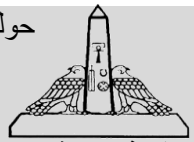
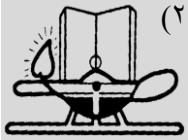
حوليات آداب عين شمس المجلد ٤٧ (عدد أكتوبر – ديسمبر ٢٠١٩)
http://www.aafu.journals.ekb.eg
(دورية علمية محكمة)





برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الوجدانية وأثره على الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم

صبرين صلاح تعلب
أستاذ علم النفس المساعد - كلية التربية - جامعة القصيم
مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة عين شمس

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدي فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية مزدوجة (الانتباه – والدافعية) متعددة المداخل (التحفيز الذاتي، الضبط الداخلي للقلق، الضبط الخارجي للقلق، تجنب الجهد، مدركات المتعلم الاجتماعية) وهي **"إستراتيجيات التعلم الوجدانية"** في تنمية كلا من الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي لدي عينة من طالبات قسم علم النفس، والتحقق من استمرارية البرنامج بعد مضي فترة زمنية مناسبة من انتهاء الجلسات. على عينة قوامها (٦٠) طالبة من قسم علم النفس بكلية التربية جامعة القصيم ،تم تقسيمهن إلى مجموعتين فرعيتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة ،استخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية (تعريب الباحثة)،ومقياس الهناء الأكاديمي(إعداد الباحثة)،ومقياس الدافعية العقلية (إعداد الباحثة)، كذلك أنشطة ومهام البرنامج التدريبي القائم علي استراتيجيات التعلم الوجدانية ،واستخدمت المنهج شبه التجريبي وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للبرنامج علي أبعاد استراتيجيات التعلم الوجدانية، وأبعاد الدافعية العقلية (الحل الإبداعي للمشكلات ،التكامل المعرفي،التركيز العقلى،التوجه نحو التعلم) وأبعاد الهناء الأكاديمي (الرضا عن الاختيار الأكاديمى،الاندماج في المهام الدراسية،قيمة الجامعة،الاحتراق المدرسي) لصالح المجموعة التجريبية.أيضا توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط درجات الطالبات علي أبعاد استراتيجيات التعلم الوجدانية،وأبعاد الدافعية العقلية،وأبعاد الهناء الأكاديمي لصالح القياس البعدى. في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدى والتتبعى على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية، والدافعية العقلية، والهناء الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، إستراتيجيات التعلم الوجدانية، الهناء الأكاديمي، الدافعية العقلية.

تتقدم الباحثة بجزيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم (coe-2018-1-14- S-٥٢٩١) خلال السنة الجامعية ١٤٣٩-١٤٤٠هـ / ٢٠١٨-٢٠١٩ م.

© جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لحولية كلية الآداب - جامعة عين شمس ٢٠١٩.

مقدمة:

تعد عملية التعلم من الموضوعات بالغة الأهمية بالنسبة للفرد والمجتمع علي حد سواء،ومن ثم، فقد ارتقى الباحثون في دراستهم لها إلي ما هو أبعد من مجرد البحث في مجرياتها، بل تعداه إلي استخدام الإستراتيجيات والطرق والتكنيكات التي تيسر اكتساب المعلومات خلالها، وتوظيفها، والإفادة منها، بهدف تحسين مستوي أداء الطلاب ، ورفع كفاءتهم الأكاديمية، خاصة وأن عملية التعلم تحتاج لتطبيق كافة أشكال الإستراتيجيات بما لا يدع مجالا لإهمال جانب من جوانب شخصية المتعلم(المعرفي ،والوجداني ، والمهاري) .فلم يعد الجانب المعرفي والقدرة العقلية بمفردها مقياسا للنجاح ،بل تبين أن النجاح الأكاديمي يعتمد علي مدي كبير من الخصائص الإنفعالية التي أصبحت أساسا لكل أشكال التعلم (زعير،٢٠١٣، ٦٦٦).

وعلي هذا تشهد الساحة السيكولوجية والتربوية في الآونة الحديثة تحولاً في محور اهتمامها بعمليتي التعليم والتعلم متمثلا في التركيز علي كيفية التعلم وليس ما يتعلمه أو يكتسبه المتعلمون فقط؛ إلي جانب التنوع في طرق وأساليب واستراتيجيات التعلم التي تهدف إلى عدم تجاهل الفروق الفردية بين المتعلمين ، ومحاولة إيجاد حلولاً جذرية لمشكلات التعلم التي يواجهونها، وجعل الطالب عنصراً فعالاً نشطا في العملية التعلمية (عبد الحافظ،٢٠١٧، ١٠٤).كما أصبح موضوع توظيف واستخدام إستراتيجيات التعلم في التعليم العالي من الموضوعات الهامة ،ليس فقط للنجاح الأكاديمي،ولكن أيضا للنمو المهني والشخصي (Jimenez,Javier&Cepero,2018,63).

ونتيجة لما أشار له Buston(2016) من وضوح في القوة التنبوئية لاستراتيجيات التعلم بمخرجات العملية التعليمية خاصة التحصيل الدراسي،فقد اتجهت معظم الدراسات إلي دراسة العلاقة الارتباطية بين استخدام استراتيجيات التعلم عند طلاب الجامعة والنجاح الأكاديمي،ولكنها لم تهتم بدراستها في علاقتها بمتغيرات غير أكاديمية مهمة في النمو الإجتماعي والمهني مثل الرضا عن الحياة،والمثابرة ،والتفكير(In Jimenez,et al.,2018,64i).علي الرغم من الإشارات العديدة للباحثين أمثال(Zare-ee(2010،من أن نشاط العمليات المعرفية ،والقدرة علي ضبط الانفعالات في السياقات التربوية الرسمية يعود إلي الطبيعة الاستراتيجية لمهام التعلم(أي أنها تحتاج لتدريب ومران) (In Jimenez et al.,2018,64).

وفي سياق الطبيعة الموقفية والإستراتيجية لمهام التعلم المأخوذة من "المنحي الثقافي الإجتماعيSocio –Cultural Approach"، فإن إستراتيجيات التعلم لا تحدث تلقائيا، ولكنها تأتي من خلال التدريب، ومن ثم، فإن توجه بناء البرامج التربوية القائمة على إستراتيجيات التعلم بأنواعها يمدنا بسياق مثالي لتشجيع هذه الإستراتيجيات في السياق التربوي الجامعي (Jimenez et al.,2018,65). خاصة وأن الحاجة للبرامج التدريبية في الوسط التربوي تزداد بسبب الإزدياد المطرد في أعداد الطلاب ،وابتعاد محتوي المقررات الدراسية عن الجانب الروحي والإنساني ،وارتباطه بجوانب معرفية بحته ، مما أسهم في نوعية المخرج التربوي وعدم مطابقته للأهداف المخطط لها (حواس،٢٠١٥،107).

وتشير التوجهات الحديثة في البرامج التربوية إلى ضرورة تعزيز عملية التعلم جانب إلى جنب مع تعزيز النمو الإجتماعي والوجداني لدي المتعلمين، ويعد التدريب على استخدام الإستراتيجيات الوجدانية في التعلم Affective learning strategies وسيلة مهمة لتلبية

هذا الغرض لما لها من آثار إيجابية كبيرة على المهام الأكاديمية وتطويرها ولأهميتها العملية (Jimenez et al.,2018,108).

ووفقا لما أشار له Lopez,Peleato,Almerich&Iranzo,(2015,3)،من أن الاستراتيجيات الوجدانية وما تتضمنه من مكونات وجدانية تشمل الحالة العاطفية والإنفعالية، والسيطرة على القلق، ورفع مستوي التركيز والإنتباه، تمثل إدارة أفضل لموقف التعلم والبيئة الصفية عن غيرها من الإستراتيجيات التعليمية (إستراتيجيات البحث عن المعلومات التحفيزية ، واستراتيجيات معالجة المعلومات، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة) ووسيلة للحصول على مخرجات تعلم على درجة عالية من الكفاءة والتي يشعر معها المتعلم بالرضى والإنسجام مع مهام التعلم أكثر من غيرها من إستراتيجيات، لذا لابد من وضعها في الإعتبار،وتوجيه الانتباه لها بدرجة أكبر.

وتوصي دراسة Lopez et al., (2015,3)، بضرورة تفعيل استخدام هذا النوع من الإستراتيجيات مع طلاب الجامعة من أجل مسايرة التطورات المعاصرة، والخروج عن النمط التقليدي، ومواكبة التراث النفسي المتعلق بتوظيفها ليصبح الطلاب أكثر تفاعلا وحماسا وانسجاما في مواقف التعلم. كما أكد Coulombe (2001)، على أنها تلعب دوراً فعالاً في إتمام عملية التعلم بفعل عاملي الإنتباه والدافعية، إذا ما تم استغلالها بالشكل المطلوب بحيث تضمن للفرد أداء وظائفه التعليمية بشكل جيد، وتسمح بمراقبة الأحاسيس والمشاعر الخاصة بالطلاب أثناء عملية التعلم، وخلق أجواء نفسية أكثر ملائمة لها، والتعرف على مستوي إنتباه المتعلمين أثناء أداء المهام، ومدي دافعيتهم تجاهها (في منتصر، إسماعيل،٢٠١٢، ١٠).

وأكد عبد الحافظ (٢٠١٧، ١٠٧)، على أن الاستراتيجيات الوجدانية تؤدي دورا مهما في التعامل مع الحالات الإنفعالية المرتبطة بعمليات التعليم والتعلم، وهي توجه بدرجة عالية نحو التحكم في الوجدان والدافعية، وكل منهما يؤثر على أداء الفرد أثناء التعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة، فطلاب اليوم ليس هم أبناء نظامنا التعليمي المعروفين، بل أنهم طلاب التواصل الإلكتروني، متعددي المهام، اللذين يعانون من العزلة الوجدانية والفكرية.

فقد وجدMclnnis(2003)، أن ٥٥% من طلاب الصفوف الأولي لا يتواصلون بصورة دالة مع طلاب الحرم الجامعي.وهذا السياق يمكن أن تسهم في تغييره وتحسينه إستراتيجيات التعلم الوجدانية.ذلك التحسين الذي عجزت عنه الجامعة علي الرغم من استثمارها لموارد هائلة لتطوير المقررات إلكترونياً،ونواتج التعلم المعرفية والذهنية ،وقياس القدرات العقلية باعتبارها ركيزة لطرق وأساليب التعليم لسنوات عديدة،إلا أنها لم تعطي الاهتمام والرعاية الكافية للجوانب الوجدانية للتعلم،وتحديد قيمة التعلم الوجداني،ونواتج التدريس بالطرق الوجدانية والتي يمكن أن تعطينا نظرة ثاقبة علي الآثار العملية المتوقعة لها مثل رفع مستوي البقظة الذهنية التأملية،والتوجهات الدافعية ،والسيطرة الإنفعالية ، والهناء الذاتي(In Ziaian,Tahereh, Sawyer &Evans,,2015,2176).

وهناك العديد من الإشارات الواضحة في التراث النفسي والتربوي مثل Jimenez et al., (2018,108)، حول ارتباط استراتيجيات التعلم (باعتبارها مجموعة من الطرق

المتطورة التي تهدف للتعامل مع مهام التعلم) بدرجة عالية بصورة إيجابية بالدافعية للتعلم، ومن ثم الأداء التعليمي إذا ما تمت الإستفادة منه من خلال تفعيلها.

وتؤدي الدافعية العقلية Mental Motivation إلي إبراز الدور الإيجابي للمتعلم،والإعتماد علي النفس في إنجاز المهام،والإنتباه والتركيز عند أداء المهام،وحل المشكلات بطرق مختلفة.ولإثارة هذا النوع من الدوافع لدي الطلاب لا بد أن يقوم المعلم بتوفير جو اجتماعي آمن ،وإشاعة السرور والبهجة في البيئة الصفية ،وتبادل الخبرات بين الطلاب من خلال فرق العمل،وتقديم الموضوعات في صورة مشكلات"وهذاما يحدث في طيات التدخل الحالي".كما أن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة يغلب عليهم الإنتباه والتركيز علي الموضوع ،وإعطاء معني لما يتعلمونه بدلا من المعرفة السطحية للموضوع .مما يؤكد أهمية التطرق لها وتنميتها.فالدافعية العقلية أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وتؤدي دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها،وتعتبر من المفاهيم الحديثة في الأدبيات النفسية المعاصرة،وتشير للرغبة القوية في الإنخراط في عملية التفكير،والإستعداد لأداء مهام التعلم(عبد الفتاح، ٢٠١٧، ١٣٠).ومع ذلك لم تحظ بالإهتمام والرعاية الكافية من قبل الباحثين النفسيين والتربويين.

كما أن تنمية الدافعية العقلية لدي الطلاب يمكن أن يساعدهم علي الاستمتاع أثناء أداء المهام،والإنتباه والتركيز العالي،وتكوين مفهوم ذات إيجابي،والقدرة علي حل المشكلات بطرق جديدة.ولكن البيئة التعليمية تعاني من وجود عوائق وصعوبات تحول دون استثارة الدافعية العقلية لدي الطلاب مثل استخدام الأساليب التقليدية في التدريس،واقتصار التعلم علي أنشطة وأساليب عقيمة (الغول،محمد،٢٠١٨،319).من هنا ظهرت الحاجة إلي تدريب الطلاب علي إستراتيجيات وطرق تعلم حديثة وهي استراتيجيات التعلم الوجدانية كإستراتيجية مزدوجة تشمل الانتباه والدافعية.

وقد كان تركيز البحوث في الأدبيات النفسية منصباً علي دراسة الهناء العام general well-being كما ينعكس في مؤشرات أساسية شاع استخدامها في دراسته وهي (تقدير الذات، والضغوط،وقيمة المدرسة)،ولم يوجه الاهتمام الكافي لدراستها في السياقات التربوية كسياق خاص يعكس مفهوم الهناء الأكاديمي المرتبط بالبيئة الصفية (In Tuominin,Salmela-Aro,&Niemivirta.,2012,292).على الرغم مما أشار إليه Mac-Ikemenjima(2015) ، من أن الاعتراف الحاسم بقيمة الشعور بالهناء بين الطلاب هو مفتاح فهم موضوع الهناء في أي مكان(In Eybers,2018,252) .

وهناك إشارات صريحة وضمنية للدورالهام الذي تلعبه الجوانب الوجدانية في الهناء العام والهناء النوعي مثل دراسة(2015) ,.Ziaian et al التي توصلت إلى أن اليقظة الذهنية التأملية تتوسط أثر الوعي بالمجال الوجداني للتعلم على حفز الهناء الأكاديمي Academic well-beingللطلاب. وفي هذا إشارة ضمنية للدور المتوقع من توظيف الإستراتيجيات الوجدانية في السياق التعليمي على الهناء الأكاديمي (Ziaian et al.,2015,2180).

كما أن الحياة العصرية بكل مستحدثاتها أصبحت مصدراً أساسيا للضغوط النفسة والتحديات لكل فئات المجتمع،ففقد كثير من الناس في طياتها سعادتهم ،واتزانهم النفسى، وأصابهم اليأس والإحباط والتشاؤم،ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة لتحصينهم ببث الطمأنينة والأمل والتفاؤل والرضا في نفوسهم وإكسابهم القدرات والسمات الشخصية الفعالة القادرة على مواجهة التحديات والأزمات والضغوط على كافة المستويات .مما يتطلب منا كآباء وأعضاء هيئة تدريس بمختلف تخصصاتنا بكليات التربية أن نهتم بالدراسة المكثفة الجادة

لمثل هذه السمات ،وتعزيزها وتنميتها بالأساليب الملائمة خاصة عند طلابنا(طلاب التواصل الإلكتروني ،متعددي المهام،اللذين يعانون من العزلة الوجدانية والفكرية) مما سيكون له مردود عظيم الاثر مستقبلا (خرنوب،٢٠١٦،18).

ويساعد الهناء الطلابى علي دفع اندماج وتعلم الطلاب أكاديميا في سياقات التحصيل، لذا يجب على البحوث المستقبلية أن تهتم بفحص السياقات التربوية للهناء وارتباطاته الممكنة بعمليات التعلم المعرفية وغير المعرفية، وأن تختبر العمليات والإجراءات التي ربما تيسر وتحفز الهناء الطلاب ي Student well-beingبالمدارس. إذ أن فحص التوجهات المختلفة ربما يمدنا بمعلومات عن الاستراتيجيات والمسارات المناسبة لتيسير الهناء الطلابي(Phan, Ngu, Alrashidi,2016,99)

ومن ثم تسعي الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي متعدد المداخل في ضوء أستراتيجيات التعلم الوجدانية المزدوجة (إستراتيجيات الإنتباه، واستراتيجيات الدافعية) ودراسة أثره على بعض أبعاد الدافعية العقلية (التي توجد مؤشرات تؤيد ارتباطها بإستراتيجيات التعلم الوجدانية) والهناء الأكاديمي.

مشكلة الدراسة: -

نبعت مشكلة الدراسة من العديد من المؤشرات منها:

- تشير الأدبيات النفسية المعاصرة إلى ضرورة تحرك التعلم الوجداني من وضعه على هامش التعليم إلى مكانة ووضع أكثر بروزا من خلال التركيز على دور طرق وإستراتيجيات التعلم الوجداني على مخرجات التعلم المعرفية في إطار التعليم العالي (Susan& Philips 2009,13).

- كما أن هناك تأكيدا على ضرورة تفعيل استخدام الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لارتباطها بمتغيرات مهمة في العملية التعليمية مثل الفهم والتحليل والاستدلال (كمؤشرات للدافعية العقلية من وجهة نظر الباحثة)، ومنح الطلاب فرصة للمشاركة بفاعلية في عملية التعلم (كمؤشرات للهناء الأكاديمي) من أجل مسايرة التطورات المعاصرة (عبد الحافظ،٢٠١٧، ١٣١).

- وتوجه اهتمام الباحثين في الدراسات الحديثة بالاستراتيجيات الوجدانية في التعلم وتوظيفها والإستفادة منها ،لما لها من آثار مباشرة على الأداء في المهام الأكاديمية وتطويرها لدى المتعلم؛ وآثار غير مباشرة علي الشخصية ككل ، ونتيجة لذلك فقد اتجهت معظم البرامج التربوية لاستخدامها ليس فقط لتعزيز عملية التعلم؛ ولكن أيضاً لتعزيز النمو الاجتماعي والوجداني لدى المتعلمين.بعدما كان تركيز الباحثين في الدراسات ذات الصلة على دراسة استراتيجيات التعلم الأخري (معرفية – وما وراء معرفية) ،أو تناول أحد أنواع الإستراتيجيات الوجدانية (إستراتيجيات الإنتباه – أو الدافعية) دون تناولها مجتمعه(عبد الحافظ،٢٠١٧،111).

- كذلك نتيجة لما أشار له(Niemivirta(2009,2012،من أن إدراك الطلاب لأنفسهم كمتعلمين(صورة المتعلم الإجتماعية) وخبراتهم الأكاديمية تؤثر علي هنائهم الأكاديمي ومن ثم يتم تحديد معني الهناء الأكاديمي في ضوء علاقته بالسياق التعليمي (In Obergriesser& Stoeger,2016,11).ويعتبرالهناء الأكاديمي مؤشرا مهما للعملية التعليمية،وقد حظي باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة ، ولكن هناك صعوبة في الاتفاق

حول تعريف أو قياس الهناء الأكاديمي،لذا فقد تم الاستناد في بداية الأمر لمؤشرات الهناء العام "السلبية والإيجابية" مثل تقدير الذات ،وقيمة المدرسة،والضغوط والتي شاع استخدامها في الأدبيات كمؤشرات للهناء الأكاديمي (Obergriesser& Stoeger,2016,18).

كما تشير النظريات الدافعية إلى أن التوجهات الدافعية نحوالتعلم (كأحد أبعاد الدافعية العقلية) Learning Motivation Oreintation تتأثر بالقيم، والتوقعات، والعوامل الوجدانية (كما أن الحالات الوجدانية تؤدي إلى التوافق الدينامي في العمليات المعرفية، وبالتالي تؤثر على السلوك(Buratin,Khampirat,Leva &Rudzinsks,2015,7).

- كما وجهت العلاقة بين توجهات التعلم الداخلية والخارجية والحالات الوجدانية نحو مخرجات عملية التعليم والتعلم لتحسينها(Jimenez et al.,2018,67)

- أثبتت الدراسات ذات الصلة أن طرق التعلم الوجداني أكبر معزز للتعلم المعرفي، مما أدي إلى ظهور دعوات من المتخصصين على ضرورة إدراجه في محتوي المقررات الدراسية، ثم ظهرت الحاجة لتطبيق إستراتيجيات التعلم الوجداني(حواس،٢٠١٥،106).

- وأن الانفعالات تشكل جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للفرد، وهي التي تحدد معالم شخصيته وقدرته على التفكير والتوجه نحو هدف ما، وتحديد مستوي قدراته وطاقاته، والأسلوب الذي يسيرعليه نمط حياته (زعير، ٢٠١٣ ،٦٦٤)

- وأوصت دراسة زعير (٢٠١٣،678) بضرورة تدريب المعلمين على كيفية توظيف الجانب الانفعالي لمساعدة الطلاب على حل المشكلات التعليمية وبناء شخصياتهم. خاصة وأن فعالية أي نظام تربوي تتوقف علي قدرته بإمداد طلابه بمصادر الكفاءة الأكاديمية وغير الأكاديمية ذات الصلة مثل دعم الهناء العام ،والدافعية للتعلم،وحفز كل طالب بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية من خلال توظيف إستراتيجيات التعلم في الوسط التربوي.

