

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لوعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية

إعداد:

أ.م. د/ مصطفى خليل محمود عطا الله أ.م. د/ أحمد بكر قطب محمد
أستاذ الصحة النفسية المساعد أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة المنيا كلية التربية - جامعة المنيا

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التأثيرات المتبادلة لمتغيرات الدراسة (وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي) في ضوء كل من النوع (ذكور - إناث)، والتخصّص (علمي- أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم، وكذلك الكشف عن مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه "الانعكاس واليقين الذاتي" باختلاف كل من: مستوى وعي الانتباه اليقظ (مرتفع - منخفض)، ومستوى الحاجة إلى المعرفة (مرتفع - منخفض)، علاوة على تعرّف ترتيب التأثير الهرمي النقي لكل من وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية علاوة على تأثيرات "المتغيرات الديموغرافية"، وكذلك التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي من خلال متغير الحاجة إلى المعرفة. وتمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتمثّلت أدوات الدراسة من مقاييس (وعي الانتباه اليقظ، الحاجة إلى المعرفة، الاستبصار المعرفي) "تعريب وتقنين: الباحثان"، وتمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكوّنة من (٥٠٠) طالباً بكلية التربية، ودلّت النتائج على وجود تأثير دال احصائياً لكل من النوع ومحل الإقامة والتفاعل بينهما في متغير وعي الانتباه اليقظ، ووجد تأثير دال احصائياً لمحل الإقامة في متغير الحاجة إلى المعرفة، بينما لم يوجد تأثير دال احصائياً لأي من النوع والتخصّص ومحل الإقامة، أو التفاعل بينهم جميعاً في متغير الاستبصار المعرفي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي وعي الانتباه اليقظ في الدرجة الكلية للاستبصار المعرفي وبعديها في اتجاه مرتفعي وعي الانتباه اليقظ، كما وجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة في الدرجة الكلية للاستبصار المعرفي وبعديها في اتجاه مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، كما أمكن ترتيب المتغيرات وفق قدرتها بصورة هرمية نقية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) على تفسير التباين في الاستبصار المعرفي على النحو التالي: " الحاجة إلى المعرفة (٣٥,١%) ووعي الانتباه اليقظ (١٩%)، والتخصّص (٣,٨%)، والنوع الاجتماعي (٢,٣%)، ومحل الإقامة

(٠,٠٢%)"، وفي ضوء ذلك افترض الباحثان نموذجًا سببيًا افتراضيًا للعلاقة بين المتغيرات تتوسط فيها الحاجة إلى المعرفة للعلاقة بين المتغيرين وعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي، وتبين أن متغير الحاجة إلى المعرفة يتوسط توسطًا جزئيًا العلاقة بين وعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي، وفي ضوء هذه النتائج تمت صياغة مجموعة من التوصيات التربوية والبحوث المقترحة.
الكلمات المفتاحية: وعي الانتباه اليقظ، الحاجة إلى المعرفة، الاستبصار المعرفي.

The direct and indirect effects of mindful attention awareness and the need for cognition on cognitive insight for students of the Faculty of Education.

By

Dr. Mostafa Khalil Mahmoud Attallah

Dr. Ahmad Bakr Qutb Mohammed

Associate Professor of Mental Health
Faculty of Education- Minia University

Associate Professor of Educational
Psychology
Faculty of Education- Minia University

Abstract:

The study aimed to investigate the mutual effects of the study variables (mindful attention awareness, need for cognition, and cognitive insight) in gender (males - females), specialization (scientific - literary), and place of residence (urban - rural), and the interaction between them, as well as investigate the level of cognitive insight in its both dimensions according to the difference between: the level of mindful attention awareness (high - low), and the level of need for cognition (high - low). Additionally, the study aimed to identify the order of the pure hierarchical effect of both mindful attention awareness and the need for cognition in predicting cognitive insight, also the effects of demographic variables, as well as testing a model that explains the direct and indirect effects of mindful attention awareness on cognitive insight through the need for knowledge. The descriptive, correlational, comparative approach was used. Tools used were: Mindful attention awareness scale, the Need for cognition scale, and the Cognitive Insight Scale (the researchers). Study tools were applied to a sample consisted of (500) students (males and females) from the Faculty of Education. Results indicated that there was a statistically significant effect of gender and place of residence and the interaction between them on the variable of mindful attention awareness. There was a statistically insignificant effect of place of residence on need for knowledge variable. Statistically significant for either type, specialization, and place of residence, or the interaction between them all in the cognitive insight variable, as well as the presence of statistically significant differences between the average scores of students with high and low mindful attention awareness in the total score of cognitive insight and then in the direction of those with high mindful attention awareness. Statistically significant differences were also found. between the average scores of students with high and low need for cognition in the total score of cognitive insight and then in the direction of high need for knowledge. It was also possible to hierarchical arrange the variables according to their ability in a pure, statistically significant way at the level (0.05) to explain the variance in cognitive insight as follows: "The need for cognition (35.1%), mindful attention awareness (19%), specialization (3.8%), gender (2.3%), and place of residence (0.02%)." In light of this, the researchers assumed a hypothetical causal model. The relationship between the variables is mediated by the need for knowledge. For the relationship between the two variables, mindful

attention awareness and cognitive insight, it turns out that the need for cognition variable partially mediates the relationship between mindful attention awareness and cognitive insight. In light of these results, a set of educational recommendations and proposed research were formulated.

keywords : Mindful attention awareness, need for cognition, cognitive insight.

مقدمة :

تُعدُّ الحاجة إلى المعرفة شكلاً من أشكال الدافعية الداخلية لدى المتعلم، وتؤثر على جميع أنشطته المعرفية التي يقوم بها، إذ تعمل على توجيه هذه الأنشطة لتحقيق النمو الفكري والتطور المعرفي، وقد ترتبط باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها أثناء تعامله مع المهمات الأكاديمية، حيث يتميز الطلاب ذوو المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة باستخدام الاستراتيجيات التعليمية الأكثر تعقيداً وعمقاً، بالإضافة إلى أنها تعمل على تنشيط السلوك وتوجهه نحو السعي لتحقيق الهدف أكثر من الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة.

ويتسق ذلك مع ما أوضحه الزباد (٢٠٠٤)^(*) من أنّ الحاجة إلى المعرفة تعدّ ف في جوهرها دافعاً داخلياً يوجه سلوك الفرد للوصول إلى المعرفة والحصول عليها، فهي هدفاً يحفز الفرد ويوجه سلوكه، ويعتقد أن هناك من العوامل المؤثرة في الحاجة إلى المعرفة منها العوامل الموقفية المرتبطة بالموقف نفسه وما يتطلبه، وعوامل شخصية دافعة تؤدي دوراً مهماً في تفكير الفرد، ومعالجة المعلومات والتعامل معها بعمق، ويمثل السمة العامة لميل ونزعة الفرد نحو الحصول على المعرفة من مختلف المجالات، ولا ترتبط بمجال محدد كالمجال الأكاديمي. بينما اعتبرها العنوم (٢٠١٠) مفهوماً متعدّ الأبعاد، وتعبّر عن دوافع الفرد الداخلية والخارجية، فالدوافع الداخلية هي التي تدفع الفرد نحو القيام بالأنشطة، وأداء المهمات لتحقيق الأهداف الذاتية، لتحقيق المتعة واللذة والرضا الداخلي للفرد.

ووفقاً لـ Colling, Wollschläger, Keller, Preckel, & (2022)

Fischbach فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة لديهم نزعة أكبر لتنظيم، وتفصيل وتقييم المعلومات، ومعالجتها بمستويات مختلفة تعتمد على مستوى دافعيّتهم، وما يمتلكونه من قدرات، مثل: المعرفة والخبرات السابقة، فمن لديه درجات مرتفعة من الدافعية أو القدرة أو كليهما؛ فإنه يتمتع بتصميم عالٍ، ومثابرة لبذل مزيد من الجهد، وقدرة على تحديد الأهداف،

^(*) تم الالتزام بنظام قواعد التوثيق العلمي للإصدار السابع (7th) APA Style.

والقيام بعمليات معرفية من مستويات أعلى بطريقة عميقة لتحقيق المستويات المطلوبة من الفهم، أما الأفراد الذين يملكون المستويات المنخفضة منها فستكون معالجتهم سطحية، ولا يركزون إلا على الجوانب غير المهمة من المعلومات ودون الفحص الدقيق لها.

وفي هذا الصدد أشارت عديد من الدراسات إلى أن الطلاب الذين يمتلكون درجة مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يمتلكون استراتيجيات تعلم أكثر شمولية وعمقا للوصول إلى مستويات أعلى من الفهم، والبصيرة المعرفية والأدائية للمهام الأكاديمية، كما يمتلكون الإرادة لبذل الجهد للانفعال، وإجراء معالجات متعمقة، ومركزة، ودقيقة للمعلومات، لكن الطلاب ذوو الدرجة المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة ستكون معالجتهم للمعلومات سطحية ومقتضبة (Coutinho, 2006؛ Trautwein, Kanske, Böckler, & Singer, 2020).

وعليه فالحاجة المرتفعة إلى المعرفة قد تقود الفرد إلى التعمق والتأمل فيما يؤديه من مهام معرفية قد تقوده إلى ما يسمى الاستبصار المعرفي والذي يتمثل في قدرة الفرد على الوصول إلى الحل معرفياً من خلال تحليل الموقف، وإدراك العناصر المتضمنة فيه، وفهمه كلياً معتمداً على الخبرات السابقة، وقدراته الذاتية، ويتأمل الموقف الذي يواجهه، ويحلله إلى عناصر، ويرسم الخطط اللازمة؛ لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقييم النتائج، والتفحص الدقيق للتوقعات، وتقييم أفكاره بصورة مستمرة اعتماداً على خبراته، ومدى ثقته بأفكاره (Kim, Lee, Han, Kim, & Lee, 2015)، وتحديد الجوانب الجيدة للمواقف التي تواجهه، والتي من الممكن أن يحقق النجاح في التغلب عليها، وتساعده في اختيار الأسلوب المناسب للتصدي للموقف الذي يواجهه، حيث مواجهه للمواقف الصعبة يتوقف على مدى إدراكه وتقييمه للموقف ومدى صعوبته، وأن تقييم الموقف يستند على متطلبات وقدرة الفرد وقابليته، ومدى معرفته تقنيات التعامل مع هذه المتطلبات (Mervis, Vohs, & Lysaker, 2022)، فالأشخاص اللذين يتمتعون بالبصيرة المعرفية تتنوع أفكارهم، ويستخدموها بما يتناسب مع الموقف الذي يواجههم أي لديهم مرونة في تنويع أفكارهم تبعاً لمقتضيات الموقف.

كما يبرز أثر وفائدة البصيرة المعرفية من خلال مساعدة الفرد في تحديد مقدار الجهد الذي يبذله في نشاط معين ومقدار المثابرة في مواجهه العقبات ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة (Phalen, Viswanathan, 2015)، كما تساعد البصيرة المعرفية الطالب الجامعي في تقييم

مخططاته العقلية التي تساعده في مواجهة المشكلات بأساليب متنوعة، واختيار الأسلوب الذي يتناسب مع المشكلة التي يواجهها، وهذا يعود على مدى قوة الفهم والتفسير، ووعي اليقظ لديه، وتصوير الحقائق، ومتطلبات المواقف التي يواجهها (Mantzios, Wilson, & Giannou, 2015). بينما تحدث البصيرة المعرفية عندما يكون لدى الفرد استجابة عاطفية قد تمكنه من إعادة تمثيل أفكاره وإيجاد العلاقات بين الأفكار التي يمتلكها عند تعرضه للمشكلة (Hochheiser, Lundin, & Lysaker, 2020)، كما أن الفرد الذي يمتلك بصيرة معرفية يستطيع إيجاد علاقة بين متطلبات الموقف، والأفكار التي يمتلكها، كما أن توفر المنبهات الخارجية تساعده في إيجاد علاقة متناسقة بين متطلبات الموقف والأفكار التي يمتلكها، ويستطيع من خلالها الانتباه للمشاعر والأفكار في الوقت الحاضر (Mervis, et al., 2022).

ومن جانب آخر، يعدُّ الإدراك والوعي من أكثر الموضوعات التي نالت اهتمام علماء النفس عامة لما له صلة مباشرة بحياة الناس اليومية، وهو أحد مفاتيح التعلم ووسائله الفعالة كون التعلم يتطلب إدراك فعال للمثيرات التي يستقبلها المتعلم وإعطائها قيمة ومعنى، وتلعب الحاجة إلى المعرفة أيضًا دورًا مهمًا في مختلف مجالات الحياة وبخاصة في مجالات التعلم والتعليم والأداء الأكاديمي والمجال العقلي وعلى رأسه الاستبصار المعرفي وما يرتبط به من مظاهر عقلية مثل وعي الانتباه اليقظ. وهذا من شأنه أن يسهم في رفع المستوى التعليمي للطلاب وتزيد من المثابرة والحماس والتحمي (سلمان، والنائب، ٢٠١٦)

وبناءً على ذلك، قد يعكس وعي الانتباه اليقظ قدرة الفرد على التركيز بوعي على ما يحدث في الوقت الحاضر، والانتباه إلى مشاعرهم وأفكارهم والبيئة المحيطة بهم بنوع من التقبل، فوعي الانتباه اليقظ يجعل لدى المتعلم بصيرة بالتطلعات المستقبلية، والتركيز على القيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد الفرد على تنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات، ومعالجتها بمستويات مختلفة تعتمد على مستوى دافعيتهم وحاجاتهم إلى المعرفة (Hildebrandt, McCall, & Singer, 2017). وكذلك وعي الفرد المستمر بأفكاره، أي معرفة الفرد بعملياته الإدراكية، واعتقاده في إمكانياته الذاتية، وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يمتلك المقومات العقلية المعرفية من خلال البصيرة المعرفية التي تجعله يواجه الصعوبات التي يمر بها (Gregório, & Pinto-Gouveia, 2013).

ويُعزى توجه الباحثين في تناول نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين ووعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة والاستبصار المعرفي لدى طلاب الجامعة ما أوضحتها الأطر النظرية والأدبيات البحثية الأجنبية وليست العربية للعلاقة بين هذه المتغيرات، حيث افترض (de Holanda Coelho, Hanel, & Wolf, 2020) أن الحاجة على المعرفة تعتبر من إحدى الدوافع التي توجه الفرد للميل نحو المشاركة في الأنشطة والمهام المعرفية التي تشعره بالاستمتاع بالتفكير المستمر المتعمق لتعلم طرق جديدة، وأساليب مبتكرة في التفكير لإيجاد حلول جديدة غير نمطية، وذلك أيضًا من خلال البصيرة المعرفية لديه. وهذا ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات، حيث تشير دراسة (Smith, 2017) Melkevik, Samdal, Larsen, & Haug إلى أن تعرض الطالب الجامعي لظروف حياتية مختلفة في عدة مجالات فرضت عليه أن يقيم أفكاره، وما يمتلكه من يقظة عقلية حول إمكانياته في تجاوز المواقف التي يواجهها، وإدراكه للنتائج وبذل الجهود الإيجابية من أجل التغلب على مشكلات الحياة، والقدرة على مواجهه أغلب المواقف التي تواجهه، والتوافق معها، واستقبال الأفكار الجديدة التي تتطلب الحاجة إلى المعرفة. كذلك ما أظهرته نتائج دراسة (Phalen, et al., 2015) بأن الأشخاص ذوي الاستبصار المعرفي يتصفون بقدر من اليقين والانعكاس الذاتي.

ويرغم الاهتمام الواسع، والاستحسان المتنامي لطبيعة متغير ووعي الانتباه اليقظ ومجالاته بحثاً ودراسة تحت مسميات ونماذج مختلفة، والذي يظهر في عديد من الدراسات والتوصيات، فإن الغالبية العظمى من تلك الدراسات قد ركزت على بيان طبيعة بناء مقياس لوعي الانتباه اليقظ لدى طلاب الجامعة، وندرة منها ركزت على علاقتها الارتباطية بكل من: الحاجة إلى المعرفة، والاستبصار المعرفي - ولا توجد في ضوء ما تم اطلاع الباحثين عليه - أي دراسة في البيئة العربية تناولت التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للحاجة إلى المعرفة في العلاقة بين ووعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي، لذا فالدراسة الحالية بصدد محاولة الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للحاجة إلى المعرفة في العلاقة بين ووعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة، وهذا ما قد يتضح ويتبلور من خلال مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة :

تعدُّ الحاجة إلى المعرفة أحد أهمّ الشروط الأساسية التي تقع إلى المتعلم لكسب المزيد من النجاحات، وأن الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من الحاجة إلى المعرفة أكثر اهتمامًا بالأنشطة المعرفية ويفضلون الصعبة منها، وأكثر قدرة على استدعاء المعلومات وبذل جهد أكبر لفهم المادة للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء الأكاديمي؛ لذا يصبح من الأهمية بمكان دراسة العوامل المؤثرة في كل من الحاجة إلى المعرفة والانتباه اليقظ لدى طلاب الجامعة لتأثير ذلك على البنية المعرفية لهم والتحصيل الأكاديمي وما يرتبط به ويؤثر فيه لا سيما الظواهر المعرفية الإيجابية، ومن أهمها : الاستبصار المعرفي.

ومن خلال مراجعة أدبيات البحث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة كما ورد في مقدمة الدراسة - وكما سيرد ذكره في الاطار النظري للدراسة -، تبين أن بعض الدراسات تناولت تأثير الحاجة إلى المعرفة في بعض الأنشطة العقلية، مثل : التفكير المنفتح النشط، مثل : دراسة (de Bruin, McNair, Taylor, Summers, & Strough, 2015)، ودراسات أخرى تناولت تأثير الحاجة إلى المعرفة في التحصيل الأكاديمي مثل : دراسة (Santos, Khan, & Markopoulos, 2016)، إلا أنه لا توجد أي دراسة سابقة عربية، أو أجنبية - على حدٍ سواء في ضوء اطلاع الباحثين - تناولت بحث التأثيرات بشكلها المباشر وغير المباشر بين متغيري ووعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة على مغير الاستبصار المعرفي.

ومن ناحية أخرى اتضح من نتائج الدراسات السابقة أنه لا يوجد اتفاق فيما يتعلق بتأثير كل من: النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم في متغيرات الدراسة (وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي)، كما أنه لا يوجد اتفاق بين نتائج الدراسات السابقة فيما يخص العلاقات الارتباطية بين متغيري الحاجة إلى المعرفة ووعي الانتباه اليقظ من ناحية والاستبصار المعرفي ببعدي (اليقين الذاتي، الانعكاس الذاتي)، ومستوى الحاجة إلى المعرفة (منخفض - مرتفع) من ناحية أخرى، مما يستدعي مزيد من الدراسة المتعمقة للبحث في هذا الصدد لإيضاح العلاقات والفروق بين المتغيرات.

لذا، تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في بناء نموذج مقترح يبحث التأثير المباشر، وغير المباشر لوعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي ، والتحقّق من صحة هذا النموذج باستخدام تحليل المسار، بالإضافة إلى بحث تأثير كل من:

النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم في متغيرات الدراسة (وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي)، واختبار درجة تفسير كل من وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة من خلال تباين الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا علاوة عما يفسره " النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة".

وفي ضوء العرض والتحليل السابق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة

الآتية:

أ- ما درجة تأثير كل من: النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم في متغيرات الدراسة (وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي)؟

ب- هل يختلف مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه باختلاف مستوى وعي الانتباه اليقظ (منخفض - مرتفع) لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا؟

ج- هل يختلف مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه باختلاف مستوى الحاجة إلى المعرفة (منخفض - مرتفع) لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا؟

د- ما درجة تفسير كل من " النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة " من التباين في الاستبصار المعرفي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا؟

هـ- ما درجة تفسير كل من وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة من خلال تباين الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا علاوة عما يفسره " النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة " ؟

و- ما درجة التأثير المباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي؟
ز- ما درجة التأثير غير المباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي من خلال متغير الحاجة إلى المعرفة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

أ- الكشف عن التأثيرات المتبادلة لمتغيرات الدراسة (وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي) في ضوء كل من النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم.

ب- الكشف عن مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه باختلاف كل من: مستوى وعي الانتباه اليقظ (مرتفع - منخفض)، ومستوى الحاجة إلى المعرفة (مرتفع - منخفض).
ج- الكشف عن تأثير كل من " النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة " على الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

د- الكشف عن تأثير كل من وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا علاوة على تأثيرات "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة.

هـ- التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي من خلال متغير الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية التربية بالمنيا.

أهمية الدراسة :
أ- الأهمية النظرية:

١- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى تناولها لمتغيرات وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة لما لهما من تأثير على كل من الاستبصار المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فالطلاب مرتفعو الحاجة إلى المعرفة أكثر ميلاً إلى البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة، ودراستها بعمق، والوصول إلى استنتاجات تسهم في حل المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم، كما أنهم يستمتعون ببذل الجهد العقلي، ويميلون إلى استخدام استراتيجيات تعلم أكثر عمقاً، وتمكنهم من الحصول على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، والوصول إلى مستويات مرتفعة من الفهم والتفكير.

٢- أهمية ما تقدمه الدراسة من تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة، وبصفة خاصة الاستبصار المعرفي ووعي الانتباه اليقظ نظراً لقلّة الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات.

٣- ندرة الدراسات خاصة في البيئة العربية - على حد علم الباحثين - التي تناولت التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لوعي الانتباه اليقظ في العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والاستبصار المعرفي لدى طلاب الجامعة.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين بالتدريس في الجامعة عن طريق الاهتمام بأهمية الحاجة إلى المعرفة في تحسين الجانب الوجداني مما يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب، بما يجعلهم يحفظون طلابهم ويستثيرون دافعيتهم لبذل مزيد من الجهد العقلي في المهمات الأكاديمية المكلفين بها، وعدم ترك هذه المهام مهما كلفتهم من جهد عقلي وجسمي، وذلك لاكتساب معارف ومهارات جديدة تسهم في حل المشكلات التي تواجههم بطرق عصرية، بما يسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب.

٢- ما قدمته الدراسة من نتائج يمكن أن تسهم في مساعدة القائمين على التعليم الجامعي من تعرّف بعض العوامل المؤثرة في كل من : الاستبصار المعرفي، ووعي الانتباه اليقظ وتأثيرهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومراعاة ذلك عند إعداد برامج تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في الجانب المهني؛ بما يسهم في تطوير العملية التعليمية في الجامعات.

٣- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية كل من المعالجين والمرشدين النفسيين عن طريق إمدادهم بالبيانات والمعلومات عن الخصائص النفسية والمعرفية التي من شأنها المحافظة على الصحة النفسية والجسمية والأداء النفسي والمعرفي برغم التعرض للأحداث الضاغطة السلبية بغرض الإفادة منها في وضع البرامج العلاجية والإرشادية الخاصة بوعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي.

٤- كما ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى استخدامها لبعض أدوات قياس، وضبطها إحصائياً على طلاب الجامعة، وهم: مقياس الحاجة إلى المعرفة، ووعي الانتباه اليقظ، والاستبصار المعرفي لدى طلاب الجامعة، والتي قد تمثل إضافة جيدة في مجال قياس هذه الظواهر في البيئية العربية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

أ- وعي الانتباه اليقظ : Mindful Attention Awareness(MAA)

يمكن تعريف وعي الانتباه اليقظ إجرائياً بأنه: " قدرة طلاب الجامعة على التركيز بوعي على ما يحدث في الوقت الحاضر، والانتباه إلى مشاعرهم وأفكارهم والبيئة المحيطة بهم بنوع من النقبل، بحيث لا يستغرقون في اجترار الماضي، ولا ينشغلون بالتطلع إلى المستقبل،

وقيامهم بمجموعة من الأنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكهم التلقائي، حتى وإن كانوا يركزون انتباههم على شيء آخر". ويقاس وعي الانتباه اليقظ في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على مقياس وعي الانتباه اليقظ المستخدم في الدراسة الحالية من تعريب وتقنين الباحثين.

