

**الإسهام النسبي لليقظة العقلية والشغف الأكاديمي
في التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة
لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية**

د. أميمة سمير محمد حسن
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الإسهام النسبي لليقظة العقلية والشغف الأكاديمي

في التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة

لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٥/٥/١٣

تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٠٢٥/٦/٣٠

د. أميمة سمير محمد حسن *

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى فهم وتفسير العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة وكل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، والكشف عن الفروق في النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي / أدبي) في متغيرات البحث، وكذلك الكشف عن درجة إسهام أبعاد كل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي في التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى الطلاب المشاركين في البحث، وقد بلغ عدد الطلاب المشاركين في البحث ٢٨٩ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وقد قامت الباحثة باستخدام مقياس اليقظة العقلية (إعداد/ عبد الرقيب البحيري وآخرين) بعد التحقق من صلاحيته، ومقياس الشغف الأكاديمي والوعي بأهداف التنمية المستدامة (إعداد/ الباحثة) بعد التحقق من الشروط السيكمترية لكل منهما، وقد أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي تعزي لمتغير النوع الاجتماعي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بأهداف التنمية المستدامة تعزي لمتغير النوع الاجتماعي؛ لصالح الإناث، وكذلك أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من اليقظة العقلية، الشغف الأكاديمي والوعي بأهداف التنمية المستدامة تعزي لمتغير التخصص الأكاديمي، كما أنه لا يوجد تأثير ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي في كل من اليقظة العقلية، الشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة، كما أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية وأبعاد كل منهما، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والشغف الأكاديمي وأبعاد كل منهما، كما كشفت نتائج البحث عن إمكانية التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة من خلال أبعاد اليقظة العقلية (الوصف، الملاحظة، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرة، عدم التفاعل مع الخبرة)، ومن خلال بعد الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي)، وجميعها تساهم بنسبة ٨٢.٩٪ من التباين الكلي للوعي بأهداف التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الشغف الأكاديمي، الوعي بأهداف التنمية المستدامة

The relative contribution of mindfulness and academic passion in predicting Sustainable Development Goals awareness among a sample of students from the Faculty of Education, Alexandria University.

Dr.Omima Samir Mohamed Hasan

Abstract

The current research aimed to understand and explain the relationship between mindfulness and academic passion, and predict the Sustainable Development Goals (SDGs) awareness among students of the Faculty of Education, Alexandria University. The study also sought to examine the differences in gender (male/female) and academic specialization (scientific/literary) in the research variables. Additionally, it aimed to explore the degree to which the dimensions of both mindfulness and academic passion contribute to predicting SDGs awareness among the participating students. The research included 310 students from the Faculty of Education, Alexandria University. The researcher used the Mindfulness Scale (prepared by Abdel-Raqeeb El-Bahairy and others) after verifying its validity, and the Academic Passion Scale and SDGs Awareness Scale (prepared by the researcher) after verifying the psychometric properties of both.

♦ مدرس بقسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

The results showed that there were no statistically significant differences in either mindfulness or academic passion related to gender. However, there were statistically significant differences in SDGs awareness related to gender, favoring females. The results also indicated that there were no statistically significant differences in mindfulness, academic passion, or SDGs awareness related to academic specialization. Additionally, there was no statistically significant interaction between gender and academic specialization in mindfulness, academic passion, or SDGs awareness. Furthermore, the research results revealed a statistically significant positive correlation at the 0.01 level between SDGs awareness and both mindfulness and its dimensions, as well as between SDGs awareness and academic passion and its dimensions. The research findings also revealed the possibility of predicting awareness of the Sustainable Development Goals through the dimensions of mindfulness (describing, observing, acting with awareness, non-judging of inner experience, and non-reactivity to inner experience), as well as through the dimension of academic passion (harmonious passion). Altogether, these factors contribute to 82.9% of the total variance in awareness of the Sustainable Development Goals.

Keywords: Mindfulness, Academic Passion, Sustainable Development Goals Awareness

مقدمة

يواجه الطالب الجامعي العديد من التحديات التي تتمحور حول دراسته الأكاديمية، وظروفه الاجتماعية، وأوضاعه الاقتصادية، ومستقبله المهني بعد التخرج، فيقضي سنوات دراسته في حالة من القلق والتوتر، في حين كان من المفترض أن يعيشها في حالة من اليقظة والاستمتاع باللحظة الحاضرة، شغواً بدراسته، حريصاً على بناء معارفه، وتطوير مهاراته، ومشاركاً في الأنشطة الجامعية التي تمنحه خبرات شخصية، واجتماعية، ومهنية، وتعمل على تنمية وعيه بأهداف التنمية المستدامة، من أجل الحفاظ على ثروات البلاد ومصادر الطاقة للأجيال القادمة.

إلا أننا نجد بعض طلاب الجامعة يفتقدون إلى حالة اليقظة العقلية التي تساعدهم على الاندماج في حاضره، والذي يشمل دراستهم الأكاديمية، وبناء خبرات في مجال التخصص وغيره من المجالات التي تدعم مستقبلهم المهني. كما تساعدهم هذه اليقظة على الاستمتاع بالحياة الجامعية، التي تُعد من أجمل مراحل العمر. وتعتبر اليقظة العقلية مؤشراً قوياً يُنبئ بجودة الحياة، إذ تسهم في زيادة تركيز الفرد ووعيه بذاته وقدراته، وتساعد على التعايش مع اللحظة الحاضرة دون الانشغال بالماضي الذي قد يزعجه أو المستقبل الذي يقلقه، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وتقبل الأوضاع والمواقف دون إصدار أحكام مسبقة (الشهاوي، ٢٠٢٠، ٧٨).

وتساعد اليقظة العقلية أيضاً في تنظيم الأفكار وإدارة البيئة من خلال تركيز الوعي على اللحظة الراهنة، كما تزيد من قدرة الطالب على الاندماج الأكاديمي، وتقلل من القلق والتوتر الناتج عن التفكير في المستقبل (شاهين، ٢٠٢٣، ٤٣٣). ويضيف رجب (٢٠٢٤، ٤٧) أن اليقظة العقلية تلعب دوراً مهماً في تطوير العمليات المعرفية، وتنمية القدرات الإبداعية، وتنظيم الاتزان الانفعالي، وتعزيز المرونة المعرفية، فضلاً عن دورها في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز التفاعل مع عمليتي التعليم والتعلم.

وعليه، فبدلاً من أن يتهك الطالب الجامعي نفسه بالتفكير المستمر في مستقبله المهني وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، عليه أن يركز على حاضره ويسعى إلى بنائه وتطويره. فإذا اجتهد في تحصيله العلمي، وتطوير خبراته ومهاراته، واهتم بالحفاظ على بيئته ومواردها، فسيضمن مستقبلاً آمناً يأذن الله. ويُعد الشغف الأكاديمي عاملاً مهماً يدفع الأفراد إلى إنجاز مهامهم بأفضل صورة، لا سيما إذا كان هذا الشغف نابعاً من شعور داخلي بالحب والاهتمام. فالشغف يدفع الطلاب إلى أداء مهامهم بطريقة إبداعية ومنظمة، ويُسهل في انسجامهم مع زملائهم في العمل التعاوني. والطلاب الذين يتمتعون بالشغف الأكاديمي

لا يقتصر اهتمامهم على تحصيل الدرجات فحسب، بل يتحمسون لتطبيق المعارف والمهارات في حياتهم العملية.

وقد أظهرت نتائج دراسة أجريت على طلاب إحدى الجامعات الصينية أن الشغف الأكاديمي يرتبط بالمشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Zhao et al., 2021). كما أكد Belanger et al (٢٠٢٣) على أن الشغف، سواء المتناغم أو القهري، يلعب دوراً في التنبؤ بأداء الأفراد، إذ أظهرت نتائج دراستهم أن الطلاب مرتفعي الشغف يتمتعون بمؤشرات إيجابية في الأداء الأكاديمي.

ويُعد الشغف الأكاديمي أحد متطلبات التعلم الفعال؛ إذ يحقق فاعلية في الأداء، ويحفز الطلاب على بذل الجهد، واكتساب المهارات، وتحسين مستوياتهم، ويزيد من رغبتهم في المشاركة في الأنشطة الجامعية والاندماج في ثقافتها، كما يشجعهم على إقامة علاقات إيجابية مع زملائهم.

أما التنمية المستدامة، فهي تهدف إلى تحسين جودة الحياة، وحماية النظام البيئي بشكل متوازن، بحيث تلبي احتياجات الحاضر دون الإضرار بحقوق الأجيال القادمة، وذلك من خلال الإدارة الرشيدة للموارد البيئية. ويُعد تحقيق أهداف التنمية المستدامة من أهم متطلبات المرحلة القادمة في جميع دول العالم؛ لذلك بات من الضروري توعية جميع المعنيين بالعملية التعليمية بأهميتها، ودورها في الحفاظ على ثروات البيئة، وتحقيق الرفاهية للأجيال الحالية والمستقبلية (مبروك، ٢٠٢١، ٢٥٧).

ويجب تثقيف جيل الشباب وتوعيتهم بأهداف التنمية المستدامة، ولهذا قامت العديد من الدول بدمج برامجها ضمن أنظمتها التعليمية. فالتعليم يغرس القيم، ويشكل الاتجاهات، وينمي المهارات، كما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة. لذا أصبح من الضروري تدريب الطلاب والمعلمين على تحمل مسؤولياتهم تجاه التحديات البيئية (مبروك، ٢٠٢١، ٢٦٠). وقد أظهرت نتائج دراسة بكر (٢٠٢٠)، التي أجريت على عينة من ٣٧٥ طالباً من جامعة صلاح الدين، وجود علاقة مباشرة وغير مباشرة بين أبعاد التنمية المستدامة والمسؤولية الاجتماعية.

وتؤدي مهنة التعليم دوراً محورياً في التغيير المجتمعي وتوجيه الأفراد نحو التنمية المستدامة. وقد أوصت دراسة (Nousheen et al., 2020) بضرورة دمج مفاهيم التنمية المستدامة في البرامج الأكاديمية، لا سيما برامج إعداد المعلمين، كي يتمكنوا من توعية طلابهم بأهميتها وتحفيزهم على تطبيقها في بيئتهم المحلية. ورغم دمج برامج التنمية المستدامة في مقررات متطلب الجامعة، إلا أن كثيراً من الطلاب يركزون على الجانب النظري فقط بهدف اجتياز المقرر كشرط للتخرج، ولا يشاركون فعلياً في الأنشطة أو الدورات التي تهدف إلى رفع الوعي بقضايا التنمية المستدامة.

وتسعى التنمية المستدامة إلى تحقيق العدالة بين الأجيال، من خلال الموازنة بين الأهداف البيئية، والاقتصادية، والإنسانية، بهدف الحفاظ على الموارد الطبيعية للأجيال القادمة (حمدان والديب، ٢٠٢٢، ٧).

وقد تبنت الدولة المصرية سياسة "الاقتصاد الأخضر" لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، والحفاظ على البيئة ومواردها. ومن الخطوات الإيجابية التي نُفذت في هذا السياق: استخدام مصادر الطاقة المتجددة، تنفيذ برامج لإعادة تدوير المخلفات، تشجيع الابتكار، دعم التقنيات الحديثة، وتعزيز سياسات التحول الرقمي (بدين، ٢٠٢٣، ٢٦).

وفي ضوء ما سبق، تتضح أهمية المتغيرات الثلاثة: اليقظة العقلية، الشغف الأكاديمي، والوعي بالتنمية المستدامة، وأثرها في حياة الطلاب الأكاديمية والاجتماعية والمهنية. ولهذا، اهتمت الباحثة بدراسة، أملاً في التوصل إلى نتائج ذات قيمة علمية ومجتمعية، وتقديم توصيات مفيدة للجهات ذات الصلة بالموضوع، واقتراح مجالات بحثية مستقبلية يمكن أن تساهم في دعم البحث العلمي وخدمة المجتمع.

مشكلة البحث:

تُعد المرحلة الجامعية نافذة الشباب إلى المستقبل، ومن خلالها تتشكل حياتهم المهنية والاجتماعية، إضافةً إلى كونها إحدى أمتع مراحل حياة الشباب، إذ يشعر الطلاب خلالها بالاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات، ويمارسون أنشطة جامعية تنمي مهاراتهم الاجتماعية ووجدانهم؛ إلا أن الباحثة، ومن خلال عملها في كلية التربية، لاحظت أن الطالب الجامعي يعاني من القلق والخوف بشأن مستقبله المهني وظروفه الاقتصادية وأوضاعه الاجتماعية، بالإضافة إلى قلقه من نضاد موارد البيئة الطبيعية، مثل: المياه، ومصادر الوقود غير المتجدد؛ مما يجعله يقضي سنواته الجامعية منشغلاً بالتفكير في شؤون حياته الشخصية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية، كما يعاني من عدم القدرة على تجاوز الخبرات السلبية الماضية التي أصدر بشأنها أحكاماً سلبية.

كل ما سبق يؤثر في الطالب، ويفقده القدرة على التمتع بحياته الحاضرة، ويمنعه من استغلال مهاراته وقدراته الذهنية وطاقاته الشبابية وموارد بيئته على نحو أمثل، ويؤدي إلى فقدان شغفه بدراسته الأكاديمية، وانعدام رغبته في الاستفادة من الخبرات الأكاديمية والأنشطة الجامعية.

فاليقظة العقلية تُسهم في تركيز خبرات الطالب الجامعي وكامل طاقاته وانتباهه على حاضره؛ فينهمك في دراسته الأكاديمية، ويندمج في الأنشطة الاجتماعية، ويهتم بتطوير قدراته، ويحسن استغلال الموارد الطبيعية، ويحرص على الحفاظ عليها من النفاد؛ ضماناً لحقوق الأجيال القادمة.

وقد أثبتت نتائج بحث كل من (Rudaz et al., 2024) الذي أجري على طلاب الجامعات في الولايات المتحدة، أن اليقظة العقلية تُسهم في خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي؛ حيث تُساعد الطلاب على التعامل مع الأفكار والمشاعر باعتبارها أحداثاً عابرة بدلاً من الانغماس في المواقف الضاغطة. كما كشف البحث الذي أجراه (Lee et al., 2024) عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين الوعي بالذات ومهارات التأقلم مع الحياة الجامعية لدى الطالبات الجدد.

أما الطلاب الذين يفتقرون إلى اليقظة العقلية، فيتصفون بشروء الذهن، وانخفاض مستوى المرونة الذهنية، وضعف القدرة على الاندماج في المهام الأكاديمية، ورفض التكيف مع التغيرات البيئية الجديدة (طاحون وشراب، ٢٠٢٣، ٢٩٥).

كما أن الشغف الأكاديمي يجعل مواقف التعلم أكثر متعة، ومصدراً للسعادة والرضا؛ مما يدفع المتعلمين إلى الاستمرار في تقدمهم الدراسي، وتزداد خبراتهم الإيجابية نتيجة اندماجهم في الأنشطة الجماعية (عبد الرازق وإبراهيم، ٢٠٢٣، ٨٣). ويضيف الشوريجي (٢٠٢٣، ٣٠٩) أن الشغف الأكاديمي ينعكس إيجابياً على أداء الطلاب وعلاقاتهم الاجتماعية؛ فالطلاب ذوو الشغف الأكاديمي المرتفع يندفعون بحب لأداء المهام والأنشطة، وهدفهم هو التميز والإبداع والمتعة، إذ يكون دافعهم داخلياً، وليس نتيجة ضغوط خارجية. في المقابل، فإن الطلاب ذوي الشغف القهري يؤدون المهام والأنشطة نتيجة ضغوط خارجية.

وقد أثبتت نتائج البحث الذي أجراه بريك (٢٠٢٢) على عينة مكونة من ٣٤٥ طالباً من طلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، أن مستوى الشغف الأكاديمي الإنسجامي كان مرتفعاً لدى أفراد العينة، كما وُجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشغف الأكاديمي الإنسجامي والتحصيل الدراسي، وعلاقة سالبة دالة بين الشغف القهري والتحصيل الدراسي. كما برهن بحث (Sverdlik et al., 2022) على أن الشغف الإنسجامي تجاه الدراسة يُعد متنبأً إيجابياً قوياً للرفاهية النفسية والتعلم المنظم ذاتياً، بينما يُعد الشغف القهري متنبأً سلبياً للتعلم المنظم ذاتياً، ولا علاقة له بالرفاهية النفسية.

كما كشف البحث الذي أجراه (الجراح والربيع، ٢٠٢٠) على عينة من طلاب جامعة البرموك، والبحث الذي أجراه (Zadpanah, 2020)، أن الشغف الأكاديمي يرتبط سلبياً بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث يؤدي الشغف الأكاديمي دوراً مهماً في خلق بيئة تعليمية إيجابية وأكثر فاعلية.

وقد أصبحت التنمية المستدامة عنصراً أساسياً من عناصر جودة العملية التعليمية؛ إذ تهدف إلى تحسين التعليم، واستخدام التكنولوجيا ووسائل التعليم عن بُعد لضمان توفير الخدمات التعليمية للأفراد في كل مكان، فضلاً عن مساعدة الأفراد على تطوير المعارف والمهارات التي من شأنها تحقيق الرفاهية المجتمعية (القاسمي، ٢٠٢٠، ص ٢٦٤).

