نموذج سببي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة

محمد مصطفى اغبارية* د. نصر يوسف مقابلة**

تاريخ الإرسال تاريخ القبول
2023/9/25 2023/11/6

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (697) طالبًا وطالبةً من طلبة الكلية الأكاديمية القاسمي في مدينة باقة العربية، حيث تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وطُبق عليهم مقياس اليقظة العقلية الخماسي لباير وآخرون (Baer et al., 2006)، ومقياس التفكير البنائي لأبستن (Epstein, 1990)، ومقياس الاندماج الأكاديميّ للعفيفي (2016). أظهرت النتائج أنّ لأبعاد اليقظة العقلية المتمثلة بالمراقبة، والوصف، والعمل بوعي أثر مباشر إيجابي دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي، في حين كان لبعد عدم التفاعل أثر مباشر سلبي دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي. كما أظهرت النتائج أنّ أبعاد اليقظة العقلية كانت ذا تأثير موجب على أبعاد التفكير البنائي الإيجابية (البناءة)، وبالتالي ازدادت مستويات الاندماج الأكاديميّ بفعل هذه العلاقة، بالإضافة إلى ذلك فإنّ أبعاد اليقظة العقلية عملت على تقليل مستويات التفكير البنائي السالبة (الهدامة) الأمر الذي زاد من مستويات الاندماج الأكاديميّ. وقد أوصت الدراسة بِحَثِّ طلبة الجامعة على الشعور تجاه أنفسهم، والتماس انفعالاتهم، وأفكارهم، وخبراتهم ؛ وذلك كله في نطاق الوعي والإدراك، وتحديد مشاعرهم، والعمل بوعي وانتباه عالٍ.

الكلمات المفتاحية: النموذج السببي الأمثل، اليقظة العقلية، التفكير البنائي، الاندماج الأكاديمي، طلبة الجامعة.

(*) جامعة اليرموك .
(**) جامعة اليرموك .

A Causal Model of the Relationships Between Mindfulness, Constructive Thinking and Academic Engagement Among University Students.

Abstract

The current study aimed to reveal the causal model for the relationship between mindfulness, constructive thinking, and academic engagement among university students. To achieve the objectives of the study, a sample of (697) male and female students from the Al-Qasimi academic college of education in the Arab city of Baqa was easily. The mindfulness scale by Baer et al (2006), the Constructive Thinking Scale by Epstein (1990), and the Academic Integration Scale by Al-Afifi (2016) were applied to them. The results showed that the dimensions of mindfulness represented by observing, describing, and working consciously had a direct, positive, statistically significant effect on academic engagement, while the lack of interaction had a direct, negative, statistically significant effect on academic engagement. The results also showed that the dimensions of mindfulness had a positive effect on the constructive dimensions of constructive thinking, and thus the levels of academic engagement increased due to this relationship. In addition, the dimensions of mindfulness worked to reduce the levels of negative (destructive) constructive thinking and thus increased the levels of Academic engagement due to this relationship. The study recommended urging university students to feel about themselves, and to explore their emotions, thoughts, and experiences, all of it under awareness, identify their feelings, and work with high awareness and attention.

Keywords: optimal causal model, mindfulness, constructive thinking, academic engagement, university students.

المقدمة

يتعرض الأفراد في كافة مجالات حياتهم إلى العديد من الضغوط النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية؛ إذ إنّ هذه الضغوط توثر سلبًا أو إيجابًا على اندماجهم في هذه المجالات المختلفة. ولعلّ أهم ما يهم القائمين على العملية التربوية والتعليمية في كافة مؤسسات التعليم والتعليم العالي هو محاولة زيادة اندماج الطلبة، وانخراطهم، ومشاركتهم في العملية التعليمية وزيادة تفاعلهم معها.

وتعتبر مرحلة التعليم الجامعيّ من أبرز المراحل التعليمية؛ إذ ينخرط الطلبة في تخصصاتهم، وما يتبع ذلك من مساقات دراسية نظرية وعملية، وأنشطة مختلفة. ويحدث الاندماج الأكاديميّ في هذه المرحلة عندما يتعمق الطلبة في أنشطة التعلم، وعندما ينغمسون معرفيًا وانفعاليًا واجتماعيًا بالمساقات المختلفة، والأنشطة والمهام الأكاديمية، كما يحدث الاندماج الأكاديمي عند تحقيق الطلبة تفاعلات اجتماعية إيجابية بعضهم مع بعض. (Hattie, 2003).

الإطار النظري

بذلت المؤسسات التعليمية مؤخرًا جهدًا كبيرًا في إشراك الطلبة بشكل كامل في العملية التعليمية، وقد زاد هذا الاتجاه بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، والسبب في ذلك المشكلات المتعلقة بعملية التعلم والتعليم، حيث أصبحت هذه العملية التعليمية تتم بصورة نمطية تقليدية في أغلب الأحيان؛ مما يترتب عليه نفور بعض المتعلمين، وعدم اندماجهم بعناصر وأبعاد البيئة التعليمية، أو انحصار التحاقهم بالمؤسسة الأكاديمية لغايات التخرج فقط، مع عدم التركيز على وجود تحصيل علمي وتربوي فعال، ناهيك عن أنّ مهمة التدريس أصبحت تشكل عبئا كبيرا على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس؛ لافتقارها إلى الحيوية والنشاط والتجديد من جهة، وعدم إقبال الكثير من الطلبة على التعلم من جهة أخرى؛ لذا صارت عملية رفع مستويات الاندماج الأكاديميّ متطلبا لا بدّ منه (Rienties et al., 2012).

وقد أكد آميرستوفر وآخرون (Amerstorfer et al., 2021) أن الاندماج الأكاديميّ يحدث لدى طلبة الجامعة من خلال مفاهيم التعلم العميق، وتجاوز بعض مفاهيم التعلم السطحي؛ مثل حفظ المحتوى، واستيفاء المتطلبات لتحقيق درجة النجاح في المساق الدراسي، والتكرار والحفظ الأصم. فالاندماج مفهوم أعم من ذلك؛ فهو يشمل جذب انتباه الطلبة إلى أنشطة التفكير المكثف

مثل؛ تحليل المفاهيم، وفهمها، وترشيد الإجراءات، واستنباط المعنى. كما يتضمن التفاعل الاجتماعي مع الأقران، والمدرسين، ويكون هذا التفاعل على شكل تبادل الخبرات، والمعرفة، والآراء، والدعم.

ويشير الاندماج الأكاديميّ إلى مستويات الجهد المبذول، أو المشاركة التي يكرسها الطلبة في أنشطة أكاديمية وتعليمية هادفة. حيث يرتبط الاندماج الأكاديميّ ارتباطًا مباشرًا بالنواتج الأكاديمية، وآفاق العمل المستقبلي، والنجاح الوظيفي للطلبة (Karki et al., 2020). ويمكن تعريف الاندماج الأكاديمي حسب آستن (Astin, 1993) بأنه مقدار الطاقة المادية، والنفسية، والمعرفية، والاجتماعية، والانفعالية التي يبذلها الطالب في المؤسسة الأكاديمية التي ينتمي إليها، بحيث تُستثمر هذه الطاقة في مجالات مثل؛ المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وتحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس. كما يعرفه شوفلي وباكر (Schaufeli and Bakker, 2006) بأنه حالة ذهنية إيجابية لدى الطالب، بحيث تجعل هذه الحالة من الطالب متّصفا بالحيوية، والمرونة المعرفية، والمشاركة بشكل فاعل داخل الصف الدراسي. ويعرفه شرابر ورو (Schreiber & Yu, 2016) بأنه نجاح الطالب بالأنشطة التي توفرها له المؤسسة الأكاديمية، بالإضافة إلى الظروف المحيطة بالفرد والتي تعزز من استمراريته داخل المؤسسة الأكاديمية، ويتحدد ذلك من خلال الأنشطة الهادفة، والتفاعل الإيجابي، وإدراك البيئة التعليمية، والمعلومات الشخصية للطالب. وعرفه عباس (2021) بأنه القدرة السلوكية، والمعرفية، والانفعالية التي تدفع بالطالب إلى القيام بالأنشطة المنهجية واللامنهجية، داخل الغرفة الصفية وخارجها.

