نموذج سببي للعلاقات بين كلٍّ من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز

A Causal Model of the Relationship Between Social Emotional Competence, Mindfulness, Academic Help Seeking and Achievement Motivation

هيام عاهد يونس
طالبة دكتوراة/ جامعة اليرموك/ فلسطين

عدنان يوسف العتوم
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Hiyam Ahed Younis
PhD Student\ Yarmouk University\ Jordan
yhiyam@yahoo.com

Adnan Yousef Al-Atoum
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
atoum@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 14/ 8/ 2022م، **تاريخ القبول:** 21/ 9/ 2022م.
Received: 14/ 8/ 2022, **Accepted:** 21/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-014-041-001
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز من خلال نمذجة سببية مقترحة ترتكز إلى أسس معرفية تبنت أسلوب تحليل المسار لتفسير دافعية الإنجاز. ولتحقيق ذلك تألفت عينة الدراسة من (384) طالبًا عربيًا في حيفا. استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لزاهو وإي (Zhou & Ee, 2012)، تعريب الباحثين ومقياس اليقظة العقلية لباير وآخرون (Baer et al. , 2006) المعرّب (أبو حسان، 2019)، ومقياس طلب المساعدة الأكاديمية (أبو غزال، 2013)، ومقياس دافعية الإنجاز (عثمان وصبحي، وشاهين، 2014). أسفرت النتائج عن استخراج أفضل نموذج حقق حسن مطابقة مع النموذج الافتراضي، والذي تضمن تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا عند مستوى (01.) لكلٍ من أبعاد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي على طلب المساعدة الأكاديمي. ولكلٍ من أبعاد الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديميّ على اليقظة العقلية، ولكلٍ من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية على دافعية الإنجاز. ووجود تأثيرات غير مباشر دالة إحصائيًا لكلٍ من أبعاد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي على اليقظة العقلية، ولكلٍ من أبعاد الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وإدارة العلاقات والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي على دافعية الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز، الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية، طلب المساعدة الأكاديمية.

Abstract:

This study aimed to reveal the causal relationships between social emotional competence (SEC) , mindfulness, academic help seeking (AHS) and achievement motivation through a proposed causal modeling based on cognitive principles using path analysis to explain achievement motivation. The study sample consisted of 384 Arab students in Haifa. For the purposes of the study, a set of tools were used including SEC Scale by Zhou and Ee (2012) , scale of mindfulness by Baer et al. (2006) , translated by Abu Hassan (2019) , AHS Scale developed by Abu Ghazal (2013), achievement motivation scale based on the study of Othman et al. (2014). The results extracted the best model that achieved a good fit with the suggested model, which included direct positive effects that were statistically significant at the level 0. 01 for social awareness, relationship skills and self- awareness domains on AHS. And for self- management,

self- awareness domains and AHS on mindfulness. In addition to AHS, mindfulness on achievement motivation. There are statistically significant indirect effects for social awareness, relationship skills, and self- awareness on mindfulness, in addition to social awareness, self- management, relationship skills, self-awareness, and AHS on achievement motivation.

***Keywords**: Achievement motivation, social-emotional competence, mindfulness, academic help seeking.*

المقدمة:

تعتبر مرحلة الجامعة من أهمّ المراحل في حياة المراهقين؛ إذ يواجه فيها الطالب تحديات كثيرة في القرن الواحد والعشرين، من كثرة المعلومات والتقنيات، في ظل مجتمعات متعددة الثقافات ومعقدة اجتماعيًا وانفعاليًا. ولم تعد الكفاءة المعرفية وحدها التي تتنبأ بالنجاح، بل زاد في الآونة الأخيرة– خاصة بعد جائحة كورونا– تسليط الضوء على دور الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأهميتها بالتنبؤ بالنجاح. وتُعد الدافعية للإنجاز من أهم المخرجات من عملية التعليم، فكل ما ينجزه ويحصّله ويحققه الطالب يحتاج إلى دافع يدفعه نحو تحقيق أفضل أداء، وكذلك تحقيق ذاته ساعيًا إلى النجاح، متجنبًا للفشل.

تعدّ دافعية الإنجاز من أهم المفاهيم التي كانت وما زالت حاضرة بقوة في الأبحاث، فهي المحرك لتحقيق الأهداف وتحقيق الذات في مجالات شتى، ويعدّ دافع الإنجاز لطلبة الجامعة من أهم الدوافع والعوامل التي تؤدي دورًا حاسمًا في النجاح أو الفشل، فهو حالة داخلية انفعالية تولد لدى الطالب شعورًا بالتنافس، وله اتصال مباشر بتوجيهه نحو التخطيط للعمل، وتحقيق إنجازه وصولًا للتفوق (Albert, 2005). وعرفها موراي (Murray, 1938) بأنها رغبة الفرد في تخطي العقبات، وميله لممارسة المثابرة والكفاح والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلّما أمكن ذلك، وبطريقة تجعل الفرد راضيًا عن نفسه (خليفة، 2000). وعرفها ماكيلاند وزملاؤه (1953) بأنها استعداد ثابت بشكل نسبي في الشخصية، يحدد مدى تطلع الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح يترتب عليه نوع من الرضا، وأنه ثمرة الصراع بين هدفين: تحقيق النجاح، وتجنب الفشل (خليفة، 2000).

والأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة يعزون نجاحاتهم السابقة إلى قدراتهم، ويعزون فشلهم إلى عوامل وقوى خارج سيطرتهم، ويختارون المواقف التي تنطوي على معايير تنافسية (نقود، درجات، كسب لعبة معينة) ويتخيرون المهمات المتوسطة الصعوبة والواقعية، أما ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة فلديهم دافع تجنب الفشل أقوى من دافع الإنجاز، ويختارون المهام السهلة، أو الصعبة جدا التي يفشل بها معظم الناس (أبو غزال 2015).

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (Social Emotional Competence) محصلة التعلم الاجتماعي الانفعالي (Social Emotional Learning) الذي يعتبر لغة عالمية جديدة واتجاه نحو التعلم في السنوات القادمة. اختلف الباحثون في تعريفها وقياسها، حيث أشار دورلاك (Durlak et al., 2011) إلى أنها تطبيق انتقائي للمهارات الاجتماعية والانفعالية بطرق متنوعة، يتم تعلمها عن طريق النمذجة التي يقوم بها الكبار والأطفال، مما يتيح الفرصة لممارستها في مواقف مختلفة. بينما يعرفها

جونز وآخرون (Jones et al., 2017) بأنّها المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والشخصية المطلوبة للنجاح في المدرسة، في مكان العمل، في العلاقات وفي الحياة المدنية. أما إلياس فزاد بأنها الكفاءات التي تشكل الأساس للتفاعل البشري (Elias, 2019).

وتقسم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إلى ثلاثة مكونات: القدرة على وضع أهداف طويلة المدى، والقدرة على العمل مع الآخرين والقدرة على إدارة المشاعر. (OECD, 2015). ويعتمد مفهوم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على أطر نظرية مختلفة، مثل: عوامل الشخصية الخمسة، وعلم النفس الإيجابي، والدافعية، وغيرها (OECD, 2021). وفي هذه الدراسة، اخترنا أشهر نموذج، **وهو نموذج الأبعاد الخمسة للكفاءة الاجتماعية الانفعالية لكاسيل (CASEL, 2020)**، **وهي**: الوعي الذاتي (Self- Awareness): هو القدرة على فهم انفعالات الفرد وأهدافه الشخصية وقيمه، والتقييم الدقيق لنقاط قوته وضعفه. عندما يمتلك الطلبة هذا الوعي فإنهم يكونون قادرين على فهم كيف تؤثر أفكارهم ومشاعرهم في سلوكهم. الإدارة الذاتية (Self- Management): هي قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته وأفكاره وسلوكياته في المواقف المختلفة بنجاح. الوعي الاجتماعي (Social Awareness): هو القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين والتعاطف معهم على اختلاف خلفياتهم وثقافاتهم. مهارات العلاقات (الصحية) (Relationship Skills): هي قدرة الطلبة على بناء علاقات هادفة وصحية مع الآخرين والحفاظ عليها، رغم الاختلاف. اتخاذ القرار المسؤول (Making Responsible Decision): هو كيفية اتخاذ قرارات بناءة ومسؤولة ومدروسة مع مراعاة القواعد والمعايير الأخلاقية، وتقييم العواقب والنظر في السبب والنتيجة، وتقييم الموقف، والنتائج المحتملة، والتأثير في الآخرين، والتفكير الذاتي.

يؤثر اكتساب الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على المدى القصير، في إدراك الطلبة لذاتهم وإدارة أنفسهم، واعتبار وجهات نظر الآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة، وبناء علاقات أفضل مع الآخرين، وأقل مشاكل سلوكية وتهور، ولديهم إنجازات أفضل وحضور ومشاركة في التعليم (Durlak et al., 2011). أما على المدى الطويل، فتزيد تنمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من فرصة إنهاء الثانوية بنجاح، والاستعداد الأفضل للجامعة، والنجاح في العمل، والصحة النفسية والسعادة، والمواطنة الصالحة (Hawkins et al., 2008).

أما متغير اليقظة العقلية، فقد كان مفهوما فلسفيًا بوذيًا تناوله علماء النفس بوصفه مفهوما نفسيًّا يرتبط بعلم النفس الإيجابي من جهة، وبوصفه عاملا يسهم في علاج الأمراض من جهة أخرى (أبو حسان، 2019). يراها البعض ترتبط إيجابيًا مع الخصائص والسمات النفسية الإيجابية، أو سلبًا مع عوامل الخطر الناتجة عن القلق والغضب والاكتئاب، حيث من الممكن أنّ تكون حالة عابرة بدرجة مرتفعة من الوعي تتحقق من خلال التأمل (Kettler, 2013).