وقد أثبتت نتائج البحث الذي أجراه (Samanitto et al., 2020) على عينة مكونة من ١٦٧٦ من طلاب السنة الأولى في جامعات إيطاليا، انخفاض نسب الوعي بأهداف التنمية المستدامة بين الطلاب، كما أن عدداً قليلاً منهم شارك في الأنشطة الجامعية المرتبطة بالتنمية المستدامة.

كما كشفت فريحات (٢٠٢١، ٢٠٤) عن أن مستوى الوعي بأبعاد التنمية المستدامة منخفض لدى الطلبة المعلمين، وأن جهود التعليم العالي في هذا المجال تحتاج إلى تطوير سواء في المقررات أو البرامج التي تساعد في تحقيق الوعي الكامل بأبعاد التنمية المستدامة وأهميتها في حياة الأجيال الحاضرة واللاحقة. فقد أصبحت التنمية المستدامة مطلباً جامعياً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه، وهناك عدد من المهارات التي يجب تنميتها لدى طلاب الجامعات، مثل: القيم الأخلاقية، والتعددية الثقافية، والحفاظ على الموارد البيئية، وترشيد الاستهلاك.

ومما سبق، يتضح أهمية ودور المتغيرات الثلاثة، وهي: اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة، في حياة الطلاب، وتأثيرها في العملية التعليمية.

وتتبلور مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- هل يختلف كلٌّ من اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)؟
- ما العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
- ما العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والشغف الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
- هل يمكن التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة من خلال أبعاد كلٍّ من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي؟
- ما مدى الإسهام النسبي لليقظة العقلية والشغف الأكاديمي في التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- الكشف عن الفروق بين طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، في كلٍّ من اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة، تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي).
- فهم وتفسير العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.
- فهم وتفسير العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والشغف الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

- التنبؤ بمستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، من خلال أبعاد كل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية العينة التي يُطَبَّق عليها؛ إذ تستهدف فئة طلاب الجامعة، وبخاصة الطلاب المعلمين الذين يُعدّون نواة المستقبل، وتقع على عاتقهم مسؤولية تنشئة أجيال واعية قادرة على مواجهة تحديات العصر.

كما ترتبط الأهمية النظرية بموضوعات البحث الثلاثة: اليقظة العقلية، الشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة، وهي متغيرات حديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي، ولها تأثير إيجابي ملحوظ في شخصية الطالب، وجودة العملية التعليمية، والمجتمع بأسره.

ندرة الأبحاث التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة - بحسب ما توافر من اطلاع لدى الباحثة - تُعزز من أهمية البحث الحالي وتسهم في سدّ فجوة معرفية في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يزوّد هذا البحث المكتبة العربية بأدوات لقياس متغيرات البحث، والتي قامت الباحثة ببنائها، وهي مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة، ومقياس الشغف الأكاديمي، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهما.

يوجه البحث أنظار القائمين على اتخاذ القرار في الجامعات نحو أهمية الاستفادة من نتائجه في تصميم وتنفيذ ندوات ودورات تدريبية تُعزز وعي الطلاب وتدعم نموهم النفسي والأكاديمي.

يلفت البحث أنظار الباحثين إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تصميم برامج تدريبية فعالة لرفع مستويات اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب الجامعة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: تقتصر حدود البحث على دراسة المتغيرات الثلاثة التالية: اليقظة العقلية، الشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة.

الحدود البشرية: اقتصر العينة على طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بكلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الحدود الزمانية: أجري التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٥.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث :

١- اليقظة العقلية :

تعرفه الباحثة على أنه تركيز انتباه الفرد ووعيه على البيئة المحيطة وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام تقييمية، وتقبل الخبرات جميعهن كالأفكار، المشاعر والأحداث كما هي في اللحظة الراهنة، وقد اعتمدت الباحثة على نموذج Bear et al.؛ حيث إن مفهوم اليقظة العقلية عنده مكون من خمسة أبعاد هي (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) وتقاس اليقظة العقلية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اليقظة العقلية.

٢- الشغف الأكاديمي :

تعرف الباحثة على أنه رغبة الطالب في ممارسة نشاط أكاديمي يقضي فيه معظم جهده ووقته، تلك الرغبة ناتجة عن دافع داخلي يسبب له حالة وجدانية إيجابية من المتعة والحماس في أثناء أداء النشاط ، ويقاس الشغف الأكاديمي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشغف الأكاديمي.

٣- الوعي بأهداف التنمية المستدامة :

تعرفه الباحثة بأنه إدراك الطالب ووعيه بوجود مشكلات تتعلق بموارد البيئة، وما يصاحب ذلك من رغبة في الإسهام بالحد من الأثر السلبي لتلك المشكلات، سواء من خلال ممارسات فردية أو من خلال المشاركة في أنشطة جامعية جماعية، بهدف تحقيق الرفاهية في الوقت الحاضر دون الإخلال بحقوق الأجيال القادمة ، ويقاس هذا المفهوم إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة.

الإطار النظري:

اليقظة العقلية:

تعود بداية الاهتمام بمفهوم اليقظة العقلية إلى العالم Kabat Zinn في منتصف السبعينات، الذي بحث في طب العقل والجسم، فظهر ما يسمى بالعلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية. فقد استخدم أسلوب التطبيق السريري للتأمل الذهني لعلاج الأفراد المصابين بالألم المزمن والأمراض المرتبطة بالإجهاد، كما أنه استخدم اليقظة كأسلوب وقائي لتعزيز الصحة العامة والرفاهية (عويضة، ٢٠٢٢، ٣١٧).

ويُطلق على مصطلح اليقظة العقلية عدة مرادفات، منها: التأمل الواعي، اليقظة الذهنية، والحضور الكامل للذهن. ويُعد من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي. ويرى البعض أن اليقظة العقلية سمة، بينما يرى البعض الآخر أنها حالة، في حين يعتقد آخرون أنها مهارة يمكن تعلمها وممارستها (دغوش، ٢٠٢٢، ٧٣).

وتتعدد المداخل لتعريف اليقظة العقلية: فالبعض ينظر إليها على أنها عملية، ويرى البعض أنها حالة مؤقتة، ويميل آخرون إلى تعريفها على أنها سمة، بينما يعتقد البعض أنها نوع من الممارسات التأملية، ويذهب البعض الآخر إلى أنها طريقة تدخل علاجي أو مهارة يمكن تعلمها أو ممارستها.

وقد ذكر حسانين (٢٠١٧، ٩١) أن اليقظة العقلية تعني الوعي المتوازن والمراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الأحداث الراهنة أكثر من الانشغال بالأحداث والخبرات الماضية والمستقبلية التي تمنع الفرد من تحقيق النجاح والاستمتاع بالحاضر، والانفتاح على الأفكار بشكل متوازن وتقبل الآخرين وأفكارهم دون إصدار أحكام.

وأشار نورالدين وخلف (٢٠١٨، ٥٣٠) إلى أن اليقظة العقلية تتضمن مهارات الوعي والانتباه للبيئة، وللمشاعر والانفعالات والسلوك الراهن بهدف التكيف مع المواقف والخبرات؛ لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، وتجنب إصدار أحكام انفعالية سريعة إلى حين تحكيم العقل وإصدار استجابات مناسبة للوصول إلى الابتكارية الانفعالية.

وعرّف النجار (٢٠١٩، ٩٨) اليقظة العقلية بأنها مراقبة الفرد للخبرات الراهنة والتركيز عليها عوضاً عن الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، ومواجهة الأحداث وتقبل الخبرات والانفتاح عليها دون إصدار أحكام تقييمية. وقد اعتمد الباحث على نموذج Baer et al، حيث إن مفهوم اليقظة العقلية عنده مكون من خمسة أبعاد هي: (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية).

كما عرّف بهنساوي (٢٠٢٠، ٢٣٥) اليقظة العقلية بأنها حالة مرتبطة بوعي الفرد وملاحظته للمنبهات الداخلية والخارجية، دون إصداره أحكاماً تقييمية للموقف الحالي. ويضيف الشهاوي (٢٠٢٠، ٢٤) أن اليقظة

العقلية هي حالة انتباه مرتبطة بالوعي والمرونة الذهنية بكل الأحداث والمواقف الحالية دون التسرع بإصدار أحكام، مع تقبل الخبرات كما هي، والانفتاح على كل ما هو جديد من خبرات.

وذكر عبد الله وعيسى (٢٠٢١، ٤٢) أن اليقظة العقلية هي طريقة في التفكير تركز انتباه الفرد على البيئة المحيطة وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام تقييمية، وتقبل الخبرات جميعها التي يمر بها، كالأفكار والمشاعر والأحداث، كما هي في اللحظة الراهنة. فاليقظة العقلية حالة من المرونة العقلية في التعامل مع الأحداث بهدف مراقبة الحالة الراهنة والوعي بها والسعي للابتكار والتركيز على اللحظة الحالية دون مخاوف سابقة أو مستقبلية تقيد الأفكار الإبداعية.

كما عرفها الصواف (٢٠٢٢، ١٢١) بأنها القدرة على الوعي بالخبرات في اللحظة الحاضرة مع الانفتاح وحب الاستطلاع. وتضيف بوحارة (٢٠٢٣، ٣٧٣) أن اليقظة العقلية هي أسلوب تفكير موجه يتضمن الوعي باللحظة الحالية من أجل التكيف مع المواقف الحياتية دون إصدار أحكام؛ فاليقظة العقلية تتضمن أبعاداً هي: الانتباه، التقبل، الوعي، والانفتاح.

وذكر كل من طاحون، شراب، والبشير (٢٠٢٣، ٣٠٣) أن اليقظة العقلية هي حالة من الوعي العقلي باللحظة الحاضرة يكون فيها الفرد قادراً على الوصول إلى المعلومات الجديدة، وتجربة أفكار غير تقليدية، والتركيز على المثيرات المتعلقة بالموقف الراهن. وحدد الباحثون ثلاثة أبعاد لليقظة العقلية: الانفتاح على الجديد، التصرف بوعي، وتحديد المشاعر.

وأشارت زكي (٢٠٢٣، ٥) إلى أن اليقظة العقلية شكل من أشكال الانتباه الإرادي، والذي يُوجّه إلى الداخل أو الخارج، ويساعد في تركيز الفرد على اللحظة الحالية مع الوعي بالتجارب بطريقة غير تقييمية. وتشمل اليقظة العقلية بعدين أساسيين: يتضمن البعد الأول التنظيم الذاتي للانتباه، والبعد الثاني الفضول، القبول، والانفتاح. أي أن اليقظة العقلية ترتبط بقدرة الفرد على تركيز انتباهه عمداً على اللحظة الحاضرة، والحفاظ على هذا الانتباه مع اتخاذ موقف بالقبول تجاه الموقف، دون تعلق مرضي بالماضي أو قلق عصابي تجاه المستقبل؛ لذلك تُعتبر مؤشراً قوياً لمخرجات الصحة النفسية.

وقد أضاف طاحون وشراب (٢٠٢٣، ٢٩٧) أن اليقظة العقلية هي حالة من الوعي تجاه اللحظة الحالية تمكن الفرد من الوصول للمعلومات الجديدة، وتجريب حلول غير تقليدية، والاستغراق في أداء المهمات، والتركيز على مثيرات الموقف الحالي.

وتعرف الباحثة اليقظة العقلية على أنها تركيز انتباه الفرد ووعيه بعناصر البيئة المحيطة وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام تقييمية، وتقبل جميع الخبرات كالأفكار والمشاعر والأحداث كما هي في اللحظة الراهنة.

وقد اعتمدت الباحثة على نموذج Baer et al., حيث يتكون مفهوم اليقظة العقلية لديه من خمسة أبعاد هي: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، ويُعد نموذج Bear et al. لليقظة العقلية (Mindfulness) من النماذج النفسية المهمة التي تسعى لفهم وتفسير آليات اليقظة العقلية وتأثيراتها على الأفراد، كما أن هذا النموذج يُساعد على تحليل وتفسير مختلف الجوانب السلوكية والمعرفية لليقظة العقلية بطريقة أكثر دقة من النماذج الأحادية البعد.

النظريات التي فسرت مفهوم اليقظة العقلية:

١- نظرية ألين لانجر Ellen Langer:

ترى هذه النظرية أن اليقظة العقلية هي حالة من الوعي تتصف بالنشاط والتميز، تجعل الفرد منفثاً لكل ما هو جديد (دغوش، ٢٠٢٠، ٧٨). فاليقظة تعني القدرة على استقبال معلومات جديدة والانفتاح على وجهات نظر مختلفة، وهي حالة نشطة لمراقبة الحاضر والعمل بجدية على الاندماج فيه بعيداً عن تشتيت المؤثرات الأخرى. وقد حددت لانجر أربعة أبعاد لليقظة العقلية: الحداثة، اليقظة، الانفتاح على الحياة، والتوجه نحو الحاضر (عبد الله، عيسى، ٢٠٢١، ٤٥). وتشير النظرية إلى أن اليقظة العقلية هي معرفة إدراكية تهتم

بالانفتاح والوعي الذاتي وإيجاد الحلول الابتكارية، وهي من عناصر الصحة النفسية، وتتمثل أبعادها في: البحث عن الجديد، الارتباط، المرونة، وتقديم الجديد (طاحون، شراب، البشير، ٢٠٢٣، ٢٩٥).

٢- نظرية الوعي الذاتي التأملي:

تؤكد هذه النظرية أن الكائن الواعي يحدد المثيرات التي يراقبها وفقاً لاهتماماته وأهدافه، فوعي الفرد يجعله أكثر تيقظاً وسيطرة وتمكناً، وبالتالي يتمكن من تحديد المثيرات لتحقيق أهدافه (عيسى، ٢٠٢١، ٤٥).

٣- نظرية تقرير المصير:

ترى هذه النظرية أن اليقظة العقلية تنشط عملية الذاكرة، وتشبع الحاجات النفسية الأساسية، فالأفراد المتيقظون أكثر تذكراً من الأشخاص المشتتين ذهنياً (عبد الله، عيسى، ٢٠٢١، ٤٥).

مكونات / أبعاد اليقظة العقلية:

وقد افترض Larger (١٩٨٩) أن هناك أربعة مكونات لليقظة العقلية: تتمثل في: البحث عما هو جديد، الاندماج أو الارتباط بالبيئة، تقديم ما هو جديد، المرونة في التعامل مع البيئة (عويضة، ٢٠٢٢، ٣٢١).

كما أشار (Rabat Inn ١٩٩٠) إلى أن اليقظة العقلية تستند إلى ثلاث حقائق أساسية: هي: القصد، والانتباه، والاتجاه: فالقصد يعمل على تحويل مقاصد الفرد إلى التنظيم الذاتي، والانتباه يشير إلى ملاحظة العمليات التي تنتاب الفرد من لحظة إلى أخرى، بالإضافة إلى العمليات الداخلية والخارجية، ويشير الاتجاه إلى الفضول والانفتاح على الخبرات (زكي، ٢٠٢٣، ١١-١٠).

بينما أشار Bishop et al., (2004) إلى أن لليقظة العقلية مكونان هما المكون الأول: القدرة على التنظيم الذاتي، والانتباه للتجربة بشكل مباشر، أما المكون الثاني هو: الإنفتاح والفضول وقبول اللحظة الحالية (عويضة، ٢٠٢٢، ٣٢٠).

أما Baer et al., (2006) صنف اليقظة العقلية إلى خمسة أبعاد فيمقياس الوجوه الخمسة: وهي كتالي: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرة الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية (زكي، ٢٠٢٣، ١١-١٠).

أما (Hasker 2010) قدم مكونين لليقظة العقلية: المكون الأول: متمثلاً في الانتباه الذاتي للحظة الحالية، أما المكون الثاني: هو الاستعداد والانفتاح على التجارب (عويضة، ٢٠٢٢، ٣٢١).

وقد توصل Brown(2011) إلى وجود بعدين لليقظة العقلية: وهما كالآتي البعد الأول: حالة الوعي باللحظة الراهنة، البعد الثاني: معالجة المعلومات بطريقة يقظة معرفية (الشهاوي، ٢٠٢٠، ص ٢٨).

الشغف الأكاديمي :

الشغف (Passion) هو أحد المتغيرات النفسية الأساسية التي يمكن أن تؤثر في أداء المهام الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية: فهو حالة وطاقنة تُضفي على حياة المتعلم معنى، وتدفعه إلى المشاركة في الأنشطة الأكاديمية وتساعد على إتمام مهامه على أكمل وجه. وقد ارتبط مفهوم الشغف بالعديد من مجالات الحياة، وتبرز أهميته بشكل كبير في العملية التعليمية والمجال الأكاديمي.

وقد تم تناول مفهوم الشغف الأكاديمي من خلال عدة مداخل؛ فبعض الباحثين يرونه ميلاً ورغبة تجاه نشاط يحبه الفرد، بينما يرى آخرون أنه طاقة داخلية ودافع يحث الفرد على الاندماج في الأنشطة والتفاعل مع الأقران. في حين يعرفه آخرون على أنه حالة يعيشها الفرد تجعله يشعر بالرضا والمتعة تجاه شيء يفضلته ويظهر اهتماماً به.