ويعدّ الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أمرًا مهمًا لتحقيق النجاح في المجال الأكاديمي، وتحسين نوعية المخرجات التعليمية، فعلى سبيل المثال؛ أكد بيركمان وآخرون (Perkmann et al., 2021) أنّ هناك العديد من الأنشطة والمشاركات تعزز الاندماج الأكاديميّ لدى الطلبة مثل؛ الانضمام إلى النوادي الطلابية المرتبطة بمجال الدراسة، والتواصل مع الزملاء، والمشاركة في نشاطات أكاديمية مختلفة، وحضور المؤتمرات والندوات الأكاديمية المتعلقة بمجال تخصص الطالب، والمحافظة على قراءة المقالات، والكتب، والأبحاث في مجال التخصص، والتطوع في الأنشطة الأكاديمية، إذ يساعد في بناء شبكة علاقات اجتماعية قوية تعزز لدى الطالب مهاراته التنظيمية والقيادية.

ويمكن القول بوجود ثلاثة أبعاد رئيسية للاندماج الأكاديميّ، هي الاندماج السلوكي (Behavioral)، حيث يشير إلى كل فعل يمكن ملاحظته، ويحتوي مشاركات الطالب بأنشطة التعلم المختلفة، والجهود المبذولة لأداء المهام الأكاديمية، مثل التفاعل مع المعلم والأقران، والمشاركة بالأنشطة داخل الغرف الصفية. والبعد الثاني فهو الاندماج المعرفي (Cognitive)، حيث يمثل هذا البعد مدى رغبة الطلبة في عملية التعلم، وقدرتهم على تولي مهامه؛ مثل أساليب التعلم، والأنماط المعرفية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، واستراتيجيات التعلم المُطورة. والبعد الثالث هو الاندماج الانفعاليّ (Emotional)، حيث يشير هذا البعد إلى انفعالات الطالب، ومشاعره ضمن البيئة الأكاديمية، مثل؛ الشعور بالحماس، والاهتمام، والسعادة، وعدم القلق، والتوتر، والملل (Revee & Tseng, 2011).

وقد أكد بروسبيرو وفوهرا–جوبتا (Prospero & Vohra–Gupta, 2007) أن اندماج الطالب في الجامعة أو الكلية له أهمية كبيرة، منها تذليل الصعوبات والتحديات التي يواجهها الطلبة، وتحديد المشاكل، واقتراح الحلول بكل كفاءة وفعالية. كما أن الاندماج بشكل عام يُحسن من الأداء الأكاديميّ، فتحقيق الاندماج يعني أن يقوم الطالب بالمشاركة الفاع بالأنشطة الأكاديمية المختلفة، ويحضر الصفوف الدراسية، ويُناقش، ويفكر، ويتعلم، وهذا يجعل من أدائه الأكاديمي في مستواه الأعلى (Rienties et al., 2012).

وقد أكد تينتو (Tinto, 1975) أن من يحقق الاندماج في المؤسسة الأكاديمية يشعر وكأنه في بيته، ويشارك في الأنشطة اللاصفية، ويميل بشكل إيجابي نحو زملائه الطلبة ومعلميه، ويشعر بأنه أكثر دافعية نحو الاستمرار في دراسته. ولكن بدون تحقيق الاندماج يصعب على الطالب الاستمرار في عملية التعلم، ويصبح التخرج من المؤسسة الأكاديمية هدفًا صعب المراد.

ومن أبرز النظريات التي فسرت الاندماج الأكاديمي نظرية أستين (Astin, 1982)؛ إذ تشرح الاندماج من خلال كيفية نظر الطلبة إلى الأهداف المرغوبة التي تسعى مؤسسات التعليم العالي لتحقيقها، وما يترتب على ذلك من مسؤوليات ومهام، يجب على الطلبة القيام بها، والتقيد بما، فيها والتوافق معها. وتتكون المفاهيم الأساسية لنظرية أستين من ثلاثة عناصر أساسية هي؛ المدخلات (inputs) وتعرف بالخصائص النمائية للطلبة، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وخبراتهم السابقة، وبيئة الطالب (student's environment) والتي تمثل جميع الخبرات التي قد يمر بها الطالب أثناء دراسته بالكلية أو الجامعة، والنتائج (outcomes) تتضمن خصائص

الطالب الشخصية، مثل؛ المعرفة والمعلومات التي تعلمها، ومستوى إتقانه لها، والمنظومة القيمية التي يتصف بها بعد تخرجه من الجامعة.

وهناك نموذج المكونات الأربعة (The four components model) الذي اقترحه أبليتون وآخرون (Appleton et al., 2006) حيث يتكون من أربعة مكونات هي؛ المكون الأكاديميّ، والسلوكي، والنفسي، والمعرفي. ويؤكد هذا النموذج على دور العوامل السياقية في اندماج الطلبة مثل الأسرة، والأقران، والمدارس. حيث تدعم العائلات المتعلمين أكاديميًا، وتزيد من مستويات الدافعية لديهم. في حين يساعد الأقران بعضهم بعضا من خلال التعاون في المشاريع المدرسية والقيم المشتركة. وتساعد المدارس المتعلمين من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة، وأنشطة إثرائية، وبرامج الصحة العقلية. وبالتالي، تساعد هذه العوامل السياقية الطلبة على الانخراط بنشاط في بيئة التعلم وتحقيق نتائج التعلم الأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية.

وعن اليقظة العقلية فيمكن القول إنها أصبحت وسيلة لتدريب انتباه طلبة الجامعة، وتعزيز فرص زيادة اندماجهم الأكاديميّ، وتحقيق الصحة النفسية وتعزيزها لديهم. فاليقظة العقلية وسيلة لتعليم الطلبة الانتباه إلى ما يحدث في الوقت الحاضر في المجالات المعرفية، والانفعالية، والجسدية، وحتى البيئة الخارجية، مع مراعاة وجود مستويات من الفضول المعرفي المترافق مع اليقظة العقلية لدى الطلبة (Galante et al., 2021).

وتُعرف اليقظة العقلية بأنها حالة من وعي الفرد بالتجربة أو الخبرة اللحظية التي مر بها (Brown & Ryan, 2003). كما يمكن تعريفها بأنها الدعامة التي تُستخدم لتطوير قدرة عقلية تجعل من الوعي لتجربة الفرد وخبراته في أعلى مستوياتها (Kabat-Zinn, 2005). كما عرفها بلاك (Black, 2011) بأنها وسيلة لتنمية معرفة الذات والحكمة لدى الفرد. وعرفها جيهارت (Gehart, 2012) بأنها حالة ذهنية، تشكل مجموعة من المهارات والتقنيات التي تساعد الفرد على الوعي بما حوله، وزيادة انتباهه. كما عرفها نيف وداهم (Neff & Dahm, 2015) بأنها رؤية الأفكار المؤلمة، والعواطف، والانفعالات كم هي، دون قمعها أو تجنبها. وعرفها محمد (2022) بأنها حالة نفسية، ومعرفية، وانفعالية تركز على الصحة، والنماء، والفضائل، من خلال زيادة قدرة الفرد، ووعيه، وانتباهه للمواقف والأنشطة والمهام التي تحدث حوله.

وتسهل اليقظة العقلية من عملية اندماج الطالب في بيئته الأكاديمية؛ فهي تساعد من خلال زيادة مستويات الوعي على تطوير العمليات المعرفية لدى الطالب، وتجعل من عملية التعلم إيجابية، وفعالة، وتزيد من إمكانية مشاركة الطالب بالأنشطة والمهام الأكاديمية المختلفة،

وتصل بالطالب إلى مرحلة التدفق النفسي المُثلى. وهذه المرحلة لا يمكن للطالب الوصول إليها دون انغماس واندماج كامل بعناصر العملية التربوية والتعليمية (Miralles-Armenteros et al., 2019).

ومن أبرز النماذج التي تناولت اليقظة العقلية نموذج بير المطور (Baer et al., 2006) والمكون من خمسة أبعاد، هي، الملاحظة (Observing) التي تتجلى بشعور الفرد تجاه نفسه، والتماس انفعالاته، وأفكاره، وخبراته، وذلك كله في نطاق الوعي والإدراك، والوصف (Describing) الذي يتمثل بقدرة الفرد على تحديد مشاعره والحديث عنها، كما يتضمن تحديد المعتقدات، والآراء، والتوقعات، والتصرف ضمن الوعي (Acting with Awareness)، من خلال وعي الفرد لما يحدث حوله، وزيادة الانتباه، والإدراك لديه، وهناك مكون عدم الحكم على الخبرة الداخلية (Non-judging of inner experience)، فلا يطلق الفرد أي أحكام على أفكاره، ومشاعره، ومعرفته، وخبرته إلا تحت الوعي، والمكون الأخير هو التفاعل مع الخبرة الداخلية (Non-reactivity to inner experience)، وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته تجاه المواقف الصعبة.