واليقظة العقلية هي مهارة لحل المشكلات كما رآها باير وآخرون (Baer et al., 2006) هي المراقبة المستمرة للخبرات، وتسليط الضوء على الخبرات الراهنة بدلا من التركيز على الماضي أو المستقبل، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار أحكام. وقد عرفتها حموري وأبو غزال (2021) بأنّها قدرة الفرد على جعل عقله في حاله تأهب واستعداد دائم لتقبل واستيعاب التجارب والخبرات الجديدة والحالية، وتقبلها بدون إصدار أحكامه بالسلب أو الإيجاب؛ مما يساعده على الانفتاح على الخبرة وتقبل الخبرات الجديدة. واشتملت اليقظة العقلية عند باير وآخرين (Baer et al. , 2006) على خمسة مكونات هي: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل.

تسهم اليقظة العقلية في تركيز الطلبة على المهمة التي يقومون بها، وإظهار كل ما لديهم من كفاءة ومهارة؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على تلبية احتياجاتهم المختلفة في البيئة الأكاديمية، والاستمرار في إتمام المهمة (بني يونس، 2007). وذكر جونز (Jones, 2011) مجموعة من الفوائد لليقظة العقلية منها: الوعي بالإحساسات، والتحكم الإيجابي، وتنظيم الانفعالات، والقبول وعدم الحكم، وتنظيم الانتباه. بينما انعدام اليقظة العقلية يولد نظرة أحادية الاتجاه، وقطعية للأحداث (Mandal, et al., 2012).

وتساعد اليقظة العقلية الطالب الجامعي في أن ينظم ذاته، حيث يعتبر طلب المساعدة الأكاديمي من أحد أهم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الذي يحتاجه الطالب في القرن الـ 21، لكن من أكثر ما يمنعه من ذلك هو الاتصاف بوصمة العار، فتعينه كفاءته الاجتماعية الانفعالية كي يترفع عن هذا الشعور، ويطلب المساعدة التكيفية التي يحتاجها (Black & Allen, 2019). ويلتقي طلب المساعدة الأكاديمية في متغير دافعية الإنجاز في تحسين تعلم الطلبة الجامعيين، ومقاومة التهديد المدرك من القدرة المنخفضة والشعور بالعجز الأكاديمي (Newman, 1994).

يعود الفضل إلى نيلسون ديغول (Nelson- LeGell, 1981) بتغير النظرة السلبية لطلب المساعدة إلى سلوك إيجابي ناضج يعكس الكفاءة. فقد عرّفها بأنّها إستراتيجية لحل المشكلات تسمح للطلبة بالتوافق مع الصعوبات الأكاديمية من خلال كسب المساعدة من الآخرين، بينما عرفتها الجراح (2016) بأنّها إستراتيجية يستخدمها الطالب عن طريق توجيه الأسئلة للمعلم، أو الزملاء أثناء العملية التعليمية للحصول على المساعدة التي تُكسبه المعلومات والمهارات. فسرت العديد من النظريات سلوك طلب المساعدة مثل نظرية العزو، فمن لديهم نمط عزو خارجي يتوقع تجنبه لطلب المساعدة، لأنّ هناك عوامل خارجية تتحكم فيه، أما الفرد ذو العزو الداخلي فمتوقع أن يطلب المساعدة أكثر (Ames & Lau, 1982). وتدعي نظرية تقدير الذات أنّ الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يشعرون بالتهديد نتيجة طلب المساعدة أمام الآخرين؛ لأنهم غير قادرين على إتمام المهمة، ويلجؤون إلى الانسحاب وتعلم السلبية وتجنب طلب المساعدة (Ruth & Coleman, 1996).

وميز نيلسون لي جال بين شكلين من طلب المساعدة: طلب المساعدة الوسيلي (التكيفي): وهو بحث الطالب عن المساعدة الضرورية فقط لتعلم أو إكمال المهمة بنجاح، ويرتبط إيجابيا بالدافعية والإنجاز. وطلب المساعدة التنفيذي (اللا تكيفي) وهو الطلب من الآخرين إكمال المهمة بشكل نهائي بدلا منه، حتى عندما لا يحتاجها، ويتضمن تجنب المساعدة الضرورية ويرتبط سلبيا بالدافعية والإنجاز، ويقلل من الجهد المبذول (أبو غزال، 2013).

ويتأثر الاتجاه نحو طلب المساعدة الأكاديمية بالفوائد المدركة من حيث إن طلب المساعدة الأكاديمية إستراتيجية مفيدة في تحسن التعلم. والتهديد المدرك يكمن في أنّ طلب المساعدة دليل على القدرة المنخفضة والشعور بالعجز (Rayan & Pintrich, 1997; Newman, 1994). كما يتأثر طلب المساعدة بالخصائص الشخصية (العمر، الجنس، الثقة بالنفس...)، والأهداف والدوافع والتفاعل الاجتماعي، وبيئة التعلم (Black & Allen, 2019).

العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز: يتضح من خلال الأدب النظري أنّ المتغيرات الأربعة ترتبط فيما بينها كونها تنهل من علم النفس الإيجابي التي تحمل النظرة المتفائلة تجاه الطالب وترتبط بتطلعاتها نحو طالب القرن الـ 21، فزيادة الكفاءة الاجتماعية والانفعالية تشجع الطالب على طلب المساعدة التكيفية، وعلى التأمل وتركيز الانتباه من خلال تطوير اليقظة العقلية لديه؛ مما يدفعه لتحقيق الإنجاز والنجاح في التعلم والحياة. وترتبط الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وطلب المساعدة ودافعية الإنجاز معًا، كونها تحدث في سياق اجتماعي كما أشار باندورا، وتتأثر بالتفاعل الاجتماعي والبيئة الاجتماعية (Black & Allen, 2019). وتفسر نظرية العزو أيضا ارتباطا بين المتغيرات فمن يملك نمط عزو داخلي يطور كفاءته الانفعالية الاجتماعية، ولا يهاب طلب المساعدة (Ames & Lau, 1982). وتساعده اليقظة على التأمل الداخلي؛ مما يجعله من ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة. ترتبط المتغيرات أيضًا وتتداخل في بعض معانيها ومركباتها.

أشار الإطار النظري إلى وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، فكلّما تمتع الطالب الجامعي بكفاءة اجتماعية انفعالية أكثر، وكان واعيًا لذاته ومنظمًا لانفعالاته، وواعيًا للسياق الاجتماعي الذي يعيشه، ويدير ذاته بتناغم، ويستطيع اتخاذ القرارات المسؤولة، ويبني علاقات مع زملائه والمحيطين به، كلّما زادت دافعيته نحو الإنجاز، وزادت مثابرته وشغفه وطموحه، فقد أشار هوانج وكونغشاروين وغينيا (Mandal, et al., 2012) إلى أنّ الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز في السياق الأكاديمي يشتركان مع بعضهما بوصفهما من مكونات النجاح الأكاديمي لدى الطالب.

ومن خلال ارتباط الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز ارتباطًا مباشرًا بمفهوم الفرد عن قدراته، ومن ثم تأثير ذلك في أدائه في مواقف الحياة المختلفة، يمكن القول إنّ تمايز إدراك الطلبة لمستوى كفاءتهم يقف خلف تباين مستوى إنجازهم، ويتشكل إدراك وأفكار الطالب حول نفسه جراء عمليات تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية، وتتأثر بخبرات النجاح والفشل الي يعيشها (النملة، 2016). ومن جهة أخرى، يرى أوم وآخرون (Um et al., 2012) أنّ انفعالات الطالب تتعلق بدافعية الإنجاز لديه، حيث تتوسط هذه الانفعالات كفاءة الطلبة ودافعيته لتعلم مادة ما، وأنّ تنشيط المشاعر الإيجابية يُعزز الدافع الداخلي والخارجي للتعلم، ويحسن المهارات المعرفية المطلوبة، مثل الإبداع والقدرة على حل المشكلات. وقد أشار بيتري وجفورن (Petri & Govern, 2012) إلى أنّ نظرية دافعية الإنجاز أثبتت أنّ الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الاجتماعية تتشكل لديهم دافعية إنجاز عالية.

وكشفت العديد من الدراسات عن وجود العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، كما في دراسة النملة (2016)، ودراسة مهدي ومحمد (2017)، ودراسة فيلز ودورنالي (Filiz & Durnali, 2020)، وعلى سبيل المثال فقد أجرى كيم وشين (Kim & Shin, 2021) دراسة للكشف عن تلك العلاقة لدى عينة من (195) من طلبة الجامعة يدرسون التمريض في أربع جامعات في كوريا الجنوبية. وطُبق على العينة مقياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، ومقياس دافعية الإنجاز. وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، حيث إنّ معالجة الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تسهم في تحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أما بالنسبة للعلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، فقد ارتبط المتغيران ارتباطًا قويًا كما ظهر في الأدب النظري (شعيب، 2020)، فبعضهم يرى أنّ اليقظة العقلية إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم الاجتماعي الانفعالي، وهناك من يرى أنّ الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تتنبأ باليقظة العقلية، فالطالب الذي يملك كفاءة اجتماعية انفعالية يكون يقظًا أكثر، فالكفاءة الاجتماعية الانفعالية تساعد على الوصول لليقظة العقلية دون تشويش انفعالي بحيث يركز الطالب انتباهه لما يعيشه في اللحظة دون إصدار حكم؛ مما يزيد في تفكيره العميق، والإبداعي، والناقد، والتفكير عالي الرتبة.

ققد أشار براون ورايان وكريسويل (Brown, Ryan & Cre-swell, 2007) إلى أنّ اليقظة العقلية تشترك مع المكونات الأساسية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية في العديد من القواسم المشتركة، فاليقظة هي الملاحظة المتعمدة للتجربة الداخلية والخارجية للفرد، وتنمي وعي الأفراد بالأفكار والعواطف. ويرى (Kabat- Zinn, 1990) أنّ هذا يتماشى مع مكون الوعي الذاتي للمهارات الاجتماعية والانفعالية، والذي يتضمن تحديد المشاعر وتصور الذات بدقة.