فقد عرفه بريك (٢٠٢٢، ٤٦٤) بأنه رغبة ملحة تجاه القيام بنشاط يميل إليه الفرد، ويستغل فيه معظم طاقته ووقته. كما ذكرت وجدي (٢٠٢٣، ٣٢٩) أن الشغف الأكاديمي هو رغبة قوية لدى الفرد تجاه نشاط يحبه، ويستغل فيه طاقاته وجهده بشكل منتظم، سواء بشكل إرادي أو لا إرادي، مع شعوره بالمتعة. وأوضح الحصايفي وعثمان (٢٠٢٣، ١٣٤٦) أن الشغف الأكاديمي هو ميل قوي تجاه نشاط يهتم به الطلاب ويستثمرون

فيه طاقاتهم ووقتهم. أما سعود وجبار (٢٠٢٣، ٤٨) فقد تبني مفهوم Vallerand et al. للشغف الأكاديمي، حيث أشارا إلى أن الشغف هو ميل قوي تجاه نشاط يحبه الفرد. ويؤكد حمدان (٢٠٢٤، ١٣٥) أن الشغف الأكاديمي هو شعور برغبة قوية لممارسة النشاط الأكاديمي، يبدل فيه الطلاب أقصى طاقاتهم وجهودهم لتحقيق أهدافهم، وتستمر تلك الرغبة لفترة زمنية طويلة.

أما الشغف الأكاديمي باعتباره دافعا وطاقته داخلية، فقد ذكر كل من عبد الله والمنشاوي (٢٠٢٣، ٣٨٨) أنه دافع يكمن وراء حماس الفرد تجاه القيام بنشاط ما، يستثمر فيه طاقته ووقته بشكل منظم. وفي السياق نفسه، ذكر البديوي (٢٠٢٤، ٣٣١) أن الشغف هو الطاقة أو القوة التي يستهلكها المتعلم لأداء مهامه الأكاديمية، ويدفعه إلى اكتساب المهارات، والحفاظ على استمرارية السعي، والاندماج في الأنشطة الجامعية، وإقامة علاقات طيبة مع الأقران والأساتذة.

وعلى صعيد آخر، عرف كل من عبد الجليل وآخرون (٢٠٢٤، ٢٨١) الشغف الأكاديمي بأنه حالة وجدانية تكمن وراء نشاط يندمج فيه الفرد بحماس، ويجد فيه المتعة والرفاهية، ويستثمر فيه معظم وقته وطاقته بشكل منظم.

وبناءً على ما سبق، ترى الباحثة أن الشغف الأكاديمي هو رغبة الطالب في ممارسة نشاط أكاديمي يحبه، ويقضي فيه معظم جهده ووقته. وهذه الرغبة ناتجة عن طاقة ودافع داخلي يسببان له حالة وجدانية إيجابية من المتعة والحماس أثناء أداء النشاط.

أبعاد الشغف الأكاديمي:

يُعد نموذج الشغف الذي قدمه (Vallerand et al. 2003) من أكثر النماذج التي اعتمدت عليها الأبحاث السابقة في دراسة مفهوم الشغف، ويُعرف بـ "النموذج الثنائي للشغف". يقترح هذا النموذج وجود بُعدين للشغف، هما: الشغف الانسجامي (أو المتناغم أو التناغمي) Harmonious Passion، والشغف القهري (أو الاستحواذي) Obsessive Passion.

أولاً: الشغف الانسجامي:

يمكن هذا النوع من الشغف الطلاب من الاندماج في النشاط الأكاديمي دون أن يشكّل هذا النشاط عائقاً أمام انخراطهم في أنشطة أخرى (وجدى، ٢٠٢٣، ٣٣٣). وينشأ هذا الشغف من داخل الفرد، ويتحكم فيه بكامل إرادته، دون وجود ضغوط خارجية تؤثر عليه، كما لا يتعارض مع شغف الفرد بمجالات أخرى (عبد الفتاح والمنشاوي، ٢٠٢٣، ٤٠٧).

ينتج الشغف الانسجامي عن الحرية والاستقلالية الذاتية، واستعداد الفرد لممارسة النشاط الذي يتماشى مع شخصيته. ويرتبط هذا النوع من الشغف بالمشاعر الإيجابية مثل الشعور بالقدرة، والسيطرة، وحرية الاختيار، واتخاذ القرارات (الجراح والربيع، ٢٠٢٠، ٥٢٠).

ويتكوّن الشغف الانسجامي من مكونين رئيسيين، هما: الاستمتاع: ويعني إقبال الطالب على ممارسة المهام ببهجة دون انتظار مكافأة خارجية، ويشعر خلالها بالمتعة والحماس، والاستغراق: وهو قدرة الطالب على الاندماج انفعالياً، ومعرفياً، وسلوكياً في النشاط الأكاديمي، ويقضي خلاله أطول وقت ممكن دون شعور بالملل (البديوي، ٢٠٢٤، ٣٤٦-٣٤٧).

ثانياً: الشغف القهري:

يستحوذ هذا النوع من الشغف على طاقة الفرد ووقته بشكل كامل، ويحول بينه وبين الانخراط في أنشطة أخرى (وجدى، ٢٠٢٣، ٣٣٣). وينشأ نتيجة ضغوط خارجية عن إرادة الفرد تجبره على ممارسة النشاط (عبد الفتاح والمنشاوي، ٢٠٢٣، ٤٠١).

وينشأ الشغف القهري نتيجة للتخطيط لنشاط ما في ظل رقابة وضغوط وقيود، وهو يرتبط بالمشاعر السلبية مثل الخضوع والإكراه وفقدان السيطرة، ما يؤدي إلى فقدان الفرد قدرته على التمتع بالأنشطة الأخرى (الجراح والربيع، ٢٠٢٠، ٥٢٠).

ولهذا، فإن: الشغف الإنسجامي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالمتعة الأكاديمية، ويتنبأ سلباً بالملل والقلق، بينما الشغف القهري يرتبط ارتباطاً سلبياً بالمتعة الأكاديمية، ويتنبأ بالملل والقلق. (Sverdlik et al., 2022, 428)

مكونات الشغف الأكاديمي:

يتكوّن الشغف من مكونين أساسيين:

أولاً: المكوّن المعرفي:

ينشأ هذا المكوّن نتيجة إدراك الفرد لذاته، وقدرته، ومهاراته في التعامل مع النشاط، وذلك بناءً على معرفته السابقة واهتمامه به. في هذا السياق، يُصبح الشغف جزءاً من هوية الفرد المرتبطة بالنشاط الذي يمارسه.

ثانياً: المكوّن الوجداني:

يتمثل في مشاعر الفرد تجاه النشاط، وهي مشاعر تتكوّن نتيجة خبراته وتجربته أثناء ممارسة النشاط. ويتضمن هذا المكوّن استمتاع الفرد بالنشاط، وإعجابه به، وانجذابه المستمر إليه. (حصايفي وعثمان، ٢٠٢٣، ١٣٥٦).

التنمية المستدامة :

مفهوم التنمية المستدامة :

انتشر مصطلح التنمية المستدامة بعد انعقاد مؤتمر قمة الأرض للأمم المتحدة حول البيئة في ريو دي جانيرو، حيث وُضع تعريف واضح لهذا المصطلح، إلى جانب المبادئ التي يقوم عليها. وتُعرف التنمية المستدامة بأنها تطوير نظام بيئي قادر على الحفاظ على مقومات الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية على المدى الطويل، دون المساس بحقوق الأجيال المستقبلية، أي تحقيق متطلبات الأجيال الحاضرة مع الحفاظ على حاجات الأجيال القادمة (فرحات، ٢٠٢١، ٢٠٨).

وفي عام ٢٠١٥، وافقت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على أجندة ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة، والتي تم من خلالها اعتماد أهداف التنمية المستدامة. وتُعد هذه الأجندة بمثابة ميثاق عمل عالمي يهدف إلى القضاء على الفقر، وتوفير الخدمات الصحية، وتحقيق الرفاهية المجتمعية. وقد تضمنت أجندة ٢٠٣٠ سبعة عشر هدفاً تنموياً، من بينها أهداف تعليمية تهدف إلى تثقيف المواطنين وتدريبهم على مبادئ التنمية المستدامة مثل: العدالة، والنشاط الاجتماعي، والالتزام، والمشاركة السياسية (Walter et al., 2020).

ويُعد مفهوم التنمية المستدامة من المفاهيم المعاصرة التي تهدف إلى المحافظة على موارد البيئة للأجيال القادمة، حيث تركز على تلبية حاجات الأجيال الحالية دون الإضرار بحقوق الأجيال المستقبلية (محمود، ٢٠١٧، ٤٠٦).

وقد عرّفت سعيد (٢٠١٨، ٢٢١) التنمية المستدامة بأنها عملية تنمية موجهة وواعية، ومستمرة وشاملة لأبعاد متعددة (بيئية، اجتماعية، اقتصادية، صحية، بشرية، تقنية، ومؤسسية)، تُساعد الطلاب على تحسين جودة حياتهم دون الإضرار بحقوق الأجيال القادمة. كما عرّفت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية التنمية المستدامة بأنها التنمية التي تمتد على المدى الطويل بهدف تحقيق الرفاهية للأجيال الحالية، دون الإضرار بمستوى رفاهية الأجيال المستقبلية (بكر، ٢٠٢٠، ١٤٠).

وذكرت القاسمي (٢٠٢٠، ٦١) أن التنمية المستدامة تعني تحقيق التنسيق والتكامل بين جهود الدولة والمجتمع، بهدف تحقيق التنمية المجتمعية والاقتصادية، وترشيد استهلاك موارد البيئة الطبيعية لتلبية احتياجات المجتمع الحالية دون الإضرار أو الانتقاص من حقوق الأجيال القادمة. وفي السياق نفسه، أضاف حمدان والديب (٢٠٢٢، ٧) أن التنمية المستدامة هي التي تحقق الرفاهية في الحاضر، وتضمن استمراريتها للأجيال المستقبلية من خلال الاستخدام الحكيم لموارد البيئة.

ومما سبق تستخلص الباحثة مفهوم الوعي بأهداف التنمية المستدامة؛ حيث تعرفه على أنه إدراك الطالب ووعيه بوجود مشكلات تتعلق بموارد البيئة، وما يصاحب ذلك من رغبة في الإسهام بالحد من الأثر السلبي لتلك المشكلات، سواء من خلال ممارسات فردية أو من خلال المشاركة في أنشطة جامعية جماعية، بهدف تحقيق الرفاهية في الوقت الحاضر دون الإخلال بحقوق الأجيال القادمة

أبعاد التنمية المستدامة:

تهدف التنمية المستدامة إلى بناء نظام اجتماعي صحي وعادل يُعنى بتطوير القدرات البشرية، من خلال مشاركة المواطنين في العملية التنموية، ورفع مستوى الوصول إلى جودة حياة مرتفعة، إضافة إلى ضمان حصول الأفراد على حقوقهم بشكل متساو في مجالات التعليم، والصحة، والعدالة، والدخل الاقتصادي؛ وذلك بما يلبي احتياجات الأجيال الحاضرة دون المساس بحقوق الأجيال القادمة. وتتحقق أهداف التنمية المستدامة من خلال مجموعة من الأبعاد الرئيسية، وهي:

١. **البعد الاجتماعي:**
يهدف إلى رفع مستوى رفاهية الأفراد، وتنمية قدراتهم على مواكبة التطورات، والانخراط في سوق العمل والإنتاج، مع ترسيخ قيم المواطنة، والمساواة بين أفراد المجتمع، والحفاظ على التعددية الثقافية، واحترام الآخر.
 ٢. **البعد الصحي:**
يتمثل في توفير الخدمات الصحية، والتوعية بأهمية الحفاظ على الصحة العامة، والالتزام بنظام غذائي متوازن.
 ٣. **البعد الاقتصادي:**
يركز على تحقيق زيادة في دخل الفرد، والقضاء على الفقر، من خلال الاستغلال الأمثل للموارد الاقتصادية، وضمان التوزيع العادل لها.
 ٤. **البعد التعليمي:**
يشمل ضمان توفير الخدمات التعليمية لكافة أفراد المجتمع، بما يساهم في رفع الوعي وتطوير القدرات البشرية.
 ٥. **البعد البيئي:**
يعنى بالحفاظ على الموارد الطبيعية من الاستنزاف، خاصة مصادر الطاقة غير المتجددة، مع التوجه نحو استخدام مصادر الطاقة النظيفة مثل طاقة الرياح، والطاقة الشمسية، والطاقة المائية. كما يشمل الإدارة الرشيدة للموارد البيئية، وإعادة تدوير النفايات، وحماية الغلاف الجوي من التلوث.
 ٦. **البعد التقني:**
يتضمن توفير الدعم التقني للأفراد، ومساعدتهم على الاستفادة من وسائل التعلم عن بُعد، والبرامج الإلكترونية، لتطوير مهاراتهم وتحسين جودة حياتهم.
- (سعيد، ٢٠١٨، ٢٢٢-٢٢٣؛ فرحات، ٢٠٢١، ٢٠٩)

دور التعليم الجامعي في رفع درجة الوعي بأهداف التنمية المستدامة

تعكس خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ أهمية دمج مبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة في جميع مراحل التعليم، بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة وصولاً إلى التعليم الجامعي، وذلك بهدف ضمان جودة التعليم وتعزيزه.

كما تؤكد الخطة ضرورة تنمية كفاءات التعليم من أجل التنمية المستدامة، باعتبارها محورا أساسيا لتحقيق الأهداف المرجوة. ويُعد الطالب - المعلم هو المستهدف الرئيسي لنشر ثقافة التنمية المستدامة بين الأجيال المستقبلية (Cebrian et al., 2020, 55).

يرتبط دعم التنمية المستدامة ارتباطاً وثيقاً بتعزيز النظام التعليمي عبر توفير فرص تمكن الطلاب من اكتساب المهارات، والقيم، والكفاءات، والقدرات التي تؤهلهم لإحداث تغييرات إيجابية على المستويين الشخصي والمجتمعي. وفي هذا السياق، يُعد المعلمون نماذج أخلاقية يُحتذى بها، حيث تسهم معتقداتهم وأخلاقياتهم في تشكيل شخصية الطلاب وتنمية وعيهم تجاه قضايا المجتمع (Astif et al., 2020, 8). وتؤدي الجامعات، بالتعاون مع الدولة والقطاع الخاص، دوراً محورياً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتعزيز العدالة الاجتماعية. ويمكن للجامعات الإسهام في تحقيق هذه الأهداف من خلال:

- تصميم برامج تعليمية وبحثية تُعنى بالتنمية المستدامة.
- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات علمية تسهم في تطوير مفاهيم وممارسات التنمية المستدامة.
- تطوير البيئة الجامعية ذاتها، وذلك من خلال تحويل الحرم الجامعي إلى بيئة خضراء مستدامة تسهم في تقليل درجات الحرارة، وخفض انبعاث الغازات السامة، والتوسع في استخدام مصادر الطاقة المتجددة. (معل، ٢٠٢٠، ٨)

فروض البحث :

ويمكن صياغة فروض البحث في ضوء الإطار النظري للبحث ونتائج الأبحاث السابقة كالتالي :

١. لا توجد فروق دالة إحصائية في كل من اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي.
٢. توجد علاقة دالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.
٣. توجد علاقة دالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.
٤. يمكن التنبؤ بدرجة الوعي بأهداف التنمية المستدامة من خلال أبعاد كل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

إجراءات البحث :

منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي؛ إذ يُعد الأنسب لتحقيق أهداف البحث، ودراسة الظاهرة ووصفها، كما يكشف عن نوع العلاقة بين متغيرات البحث، ويوضح درجة الإسهام النسبي لمتغيراته (اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي) في التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

عينات التحقق من الشروط السيكمترية:

يتكوّن مجتمع البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وقد اشترفت الباحثة عينة البحث، وبلغ عدد المشاركين فيها (٣٠١) طالب وطالبة. بلغ عدد الذكور (٤٥) طالباً، بينما بلغ عدد الإناث (٢٥٦) طالبة. واشتملت العينة على طلاب من كلا التخصصين: العلمي والأدبي، بمختلف الشعب؛ حيث بلغ عدد طلاب الشعب الأدبية (١٣٥) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد طلاب الشعب العلمية (١٦٦) طالباً وطالبة.

مجتمع البحث وعينته:

يتكوّن مجتمع البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. وقد اشتملت الباحثة عينّة البحث، وبلغ عدد المشاركين فيها (٢٨٩) طالباً وطالبة، منهم (٤٠) طالباً، و(٢٤٩) طالبة. واشتملت العينّة على طلاب من كلا التخصصين: العلمي والأدبي، بمختلف الشعب؛ حيث بلغ عدد طلاب الشعب الأدبية (١٣٠) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد طلاب الشعب العلمية (١٥٩) طالباً وطالبة.

ثالثاً: أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على الأدوات الآتية:

مقياس اليقظة العقلية (تعريب وتقنين: عبد الرقيب البحيري، فتحي الضبع، أحمد طلب، عائدة العواملة).
مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد: الباحثة).
مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة (إعداد: الباحثة).

مقياس اليقظة العقلية (إعداد / عبد الرقيب البحيري وآخرون) :**الهدف من المقياس :**

يهدف المقياس إلى قياس مستوى اليقظة العقلية لدى عينّة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية .

النسخة الأصلية للمقياس هو مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية إعداد . Baer et al ، ويتكون المقياس من (٣٨) مفردة موزعة على خمسة أبعاد ، وهي : الوصف ، الملاحظة ، التصرف بوعي ، عدم الحكم على الخبرات الداخلية ، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية ، وعرب وقرن المقياس إلى نسخته العربية كل من عبد الرقيب البحيري ، فتحي الضبع ، أحمد طلب ، عائدة العواملة) .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

قدّرت الباحثة مؤشرات الصدق والثبات لمقياس اليقظة العقلية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

التحليل العاملي :

استخدمت الباحثة طريقة التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أجرت التحليل العاملي لمصفوفة ارتباطات مفردات المقياس باستخدام طريقة Principal Axis Extraxction، والتدوير بطريقة Varimax Rotation، وذلك بعد التحقق من جودة القياس.