وحول التفكير البنائي، فإن البنائية تسعى إلى تفسير مختلف الظواهر التي تتعلق بالمعرفة كونها تيارًا نفسيًا، فقد أضحى الاهتمام بالعمليات الذهنية منطلقا أساسا في مجال البحث النفسي، والتربوي، والتعليمي، وخاصة بعد ظهور نظريات التعلم التي قدمت تفسيرات كثيرة لإشكالات طرحت في الواقع التعليمي التعلمي، منها الاهتمام بسيكولوجية المتعلم، وعملياته الذهنية التي تتفاعل باستمرار لتشكل نشاطا عقليا أو بنائيا؛ إذ تنشط في ذهن الفرد عدة بنيات وعمليات عقلية، ومعرفية لتعالج مختلف المعلومات التي يتلاقاها من العالم الذي يحيط به، ويمثل التفكير البنائي وجها من أوجه الآليات التي يتعامل بها مع المعرفة (خلاف، 2020).

وبالتالي، فإنه ينظر إلى التفكير البنائي بأنه من نواتج النظرية المعرفية التجريبية الذاتية (cognitive experiential self-theory: CEST)، فهي نموذج عملي مزدوج للإدراك طوره سيمور إبستين (Seymour Epstein)، حيث تعتمد هذه النظرية على افتراض أن الأفراد يعملون باستخدام نظامين منفصلين لمعالجة المعلومات هما؛ النظام التحليلي / منطقي أو العقلاني (analytical-rational)، والنظام البديهي/ تجريبي (intuitive-experiential) (Epstein, 2003).

والتفكير البنائي مؤشر للذكاء المرتبط مع نظام خبرات الفرد؛ إذ إنه يعكس مدى استطاعة الفرد التعلم من الخبرات الماضية، وتحديد طريقة التفكير التي تزيد من فعاليته في

الحياة. ويساعد التفكير البنائي على حل المشكلات اليومية بأقل جهد، وبدون مضايقة من الآخرين (Thayer-Bacon, 1998). كما أكد شو (Shaw, 2021) أن أبرز خصائص التفكير البنائي هي أنه تعاوني وجماعي، ويشرك الأبعاد المعرفية، والعاطفية، والسلوكية في عملية التعلم، ويؤكد على الحكمة والطاعة، كما أنه تفكير يبدأ من الأسفل إلى الأعلى، ويقوم على النقد بالدليل القاطع.

والتفكير البنائي يتكون من مُكونين أساسيين؛ الأول هو المكون البنّاء، والثاني هو المكون الهدام. أما المكون البناء فله عنصرين هما التفكير البنائي العالمي (global constructive thinking)، إذ إن التفكير البنائي العالمي أو الكلي يعتبر طريقة تلقائية للتفكير في الحياة اليومية، فهو يساعد على حل المشكلات الحياتية، وهذا الحل يكون بدون ضغط، أو توتر، أو قلق، أو إحداث ألم للفرد والآخرين (Epstein, 2001).

أما العنصر الثاني فهو التوافق العاطفي والتوافق السلوكي (emotional coping and behavioural coping)، حيث يشير التوافق العاطفي إلى القدرة على تجنب أخذ الأمور على محمل شخصي، وعدم الحساسية لرفض الآخرين، وعدم القلق بشكل مفرط بشأن الفشل أو الرفض. فالأفراد الذين يُقيمون أنفسهم بدرجة عالية في التوافق العاطفي ليسوا مفرطين في الحساسية، ولا يبالغون في رد فعلهم عند ظهور المشاكل، ولا يهتمون بشكل مفرط بأشياء ليس لديهم سيطرة عليها (Humphreys & Zettel, 2002).

أما المكونات الهدامة أو المدمرة فهي التفكير الخرافي الشخصي (personal superstitious)، المعني بمعتقدات الفرد دون دليل موضوعي أو علمي. والتفكير القاطع أو التصنيفي (categorical thinking) الذي يجعل صاحبه يرى لونين الأسود والأبيض، فلا ثالث لهما (Epstein, 1998). فيما أشار الحويجي (2016) إلى مكونات أخرى هي التفاؤل الساذج (naive optimism) الذي يشير إلى تعميم مبالغ فيه للأحداث الإيجابية التي يمر بها الفرد. والتفكير الباطني (esoteric thinking) أو ما يُعرف بالتفكير القاصر فهو معنيّ بالمعتقدات العامة التي يقتنع بها الفرد دون دليل موضوعي.

الدراسات السابقة

حول الدراسات التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي، فقد قام دي بيردومينيكو وآخرون (di Pierdomenico et al., 2017) بدراسة

هدفت إلى تحديد العلاقة بين اليقظة العقلية والتوافق السلوكي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (51) طالبًا وطالبةً تخصص علم النفس في جامعة ويندسور الكندية، وطُبق عليهم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التوافق السلوكي. أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية وبين استراتيجيات التوافق غير الصحية مثل؛ تناول الأدوية، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاستراتيجيات الصحية لتحقيق التوافق واليقظة العقلية.

كما قام فينليكس–فوكس وآخرون (Finkelstein–Fox et al., 2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الانفعالي وبين اليقظة العقلية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (157) طالبًا وطالبةً في جامعة كونيتيكت، وطُبق عليهم مقياس تقييمات التوافق، ومقياس اليقظة العقلية الخماسي. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التوافق الانفعالي القائم على استراتيجية عدم إلقاء اللوم على الذات وبين اليقظة العقلية.

وفي دراسة قام بها إلفينستون وآخرون (Elphinstone et al., 2019) هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين اليقظة العقلية، والمشاركة الأكاديمية، والقدرة على التكيف، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (725) طالبًا وطالبةً في جامعة التكنولوجيا في أستراليا (University of Technology)، وطبق عليهم مقياس اليقظة العقلية لباير وآخرون، ومقياس المشاركة الأكاديمية، والقدرة على التكيف. أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بقدرة أكبر على التكيف والمشاركة الأكاديمية. كما ارتبطت زيادة القدرة على التكيف بشكل مباشر بزيادة المشاركة الأكاديمية.

كما أجرى النجار (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة، والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (105) طالب وطالبة قسمت إلى (22) من طلاب الدبلوم المهني، و(67) من طلاب الدبلوم الخاص، و(15) من طلبة الماجستير في جامعة كفر الشيخ، وطبق عليهم مقياس اليقظة العقلية الذي قام حسن (2017) بترجمته، ومقياس الحاجة إلى المعرفة الذي قام المنشاوي (2015) بترجمته، ومقياس الاندماج الأكاديميّ الذي قام الباحث بترجمته. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين أبعاد اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي.

وأجرى عوضين (2020) دراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقات المباشرة وغير المباشرة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي والاستمتاع بالحياة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (100) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، واستخدام مقياس اليقظة العقلية في الدّراسة لباير وآخرون، ومقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس الاستمتاع بالحياة لكريبس وآخرون (Krebs et al). أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي.

فيما أجرى أزيلا غبيتور وآخرون (Azila-Gbettor et al., 2021) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والأمل، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (542) طالبًا وطالبةً في جامعة هو التقنية في غانا، وطُبق عليهم مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس اليقظة العقلية الخماسي لباير وآخرون، ومقياس الأمل. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية مع توقعات الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة. كما أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة الموجبة بين الأمل والاندماج الأكاديمي.

وأجرى مراد وصابر (2021) دراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين المعتقدات المعرفية، والتفكير البنائي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (224) طالبًا وطالبةً في جامعة حلوان، وطُبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس التفكير البنائي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، وجميع المقاييس من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر موجب ذات دلالة إحصائية للتفكير البنائي في الاندماج الأكاديميّ.

