



كلية التربية
المجلة التربوية



جامعة الغردقة

العلاقات السببية ما بين ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي في ضوء المستوى الدراسي لدى طلاب الجامعة إعداد

الأستاذ الدكتور

أسامة أحمد عطا محمد

أستاذ علم النفس التربوي
ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم
والطلاب بكلية التربية جامعة الغردقة

الأستاذ الدكتور

مختار أحمد السيد الكيال

أستاذ علم النفس التربوي
بكلية التربية
جامعة عين شمس

نوره حسن محمد عبد الله

المعيدة بقسم علم النفس التربوي
بكلية التربية جامعة الغردقة
١٤٤٧هـ - ٢٠٢٥م

تاريخ قبول النشر: ٢٠٢٥/٨/١٣

تاريخ استلام المصحح: ٢٠٢٥/٧/٢٦

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التوصل لثلاثة نماذج بنائية تفسر طبيعة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية باختلاف المستوي الدراسي، وقد اشتملت أدوات الدراسة علي مقياس ما وراء الانفعال (إعداد. علاء الدين السيد النجار وآخرين، ٢٠٢٢)، و مقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد. Nguyen,Q & Nguyen,L, 2019)، ترجمة وتقنين الباحثة)، ومقياس مهارات التفكير المستقبلي (إعداد / الباحثة)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى والرابعة للعام الإكاديمي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ بكلية التربية بالغردقة بمتوسط عمري قدره (٢٠.٣١) سنة، وانحراف معياري (١.٩٨)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي السببي المقارن، والحزمة الإحصائية SPSS v 23، و AMOS V 24 للتحقق من الخصائص السيكمترية للمقاييس وتحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ثلاثة نماذج بنائية تفسر طبيعة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للعلاقات ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية وتختلف هذه العلاقات باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى والرابعة)، وفي ضوء نتائج البحث تم صياغة التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: ما وراء الانفعال، الدافعية الأكاديمية، مهارات التفكير المستقبلي، المستوي الدراسي

Abstract

The current study aimed to reach three structural models that explain the nature of direct and indirect causal relationships between meta-emotion, academic motivation, and future thinking skills among Faculty of Education students, according to the variable of academic level. In order to achieve the objective of the current study, the researcher used the Meta-Emotion Scale (prepared by Alaa El-Din El-Sayed El-Naggar et al., 2022), the Academic Motivation scale (prepared by Nguyen, Q & Nguyen, L, 2019), and the Future Thinking Skills Scale (prepared by the researcher). The study sample consisted of (548) male and female students from the first and fourth level in 2024/ 2025 academic year at Hurghada Faculty of Education, with an average age of (20.31) years, and a standard deviation of (1.98) The researcher used the descriptive causal comparative approach, the statistical package SPSS v 23, and AMOS V 24 to verify the psychometric properties of the scales and process the data statistically. The results showed: the presence of three structural models that explain the nature of direct and indirect causal relationships between meta-emotion, academic motivation, and future thinking skills among Faculty of Education students, and these relationships differ according to academic level (first- fourth), the study comes out with several recommendations and suggestions.

Key words: Meta-Emotion, Academic Motivation, Future Thinking skills, Academic level

المقدمة:

تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة في حياة الطالب التعليمية، وتلعب دوراً مهماً في تشكيل مستقبله، حيث إنه الوقت الذي ينتقل فيه الطالب من بيئة منظمة إلى جو أكثر استقلالية وتحفيزاً فكرياً، و تكمن أهمية المرحلة الجامعية في قدرتها على تزويد الطلاب بعدد من الفرص للنمو الشخصي والتطوير الأكاديمي والإعداد الوظيفي، كما توفر المرحلة الجامعية للطلاب فرصة لاستكشاف اهتماماتهم وشغفهم بعمق أكبر، وتتيح للطلاب الخوض في الموضوعات التي يهتمون بها، مما يعزز لديهم حب التعلم والفضول الفكري، فالطلاب ركيزة أساسية في العملية التعليمية بالجامعات، فهم محور الاهتمام والرعاية من قبل إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، ويواجه الطلاب عدداً من التحديات أثناء مسيرتهم الأكاديمية، فعليهم التكيف مع بيئة جديدة ونظام تعليمي مختلف عما اعتادوا عليه في المرحلة الثانوية، كما يحتاج الطلاب إلى تنمية مهاراتهم في إدارة الوقت وتقييم انفعالاتهم وتنظيمها والقدرة على حل المشكلات المستقبلية واتخاذ القرارات، إضافة إلى مواكبة التطورات السريعة في مجال تخصصاتهم.

ويعد المستوى الدراسي من العوامل المؤثرة في نجاح الطلاب وتحصيلهم العلمي، فهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى استيعاب المفاهيم والمهارات المختلفة، وتختلف المستويات الدراسية باختلاف قدرات الطلاب وإمكانياتهم، فمنهم من يتميز بالتفوق والإبداع، ومنهم من يواجه صعوبات تعلم معينة، كما يختلف أيضاً باختلاف الفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي، فالفرقة الدراسية تمثل مرحلة محددة من النضج العلمي والمعرفي لدى الطالب، كما أن اختيار التخصص الأكاديمي يتيح للطالب التعمق في مجال دراسي معين يتناسب مع قدراته واهتماماته؛ ويوفر المعرفة المتخصصة والمهارات اللازمة لسوق العمل في مجال معين، فالفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي مكونان أساسيان وضروريان في الدراسة الجامعية، كما لهما تأثير في متغيرات الدراسة وهذا ما أكدته العديد من الدراسات الحديثة في علم النفس والصحة النفسية والتي سوف يتم تناولها في هذه الدراسة.

ويشير D'Argembeau, Ortoleva, Jumentier, & Van der Linden (2010, p809) أن التخطيط وصنع القرار وتقييم الانفعال وتنظيمه مهارات منتشرة في الحياة اليومية تخدم الأفكار الموجهة نحو المستقبل، كما أشار Jones, Hipkins, Buntting & Conner (2011) أن التفكير المستقبلي هو استكشاف منظم لكيفية تشكيل المجتمع وبيئته المادية والثقافية في المستقبل، فالتفكير المستقبلي هو نمط من أنماط التفكير الذي يتنبأ بالمستقبل وتصوراتهِ حيث يعتمد علي فهم الأحداث الماضية والحاضرة للتنبؤ بالمستقبل وحل مشكلاتهِ؛ ويشير D'Argembeau, et al. (2010, p809) أن التفكير المستقبلي له أهمية كبيرة علي جميع الجهات فهو يسمح بتصور الأحداث المستقبلية المحتملة، وله قيمة هائلة في التكيف، مما يسمح بالنظر في عواقب الأمور المحتملة قبل التصرف، وبالتالي يسمح بتجاوز الأزمات والاحتياجات الحالية لصالح الأهداف طويلة المدى، فمهارات التفكير المستقبلي من المهارات الهامة الذي يجب الاهتمام بها بين طلاب الجامعة لتمكينهم من مواجهة التحديات ومواكبة المستجدات العصرية. وينطوي التفكير المستقبلي علي ست مهارات حسب نظرية Torrance (2003) وهي التنبؤ، والتخيل، والتخطيط، وتطوير السيناريو، والتفكير الإيجابي، وتقييم المنظور المستقبلي؛ وجميع هذه المهارات ضرورية للطلاب الجامعي حيث تساعد علي مواجهه التحديات وفهمه لذاته وانفعالاته ووعيه بها؛ كما أوضح Tulving (1983) وفقا لنظريته أن هناك خمس مهارات للتفكير المستقبلي وهي (مهارة التوقع، مهارة التنبؤ، مهارة التصور الذهني، مهارة التخطيط، و مهارة اتخاذ القرار). (ماجدة هليل العلي؛ سرمد إبراهيم عبدالحسين. ٢٠٢٠)؛ واتفقت دراسة (عماد حسين حافظ، ٢٠١٥، ١٢٥؛ جيهان أحمد الشافعي، ٢٠١٤، ١٩٩؛ تهاني محمد سليمان، ٢٠١٧، ٦٨ & شيماء محمد حسن، ٢٠١٦، ٦٣) علي مهارات التفكير المستقبلي وهما (مهارة التوقع، مهارة التنبؤ، مهارة التصور، مهارة حل المشكلات المستقبلية).

كما يشير أنور محمد الشرقاوي (٢٠١٢، ص٢٣٤) أن الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعليم أساليب وطرائق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات.

وترتبط الدافعية بالعملية الأكاديمية حيث تظهر بمستويات الطلبة الدراسية وقدراتهم على تطوير ذاتهم، وتحقيق أهدافهم الأكاديمية والعلمية. فالدافعية هو حالة انفعالية داخلية تدفع الفرد لأداء مهامه؛ بينما الدافعية الأكاديمية هو الدافع الذي يوجه السلوكيات المرتبطة بالأداء والنجاح الأكاديمي، كما أنه مقدار الجهد الذي يبذله الطلاب ومدى فاعليتهم في تنظيم عملهم ومدى ثباتهم عند مواجه العقبات Usher & Morris (2012) ؛ فهي الدافع لاتخاذ القرار بشأن الدراسة الجامعية ومدى استمراريتها (Wilkesmann, Fischer & Virgillito, 2012)

وتشير Shia (1998) إلى أن يوجد نوعين من الدافعية الأكاديمية هما الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية، فالدافعية الأكاديمية الداخلية هي الدافعية الداخلية للفرد (الحالة الداخلية) الذي تدفعه للقيام بسلوك ما ، بينما الدافعية الأكاديمية الخارجية هي المرتبطة في الرغبة في إرضاء الآخرين. وأشار Shapiro and lawrance (2003) أن تحفيز الدافعية من أهم المكونات الأساسية للذكاء الانفعالي، لأنها مهارات انفعالية تقود الفرد نحو تحقيق الأهداف، فالأطفال الذين تتوفر لديهم الدافعية يتوقعون النجاح، ولا يعانون المتاعب، ويقبلون الفشل وما يصاحبه من أي انفعالات سلبية كالقلق والحزن والغضب، ويكون لديهم المقدرة علي التغلب علي هذه المشاعر.