- ووفقا لـ(2010) De bono ، تستند الدافعية العقلية إلى افتراض مؤداه أن جميع الأفراد لديهم القابلية لاستثارة دوافعهم المرتبطة بالنشاط العقلي، ولذا يجب تحفيز القدرات الكامنة لدي الإنسان كي يستخدمها بحدها الأقصي (في عبد الفتاح،٢٠١٧،١٢٦). وفي هذا إشارة ضمنية للدور الذي تلعبه الإستراتيجيات الوجدانية في تفعيل التحفيز الذاتي للقدرات والدوافع بفعل استراتيجيات الإنتباه والدافعية.

- وتوصلت دراسة زعير (٢٠١٣،664)، إلى وجود علاقة دالة بين الوعي بالانفعالات والقدرة على حل المشكلات، وأن الوجدان يشكل جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للإنسان، وهو المحدد لمعالم شخصيته، وقدرته على التفكير والتوجه نحو هدف ما، وتحديد مستوي قدراته وطاقاته. وهذا تأكيد لما أشار إليه Tueker,2000 من أن الإتزان الإنفعالي هو الذي يحدد قدرات الفرد(In Fehmi&Demirtas,2015,17)). وفي هذا إشارة ضمنية لدور الإستراتيجيات الوجدانية في الدافعية العقلية.

- أشار Widlnd, Tuominen&Korhonen (2018,9)، إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والهناء المدرسي School well-being من خلال ما تم استعراضه في الأدبيات ذات الصلة حول بروفيلات الطلاب المراهقين في دافعية الإنجاز والهناء المدرسي وفقا للمنحي المرتكز على الشخص a person-centered approach والتي تتمثل فيما يلي:

١- يوجد طلاب ذوي هناء سالب (احتراق مدرسي، مشكلات داخلية وخارجية، تقدير ذات منخفض) ومع ذلك مستوى الدافعية الدراسية مرتفع.

٢- كما وجدت نتائج مشابهة تشير إلى أن الطلاب المدفوعين الملتزميين والمقدريين للعمل المدرسي هم في نفس الوقت مؤهلين للإضطراب الوجداني والإرهاق. وفي دراسات أخري وجد أن الطلاب مرتفعي الدافعية ومرتفعي التحصيل يخبروا مشاعر التشاؤوم وعدم الكفاءة(Widlnd et al.,2018) .

وفي ضوء هذه المؤشرات تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدي فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم الوجدانية بشقيها (إستراتيجيات الإنتباه – واستراتيجيات الدافعية) في تنمية الدافعية العقلية للطالبات وشعورهن بالهناء الأكاديمي؟

ويتفرع منه الأسئلة البحثية التالية.

١. هل يوجد تأثير إيجابي دال للبرنامج التدريبي في تنمية بعض أبعاد الدافعية العقلية للطالبات (التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي، التركيز العقلي، الحل الإبداعي للمشكلات)؟
٢. هل يوجد تأثير إيجابي دال للبرنامج التدريبي في تنمية الهناء الأكاديمي للطالبات كما يظهر في (قيمة الجامعة، الاحتراق المدرسي، الاندماج في المهام الدراسية، الرضا عن الاختيار الأكاديمي)؟
٣. هل تستمر نواتج البرنامج موضع الإهتمام الحالي في تنمية الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي بعد مرور شهرين من تطبيق القياس البعدي؟

أهداف الدراسة: - سعت الدراسة الحالية إلى

التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية مزدوجة (الإنتباه – والدافعية) متعددة المداخل (التحفيز الذاتي، الضبط الداخلي للقلق، الضبط الخارجي للقلق، تجنب الجهد، مدركات المتعلم الاجتماعية) وهي إستراتيجيات التعلم الوجدانية لتنمية كل من الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي لدي عينة من طالبات قسم علم النفس، بكلية التربية، جامعة القصيم، والتحقق من إستمرارية البرنامج بعد مضي فترة زمنية مناسبة من انتهاء الجلسات.

أهمية الدراسة: -

أولاً: الأهمية على المستوي النظري

- تعتبر الدراسة الحالية إستجابة للتوجهات الحديثة في البرامج التربوية التي اتجهت في الآونة الحالية إلى ما هو أبعد من تعزيز التعلم إلى تعزيز النمو الإجتماعي والوجداني معا، وتعد إستراتيجيات التعلم الوجدانية إستجابة لمثل هذا التوجه الحديث، لما لها من أثر بالغ ليس فقط على معدل الكفاءة التعليمية، ولكن أيضا على التوجه الدافعي نحو التعلم، وجودة الحياة النفسية.
- ركما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من استخدامها للإستراتيجيات الوجدانية في التعلم كمدخل مزدوج متعدد المداخل بشقيها المعرفي والدافعي (إستراتيجيات الإنتباه – إستراتيجيات الدافعية) والتي لم تنل الإهتمام الكافي في الأدبيات النفسية، ولم يتم تناولها مجتمعة بل درست بشكل منفصل.
- كما تستمد أهميتها من حداثة المفاهيم التي تناولتها على الساحة السيكولوجية وهي الدافعية العقلية (كإمتداد لمفهوم النزعة نحو التفكير الناقد)، والهناء الأكاديمي (أو كما

يطلق عليه من مسميات الهناء الطلابي، الهناء المدرسي) وهو امتداد لمفهوم الهناء الذاتي أو النفسي.

- كما أنها استجابة للتطورات التي حدثت في الآونة الأخيرة في مجال علم النفس الإيجابي وحركة النمو الحادثة على المستوي النظري والإمبريقي، التي أدت إلى إزدياد الإهتمام الموجه للمحددات الشخصية والبيئية للهناء النفسى، والتوافق الفردي، والتوجهات الدافعية نحو التعلم(Korhonen,2016,4) .

ثانيا: الأهمية على المستوي التطبيقي:

- تتجلي الأهمية التطبيقية في إمداد المكتبة العربية بمقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لبعض البني النفسية حديثة العهد على الساحة السيكولوجية مثل مقياس إستراتيجيات التعلم الوجدانية، ومقياس الدافعية العقلية، ومقياس الهناء الأكاديمي.
- فتح المجال للبرامج التربوية المستندة إلى إستراتيجيات التعلم الوجدانية واختبار فعاليتها في تنمية المتغيرات النفسية ذات التأثير المباشر وغير المباشر على العملية التعليمية.
- بالإضافة إلى أن تصميم وتطبيق برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية الدافعية العقلية، والهناء الأكاديمي لدى عينة الدراسة، يعد نوعاً من التدخل المبكر للتخلص من بعض مشكلات البيئة الصفية، والعملية التعليمية من شعور بالضجر، والقلق، والمشاعر السلبية تجاه التعلم، وعدم تركيز الأنتباه، وعدم الشعور بقيمة الجامعة كمؤسسة تعليمية، وما يصاحبها من معالجة سطحية للمهام، وضعف الكفاءة الأكاديمية.
- كما يمكن الاستفادة من نتائج تلك الدراسة في إعادة هيكلة البرامج التربوية بما يضمن أن تضع هذه البرامج في نحسبانها دور الوجدان في الجانب المعرفي والعمليات العقلية، والأثر البالغ للتخلص من الإنفعالات السلبية المرتبطة بالعملية التعليمية عامة، والبيئة الصفية خاصة.

مصطلحات الدراسة:

أولا: استراتيجيات التعلم الوجدانية: Affective Strategies of Learning

تعرف الاستراتيجيات الوجدانية في التعلم بأنها نوع من الإستراتيجيات توظف لضبط الجهد ما وراء المعرفي بصفة عامة، وتوجيه الأبعاد الوجدانية الدافعية بصفة خاصة(Jimenez et al.,2018,67) .

أو أنها آليات موجهة يستخدمها الطالب للتحكم في الانفعالات أثناء عمليات التعلم إما بالسعي للحد من التأثير الوجداني على عملية التعلم، أو لتوليد المشاعر التي تدعم التعلم، أو المحافظة على التركيز والاهتمام أثناء التعلم بهدف التحكم في الانفعالات والدافعية (White,1993,43). وإجرائياً تتحدد بدرجات الطالبات على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية (إعداد Gallego & Yaniz ,2014، تعريب الباحثة).

وتتضمن استراتيجيات التعلم الوجدانية خمسة أبعاد محددة هي:

١. **التحفيز الداخلي**:Internal stimulation استراتيجيات لتحفيز الفرد نفسه فيما يتعلق بالمهمة.

٢. **مدركات المتعلم الاجتماعية (أو صورة الذات الاجتماعية)** learner's Social perceptions: الاستراتيجيات التي تسعى إلى تقديم أفضل صورة اجتماعية للمتعلم، ويرتبط هذا العامل بشكل وثيق بأهداف التوجه؛ والهدف منه هو الحفاظ على صورة أفضل للمتعلم، وتقدير قيمته من قبل الآخرين.

٣. **الضبط الداخلي للقلق** Internal control of anxiety: الاستراتيجيات التي تسعى إلى تجنب القلق من خلال التركيز على قدرات الفرد.
٤. **الضبط الخارجي للقلق**External control of anxiety: استراتيجيات التفكير في معالجة صعوبة المهمة، باستخدام الإجراءات التي تساعد في تقليل الصعوبات.
٥. **تجنب الجهد**Avoid effort : الاستراتيجيات التي تسعى لتجنب الجهد. وإدارة الجهود، والالتزام من أجل تحقيق أهداف التعلم على الرغم من الصعوبات والمشتتات (Mazumder,2014,208).

ثانيا: الدافعية العقلية Mental Motivation

يعرف Giancario (1998)، الدافعية العقلية باعتبارها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة وحل المشكلات المطروحة بصورة مختلفة (فى عبد الرحيم،٢٠١٨،554).

ويعرفها Annemans (2013) بأنها الجهد المستمر المتواصل لدي الفرد الذي يتضمن الاستمتاع بإنجاز المهام التي تظهر القدرة المعرفية، والمهارة في أدائها، والمثابرة (فى الشريم،٢٠١٦،380). وإجرائياً تتحدد بدرجات الطالبات على أبعاد مقياس الدافعية العقلية (إعداد الباحثة).

وتتضمن الدافعية العقلية الأبعاد التالية:

١- **التركيز العقلي**Mental Focus، يقصد به اندماج المتعلم في أداء الأنشطة والمهام الموكله له وإنجازها في الوقت المحدد، مع وضوح الصورة الذهنية والتركيز المصحوب بالشعور بالإرتياح تجاه المهمة لإتمامها.
٢- **التوجه نحو التعلم** Learning Orientation، يقصد به قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، فهويقدر معني التعلم من أجل التعلم، ويغذي الفضول العقلي لديه من خلال البحث والإكتشاف الفعال، والإندماج في أنشطة التحدي، وجمع المعلومات، وإقامة الحجج.
٣- **الحل الإبداعي للمشكلات**Creative Problem Solving، ميل الفرد إلى حل المشكلات بأفكار وحلول أصيلة وتظهر من خلال رغبته في الاندماج في أنشطة التحدي والمهام الصعبة التي تقوي الإحساس بالرضا عن الذات أكثر من اندماجه في أنشطة تبدو سهلة.
٤- **التكامل المعرفي**Cognitive Integration، استخدام الطالب لمهارات التفكير بشكل حيادي، فهو إيجابي، باحث عن الحقيقة، متفتح الذهن، يستمتع بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين ومن وجهات نظر متباينة، يتمحص وجهات النظر العديدة (عبد الفتاح،٢٠١٧،١٠٧).

ثالثا: الهناء الأكاديمي Academic well-being

عرف Fraillon (2004) الهناء الأكاديمي باعتباره درجة الأداء الكفء للطالب في المدرسة، أو حالة دائمة من المزاج والإتجاه الإيجابي، والصمود، والعلاقات والخبرات الجيدة في المدرسة والتفاعل الكفء في مجتمع المدرسة، ويرتبط بحالة المشاعر الداخلية ومستوي الدافعية(In Williams, Pendlebury,Thomas, Smith 2017,1760) .

كما يشير(Eybers (2018,252 للهناء الأكاديمي باعتباره ظاهرة واسعة متعددة الأوجه تشير للتكيف النفسي والإنفعالي والجسمي للوجود الإنساني وتتأثر بالبني الإجتماعية مثل الأسرة والنوع والمجتمع والعرق.

ويُعرف الهناء الأكاديمى (أو كما يسمي الهناء الطلابى أو المدرسى) في ضوء مؤشراته داخل أي سياق ومن ثم، سيتم دراسة مؤشراته السلبية والإيجابية في السياق التربوي المتمثلة في:

١- **الاندماج في المهام الدراسية(أو الاندماج الأكاديمي)** Schoolwork Engagement،يشير للحالة الذهنية الإيجابية المرضية المرتبطة بالدراسة والتي توصف بالحيوية ، والتفان Dedication والاستيعابAbsorption:وتشير الحيوية إلي: مستويات عالية من الطاقة والصمود الذهني أثناء الدراسة ،وإرادة بذل الجهد في العمل المدرسي ،والمثابرة في مواجهة الصعوبات.أما التفان فيشير إلي: إحساس دال بالحماس enthusiasm،والطموح ،والتحدي المرتبط بالعمل الأكاديمي.في حين أن الاستيعاب يصف: حالة الطالب المنهمك بسعادة في العمل المدرسي،واهتمامه الكامل، وشعوره بمرور الوقت سريعا أثناء أداء المهام (Tuominen et al.,2012,292). ويقاس في الأدبيات بإستمارة الاندماج لـ Salmela (2005)

٢- **قيمة الجامعة (المؤسسة التعليمية)**، يقصد بها المعني والأهمية المدركة للمدرسة بصفة عامة، ويقاس في الأدبيات بمقياس Niemivirta (2004)

٣- **الاحتراق المدرسي (أو الأكاديمي)**School Burnout ، يتضمن الإرهاق الحادث نتيجة لمتطلبات المدرسة، ومشاعر عدم الكفاءة التعليمية أو صورة الطالب عن نفسه كمتعلم كفء، كما يتضمن معناها الاتجاه الساخر نحو المدرسة ويقاس بمقياس Salmela-Aro (2012)

٤- **الرضا عن الإختيار الأكاديمي**Satiesfaction with Educational Choice، ويشير لرضا الطلاب عن أي اختيارات مرتبطة بالدراسة والعملية التعليمية، مثل: اختيار المقررات الدراسية. والأنشطة التعليمية، وطرق التعامل مع المهام ومعالجتها(Tuominen et al.,2012,294).

رابعاً: البرنامج التدريبي

يُعرف البرنامج التدريبي بأنه مخطط مصمم بغرض التعليم أو التدريب أو التنمية بطريق مترابطة لتطوير أداء الطالب، ويتضمن مجموعة عناصر متمثلة في: الأهداف، المحتوي، والأنشطة التعليمية، والأدوات، والوسائل المستخدمة بصورة منظمة، وأساليب التقويم (الغول، محمد،٢٠١٨).

وإجرائياً: تعرفه الباحثة بأنه مخطط منظم من قبل الباحثة يشمل مجموعة من الأنشطة والإجراءات المبنية في ضوء نوعين من الإستراتيجيات الوجدانية (إستراتيجيات الإنتباه- وإستراتيجيات الدافعية)، في خمسة أبعاد فرعية لها (التحفيز الذاتي، مدركات المتعلم الاجتماعية، خفض القلق الداخلي، خفض القلق الخارجي، تجنب الجهد)، وإعداد الأنشطة وفقاً للتصميم الخاص بها (حديث الذات، تشجيع الذات، مكافئة الذات)، لتنمية أبعاد الدافعية العقلية (التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي، التركيز العقلي، الحل الإبداعي للمشكلات)، وأبعاد الهناء الأكاديمي (الاندماج في المهام الدراسية، الإحتراق المدرسي، قيمة الجامعة، الرضا عن الاختيارات الأكاديمية)، ويتضمن أهداف، محتوي، وأنشطة تعليمية، وأدوات ، ووسائل، وأساليب للتقويم.

التصور النظري للدراسة:

أولا: إستراتيجيات التعلم الوجدانية:

تحتاج عملية التعلم إلى كل أنواع استراتيجيات التعلم والتى يصنفها أكسفورد Oxford,1990 ، إلى استراتيجيات مباشرة معرفية تتعلق بالذاكرة ، وأخرى غير مباشرة وتصنف إلى ثلاثة أنواع هى؛ إستراتيجيات ما وراء معرفية،وثانيها إستراتيجيات إجتماعية ،وثالثها وأهمها الاستراتيجيات الوجدانية؛ إذ أن الاستراتيجيات الوجدانية تعمل على مساعدة الطلاب أو المتعلمين على السيطرة على العواطف ومواقف التعلم و المحافظة على الدوافع، وتعمل باستمرار على خفض مستوى القلق والتشجيع الذاتي في مواقف التعلم لدى الطلاب الذين يمتلكون هذه الاستراتيجية بدرجة عالية(In Jimenez et al.,2018,67) (In Anthony, Leo,& Rodrigo.2018)

فى حين قسم Saint pierre (1991) الاستراتيجيات المعرفية هذه إلى الاستراتيجيات حول المعرفية، استراتيجيات تسيير الموارد، والإستراتيجيات الوجدانية ومن وجهة نظره تعتبر الاستراتيجيات الوجدانية ذات أهمية كبرى في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ لأنها تسمح بمراقبة الأحاسيس والمشاعر أثناء التعلم وتخلق أجواء نفسية. In) White,1993,42)

وتنقسم الاستراتيجيات الوجدانية بدورها إلى استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات الانتباه، ومن ثم فإن هدفها مزدوج: فهي من جهة تعمل على تحفيز الفرد ورفع دافعيته في مجال التعلم والتحصيل، ومن جهة أخرى تهدف إلى زيادة قدرة التلاميذ وتوجههم للانتباه والتركيز على المادة المتعلمة (منتصر، إسماعيل،٢٠١٢، ٩)

ويصنف Vermunt(1996) الاستراتيجيات المرتبطة بعملية التعلم إلى ثلاث إستراتيجيات؛ أولها يتعلق بالاستراتيجيات المعرفة، وثانيها يتعلق بالاستراتيجيات الوجدانية، وثالثها يتعلق بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وتظهر الاستراتيجيات الوجدانية في القدرة على التعامل مع المشاعر التي تنشأ أثناء عملية التعلم؛ والحالة الوجدانية المؤثرة في عملية التعلم سواء أكانت إيجابية أم سلبية، ومن مظاهرها الضبط الذاتي، والتقييم الذاتي لمهام وأنشطة التعلم، وزيادة الانتباه، والمحافظة على الدافعية والرغبة في إنجاز مهام التعلم(في عبد الحافظ،١٠٤،٢٠١٧).

وكلاسيكياً، صنف Oliveras&Heredia (2012) الإستراتيجيات في فئتين (العامة –والمحددة) أو (الجزئية – الكلية)Micro –Macro Strategies أما العامة فترتبط بالجوانب ما وراء المعرفية (مثل: التخطيط، وتنظيم الذات)، ويمكن أن تناسب سياقات مختلفة، في حين أن الميكرو فترتبط بمواقف محددة ومهام بعينها وبالتالي لا يمكن تعميمها (In Jimenez et al.,2018,67)

كما وضع تصنيف آخر للإستراتيجيات في ضوء مستوي الضبط وبلورة المعني إلي: إستراتيجيات التنظيم وإعادة التنظيم، والإستراتيجيات الإنفعالية الوجدانية التي تهدف إلى تنظيم بيئة التعلم، وضبط الإنفعالات، وتنظيم الجهد، فعلي الرغم من ضبطها للجهد ما وراء المعرفي إلا إنها توجه بصفة خاصة للأبعاد الوجدانية والدافعية Jimenez et) .al.,2018,67)

مفهوم استراتيجيات التعلم الوجدانية وأنواعها:

تعتبر إستراتيجيات التعلم بني ثقافية إجتماعية من وجهة نظر Hortiguela,etal., (2015)، تظهر وتنمو في أوضاع العلاقات الإجتماعية ومشاركة التعلم، ومن ثم تحتاج بالضرورة لخلق مواقف إجتماعية مناسبة للتعلم (In Jimenez,etal.,2018,67). وتتبني الباحثة المنحي الإجتماعي الثقافي Socio – Cultural Approach الذي يهتم بدراسة الممارسات الإجتماعية والسياق في استخدام إستراتيجيات التعلم الدالة لأسباب مختلفة منها : أن تحديد الإستراتيجية ليس من شكلها ولكن من وظيفتها، إلى جانب أن الإستراتيجية الفعالة دالة شخصيا.

وتعرف الاستراتيجيات الوجدانية في ضوء هذا المنحي بأنها نوع من الإستراتيجيات توظف لضبط الجهد ما وراء المعرفي بصفة عامة، وتوجيه الأبعاد الوجدانية الدافعية بصفة خاصة(Jimenez et al.,2018,67) .

أو أنها آليات موجهة يستخدمها الطالب نحو التحكم في الانفالات أو الوجدانيات أثناء عمليات التعلم إما بالسعي للحد من التأثير الوجداني على عملية التعلم (التحكم في الانفعالات) أو لتوليد المشاعر التي تدعم التعلم (التحكم في الدافعية)، مثل الاستراتيجيات التي تثير الرغبة في العمل قبل البدء في عملية التعلم فضلا عن استراتيجيات المحافظة على التركيز والاهتمام أثناء التنفيذ وذلك بهدف التحكم في الانفعالات والدافعية (White,1993,43).

