٧	٢	٨٨٥,٤٥	*٣,٤٧	٠,٢٠
	تفاعل (أ× ب)	٥١١,٩٩	٢	٢٥٥,٩٩	NS١,٠٠	٠,٠٠
	الخطأ	١٧٢٨٦١,٨٠	٦٧٨	٢٥٤,٩٥		
	المجموع	٧١٦٧٥٩٩,٠٠	٦٨٤			

NS غير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى ٠,٠٥. ٠,٢٠> ٠,٥٠ تأثير ضعيف.

يتبين من جدول (٢٠) عدم وجُود فروق دالة إحصائياً وفقًا للتخصص الدراسي (عملي/ نظري) في إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٠,٣٧، ١,٤٤، ٠,١١، ٠,٢٩) لبعد هدف التعظيم، وبعد استراتيجية التعظيم، وبعد صعوبة إتخاذ القرار، والدرجة الكلية لإتخاذ القرار على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً، بينما توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في بعد صعوبة إتخاذ القرار، والدرجة الكلية لإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٤,٤٨، ٣,٤٧)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، كما تم استخدام اختبار كوهين؛ لمعرفة حجم الأثر، فَقد كان حجم الأثر ضعيفاً وفقًا للمرحلة الدراسية في بُعد صعوبة إتخاذ القرار، والدرجة الكلية لإتخاذ القرار؛ لأن قيم حجم الأثر قد بَلغت (٠,٢١، ٠,٢٠) على التوالي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في بُعد هدف التعظيم، وبُعد استراتيجية التعظيم لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة الفائية "ف" (٠,٧٨، ١,١٣) على التوالي، وَهي قيم غير دالة إحصائياً.

كما يتبين من جدول (٢٠) عدم وجُود فروق دالة إحصائياً وفقًا للتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في إتخاذ القرار وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث كانت قَيم النسبة

الفائية "ف" (٠,٦٠، ٠,٩٢، ١,٠٥، ١,٠٠) لبعد هدف التعظيم، وبعد استراتيجية التعظيم، وبعد صعوبة إتخاذ القرار، والدرجة الكلية لإتخاذ القرار على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

لتحديد إتجاه الفروق في بعد صعوبة إتخاذ القرار، والدرجة الكلية لإتخاذ القرار وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) لدى طالبات الدراسات العليا، تم استخدام طَريقة المقارنات البعدية Post Hoc Test باستَخدام اختبار شيفيه Scheffe، كما في جدول (٢١).

جدول (٢١) المقارنات الثنائية وفقًا للمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) على بعد صعوبة إتخاذ القرار، والدرجة الكلية لإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا باستخدام اختبار شيفيه (ن= ٦٨٤).

المتغيرات	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	إتجاه الفروق
بُعد صعوبة إتخاذ القرار	دبلومة	ماجستير	٤٥,٥٨	٤٣,١٤	٢,٤٤	٠,٧٨	٠,٠١	دبلومة
الدرجة الكلية لإتخاذ القرار	ماجستير	دبلومة	١٠٢,٨٩	٩٩,٥٢	٣,٣٧	١,٣٥	٠,٠٥	ماجستير
تم الاقتصار على المقارنات الثنائية الدالة فقط وحذف المقارنات غير الدالة.								

يتبين من جدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات دبلومة وطالبات ماجستير في بعد صعوبة إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا، وكانت الفروق في إتجاه طالبات دبلومة؛ حيث كان متوسط درجات طالبات دبلومة أعلى من متوسط درجات طالبات ماجستير في بعد صعوبة إتخاذ القرار؛ حيث كانت الفَروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما وجد فروق دالة إحصائيًا بين طالبات ماجستير وطالبات دبلومة في الدرجة الكلية لإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا، وكانت الفروق في إتجاه طالبات ماجستير؛ حيث كان متوسط درجات طالبات ماجستير أعلى

من متوسط درجات طالبات دبلومه في الدرجة الكلية لإتخاذ القرار؛ حيث كانت الفَروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

وأظهرت نتائج الفرض السادس عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العملي والتخصص النظري في إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا، وهذا يعني أن متغير التخصص الدراسي لا يؤثر في التباين الخاص بإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مريم محمد عثمان (٢٠١٦)، وعنان عبد برغوت الضمور (٢٠١٨)، وكل من ليث محمد عياش وسيف علاء غريب (٢٠١٨)، ودراسة كل من عبير صالح الصمعاني وآخرين(٢٠٢٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير التخصص الدراسي (عملي/ نظري) لدى عينة من الطلاب، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة خالد علي المطيري (٢٠١٩)، وكلٍّ من ألطاف وآخرين Altaf et al (2022)، ودراسة كل من يوريتا وآخرين(2023) Urieta et al التي أظهرت وجود فروق معنوية وفقًا لمتغير التخصص الدراسي(عملي/ نظري) لدى عينة من الطلاب، وربما يعزي ذلك الإختلاف إلى إختلاف بيئات مجتمعات عَينات الدراسات السابقة وعَينة الدراسة الحالية، وكذلك إخَتلاف أساليب التفكير في إتخاذ القرارات تجاه حل المشكلات التي يستخدمها الطلاب في حياتهم، وكذلك اخَتلاف الأدوات المستخدمة في قياس إتخاذ القرار.

يمكن تفسير عدم وجود فروق معنوية بين التخصص العملي والتخصص النظري في إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا في ضوء الأطر النظرية؛ حيث أشارت رشا عادل عبدالعزيز (٢٠٢٢، ٢٩٣) إلى أن عملية إتخاذ القرار تُعد مهارة حياتية موجوده لدى أي فرد في مختلف جوانب الحياة المهنية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية، فكثيرًا ما يواجه الفرد في حياته موقف أو حدث معين به عدة اختيارات والمطلوب منه أن يختار بديلًا واحدًا فقط من عدة بدائل متاحة لديه؛ مما يشعره بالتوتر والقلق ولا يرجع إليه اتزانه النفسي إلا عندما ينجح في عملية إتخاذ القرار المناسب بناء على الموازنة بين هذه البدائل من حيث قدرة الفرد على الأخذ بها والنتائج المترتبة عليها، وبالتالي نجد أن بعض مواقف إتخاذ القرار تكون كثيرة التكرار في حياة الفرد،

مثل: اختيار أسلوب التعامل مع الآخرين في حدث ما أ موقف ما أو كيفية تنظيم الفرد لنشاطاته اليومية المختلفة.