ومن هنا، تعمل الانفعالات بموجب ميكانيزمات خاصة بها، فهي كباقي الظواهر النفسية في علم النفس لها دورة حياة تمر بها، فهي لا تعمل بمعزل عن مشاركة كافة الظواهر النفسية الفسيولوجية والبيئية، فلا يمكن أن يظهر أي انفعال من فراغ بل يوجد وراء كل انفعال سبب معين؛ حيث إن ظهور أي انفعال يتطلب حدوث تفاعل

تكاملي بين المفاتيح الداخلية والمفاتيح الخارجية لها (وهي المكونات المعرفية والبيولوجية) من جهة، والمفاتيح الخارجية لها (وهي العوامل المادية والاجتماعية) من جهة أخرى. فمثلا لو أخذنا أي انفعال سواء كان ساراً (كالفرح مثلا) أو انفعال غير سار (كالحزن مثلا) فهل يمكن لهذين الانفعاليين أن يظهرأ بدون تفاعل المفاتيح الداخلية والخارجية لهما معا ؟ بالتأكيد لا (محمد محمود بني يونس، ٢٠١٥ ، ٢٣٦) .

ويذكر عبدالفتاح رجب مطر (٢٠١٧) ، كما ورد في رضا مسعد الجمال (٢٠١٨) أن الانفعال ينتج عن تقييم الفرد للمثيرات من حوله، بينما ما وراء الانفعال فينتج عن تقييم الفرد للانفعالات نفسها، فضلا عن أن الانفعال دائما حالة عابرة، بينما ما وراء الانفعال قد يكون حالة أو سمة ثابتة نسبيا، كما تعد الانفعالات - لا سيما الأولية منها كالفرح والحزن والبكاء - شيئا فطريا، في حين أن ما وراء الانفعال يكتسب بالخبرة وينمي بالتدريب، ويختلف من فرد لآخر؛ وبالتالي فإن ما وراء الانفعال يختلف عن الانفعال.

كما يشير JÄGER & BARTSCH (2006) أن ما وراء الانفعال هي تلك المشاعر الذي يشعر بها الناس تجاه انفعالاتهم الخاصة ، و ينطوي ما وراء الانفعال علي ثلاثة أبعاد وهما: قدرة الفرد علي وعيه بالانفعال، وقدرته علي تقييمه و تنظيمه للانفعال ذاته.

فما وراء الانفعال من السمات الهامة لدي الطالب الجامعي؛ حيث وعي الطالب لانفعالاته وتقييمها وتنظيمه لها تساعد علي حل المشكلات المستقبلية والقدرة علي اتخاذ القرار فهو لم يتوقف فقط علي فهمه لانفعالاته بل انفعالات الآخرين وكيفية التواصل معهم وهذا يتفق مع دراسة (Sodoma (2023 التي اشارت أن ينطوي ما وراء الانفعال علي القدرة علي فهم انفعالاتي وانفعالات الآخرين والتأمل الذاتي لها ؛ ولذلك يعتبر ما وراء الانفعال أمر هام في بناء شخصية الطالب، فهو يركز علي الوظائف التنفيذية للانفعال في جميع جوانب الشخصية، وأكدت دراسة لمياء ياسين زغير (٢٠١٣)

بأن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الوعي بالانفعال والقدرة علي حل المشكلات من خلال وضع التصورات والحلول لها، وهذا يعني أن كلما ارتفع مستوى الوعي بالانفعال عند الطلاب ارتفع قدرتهم علي حل المشكلات وخاصة المستقبلية من خلال طرح البدائل والحلول.

ولما كانت المتغيرات السابقة لها أهمية كبيرة في الجانب الإنساني وقدرتها علي التحكم في السلوك الإنساني وتوجيهه، فقد اهتمت هذه الدراسة بتناول ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي كأحد متغيرات علم النفس الحديثة، لدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، والتوصل إلي ثلاثة نماذج بنائية توضح العلاقات بين هذه المتغيرات بتباين المستوي الدراسي.

مشكلة الدراسة:

يعد مصطلح ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية و مهارات التفكير المستقبلي من المصطلحات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، فوعي الطالب بانفعالاته وانفعالات الآخرين والتنظيم لها والتحكم فيها أمر هام لدي طلاب الجامعة، بالإضافة الي مهارات التفكير المستقبلي ؛ حيث تجعل الطالب أكثر قدرة علي التكيف والإحاطة بالمتغيرات الدخيلة والأحداث المتوقعة ، وأكثر قدرة علي حل المشكلات وتحديد أهدافه والتخطيط لها للوصول إليها؛ كما تلعب الدافعية الأكاديمية دوراً هاماً في الربط بين هذه المتغيرات، فوجود الدافعية تساعد الطالب علي تنظيم انفعاله للوصول إلي أهدافه؛ وبناءً علي ذلك ، قامت الباحثة بعد إطلاعها علي الدراسات السابقة والأطر النظرية بإجراء دراسة استطلاعية pilot study علي طلاب الفرقة الأولى والرابعة من طلاب كلية التربية بالغردقة للتعرف علي مستويات ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية والتفكير المستقبلي؛ حيث كان متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى علي مقياس ما وراء الانفعال (١٢٨,١) وانحراف معياري (١٩,٠٤ $\pm$) ، ومتوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة (١٢٩,٨) وانحراف معياري (١٦,٦ $\pm$)؛ كما كان متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى علي مقياس الدافعية

الأكاديمية (١٠٩,٢) وانحراف معياري $(\pm ٢٠,٦)$ ؛ بينما متوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة (١١٣,٥) وانحراف معياري $(\pm ٢٤,٣)$ وهذا ما أشارت اليه دراسة يامن سلمان السليمان (٢٠٢٢) أن الدافعية الأكاديمية تكون مرتفعة لدى طلاب الفرقة الرابعة ؛ كما كان متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى علي مقياس مهارات التفكير المستقبلي (٧٢.٦) وانحراف معياري (± ١٠.٨) ، ومتوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة (٨٠.٥) وانحراف معياري ١٢.٣.

وقد نالت هذه المصطلحات اهتمامات الباحثين في علم النفس؛ وهذا ما دفع الباحثة إليه لدراسة التأثيرات المباشرة و غير المباشرة بين ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي؛ والتوصل إلي تباین النموذج لعلاقات ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي بتباين المستوي الدراسي لدي طلاب كلية التربية.

فلم تجد الباحثة - علي حد علمها - دراسة تناولت تباین النموذج البنائي لعلاقات ما وراء الانفعال و الدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي بتباين المستوي الدراسي، رغم بحثها في مختلف الدراسات العربية والأجنبية. وهذا ما دفع الباحثة لتناول مشكلة الدراسة.

تدور الدراسة حول السؤال الرئيسي التالي:

هل تتباين مؤشرات التطابق بين مسارات متغيرات النموذج بتباين المستوي الدراسي من حيث الفرقة (الأولى _ الرابعة)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن تطابق بيانات عينة الدراسة مع النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين ما وراء الانفعال و الدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي.
- التحقق من تباین نماذج علاقات ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي بتباين المستوي الدراسي من حيث الفرقة الأولى، والرابعة.

أهمية الدراسة:

تتبلور الأهمية النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

- تقديم إطار نظري وبحوث سابقة فيما يتعلق بما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي وهل تختلف هذه المتغيرات باختلاف المستوي الدراسي.
- تمهد الطريق للباحثين لإجراء العديد من الدراسات حول ما وراء الانفعال مع متغيرات أخرى.
- تبرز الدراسة دور الانفعالات في توجيه الطلاب نحو التعلم والتخطيط لمستقبلهم سواء الإيجابي منها أو السلبي.
- الإسهام في إعداد خريج جامعي قادر على استخدام التفكير المستقبلي ومهاراته بما يفيد في سوق العمل.
- تقديم مقياس لمهارات التفكير المستقبلي يتناسب مع طلاب المرحلة الجامعية متناول أبعاد لمهارات التفكير المستقبلي (كالتخطيط المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، اتخاذ القرار).
- إمداد البحث العلمي بمقياس مترجم (الدافعية الأكاديمية) يمكن الاستفادة به في الدراسات المستقبلية.

محددات الدراسة:

اهتمت الدراسة الحالية بدراسة التأثيرات المباشرة و غير المباشرة بين ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي ، وهل يختلف النموذج البنائي لعلاقات ما وراء الانفعال و الدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي باختلاف المستوي الدراسي؟ وتكونت العينة من طلاب كلية التربية بالغرقة الفرقة الأولى والرابعة ، وبزمن ومكان إجرائه كلية التربية بالغرقة للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م، و تم استخدام المنهج الوصفي السببي المقارن لملائمته لأهداف الدراسة.

التعريف الإجرائي للمصطلحات:**ما وراء الانفعال Meta-Emotion:**

هي وعى الفرد بانفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين المحيطين به، ومدى قدرته على تقييمها وتنظيمها للحصول على الأداء الجيد وتكوين علاقة جيدة مع الآخرين المحيطين به ، والمتمثل ابعاده (الوعي الانفعالي ، التقييم الانفعال ، تنظيم الانفعال) (علاء الدين النجار؛ احسان نصر عطا الله ؛ الهام ابراهيم محمد. ٢٠٢٢)، و تتبنت الباحثة هذا التعريف كتعريف إجرائي للدراسة الحالية ويتم تقديرها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ما وراء الانفعال.