بلغت قيمة معامل (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin (0.719) ، كما بلغت قيمة اختبار (Bartlett's Test of Sphericity) (١٠٦٤.٩٨٤٨٤٥).

ويوضح جدول (١) قيم الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور، ونسبة التباين المفسّر لكل عامل، بالإضافة إلى النسب التجميعية.

جدول (١) الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور، ونسبة التباين المفسر لكل عامل ، والنسب التجميعية.

العوامل	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية %	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية %
١	3.414	14.844	14.844	2.410	10.478	10.478
٢	2.551	11.091	25.935	2.368	10.295	20.772
٣	1.549	6.734	32.670	1.595	6.936	27.709
٤	1.404	6.103	38.773	1.553	6.753	34.461
٥	1.225	5.325	44.098	1.543	6.711	41.172

وكما هو موضح في الجدول، تم استخراج خمسة عوامل (جذور كامنة) تفسر مجتمعة ما نسبته ٤١.١٧٢٪ من نسبة التباين الكلي لمفردات المقياس. كما يوضح شكل (١) قيم الجذور الكامنة للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي، حيث يتبين أن هناك خمسة عوامل أكبر من الواحد الصحيح. ويتضح من الجدول ارتفاع قيمة الجذر الكامن الأول مقارنة ببقية الجذور، ومن ثم فهو العامل المفسر للتباين الكلي لدرجات المقياس مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

ويوضح جدول (٢) تشبعات مفردات مقياس اليقظة العقلية بالعوامل الخمسة بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax مع تسوية Kaiser Normalization.

جدول (٢) تشبعات مفردات مقياس اليقظة العقلية بالعوامل الخمسة بعد التدوير المتعامد

قيم الشيوع	تشبعات مفردات المقياس على العوامل الكامنة					مفردات المقياس
	٥	٤	٣	٢	١	
.578					.782	١
.482					.714	٢
.541					.673	٣
.400					.475	٤
.535					.430	٥
.484				.733		٦
.531				.707		٧
.590					.593	٨
.623			.773			٩
.551			.705			١٠
.461			.493			١١
.631				.709		١٢
.551		.543				١٣
.415		.533				١٤
.560		.365				١٥
.620	.818					١٦
.568	.521					١٧
.477			.341			١٨

١٩				.312		.539
٢٠		.369				.697
٢١					.747	.534
٢٢			.556			.386
٢٣					.743	.616
٢٤		.506				.545
٢٥		.484				.608
٢٦		.444				.479
٢٧		.395				.651
٢٨			.473			.563
٢٩			.406			.602
٣٠			.525			.526
٣١				.417		.401
٣٢				.473		.592
٣٣				.393		.445
٣٤				.509		.474
٣٥					.518	.597
٣٦					.506	.477
٣٧					.400	.463
٣٨					.401	.471

يتضح من جدول (٢) أن العامل الأول في مقياس اليقظة العقلية تشبعت عليه ست مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٤١٠)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٠.٤٧٨)، وتسميه الباحثة "الملاحظة". كما أن العامل الثاني تشبعت عليه ثماني مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٣٦٨)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٠.٢٩٥)، وتسميه الباحثة "الوصف". أما العامل الثالث، فقد تشبعت عليه ثماني مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (١.٥٩٥)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦.٩٣٦)، وتسميه الباحثة "التصرف بوعي". بينما العامل الرابع تشبعت عليه ثماني مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (١.٥٥٣)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦.٧٥٣)، وتسميه الباحثة "عدم الحكم على الخبرة الداخلية". أما العامل الخامس فقد تشبعت عليه ثماني مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (١.٥٤٣)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦.٧١١)، وتسميه الباحثة "عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية".

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات للمقياس بطريقتين كما يلي:

طريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، حيث أعادت تطبيق المقياس نفسه على نفس أفراد العينة (ن = ٢٨٩) بفواصل زمني أسبوعين، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي (٣).

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين

البعد	Pearson Correlation
الملاحظة	٠.٧٥٢**
الوصف	٠.٧٧٦**
التصرف بوعي	٠.٧١٤**
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	٠.٧٥١**
عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	٠.٧٧١**
الدرجة الكلية	٠.٧٨٢**

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بالمقياس لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية. طريقة التجزئة النصفية:

طبقت الباحثة المقياس على عينة التحقق من الشروط السيكمترية (ن = ٢٨٩)، ثم حسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المضردات الفردية ودرجاتهم في المضردات الزوجية. وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية بطريقة التجزئة النصفية.

البعد	معامل الارتباط بين المضردات الفردية والزوجية	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
الملاحظة	٠.٧٠٩	٠.٧٨٠	٠.٧٧٩
الوصف	٠.٦٢٧	٠.٧٢٥	٠.٧٢٤
التصرف بوعي	٠.٦٣٩	٠.٦٨٦	٠.٦٨٦
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	٠.٧٣٥	٠.٨٣٩	٠.٨٣٧
عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	٠.٦٣٠	٠.٧٣٠	٠.٧٣٠
الدرجة الكلية	٠.٦٧٠	٠.٨٠٢	٠.٧٨٨

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها لطريقة جتمان، ومن ثم يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية؛

الاتساق الداخلي لمضردات المقياس :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مضردة والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مضردة والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٤٣	١١	٠.٨٠٧	٢١	٠.٧٤٠	٣١	٠.٧٤٠
٢	٠.٧٣٧	١٢	٠.٧٥٤	٢٢	٠.٧٤٦	٣٢	٠.٧١٣
٣	٠.٦٥١	١٣	٠.٧٤٥	٢٣	٠.٧٣٢	٣٣	٠.٦٧٨
٤	٠.٧٢١	١٤	٠.٧٣٤	٢٤	٠.٣٣٢	٣٤	٠.٦٥٥
٥	٠.٧٦٧	١٥	٠.٦٦١	٢٥	٠.١٥٢	٣٥	٠.٣٣٨
٦	٠.٧٢٩	١٦	٠.٧٣٧	٢٦	٠.٦١٣	٣٦	٠.٧١٨
٧	٠.٦٤٦	١٧	٠.٦٣٨	٢٧	٠.٨٧٣	٣٧	٠.٧٥٣
٨	٠.٦٧٣	١٨	٠.٨١٦	٢٨	٠.١٦٨	٣٨	٠.٧٤٢
٩	٠.٦٥٢	١٩	٠.٧٣٥	٢٩	٠.٦٩٦		
١٠	٠.٦٩٦	٢٠	٠.٦٨١	٣٠	٠.٢٠٩		

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجة كل مضردة والدرجة الكلية، فيما عدا المضردات (٢٥، ٢٨، ٣٠)، لذلك قامت الباحثة بحذفها.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مضردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مضردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

م	بعد الملاحظة	م	بعد الوصف	م	التصرف بوعي	م	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	م	عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية
١	٠.٨٣٦	٦	٠.٧٩٧	٩	٠.٦٧٦	١٣	٠.٧٠٩	١٦	٠.٦٩٩
٢	٠.٨٩٣	٧	٠.٧١٥	١٠	٠.٨٠٧	١٤	٠.٧٣٦	١٧	٠.٧٩٢
٣	٠.٧٧٢	١٢	٠.٧٣٧	١١	٠.٧٣٠	١٥	٠.٧٤٣	٢١	٠.٧١٠
٤	٠.٨٧٨	٢٠	٠.٧٠٦	١٨	٠.٨١٧	١٩	٠.٦٩٩	٢٣	٠.٧٥٢
٥	٠.٨٧٦	٢٤	٠.٧٤١	٢٢	٠.٧٥٣	٣١	٠.٧١٨	٣٥	٠.٧٤٣
٨	٠.٨١٨	٢٥	٠.٧٣٢	٢٨	٠.٦٧٨	٣٢	٠.٧٨٤	٣٦	٠.٦٧٦
		٢٦	٠.٧٦٦	٢٩	٠.٦٧٣	٣٣	٠.٧٢٠	٣٧	٠.٦٨٩
		٢٧	٠.٦٩٧	٣٠	٠.٦٨٥	٣٤	٠.٨١٥	٣٨	٠.٧٤٧

يتضح من جدول (٥) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجة كل مضردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، مما يدل على أن عبارات المقياس متماسكة داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس للتحقق من اتساق محتوى المقياس وارتباط أبعاده ببعضها، ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية
معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية	٠.٨٢٠	٠.٧٤٤	٠.٧٩٥	٠.٧٩٥	٠.٧٣٣

الصورة النهائية لمقياس اليقظة العقلية :

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٣٥ مضردة إيجابية وسلبية، موزعة على خمسة أبعاد وهي: (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرة الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية) يقابل كل مضردة تدريج خماسي البدائل، وهو: (تنطبق تماماً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق إطلاقاً).

يُعطى تقدير الدرجات للعبارات الإيجابية على النحو التالي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وللعبارات السلبية بالعكس: (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة باتباع مجموعة من الإجراءات لإعداد مقياس الشغف الأكاديمي، وهي كما يلي:

١. تحديد هدف المقياس:
يهدف المقياس إلى قياس مستوى الشغف الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.
٢. صياغة المفهوم الإجرائي للشغف الأكاديمي:
بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والأبحاث السابقة ذات الصلة بمتغير البحث، والمفاهيم التي صاغها الباحثون بشأن متغير الشغف الأكاديمي، قامت بصياغة مفهومها الإجرائي للشغف الأكاديمي:

على النحو التالي: الشغف الأكاديمي هو رغبة الطالب في ممارسة نشاط أكاديمي يحبه ويقضي فيه معظم جهده ووقته، وتلك الرغبة ناتجة عن طاقة ودافع داخلي يسبب له حالة وجدانية إيجابية من المتعة والحماس أثناء أداء النشاط، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الشغف الأكاديمي.

٣. تحديد أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي:

حددت الباحثة أبعاد المقياس بعد الاطلاع على المكونات والأبعاد التي صاغها الباحثون، وفيما يلي بعدا الشغف الأكاديمي الذين اشتمل عليهما المقياس:

• الشغف الانسجامي:

يعني اندماج الطالب في النشاط الأكاديمي دون أن يكون هذا النشاط حائلاً بينه وبين اندماجه في أنشطة أخرى. هذا النوع من الشغف ينشأ من داخل الفرد ويتحكم فيه بكامل إرادته دون ضغوط خارجية عليه، ولا يتعارض مع شغف الفرد في مجالات أخرى.

• الشغف القهري:

يعني أن اندماج الطالب في النشاط الأكاديمي يبعده عن الاندماج في أنشطة أخرى، وينشأ هذا النوع من الشغف نتيجة ضغوط غير متحكم فيها تجبر الفرد على ممارسة النشاط.

٤. صياغة مفردات مقياس الشغف الأكاديمي:

قامت الباحثة بصياغة مفردات مقياس الشغف الأكاديمي بعد اطلاعها على المقاييس التي صاغها الباحثون لمتغير الشغف الأكاديمي، مثل نموذج الشغف الخاص بـ (Vallerand et al., 2003)، وهو من أكثر النماذج اعتماداً في الأبحاث السابقة لدراسة مفهوم الشغف. يقترح هذا النموذج وجود بعدين للشغف هما: الشغف الانسجامي، والشغف القهري. ويتكون مقياس الشغف الأكاديمي من ١٤ مفردة.

كما استندت الباحثة أيضاً إلى مقياس الشغف الأكاديمي لكل من (عبد الفتاح والمنشاوي، ٢٠٢٣)، و(الجراح، الربيع، ٢٠٢٠).

وقد صاغت الباحثة مفردات المقياس في صورته الأولية، التي اشتملت على ٢٤ مفردة، يقابل كل مفردة تدريج ثلاثي البدائل (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق)، وتأخذ تقدير الدرجات (١، ٢، ٣) للعبارة التي تنتمي إلى بعد الشغف الانسجامي، وتقدير الدرجات (١، ٢، ٣) للعبارة التي تنتمي إلى بعد الشغف القهري.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قدرت الباحثة مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الشغف الأكاديمي، وكانت النتائج على النحو التالي:

التحليل العاملي:

استخدمت الباحثة طريقة التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أجرت التحليل العاملي لمصفوفة ارتباطات مفردات المقياس باستخدام طريقة استخراج المحاور الرئيسية (Principal Axis Extraction)، والتدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وذلك بعد التحقق من جودة القياس. بلغت قيمة معامل Kaiser-Meyer-Olki (0.883)، كما بلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (547.217).

يوضح جدول (٧) قيم الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، بالإضافة إلى النسب التجميعية.

جدول (٧) الجذور الكامنة قبل ، وبعد تدوير المحاور، ونسبة التباين المفسر لكل عامل ، والنسب التجميعية.

العوامل	الجذور المستخلصة من عملية التحليل قبل التدوير		الجذور المستخلصة من عملية التحليل بعد التدوير	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	6.726	30.575	3.650	16.590
٢	2.199	9.994	2.947	13.394

وكما هو موضح في الجدول، فقد أستخرج عاملان يفسران ما نسبته ٢٩.٩٨٣٪ من نسبة التباين الكلي لمفردات المقياس. كما يوضح شكل (٧) قيم الجذور الكامنة للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي، حيث يتبين أن هناك عاملين أكبر من الواحد الصحيح.

وبين جدول (٨) تشبعات مفردات مقياس الشغف الأكاديمي بالعاملين بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax Kaiser Normalization

جدول (٨) تشبعات مفردات مقياس الشغف الأكاديمي بالعاملين بعد التدوير المتعامد

قيم الشيع	مفردات المقياس	
	٢	١
.565		.541
.606		.653
.610		.688
.593		.708
.518		.619
.464		.577
.521		.625
.510		.655
.603		.622
.387		.577
.504		.605
.625		.689
.492		.392
.577		.643
.553	.475	
.677	.667	
.539	.333	
.616	.705	
.669	.492	

يتضح من جدول (٨) أن العامل الأول، وهو الشغف الأكاديمي، تشبع عليه ١٤ مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٦٥٠)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٦.٥٩٠٪). وتسميه الباحثة بـ "الشغف الأكاديمي الانسجامي". أما العامل الثاني، فتشبع عليه ١٠ مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٩٤٧)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣.٣٩٤٪). وتسميه الباحثة بـ "الشغف الأكاديمي القهري".

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين وهما :

طريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ، حيث أعادت الباحثة تطبيق المقياس نفسه على نفس أفراد العينة (ن = ٢٨٩) بفواصل زمني أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين

البعد	Pearson Correlation
الشغف الإنسجامي	٠.٧٢٦
الشغف القهري	٠.٧٣٤
الدرجة الكلية	٠.٧٦٥

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بالمقياس لقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب الجامعة.

طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التحقق من الشروط السيكمترية (ن = ٢٨٩)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية. بعد ذلك، تم تصحيح معامل الارتباط الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-براون (Spearman-Brown). وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين نصفي المقياس

البعد	معامل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
الشغف الانسجامي	٠.٧٥٨	٠.٨٦٢	٠.٨٦١
الشغف القهري	٠.٥٤٣	٠.٧٠٣	٠.٦٧٨

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها لجتمان ، ومن ثم يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة .

الاتساق الداخلي لمقياس الشغف الأكاديمي:

للتحقق من مدى تمثيل مفردات المقياس للصفة التي يقيسها المقياس ؛ حسب الباحثة ما يلي :

الاتساق الداخلي لمفردات المقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول رقم (١١).

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٧١١	١٣	٠.٦٦٩
٢	٠.٨٢٤	١٤	٠.٨٠٩
٣	٠.٨٦٠	١٥	٠.٧٢٦
٤	٠.٨٨٠	١٦	٠.٨٩٥
٥	٠.٧٩٨	١٧	٠.٦٨١
٦	٠.٧٥٦	١٨	٠.٧٠٦
٧	٠.٨٠١	١٩	٠.٧٣٧
٨	٠.٨٤٣	٢٠	٠.٧٥١
٩	٠.٨١٦	٢١	٠.٦٥٢
١٠	٠.٧٥٩	٢٢	٠.٧٣٧
١١	٠.٧٧٦	٢٣	٠.٧٨١
١٢	٠.٨٦٩	٢٤	٠.٨٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك ارتباط موجب ودال عند مستوى (0.01) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط.

جدول (١٢) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	الشغف الانسجامي	المفردة	الشغف القهري
١	٠.٦٠٤	١٥	٠.٦٧٤
٢	٠.٦٧٦	١٦	٠.٧٢٩
٣	٠.٧٠٠	١٧	٠.٦٩٨
٤	٠.٧١٩	١٨	٠.٦٤٨
٥	٠.٦٥١	١٩	٠.٦٧٠
٦	٠.٦٠٢	٢٠	٠.٦٣٦
٧	٠.٦٥١	٢١	٠.٦٩٢
٨	٠.٦٨٣	٢٢	٠.٦١٨
٩	٠.٦٥٣	٢٣	٠.٦٨٣
١٠	٠.٦٢٠	٢٤	٠.٦٧٣
١١	٠.٦٣١		
١٢	٠.٦٩٠		
١٣	٠.٦٩١		
١٤	٠.٦٣٣		

تضح من جدول (١٢) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، مما يدل على تماسك عبارات المقياس داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من ارتباط أبعاد المقياس بعضها ببعض، حسبت الباحثة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الشغف الانسجامي	الشغف القهري
معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية	٠.٩٣٥	٠.٨٢١

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

الصورة النهائية لمقياس الشغف الأكاديمي :

يتكون مقياس الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة من ٢٤ مفردة، موزعة على بعدين: البعد الأول: الشغف الانسجامي، ويشمل ١٤ مفردة، ويستخدم أمام كل مفردة تدرج ثلاثي البدائل (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق)، مع تقديرات درجات (١، ٢، ٣). البعد الثاني: الشغف القهري، ويشمل ١٠ مفردات، ويستخدم أمام كل مفردة نفس تدرج البدائل الثلاثي (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق)، مع تقديرات درجات (١، ٢، ٣).

مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

قامت الباحثة باتباع مجموعة من الإجراءات لإعداد مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة، وهي كما يلي:

١. الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى عينة من طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٢. صياغة المفهوم الإجرائي للوعي بأهداف التنمية المستدامة:

بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والأبحاث السابقة ذات الصلة بمتغير البحث والمفاهيم التي صاغها الباحثون بخصوص الوعي بأهداف التنمية المستدامة، صاغت الباحثة مفهومها الإجرائي للوعي بأهداف التنمية المستدامة على أنه:

عملية الانتباه والإدراك لوجود مشكلات في موارد البيئة، والرغبة لدى الطالب في المساهمة بالحد من الأثر السلبي لتلك المشكلات من خلال الأنشطة الفردية أو المشتركة داخل الجامعة، بهدف تحقيق الرفاهية في الحاضر دون الإضرار بحقوق الأجيال القادمة.

٣. تحديد أبعاد الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

حددت الباحثة أبعاد مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة بعد مراجعة المكونات والأبعاد التي صاغها الباحثون، وفيما يلي هذه الأبعاد:

البعد الاجتماعي:

يتضمن رفع مستوى رفاهية الأفراد، وتنمية قدراتهم على مواكبة التطور والعمل والإنتاج، وترسيخ قيم المواطنة والمساواة بين أفراد المجتمع، والحفاظ على التعددية الثقافية واحترام الآخر.

البعد الصحي:

يشمل توفير الخدمات الصحية، والتوعية بأهمية الحفاظ على الصحة، والالتزام بنظام غذائي متوازن.

البعد الاقتصادي:

يحقق مبدأ زيادة دخل الفرد في المجتمع، والقضاء على الفقر من خلال استغلال الموارد الاقتصادية بأفضل صورة، وضمان التوزيع العادل للموارد الاقتصادية.

البعد التعليمي:

يتضمن توفير الخدمات التعليمية لجميع أفراد المجتمع.

البعد البيئي:

يشمل الحفاظ على موارد البيئة الطبيعية من الاستنزاف، وخاصة مصادر الطاقة غير المتجددة، مع التوجه لاستخدام مصادر الطاقة النظيفة مثل طاقة الرياح والطاقة الشمسية وطاقة المياه. ويركز هذا البعد على الإدارة الحكيمة والرشيدة لموارد البيئة، بالإضافة إلى إعادة تدوير النفايات وحماية الغلاف الجوي من التلوث.

البعد التقني:

يتضمن توفير وسائل الدعم التقني للأفراد، ومساعدتهم على الاستفادة من التعلم عن بُعد والبرامج الإلكترونية لتطوير مهاراتهم وتحسين جودة حياتهم.

٤. صياغة مفردات مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

صاغت الباحثة مفردات مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة بعد اطلاعها على المقاييس التي أعدها الباحثون سابقاً لمتغير الوعي بأهداف التنمية المستدامة، مثل مقياس بكر (٢٠٢٠)، ومقياس فرحات (٢٠٢١). كما اطلعت الباحثة على خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ وأهدافها الـ ١٧ التي وضعتها الأمم المتحدة في عام ٢٠١٥. وقد لاحظت الباحثة ندرة في المقاييس التي تناسب طبيعة المشاركين في البحث، لذا قامت بصياغة المقياس في صورته الأولية التي تكونت من ٣٨ مفردة إيجابية وسلبية، موزعة على ستة أبعاد وهي: (البعد الاجتماعي، البعد الصحي، البعد الاقتصادي، البعد التعليمي، البعد البيئي، البعد التقني). يُستخدم أمام كل مفردة تدريج ثلاثي التقدير (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق)، حيث تأخذ المفردات الإيجابية الدرجات (٣، ٢، ١)، بينما تأخذ المفردات السلبية الدرجات (١، ٢، ٣).

الخصائص السيكمترية للمقياس:

قدرت الباحثة مؤشرات الصدق، والثبات لمقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة، وكانت النتائج كما هو موضح على النحو الآتي:

التحليل العاملي:

استخدمت الباحثة طريقة التحليل العاملي الاستكشافي، حيث قامت بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة ارتباطات مفردات المقياس بطريقة Principal axis extraction، والتدوير باستخدام طريقة Avarimax extraction، وذلك بعد التحقق من جودة المقياس؛ حيث بلغت قيمة معامل Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (٠.٨٣٢)، كما بلغت قيمة (Bartlett's Test of Sphericity = 1828.923)، ويوضح جدول (١٤) قيم الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، والنسب التجميعية. جدول (١٤) الجذور الكامنة قبل، وبعد تدوير المحاور، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، والنسب التجميعية.

العوامل	الجذور المستخلصة من عملية التحليل قبل التدوير			الجذور المستخلصة من عملية التحليل بعد التدوير		
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية %	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية %
١	5.776	22.215	22.215	3.491	13.426	13.426
٢	2.200	8.461	30.676	1.847	7.105	20.531
٣	1.465	5.634	36.310	1.814	6.977	27.508
٤	1.317	5.066	41.377	1.725	6.634	34.143
٥	1.244	4.785	46.162	1.684	6.476	40.619
٦	1.097	4.220	50.381	1.653	6.356	46.975

وكما هو موضح في الجدول، تم استخراج ستة عوامل (جذور كامنة) تفسر مجتمعة ما نسبته ٤٦.٩٧٥% من التباين الكلي لمفردات المقياس. كما توضح قيم الجذور الكامنة للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي، حيث يتبين وجود ستة عوامل أكبر من الواحد الصحيح.

ويلاحظ من الجدول ارتفاع قيمة الجذر الكامن الأول مقارنة ببقية الجذور، مما يجعله العامل الرئيسي المفسر للتباين الكلي لدرجات المقياس مقارنة بالعوامل الأخرى التي يمكن استخلاصها.

ويعرض جدول (١٥) تشبعات مفردات مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة على العوامل الستة بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax Kaiser Normalization .

جدول (١٥) تشبعات مفردات مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة وقيم الشبوع

قيم الشبوع	مفردات المقياس					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
.507	.418					
.599	.407					
.559	.634					
.513	.464					
.608	.391					
.608	.555					
.576	.308					
.622	.436					
.602	.343					
.733		.421				
.686		.323				
.586		.570				
.515		.548				
.684		.320				
.604		.365				
.656			.370			
.626			.424			
.691			.386			
.436			.311			
.704			.302			
.667			.453			
.549			.517			
.527				.569		
.692				.625		
.677				.433		
.646				.656		
.606				.528		
.668				.548		
.548		.505				
.613		.560				
.576		.546				
.717		.370				
.602		.619				
.627		.406				
.587	.596					
.706	.577					
.593	.320					
.644	.492					

يتضح من جدول (١٥) أن العامل الأول لمقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة تشبعت عليه ٩ مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٤٩١)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣.٤٢٦)، وتسميه الباحثة بالبعد الاجتماعي. أما العامل الثاني، فتشبعت عليه ٦ مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (١.٨٤٧)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٧.١٠٥)، وتسميه الباحثة بالبعد الصحي. وأما العامل الثالث، فتشبعت عليه ٧ مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (١.٨١٤)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦.٩٧٧)، وتسميه الباحثة بالبعد الاقتصادي. بينما العامل الرابع، فتشبعت عليه ٦ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (١.٧٢٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦.٦٣٤)، وتطلق عليه الباحثة البعد التعليمي. أما العامل الخامس، فتشبعت عليه ٦ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (١.٦٨٤)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦.٤٧٦)، وتسميه الباحثة بالبعد البيئي. وأخيراً العامل السادس، فقد تشبعت عليه ٤ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (١.٦٥٣)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦.٣٥٦)، وتطلق عليه الباحثة البعد التقني.

ثبات المقياس:

طريقة إعادة التطبيق:

حسبت الباحثة ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، حيث أعادت الباحثة تطبيق المقياس نفسه على نفس أفراد العينة (ن = ٢٨٩) بفواصل زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي (١٦).

جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين

البعد	Pearson Correlation
البعد الاجتماعي	٠.٧٢٨
البعد الصحي	٠.٧٢٦
البعد الاقتصادي	٠.٧١١
البعد التعليمي	٠.٧٥٢
البعد البيئي	٠.٧٠٥
البعد التقني	٠.٦٥٢
الدرجة الكلية	٠.٧٨٩

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة، ومن ثم فإن المقياس يمكن الوثوق به لقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة عند طلاب الجامعة.

طريقة التجزئة النصفية:

طبقت الباحثة المقياس على عينة التحقق من الشروط السيكمترية (ن = ٢٨٩)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية، وتم تصحيح معامل الارتباط الناتج باستخدام معادلة Spearman-Brown وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٧).

جدول (١٧) معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية

معامل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
٠.٧١٣	٠.٨٣٣	٠.٨٣٢

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها لجتمان، وبالتالي يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

للتحقق من مدى تمثيل مفردات المقياس للصفة التي يقيسها المقياس : قامت الباحثة بحساب مايلي :

الاتساق الداخلي لمفردات المقياس :
تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ،
والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول رقم (١٨).

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٧٠٦	١٤	٠.٦٩٦	٢٧	٠.٦٩٥
٢	٠.٦٨٤	١٥	٠.٢٢١	٢٨	٠.٧٠٤
٣	٠.٨١٤	١٦	٠.٦٥٦	٢٩	٠.٢٨٣
٤	٠.٧٣٣	١٧	٠.٦٩٦	٣٠	٠.٦٢٠
٥	٠.٦٦٤	١٨	٠.٣٢٤	٣١	٠.٦٦٦
٦	٠.٧٣٩	١٩	٠.٦٨٤	٣٢	٠.٧٦٢
٧	٠.٦٣٩	٢٠	٠.٧٠٠	٣٣	٠.٦٤٢
٨	٠.٧٧٦	٢١	٠.٧٢٨	٣٤	٠.٦٤٩
٩	٠.٦٧٨	٢٢	٠.٧٧٩	٣٥	٠.٦٨٥
١٠	٠.٧٢٢	٢٣	٠.٦٩٥	٣٦	٠.٦٨٦
١١	٠.٦١٤	٢٤	٠.٨٠٨	٣٧	٠.٧٣٦
١٢	٠.٧٣٤	٢٥	٠.٧٠١	٣٨	٠.٧٢٨
١٣	٠.٧٢٥	٢٦	٠.٧٠٦		

يتضح من الجدول السابق أن هناك ارتباطاً موجباً و دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، فيما عدا المفردتين رقم (١٥، ٢٩)، إذ تبين أن معامل الارتباط الخاص بهما غير دال إحصائياً، لذا قررت الباحثة حذفهما، ليصبح العدد الكلي لمفردات المقياس ٣٦ مفردة.
كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول رقم (١٩) قيم تلك المعاملات.

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

م	الاجتماعي	م	الصحي	م	الاقتصادي	م	التعليمي	م	البيئي	م	التقني
١	٠.٧٤٦	٤	٠.٧٧٦	٢	٠.٧٢١	١٠	٠.٨٣٣	١٥	٠.٨٠٨	٢٥	٠.٨١١
٦	٠.٦٩٦	٥	٠.٧٣٤	٣	٠.٧٥١	١١	٠.٨٩٦	١٧	٠.٨٦٦	٢٦	٠.٨٢١
١٣	٠.٨١٣	٧	٠.٧٩٨	١٦	٠.٧٥١	١٢	٠.٦٩٨	١٨	٠.٦٨٦	٣٧	٠.٧٥٠
٢١	٠.٦٨٠	٨	٠.٨٦٨	٢٢	٠.٦٣٩	١٤	٠.٨٧٩	١٩	٠.٧٤٠	٣٨	٠.٨٣٩
٢٣	٠.٦٧٥	٩	٠.٦٩٨	٣٤	٠.٧٥٣	٢٠	٠.٨٧٨	٢٩	٠.٦١٠		
٢٤	٠.٨١٩	٣٢	٠.٦٥٦	٣٥	٠.٧٨٦	٣٣	٠.٨١١	٣٠	٠.٧٦٥		
٢٧	٠.٧٤٠			٣٦	٠.٣٢١						
٢٨	٠.٧٩٠										
٣١	٠.٦٩٨										

يتضح من جدول (١٩) أن ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، مما يدل على أن عبارات المقياس متماسكة داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس :

للتحقق من ارتباط أبعاد المقياس بعضها ببعض ؛ قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (٢٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٢٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	البعد الاجتماعي	البعد الصحي	البعد الاقتصادي	البعد التعليمي	البعد الصحي	البعد التقني
معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية	٠.٨٦٣	٠.٧٥٠	٠.٦٥٢	٠.٨٠٣	٠.٧٦٢	٠.٦٦٥

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية .

الصورة النهائية لمقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة :

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٣٦ مفردة سلبية وإيجابية موزعة على ستة أبعاد وهي كما يلي: (البعد الاجتماعي، البعد الصحي، البعد الاقتصادي، البعد التعليمي، البعد البيئي، البعد التقني) ، وأمام كل مفردة تدريج ثلاثي التقدير (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق) ، المفردات الإيجابية تأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) ، بينما المفردات السلبية تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣) .

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

نتيجة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من صحة الفرض، ومعرفة دلالة الفروق بين المجموعات، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الثنائي الاتجاه، لحساب دلالة الفروق في كل من اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي) والتفاعل بينهما.

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي والوعي بأهداف التنمية المستدامة.

المتغير		اليقظة العقلية		الشغف الأكاديمي		الوعي بأهداف التنمية المستدامة	
النوع	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
إناث	أدبي	١١٧	٨٧.٩٥٩٣	٨.٣٥٣٢٦	٥٩.٤٧١٥	٨.٠٠٧٥٥	٩٣.٦١
	علمي	١٢٨	٨٦.٧٣٤٨	٧.٥٧١٤٠	٥٥.٦٢١٢	٨.٢٠٤٩٤	٩١.٧٩
	المجموع	٢٤٥	٨٧.٣٢٥٥	٧.٩٦٥٩٧	٥٧.٤٧٨٤	٨.٣٢٠٧٤	٩٢.٦٧
ذكور	أدبي	١٣	٨٧.٦١٥٤	٩.٥٦١٥٤	٥٦.٦٩٢٣	٧.٦٨٥٣٢	٨٨.٥٤
	علمي	٣١	٨٥.٤٨٣٩	٧.٠٩٨٦٩	٥٤.٥٨٠٦	٧.٥٠٤٥٥	٨٧.٥٨
	المجموع	٤٠	٨٦.١١٣٦	٧.٨٥٠٩٨	٥٥.٦٢١٢	٧.٥٣١٥٨	٨٧.٦٢
أدبي		١٣٠	٨٧.٨٩٧٨	٨.٤١٣٣٠	٥٩.١٨٢٥	٧.٩٦٧٠٥	٩٣.٠٩
علمي		١٥٩	٨٦.٤٨١٧	٧.٤٥٨٢٥	٥٥.٣٥٣٧	٨.٠٨٩٠٣	٩٠.٩٨
مجموع		٢٨٩	٨٧.١٢٦٢	٧.٩٢٥٣٢	٥٧.٠٩٦٣	٨.٢٤٤٦٤	٩١.٩٤

ويتضح من الجدول السابق وجود تباين في المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث الثلاثة (اليقظة العقلية، الشغف الأكاديمي، الوعي بأهداف التنمية المستدامة) لدى الطلاب المشاركين في البحث. ويوضح الجدول (٢٢) القيمة الفائية (F) ودلالة الفروق بين مجموعات البحث في كل من اليقظة العقلية، والشغف الأكاديمي، والوعي بأهداف التنمية المستدامة. جدول (٢٢) النسبة الفائية "ف"، ودلالة الفروق بين مجموعات البحث في كل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي والوعي بأهداف التنمية المستدامة

المتغيرات	مصدر الخلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي
اليقظة العقلية	النوع (أ)	41.309	2	20.654	.327	.721	.002
	التخصص (ب)	5.300	1	5.300	.084	.772	.000
	التفاعل (أ*ب)	7.477	2	3.739	.059	.943	.000
	الخطأ	18631.335	295	63.157			
	الكلية	2303729.000	301				
الشغف الأكاديمي	النوع (أ)	151.835	2	111.433	1.727	.180	.012
	التخصص (ب)	58.981	1	151.835	2.352	.126	.008
	التفاعل (أ*ب)	19040.029	2	29.491	.457	.634	.003
	الخطأ	1001650.000	295	64.542			
	الكلية	151.835	301				
التنمية المستدامة	النوع (أ)	708.631	2	354.315	4.076	.018	.027
	التخصص (ب)	.286	1	.286	.003	.954	.000
	التفاعل (أ*ب)	12.825	2	6.413	.074	.929	.000
	الخطأ	25646.108	295	86.936			
	الكلية	2571104.000	301				

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة لليقظة العقلية:

بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي (0.327)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغ مستوى الدلالة (0.721)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس اليقظة العقلية. وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين الطلاب المشاركين في البحث.

كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير التخصص الأكاديمي (0.084)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبلغ مستوى الدلالة (0.772)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في مقياس اليقظة العقلية. وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي بين الطلاب المشاركين في البحث.

ومما سبق يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في مقياس اليقظة العقلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث كل من (البهنساوي، ٢٠٢٠)، (الصواف، ٢٠٢٢)، (طاحون، عزت، البشير، ٢٠٢٣)، (زكي، ٢٠٢٣)، (شاهين، ٢٠٢٣)؛ وقد أظهرت نتائج تلك الأبحاث وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في متغير اليقظة العقلية؛ وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، بينما اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتائج أبحاث (مظلوم، هادي، ٢٠١٨)، (كمالي، ٢٠١٩)، (النجار، ٢٠١٩)،

(بسيوني، ٢٠٢٢)؛ حيث أظهرت نتائج تلك الأبحاث وجود فروق في متوسطات درجات الطلاب في متغير اليقظة العقلية؛ لصالح الإناث.

كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات طلاب كل من التخصص الأدبي والتخصص العلمي في مقياس اليقظة العقلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث كل من (الجبلي، ٢٠٢٠)، (شاهين، ٢٠٢٣)، بينما اختلفت نتيجة البحث مع نتيجة بحث (عيسى، ٢٠١٨) والتي وجدت وجود فروق في اليقظة العقلية؛ وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

أما بالنسبة للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.059)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغ مستوى الدلالة (0.943)، وهو أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي في مقياس اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في مقياس اليقظة العقلية بتشابه الخبرات البيئية والأكاديمية والاجتماعية والثقافية التي يتعرض لها الطلاب من الجنسين داخل الحرم الجامعي وخارجه. فهناك تفاعل مستمر بين الطلاب وتبادل للخبرات، إذ يمارسون الأنشطة ذاتها داخل الجامعة، ويدرسون نفس المقررات. كما أن نسبة كبيرة من الطلاب، سواء من الذكور أو الإناث، يعملون أثناء فترة الدراسة الجامعية في مجالات متعددة، سواء كانت مرتبطة بتخصصهم الأكاديمي أو لا.

وترى الباحثة أن كلا الجنسين يتمتعان بمستويات متقاربة من الوعي الذهني والانتباه للخبرات البيئية الخارجية التي يتعرضون لها داخل الجامعة وخارجها. كما أن أغلب الطلاب ينتمون إلى بيئات متقاربة من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. وبالتالي، فإن الفروق في اليقظة العقلية ترجع إلى الخبرات الحياتية والمكتسبة الناتجة عن الممارسات التدريبية والأنشطة المتعلقة باليقظة العقلية، وليس إلى الفروق البيولوجية بين الذكور والإناث.

وتشير الباحثة إلى أن اليقظة العقلية ليست سمة فطرية يولد بها الإنسان، بل هي حالة من الوعي والانتباه لعناصر البيئة الحالية والانفتاح على الخبرات، يكتسبها الفرد من خلال التدريب على بعض الممارسات والتمارين. وهي مهارة يمكن لكل من الطلاب والطالبات تعلمها وممارستها.

كما تُرجع الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كل من التخصص الأدبي والتخصص العلمي في مقياس اليقظة العقلية إلى أن هذه المهارة تمثل حالة من التيقظ الذهني تعزز قدرة الأفراد على الوعي والانتباه لعناصر البيئة المحيطة، وتدفعهم نحو مزيد من الانفتاح على الخبرات الخارجية، بغض النظر عن نوع التخصص.

فالطلاب في كلا التخصصين يدرسون مقررات تربوية وثقافية مشتركة تُكسبهم خبرات متشابهة، كما أن طلاب التخصصات العلمية يدرسون مقررات أدبية، والعكس صحيح. ومن ثم فإن وعي الفرد بعناصر البيئة، وطريقة تفاعله مع الخبرات، وإصداره للأحكام، وتقييمه للمواقف والخبرات، تتأثر بعوامل متعددة لا ترتبط بالتخصص الأكاديمي.

الشغف الأكاديمي:

بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي (١.٧٢٧)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغ مستوى الدلالة (٠.١٨٠)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس الشغف الأكاديمي. وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير التخصص الأكاديمي (٢.٣٥٢)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبلغ مستوى الدلالة (٠.١٢٦)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في مقياس الشغف

الأكاديمي. وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي بين الطلاب المشاركين في البحث.

أما بالنسبة للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.٤٥٧)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغ مستوى الدلالة (٠.٦٣٤)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي في مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

ويتضح مما سبق أن نتائج البحث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أبحاث كل من (ربيع والدليمي، ٢٠٢٢)، (الزغبى والعظامات، ٢٠٢٢)، (حصاي، ٢٠٢٣)، و(الوكيل، ٢٠٢٤)، والتي توصلت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي.

بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث (سالمان، ٢٠٢٢)، الذي أثبت وجود فروق دالة إحصائية في الشغف الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك لصالح الذكور. كما توصل بحث (العظامات، ٢٠٢٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية في الشغف الانسجامي لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق دالة في الشغف القهري تبعًا لمتغير الجنس.

وتُفسر الباحثة سبب عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي إلى أن الذكور والإناث يتلقون فرصًا تعليمية متشابهة في البيئات الأكاديمية، مما يقلل من الفروق في شغفهم تجاه التعلم. كما أن الأسرة تشجع كلا الجنسين على التحصيل الأكاديمي والنجاح بدرجة متقاربة، مما يجعل مستويات الشغف الأكاديمي بينهما متقاربة أيضًا.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الشغف الأكاديمي يتأثر بدوافع داخلية مثل الفضول، والرغبة في الإنجاز، والاستمتاع بالتعلم، وهي عوامل لا ترتبط بشكل مباشر بالجنس، بل تعتمد على شخصية الفرد وبيئته التعليمية. كما أن طلاب الجامعة - سواء كانوا من الذكور أو الإناث - لديهم أهداف ودوافع مشتركة تتعلق بالرغبة في تحصيل العلم والمعرفة والتفوق الأكاديمي، الذي يؤهلهم للحصول على الشهادة الجامعية تمهيدًا لممارسة مهنة التعليم، سعيًا نحو بناء مستقبلهم المهني والاجتماعي.

ومما سبق، يتضح أن الاهتمام بتطوير الشغف الأكاديمي يجب أن يكون موجّهًا إلى جميع الطلاب بغض النظر عن النوع الاجتماعي، مع التركيز على العوامل المؤثرة في تنمية هذا الشغف، مثل جودة التعليم، والدعم الأسري، وتوفير الفرص المناسبة للتعلم والتطور.

وقد توصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في مقياس الشغف الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (الزغبى وعظامات، ٢٠٢٢) و(عظامات، ٢٠٢٢)، بينما تختلف مع نتيجة بحث (ربيع والدليمي، ٢٠٢٢)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في الشغف الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي، وذلك لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وتُفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، بأن الشغف الأكاديمي قد يكون ناتجًا عن عوامل مشتركة لا تتعلق مباشرة بالتخصصات الأكاديمية، مثل الطموحات الشخصية، والبيئة التعليمية، والدعم الاجتماعي، والرغبة في التميز الأكاديمي؛ وبالتالي قد لا يكون للتخصص تأثير كبير على مستويات الشغف الأكاديمي لدى الطلاب.

كما أنه لا توجد فروق جوهرية في طريقة تعامل الطلاب مع تخصصاتهم من حيث مستوى الشغف، حيث يعتمد الشغف بدرجة أكبر على الصفات الفردية مثل الاهتمام الشخصي، والرغبة الذاتية في التعلم، وليس فقط على نوع التخصص. بالإضافة إلى ذلك، فقد تتداخل اهتمامات بعض الطلاب بين التخصصات؛

فعلى سبيل المثال، قد يكون لطالب في مجال العلوم شغف بالتخصصات الإنسانية، والعكس صحيح، مما يجعل من الصعب تحديد تأثير التخصص الأكاديمي على الشغف بدقة. الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي (٤٠٧٦)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠٠٥)، كما بلغ مستوى الدلالة (٠٠١٨)، وهو أقل من ٠٠٥. ويدل ذلك على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين الطلاب المشاركين في البحث.

جدول (٢٣) Pairwise Comparison، يوضح الفروق بين المتوسطات والخطأ المعياري، ودلالة الفروق.

95% Confidence Interval for Difference		Sig.	Std. Error	Mean Difference	المتغير
Upper bound	Lower bound				
7.882	1.397	.005	1.648	4.639*	الإناث- الذكور
-1.397	-7.882	.005	1.648	-4.639	الذكور- الإناث

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور في مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة، لصالح الإناث، وذلك عند مستوى دلالة ٠٠٥.

وقد بلغت قيمة (ف) لمتغير التخصص (٠٠٠٣)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠٠٥، كما بلغ مستوى الدلالة (٠٠٩٤)، وهو أكبر من ٠٠٥، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص بين الطلاب المشاركين في البحث.

كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص (٠٠٧٤)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠٠٥، وبلغ مستوى الدلالة (٠٠٩٢٩)، وهو أكبر من ٠٠٥، مما يدل على عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع الاجتماعي والتخصص في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

ومما سبق يتضح للباحثة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة، وذلك لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (العمري، ٢٠٢١)، بينما تختلف مع نتائج بحث كل من (الأمين، ٢٠٢٣)، و(درويش، ٢٠٢٤)، حيث أظهرت نتائج تلك الأبحاث عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد التنمية المستدامة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي. أما بحث (عبد الجواد، ٢٠٢١)، فقد أسفر عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المعرفة باستراتيجية التنمية المستدامة ورؤية مصر ٢٠٣٠، وذلك لصالح الذكور.

وتُعزي الباحثة ما توصلت إليه من وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الإناث، إلى أن التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مؤثراً في تعزيز الوعي بالقضايا البيئية والتنموية لدى الإناث في العديد من الثقافات، لا سيما في المجتمعات العربية. فالإناث عادة أكثر انشغالاً بالحفاظ على موارد المنزل وتدبير اقتصاد الأسرة، كما يقمن بإعادة استخدام الأشياء وتدويرها بطرق مبتكرة، ويولين اهتماماً أكبر بالحفاظ على مصادر الطاقة مثل الكهرباء والماء والغاز.

كل ما سبق يسهم في تعزيز الوعي البيئي والاجتماعي لديهن، ويجعل اهتمامهن بقضايا البيئة والتنمية المستدامة أكبر، مما يجعلهن أكثر استعداداً للمساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وقد توصلت الباحثة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (الأمين، ٢٠٢٣).

وُترجع الباحثة عدم وجود فروق جوهرية تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي إلى أن أهداف التنمية المستدامة تُعد موضوعاً عالمياً ذا أهمية لكل التخصصات الأكاديمية، وقد تم دمج هذه الأهداف في المناهج الدراسية المختلفة، مما يفسر تقارب مستويات الوعي بها بين الطلاب على اختلاف تخصصاتهم. كما أن جميع الطلاب، بغض النظر عن تخصصهم، يدرسون مقرراً جامعياً ثقافياً بعنوان "الأسرة والاستدامة"، إضافة إلى دور الحملات الإعلامية وجهود التوعية المجتمعية في رفع مستوى الوعي العام بأهداف التنمية المستدامة.

وتؤكد الباحثة أن التعليم الجامعي أسهم بدور فاعل في تعزيز هذا الوعي، من خلال إقامة ندوات وأنشطة توعوية حول التنمية المستدامة وزيادة المساحات الخضراء داخل الحرم الجامعي، فضلاً عن الأنشطة الاجتماعية والثقافية التي تُنظم بمشاركة طلاب مختلف التخصصات، والتي تهدف إلى تعميق فهمهم لأهداف التنمية المستدامة وتحفيزهم على المساهمة في تحقيقها.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني في البحث على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية". وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة (الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية) ودرجاتهم في مقياس اليقظة العقلية (الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية)، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).

جدول (٢٤) المصفوفة الارتباطية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية

الوعي بأهداف التنمية المستدامة							المتغيرات	
الدرجة الكلية	البعد التقني	البعد البيئي	البعد التعليمي	البعد الاقتصادي	البعد الصحي	البعد الاجتماعي	اليقظة العقلية	الملاحظة
٠.٦٢٠	٠.٩٤٣	٠.٦٦٠	٠.٦٠٠	٠.٦٥٥	٠.٦٣٩	٠.٧١٤		الوصف
٠.٧٤٤	٠.٦٥٧	٠.٧٦١	٠.٦٥١	٠.٧١٢	٠.٧٨٢	٠.٧٦٤		التصرف بوعي
٠.٧٩٥	٠.٦٥٠	٠.٦٨٣	٠.٧٧٧	٠.٧٢٣	٠.٧٩٢	٠.٧١٣		عدم الحكم على الخبرة الداخلية
٠.٦٥٩	٠.٦٥٠	٠.٦٩٦	٠.٦٩٧	٠.٦٨٥	٠.٦٩٥	٠.٦٣٤		عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية
٠.٦٦٣	٠.٦٣٥	٠.٧٢٠	٠.٦٨١	٠.٦٣٤	٠.٦٨٥	٠.٦٥٠		الدرجة الكلية
٠.٧٥٤	٠.٦٦٥	٠.٧٦٢	٠.٨٠٣	٠.٦٥٢	٠.٧٥٠	٠.٨٦٣		

أظهرت نتائج الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة (الدرجة الكلية وأبعاده) واليقظة العقلية (الدرجة الكلية وأبعاده)، مما يشير إلى أن زيادة الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، يقترن بارتفاع مستويات اليقظة العقلية لديهم. وبناءً عليه، يتم قبول الفرض الثاني الذي ينص على: "توجد علاقة دالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين يمتلكون وعياً أعمق بتأثيرات أفعالهم على البيئة والمجتمع يكونون أكثر حضوراً ذهنياً ووعياً باللحظة الراهنة، وهو ما يُعد من مظاهر اليقظة العقلية. فالوعي بأهداف التنمية المستدامة يُنمّي لدى الفرد إدراكاً أكبر للعواقب البيئية والاجتماعية لسلوكياته، مما يعزز قدرته على التركيز، التأمل، واتخاذ قرارات مستنيرة.

وقد أيدت هذه العلاقة نتائج دراسات سابقة: حيث توصل (Taylor et al., 2018) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بوعي بيئي أعلى يكون لديهم في الغالب مستويات أعلى من اليقظة الذهنية. كما كشف بحث (Pergman et al., 2019) أن الطلاب ذوي الوعي المرتفع بأهداف التنمية المستدامة أظهروا التزاماً أكبر بالقضايا البيئية والاجتماعية في حياتهم اليومية.

وبالإضافة إلى ذلك، أشار (Kim et al., 2020) إلى أن اليقظة العقلية تعزز الوعي الذاتي، مما يدعم قدرة الأفراد على الاستجابة الفعالة للتحديات البيئية والاجتماعية. كما أكد بحث (Daline et al., 2021) على أن الأفراد الأكثر وعياً بالقضايا البيئية كانوا أكثر انتباهاً وتيقظاً للتغيرات الدقيقة في بيئتهم، وهو ما يعكس صلة وثيقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية.

وتعزز هذه النتائج الفرض القائل بأن تنمية وعي الطلاب بأهداف التنمية المستدامة قد يساهم في رفع مستوى يقظتهم الذهنية، والعكس صحيح، حيث إن ممارسة اليقظة العقلية قد تفتح المجال أمام الطلاب لتبني ممارسات أكثر وعياً واستدامة.

وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلاً من الوعي بأهداف التنمية المستدامة واليقظة العقلية يمثلان متغيرين إيجابيين يتركزان حول الوعي والتركيز والانتباه، حيث ينطوي كلاهما على إدراك الفرد للعوامل البيئية والاجتماعية المحيطة به، وفهمه للمواقف والخبرات المختلفة، والتفاعل الواعي معها، واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على هذا الإدراك.

فالوعي بأهداف التنمية المستدامة يُعزّز لدى الأفراد إدراكاً أوسع بالأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها، وهو ما ينعكس على سلوكياتهم اليومية وتوجهاتهم الفكرية، ويجعلهم أكثر وعياً بالأثر الذي يتركونه في البيئة المحيطة بهم. وهذا الوعي قد يساهم في تنمية القدرة على التركيز في اللحظة الحاضرة، واستيعاب التحديات التي تواجه المجتمعات، وهي من خصائص اليقظة العقلية.

ومن ناحية أخرى، فإن اليقظة العقلية بما تتضمنه من حضور ذهني، وتفكير تأملي، وملاحظة دقيقة للخبرات الداخلية والخارجية، قد تُساهم بدورها في تعميق فهم الطلاب لأهداف التنمية المستدامة، وتعزز من قدرتهم على التفاعل الواعي مع القضايا البيئية والاجتماعية، واتخاذ قرارات أكثر استدامة سواء في حياتهم الدراسية أو الشخصية.

كما أن تعزيز الوعي في الجوانب البيئية، والصحية، والثقافية، والاجتماعية، والتقنية من خلال فهم أهداف التنمية المستدامة، قد يساهم في تحسين الوظائف المعرفية، ودعم القدرات الذهنية والمهارية للطلاب، وهو ما يتكامل مع دور اليقظة العقلية في تنمية التفكير النقدي، وتحليل المواقف المختلفة بشكل متزن وواعٍ.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث في البحث على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة (الدرجة الكلية وأبعاده)، ودرجاتهم في مقياس الشغف الأكاديمي (الدرجة الكلية وأبعاده)، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).