يعزي تفسير عدم وجود فروق معنوية بين التخصص العملي والتخصص النظري في إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا إلى أن المهارات والخبرات العلمية التي تكتسبها طالبات في مرحلة الدراسات العليا في مجال التخصص العلمي والنظري تهدف إلى إعداد الكوادر المهنية والعلمية والقيادات التربوية دون ارتباطة بالتخصص الأكاديمي، وتشابه ظروف البيئة التعليمية وطبيعة الدراسة في المجتمع الجامعي واحدة لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي للطالبات، فجميع طالبات مرحلة الدراسات العليا يتعرضن لنفس المواقف في الجامعة فهن يحضرن المحاضرات ويقمن بعمل أبحاث سواء كانت فردية أو جماعية ويتواصلن مع زملائهن ومع أعضاء هيئة التدريس ويخططن لوقتهن؛ لتحقيق أهدافهن ويتخذن القرارات سواء المتعلقة بحياتهن بشكل عام أو المتعلقة بما يقمن به من مهمات وواجبات في الجامعة.

كما يمكن تفسير وإرجاع عدم وجود فروق معنوية بين التخصص العملي والتخصص النظري في إتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا إلى أن الطالبات في مرحلة الدراسات العليا يواجهن نفس الأعباء والمهمات والمسئوليات والمشكلات التي يتعرضن لها في حياتهن الجامعية، فإتخاذ القرار مهارة معرفية يمكن للجميع إكتسابها وتنميتها فهي ليست مميزة لتخصص عن الآخر، فطبيعة الحياة الجامعية تتطلب من كافة الطالبات أن يتخذن القرارات الصائبة المتعلقة بأنشطتهن داخل الجامعة والمرتبطة بمستقبلهن المهني، وكذلك على مستوى العمل، وبالتالي فالطالبة الآن أصبحت تواجه نفس الظروف والأحداث الضاغطة في مجال العمل وأصبحت تتولى مناصب قيادية مهمة تجعلها دائمًا متخذه للقرارات الصائبة المختلفة، فهي أصبحت مساوية للذكر فيما يتعرض له من مواقف وأحداث وظروف صعبة ومعقدة في حياتها العلمية والعملية.

كما أظهرت نَتائج الفرض السادس وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طالبات الدراسات العليا وفقًا للمرحلة الدراسية في الدرجة على مقياس إتخاذ القرار، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ساري Sari (2008)، ومعيض زيدي محمد(٢٠١٣)، ودراسة

كل من مينديس وآخرين Mendes et al (2021) التي توصلت إلى وجود فروق معنوية وفقًا للمرحلة الدراسية في إتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب، وتختلف مع نتائج دراسة عنان عبد برغوت الضمور(٢٠١٨)، وكل من ليث محمد عياش وسيف علاء غريب (٢٠١٨)، ودراسة كل من عبير صالح الصمعاني وآخرين(٢٠٢٣) التي أظهرت عدم وجود فروق معنوية وفقًا للمرحلة الدراسية في إتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب.

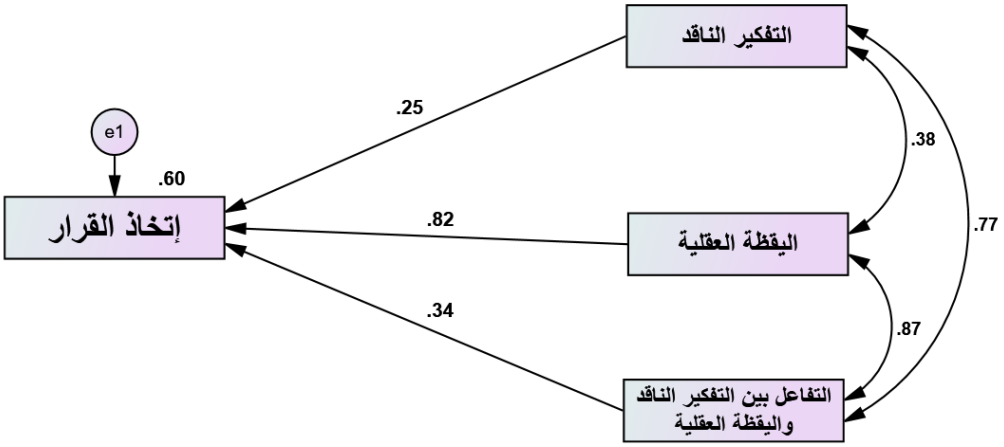
يعزي وجود فروق معنوية في إتخاذ القرار وفقًا للمرحلة الدراسية في إتجاه طالبات الماجستير مقارنة بالطالبات في الدبلومة إلى أن طالبات مرحلة الماجستير لديهن قدرة على جمع كم هائل من المعلومات والمهارات التي تساعدهن في حل المشكلات والصعوبات والظروف التي تواجههن في حياتهن العلمية والعملية، كما أنهن يسعين دائمًا إلى إكتشاف كل ما هو جديد من المعلومات، ويحرصن على دراسة إيجابيات وسلبيات كل بديل من البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة، ثَمَّ يقمن باختيار أفضل بديل واحد من البدائل، وبالتالي تُعد عملية إتخاذ القرار بمثابة العملية المعرفية التي تؤدي إلى اختيار معتقد أو مسار عمل من بين العديد من الخيارات البديلة الممكنة لدى الطالبات، ويمكن أن يكون إما عقلانيًا أو غير عقلاني، وبالتالي فعملية إتخاذ القرار هي عملية تفكير مبنية على افتراضات القيم والتفضيلات والمعتقدات الخاصة بصانع القرار وتنتج كل عملية صنع قرار خيارًا نهائيًا، وهذا ما تسعى إليه طالبات مرحلة الماجستير في حل مشكلاتهن المتعلقة بالحياة التعليمية.