الدافعية الأكاديمية Academic Motivation :

الدافعية الأكاديمية هي عوامل أو عمليات تؤثر على توجيه وشدة واستمرارية السلوكيات المرتبطة باكتساب المعرفة والإنجاز الأكاديمي في بيئات التعلم؛ ولها تأثير هام علي الاداء الأكاديمي للطلاب وتحصيلهم الدراسي؛ كما يوجد نوعين من الدافعية الأكاديمية، الدافعية الأكاديمية الداخلية وهي الدافعية المرتبطة بمدى رضا الفرد لأداء سلوك ما وهي نابعة من داخل الفرد لتوجيه سلوكه ؛ بينما الدافعية الأكاديمية الخارجية هي الدافع الخارجي النابع من البيئه لدفع الفرد للقيام بسلوك ما وتأتي من خلال المدح والمكافأه ، كما أضاف أنه يوجد نوع آخر من الدافعية يسمى ضعف الدافعية و هو لا يندرج تحت الدافعية الداخلية أو الدافعية الخارجية ، وأشار إليها انها عجز المتعلم عن الأداء (Nguyen, Q. N., & Nguyen, L. V, 2019)، و يتم تقديرها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الدافعية الأكاديمية.

مهارات التفكير المستقبلي Future Thinking Skills:

هي مجموعة من المهارات التي يمتلكها الطالب لتساعده علي إعداد خطة مستقبلية لأهدافه ، و حل المشكلات المستقبلية التي من المتوقع مواجهتها، وقدرته علي اتخاذ

القرارات نحوها ، ويتم تقديرها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب علي مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

سوف تستخدم الباحثة في الدراسة الحالية مهارات التفكير المستقبلي التالية (حل المشكلات المستقبلية، التخطيط المستقبلي ،اتخاذ القرار).

المستوي الدراسي:

تعرفه الباحثة بأنه الفرقة الدراسية المقيد بها الطالب في تخصص معين.

أدبيات البحث:

١- أولاً: ما وراء الانفعال Meta-Emotion:

تعد الانفعالات جزءاً هاماً في البناء النفسي للإنسان وهي التي تحدد شخصيته وقدرته علي التفكير والتوجه نحو هدف ما ، وتحديد مستوي قدراته والأسلوب الذي تسير عليه حياته، ويعد ما وراء الانفعال أمر هام في بناء شخصيه الطالب ، فأمتلك الطالب لمهارات ما وراء الانفعال تساعد أن يكون علي وعي بانفعالاته وتقييمها وتنظيمها أي قدرته علي مراقبه انفعالاته والتحكم بها للوصول إلي أهدافه، ويرى (Norman & Furnes 2016 . p187 أن مفهوم ما وراء الانفعال حظي بعناية كبيرة من قبل الباحثين في مجال علم النفس والفلسفة، ففي علم النفس أصبح موضوع ما وراء الانفعال موضوع اهتمام في التخصصات المختلفة بما في ذلك علم نفس الأعلام، وعلم نفس الشخصية، وعملية صنع القرار وكذلك علم نفس الأكلينيكي.

ونتيجة تفكير الأفراد في انفعالاتهم يتكون لديهم مشاعر متباينة، فهناك من يشعر بالضيق وربما بالحزن من شعوره بالغضب أو من طريقة تعبيره عنه، في حين أن هناك من يشعر بالبهجة وربما بالفخر لقدرته على التعبير عن غضبه ، ولذلك فكل خبرة انفعالية يمر بها الفرد ينتج عنها شعور سلبي أو إيجابي نحوها نتيجة تفكيره فيها (عبدالفتاح رجب مطر، ٢٠١٥، ص ٨١).

وكان بداية ظهور مصطلح ما وراء الانفعال بشكل صريح في علم النفس علي يد جوتمان وزملائه عام ١٩٩٦ اثناء دراستهم للسياقات الانفعالية الحادثة بين الأمهات وبنائهن ، حيث أشاروا أن ما وراء الانفعال يتضمن وعي الفرد بانفعالاته وتقييمها ، وارتبط هذا المصطلح باسمه ، وقد تم تعريف ما وراء الانفعال في البدايه بطريقة مشابهه لفكره ما وراء المعرفة الذي قدمه flavel، والتي تعني المعرفة حول المعرفة ، وعلي هذا تم تعريف ما وراء الانفعال علي أنه الانفعال نحو الانفعال ، حيث تركز فلسفة ما وراء الانفعال علي كيفية فهم الوالدين لانفعالاتهم مما يمكنهم من تعليم أطفالهم لفهم انفعالاتهم مما يعود بنتائج إيجابية عليهم (Gottman, katz, &Hooven, 1997, p6).

مفهوم ما وراء الانفعال وأبعاده

اختلف العلماء نحو تعريف ما وراء الانفعال حيث يشير (Gottman et al 1996) p243 , أن ما وراء الانفعال هو مجموعه منظمة من المشاعر والأفكار حول مشاعر الفرد نفسه ومشاعر الآخرين، ونستخدم مصطلح ما وراء الانفعال بشكل عام ليشمل كلاً من المشاعر والأفكار نحو الانفعال بدلاً من المعني الضيق له مشاعر الفرد نحو مشاعره علي سبيل المثال الشعور بالذنب بسبب الغضب، وهذا المفهوم يتماشى مع ما وراء المعرفة والذي يشير إلي الوظائف التنفيذية للأدراك (Allen & Armour, 1993; Olson & Astington, Bvinelli, 1993; Flavell, 1979; Fodor, 1992; 1993).

ويعرفه ŽGANEC(2013, p. 26) أن مفهوم ما وراء الانفعال هو الانفعال نحو الانفعال و تحليل انفعالاتنا الخاصة، وأشار جوتمان وزملاؤه أن بنيه ما وراء الانفعال تتضمن وظائف تنفيذيه قائمه علي مشاعر الفرد وأفكاره تجاه هذه المشاعر، وأكد أن ما وراء الانفعال يختلف باختلاف الأفراد حيث يتفاعل الأفراد بشكل مختلف عند شعورهم بالغضب ، فالبعض يظهر لديه الانزعاج بوضوح عند الغضب ، والبعض الآخر يشعر

بالإرتياح تجاه تعبيره عن غضبه ، كما أن هناك من يكون محايداً تجاه غضبه - أي لا يشعر بأنه جيد أو سيئ - ومن هنا نشير علي أن ما وراء الانفعال يختلف باختلاف الأفراد.

كما يمكن تعريف ما وراء الانفعال بأنها الاستجابة الانفعالية التي تصدرها تجاه حالاتنا الانفعالية (Norman & Furnes, 2016, p.181) وهي ترتبط بشكل وثيق بالتنظيم الانفعالي، فالتنظيم الانفعالي هو العملية التي نقوم من خلالها بمراقبة وتقييم ومعالجة انفعالاتنا لتحقيق الأهداف الشخصية (Berking and Wupperman 2012; Kooze 2009, p 128 ، حيث تعمل ما وراء الانفعال علي ادارة افكار الشخص وقراراته وسلوكه كما أنها تعزز لديه الصحة النفسية. (Ghaffari, Esmali, 2023, p.246).

فعملية ما وراء الانفعال عملية معقدة تتضمن مراقبة وتقييم المشاعر الأولية، واستثارة استجابات عاطفية ثانوية تجاه هذه المشاعر، فهذه الاستجابات بدورها تولد دوافع إما للحفاظ على المشاعر الأولية أو الأقتراب منها، أو للسيطرة عليها أو تجنبها . وبعبارة أخرى، فما وراء الانفعال هي عملية تعديلية للخبرات العاطفية (Bartsch , 2008). (Vorderer, Mangold & Viehoff, 2008).

ويتضح مما سبق أن ما وراء الانفعال هو سمه ثنائية الارتباط - أي لا بد من وجود انفعال أولي حتي يحدث الانفعال الثانوي ألا وهو ما وراء الانفعال فهي لا ترتبط بالفرد نفسه وتؤثر فيه بل ترتبط بالآخرين كذلك، و يعد التقييم والتنظيم الانفعالي هو أساس ما وراء الانفعال ، حيث إن الفرد لا يكون لديه مهارات ما وراء الانفعال إلا اذا كان علي وعي بانفعالاته وتقييمها سواء بالإيجاب أو بالسلب وقدرته بعد ذلك علي التنظيم الانفعالي لها واستخدام افضل الآليات المناسبة للموقف، وفسر ذلك Mendonca (2024) حيث أطلق علي ما وراء الانفعال انفعال من الدرجة الثانية والانفعال تجاه الموقف ذاته هو انفعال من الدرجة الأولى ومن الصعب فصل ما وراء الانفعال عن

الانفعال ذاته فعلي سبيل المثال عندما يشعر شخص ما بالسعادة ، فإن هذا الشخص لديه انفعال من الدرجة الأولى - الفرح بشأن شئ حدث مثلاً - وانفعال من الدرجة الثانية - الفرح بشأن الشعور بالفرح.