وتنقسم الاستراتيجيات الوجدانية إلى:(إستراتيجيات الدافعية، واستراتيجيات الانتباه)

أولا: الاستراتيجيات الدافعية، ويقصد بها الخطط التعليمية التي تعمل على تحفيز واستثارة رغبة التلميذ للمذاكرة ورفع دافعيته تجاهها.

ثانياً: استراتيجيات الإنتباه، وتشير للخطط التعليمية التي تعمل على زيادة قدرة التلميذ على الانتباه والتركيز على المادة التعليمية المدروسة وزيادة كفاءته التعليمية من خلال المتابعة والانتباه(Jimenez et al.,2018,67) .

وتتضمن استراتيجيات التعلم الوجدانية بنية خماسية محددة الأبعاد، كما وصفت بأنها عبر ثقافية تتمثل في:

١. التحفيز الداخلي:Internal stimulation استراتيجيات لتحفيز الفرد نفسه فيما يتعلق بالمهمة.
٢. مدركات المتعلم الاجتماعية learner's Social perceptions: الاستراتيجيات التي تسعى إلى تقديم أفضل صورة اجتماعية للمتعلم، ويرتبط هذا العامل بشكل وثيق بأهداف التوجه؛ والهدف منه هو الحفاظ على صورة أفضل للمتعلم، وتقدير قيمته من قبل الآخرين.
٣. الضبط الداخلي للقلق Internal control of anxiety: الاستراتيجيات التي تسعى إلى تجنب القلق من خلال التركيز على قدرات الفرد.
٤. الضبط الخارجي للقلقExternal control of anxiety: استراتيجيات التفكير في معالجة صعوبة المهمة، باستخدام الإجراءات التي تساعد في تقليل الصعوبات.
٥. تجنب الجهدAvoid effort : الاستراتيجيات التي تسعى لتجنب الجهد. وإدارة الجهود، والالتـزام من أجل تحقيق أهداف التعلم على الرغم من الصعوبات والمشتتات (Mazumder,2014,208).

ويشير كل من Kiener& Weaver (2011) إلى الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم بكونها تشتمل على الوجدان وسمات الشخصية، إذ إن هناك الكثير من الطلاب يشعرون بالراحة والانسجام عند وصفهم لحدوث عملية التعلم؛ وأن العاطفة والمشاعر الإيجابية تعد بمنزلة إعادة تنشيط وتجديد لزيادة الحماس والاهتمام والدافع القوي للإنجاز لأداء المهمات المتعلقة بعملية التعلم (في منتصر، إسماعيل،٢٠١٢، ٤).

ويرى Zimmerman (2011) أن العناصر العاطفية المتضمنة في عمليات التعلم تعمل على التحكم في الوجدان خلال عملية التعلم من مراحل التخطيط وحتى التقويم النهائي، مع المحافظة على الدافعية الضرورية والجهد المتواصل في إكمال عمليات التعلم والتغلب على العوامل أو الظروف الدخيلة بهدف إدارة المهمة بصورة فعالة. فاستراتيجيات التعلم الوجدانية تسهل التعلم من خلال الدافع والعاطفة على عكس الاستراتيجيات المعرفية التي تؤثر على عملية التعلم مباشرة (In Mazumder,2014,208)

لذا فهي تؤدي دورا هاما في التعامل مع الحالات الانفعالية المرتبطة بعمليات التعلم. فهي توجه بدرجة عالية نحو التحكم في الوجدان(مثل رفع مستوي الهناء الأكاديمي لدي الطالبات)،أو التحكم في الدافعية (مثل جعل الطالبات مدفوعات عقليا بشكل كبير)،وكل منهما يؤثر علي أداء الفرد في التعلم بشكل مباشر وغير مباشر(منتصر، إسماعيل،٢٠١٢، ٧)

ويري بعض الباحثين أن الإستراتيجيات الوجدانية يمكن توظيفها ليس فقط لتحقيق أهداف التعلم ولكن توجه كذلك نحو تجنب مواقف وخبرات التعلم غير السارة أو غير المرضية، وهناك الاستراتيجيات الوجدانية الإيجابية، موجهة نحو تحسين التعلم، والاستراتيجيات الوجدانية السلبية والتي تكون موجهة نحو تجنب الحالات العاطفية غير السارة، وتركز الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم على جانبين مهمين أحدهما يتعلق بالنواحي التحفيزية والآخر يتعلق بالوجدان (Jimenez et al.,2018,65).

ولكي نوظف الإستراتيجيات الوجدانية فهناك مواصفات لإستخدامها مثل:

١. حديث الذات Self – Talk
٢. خفض القلق باستخدام تكنيكات ذهنية تجعل الفرد يشعر بالكفاءة في أداء مهام التعلم.
٣. تعزيز الذات Self – Reinforcement، تزود الدافعية الشخصية للفرد بمكافآت وتعزيزات عندما تكون أنشطة التعلم ناجحة.
٤. تشجيع الذات Self – Encouragement، قبول الذات وكتابة جمل عنها تشعر الفرد بثقة أكبر عند تعلم المهام الجديدة (White,1993,42).

وكلما زاد الاستغلال الجيد للاستراتيجيات الوجدانية للتعلم وتطبيقها بطريقة فعالة زاد مستوى التحصيل الدراسي وتطور مستوى أدائهم التعليمي لأن كفاءة التلاميذ تعتمد أساسا على دافعية إيجابية تجاه عملية التعلم ، بالتالي الرفع من أدائهم التعليمي ، وكذا الانتباه الانتقائي الفعال والإيجابي للمحتويات المدروسة ،وتنمية قدرة التلاميذ على الانتباه الجيد للمادة المدروسة وزيادة رغبة التلاميذ في التعلم .وعليه يجب مساعدة المعلم على الاستغلال الجيد لهذه الاستراتيجيات والاستراتيجيات الأخرى للتعلم (منتصر، إسماعيل،٢٠١٢،٢٣).

ثانيا: الدافعية العقليةMental Motivation :

تعتبر الدافعية العقلية جانبا مهما من جوانب التنمية البشرية فهي لست قاصرة على ذوي الموهبة بل موجودة لدى جميع الأفراد ويمكن تنميتها وتحسينها من خلال التدريب، ومن الضروري الاهتمام بتنميتها في سن مبكرة من خلال البرامج المناسبة.

ويؤكد Burton et al,. (2015) ،على أن الدافعية العقلية تجعل من المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، وتعطي أملا بإيجاد أفكار جديدة قيمة هادفة وتجعل الحياة ممتعة وأكثر مرحا، وتستند الدافعية العقلية على افتراض أساسي مفاداه أن جميع الأفراد لديهم قدرة على التفكير الإبداعي والقابلية لاستثارة الدافعية العقلية، وإذا كان الأمر كذلك فلابد من تحفيز القدرات العقلية داخل الانسان حتى يستخدمها (فى عبد الرحيم، ٢٠١٨،٥٥٣)

تعد الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة والتي تشير إلى ما يتمتع به المتعلم من سمات أثناء أدائه لأنشطة ومهام التعلم، والتي يجب تحفيزها لديه كي يستخدمها بحدها الأقصي. إذ أن جميع الأفراد لديهم القابلية لإستثارة دوافعهم المرتبطة بالنشاط العقلي (الغول، محمد،٢٠١٨،٣٢٠).

مفهوم الدافعية العقلية

تشير الدافعية العقلية عند De Bono (1998)، إلى الحالة التى تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة، وطرق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة والتي تبدو أحيانا غير منطقية، ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي الذي يشير إلى أن الطريقة الحالية لعمل الأشياء هي أفضل طريقة أو ربما تكون الطريقة الوحيدة (في عبد الرحيم، ٢٠١٨،554)

وعند التل وآخرون (٢٠١١)، تعرف بأنها مقدار السعادة والإستمتاع لدي الفرد أثناء قيامه بأشكال من السلوك التفكيري، وهي مقابل الجمود العقلي، ولها أربعة أبعاد هي: التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، والتكامل المعرفي، والحل الإبداعي للمشكلات (في الشريم، كامل ،٢٠١٥،22).

ويعرفها Annemans (2013) بأنها الجهد المستمر المتواصل لدي الفرد، فهي الفكرة التي تراود الفرد في لحظة ما، وتتضمن الإستمتاع بإنجاز المهام التي تظهر القدرة المعرفية، والمهارة في أدائها، والمثابرة، وهي حالة من الدافعية تحفز الفرد للنظر في البدائل وقت أطول، ويشكل الإنتباه والتركيزمصدرا خفيا للإبداع. أو هي المقدار الذي يستطيع به المتعلم أن يبقي فعالا في المشاركة بعملية التعلم، وموقفه التفاؤلي فيها. (فى الشريم،٢٠١٦ ، ٣٨٠).

كما تشير الدافعية العقلية إلى قدرة الفرد على التعامل مع المواقف المتباينة وقيامه بوظائفه بالرغم من التحديات والظروف الصعبة المحيطة به، كما أنها تتضمن قدرة الفرد على التكيف الفعال مع الموقف مما يتيح له القدرة على توليد الأفكار والإجراءات المناسبة والتي تساعده في التغلب على أي عقبات تواجهه بكفاءة ومقدرة (سهيل، طنوس،٢٠١٣).

وتعرف الباحثة الدافعية العقلية في الدراسة الحالية باعتبارها حالة طالبات المستوي السادس (تخصص علم نفس) بكلية التربية جامعة القصيم والتي تؤهلهم للجهد المتواصل المستمرالذي ينتج عنه إنجاز متميز للأنشطة والمهام المطلوبة منهم، وسعيهم لحل ما يواجههم من مشكلات بطرق مختلفة. وتتضمن الدافعية العقلية الأبعاد التالية:

أولا: التركيزالعقلي Mental Focus:

تشير مهارة التركيز إلى توجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة من البيئة دون مثيرات أخرى، وتبدو مهارة التركيز لدى المتعلم عندما يشعر أن ثمة مشكلة تواجهه، أو وجود مسألة تحيره أو وجود نقص في بعض المعاني لديه حيث أن مهارات التركيز تعمل في مساعدته على العناية بجمع بعض المعلومات المتوفرة لديه وإهمال بعضها Cokluk) (Bökeoglu,2008,96) –.

ويقصد بالتركيز العقلي النزعة نحو الإتقان ،والتنظيم ،والوضوح الفكري، والمنهجية في مواجهة المهام ،والشعور بالراحة عند الإنخراط في حل المشكلات ،والثقة بالنفس وبالقدرة على إكمال المهام المطلوبة في وقتها المحدد وبصورة دقيقة وواضحة،والأبعاد الفرعية المكونة لمحور التركيز العقلي هي،التنظيم ،وبعد الإنتباه ،والشعور بالراحة عند التجهيز المعرفي.ويتصف المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز بأنه شخص مثابر لا تفتر همته ،ومنظم في عمله،ونظامي ومنهجي،ينجز أعماله في الوقت المحدد ،يركّز على المهام التي يقوم بها، والصورة الذهنية لديه واضحة ،ويتمتع بالإصرار على إنجاز المهمة التي يقوم بها، ويشعر بالراحة تجاه عملية حل المشكلات (حموك،علي، ٢٠١٤،239)

ثانيا: التوجه نحو التعلم: Learning Orientation

يتمثل بعد التوجه نحو التعلم في قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، وتحقيق السيطرة على المهام التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة، وتغذية الفضول العقلي لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال، كما أنه متشوق للانخراط في عملية التعلم ويبدي اهتماما للإندماج في أنشطة التحدى (مرعي، نوفل، ٢٠٠٨).

ويشير Giancarlo (2006,352)، إلى أن التوجه نحو التعلم يصف نزعة الفرد في إدارة وتحقيق التعلم بشكل مختلف عن الآخرين، وهذه النزعة الكامنة توفر الأساس لقياس وتقييم القابلية والإستعداد للتعلم، ويسهم في فهم سياق التعلم الذاتي عند الطلاب، ويلخص الطبيعة المعقدة لأهدافهم وتوجهاتهم والغرض من دراستهم.

ثالثا: الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problems Solving:

يشير هذا البعد إلى نزعة المتعلم نحو حل المشكلات بأفكار وحلول خلاّقة وأصيلة، ومن المحتمل أن يظهر هذا الإبداع من خلال الرغبة في الإندماج في أنشطة تثير التحدى مثل الألغاز والألعاب الاستراتيجية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة ،مع فهم الوظائف الأساسية للأشياء،والشعور بالرضا المرتفع عن الذات .ويتكون محور حل المشكلات إبداعيا" من بعدين هما: الابتكار ، والبحث عن التحدي .ويعتبر إضافة العنصر الإبداعي إلى حل المشكلات ذا أهمية في التعامل مع المواقف الغامضة وغير المحددة مما يزيد من فاعلية هذا الأسلوب في تناول المواقف والتحديات الجديدة، ورؤية هذه التحديات بوصفها فرصا للنمو، (حموك،علي، ٢٠١٤ ،٢٤١).

ويرى Harris (2002) أن الحل الإبداعي للمشكلات عملية منهجية تخيلية تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية في تحديد المشكلة والعلاقات والأفكار الضرورية للوصول إلى النتائج الإبداعية واستنباطها .في حين عرف "جروان" الحل الإبداعي للمشكلات بأنه عملية تفكير مركبة تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفق

خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب.كما ينظر لحل المشكلات إبداعيا باعتباره إطارا أو منظومة تضم أدوات للتفكير المنتج يمكن استخدامها لفهم المشكلات أو التحدي وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية حول المشكلة أو التحدي وتقييم وتطوير هذه الأفكار للوصول إلى الحلول الجديدة (In Giancarlo,Blohm&Urdan,2004,352)

رابعا: التكامل المعرفي Cognitive Integrity:

يشير هذا البعد إلى قدرة المتعلم على استخدام مهارات تفكير موضوعية، حيث يكون محايد تجاه جميع الأفكار حتى التي تنسب إليه، وهذا ما أشار إليه "دي بونو" تحت مسمى القبعة البيضاء، فهو بشكل إيجابي باحث عن الحقيقة، ومتفتح الذهن، يأخذ بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة ووجهات نظر الآخرين، ويشعر بالراحة مع المهمة التعليمية، ويستمتع بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة ، وذلك بهدف البحث عن الحقيقة أو الحل الأمثل وهو ما عبرت عنه القبعة الحمراء ويعبرون عن فضول عقلي قوي تجاه الموضوعات التي يتعرضون لها، فهم يميزون الرؤى البديلة، وهو ما عبرت عنه القبعة السوداء، وعلى مستوى ما وراء المعرفة يقدرون القيمة الشخصية للسعي وراء الأنشطة ذات الطبيعة المتحدية حتى عندما يصل الآخرون إلى نتيجة ما، وهو ما عبرت عنه القبعة الخضراء(Giancarlo et al.,2004,353) .

ويتكون محور التكامل العقلي من بعدين هما: التفتح العقلي، والفضول العقلي

١- التفتح العقليOpen-Mindedness : يشير لقدرة الطالب علي التكيف مع المواقف المتنوعة والتعامل مع المشكلات والصعوبات التي تواجهه، والعقلية المتحررة التي تتسم بالرغبة الحقيقية في الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين، وحساب الاحتمالات، والاعتراف بالوقوع في الخطأ، كل ذلك دونما تحيز إلى جانب أو حقيقة أو احتمال على حساب آخر.

٢- الفضول العقل يInquisitiveness، إن الفضول العقلي أو حب الاستكشاف قد نال عناية واسعة من قبل علماء النفس في أي مناقشة تستهدف المعرفة والتعليم (سهيل، طنوس،٢٠١٣).

سمات الفرد ذوي الدافعية العقلية المرتفعة:

١- الثقة بنفسه وقدراته وإمكاناته.

٢- المرونة في أفكاره، والقدرة على التخلي عن آرائه لو ظهر له خطأها.

٣- متشوق لمعرفة كل ما هو جديد سواء كان متوافقا مع ما يرى أو مخالفا له.

٤- لا يقوم بأعمال دون أن يفكر في عواقبها، وينتقل من نشاط إلى آخر بعد التأكد من إتمامه علي أكمل وجه.

٥- لا يقاطع الآخرين وهم يتحدثون منتبها لحديثهم وأعمالهم (الغول، محمد،٢٠١٨).

النماذج المفسرة للدافعية العقلية:

من أهم نظريات ونماذج الدافعية بشكل عام والدافعية العقلية بشكل خاص ،نظرية "دي بونو" للإبداع الجاد،ونظرية التقرير الذاتي لـ Ryan, &Deci 1980 ،وتعد نظريةُ ادوارد دى بونو" للابداع الجاد من أهم النظريات المفسرة للدافعية العقلية ،ومن النماذج التي تناولت الدافعية العقلية بصورة مباشرة نموذج (Giencarlo and Facione,1988) والذي نتج عنه ما يسمى بمقياس "كاليفورنيا للدافعية العقلية Of California Measur Mental Motivation(CM3) **والذي حدد أبعاد الدافعية**

في أربعة أبعاد(Deci & Ryan,1980).وقد تم تقنين المقياس علي البيئة التركية التي أثبتت **احتفاظ المقياس ببنيته الرباعية**،في حين أن النسخة المقننة علي البيئة الأردنية **أكدت بنية ذات ثلاث أبعاد فقط** هي(التوجه نحو التعلم،التركيز العقلي،الحل الإبداعي للمشكلات)،**مما يعني عدم ثبات بنية المقياس عبر الثقافات.**

ثالثاً: الهناء الأكاديمي:

يعد الهناء النفسي Psychological Well-Bieng، محور اهتمام علم النفس الإيجابي خلال العقود الماضية، وهو من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس. ولا يوجد اتفاق على تعريف موحد للهناء النفسي بل يمكن القول إنه عرف كلاسيكيا في الأدبيات النفسية في ارتباطه بمشاعر السعادة والرضا عن الحياة. ويتضمن الهناء النفسي ستة أبعاد من منظور شمولي تكاملي من التراث النفسي المرتبط وهي: تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الإستقلالية، الإجادة البيئية، الهدف في الحياة، النمو الشخصي (Cooke ,Friedli, &Coggins,2011).

أما في الأدبيات النفسية المعاصرة فقد تم تعريفه من خلال "الأداء النفسي الإيجابي الذي يؤدي إلي زيادة مستويات الرضا والسعادة (Korhonen, 2016,70). وهناك تمايز بين الهناء النفسي والذاتي ولكنهما مفهومان مرتبطان.وقد قسمت الأدبيات الحديثة مفهوم الهناء إلي مكونات قصيرة المدي Hedonistic (متمثلا في الهناء الذاتى)،ويتضمن الاهتمام بزيادة المتع اللحظية (الحياة الممتعة)، وهو مصطلح واسع يضم مفهومين متمايزيين أحدهما وجداني "الهناء الإنفعالى"والآخر معرفي وهو "الرضا عن الحياة" وأكثر التصورات قبولا للهناء الذاتي أنه يتكون من ثلاثة أبعاد هي الرضا عن الحياة ،والوجدان الموجب،والوجدان السالب.ومكونات طويلة المدي Eudemonic (متمثلة في الهناء النفسي) الذي يتصل بالحياة ذات المعنى (Wood ,Joseph&Maltby ,2009,445)

أما الهناء الأكاديمي أو ما يطلق عليه بالهناء (المدرسي، أو الطلابي) في بعض الأدبيات ذات الصلة، فيُعرف في ضوء السياق التربوي وهو أحد الجوانب الهامة فى الأداء الأكاديمي، لذا من الأهمية أخذه في الإعتبار من قبل المعلمين ومديري المدارس. ويشير إلى الحالة التي يدرك من خلالها الأفراد ممكناتهم، وتمكنهم من مواجهة ضغوط الحياة الجامعية، والعمل بكفاءة(Kathleen, Minnie, Steven, 2018) .

كما يعرف الهناء الأكاديمي(الطلابي) نظريا باعتباره ظاهرة واسعة متعددة الأوجه تشير للتكيف النفسي والإنفعالي والجسمي للوجود الإنساني. ويتأثر الهناء بالبني الإجتماعية مثل الأسرة والنوع والمجتمع والعرق(Eybers,2018,252) .

ويعتبر الهناء الأكاديمي(الطلابي) بنية نظرية متباينة في مجالها وتكوينها، وهناك تعريفات عديدة وتصورات نظرية له فمثلا: عرف Fraillon (2004) الهناء الأكاديمي باعتباره درجة الأداء الكفء للطالب في المدرسة، أو حالة دائمة من المزاج والإتجاه الإيجابي، والصمود، والعلاقات والخبرات الجيدة في المدرسة والتفاعل الكفء في مجتمع المدرسة، ويرتبط بحالة المشاعر الداخلية ومستوي الدافعية (Williams et al.,2017,1760).

وفي ضوء التصورات الحالية نجد أن الهناء الأكاديمى (المدرسي)،عبارة عن بنية متعددة الأبعاد Multidimentional Construct تتضمن جودة السياق المدرسي،والتقييم

الإيجابي معرفيا ووجدانيا وذاتيا لواقع المدرسة.ومن الدراسات التي تبنت هذا التوجه دراسة Sara, Ughetta, Gianmarco(2016)، والتي تستهدف دراسة الحساسية للسياق Context-Sensitive(مثل مناخ الفصل الدراسي)،وكذلك المتغيرات الوجدانية (مثل القلق المرتبط بالمدرسة،وضغط الدراسة) لحصر المتغيرات السياقية الموضوعية،والمصادر الذاتية الوجدانية للهناء المدرسي (Sara, et al.,2016,281)

ويؤكد Soutter (2011) على التعريف السابق للهناء الطلابي باعتباره بنية متعددة الأوجه تتضمن جوانب متباينة مثل جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life، والرضا الداخلي Inner Satisfaction، والخبرات الشخصية الثرية (In Kathleen et al., 2018).