بالنسبة للفروق بين عينة الدراسة الحالية من طالبات الدراسات العليا وفقًا للتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، والمرحلة الدراسية (دبلومة/ ماجستير/ دكتوراه) في إتخاذ القرار وأبعادها؛ فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق وفقًا للتفاعل بين المتغيرين؛ حيث وصلت قيم النسبة الفائية "ف" (٠,٦٠، ٠,٩٢، ١,٠٥، ١,٠٠) لبعد هدف التعظيم، وبعد استراتيجية التعظيم، وبعد صعوبة إتخاذ القرار والدرجة الكلية لإتخاذ القرار على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة التفاعل بين متغيري التخصص الدراسي

والمرحلة الدراسية في إتخاذ القرار؛ وذلك في حدود إطلاع الباحثتان يمكن تفسير وإرجاع هذه النتيجة إلى أن إتخاذ القرار ومدى اتصاف الفرد له ولأنواعه المتنوعة والذي يتميز به الفرد في حياته لا يختلف باختلاف التفاعل بين متغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسي؛ لأن الفرد يستخدم إتخاذ القرار في حياته أيًّا ما كان، كما أنه يسعى إلى حل مشكلاته بَشكل جيد من خلال اختيار أفضل بديل من البدائل المتاحه له في حياته سواء كانت العلمية أو العملية؛ مما يجعله يَشعر بالسعادة النفسية والرضا عن حياته والراحة النفسية؛ نتيجة قدرة الفرد على إتخاذ القرارات الصائبة في جميع حل مشكلاته وصعوباته التي يتعرض لها من البيئة المحيطة به.

- عرض نتائج الفرض السابع وتفسيره:

نص الفرض السابع على أنه "**يُوجد تأثير دال إحصائياً لليقظة العقلية بوصفها متغيرًا معدلًا في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أسيوط**"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض السابع أمكن استخدام أسلوب تَحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس IBM "SPSS" Amos v26، والذي يَعتمد على نظرية نَمذجة المعادلات البنائية، والتي من ضَمنها اختبار تحليلات المسار والعلاقات السببية والانحدار، ومن هذا المَنطلق يهدف التحقق من صحة هذا الفرض السابع تعرُّف تأثير اليقظة العقلية على العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا، ويوضح شكل (٧) النموذج المَقترح للتأثيرات المباشرة لليقظة العقلية على العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا.



شكل (٧) النموذج المَقترح للتأثيرات المباشرة لليقظة العقلية على العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤).

يتضح من شكل(٧) أن المتغير المعدل (اليقظة العقلية) قد أثر على العلاقة بين المتغير المستقل(التفكير الناقد) والمتغير التابع(إتخاذ القرار) لدى طالبات الدراسات العليا، ويوضح جدول (٢٢) معاملات الانحدار المعيارية واللامَعيارية ودلالتها الإحصائية لتأثير اليقظة العقلية على العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا.

جدول (٢٢) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لتأثير اليقظة العقلية على العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا (ن= ٦٨٤).

المسارات			معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	<--	إتخاذ القرار	٠,٢٥	٠,٤٥	٠,١٦	٢,٨١	٠,٠١
اليقظة العقلية	<-	إتخاذ القرار	٠,٨٢	٠,٧٢	٠,١٢	٦,٠٠	٠,٠٠١
التفكير الناقد *	<-	إتخاذ القرار	٠,٣٤	٠,٥٣	٠,١١	٤,٨٢	٠,٠٠١

اليقظة العقلية							

يتضح من جدول (٢٢) وجود أثر دال إحصائيّاً للمتغير المعدل (اليقظة العقلية) على العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار اللامعيارية (بيتا) للتفاعل بين التفكير الناقد X اليقظة العقلية على إتخاذ القرار (٠,٥٣)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يَشير إلى أن المتغير المعدل (اليقظة العقلية) قوى الآثار المسببة للتفكير الناقد على إتخاذ القرار، بمعنى آخر أن المستوى المرتفع من اليقظة العقلية يؤثر إيجابيًّا في إتخاذ القرار، وبعبارة أخرى نجد أن طالبات الدراسات العليا ذواتهن درجات مرتفعة في اليقظة العقلية أظهرهن درجات مرتفعة في التفكير الناقد، وهو ما ارتبط لديهن بدرجات مرتفعة في إتخاذ القرار، بينما طالبات الدراسات العليا ذواتهن المستوى المنخفض من اليقظة العقلية فقد أظهرهن درجات منخفضة في التفكير الناقد، وهو ما ارتبط لديهن بدرجات منخفضة في إتخاذ القرار، وبالتالي فإن نوع التعديل الذي حدث في هذا الفرض هو تعديل جزئي؛ لأن التأثير المباشر بين التفكير الناقد كمتغير مستقل وإتخاذ القرار كمتغير تابع مازال دالاً إحصائياً بعد دخول المتغير المعدل (اليقظة العقلية) في النموذج المقترح؛ حَيث كانت قيمة مُعامل الانحدار اللامَعيارية (بيتا) للتفكير الناقد على إتخاذ القرار (٠,٤٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

تتسق نتيجة هذا الفرض السابع مع عدة دراسات سابقة تناولت اليقظة العقلية بوصفها متغيرًا معدلاً له تأثير فعال في تَعديل العلاقات الارتباطية بين المَتغيرات النفسية المختلفة، كدراسة كلٌّ من روفولت وآخرين(2016) Ruffault et al التي توصلت إلى وجود تأثير دال إحصائيًّا لليقظة العقلية في تعديل العلاقة بين التحفيز الداخلي والنشاط البدني لدى عينة من الطلاب، ودراسة هيام صابر صادق (٢٠١٧) التي أظهرت وجود تأثير دال إحصائيًّا لليقظة العقلية في تعديل العلاقة الارتباطية بين القلق الاجتماعي وجودة الحياة لدى الطلاب، كما أن اليقظة العقلية تقلل من الشعور