وبناء علي ذلك تبنت الباحثة تعريف علاء الدين النجار وآخرين (٢٠٢٢) لما وراء الانفعال حيث مناسب لعينة وغرض الدراسة والذي يشير الي وعى الفرد بانفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين المحيطين به، ومدى قدرته على تقييمها وتنظيمها للحصول على الأداء الجيد وتكوين علاقة جيدة مع الآخرين المحيطين به والمتمثل أبعاده في :-

١- **الوعي بالانفعال:** ويعرف بأنه مدي انتباه وإدراك وفهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين من حوله، وحسن التمييز بينهما والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

٢- **تقييم الانفعال:** ويعرف بأنه الأحكام التي يصدرها الفرد علي انفعالاته ومشاعره وانفعالات الآخرين من حوله سواء بالسلب أو الايجاب.

٣- **تنظيم الانفعال:** بأنه العملية التي يستطيع الفرد من خلالها استخدام آليات عديدة لتعديل أو تغيير أو التحكم في انفعالاته السلبية والأفكار المرتبطة بها والأبقاء علي انفعالاته الإيجابية والأفكار المرتبطة بها ص ص (١٦٩-١٧٠) . وهذا ما يتفق مع دراسته محمد عبدالرؤوف عبدره (٢٠٢٠) و رابعة عبد الناصر مسحل (٢٠٢١) ، ونبيل عبدالهادي احمد (٢٠٢٠) علي أن ما وراء الانفعال يتضمن أبعاد: الوعي بالانفعال ، مراقبة الانفعال وتقييمه ، و التنظيم الانفعالي.

ثانياً: الدافعية الأكاديمية Academic Motivation:

تعد الدافعية هي المحرك الأساسي للإنسان في مختلف حياته ، وهي التي توجهه نحو تحقيق أهدافه وتفوقه في دراسته. ويشير Amrai, Motlagh , Zalani & Parhon, (2011,p.399) أن الدوافع تتأثر بأربعة عوامل وهي: البيئة والمحفزات

الخارجية ، والحالة المزاجية للكائن الحي ، والهدف ، والأدوات اللازمة لتحقيق الهدف ، فهي القوة الداخلية التي تدفع الفرد للقيام بالسلوكيات المختلفة ، وبناء علي ذلك فإن الدافع يحدد الأسباب الكامنة وراء سلوك الأفراد.

ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته ، وإعادة التوازن عندما يختل ، وللدوافع ثلاث وظائف رئيسية في السلوك هي : تحريكه وتنشيطه ، وتوجيهه ، والمحافظة علي استدامته حتي تشبع الحاجة ويعود التوازن (Govern & Petri, 2004, p.55) .

وتعددت أشكال الدافعية فهناك الدافع للإنجاز ، والدافع للبقاء ، والدافع لتحقيق المتطلبات الشخصية ، والدافع الأكاديمي. وتعتبر الدافعية الأكاديمية أحد انواع الدافعية والتي ارتبطت بتحقيق الأهداف الأكاديمية من إنجاز وتفوق بالمجال الأكاديمي وارتباطها بالعملية التعليمية. حيث ترتبط الدافعية الأكاديمية بدراسة اسباب السلوكيات المرتبطة بالأداء والنجاح الأكاديمي مثل مقدار الجهد الذي يبذله الطلاب ، ومدى فاعليتهم في تنظيمهم لعملهم الأكاديمي ، ومدى مثابرتهم عند مواجهه الصعوبات (MORRIS, 2012, p 35).

فالدافعية عنصر هام في تقدم الطلاب ومستوي رضائهم داخل الجامعة ، حيث يشكل دافع الطلبة عنصراً رئيسياً في تحقيق التقدم الأكاديمي والارتقاء بمستوى الرضا عن تجربتهم الجامعية. فهناك عدد من العوامل التي تؤثر في اختياراتهم للمؤسسات التعليمية والتخصصات والبرامج الدراسية والمدرسين كطبيعة الرغبات والأحتياجات الدراسية، ومدى تلبية الجامعة لتلك المتطلبات، ومستوى الإقبال أو النفور تجاه جوانب معينة من الحياة الجامعية، وجاذبية الأنشطة الأخرى المتاحة. علاوة على ذلك، تلعب هذه العوامل دوراً محورياً في تحديد مدى اجتهاد الطلاب في دراستهم، وسرعة استيعابهم للمواد التعليمية، وتحقيقهم للنتائج المرغوبة ؛ وصولاً إلى تحقيق الرضا التام عن مسيرتهم التعليمية والوصول الي أهدافهم (Moen & Doyle, 1978, p.1) .

كما أن الدافعية الأكاديمية لها دور هام في التحصيل الأكاديمي وهذا ما أكدته دراسة (Amrai et al. (2011، ولها دور فعال في التنبؤ بالمستقبل وتوجيه الأفراد وهذا ما أكدته دراسة (De Volder, & Lens, (1982، وأكدت دراسة طارق نور الدين محمد و عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف (٢٠١٦) علي العلاقة الوثيقة بين الدافعية الأكاديمية والتفكير الإيجابي. فالدافعية لها دور حيوي في توجيه سلوكيات الأفراد، وتختلف الدافعية الأكاديمية باختلاف الأفراد من حيث الفرقة والتخصص الأكاديمي وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة (Münire & Hakan (2014 و دراسة حجاج عمر (٢٠١٤. كما أشار عائشة شبة ؛ نبيله بن الزين (٢٠٢١) و يامن سلمان السليمان (٢٠٢٢).

ثالثاً: التفكير المستقبلي ومهاراته Future Thinking and its skills :

مع التقدم التكنولوجي السريع والثورة المعلوماتية اتجهت المؤسسات التربوية للأهتمام بالتفكير المستقبلي ومهاراته وذلك لمساعدة الطلاب علي مواجهه الحياه وتحدياتها والتكيف مع التغيرات السريعة في الحياة ، ويرى (Kaya, Bodur & Yalniz (2014, P.3869 أن هذه التغيرات العالمية تؤثر علي الأهداف المستقبلية للأفراد حيث تؤدي إلي رفع مستوي توقعات الأفراد تجاه المستقبل وتخوفهم تجاهه، فالعولمة والتطور التكنولوجي والصراعات والحروب والقضايا البيئية تؤثر في مستقبل الأفراد فيما يتعلق بأنهاء الدراسة والنجاح في العمل والحصول علي وظيفة ، كما أنها تؤثر علي توقعات الأفراد تجاه المستقبل مما تدفعهم علي التوجه نحو المستقبل والتخطيط له ، و إن التفكير في المستقبل هو جزء من الإدراك البشري، فالكثير من السلوك البشري موجه نحو المستقبل ، وقد زادت دراسات التفكير المستقبلي في العديد من مجالات علم النفس، ولا يزال البحث في التفكير المستقبلي وأهميته في العلوم التربوية شحيحاً (Uskola & (2023, p 743، حيث كان أول ظهور للتفكير المستقبلي عام ١٩٤٣ علي يد العالم الألماني Ossip Flechtheim ، وفي عام ١٩٦١ وضع الفيلسوف الفرنسي

Burger Gaston الأساس الأول لمركز دراسات الفكر المستقبلي .ثم في نفس العام، نشر العالم البريطاني Denis Gabor كتابه الشهير "اختراع المستقبل " ، بعد ذلك عُقد المؤتمر الدولي السابع للتفكير المستقبلي في باريس عام ١٩٦٥ بدعوة من العالم Bertrandi.

ثم أسس العالم الأمريكي Cornish في عام ١٩٦٧ أول مجموعة للتفكير المستقبلي والتي ضمت عشرة آلاف عضو، ونشرت الجمعية كتابًا بعنوان "استشراف المستقبل "، ثم توالى بعد ذلك في مختلف دول العالم إنشاء العديد من مراكز الأبحاث المهمة بالتفكير المستقبلي (Abdul Hussein& Gabr, 2022, P.1565, as mention in Toffler, 1970:p.21) . ثم اتجهت بعد ذلك أبحاث Macleod (1997) وزملائه للأهتمام بالتفكير المستقبلي بشكل كبير في أبحاثهم في ضوء الابتكار نحو التفكير في المستقبل (Abdul Hussein& Gabr,2022,P. 1565).

فالتفكير المستقبلي هو عملية عقلية يقوم بها الفرد ليستفيد من الأحداث الماضية والحاضرة في فهم المستقبل القريب والبعيد والتعامل معه بمهارة (Kaya,Bodure & Yalniz,2014,3870). وأشار عماد حافظ (٢٠١٥، ص ٣٩) أن التفكير المستقبلي عملية عقلية يقوم فيها الفرد بفهم الأحداث الماضية مروراً بإدراك المشكلات الحالية واسبابها والتنبؤ بما سيكون في المستقبل وإعداد الخطط وتطويرها وفقاً للمعلومات الجديدة.

كما أشار (Canina, Bruno & Monestier (2022 أن التفكير المستقبلي نهج استراتيجي لاستكشاف سيناريوهات المستقبل والنظر فيها بشكل نقدي بهدف تحديد وتحليل السيناريوهات الأكثر تفضيلاً للناس والمجتمع ، فالهدف من التفكير المستقبلي هو تزويد السياسيين وصانعي القرار بالقدرة علي التنبؤ بالتغيرات بشكل استباقي ، وتحديد الفرص ، وتسهيل الانتقال نحو مستقبل مرغوب فيه ؛ فهو لا يسمح بالتعرف علي التغيرات التي تتم علي المدى الطويل بل ايضاً علي التغيرات التي تتم في الوقت الحالي.