بينما تطرق هوايت وآخرون (Zoogman et al., 2015) إلى أنّ اليقظة تقلل من اجترار التجارب السابقة غير السارة، وتعطل أنماط التفكير السلبية، وتعزز التنظيم العاطفي من خلال إعادة تقييم إيجابية للتجارب السلبية، وهذا يتوافق مع الإدارة الذاتيّة التي تعدّ من مهارات الكفاءات الاجتماعية الانفعالية المهمة للطالب. ويرى مانسوف وآخرون (Manusov et al., 2020) أنّ اليقظة العقلية ترتبط بمهارات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية الأخرى، كالتعاطف والوعي الاجتماعي. كما يشير جونز وهانسن (Jones & Hansen, 2015) إلى ارتباط اليقظة العقلية بالمهارات الاجتماعية، والتعبير الاجتماعي. وترتبط أيضا مع مكون اتخاذ القرار المسؤول، حيث تسمح اليقظة بالإبداع والاستبصار في مكونات المشكلة؛ مما يساعد باتخاذ القرار الصحيح.

كما لفتت العديد من الدراسات على طلبة في مراحل تعليمية مختلفة إلى ارتباط الكفاءة الاجتماعية الانفعالية باليقظة العقلية، كنتائج دراسة شعيب (2020)، ودراسة لو وآخرون (lu, et al., 2005)، ودراسة نبيزادا (Nabizadeh et al., 2021)، فمثلًا أجرى دي كارفالهو وآخرون (De Carvalho, et al., 2017) دراسة للكشف عن فاعلية برنامج في التعلم الاجتماعي الانفعالي (Mind up) في تحسين مستويات اليقظة العقلية، حيث

تكونت عينة الدراسة من (454) طالبًا من الصفوف الثالث والرابع في البرتغال، بالإضافة إلى (20) معلمًا، وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية. وقد أظهرت النتائج أثر برنامج التعلم الاجتماعي الانفعالي في زيادة مستويات اليقظة العقلية عند الطلبة، حيث أصبحوا أكثر قدرة على تنظيم المشاعر، وتجربة المزيد من التأثير الإيجابي، وأكثر تعاطفًا مع الذات.

إنّ الكفاءة الاجتماعية والانفعالية تشجع الطالب على طلب المساعدة التكيفية، فقد أشار باندورا إلى أنه يمكن تطوير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وطلب المساعدة الأكاديمية التكيفية من خلال بيئات التعلم التعاوني والنمذجة الاجتماعية، فيعمل تطوير الوعي الاجتماعي ومهارة بناء العلاقات الصحية التي هي من مكونات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، على زيادة طلب المساعدة الأكاديمي التكيفي عند الطالب (أبو غزال، 2015).

في المقابل فإنّ انخفاض الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تجعل من الطالب يطلب المساعدة اللا تكيفية، أو يحجم عن طلب المساعدة حتى وإن كان محتاجًا إليها. كذلك يرتبط المتغيران من خلال نظرية العزو، فمن يملكون الكفاءة الاجتماعية الانفعالية المرتفعة، والعزو داخلي لديهم أكثر، يتوجه لطلب المساعدة التكيفي. وأشار بلاك وألين (Black & Allen, 2019) إلى أنّ الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لها تأثيرٌ كبيرٌ في طلب المساعدة الأكاديمية.

وارتبطت الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مع طلب المساعدة كما جاء في دراسة دغيم وآخرين (Daeem et al., 2016) ودراسة سليمي (Salimi et al., 2021). فمثلًا أجرى كياروشي وآخرون (Ciarrochi et al., 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الكفاءة الانفعالية في طلب المساعدة للمراهقين الفقراء مع مشاكل شخصية وانفعالية ويراودهم تفكير انتحاري. تم اختيار عينة مكونة من (217) مراهقًا، وطُبقت عليهم مقاييس الكفاءة الانفعالية وطلب المساعدة واليأس والدعم الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى أنّ المراهقين منخفضي الكفاءة الانفعالية لديهم نوايا أقل لطلب المساعدة من مصادر غير رسمية (مثل العائلة والأصدقاء) ومن بعض المصادر الرسمية (مثل أخصائي الصحة العقلية)، ولديهم رغبة شديدة في تجنب طلب المساعدة.

أشار الأدب النظري إلى أنّه كلّما كان الطالب الجامعي مركزًا انتباهه على دراسته وتحصيله، زادت دافعيته وزاد إنجازه، وزادت اليقظة من التركيز الشديد على المهمة؛ مما يزيد من الشغف والمثابرة وبذل الجهد والطموح من أجل الإنجاز، كما تزيد اليقظة العقلية من التأمل لتوصله لبناء تصور لأهدافه وخططه كي يحقق الإنجاز، فقد أشار ألبرت (Albert, 2005) إلى أنّ دافعية الإنجاز تولد لدى الطالب شعورًا بالتنافس، ومثل هذا الدافع لا يمكن التحلي به وتنميته دون الوعي بالذات واليقظة العقلية، كما أوضحت حموري وأبو غزال (2021) أنّ اليقظة العقلية تؤثر في دافعية الإنجاز، وتسهم في تكوينها لدى الطالب.

أما الدراسات التي تربط بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز فقد أظهرتها نتائج دراسة محمد (2020)، ودراسة فيو وآخرون (Fu, Wu, & Liu, 2021). فمثلاً هدفت دراسة حموري وأبو غزال (2021) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (998) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك. تم استخدام مقياس لليقظة الذهنية، ومقياس للتوجهات الهدفية، وتطوير مقياس لدافعية الإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية لليقظة الذهنية، والتوجهات الهدفية بمتغير دافعية الإنجاز.

يساعد طلب المساعدة الأكاديمية التكيفية الطالب على زيادة ثقته بنفسه وشعوره بالكفاءة والفاعلية الذاتية؛ مما يدفعه للإنجاز. على عكس ذلك يزيد طلب المساعدة اللا تكيفي على قلة المثابرة وبذل الجهد. ويلتقي طلب المساعدة الأكاديمية في متغير دافعية الإنجاز في تحسين تعلم الطلبة، ومقاومة التهديد المدرك من القدرة المنخفضة والشعور بالعجز الأكاديمي. (Newman, 1994).

في حين تبين دراسة هاشمي وآخرين (Hashemi et. al, 2017)، عن أثر فعالية التدريب على إستراتيجيات طلب المساعدة في تحسين الضغط الأكاديمي والأداء ودافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لأنماط العزو بين الطلاب. تم اختيار (60) طالبًا ثانوياً في مناطق تبريز الخمس في إيران وتم تقسيمهم إلى مجموعتين من أنماط العزو الداخلية والخارجية وفق استبانة أنماط العزو، وقد أكملوا مقياس الإجهاد الأكاديمي وتقييم دوافع الإنجاز الأكاديمي، وتم التدرب من خلال (12) لقاء تدريبي. وقد أظهرت النتائج أنّ التدريب على إستراتيجيات طلب المساعدة فعال في تحسين الضغط الأكاديمي والأداء ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ويمكن لأساليب العزو أن تخفف من تأثير هذه الطريقة على الضغط الأكاديمي، ودافعية الإنجاز.

في ضوء ما سبق، تم بناء مسوغات تصور نموذج للعلاقة السببية بين المتغيرات الأربعة في هذه الدراسة حيث جاءت الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأبعادها الخمسة كمتغير مستقل من جهة، والدافعية للإنجاز كمتغير تابع من جهة أخرى واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي كمتغيرات وسيطة كما هو موضح في الشكل (1) في النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تأتي هذه الدراسة في فترة تاريخية حرجة من جائحة كورونا (كوفيد 19) وما تلاها من مراحل تكيفية، والتي أدت إلى ابتكار طرق جديدة لتمكين الطلبة من مواصلة التعلم في بيئة آمنة وداعمة، خلال فترة الإغلاق وما بعدها. وعلى الرغم من جهود لملمعلمين وأولياء الأمور للتخفيف من آثار التدابير التقييدية لـ CO-VID- 19 في الطلبة، الا أنّ الدراسات أظهرت انخفاضًا في الدافعية للإنجاز الأكاديمي للطلبة خاصة مع انخفاض مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية (Subakthiasih & Putri, 2020; Zaccoletti et al. , 2020). من هنا جاء الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز عند طلبة الجامعات ودراسة العوامل المؤثرة فيها. وتم اختيار طلبة الجامعات كونهم في جيل من اكتمال النمو الجسدي مع بلورة للهوية ورسم الأهداف والتوجه نحو الإنجاز.

وفي ضوء عدم وجود دراسة للعلاقات بين هذه المتغيرات بحسب علم الباحثين، جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقات الارتباطية بين كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية، طلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات، وتحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات من

خلال نمذجة سببية مقترحة للعلاقات، وتتمحور مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل التالي: ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي ودافعية الإنجاز؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية في محاولتها الكشف عن طبيعة العلاقة السببية بين متنبئات الدراسات الحالية، وهي الكفاءة الاجتماعية واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية في المتغير التابع، وهو دافعية الإنجاز، مما يعني فهمًا أعمق للعوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز خاصة بعد جائحة كورونا. وهذه الدراسة هي الأولى التي تجمع بين هذه المتغيرات الأربعة عالميًا وعربيًا على حد علم الباحثين وفق نموذج سببي. وتُقدم الدراسة الحالية قاعدة نظرية تساعد الباحثين في وضع دراسات مستقبلية، بالإضافة لإثراء المكتبة العربية بالأدب النظري حول متغيرات الدراسة.