بالمعاناة وتزيد من الصفات الإيجابية، مثل: الرفاهية النفسية والحكمة والانفتاح والرحمة، ودراسة كل من شيفيرد وسالتيرز بيدنولت Shipherd & Salters-Pednealt (2018) التي أسفرت عن وجود تأثير معنوي لليقظة العقلية في تخفيف العلاقة بين المعتقدات غير القادرة على التكيف واضطراب ما بعد الصدمة، ودراسة كل من سميثرز شيري وآخرين(2023) Smithers- Sheedy et al التي توصلت إلى أن اليقظة العقلية تخفف العلاقة الارتباطية بين القلق وصعوبات تنظيم العاطفة لدى عينة من الطلاب، ودراسة كل من فقيه رمضان وآخرين Fekih- Romdhane et al (2024) التي أظهرت أن اليقظة العقلية تعدل العلاقة بين الاندفاعية والسعادة لدى عينة من الطلاب.

كما تتسق نتيجة هذا الفرض السابع مع ما أشار إليه العمري Alomari (2023) أن اليقظة العقلية لها أهمية كبيرة في تعزيز المتغيرات النفسية الإيجابية لدى الفرد، فهدفها الأساسي هو تخفيف التوتر مع تعزيز الشعور الإيجابي بقبول الذات وزيادة التفكير لدى الفرد، ومن ثَمَّ يصبح لديه قدرة على إتخاذ القرارات الصائبة تجاه الموضوعات التي يتعرض لها في حياته، وبالإضافة إلى ذلك فإن اليقظة العقلية بمثابة نهج علاجي لمعالجة الإعاقات والاضطرابات النفسية، كما أنها تعمل أيضًا كاستراتيجية تعليمية؛ حيث تشير معظم الأبحاث إلى أن الأفراد ذوي اليقظة العقلية المرتفعة يظهرون قدرات إبداعية معززه في حل المشكلات، وعلاوة على ذلك، تساهم اليقظة العقلية في تركيز الفرد وتفكيره وثقته بنفسه، وتعزيز الشعور بالسيطرة وإدارة تفكيره بالبيئة المحيطة به، وتعزيز إحساس الفرد بمعنى الحياة من خلال تسهيل استكشاف الحياة على نطاق واسع، كما تعمل على تنمية التنظيم العاطفي من خلال تركيز الفرد على تنمية الوعي والتفكير ما وراء المعرفي، وتساهم في تعزيز أنماط التفكير والعواطف والتفاعل مع الآخرين؛ مما يسمح للفرد اختيار أفضل البدائل لحل مشكلته بدلًا من الخيارات العشوائية.

أيضًا تتسق نتيجة هذا الفرض مع ما أوضحه محمد Mohammed (2023, 3340) أن اليقظة العقلية تعمل على زيادة الإرادة والتفكير في حل المشكلات المعقدة،

وذلك من خلال تعزيز الوعي بالملاحظة الذاتية التي تعمل على تقليل الالتزام الحرفي بالأفكار والمعتقدات، كما أن اليقظة العقلية تقلل تأثير أعراض الاكتئاب واضطرابات القلق والألم المزمن والفصام والإدمان والضغوط النفسية في مجال العمل، وأيضًا تم استخدام اليقظة العقلية كأداة نفسية قادرة على تقليل التوتر والإجهاد ولها تأثير مهم في تحسين استراتيجيات المواجهة لدى الفرد وإتخاذ أفضل قرار تجاه أي حدث أو موقف يتعرض له الفرد من البيئة المحيطة به.

توصيات الدراسة:

بناء على ما أسفرت عنه نَتائج الدراسة الحالية، جَاءت بعض التوصيات كما يلي:

١- ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ودورات أخرى للطلاب للتدريب على استخدام مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في مجال التدريس.

٢- يجب على أعضاء هيئة التدريس تكليف طلاب الدراسات العليا بمهمات تساعد في عملية تنمية التفكير الناقد وإتخاذ القرار.

٣- تشجيع طلاب الدراسات العليا على إتخاذ القرارات الصائبة والشعور باليقظة العقلية وعدم الخوف من المستقبل.

٤- يجب على الجامعات المصرية وضع مقرر عن اليقظة العقلية ودوره في التفكير الناقد وإتخاذ القرار كأحد المقرارات التدريسية في مرحلة الدراسات العليا.

مقترحات الدراسة:

تقدم الدراسة الحالية مَجموعة من البحوث والدراسات المقترحة المَستقبلية في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وهي:

١- إجراء بحث بعنوان "الدور المعدل والوسيط لليقظة العقلية في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى عينة الدراسة الحالية، وعينات أخرى".

٢- دراسة فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية لتحسين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى عينة الدراسة الحالية.

٣- إجراء بحث بعنوان "النمذجة البنائية للعلاقة بين اليقظة العقلية وإتخاذ القرار الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا.

٤- دراسة الدور الوسيط لأساليب التنشئة الوالدية في العلاقة بين التفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا.

٥- دراسة العلاقة بين سوء المعاملة الوالدية وكل من اليقظة العقلية والتفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدراسات العليا.

قائمة المراجع:

أحلام مهدي عبد الله العزي، عبد الأمير عبود الشمسي. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ كلية التربية ابن رشد*، ٢ (٢٠٥)، ٣٤٣-٣٦٦.

أحمد غازي مطلق المطيري، أحمد جبريل عثمان المطارنة. (٢٠٢٠). *السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة، الأردن.

أحمد فكري بهنساوي. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ٧٨، ١١ – ٧٣.