مهارات التفكير المستقبلي **Future Thinking Skills**:

تعددت تصنيفات مهارات التفكير المستقبلي في الدراسات العربية والأجنبية وذلك طبقاً لأغراض كل بحث حيث صنف (Torrance, 2003) مهارات التفكير المستقبلي في نموذج حل المشكلات المستقبلية العالمي Future Problem Solving (FPSPI) Program International الي ست مهارات متمثلة في: التخطيط futuristic planning ، التنبؤ المستقبلي futuristic Predicting ، تطوير السيناريو المستقبلي Developing Futuristic scenario ، التخيل المستقبلي Futuristic Imagination ، التفكير الإيجابي Positive Future thinking ، تقييم المنظور المستقبلي Evaluating Future Perspective (Phelps, 2022) . (Torrance, 2003)

واتفقت دراسة عماد حسين حافظ (٢٠١٥، ١٢٥) وجيهان أحمد الشافعي (٢٠١٤، ١٩٩) و تهاني محمد سليمان (٢٠١٧، ٦) و شيماء محمد حسن (٢٠١٦، ٦٣) علي أن مهارات التفكير المستقبلي متمثلة في مهارة التوقع Forecasting ، و مهارة التنبؤ predicting ، و مهارة التصور Perception ، و مهارة حل المشكلات المستقبلية Futuristic solving problem .

وأشارت دراسة Tulving (1983) علي أن مهارات التفكير المستقبلي متمثلة في التخيل Imagination والتوقع Forecasting والتنبؤ Predicting والتخطيط Planning واتخاذ القرار Decision making واتفقت معه دراسة (Brown, 2010) and kraehe علي هذه الأبعاد فيما عدا بعد (اتخاذ القرار) (ماجده هليل العلي وآخرون ، ٢٠٢٠)، (علا عبدالرحمن علي ، ٢٠١٩).

في حين اوضحت دراسة (Karim & Thamer, 2022) أن مهارات التفكير المستقبلي متمثلة في التخطيط Planning for the future ، والتوقع والتنبؤ المستقبلي future expectations Future predictions و التصور العقلي mental

representation ، وتوصلت نتائج أحمد صالح نهابة ؛ أحمد حمزة عبود (٢٠٢٠) إلى مهارات التفكير المستقبلي متمثلة في التخطيط planning وحل المشكلات المستقبلية future solving problem والتوقع forecasting والتخيل المستقبلي Futuristic Imagination ، في حين توصلت دراسة ايمان محمد عبدالوارث (٢٠١٦) لمهارات التفكير المستقبلي متمثلة في: التخطيط planning ، والتنبؤ prediction ، والتخيل (التصور) Imagination ، و حل المشكلات solving problem ، والتقييم Evaluation ، واتخاذ القرار making decision .

ونلاحظ مما سبق ، تتباين مهارات التفكير المستقبلي وفقا لأغراض كل باحث وطبيعة العينة ويعد هذا التباين تبايناً شكلياً وليس جوهرياً؛ ولذلك قامت الباحثة بتحديد مهارات التفكير المستقبلي التي تستخدم بالدراسة الحالية وذلك بعد إطلاعها علي الدراسات العربية والأجنبية ؛ وجد هذه المهارات أكثر انتشاراً لدي طلاب الجامعة وأكثر احتياجاً لها كما انها أكثر ارتباطاً مع عينة الدراسة وهذه المهارات متمثلة في : حل المشكلات المستقبلية، والتخطيط المستقبلي ، واتخاذ القرار ؛ وتُعرف هذه المهارات كالتالي :

١- حل المشكلات المستقبلية : تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية (الوصول إلى المعلومات، تدوين الملاحظات، وضع المعايير، تحديد وتطبيق الإجراءات، تقييم البدائل، اصدار الأحكام) (عماد حسين حافظ، ٢٠١٥، ص ١٢٥). كما تعرفها علا عبدالرحمن (٢٠١٩، ص ٢٦) بأنها مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الأفراد لوضع استراتيجيات تهدف إلى حل مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة سواء داخل أو خارج المؤسسة من خلال التعرف على المشكلة واقتراح بدائل متعددة ووضع حلول غير مألوفة لها. أي أنه تلك المهارة التي تجعل الأفراد لديهم القدرة على إيجاد حلول للمشكلات والقضايا المتوقعة

مستقبلياً بصورة مبدعة وقابلة للتنفيذ. كما عرفت ايمان محمد عبدالوارث (٢٠١٦ ، ص ٣٣) ان مهارة حل المشكلات يقصد بها قدرة الفرد علي ايجاد حلول مناسبة لمشكلة ما أو قضية معينة ، وتتطوي هذه المهارة علي عدد من الخطوات هي : تحديد المشكلة ، تحليل المشكلة ، صياغة بدائل لحل المشكلة ، والموازنة بين البدائل المقترحة.

تعرفه الباحثة بأنه: قدرة الطالب علي توقع المشكلات المستقبلية ومواجهتها واقتراح الحلول لها ، ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية كمهارة تدوين الملاحظات ، ومهارة الوصول للمعلومات حول المشكلة لأتخاذ افضل الحلول ، ومهارة تحديد وتطبيق الإجراءات والخطوات المعقدة في ضوء عناصر المشكلة المتعددة ، ومهارة وضع المعايير للحكم على الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية ، ومهارة التقييم وإصدار الأحكام لحل المشكلة.

٢- التخطيط المستقبلي: التخطيط المستقبلي هو عملية عقلية تهدف إلى استخدام الفرد للأفكار الماضية والحاضرة لتجهيز واستكشاف المستقبل وإعداد خطة بما يتراءى مع الماضي والحاضر (علا عبدالرحمن ، ٢٠١٩ ، ص ٢٤) . كما عرفت مروة صادق احمد (٢٠٢٣ ، ص ٢٣٥) أن يرسم الطالب (يضع) خطة في ضوء ما لديه من معلومات حاضرة وتوقعاته وأهدافه المستقبلية وتقسيم الخطة إلى مراحل يمكن أن توصله إلى ما يخطط له مستقبلاً (أهدافه المستقبلية). وأشارت دراسة مريم يلدا يلدوكا (٢٠٢٢) أن مهارة التخطيط هي مهارة أساسية للتفكير المستقبلي ، ومصدر الإنطلاق فيه ، ويتمثل في أن يحدد الطالب أهدافه ، وأن تكون لديه خطة ليحققها ص (٢٩٥). وأكدت نتائج هذه الدراسة أن مهارة التخطيط من أكثر المهارات أنتشاراً لدي طلاب الجامعة ، ولا يوجد فروق في مهارات التفكير المستقبلي تبعاً لمتغير التخصص (الأدبي والإنساني) .

تعرفه الباحثة بأنها: قدرة الطالب علي تحديد أهدافه التي يرغب تحقيقها في المستقبل ، ويقوم الطالب بوضع خطط عمل تفصيلية للوصول اليها ، فهي المهارة التي توجهنا نحو تحقيق احلامنا وطموحتنا.

٣- **اتخاذ القرار:** وتعني قدرة الفرد علي التفاعل مع الموقف من أجل الوصول إلي قرار سليم ، وتتطوي هذه المهارة علي عدد من الخطوات التي تمكن الفرد من اصدار حكم لحل مشكلة ما وتتمثل هذه الخطوات في: طرح البدائل لحل مشكلة ، تقييم البدائل المقترحة، اختيار أفضل البدائل (اتخاذ القرار) (ايمان محمد عبدالوارث ، ٢٠١٦ ، ص ٣٣).

كما عرفها (Oettingen, Sevincer & Gollwitzer (2018,p.5 أن مهارة اتخاذ القرار تتمثل في تفكير الفرد في مستقبله وقدرة الفرد علي المفاضلة بين بعدي الحاضر والمستقبل واختيار أفضل البدائل.

وعرفها (نبيل عبدالهادي احمد، ٢٠٢٠ ، ص ٤١٤) اتخاذ الطالب قراراً لحل مشكلة ما ، من خلال الفحص المتأن والدقيق للبيانات والمعلومات المتعلقة بهذه المشكلة ، لأختيار بدائل قائمة علي القيم والتفضيلات والمعتقدات. ووضحت دراسة Vaidya & Acharya (2023) أن مهارة اتخاذ القرار من المهارات الهامة لدي طلاب الجامعة ليس فقط في حياته الجامعية بل ما بعد الجامعة.

تعرفه الباحثة بأنها: قدرة الطالب علي تقييم الخيارات المتاحة والموازنة بينهم واختيار افضل البدائل.

٤- العلاقة بين ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي:

إن ما يميز هذه المتغيرات عن غيرها بأنها ذات صلة وثيقة بطلاب الجامعة ، فالطلاب يواجهون عدداً من الواجبات والقواعد المعيارية التي يضعها الوالدان والأقران والأساتذة لهم ، فيكونوا مندفعين نحو تحديد أهدافهم والتخطيط لها واتخاذ القرارات فيما يتعلق بجامعتهم ، ومستقبلهم المهني، وشركائهم في الحياة، وعائلاتهم المستقبلية ، والتي تؤثر بشكل كبير علي حياتهم فيما بعد ، فالسلوك الذي يظهر لدي الشباب في تلك المرحلة عندما تكون النتائج المستقبلية مخيبة للآمال كمحاولة الانتحار وإدمان المخدرات

والجرائم وهذا ما نشاهده في أيامنا الحالية ؛ فيظهر لديهم فقدان قدرتهم علي التحكم بانفعالاتهم وتنظيمها والسيطرة عليها.