وتنطلق أهمية الدراسة التطبيقية من تناولها شريحة مهمة في المجتمع وهم طلبة الجامعة، ودراسة المتغيرات ذات الصلة بحياتهم الأكاديمية والاجتماعية، والتي تؤدي إلى لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس والإدارات الجامعية إلى هذه المتغيرات، وكيفية تنميتها لديهم من خلال بناء البرامج والورش والدورات لزيادة دافعية الإنجاز. كما تُمكن الباحثين من استخدام مقاييس الدراسة وإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر نتائج الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة التخنيون العرب في حيفا.
- الحدود المكانية: طبقت الدارسة في معهد التخنيون في حيفا.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021/ 2022م.
- حدود الدراسة: يَتوقّف تعميم نتائج الدّراسة على طبيعة مقاييس المتغيرات الأربعة، وخصائصها السيكومترية، ودرجة دِقّة إجابات المُستَجيبين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **دافعية الإنجاز (Achievement Motivation)**: "وهي رغبات الفرد الداخلية في تحقيق أداء جيد، والسلوك الخارجي للوصول للتفوق، وهما عنصران لتحقيق النجاح (عثمان، وصبحي، وشاهين، 2014). وتعرّف إجرائيًا بدرجة طلبة الجامعة التي ستظهر من خلال إجابتهم على مقياس دافعية الإنجاز المطور من قبل عثمان وصبحي وشاهين (2014)، والمستخدم في هذه الدراسة.

◄ **الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (Social- Emotional Competencies)**: هي الكفاءة التي تمكن الراشدين من التصرف بفاعلية عالية خلال المواقف التي يتعرضون فيها للأزمات والشدائد، ومن أهم كفاءاتها: القدرة على الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرار المسؤول، والإدارة الذاتيّة، ومهارات العلاقات الصحية (Zhou & Ee, 2012). وتعرّف إجرائيًا بأنها درجة طلبة الجامعة التي ستظهر من خلال إجابتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية المعدّ من قبل زاهو وإي (Zhou & Ee, 2012)، والمستخدم في هذه الدراسة.

◄ **طلب المساعدة الأكاديمية (Academic Help Seeking)**: "هو السلوكيات التي يقوم بها الطالب عندما يحتاج المساعدة الأكاديمية» (أبو غزال، 2013، 94). ويعرّف إجرائيًا بدرجة طلبة الجامعة التي ستظهر من خلال إجابتهم عن مقياس طلب المساعدة الأكاديمية المطور من قبل أبو غزال (2013)، والمستخدم في هذه الدراسة.

◄ **اليقظة العقلية (Mindfulness)**: عرفها باير (Baer, 2003) المشار إليه في حسان (2019) بأنها: المراقبة المستمرة للمثيرات التي تنشأ داخليًا وخارجيًا دون إصدار الأحكام. وتعرّف إجرائيًا بأنّها درجة طلبة الجامعات التي ستظهر من خلال إجابتهم عن مقياس اليقظة العقلية المعرّب من قبل أبو حسان (2019)، والمستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analyses) لمناسبته لطبيعة الدراسة، عبر تطبيق المقاييس الأربعة للكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات، وذلك من خلال استخدام أدوات الدراسة وتحليلها كميًا وصولًا إلى النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة العرب في معهد التخنيون في حيفا المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي 2021/ 2022م، والبالغ عددهم (600) طالب وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل. واختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة المتيسرة، حيث تم التواصل مع جميع الطلبة، وتمت الاستجابة من قبل (384) طالبًا وطالبة وبما يعادل نسبة (64%) من مجتمع الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على:

- المتغير المستقل: أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.
- المتغيرات الوسيطة: اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية.
- المتغير التابع: دافعية الإنجاز.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة تم استخدام هذه الأدوات:

◄ **أولًا: مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:** تم استخدام

مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من إعداد زاهو وإي (Zhou & Ee, 2012)، والذي يتكون من (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وصنع القرار المسؤول)، بواقع (5) فقرات لكل بعد من أبعاد المقياس، وبنيت جميعها بالاتجاه الموجب. وتمت الإجابة من خلال تدرج ليكرت خماسي، حيث 5 (كبيرة جدا) وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (25 – 125) درجة والدرجة الكلية لكل بعد (5 – 25)، ودلت الدرجة المرتفعة على أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مرتفعة. وقام الباحثان بإعداد الصورة العربية للمقياس بعد ترجمته، ثم التحقق من صدق الترجمة بالترجمة العكسية وإجراء التعديلات.

واستكمل التحقق من مؤشرات الصدق والثبات الأصلية للمقياس، وتم استخراج مؤشرات جديدة على مجتمع الدراسة الحالي. ولأغراض صدق المحكمين، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (17) من المتخصصين في علم النفس والإرشاد التربوي بهدف قياس الصدق الظاهري، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء اعتماد معيار الاتفاق (80%) من المحكمين كحد أدنى لقبول أو تعديل أو حذف الفقرة، عُدلت صياغة (19) فقرة.

ولقياس مؤشرات صدق البناء، استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا ومن خارج عينة الدراسة)، وتبين أنَّ معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مع أبعادها والدرجة الكلية تراوحت ما بين (45.– 90.)، وهي درجات مقبولة ودالة إحصائيًا.

وللتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ومجالاته وفق بيانات عينة الصدق السابقة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية. وتبين أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ما بين (63.– 91.)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (91.)، والتجزئة النصفية (94.) وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (89.) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

◄ **ثانيًا: مقياس اليقظة العقلية**: تم استخدام مقياس اليقظة العقلية المستخدم في دراسة أبو حسان (2019)، والمترجم عن مقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية لباير وآخرين (Baer et al. , 2006). ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (38) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المراقبة (8 فقرات)، والوصف (8)، والعمل بوعي (8)، وعدم إصدار الأحكام (7)، وعدم التفاعل (7). وتكون المقياس بعد قياس الصدق والثبات من (28)، فقرة موزعة على خمسة مجالات منها (10) فقرات سالبة، وتراوحت درجات المفحوصين على المقياس بين (38–190) درجة على تدرج ليكرت الخماسي.

بعد الاطلاع والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات في المقياس الأصلي، تم التحقق من صدق المقياس الظاهري، وذلك بعرض مقياس اليقظة العقلية على (17) من المحكمين المختصين. وبعد الأخذ برأي أغلبية (80%) من المحكمين، تم تعديل صياغة (24) فقرة وحذف (10) فقرات. ولقياس صدق البناء استخدِم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا ومن خارج عينة الدراسة)، وتبين أنّ معاملات ارتباط فقرات مقياس اليقظة العقلية مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (35.– 90.)، وهي درجات مقبولة ودالة إحصائيًا ليصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (28) فقرة.

وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية على بيانات العينة الاستطلاعية، واتضح أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس اليقظة العقلية ما بين (62.– 91.)، وأنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (77.)، والتجزئة النصفية (85.). وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (71.) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

◄ **ثالثًا: مقياس طلب المساعدة**: تم استخدام مقياس طلب المساعدة الأكاديمية المطوّر من قبل أبو غزال (2013)، ويتألف المقياس من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: طلب المساعدة الوسيلي، وطلب المساعدة التنفيذي، وفوائد طلب المساعدة، وتجنب طلب المساعدة. وطريقة الإجابة عنه وفق تدريج ليكرت الخماسي.

بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس الأصلي، استخرجت مؤشرات الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على (17) من المتخصصين في علم النفس والإرشاد التربوي بهدف قياس الصدق الظاهري، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء اعتماد معيار الاتفاق (80%) من المحكمين كحد أدنى لقبول أو تعديل أو حذف الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، عُدلت صياغة 12 فقرة وحذف واحدة.

ولقياس صدق البناء استخدِم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا)، ولوحظ أنّ معاملات ارتباط فقرات مقياس طلب المساعدة تراوحت ما بين (36.– 92.)، وهي ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا. وتكون المقياس بعد قياس الصدق من (23) فقرة موزعة على أربعة مجالات منها (14) فقرة سالبة.

للتأكد من ثبات مقياس طلب المساعدة ومجالاته، وزع المقياس على العينة الاستطلاعية (40 طالبًا)، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، حيث استخدمت معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية. كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، واتضح أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس طلب المساعدة ما بين (80.– 95.)، ولوحظ أنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (85.)، والتجزئة النصفية (94.) وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة

سبيرمان براون (.88) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق. وهي قيم تفي بأغراض الدراسة الحالية.

◄ **رابعًا: مقياس دافعية الإنجاز**: فقد طور الباحثان مقياس دافعية الإنجاز استنادًا إلى دراسة عثمان وصبحي وشاهين (2014)، والذي يتكون من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي: (المثابرة، وتحديد الهدف، ومستوى الطموح، والكفاءة المدركة)، وطريقة الإجابة عنه وفق تدريج ليكرت الثلاثي (تنطبق (3) درجات، تنطبق إلى حد ما (2)، لا تنطبق (1))، وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (24 – 120) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من دافعية الإنجاز.

بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات في المقياس الأصلي، عرض المقياس بصورته الأولية على (17) من المتخصصين في علم النفس والإرشاد التربوي بهدف قياس الصدق الظاهري، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء اعتماد معيار الاتفاق (80%) من المحكمين كحد أدنى لقبول أو تعديل أو حذف، عُدلت صياغة (15) فقرة وتم حذف فقرتين.

واستُخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا) لقياس صدق البناء، وتبين أنّ معامل ارتباط الفقرة واحدة كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائيًا، لذلك تم حذفها، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.30 – .82)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا وبذلك أصبح المقياس يتكون من (21) فقرة.