أسماء عبدالخالق كامل. (٢٠٢٠). التفكير ما وراء المعرفي كمتغير وسيط بين تنظيم الذات وإتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١٢٦)، ٥٩٩- ٦٤٤.

إسماعيل إبراهيم علي. (٢٠٠٩). *التفكير الناقد(بين النظرية والتطبيق)، الطبعة الأولى*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع- عمان.

أماني عبد القادر محمد. (٢٠٠٩). المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة القاهرة دراسة ميدانية. *العلوم التربوية*، (١)، ١٤٥-٢٠٢.

أمل زكريا القاضي. (٢٠٢٣). تبسيط الوصايا العشر لبرتراند لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال ذوي الهمم من المعاقين عقليًا القابلين للتعليم. *مجلة الطفولة*، (٤١)، ١٥٢-٢٢٧.

أيمن فوزي خطاب، هبه عثمان فؤاد. (٢٠٢٠). نمطا أنشطة التعلم (التعاوني/ التشاركي) بالفصل المقلوب وأثرهما على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة الجمعة المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٧* (٣٠)، ٢٥٧- ٣٦٧.

إيناس محمد عبدالله محمود، محمد عيسى محمد عيسى. (٢٠٢١). تأثير موقع اليقظة العقلية والذكاء الوجداني في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية دراسة مقارنة في ضوء النماذج البنائية للعلاقات السببية. *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*،١ (٨٦)٢١-١٣٠ .

بشرى أحمد العكايشي. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية في تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى عينة طلبة جامعة الشارقة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، ٤٣* (٣)، ٢٦٢- ٢٩٠.

بشرى إسماعيل أحمد. (٢٠١٣). الإسهام النسبي لسمات التفكير الناقد في التنبؤ بالتوجه نحو الحياة لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية*، (٩٣)، ٣- ٦١.

جهاد عبدالحميد القديمات، جمال صالح عطاالله. (٢٠٢١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقًا لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢١* (١)، ١٧- ٢٥.

خالد علي المطيري. (٢٠١٩). الفعالية الذاتية وأساليب التفكير كمنبئات بمهارة إتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٧* (٣٥)، ٩٢- ١٤٤.

خولة عبدالحليم الدباس. (٢٠١٨). مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٠*، الجزء الثاني، ١٦١- ٢٠٥.

خيرية محمد أحمد. (٢٠١٩). الأغتراب النفسي وعلاقته بإتخاذ القرار لدى عينة من طلبة كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، ٤١* (٣)، ٢٠٧٩- ٣٠٤٩.

رانيه موفق الطوطو. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث، سوريا، ٤٠* (٤)، ١١- ٣٦.

رشا عادل عبد العزيز. (٢٠٢٢). برنامج قائم على أنشطة قبعات التفكير لتنمية مهارات إتخاذ القرار لدى الطلاب. *المجلة العلمية للسياسات العامة ودراسات التنمية، ١* (٢)، ٢٩٢- ٣٢٩.

ريم ميهوب سايمون، فداء محمود سودان.(٢٠٢٠). الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة كليتي التربية والصيدلة بجامعة طرطوس. *المجلة التربوية الإلكترونية السورية*، (١)،٢٣-٤٥.

زينب حياوي بديوي، مها صدام عبد. (٢٠١٨). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصره للعلوم الإنسانية، جامعة البصره، ٤٣* (١)، ٤١٨- ٤٤٢.

سامر عدنان عبدالهادي، غانم جاسر البسطامي. (٢٠١٧). القدرة التنبؤية ليقظة الذهن في مهارة التمثيل العاطفي لدى طلبة البكالوريوس. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤١* (٤)، ١٤٧- ١٨٦.

سعديه سعيد أحمد. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد والتعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (١٤)، ١٢٩-١٥٠.

سعيد زيوش.(٢٠٢٢). نظرية إتخاذ القرار والتوازن التنظيمي عند "هربرت سايمون" ومجالات تطبيقها في المؤسسة الجزائرية دراسة سوسيولوجية. *مجلة أفاق للبحوث والدراسات*، ٥ (١)، ٥٠١-٥١٤.

سليمان محمد السلوم. (٢٠١٩). إتخاذ القرار وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية الاقتصاد في جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، جامعة البعث، ٤١* (٣٢)، ٧٣- ١٠٧.

سناء محمد حسن أحمد. (٢٠١٨). أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوي والتفكير الناقد ومهارة إتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج*، ٥٦، ٣١٩-٣٧٤.

سهير حسن خير السيد. (٢٠١٥). دور التفكير الناقد في إتخاذ القرار لدى المشرفة التربوية بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (١)، ٥٣٧-٥٧٠.

شريف عبدالرحمن السعودي. (٢٠٢٣). النموذج البنائي المفسّر للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٩ (٢)، ٢٦-٤٧.

عامر محمد الضبياني.(٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (١٣)، ١٠-٢٤.

عائشة علي عبده حجازي. (٢٠٢٣). الذكاء الوجداني وعلاقته باليقظة العقلية لدى الطالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الجامعة العراقية*، ٦٣ (١)، ٣٠٥- ٣٢٢.

عبدالوهاب بن مشرب أنديجاني. (٢٠١٨). العلاقة بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الباحة. *مجلة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٦ (٢)، ٤٣٧- ٤٨٧.

عبير صالح الصمعاني، ألاء عبدالهادي نواز، أروى محمد اللاحم، نورة سليمان الحميد. (٢٠٢٣). درجة ممارسة إتخاذ القرارات بين جماعات العمل لدى طلبة الدراسات العليا في قسم أصول التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهم. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ٣ (٩)، ٤٣٥- ٤٦٥.

علاء محمود القرعان، باسم محمد الدحادحه. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالأتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، ١ (٤)، ٥٢٠- ٥٤٢.

علي حسين مظلوم، سلام محمد علي. (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل*، ٢٥ (٣)، ١- ١٩.