فعلاقة ما وراء الانفعال بمهارات التفكير المستقبلي علاقة وثيقة جداً وهذا ما اثبتته العديد من الدراسات كدراسة ناجي محمود النواب ؛ حازم سليمان الناصر؛ أنس أسود شطب(٢٠١٨) ، ودراسة نبيل عبدالهادي أحمد (٢٠٢٠) حيث أن وعي الطالب لانفعالاته وتقييمها والتنظيم الانفعالي لها توجهه نحو هدفه والتخطيط له وحل المشكلات التي تواجهه و يكون أكثر قدرة علي اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله ، وهناك دراسات أخرى تناولت بعد من ما وراء الانفعال و مهارة من مهارات التفكير المستقبلي كدراسة دراسة لمياء ياسين زغير (٢٠١٣) والتي أكدت علي العلاقة الوثيقة بين الوعي الانفعالي ومهارة حل المشكلات المستقبلية ، ودراسة محمد اسماعيل حميدة(٢٠١٩) التي تناولت ما وراء الانفعال و مهارة اتخاذ القرار ووضحت العلاقة الوثيقة بين ما وراء الانفعال واتخاذ القرار؛ واتفقت معه العديد من الدراسات الأجنبية كدراسات Lopez (2017,p.38) ، Barzegar et al(2013,p.66) ، Neumann (2017,p.176-177) و ferrer& Mendes (2018,p.1) ، Gokce et al (2015,p.202) ، Virlics (2013,p.3-4) ، Markic(2009,p.5) أن الانفعالات وتنظيم الانفعال يلعب دوراً هاماً في اتخاذ القرار وتحديد الأهداف والسلوكيات لدي الافراد.

فعملية التفكير في الانفعالات وفهمها وقدرة الفرد علي تقييمها من خلال اصدار حكم علي هذه الانفعالات سواء بالأيجاب او السلب وما ينتج عن ذلك من استخدام تنظيم الانفعال لضبطه والتحكم فيه ، يساعد الفرد علي التفكير بصفة عامة والتفكير المستقبلي بصفة خاصة وبشكل سليم بعيداً عن اي ضغوط أو تأثيرات انفعالية من شأنها أن تؤدي إلي وضع تصورات وحلول وبدائل خاطئة (نبيل عبدالهادي أحمد ٢٠٢٠، ٤١٠).

ثم تأتي الدافعية الأكاديمية كمتغير وسيط يربط بين المتغيرات ، فالدافعية تؤدي دوراً هاماً في معظم نواحي التعلم والنمو الإنساني من معرفة ولغة وإدراك وتعلم وغالباً ما تظهر الدافعية واضحة منذ بداية حياة الفرد ، فالنشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد فتؤثر هذه الدوافع في عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية والمعرفية والأنفعالية التي تصدر عن الفرد، فهذه الأنشطة محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد (قيس بن حموك، ٢٠١٤، ٢٥). كما تلعب الانفعالات الإيجابية والدافعية دوراً هاماً وإساسياً في عملية التعلم والأنجاز الأكاديمي والمشاركة الفعالة في المجتمع . فالانفعالات ظاهرة معقدة تتكون من مكونات عاطفية ، وإدراكية وفسولوجية ودافعية (Held, T, 2021) .

وهناك عدد من الدراسات التي أكدت علي العلاقة الوثيقة بين ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية كدراسة (chase 2018) التي تتبأ بفلسفة ما وراء الانفعال وقدرات التنظيم الانفعالي بالدافعية الأكاديمية. فالدافعية ما هي إلا حالات انفعالية تدفع الفرد للقيام بسلوك ما ، وأشار عبداللطيف محمد خليفة و معتز سيد عبدالله (٢٠١١) أن من الممكن أن تعمل الانفعالات كدوافع في توليد الاستجابات ، فالغضب علي سبيل المثال في موقف ما يمكن أن يدفع سلوك الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف (ص٣٠) . كما اشار (HALL & GOETZ (2013 أن الانفعالات لها مكون دافعي ، فالانفعالات تدفع سلوك الأفراد من خلال تعزيز البقاء على قيد الحياة لأن التجارب الانفعالية عادة ما تحفز السلوكيات التي تساعد في الحفاظ على الرفاهية الجسدية والنفسية ، كما أن الانفعالات الإيجابية تدفع سلوك الطلاب نحو تحقيق الأهداف وتزيد من دافعتهم في مواقف التعلم ، بينما تؤدي الانفعالات السلبية إلي انخفاض دافعية الطلاب نحو عملية التعلم (pp.6,30) . واتفقت معها دراسة (Ketonen 2017) والتي أشارت أن المشاعر الإيجابية تزيد من الاهتمام والشعور بالاستمتاع بالمهام الأكاديمية ، مما قد يدعم الإنخراط المستقبلي في نفس المهام أو المهام المماثلة ،

فتمكنهم من تجاوز أهدافهم الحالية وتعزيز المرونة المعرفية لديهم ، كما اوضحت هذه الدراسة العلاقة الوثيقة بين الأنفعالات الأكاديمية والدافعية في تحسين نواتج التعلم.

فتلعب الانفعالات دوراً هاماً لدفع الأفراد والاستجابة بسرعة ومرونة نحو الأهداف ومن هنا نشير أن الدافعية جزء لا يتجزأ من الانفعالات ، و يعد كل من الانفعال والدافعية مكونين أساسيين للتنظيم الذاتي لعملية التعلم .فبدون الاندماج الانفعالي والدافعي، لن يكون من الممكن بدء أو استدامة عملية تعلم فعالة، أو تقييم التقدم في عملية التعلم بشكل مثالي . كما يمكن للانفعالات التأثير علي نوع الأهداف التي يسعى إليها الفرد لتحقيقها ، كما أنها تعزز أو تقوض المرونة الفكرية اللازمة للتعلم الذاتي المنظم ، وتلعب دور فعال في تقييم تحقيق الأهداف . فالتنظيم الانفعالي في الجانب الأكاديمي يعزز الانفعالات الايجابية ويمنع أو يقلل الانفعالات السلبية (HALL & GOETZ,2013,pp.169,177).

ومن جهة أخرى ؛ علاقة الدافعية بمهارات التفكير المستقبلي حيث تعمل الدافعية علي دفع سلوك الفرد لرسم تصورات المستقبلية والتخطيط لمستقبله للوصول إلي أهدافه ، وأكدت العديد من الدراسات علي العلاقة الوثيقة للدافعية والتفكير المستقبلي كدراسة كاظم محسن الكعبي (٢٠٢٢) و دراسة (De Volder and Lens 1982) ودراسة (Moreas & Lens 1991,as mention in husman&lens) ودراسة (Husman & Lens 2014)، كما أشارت دراسة Andre, van Vianen, (2018) Peetsma & Oort أن منظور الزمن المستقبلي يعمل كمحرك للدوافع والسلوك لدي الأفراد للوصول الي أهدافهم.

فبدون الدافعية لا يستطيع الطالب التفكير في المستقبل ورسم تصورات والتخطيط له للوصول إلي أهدافه التي يسعى إلي تحقيقها ، ولذلك اتجهت المؤسسات التربوية حديثاً لإدخال طرق تدريسية ووسائل تعليمية لأثارة الدافعية لدي المتعلم حتي يتمكن من تفوقه في الدراسة وتفكيره في مستقبله ؛ وهذا ما دفع الباحثة اليه للربط بين هذه

المتغيرات لما لهم من ارتباط وثيق مع بعضهم البعض وارتباطهم الوثيق بعينة الدراسة ، كما لم توجد دراسة عربية واجنبية ربطت بين هذه المتغيرات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اولا: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي السببي المقارن ، لتحديد قوة العلاقة الارتباطية ووجهتها بين متغيرات الدراسة، والتوصل إلي ثلاث نماذج بنائية تفسر التأثيرات المباشرة و غير المباشرة والعلاقات المتبادلة بين هذه المتغيرات.

ثانيا :مجتمع وعينة الدراسة وتتضمن :

- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من طلاب الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الغردقة ، وقد بلغ مجتمع البحث (٨١٠) طالباً وطالبة، وذلك للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

- **عينة الخصائص السيكومترية:** تكونت من (٢٠٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية بالغردقة للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٢ سنة بمتوسط عمري قدره (١٩,٩٨) سنة، وانحراف معياري $(\pm ٢,٠٠١)$ ، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

- **العينة الأساسية :** تكونت الصورة الأولية من (٦١٠) طالباً و طالبة من كلية التربية بالغردقة للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ وبعد حذف حالات عدم الجدية في الاستجابة على مقاييس الدراسة ، والقيم المتطرفة التي تؤثر في اعتدالية توزيع الدرجات لجميع متغيرات الدراسة، تكونت الصورة النهائية لعينة الدراسة من (٥٤٨) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٢ سنة بمتوسط عمري قدره (٢٠,٣١) سنة، وانحراف معياري (١,٩٨)، وتم توزيعهم بحسب الفرقة (٢٧٤ الأولى، ٢٧٤

الرابعة) ، الجنس (٣١٩ ذكورا ، ٢٧٤ إناثا) ، والتخصص (٢٧٤ الأدبي ، ٢٧٤ العلمي).

ثالثا: أدوات الدراسة:

١- مقياس ما وراء الانفعال (إعداد/علاء الدين السيد النجار وآخرين، ٢٠٢٢)

الهدف من المقياس

أعد المقياس علاء الدين النجار، إحسان عطا الله ، إلهام إبراهيم (٢٠٢٢) وكان الهدف من البحث التعرف علي الخصائص السيكمترية لمقياس ما وراء الانفعال لدي طلاب الجامعة ، وتكون المقياس من ٤٥ بنذاً وتم تطبيقه علي (٢٠٠) طالب وطالبة وتم تقسيمهم كالتالي (٩٥) ذكورا و (١٠٥) إناثا ، (١٢٥) أدبيا و (٧٥) علميا ، (١٠٨) بالفرقة الثانية و (٩٢) بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة كفر الشيخ ، وتراوحت أعمارهم الزمنية (١٩ - ٢١) عاما بمتوسط عمري قدرة (١٩,٩٨) عاماً وانحراف معياري قدره (٠,٢٩٧) ، وأسفرت النتائج علي تمتع مقياس ما وراء الانفعال محل الدراسة بخصائص سيكمترية جيدة لقياس ما وراء الانفعال لدي طلاب الجامعة .