ب- الحاجة إلى المعرفة: (NFK) Need for knowledge

يمكن تعريف الحاجة إلى المعرفة إجرائياً بأنها: " تعامل طلاب الجامعة برفق ومودة مع ذواتهم عندما يتعرضون لضغوط أكاديمية، وعدم التعامل معها بقسوة، والبعد عن جلد الذات، والانفتاح على خبراتهم السلبية بوعي وتركيز في اللحظة الراهنة، ورؤية انخفاض الإنجاز الأكاديمي في سياق الخبرات الإنسانية العامة، وليس قصوراً شخصياً خاصاً بالفرد ". ويقاس التعاطف الأكاديمي مع الذات في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على مقياس الحاجة على المعرفة مع الذات المستخدم في الدراسة الحالية من تعريب وتقنين:الباحثين.

ج- الاستبصار المعرفي: (CI) Cognitive Insight

يمكن تعريف الاستبصار المعرفي إجرائياً بأنه: " مجموعة من التغيرات من النواحي المعرفية والعقلية التي يدركها طلاب الجامعة، ويعبرون عنها بصعوبة التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، والشعور بعدم الأمان، وفرط الحساسية، والأرق والتوتر، والتي تحدث نتيجة إدراكهم لمثير، أو موقف، أو حادث على أنه يمثل موقف تهديد لهم ". ويقاس الاستبصار المعرفي في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على مقياس الاستبصار المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية من تعريب وتقنين:الباحثين.
حدود الدراسة :

أ- **الحدود الموضوعية:** تمثلت الحدود الموضوعية في المنهج المستخدم في هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي، كما تمثلت في المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، والمحددة في التعريفات الإجرائية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات.

ب- **الحدود البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا من جميع الفرق من الفرقة الأولى إلى الرابعة.

ج- **الحدود المكانية:** تمثلت في كلية التربية بجامعة المنيا، والتي تم تطبيق أدوات الدراسة

فيها.

د - **الحدود الزمنية:** تمثلت في الفترة الزمنية التي تم تطبيق الدراسة خلالها، فقد تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م. الإطار النظري ودراسات سابقة:

أ - **Mindful Attention** وعي الانتباه اليقظ **: Awareness(MAA)**

يقصد بوعي الانتباه اليقظ أو اليقظة الذهنية بأنه : " قدرة الفرد على الاهتمام والانتباه الكامل لكل الخبرات التي تحدث له في اللحظة الآنية مع قبولها، وعدم إصدار أحكام عليها "، كما تتطلب وعي الانتباه اليقظ من الفرد مراقبة أفكاره ومشاعره السلبية والانفتاح عليها، ومعايشتها بدلاً من احتجازها في الوعي، فضلاً على عدم اطلاق أحكام سلبية للذات، أو التوحد المفرط الذات، وعدم التشديد على الذات بشكل منفصل مع ترسيخ وحدة الذات (Black, Sussman, S., Johnson, & Milam, 2012)، فالفرد اليقظ عقلياً يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعي لها، لأن اليقظ عقلياً يصنّف المدخلات المعرفية، ثم يعالجها حتى يتمكن من السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها (García-Rubio, Rodríguez-Carvajal, Langer, Paniagua,) (Steinebach, Andreu., 2019)، وبالتالي فإن الحالة التي يكون فيها الفرد منتبهاً وواعياً بالأحداث التي تقع في الوقت الحاضر، واستخدام المناقشة للواقع الراهن، وتوضيح الأفكار، كما تمثل حالة من الوعي والانتباه بالأحداث والتجارب التي تحدث في الوقت الحاضر، مع الاهتمام المعزز والوعي للتجربة الجارية أو الواقع الحالي (Brown & Ryan, 2003)؛ (Brown, et al., 2008).

علاوة على ذلك، فإن أول وأهم شيء يحدث فيما يتعلق بوعي الانتباه اليقظ هو وضوح الوعي الذي يعد أحد العاملين الداخلي والخارجي لدى الفرد، بما في ذلك الأفكار والعواطف والأحاسيس والإجراءات أو المناطق المحيطة به، كما أنها موجودة في أي لحظة معينة (Brown, West, Loverich, & Biegel, 2011)، وبالتالي فإن الوعي هو تسجيل للمحفزات ويتضمن الحواس الجسمية المادية وحركة الحواس وأنشطة العقل والاتصال المباشر مع الواقع، ويعمل مع الانتباه الذي هو ظاهرة لكل المزايا الأساسية للوعي، وأنها ذات أهمية حاسمة لنوعية الخبر والعمل، وعادة يتم الاحتفاظ والاهتمام في التنسيق لمدة وجيزة فقط، وبالتالي فإن ردود الفعل الحسية السريعة لها خصائص ذات الصلة بأداء التجربة الشخصية

والذاتية، كما أنها غالباً ما تكون ذات طابع تمييزي أي من خلالها يتم التقييم الأولي للكائن، كأن يكون (جيد، أو سيء، أو محايد) في الإشارة عادة الى الذات، كما يتم عادة ارتباطها بالخبرة الماضية، والتجربة الحسية للكائن، أو الكائنات الأخرى المتشابهة في روابط الذاكرة، ومن السهل استيعاب الخبرات الحسية، أو من خلال عمليات معرفية لاحقة على الموضوع، لاستيعاب المخططات المعرفية الموجودة لهذه المعالجة (Weinstein, Brown, & Ryan, 2009, Martín-Hernández, Ramos, Zornoza, Lira, & Peiró, 2020).

ويتطلب الانتباه والوعي للمعلومات وجود عوامل وجدانية ومعرفية هما: (حالة ووعي الانتباه اليقظ، أو حالة انعدام اليقظة)، فوعي الانتباه اليقظ تمثل حالة التي في ضوئها يتم تطوير الفرد للحالة الذهنية التي تتميز بالمرونة عند إبداع الفرد وابتكاره لفئات تصنيفية جديدة، إذ إن ووعي الانتباه اليقظ تساعد على توسيع رؤى الفرد، مما يعني زياد فرص الانفتاح على كل شيء جديد ومبدع، والفرد بهذه الحالة يكون على درجة أكثر من الانتباه والوعي (Black, et al., 2012)، ومن خلال ما سبق يتضح أنّ كلاً من نوعي الانتباه والوعي الموصوفين هنا ليستا عديمتا التمييز لمعظم الأفراد، وبالتالي تعدّ اليقظة الذهنية قدرة متأصلة في الكائن الحي البشري، ولكنها مع هذا تتباين في القوة، ففي البداية لحالات اليقظة قد تكون سريعة، أو غير نظامية أو مستمرة، فاستقرار الوعي والانتباه يساعدنا في التخلص من المفاهيم الخاطئة والأفكار والانفعالات السلبية (Goodman, Madni, & Goldberg, Tucker, Greene, Davidson, Kearney, & Simp-; Semple, 2017, son, 2019).

مما سبق يمكن القول أن الانتباه والوعي يعدان مكونين أساسيين لليقظة العقلية، ويشير (Bluth, & Blanton (2013) إلى أن الانتباه محور أساسي في اليقظة الذهنية، وأن التدريب على الانتباه في ممارسة ووعي الانتباه اليقظ يؤدي إلى تعزيز التركيز، وأن التنظيم المقصود للانتباه للخبرة في اللحظة الحاضرة قد يسهل المراقبة ما وراء المعرفية لهذه الخبرة. وعلى الرغم من تعدّد تعريفات ووعي الانتباه اليقظ أو اليقظة الذهنية والأدوات اللازمة لتفعيل البناء، إلا أن تركيز هذه الدراسة كان بحث ووعي الانتباه اليقظ كما تصوره (Brown & Ryan (2003) وقياسه باستخدام مقياس ووعي الانتباه اليقظ (Mindful Attention Awareness Scale). وبالتالي يعدّ مقياس ووعي الانتباه اليقظ أحد أهم أدوات التقرير الذاتي التي تقيس مدى تصرف المرء بوعي في الحياة اليومية. حيث تم تطويره من

قبل (Brown & Ryan (2003 لتقييم الفروق الفردية في نوعية التصرف من اليقظة، ولا سيما الاهتمام بالوعي في الحياة اليومية؛ لدراسة تجربة اللحظة الحالية للأفراد دون تجربة التأمل (Brown & Ryan, 2003). وعلى عكس التدابير المتبقية، يتم تقييم وعي الانتباه اليقظ على مستوى السمات هذا بشكل غير مباشر على مقياس وعي الانتباه اليقظ، ويطلب من الأفراد تقييم العناصر من خلال الإجابة عن مدى تفكيرهم في القيام بالأشياء والتصرف في حياتهم اليومية (على عكس الانتباه إلى اللحظة الحالية).

كما وجد (Brown & Ryan (2003 أن الدرجات على مقياس وعي الانتباه اليقظ كانت مرتبطة بشكل معتدل وإيجابي مع الدرجات على مقاييس أخرى من اليقظة وعدم الانتباه، والذكاء العاطفي، وتحقيق الذات، والتأثير الإيجابي. علاوة على ذلك، تم العثور على درجات عالية على مقياس الوعي بالاهتمام الواعي لربط معتدل وسلبى مع درجات على مقاييس الغضب والعداء، كآبة، والقلق، والتأثير السلبي، وتوفير دعم إضافي للصلاحية الحالية. وكانت الأدلة على صحة التمييز قوية أيضاً. كما كان ارتباطات منخفضة وغير محددة إحصائياً بين الدرجات على مقياس وعي الانتباه اليقظ ، ودرجات مقاييس الوعي الذاتي الخاص، والمراقبة الذاتية، والرغبة الاجتماعية.

كما تشير نتائج بعض الدراسات أن متغير الوعي الانتباه اليقظ ارتبط بمجموعة متنوعة من مؤشرات الصحة العقلية بعضها سلبياً (منها على سبيل المثال: القلق، والعداء، والاكتئاب، والاندفاع، والمزاج المضطرب، والعصبية ، والتأثير السلبي)، ويرتبط بشكل إيجابي بالصحة العقلية والجسدية، منها على سبيل المثال: احترام الذات، والتفاؤل، والتأثير الإيجابي، والاستقلالية وضبط النفس، والصحة العامة المتصورة، والأداء البدني، والرضا عن الحياة (Brown & Osman, Lamis, Bagge, Freedenthal, & Barnes, 2016; Bergomi, Montes, Ledesma, García, & Poó, 2014; Ryan, 2003; Tschacher, & Kupper, 2013).

وفي هذا الصدد هدفت دراسة العزي (٢٠١٣) تعرّف مستوى اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة. وتعرّف الفروق في مستوى اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة وفق متغيري (النوع والتخصص). اعتماداً على نظرية Langer في اليقظة الذهنية ، وأسفرت أهمّ النتائج عن ارتفاع مستوى اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع (إناث، ذكور) لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير

التخصص (علمي، إنساني)، ويوجد فروق دالة إحصائية تبعاً لتفاعل النوع والتخصص. كما هدفت دراسة (Napora, 2013) تأثير ممارسة وعي الانتباه من خلال اليقظة العقلية في المقررات الدارسية، وحيث توصلت أهمّ النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات اليقظة العقلية والجوانب المعرفية والمستوى الأكاديمي، كما كانت هناك علاقة إيجابية بين بعد الوعي الانتباه اليقظ وكل من: الجانب المعرفي والمستوى الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع .

كما توصل الوليدي (٢٠١٧) إلى أن طلاب جامعة الملك خالد يتمتعون بمستوى متوسط من اليقظة الذهنية وخاصة في بعد وعي الانتباه، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في مستوى اليقظة الذهنية عموماً. وتوصلت دراسة الربيع (٢٠١٩) إلى وجود فروق ترجع إلى النوع لليقظة العقلية في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق ترجع إلى التخصص. بينما هدفت دراسة شمبولية (٢٠١٩) تعرّف الفروق بين طلاب الجامعة في اليقظة الذهنية تبعاً للنوع (ذكور - إناث)، والفئة (متفوقين - عاديين)، والفرقة الدراسية (أولى - رابعة)، على عينة من (٢٠٠) طالبٍ منهم (١١٠ ذكور - ٩٠ إناث) من الطلاب، وتوصلت أهمّ نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين إحصائياً بين متوسطات أداء الطلاب تبعاً للنوع (ذكور - إناث) في اتجاه الذكور. وتبعاً للفرقة (أولى - رابعة) في اتجاه الفرقة الرابعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما تعزى لمتغير الفئة (متفوقين - عاديين).

كما توصلت دراسة العاسمي وجمال (٢٠١٨) إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية والغرض أو الهدف، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب مرتفعي اليقظة الذهنية ومنخفضي اليقظة الذهنية في المرونة النفسية، لصالح مرتفعي اليقظة الذهنية . وعدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما تعزى لمتغير النوع، ووجود تأثير دال إحصائياً بين متغيري المرونة النفسية والنوع في اليقظة الذهنية لصالح الإناث مرتفعات المرونة النفسية، ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من المرونة النفسية والنوع كل على حده في اليقظة الذهنية لصالح الإناث.

وبحثت دراسة الطوطو ورزق (٢٠١٨) مستوى اليقظة الذهنية لدى عينة من طلاب جامعة دمشق، على عينة من (١٣٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة دمشق. وأشارت أهمّ النتائج إلى أن غالبية أفراد عينة البحث حصلوا على مستوى متوسط من اليقظة الذهنية، وتمركز بعضهم حول المرتفع، وقلة منهم ظهر لديهم مستوى منخفض وأن مستوى اليقظة

الذهنية لدى طلاب الكليات التطبيقية أعلى منه لدى طلاب الكليات النظرية. كما استهدفت دراسة عيسى (٢٠١٨) تعرّف معرفة الفروق في بعد وعي الانتباه اليقظ كبعد من أبعاد اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير النوع (ذكور- إناث)، واتضح وجود فروق دالة بالنسبة لمتغير اليقظة الذهنية في متغير النوع لصالح الذكور.

وهدفت دراسة المعموري، هادي (٢٠١٨) تعرّف مستوى اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع والتخصص الدراسي، وكذلك الكشف عن الفروق بينهما في مستوى اليقظة الذهنية، على عينة من (٦٠٠) طالباً، وتوصّلت أهمّ النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من اليقظة الذهنية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين النوع بين في اليقظة الذهنية وفقاً للنوع أو التخصص أو التفاعل بين النوع والتخصص. كما توصّلت دراسة بلبل (٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين منخفضي ومرتفعي اليقظة الذهنية في الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي اليقظة الذهنية، بينما توجد فروق لصالح منخفضي اليقظة الذهنية في ضغوط الحياة المدركة، وكذلك توجد فروق في النوع في اليقظة الذهنية لصالح الذكور، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية، و(المثابرة والتأمل والدرجة الكلية للصدوم الأكاديمي).

كما هدفت دراسة عبد المطلب (٢٠٢٠) إلى الكشف عن درجة توافر اليقظة الذهنية وخاصة بعد وعي الانتباه اليقظ لدى طلاب جامعة الزقازيق، بالإضافة إلى تعرّف الفروق في اليقظة الذهنية (وعي الانتباه اليقظ) تبعاً لاختلاف كل من النوع، والاتجاه نحو التخصص، وأسلوب التعلم، ونوع الاختبار التحريري المفضل. على عينة من (٥٧٥) طالباً بالكليات النظرية والتطبيقية بجامعة الزقازيق، وأظهرت أهمّ النتائج عن توافر مكونات اليقظة الذهنية بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع مكونات اليقظة الذهنية والدرجة الكلية لها ترجع إلى اختلاف النوع لصالح الذكور. بينما هدفت دراسة (2021) Hepburn, Carroll, & McCuaig، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين وعي الانتباه اليقظ والرفاهية الذاتية، كما أنها ترتبط سلباً بالقلق والاكتئاب والضيق النفسي، والاضطرابات النفسية.

ب- الحاجة إلى المعرفة (NFK) : Need for knowledge

تسعى النظريات المعرفية إلى إبراز دور الفهم، والتركيز على الاستراتيجيات المعرفية بصفة عامة، واستراتيجيات الاستفادة من المعرفة بصفة خاصة؛ فكون الفرد نشطاً

وفعالاً في الحصول على المعرفة، وتطويرها، فقد سعت هذه النظريات إلى تناولهم الجوانب التي تساعد في تطوير هذه المعرفة من خلال التركيز على عمليات ما وراء المعرفة، والكشف عن القدرات والمهارات المتضمنة في هذه العمليات، كالتخطيط، واتخاذ القرارات وتوظيفها، وسبل تطويرها، وتنميتها، والاستفادة من ذلك في عملية التعلم والتعليم (الزيات، ٢٠٠٤).

وتعدُّ المعرفة الوسيط الفعال في تطوير القدرات المعرفية عن طريق إكساب الفرد القدرة على التفكير، والفهم، والملاحظة، والوعي، والاستقراء، والتحليل، وإدراك العلاقات، والتفسير، والمراقبة والضبط والتنبؤ، وغيرها من القدرات التي تمكن الفرد تفسير ظواهر الحياة، وفهم خصائصها، وبالتالي زيادة القدرة على فهمها والتنبؤ بها؛ وبالتالي ضبطها والسيطرة عليها (الظاهر، ٢٠٠٩).

وتأخذ المعرفة عددًا من الأنماط اعتمادًا على طبيعة هذه المعرفة وكذلك على الطرق والوسائل المستخدمة في اكتسابها وتمثيلها. وهنا يصنف ياسين (٢٠٠٧) المعرفة إلى : معرفة إعلانية توضح ما هو معروف حول المشكلة، والتميز بين الصواب والخطأ، ووصف المفاهيم المختلفة، والمعرفة الإجرائية المرتبطة بكيفية حل المشكلات، وما وراء المعرفة التي تشير إلى توصيف المعرفة نفسها، بما يساعد في اختيار المعرفة الملائمة لحل المشكلة بفعالية من خلال توجيه منهجية الإدراك والتفكير بالاتجاه الصحيح، والمعرفة الاستكشافية المتعلقة باستخدام قواعد المنطق لضبط عملية التفكير والإدراك.

وعلى الرغم من أن مفهوم الحاجة إلى المعرفة (The Need for cognition)، ظهر على يد (Cohen, Stotland & Wolfe) عام (١٩٥٥)، اللذان عرفا هذا المفهوم على أنه "الحاجة إلى بناء المواقف المرتبطة بطريقة شمولية وذات معنى؛ وذلك من أجل فهم العالم وجعله منطقيًا بالنسبة للشخص، إلا أن (Cacioppo & Petty) كانوا من أوائل الباحثين الذين حاولوا تعريف هذه النزعة وقياسها، حيث قاما بتطوير مقياس الحاجة إلى المعرفة (Coutinho, 2006).

وقد اقترح مصطلح الحاجة إلى المعرفة (Cohen, Stotland, & Wolfe, 1955, p.291) وعرفوه بأنه "الحاجة لبناء المواقف المعنوية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية". وقد اعتبر (Cacioppo, & Petty, 1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرفاها على أنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به. "وعرفاها فيما بعد (Cacioppo, & Petty, 1982) على "

أنها الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود. وأخيراً قدم (Peltier, & Schibrowsky, 1994) مفهوماً أكثر عمومية للحاجة إلى المعرفة باعتبارها الدافعية الداخلية للانفعال بنشاطات حل المشكلة.

وقد ظلت الحاجة إلى المعرفة تحظى باهتمامٍ قليلٍ من الباحثين حتى قام (Cacioppo, & Petty, 1982) بتطوير أداة لقياسها تكونت من ٣٤ فقرة، وكان ذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعاملٍ دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسماه نموذج احتمالية التفكير الدقيق (Elaboration Likelihood Model)، الذي ذكر فيه أن الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الدرجة المنخفضة. ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على متغيرين رئيسيين هما: دافعتهم (مثل الحاجة إلى المعرفة)، وقدراتهم (مثل معرفتهم السابقة). فمن كانت لديه درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلوا مزيد من الجهود للانفعال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات.

وفي ضوء هذا تعرّف الحاجة إلى المعرفة بأنها نزعة الفرد إلى الانخراط والاستمتاع بممارسة التفكير، وهي بذلك تمثل نوعاً من أنواع الدافعية التي يمكن تحسينها ورفع مستواها لدى الطلاب من خلال البرامج المختلفة. وتشير (Dwyer 2008) أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يبذلون جهداً أكثر من غيرهم في الحصول على المعلومات، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، وأنهم يستندون إلى أسس عقلانية عند اتخاذ قراراتهم، كما يستخدمون المعلومات ذات الصلة عند حل المشكلات. ومن أجل أن يحقق الفرد أهدافه المختلفة خصوصاً المعرفية منها، فيجب عليه استخدام عديد من الاستراتيجيات والمهارات الفعالة لتحقيق الأهداف وتوظيفها، وهذا يشير إلى الحاجة إلى استخدام الفرد إستراتيجيات تساعده في تنظيم عملية تفكيره في أثناء حل المشكلات بحيث يستطيع توجيه طاقاته وجهده بشكل فعال؛ لتحقيق الأهداف المنشودة على أكمل وجه. كما عرف (Coutinho 2006, p.163) مفهوم الحاجة إلى المعرفة على إنه الحاجة إلى بناء المواقف المرتبطة بطريقة شمولية وذات معنى وذلك من أجل فهم العالم وجعله منطقياً بالنسبة للشخص، وقد أشارت (Coutinho 2006) إلى العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والنجاح وكذلك مع الأداء الأكاديمي وخاصة في الدراسة الجامعية حيث أضافت أن الطلاب ذوي

المستويات المرتفعة في الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شمولية وعميقة تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهام التعليمية ومختلف المواقف التي تواجههم.

ومن أجل فهم أفضل للحاجة إلى المعرفة، لا بد من الإشارة أولاً إلى أن التفكير، بمعناه الواسع، يتضمن أي نشاط معرفي كصوغ الأسئلة، ووضع الفرضيات، والبحث عن المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقييم وجهات النظر، وحل المشكلات. ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب مزيد من الجهد، فعندما نكون مدفوعين داخلياً للانشغال بنشاط ما، نجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية. وهكذا نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية، لأننا نحس بالميل والمتعة والإثارة، ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة. (الحموري، وأبو مخ، ٢٠١١).

ويشير (Petty, Brinol, Loersch, & McCaslin (2009) أنه من المهم معرفة تعبير "الحاجة" لا يتضمن النقص أو الحرمان، بل يتضمن "الميل" بالمعنى الإحصائي: أي أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر من الناحية الكمية في نشاطات معرفية تتطلب مزيد من الجهد، كما يمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة سمة عامة، فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة، كالسياسة أو العلوم أو الرياضة، ولا تظهر فقط في مواقف أو سياقات بعينها، فأدوات قياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين بعينها، بل في مختلف الميادين.

ويتسق هذا مع ما وصلت إليه نتائج دراسات عديدة منها (Cacioppo et al., 1983; Cacioppo, Petty, & Morris, 1996) إلى أن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يتذكرون قديراً أكبر من المعلومات؛ لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر؛ يطور من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها، بينما يركز من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك؛ فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا في ظروف خاصة، كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام

أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات، يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير مركز على وجهة النظر بعينها، بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية.

وفي ضوء بحث علاقة الحاجة إلى المعرفة والأداء او الاندماج الأكاديمي هدفت دراسة صادق (٢٠٢١) إلى معرفة قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الجامعي ، وتحديد الإسهام النسبي للمتغيرات التفسيرية في التنبؤ بالاندماج الجامعي، على عينة من (٢٠٩) طالبًا جامعيًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الحاجة إلى المعرفة وبين الاندماج الجامعي وأبعاده، ويسهم كل من اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج واحتجهم إلى المعرفة إسهاما دالا إحصائيًا في التنبؤ الاندماج الجامعي.

وهدف دراسة جلجل، والصباع، والنجار (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، على عينة من (٢٦٤) طالبًا جامعيًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن ارتفاع مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية التربية.