ويصف Korhonen et al., (2014). الهناء الأكاديمي غالبا باعتباره بنية متعددة الأبعاد كما ذكر سابقا مع تأكيده على اشتمال هذه البنية على أبعاد فرعية عديدة ومتباينة في الدراسات السابقة مثل، مفهوم الذات الأكاديمي، وصعوبات التعلم المدركة، والاحتراق المدرسي، والاندماج في العمل المدرسي ((In Widlnd et al.,2018

وأشار أيضا Hullirt et al., (2017)، أن الهناء الأكاديمي بنية متعددة الأبعاد لها جانبين أساسيين أحدهما سلبي وهو الاحتراق المدرسي والثاني إيجابي وهو الاندماج في العمل المدرسي ((In Widlnd et al.,2018

ومن المناحي المفسرة للهناء الأكاديمي المنحي متعدد الأوجه Multi-faceted Approach للهناء لـ (Tuominen,2012,294) الذي يعتمد على المتطلبات المرتبطة بالدراسة، ويتضمن أربعة مؤشرات (سلبية وإيجابية) للهناء الأكاديمي في الجامعة: قيمة الجامعة، الاندماج في المهام الدراسية، الرضا عن الاختيار الأكاديمي، الاحتراق المدرسي). ومن الدراسات التي تبنت هذا المنحي في دراسة الهناء دراسة (Moradi ,Hajiyakhchali Behrozy & Alipour ,2018).

وتستند الدراسة الحالية لهذا المنحي النظرى الذي يحدد الهناء الأكاديمي في بنية رباعية في دراسة الهناء الأكاديمي لدي طالبات جامعة القصيم. وفيما يلي توضيحاً لهذه الأبعاد:

أبعاد الهناء الأكاديمي:

١- **الاحتراق المدرسي،** هو أحد أبعاد الإرهاق الانفعالي Emotional Exhaustion في سياق الدراسة والذي ينتج عن متطلبات الدراسة المرتفعة كما يدركها الطلاب،مع تطور اتجاه ساخر ومنفصل تجاه الدراسة،ويصاحب بمشاعر عدم الكفاءة لدي الطالب.وقد تم إجراء كم ضئيل من الدراسات حول الاحتراق الدراسي المرتبط بالتعليم الجامعي ،وعرف باعتباره المشاعر المرتبطة بالإجهاد والضغط والتعب المزمن كعلامات أولية محتملة للإحتراق الدراسي الناتج عن أعباء الدراسة ومتطلباتها،ويظهر في فقدان الاهتمام بالعمل الأكاديمي،وعدم الشعور بالمعني والمغزي من التعليم،وكذلك الفعالية المنخفضة.وهكذا نجد أن الاحتراق الدراسي يتداخل مع بعض المفاهيم مثل الإرهاق المصاحب بالتعب الشديد والنوم المستمر،ومفهوم القلق والإجهاد،ومشاعر الإحباط (Aroa, Reada 2017,23). **ومن وجهة نظر Tholin (2008)، يتضمن الاحتراق الأكاديمى ثلاثة أبعاد هي:**

- الإجهاد الانفعالى، الذي يجعل من الصعب على الفرد استيعاب مشاعر جديدة.
- تبلد المشاعر أو اللامبالاة، أى فقدان الحماس والعلاقات مع الآحرين.
- نقص الإنجاز.(Williams et al.,2017,1760)

مدى ثبات عامل الإجتراق: وجد الباحثون(2014) Aro&Upadyaya، بصفة عامة أن مرحلة المراهقة تتميز بتغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية ونمائية كبيرة، ومع ذلك فإن الدراسات التى ركزت على الإحتراق المدرسي خلال فترة المراهقة وجدت أن المستوي المتوسط العام للإحتراق مستقر تماما بمرور الوقت، في حين وجدت بعض الدراسات أن الطلاب يخبرون زيادة في الإحتراق أثناء التحولات التربوية الناتجة عن اختلاف البيئة المدرسية.(In Widlnd et al.,2018)

٢- **الاندماج في المهام الدراسية،** يتصف الاندماج في المهام الدراسية في التعليم العالي بالحيوية Vigour، والتفاني Dedication، والاستغراقAbsorption.ويعرف الاندماج في المهام الدراسية باعتباره حالة ذهنية إيجابية تتميز بالحيوية التي تشير لوجود مستويات مرتفعة من الطاقة والمرونة العقلية أثناء الدراسة، والرغبة في استثمار الدراسة، وكذلك التفاني، أيضا يتميز بالإستغرق (Aroa,2017,23). ويشار للإندماج في العمل المدرسي باعتباره أحد مؤشرات الهناء المدرسي وهو عبارة عن شعور إيجابي كامل مرتبط بثلاثة أبعاد هي:

- الحيوية، وتوصف بمستويات مرتفعة من الطاقة والنشاط أثناء الدراسة، والمرونة العقلية، والاهتمام والرغبة في الإستثمار فى العمل المدرسي، وامتلاك استراتيجيات فعالة للتعامل مع الصعوبات ومواجهتها.
- التفاني، يشير للحماس والاتجاه الإيجابي نحو عمليات التعلم ونواتجها، ومشاعر الإلهام نحوالدراسة.
- الاستغراق كبعد أخير للإندماج يشير للتركيز الكامل في الدراسة، والإندماج بسعادة في العمل الأكاديمي. هذا وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود ارتباطات سلبية بين أبعاد الاندماج في المهام الدراسية والإحتراق المدرسي(Widlnd et al.,2018) .

كما أشار Parhiala et al., (2018)، إلى الفروق بين الجنسين في كل من الاحتراق والاندماج في المهام الدراسية موضحا أن الإناث أكثر احتمالا في تقرير مستويات مرتفعة من الإحتراق الدراسي عن الذكور، ومع ذلك هن أكثر اندماجا في العمل المدرسي، ويبدون اهتماما أكبر بالتحصيل الأكاديمي، كما أنهم يتميزن بدافعية مرتفعة وهناء أكاديمي سالب(In Widlnd et al.,2018) .

أيضا توجد علاقة بين بعدى (الإندماج والإحتراق) والأداء الأكاديمي، حيث وجدت الدراسات السابقة أن أبعاد الاحتراق الدراسي ترتبط بالأداء الأكاديمي بطرق متنوعة. فقد وجد مثلا Salmela-Aro et al., (2009)، أنه كلما كان التحصيل الدراسي منخفض يزداد الشعور بعدم الكفاءة والتشاؤم تجاه أهمية المدرسة. والإندماج في العمل المدرسي له تأثير إيجابي مباشر على التحصيل الأكاديمي ويعتبر مصدرا رئيسيا للطلاب في مواجهتهم للمتطلبات الدراسية المتباينة.(In Widlnd et al.,2018)

٣- **بعد قيمة الجامعة** (المؤسسة التعليمية)، يقصد بها المعني والأهمية المدركة للمدرسة بصفة عامة، ويقاس في الأدبيات بمقياس Niemivirta,2004.

٤- **الرضا عن الاختيار الأكاديمي** Satiesfaction with Educational Choice، ويشير لرضا الطلاب عن أي اختيارات مرتبطة بالدراسة والعملية التعليمية، مثل: اختيار المقررات الدراسية. والأنشطة التعليمية، وطرق التعامل مع المهام ومعالجتها (Tuominen,2012,294).

محددات الهناء والعوامل المرتبطة به:

لا يوجد محدد وحيد للهناء الفردي وإنما يعتمد بشكل عام عل الصحة الجيدة والعلاقات الاجتماعية وتوافرالموارد الأساسية. وقد استخدمت مقاييس عديدة للهناء انصبت على عدة أبعاد منها: الرضا عن الحياة والوجدان الإيجابي والسعادة. (Williams, et al.,2017,1760). ومؤخرا تم استخدام معتقدات الذات كمؤشرات للهناء الأكاديمي (تقدير الذات، مفهوم الذات الكاديمي، والكفاءة) (Widlnd et al.,2018)

أهداف دراسة الهناء المدرسي:

تعتبر دراسة الهناء الأكاديمي ضرورية وهامة نتيجة لتحقيقه للأهداف التالية:

١- الفهم العميق لدي المعلمين لأسباب الأداء الجيد الإستثنائى لبعض الطلاب في المدارس.

٢- تصميم وتطوير المسارات والبرامج والإستراتيجيات (المستندة لمباديء الهناء) والتي تحفز الاندماج في المهام الدراسية للطلاب.

٣- ضرورة الاهتمام وضمان شعور الطلاب بالهناء ومرورهم بخبرات تعليمية ممتعة وجديرة بالإهتمام.(Williams et al.,2017,1760)

المكاسب التى تعود على الطلاب عند تحقيق الهناء الأكاديمي:

١- الدأب الأكاديميAcademic Striving، بمعني حالة الأفراد من حيث الدافعية والإصرار المستمر على النجاح التربوي بغض النظر عن الموقف والبيئة السياقية.

٢- القدرة على الاختيار، بمعني توفير الفرص وإعطاء قسط من الحرية والإستقلال في اختيار المسار وتحديد المصير الأكاديمي.

٣- الشعور الشخصي المفعم بالهناء الوجداني الذي يؤثر إما إيجابيا (مثل: استمتاع الطالب بوجوده والتحاقه بالمدرسة)، أو سلبيا (مثل: عدم رضا الطالب عن مدرسته ومدرسيه). (Williams et al.,2017,1760)

مؤشرات الهناء الطلابي (أو سمات الطلاب ذوي الهناء المدرسي):

١- المثابرة في عملية التعلم Persevere in Learning Process، أي التوجه نحو الكفاءة والتي تعني الرغبة في إكمال المهام بأقصي مجهود.

٢- التحكم في الإنفعالات Emotional Control، أي القدرة على إدارة وتقييم الانفعالات، وتعديل الإستجابات الإنفعالية وفقا للظروف المحيطة.

٣- المرونة في مواجهة المشكلات (امتلاك المقاومة)، Resilient in facing the problems (having resistance) فمستوي مرونة الطلاب يتضح من خلال قوة استجاباتهم عند مواجهة عدد من الصعوبات الدراسية المفترضة.

٤- عدم الشعور بالنقص (تقدير ذات مرتفع) Not feeling inferior (having high self-estee، أو القبول الذاتي Self-Acceptance وهو مكون وجداني لمفهوم الذات يركز على مشاعر الفرد تجاه ذاته.

٥- الفضول العالي High Curiosity

٦- المشاركة في أنشطة التعلم والأنشطة المدرسية.

٧- التعاطف Empathy.

٨- إظهار الثقة والاطمئنان في التعامل مع المعلمين والأصدقاء (Irine &Saifuddin ,2014,6)

العوامل التي تؤثر على الهناء الأكاديمي:

من المتغيرات التي تؤثر على الهناء الطلابي وتم الإشارة لها في أدبيات الهناء الطلابي: الخوف من الفشل، نقص الدعم الاجتماعي، وساعات الدراسة الطويلة، أيضا ضغوط الوقت والتحديات، وأسلوب التكيف والسمات الشخصية (Chitanand, Rathilal& Rambharos,2018).

كذلك ممارسات التدريس Teaching Practices تعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر على الهناء الأكاديمي، والتي تحفز وتثتثير التعلم في التعليم الجامعي ولكنها لم تحظي بالإهتمام الكافي من الباحثين، لذا نجد صعوبة في فهم دور هذه الممارسات في تحفيز الهناء الأكاديمي لطلاب الجامعة على الرغم من الاهتمام الموجه بشكل كبير للصحة الذهنية للطلاب Mental Helth وتأثيرها على الأداء الأكاديمي (Kathleen et al.,2018)

الدراسات ذات الصلة: سيتم عرض الدراسات ذات الصلة في ضوء المحاور التالية:

أولا: دراسات إستراتيجيات التعلم الوجدانية:

انطلقت **دراسة Jimenez et al.,(2018)**،من التوجه الحديث لدراسة وتعزيز إستراتيجيات التعلم في التعليم العالي علي اعتبار أنها من الموضوعات الساخنة علي الساحة السيكولوجية،ومن ثم تهدف إلي اختبار البنية العاملية لأحد المقاييس المستخدمة في تقييم استراتيجيات التعلم (نسخة مختصرة) والمصمم لطلاب الجامعة في مجال التحدث باللغة الأسبانية ،إذ لا توجد محاولات للتحقق من صدق البنية باستخدام تكنيك التحليل العاملي والتوكيدي،علي عينة قوامها (٨٠٩) طالبا جامعياً،مع اختبار البنية عبر النوع،وقد أسفرت النتائج عن بنية ثلاثية الأبعاد تتمثل في:إستراتيجيات مفاتيح الذاكرة،وإستراتيجيات ما وراء المعرفة،والإستراتيجيات النوعية،وظهر جانب آخر سمي بإستراتيجيات الدعم الإجتماعي الوجداني.

وهدفت **دراسة عبد الحافظ (٢٠١٧)**، إلى الكشف عن أهم إستراتيجيات التعلم الوجدانية شيوعا بين طلاب الجامعة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وأسلوبي التعلم(العميق، والسطحي)، وبيان الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم(العميق، والسطحي)، وإمكانية التنبؤ بالإستراتيجيات الوجدانية لدى الطلاب من أساليب تعلمهم، وتضمنت عينة الدراسة (٢٥٢) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود من جميع التخصصات وبمستويات تعليمية متنوعة؛ ، وقد طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لـ Gallego&Yaniz,2014،الذي ينبثق عن بنية ثابتة عبر ثقافية ومقياس أساليب التعلم (العميق/ والسطحي) ترجمة وتعريب الباحث؛ وباستخدام المتوسطات الوزنية ،ومعاملات الارتباط ،وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ، والانحدار المتعدد تم التوصل إلى أن ترتيب استراتيجية الضبط الداخلي للقلق باعتبارها أعلى استراتيجية من الإستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم ،وأدني استراتيجية هي تجنب الجهد - ووجدت علاقة دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم العميق وجميع أبعاد الإستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؛ ماعدا إستراتيجية تجنب الجهد. – كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في أساليب التعلم (العميق/ والسطحي) لصالح أسلوب التعلم العميق. – أيضا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع والمنخفض على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع؛ ماعدا استراتيجيتي تجنب الجهد والصورة الاجتماعية.

وحاولت **دراسة Lopez et al,.(2015)**،الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم الوجدانية وغيرها من إستراتيجيات التعلم،كذلك العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية وأساليب التعلم لدي طلاب الجامعة علي عينة قوامها(٨٠٠) طالب من ثلاث جامعات بأسبانيا ،تم تصنيفهم إى ثلاث مجموعات في ضوء مستوي استخدامهم للإستراتيجيات الوجدانية(مرتفعة – متوسطة – متدنية)،وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة المتدنية في استراتيجيات التعلم الوجدانية تمتلك معدلا منخفضا مقارنة بالمجموعتين المتوسطة والمرتفعة في باقي استراتيجيات التعلم.وأن الاستراتيجيات الوجدانية تلعب دورا حاسما في مواقف التعلم ولا بد من تحفيزها.

وبحثت **دراسة منتصر، إسماعيل(٢٠١٢)**،العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وأثر عامل الجنس في هذه العلاقة .تمت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) تلميذا وتلميذة ثم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة ، ومن أجل جمع البيانات أعد اختبار لقياس الاستراتيجيات الوجدانية ،وتم قياس ضعف التعلم الدراسي من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية .وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام اختبارات (ت) لدلالة الفروق إلى أنه لا توجد فروق في الاستراتيجيات الوجدانية حسب متغير الجنس .وخلصت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات الوجدانية ترتبط ارتباطا وثيقا بضعف التعلم الدراسي إذ تلعب دورا رئيسيا في تحسين مستوى التلاميذ التعليمي، وعدم استغلالها بالشكل المطلوب يؤدي إلى تدني مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

ثانيا: دراسات الدافعية العقلية:

هدفت **دراسة الشريم(٢٠١٦)**،إلى الكشف عن القدرة التنبوئية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي، والعلاقة بينهما، وما إذا كانت الدافعية العقلية لدى الطلبة تختلف باختلاف الجنس والتخصص، على عينة قوامها(٣٨١) طالبا وطالبة من كلية التربية والعلوم جامعة القصيم، وباستخدام مقياس كاليفورنيا المعرب (مرعي ونوفل ٢٠٠٩)، ومعدل الطالب التراكمي لقياس التحصيل الأكاديمي، أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والمعدل التراكمي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وعن القدرة التنبوئية للدافعية العقلية،كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية ترجع لمتغير التخصص، بينما لا توجد فروق ذات دلالة ترجع لمتغير الجنس.

وبحثت **دراسة الشريم، كامل(٢٠١٥)**،عن مدي امتلاك طلاب التربية الخاصة جامعة القصيم لمهارات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية،والعلاقة بينهما،والقدرة التنبوئية لكل منهما بالتجصيل الدراسي،والفروق في المهارات باختلاف التخصص والجنس.علي عينة قوامها (٣٨١) طالبا وطالبة ،وبتطبيق مقياس كاليفورنيا المعرب (مرعي ونوفل ٢٠٠٩)لقياس الدافعية العقلية ومقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتيا،أسفرت النتائج عن تفوق الطلاب في بعد التخطيط ووضع الهدف،في جين تفوقت الطالبات في بعد طلب المساعدة الإجتماعية بمقياس التعلم المنظم ذاتيا،كما أظهرت النتائج وجود فروق في

أبعاد الدافعية العقلية وفقا للتخصص،بينما لا توجد فروق ترجع للنوع،كما توصلت لوجود قدرة تنبوئية للدافعية والتعلم المنظم ذاتيا بالمعدل التراكمي للتحصيل الدراسي.

وكشفت **دراسة سهيل،طنوس (٢٠١٣)** ،عن نوع أساليب التفكير ودرجة الدافعية العقلية والعلاقة بينهما وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية من المدارس الحكومية في فلسطين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ،واستخدم الباحث مقياس لأساليب التفكير التحليلي والعملي والإبداعي ومقياس الدافعية العقلية (لمرعي ونوفل ٢٠٠٨) وكان من بين النتائج أن درجة الدافعية العقلية لدى الطلبة مرتفعا، حيث جاء حل المشكلات إبداعيا في أعلى مرتبة وجاء التركيز العقلي في المرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية العقلية تعزى للجنس ما عدا بعد التكامل المعرفي فقد جاءت الفروق لصالح الذكور ، ووجدت فروق تعزى لمتغير الصف في الدافعية العقلية في بعدي التكامل المعرفي والتركيز العقلي لصالح الصف الثاني عشر، وعدم وجود فروق في الدافعية العقلية ككل تعزى لمتغير الصف.

كما عمدت **دراسة Cokluk - Bökeoglu, Ö (2008)، إلى** تطوير مقياس كاليفورنيا للنزعة نحو التفكير الناقد أو ما يسمي الدافعية العقل ية California Measure of Mental Motivation-CM3 لتقييم مفاهيم النزعة نحو التفكير الناقد لدى طلاب المدارس الثانوية. ومع عدم وجود أداة قياس نفسية تركية للدافعية العقلية لتقييم هذا المفهوم بين هذه الفئات العمرية. لذا فإن تقنين هذا المقياس على الثقافة التركية سيدعم الدراسات المستقبلية حول الدافعية العقلية من خلال توفير أداة جديدة لأدبيات القياس النفسي. وقد كشفت عملية التقنين أن CM3 يحتفظ ببنية عاملية مكونة من أربعة أبعاد في الثقافة التركية، وقد تم تأكيد هذه البنية من خلال التحليل العاملي التوكيدي. وعلاوة على ذلك، فإن تحليل الثبات بإعادة الاختبار، وطريقة ألفا كرونباخ إتفقت نتائجه مع نتائج الدراسات السابقة من حيث الاتساق الداخلي.

وكشفت **دراسة مرعي،نوفل (٢٠٠٨)**،عن البناء العاملي للصورة الأردنية من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California) Measure of Mental Motivation (CM3) لطلبة كلية العلوم الجامعة التربوية لوكالة الغوث (الأونروا) في الأردن، واشتمل البحث على عينة مكونة من (٤٥٠) طالبا وطالبة بالتساوي من كال الجنسين في ثلاث تخصصات أكاديمية (معلم الصف – معلم مجال لغة عربية – معلم مجال دراسات إسلامية) وتمثل هذه التخصصات الفئات العمرية (١٩-٢٢) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى بنية رباعية البعد ،وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا" لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والفئة العمرية بين أفراد عينة البحث في الدافعية العقلية.

ثالثا: دراسات الهناء الأكاديمي:

هدفت **دراسة Moradi et al.,(2018)** ، إلي اختبار الدور الوسيط لفعالية الذات الأكاديمية بين الدعم الاجتماعى المدرك ومكونات الهناء الأكاديمى علي عينة قوامها (٣٤١)طالب بالمدارس الثانوية تم انتقائهم باستخدام طريقة العينة العنقودية وبتطبيق مقياس الهناء الأكاديمى لـ Tuominen-Soini,1997.تم استخدام نمذجة المعادلة البنائية توصلت الدراسة إلي وجود ارتباط إيجابي بين الدعم الاجتماعي وقيمة الجامعة ،والرضا عن الاختيارات التربوية،والإندماج في الأعمال المدرسية كمكونات للهناء الأكاديمى،كما ارتبطت بعلاقة سلبية مع الاحتراق المدرسي.