علي سامي علي. (٢٠١٠). *اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة.

علي محمد الشلوى. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٩ (١٩)، ١- ٢٤.

علي محمد الوليدي. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مركز البحوث التربوية كلية التربية جامعة الملك خالد*، (٢٨)، ٤١- ٦٨.

عنان عبد برغوت الضمور. (٢٠١٨). *التفكير الإيجابي وعلاقته بإتخاذ القرار وتنظيم الذات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

فاطمة السيد حسن. (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣٧* (١٧٩)، ٤٩٥- ٥٩٨.

فاطمة بنت علي بن ناصر.(٢٠٢٠). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز فرع التربة- دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي*،١ (٣٣). ٢٥٧-٢٧٣.

ليث محمد عياش، سيف علاء غريب. (٢٠١٨). إتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. *مجلة لارك للفلسفة والإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ٢٠١٨* (٢٨)، ١٧٨- ١٩٦.

محمد أحمد محمد غنيم، مجدي محمد أحمد الشحات، هالة سلطان زين الدين بكر. (٢٠٢٠). العلاقة بين اليقظة العقلية والقدرة على إتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بنه*، ٣١ (١٢٣)، ٧٣٣-٧٦٢.

محمد أحمد محمد غنيم، مجدي محمد أحمد الشحات، هالة سلطان زين الدين بكر. (٢٠٢٠). التنبؤ بالقدرة على إتخاذ القرار من خلال اليقظة العقلية وسلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بنها*،٣١ (١٢٣)، ٢٦٠-٢٩٦.

محمد حسن حسن صبح، هشام إبراهيم النرش، إبراهيم محمد المغازي.(٢٠١٥). أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (١٨)، ٨٤٤-٨٧١.

محمد عاشور صادق، يحيى محمود النجار. (٢٠١٧). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (١٩)، ١٣١- ١٤٥.

محمد عبد الرحمن الرميح.(٢٠٢٢). التحديات التي تواجه طلاب الدراسات العليا الدوليين بجامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، (٣١)، ٣٧٧- ٤٢٤.

مريم محمد عثمان. (٢٠١٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بإتخاذ القرار لدى طلاب الجانعة: دراسة ارتباطية. *مجلة الخدمة النفسية، جامعة عين شمس، كلية الآداب، مركز الخدمة النفسية*، (٩)، ١٨٥- ٢٢٠.

مشعل بدر أحمد، سلوى عبد الهادي مجيد.(٢٠١٦). مستوى التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الفائقين في مادة الرياضيات بالصف التاسع في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ٣٥ (١٦٩). ٣٩٣-٤٢١.

معيض زيدي محمد. (٢٠١٣). الحرية *الأكاديمية وعلاقتها بمهارات الإتصال وإتخاذ القرارات لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.

منال منصور علي الحملاوي، نفيسة فوزي عمر.(٢٠٢٣). الانحياز التأكيدي كمتغير معدِّل للعلاقة بين اليقظة العقلية وإتخاذ القرار والسعادة في العمل للمعلمين طلاب الدراسات العليا. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ٤٢ (٢٠٠)، ٣٣١-٤٤٥.

هالة خير سناري إسماعيل. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (٥٠)، ١- ٦٨.

هبه جميل بوشي، محمد سليمان صليبي. (٢٠٢١). التفكير الناقد وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، ١٨ (٤٣)، ١٢٥- ١٧٢.

هدى جمال محمد السيد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين. *دراسات نفسية*، ٢٨ (٤)، ٨٨٣-٩٤٥.

هدى حسن صابر يوسف، شريف محمد عبد الواحد محمد. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى حكام الكاراتيه. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. *جامعة حلوان*، ٩٦ (١)، ٤٠٦- ٤٣٧.

هيام صابر صادق. (٢٠١٧). اليقظة العقلية كمتغير معدل للعلاقة بين القلق الاجتماعي وجودة الحياة المدركة لدى المراهقين المكفوفين. *دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين*، ٢٧ (٤)، ٥٠٧- ٥٦١.

Abbasi, A., & Izadpanah, S. (2018). The relationship between critical thinking, its subscales and academic achievement of English language course: The predictability of educational success based on critical thinking. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(2), 91-105.

Abubakar, A. M., Elrehail, H., Alatailat, M. A., & Elçi, A. (2019). Knowledge management, decision-making style and organizational performance. *Journal of Innovation & Knowledge, 4*(2), 104-114.

Afshar, H., & Rahimi, M. (2014). The relationship among emotional intelligence, critical thinking, and speaking ability of Iranian EFL learners. *Teaching English Language, 8*(1), 31-59.

Ahmady, S & Shahbazi, S. (2020). Impact of social problem-solving training on critical thinking and decision making of nursing students. *BMC nursing, 19*(1), 19-94.

AkbariLakeh, M., Naderi, A., & Arbabisarjou, A. (2018). Critical thinking and emotional intelligence skills and relationship with students' academic achievement. *Prensa Med Argent, 104*(2), 1-5.

Akfirat, O., Uyumaz, G., Uyumaz, G., & Çuhadaroglu, A. (2021). Investigating the Psychometric Characteristics of Critical Thinking in Everyday Life Scale**.** *Kastamonu Eğitim Dergisi, 29* (4), 113-123.

Alomari, H. (2023). Mindfulness and its relationship to academic achievement among university students. *In Frontiers in Education , 8*, p. 1179584-1179593. Frontiers.

Altaf, F., Jabeen, S., & Younas, S. (2022). Relationship between Students' Self-Construal and Decision Making Styles at University Level. *Pakistan Languages and Humanities Review, 6*(4), 35-43.

Ashour, R., & Hawamdeh, M. (2012). Critical thinking skills among postgraduate university students in Jordan. *Journal of Institutional Research South East Asia, 10* (2), 16-28.

Azwati, A., Setiawan, S., & Purwati, O. (2022). EFL postgraduate students'critical thinking beliefs and their ability in writing research methodology. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics, 9* (1), 39-52.