هدفت دراسة الربيع، والحموري (٢٠١٨) تعرّف الحاجة إلى المعرفة/ الانفعال وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى عينة من (٧٥٠) طالبًا جامعيًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى المعرفة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة؛ وفق النوع كانت لصالح الإناث، فقد أظهرت النتائج أن الحاجة إلى المعرفة فسرت ما مقداره (١٥%) من التكيف الأكاديمي.

وفي إطار بحث علاقة الحاجة إلى المعرفة وبعض المتغيرات النفسية والمعرفية هدفت دراسة عسيري، والبدلي، وحمد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي على عينة من (١٤٨) طالبًا جامعيًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي، كما أوضحت النتائج أن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة جاء فوق المتوسط، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب الدراسات العليا وفقا لمتغير التخصص، أو النوع في كلتي المتغيرين.

أما دراسة القرشى، والشريدة (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما لدى على عينة من (٣٥٠) طالباً جامعياً، وأسفرت أهمّ النتائج عن أن مستوى الحاجة إلى المعرفة كان بدرجة متوسطة ، ووجود فروق في الحاجة إلى المعرفة تعزى للتخصص لصالح الكليات العلمية، وإمكانية التنبؤ بالحاجة إلى المعرفة من خلال الكفاءة الذاتية على المقياس ككل، وقد أوصت الدراسة بضرورة إرشاد الطلاب إلى إشباع الحاجة إلى المعرفة من خلال الخدمات الطلابية التي تقدمها الجامعة من أجل زيادة الكفاءة الذاتية لديهم وخصوصاً في التخصصات الإنسانية، وكذلك دراسة هذا المتغير في ضوء علاقته بمتغيرات أخرى كنوع الطالب ومعدله التراكمي.

وهدفت دراسة العزام، والربيع (٢٠١٩) الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدافية والحاجة إلى المعرفة لدى على عينة من (٧٠٠) طالباً، وأسفرت أهمّ النتائج عن أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب جاء بمستوى متوسط. ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى لمتغيري النوع والمستوى التعليمي للأب، كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدافية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب المراهقين.

كما هدفت دراسة الرابعة، وطشطوش (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي والحاجة إلى المعرفة لدى عينة من (٩١٣) طالباً جامعياً، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود مستوى متوسط للحاجة إلى المعرفة، وأن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الكليات العلمية، أعلى من طلاب الكليات الإنسانية، بينما لم توجد فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيري النوع والمستوى الدراسي، وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الأمن النفسي والحاجة إلى المعرفة.

وهدفت دراسة مكي (٢٠١٧) بحث التمثيل المعرفي وعلاقته بالحاجة الى المعرفة لدى عينة من (٤٠٠) طالباً، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة وفقاً لمتغير النوع (الذكور والإناث) لصالح الذكور، وجود علاقة ارتباطية بين التمثيل المعرفي والحاجة إلى المعرفة حيث بلغت (٠,٢٢٥).

في حين هدفت دراسة العتابي (٢٠١٦) تعرّف أساليب التفكير الأكثر شيوعاً، ومستويات الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، وبحث العلاقة بين أساليب التفكير والحاجة إلى المعرفة، وهل توجد فروق ذات دلالة في كل من أساليب التفكير والحاجة إلى

المعرفة على وفق متغير النوع، لدى عينة من (٢٥٠) طالبًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن مستوى متوسط من الحاجة إلى المعرفة، ووجود فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تبعًا لمتغير النوع ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين أساليب التفكير والحاجة إلى المعرفة.

وحاولت دراسة سواعد، والجراح (٢٠١٦) تعرّف الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في لدى عينة من (٢١٨) طالبًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود مستوى مرتفعًا من الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير ، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى لمتغيري النوع والصف المدرسي. وتوصي الباحثة بإجراء دراسة تبحث في العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية على بيانات أخرى ، وعلى شرائح مختلفة من الطلاب ، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

وبحثت دراسة الشمري، ورشوان (٢٠١٦) تعرّف مستوى الحاجة إلى المعرفة، وتوجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعا، ودلالة الفروق في كل منهما، التي تعزى إلى التخصص الدراسي (علمي-أدبي)، لدى عينة من (٥٧٦) طالبًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات جامعة القصيم كان منخفضًا، كما أكدت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى التخصص الدراسي، أو إلى المستوى التعليمي، أو إلى التفاعل بينهما.

وسعت دراسة سلمان، والنائب (٢٠١٦) إلى قياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، وبحث الفروق في الحاجة إلى المعرفة وفق متغير النوع، وإيجاد العلاقة الارتباطية بين إدراك المحيط والحاجة إلى المعرفة لدى عينة من (٣٠٠) طالب، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من (مجال الرؤية، والنضج الانفعالي) ومتغير الحاجة إلى المعرفة، أمّا (قوة التركيز، والانتباه المنقسم) فقد ارتبطت ارتباطا سلبياً مع متغير الحاجة إلى المعرفة.

كما هدفت دراسة الخالدي، وعباس (٢٠١٥) إلى معرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة، والعلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلات، وبحث دلالة الفروق في أسلوب حل المشكلات، والحاجة إلى المعرفة تبعًا لمتغير التخصص، والنوع (ذكور- إناث) لدى عينة من (٤٠٠) طالبًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود مستوى مرتفع للحاجة الي

المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث لصالح الذكور، أمّا بالنسبة لمتغير التخصص فلم توجد فروقاً دالاً، ولا توجد فروق في الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيري التخصص والنوع، كما اتضح وجود العلاقة الارتباطية بين حل المشكلات والحاجة إلى المعرفة.

وسعت دراسة عبد بقيعي، وعشا (٢٠١٥) إلى الكشف عن الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا، لدى عينة من (٢٢٨) طالباً، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيري النوع والتخصص ولصالح الإناث ، ولصالح التخصص النظري، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عكسية بين التفكير اللاعقلاني والحاجة إلى المعرفة.

وهدف دراسة بني أحمد، والعلوان (٢٠١٤) تعرّف مستوى الحاجة إلى المعرفة وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من (٤٧٨) طالباً، وأسفرت أهمّ النتائج عن أنّ مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى للتخصص لصالح الكليات العلمية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، وتبيّن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً، كما بينت النتائج القدرة التنبؤية لمستوى الحاجة إلى المعرفة بالتعلم المنظم ذاتياً. وقد أوصى الباحث بضرورة تعزيز الطلاب وتشجيعهم على التفكير بعمق والاستمتاع به وتوسيع مداركهم وعدم الاقتصار على ما ذكر بالمنهاج، بل توسيع نطاق التفكير، وكذلك مراعاة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتشجيعهم على استخدامها وكذلك جعل هذه الاستراتيجيات كمساق جامعي، وضرورة اجراء المزيد من الدراسات التي تبحث العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة ومتغيرات أخرى كالفعالية الذاتية وغيرها.

وحاولت دراسة الحموري، وأبو مخ (٢٠١١) الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من (٧٠١) طالباً، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات النوع، والتخصص والمستوى الدراسي. وبناء على هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات متمثلة بأهمية

التركيز على تنمية الحاجة إلى المعرفة وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب جامعة اليرموك.

وسعت دراسة جرادات، والعلي (٢٠١٠) إلى استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين النوعين وبين طلاب كليات العلوم الإنسانية والطبيعية، وإلى اختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات. لدى عينة من (٦٦٧) طالبًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى النوع أو الكلية، وتبين أن هناك علاقة سلبية دالة بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وهدفت دراسة جرجس (٢٠٠٧) تعرّف مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من (٦٣) طالبًا، وأسفرت أهمّ النتائج عن وجود مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب السنتين الدراسيتين الرابعة والأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل، وأوصت الباحثة بعدة توصيات منها: توجيه اهتمام ودافعية الطلاب بشكل عام حول أهمية الاهتمام والاحتفاظ بالمعرفة التي تم الحصول عليها من قبل المدرسين ومدى الحاجة إليها في الحياة المستقبلية، وضرورة توعية وإرشاد طلاب السنة الدراسية الرابعة في ضرورة التواصل والسعي للحصول على المعرفة والتعلم المستمر الذي يسهم في رقي معلوماتهم ومن ثم نضج شخصياتهم مما ينعكس على تقدم مجتمعهم بعيدا عن الاهتمام بتحقيق ذاتيتهم فقط.

-أهمّ النظريات التي فسرت الحاجة الى المعرفة:

فيما يلي سنعرض أهمّ النظريات أو النماذج العلمية التي حاولت تفسير الحاجة

الى المعرفة:

١- نظرية موراي Murray Theory :

تُعد الحاجة عند موراي Murray حجر الزاوية في نظريته عن الشخصية، حيث يفسر الحاجة على أنها مفهوم افتراضي يحدث بصورة تخيلية لتفسير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية مبنية على أساس فسيولوجي من حيث تضمنها قوة كيميائية فيزيقية تحدث للدماغ، وتوجه تنظيم العمليات المعرفية لدى الفرد، مثل: (الإدراك، والتذكر، والتخيل، والتفكير، والذكاء، والابتكار) (الكعبي، ٢٠١٥).

٢- نظرية برلاين Perlyne

"اعتمدت النظرية بصورة كبيرة على الاستقراء من خصائص عامة للنظرية للسلوكية، وأشكال السلوك المعرفي، وترى النظرية أن استخدام الدوافع مطلوبة لغرض توضيح

السلوك وتفسيره، حيث إنها تفيد في توضيح ثلاثة أنواع من الظاهرة هي: (التنشيط: أي النشاط الذي يسيطر على بداية تنشيط التفكير وتوقفه، الاتجاه: أي اتجاه الأفكار كما يتم تحديدها من العناصر الداخلية، التدعيم: أي المكافأة وإمكانية تقوية التفكير وجعله مستمراً) (الخرجي، ٢٠٠٣).

٣- نظرية ماسلو Maslow's Theory :

يرى Maslow أن الأفراد في طبيعتهم يندفعون لإشباع حاجاتهم الفسيولوجية الأساسية، لضمان الحياة ثم تأمين السلامة والأمن وتحقيق الحاجة الى الانتماء والحب والتقدير من أجل الانجاز والمكانة، وصنف الحاجات الاساسية الى مستويات هرمية من الادنى الى الاعلى، كما يرى Maslow أن الحاجة الى المعرفة وحب الاستطلاع والفهم والادراك تظهر في وقت مبكر من الطفولة المبكرة، ويعبر عنها بالفضول الطبيعي للطفل التي لا يحتاج لتعلمها من غيره، كما أن أصلها تمثل شعورا فطريا تدفع الفرد لإشباع حاجاته المعرفية، وقد تسبق هذه الحاجات حاجات بعض الأفراد الى الأمن، كما يضيف أن الحاجة الى المعرفة رغم أنها جزء م التدرج الهرمي الأساسي للحاجات إلا أنها قد تكون بنفسها تدرجاً هرمياً صغيراً منفصلاً، وتكون في حالة تداخل وتفاعل مع الحاجة الى الفهم ، كما أنها تتفاعل طردياً مع الحاجة الى الأمن والطمأنينة وعكسياً مع القلق، ويسعى كل فرد بطريقته الخاصة لإشباع حاجاته الأساسية (Kassin, 2003).

٤- نظرية كاسبيو و بيتي Cacioppo & Petty Theory :

لقد أوجد علماء النفس الاجتماعي مفهوم الحاجة إلى المعرفة (NFC) وأكدوا على أساليب الأفراد الذين يتعاملون مع المهام الاجتماعية، وأن الحاجة إلى المعرفة تعد في أصلها سمة شخصية، وأكدوا على وجود عوامل دافعية تؤدي دوراً مهماً في البحث عن المعلومات والتفاعل معها، وان الحاجة الى المعرفة يمكنها توجيه السلوك نحو الهدف وتسبب التوتر عندما لا يتحقق الهدف، كما تضيف النظرية أنها كعملية موجهة نحو الفروق الفردية بين الأفراد ومرتبطة بالتفضيل والدافعية للقيام بمعالجة المعلومات المعقدة، فالأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يفضلون المهام الصعبة والمعقدة في التفكير على المهام البسيطة، ويتولد لديهم دافع داخلي للنظر في المعلومات، ويفكرون في بيئتهم الاجتماعية بعكس الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة لمعرفة، كما أنهم يميلون إلى البحث عن المعلومات واكتسابها والانشغال والتفكير بها لاستيعاب المثيرات والعلاقات وتكوين اتجاهات ايجابية

نحوها والقيام بالمهام التي تستلزم التفكير وإيجاد حلول للمشكلات، ويمتاز الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة بالنشاط الذهني المتقد ويركزون الانتباه التام نحو المهمة المعرفية على وجه الخصوص، والبحث بدقة عن المعلومات المناسبة واستخدامها عند اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والانشغال بالأحداث الجارية ويقضون أوقات في تعلم أشياء جديدة أكثر تحدياً وخارج نطاق التعلم الصفي، ويظهرون ارتفاعاً بمستوى حب الاستطلاع، ولديهم دافعية كبيرة ورغبة في صقل الخبرات الجديدة التي تثير التفكير، ويستمتعون بالقيام بأداء المهام الصعبة والمعقدة (Cacioppo & Petty, 1982)

وإجمالاً يمكن القول بأنه كلما ازدادت الحاجة إلى المعرفة فإن الأفراد عموماً يكونون أكثر ميلاً للتأثير بنوعية النقاشات، وعلى النقيض فإن الحاجة إلى المعرفة تقل عند غياب المحفزات الخاصة بالتفكير، فيصبح الأفراد أقل ميلاً للانخراط في المعالجة باهتمام، وكلما كانت الحاجة إلى المعرفة منخفضة كلما زاد اقناع الناس بالتلميحات (الحلول) التي تتطلب جهداً أقل للمعالجة، وعلى العكس من ذلك فكلما زادت الحاجة إلى المعرفة فإن اقناع الناس بالاهتمام بالتحليل والادلة حول الأفكار المطروحة يزيد، لذا فإن النقاشات تلعب دوراً رئيساً كبيراً على وجهات النظر المختلفة عند زيادة الحاجة إلى المعرفة (Zhang, 1996).

- وفي ضوء علاقة الحاجة إلى المعرفة بوعي الانتباه اليقظة الذهنية هدفت

دراسة النجار (٢٠٢٠) الكشف عن العلاقة بين اليقظة الذهنية والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، على عينة من (١٠٥) طالباً جامعياً، وأسفرت أهم النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الوصف كأحد أبعاد اليقظة الذهنية وبعدي المثابرة المعرفية والثقة المعرفية كأبعاد للحاجة إلى المعرفة.

في حين هدفت دراسة النجار (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة الذهنية وكل من الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة الذهنية والحاجة إلى المعرفة، وكذلك الكشف عن تأثير النوع (ذكور-إناث) في اليقظة الذهنية والحاجة إلى المعرفة، والاندماج الأكاديمي، على عينة من (٢٩٦) طالباً جامعياً، وأسفرت أهم النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين بعض أبعاد اليقظة الذهنية والدرجة الكلية لليقظة العقلية وكل من بعض أبعاد الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن

التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من بعض أبعاد اليقظة الذهنية وأبعاد الحاجة إلى المعرفة. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور - إناث) في اليقظة الذهنية لصالح الإناث، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع في أبعادها، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور - إناث) في أبعاد الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة.

كما هدفت دراسة خلف (٢٠١٩) تعرّف معرفة العلاقة بين اليقظة الذهنية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة معتمداً على نظرية (ماسلو الحاجة إلى المعرفة) على عينة من (١٠٠) طالباً، وأسفرت أهمّ النتائج على أن هناك علاقة بين الحاجة إلى المعرفة واليقظة الذهنية حيث كلما قلت الحاجة إلى المعرفة قلت اليقظة الذهنية عند الطلاب.

واستهدفت دراسة عيسى (٢٠١٨) التعرف على مستوي معرفة الفروق في اليقظة الذهنية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الكليتين تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث) ولمتغير نوع الكلية (التخصص)، واتضح وجود فروقا دالة بالنسبة لمتغير اليقظة في متغير النوع لصالح الذكور. وتبين امتلاك أفراد العينة طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة.

ج- الاستبصار المعرفي **Cognitive Insight** :

يعد فهم مستوى البصيرة لدى الأفراد أمراً بالغ الأهمية نظراً لأن عدم الوعي المستمر بالاضطراب وتسلسله يمكن أن يكون ضاراً بعملية التعافي والتشخيص للفرد (Cooke, Peters, Fannon & Aasen I, Kuipers, Kumari, 2010)، حيث ركزت بعض الدراسات السابقة في المقام الأول على مفهوم البصيرة الكلينيكية، والتي يمكن تعريفها على أنها وعي الفرد بالأعراض النفسية المرضية، وعواقب الاضطراب والحاجة إلى طلب العلاج، ومع ذلك، حاولت الدراسات الحديثة توسيع هذا المفهوم من خلال فحص البصيرة المعرفية (cognitive insight) (Kim, Lee, Han, Kim & Lee, 2015)، والذي يشير إلى الوعي بأوجه القصور المعرفية مثل: ضعف الموضوعية، ومقاومة ردود الفعل التصحيحية، والثقة المفرطة في القرارات (Mervis, Vohs, , & Lysaker, 2022).

وقد تنوعت تعريفات الاستبصار المعرفي، حيث تم تعريفها على أنها مرونة الشخص في تقييم الأفكار والمعتقدات البعض (Beck, & Warman, 2004)، كما عرفها Cookie, et al., (2010, p.285) بأنها القدرة على إعادة تقييم الأفكار والمعتقدات من

أجل التوصل إلى استنتاجات مدروسة، بينما عرفها (Phalen, 2015, p.840) على أنها نوع من الحديث الذاتي حول العمليات المعرفية المناسبة لكل مشكلة ما وكيفية تنفيذها وتقويم نتائجها، كما تم تعريفها على أنها عملية ينتقل فيها الفرد فجاءه من حالة عدم معرفة كيفية حل المشكلة إلى حالة معرفة كيفية حلها (Kim, Lee, Han, Kim & Lee, 2015, p.110)، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على نموذج (Beck, 2004) في بناء أداة الدراسة وكذلك تبني تعريف Beck للاستبصار المعرفي، حيث يعد تعريفاً شاملاً لأكثر النواحي التي تخص البصيرة المعرفية. نموذج آرون بيك في تفسير الاستبصار المعرفي: تضمن نموذج بيك لتفسير الاستبصار المعرفي إلى ثلاث مراحل أساسية، وهي:

١- المواجهة مع المشكلة:

يرى Beck أن الفرد عندما تواجهه مشكلة معينة يفترض أن يتخذ الأمور بمحمل الجد والتركيز وأن يأخذ وقتاً كافياً في تحليل العناصر الرئيسية للمشكلة والأسباب التي أدت إليها وهذا يتم حسب رأي Beck عن طريق إيجاد الفرد التمثيلات المعرفية أي يعيد الأفكار والمعلومات المخزونة عنده في الذاكرة ويجد علاقة بين معلوماته وأفكاره ومن ثم يتوصل إلى فكرة تؤدي إلى حل المشكلة (Collen, 2009). وتتكون هذه المرحلة من مراحل فرعية، هي:

- **تفسير الفشل:** تعتبر هذه المرحلة مرحلة فرعية من نموذج تفسير البصيرة المعرفية حيث تفسر أن الفرد عندما يفشل في محاولاته الأولى لحل المشكلة التي يتعرض إليها يقوم بتفسير الأسباب التي أدت إلى الفشل في حل هذه المشكلة، ومن ثم خزنها في الذاكرة ليتم استرجاعها وقت الحاجة إليها أي عندما يحاول مرة أخرى لحل المشكلة المتعرض إليها (Goldfried, 2005).

- **مرحلة تخزين مؤشرات الفشل في الذاكرة:** يقصد بهذه المرحلة أن الفرد كي يصل إلى حل للمشاكل التي يتعرض إليها ينطوي عليه تخزين أسباب فشله في حل المشاكل السابقة التي يتعرض إليها في الذاكرة طويلة المدى ويختار منها الأفكار والحلول المناسبة لحل المشكلة الحالية ويرى بيك أن الغرض من تخزين أسباب الفشل هو مساعدة الفرد في توجهه نحو إيجاد حل للمشكلة الحالية، وأن يجد ارتباط بين المعلومات الجديدة عن المشكلة الحالية وبين المعلومات المخزونة عنده في الذاكرة

بشكل ظاهري وهذا يتم من خلال قدرة الفرد على التصور المستمر للحقائق وفهم المواقف التي يتعرض لها بشكل صحيح، وكذلك ممكن الفرد يصل حل للمشكلة التي يتعرض لها عن طريق النظر إلى النتائج السابقة للمشاكل التي يتعرض لها (Sexton & Hoffart, 2006).

٢- مرحلة تعليق المعالجة الأولية :

بعد الانتهاء من المرحلة الأولى وهي مرحلة تفسير وتخزين مؤشرات الفشل حيث تأتي هذه المرحلة مكتملة لتفسير العمليات التي تسبق البصيرة، وتتضمن هذه المرحلة مراحل فرعية منها:

- **مرحلة الحضانة المتوسطة:** هذه المرحلة تهتم ببعض المتطلبات المحددة المثيرة للاهتمام حول ما يحدث خلال مرحلة الحضانة المتوسطة ترى أن حل المشكلة قد يشارك فيها أنشطة أخرى حيث يرى بيك أن هذه المرحلة بمرور الزمن ليس لها تأثير في حل المشكلة يعني بذلك أنه عندما تطول المشكلة ليس بالضرورة أن يكون نهايتها الوصول إلى البصيرة. بل يفترض أن تكون هناك فواصل زمنية تكون بمثابة فترات راحة منتظمة من التفكير والعمل لحل المشكلات الصعبة ويكون أكثر فاعلية إذا كانت فواصل تنطوي على أنشطة تحفيز أخرى. وهذا لا يعني أننا نرفض تماما أهمية العمليات الداخلية ذاتيا كجزء من الحضانة، ويمكن أن تؤدي المعالجة الداخلية إلى توليد معلومات جديدة ذات صلة بالمشاكل تعزز الحلول الثابتة التي تكمل اللقاءات الخارجية بمثل هذه المعلومات وهذا التفاعل مفيد مع مؤشرات الفشل المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، مما يؤدي إلى البصيرة.
- **مرحلة التعرض إلى المعلومات الجديدة:** يرى بيك أن التعرض الخارجي للمعلومات الجديدة من البيئة هو المصدر الرئيس للبصيرة وأن تكون هذه المعلومات ذات علاقة بالمشكلة (Phalen, et al., 2015).
- **استرجاع مؤشرات الفشل:** يصل الفرد إلى مرحلة الحضانة عندما يؤدي التعرض للمعلومات الجديدة ذات الصلة بالمشكلة وخزن مؤشرات الفشل . ويفترض بيك أن هذا التحفيز يحدث خلال مسار الإدراك العادي وعمليات الفهم التي يستخدمها في حل المشكلة وفي التعامل مع جميع المعلومات الواردة وبالتالي فإن هذه الخطوات التي

تؤدي إلى البصيرة ، كعمليات التصور والفهم (Mervis, Vohs, & Lysaker,2022).