وحددت **دراسة Kathleen et al,. (2018)** ،ممارسات التدريس التي يمكن أن تؤثر إيجابيا علي الهناء الطلابي باستخدام منحي جديد له أربعة مراحل هي الاستكشاف،الحلم،التنفيذ،والمصير. وقد توصلت إلى ثلاث ممارسات تساعد على الشعور بالهناء الدراسي وهي:

١- الانتماءBelonging، والاحتواء الاجتماعيSocial Inclusion أى أن الهناء الدراسي يتحقق عندما يكون الطلاب على تواصل مع المعلمين والرفاق.

٢- كفاءة التعلم Learning Well، يدعم الهناء الأكاديمي عندما يكون الطلاب مدفوعين نحو التعلم ويشعرون بكفاءة تعلمهم.

٣- استيعاب الطالب كليا، فعندما يهتم المعلمون بحياة الطالب غير الأكاديمية خارج الجامعة فهذا يشعرهم بالهناء الأكاديمي.

وفحصت دراسة **Widlnd et al.,(2018)** ، عن مكونات الهناء الأكاديمي(الاحتراق الدراسي،الاندماج في العمل المدرسي،مفهوم الذات في الرياضيات)وعلاقتها ببروفيلات الأداء الأكاديمي في الرياضيات لدي (٥٨٣) بالصف السابع،و(٤٩٧) بالصف التاسع.ومدي ثبات هذه البروفيلات عبر الصفوف الدراسية السابع والتاسع،وكيف أن الهناء الأكاديمي وبروفيلات الأداء المتنوعة تتباين في الطموح الأكاديمي.ومن خلال تحليل المتوسطات الكامنة وجد أن (٣)مجموعات من طلاب الصف السابع في الهناء الأكاديمي يتوزع بين مجموعة متميزة في الهناء(٢٥%)، والثانية متوسطة(٥٠%)، والثالثة سالبة(١٥%).أما طلاب الصف التاسع تباينوا إلي أربع مجموعات الأولي متميزة،والثانية متوسطة،والثالثة لديها هناء أكاديمي سالب،والأخيرة لديها هناء مرتفع وأداء منخفض.كما أظهرت التحليلات أن الطلاب المتميزين في الهناء الأكاديمي لديهم طموحات تربوية عالية عن باقي المجموعات.

اختبرت **دراسة Williams et al., (2017)**، التنبوءات بالهناء الإيجابي باستخدام استبيان الهناء الطلابي مع عينة من طلاب السنة الأولي والثانية بالجامعة قوامها (٤٧٨)، وقد أظهرت تحليلات الإنحدار أن الهناء الإيجابي (متمثلا في السعادة، الوجدان الإيجابي، الرضا عن الحياة) يتنبأ بسمات الشخصية الإيجابية (التفاؤل، تقدير الذات، فعالية الذات)، كذلك الدعم الاجتماعي العالي، والضغوط المنخفضة، والمواجهة السلبية المنخفضة.

ووجهت **دراسة Ziaian et al., (2015)**، اهتمامها بالفحص الإجرائي للدور الوسيط لليقظة الذهنية التأملية على متغيرات المجال الوجداني للتعليم والتعلم وأثره على الهناء الذاتي، على عينة من أعضاء هيئة التدريس تم سحبها من مركز اقليمي تابع لجامعة جنوب أستراليا، وقد أسفرت النتائج الأولية عن زيادة وعي أفراد العينة بالمجال الوجداني لعمليتي التعليم والتعلم نتيجة لليقظة الذهنية التأملية، إلى جانب زيادة الشعور بالهناء الذاتي، كما تم اقتراح استراتيجيات تحفز التعلم الوجداني بالبيئة الجامعية.

وكشفت **دراسة Tuominen et al.,(2012)** ،عن بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز لدي الطلاب،ومدي تباينها عند اختلاف السياق التربوي المتمثل في الإنتقال للمدرسة الثانوية العليا،وفروق البروفيلات علي الهناء الأكاديمي(قيمة المدرسة،والإندماج في الأعمال المدرسية، والإحتراق المدرسي،والرضا عن الاختيارات التربوية)،ومن خلال متوسط البروفيلات الدافعية للطلاب،تم اكتشاف أربعة بروفيلات دافعية محددة ،وبفحص التباينات بين البروفيلات إتضح أن بروفيل توجهات التجنب أقل دافعية وهناء أكاديمي،في حين أن تجمع طلاب توجهات النجاح كانوا أكثر هناءا ودافعية،كما أن كل من تجمعات طلاب (توجهات النجاح والتمكن)اندمجت في العمل المدرسي واعتبرته ذو معني

ومغزي،أما تجمع طلاب توجهات النجاح أظهر اهتمام أقوي بالأداء الأكاديمي جعلهم أسرع عرضة للإحتراق المدرسي.

وبناءً على ما سبق تستطيع الباحثة أن تجمل أوجه استفادتها من الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

- استفادت الباحثة من هذه الدراسات والبحوث السابقة في تحديد مشكلة البحث الحالي وصياغة أهدافه، واختيار عينته، وتصميم أدواته، وتحديد إجراءاته
- كما استفادت الباحثة من هذه الدراسات والبحوث السابقة في وضع تصور لفروض الدراسة الحالية.
- اتضح من الدراسات والبحوث السابقة ندرة الدراسات العربية التي تصدت لدراسة إستراتيجيات التعلم الوجدانية إذ لا توجد سوي دراسة عربية واحدة فقط في حدود علم الباحثة، كما لا توجد أي دراسة عربية تناولتها كنوع من التدخل.
- لا توجد أى دراسة عربية في حدود علم الباحثة تناولت الهناء الأكاديمي بالبحث والدراسة، فمعظم الدراسات وجه للهناء النفسي أو الشخصي أو الذاتي بصفة عامة.
- شاع استخدام الصورة الأصل من مقياس كاليفورنيا في قياس الدافعية العقلية والصورة المقننة على البيئة الأردنية.
- أكثر المقاييس استخداما لقياس الهناء الأكاديمى Tuominen-Soini,1997.
- أكثر المقاييس المناسبة لقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية لدي طلاب الجامعة هو مقياس Gallego&Yaniz,2014
- معظم الدراسات استهدفت طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة من الكليات المختلفة.
- تضاربت نتائج الدراسات حول دور متغير الجنس في الفروق بين الأفراد على متغيرات الدراسة مثل متغير الدافعية العقلية ومن هذه الدراسات دراسة سهيل، طنوس (٢٠١٣)، ودراسة الشريم، كامل (٢٠١٥).

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الدافعية العقلية لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الهناء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية لصالح التطبيق البعدى.
٥. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية العقلية لصالح التطبيق البعدي.
٦. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس الهناء الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.
٧. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس (استراتيجيات التعلم الوجدانية، والدافعية العقلية، والهناء الأكاديمي).

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي لأنه أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة الحالية التي تهتم بمعالجة أثر متغير مستقل (الا ستراتيجيات الوجدانية في التعلم) على متغيرين تابعين هما (الدافعية العقلية)، (الهناء الأكاديمي) لدى عينة من طالبات قسم علم النفس، بكلية التربيه، جامعة القصيم.

التصميم التجريبي: استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة مع استخدام القياس القبلي/ البعدي على عينة الدراسة التجريبية.

عينة الدراسة:

العينة الإستطلاعية: تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية من طالبات قسم علم النفس كلية التربية، جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٨ - ٢٠١٩ وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (٢٢٠) طالبة بالمستوي السادس.

العينة التجريبية :تكونت عينة الدراسة التجريبية من (٦٠) طالبة من طالبات قسم علم النفس ،بكلية التربية - جامعة القصيم، تم تقسيمهن إلى مجموعتين فرعيتين إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة .**وكان من مبررات اختيار العينة** أن بعض الدراسات استخلصت "بروفيلات" لطلاب الجامعة حول استخدامهم لإستراتيجيات التعلم مستخدمة النوع كمتغير تمييزي فوجدت أن الإناث أكثر استخداما وبشكل فعال وفارق لإستراتيجيات التعلم من الذكور Bahaman et al.,2012,In (Jimenez et al.,2018,65).كما أن البحوث والدراسات المبكرة حول نمو المراهقين بدأت بمجموعة خاطئة من الإفتراضات لدي معظم الباحثين وعلي رأسهم مؤسس الميدان نفسه Stanley Hall ولكن سرعان ما تحول هذا التصور في أوائل التسعينيات (Cassandra,Kylie,& Ania,2016,137)،عندما طور عدد كبير من الباحثين نظرتهم للمراهقة من خلال منظور نظريات الأنظمة Systems Theoiries التي تري أن النمو عبر مراحل الحياة يعتبر ناتج للعلاقات القائمة بين الأفراد وعالمهم الجديد (Richard M., Lerner,& Jacqueline,2011,9).

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بالمنهج، والعينة، الأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وبيانها والمتمثلة في:

- الحدود الموضوعية، وترتبط بالبرنامج التدريبي، ومتغيرات الدراسة.

- الحدود المكانية، منطقة القصيم – بريدة
- الحدود البشرية، طالبات قسم علم النفس كلية التربية جامعة القصيم.
- الحدود الزمانية، العام الجامعي ١٤٣٩ – ١٤٤٠ هـ.

ثانيا: أدوات الدراسة:

أولا: مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية Affective Strategies Scale in Learning

إعداد (Gallego&Yaniz,2014) (تعريب الباحثة):

الصورة الأولية للمقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) مفردة موزعة على خمسة أبعاد تقيس خمس استراتيجيات فرعية وهي:

- إستراتيجية تجنب الجهد (٤ مفردات) من المفردة رقم ١: ٤.
- استراتيجية مدركات المتعلم الاجتماعية (١٢ مفردة) من ٥: ١٦.
- استراتيجية الضبط الخارجي للقلق (٣ مفردات) من ١٧: ١٩.
- استراتيجية التحفيز الذاتي (٧ مفردات) من ٢٠: ٢٦.
- استراتيجية الضبط الداخلي للقلق (١٠ مفردات) من ٢٧: ٣٦.

ويوجد أمام كل عبارة تدريج ليكرت الخماسي لا أوافق بشد (١)، لا أوافق (٢)، محايد (٣)، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥). قامت الباحثة بترجمة المقياس إلي اللغة العربية، ثم عرضته علي مجموعة من أساتذة علم النفس المتخصصين لإبداء الرأي من حيث سلامة الترجمة، ومناسبة العبارات لثقافة العينة، ثم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس

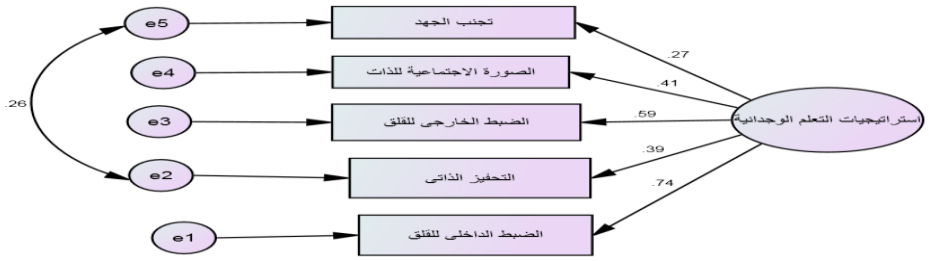
- **صدق المقياس: تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (**لأنه الأسلوب المناسب للتحقق من الصدق لمقياس مشتق من بنية نظرية محددة الأبعاد عبر ثقافية**): وتهدف** هذه الخطوة إلى التحقق من صدق البنية لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية، باستخدام برنامج Amos20، وتوصلت إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (١):

جدول (١) مؤشرات حسن المطابقة لبنية مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية (ن= ٢٢٠)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا^{٢}	٧.٥٣٨غير دالة إحصائيًّا	أن تكون غير دالة إحصائيًّا
درجات الحرية	٤	
النسبة بين كا^{٢} ودرجات حريتها	١.٨٨	المدى المثالي من صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠.٩٨	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠.٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	٠.٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٩٧	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	٠.٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠.٩٧	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
جذر متوسط مربع التقريب (RMSEA)	٠.٠٦	من (صفر) إلى (٠.١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (١) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٧.٥٣٨ بدرجات حرية = ٤ وهى غير دالة ، و كانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ١.٨٨ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.98، NFI= 0.94 ، IFI= 0.97، CFI= 0.97 ، RMSEA= 0.06)، مما يدل علي وجود مطابقة جيدة لبنية استراتيجيات التعلم الوجدانية مع بيانات عينة الدراسة، حيث جاءت غالبية مؤشرات حسن المطابقة في مداها. ويمكن توضيح البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية من خلال الشكل (١):



شكل (١) البناء العاملى لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية

-حساب الاتساق الداخلى: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. وكانت النتائج كما بجدول (٢):

جدول (٢) الاتساق الداخلى لعبارات مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية (ن = ٢٢٠)

استراتيجية تجنب الجهد		استراتيجية مدركات المتعلم الاجتماعية		استراتيجية الضبط الخارجي للقلق		استراتيجية التحفيز الذاتي		استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٢**	٥	٠.٥٥**	١٧	٠.٥٧**	٢٠	٠.٤٥**	٢٧	٠.٥٥**
٢	٠.٥**	٦	٠.٥٢**	١٨	٠.٥٢**	٢١	٠.٥٤**	٢٨	٠.٥٤**
٣	٠.٤٢**	٧	٠.٦٤**	١٩	٠.٦٤**	٢٢	٠.٦١**	٢٩	٠.٤١**
٤	٠.٦٥**	٨	٠.٥٥**			٢٣	٠.٤٧**	٣٠	٠.٤٧**
		٩	٠.٤٤**			٢٤	٠.٤٨**	٣١	٠.٦٢**
		١٠	٠.٤١**			٢٥	٠.٥٢**	٣٢	٠.٦٤**
		١١	٠.٦٧**			٢٦	٠.٦٤**	٣٣	٠.٤٥**
		١٢	٠.٥٢**					٣٤	٠.٥٦**
		١٣	٠.٤٤**					٣٥	٠.٦٣**
		١٤	٠.٤٥**					٣٦	٠.٤٧**
		١٥	٠.٦٤**						
		١٦	٠.٥١**						

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع العبارات كانت مرتبطة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وهذا يشير إلى الإتساق الداخلي لعبارات المقياس. كما حسب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما بجدول (٣):

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية

البعد	استراتيجية تجنب الجهد	استراتيجية مدركات المتعلم الاجتماعية	استراتيجية الضبط الخارجي	استراتيجية التحفيز	استراتيجية الضبط الداخلي

معاملات الارتباط	**٠.٧٦	**٠.٨١	**٠.٧٠	**٠.٧١	**٠.٧٤

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل الارتباط بين درجة الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- ثبات المقياس: تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباك وطريقة التجزئة النصفية والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) قيم الثبات لاستراتيجيات التعلم الوجدانية والمقياس ككل

الاستراتيجية	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
استراتيجية تجنب الجهد	٠.٦٩	٠.٦٤
استراتيجية مدركات المتعلم الاجتماعية	٠.٨٤	٠.٨٠
استراتيجية الضبط الخارجي للقلق	٠.٦٦	٠.٦٥
استراتيجية التحفيز الذاتي	٠.٧٥	٠.٧١
استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	٠.٨١	٠.٧٧
المقياس ككل	٠.٨٣	٠.٨١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم الثبات للمقياس ككل وأبعاده الفرعية مرتفعة، وهذا يشير إلى ثبات مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية.

ثانياً: مقياس الدافعية العقلية (إعداد الباحثة)

الصورة الأولية للمقياس:

نتج عن نموذج ((Giencarlo and Facione,1988 والذي تناول الدافعية العقلية بصورة مباشرة ما يسمى بمقياس "كاليفورنيا للدافعية العقلية Of Mental Motivation California Measur (CM3) المكون من (٦٤) مفردة في أصله الأجنبي موزعة على **أربعة** أبعاد (التركيز العقلي – التكامل المعرفي – التوجه نحو التعلم – الحل الإبداعي للمشكلات).

استعانت الباحثة بالأصل الأجنبي لمقياس كاليفورنيا المشار له سابقا، وصورته المقننة على البيئة الأردنية تعريب مرعي ونوفل (٢٠٠٨) (المكونة من (٤٣) مفردة موزعة على **ثلاثة** أبعاد هي: التوجه نحو التعلم – التركيز العقلي – الحل الإبداعي للمشكلات) في صياغة مفردات المقياس بما يتناسب مع ثقافة العينة بالمجتمع السعودي، واستعانت بمجموعة من المحكمين المتخصصين للحكم علي سلامة اللغة، ودقة الترجمة، ومناسبة الصياغة.

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٩) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: التوجه نحو التعلم (١٩) مفردة، الحل الإبداعي للمشكلات (١٢) مفردة، والتكامل المعرفي (٢١) مفردة، والتركيز العقلي (٦) مفردات. وجميع بنود المقياس من نوع التقرير الذاتي،

ويتم الاستجابة عليها في ضوء مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (٥) ، موافق(٤) ،موافق إلى حد ما(٣) ،غير موافق(٢)،غير موافق بشدة(١)، وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (٤٩– ٢٤٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية:

- **صدق المقياس:تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي،** هدفت هذه الخطوة إلي الكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه ، و قد طبق المقياس علي (٢٢٠) فرد، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٤٩ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج و التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح)،واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠) . وقد أسفر التحليل عن ظهور٤ عوامل " بجذر كامن قيمته ٣.٠١ فأكثر" تفسر (٣٨.٨٧ %) من قيمة التباين الكلي للمقياس، مع **حذف المفردات (٣، ١٥، ٢٧) فأصبح المقياس في صورته النهائية (٤٦) مفردة لعدم تشبعها على أي عامل،** ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (٥)

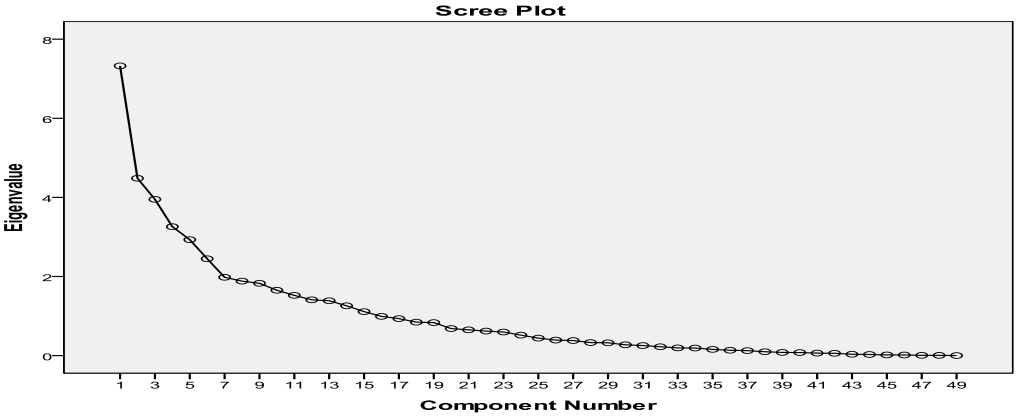
جدول (٥) تشبعات مفردات مقياس الدافعية العقلية بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

العامل الأول	تشبع المفردات بالعامل	العامل الثاني	تشبع المفردات بالعامل	العامل الثالث	تشبعات المفردات بالعامل	العامل الرابع	تشبع المفردات بالعامل
٢٣	٠.٧٧	٣٥	٠.٧٤	٤٦	٠.٧٠	١٠	٠.٧٩
٢١	٠.٧١	٣٩	٠.٧٤	٤٩	٠.٦٩	٥	٠.٦٤
٣١	٠.٧١	٤٠	٠.٧٢	٤٥	٠.٦٨	١٧	٠.٥١
٢٤	٠.٧٠	٤١	٠.٧٢	٤٧	٠.٦٦	١٢	٠.٤٧
٣٠	٠.٦٤	٣٢	٠.٦٢	٢٠	٠.٥٤	٤	٠.٤٧
٢٩	٠.٦١	٧	٠.٥٨	٤٣	٠.٥١	٦	٠.٤٤
٢٨	٠.٥٨	١٣	٠.٥٢	٣٧	٠.٤٧	١	٠.٤١
٢٥	٠.٥٨	٢	٠.٤٧	٤٤	٠.٤٦	٢٢	٠.٣٦
١٦	٠.٥١	٤٢	٠.٤١	١٩	٠.٤٤	٣٤	٠.٣٣
٩	٠.٤٥	١١	٠.٣٥	٣٨	٠.٣٩	٣٦	٠.٣٣
		١٨	٠.٣١	٢٦	٠.٣٨	٤٨	٠.٣٠
				١٤	٠.٣٨		
				٨	٠.٣٧		
				٣٣	٠.٣٧		

جدول (٦) الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسرة بواسطة كل عامل والمقياس ككل

العامل	الجذر الكامن / القيمة المميزة	% التباين المفسرة بواسطة العامل	% التباين المفسرة بواسطة المقياس ككل
الأول	٧.٥٢	١١.٤٣	

الثاني	٤.٦٠	١٠.١٥	٣٨.٨٧
الثالث	٣.٩١	١٠.٠٧	
الرابع	٣.٠١	٧.٢١	



(١) والسحن (١) يتضح ان مقياس الدافعيه العقليه يتكون من اربعه عوامل فرعيه هي:

الأول: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه (١٠) مفردات امتدت تشبعاتها من ٠.٤٥ إلى ٠.٧٧، وفسر هذا العامل ١١.٤٣% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٧.٥٢)، ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات **الحل الإبداعي للمشكلات**.