جدول (٢٥) المصفوفة الارتباطية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية

الوعي بأهداف التنمية المستدامة							المتغيرات	
الدرجة الكلية	البعد التقني	البعد البيئي	البعد التعليمي	البعد الاقتصادي	البعد الصحي	البعد الاجتماعي	الشغف الأكاديمي	الشغف الانسجامي
٠.٧٧١	٠.٥٥٦	٠.٥٧٢	٠.٨١٩	٠.٥٨٧	٠.٥٢١	٠.٦١٣	الشغف الأكاديمي	الشغف الانسجامي
٠.٥٩٥	٠.٥٢٢	٠.٦٠١	٠.٧٢٢	٠.٦٣٧	٠.٥٥٤	٠.٥١٨	الشغف القهري	
٠.٧٤٧	٠.٤٨٧	٠.٥٦٨	٠.٧٨١	٠.٥٨١	٠.٥١٣	٠.٥٦١	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة (بالدرجة الكلية وأبعاده) والشغف الأكاديمي (بالدرجة الكلية وأبعاده) لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية. وبناءً على ذلك، يتم قبول الفرض الثالث الذي ينص على: "توجد علاقة دالة إحصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية".

وتُعد هذه النتيجة منطقية في ضوء ما تشير إليه الأدبيات التربوية والنفسية؛ إذ إن الطلاب الذين يتمتعون بوعي عالٍ بأهداف التنمية المستدامة غالباً ما يدركون أهمية أدوارهم المستقبلية كمواطنين فاعلين في تحقيق هذه الأهداف، مما يعزز ارتباطهم بمحتوى المواد الدراسية وشغفهم بال مجال الأكاديمي. فالفهم العميق للقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية لا يسهم فقط في توسيع آفاق الطلاب، بل يدفعهم أيضاً للانخراط الإيجابي في الأنشطة التعليمية، والسعي لاكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنهم من الإسهام الفعّال في التنمية المستدامة.

وتدل هذه العلاقة على أن الوعي بقضايا المجتمع الكبرى، كأهداف التنمية المستدامة، يمكن أن يشكل حافزاً داخلياً يعزز من دافعية الطلاب للتعلم، ويسهم في بناء علاقة وجدانية إيجابية مع الدراسة الأكاديمية، وهو ما يعكسه ارتفاع مستويات الشغف الأكاديمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الأبحاث السابقة؛ فقد أشار (Jones et al. (2017 إلى أن الطلاب يُظهرون اهتماماً أكاديمياً أكبر عندما يرتبط المحتوى الدراسي بقضايا التنمية المستدامة، مثل الحد من الفقر، وتوفير التعليم الجيد، وتعزيز المساواة بين الجنسين. كما بين (Nann et al. (2018 أن إدراك الطلاب لقيمة دراستهم من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية يسهم في رفع مستوى الشغف الأكاديمي لديهم، ويزيد من دافعتهم للاستمرار في الدراسة، مدفوعين برغبتهم في توظيف معارفهم ومهاراتهم لخدمة المجتمع والمساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وفي السياق ذاته، أكد (Cole et al. (2022 أن الطلاب الذين يمتلكون وعياً متقدماً بأهداف التنمية المستدامة يُظهرون مستويات أعلى من الشغف الأكاديمي، لا سيما عند مشاركتهم في أنشطة تطوعية أو بحثية مرتبطة بهذه الأهداف، حيث تعزز هذه المشاركة شعورهم بالجدوى والفائدة من العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الأبحاث السابقة؛ فقد أشار (Jones et al. (2017 إلى أن الطلاب يُظهرون اهتماماً أكاديمياً أكبر عندما يرتبط المحتوى الدراسي بقضايا التنمية المستدامة، مثل الحد من الفقر، وتوفير التعليم الجيد، وتعزيز المساواة بين الجنسين. كما بين (Nann et al. (2018 أن إدراك الطلاب لقيمة دراستهم من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية يسهم في رفع مستوى الشغف الأكاديمي لديهم، ويزيد من دافعتهم للاستمرار في الدراسة، مدفوعين برغبتهم في توظيف معارفهم ومهاراتهم لخدمة المجتمع والمساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وفي السياق ذاته، أكد (Cole et al. (2022 أن الطلاب الذين يمتلكون وعياً متقدماً بأهداف التنمية المستدامة يُظهرون مستويات أعلى من الشغف

الأكاديمي، لا سيما عند مشاركتهم في أنشطة تطوعية أو بحثية مرتبطة بهذه الأهداف، حيث تعزز هذه المشاركة شعورهم بالجدوى والفائدة من العملية التعليمية.

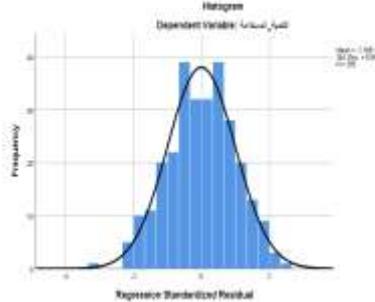
وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب الذين يتمتعون بشغف أكاديمي تجاه دراستهم واهتمام حقيقي بالقضايا البيئية والمجتمعية المرتبطة بالمقررات الدراسية، يكونون أكثر وعياً واستيعاباً لأهداف التنمية المستدامة. فالشغف الأكاديمي يدفعهم إلى التعمق في موضوعات ذات صلة مباشرة بحياتهم وواقعهم، مما يعزز إدراكهم لأهمية هذه الأهداف. كما أن الوعي بأهداف التنمية المستدامة يمكن أن يعمل كمصدر دافع داخلي لدى الطلاب، إذ يساهم في تشكيل إحساس بالمسؤولية تجاه التحديات البيئية والاجتماعية والاقتصادية العالمية، ويجعلهم أكثر رغبة في التميز الأكاديمي، إيماناً منهم بأن دراستهم تساهم في تحقيق أهداف ذات بُعد إنساني ومجتمعي.

وتشير الباحثة إلى أن هذا النوع من الوعي يعيد تشكيل نظرة الطالب للتعلم، بحيث لا يُعد مجرد تحصيل معرفي، بل وسيلة فعالة للمساهمة في إحداث تغيير إيجابي في المجتمع والبيئة، مما يعزز شغفه الأكاديمي واهتمامه بالمقررات التعليمية ذات الصلة. كما أن إدماج موضوعات التنمية المستدامة في المناهج الدراسية من شأنه تحفيز الطلاب وزيادة ارتباطهم بالمواد العلمية، حيث يشعرون بأن تعلمهم له تأثير واقعي وملاموس. ومن هذا المنطلق، فإن العلاقة بين الوعي بالتنمية المستدامة والشغف الأكاديمي هي علاقة تكاملية، يعزز فيها كل من المتغيرين الآخر، ويشكلان معاً أساساً لتعميق التجربة التعليمية وتوجيهها نحو أهداف أكثر وعياً ومسؤولية.

نتيجة الفرض الرابع:

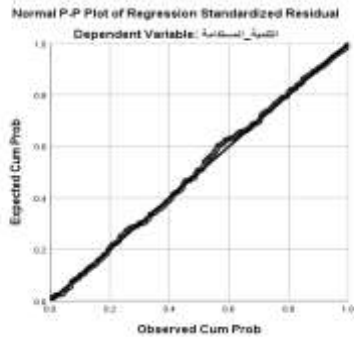
ينص الفرض الرابع على أنه: "يمكن التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة من خلال أبعاد كل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية". وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الانحدار التدريجي (Stepwise Regression)، وذلك للكشف عن أكثر المتغيرات المستقلة (أبعاد اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي) قدرة على التنبؤ بالمتغير التابع (الوعي بأهداف التنمية المستدامة). وقد تحققت الباحثة من شروط تحليل الانحدار المتعدد، وكانت النتائج كما هو موضح.

١. يتضح من رسم المدرج التكراري أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.



شكل (١) المدرج التكراري لتوزيع البواقي

٢. يتضح من الرسم البياني p-plot أن البيانات تتجمع حول الخط المستقيم، وبالتالي فإن البواقي تتوزع حسب التوزيع الطبيعي وهو شرط من شروط تحليل الانحدار.



شكل (٢) رسم p-plot لتوزيع البواقي

٣. بلغت قيمة Mahali العظمى (٨.٥٧٠٤٧) وهي أقل من القيمة الحرجة كاي تربيع (١٦.٢٧) عند $df=3$ ، وبالتالي لا توجد قيم متطرفة متعددة المتغيرات وهو شرط من شروط تطبيق تحليل الانحدار المتعدد.

وقد أظهرت نتائج التحليل وجود ستة نماذج انحدار تم استخراجها تدريجياً، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين (ANOVA) للنماذج الستة، والتي تبين دلالة كل نموذج من النماذج المستخلصة في تفسير التباين في الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

جدول (٢٦) دلالة النماذج الستة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الوعي بأهداف التنمية المستدامة من خلال أبعاد كل من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي

لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
١	الانحدار	14798.462	1	14798.462	403.911□	.000 ^b
	البواقي	10221.993	279	36.638	□	
	المجموع	25020.456	280		□	
٢	الانحدار	18098.210	2	9049.105	363.415	.000 ^c
	البواقي	6922.246	278	24.900	□	
	المجموع	25020.456	280		□	
٣	الانحدار	19483.911	3	6494.637	324.934□	.000 ^d
	البواقي	5536.545	277	19.988	□	
	المجموع	25020.456	280		□	
٤	الانحدار	20245.203	4	5061.301	292.533□	.000 ^e
	البواقي	4775.253	276	17.302	□	
	المجموع	25020.456	280		□	
٥	الانحدار	20753.211	5	4150.642	267.486□	.000 ^f
	البواقي	4267.244	275	15.517	□	
	المجموع	25020.456	280		□	
٦	الانحدار	20824.133	6	3470.689	226.620□	.000 ^g
	البواقي	4196.323	274	15.315	□	
	المجموع	25020.456	280		□	

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط المتعدد (R)، ومربع معامل الارتباط المتعدد (R^2)، ومربع معامل الارتباط المعدل ($Adjusted R^2$)، بالإضافة إلى الخطأ المعياري للقياس (Standard Error of Estimate)، ونسب مساهمة المتغيرات المستقلة (الشغف الانسجامي، الوصف، الملاحظة، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرة عدم التفاعل مع الخبرة) في تفسير التباين في المتغير التابع، وهو الوعي بأهداف التنمية المستدامة، وذلك باستخدام نموذج الانحدار المتعدد.

جدول (٢٧) معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط والخطأ المعياري للقياس ونسب مساهمة المتغيرات المستقلة في المتغير التابع بطريقة الانحدار.

النموذج	معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
١	.769 ^a	.591	.590	6.05293	٥٩ %
٢	.850 ^b	.723	.721	4.99001	٧٢.١ %
٣	.882 ^c	.779	.776	4.47074	٧٧.٦ %
٤	.900 ^d	.809	.806	4.15952	٨٠.٦ %
٥	.911 ^e	.829	.826	3.93919	٨٢.٦ %
٦	.912 ^f	.832	.829	3.91344	٨٢.٩ %

Predictors_a: الشغف الانسجامي

Predictors_b: الشغف الانسجامي، الوصف

Predictors_c: الشغف الانسجامي، الوصف، الملاحظة

Predictors_d: الشغف الانسجامي، الوصف، الملاحظة، التصرف بوعي

Predictors_e: الشغف الانسجامي، الوصف، الملاحظة، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرة

Predictors_f: الشغف الانسجامي، الوصف، الملاحظة، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرة، عدم التفاعل مع الخبرة

Dependent Variable: الوعي بأهداف التنمية المستدامة

وبموجب طريقة الانحدار المتعدد تُدخل المتغيرات واحدًا تلو الآخر إلى نموذج الانحدار، علماً بأن أي متغير مستقل عرضه للاستبعاد في الخطوات التالية إذا ما ثبت عدم معنويته، وبالنظر إلى الجدول (٢٧) نجد أن قيمة مربع معامل الارتباط المعدل ترتفع بإدخال المتغيرات المستقلة الواحد تلو الآخر، فوصلت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل في نموذج (٦) إلى ٠.٨٢٩. وهي تفسر نحو ٨٢.٩ % من تباين المتغير التابع، أي أن نسبة ٨٢.٩ % من تباين المتغير التابع (الوعي بأهداف التنمية المستدامة) يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة (الشغف الانسجامي، الوصف، الملاحظة، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرة، عدم التفاعل مع الخبرة)، وهي نسبة مرتفعة، ويوضح الجدول التالي دلالة أبعاد كل من الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية في معادلة الانحدار في كل من النماذج الستة.

جدول (٢٨) دلالة أبعاد كل من الشغف الأكاديمي والليقظة العقلية في معادلة الانحدار في كل من النماذج الستة.

النموذج	البعد	المعاملات غير المعيارية		المعامل المعيارية Beta	قيمة "ت"	الدلالة
		معامل الانحدار B	الخطأ المعياري			
١	(Constant)	49.507	2.136		23.173	.000
	الشغف الانسجامي	1.255	.062	.769	20.098	.000
٢	(Constant)	31.673	2.346		13.503	.000
	الشغف الانسجامي	.819	.064	.502	12.811	.000
	الوصف	1.747	.152	.451	11.512	.000
٣	(Constant)	23.927	2.298		10.411	.000
	الشغف الانسجامي	.733	.058	.449	12.587	.000
	الوصف	1.535	.138	.396	11.090	.000
	الملاحظة	1.010	.121	.254	8.326	.000
٤	(Constant)	16.559	2.410		6.872	.000
	الشغف الانسجامي	.622	.057	.381	10.989	.000
	الوصف	1.340	.132	.346	10.144	.000
	الملاحظة	.892	.114	.225	7.809	.000
	التصرف بوعي	.875	.132	.212	6.633	.000
٥	(Constant)	23.050	2.548		9.045	.000
	الشغف الانسجامي	.622	.054	.381	11.591	.000
	الوصف	1.544	.130	.398	11.871	.000
	الملاحظة	.909	.108	.229	8.396	.000
	التصرف بوعي	1.050	.129	.254	8.164	.000
	عدم الحكم على الخبرة	-.805	.141	-.165	-5.722	.000
٦	(Constant)	25.007	2.690		9.296	.000
	الشغف الانسجامي	.635	.054	.389	11.839	.000
	الوصف	1.529	.129	.394	11.809	.000
	الملاحظة	.914	.108	.230	8.499	.000
	التصرف بوعي	1.174	.140	.284	8.374	.000
	عدم الحكم على الخبرة	-.777	.140	-.159	-5.540	.000
	عدم التفاعل مع الخبرة	-.284	.132	-.064	-2.152	.032

ويتضح من الجدول السابق وباعتماد النموذج السادس الذي يتضمن المتغير المستقل (الشغف الانسجامي) وهو أحد بعدي الشغف الأكاديمي بعد استبعاد بعد الشغف القهري ، والمتغيرات المستقلة (الوصف ، الملاحظة ، التصرف بوعي ، عدم الحكم على الخبرة ، عدم التفاعل مع الخبرة) كأبعاد لليقظة العقلية ، وجميعها ذات أكبر ارتباط ونسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الوعي بأهداف التنمية المستدامة والتي بلغت ٨٢.٩٪ لدى المشاركين في البحث ، ويتضح من النموذج السادس أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وبالتالي فإنه يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للوعي بأهداف التنمية المستدامة من خلال أبعاد المتغيرات المستقلة ، وهي الشغف الانسجامي ، الوصف ، الملاحظة ، التصرف بوعي ، عدم الحكم على الخبرة ، عدم التفاعل مع الخبرة وهي الأكثر ارتباطاً بالمتغير التابع الوعي بأهداف التنمية المستدامة كما يلي :

المعادلة التنبؤية للوعي بأهداف التنمية المستدامة = $25.007 + 0.635 \times (\text{الشغف الانسجامي}) + 1.529 \times (\text{الوصف}) + 0.914 \times (\text{الملاحظة}) + 1.174 \times (\text{التصرف بوعي}) - 0.777 \times (\text{عدم الحكم على الخبرة}) - 0.284 \times (\text{عدم التفاعل مع الخبرة})$

ويتضح مما سبق تحقق الفرض الرابع جزئياً ، حيث أمكن التنبؤ بالوعي بأهداف التنمية المستدامة من خلال أبعاد الليقظة العقلية (الوصف ، الملاحظة ، التصرف بوعي ، عدم الحكم على الخبرة ، عدم التفاعل مع الخبرة) ، ومن خلال بعد الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي) ، حيث تسهم جميعها بنسبة ٨٢.٩٪ من التباين الكلي للوعي بأهداف التنمية المستدامة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الوعي بأهداف التنمية المستدامة يعني عملية الإدراك والانتباه لوجود مشكلات في موارد البيئة، والرغبة لدى الطالب في المساهمة بالحد من الأثر السلبي لتلك المشكلات من خلال الأنشطة الفردية أو الجامعية المشتركة، بهدف تحقيق الرفاهية في الحاضر دون انتقاص حقوق الأجيال القادمة. وتتجسد التنمية المستدامة في أبعادها المتعددة مثل البعد الاجتماعي، الصحي، الاقتصادي، التعليمي، البيئي، والتقني، وهذا الوعي يمكن أن يتأثر بعدة عوامل منها اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي. فاليقظة العقلية تشير إلى قدرة الأفراد على التركيز الكامل والانتباه للحظة الحالية بشكل غير قسري، مما يعزز الوعي الذاتي ويزيد من الفهم والتفاعل مع البيئة المحيطة. أما بالنسبة للطلاب، فيمكن أن تساعد اليقظة العقلية في تحسين قدرتهم على التركيز، تقليل التوتر، وزيادة الوعي بالمواضيع الأكاديمية والبيئية والاجتماعية، مثل أهداف التنمية المستدامة، كما يمكن أن تؤدي دوراً في تعزيز حسهم بالمسؤولية الاجتماعية والبيئية.