٣- مرحلة التنوير (التثقيف):

تتضمن هذه المرحلة من عدة مراحل فرعية، وهي :

- **مرحلة التفسيرات أو الاستيعاب:** عندما يتعرض الفرد إلى معلومات جديدة ذات صلة بالمشكلة أي عندما يتم الاتصال مع مؤشرات فشل مخزنة مسبقاً . وفي هذه المرحلة قد يتوقف التقدم الطبيعي في عمليات التصور التلقائي والفهم ، التي تؤدي بطريق الخطأ إلى الوصول للمؤشرات الفشل ، ويعد هذا الانقطاع، تدعي فرضية الاستيعاب أن عمليات حل المشاكل الحديثة لم يصل بعد إلى حلها قد تتحكم في تفسيرها المعلومات الجديدة التي تكون ذات صلة بالمشاكل السابقة . وهذا يعني ويوضح مدى قدرة الفرد في تقييم المعلومات الجديدة واختيار منها ما يناسب مشكلته الحديثة . وهذا يعني أن المعلومات الجديدة قد تسأهم في حصول التقدم في حل المشكلة أو ربما يؤدي إلى حل فوري لها.
- **البصيرة:** وهي المرحلة النهائية من مرحلة التنوير والتي يفترض أن تكون نتيجة العاملين رئيسيين هما:

- مدى قدرة الفرد على تقييم المعلومات الجديدة ومدى تقييم أفكاره واختيار المناسب منها لحل مشكلته الحالية.
- مدى امتلاك الفرد الاستجابات العاطفية الايجابية يزيد من تسهيل استيعاب وتعزيز ذاكرته البعيدة المدى (Beck, Baruch, Balter, Steer& Warman,, 2004).

وفي هذا الصدد يبرز أثر وفائدة الاستبصار المعرفي من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة (Phalen, et al.,(2015) إلى أن الاستبصار المعرفي يساعد الطالب الجامعي في تحديد مقدار الجهد الذي يبذله في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهه العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة، وكذلك توصلت دراسة (Expósito & Felipe-(2018) إلى أن الاستبصار المعرفي لدى الطالب الجامعي يساعده في تقييم مخططاته العقلية التي تساعده في مواجهة المشكلات بأساليب متنوعة واختيار الأسلوب الذي يتناسب

مع المشكلة التي يواجهها، وهذا يعود على مدى قوة الفهم والتفسير وتصوير الحقائق ومتطلبات المواقف التي يواجهها، وأشارت أهم النتائج إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة حصلوا على مستوى متوسط من الاستبصار المعرفي، وتمركز بعضهم حول المرتفع، وقلة منهم ظهر لديهم مستوى منخفض، وأن مستوى الاستبصار المعرفي لدى طلاب الكليات النظرية أعلى منه لدى طلاب الكليات التطبيقية.

كما توصل كل من (Van Camp, Sabbe, & Oldenburg (2017) أن الاستبصار المعرفي يحدث عندما يكون لدى الفرد استجابة عاطفية قد تمكنه من إعادة تمثيل أفكاره، ويجد علاقة بين الأفكار التي يمتلكها عند تعرضه للمشكلة . كما أشار دراسة (Mervis, Vohs, & Lysaker, (2020) أن الفرد الذي يمتلك بصيرة معرفية يستطيع إيجاد علاقة بين متطلبات الموقف والأفكار التي يمتلكها، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الاستبصار المعرفي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية بين النوع بين في الاستبصار المعرفي وفقاً للنوع أو التخصص أو التفاعل بين النوع والتخصص. بينما أشارت دراسة (García-Mieres, De Jesús-Romero, Ochoa, Feixas, (2020) إلى أن الاستبصار المعرفي يوفر المنبهات الخارجية تساعده في إيجاد علاقة متناسقة بين متطلبات الموقف والأفكار التي يمتلكها.

كما أشارت دراسة (Ziaka, & Protopapas, (2023) أن طلاب الجامعة لديهم القدرة على تقييم أفكارهم في مواجهه المواقف الصعبة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في جميع مكونات الاستبصار المعرفي والدرجة الكلية لها بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة، كما أشارت دراسة (García-Mieres, et al., (2020) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين البصيرة المعرفية والانعكاسية الذاتية (Self-reflectivity) لتخفيف العلاقة بين أعراض الاكتئاب والضيق النفسي العام.
فروض الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه من تأصيل نظري لمتغيرات هذه الدراسة، وما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول هذه المتغيرات، وفي إطار تساؤلات الدراسة وأهدافه، يمكن صياغة فروض الدراسة، على النحو الآتي:

أ- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم في متغيرات الدراسة (وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي).

ب- لا يختلف مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه باختلاف مستوى وعي الانتباه اليقظ (منخفض - مرتفع).

ج- لا يختلف مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه باختلاف مستوى الحاجة إلى المعرفة (منخفض - مرتفع).

د- لا يفسر "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" نسبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) من التباين في الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

هـ- لا يفسر وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة نسبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) من تباين الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا علاوة عما يفسره "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة".

و- توجد آثار مباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي.

ز- لا توجد آثار غير مباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي من خلال متغير الحاجة إلى المعرفة.

إجراءات الدراسة:

اشتملت إجراءات الدراسة على المنهج والعينة والأدوات:

أ- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لدراسة ووصف العلاقات المتبادلة بين المتغيرات والتنبؤ والمقارنة بين الذكور والإناث، وطلاب التخصصين العلمي والأدبي والتفاعلات بين المتغيرات الديموغرافية في متغيرات الدراسة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

ب- عينة الدراسة:

١- عينة التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٢٠٠) طالب بكلية التربية جامعة المنيا بمتوسط عمر زمني (١٨.٥٣)، وانحراف معياري (٠,٧٨٣)، وذلك في العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤

٢٠٢٤م، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد هذه العينة في ضوء النوع والتخصص ومحل الإقامة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة في ضوء النوع والتخصص ومحل الإقامة

المجموع	الريف				الحضر				محل الإقامة
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		النوع
	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	التخصص
	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	العدد
٢٠٠	٥٠		٥٠		٥٠		٥٠		المجموع

٢- العينة الأساسية:

تكوّنت من (٥٠٠) طالب بكلية التربية جامعة المنيا بمتوسط عمر زمني (١٨.٥٩) وانحراف معياري (٠,٩٥٣)، وذلك في العام الجامعي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ م، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (٢) توزيع عينة البحث الأساسية تبعاً للنوع (ذكور - إناث)، التخصص (العلمي - الأدبي)، ومحل الإقامة (الحضر - الريف)، كالتالي:

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة الأساسية في ضوء النوع والتخصص ومحل الإقامة.

المجموع	الريف				الحضر				محل الإقامة
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		النوع
	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	التخصص
	١١٨	٨٢	٦٢	٣٨	٧٠	٥٥	٤٠	٣٥	العدد
٥٠٠	٢٠٠		١٠٠		١٢٥		٧٥		المجموع

ج - أدوات الدراسة:

تمثّلت أدوات الدراسة فيما يلي:

١- مقياس وعي الانتباه اليقظ: (تعريب وتقنين الباحثان، ٢٠٢٣) (أ) هدف المقياس:

هدف هذا المقياس إلى تعرّف وقياس مستوى وعي الانتباه اليقظ لدى الطلاب من خلال الارتكاز على نموذج (Brown & Ryan, 2003).

(ب) مبررات اختيار المقياس:

- استقراء التراث النفسي عن مفهوم وعي الانتباه اليقظ بوجه عام، والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم وعي الانتباه اليقظ وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري، ولم تتطرق أي دراسة عربية لبحث هذا المتغير أو استخدام المقياس المبني في ضوء النموذج المشار إليه رغم شيوع استخدامه في الأبحاث والدراسات الأجنبية.
- ترجمة وتعريب المقياس وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وكتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.

(ج) طريقة تقدير درجات المقياس:

تقدّر الإجابة على مقياس خماسي متدرج يمتد على متصل، يتضمن خمسة بدائل، هي: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق تماماً) وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للمفردات وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس هي (١٥) درجة، والدرجة العظمى هي (٧٥) درجة، وتدل الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض درجة وعي الانتباه اليقظ، بينما تدلّ الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود ارتفاع درجة وعي الانتباه اليقظ.

(د) التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس: (صدق المفردات)

قام الباحثان للتحقق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس وعي الانتباه اليقظ (١٥ مفردة)، تم تطبيق المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وتم التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس وعي الانتباه اليقظ من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط جميعها بين (٠,٤٦٢ - ٠,٦٢٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون الباحثان قد تحقق مبدئياً من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويعدّ ذلك مؤشراً جيداً على صدق المقياس.

(هـ) حساب صدق مقياس وعي الانتباه اليقظ في الدراسة الحالية:

(١) صدق المحتوى (الترجمة):

قام الباحثان بالتأكد من دقة الترجمة بتعريب المقياس ليتناسب مع البيئة المصرية وتمّ عرض المقياس في صورته الأجنبية والمعرّبة الجديدة على (٥) أعضاء هيئة التدريس من تخصص علم النفس التربوي واللغة الانجليزية، وتم اعتماد معيار اتفاق (٨٠%) فأكثر على كل مفردة لاعتمادها، ولم يبدي أحدهم أي ملاحظات على تعديل الصياغة اللغوية لأي من المفردات ، ومن ثمّ تمّ اجراء الترجمة العكسية للعبارات بصورتها النهائية الى اللغة الأجنبية من قبل نفس المتخصصين، والتأكد من اتفاق الترجمة العكسية للعبارات مع العبارات الاصلية للمقياس.

(٢) صدق التكويني الفرضي:

تمّ التحقّق من الصدق التكويني لمقياس وعي الانتباه اليقظ المصاغ في ضوء نموذج (Brown, et al., 2003) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي • (CFA) Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الأولى، حيث أن المفهوم موضع القياس (وعي الانتباه اليقظ) يشمل مفهوماً عاماً ليس له أبعاد فرعية، وللتحقّق من صدق البنية العاملة لمقياس وعي الانتباه اليقظ الصورة العربية، وذلك باستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة النّقنين (المشار إليها سابقاً)، وقد تمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (٥ مفردة) كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد "وعي الانتباه اليقظ"، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكونات والبناءات النفسية (Byrne, 2010) واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة -Variance-Covariance Matrix، وقد تراوحت قيم تشبّعات العبارات بين (٠,٥٨٧ - ٠,٨٢٤) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبّع بين (٢,٦٧ - ٤,٧٢) وجميعها دالة إحصائياً لأنها أعلى من القيمة (١,٩٦)، وتشير القيمة الحرجة إلى إحصائية لها توزيع قيمة Z ومن ثم تكون دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كانت قيمتها أكبر من أو تساوي (١,٩٦)، حيث أنها تساوي حاصل قسمة بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري لتشبّع المفردة على العامل

* تم استخدام برنامج Spss v.25 لإجراء التحليل العاملي التوكيدي.

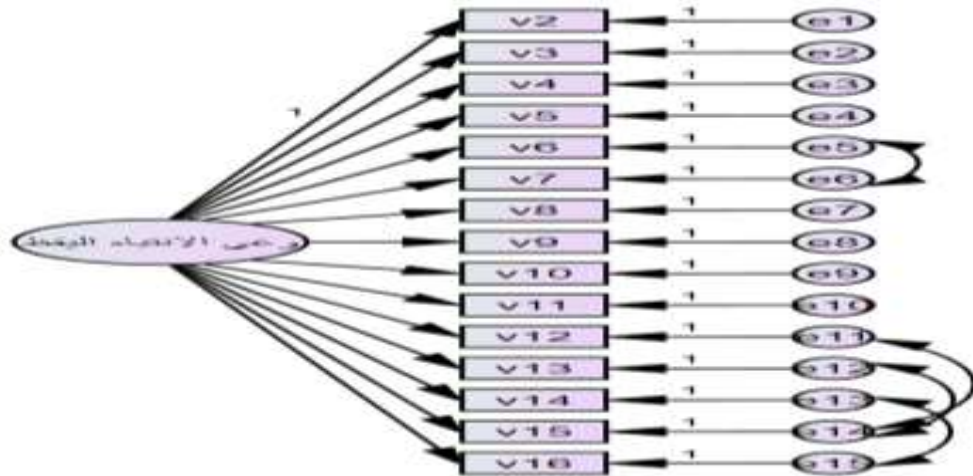
(Kline, 2013)، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا²/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI,)، وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس وعي الانتباه اليقظ:

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس وعي الانتباه اليقظ

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا ² /درجات الحرية	الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA	مؤشر CFI المطابقة المقارنة	مؤشر GFI مطابقة جودة المطابقة	مؤشر NFI المطابقة المعياري	مؤشر RFI المطابقة النسبي
المؤشرات	١,٥٠٢	٠,٠٤٧	٠,٨٦٣	٠,٩٣٣	٠,٦٩٢	٠,٠٥٨
المدى المثالي للمؤشر	تنحصر بين (١ - ٥)	تنحصر بين (٠ - ٠,٠٨)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)

يتضح من جدول (٣) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، والتي دلت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيدة للبيانات (Roberts, 1997)، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمقياس وعي الانتباه اليقظ، وأن وعي الانتباه اليقظ عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله جميع مفردات المقياس.



شكل (١)

نموذج البنية العاملية لأبعاد مقياس وعي الانتباه اليقظ

(و) ثبات مقياس وعي الانتباه اليقظ :

قام (Brown, et al., 2003) بحساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٣١) ، كما قام (Smith, et al., 2017) بحساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥٦).

(١) ثبات المفردات باستخدام معامل الفاكرونباك في الدراسة الحالية:

تمّ حساب معامل ألفا لعبارات مقياس وعي الانتباه اليقظ بمفرداته، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من درجة المقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الثبات للعبارات للمقياس بين (٠,٨٥١ - ٠,٩١٥) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٢٤)، أي أن معامل ألفا لعبارات المقياس أقل من قيمة المعامل العام لثبات عبارات المقياس ككل، مما يؤكّد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية (١٥ مفردة).

(٢) حساب ثبات مقياس وعي الانتباه اليقظ: (ثبات أداء الطلاب)

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية (١٥ مفردة) باستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وجاءت قيم معامل الثبات للمقياس (٠,٩١٦)، وهي قيمة جيدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارات أبعاد مقياس وعي الانتباه اليقظ، والطريقة الثانية إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفصل زمني قدره (٣٠ يوماً)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط (ثبات الاستقرار) (٠,٨٣٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وعليه يمكن استخدام مقياس وعي الانتباه اليقظ في البحث الحالي. وبالتالي فقد تحقّق الباحثان من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارات مقياس وعي الانتباه اليقظ، مما يجعله صالحاً للاستخدام لأغراض الدراسة الحالية.

(ز) الصورة النهائية لمقياس وعي الانتباه اليقظ:- ملحق "١"

بناءً على الاجراءات السابقة وتأكّد الباحثان من تمتع مقياس وعي الانتباه اليقظ في ضوء نموذج (Brown, et al., 2003) المكون من (١٥ مفردة) على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى وعي الانتباه اليقظ للطلاب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى وعي

الانتباه اليقظ للطالب، وأقلّ درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (١٥ درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (٧٥ درجة).

٢- مقياس الحاجة إلى المعرفة: (تعريب وتقنين الباحثان، ٢٠٢٣)
(أ) هدف المقياس:

هدف هذا المقياس إلى التعرّف على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة من خلال الارتكاز على في ضوء نموذج (Cacioppo, Petty & Kao, 1996)، حيث قام (Cacioppo, et al., 1984) ببناء مقياس الحاجة إلى المعرفة في صورته الأولى (٣٨ عبارة) ثم تم تطويره وتنقيحه واعداد نسخة مختصرة مكونة من (١٨ مفردة) تقيس مفهوم عام للحاجة إلى المعرفة عام ١٩٩٦ طبقاً للنموذج المشار إليه.

(ب) مبررات اختيار المقياس:

(١) استقرار التراث النفسي عن مفهوم وعي الانتباه اليقظ بوجه عام، والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم وعي الانتباه اليقظ وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري، ولم تتطرق أي دراسة عربية لبحث هذا المتغير أو استخدام المقياس المبني في ضوء النموذج المشار إليه في صورته المختصرة (١٨ عبارة) التي تقيس مفهوم عام واحد في ضوء نموذج (Cacioppo, et al., 1996) رغم شيوع استخدامه في الأبحاث والدراسات الأجنبية.

(٢) شيوع المقياس حيث قامت عديد من الدراسات استخدام الصورة المطولة من مقياس (Cacioppo, et al., 1984)، بينما عدد قليل خاصة في الدراسات العربية حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية للصورة المختصرة (١٩٩٦) للمقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي وغيره من الأساليب الاحصائية قديماً وحديثاً.

(٣) لذا تمّ ترجمة وتعريب المقياس وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وكتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.

(ج) طريقة تقدير درجات المقياس:

تقدّر الإجابة على مقياس خماسي متدرج يمتد على متصل، يتضمن خمسة بدائل، وهي: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق تماماً) وعند تصحيح المقياس يتمّ تحويلها إلى درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للمفردات، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس (١٨) درجة، والدرجة العظمى (٩٠) درجة، وتدلّ الدرجة المنخفضة

للمقياس على وجود انخفاض درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب عينة البحث، بينما تدلّ الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود ارتفاع درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب عينة البحث.

(د) التحقق من تماسك البنية الداخلية لمقياس الحاجة إلى المعرفة: (صدق المفردات)

قام الباحثان للتحقق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس الحاجة إلى المعرفة (١٨ مفردة)، تمّ تطبيق المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وتمّ التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط جميعها بين (٠,٤٦٢ - ٠,٦٢٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون الباحثان قد تحقّق مبدئياً من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويعد ذلك مؤشراً جيداً على صدق مقياس الحاجة إلى المعرفة.

(هـ) حساب صدق مقياس الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية:

(١) صدق المحتوى (الترجمة):

قام الباحثان بالتأكد من دقة الترجمة بتعريب المقياس ليتناسب مع البيئة المصرية وتمّ عرض المقياس في صورته الأجنبية والمعربة الجديدة على (٥) أعضاء هيئة التدريس من متخصصي علم النفس التربوي وأصحاب تخصص اللغة الإنجليزية، وتم اعتماد معيار اتفاق (٨٠%) فأكثر على كل مفردة لاعتمادها، ولم يبدي أحدهم أي ملاحظات على تعديل الصياغة اللغوية لأي من المفردات، ومن ثمّ تمّ إجراء الترجمة العكسية للعبارات بصورتها النهائية إلى اللغة الأجنبية من قبل نفس المتخصصين والتأكد من اتفاق الترجمة العكسية للعبارات مع العبارات الأصلية للمقياس.

(٢) صدق التكويني الفرضي:

تمّ التحقق من الصدق التكويني لمقياس الحاجة إلى المعرفة المصاغ في ضوء نموذج (Cacioppo, et al., 1996) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى، حيث أن المفهوم موضع القياس (الحاجة إلى المعرفة) يشمل مفهوماً عاماً ليس له أبعاد فرعية، وللتحقق من صدق البنية العاملية لمقياس الحاجة إلى المعرفة الصورة العربية، وذلك باستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وقد تمّ تصميم

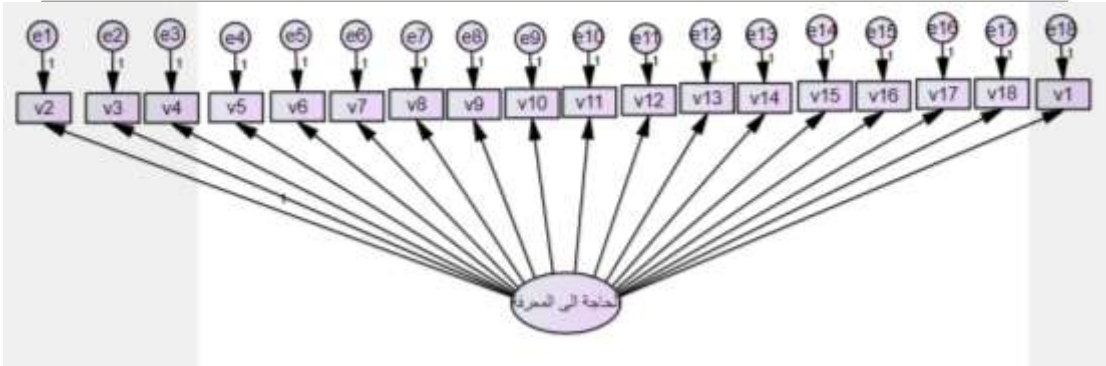
نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (٨ مفردة) كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد " الحاجة إلى المعرفة "، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكونات والبناءات النفسية واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة، وقد تراوحت قيم تشبّعات العبارات بين (٠,٦٢٣ - ٠,٧٨٢) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبّع بين (٢,٤٨ - ٤,٤٨) وجميعها دالة إحصائياً لأنها أعلى من القيمة (١,٩٦)، وتشير القيمة الحرجة إلى إحصائية لها توزيع قيمة (Z) ومن ثم تكون دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كانت قيمتها أكبر من أو تساوي (١,٩٦)، حيث أنها تساوي حاصل قسمة بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري لتتبع المفردة على العامل، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا²/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI, GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الحاجة إلى المعرفة:

جدول (٤)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الحاجة إلى المعرفة

RFI	NFI	GFI	CFI	RMSEA	نسبة كا ² /درجات الحرية	مؤشرات حسن المطابقة
٠,٠٨٣	٠,٩١١	٠,٨٤٣	٠,٩١١	٠,٠٣٢	٢.٣٢١	المؤشرات
تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ٠,٠٨)	تنحصر بين (١ - ٥)	المدى المثالي للمؤشر

يتضح من جدول (٤) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر والتي دألت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيّدة للبيانات، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمقياس الحاجة إلى المعرفة، وأن الحاجة إلى المعرفة عبارة عن عامل كامن واحد.



شكل (٢)

نموذج البنية العاملية لأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة

(٣) صدق المحكّ الخارجي (الصدق التلازمي):

تمّ التحقق من صدق المحكّ الخارجي من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة موضع البحث الحالي مع كل من مقياس الحاجة إلى المعرفة إعداد (Cacioppo, et al., 1996) تعريب جرادات والعلي (٢٠١٠) ، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس المحكّ والمقياس المعرّب بلغت (٠,٨٣٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، مما يشير إلى صدق المقياس المستخدم في البحث الحالي وقدرته على قياس مفهوم الحاجة إلى المعرفة المستخدم في البحث الحالي.

(و) ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة:

(١) ثبات المفردات في البحث الحالي باستخدام معامل الفايرونيك:

تمّ حساب معامل ألفا لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة بمفرداته، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من درجة المقياس ككل، وتراوح قيم معاملات الثبات للعبارات للمقياس بين (٠,٧٥٩ - ٠,٨٩٣) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٢٣)، أي أن معامل ألفا لعبارات المقياس أقل من قيمة المعامل العام لثبات عبارات المقياس ككل، مما يؤكّد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية (١٨ مفردة).

(٢) حساب ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة:- (ثبات أداء الطلاب)

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية (١٨ مفردة) باستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وجاءت قيم معامل الثبات للمقياس (٠,٩٣٦)، وهي قيمة جيّدة تشير إلى ثبات مقبول

لعبارة أبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة، والطريقة الثانية إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره (٣٠ يوماً)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط "ثبات الاستقرار" (٠,٨٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وعليه يمكن استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية. وبالتالي فقد تحقّق الباحثان من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارة مقياس الحاجة إلى المعرفة، مما يجعله صالحاً للاستخدام لأغراض الدراسة الحالية.

(ز) الصورة النهائية لمقياس الحاجة إلى المعرفة: ملحق "٢"

بناءً على الإجراءات السابقة وتأكّد الباحثان من تمتع مقياس الحاجة إلى المعرفة في ضوء نموذج (Cacioppo, et al., 1984) المكوّن من (١٨ مفردة) على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب، وأقلّ درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (١٨ درجة) ، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (٩٠ درجة).

٣- مقياس الاستبصار المعرفي: (تعريب وتقنين الباحثان، ٢٠٢٣م) (أ) الهدف من المقياس:

هدف هذا المقياس إلى تعرّف مستوى الاستبصار المعرفي لدى طلاب الجامعة من خلال الارتكاز على نموذج (Beck, et al., 2004).

(ب) مبررات إعداد المقياس:

- استقراء التراث النفسي عن مفهوم الاستبصار المعرفي بوجه عام، والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم الاستبصار المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري، ولم تتطرّق أي دراسة عربية لبحث هذا المتغير أو استخدام المقياس المبني في ضوء النموذج المشار إليه رغم شيوع استخدامه في الأبحاث والدراسات الأجنبية.