والثانى: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه (١١) مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣١ إلى ٠.٧٤، وفسر هذا العامل ١٠.١٥ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤.٦٠)، ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات **التكامل المعرفى**

والثالث: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه (١٤) مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٧ إلى ٠.٧٠، وفسر هذا العامل ١٠.٠٧ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٣.٩١) ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات **التركيز العقلى**

والرابع: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه (١١) مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٠ إلى ٠.٧٩، وفسر هذا العامل ٧.٢١ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٣.٠١) ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات **التوجه نحو التعلم. ملحوظة: المفردات (١٥، ٣، ٢٧) لم تتشبع على أي عامل.**

- حساب الاتساق الداخلي: تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول (٧) يوضح هذه المعاملات:

جدول (٧) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدافعية العقلية (ن = ٢٢٠)

الحل الإبداعي للمشكلات.		التكامل المعرفى		التركيز العقلى		التوجه نحو التعلم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٣	٠.٧٣**	٣٥	٠.٦٩**	٤٦	٠.٧٤**	١٠	٠.٦٤**
٢١	٠.٦٥**	٣٩	٠.٦٣**	٤٩	٠.٧٠**	٥	٠.٥٨**
٣١	٠.٦٧**	٤٠	٠.٦٥**	٤٥	٠.٦٤**	١٧	٠.٥٩**
٢٤	٠.٦٦**	٤١	٠.٥٩**	٤٧	٠.٥٧**	١٢	٠.٦١**
٣٠	٠.٦٦**	٣٢	٠.٥٨**	٢٠	٠.٦٠**	٤	٠.٥٨**
٢٩	٠.٦٨**	٧	٠.٥٦**	٤٣	٠.٥٤**	٦	٠.٦١**
٢٨	٠.٦٥**	١٣	٠.٥٢**	٣٧	٠.٦٢**	١	٠.٥١**
٢٥	٠.٧١**	٢	٠.٥٢**	٤٤	٠.٥١**	٢٢	٠.٥٧**
١٦	٠.٦٥**	٤٢	٠.٥٣**	١٩	٠.٣٥**	٣٤	٠.٥١**
٩	٠.٦٣**	١١	٠.٥٦**	٣٨	٠.٥٢**	٣٦	٠.٥٢**
		١٨	٠.٥٤**	٢٦	٠.٤٤**	٤٨	٠.٥٨**
				١٤	٠.٤٧**		
				٨	٠.٣٩**		
				٣٣	٠.٤٠**		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ ، و الذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بالجدول (٨):

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الحل الإبداعي للمشكلات.	٠.٨٥**
التكامل المعرفى	٠.٧٧**
التركيز العقلى	٠.٧٠**
التوجه نحو التعلم	٠.٧٦**

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠.٧٠ - ٠.٨٥) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس: حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (بمعادلة سبيرمان براون)، والجدول (٩) يوضح هذه المعاملات:

جدول (٩) يوضح ثبات العوامل المشتقة من التحليل العاملى الاستكشافى والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الحل الإبداعي للمشكلات.	٠.٩١	٠.٨٨
التكامل المعرفى	٠.٨١	٠.٨١
التركيز العقلى	٠.٧٨	٠.٧٤
التوجه نحو التعلم	٠.٧٧	٠.٧١
المقياس ككل	٠.٩٠	٠.٨٤

يتضح من الجدول السابق (٩) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس حيث جاءت قيم معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

ثالثاً: مقياس الهناء الأكاديمي (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس في ضوء منحي متعدد الأوجه Multi-faceted Approach للهناء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة لـ Tuominen (2012)، والذي يتضمن المؤشرات السلبية والإيجابية للهناء الأكاديمي متمثلة في في بنية محددة نظريا من أربعة أبعاد هي: قيمة الجامعة، الاندماج في المهام الدراسية، الرضا عن الاختيار الأكاديمى، الاحتراق المدرسي).

الصورة الأولية للمقياس: بعد الإطلاع على الأطر النظرية الأجنبية والعربية والدراسات ذات الصلة، والمقاييس التي تناولت الهناء الأكاديمي وأبعاده الأربعة التي أكدتها الأدبيات النظرية، قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الحالية في ضوء بعض المقاييس المتاحة مثل: مقياس Korhonen, Academic Well- Being (2016)، ومقياس Tuominen-Soini,1997،Hullirt et al.,2017 ، كذلك مقياس الهناء المدرسي School well-being (Gianmarco,Sara, Ughetta,2016).

وقد بلغ عدد مفردات المقياس فى صورته الأولية (٦٥) مفردة موزعة على أربعة أبعاد:

- البعد الأول "الرضا عن الاختيار الأكاديمي"(٨) مفردات هي: ٤-٥-٦-٧-٨-٢١-٢٢-٢٣
- البعد الثاني"قيمة الجامعة"(١٥) مفردة هى: ٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧- ٦٥
- البعد الثالث"الاندماج في المهام الدراسية" (٢٣) مفردة وعباراته هى: ١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣
- البعد الرابع"الاحتراق المدرسي"(١٩) مفردة هي: ١-٢-٣-٢٩-٣٠-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٦٤.

وجميع بنود المقياس من نوع التقرير الذاتي، ويتم الاستجابة عليها في ضوء مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، موافق إلى حد ما (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، وتتراوح الدرجة الكلية مابين (٦٥– ٣٢٥). وقد تم عرض المقياس

على مجموعة من المتخصصين لإبداء الرأي فتم الإتفاق على مناسبة المقياس لفحص الهناء الأكاديمي للطالبات مع تعديل بعض الصياغات.

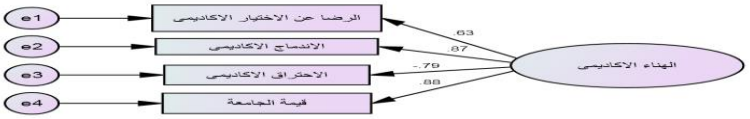
الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي كأنسب وسيلة للتحقق من صدق البنية النظرية لمقياس الهناء إذ أنه يتضمن أربعة أبعاد "بعد منها سلبي، والأبعاد الأخري إيجابية". وقد قامت الباحثة باستخدام برنامج Amos20 وتوصلت إلى النتائج الموضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠) مؤشرات صدق البنية لمقياس الهناء الأكاديمى (ن = ٢٢٠)

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
كا ٢ Chi-square (CMIN)	١.٣٣ (غير دالة إحصائيا)	أن تكون غير دالة إحصائيًا
درجات الحرية DF	٢	
النسبة بين كا ٢ ودرجات الحريةCMIN/DF	٠.٦٦	المدى المثالي من صفر إلى ٥
مؤشر ح سن المطابقة GFI	٠.٩٩	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة التزايديIFI	٠.٩٩	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
جذر متوسط مربع التقريب RMSEA	٠.٠١	من (صفر) إلى (٠.١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (١٠) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = ١.٣٣ بدرجات حرية = ٢ وهي غير دالة، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ٠.٦٦، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.99، NFI= 0.98، IFI= 0.99 ، CFI= 0.99، RMSEA= 0.01)، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهناء الاكاديمى. ويمكن توضيح البنية العاملة لمقياس الهناء الأكاديمي من خلال الشكل (٣):



شكل (٣) البناء العاملي لمقياس الهناء الأكاديمي

- **حساب الاتساق الداخلي،** تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول (١١) يوضح هذه المعاملات:

جدول (١١) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الهناء الأكاديمي (ن = ٢٢٠)

الرضا عن الاختيار الاكاديمى		الاندماج في المهام الدراسية		الاحتراق المدرسي		قيمة الجامعة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٤	٠.٦٨**	١٥	٠.٤٩**	١	٠.٤٨**	٩	٠.٤٨**
٥	٠.٦٤**	١٦	٠.٥٦**	٢	٠.٥٨**	١٠	٠.٦٧**
٦	٠.٦٨**	١٧	٠.٥١**	٣	٠.٤٨**	١١	٠.٦٤**
٧	٠.٧٠**	١٨	٠.٣٩**	٢٩	٠.٥٢**	١٢	٠.٥١**
٨	٠.٥٦**	١٩	٠.٦١**	٣٠	٠.٥٠**	١٣	٠.٦٦**
٢١	٠.٤٧**	٢٠	٠.٥٣**	٣٧	٠.٥١**	١٤	٠.٥٣**
٢٢	٠.٤٨**	٢٤	٠.٦٣**	٣٨	٠.٧١**	٥٠	٠.٧٦**
٢٣	٠.٥٣**	٢٥	٠.٦٠**	٣٩	٠.٥٨**	٥١	٠.٥٦**
		٢٦	٠.٦٥**	٤٠	٠.٤٧**	٥٢	٠.٦٩**
		٢٧	٠.٦٢**	٤١	٠.٦٩**	٥٣	٠.٤٧**
		٢٨	٠.٧٨**	٤٢	٠.٥١**	٥٤	٠.٦٨**
		٣١	٠.٦٣**	٤٣	٠.٦٩**	٥٥	٠.٧٠**
		٣٢	٠.٦٩**	٤٤	٠.٦١**	٥٦	٠.٤٨**
		٣٣	٠.٤٩**	٤٥	٠.٤٢**	٥٧	٠.٥٣**
		٣٤	٠.٤٠**	٤٦	٠.٤١**	٦٥	٠.٦٦**

		٣٥	**٠.٦٦	٤٧	**٠.٤٧		
		٣٦	**٠.٧٦	٤٨	**٠.٧٦		
		٥٨	**٠.٧٧				
		٥٩	**٠.٥٩				
		٦٠	**٠.٧٠				
		٦١	**٠.٤٣				
		٦٢	**٠.٦٥				
		٦٣	**٠.٦٣				

**** دالة عند ٠.٠١**

يتضح من جدول (١١) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

- **ثبات المقياس: حسبت** قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول (١٢) يوضح هذه المعاملات:

جدول (١٢) يوضح ثبات العوامل المكونة لمقياس الهناء الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباك والتجزئة النصفية

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الرضا عن الاختيار الاكاديمى	٠.٨٧	٠.٨٥
الاندماج في المهام الدراسية	٠.٨١	٠.٧٨
الاحتراق المدرسي	٠.٨٤	٠.٨٠
قيمة الجامعة	٠.٨٨	٠.٨٧

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن جميع معاملات الثبات بمعامل ألفا، وبالتجزئة النصفية (باستخدام معادلة سبيرمان براون) مرتفعة وهي قيم مقبولة مما يدل على تمتع الأداة بثبات مناسب.

رابعا: استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي الاقتصادي في البيئة السعودية (تقنين الشربيني، وأبو السعود ،٢٠١٣

تتكون إستمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة السعودية من مقياسين فرعيين هما:مقياس الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال عدة مؤشرات منها:مستوي تعليم الوالدين والأخوة والأخوات ،ووظائفهم،عدد أفراد الأسرة،ومقياس الوضع الثقافي من خلال:عدد الصحف والمجلات اليومية،عدد الكتب بالمنزل،طرق قضاء العطلات داخل وخارج الوطن.وقد تحقق الباحثان من صدق الأداة بعرضها علي مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وكانت نسبة اتفاقهم ٩٠%،كما تحققا من ثباتها من خلال إعادة تطبيقها علي أفراد العينة وبلغ معامل الثبات(0.75) (في الغول،محمد،٢٠١٨).

خامسا: البرنامج التدريبي Training Program (إعداد الباحثة)

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية بعض أبعاد الدافعية العقلية (التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي، التكامل المعرفي، الحل الإبداعي للمشكلات) وكذلك أبعاد الهناء الأكاديمي (الاندماج في المهام الدراسية، الإحتراق المدرسي، الرضا عن الإختيار الأكاديمي، قيمة الجامعة) من خلال مدخل متعدد وإستراتيجية مزدوجة وهي إستراتيجيات التعلم الوجداني بشقيها (إستراتيجيات الإنتباه – وإستراتيجيات الدافعية) لدي عينة من طالبات كلية التربية، جامعة القصيم ببريدة.

فلسفة بناء البرنامج: استندت الباحثة في بناء محتوي البرنامج التدريبي على مصادر عدة منها: الإطار النظري، الذي يدور حول إستراتيجيات التعلم الوجدانية، وكيفية توظيفها، وأنواعها الفرعية. الدراسات والبحوث السابقة في المجال. كذلك الإطلاع على بعض البرامج العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الدافعية العقلية بهدف إعداد الأنشطة والتدريبات التي تم الاعتماد عليها.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: سوف يعتمد البرنامج على عدد من الفنيات المتمثلة في: حديث الذات Self – Talk وهي عبارة عن تكنيكات ذهنية تجعل الفرد يشعر بالكفاءة في أداء مهام التعلم. مكافئة الذات Self – Reinforcement ،تشجيع الذاتSelf – Encouragement ،التغذية الراجعة الفورية،والنمذجة الإنفعالية بمحاكاة موقف في أرض الواقع.كذلك المحاضرة والمناقشة الجماعية .كما استند البرنامج علي مجموعة من الطرق والاستراتيجية مثل:العصف الذهني،والتعلم التعاوني.

محتوي البرنامج التدريبي: يتضمن محتوي البرنامج التدريبي قسمين

المحتوي النظري، ويتمثل في التصور النظري لإستراتيجيات التعلم الوجدانية بشقيها الدافعية والإنتباه ومكوناتها الفرعية (تجنب الجهد، الضبط الداخلي للقلق، صورة المتعلم الاجتماعية، الضبط الخارجي للقلق، التحفيز الذاتي.

الأنشطة والتدريبات، يحتوي البرنامج على مجموعة من الأنشطة والمهام التدريبية التي تعمل على تحقيق الهدف من البرنامج، والتي صممت اعتمادا على الجزء النظري لمحتوي البرنامج في التوجهات الحديثة. وفي ضوئها تم تحديد موضوعات الجلسات والأنشطة التدريبية وأهدافها والأساليب والفنيات المتبعة.

الأنشطة المستخدمة في البرنامج: تضمن البرنامج بعض الأنشطة التي تساعد الطالبات علي السيطرة علي الإنفعالات وتنظيمها ،والتواصل وجدانيا مع الآخرين من خلال فهم إنفعالاتهم إلي جانب فهم الذات،التخلص من القلق الداخلي من خلال الثقة في قدراتهن وإستعداداتهن الكامنة والتركيز عليها،والقلق الخارجي باستخدام إستراتيجيات التفكير في معالجة صعوبة المهمة باتباع الإجراءات التي تساعد في تقليل الصعوبات،وخلق الحافز والدافع الذاتي،وإدارة الجهد والإلتزام من أجل تحقيق أهداف التعلم على الرغم من الصعوبات والمشتتات،أيضا بعض الأنشطة والتمارين الهامة التي تساعد علي تركيز الإنتباه.

تقييم البرنامج: تم تقييم البرنامج قبل التدريب عليه من خلال تطبيق مقياس الاستراتيجيات الوجدانية، ومقياسي الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي، أيضاً تم عمل تقييم أثناء التدريب من خلال استمارة تقييم الجلسة، كذلك تم تقييمه بعد الإنتهاء من التدريب عليه من خلال إعادة تطبيق أدوات الدراسة على المتدربات.

جلسات البرنامج: سوف يتضمن البرنامج (١٥) جلسة.

جدول (١٣): يوضح توزيع جلسات البرنامج وفقا لأبعاد إستراتيجيات التعلم الوجدانية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	فنيات الجلسة	أهداف الجلسة
الجلسة الأولي	الجلسة التمهيدية التعريف بإستراتيجيات التعلم الوجدانية	محاضرة ومناقشة وحوار	التعارف بين الباحثة والطالبات، وتهيئة أفراد العينة للبرنامج التدريبي، وتوضيح أهدافه ومحتواه وأهميته ومدته، وموعد الجلسات ومكانها، وأسلوب العمل وفنياته وقواعد المشاركة فيه، كما هدفت الجلسة إلى شرح مفهوم استراتيجيات التعلم الوجدانية ومعرفة أنواعها وأهمية التدريب عليها.
الجلسة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة	التحفيز الذاتي	مناقشات جماعية- عصف ذهني - تعزيز إيجابي- حديث الذات الإيجابي- الانتباه الانتقائي- تطبيقات عملية - تغذية راجعة- واجبات منزلية وممارسات يومية.	تبصير الطالبات بإحدي إستراتيجيات التعلم الوجدانية وهي التحفيز الذاتي والتي تعني شحن المشاعر والأحاسيس الداخلية التي تقود لتحقيق الأهداف وتيسرها، ،وتوضيح مراحل التحفيز وأهمية التدريب عليها(الرغبة،التخيل،حديث الذات)،تدريب الطالبات علي كيفية استخدامها، وعرض مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تساعد علي اتقانها ،ورفع ثقة الفرد بنفسه مثل :نشاط مخزون الإيجابيات،ونشاط كن إيجابيا،وأنشطة الإبداع الذاتي،ونشاط التركيز علي أفكار محددة مرتبطة بالمهام،كذلك نشاط التخطيط "بين المهم والعاجل"ونشاط " أهدافي حياتي" للتأكيد علي أن التمتع بأهداف واضحة محددة محققة يعتبر طريقة فعالة للتحفيز الذاتي، ومن ثم تعزيز الانتباه الانتقائي الفعال نحو موضوعات الدراسة ،وزيادة الرغبة في التعلم. وتدريبهن على مواجهة المشكلات بطريقة جديدة غير مألوفة، فتعلم أشياء جديدة من العناصر التي تحفز الذات إيجابيا.
الجلسة السادسة والسابعة	تجنب الجهد	- إعادة البناء المعرفي – المراقبة الذاتية - المناقشة الجماعية - المحاضرة البسيطة – العصف الذهني -- تبادل الخبرات	تعليم الطالبات كيفية إنجاز المهام بأقل مجهود،أي إدارة الجهد والمثابرة علي الرغم من الصعوبات.وهي من الاستراتيجيات التي يفضلها ويسعي لتعلمها الكثير من الطلاب،وقد دارت الجلسات حول مجموعة من التدريبات التي تساعد علي تجنب الجهد،واستغلال وقت الفراغ ،وإنجاز المهام دون تسويف.ومن الأنشطة التي تم تنفيذها نشاط "فن الإنجاز" بتكنيكاته المتنوعة مثل توعية الطالبة بأهمية البداية

			المبكرة في إنجاز المهام والذي يهدف إلي تعليم الطالبات كيفية القيام بالمهام الأكاديمية بسرعة وبدون مشتتات ،تبصيرها بكيفية القيام بمهام كثيرة في ساعات قليلة من خلال التدريب علي تنظيم الوقت وجدولة المهام واختيار الأسلوب والتوقيت المناسب لأداء المهمة ، تدريبها علي الحفاظ علي تسلسل الأفكار ،والتخطيط الجيد للأولويات ،ووضع احتمالات للمفاجآت والتحديات.وقد تم حث الطالبات علي الثقة بالنفس والقدرات بتدريبها علي التخلص من العادات السيئة مثل التسويف،وتصفية الذهن من الأفكار السلبية،وعدم تضخيم المشكلات.
الجلسة الثامنة والتاسعة والعاشرة	الضبط الداخلي للقلق بالتركيز على قدرات الفرد وممكناته	الاسترخاء – التخيل – الحوار الذاتي – استخدام النماذج والمناقشات الجماعية حول خبرات الفشل والنجاح – تطبيقات عملية على أنشطة خفض القلق – التغذية الراجعة البناءة – الواجبات المنزلية.	مناقشة الواجب المنزلي والتعزيز الإيجابي لضمان الاستمرارية. عرض إستراتيجية أخري لا تقل أهمية عما سبقها بل تعتبر نقطة إنطلاق أساسية لغيرها من استراتيجيات التعلم الوجدانية وهي: الضبط الداخلي للقلق ،إذ أن نجاح الطالبة في التحكم داخليا في مستوي القلق والتوتر الذي ينتابها لأسباب عديدة وفي مواقف مختلفة يتيح لها فرصة ممارسة باقي الاستراتيجيات بكفاءة.وقد تم توعية الطالبة بأن أولي خطوات التخلص من القلق والتوتر تكمن داخليا من خلال الثقة بالنفس وتقدير الذات المرتفع.وقد تم مناقشة الطالبات حول مصادر القلق لديهن خاصة ما يتعلق بالجوانب الدراسية والسياق الجامعي،وأكثر المواقف المثيرة للقلق مثل مواقف الامتحانات.وتدور الأنشطة والتدريبات المستخدمة حول مجموعة من التكنيكات الذهنية مثل:مدرج القلق ،فنية التحصين التدريجي من القلق باستخدام الاسترخاء،التخلص من المبالغة في تقدير المخاطر.تدريبهن علي التأمل الذي يساعد علي التخلص من الأفكار السلبية في العقل الباطن وتكوين صورة إيجابية ضخمة واضحة عن ذاته.تدريبهن علي استشعار الإيجابيات والإمكانات الداخلية من خلال نشاط "مخزون الإيجابيات" الذي يعتمد علي الحوار الذاتي البناء،والحديث بثقة للنفس.تبصيرهن بدور الإيحاء الإيجابي للذات في خفض القلق ،وإكسابهن القدرة علي التخلص من الشعور بالنقص والنظرة الدونية للذات.كذلك إكسابهن القدرة علي اختيار الأفكار بعناية والتفكير بإيجابية "فحياة الإنسان من صنع أفكاره".توعيتهن بضرورة "معايشة الأمل وتخيل