وفي دراسة قام بها أوفوري وآخرون (Ofori et al., 2021) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التحكم الأولية والثانوية، والاندماج الأكاديمي والتفكير الخرافي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (349) طالبًا وطالبةً من كلية الرياضة في إحدى جامعات المملكة المتحدة، وطبق عليهم قائمة التفكير الخرافي لوايزمان ووات، وقائمة رصد خاصة للاندماج الأكاديميّ. أظهرت النتائج أنّ التفكير الخرافي يتنبأ بشكل سالب بالاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات السابقة (Miralles-Armenteros et al., 2021; Axelrod and Santagata, 2021; Vizoso et al., 2018Mondal and Deka, 2021). وقد أظهرت هذه النتائج مدى أهمية تحقيق الاندماج الأكاديميّ للطلبة ضمن بيئاتهم الأكاديمية المختلفة. كما أظهرت وجود متغيرات قد تؤثر بشكل إيجابيّ على الاندماج الأكاديميّ، وربما تزيد من مستوياته المختلفة. وقد لاحظ أحد الباحثين بحكم عمله مدير مدرسة، أنّ الطلبة لا يتصفون بسمات الاندماج الأكاديميّ مثل الحيوية، والمرونة المعرفية، والمشاركة بشكل فاعل داخل الصف الدراسي، كما أنّ تفاعلهم مع عناصر البيئة التعليمية سلبي للغاية، وإدراكهم لها يكون بأدنى صوره، وهذا يؤثر على مخرجات العملية التربوية بشكل سلبي للغاية. وبما أنّ نتائج الدراسات السابقة الواردة أعلاه أوصت بمتغيريّ اليقظة العقلية والتفكير البنائي في التأثير على مستويات الاندماج الأكاديميّ، فقد ارتأى الباحثان دراسة هذه المتغيرات. ومبرر آخر لإجراء هذه الدراسة يتمثل بأنّ العلاقة بين الاندماج الأكاديميّ والتفكير البنائي غير واضحة، فهي مبنية على أبعاد التفكير البنائي المتعلقة بالتوافق الانفعالي والسلوكي فقط، ولا يوجد علاقة مباشرة بين كلا المتغيرين في الدراسات الأجنبية. وعليه؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة لتحديد مسارات العلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي بالاندماج الاكاديميّ لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما العلاقات المباشرة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة؟
- ما العلاقات غير المباشرة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديميّ من خلال التفكير البنائي لدى طلبة الجامعة؟
- ما العلاقات المباشرة بين التفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة؟
- ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

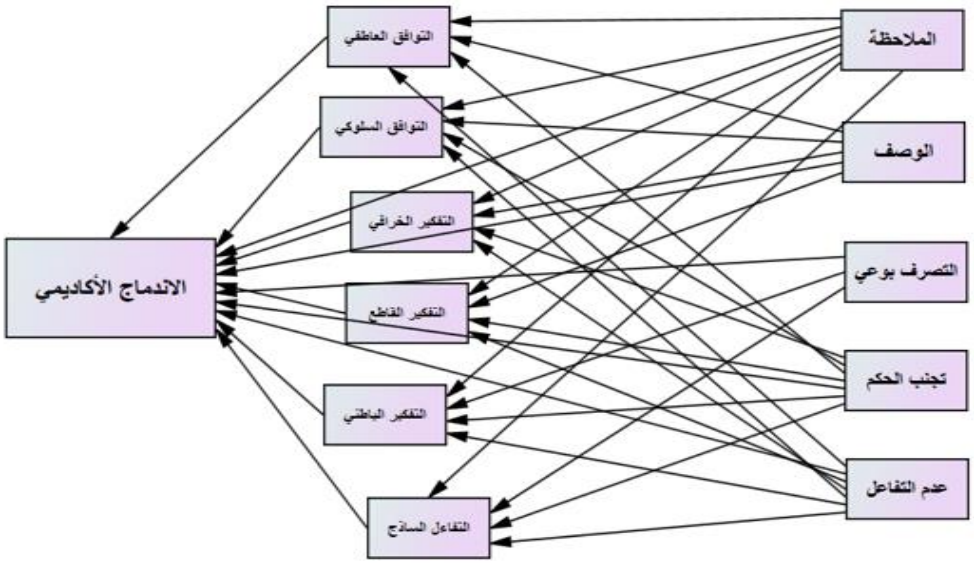
- العلاقات المباشرة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة.
- العلاقات غير المباشرة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديميّ من خلال التفكير البنائي لدى طلبة الجامعة.

- العلاقات المباشرة بين التفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة.
- النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة.

افتراضات النموذج

يمكن وضع افتراض لهذه الدراسة مفاده أنه يمكن عمل نموذج سببي يمثل مسارات العلاقات بين متغيرات الدراسة الثلاثة كما يلي؛ المتغير المستقل يمثل اليقظة العقلية، المتغير الوسيط يمثل التفكير البنائي، المتغير التابع يمثل الاندماج الأكاديميّ. وقد تَمَّ بناء نموذج افتراضي يوضح علاقة متغيرات اليقظة العقلية، والتفكير البنائي كلّ على حده مع الاندماج الأكاديميّ كمتغير تابع، والشكل (1) يوضح النّموذج الافتراضي للدراسة.

الشكل (1): نموذج تحليل مسار مقترح للعلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ



مسوغات النموذج

1. يكون متغير اليقظة العقلية متغيرًا مستقلاً، والتفكير البنائي متغيرًا وسيطًا، والاندماج الأكاديمي متغيرًا تابعًا.

2. يوجد حسب نتائج دراسات (Miralles-Armenteros et al., 2021; Azila-Gbettor et al., 2021) علاقة ارتباطيّة موجبة مباشرة بين اليقظة العقلية وأبعادها، وبين الاندماج الأكاديمي.
3. يتوقع وجود علاقة ارتباطية موجبة غير مباشرة بين اليقظة العقلية وأبعادها، وبين الاندماج الأكاديمي عن طريق أبعاد التفكير البنائي وهي؛ التوافق الانفعالي، والتوافق السلوكي.
4. يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وبين أبعاد التفكير البنائي الخاصة بالتوافق الانفعالي، والتوافق السلوكي وذلك حسب نتائج دراسة (di Pierdomenico et al., 2017).
5. يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد التفكير البنائي الخاصة بالتوافق الانفعالي، والتوافق السلوكي وبين الاندماج الأكاديميّ وذلك حسب نتائج دراسات (Vizoso et al., 2018; Nwosu et al., 2018).
6. يتوقع وجود علاقة ارتباطيّة موجبة مباشرة بين اليقظة العقلية وأبعادها، وبين الاندماج الأكاديمي بأبعاده المختلفة.
7. يتوقع وجود علاقة ارتباطية موجبة غير مباشرة بين اليقظة العقلية وأبعادها، وبين الاندماج الأكاديمي بأبعاده المختلفة عن طريق بعض أبعاد التفكير البنائي مثل، التوافق الانفعالي، والتوافق السلوكي.
8. يتوقع وجود علاقة ارتباطية سالبة غير مباشرة بين اليقظة العقلية وأبعادها، وبين الاندماج الأكاديمي بأبعاده المختلفة عن طريق بعض أبعاد التفكير البنائي مثل، التفاؤل الساذج.
9. يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وبين أبعاد التفكير البنائي الخاصة بالتوافق الانفعالي، والتوافق السلوكي.
10. يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية وبين أبعاد التفكير البنائي الخاصة بالتفكير الخرافي، والتفاؤل الساذج، والتفكير القاطع، والتفكير التصنيفي.
11. يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد التفكير البنائي الخاصة بالتوافق الانفعالي، والتوافق السلوكي وبين الاندماج الأكاديميّ.
12. يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد التفكير البنائي الخاصة بالتفكير الخرافي، والتفاؤل الساذج، والتفكير القاطع، والتفكير التصنيفي وبين الاندماج الأكاديميّ.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبة العربية، إذ إنها ستزود المكتبة بمعلومات جديدة حول العلاقة بين متغيرات الدراسة. كم أنها بالاعتماد على الأدب النظري ستزود أفراد العينة بطرق تزيد من مستويات اليقظة العقلية لديهم، وتُحسن من التفكير البنائي، وبالتالي تطوير الاندماج الأكاديمي والارتقاء به من خلال هذه المتغيرات. فضلاً عن أنها ستزود طلبة الدراسات العليا والباحثين في المجالات النفسية والتربوية بأدوات قياس لهذه المتغيرات، وتوصيات ومقترحات أخرى لإجراء المزيد من الدراسات المشابهة. كما ستكمن أهمية الدراسة في أنها ستستخدم نموذج تحليل المسار، من خلال نمذجة المعادلات البنائية. الأمر الذي يوفر فهمًا أعمق للعلاقة بين متغيرات الدراسة بأبعادها المختلفة. وتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات.

الأهمية التطبيقية:

ستساعد هذه الدراسة الطلبة والقائمين على العملية التربوية من تحسين مستويات الاندماج الأكاديميّ لدى الطلبة من خلال زيادة مستويات وعي الطلبة بما حولهم، وبالخبرات التي يكتسبونها. بالإضافة إلى تطوير الأبعاد الإيجابية من التفكير البنائي مثل؛ التوافق السلوكي والعاطفي لديهم، والتقليل قدر الإمكان من الأبعاد الهدامة للتفكير البنائي مثل؛ التفكير الخرافي، والتفكير التصنيفي وغيرها. كما ستزود هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية بالطرق التي ستمكنهم من تطوير أبعاد البيئة التعليمية بما يخدم تحقيق الاندماج الأكاديميّ. فيتم تطوير طرق التدريس وأساليب التقييم، وتحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمدرسين، بالإضافة إلى تحسين البيئة المادية المعنية بالمرافق العامة والخدمات المختلفة.