- قام الباحثان بإعداد مقياس الاستبصار المعرفي لندرة المقاييس التي تطرّقت إلى قياس الاستبصار المعرفي في ضوء مفهومه السيكلوجي، لذا عمد الباحثان إلى اعتماد نموذج (Beck, et al., 2004)، لقياس الاستبصار المعرفي بوجه عام بما يتماشى مع طبيعة

ليتناسب مع طلاب عينة البحث الحالي في البيئة المصرية. واقتصار قياس الاستبصار المعرفي.

- ترجمة وتعريب المقياس وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وكتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.

- صياغة التعريف الاجرائي للاستبصار المعرفي في ضوء النموذج المشار إليه في صورة عبارات تقريرية موجبة تقيس مفهوم الاستبصار المعرفي يتم الاستجابة لها وفق طريقة ليكرت بالاختيار من بين خمسة بدائل. ويتكون المقياس من بُعدين فرعيين هما:

- **البعد الأول:** (اليقين الذاتي) يقيس الثقة الزائدة في المعتقدات والأحكام، وله (٦) فقرات؛ وتدل الدرجة المرتفعة على انخفاض في الاستبصار المعرفي.

- **البعد الثاني:** (الانعكاس الذاتي) يقيس الانفتاح على التغذية الراجعة، وله (٩) فقرات؛ وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع في الاستبصار المعرفي.

(ج) طريقة تقدير درجات المقياس :

تقدّر الإجابة على مقياس خماسي متدرج تمتد على متصل (إعادة صياغة)، يتضمن خمسة بدائل، هي: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق تماماً)، وعند تصحيح المقياس تم تحويلها إلى درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للمفردات، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس، هي: (١٥) درجة، والدرجة العظمى، هي: (٧٥) درجة، وتدلّ الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض درجة الاستبصار المعرفي، بينما تدلّ الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود ارتفاع درجة الاستبصار المعرفي.

(د) التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس: (صدق المفردات)

قام الباحثان للتحقق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس الاستبصار المعرفي، تمّ تطبيق المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً) (١٥ مفردة)، وتمّ التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاستبصار المعرفي من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بدرجة البعد (المقياس الفرعي) الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت

قيم معاملات الارتباط جميعها بين (٠,٥٧٣ - ٠,٧٤٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وبذلك يكون الباحثان قد تحقّق مبدئياً من تماسك البنية الداخلية للمقياس، وبعد ذلك مؤشراً جيداً على صدق مقياس الاستبصار المعرفي.

(هـ) حساب صدق مقياس الاستبصار المعرفي:

(١) صدق التكويني الفرضي

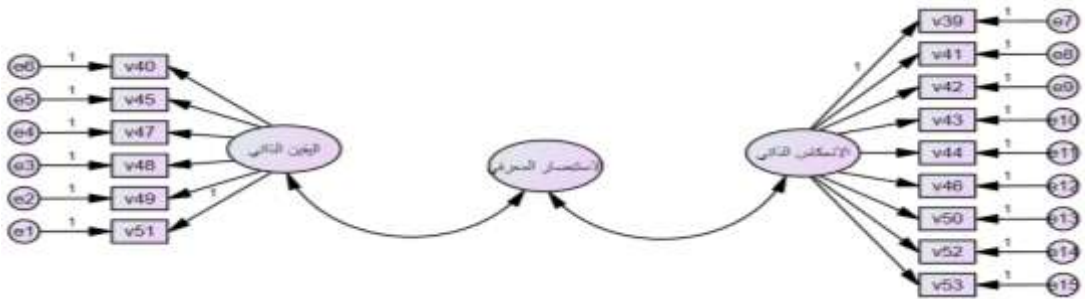
تمّ التحقّق من الصدق التكويني لمقياس الاستبصار المعرفي (١٥ مفردة) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث أن المفهوم موضع القياس (الاستبصار المعرفي) يشمل متغيرات من الدرجة الأولى وهي (اليقين الداني، الانعكاس الذاتي)، ووجود متغير من الدرجة الثانية (عامل كامن من الدرجة الثانية وهو الاستبصار المعرفي) والتي تمثّلت في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن أبعاد الاستبصار المعرفي ينبغي أن تكوّن مرتبطة ببعضها البعض حتى يمكن جمع درجاتها في درجة كلية تعبر عن مستوى الاستبصار المعرفي للطالب، وللتحقّق من صدق البنية العملية لمقياس الاستبصار المعرفي، وذلك باستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة البناء، وقد تمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (١٥ مفردة) ببعديه الاثنین كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد "الاستبصار المعرفي"، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكوّنات والبناءات النفسية، واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة، وقد تراوحت قيم التشعبات للعبارات والبعدين الاثنین للمقياس بين (٠,٦٥٩ - ٠,٨٤٢) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبّع بين (٢,٤٨ - ٤,٢٦) وجميعها دالة إحصائياً لأنها أعلى من القيمة ١,٩٦، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا^٢/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI, GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الاستبصار المعرفي:

جدول (٥)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الاستبصار المعرفي

RFI	NFI	GFI	CFI	RMSEA	نسبة كا/٢ درجات الحرية	مؤشرات حسن المطابقة
٠,٠٩٢	٠,٨٩٢	٠,٩٧٧	٠,٩٨٩	٠,٠٤٧	٢.٤٧٨	المؤشرات
تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ٠,٠٨)	تنحصر بين (١ - ٥)	المدى المثالي للمؤشر

يتضح من جدول (٥) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيّدة لبيانات مقياس الاستبصار المعرفي، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمقياس الاستبصار المعرفي، وأن الاستبصار المعرفي عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العاملين الفرعيين الاثنيين.



شكل (٣)

نموذج البنية العاملية للبعدين لمقياس الاستبصار المعرفي

(و) حساب ثبات مقياس الاستبصار المعرفي:

(١) ثبات المفردات في الدراسة الحالية باستخدام معامل الفاكرونباك:

تمّ حساب معامل ألفا لكل بعد لمقياس الاستبصار المعرفي بمفرداته - كل على حده - وذلك للعبارات (١٥ مفردة)، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من درجة البعد الذي تنتمي إليه، وتراوح قيم معاملات الثبات للعبارات وبعدي المقياس بين (٠,٧٤٩ - ٠,٨١٥) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٦٧)، ويتضح من ذلك أن معامل ألفا للعبارات

وبعدي المقياس أقل من قيمة المعامل العام لثبات المقياس ككل، مما يؤكد على دقة النتائج التي تم الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية (١٥ عبارة).

(٢) حساب ثبات مقياس الاستبصار المعرفي: (ثبات أداء الطلاب):

تم حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية باستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وجاءت قيم معامل الثبات لبعدي المقياس (اليقين، الانعكاس)، والدرجة الكلية له هي (٠,٨٥٣ - ٠,٧٨٢ - ٠,٩٤٢) على الترتيب، وهي قيم جيدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارات مقياس الاستبصار المعرفي، والطريقة الثانية إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره (٣٠ يوماً)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط "ثبات الاستقرار" لبعدي المقياس والدرجة الكلية هي (٠,٩٢١ - ٠,٨٥٣ - ٠,٩٢٦) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وعليه يمكن استخدام مقياس الاستبصار المعرفي في الدراسة الحالية. وبالتالي فقد تحقق الباحثان من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارات مقياس الاستبصار المعرفي، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

(ز) الصورة النهائية للمقياس (ملحق "٣"):

بناءً على الاجراءات السابقة وتأكد الباحثان من تمتع مقياس الاستبصار المعرفي في ضوء نموذج (Beck, et al., 2004) المكوّن من (١٥ مفردة) يضمّ بعدين فرعيين على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاستبصار المعرفي للطلاب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الاستبصار المعرفي للطلاب، وأقل درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (١٥ درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (٧٥ درجة). ويوضح جدول (٦) توزيع مفردات الصورة النهائية للمقياس بتوزيعها على البعدين الفرعيين لها.

جدول (٦)

أبعاد مقياس الاستبصار المعرفي وأرقام مفردات كل بُعد وعددها

عدد المفردات	أرقام المفردات	البُعد
٦	١٣، ١١، ١٠، ٩، ٧، ٢	اليقين الذاتي
٩	١٥، ١٤، ١٢، ٨، ٦، ٥، ٤، ٣، ١	الانعكاس الذاتي
١٥	مقياس الاستبصار المعرفي ككل	

د- أساليب المعالجة الإحصائية :

١- للتأكد من الشروط السيكومترية لأدوات البحث تمّ حساب قيم معاملات الارتباط، معامل ثبات ألفا كرونباك، التحليل العاملي التوكيدي.

٢- للتعرف على الاحصاءات الوصفية للمتغيرات تمّ حساب المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) والالتواء (ل) والتفرطح (ط)، للتأكد من اعتدالية توزيع أفراد العينة الأساسية، وتمّ حساب اختبار Kolmogorov-Smirnova توافر شرط توافر التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرات في البحث الحالي. وإمكانية تطبيق الأساليب الإحصائية للتحقق من فروض البحث.

٣- اختبار (ت) للمجموعة الواحدة One- sample T Test، لتعرف مستوى متغيرات الدراسة.

٤- اختبار تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (٢X٢X٢) لاختبار الفرض الأول.

٥- اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test لاختبار الفرضين الثاني والثالث.

٦- معامل الانحدار المتدرج Step-Wise Regression لاختبار الفرضين الرابع والخامس.

٧- أسلوب تحليل المسار Path Analysis لاختبار الفرضين السادس والسابع. نتائج الدراسة ومناقشتها :

تمت إجراءات نتائج الدراسة في ضوء الخطوات التالية:

- تعرف طبيعة متغيرات الدراسة وتحديد مستوى كل متغير.
- محاولة تعرف أثر المتغيرات الديموغرافية التي أشارت إليها الدراسات السابقة (النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة) والتفاعل بينهم على متغيرات الدراسة.
- تحييد أثر المتغيرات الديموغرافية في حساب تأثيرات المتغيرات المستقلة على المتغير التابع للدراسة.

- ترتيب التأثير النقي لكل من وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاستبصار المعرفي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا علاوة على تأثيرات "المتغيرات الديموغرافية"
- دراسة الآثار المباشرة وغير المباشرة في ضوء النموذج السببي النهائي الذي تم التوصل إليه في ضوء الإطار النظري والدراسات والخطوات السابقة.
- وقبل عرض اختبار صحة الفروض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة، قام الباحثان بتعرف طبيعة متغيرات الدراسة عن طريق الإحصاءات الوصفية، وتحديد مستوى كل متغير كما يلي:

الإحصاءات الوصفية:

تمّ حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة، وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات المستمدة من تطبيق أدوات البحث، وكانت الإحصاءات كما في جدول (٧)

جدول (٧)

الإحصاءات الوصفية لبيانات مقاييس متغيرات الدراسة لطلاب العينة الأساسية

الاستبصار المعرفي	الحاجة إلى وعي الانتباه اليقظ		المتوسط
	اليقين الذاتي	الانعكاس الذاتي	
كلي	١٨,٧٥	٢٧,٣٠	٤٦,٠٦
الانحراف المعياري	٣,٩٤٠	٥,٢٢٥	٨,٢١٢
الالتواء	-٠,٢٤٨	-٠,٣٠٨	-٠,٦١٣
التفرطح	٠,٧٠٤	١,٢٢٧	١,٥٨٢

يتضح من جدول (٧) أن قيم الالتواء (ل) لبيانات المتغيرات تتراوح ما بين (-٠,٦١٣، ٠,٠٢٨) وهي قيم قريبة من الصفر، مما يشير إلى اقتراب توزيع بيانات كلا المجموعتين من الاعتدالية، وتراوح قيم التفرطح (ط) تتراوح ما بين (١,٥٨٢، ٠,٣١١) وهي قيم في المدى المقبول مما يشير إلى أن شكل المنحنى للبيانات مناسب.

كما تمّ التحقق من توافر شرط التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرات باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov، واتضح منها توافر التوزيع الطبيعي لكل البيانات، وكان مستوى الدلالة لعينة البحث في جميع المتغيرات البحثية تتراوح ما بين (٠,١٣٥ - ٠,٢٠٠) مما

يعني توافر شروط التوزيع الطبيعي لبيانات هذه المتغيرات صلاحية استخدام أساليب الإحصاء البارامترية عليها.

مستوى متغيرات الدراسة:

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لبيانات عينة الدراسة، للتعرف مستوى متغيرات الدراسة: وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي (ببعديه) وتم مقارنة المتوسط الملاحظ لكل متغير بقيمة مقياسية (المتوسط الفرضي) والتي تعادل (عدد عبارات المقياس X الدرجة الوسيطة "3" = 60%) من الدرجة الكلية لكل متغير، وتم حساب الاختبار التائي للمجموعة الواحدة One- sample T Test، وكانت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨)

قيمة اختبار (ت) لمتوسط درجات الطلاب والقيمة اختبار (ت) (المتوسط الفرضي) (ن=٥٠٠)
في متغيرات البحث درجة الحرية = ٤٩٩

المتغيرات	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مستوى المتغير
وعي الانتباه اليقظ	٤١,٣٧	٧,٣٠٦	٤٥	١١,١٠٤	٠,٠٠٠	دال إحصائياً	منخفض
الحاجة إلى المعرفة	٥١,٨٠	٦,٨٨٢	٥٤	٧,١٦١	٠,٠٠٠	دال إحصائياً	منخفض
اليقين الذاتي	١٨,٧٥	٣,٩٤٠	١٨	٤,٢٨٠	٠,٠٠٠	دال إحصائياً	قريب من المتوسط
الانعكاس الذاتي	٢٧,٣٠	٥,٢٢٥	٢٧	١,٣٠١	٠,١٩٤	غير دال إحصائياً	—
الاستبصار المعرفي	٤٦,٠٦	٨,٢١٢	٤٥	٢,٨٨١	٠,٠٠٤	دال إحصائياً	قريب من المتوسط

يتضح من جدول (٨) أن قيمة المتوسط الملاحظ لكل من وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة أقل من (المتوسط الفرضي) والفرق دال إحصائياً في اتجاه المتوسط الفرضي، بينما قيمة المتوسط الملاحظ لبعد اليقين الذاتي والدرجة الكلية للاستبصار المعرفي قريب من قيمة (المتوسط الفرضي) والفرق دال إحصائياً في اتجاه المتوسط الملاحظ، وهذا

يعطي مؤشراً على وجود مستوى منخفض للوعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة، ووجود مستوى قريب من المتوسط لبعد اليقين الذاتي والدرجة الكلية للاستبصار المعرفي لدى أفراد عينة البحث، بينما كان الفرق غير دال إحصائياً بين المتوسط الملاحظ والمتوسط الفرضي لبعد الانعكاس الذاتي للاستبصار المعرفي، وهذا يعطي مؤشراً على وجود مستوى متوسط لبعد الانعكاس الذاتي للاستبصار المعرفي لدى أفراد عينة البحث.

وتتفق النتيجة الخاصة بوعي الانتباه اليقظ مع ما توصلت إليه دراسة الطوطو ورزق (٢٠١٨) حيث كان قلة من طلاب جامعة دمشق ظهر لديهم مستوى منخفض على عينة من (١٣٠) طالباً وطالبة، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Hepburn, Carroll, & McCuaig, (2021)؛ عبد المطلب (٢٠٢٠)؛ الوليدي (٢٠١٧) حيث كانت مستوى وعي الانتباه اليقظ متوسطاً، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Napora, 2013)؛ المعموري، هادي (٢٠١٨)، العزي (٢٠١٣) حيث كانت مستوى وعي الانتباه اليقظ مرتفعاً.

أما النتيجة الخاصة بالحاجة إلى المعرفة فتتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشمري، ورشوان، (٢٠١٦)؛ جرجس (٢٠٠٧) حيث توصلت إلى مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب السننتين الدراسيتين الرابعة والأولى في كلية التربية بجامعة الموصل، بينما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات صادق (٢٠٢١)؛ القرشي، والشريفة، (٢٠٢٠)؛ العزام، والربيع (٢٠١٩)؛ الربابعة، وطشطوش (٢٠١٧)؛ العنابي (٢٠١٦)؛ حيث كانت مستوى الحاجة إلى المعرفة متوسطاً، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات عسيري، وحمد (٢٠٢٢)، جلجل، الصباغ، والنجار (٢٠٢١)؛ سواعد، والجراح (٢٠١٦)، الخالدي، وعباس (٢٠١٥) حيث كانت مستوى الحاجة إلى المعرفة مرتفعاً.

وتتفق النتيجة الخاصة بالاستبصار المعرفي مع ما توصلت إليه دراسة Expósito & Felipe-Castaño (2018)، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Ziaka, & Protopapas, (2023)؛ Mervis, Vohs, & Lysaker, (2020) حيث كان مستوى الاستبصار المعرفي مرتفعاً.

أ - نتائج الفرض الأول :
ينص الفرض على أنه "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم في متغيرات البحث (وعي الانتباه اليقظ - الحاجة إلى المعرفة - الاستبصار المعرفي)".

١ - وعي الانتباه اليقظ:
وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي $(2 \times 2 \times 2)$ = (النوع X التخصص X محل الإقامة)، لبيان أثر المتغيرات النوع والتخصص ومحل الإقامة، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة على وعي الانتباه اليقظ كمتغير تابع، ويوضح جدول (٩) نتائج التحليل.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والتخصص ومحل الإقامة
والتفاعل بينهم على وعي الانتباه اليقظ

حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي)(١)	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغير
٠,٠٣٤ ضعيف	٠,٠٠٠	١٧,٢٥٧**	٨٨٣,٣٣٢	١	٨٨٣,٣٣٢	النوع (ذكور - إناث)	وعي الانتباه اليقظ
٠,٠١٧ ضعيف	٠,٠٠٤	٨,٣٥٤**	٤٢٧,٦١٨	١	٤٢٧,٦١٨	محل الإقامة (حضر - ريف)	
—	٠,٥٠٣	٠,٤٤٩	٢٢,٩٩٦	١	٢٢,٩٩٦	التخصص (علمي - أدبي)	
٠,٠٢٠ ضعيف	٠,٠٠٢	١٠,١٧١**	٥٢٠,٦٣٠	١	٥٢٠,٦٣٠	(النوع X محل الإقامة)	
—	٠,٢١٤	١,٥٤٨	٧٩,٢٢١	١	٧٩,٢٢١	(النوع X التخصص)	
—	٠,٣٨٥	٠,٧٥٦	٣٨,٧٢٤	١	٣٨,٧٢٤	(محل الإقامة X	

^١ لحساب حجم التأثير في هذا البحث لقيم اختبار (ت) الدالة احصائياً تم استخدام المعادلة الآتية:

حجم التأثير (مربع إيتا) = $\{ت \div (ت + ٢ درجات الحرية)\}$ (عبد المنعم أحمد الدريدي، ٢٠٠٦)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي)(١)
	(التخصص)						
	(النوع X التخصص محل الإقامة)	١١,٨٥٥	١	١١,٨٥٥	٠,٢٣٢	٠,٦٣١	—
	تباين الخطأ	٢٥١٨٤,٤٤٥	٤٩٢	٥١,١٨٨			
	التباين الكلي	٨٨٢٤٥٨	٥٠٠				

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

(أ) بالنسبة للنوع:

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث في متغير وعي الانتباه اليقظ، وبالرجوع الى متوسطي الذكور والإناث في متغير وعي الانتباه اليقظ كانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يعني أنه يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع في وعي الانتباه اليقظ، ولكن حجم التأثير بمربع معامل إيتا الجزئي كان ضعيفاً حيث بلغ (٣,٤%) وهي قيمة صغيرة جداً يمكن إهمالها، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث في بيئة تعليمية واحدة، ويتمّ التدريس لهم بنفس الطريقة ويواجهون نفس المتطلبات الأكاديمية وما يتبعها من مهام وتكليفات وأنشطة تعليمية.

وتتفق النتيجة الخاصة تأثير النوع على وعي الانتباه اليقظ مع ما توصلت إليه دراستي: النجار (٢٠١٩)؛ الوليدي (٢٠١٧)، بينما تختلف نتيجة الفرض مع نتائج دراسات عبد المطلب (٢٠٢٠)؛ الربيع (٢٠١٩)؛ بلبل (٢٠١٩)؛ شمبولية (٢٠١٩)؛ عيسى (٢٠١٨)؛ العزي (٢٠١٣) حيث كانت هناك فروقاً وفق النوع في وعي الانتباه اليقظ لصالح الذكور، كما، بينما تختلف نتيجة الفرض مع نتائج دراسات (Napora, 2013)؛ العاسمي وجمال (٢٠١٨)؛ المعموري، هادي (٢٠١٨) حيث لم تكن هناك فروقاً وفق النوع في وعي الانتباه اليقظ.

(ب) بالنسبة لمحل الإقامة:

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي طلاب الحضر والريف في متغير وعي الانتباه اليقظ، وبالرجوع الى متوسطي الريف والحضر في متغير وعي

الانتباه اليقظ كانت الفروق لصالح الحضر، وهذا يعني أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لمحل الإقامة في وعي الانتباه اليقظ، ولكن أيضاً حجم التأثير بمربع معامل إيتا الجزئي كان ضعيفاً حيث بلغ (١,٧%) وهي قيمة صغيرة جداً يمكن إهمالها.

وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الحضر والريف يدرسون في البيئة التعليمية نفسها، ويعيش معظم طلاب الريف حالياً في بيئة تتشابه كثيراً في الثقافة والظروف والامكانيات مع الحضر خاصة مع الانفتاح التقني ودخول الإنترنت في معظم أو جميع القرى المصرية، ودخول خدمة الإنترنت ووجود وتوافر التطبيقات المختلفة عبر الهاتف المحمول الذي يتوافر مع معظم الطلاب مع اختلاف البيئات التي يسكنون فيها، هذا فضلاً عن تواجد كثير من طلاب الريف أيضاً في المدن الجامعية، أو السكن الجامعي، أو الخاص داخل المدينة في أثناء أيام الدراسة.

(ج) بالنسبة للتخصص:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصين العلمي والأدبي في متغير وعي الانتباه اليقظ، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً في وعي الانتباه اليقظ، أي أن التخصص كمتغير مستقل لا يؤثر في متغير وعي الانتباه اليقظ بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، محل الإقامة)، وتعني هذه النتيجة أن طلاب التخصصين العلمي والأدبي لا يوجد ما يميز أحدهما عن الآخر بصورة قاطعة في وعي الانتباه اليقظ .

ويفسر الباحثان ذلك بأنه رغم وجود اختلاف في طبيعة المقررات النظرية عن التطبيقية للمعامل التي تختص بها التخصصات العلمية إلا أنه من الواضح تقارب طبيعة الدراسة ومتطلباتها عموماً بين التخصصين.

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصين العلمي والأدبي في متغير وعي الانتباه اليقظ مع ما توصلت إليه دراسات الربيع (٢٠١٩) المعموري، هادي (٢٠١٨)، دراسة العزي (٢٠١٣) حيث توصلوا إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني) في وعي الانتباه اليقظ.

(د) بالنسبة للتفاعل بين النوع و محل الإقامة:

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف محل الإقامة (الحضر- الريف) في متغير وعي الانتباه اليقظ، أي يوجد تأثير دال

إحصائياً للتفاعل بين النوع ومحل الإقامة في متغير وعي الانتباه اليقظ، ولكن حجم التأثير بمربع معامل إيتا الجزئي كان ضعيفاً حيث بلغ (٢%) وهي قيمة صغيرة جداً يمكن إهمالها، مما يشير إلى أن تأثير النوع في وعي الانتباه اليقظ لا يختلف باختلاف محل الإقامة، وأن تأثير محل الإقامة في وعي الانتباه اليقظ لا يختلف باختلاف النوع.

(هـ) بالنسبة للتفاعل بين النوع و التخصص:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف التخصص (علمي - أدبي) في متغير وعي الانتباه اليقظ، أي أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والتخصص في متغير وعي الانتباه اليقظ، مما يشير إلى أن النوع والتخصص معاً لا يؤثران في مستوى وعي الانتباه اليقظ، أي أن مستوى وعي الانتباه اليقظ لدى الذكور والإناث لا يختلف باختلاف التخصص.