إعداد المقياس في صورته الأولى:

صاغ الباحثون (٥٠) عبارة توضح وصف سلوك أو شعور الطالب في المواقف المختلفة، وتم صياغة جميع العبارات بصورة موجبة، وتتم الاستجابة علي عبارات المقياس باختبار استجابة واحدة من بين أربع استجابات (تنطبق تماماً ، تنطبق غالباً ، تنطبق أحياناً ، تنطبق نادراً) ودرجاتها بالترتيب (١-٢-٣-٤).

الصورة النهائية للمقياس :

قام الباحثون بعرض عبارات المقياس في صورته الأولى للتحقق من الصدق علي (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ ، والأسكندرية ، ودمهور كلية

التربية قسم علم النفس التربوي ، وذلك لإبداء آرائهم حول البنود ومدى ملائمتها للبعد ووضوحها ، وجاءت نسبة الاتفاق بين (٨٠% : ١٠٠%) وقام الباحثون بتعديل بعض العبارات وحذف (٥) عبارات غير ملائمة وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) عبارة . وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وجاءت جميعها داله إحصائياً.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الوثبات:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتي اوميغا ماكdonaldz لهايز والتجزئة النصفية واسفرت النتائج علي تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة ، حيث كانت معامل الثبات بطريقة اوميغا ماكdonaldz ٠,٩٩١ و قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ٠,٩٩١ وهي قيم مرتفعة مما يدل علي صلاحية المقياس للتطبيق.

٢- مقياس الدافعية الأكاديمية Nguyen,Q &) Academic Motivation (Nguyen,L, 2019 ، ترجمة وتفتين الباحثة)

وصف المقياس:

قام Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F & Vallières,(1992) بإعداد الصورة الرئيسية للمقياس وتبني Nguyen,Q & (2019) مقياس الدافعية الأكاديمية ؛ استناداً إلي نظرية التقرير الذاتي الذي أعدها Vallerand et al. (1992) . وتم تطبيقه علي طلاب الجامعة الفيتناميين، و الذي يتكون من ٢٨ بنداً، مقسمة إلى سبعة مقاييس فرعية، تستخدم لقياس سبعة أنواع من الدوافع الأكاديمية : ضعف الدافع (Am)، دافع التنظيم السطحي (ER)، دافع التنظيم المغروس (INR)، دافع التنظيم المطابق (IDR)، الدافع الداخلي للمعرفة (IMTK) ، والدافع الداخلي للإنجاز (IMTA) ، والدافع الداخلي للإثارة

(IMTE)، حيث طُلب من الطلاب تقييم دقة البنود التي تتوافق مع إجابات السؤال "لماذا تذهب إلى الجامعة؟" على مقياس ليكرت من ٧ نقاط، حيث يحصل (لا يتوافق على الإطلاق) علي (درجة واحدة) ، بينما يحصل (يتوافق تمامًا) علي (سبع درجات).

وقام الباحثون (Nguyen,Q & Nguyen,L,(2019) بالتحقق من الصدق والثبات للمقياس علي طلاب الجامعة الفيتناميين ، وجاءت جميعها داله إحصائياً. وأسفرت نتائج البناء العاملي للمقياس من (٢٨) بنداً موزعاً علي سبعة عوامل، وهي:

- **الدافعية الداخلية للمعرفة:** تعني إحساس المتعلم بالمتعة والرضا الناتجة من اكتشافه للأشياء التي يعرفها ولم يعرفها، تتكون من أربعة بنود داخل المقياس، وتم التعبير عنها من خلال المفردة: ٢ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٣.

- **الدافعية الداخلية للإنجاز:** وفي هذا النوع يقوم الفرد بالسلوك للإحساس بالرضا والسعادة الناتجة من محاولة إنجاز شيء ما أو ابتكار شيء ، وتتكون من أربعة بنود داخل المقياس، وتم التعبير عنها من خلال المفردة: ٦ ، ١٣ ، ٢٠ ، ٢٧.

- **الدافعية الداخلية للإثارة:** أي انخراط المتعلم في العمل بهدف إحساسه بالإثارة مثل : المتعة والرضا ، وتتكون من أربعة بنود داخل المقياس ، وتم التعبير عنها من خلال المفردة : ٤ ، ١١ ، ١٨ ، ٢٥.

- **الدافعية الخارجية للتنظيم السطحي:** ويمثل هذا النوع أقل درجة من الاستقلالية؛ لأن الفرد يكون مدفوعاً للقيام بسلوك ما للحصول علي الثواب أو تجنب العقاب، وبذلك فإن الفرد يتصرف في ضوء الحالات الخارجية المؤثرة عليه ، وتتكون من أربعة بنود داخل المقياس وتم التعبير عنها من خلال المفردة : ١ ، ٨ ، ١٥ ، ٢٢.

- **الدافعية الخارجية للتنظيم المغروس :** هذا النوع أكثر تطوراً من الذي يسبقه ، ففي هذا النوع يقوم الأفراد بالسلوك لتجنب الشعور بالآلم النفسي ، المشاعر السلبية ، أو الحصول علي استحسان الآخرين ؛ فهم يركزون علي تأكيد ذاتهم ، وتتكون من

أربعة بنود داخل المقياس ، وتم التعبير عنها من خلال المفردة: ٧ ، ١٤ ، ٢١ ، ٢٨ .

- **الدافعية الخارجية للتنظيم المطابق** : يمثل هذا النوع أكثر درجة من الاستقلالية ؛ فيقوم الأفراد في هذا النوع بالسلوك ويشعرون بأنه مهم بالنسبة لهم شخصياً ، وبطابق الأهداف والقيم التي اختاروها ، وتتكون من أربعة بنود داخل المقياس ، وتم التعبير عنها من خلال المفردة : ٣ ، ١٠ ، ١٧ ، ٢٤ .

- **ضعف الدافعية** : ينطوي هذا البعد علي عبارات سلبية ، وتتكون من أربعة بنود داخل المقياس ، والتي تقيس عجز المتعلم عن القيام بالأنشطة التعليمية ، وتم التعبير عنها من خلال المفردة : ٥ ، ١٢ ، ١٩ ، ٢٦ .

خطوات ترجمة المقياس:

قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وعرض النسخة الأصلية للمقياس مع الترجمة علي أحد اعضاء^٢ هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية -جامعة الغردقة للتأكد من سلامة الترجمة وذلك عن طريق رد الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية مرة أخرى (الطريقة العكسية) للتأكد من السلامة اللغوية لمفردات المقياس ، وتبين أن الترجمة صادقة وذلك بتطابق النسختين بنسبة (٩٨%) وذلك من خلال حساب النسبة بين درجة التطابق و الدرجة الممكنة * ١٠٠ . وبعد أن تم التأكد من صدق الترجمة ، تم عرض الفقرات علي متخصصي^٣ اللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة باللغة العربية وتم إجراء

(٢) تتوجه الباحثة بخالص الشكر إلي الدكتور / إسراء رمضان السيد مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية جامعة الغردقة.

(٣) تتوجه الباحثة بخالص الشكر إلي الدكتور / طه علي خليفة مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية - جامعة الغردقة.

التعديلات اللازمة ، واتجهت الباحثة لعرض المقياس علي عدد (٤) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي بهدف الحكم علي مدي صلاحية المقياس للتطبيق في البيئة العربية ، ومدي ملائمة العبارات للهدف من المقياس ، وبعد مراجعة آراء المحكمين تم الأخذ بالتعديلات المقترحة المتمثلة في تعديل الاستجابات لتكون خماسية بدلاً من سباعية ، فقد تحصل العبارات الإيجابية علي خمس درجات ل (موافق جداً) ، بينما تحصل الإجابة (غير موافق جداً) علي درجة واحدة ، وتحصل العبارات السلبية علي درجة واحدة ل (موافق جداً) بينما الإجابة (غير موافق جداً) علي خمس درجات . ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عينة من طلاب كلية التربية بلغ عددهم (٢٠٠) طالباً للتأكد من وضوح التعليمات وطريقة الاستجابة وفهم العبارات ، وفي ضوء ذلك تم صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً للطلاب.

الخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الأكاديمية وذلك عن طريق إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون علي العينة السيكمترية ، ويبين جدول (١) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي التابع قبل وبعد تصحيح معاملات الارتباط.

(٤) تتوجه الباحثة بخالص الشكر إلي السادة المحكمين: أ.د. / علي احمد سيد، أ.د. / خضر مخيمر ابوزيد، أ.د. / أحمد بكر قطب ، أ.م.د. / علي صلاح عبد المحسن حسن.