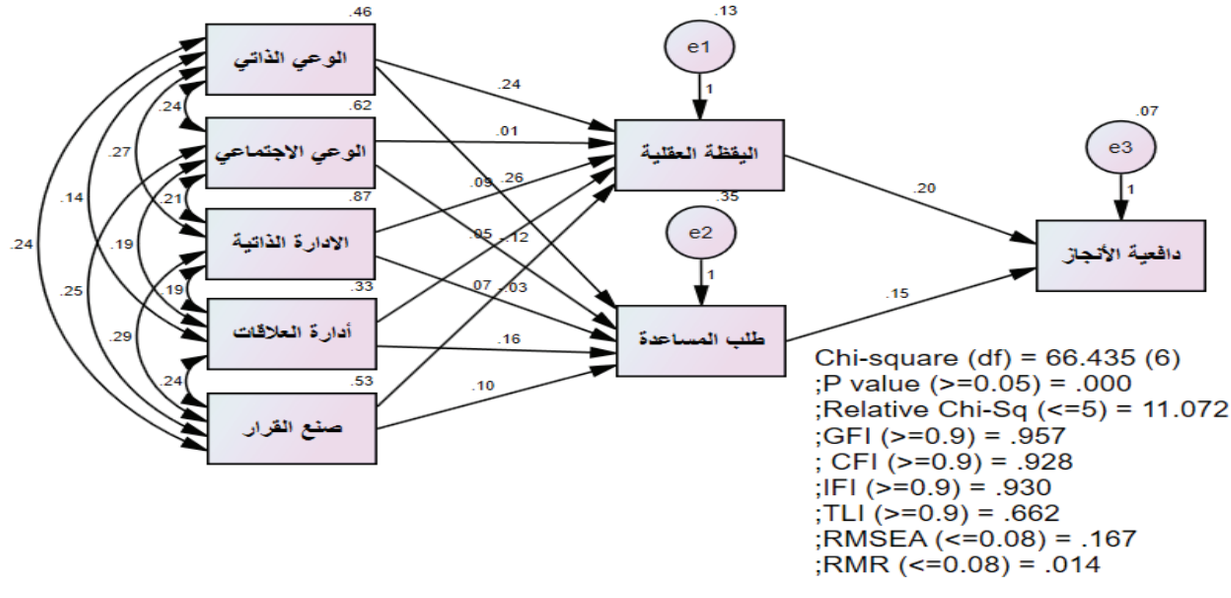
وللتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ومجالاته، وزع المقياس على العينة الاستطلاعية (40 طالبًا)، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية، كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، واتضح أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس دافعية الإنجاز ما بين (.60 – .75)، ولوحظ أنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (.74)، والتجزئة النصفية (.79) وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (.73) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق. وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات قام الباحثان باتباع أسلوب تحليل لملمسار، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum like-lihood estimation) ومؤشرات جودة المطابقة واختبار معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الافتراضي. وكذلك اختبار الأثر المباشر والأثر غير المباشر، والآثار الكلية، للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة للوصول للنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي ودافعية الإنجاز، فجرى بناء نموذج سببي، بناءً على أساس نظري بالاعتماد على المسوغات المنطقية ونتائج الدراسات السابقة المشار إليها في الفصل الأول؛ إذ اقترح النموذج اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي كمتغيرات وسيطة بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، ولتحقيق هذا الغرض استُخدم أسلوب تحليل المسار، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى، وذلك عن طريق استخدام برنامج (AMOS, 24)، بهدف رسم النموذج المقترح، وفحص مدى مطابقة البيانات مع هذا النموذج من خلال مؤشرات المطابقة، وذلك على النحو الآتي



شكل (1)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي المقترح

يلاحظ من الشكل (1) الذي يقترح أنّ اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي يعدان من المتغيرات الوسيطة بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، كما يوضح الشكل (1) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي المقترح. والجدول (1) يوضح مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة.

الجدول (1)

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر $\chi 2$	66.435		
عدد العزوم المميزة للعينة	36		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	30		
درجات الحرية	6		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
$df / \chi 2$	11.072	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
GFI	.957	أكبر من أو يساوي .90	مطابق
CFI	.928	أكبر من أو يساوي .90	مطابق
IFI	.930	أكبر من أو يساوي .90	مطابق
TLI	.662	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
RMSEA	.167	أقل من أو يساوي .80	غير مطابق
SRMR	.014	أقل من أو يساوي .80	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يلاحظ من الجدول (1) أنّ مجموعة من مؤشرات جودة المطابقة قد حققت المعيار المناسب فقد تحقق مؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI)، إذ بلغت قيمته (.957) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، إذ بلغت قيمته (.928) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق مؤشر المطابقة التدريجي (IFI)، إذ بلغت قيمته (.930) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، إذ بلغت قيمته (.014) وهي أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80)، فيما لم تتحقق قيمة الدلالة الإحصائية لمربع كاي إذ بلغت (χ^2 =435. 66) عند دلالة إحصائيًا ($P <$ .000)، ويذكر أن مؤشر كا^2 (χ^2) يشوبه بعض العيوب، ومنها: التأثر بحجم العينة المستخدمة، كما ويلاحظ عدم تحقق قيمة (χ^2/ df) إذ بلغت (11. 072) وهي عبارة عن قسمة مربع كاي χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5)، كما لم تتحقق قيمة مؤشر توكر– لويس (TLI)، إذ بلغت قيمته (.662) وهي أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما لم تتحقق قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)، إذ بلغت قيمته (.167) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80).

كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللا معيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الافتراضي

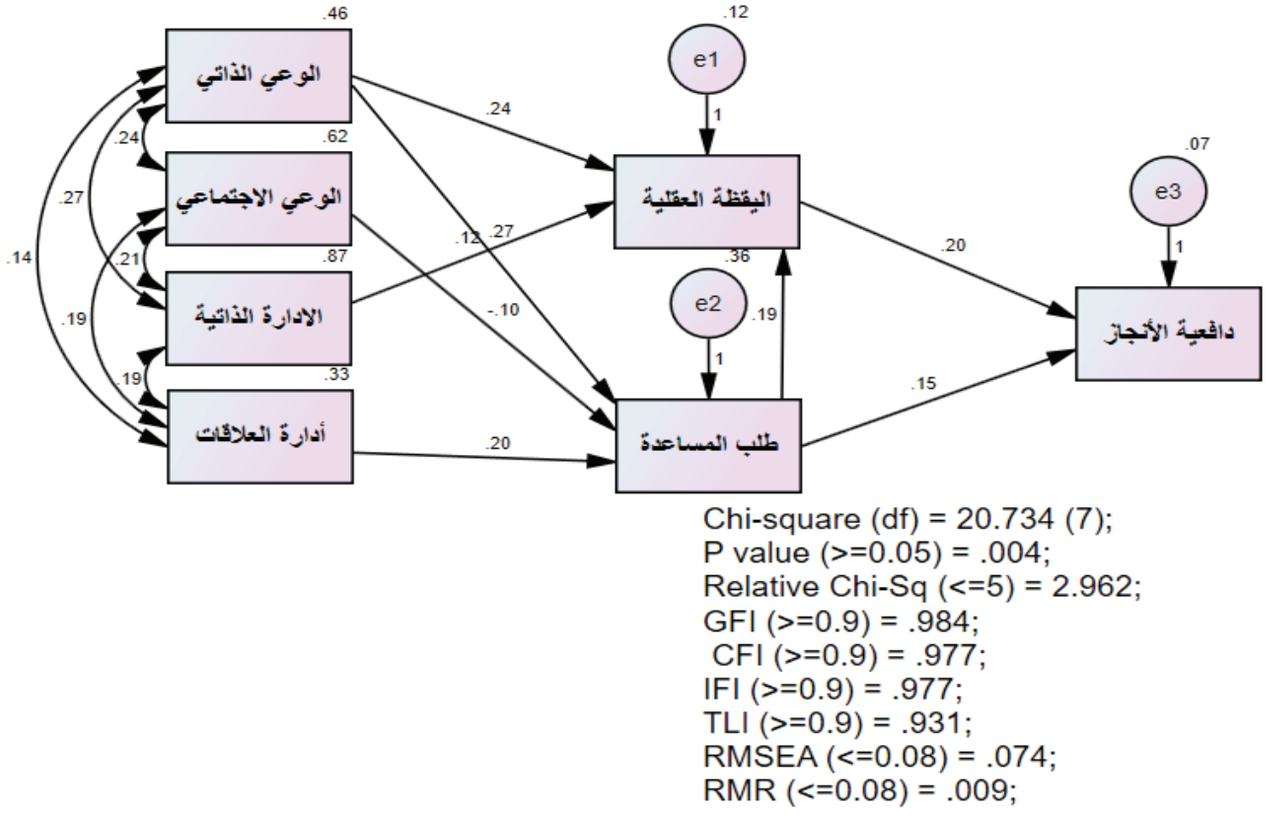
المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
الوعي الذاتي <--- اليقظة العقلية	.244	.366	.035	6.976	.000*
الوعي الاجتماعي <--- اليقظة العقلية	.010	.017	.029	.345	.730
الوعي الاجتماعي<--- طلب المساعدة	- .116	- .142	.048	- 2.416	.016*
الإدارة الذاتيّة <--- اليقظة العقلية	.093	.192	.024	3.911	.000*
الإدارة الذاتيّة <--- طلب المساعدة	- .034	- .050	.039	- .875	.382
إدارة العلاقات <--- اليقظة العقلية	.048	.062	.042	1.141	.254
إدارة العلاقات <--- طلب المساعدة	.157	.142	.070	2.257	.024*
صنع القرار <--- طلب المساعدة	.104	.118	.059	1.763	.078
الوعي الذاتي <--- طلب المساعدة	.262	.278	.057	4.567	.000*

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
صنع القرار <--- اليقظة العقلية	.073	.118	.036	2.044	.041*
اليقظة العقلية <--- دافعية الإنجاز	.198	.292	.032	6.143	.000*
طلب المساعدة <--- دافعية الإنجاز	.147	.307	.023	6.467	.000*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة أقل من (* p <.05)

يلاحظ من الجدول (2) أنّ جميع معاملات الانحدار للمسارات السببية كانت دالة إحصائيًا باستثناء المعاملات بين كل من: (الوعي الاجتماعي واليقظة العقلية، الإدارة الذاتيّة وطلب المساعدة، إدارة العلاقات واليقظة العقلية، وصنع القرار وطلب المساعدة). وبهدف تحسين مطابقة النموذج ولكون تلك المعاملات جاءت غير دالة إحصائيًا؛ فقد حذفت من النموذج، وذلك من أجل الوصول إلى النموذج الأفضل مطابقة مع البيانات، وقد تم الاحتفاظ بـ (8) علاقات دالة إحصائيًا وهي علاقة الوعي الاجتماعي مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (016.)، وعلاقة إدارة العلاقات مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (024.)، وعلاقة صنع القرار مع اليقظة العقلية بدلالة إحصائية (041.)، بينما جاءت علاقة الوعي الذاتي مع اليقظة العقلية وعلاقة الإدارة الذاتيّة مع اليقظة العقلية وعلاقة الوعي الذاتي مع طلب المساعدة وعلاقة اليقظة العقلية مع دافعية الإنجاز وعلاقة طلب المساعدة مع دافعية الإنجاز بدلالة إحصائية أقل من (000.).