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص في متغير وعي الانتباه اليقظ مع ما توصلت إليه دراسة المعموري، هادي (٢٠١٨)، بينما تختلف نتيجة الفرض مع نتائج دراسة العزي (٢٠١٣) حيث وجدت فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لتفاعل النوع والتخصص في وعي الانتباه اليقظ.

(و) بالنسبة للتفاعل بين التخصص ومحل الإقامة:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصين (علمي - أدبي) وفقاً لاختلاف محل الإقامة (الحضر - الريف) في متغير وعي الانتباه اليقظ، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين التخصص ومحل الإقامة في متغير وعي الانتباه اليقظ، مما يشير إلى أن أثر التخصص في وعي الانتباه اليقظ لا يختلف باختلاف محل الإقامة، وأن أثر التخصص في وعي الانتباه اليقظ لا يختلف باختلاف محل الإقامة.

(ز) بالنسبة للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الذكور والإناث وفقاً لاختلاف كل من محل الإقامة (الحضر - الريف) والتخصصين (علمي - أدبي) في متغير وعي الانتباه اليقظ، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة في متغير وعي الانتباه اليقظ، مما يشير إلى أن تأثير النوع في وعي الانتباه اليقظ لا يختلف باختلاف التخصص ومحل الإقامة، كما يشير إلى أن وعي

الانتباه اليقظ للطلاب مستقلاً عن التفاعل بين نوع الطلاب أو محل إقامتهم أو تخصصهم الدراسي.

وإجمالاً يمكن القول بأن طلاب الريف ذكوراً وإناثاً من التخصصات المختلفة الانسانية والتطبيقية (علمي - أدبي) أصبحوا يتوطنون الحضر من حيث السكن في المدينة الطلابية الجامعية أو دار المغتربين والمغتربات، كما أن الفوارق بين الحضر والريف لم تصبح كبيرة كالماضي خاصة في مجال الانفتاح الثقافي وانتشار التكنولوجيا بأشكالها المختلفة وسهولة الوصول إلى المنصات الإلكترونية عبر الهواتف المحمولة الذكية التي أصبحت متوفرة في الحضر والريف للطلاب من الجنسين بتخصصاتهم المختلفة على حدٍ سواء دون تمييز أو أفضلية مطلقة لأي من البيئتين في ما يترتب على هذا من وعي الانتباه اليقظ.

وجدير بالذكر أنه لم تتطرق أي دراسة من قبل لبحث الاختلاف في وعي الانتباه اليقظ وفقاً لاختلاف محل الإقامة، أو للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة معاً.

٢- الحاجة إلى المعرفة :

ينص الفرض على أنه "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم في متغير الحاجة إلى المعرفة".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي $(2 \times 2 \times 2)$ = (النوع X التخصص X محل الإقامة)، لبيان أثر المتغيرات النوع والتخصص ومحل الإقامة، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة في الحاجة إلى المعرفة كمتغير تابع، ويوضح جدول (١٠) نتائج التحليل.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والتخصص ومحل الإقامة والتفاعل بينهم على الحاجة إلى المعرفة

مربع إتنا (حجم التأثير)	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغيرات
—	٠,٨٣٤	٠,٠٤٤	٢,٠٧١	١	٢,٠٧١	النوع (ذكور - إناث)	الحاجة إلى المعرفة
٠,٠١١ ضعيف	٠,٠٢٠	*٥,٤٣٤	٢٥٦,٢٥٠	١	٢٥٦,٢٥٠	محل الإقامة (حضر - ريف)	
—	٠,٠٦٤	٣,٤٣٦	١٦٢,٠١١	١	١٦٢,٠١١	التخصص (علمي - أدبي)	
—	٠,٠٨٠	٣,٠٧٢	١٤٤,٨٨٧	١	١٤٤,٨٨٧	(النوع X محل الإقامة)	
—	٠,٢٩٤	١,١٠٣	٥٢,٠٣٥	١	٥٢,٠٣٥	(النوع X التخصص)	
—	٠,٨٧٣	٠,٠٢٥	١,٢٠٢	١	١,٢٠٢	(محل الإقامة X التخصص)	
—	٠,٦٥٩	٠,١٩٥	٩,١٩٢	١	٩,١٩٢	(النوع X التخصص X محل الإقامة)	
			٤٧,١٥٦	٤٩٢	٢٣٢٠٠,٨٣ ٢	تباين الخطأ	
				٥٠٠	١٣٦٥٠٤٦	التباين الكلي	

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

(أ) بالنسبة للنوع:

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث في متغير الحاجة إلى المعرفة، أي لا يوجد تأثير للنوع دال إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة، وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للنوع على الحاجة إلى المعرفة مع ما توصلت إليه دراسات عسيري، العبدلي، وحمد، (٢٠٢٢)؛ العزام، والربيع (٢٠١٩)؛ الرابعة، وطشطوش (٢٠١٧)، سواعد، والجراح (٢٠١٦)، الشمري، ورشوان (٢٠١٦)، بني أحمد، والعلوان (٢٠١٤)، بينما تختلف نتيجة الفرض الحالي مع نتائج دراسات سلمان، والنائب،

حسين (٢٠١٦)، الربيع (٢٩١٨)، عبد بقيعي، نافز، وعشا (٢٠١٥). حيث توصلوا إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث في متغير الحاجة إلى المعرفة لصالح الإناث، كما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج غازي (٢٠١٧)؛ العتابي، (٢٠١٦)، الخالدي، وعباس (٢٠١٥). حيث توصلوا إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث في متغير الحاجة إلى المعرفة لصالح الذكور.

(ب) بالنسبة لمحل الإقامة:

يتضح من جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي طلاب الحضر والريف في متغير الحاجة إلى المعرفة، أي يوجد تأثير دال إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة، ولكن حجم التأثير بمربع معامل إيتا الجزئي كان ضعيفاً حيث بلغ (١,١%) وهي قيمة صغيرة جداً يمكن إهمالها، وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الحضر والريف يدرسون في البيئة التعليمية نفسها، ويعيش كثير من طلاب الريف حالياً في بيئة تتشابه كثيراً في الثقافة والظروف والإمكانيات مع الحضر وبعضهم يقيمون في مدن جامعية أو سكن خاص بهم داخل الحضر مما قد يجعلهم يتشابهون في مستوى الحاجة إلى المعرفة دون اختلاف واضح عن طلاب الحضر.

(ج) بالنسبة للتخصص:

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصين العلمي والأدبي والريف في متغير الحاجة إلى المعرفة، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص في الحاجة إلى المعرفة،

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للتخصص على الحاجة إلى المعرفة مع ما توصلت إليه دراسات: عسيري، العبدلي، وحمد (٢٠٢٢)؛ الشمري، ورشوان (٢٠١٦)؛ الخالدي، وعباس، (٢٠١٥)؛ جرادات، والعلي (٢٠١٠)؛ جرجس (٢٠٠٧)، بينما تختلف نتيجة الفرض الحالي مع نتائج دراستي: عيسى (٢٠١٨)؛ عبد بقيعي، وعشا (٢٠١٥)، حيث توصلوا إلى أن طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة عن العلوم التطبيقية، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراستي: القرشي، والشريدة (٢٠٢٠)؛ الربابعة، وطشطوش (٢٠١٧) حيث توصلوا إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تعزى للتخصص لصالح الكليات العلمية التطبيقية.

(د) بالنسبة للتفاعل بين النوع و محل الإقامة:

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف محل الإقامة (الحضر - الريف) في متغير الحاجة إلى المعرفة، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع ومحل الإقامة في متغير الحاجة إلى المعرفة، مما يشير إلى أن تأثير للنوع في الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف محل الإقامة، وأن تأثير محل الإقامة في الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف النوع.

(هـ) بالنسبة للتفاعل بين النوع و التخصص:

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف التخصص (علمي - أدبي) في متغير الحاجة إلى المعرفة، أي أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والتخصص في متغير الحاجة إلى المعرفة، مما يشير إلى أن النوع والتخصص معاً لا يؤثران في درجة الحاجة إلى المعرفة، أي أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الذكور والإناث لا يختلف باختلاف التخصص.

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص في متغير الحاجة إلى المعرفة مع ما توصلت إليه دراسات : عسيري، العبدلي، وحمد (٢٠٢٢)؛ الشمري، ورشوان (٢٠١٦) ؛ الحموري، وأبو مخ (٢٠١١)، الخالدي، وعباس (٢٠١٥)، جرادات، والعلي، (٢٠١٠). حيث توصلوا إلى عدم وجود تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص في متغير الحاجة إلى المعرفة

(و) بالنسبة للتفاعل بين التخصص ومحل الإقامة:

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصين (علمي - أدبي) وفقاً لاختلاف محل الإقامة (الحضر - الريف) في متغير الحاجة إلى المعرفة، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين التخصص ومحل الإقامة في متغير الحاجة إلى المعرفة، مما يشير إلى أن أثر التخصص في الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف محل الإقامة، وأن أثر التخصص في الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف محل الإقامة.

(ز) بالنسبة للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة:

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الذكور والإناث وفقاً لاختلاف كل من محل الإقامة (الحضر - الريف) والتخصصين (علمي - أدبي) في متغير الحاجة إلى المعرفة، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع

التخصص ومحل الإقامة في متغير الحاجة إلى المعرفة، مما يشير إلى أن تأثير النوع في الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف التخصص ومحل الإقامة، وأن تأثير النوع في الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف التخصص ومحل الإقامة، كما يشير إلى أن الحاجة إلى المعرفة للطلاب مستقلاً عن نوع الطلاب أو محل إقامتهم أو تخصصهم الدراسي.

وجدير بالذكر أنه لم تتطرق أي دراسة من قبل لبحث الاختلاف في الحاجة إلى المعرفة وفقاً لاختلاف محل الإقامة، أو للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة معاً.

٣- الاستبصار المعرفي:

ينص الفرض على أنه "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، ومحل الإقامة (حضر - ريف)، والتفاعل بينهم في متغير الاستبصار المعرفي".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العامل $(2 \times 2 \times 2)$ = (النوع \times التخصص \times محل الإقامة)، لبيان أثر المتغيرات النوع والتخصص ومحل الإقامة، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة في الاستبصار المعرفي كمتغير تابع، ويوضح جدول (١١) نتائج التحليل.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والتخصص ومحل الإقامة والتفاعل بينهم على الاستبصار المعرفي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
الاستبصار المعرفي	النوع (ذكور - إناث)	٤٦,٩٧٤	١	٤٦,٩٧٤	٠,٧٠٠	٠,٤٠٣	—
	محل الإقامة (حضر - ريف)	٢,٥٨١	١	٢,٥٨١	٠,٠٣٨	٠,٨٤٥	—
	التخصص (علمي - أدبي)	٢٢٦,٢٣٦	١	٢٢٦,٢٣٦	٣,٣٧٠	٠,٠٦٧	—
	(النوع \times محل الإقامة)	٤,٨٠٣	١	٤,٨٠٣	٠,٠٧٢	٠,٧٨٩	—

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
	(النوع X التخصص)	٥٧,٧٨٦	١	٥٧,٧٨٦	٠,٩٦١	٠,٣٥٤	—
	(محل الإقامة X التخصص)	٧٧,٢٤٥	١	٧٧,٢٤٥	١,١٥١	٠,٢٨٤	—
	(النوع X التخصص محل الإقامة)	٢٨,٣٣١	١	٢٨,٣٣١	٠,٤٢٢	٠,٥١٦	—
	تباين الخطأ	٣٣٠,٣٢,٣٤ ١	٤٩٢	٦٧,١٣٩			
	التباين الكلي	١٠٩٤٣١٧	٥٠٠				

(أ) بالنسبة للنوع:

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث في متغير الاستبصار المعرفي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع في الاستبصار المعرفي، وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للنوع على الاستبصار المعرفي مع ما توصلت إليه دراستي: دراسة (Ziaka, & Protopapas, 2023)؛ (Mervis, 2020)؛ Vohs, & Lysaker, حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع مكونات الاستبصار المعرفي، والدرجة الكلية لها بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة. وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث في البيئة التعليمية نفسها، ويتم التدريس لهم بنفس الطريقة ويواجهون نفس المتطلبات الأكاديمية النظرية والعملية، كما أن طبيعة الدراسة التي استحدثت في الآونة الأخيرة وما تعتمد عليه من مهام ومتطلبات لا تتوقف على نوع الطلاب، وهذا يتفق أيضاً مع ما أشار إليه حسب الله (٢٠٢٠) بأن الإطار الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع المصري، والذي تغيرت فيه نظرة المجتمع للدور المتوقع للقيام به من الذكور والإناث، فأصبح لا يميز بين الذكور والإناث في الحقوق والواجبات في جميع المجالات، ومنها المجال الأكاديمي.

(ب) بالنسبة لمحل الإقامة:

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الحضر والريف في متغير الاستبصار المعرفي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمحل الإقامة في الاستبصار المعرفي.

(ج) بالنسبة للتخصص:

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصين العلمي والأدبي في متغير الاستبصار المعرفي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص في الاستبصار المعرفي، أي أن التخصص كمتغير مستقل لا يؤثر فيه بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، محل الإقامة).

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للتخصص على الاستبصار المعرفي مع ما توصلت إليه دراسة (Mervis, Vohs, & Lysaker, 2020) حيث لم تجد فروق دالة إحصائياً في الاستبصار المعرفي وفقاً للتخصص، بينما **تختلف** نتيجة الفرض الحالي مع توصلت إليه دراسة (Expósito & Felipe-Castaño, 2018) حيث وجدت أن مستوى الاستبصار المعرفي لدى طلاب الكليات النظرية أعلى منه لدى طلاب الكليات التطبيقية.

(د) بالنسبة للتفاعل بين النوع و محل الإقامة:

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف محل الإقامة (الحضر -الريف) في متغير الاستبصار المعرفي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع ومحل الإقامة في متغير الاستبصار المعرفي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في الاستبصار المعرفي لا يختلف باختلاف محل الإقامة، وأن تأثير محل الإقامة في الاستبصار المعرفي لا يختلف باختلاف النوع.

(هـ) بالنسبة للتفاعل بين النوع و التخصص:

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف التخصص (علمي - أدبي) في متغير الاستبصار المعرفي، أي أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والتخصص في متغير الاستبصار المعرفي، مما يشير إلى أن النوع والتخصص معاً لا يؤثران في مستوى الاستبصار المعرفي، أي أن مستوى الاستبصار المعرفي لدى الذكور والإناث لا يختلف باختلاف التخصص.

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص على الاستبصار المعرفي مع ما توصلت إليه دراسة (Mervis, Vohs, & Lysaker, (2020) حيث لم تجد فروق دالة إحصائية في الاستبصار المعرفي وفقاً للنوع أو التخصص أو التفاعل بين النوع والتخصص.

(و) بالنسبة للتفاعل بين التخصص ومحل الإقامة:

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصين (علمي - أدبي) وفقاً لاختلاف محل الإقامة (الحضر - الريف) في متغير الاستبصار المعرفي، أي أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين التخصص ومحل الإقامة في متغير الاستبصار المعرفي، مما يشير إلى أن التخصص ومحل الإقامة معاً لا يؤثران في مستوى الاستبصار المعرفي، أي أن مستوى الاستبصار المعرفي لدى طلاب المتخصصين (علمي - أدبي) لا يختلف وفقاً لاختلاف محل الإقامة (الحضر - الريف).

(ز) بالنسبة للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة:

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الذكور والإناث وفقاً لاختلاف كل من محل الإقامة (الحضر - الريف) والتخصصين (علمي - أدبي) في متغير الاستبصار المعرفي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة في متغير الاستبصار المعرفي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في الاستبصار المعرفي لا يختلف باختلاف التخصص ومحل الإقامة، وأن تأثير النوع في الاستبصار المعرفي لا يختلف باختلاف التخصص ومحل الإقامة، كما يشير إلى أن الاستبصار المعرفي للطلاب مستقلاً عن نوع الطلاب أو محل إقامتهم أو تخصصهم الدراسي.

وجدير بالذكر أنه لم تتناول أي دراسة من قبل الاختلاف بين الطلاب في مستوى الاستبصار المعرفي وفقاً للتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة.

وبناء على النتائج السابقة يمكننا القول إجمالاً بأنه:

- يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع ومحل الإقامة، وكذلك التفاعل بين النوع ومحل الإقامة في متغير وعي الانتباه اليقظ، ولكن حجم التأثير لهم كانت قيمته صغيرة جداً يمكن إهمالها، بينما لم يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص، والتفاعل بين النوع والتخصص ومحل الإقامة في متغير وعي الانتباه اليقظ.

- لم يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع ومحل الإقامة، والتفاعل بين النوع والتخصص، والتفاعل بين النوع ومحل الإقامة، أو التفاعل بينهم في متغير الحاجة إلى المعرفة، بينما وجد تأثير دال إحصائياً لمحل الإقامة في متغير الحاجة إلى المعرفة، ولكن حجم التأثير كانت قيمته صغيرة جداً يمكن إهمالها.
- لم يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع والتخصص ومحل الإقامة، أو التفاعل بينهم جميعاً في متغير الاستبصار المعرفي.

ب- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " لا يختلف مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه باختلاف مستوى وعي الانتباه اليقظ (منخفض - مرتفع) ."

وللتحقق من هذا الفرض تمّ حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين Independent - sample T Test، حيث تمّ ترتيب درجات الطلاب تنازلياً في ضوء درجاتهم الكلية في مقياس وعي الانتباه اليقظ، وتقسيمهم إلى أرباعيات، ومن ثمّ تحديد أقلّ ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (مرتفعو وعي الانتباه اليقظ)، وأعلى ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (منخفضو وعي الانتباه اليقظ)، ويوضح جدول (١٢) نتائج اختبار (ت):

جدول (١٢)

قيمة اختبار (ت) لمتوسطي درجات مرتفعي طلاب وعي الانتباه اليقظ (ن=١٣٥) وطلاب منخفضي وعي الانتباه اليقظ (ن=١٣٥) في متغيرات البحث، درجة الحرية = ٢٦٨

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	اتجاه الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
اليقين الذاتي	مرتفعو وعي الانتباه اليقظ	١٩,٦٩	٣,٨٨	٤,١٧٦	٠,٠٠	دال إحصائياً	في اتجاه مرتفعي وعي الانتباه اليقظ	٠,٠٦١ متوسط
	منخفضو وعي الانتباه اليقظ	١٧,٧٢	٣,٨٧					
الانعكاس الذاتي	مرتفعو وعي الانتباه اليقظ	٢٩,٣٤	٥,٨١	٧,٠٠٣	٠,٠٠	دال إحصائياً	في اتجاه مرتفعي وعي الانتباه اليقظ	٠,١٥٥ كبير
	منخفضو وعي الانتباه اليقظ	٢٤,٩١	٤,٥١					
الاستبصار	مرتفعو وعي	٤٩,٠٣	٨,٤٤	٦,٥٤٧	٠,٠٠	دال	في اتجاه	٠,١٣٨

مربع إيتا (حجم التأثير)	اتجاه الدالة	نوع الدالة	مستوى الدالة	قيمة اختبار (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعات	المتغيرات
كبير	مرتفعي وعى الانتباه اليقظ	إحصائياً					الانتباه اليقظ	المعرفي
					٧,٥٩	٤٢,٦٣	منخفضو وعى الانتباه اليقظ	

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي وعى الانتباه اليقظ في الدرجة الكلية للاستبصار المعرفي دالة إحصائياً في اتجاه (متوسط درجات طلاب مرتفعو وعى الانتباه اليقظ)، وتراوحت قيمة مربع إيتا بين (٠,٠٦١ - ٠,١٥٥) وتدّل تلك القيم على حجم التأثير بين المتوسط والكبير، مما يدل على وجود اختلاف واضح وحجم تأثير دال بين فئتي عينة البحث مرتفعي ومنخفضي وعى الانتباه اليقظ يجب أخذه في الاعتبار ومراعاته في التعامل مع الطلاب خاصة في ظل اختلاف المقررات والتخصصات.

وفي ضوء هذه النتيجة يتضح بصورة كبيرة أن وعى الانتباه اليقظ يؤثر بصورة كبيرة وفعالة في جميع أبعاد الاستبصار المعرفي، فيزداد النشاط و اليقين الذاتي والاقبال على مهام التعلم ومتطلباته، ويزيد الانعكاس الذاتي والاصرار والصبر على بذل الجهد والسعي الدؤوب للإنجاز، وينشأ نتيجة لذلك الاستغراق والتعمق في أداء المهام الأكاديمية المختلفة، وهذا ما أكد عليه ما توصلت إليه دراسة بلبل (٢٠١٩) من وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مرتفعي ومنخفضي اليقظة الذهنية في الأداء الأكاديمي (المثابرة والتأمل والصمود الأكاديمي). لصالح مرتفعي اليقظة الذهنية والذي يقودهم الى الوصول الى مرحلة التنوير والاستبصار المعرفي.

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي وعى الانتباه اليقظ في الدرجة الكلية للاستبصار المعرفي وبعديها (اليقين الذاتي، الانعكاس الذاتي) في اتجاه مرتفعي وعى الانتباه اليقظ".

ج - نتائج الفرض الثالث:-

ينص الفرض على أنه "لا يختلف مستوى الاستبصار المعرفي ببعديه باختلاف مستوى الحاجة إلى المعرفة (مرتفع - منخفض)".

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلّتين، حيث تمّ ترتيب درجات الطلاب تنازلياً في ضوء درجاتهم الكلية في مقياس الحاجة إلى المعرفة، وتقسيمهم إلى أربعيات؛ ومن ثمّ تحديد أقلّ ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (مرتفعو الحاجة إلى المعرفة)، وأعلى ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (منخفضو الحاجة إلى المعرفة)، ويوضح جدول (١٣) نتائج اختبار (ت):

جدول (١٣)

قيمة اختبار (ت) لمتوسطي درجات طلاب مرتفعي الحاجة إلى المعرفة (ن=١٣٥) وطلاب منخفضي الحاجة إلى المعرفة (ن=١٣٥) في متغيرات البحث، درجة الحرية = ٢٦٨

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	اتجاه الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
اليقين الذاتي	مرتفعو الحاجة إلى المعرفة	٢٠,٤٦	٣,٩٧٧	٨,٥١٣	٠,٠٠	إحصائياً	في اتجاه مرتفعو الحاجة إلى المعرفة	٠,٢١٣ كبير
	منخفضو الحاجة إلى المعرفة	١٦,٤٩	٣,٦٨١					
الانعكاس الذاتي	مرتفعو الحاجة إلى المعرفة	٢٨,٩٩	٥,٤٤٤	٦,٥٦٠	٠,٠٠	إحصائياً	في اتجاه مرتفعو الحاجة إلى المعرفة	٠,١٤ كبير
	منخفضو الحاجة إلى المعرفة	٢٤,٦٩	٥,٣٣٦					
الاستبصار المعرفي	مرتفعو الحاجة إلى المعرفة	٤٩,٤٥	٨,١٦٠	٨,٤٥٣	٠,٠٠	إحصائياً	في اتجاه مرتفعو الحاجة إلى المعرفة	٠,٢١٠ كبير
	منخفضو الحاجة إلى المعرفة	٤١,١٨	٧,٩٢١					

ينتضح من جدول (١٣) أن قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاستبصار المعرفي دالة إحصائياً في اتجاه (متوسط درجات طلاب مرتفعي الحاجة إلى المعرفة)، وتراوحت قيمة مربع إيتا بين (٠,١٤ - ٠,٢١٣) وتدلّ تلك القيم على حجم التأثير بين المتوسط والكبير، مما يدل على وجود اختلاف واضح وحجم تأثير دال بين فئتي عينة البحث مرتفعي، ومنخفضي

الحاجة إلى المعرفة يجب أخذه في الاعتبار ومراعاته في التعامل مع الطلاب خاصة في ظل اختلاف المقررات والتخصصات.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض السابق في ضوء ما أشار إليه (Dwyer 2008) من أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يبذلون جهداً أكثر من غيرهم في الحصول على المعلومات، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، وأنهم يستندون إلى أسس عقلانية عند اتخاذ قراراتهم، كما يستخدمون المعلومات ذات الصلة عند حل المشكلات. ومن أجل أن يحقق الفرد أهدافه المختلفة خصوصاً المعرفية منها، فيجب عليه استخدام عديد من الاستراتيجيات والمهارات الفعالة لتحقيق الأهداف وتوظيفها، وهذا يشير إلى الحاجة إلى استخدام الفرد إستراتيجيات تساعده في تنظيم عملية تفكيره في أثناء حل المشكلات بحيث يستطيع توجيه طاقاته وجهده بشكل فعال ؛ لتحقيق الأهداف المنشودة على أكمل وجه.