أما الشغف الأكاديمي، فيتعلق بالحافز والدافع الداخلي لدى الطلاب نحو تعلم المواد الأكاديمية والمشاركة في الأنشطة العلمية. فعندما يكون الطالب شغوفاً بما يتعلمه، يظهر اهتماماً أكبر بالقضايا العلمية مثل التنمية المستدامة ويسعى لفهمها بشكل أعمق. فالشغف الأكاديمي يعزز قدرة الطالب على الربط بين ما يتعلمه داخل قاعات الدراسة والتحديات الحقيقية التي تواجه العالم، وبالتالي يرفع من مستوى الوعي بالأهداف العالمية مثل أهداف التنمية المستدامة.

كما من الممكن أن تكون هناك علاقة تفاعلية بين اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي، حيث يمكن أن تؤدي اليقظة العقلية إلى تحسين التركيز الذهني الذي يعزز الشغف الأكاديمي، وفي المقابل يمكن أن يؤدي الشغف الأكاديمي إلى تحفيز الطلاب للبحث والدراسة في مواضيع التنمية المستدامة. لذا يمكن التنبؤ بأن الطلاب الذين يمتلكون مستويات عالية من اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي سيكونون أكثر وعياً والتزاماً بأهداف التنمية المستدامة، مما ينعكس إيجاباً على سلوكياتهم الأكاديمية والاجتماعية والبيئية.

توصيات البحث:

واستناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

ضرورة دمج اليقظة العقلية في المناهج الدراسية: حيث يمكن لتقنيات اليقظة العقلية أن تساهم بشكل فعال في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب، مما يعزز قدرتهم على التركيز والانتباه للقضايا المجتمعية والبيئية، لا سيما أهداف التنمية المستدامة.

تعزيز الشغف الأكاديمي: ينبغي تشجيع الطلاب على الانخراط الفعّال في مواضيع التعليم المستدام من خلال تنظيم أنشطة أكاديمية حيوية وتفاعلية، ترفع من حسهم بالمسؤولية تجاه القضايا العالمية وتساهم في تحفيز دافعهم الداخلي للتعلم والمشاركة.

إدخال مفاهيم التنمية المستدامة في التعليم الجامعي: ضرورة زيادة التركيز على دمج أهداف التنمية المستدامة ضمن البرامج والمقررات التعليمية، بهدف تمكين الطلاب من التفاعل مع هذه الأهداف بشكل أعمق وأكثر وعياً، مما يعزز مساهمتهم الفعالة في التنمية المستدامة على المستويين المحلي والعالمي.

البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج قائم على مهارات اليقظة العقلية في رفع مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب الجامعة.
- دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة في تعزيز الوعي بأهداف التنمية المستدامة بين طلاب كلية التربية.
- النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة، اليقظة العقلية والشغف الأكاديمي.
- تأثير دمج أهداف التنمية المستدامة في المقررات الدراسية على مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

١. الأمين ، أحمد (٢٠٢٣). الجامعة ودورها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية والتقنية في المجتمع كما يدركها طلاب كلية التربية - بجامعة سرت ، مجلة البحوث الأكاديمية ، (٢٤)، ٢٣-٤١.
٢. البحيري ، عبد الرقيب ، الضبع ، فتحي ، طلب ، أحمد ، العولمة ، عائدة (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية : دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع ، مجلة الأرشيد النفسي ، (٣٩) ، ١١٩-١٦٦ .
٣. البديوي ، عفاف (٢٠٢٤). الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين بين التنظيم الذاتي والاحترق الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر ، مجلة كلية التربية بينها ، ١٣٨ (١) ، أبريل ، ٣٧٨-١٢٨.
٤. الجراح ، عبد الناصر ، الربيع ، فيصل (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ١٦ (٤) ، ٥١٩-٥٣٩.
٥. الجبلية ، الجوهرة (٢٠٢٠). التوجه نحو الحياة وعلاقته بمرونة الأنا واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة ، المجلة التربوية ، (٧٨) ، ١٣٨٤-١٣٤٥.
٦. الزغبى ، عماد ، العظامات ، عمر (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ١٨ (٤) ، ٧٧٢-٧٧٩.
٧. السيد ، هدى (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين ، دراسات نفسية ، ٢٨ (٤) ، ٨٣٣-٩٤٥.
٨. الشهاوي ، محمود (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية والصمود النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٤٤ (٤) ، ٧٦-٧٥.
٩. الشوربجي ، أبو المجد (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية - جامعة الزقازيق - دراسة تنبؤية ، دراسات تربوية ونفسية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ٣٨ (١٢٧) ، الجزء الثاني ، ٣٠٦-٣٤٧.
١٠. الصواف ، أماني (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف عدد يوليو (١) ، ١١٣-١٤٢ .
١١. العظامات (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة العلوم التربوية في جامعة ال البيت ، مجلة العلوم التربوية ، ٤٩ (٤) ، ١٧٠-١٨٣.
١٢. العمري ، فاروق (٢٠٢٢). وعي طلبة الكليات العلمية بجامعة اليرموك لأهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ وتوظيف أعضاء هيئة التدريس لها في ضوء بعض المتغيرات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن.
١٣. القاسمي ، راندة (٢٠٢٠). أثر التعلم عن بعد في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية ، المجلة العربية للآداب والدراسات الإسلامية ٥ (١٦) ، ٢٣٩-٢٧٤.
١٤. النجار ، حسني (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية ، مجلة كلية التربية بينها ، ١٢٠ (٣) ، ٩٢-١٥٨.
١٥. الوكيل ، شيماء (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لكل من الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية في التنبؤ بعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ٣٤ (٤) ، ١٤٥-١٩٠.
١٦. باحمدان ، محمد ، الديب ، خالد (٢٠٢٢). دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية ، المجلة العربية للنشر العلمي ، (٤٢) ، نيسان ، ١-٢٦.

١٧. بدين، حمدي (٢٠٢٣). الاقتصاد الأخضر وتحديات التنمية المستدامة، مجلة العلوم الإدارية والسياسية، (٢) ديسمبر، ٣٠-١.
١٨. بريك، رمضان (٢٠٢٢). النموذج الثاني للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوية، ٩٧، ٤٥١-٤٧٨.
١٩. بكر، جوان (٢٠٢٠). المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة وفق أبعاد التنمية المستدامة: بحث ميداني بجامعة صلاح الدين، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٧(٢)، ١٣٣-١٧٤.
٢٠. بهنساوي، أحمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي، ٢١(٥)، ٢٢٧-٢٦٧.
٢١. بوحارة، هناء (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالانزعاج لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، ١(١)، ٣٦٣-٣٨٣.
٢٢. حسانين، أحمد (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى طلاب جامعة عنيزة، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، ٤٨(٤)، ٨٩-١٥٢.
٢٣. حصلي، أيمن، عثمان، محمد (٢٠٢٣). نموذج العلاقة بين الرشاقة المعرفية الشغف والاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، مجلد يوليو، ١٣٣١-١٣٦٧.
٢٤. حمدان، عادل (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٤٨(١)، ١٢٣-١٧٩.
٢٥. دغوش، نورة (٢٠٢٢). اليقظة العقلية والضغط النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر.
٢٦. درويش، نسرين (٢٠٢٤). واقع تطبيق القيادة الإستراتيجية في مدارس مدينة القدس في ضوء مبادئ التنمية المستدامة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٤٠(٥)، ٢٤٩-٢٦٧.
٢٧. زكي، عبدالله (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية على الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، ٦(٣)، ١-٥١.
٢٨. ربيع، عبد المجيد، الدليمي، قصي (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة نسق، ٣٦(٢) ١٠٧٩-١٠٩٢.
٢٩. سلمان، الشيماء (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغط الأكاديمية المدركة لدى المعوقين بصرياً، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد إبريل، الجزء الثاني، ٢٤٨-٢٩١.
٣٠. سعود، عبدالرزاق، محمد، أثير (٢٠٢٣). مدى إسهام الشغف الأكاديمي في التنافس لدى الطلبة في مدارس المتميزين، مركز البحوث النفسية، ٣٤(١)، ٣٧-٦٩.
٣١. سعيد، نها (٢٠١٨). تطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، مجلة تطوير الأداء الجامعي، ٦(٢)، ٢١٥-٢٢٩.
٣٢. شاهين، سارة (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالضغط الأكاديمية، ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع والتخصص، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٨(٤)، ٤٨٢-٤٣١.
٣٣. طاحون، حسين، شراب، نبيلة، البشير، فاطمة (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة العريش، ٢٣(٣)، ٢٩٢-٣١٤.
٣٤. عبد الجواد، نجوى (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية اتجاهات طلاب الجامعة نحو شراء السلع الصديقة للبيئة، وعلاقته بتحقيق أهداف إستراتيجية التنمية المستدامة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، ٨(٢٠)، ١٤٢٥-١٥٠٢.
٣٥. عبد الرازق، سارة، إبراهيم، إيمان (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال، مجلة كلية التربية بنات، الجامعة المستنصرية، ٤١(٤)، ٨١-١٠١.

٣٦. عبد الرحيم، طارق، عبد المجيد، إيمان (٢٠١٨). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة، المجلة التربوية، ٥٤(٥)، ٥٢٣-٥٧٠.
٣٧. عبدالله، إيناس، عيسى، محمد (٢٠٢١). تأثير موقع اليقظة العقلية والذكاء الوجداني في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٦(١)، ٢٢-١٢٩.
٣٨. عبدالله، أمينة، المنشاوي، أحمد (٢٠٢٣). أثر التباين في كفاءة الذات الأكاديمية والشغف الأكاديمي على المتانة النفسية لدى طلاب كلية التربية - جامعة عين شمس، مجلة الإرشاد النفسي، ٧٦(٢)، ٣٧٨-٤٥٦.
٣٩. عيسى، هبة (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة (بناء وتطبيق)، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٣(٣).
٤٠. عويضة، أيمن (٢٠٢٢). التفكير القائم على الحكمة كمتغير وسيط بين اليقظة العقلية والازدهار النفسي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٤(١)، ديسمبر، ٣٠٣-٣٦٨.
٤١. فتحي، علاء (٢٠٢٢). تحليل أبعاد التنمية المستدامة في ماليزيا، مجلة البحوث البيئية والطاقة، ١١(١٨)، ١-٥٥.
٤٢. فتحي، ميرفت (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، فبراير (٣٦)، ١٢٩-١٧٤.
٤٣. فرحات، هبة (٢٠٢١). الإسهام النسبي لأساليب التفكير في التنبؤ بمدى الوعي بالتنمية المستدامة، لدى طلاب كلية التربية بالسويس، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(٩)، ٢٠٢-٢٥٣.
٤٤. مبروك، رانيا (٢٠٢١). مفهوم التنمية المستدامة وأهدافها، المجلة العربية للقياس والتقويم، (٤)، يوليو، ٢٥٠-٢٧٢.
٤٥. محمد، حنان (٢٠١٧). برنامج قائم على مفاهيم الأمن المائي ومهارات التفكير المستقبلي لدى الطالب المعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٧)، نوفمبر، ٣٩٩-٤٢٨.
٤٦. مطر، عبدالفتاح، كيشان، أحمد (٢٠٢٤). اليقظة العقلية ورأس المال النفسي كمنبئين بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف، ٧٥(١)، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٤٤-١١٢.
٤٧. معلا، وائل (٢٠٢١). الجامعات والتنمية المستدامة، مجلة جامعة المنارة، (٢)، ١-٩.
٤٨. كمالي، هالة (٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين في ضوء النوع والفرقة الدراسية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣ (١١٩)، ٢٨-٢٨.
٤٩. مظلوم، علي، هادي، سلام (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، ٢٥(٣)، ٢٢٩-٢٤٧.
٥٠. وجدى، فدوى (٢٠٢٣). الاندماج والشغف الأكاديمي كمنبئين بالهناء النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية - جامعة المنيا، ٩(١٥)، ٣١٨-١٩٦.
51. Abdellatif, M. (2023). The mediating role of passion in the relationships between academic identity and psychological flourishing of university students, Information sciences Letters, 12(1), 244-313.
52. Abouzaid, A. (2024). Mindfulness based anhedonia reduction therapy in reducing major depression in university students, Sohag University International Journal of Educational Research, (9), January, 240-290.
53. Arab, k. (2024). The degree of academic passion among gifted students in Kingdom of Saudi Arabia, International Journal of Religion, 5(10), 3689-3692.

54. Belanger, C., Ratelle, C., (2021). Passion in university , the role of dualistic model of passion in explaining students function , *Journal of Happiness Studies*, (22), 2031-2050.
55. Bergman, K., Anderson, J., & Williams, M. (2019). Education for sustainability: The impact of awareness of sustainable development goals on environmental behavior. *Environmental Education Journal*, 45(3), 155-169.
56. Cebrian, C., Junyent, M., Mula, I. (2020). Competencies in education for sustainable development, *Emerge Teaching and Research Development Sustainability*, 12(579), 1-9.
57. Cole, A., et al. (2020). The impact of SDG awareness on student academic passion in sustainability-oriented activities. *Sustainability Education Journal*, 11(1), 57-72.
58. Dalin, H., Williams, R., & Garcia, L. (2021). The relationship between sustainability awareness and mindfulness: A study of university students , *Journal of Cognitive and Educational Psychology*, 23(2), 112-126.
59. Filho, W., Salvia, A., Eustachio (2022). An overview of engagement of higher education institutions in implementation of the unsustainable development goals, *Journal of cleaner production* , (386), 1-9.
60. Harrison, R., buckely, E., Ross, N., Witte, E., Thompson, W., (2024). Multi-model mindfulness training and well-being for healthcare students, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* , 49-57.
61. Izadpanah, S. (2023). The mediating role of academic passion in determining the relationship between academic self-regulation and goal orientation with academic burnout among English foreign language learners , *Frontiers in psychology* , 13, 12-42 .
62. Jones, D., et al. (2017). Integrating sustainable development goals into the curriculum: Impacts on student motivation and participation. *Journal of Higher Education*, 88(2), 128-145.
63. Kim, A., Lee, M., & Park, J. (2020). Mindfulness and its effect on environmental decision-making: An experimental study, *Journal of Environmental Psychology*, 38(2), 103-118.
64. Lee, N., Kim, M., Jung, M. (2024). Effect of a mindfulness –based Education program on mindfulness , emotional regulation , interoception , awareness and university-life adjustment for Korean university freshmen, *Journal of Research and health* , 14(1), 31-42.
65. Metin, S., Uzgar, K., Akkoyunlu, Y., Konar, N. (2023). The relationship between burnout levels and mindfulness of university students –athletes, *Physical Education of Students*, 27(3), 97- 103.

- 66 .Nann, J., et al. (2018). Academic passion and the role of social and environmental significance in student engagement. *Educational Psychology Review*, 29(4), 515-531.
- 67 .Nousheen,A. , Yousuf,S. ,Waseen,N., Khan,S.(2020)Education for sustainable development(ESD),Effects of sustainable ability education pre-service teachers' attitude towards sustainable development (SD),(Journal of cleaner production , (250) ,111-143.
- 68 .Rudaz,M. ,Lederman,T. &finchman,F (2024). The interplay between mindfulness and caring for bliss on later student burnout ,Journal of American College Health ,27(1), 188-194.
- 69 .Smaniotto ,c. ,Battistella,C , Brunelli,I. (2022).sustainable development of goals and 2030 aAgenda :awarness, knowledge and attitude in Nin Italian Universities ,Envirometal Research and Public Health International Journal ,(17),1-9 .
- 70 .Smith, H., & Johnson, A. (2019). Mindfulness training and sustainability education: A case study in higher education. *Sustainability in Higher Education*, 8(2), 45-58
- 71 .Sverdlik,A. , Rahimi,S. &Vallerand,R.(2022).Examining the role of Passion in university students academic emotion , self-regulated learning and well being , Journal of Adult and Continuing Education , 28(2) , 426-448.
- 72.Taylor, E., Harris, J., & Long, B. (2018).Environmental awareness and mindfulness: The relationship between attention and focus on sustainability issues, *Journal of Environmental Psychology*, 52(1), 72-85.
- 73.Verma, S., & Sharma, P. (2022). Integrating mindfulness and academic engagement for sustainability education, *Journal of Educational Psychology*, 50(3), 235-247 .
- 74 .Williams, R., Nguyen, C., & Jones, L. (2020). Academic passion and global citizenship: Understanding the connection. *Journal of Global Education*, 25(4), 101-112 .
- 75 .Yao,H. , Fan,Y. , Duan,S. (2024).The effect of mindfulness on the promotion of graduate students , Scientific Research Creativity , Journal of Intelligence ,12(3),24-53.
- 76 .Zhoe,H. , Liu,X. & Qi,C.(2021).Influence of Academic passion on College students academic engagement frontiers in psychology (12), June , 1-