			الألم"كنشاط مناسب لخفض القلق داخليا.مع استثمار الطاقة الداخلية وتطوير المهارات .وأخيراً الاستعداد الدائم والثقة في القدرات.
الجلسة الحادية عشر والثانية عشر	الضبط الخارجي للقلق بالتركيز على معالجة صعوبة المهام	تطبيقات عملية – تبادل الخبرات – طرح الأسئلة- المراقبة الذاتية – الحوار- الواجب المنزلي.	مناقشة ما تم إنجازه من واجبات والتأكد من القيام بفنيات خفض القلق بشكل صحيح مثل الإسترخاء والتخيل. تبصير الطالبات بالطرق الخارجية لخفض القلق والتوتر من خلال معالجة المهام والتعامل مع الصعوبات والتحديات. وإكسابهن القدرة على التخطيط اليومي وجدولة المهام، وتحديد الأولويات، وتبصيرهن بضرورة التركيز على الحلول بدلا من المشكلات مع التفكير في العواقب والمترتبات. تدريبهن على تحديد موعد للبدء في المهمة والانتهاء منها، وتجزئة المهام الكبيرة إلى عدد من المهام الصغيرة، وعدم القيام بأكثر من مهمة في نفس التوقيت،
الجلسة الثالثة عشر والرابعة عشر	تحسين مدركات المتعلم الاجتماعية "مدركات المتعلم الاجتماعية"	المواقف الواقعية – النماذج – القصص – التخيل – حديث الذات – لعب الأدوار – المناقشات الجماعية – الخبرات الشخصية.	إن مدركات المتعلم الاجتماعية للفرد وقيمته في عيون الآخرين عامل أساسي للشعور بالسعادة والرغبة في الحياة والإبداع،تم تدريب الطالبات على رفع تقدير ذواتهن إجتماعيا بعدة طرق ،وقامت الباحثة بتقييمهم فعليا وهن يمارسن هذه الطرق والتدريبات.تبصير الطابات بأهمية الحديث الجيد عن الذات وإظهار السمات الإيجابية والقدرات،إكسابهن القدرة على الحوار العلمي البناء والمرونة في تقبل وجهات نظر الزملاء،تبصيرهن بأهمية تخيل ذواتهن باعتبارها الصورة التي يجب أن يكن عليها لتهيمن هذه الفكرة عليهن وتسيطر على سلوكياتهن.تدريبهن على إظهار الثقة بالنفس واحترام الذات واحترام الآخرين.تبصيرهن بأهمية الإطلاع والمعرفة والثقافة العامة..وإكسابهن القدرة على إنجاز المهام في وقتها المحدد.ومن ثم بدأت الطالبات في التخلص من النظرة الدونية للذات والقلق الاجتماعي وأظهرن رغبة كبيرة في التفاعلات الاجتماعية المتنوعة داخل البيئة الصفية. كما تم تدريبهن على التعاطف وتقديم يد المساعدة للجميع من خلال نشاط"أنت مصدر إثرائي" حيث تقوم الطالبة بعمل بحث نظري وتطبيقي من مصادر المعلومات الرسمية مثل الكتب ،والمصادر غير الرسمية مثل العضوات بالقسم حول أحد المفاهيم النفسية

			التي تمثل صعوبة في فهمها عند معظم الطالبات ،ثم تقوم بفهم ما تم استكشافه وتتدرب علي عرضه للآخريات بشكل مبسط كمفاجئة لهم تشعرهم بالسعادة وتحسن صورة ذاتها لديهم فتشعر بتقدير ذات إيجابي.كما تدربت الطالبة داخل فريق عمل علي البحث عن الحلول الإبداعية الغريبة لبعض المشكلات التقليدية الي يتم تحديدها من خلال جلسة عصف ذهني لمشكلات واقعية تؤرق الطالبات مما يساعد على المشاركة النشطة في فريق العمل وتبادل وجهات النظر، وتنقيح الأفكار للوصول لأفضل الحلول فتشعر كل طالبة بدورها وأهميتها ويشعر المحيطين بقيمتها وتقديرها. أيضا تم تحفيز الطالبات على المشاركة في نشاط"الأهداف المثلي"وفيه يتم عرض مجموعة من المهام الصعبة أو المعقدة تحت ما يسمي"مهام التحدي"ويطلب من كل فريق إنجاز المهمة في وقت محدد مع ضرورة الالتزام به والفريق الفائز يكافيء بصور متعددة وهذا ينعكس أثره على التفاعل الجاد فيما بينهم والاستفادة من الخبرات المختلفة ويزيد من الرغبة في المشاركة في مهام التحدي.
الجلسة الخامسة عشر	الجلسة الختامية	المناقشة – والتغذية الراجعة	الوقوف علي مدي استفادة المشاركات من البرنامج وما تم التدريب عليه من أنشطة وفنيات، والتأكيد علي ضرورة الاستمرار في تطبيقه وممارسته، التأكيد علي كل المعاني الإيجابية التي يمكن أن تحقق الهناء الأكاديمي وترفع مستوي الدافعية العقلية من خلال ما تم تعلمه في البرنامج. تطبيق أدوات الدراسة مرة أخري"القياس البعدي". وأخيرا شكرا الطالبات على مشاركتهن وتعزيزهن إيجابيا.

نتائج الدراسة:

نتيجة الفرض الأول:

١. ينص الفرض الأول على أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية لصالح المجموعة التجريبية"**. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المستقلة وتتضح نتائج هذا الفرض من خلال الجدول (١٤):

جدول (١٤) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

الاستراتيجية	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
تجنب الجهد	ضابطة	٣٠	١٣.٥٧	٢.٢٢	٦.٨٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٤٥	كبير
	تجريبية	٣٠	١٧.١٠	١.٧٣				
مدركات المتعلم الاجتماعية	ضابطة	٣٠	٣٩.١٣	٣.٦٧	١٦.٢٦	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٨٢	كبير
	تجريبية	٣٠	٥٣.١٣	٢.٩٦				
الضبط الخارجي للقلق	ضابطة	٣٠	٦.٠٧	٢.٣٦	٥.٤١	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٣٣	متوسط
	تجريبية	٣٠	٩.٣٧	٢.٣٦				
التحفيز الذاتي	ضابطة	٣٠	٢٤.٢٠	٣.٧٩	٧.٠٤	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٤٦	كبير
	تجريبية	٣٠	٢٩.٦٣	١.٨٧				
الضبط الداخلي للقلق	ضابطة	٣٠	٣٥.٠٠	٣.٥٤	١٣.٠٦	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٧٤	كبير
	تجريبية	٣٠	٤٦.٠٧	٢.٩٩				
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٠	١١٧.٩٧	٤.٤٦	٤٠.٩٤	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩٦	كبير
	تجريبية	٣٠	١٥٥.٣٠	٢.٢٥				

يتضح من الجدول السابق (١٤) ، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط تجنب الجهد لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ٦.٨٧ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط مدركات المتعلم الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ١٦.٢٦ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الضبط الخارجي للقلق لصالح القياس البعدى ولكنها فروق متوسطة وليست كبيرة حيث كانت قيمة " ت " = ٥.٤١ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط التحفيز الذاتي لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٧.٠٤ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الضبط الداخلي للقلق لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٣.٠٦ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وأيضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ٤٠.٩٤ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثالث على أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الدافعية العقلية لصالح المجموعة التجريبية"**. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المستقلة ويظهر جدول (١٥) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٥) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على مقياس الدافعية العقلية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا(١)	حجم التأثير
الحل الإبداعي للمشكلات	ضابطة	٣٠	٢٠.٩٧	٤.٧٧	١٦.٥٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٨٢	كبير
	تجريبية	٣٠	٤١.٧٠	٤.٩٢				
التكامل المعرفى	ضابطة	٣٠	٢٥.٨٣	٥.١١	١٢.٣٩	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٧٢	كبير
	تجريبية	٣٠	٤٣.١٣	٥.٦٩				
التركيز العقلى	ضابطة	٣٠	٣١.٣٧	٥.٥١	٣.١٦	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.١٤	متوسط
	تجريبية	٣٠	٣٦.١٧	٦.٢٢				
التوجه نحو التعلم	ضابطة	٣٠	٣٥.٣٣	٧.٣٤	٨.٦	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٥٦	كبير
	تجريبية	٣٠	٥١.٥٠	٧.٢٢				
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٠	١١٣.٥٠	١٣.٩٣	١٣.٨٨	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٧٦	كبير
	تجريبية	٣٠	١٧٢.٥٠	١٨.٦٥				

يتضح من الجدول السابق (١٥)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الحل الإبداعي للمشكلات لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ١٦.٥٧ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط التكامل المعرفى لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ١٢.٣٩ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كذلك وجدت فروقا ولكنها متوسطة ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط التركيز العقلى لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٣.١٦ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أيضا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط التوجه نحو التعلم لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٨.٦ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ١٣.٨٨ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث علي أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على أبعاد مقياس الهناء الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية"**. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المستقلة ويوضح جدول (١٦) نتائج هذا الفرض

جدول (١٦) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على أبعاد مقياس الهناء الأكاديمى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الرضا عن الاختيار الأكاديمى	ضابطة	٣٠	١٤.٢٣	٢.٣٣	٩.١٢	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٥٩	كبير
	تجريبية	٣٠	٢٦.٦٠	٧.٠٤				
الاندماج في المهام الدراسية	ضابطة	٣٠	٤٥.٨٠	٧.٠١	١٤.١٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٧٧	كبير
	تجريبية	٣٠	٧٣.٠٣	٧.٨٤				
الاحتراق المدرسي	ضابطة	٣٠	٧٣.٨٠	٦.٥٨	١٨.٧٤	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٨٥	كبير
	تجريبية	٣٠	٣٦.٥٣	٨.٦٨				
قيمة الجامعة	ضابطة	٣٠	٢٩.٨٧	٦.١٩	١٣.٩٢	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٧٧	كبير
	تجريبية	٣٠	٥٠.٩٠	٥.٤٩				

يتضح من الجدول السابق(١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الرضا عن الاختيار الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ٩.١٢ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الاندماج في المهام الدراسية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ١٤.١٧ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الاحتراق المدرسي لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٨.٧٤ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط قيمة الجامعة لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٣.٩٢ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الثاني على أنه **"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية لصالح التطبيق البعدى"**. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول (١٧):

جدول (١٧) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية فى القياسيين القبلي والبعدى

الاستراتيجية	القياس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
تجنب الجهد	قبلى	٣٠	١٣.٤٧	١.٨٩	٧.٣٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٣٠	كبير
	بعدى	٣٠	١٧.١٠	١.٧٣				
مدركات المتعلم الاجتماعية	قبلى	٣٠	٤٠.٠٧	٤.٠٣	١٣.٦١	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٣٣	كبير
	بعدى	٣٠	٥٣.١٣	٢.٩٦				
الضبط الخارجي للقلق	قبلى	٣٠	٥.٦٧	١.٧٩	٦.٦٣	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٣٧	كبير
	بعدى	٣٠	٩.٣٧	٢.٣٦				
التحفيز الذاتي	قبلى	٣٠	٢٤.٣٣	٣.٧٩	٧.٤٣	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٢٠	كبير
	بعدى	٣٠	٢٩.٦٣	١.٨٧				
الضبط الداخلي للقلق	قبلى	٣٠	٣٣.٣٧	٣.٣٢	١٧.٢٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٤٦	كبير
	بعدى	٣٠	٤٦.٠٧	٢.٩٩				
الدرجة الكلية	قبلى	٣٠	١١٦.٩٠	٦.١٧	٢٦.٦٨	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٤٩	كبير
	بعدى	٣٠	١٥٥.٣٠	٢.٢٥				

يتضح من الجدول السابق (١٧)،أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط تجنب الجهد لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٧.٣٧ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط مدركات المتعلم الاجتماعية لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٣.٦١ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الضبط الخارجي للقلق لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٦.٦٣ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط التحفيز الذاتي لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٧.٤٣ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الضبط الداخلي للقلق لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٧.٢٧ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الدرجة الكلية لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٢٦.٦٨ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الرابع على أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس الدافعية العقلية لصالح التطبيق البعدى"**. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول (١٨):

جدول (١٨) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على مقياس الدافعية العقلية فى القياسيين القبلي والبعدى

البعد	القياس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الحل الإبداعي للمشكلات	قبلى	٣٠	٢٠.٢٧	٣.٩٠	١٦.٠٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٨٩	كبير
	بعدى	٣٠	٤١.٧٠	٤.٩٢				
التكامل المعرفى	قبلى	٣٠	٢٦.٠٠	٥.٨٣	٩.٩٤	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٧٧	كبير
	بعدى	٣٠	٤٣.١٣	٥.٦٩				
التركيز العقلى	قبلى	٣٠	٣٢.٤٠	٥.٢٤	٢.٢٦	دالة إحصائياً عند ٠.٠٥	٠.١٥	كبير
	بعدى	٣٠	٣٦.١٧	٦.٢٢				
التوجه نحو التعلم	قبلى	٣٠	٣٥.٧٧	٦.٣٣	٧.٣٩	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٦٥	كبير
	بعدى	٣٠	٥١.٥٠	٧.٢٢				
الدرجة الكلية	قبلى	٣٠	١١٤.٤٣	١٣.٧٤	١٠.٨٨	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٨٠	كبير
	بعدى	٣٠	١٧٢.٥٠	١٨.٦٥				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الحل الإبداعي للمشكلات لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٦.٠٧ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط التكامل المعرفى لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٩.٩٤ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط التركيز العقلى لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٢.٢٦ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ، و يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط التوجه نحو التعلم لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٧.٣٩ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و أيضاً يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الدرجة الكلية لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٠.٨٨ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الهناء الأكاديمى لصالح التطبيق البعدى"**. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول (١٩):

جدول (١٩) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على أبعاد مقياس الهناء الأكاديمى فى القياسيين القبلي والبعدى

البعد	القياس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الرضا عن الاختيار الأكاديمى	قبلى	٣٠	١٤.٦٧	٢.٧٦	٩.٠٦	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٧٣	كبير
	بعدى	٣٠	٢٦.٦٠	٧.٠٤				
الاندماج في المهام الدراسية	قبلى	٣٠	٤٦.١٣	٧.٥١	١٢.٧١	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٨٤	كبير
	بعدى	٣٠	٧٣.٠٣	٧.٨٤				
الاحتراق الأكاديمي	قبلى	٣٠	٧٣.٤٣	٥.٥٨	١٩.٤٤	دالة إحصائياً عند ٠.٠٥	٠.٩٢	كبير
	بعدى	٣٠	٣٦.٥٣	٨.٦٨				
قيمة الجامعة	قبلى	٣٠	٢٩.٣٠	٥.٣٣	١٦.٩٢	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩٠	كبير
	بعدى	٣٠	٥٠.٩٠	٥.٤٩				

يتضح من الجدول السابق(١٩)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الرضا عن الاختيار الأكاديمى لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٩.٠٦ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الاندماج في المهام الدراسية لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٢.٧١ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط الاحتراق الأكاديمي لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٩.٤٤ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية فى متوسط قيمة الجامعة لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ١٦.٩٢ و هى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

نتائج الفرض السابع: الذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس (استراتيجيات التعلم الوجدانية، والدافعية العقلية، والهناء الأكاديمي)". وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج كما يلي:

أولا: النتائج المتعلقة بالفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية، وتتضح النتائج من الجدول (٢٠):

جدول (٢٠) يوضح الفروق بين القياسيين البعدى والتتبعى على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية للمجموعة التجريبية

الاستراتيجية	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجنب الجهد	بعدى	٣٠	١٧.١٠	١.٧٣	٠.٥٣	غير دالة
	تتبعى	٣٠	١٧.٣٣	١.٦٥		
الصورة الاجتماعية	بعدى	٣٠	٥٣.١٣	٢.٩٦	٠.٢٧	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٥٣.٢٧	٢.١٢		
الضبط الخارجي للقلق	بعدى	٣٠	٩.٣٧	٢.٣٦	٠.٧٧	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٩.٦٣	٢.٥٠		
التحفيز الذاتي	بعدى	٣٠	٢٩.٦٣	١.٨٧	٠.٤٨	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٢٩.٤٣	١.٨٧		
للل	بعدى	٣٠	٤٦.٠٧	٢.٩٩	٠.٧٠	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٤٥.٤٧	٣.٠١		
الدرجة الكلية	بعدى	٣٠	١٥٥.٣٠	٢.٢٥	٠.٩٢	غير دالة
	تتبعى	٣٠	١٥٥.١٣	٢.٢١		

يتضح من الجدول السابق (٢٠)، أن جميع قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، والذي يدل على أنمه لا توجد فروق بين القياسيين البعدى والتتبعى على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية العقلية، يمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول (٢١):

جدول (٢١) يوضح الفروق بين القياسيين البعدى والتتبعى فى مقياس الدافعية العقلية للمجموعة التجريبية

البُعد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الحل الإبداعي للمشكلات	بعدى	٣٠	٤١.٧٠	٤.٩٢	٠.٠٧	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٤١.٦٧	٤.٧٨		
التكامل المعرفى	بعدى	٣٠	٤٣.١٣	٥.٦٩	٠.٧٦	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٤٣.٧٠	٥.٠٨		
التركيز العقلى	بعدى	٣٠	٣٦.١٧	٦.٢٢	١.٢٥	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٣٦.٨٠	٥.٧٥		
التوجه نحو التعلم	بعدى	٣٠	٥١.٥٠	٧.٢٢	٠.٢٠	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٥١.٤٣	٦.٦٠		
الدرجة الكلية	بعدى	٣٠	١٧٢.٥٠	١٨.٦٥	٠.٩٧	غير دالة
	تتبعى	٣٠	١٧٣.٦٠	١٧.٠١		

يتضح من الجدول السابق (٢١)، أن جميع قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، والذي يدل على أنمه لا توجد فروق بين القياسيين البعدى والتتبعى على مقياس الدافعية العقلية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الهناء الأكاديمى، ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول (٢٢):

جدول (٢٢) يوضح الفروق بين القياسيين البعدى والتتبعى فى أبعاد مقياس الهناء الأكاديمى للمجموعة التجريبية

البُعد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرضا عن الاختيار الأكاديمى	بعدى	٣٠	٢٦.٦٠	٧.٠٤	١.١٢	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٢٥.٩٣	٦.٦٩		
الاندماج في المهام الدراسية	بعدى	٣٠	٧٣.٠٣	٧.٨٤	٠.٣٤	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٧٣.١٣	٧.٦٠		
الاحتراق الأكاديمي	بعدى	٣٠	٣٦.٥٣	٨.٦٨	٠.٤١	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٣٦.٧٠	٨.٢٠		
قيمة الجامعة	بعدى	٣٠	٥٠.٩٠	٥.٤٩	٠.١٨	غير دالة
	تتبعى	٣٠	٥٠.٨٧	٥.٥٣		

يتضح من الجدول السابق (٢٢)، أن جميع قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، والذي يدل على أنمه لا توجد فروق بين القياسيين البعدى والتتبعى على أبعاد مقياس الهناء الأكاديمى.

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتيجة الفرض الأول والثاني والثالث:

والتي تتمثل فى: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية،ومقياس الدافعية العقلية،ومقياس الهناء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.وقد يرجع هذا إلى التدريبات والأنشطة التي مارسها أفراد المجموعة التجريبية كجزء من البرنامج التدريبي ،إلى جانب المهارات التي تم اكتسابها نتيجة للبرنامج ،والذي لم يتعرض لها أفراد المجموعة الضابطة مما أدي إلي وجود فروق في جميع أبعاد إستراتيجيات التعلم الوجدانية،والدافعية العقلية، والهناء الأكاديمي.