ومن أجل الوصول إلى النموذج الأفضل مطابقة مع البيانات من خلال مؤشرات التعديل، وبعد حذف معاملات الانحدار غير الدالة إحصائيًا وإبقاء معاملات الانحدار الدالة، وإضافة مسار بين طلب المساعدة واليقظة العقلية جاءت النتائج كما في الشكل الآتي:



الشكل (2)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي الأمثل بعد التعديل

نجد الشكل (2) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي بعد التعديل وإضافة مسار بين طلب المساعدة واليقظة العقلية، إذ حذفت المسارات غير الدالة في النموذج المقترح بين كل من (الوعي الاجتماعي واليقظة العقلية، الإدارة الذاتيّة وطلب المساعدة، إدارة العلاقات واليقظة العقلية، صنع القرار وطلب المساعدة)، ويلاحظ من الشكل (2) أنّ جميع قيم مؤشرات المطابقة

جاءت وفق القيمة المحكية لها، إذ جاءت مؤشرات كل من: مؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة التدريجي (IFI)، ومؤشر توكر– لويس (TLI)، أكبر من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق كل من: مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)، إذ جاءت أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80)، أما قيمة الدلالة الإحصائية لمربع كاي فقد بلغت (P <. 004)، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من (.05)، إنّ عدم تحقق هذه القيمة لا يؤثر في مطابقة النموذج؛ لأنّ هذا المؤشر يتأثر بحجم العينة، وللخروج من تأثر دلالة مربع كاي بحجم العينة تم الاعتماد على قيمة مربع كاي إلى درجات الحرية (χ^2/ d:) والذي بلغت قيمته (2.962)K وهي عبارة عن قسمة مربع كاي χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة جاءت أقل من القيمة المحكية للقبول والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5)، وبهذا فقد تحققت جميع مؤشرات مطابقة النموذج. كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللا معيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، وذلك للنموذج الأمثل بعد التعديل، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الأمثل بعد التعديل

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
الوعي الاجتماعي <--- طلب المساعدة	- .104	- .128	.047	- 2.184	.029*
إدارة العلاقات <--- طلب المساعدة	.202	.182	.062	3.253	.001*
الوعي الذاتي <--- طلب المساعدة	.275	.292	.053	5.143	.000*
الوعي الذاتي <--- اليقظة العقلية	.235	.353	.031	7.524	.000*
الإدارة الذاتيّة <--- اليقظة العقلية	.116	.240	.022	5.308	.000*
طلب المساعدة <--- اليقظة العقلية	.186	.262	.030	6.129	.000*
اليقظة العقلية <--- دافعية الإنجاز	.198	.286	.035	5.718	.000*
طلب المساعدة <--- دافعية الإنجاز	.147	.301	.024	6.011	.000*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة أقل من (* 05.> p)

يلاحظ من الجدول (3) أنّ جميع معاملات الانحدار للمسارات السببية كانت دالة إحصائيًا، حيث جاءت معاملات الانحدار علاقة الوعي الاجتماعي مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (.029). وعلاقة إدارة العلاقات مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (.001). بينما جاءت علاقة الوعي الذاتي مع طلب المساعدة، وعلاقة الوعي الذاتي مع اليقظة العقلية، وعلاقة الإدارة الذاتيّة مع اليقظة العقلية، وعلاقة طلب المساعدة مع اليقظة العقلية، وعلاقة اليقظة العقلية مع دافعية الإنجاز، وعلاقة طلب المساعدة مع دافعية الإنجاز بدلالة إحصائية أقل من (.000).

من أجل التعرف إلى الآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات لأبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية كمتغيرات خارجية، أو مستقلة على كل من: طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية ودافعية الإنجاز كمتغيرات داخلية، ووسيطة وتابعة في النموذج المقترح، استخدمت طريقة التمهيد عن طريق برنامج (AMOS) وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)

قيم اختبار الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية

الأثر		الوعي الاجتماعي	الإدارة الذاتية	صنع القرار	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	طلب المساعدة	اليقظة العقلية
طلب المساعدة	المباشر	*104. -	.000	.000	*202.	*275.	.000	.000
	غير المباشر	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الكلي	*104. -	.000	.000	*202.	*275.	.000	.000
اليقظة العقلية	المباشر	.000	*101.	*072.	.000	*210.	*176.	.000
	غير المباشر	*018. -	.000	.000	*036.	*048.	.000	.000

الأثر		الوعي الاجتماعي	الإدارة الذاتية	صنع القرار	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	طلب المساعدة	اليقظة العقلية
دافعية الإنجاز	الكلي	-.018*	.101*	.072*	.036*	.258*	.176*	.000
	المباشر	.000	.000	.000	.000	.000	.147*	.198*
	غير المباشر	-.019*	.020*	.014*	.037*	.091*	.035*	.000
	الكلي	-.019*	.020*	.014*	.037*	.091*	.182*	.198*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (* p <.05)

يتضح من الجدول (4) وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في طلب المساعدة الأكاديمي. ولكل من الإدارة الذاتيّة وصنع القرار والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي في اليقظة العقلية. ولكل من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية في دافعية الإنجاز. ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في اليقظة العقلية. ولكل من الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وصنع القرار وإدارة العلاقات والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي في دافعية الإنجاز.

ولمعرفة الآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات في النموذج الأمثل بعد التعديل استخدمت طريقة التمهيد عن طريق برنامج (AMOS, 24)، وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية، والجدول (5) يوضح ذلك

الجدول (5)

قيم اختبار الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية في النموذج الأمثل بعد التعديل

الأثر		الوعي الاجتماعي	الإدارة الذاتية	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	طلب المساعدة	اليقظة العقلية
طلب المساعدة الأكاديمية	المباشر	-.104*	.000	.202*	.275*	.000	.000
	غير المباشر	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الكلي	-.104*	.000	.202*	.275*	.000	.000
اليقظة العقلية	المباشر	.000	.116*	.000	.235*	.186*	.000
	غير المباشر	-.019*	.000	.038*	.051*	.000	.000
	الكلي	-.019*	.116*	.038*	.286*	.186*	.000
دافعية الإنجاز	المباشر	.000	.000	.000	.000	.147*	.198*
	غير المباشر	-.019*	.023*	.037*	.097*	.037*	.000
	الكلي	-.019*	.023*	.037*	.097*	.184*	.198*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (* p <.05)

يتضح من الجدول (5) وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في طلب المساعدة الأكاديمي. ولكل الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي على اليقظة العقلية، ولكل من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية على دافعية الإنجاز. ووجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في اليقظة العقلية، ولكل من الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وإدارة العلاقات والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي في دافعية الإنجاز.

مناقشة النتائج

أسفرت النتائج عن استخراج أفضل نموذج حقق حسن مطابقة مع النموذج الافتراضي، يمكن من خلاله التعبير عن العلاقات السببية بين المتغيرات، والذي تضمن تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا عند مستوى (.01) لكل من أبعاد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في طلب المساعدة الأكاديمي. ويمكن القول إنّ هذه النتيجة منطقية، فكما جاء بالأدب النظري فإنّ طلب المساعدة يعدّ سلوكًا ذا طابع اجتماعي يحتاج لكفاءة اجتماعية للشخصية، وأنّ الاتصاف بوصمة العار الاجتماعية تعتبر سببًا قوياً لتجنب طلب المساعدة الأكاديمية (Black & Allen, 2019) لذلك ارتبط بقوة ببعد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، فالطالب الجامعي والواعي اجتماعيًا يملك القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين؛ مما يقلل من تأثيرهم في سلوكه في طلب المساعدة، أما من يملك القدرة على بناء علاقات هادفة وصداقة مع الآخرين والحفاظ عليها، فلا يهاب طلب المساعدة بين الأصدقاء. بالإضافة إلى أنه يحتاج إلى الوعي الذاتي، فالطالب الذي لديه القدرة على فهم انفعالاته وأهدافه الشخصية وقيمه، والإدراك الدقيق لنقاط قوته وضعفه. عندما يمتلك الطلبة هذا الوعي فإنهم يكونون قادرين على

فهم كيف تؤثر أفكارهم ومشاعرهم في سلوكهم في طلب المساعدة. وربما يبدأ بالوعي الذاتي بوصفه مرحلة أولى من مراحل طلب المساعدة، حيث وعي الطالب بحاجته لطلب المساعدة وإدراكه للفائدة المرجوة والربح من هذا السلوك هو المحرك الأول نحو ذلك السلوك (أبو غزال، 2012). كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما جاء أيضا في نظرية تقدير الذات، فالطالب الذي يشعر بتقدير ذات منخفض، ويشعر بالتهديد من طلب المساعدة يتجنب طلب المساعدة الأكاديمية، بينما كلّما زاد وعي الطالب بذاته، كان أكثر طلبًا للمساعدة عند الحاجة (Ruth & Coleman, 1996).