التعريفات الإجرائية

الاندماج الأكاديميّ: يعرفه عفيفي (2016) بأنه مقدار الطاقة السلوكية، والانفعالية، والمعرفية التي يبذلها الطالب في المؤسسة الأكاديمية التي ينتمي إليها، بحيث تُستثمر هذه الطاقة في مجالات مختلفة مثل؛ المجال السلوكي، والمجال الانفعالي، والمجال المعرفي. ويعرف إجرائيًا

بالدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال الإجابة على مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

اليقظة العقلية: عرفها الفقير ومقابلة (2021) بأنها قدرة الفرد على التعامل مع الأحداث والمثيرات ضمن خمسة أبعاد. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال الإجابة على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

التفكير البنائي: عرفه مرسي وآخرون (2020) بأنه نمط تفكيري سريع، وتلقائي يتكون من مكونين بنائيّين هما؛ التوافق العاطفي، والتوافق السلوكي، ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال الإجابة على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

حُددت نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة من طلبة الكلية الأكاديمية القاسمي للتربية، ممن تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك ضمن الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023. وأدوات القياس وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام أسلوب النمذجة البنائية (تحليل المسار).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكلية الأكاديمية القاسمي للتربية، داخل الخط الأخضر في مدينة باقة العربية، حيث بلغ عددهم (3500) طالبًا وطالبةً وفق إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الكلية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (697) طالبًا وطالبةً، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة التي استطاع الباحثان الوصول إليها، وقد تم توزيع الاستبيان بصورة ورقية، وذلك للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022–2023.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية

استُخدِمَ مقياس اليقظة العقلية ذو الأبعاد الخمسة الخاص باير وآخرون (Baer et al., 2006). حيث قام الفقير ومقابلة (2021) بترجمة فقراته، والتأكد من دلالات صدقه وثباته على عينة من طلبة جامعة اليرموك، ويتكون المقياس من (36) فقرة، مُشبعة على خمسة أبعاد هي؛ الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وتجنب الحكم (عدم إصدار الأحكام)، وعدم التفاعل.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المقياس، فقد تم عرضه على مجموعة مكونة من (9) محكمين من أصحاب الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطلب منهم عمل إجراءات التحكيم، إذ تم الاعتماد على ما أجمع عليه (7) محكمين فأكثر بما نسبته (78%). وقد أشار المحكمون إلى حذف الفقرة المنصوصة بـ" أقوم بالأعمال أو المهمات بشكل آلي، دون أن أكون واعياً بما أقوم به" من بُعد العمل بوعي بسبب تكرار مضمونها مع فقرة أخرى، وحذف الفقرة المنصوصة بـ" أعتقد أن بعض أفكاري غير سوية أو سيئة ويجب ألَّا أفكر كذلك" من بُعد عدم اصدار الأحكام بسبب تكرار مضمونها مع فقرة أخرى، وإجراء تعديلات لغوية على بعض الفقرات، وعليه، أصبح المقياس مكونًا من (34) فقرة.

صدق البناء

تم التأكد من صدق بناء مقياس اليقظة العقلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبةً، وتم استخراج قيمة معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح بين (0.90–0.35)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس (Leech & Onwuegbuzie, 2011).

ثبات الأداة

تم حساب معاملات ثبات التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة، إذ بلغت قيم معاملات كرونباخ ألفا وثبات الإعادة على التوالي لمجال المراقبة (0.93، 0.91)، ولمجال الوصف (0.90، 0.88)، ولمجال العمل بوعي (0.81، 0.84)، ولمجال عدم إصدار الأحكام (0.70، 0.75)، ولمجال عدم التفاعل (0.75، 0.77)، والكلي (0.75، 0.80)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات (Chang et al., 1983).

ثانيًا: مقياس الاندماج الأكاديمي

قام الباحثان باستخدام مقياس الاندماج الأكاديميّ الخاص بعفيفي (2016)، حيث تكون المقياس من (61) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: الاندماج السلوكي (22) فقرة، والاندماج الانفعالي (21) فقرة، والاندماج المعرفي (18) فقرة.

الصدق الظاهري

أشار المحكمون إلى حذف الفقرة المنصوصة بـ" أشارك زملائي خارج قاعة المحاضرات في أداء التكليفات المطلوبة" من بُعد الاندماج السلوكي لعدم ملائمتها للسياق الأكاديمي، و إجراء تعديلات لغوية على بعض الفقرات.

صدق البناء

تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.78-0.32).

ثبات الأداة

بلغت قيم معاملات كرونباخ ألفا وثبات الإعادة على التوالي للبعد السلوكي (0.90، 0.88)، وللوجداني (0.90، 0.91)، وللمعرفي (0.87، 0.90)، والكلي (0.93، 0.91).

ثالثاً: مقياس التفكير البنائي

تم استخدام مقياس التفكير البنائي لأبستن (Epstein, 1990)، والذي قام مرسي وآخرون (2020) بتعريبه وتطويره، والتعديل على فقراته. وقد تكون المقياس من (78) فقرة موزعة على سبعة أبعاد.

الصدق الظاهري

أشار المحكمون إلى حذف (4) فقرات من عدة أبعاد، وعليه، أصبح المقياس مكونًا من (73) فقرة.

صدق البناء

تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية بين (0.33-0.85)

ثبات الأداة

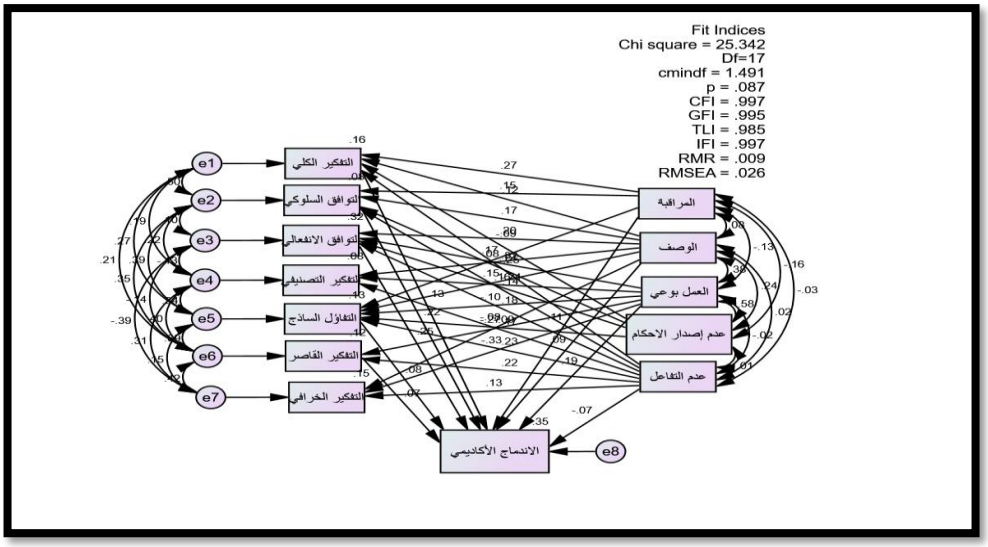
بلغت قيم معاملات كرونباخ ألفا وثبات الإعادة على التوالي التفكير البنائي الكلي (0.88، 0.90)، ولمجال التوافق السلوكي (0.93، 0.91)، ولمجال التوافق الانفعالي (0.93، 0.89)، ولمجال التفكير التصنيفي (0.92، 0.90)، ولمجال التفكير الساذج (0.84، 0.86)، ولمجال التفكير القاصر (0.95، 0.92)، ولمجال التفكير الخرافي (0.76، 0.80).

النتائج ومناقشتها

سؤال الدراسة "ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة؟"

تم إجراء التحليلات الأولية التي تهدف إلى إزالة استجابات الأفراد غير المطابقين للنموذج (Outliers)، وعددهم (96)، كما تم تقييم اعتدالية التوزيع (أحادية المتغير) (Univariate normality)، والاعتدالية متعددة المتغيرات (Multivariate normality)، والتداخل الخطي (Multicollinearity)؛ لفحص أي انتهاكات للافتراضات المطلوبة للنمذجة البنائية (Structural Equation Modelling (SEM. بعد حذف الأفراد غير المطابقين، تطابقت استجابات (610) طالبًا وطالبةً مع النموذج السببي المُقترح، وتم إعادة التحليل للحصول على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي المقترح، وبعد أنّ حققت مؤشرات مطابقة النموذج السببي معاييرها تم الحصول على النموذج السببي الأمثل، وذلك كما في شكل (2).