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة في الدرجة الكلية للاستبصار المعرفي وبعديها (اليقين الذاتي، الانعكاس الذاتي، الاستغراق) في اتجاه مرتفعي الحاجة إلى المعرفة".

د- نتائج الفرضين الرابع والخامس:

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا يفسر "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" نسبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) من التباين في الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

كما ينص الفرض الخامس على أنه: "لا يفسر وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة نسبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) من تباين الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا علاوة عما يفسره "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة".

تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي Hierarchical Regression Analysis بهدف اختبار الفرضين الأول والثاني استناداً إلى فكرة النماذج المتداخلة Nested Models، وهي نماذج يمكن التنقل بينها بحذف أو إضافة متغيرات، حيث يعتبر النموذج الأول متضمناً في النموذج الثاني؛ لأن النموذج الثاني يحوي متغيرات جديدة بالإضافة إلى متغيرات النموذج الأول، والتي يُستهدف تحييد تأثيرها في المتغير التابع، ويتضمن النموذج الأول المتغيرات المستهدف تحييد تأثيرها في المتغير التابع. ويطلق على حزمة المتغيرات المستقلة في

النموذج الأول Block1، ويطلق على متغيرات النموذج الثاني Block 2 (Lewis, 2007). والنماذج كما يتناولها البحث الحالي تم توضيحها سابقاً. ففي الفرض الحالي تم إدخال " النوع الاجتماعي، والتخصص، ومحل الإقامة" (كمتغيرات ديموغرافية ذات احتمالية مؤثرة كحزمة Backage بمفردهم) في النموذج الأول Block 1 لتحليل الانحدار الهرمي؛ بهدف الكشف عن تفسيرهم المنفرد في الاستبصار المعرفي (الفرض الأول)، كما تم إدخال {النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة} ووعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة في النموذج الثاني لتحليل الانحدار الهرمي Block 2؛ بهدف الكشف عما إذا كان وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة ما يضيفان إلى التباين المفسر في الاستبصار المعرفي، علاوة عما يفسره "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" في الاستبصار المعرفي، ويوضح جدول (١٤) توزيع متغيرات تحليل الانحدار الهرمي.

جدول (١٤)

توزيع متغيرات البحث في ضوء تحليل الانحدار الهرمي

المتغيرات	التوصيف
"النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة"	النموذج الأول Block 1
"النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" وعي الانتباه اليقظ، الحاجة إلى المعرفة	النموذج الثاني Block 2
الاستبصار المعرفي	المتغير التابع

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي كما يوضحها جدول (١٤) أن النموذج الأول الذي يضم "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" كمتغير مستقل والاستبصار المعرفي كمتغير تابع غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ (ف= ١,١٣٦، درجات حرية= ٣، ن=٥٠٠)، وقد فسر "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" نسبة من التباين غير المفسر في الاستبصار المعرفي بلغت (٠.٠١%)، وبذلك نقبل الفرض الصفري الأول.

$$f^2 = \frac{R_{inc}^2}{1 - R_{inc}^2} \quad \text{معادلة (١)}$$

حيث تشير R_{inc}^2 إلى الزيادة في قيمة R^2 لمجموعة من المتغيرات المنبئة علاوة عن قيم R^2 لمجموعة أخرى من المتغيرات المنبئة. وفي حالة النموذج الأول لتحليل الانحدار

الهرمي - حيث يوجد متغير واحد فقط منبئ وهو "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" - فإن R^2_{inc} تمثل مقدار الزيادة في R^2 بالنظر إلى نموذج الانحدار بدون أي متغيرات منبئة، وعليه $R^2_{inc} = R^2_{model} - 0$ حيث R^2_{model} هي R^2 للنموذج الأول في تحليل الانحدار الهرمي. وتعتبر قيمة حجم التأثير للنموذج الأول في تحليل الانحدار الهرمي ($Cohen's f^2$) صغيرة في ضوء القيم الإرشادية لـ $Cohen's f^2$ حيث $Cohen's f^2 = 0.002$ تشير إلى حجم تأثير صغير، $Cohen's f^2 = 0.15$ تشير إلى حجم تأثير متوسط، $Cohen's f^2 = 0.35$ تشير إلى حجم تأثير كبير (Cohen, 1988).

جدول (١٥)

نتائج تحليل الانحدار الهرمي (ن-٥٠٠)

المتغيرات/الإحصاءات	R^2 الأولية	R^2 النهائية	R^2 المتغيرة	ف	درجات حرية
النموذج الأول Block 1	٠,٠٠٧			١,١٣٦	٤٩٦,٣
النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة					
النموذج الثاني Block 2		٠,٢٠٨	٠,٢٠١	٢٥,٩٠٧**	٤٩٤,٥
النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة، وعي الانتباه، اليقظ، الحاجة إلى المعرفة					

ملحوظة ن= (٥٠٠). ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). في النموذج الأول Block 1 تشير (R^2) الأولية إلى تأثير "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" في الاستبصار المعرفي، وفي النموذج الثاني Block 2 تشير (R^2) النهائية إلى تأثير "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" والحاجة إلى المعرفة ووعي الانتباه اليقظ مجتمعين في الاستبصار المعرفي، بينما تشير (R^2) المتغيرة إلى تأثير الحاجة إلى المعرفة ووعي الانتباه اليقظ فقط في الاستبصار المعرفي.

كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي كما يوضحها جدول (١٥) أن النموذج الثاني، والذي يضم "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" ووعي الانتباه اليقظ، والحاجة إلى المعرفة كمتغيرات مستقلة والاستبصار المعرفي كمتغير تابع - هو نموذج دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ (ف= ٢٥,٩٠٧، درجات حرية= ٢، ن= ٥٠٠)، وقد فسر "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة" ووعي الانتباه اليقظ، الحاجة إلى المعرفة مجتمعين نسبة (٢٠,٨%) من تباين الاستبصار المعرفي. وبطرح نسبة ما فسر النموذج الأول من نسبة ما فسر النموذج الثاني من تباين في الاستبصار المعرفي (R^2 المتغيرة) =

٢٠,٨% - ٠,٧% = ٢٠,١% ، وهذه هي نسبة التباين التي يفسرها وعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة فقط من التباين المفسر في الاستبصار المعرفي علاوة عما يفسره "النوع الاجتماعي، والتخصص، ومحل الإقامة" (بعد تحييد تأثير "النوع الاجتماعي، التخصص، محل الإقامة") في الاستبصار المعرفي.

وكان حجم التأثير للنموذج الثاني في تحليل الانحدار الهرمي باستخدام إحصائية Cohen's $f^2 = 0.270$ ، وذلك بتطبيق المعادلة (١) حيث تشير R^2_{inc} إلى الزيادة في قيمة R^2 لمجموعة من المتغيرات المنبئة علاوة عن قيم R^2 لمجموعة أخرى من المتغيرات المنبئة - أي $R^2_{inc} = R^2_{model} - R^2_{final}$ (النموذج $R^2_{inc} = - R^2_{final} R^2_{model}$) حيث R^2_{model} هي R^2 للنموذج الأول في تحليل الانحدار الهرمي (٢ الأولية) ، بينما R^2_{final} هي R^2 النهائية للنموذج الثاني. وتعتبر قيمة حجم التأثير للنموذج الثاني في الانحدار الهرمي ($f^2 = 0.210$ Cohen's) متوسطة (Cohen, 1988).

جدول (١٦)

بيتا المعيارية وبيتا غير المعيارية والخطأ المعياري وقيمة ت ومربع معامل الارتباط

شبه لكل متغير منبئ في نموذجي تحليل الانحدار الهرمي. (ن = ٥٠٠)

المتغيرات/الإحصاءات	بيتا المعيارية β	بيتا غير المعيارية B	الخطأ المعياري	قيمة ت	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
النموذج الأول Block 1					
النوع الاجتماعي	٠,٠٥٠	١,٠٩٦	٠,٩٨٢	١,١١٦	٠,٠٥٠
التخصص	٠,٠٥٦-	٠,٩٣٧-	٠,٧٥٢	١,٢٤٦	٠,٠٥٦-
محل الإقامة	٠,٠٤٠	٠,٦٦٧	٠,٧٥٤	٠,٨٨٤	٠,٠٤٠
النموذج الثاني Block 2					
النوع الاجتماعي	٠,٠٢١	٠,٤٥٣	٠,٨٩١	٠,٥٠٨	٠,٠٢٣
التخصص	٠,٠٤٣-	٠,٥٧٥-	٠,٦٧٥	٠,٨٥٢	٠,٠٣٨-
محل الإقامة	٠,٠٠٢	٠,٠٢٦	٠,٦٧٧	٠,٠٣٨	٠,٠٠٢
وعي الانتباه اليقظ	٠,١٨٥	٠,٢٠٨	٠,٠٤٨	٤,٣٠٦**	٠,١٩٠
الحاجة إلى المعرفة	٠,٣٥٥	٠,٤٢٤	٠,٠٥١	٨,٣٢٧**	٠,٣٥١

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وكذلك أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي كما يوضحها جدول (١٦) أنه يمكن ترتيب المتغيرات المنبئة في النموذج حسب إسهامها الفريد في نموذج الانحدار الهرمي وفقاً لقيم بيتا المعيارية (Standardized Beta) (β) الموضحة في جدول (١٦). وتصف قيم بيتا المعيارية - والتي يمكن أن تمتد من $(-\infty$ إلى $+\infty)$ - مقدار التغير المتوقع في المتغير المتنبأ به بالوحدات المعيارية عندما يتغير المتغير المنبئ بمعدل وحدة واحدة معيارية مع تثبيت قيم باقي المتغيرات المنبئة الأخرى في النموذج عند قيمة الصفر *Hold Constant to Zero* (van Ginkel, 2020 ; Yuan & Chan, 2011) وفي نموذج تحليل الانحدار الهرمي في هذا البحث يمكن ترتيب المتغيرات المنبئة حسب إسهامها الفريد على النحو التالي: متغير الحاجة إلى المعرفة كان الأقوى ($\beta = 0.355$)، يليه وعي الانتباه اليقظ ($\beta = 0.185$)، ثم التخصص ($\beta = 0.043$)، ثم "النوع الاجتماعي" ($\beta = 0.021$)، ثم محل الإقامة للفرد ($\beta = 0.002$) وهي تأثيرات جميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

وبالنظر إلى قيم مربع الارتباط شبه الجزئي *Semi partial correlation* لكل متغير منبئ في نموذج الانحدار الهرمي في علاقته بالمتغير المتنبأ به، وهي قيم يمكن أن تمتد ما بين $(+1, -1)$ ، وتصف قيم مربع الارتباط شبه الجزئي التباين الفريد الذي يفسره أحد المتغيرات المنبئة في المتغير المتنبأ به، ومن ثم فإن مربع قيم معامل الارتباط شبه الجزئي لكل متغير منبئ يؤثر على القوة التنبؤية للمتغير المنبئ في ضوء ما يفسره من التباين الكلي في المتغير المتنبأ به (Kim, 2015). وفي الدراسة الحالية كانت قيم مربع معامل الارتباط شبه الجزئي للمتغيرات المنبئة جدول (١٠) على النحو الآتي: الحاجة إلى المعرفة (٣٥,١%) ووعي الانتباه اليقظ (١٩%)، والتخصص (٣,٨%)، والنوع الاجتماعي (٢,٣%)، ومحل الإقامة (٠,٠٢%).

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه: " يمكن ترتيب المتغيرات وفق قدرتها بصورة نقية دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) على تفسير التباين في الاستبصار المعرفي على النحو الآتي: " الحاجة إلى المعرفة (٣٥,١%) ووعي الانتباه اليقظ (١٩%)، والتخصص (٣,٨%)، والنوع الاجتماعي (٢,٣%)، ومحل الإقامة (٠,٠٢%)."

ويمكن تفسير نتيجة الفرض السابق في ضوء ما أشار إليه (2006) Coutinho من أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والنجاح في الأداء الأكاديمي علاقة طردية إيجابية واضحة وخاصة في الدراسة الجامعية، وأضافت أن الطلاب ذوي المستويات

المرتفعة في الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شمولية وعميقة تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهام التعليمية ومختلف المواقف التي تواجههم.

كما تتسق مع ما أكد عليه الحموري، وأبو مخ (٢٠١١) من أن الحاجة إلى المعرفة تعد كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب مزيد من الجهد، فعندما نكون مدفوعين داخلياً للانفعال بنشاط ما، نجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية. وهكذا نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية، لأننا نحس بالميل والمتعة والإثارة، ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة، ويعد هذا جوهر الاستبصار المعرفي.

كما تتفق نتيجة الفرض الخاصة بالقدرة الكبيرة للحاجة إلى المعرفة بالتنبؤ بالاستبصار المعرفي مع ما توصلت إليه دراستي جلجل، الصباغ، والنجار (٢٠٢١)، صادق (٢٠٢١) حيث أكدوا على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وبين الاندماج الجامعي وأبعاده، ويسهم كل من اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيح وحاجتهم إلى المعرفة إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ الاندماج الجامعي والتكيف المعرفي والأكاديمي وما يرتبط به .

وبخصوص تفسير ارتفاع نسبة التباين المفسر في الاستبصار المعرفي الذي يرجع إلى وعي الانتباه اليقظ حيث جاء في المرتبة الثانية فقد يفسر هذا في ضوء ما أشار إليه دراسة (Napora, 2013) من وجود تأثير إيجابي لوعي الانتباه اليقظ وكل من: والجانب المعرفي والمستوى الأكاديمي، كما أكد Black, et al., (2012) بأن وعي الانتباه اليقظ يساعد على توسيع رؤى الفرد، مما يعني زياد فرص الانفتاح على كل شيء جديد ومبدع، والفرد بهذه الحالة يكون على درجة أكثر من الانتباه والوعي والتأمل والتفكير العميق مما قد يقوده إلى الاستبصار المعرفي، والابداع.

أما بخصوص تفسير المتغيرات الديموغرافية (النوع - التخصص - محل الإقامة) جزءاً من نسبة التباين المفسر في الاستبصار المعرفي يمكن تفسيره في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة ومناقشة الفروض من الأول إلى الرابع كما سبق إيضاحهم.

٥ - نتائج الفرضين السادس والسابع :
ينص الفرض السادس على أنه: " توجد آثار مباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي ".
كما ينص الفرض السابع على أنه: " لا توجد آثار غير مباشرة لمتغير وعي الانتباه اليقظ على متغير الاستبصار المعرفي من خلال متغير الحاجة إلى المعرفة ".
وللتحقق من هذين الفرضين قام الباحثان بعدة إجراءات كالتالي:

حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة، ويوضحها جدول (١٧)
جدول (١٧)

قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث: الحاجة إلى المعرفة،
وعى الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي

وعى الانتباه اليقظ	الحاجة إلى المعرفة	المتغير
**٠,٣٠٥	**٠,٤١٨	الاستبصار المعرفي
----	**٠,٣٢٩	وعى الانتباه اليقظ

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) وجود ارتباط دال إحصائياً بين متغيرات البحث: الحاجة إلى المعرفة، وعى الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي، وكان الارتباط موجباً بين الاستبصار المعرفي وكل من (وعى الانتباه اليقظ، الحاجة إلى المعرفة)، كما كان الارتباط موجباً بين وعى الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي. (تلك تمثل ارتباطاً غير نقى بين المتغير المستقل "وعى الانتباه اليقظ" والتابع "الاستبصار المعرفي").

تم حساب قيمة معامل الارتباط الجزئي بين وعى الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي بعد عزل أثر الحاجة إلى المعرفة إحصائياً (وذلك للحصول على ارتباطاً نقياً بين المتغير المستقل " وعى الانتباه اليقظ " والتابع "الاستبصار المعرفي")، ويوضحه جدول (١٨):

جدول (١٨)

قيم معاملات الارتباط الجزئية بين وعى الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي
بعد عزل أثر الحاجة إلى المعرفة إحصائياً

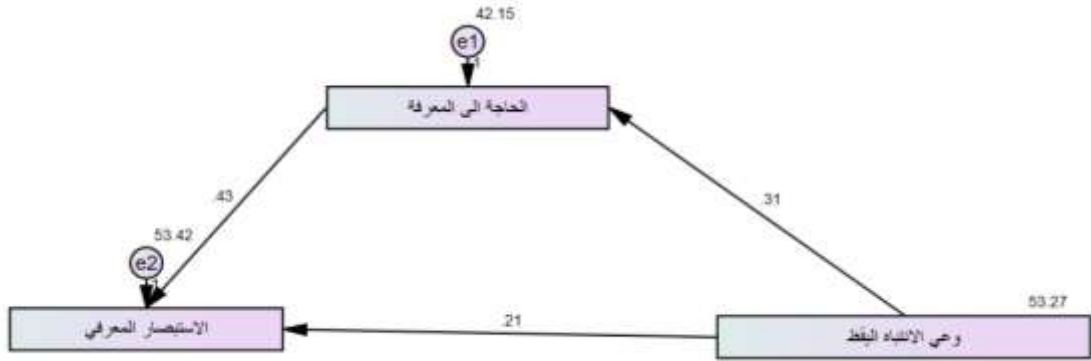
الاجراء	الاستبصار المعرفي	المتغير
بعد عزل أثر الحاجة إلى المعرفة بالذات إحصائياً	**٠,١٩٥	وعى الانتباه اليقظ

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٨) أنه بمقارنة قيم معامل الارتباط غير المباشر "الجزئي" (٠,١٩٥) بين الاستبصار المعرفي، ووعي الانتباه اليقظ بقيمة معامل الارتباط المباشر بينهما (٠,٣٠٥)، نجد تغير هذه القيمة بالنقصان باختلاف الحاجة إلى المعرفة.

ويتضح من جدولي (١٧، ١٨) السابقين أن هناك تأثيرات مختلفة كالتالي:

- يؤثر وعي الانتباه اليقظ في الحاجة إلى المعرفة تأثيراً مباشراً .
- تؤثر الحاجة إلى المعرفة في الاستبصار المعرفي تأثيراً مباشراً .
- يؤثر وعي الانتباه اليقظ في الاستبصار المعرفي تأثيراً مباشراً وغير مباشر .
- تختلف قيم معامل الارتباط بين وعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي في حالة عزل أثر الحاجة إلى المعرفة عن الارتباط المباشر بينهما، مما يشير إلى أن الحاجة إلى المعرفة تعتبر متغير وسيط للعلاقة بين المتغيرين وعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي، وفي ضوء ذلك افترض الباحثان نموذجاً سببياً افتراضياً للعلاقة بين المتغيرات تتوسط فيها الحاجة إلى المعرفة للعلاقة بين المتغيرين وعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي، كما بالشكل الآتي:



شكل (٤)

النموذج التخطيطي للمسار التخطيطي لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة

وبناءً على ذلك وللتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث، تم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية (تحليل المسار Path Analysis) باستخدام برنامج (IBM Amos v,25)، وتم الاعتماد على مؤشرات جودة المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة، وتم حساب معاملات المسار المختلفة للتأثيرات المباشرة، وتوضح الجداول الآتية هذه النتائج:

جدول (١٩)

قيم التأثيرات المباشرة لمتغيرات البحث على الاستبصار المعرفي

الدالة	مستوى الدالة	قيمة التأثير		نوع التأثير	المسار
		غير المعياري	المعياري		
دال إحصائياً	٠,٠٠١	٠,٣١٠	٠,٣٢٩	مباشر موجب	وعي الانتباه اليقظ على الحاجة إلى المعرفة
دال إحصائياً	٠,٠٠١	٠,٤٢٥	٠,٣٥٦	مباشر موجب	الحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي
دال إحصائياً	٠,٠٠١	٠,٢١١	٠,١٨٨	مباشر موجب	وعي الانتباه اليقظ على الاستبصار المعرفي

يتضح من جدول (١٩) وجود تأثيرات مباشرة موجبة لبعض المتغيرات وسالبة لبعضها وجميعها دالة إحصائياً ما عدا التأثيرات المباشرة لكل من (وعي الانتباه اليقظ على الحاجة إلى المعرفة، والحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي) فكليهما غير دالين إحصائياً.

جدول (٢٠)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي المقترح في الدراسة الحالية (ن=٥٠٠)

RFI	NFI	GFI	CFI	RMSEA	نسبة كاي ٢/درجات الحرية	مؤشرات حسن المطابقة
٠,٩٩٤	٠,٩٩٨	٠,٩٩٧	٠,٩٩٩	٠,٠٣٦	١,٤٥	المؤشرات
تتحصر بين (٠ - ١)	تتحصر بين (٠ - ١)	تتحصر بين (٠ - ١)	تتحصر بين (٠ - ١)	تتحصر بين (٠ - ٠,٠٨)	تتحصر بين (١ - ٥)	المدى المثالي للمؤشر

يتضح من جدول (٢٠) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيّدة للبيانات، وبذلك تكوّن النتائج تثبت تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية.

وللكشف عن التأثيرات غير المباشرة لمتغير الحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي، تم إجراء تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات Bootstrapping لتقدير قيم التأثيرات غير المباشرة بين الحاجة إلى المعرفة والاستبصار المعرفي، ويوضحها جدول (٢١):

جدول (٢١)

نتائج تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي

بطريقة توليد العينات Bootstrapping

حدود الثقة	نوع الدلالة	مستوى الدلالة	التأثير غير المباشر غير المعياري	التأثير غير المباشر المعياري	المتغير التابع	المتغير الوسيط	المتغير المستقل	
								الحد الأدنى
٠,٠٩٣	٠,٠٥	دال إحصائياً	٠,٠٠٠	٠,١٣٢	٠,١١٧	الاستبصار المعرفي	الحاجة إلى المعرفة	وعي الانتباه اليقظ

يتضح من جدول (٢١)، يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٠٠) لوعي الانتباه اليقظ على الاستبصار المعرفي عبر الحاجة إلى المعرفة قيمته (٠,١٣٢)، أي أن الحاجة إلى المعرفة يحدث تأثيراً غير مباشر، ودال إحصائياً لوعي الانتباه اليقظ على الاستبصار المعرفي بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدي الثقة (الحد الأدنى = ٠,٠٥، والحد الأعلى = ٠,٠٩٣)، وهذا يعني أننا يمكننا أن نثق بنسبة (٩٩,٢%) في أن وعي الانتباه اليقظ يحدث تأثيراً غير مباشر في الاستبصار المعرفي عبر الحاجة إلى المعرفة، وقيمه تتحصر بين (٠,٠٥، ٠,٠٩٣).