كما وأظهرت النتائج تأثيرات موجبة دالة إحصائيا لكل من بعدي الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي في اليقظة العقلية، فنتيجة تأثير هذين البعدين من أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية منطقية أيضًا، وتتفق مع ما جاء بالأدب النظري والدراسات السابقة، حيث إنّ الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي تعتبر أبعادًا فردية وشخصية للطالب تساعده على اليقظة العقلية والتأمل الذاتي، كما أشار براون ورايان وكريسويل (Brown, et al., 2007) إلى أنّ اليقظة العقلية هي الملاحظة المتعمدة للتجربة الداخلية والخارجية للفرد تركز على البعد الفردي. ويتماشى هذا مع ما ذكره كابات زين (Kabat- Zinn, 1990) من أنّ اليقظة العقلية هي تحديد المشاعر وتصور الذات بدقة. وتنمي اليقظة وعي الأفراد بالأفكار والعواطف من خلال التعرف إلى السلوك، والأفكار، والانفعالات الذاتية، وتنظيمها. فالطالب الجامعي الواعي ذاتيًّا، متمكن من فهم انفعالاته وتحديد أهدافه وقيمه، ومدرك لنقاط القوة والضعف لديه. فيعي كيف تؤثر أفكاره ومشاعره في سلوكه. بينما تعمل الإدارة الذاتية على تنظيم الطالب الجامعي لانفعالاته وأفكاره وسلوكياته في المواقف المختلفة بنجاح، وهذا يتفق أيضًا مع ما أشار إليه هوايت وآخرون (Zoogman et al., 2015) إلى أنّ اليقظة تقلل من اجترار التجارب السابقة غير السارة، وتعطل أنماط التفكير السلبية، وتعزز التنظيم الانفعالي من خلال إعادة تقييم إيجابية للتجارب السلبية.

وكشفت النتائج عن وجود أثر لطلب المساعدة الأكاديمي على اليقظة العقلية ويمكن تفسير ذلك بأنّ الطالب الجامعي يسلك أو يتوجه لطلب المساعدة الأكاديمية عندما يواجه صعوبات وتحديات وعقبات أكاديمية تعيقه عن التقدم والنجاح، بحيث تصاحب هذه الصعوبات والتحديات الشعور بالتوتر والقلق والضغط الشديد، بحيث تمنعه هذه المشاعر السلبية من أن يكون يقظًا عقليًا متأملًا بذاته، بينما إذا باشر بطلب المساعدة وحصل عليها، هدأت نفسه وشعر بالأمان الأكاديمي، وبالتالي يستطيع أن يتأمل ذاته ويكون يقظًا عقليًا.

ودعمت النتيجة التي مفادها أنّ لكل من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية تأثيرا موجبا فيً دافعية الإنجاز، ما جاء في الأدب النظري وما جاء في دراسة محمد (2020)، ودراسة حموري وأبو غزال (2021)، ودراسة فيو وآخرين (Fu, Wu, & Liu, 2021)، ودراسة هاشمي وآخرين (Hashemi et al., 2017). فالطالب الجامعي إذا طلب المساعدة الأكاديمية عند مواجهته للتحديات المختلفة في حياته الأكاديمية يزيد ذلك من ثقته بنفسه وشعوره بالتقدير الذاتي والكفاءة والفاعلية الذاتية والنهوض من جديد عن الانتكاسات الأكاديمية؛ مما يدفعه للإنجاز والنجاح. فقد أكدت ذلك دراسة أبو غزال (2013) من قوة العلاقة بين فوائد طلب المساعدة والفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي. على عكس ذلك يزيد تجنب طلب المساعدة الأكاديمية في قلة المثابرة وبذل الجهد واليأس والفشل. ويلتقي طلب المساعدة الأكاديمية في متغير دافعية الإنجاز في إسهامه في تحسين سيرورة تعلم الطالب، ومقاومته التهديد المدرك من القدرة المنخفضة والشعور بالعجز الأكاديمي (Newman, 1994). كما وشكلت اليقظة العقلية دورًا فعالًا في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، فالأدب النظري يذكر أن الطالب الجامعي اليقظ عقليًا يزداد تركيزه الشديد على المهمة، وتزداد قدرته على الانتباه وعدم التشتت، وهذا من أهم العوامل في السيرورة التعلمية، وهو مما يزيد من شغف الطالب ومثابرته وبذل الجهد والطموح من أجل الإنجاز، كما تزيد اليقظة العقلية من التأمل لتوصله لبناء نظرة وتصور إيجابي للمستقبل وتحديد أهدافه وخططه كي يحقق الإنجاز، وأشار ألبرت (Albert, 2005) إلى أنّ دافعية الإنجاز تولد لدى الطالب الجامعي شعورًا بالتنافس، ومثل هذا الدافع لا يمكن التحلي به وتنميته دون الوعي بالذات واليقظة العقلية، كما أوضحت حموري وأبو غزال (2021) أنّ اليقظة العقلية تؤثر في دافعية الإنجاز، وترفع في تكوينها لدى الطالب الجامعي. فهي تدعم الاستعداد عند الطالب للتعلم وتخفف من قلقه وتزيد من سلوكياته الإيجابية.

كما ووجدت الدراسة تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي على اليقظة العقلية، وقد أشار الأدب النظري إلى ذلك بارتباط اليقظة العقلية بالمهارات الاجتماعية، والتعبير الاجتماعي والوعي الاجتماعي (Jones & Hansen, 2015; Manusov et al. , 2020).

وكذلك أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وإدارة العلاقات والوعي الذاتي (الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأبعادها الأربعة) وطلب المساعدة الأكاديمي على دافعية الإنجاز، وجاء ذلك متسقًا مع الأدب النظري والدراسات السابقة التي ربطت بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز. فكلّما تمتع الطالب الجامعي بكفاءة اجتماعية انفعالية أكثر؛ أي كان واعيًا لذاته ومنظمًا لانفعالاته واعيًا للسياق الاجتماعي الذي يعيشه ويدير ذاته بتناغم ويبني علاقات مع زملائه والمحيطين به، فإنه تزداد دافعيته نحو الإنجاز، وتزداد مثابرته وشغفه وطموحه، وتنشط المشاعر لديه، وتتحسن المهارات المعرفية المطلوبة، مثل الإبداع االقدرة على حل المشكلات. (Hwang, et al., 2017 ;Petri & Gov-ern, 2012 ;Um et al. , 2012). كما وأكدت هذه النتيجة دراسة النملة (2016)، ودراسة مهدي ومحمد (2017)، ودراسة فيلز ودورنالي (Filiz & Durnali, 2020) ودراسة كيم وشين (Kim & Shin, 2021). هذه النتيجة تبين قوّة النموذج الأمثل من حيث الربط بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز بوساطة اليقظة العقلية وطلب المساعدة.

وربما يعود سبب خروج بعد صنع القرار المسؤول، وهو من أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، من النموذج الأمثل إلى حاجة الطالب الجامعي عند اتخاذه القرار المسؤول، خاصة فيما يتعلق بدراسته، إلى شيءٍ من طلب المساعدة من الآخرين ذوي

الخبرة أو الزملاء ومشاورتهم والاستماع لوجهات نظرهم، بالمقابل يحتاج أيضًا إلى شيء من اليقظة العقلية التي تسمح بالاستبصار في مكونات المشكلة بالإضافة إلى عوامل أخرى، مما يساعده بكيفية اتخاذ قرارات بناءة ومسؤولة ومدروسة مع مراعاة القواعد والمعايير الأخلاقية، وتقييم العواقب والنظر في السبب والنتيجة، وتقييم الموقف، والنتائج المحتملة.

تخرج الدراسة بنظرة متفائلة؛ فقد بات في السنوات الأخيرة؛ وخاصة بعد جائحة كورونا التوجه إلى أهمية التعلم الاجتماعي الانفعالي منذ الطفولة وامتدادًا لمراحل التعليم المختلفة؛ مما يشير إلى أنّ هذه الكفاءة والمهارات قابلة للتعلم، وأنها سوف تثمر عن طالب أكاديمي ذي كفاءة اجتماعية انفعالية تساعده اليقظة والتأمل الذاتي وطلب المساعدة على مواجه التحديات والنهوض الأكاديمي، وتوجيه الأهداف، والنظرة الإيجابية للمستقبل نحو الإنجاز والنجاح وتحقيق الذات، وأن يكون فردًا منتجًا صالحًا في مجتمعه.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. عمل برامج تحضيرية وورشات سابقة لدخول الطلبة الحياة الأكاديمية، وزيادة كفايتهم بالوعي الذاتي والوعي الاجتماعي والإدارة الذاتية وإدارة العلاقات الاجتماعية؛ مما يزيد من دافعيتهم نحو الإنجاز.

2. وعمل برامج لتطوير الكفاءة والتعلم الاجتماعي الانفعالي للطالب الجامعي عبر استخدام اليقظة الذهنية وزيادة تشجيع طلب المساعدة الأكاديمي لديه حتى نصل إلى الدافعية، وبالتالي إنجاز أكبر للطلبة في المجالات المختلفة.