شكل (2): النموذج السببي (الأمثل)



يُلاحظ من شكل (2) أن مؤشرات مطابقة النموذج السببي حققت معاييرها؛ حيث بلغت قيمة (χ^2/df=1.491) وهي أقل من (3). وبعد استخراج تقديرات الأوزان الانحدارية والتباينات المشتركة وتقديرات التباين للنموذج، تم حساب قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية للآثار المباشرة (Direct effects)، وغير المباشرة (Indirect Effects)، والكليّة (Total Effects) للمتنبئات، وذلك من خلال جدول (1).

جدول (1): قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية للآثار المباشرة وغير المباشرة والكليّة للمتنبئات في النموذج السببي

الأثر	المتنبأ بها	عدم التفاعل	عدم إصدار الأحكام	العمل بوعي	الوصف	المراقبة	التفكير القاصر	التوافق الانفعالي	التفاؤل الساذج	التوافق السلوكي	التفكير الكلي
الآثار الكلية غير المعيارية	التفكير القاصر	.153	.000	-.160	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق الانفعالي	.136	.115	.206	.167	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفاؤل الساذج	.161	-.060	-.062	.113	.132	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق السلوكي	.098	-.080	.000	.129	.113	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الكلي	.170	-.053	.000	.084	.196	.000	.000	.000	.000	.000
	الاندماج الأكاديمي	.049	-.002	.137	.150	.139	.070	.220	.076	.204	.129
	التفكير الخرافي	.143	.000	-.296	-.099	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير التصنيفي	.139	.000	-.169	.068	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الآثار الكلية المعيارية	التفكير القاصر	.215	.000	-.269	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق الانفعالي	.177	.161	.320	.198	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفاؤل الساذج	.230	-.091	-.105	.147	.171	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق السلوكي	.139	-.122	.000	.166	.145	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الكلي	.254	-.085	.000	.115	.267	.000	.000	.000	.000	.000
	الاندماج الأكاديمي	.074	-.004	.244	.205	.189	.074	.253	.080	.216	.129
	التفكير الخرافي	.132	.000	-.327	-.083	.000	.000	.000	.000	.000	.000

الأثر	المتنبأ بها	عدم التفاعل	عدم إصدار الأحكام	العمل بوعي	الوصف	المراقبة	التفكير القاصر	التوافق الانفعالي	التفاؤل الساذج	التوافق السلوكي	التفكير الكلي
	التفكير التصنيفي	.169	.000	-.244	.075	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الآثار المباشرة غير المعيارية	التفكير القاصر	.153	.000	-.160	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق الانفعالي	.136	.115	.206	.167	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفاؤل الساذج	.161	-.060	-.062	.113	.132	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق السلوكي	.098	-.080	.000	.129	.113	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الكلي	.170	-.053	.000	.084	.196	.000	.000	.000	.000	.000
	الاندماج الأكاديمي	-.046	.000	.107	.068	.081	.070	.220	.076	.204	.129
	التفكير الخرافي	.143	.000	-.296	-.099	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير التصنيفي	.139	.000	-.169	.068	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الآثار المباشرة المعيارية	التفكير القاصر	.215	.000	-.269	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق الانفعالي	.177	.161	.320	.198	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفاؤل الساذج	.230	-.091	-.105	.147	.171	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق السلوكي	.139	-.122	.000	.166	.145	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الكلي	.254	-.085	.000	.115	.267	.000	.000	.000	.000	.000
	الاندماج الأكاديمي	-.068	.000	.192	.092	.110	.074	.253	.080	.216	.129
	التفكير الخرافي	.132	.000	-.327	-.083	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير	.169	.000	-.244	.075	.000	.000	.000	.000	.000	.000

الأثر	المتنبأ بها	عدم التفاعل	عدم إصدار الأحكام	العمل بوعي	الوصف	المراقبة	التفكير القاصر	التوافق الانفعالي	التفاؤل الساذج	التوافق السلوكي	التفكير الكلي
	التصنيفي										
الآثار غير المباشرة اللامعيارية	التفكير القاصر	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق الانفعالي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفاؤل الساذج	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق السلوكي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الكلي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الاندماج الأكاديمي	.095	-.002	.029	.082	.058	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الخرافي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير التصنيفي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الآثار غير المباشرة المعيارية	التفكير القاصر	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق الانفعالي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفاؤل الساذج	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التوافق السلوكي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الكلي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الاندماج الأكاديمي	.142	-.004	.053	.113	.079	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير الخرافي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التفكير التصنيفي	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

يُلحظ من جدول (1) وجود أثار مباشرة لأبعاد اليقظة العقلية بالاندماج الأكاديمي، وآثار غير مباشرة لأبعاد اليقظة العقلية بالاندماج الأكاديمي من خلال التفكير البنائي.

ولتحديد الآثار المباشرة لليقظة العقلية على الاندماج الأكاديمي تم استخراج قيم بيتا (الأثر المباشر)، والجدول (2) يبين النتائج.

الجدول (2): الآثار المباشرة لأبعاد اليقظة العقلية في الاندماج الأكاديمي

المسار			القيم غير المعيارية	القيم المعيارية (β)	الخطأ القياسي	الإحصائي (t)	الدلالة الإحصائية
المراقبة	--->	الاندماج الأكاديمي	.081	.110	.024	3.346	***
الوصف	--->	الاندماج الأكاديمي	.068	.092	.025	2.659	.008
العمل بوعي	--->	الاندماج الأكاديمي	.107	.192	.021	5.114	***
عدم التفاعل	--->	الاندماج الأكاديمي	-.046	-.068	.022	-2.048	.041

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ للمراقبة، والوصف، والعمل بوعي أثر مباشر إيجابي دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي، في حين هناك أثر مباشر سلبي دال إحصائيًا لعدم التفاعل في الاندماج الأكاديمي. ولتحديد العلاقات غير المباشرة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديميّ من خلال التفكير البنائي لدى طلبة الجامعة، فقد تم استخدام (1) (Bootstrapping indirect effect)، (2) (Bootstrapping Confidence interval))، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): الأثر غير المباشر لليقظة العقلية والاندماج الأكاديميّ من خلال التفكير البنائي

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية	القرار
المراقبة ---> التفكير الكلي ---> الاندماج الأكاديمي	.025	.014	.040	.004	توسط جزئي
الوصف ---> التفكير الكلي ---> الاندماج الأكاديمي	.011	.004	.020	.009	توسط جزئي
عدم إصدار الأحكام ---> التفكير الكلي ---> الاندماج الأكاديمي	-.007	-.016	-.002	.016	توسط كلي
عدم التفاعل ---> التفكير الكلي ---> الاندماج الأكاديمي	.022	.010	.037	.010	توسط جزئي
المراقبة ---> التوافق السلوكي ---> الاندماج الأكاديمي	.023	.012	.038	.004	توسط جزئي
الوصف ---> التوافق السلوكي ---> الاندماج الأكاديمي	.026	.013	.042	.009	لا يوجد توسط

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية	القرار
عدم إصدار الأحكام ---> التوافق السلوكي ---> الاندماج الأكاديمي	-.016	-.030	-.008	.005	توسط كلي
عدم التفاعل ---> التوافق السلوكي ---> الاندماج الأكاديمي	.020	.010	.035	.007	توسط كلي
الوصف ---> التوافق الانفعالي ---> الاندماج الأكاديمي	.037	.022	.050	.025	توسط جزئي
العمل بوعي ---> التوافق الانفعالي ---> الاندماج الأكاديمي	.045	.034	.063	.006	توسط جزئي
عدم إصدار الأحكام ---> التوافق الانفعالي ---> الاندماج الأكاديمي	.025	.013	.038	.018	توسط كلي
عدم التفاعل ---> التوافق الانفعالي ---> الاندماج الأكاديمي	.030	.018	.042	.018	توسط جزئي
المراقبة ---> التفاؤل الساذج ---> الاندماج الأكاديمي	.010	.002	.021	.046	توسط جزئي
الوصف ---> التفاؤل الساذج ---> الاندماج الأكاديمي	.009	.002	.020	.044	توسط جزئي
العمل بوعي ---> التفاؤل الساذج ---> الاندماج الأكاديمي	-.005	-.012	-.001	.040	توسط جزئي
عدم إصدار الأحكام ---> التفاؤل الساذج ---> الاندماج الأكاديمي	-.005	-.015	.000	.063	توسط كلي
عدم التفاعل ---> التفاؤل الساذج ---> الاندماج الأكاديمي	.012	.002	.027	.066	توسط جزئي
العمل بوعي ---> التفكير القاصر ---> الاندماج الأكاديمي	-.011	-.021	.002	.127	لا يوجد توسط
عدم التفاعل ---> التفكير القاصر ---> الاندماج الأكاديمي	.011	.000	.022	.089	لا يوجد توسط