وإجمالاً يتضح لنا من النتائج السابقة أن المسارات الدالة إحصائياً (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) للوعي الانتباه اليقظ على الاستبصار المعرفي، كانت من خلال التأثير المباشر وغير المباشر معاً عبر الحاجة إلى المعرفة، وتبين تخفيض قيمة التأثير المباشر للوعي الانتباه اليقظ في الاستبصار المعرفي من (٠,٢١١) عبر التأثير غير المباشر لمتغير الحاجة إلى المعرفة) إلى (٠,١٣٢)، وبناءً على ذلك يمكن القول بأن متغير (الحاجة إلى المعرفة) يتوسط توسطاً جزئياً في العلاقة بين وعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي. وبذلك تمّ قبول الفرض السادس ورفض الفرض الصفري السابع.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض السابق في ضوء ما أشار إليه الظاهر (٢٠٠٩) من أن المعرفة تعدّ الوسيط الفعال في تطوير القدرات المعرفية عن طريق إكساب الفرد القدرة على التفكير، والفهم، والملاحظة، والوعي، والاستقراء، والتحليل، وإدراك العلاقات، والتفسير، والمراقبة والضبط والتنبؤ، وغيرها من القدرات التي تمكن الفرد تفسير ظواهر الحياة، وفهم خصائصها، وبالتالي زيادة القدرة على فهمها والتنبؤ بها، وبالتالي ضبطها والسيطرة عليها. وفي ضوء هذا أشارت (2006) Coutinho إلى أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والنجاح في الأداء الأكاديمي علاقة طردية إيجابية واضحة وخاصة في الدراسة الجامعية، وأضافت أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة في الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شمولية وعميقة تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهام التعليمية ومختلف المواقف التي تواجههم.

كما يمكن أن نفسر دور الحاجة إلى المعرفة كمتغير وسيط في ضوء نظرة (1982) Cacioppo, & Petty بأن الحاجة إلى المعرفة كعاملٍ دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسماه نموذج احتمالية التفكير الدقيق، الذي ذكر فيه أن الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الدرجة المنخفضة. ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على متغيرين رئيسيين هما: دافعيتهما (مثل الحاجة إلى المعرفة)، وقدراتهم (مثل معرفتهم السابقة). فمن كانت لديه درجة عالية من الدافعية، أو القدرة، أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلون مزيداً من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة، ومركزة للمعلومات.

كما تتسق مع ما أكد عليه الحموري، وأبو مخ (٢٠١١) من أن الحاجة إلى المعرفة تعد كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب مزيد من الجهد، فعندما نكون مدفوعين داخلياً للانشغال بنشاط ما، نجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية. وهكذا نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية، لأننا نحس بالميل والمتعة والإثارة، ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة. كما يعتبر (1996) Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis الحاجة إلى المعرفة سمة عامة، فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة،

كالسياسة أو العلوم أو الرياضة، ولا تظهر فقط في مواقف أو سياقات بعينها، فأدوات قياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين بعينها، بل في مختلف الميادين، ويعد هذا جوهر الاستبصار المعرفي.

ويمكننا أيضاً تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أشارت إليه نظرية **Murray** حيث يفسر دور الحاجة على أنها مفهوم افتراضي يحدث بصورة تخيلية لتفسير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية مبنية على أساس فسيولوجي من حيث تضمنها قوة كيميائية فيزيقية تحدث لي الدماغ، وتوجه تنظيم العمليات المعرفية لدى الفرد مثل (الإدراك، والتذكر، والتخيل، والتفكير، والذكاء، والابتكار) وهذا من شأنه أن يساعد على الوصول إلى مرحلة التنوير (التنقيف) بمراحلها الفرعية من تفسيرات، أو استيعاب وصولاً إلى مرحلة البصيرة.

وجدير بالذكر أن هذه الدراسة تعدّ أول دراسة عربية أو أجنبية - في حدود علم الباحثين - بحثت الدور الوسيط الذي يمكن أن يلعبه متغير الحاجة إلى المعرفة في العلاقة بين متغير وعي الانتباه اليقظ، ومتغير الاستبصار المعرفي. توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثين يُوصيان بما يأتي:

- أ- عقد دورات تنقيفية وتدريبية لطلاب الجامعة من الجنسين لإكسابهم المعارف والمهارات المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة وكيفية تنميتها؛ نظراً لأهميتها في تنمية كل من الاستبصار المعرفي والتحصيل الأكاديمي لديهم.
- ب- يجب الاهتمام بعناصر جذب الانتباه والتركيز والمحافظة عليه للطلاب في أثناء الشرح خاصة للمقررات الأكاديمية التخصصية، تنوع التكاليف العلمية والتعمق فيها، مع إعطاء الفرصة للطلاب لإنجازها كل حسب قدراته واهتماماته وميوله.
- ج- يجب عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لإكسابهم بعض المهارات والمعلومات والمعارف، التي تساعد في رفع مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلابهم، لأنها تساهم في تنمية وعي الانتباه والاستبصار المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.
- د- يجب مراجعة المناهج وطرق التدريس التي يتم تدريسها واستخدامها مع الطالب الجامعي وعدم الاقتصار على الاستظهار والحفظ والتلقين فقط، كما يجب مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

هـ- يجب وضع برامج إرشادية وقائية وعلاجية تركز على الخبرات التي من شأنها زيادة الاستبصار المعرفي لدى طلاب الجامعة، وكذلك إجراء دراسات أخرى تبحث في أسباب تدني الاستبصار المعرفي الطلاب في إطار أبعاد أخرى لم تنطرق إليها الدراسة الحالية. البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج التي تمّ التوصل إليها، والتوصيات السابق بيانها، يُقترح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- أ- دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب وأثره في الاستبصار المعرفي الدراسي لديهم.
- ب- دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من ووعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة والقدرة المعرفية على الأداء لدى طلاب الجامعة.
- ج- دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية مدخل التعلّم العميق لدى الطلاب وأثره في الاستبصار المعرفي الدراسي لديهم.
- د- تقنين مقياس الاستبصار المعرفي على عينات من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في البيئة المصرية.
- هـ- دراسة متغير الحاجة إلى المعرفة كمتغير وسيط بين وعي الانتباه اليقظ والاستبصار المعرفي للطلاب.
- و- دراسة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة ووعي الانتباه اليقظ في ضوء نماذج أخرى
- ز- دراسة تطور الاستبصار المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى عينات من الأطفال والمراهقين والراشدين.

المراجع

- أبو عليا، محمد. والوهر، محمود. (٢٠٠١). "درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها". *دراسات*. ٢٨ (١). ١٤-١.
- أبو ندى، خالد محمود، و العتال، وصال صائب. (٢٠٢٣). دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها من وجهة نظرهم وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة *مجلة ربحان للنشر العلمي*، ٣٧، ٢٥٤-.
- أندرسون، جون. (٢٠٠٧). علم النفس المعرفي وتطبيقاته. (ترجمة محمد سليط ورضا الجمال). عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٦٨، ٢٤٦٣ - ٢٥٢٠.

بني أحمد، خلدون علي سليمان، و العلوان، أحمد فلاح. (٢٠١٤). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الجامعيين. *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء*.
جرادات، عبد الكريم محمد سليمان، والعلي، نصر محمد. (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة و الشعور بالذات لدى الطلاب الجامعيين: دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦(٤)، ٣١٩ - ٣٣١.

جرجيس، فادية محروس. (٢٠٠٧). دراسة مقارنة في الحاجة إلى المعرفة بين طلاب السنتين الدراسيتين الرابعة والاولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*، ١٣(٤٣)، ٢٥-٤٣.

جروان، فتحي. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
جلجل، نصره محمد عبد الحميد، والصباح، سارة شريف، والنجار، حسني زكريا السيد. (٢٠٢١). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، ١٠٣، ١٥٧ - ١٧٨.

الحموري، فراس أحمد مصلح، وأبو مخ، أحمد. (٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلاب البكالوريوس في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، ٢٥(٦)، ١٤٦٣-١٤٨٨.

الخالدي، أمل إبراهيم حسون، وعباس، إيمان شريف. (٢٠١٥). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب معهد الفنون الجميلة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٤٥، ١٧٣-٢٠٢.

الخرجي، علي عبد اللطيف حمودي. (٢٠٠٣). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة جامعة بغداد. *رسالة ماجستير غير منشورة، علم النفس، كلية الآداب، جامعة بغداد*.

خلف، أحمد حميد. (٢٠١٩). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة الجامعة العراقية*، ٤٤(٣)، ٢٣٧-٢٤٦.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (٢٠٠٦). الإحصاء البارامترية واللابارامترية في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، عالم الكتب.

الربابعة، محمد عبد الرحمن، وطشطوش، رامي عبدالله يوسف. (٢٠١٧). مستوى الأمن النفسي والحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك. *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك*، إريد.

الربيع، إيمان حسن محمود، والحموري، فراس أحمد مصلح.(٢٠١٨) الحاجة إلى المعرفة / الانفعال وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اريد.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة، دار النشر للجامعات.

سلمان، شروق كاظم، والنائب، آية فاخر حسين. (٢٠١٦). ادراك المحيط وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعات. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٧ (٢)، ٤٨٢-٤٩٦.

سواعد، مديحة كامل عوض، والجراح، عبد الناصر زياب ذيب. (٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

شمبولية، هاله محمد كمال.(٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين في ضوء النوع، والفرقة الدراسية، مجلة كلية التربية بنها، ١١٩ (١)، ٢٢-٦٤.

الشمري، لطيفة خلف حمود، ورشوان، ربيع عبده أحمد. (٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، بريدة.

صادق، مروة صادق أحمد. (٢٠٢١). الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة الى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية. مجلة الإرشاد النفسي، ٦٧، ١٨٣-٣٠٢.

الطوطو، رانية موفق؛ ورزق، أمينة. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلاب جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث، ٤٠ (٤)، ١١-٤٥.

الظاهر، نعيم. (٢٠٠٩). إدارة المعرفة. عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

العاسمي، رياض نايل؛ جمال، نغم. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية في جامعة دمشق بمحافظة السويداء. "جامعة تشرين- سوريا. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣ (٤٠)، ٣٧٩-٣٩٧.

عبد المطلب، السيد الفضالي.(٢٠٢٠). اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر "Langer" وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريري المفضل لدى طلاب جامعة الزقازيق. المجلة التربوية لكلية التربية بسوها، ٦٩، ١٤٧-١٨٩.

عبد بقيقي، نافذ أحمد، و عشا، انتصار خليل. (٢٠١٥). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، ٢٩ (١١٦)، ١٤٩-١٨٦.

عبيدات، علاء الدين. (٢٠٠٩). "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اريد. الأردن.

- العنابي، أزهار هادي. (٢٠١٦). أساليب التفكير وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لطلاب جامعة بغداد. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٧(٤)، ١٢٧٩-١٢٩٤.
- العنوم، عدنان. (٢٠١٠). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- العزام، مها حسين، و الربيع، فيصل خليل صالح. (2019). التوجهات الهدافية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.
- العزي، أحلام مهدي عبد الله. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (٢٠٥)، ٣٤٣-٣٦٧.
- عسيري، أمجاد موسى، العبدلي، خديجة امبارك، و حمد، إرادة عمر محمد. (٢٠٢٢). الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠٥، ٦٧-١٧٠.
- عيسى، هبة مجيد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية والصفحة: بناء وتطبيق. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٣(٢)، ٢٦٨-٢٩٦.
- عيسى، هبة محمد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية والصفحة: مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة البصرة، ٤٣ (٢)، ٢٦٨ - ٢٩٥.
- القرشي، خالد خضر، والشريفة، محمد خليفة ناصر. (٢٠٢٠). الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ٣٦(٥)، ٢٠٩-٢٣٨.
- الكعبي، كاظم. (٢٠١٥): أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الاستاذ، ٢١٤(٢)، ٢٠١ - ٢٣٦.
- المعموري، علي حسين مظلوم؛ وهادي سلام محمد علي. (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية: جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٥ (٤)، ٩٩٣ - ١٠١١.
- مكي، لطيف غازي. (٢٠١٧). التمثيل المعرفي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلاب مدارس المتميزين. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٨(١)، ٢١٨-٢٣٦.
- النجار، حسني زكريا السيد. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندمج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، ٣٠ (١٢٠)، ٩٠-١٥٥.
- النجار، حسني زكريا السيد. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، ٢٠(٤)، ١-١٠٠.

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

- ياسين، سعد. (٢٠٠٧). *إدارة المعرفة. المفاهيم والنظم والتقنيات*. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- Beck, A. & Warman D. (2004). Cognitive insight: Theory and assessment. In X. F. Amador & A. S. David (Eds.), *Insight and psychosis: Awareness of illness in schizophrenia and related disorders*. Oxford: Oxford University Press
- Beck, A. T., Baruch, E., Balter, J. M., Steer, R. A., & Warman, D. M. (2004). A new instrument for measuring insight: the Beck Cognitive Insight Scale. *Schizophrenia research*, 68(2), 319-329. [http://dx.doi.org/10.1016/S0920-9964\(03\)00189-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0920-9964(03)00189-0)
- Beck, A. T., Baruch, E., Balter, J. M., Steer, R. A., & Warman, D. M. (2004). *Beck Cognitive Insight Scale (BCIS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t12283-000>
- Beck, A., Baruch, E., Balter, J., Steer, R., & Warman, D. (2004). A new instrument for measuring insight: the Beck cognitive insight scale. *Schizophrenic Res*, 68(2-3), 319-29.
- Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013). The assessment of mindfulness with self-report measures: existing scales and open issues. *Mindfulness*, 4(3), 191-202. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0110-9>
- Black, D. S., Sussman, S., Johnson, C. A., & Milam, J. (2012). Psychometric assessment of the mindful attention awareness scale (MAAS) among Chinese adolescents. *Assessment*, 19(1), 42-52. <https://doi.org/10.1177/1073191111415365>
- Black, D. S., Sussman, S., Johnson, C. A., & Milam, J. (2012). Psychometric assessment of the mindful attention awareness scale (MAAS) among Chinese adolescents. *Assessment*, 19(1), 42-52. <https://doi.org/10.1177/1073191111415365>
- Bluth, K., & Blanton., P. (2013). Mindfulness and Self-Compassion: Exploring Pathways to Adolescent Emotional Well-Being. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 881-1024. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise indenting and measuring mindfulness: observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph078>
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M., & Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an Adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023-1033. <https://doi.org/10.1037/a0021338>

- Brun, C., Akinyemi, A., Houtin, L., Mizzi, C., Cardoso, T. & Isnard Bagnis, C. (2023). Mindfulness and compassion training for health professionals: A qualitative study. *Front. Psychol.* 13,1113453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1113453>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cacioppo, J. & Petty, R. (1982). "The need for cognition". *Journal of Personality and Social Psychology*. (42). 116- 131.
- Cacioppo, J. & Petty, R. Kao, C. (1984). "The efficient assessment of need for cognition". *Journal of personality Assessment*, 48(3). 306- 307.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. J. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 805–818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.805>
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2), 197–253. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.197>
- Colling, J., Wollschläger, R., Keller, U., Preckel, F., & Fischbach, A. (2022). Need for Cognition and its relation to academic achievement in different learning environments. *Learning and Individual Differences*, 93, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102110>
- Cooke, M., Peters, E., Fannon, D., Aasen, I., Kuipers, E., & Kumari, V. (2010). Cognitive insight in psychosis: the relationship between self-certainty and self-reflection dimensions and neuropsychological measures. *Psychiatry Res.* 178(2),284–289.
- Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition. metacognition. and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews*. 1(5). 162-164.
- de Bruin, V.B, McNair, S.J., Taylor, A.L., Summers, B. & Strough, J. (2015). Thinking about numbers is not my idea of fun: Need for cognition mediates age differences in numeracy Performance. *Medical Decision Making*. 35(1), 22 -26. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0272989X14542485>
- de Holanda Coelho, G. L., Hanel, P. H. P., & Wolf, L. J. (2020). The very efficient assessment of need for cognition: Developing a six-item version. *Assessment*, 27(8), 1870–1885.
- Dwyer, D. M. (2008). Microstructural analysis of conditioned and unconditioned responses to maltodextrin. *Learning & Behavior*, 36(2), 149–158. <https://doi.org/10.3758/LB.36.2.149>
- Expósito, M. S., & Felipe-Castaño, E. (2018). Cognitive insight, neurocognition and life skills in patients with schizophrenia. *Psicothema*, 30(3), 251–256. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.12>

- García-Mieres, H., De Jesús-Romero, R., Ochoa, S., Feixas, G., & IDENTITY Group. (2020). Beyond the cognitive insight paradox: Self-reflectivity moderates the relationship between depressive symptoms and general psychological distress in psychosis. *Schizophrenia Research*, 222, 297–303. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2020.05.027>
- García-Rubio, C., Rodríguez-Carvajal, R., Langer, A. I., Paniagua, D., Steinebach, P., Andreu, C. I., ... Cebolla, A. (2019). Validation of the Spanish Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with Samples of Spanish and Chilean Children and Adolescents. *Mindfulness*, 10(8), 1502–1517. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01108-8>.
- Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Davidson, R. J., Kearney, D. J., & Simpson, T. L. (2019). Mindfulness-based cognitive therapy for the treatment of current depressive symptoms: a meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 48(6), 445–462. <https://doi.org/10.1080/16506073.2018.1556330>
- Goodman, M. S., Madni, L. A., & Semple, R. J. (2017). Measuring mindfulness in youth: Review of current assessments, challenges, and future directions. *Mindfulness*, 8(6), 1409–1420. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0719-9>.
- Gregório, S., & Pinto-Gouveia, j. (2013). Mindful Attention and Awareness: Relationships with Psychopathology and Emotion Regulation. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.79>
- Hepburn, S.-J.; Carroll, A.; McCuaig, L. (2021) The Relationship between Mindful Attention Awareness, Perceived Stress and Subjective Wellbeing. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 12290. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312290>
- Hildebrandt, L., McCall, C., & Singer, T. (2017). Differential Effects of Attention, Compassion and Socio-Cognitively Based Mental Practices on Self-Reports of Mindfulness and Compassion. *Mindfulness*, 1488–1512. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0716-z>
- Hochheiser, J., Lundin, N., & Lysaker, P. (2020). The Independent Relationships of Metacognition, Mindfulness, and Cognitive Insight to Self-Compassion in Schizophrenia. *The Journal of nervous and mental disease*, 208(1), 1–6. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001065>
- Kamens, S. R., Morawski, J. G., Kurtz, M. M., Phelps, S., Riedel, A., Chartoff, R., Chabot, J., McAllister, M., & Dzierlatka, M. (2023). Enhancing insight into clinical insight: An investigation of conceptual variations. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cns0000351>
- Kim, H., Jhin, H., Chung, E., Chang, D., & Lee, J. (2007). Cross-cultural validation of the beck cognitive insight scale in Korean. *Psychiatry Investing*, 4(2), 109–15.
- Kim, J., Lee, S., Han, A., Kim, K., & Lee, J. (2015). Relationship between cognitive insight and subjective quality of life in outpatients with schizophrenia. *Neuropsychiatry Dis Treat*, 11, 2041–2048.

- Kline, R. (2013). Assessing statistical aspects of test fairness with structural equation modelling. *Educational Research and Evaluation*, 19(2-3), 204–222. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.767624>
- Lewis, M. (2007). Self-conscious emotional development. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 134–149). The Guilford Press.
- Mantzios, M., Wilson, J. C., & Giannou, K. (2015). Psychometric properties of the Greek versions of the Self-Compassion and Mindful Attention and Awareness Scales. *Mindfulness*, 6(1), 123–132. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0237-3>
- Martín-Hernández, P., Ramos, J., Zornoza, A., Lira, E. M., & Peiró, J. M. (2020). Mindfulness and job control as moderators of the relationship between demands and innovative work behaviours. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 36(2), 95–101. <https://doi.org/10.5093/jwop2020a9>
- McGorry, P., & McConville, S. (1999). Insight into psychosis: an elusive target. *Compr Psychiatry*, 40(2), 131–42. [https://doi.org/10.1016/s0010-440x\(99\)90117-7](https://doi.org/10.1016/s0010-440x(99)90117-7)
- Mervis, J. E., Vohs, J. L., & Lysaker, P. H. (2022). An update on clinical insight, cognitive insight, and introspective accuracy in schizophrenia-spectrum disorders: Symptoms, cognition, and treatment. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 22(3), 245–255. <https://doi.org/10.1080/14737175.2022.2049757>
- Miller, J., & Verhaeghen, P. (2022). Mind full of kindness: self-awareness, self-regulation, and self-transcendence as vehicles for compassion. *Miller and Verhaeghen BMC Psychology*, 10-1-14. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00888-4>
- Montes, S. A., Ledesma, R. D., García, N. M., & Poó, F. M. (2014). The mindful attention awareness scale (MAAS) in an argentine population. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/0748175613513806>
- Napora, L. (2013). The impact of classroom-based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college students. State University of New York at Buffalo.
- Osman, A., Lamis, D. A., Bagge, C. L., Freedenthal, S., & Barnes, S. M. (2016). The Mindful Attention Awareness Scale: Further examination of dimensionality, reliability, and concurrent validity estimates. *Journal of Personality Assessment*, 98(2), 189–199. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1095761>
- Pedrelli, P., McQuaid, J., Granholm, E., Patterson, T., McClure, F., Beck, A., & Jested, D. (2004). Measuring cognitive insight in middle-aged and older patients with psychotic disorders. *Schizophr Res*. 71(2–3), 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2004.02.019>
- Petty, R. E., Brinol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009). The need for cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of*

- individual differences in social behavior* (pp. 318–329). The Guilford Press.
- Phalen, P., Viswanathan, K., Lysaker, P., & Warman, D. (2015). The relationship between cognitive insight and quality of life in schizophrenia spectrum disorders: symptom severity as potential moderator. *Psychiatry Res.*, 230(3), 839–845. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.10.014>
- Riggs, S., Grant, P., Perivoliotis, D., Beck, A. (2012). Assessment of cognitive insight: a qualitative review. *Schizophr Bull.*, 38(2), 338–50. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbq085>
- Santos, C.P., Khan, V. & Markopoulos, P. (2016). Inferring a player's need for cognition from hints. In: ACM Intelligent User Interface, 76 - 79. <http://dx.doi.org/10.1145/2856767.2856805>
- Seifert, C. M., Meyer, D. E., Davidson, N., Patalano, A. L., & Yaniv, I. (1995). *Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared-mind perspective*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 65–124). The MIT Press.
- Smith, O. R., Melkevik, O., Samdal, O., Larsen, T. M., & Haug, E. (2017). Psychometric properties of the five-item version of the Mindful Awareness Attention Scale (MAAS) in Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4), 373–380. <https://doi.org/10.1177/1403494817699321>
- Trautwein, F.-M., Kanske, P., Böckler, A., & Singer, T. (2020). Differential benefits of mental training types for attention, compassion, and theory of mind. *Cognition*, 194, Article 104039. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104039>
- Van Camp, L., Sabbe, B., & Oldenburg, J. (2017). Cognitive insight: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 55, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.011>
- Viskovich, S., & De George-Walker, L. (2019). An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: Self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge. *International Journal of Educational Research*, 95, 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.005>
- Warman, D., & Martin, J. (2006). Cognitive insight and delusion proneness: an investigation using the Beck cognitive insight scale. *Schizophrenic Res.* 84(2–3), 297–304.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374–385. <https://doi.org/10.1016/j.jrjp.2008.12.008>
- Xiang, Y., Wang, Y., Wang, C., Chiu, H., Chen, Q., Chan, S., Lai, K., Lee, E., & Ungvari, G. (2012). Association of insight with sociodemographic and clinical factors, quality of life, and cognition in Chinese patients with schizophrenia. *Compr Psychiatry*, 53(2), 140–4. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2011.04.001>

- Yousefi, R., Oreyzi, H. R., & Sadeghi, S. (2008). Measuring the Cognitive Insight in psychiatric patients (Persian)]. *Journal of Psychology*, 11(4), 381-93. <https://www.magiran.com/paper/641198>
- Zhang, Y. (1996). Responses to humorous advertising: The moderating effect of need for cognition. *Journal of Advertising*, 25(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/00913367.1996.10673493>
- Ziaka, L., & Protopapas, A. (2023). Cognitive control beyond single-item tasks: Insights from pupillometry, gaze, and behavioral measures. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 49(7), 968–988. <https://doi.org/10.1037/xhp0001127>