Bi, Y., Mou, S., Wang, G., & Liao, M. (2023). The relationship between professional self-concept and career decision-making difficulties among postgraduate nursing students in China: the mediating role of career decision-making self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 14*, 1198974.

Bitar, Z., Rogoza, R., Hallit, S., & Obeid, S. (2023). Mindfulness among lebanese university students and its indirect effect between mental health and wellbeing. *BMC psychology, 11*(1), 114.- 130.

Carreño, J. V., Carracedo, A. M. N., Cornejo, C. O., Vallejos, S. S., & Valenzuela, C. M. (2023). Relationships between motivational factors andcritical thinking. *European journal of education and psychology, 16*(1), 1- 18.

Deniz, M. E., Arı, F. A.,Özteke Kozan, İ. H., & Akdeniz, S.(2015). The prediction of decision self esteem and decision making styles by mindfulness. International Online Journal of Educational Sciences, 7 (1), 45-50.

Einabad, Z. S., Roshan, F. J., Roshan, R., & Ghasemzadeh, M. (2019). The relationship among mindfulness, acceptance, and academic procrastination in students. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences, 21*(4), 102-123.

Elbanna,S. (2017). *Decision Making. In Moghaddam, F.M(p2-7).* The SAGE Encyclopedia of Political Behavior .SAGE Publications Inc

Farae, A. A. A. (2020). Acquiring critical thinking skills and their relationship to decision-making skill among graduates of the American Institute (YALI) in Yemen: A case study. *Journal of Arts*, (17), 7-56.

Fehr, A. M. (2015). *Relationship decision-making as a mediator between regret, autonomy, and two forms of relationship commitment: Dedication and constraint*. Old Dominion University.

Fekih-Romdhane, F., Malaeb, D., Hallit, S., & Obeid, S. (2024). Does mindfulness moderate the association between impulsivity and well-being in Lebanese university students?. *International Journal of Environmental Health Research, 34*(3), 1397-1409.

Galles, J. A. (2013). *An exploration of mindfulness in its relation to career thoughts, vocational identity, and decision-making style*. Degree of Doctor. The Florida State University.

Gokhale, A., & Machina, K. (2018). Guided online group discussion enhances student critical thinking skills. *In International Journal on E-Learning*, 17(2), pp. 157-173. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Haase, F. (2010). Categories of critical thinking in information management. A study of critical thinking in decision making processes. Nomads Critical Magazine of Social and Legal Sciences, 27.

Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). *Critical thinking: Definition and structure* .The Australian Council for Educational Research Ltd.

Henton, P., Targonski, C., Gambrel, A., Rink, C., & Wirtz, S. (2021). Perceptions of stress, mindfulness, and occupational engagement among graduate-level occupational therapy students. *Journal of Occupational Therapy Education, 5*(3), 9- 28.

Hosseinzadeh, Z., Sayadi, M& Orazani, N. (2021). The mediating role of mindfulness in the relationship between self-efficacy and early maladaptive schemas among university students. *Current Psychology, 40*(12), 5888-5898.

Jarukasemthawee, S., Halford, W. K., Fox, A., Smith, L., Pisitsungkagarn, K., Trower, P., ... & Sittwong, J. (2024). Development and validation of the Mindfulness Insight Scale. *Personality and Individual Differences, 216*, 1-12.

Javed, M., Nawaz, M. A., & Qurat-Ul-Ain, A. (2015). Assessing Postgraduate Students' Critical Thinking Ability. *Journal on Educational Psychology, 9* (2), 19-26.

Kallet, M.(2014). *Think smarter: critical thinking to improve problem-solving and decision-making skills*. John Wiley&Sons.

Kashaninia, Z., Yusliani, F., Hosseini, M. A., & REZA, S. P. (2015). The effect of teaching critical thinking skills on the decision-making style of nursing managers .*Client-Centered Nursing Care,1*(4),197-204.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports, 6*(1), 40-41.

Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of social issues, 56*(1), 1-9.

Lv, S., Chen, C., Zheng, W., & Zhu, Y. (2022). The relationship between study engagement and critical thinking among higher vocational college students in China: a longitudinal study. *Psychology Research and Behavior Management*, 2989-3002.

Maash, W., & Al-Rashdi, S. (2022). Knowledge and Attitudes towards Critical Thinking among Saudi International Students in the UK Universities. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 13* (1), 4571- 4577.

Mabrouk, S. H., Rasheed, A. A., Jawad, R. M. A., Marzouk, L. M. B. A., Abdulghani, S. R., & Saleh, W. S. M. (2021). The effect of a hypothetical psychological counseling of health care on the development of mental alertness and self-efficacy corona Pande. *International Journal of Human Rights in Healthcare, 15*(2), 188-202.

Mafarja, N., & Zulnaidi, H. (2022). Relationship between Critical thinking and academic self-concept: An experimental study of Reciprocal teaching strategy. *Thinking Skills and Creativity, 45*, 101113.

Maher, C. (2021). The Benefits of Mindfulness for University Students. *Building Healthy Academic Communities Journal, 5*(1), 42-57.

Majed, A. L. (2019). The Mindflulness and its relationship with Positive Thinking among university students. *Journal of historical and cultural studies an academic magazin, 11*(2/41), 208- 242.

Majeed, B. (2021). The skill of making a decision and its relationship with academic achievement among students. *International Journal of Recent Contributions from Engineering Science & IT (iJES), 9*(4), 77-89.

Maki, A. P. D. L. G., & Mohammad, R. A. (2018). The Mental Mindfulness and Its Relationship to Decision Making by University's Learners. *Alustath journal for human and social, 224*(3), 89-122.

Martinovic,T.(2017). *Relationship Between Mindfulness and Decision-Making Outcome*. Degree of Master, Lunds University.

Mohammed,A.(2023). Intuitive thinking and its relationship to mental alertness among students of the College of Education for Pure Sciences / Ibn AlHaytham. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology.12*(3).3338-3350.