مناقشة نتائج الفرض الرابع الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية لصالح التطبيق البعدى" وترجع الباحثة النتائج إلى ما تدربت عليه الطالبة فى البرنامج من أنشطة وما مارسته من مهارات حفزتها ذاتيا من خلال إبراز نقاط قوتها ومخزونها الإيجابي من سمات وإبداعات من وجهة نظرها ومن وجهة نظر المحيطين الهامين مثل الزميلات المقربات والمعلمات والوالدين. وبنائها لأهداف محددة واضحة ذهنيا حيث يطلب منها وضع أهداف أكاديمية يومية وأسبوعية مع وضع خطة لتنفيذها دون تسويف، مما يشعرها بالإنجاز ويحفزها. كما مارست تمارين ذهنية تعتمد علي الخيال والتفكير للتخلص من القلق بداخلها مثل فنية التحصين التدريجي من القلق أثناء جلسة الاسترخاء،واكتسبت القدرة علي معالجة المهام الصعبة بشكل يخلصها من الإحساس بالقلق خارجيا،كما أن تعلم الطالبة لتكنيكات جيدة لإنجاز المهام الأكاديمية بأسرع وقت وبأقل جهد وأعلي جودة ساعدها علي تجنب الجهد وإضاعة الوقت،أيضا لعب الأدوار ومراقبة الذات من الفنيات التي مارست من خلالها طالبات المجموعة التجريبية مجموعة من الأنشطة العملية التي حسنت صورتها الاجتماعية ورفعت من تقديرها لذاتها وشعرت بقيمتها بين

زميلاتها والمعلمات.وكل هذه التدخلات رفعت من مستوي أفراد المجموعة التجريبية وإتقانها لإستراتيجيات التعلم الوجدانية ممأدي إلى ظهور الفروق الدالة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

مناقشة نتائج الفرض الخامس الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس الهناء الأكاديمي لصالح التطبيق البعدى" وترجع الباحثة النتائج إلي أثر التدريبات التي تعرضت لها طالبات المجموعة التجريبية والتي أدت لتعزيز استراتيجيات التعلم الوجدانية ،وانعكس ذلك علي أبعاد الهناء الأكاديمي فأصبحت الطالبات أكثر رضاً عن اختياراتهن الأكاديمية من أنشطة ومقررات،وأكثر إندماجا في عملية التعلم بالمشاركة الفعالة والإستمتاع،كما أدركت بشكل واضح وفارق قيمة الحياة الجامعية والدراسة فيها وتأثيرها علي مستقبلها المهني،كما انخفض شعورها بالإحتراق والنهك الدراسي من المهام والتكليفات.حيث أتاحت التدريبات للطالبات فرصة لتحديد أهداف أكثر واقعية وإنجازها مما يشعرها بالراحة والسعادة ويجعلها أكثر رغبة في المشاركة بفاعلية في البيئة الصفية.كما استطاعات أن تضع أمام عينيها نقاط قوتها ومميزاتها وسماتها الإيجابية،وأن تتخلص من الأفكار السلبية والنظرة الدونية للذات،وتعلمت كيف تنجز مهامها الدراسية بأسرع وقت وأعلي جودة وأقل جهد مما كان له انعكاسا قويا علي شعورهن بالثقة بالنفس وانتزع منهن القلق والخوف من الداخل ،فقلل بذلك إحساسهن بالتعب والإنهاك،كذلك اكتسبت الطالبة القدرة علي معالجة المهام الصعبة والمعقدة فسيطرت عليها وحققتها . مما يشعرها بالراحة والسيطرة الذهنية والواقعية على حياتها الأكاديمية، وعدم الشعور بالقلق المرتبط خارجيا بطبيعة المهام وأعباء الدراسة. وتلقت الطالبة العديد من التدريبات التي تحسن صورتها الإجتماعية أمام المعلمات والزميلات مما كان له أثرا بالغا علي رفع تقدير الذات والثقة بالنفس وعدم القلق والسعادة والهناء الأكاديمي.

كما أن الفنيات المستخدمة في البرنامج مثل: حديث الذات الإيجابي، والمراقبة الذاتية، وتمثيل الأدوار، وطرح الأسئلة لها دورفعال في استكشاف الطالبة لذاتها، وتتبع إنجازاتها، واستعراض إمكناتها الكامنة، وإشباع رغباتها مما يشعرها بالهناء الذاتي ومن ثم الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار له بعض الباحثين من فوائد لإستراتيجيات التعلم الوجدانية،ومن هذه الإشارات : تأكيد عبد الحافظ(٢٠١٧) علي ضرورة تفعيل استخدام الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لإرتباطها بمتغيرات هامة في العملية التعليمية،وإعطاءها للطالبات فرصة للمشاركة بفاعلية في عملية التعلم أي الإندماج في المهام الدراسية (كمؤشر للهناء الأكاديمي).أيضا رأي Niemivirta(2009,2012)، أن إدراك الطلاب لأنفسهم كمتعلمين أو صورة المتعلم الإجتماعية كأحد أبعاد الاستراتيجيات،وكذلك خبراتهم الأكاديمية تؤثر علي هنائهم الأكاديمي (Obergriesser& Stoeger,2016,18).أيضا ما ذهب له Coulombe (2001)،من أن إستراتيجيات التعلم الوجدانية تسمح بمراقبة الأحاسيس والمشاعر الخاصة بالطلاب أثناء عملية التعلم ،وخلق أجواء نفسية أكثر ملائمة لها (في منتصر، إسماعيل،٢٠١٢، ١٠).

كذلك تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة Kathleen et al,.2018، التي توصلت إلى ثلاث ممارسات تساعد على الشعور بالهناء الدراسي منها الانتماء،

والاحتواء الاجتماعي. أى أن الهناء الدراسي يتحقق عندما يكون الطلاب على تواصل مع المعلمين والرفاق وهذا ما تم التدريب عليه في البرنامج من خلال تحسين مدركات المتعلم الاجتماعية فكان له إنعكاس كبير على شعور الطالبات بالهناء.

مناقشة نتائج الفرض السادس الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس الدافعية العقلية لصالح التطبيق البعدى.وتعزو الباحثة نتائج هذا الفرض إلي ارتفاع مستوي التركيز العقلي والتكامل المعرفي لدي الطالبات بعد تنفيذ البرنامج،وكذلك زيادة توجههن الإيجابي نحو التعلم،واكتساب القدرة علي التفكير الطلق الأصيل (الإبداعي)،وذلك نتيجة للتدريبات والأنشطة التي مارستها طالبات المجموعة التجريبة وأدت لتعزيز إستراتيجيات التعلم الوجدانية ومن ثم انعكس أثرها علي أبعاد الدافعية العقلية.فقد تعرضت الطالبة لأنشطة تساهم في تعزيز التحفيز الداخلي للذات(كأحد أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية) مثل نشاط" حياتي أهدافي" إذ تحدد الطالبة أهداف يومية وتركز على الوسائل والطرق التي تساعد على إنجازها مما يؤدي إلى شعورها بالراحة وتركيزها العقلى علي مهام معينة. كا تعلمت تحرير ذهنها وتصفيته من الأفكار السلبية والعوامل التي تحطم الذات لينخفض مستوي القلق داخليا لديها وتزداد دافعيتها. كذلك مارست نشاط"مهام التحدي" إذ تقسم الطالبات لمجموعات أو فرق عمل ومن خلال العصف الذهني تصل لمجموعة من المشكلات التقليدية التي تؤرق المعظم ،وتبدأ في طرح حلول جديدة وغريبة وغير متوقعة عنها ، مما يساعد علي الشعور بالقيمة ورفع الثقة بالنفس وتقدير الذات الاجتماعي، وفي نفس الوقت يتحسن مستوي التفكير لديها،وتكتسب القدرة علي حل المشكلات إبداعيا،وفي إطار النشاط السابق كان يعرض علي الطالبات في مهمة شبيهه "مهمة صعبة أو معقدة "تحتاج لمناقشات جماعية وعصف ذهني وتمحيص وجهات النظر حتي يتم حلها ،مما يعطي فرصا للتفاعل البناء بين الطالبات وشعورهن بالتقدير من قبل بعضهن البعض، ومن ثم تزداد الرغبة في التحدي والقدرة علي حل المشكلات إبداعيا.إذ كان يطلب منهن الإجابة عن أسئلة عامة في التخصص دون التركيز علي مقرر بعينه.أيضا تدربت الطالبات أثناء البرنامج علي نشاط "كوني مصدر إثرائى" لتحسين مدركات المتعلم الاجتماعية عند الآخرين في صورة تقديم يد المساعدة والعون للزميلات بشكل فجائي،حيث تقوم مجموعة من الطالبات بعمل حصر للمصطلحات النفسية التي تشكل صعوبة للمعظم ويتم اختيار طالبات لديهن ثقة منخفضة ،وخجل اجتماعي، وتقدير سلبي للذات،يطلب منهن الرجوع لمصادر المعلومات الرسمية مثل الكتب وقواعد المعلومات والمصادر غير الرسمية مثل عضوات هيئة التدريس بالقسم لمعرفة أصول المصطلح واستيعاب معناه ومعرفة تفاصيله،ثم عرض هذه المعلومات للزميلات داخل قاعة المحاضرة مما يؤدي للشعور بالثقة ورفع مستوي تقدير الذات،وفي نفس الوقت يزداد توجهها الإيجابي نحو التعلم والإحساس بمعناه وقيمته متمثلا في زيادة الرغبة في الفضول العلمي، وجمع المعلومات ،وزيادة قاعدة المعارف أي زيادة (دافعيتها العقلية). كما أن التدريبات الخاصة بتجنب الجهد ترفع مستوي التركيز العقلي لدي الطالبات نتيجة للتخلص من المشتتات.

كما يمكن تفسير النتائج الحالية من خلال التصور النظري والدراسات ذات الصلة،حيث أيدت نتائج الدراسة الحالية ما أشار إليه Buratin etal.,(2015) ،من أن التوجهات الدافعية نحوالتعلم(كأحد أبعاد الدافعية العقلية) Learning Motivation Oreintation تتأثر بالعوامل الوجدانية.أيضا ما أكد عليه (منتصر، إسماعيل،٢٠١٢)،أنه كلما زاد الاستغلال الجيد للاستراتيجيات الوجدانية للتعلم وتطبيقها بطريقة فعالة زاد مستوى الدافعية ، وكذا الانتباه الانتقائي الفعال والإيجابي للمحتويات المدروسة ،وتنمية قدرة

التلاميذ على الانتباه الجيد للمادة المدروسة ،وزيادة رغبتهم في التعلم.أيضا رأيهما حول مفهوم إستراتيجيات الانتباه التي تعتبر جزء من الاستراتيجيات الوجدانية باعتبارها الخطط التعليمية التي تعمل على زيادة قدرة التلميذ على الانتباه والتركيز علي المادة التعليمية المدروسة وزيادة كفاءته التعليمية من خلال المتابعة والانتباه.

وتأييدا لرأي De bono (2010)، في أن الدافعية العقلية تستند إلى افتراض مؤداه أن جميع الأفراد لديهم القابلية لإستثارة دوافعهم المرتبطة بالنشاط العقلي، ولذا يجب تحفيز القدرات الكامنة لدي الإنسان كي يستخدمها بحدها الأقصي (في عبد الفتاح،٢٠١٧). متمثلا في الدور الذي تلعبه الإستراتيجيات الوجدانية في تفعيل التحفيز الذاتي للقدرات والدوافع بفعل استراتيجيات الإنتباه والدافعية.

مناقشة نتائج الفرض السابع: الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى على مقياس (إستراتيجيات التعلم الوجدانية، والدافعية العقلية، والهناء الأكاديمي)"مما يشير إلى إستمرارية أثر البرنامج على أفراد المجموعة أي جدوى التدريبات والأنشطة والتدخلات المختلفة، وإلى إنتقال أثر التدريب.

التوصيات:

فى ضوء النتائج التي توصلت إلىها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- عمل ندوات ودورات لنشر الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم الوجدانية فى تحسين مستوي الانتباه، والحياة الانفعالية والدافعية للطالب الجامعي.
- توعية المعلمين والإخصائيين النفسيين بدور الوجدان في الجانب المعرفي والعمليات العقلية، والأثر البالغ لتخلص الأفراد من الإنفعالات السلبية المرتبطة بالعملية التعليمية عامة، والبيئة الصفية خاصة.
- الاهتمام بتصميم وتطوير المسارات والبرامج والإستراتيجيات (المستندة لمباديء الهناء) والتي تحفز الاندماج في المهام الدراسية للطلاب.
- توعية المعلمين بضرورة توفير خبرات تعليمية ممتعة وجديرة بالإهتمام تضمن شعور الطلاب بالهناء الأكاديمي.
- التأكيد على العوامل والمتغيرات الوجدانية التي تحفز الشعور بالهناء الأكاديمي وتثتثير الدافعية العقلية.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات شبه التجريبية حول الدور الفاعل للوجدان في عملية تعلم الطلاب.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية أبعاد الهناء الأكاديمي وحفزها لدي طلاب وطالبات المراحل المتوسطة والثانوية.
- دراسة أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية فى النموذج الخماسي مع متغيرات أخري ذات الصلة مثل شرود الذهن والسمو الأكاديمي.

Abstract

A training Program based on Affective Strategies of Learning and its effect on the Mental Motivation and Academic Well-Being of the Qassim University Female students

By Sabreen salah

The present Study aimed to identify the effectiveness of the Training Program based on the Affective strategies of learning, and its impact on the both Mental Motivation and Academic Well-Being.The Sample consisted of (60) female students from the Department of Psychology - Faculty of Education - Qassim University. They are divided into two sub-groups: one is experimental (30), the other is a control with (30) female students per group. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores of the experimental group members before and after applying of the training program on the measure of Affective learning strategies, Mental Motivation, Academic Well-Being. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores of the experimental group members and the average scores of the members of the control group after applying the program to a measure of (External control of anxiety, Internal stimulation, learner's Social perceptions, Internal control of anxiety,Avoid effort) (Mental Focus ,Learning Orientation, Creative Problems Solving ,Cognitive Integrity),and(Satiesfaction with Educational Choice, School Burnout, Schoolwork Engagement) for the members of the experimental group.

Keywords: A training Program, Affective learning strategies, Academic Well-Being, Mental Motivation.

The auther gratefully acknowledge Qassim University, represented by the Deanship of Scientific Research, on the material support for this reaserch under the number /(coe-2018-1-14-S-5291) during the Academic year "1439-1440 AH ,2018_2019AD.

الهوامش

١- قد رأى كيس Kiess١٩٨٩(في حسن: ٢٠١١) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي ٠.٠١ فإنها تكون ضعيفة في المتغير التابع، وإذا كانت تساوي ٠.٠٦ فإنها تكون متوسطة، و إذا كانت تساوي ٠.١٥ فإنها تكون مرتفعة.

المراجع:

- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- حموك، وليد سالم؛ علي، يس محمد (٢٠١٣). قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية،٢(٤)،٢٣٤ – ٢٦٢.

- حواس، خضرة (٢٠١٥). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الإجتماعي العاطفي. *مجلة دراسات* تربوية، ٣٤، ١٠٦ – ١٢٣.

- خرنوب، فتون (٢٠١٦). الهناء النفسي وعلاقته بالذكاء الإنفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدي عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٤(١٧)، ٢١٧– ٢٤٠.

- زعير، لمياء ياسين (٢٠١٣). الوعي بالإنفعال وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدي طلبة الجامعة. *مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية*، ٢١ (٣)، ٦٦٢-678.

- سهيل، إياد؛ طنوس، نجيب (٢٠١٣). *أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة*. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، الأردن.

- عبد الحافظ، شحته عبد المولي (٢٠١٧). الإستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق \والسطحي) لدي طلاب الجامعة. *مجلة التربية وعلم النفس*،١٠٣،٥٧ – ١٣٣.

- عبد الرحيم، طارق نور الذين محمد (٢٠١٨). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (٥٥٢،)٤٤٧- ٥٥٩.

- عبد الفتاح، سعدية شكري علي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي علم النفس المرحلة الثانوية لديهم وأثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم وأثره على تنمية التحصيل المعرفي والدافعية العقلية لدي طلابهم. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية*، (٩٢)، ٩٣ – ١٨٢.

- مرعي، توفيق؛ نوفل، محمد (٢٠٠٨). الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية جامعة أونروا في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*،٧(٧٤)،٧٥٧-٧٨٩.

- منتصر، مسعودة؛ إسماعيل، لعيس (٢٠١٢). استعمال الإستراتيجيات الوجدانية وعلاقتها بالتعلم المدرسي لدي تلاميذ المستوي الثانوي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي*، (٢) ،٧ – ٢٨.

- الشريم، أحمد علي (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان*، ١٠ (٦) ٢٣٧– ٣٨٩.

الشريم، أحمد؛ كامل، زياد (٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدي طلبة قسم التربية الخاصة جامعة القصيم. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٦٤ (١)، ١٧٧ – ٢٠٦.

- الغول، السعدي يوسف؛ محمد، كريمة عبداللاه محمود (٢٠١٨). برنامج تدريبى مقترح فى ضوء نظرية العبء المعرفى لتنمية مهارات التدريس والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بمصر والمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط* - ٤٣(١١)، ٣١٨ – ٣٧٧.

Anthony, P. 1., Leo, Celic, d.1, &Rodrigo O.D. (2018). Assessing team effectiveness and affective learning in a datathon. Felipe Maia de Toledo.

Aroa, S., Reada, b., S (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. Contents lists available at Science Direct, Burnout Research,7,21 -28.

Buratin, Khampirat&Leva, Rudzinsks (2015). Learning Motivation Oreantation and Learning Strategies in Thai and Latvian student European.Educational Research Assossiation (EERA),1-12.

Cassandra, Kylie, &Ania, A (2016) Measuring positive and negative aspects of youth behavior Development and validation of the Adolescent Functioning Scale. Journal of Adolescence, 52,135-145.

Chitanand, Rathilal, Rambharos (2018). Higher Education Well-Being: A balancing ACTN.South African Journal of Higher Education, V 32 ,6, 168–176.

Cokluk - Bökeoglu, Ö. (2008). Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale in Turkish Primary School Students and Examining Its Relation to Academic Achievement. World Applied Sciences Journal.4(1),94-99 .

Cooke A., Friedli, L., &Coggins, T. (2011). Mental Well-being Impact Assessment (MWIA) enables people and organisations to assess and improve a policy, programme, service or project to ensure it has a maximum equitable impact on people's mental well-being. National MWIA Collaborative (England),1 – 138.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self-Determination Theory - the Iteration of Psychophysiology and Motivation. Psychophysiology, 17, 321.

Eybers (2018). Friends or Foes? Atheoritical Approach towards Constructivism, Realism and Student Well-Bieng via Academic Literacy Practices. South African Journal of Higher Education, Volume 32 | Number 6, pages 251–269.

Fehmi H, & Demirtaşl, N., Ç. (2015). Adaptation of California Measure of Mental Motivation –CM3. Journal of Education and Training Studies 3 (6).

Giancarlo, C. A. F. (2006). California Measure of Mental Motivation (CM3), An Inventory of Critical Thinking Dispositions, User Manual. CA: The California Academic Press LLC. Ref Type: Generic-

Giancarlo, C. A., F. Blohm, S. W., Urdan, T. (2004). Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation, Educational and Psychological Measurement.64(2), 347-364.

Irine K., Saifuddin A. (2014). Constructtion of Student Well-being Scale for 4-6th Graders. Journal Psychology V 41, N 1, 1 – 16.

Jimenez, L., Javier, A., G., &Cepero, J., L. (2018). The Breif – ACRA Scale on Learning Strategies for University Students.Revista de Psicodidactica,23 (1),63 – 69.

White, J, C. (1993). Metacognitive, Cognitive, Social, and Affective Strategy use in Foreign Language Learning: Acomparative Study.Phd in Applied Linguistics.International Journal of Medical Informatics,112,40 – 44.

Kathleen Lane, Minnie Y. Teng, Steven J. Barnes, Karen Smith (2018). Using Appreciative Inquiry to Understand the Role of Teaching Practices in Student Well-being at a Research-Intensive University, The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning.

Korhonen, J. (2016). Learning difficulties, Academic Well- Being and Educational Pathways among adolescent students. Spwcial Education, Faculty of Education and Walfare Studies,3 - 78.

Lopez, B, Peleato, I, Almerich, A, Iranzo, A, Beut, J. (2015). Affictive Strategies Learning and Learning Approaches in University Student.Conference ECER,2015, Education and Transition, European Educational Research Association,1 -4).

Mazumder, Q. (2014). Student Motivation and Learning Strategies of Studentsfrom USA, China and Bangladesh. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) ,3 (4), 205-210.

Moradi M., Hajiyakhchali A., Behrozy N., Alipour S. (2018). Testing of Model of the Relationship between Percieved Social Support and Academic Well-Being Component by Mediating the Self-Efficacy Beliefs.Jornal of Educational of Education Strategies in Medical Sciences, 11(I06),32-43.

Obergriesser, S.& Stoeger, H. (2016). The influence of emotions and learning preferences on learning strategy use before transition into high-achiever track secondary school, Journal High Ability Studies. 27(1), 5-38.

Phan, H. P., Ngu, B., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling. Psychological Reports 2016, 119(1) 77–105.

Richard M., Lerner, & Jacqueline V. (2011). The Positive Development of Youth. Report of The Findings from the First Seven Years of the 4-H Study of Positive Youth Development. Institute for Applied Research in Youth Development Tufts University ,1-22.

Sara Scrimin*, Ughetta Moscardino, Gianmarco Altoe and Lucia Mason (2016). Effects of perceived school well-being and negative emotionality on students' attentional bias for academic stressors. British Journal of Educational Psychology, 86, 278–295

Susan, G., & Philips. (2009). Affective Learning in. Assessment in University. General EducationProgram,1 – 44.

Tuominen, H., S., Salmela-Aro, A., &Niemivirta. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. Learning and Individual Deffrences,22,290 – 305.

Widlnd A., Tuominen H., Korhonen (2018). Academic Well-Bieng, Mathematics Performans, and Educational Aspirations in lower Secondary Educaion: Changes within aschool year. Original Research, 9,297,1-20.

Williams, G, M. Pendlebury, H., Thomas, K., Smith, P, A. (2017). The Student Well-Being Process Questionnaire (Student WPQ). Psychology, 8, 1748-1761.

Wood A. M., Joseph S.&Maltby J. (2009). Gratitude Predicts Psychological Well-Being above the big Five Facets.Personality and Individual Differences,46,443-447.

Ziaian, Tahereh, Sawyer, J., &Evans, N. (2015). The impact of Mindfulness Mediation on Academic Well – Being and Affective Teaching Practices.Creative Education,6,2174 –2181.