3. التوصية بإجراء دراسات لاحقة تهدف إلى تطوير النموذج باستخدام أبعاد اليقظة الذهنية، وأشكال طلب المساعدة مع متغيرات أخرى في فئات عمرية وبيئات مختلفة.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو حسان، لينا (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة ثنائيي اللغة وأحاديثها: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- أبو غزال، معاوية. (2013). طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. مؤتة للبحوث والدراسات– سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، 28، (6)، 85 – 121.
- أبو غزال، معاوية. (2015). علم النفس العام. عمان: دار وائل للنشر.
- بني يونس، محمد. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجراح، أمل. (2016). طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالمناخ الصفي لدى الطلاب المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حموري، بتول وأبو غزال، معاوية. (2021). القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12، (37)، 146 – 170.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- شعيب، علي محمود. (2020). اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي كمتنبئات بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3، (2)، 65 – 104.
- عثمان، كمال وصبحي، سيد وشاهين إيمان. (2014). مقياس دافعية الإنجاز. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (151)، 49 – 74.
- محمد، عُلا عبد الرحمن. (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط، العدد (12)، 1 – 68.
- مهدي، رشا ومحمد، هناء. (2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. مجلة كلية التربية، 33 (6)، 445 – 486.
- النملة، عبد الرحمن بن سليمان. (2016). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض. دراسات، العلوم التربوية، 43، (ملحق)، 1759 – 1772.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Ghazal, M. (2013). Academic help seeking and its relationship to academic self- efficacy and academic achievement. Mutah for Research and Studies- Human and Social Sciences Series: Mutah University, 28, (6) , 85- 121.*
- *Abu Ghazal, M. (2015). General psychology. Amman: Wael Publishing House.*
- *Abu Hassan, L. (2019). The level of mindfulness among bilingual students and their conversations: a comparative study. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al- Jerrah, A. (2016). Academic help seeking and its relationship to classroom climate among adolescent students. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al- Namla, A. (2016). The relationship between social competence and achievement motivation among high school students who excel academically in the Riyadh region. Studies, Educational Sciences, 43, (Supplement) , 1759- 1772. Albert, T. (2005). Dictionary of Psychology. New York: American Publisher.*
- *Bani Younis, M. (2007). The psychology of motivation and emotions. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Hammouri, B. & Abu Ghazal, M. (2021). The predictive ability of goal orientations and mindfulness in achievement motivation among Yarmouk University students. Journal of Al- Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12, (37) , 146- 170.*
- *Khalifa, A. (2000). The achievement motivation. Cairo: Gharib House for printing, publishing and distribution.*
- *Mahdi, R. & Mohammed, H. (2017). The effectiveness of a*

between Academic Motivation and Social- Emotional Competency in Student- Athletes. I. E.: Inquiry in Education, 12, (2) , 10 – 17.

- *Fu, G. , Wu, D. , & Liu, H. (2021). The Relationship between Youth's Mobile Phone Addiction and Achievement Motivation: The Mediating Effect of Mindfulness. In 2021, 2nd International Conference on Computers, Information Processing and Advanced Education (pp. 10- 14).*
- *Hashemi, T, Bayrami, M, Vahedi, S & Beyrami, N. (2017). The Effectiveness of help- seeking Strategies Training in the Improvement of Academic Stress, Performance and Motivation by the Moderating Role of Attributional Styles among Students. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 5, (8) , 139–158. https:// doi. org/ 10. 22084/ j. psychogy. 2017. 11482. 1423.*
- *Hawkins, J. D. , Kosterman, R. , Catalano, R. F. , Hill, K. G. , & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 162 (12) , 1133- 1141.*
- *Hwang, W- Y, Kongcharoen, C. , & Ghinea, G. (2017). Influence of students' affective and conative factors on laboratory learning: Moderating effect of online social network attention. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13 (3) , 1013- 1024.*
- *Jones, D. (2011). Mindfulness in Schools, The Psychologist, 24, (10) , 736- 739.*
- *Jones, S. , Brush, K. , Bailey, R. , Brion- Meisels, G. , mcintyre, J & Stickle, L. (2017). Navigating from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs. Harvard School of Education and Wallace Foundation.*
- *Jones, S. M. , & Hansen, W. (2015). The impact of mindfulness on supportive communication skills: Three exploratory studies. Mindfulness, 6 (5) , 1115- 1128.*
- *Kabat- Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Delacorte.*
- *Kettler, K. M. (2013). Mindfulness and cardiovascular risk in college student, New York. The Eagle Feather, 10 (5).*
- *Kim, S & Shin, S. (2021). Social- Emotional Competence and Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation Analysis Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation. Analysis. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18, 1752. https:// doi. org/ 10. 3390/ ijerph18041752*
- *Lu, S. , Huang, C. , Cheung, S. , Rios, J. A & Chen, Y. (2021). Mindfulness and social‐emotional skills in Latino pre‐adolescents in the US: The mediating role of executive function. Health & Social Care in the Community, 29, (4) , 1010- 1018*
- *Mandal, S. , Arya, Y & Pandey, R. (2012). Mental health and mindfulness: Mediational role of positive and negative affect. SIS Journal of Projective Psychology and Mental Health, 19, (2) , 150- 159.*
- *Manusov, V. , Stofleth, D. , Harvey, J. A. , & Crowley, J. P. (2020). Conditions and consequences of listening well for interpersonal relationships: Modeling active- empathic listening, social- emotional skills, trait mindfulness, and relational quality. International Journal of Listening, 34 (2) , 110- 126.*
- *Nabizadeh, S. , Noghabi, R. , Yaghoobi, A & Rashidؤ K. (2021). Comparison of the Effectiveness of Mindfulness- Based Stress Reduction and Mindfulness- Based Social- Emotional Learning on the Components of Social- Emotional Competence and Academic Performance. Research in School and Virtual Learning, 9, (1) , 95–109.*

program based on social- emotional learning competencies in developing learning motivation and social- emotional learning skills. Journal of the College of Education, 33 (6) , 445- 486.

- *Mohammed, O. A. (2020). Mindfulness and its relationship to achievement motivation, test anxiety and the cumulative average of early childhood female students at the university. Journal of Studies in Childhood and Education, Assiut University, No. (12) , 1- 68.*
- *Othman, K. , Sobhi, S. & Shaheen, I. (2014). Achievement Motivation Scale. Journal of Reading and Knowledge, Egypt, Issue (151) , 49- 74.*
- *Shoaib, A. (2020). Mindfulness, psychological flexibility, and emotional intelligence as predictors of social emotional learning among a sample of student teachers at the College of Education. International Journal of Research in Educational Sciences, 3, (2) , 65- 104.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ames, R. , & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help- seeking in academic settings. Journal of Educational Psychology, 74 (3) , 414.*
- *Awang, Z. (2012). Structural equation modeling using AMOS graphic. Penerbit Universiti Teknologi MARA.*
- *Baer, R. , Smith, G. , Hopkins, J. , Krietemeyer, J. , & Toney, L. (2006). Using self- report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13 (1) , 27- 45.*
- *Black, S & Allen, J. D. (2019). Academic Help Seeking. Reference Librarian, 60, (1) , 62–76. https:// doi. org/ 10. 1080/ 02763877. 2018.*
- *Brown, K. , Ryan, R. , & Creswell, J. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological Inquiry, 18 (4) , 211- 237.*
- *CASEL. (2020). Casel'S SEl Framework. Https:// Casel. Org/ What- Is- SEL/ . https:// casel. org/ wp- content/ uploads/ 2020/ 12/ CASEL- SEL- Framework- 11. 2020. pdf*
- *Ciarrochi, J. , Wilson, C. , Deane, F & Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit help- seeking in adolescence? The role of age and emotional competence in predicting help- seeking intentions. Counselling Psychology Quarterly, 16, (2) , 103–120. https:// doi. org/ 10. 1080/ 0951507031000152632.*
- *Daeem, R. , Mansbach- Kleinfeld, I. , Farbstein, I. , Khamaisi, R. , Ifrah, A. , Sheikh Muhammad, A. , Fennig, S & Apter, A. (2016). Help seeking in school by Israeli Arab minority adolescents with emotional and behavioral problems: Results from the Galilee Study. Israel Journal of Health Policy Research, 5, (1). https:// doi. org/ 10. 1186/ s13584- 016- 0109- 0.*
- *De Carvalho, J. S. , Pinto, A. M & Marôco, J. (2017). Results of a Mindfulness- Based Social- Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: A Quasi- Experimental Study. Mindfulness, 8, (2) , 337–350. https:// doi. org/ 10. 1007/ s12671- 016- 0603- z*
- *Durlak, J. A. , Weissberg, R. P. , Dymnicki, A. B. , Taylor, R. D. , & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. Child Development, 82 (1) , 405- 432.*
- *Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social- emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high- quality SEL. Educational Psychologist, 54 (3) , 233- 245?*
- *Filiz, B & Durnali, M. (2020). Examining the Relationship*

- *Nelson- Le Gall, S. (1981). Help- seeking: An understudied problem- solving skill in children. Developmental Review, 1, (3) , 224- 246.*
- *Newman, R. (1994). Adaptive Help –seeking: A Strategy if Self- Regulated Learning. Hillsadle, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
- *OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. http:// dx. doi. org/ 10. 1787/ 9789264226159- en*
- *OECD. (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. https:// doi. org/ 10. 1787/ 92a11084- en*
- *Petri, H. L. , & Govern, J. M. (2012). Motivation: Theory, research, and application. Cengage Learning.*
- *Rayan, A & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. Journal of educational psychology, 89, (2) , 329 – 338.*
- *Ruth, J. E. , & Coleman, P. (1996). Personality and aging: Coping and management of the self in later life. In J. E. Birren, K. W. Schaie (Eds.) , Handbook of the Psychology of aging. 4th Ed. , Academic press, Inc. , U. S. A, Ch. 17, PP. 308- 320*
- *Salimi, J. , Mohammadi, S. , & Mohammadian Sharif, keostan. (2021). Study of the Relationship Between Student's Social Intelligence and Academic Help Seeking with Academic Burnout: Explaining of Extraversion Character as Mediator Variable. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 9, (17) , 33–52. https:// doi. org/ 10. 22084/ j. psychogy. 2021. 20754. 2083*
- *Subakthiasih, P. , & Putri, I. G. A. V. W. (2020). An Analysis of Students' Motivation in Studying English During Covid-19 Pandemic. Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal, 4 (1) , 126- 141.*
- *Um, E. , Plass, J. L. , Hayward, E. O. , & Homer, B. D. (2012). Emotional design in multimedia learning. Journal of Educational Psychology, 104 (2) , 485- 498.*
- *Wang, J. , & Wang, X. (2020). Structural equation modeling: Applications using Mplus (2nd ed.). Wiley.*
- *Zaccoletti, S. , Camacho, A. , Correia, N. , Aguiar, C. , Mason, L. , Alves, R. A. , & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID- 19 lockdown: A cross- country comparison. Frontiers in psychology, 11.*
- *Zhou, M and Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). The international journal of emotional education, 4, (2) , 27 – 42.*
- *Zoogman, S. , Goldberg, S. B. , Hoyt, W. T. , & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. Mindfulness, 6 (2) , 290- 302.*