Mendes, F., Mendes, E., Salleh, N., & Oivo, M. (2021). Insights on the relationship between decision-making style and personality in software engineering. *Information and Software Technology, 136*, 106586.

Najaf, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2017). Critical Thinking and Its Relationship with Social Tolerance among Students. *The New Educational Review, 49*, 91-100.

Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in psychology, 6*, 1-16.

Nur'azizah, R., Utami, B., & Hastuti, B. (2021, March). The relationship between critical thinking skills and students learning motivation with students' learning achievement about buffer solution in eleventh grade science program. *In Journal of Physics: Conference Series,1842*(1), p. 012038. IOP Publishing.

Odacı, H., & Erzen, E. (2021). Attitude toward computers and critical thinking of postgraduate students as predictors of research self-efficacy. *Computers in the Schools, 38*(2), 125-141.

Orhan, A. (2022). The relationship between critical thinking and academic achievement: A meta-analysis study. *Psycho-Educational Research Reviews, 11*(1), 283-299.

Paez-Gallego, J., Gallardo-López, J. A., Lopez-Noguero, F., & Rodrigo-Moriche, M. P. (2020). Analysis of the relationship between psychological well-being and decision making in adolescent students. *Frontiers in psychology, 11*, 1195- 2005.

Potgieter, A. (2017). *The use of stimulants and complementary medicine to enhance mental alertness by health sciences students at the University of Johannesburg.* Master's Degree in Technology Homoeopathy. University of Johannesburg (South Africa.(

Ramasamy, S., Mogeshvaar, N. G., & Divyapriya, G. K. (2020). Critical thinking skills among the oral medicine postgraduate students of Tamilnadu and Puducherry-A pilot study. *Journal of Indian Academy of Oral Medicine and Radiology, 32* (2), 115-118.

Ruffault, A., Bernier, M., Juge, N., & Fournier, J. F. (2016). Mindfulness may moderate the relationship between intrinsic motivation and physical activity: A cross-sectional study. *Mindfulness, 7*, 445-452.

Sari, E. (2008). The Relations between Decision Making in Social Relationships and Decision Making Styles. *Online Submission, 3*(3), 369-381.

Shahsavarani, A. M., & Azad Marz Abadi, E. (2015). The bases, principles, and methods of decision-making: A review of literature. *International Journal of Medical Reviews, 2*(1), 214-225.

Shaw,R.D.(2014). How critical is critical thinking?. *Music Educators Journal, 101*(2), 65-70.

Sheffield, J. M., Smith, R., Suthaharan, P., Leptourgos, P., & Corlett, P. R. (2023). Relationships between cognitive biases, decision-making, and delusions. *Scientific Reports, 13*(1), 9485- 9497.

Shin, Y., Kim, C., & Yoon, J. (2021, December). Development of a Scale to Measure Decision-making Tendency in Human-product Interactions. *In Congress of the International Association of Societies of Design Research* (pp. 144-159). Singapore: Springer Nature Singapore.

Shipherd, J. C., & Salters-Pedneault, K. (2018). Do acceptance and mindfulness moderate the relationship between maladaptive beliefs and posttraumatic distress?. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 10*(1), 95- 107.

Slevison, M. (2013). *Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy for Worry and Rumination*. Doctoral dissertation, RMIT University.

Smithers-Sheedy, H., Waight, E., Swinburn, K. L., Given, F., Hooke, K., Webb, A., ... & Honan, I. (2023). Evaluation of a Modified Mindfulness-Based Stress Reduction Intervention for Adults with Cerebral Palsy and Anxiety and/or Emotion Regulation Difficulties—A Randomised Control Trial. *Journal of Clinical Medicine, 13*(1), 1- 13.

Smriti, C. (2015). *Decision Making in Management*: Definition and Features.

Soria-Oliver, M., López, J. S., & Torrano, F. (2017). Relations between mental workload and decision-making in an organizational setting. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 30*, 7- 13.

Srikumaran, S., Vidhyashree, M. S., Padmavathi, V., & Rangalakshmi, B. (2022). Relationship Of Mindfulness and Meaning in Life Among College Students. *Journal of Positive School Psychology, 6*(3), 5739-5745.

Su, M. R., & Shum, K. K. M. (2019). The moderating effect of mindfulness on the mediated relation between critical thinking and psychological distress via cognitive distortions among adolescents. *Frontiers in psychology, 10*, 442157.

Sumisha, M., & Aujla, G. K. (2024). Nature Relatedness, Mindfulness And Well-Being Among University Students: Understanding The Connections. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(4), 9086-9093.

Tasneem, S. A., & Panwar, N. (2022). Emotion regulation and psychological well-being as contributors towards mindfulness among under-graduate students. *Human arenas, 5*(2), 279-297.

Urieta, P., Sorrel, M. A., Aluja, A., Balada, F., Lacomba, E., & García, L. F. (2023). Exploring the relationship between personality, decision-making styles, and problematic smartphone use. *Current Psychology, 42*(17), 14250-14267.

Wang, Y., Tian, T., & Wang, J. (2022). A mediating model of mindfulness, sense of purpose in life and mental health among Chinese graduate students. *BMC psychology, 10*(1), 90- 105.

Wanjari, D. S., Vagha, D. S., & Mahakalkar, D. C. (2020). Assessment of critical thinking skills of postgraduate students by using the critical self-thinking inventory for clinical examination. *Glob J Med Res, 20*, 33-40.

Yao, H., Fan, Y., & Duan, S. (2024). The Effect of Mindfulness on the Promotion of Graduate Students' Scientific Research Creativity: The Chain Mediating Role of Flow Experience and Creative Self-Efficacy. *Journal of Intelligence, 12*(3), 24- 32.

Zulfqar, A., & Hayat, A. (2023). Think How to Think: Studying the Relationship between Critical Thinking Skills and Academic Achievement of Learners at Higher Education. *Journal of Social Sciences Review, 3*(2), 640-650.