يتضح من جدول (3):

- للمراقبة والوصف أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التفكير الكلي (β= 0.025; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى المراقبة والوصف يزيد من مستوى التفكير البنائي الكلي، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ الفرد عندما ينتبه إلى كيفية تأثير مشاعره على أفكاره وسلوكاته، ويلاحظ أحاسيسه ويراقبها فإن ذلك يساعده على المبادرة في حل المشكلات، والتعامل مع الأخطاء بشكل طبيعي دون قلق، أو توتر، أو خوف، ويبذل قصارى جهده في مجمل الأعمال التي يقوم بها، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ اليقظة العقلية

المتمثلة ببعد الوصف تساعد الفرد في تحديد مشاعره والحديث عنها، وتحديد المعتقدات، والآراء، والتوقعات، وبالتالي؛ تحسين مستويات اندماجه الأكاديميّ، وحل المشكلات الأكاديمية بصورة منطقية.

- لعدم إصدار الأحكام أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التفكير الكلي والتوافق السلوكي (β=−0.007; P<.05)؛ مما يشير إلى أن نقصان مستوى عدم إصدار الأحكام يزيد من مستوى التفكير البنائي الكلي، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. وهذا يبرره ماو وآخرون (Mao et al., 2022) بأنّ عدم إصدار الفرد أي أحكام على أفكاره، ومشاعره، ومعرفته، وخبرته وتحديد كونها منطقية أو غير منطقية بلا شك ينمي من التفكير البنائي الكلي، ويساعد الفرد على جعل طريقة تفكيره تلقائية مع مجريات الحياة اليومية، وهو بذلك يخضع حتى الأفكار غير المنطقية للفحص والتجريب، ولو أصدر عليها حكمًا من البداية لأصبح تفكيره محدودًا ويفتقر إلى التجربة والاستقصاء.
- لعدم التفاعل أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التفكير الكلي والتوافق السلوكي (β=0.022; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى عدم التفاعل يزيد من مستوى التفكير البنائي الكلي، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته تجاه أفكاره المؤلمة والصعبة، وعدم سيطرة هذه الانفعالات على تفكيره يؤدي بالتفكير البنائي لأن يكون غير خاضع لحكم الانفعالات، ولا يتأثر بها، فيتخذ الفرد قراره الناتج عن تفكيره بإرادته الحرة، وضمن مستويات مرتفعة من اليقظة العقلية، فعلى سبيل المثال؛ عندما لا يتفاعل الفرد مع مشاعره السلبية في فشله في اختبار أو مهمة أكاديمية ويحاول النجاح فيها، ويضع خطوات منطقية لتفكيره؛ فإنّ ذلك يساعده على تحقيق الاندماج الأكاديمي.
- للمراقبة والوصف أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التوافق السلوكي (β=0.023; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى المراقبة والوصف يزيد من مستوى التوافق السلوكي، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. فعندما يراقب الفرد مشاعره، وأفكاره، وانفعالاته، ويضبطها، ويلاحظ كيف تؤثر بسلوكاته، فإن ذلك يساعده على تعزيز السلوك الفعال، ويحافظ على نهج متفائل في

الحياة، فيبتعد تبعًا لذلك عن الأشخاص الذين يصدرون آراء غير منطقية، وتتطور لديه القدرة على قراءة أفكار الآخرين، ويفكر بشكل إيجابي في المهام المختلفة، ويشعر بأنه قدم أفضل ما لديه حتى وإنّ أخفق في المهمة؛ وهذا يعزز من مستويات الاندماج الأكاديميّ، ويساعد على تحسين الانتباه، واتباع التعليمات، والقيام بالتكليفات الدراسية المختلفة.

- للوصف أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التوافق الانفعالي (β=0.037; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى الوصف يزيد من مستوى التوافق الانفعالي، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. فقدرة الفرد على تحديد مشاعره والحديث عنها، وتحديد المعتقدات، والآراء، والتوقعات يزيد من قدرته على تجنب أخذ الأمور على محمل شخصي، وعدم الحساسية لرفض الآخرين، وعدم القلق بشكل مفرط بشأن الفشل أو الرفض، وتقبل النقد بشكل فعال، ومحاربة الفشل بالنجاح وهذا يعزز التوافق الانفعالي الذي بدوره يجعل من الاندماج الأكاديمي ضمن مستويات مرتفعة من خلال الشعور بالاطمئنان في المهام الدراسية، والسعادة أثناء مناقشة الزملاء للمواضيع المختلفة، وتقدير ما يفعله الآخرون، والشعور بالراحة أثناء تنفيذ الواجبات المطلوبة (Tsai, 2023)
- للعمل بوعي أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التوافق الانفعالي (β=0.045; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العمل بوعي يزيد من مستوى التوافق الانفعالي، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. إذ يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ كل ما يصدر عن الفرد، وما يحدث حوله يجب أن يكون تحت تأثير الوعي، والانتباه، والإدراك، فعندما يجد الفرد نفسه يقوم بالأعمال بانتباه تام، ولا يتشتت بسهولة، ويندفع نحو الأنشطة التعليمية؛ فهو بذلك يقلل من شعوره بالإحباط واليأس عند مواجهة المهام المختلفة، ويركز على الأحداث السارة في الماضي والحاضر، ويدرك بأنه يشعر بكفاءة عالية، وهذه الأمور وفق ما أكده أبستن (Epstein, 1990) تزيد من التوافق الانفعالي الذي يعتبر مكونًا إيجابيًا في التفكير البنائي، والذي بدروه يحسن من مستويات الاندماج الأكاديميّ. فوفق ما أشار إليه إلفينستون وآخرون (Elphinstone et al., 2019) فإنّ اليقظة العقلية من خلال العمل بوعي تجعل الطالب يتابع المعلم ذهنيًا بشكل جيد في قاعة

المحاضرات، ويراجع المحاضرات بين الحين والآخر للتأكد من فهمها، ويخطط للموضوعات المختلفة قبل دراستها، ويحلل الأفكار الرئيسة إلى عناصرها الفرعية لتسهيل دراستها.

- لعدم إصدار الأحكام وعدم التفاعل أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التوافق الانفعالي (β=0.025; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى عدم إصدار الأحكام وعدم التفاعل يزيد من مستوى التوافق الانفعالي، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. وربما يكون سبب هذه النتيجة بأنّ خبرات الفرد السابقة والتي قد تكون صحيحة منعته من إصدار حكم محدد على أفكاره، ومشاعره، والمواقف التي يتفاعل معها، ولم يقع تحت تأثير الخبرات والانفعالات المؤلمة والمواقف الصعبة التي مر بها، وهذا جعل من مستويات التوافق الانفعالي بزيادة، وخصوصًا أنّ عدم إصدار الأحكام جعله يحدد المواقف التي قد ينجح أو يفشل بها، وجعله يكترث للأمور السخيفة، ولا يقف عند كل كبيرة وصغيرة؛ مما حدى بزيادة التوافق الانفعالي لديه والتأثير بشكل موجب على اندماجه الأكاديميّ.
- للمراقبة والوصف أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التفاؤل الساذج (β=0.010; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى المراقبة والوصف يقلل من مستوى التفاؤل الساذج، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. وهذا يُبرر أنّ المراقبة والوصف تجعل الفرد يشعر تجاه نفسه، ويلتمس انفعالاته، وأفكاره، وخبراته، ويحددها من خلال الوصف، فلا يعمم الأحداث الإيجابية بصورة مبالغ فيها لأنه واعٍ تمامًا أنّ هذه الأحداث قد تكون ظرفية وبفعل عوامل معينة، ولا يزيد من ثقته الزائدة في انطباعاته الأولية، ويصبح معتمدًا على الوقائع في تحليل الأمور، فيزداد تبعًا لذلك اندماجه الأكاديميّ، ويشارك في الأنشطة، ويستمتع بالأجواء الأكاديمية، ويخطط ويحلل لها.
- للعمل بوعي وعدم إصدار الأحكام وعدم التفاعل أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال التفاؤل الساذج (β=−0.005; P<.05)؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العمل بوعي وعدم إصدار الأحكام وعدم التفاعل يقلل من مستوى التفاؤل الساذج، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. فزيادة وعي الفرد وإدراكه وانتباهه، وتأكيده على الأفكار المنطقية فإنه يُعطي الأمور تقديرًا صحيحًا، ولا يبالغ في التعميم، فيزداد بذلك اندماجه الأكاديميّ، وعلى سبيل المثال؛ الطالب الذي يعرف

مهاراته الحقيقة ويتصرف بوعي لا يمكن أنّ يدخل مهمة أكاديمية مستويات الفشل فيها مرتفعة جدًا، في حين أنّ طالب لا يتمتع بذلك ولديه مستويات عالية من التفاؤل الساذج قد يغامر في هذه المهمة، ويدخلها ويفشل فيها ويتأثر اندماجه بصورة سالبة جراء ذلك.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النجار (2020)، مراد وصابر (2021)، وعوضين (2020)، (di Pierdomenico et al., 2017; Elphinstone et al., 2019).

التوصيات والمقترحات البحثية

في ضوء النتائج السابقة فقد أفضت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

- حث طلبة الجامعة على الشعور تجاه أنفسهم، والتماس انفعالاتهم، وأفكارهم، وخبراتهم، وذلك كله في نطاق الوعي والإدراك، وتحديد مشاعرهم والحديث عنها، والعمل بوعي وانتباه عالٍ.
- التركيز على أبعاد اليقظة العقلية التي قللت من مستويات التفكير البنائي السالبة (الهدامة) وزادت بفعلها مستويات الاندماج الأكاديميّ.
- زيادة مستويات المراقبة، والوصف، والعمل بوعي لدى طلبة الجامعة لما لها من أثر إيجابيّ في تحسين مستويات الاندماج الأكاديميّ.
- التقليل من مهارات التفكير البنائي الهدامة كالتفكير التصنيفي والخرافي، والتفاؤل الساذج.

المراجع العربية

الحويجي، خليل. (2016). تقنين قائمة التفكير البنائي (الصورة القصيرة) لدى طلبة الجامعة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، 17*(2)، 90- 115.

خلاف، بسمة. (2020). التفكير البنائي مفهومه، ومرتكزاته، وخصائصه. *مجلة التكامل، 9*، 139- 152.

عباس، مهند. (2021). الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية*، 28(4)، 1-9.

عفيفي، صفاء. (2016). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديميّ في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 40*(3)، 119- 257.

عوضين، حنان. (2020). أثر اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي على الاستمتاع بالحياة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. *دار الأطروحة للنشر العلمي، 5*(6)، 37- 80.

الفقير، دعاء ومقابلة، نصر. (2021). القدرة التنبؤية للتوافق النفسي واليقظة العقلية بالتنظيم الذاتي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29*(3)، 639- 668.

محمد، عبد العزيز. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية. *مجلة القراءة والمعرفة، 247*، 45- 77.

مراد، هاني وصابر، سارة. (2021). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية. 22*(8)، 264- 329.

مرسي، أمل وصادق، أمال وعبد الغفار، محمد. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 26*، 356- 387.

النجار، حسني. (2020). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية 20*(4)، 1- 100.

References

Amerstorfer, M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in psychology*, *12*, 1-18.

Appleton, J., Christenson, L., Kim, D, & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 427-445.

Astin, W. (1982). *Minorities in American higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, W. (1993). *Minorities in American higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Awadin, H. (2020). The impact of mental alertness and academic integration on the enjoyment of life among a sample of female students at King Khalid University. *Dar Al-Atroha for Scientific Publishing, 5* (6), 37-80.

Axelrod, I., & Santagata, L. (2021). Evaluating a Mindfulness-Based Intervention to Improve Academic Engagement. *Journal of Applied School Psychology*. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. 1-21.

Azila-Gbettor, E. M., Mensah, C., Abiemo, M. K., & Agbodza, M. (2022). Optimism and intellectual engagement: a mediating moderating role of academic self-efficacy. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 12, 54-89.

Azila-Gbettor, M., Mensah, C., Atatsi, A., & Abiemo, K. (2021). Predicting students' engagement from hope and mindfulness. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.

Baer, A., Smith, T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27–45.

Black, S. (2011). A brief definition of mindfulness. *Behavioral Neuroscience, 7*(2), 109.

Brown, W., & Ryan, 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.

Chang, T., Brown, P., & Hwang, H. (1983). *Structural modelling and limit state identification for reliability analysis of RC containment structures* (No. BNL-NUREG-32850; CONF-830805-43). Brookhaven National Lab., Upton, NY (USA); Toshiba Corp., Tokyo (Japan).

di Pierdomenico, A., Kadziolka, M., & Miller, J. (2017). Mindfulness correlates with stress and coping in university students. *Canadian Journal of Higher Education, 47*(2), 121-134.

Elphinstone, B., Whitehead, R., Tinker, S. P., & Bates, G. (2019). The academic benefits of 'letting go': The contribution of mindfulness and nonattachment to adaptability, engagement, and grades. *Educational Psychology*, *39*(6), 784-796.

Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165–192). The Guilford Press.

Epstein, S. (1998). Cognitive-experiential self -theory: a dual-process personality theory with implications for diagnosis and psychotherapy. in Bornstein, R.F. and Masling, J.M. (Eds), *Empirical Perspectives on the Psychoanalytic Unconscious*, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 99-140.

Epstein, S. (2001). *Constructive Thinking Inventory: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources, Lutz, FL.

Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. *Comprehensive handbook of psychology, 5*, 159-184.

Finkelstein-Fox, L., Park, L., & Riley, E. (2019). Mindfulness' effects on stress, coping, and mood: A daily diary goodness-of-fit study. *Emotion, 19*(6), 1002–1013.

Galante, J., Stochl, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, P., & Jones, B. (2021). Effectiveness of providing university students with a mindfulness-based intervention to increase resilience to stress: 1-year follow-up of a pragmatic randomised controlled trial. *J Epidemiol Community Health*, *75*(2), 151-160.

Gehart. R. (2012). *Mindfulness and acceptance in couple and family therapy*. Springer Science & Business Media.

Hattie, C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence*? ACER Res. Confer. 1–17.

Humphreys, H. and Zettel, C. (2002). Transformational leader self-perception and objective sales performance: the potential moderating effects of behavioural coping ability. *International Business and Economics Research Journal. 1*(1), 9-23.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses*. New York: Hyperion.

Karki, P., Chaudhury, S., & Patangia, B. (2020). Academic Engagement among College Students in Urban Bangalore: Exploring Institutional and Individual Level Determinants of Academic Engagement. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, *14*(2), 24.

Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School psychology quarterly*, *26*(1), 70-125.

Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, *58*(1), 3-13.

Mondal, A., & Deka, A. (2021). Mindfulness and Optimism Level in Artists and How it Influences Their Creativity. *Amity Journal*, ahead-of-print No. ahead-of-print.

Neff, D, & Dahm, A. (2015). *Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness.* New York: Springer.

Nwosu, C., Okwuduba, E., & Okoye, O. (2018). Coping strategies and academic engagement of part-time undergraduate student teachers in Nigeria. *Social Sciences and Education Research Review*, *5*(172-94), 72-94.

Ofori, K., Tod, D., & Lavallee, D. (2021). An exploratory investigation of superstitious behaviours, coping, control strategies, and academic engagement in Ghanaian and British student-athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*(1), 3-19.

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research policy*, *50*(1), 104-114.

Prospero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, *31*(12), 963-975.

Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.

Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education, 63*(6), 685-700.

Schaufeli, B. & Bakker, B. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: across-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716.

Schreiber, B., & Yu, D. (2016). Exploring student engagement practices at a South African university: student engagement as reliable predictor of academic performance. *South African Journal of Higher Education, 30*(5), 157-175.

Shaw, P. (2021). Moving from Critical to Constructive Thinking. *Evangelical Review of Theology*, *45*(2), 129- 140.

Thayer-Bacon, B. (1998). Transforming and redescribing critical thinking: Constructive thinking. *Studies in Philosophy and Education*, *17*(2), 123-148.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research, 45*(1), 89-125.

Vizoso, C., Rodriguez, C., & Arias-Gundin, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, *37*(7), 1515-1529.