جدول (١)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي لها

قبل وبعد تصحيح معاملات الارتباط

الدافعية الداخلية للمعرفة			الدافعية الداخلية للإنجاز			الدافعية الداخلية للإثارة			الدافعية الخارجية للتنظيم السطحي		
البند	معامل الارتباط قبل التصحيح ح	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط
٢	٠.٦٨٣	٠.٤٤٢	٦	٠.٧٥٥	٤	٠.٥٨٦	١	٠.٦٦٠	١	٠.٦٦٠	٠.٤٦١
٩	٠.٨٠٦	٠.٦٣٦	١٣	٠.٦٥٦	١١	٠.٨٠٦	٨	٠.٨١٤	٨	٠.٨١٤	٠.٦٩٧
١٦	٠.٦٨٨	٠.٦٢٥	٢٠	٠.٧٦٥	١٨	٠.٨٣٣	١٥	٠.٦٤٩	١٥	٠.٦٤٩	٠.٦٤٩
٢٣	٠.٧٥٣	٠.٧٠٤	٢٧	٠.٧٠١	٢٥	٠.٨٠٢	٢٢	٠.٨٢١	٢٢	٠.٨٢١	٠.٦٦٤
الدافعية الخارجية للتنظيم المغروس			الدافعية الخارجية للتنظيم المطابق			ضعف الدافعية					
البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	البند	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط	معامل الارتباط بعد تصحيح معاملات الارتباط
٧	٠.٧٢٤	٠.٧٠٩	٣	٠.٧٧٨	٠.٦٥٠	٥	٠.٦٨٧	٠.٦١٤	٥	٠.٦٨٧	٠.٦١٤
١٤	٠.٨١٤	٠.٧٤٠	١٠	٠.٨٢٨	٠.٦٩١	١٢	٠.٥٧٦	٠.٥٣٤	١٢	٠.٥٧٦	٠.٥٣٤
٢١	٠.٨١٩	٠.٦٠٧	١٧	٠.٨١٨	٠.٦٧٢	١٩	٠.٦٩٣	٠.٥٦٤	١٩	٠.٦٩٣	٠.٥٦٤
٢٨	٠.٧٨٨	٠.٥٢٣	٢٤	٠.٧٧٤	٠.٤٠١	٢٦	٠.٦٧٣	٠.٦٤٥	٢٦	٠.٦٧٣	٠.٦٤٥

** دال عند مستوي ٠.٠١

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٨٤٥ و ٠.٤٠٥) وهي دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١) مما يدل علي الاتساق الداخلي لجميع عبارات مقياس الدافعية الأكاديمية.

الثبات:

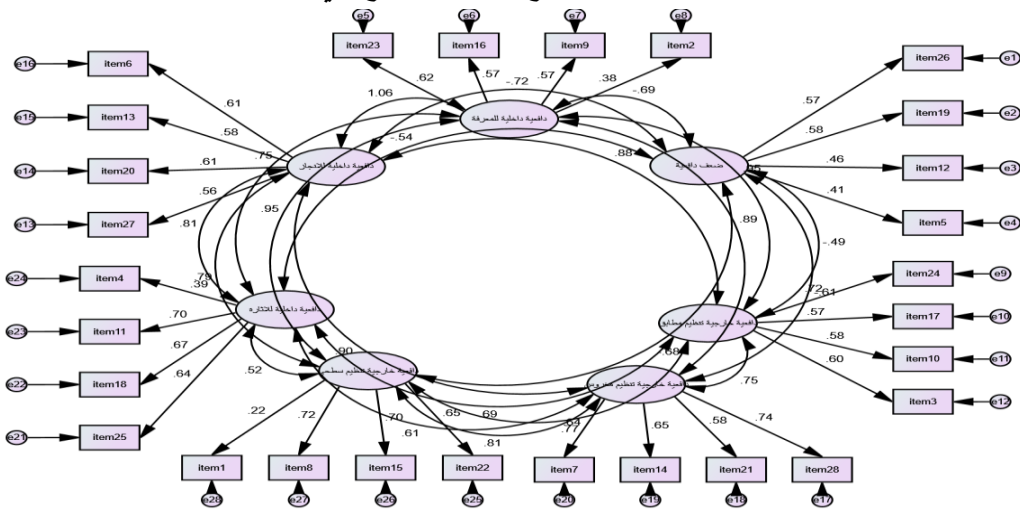
قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتي اوميغا مكدونالدز لهايز و التجزئة النصفية واسفرت النتائج علي تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة ، حيث كانت قيمة معامل الثبات بطريقة اوميغا مكدونالدز للمقياس ٠,٩٥٣ و قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس ٠.٩٧٨ مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الصدق:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) عن طريق برنامج (Amos 24) للتعرف علي مقدار تشبعات مفردات المقياس علي الأبعاد المنتمية إليها ، ويوضح الشكل التالي البنية العاملية لمفردات المقياس مع الأبعاد السبع في صورتها الأولية:

شكل (١)

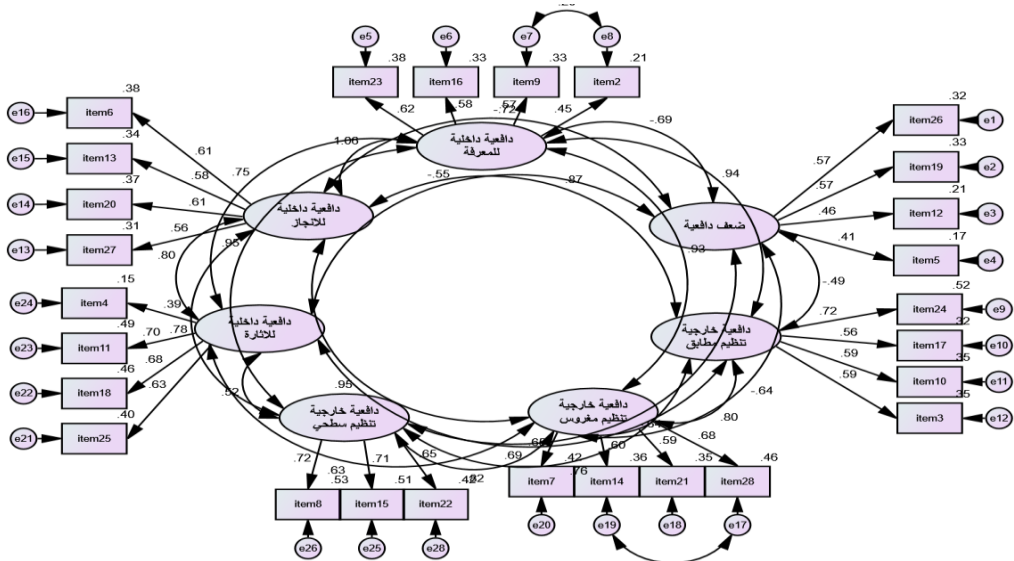
البنية العاملية لمفردات المقياس مع الأبعاد السبع في صورتها الأولية



يتضح من الشكل السابق أن جميع القيم جاءت متشعبة علي الأبعاد المنتمية إليها فيما عدا المفردات التي لم تبلغ قيم تشبعها (٠,٣) فأكثر ، وبالتالي تم الباحثة حذفها

شكل (٢)

الغير متشعبة علي أبعادها



- ۳۴۸ -

جدول (٢)

مؤشرات حسن مطابقة للنموذج العاملي لمقياس الدافعية الأكاديمية

المؤشر	القيمة	المدي المثالي
مربع كاي (Chi Square) (CMIN)	٧٧٩.٩٠٤	أن تكون غير دالة
مستوي الدلالة	٠.٠٠٠	
درجة الحرية (DF)	٣٠٢	
CMIN/ DF	٢.٥٨٢	أقل من ٥
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠.٧٩٨	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة لنموذج
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠.٦٩٠	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة لنموذج
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠.٨٥٠	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة لنموذج
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٨٢٥	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة لنموذج
مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الأقران (RMSEA)	٠.٠٦٩	من ٠-٠.٠٨ القيمة التي تقترب من ٠ تشير إلى المطابقة الجيدة للنموذج.
مؤشر الصدق الزائف (ECVI)	٤.٦٨٣	النموذج ٤.٦٨٣ < النموذج المستقل ١١.٧٩٨

يتضح من جدول (٢) أن مؤشرات النموذج جيدة ؛ مما يدل علي مطابقة جيدة للنموذج.

٣- مقياس التفكير المستقبلي: (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الغردقة، والمتضمن أبعاده في (حل المشكلات المستقبلية، التخطيط المستقبلي، اتخاذ القرار).

مبررات إعداد المقياس:

بعد إطلاع الباحثة علي الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات صلة بمتغير الدراسة، فلم يوجد مقياس ينطوي علي هذه الأبعاد علي حده ، ومن ثم تم تحديد هذه الأبعاد بناءً علي الدراسات العربية والأجنبية التي اثبتت انتشار هذه المهارات بين طلاب الجامعة و أن طلاب الجامعة أكثر احتياجاً لهذه المهارات كدراسة كاظم محسن كويطع الكعبي (٢٠٢٢)؛ أحمد صالح نهابة، أحمد حمزة عبود (٢٠٢٠) ، ودراسة Acharya (2023). وقد روعي عند صياغة البنود أن تكون العبارة واضحة ومحددة للطلاب، وأن تعبر عن فكرة واحدة، ويوضح جدول (٣) بيان بالمقاييس العربية والأجنبية التي أطلعت عليها الباحثة لإعداد المقياس:

جدول (٣)

بيان المقاييس العربية والأجنبية التي تم الاطلاع عليها

لإعداد مقياس التفكير المستقبلي:

أسم معد المقياس	سنة الإعداد	العينة	المهارات	عدد العبارات	أسلوب التصحيح
Macleod	2005	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - التوقع المستقبلي - التصور المستقبلي	٤٤	خماسي
زهراء عزيز	٢٠١٨	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - التنبؤ - التصور الذهني - اتخاذ القرار	٣٠	ثلاثي
عواد بن حماد الحويطي	٢٠١٨	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - حل المشكلات المستقبلية - التخيل المستقبلي - التوقع المستقبلي	٢٣	خماسي
- ماجدة هليل - سرمد إبراهيم	٢٠٢٠	طلاب جامعة	- التنبؤ - التفكير الإيجابي - تطوير السيناريو المستقبلي - التخيل المستقبلي - تقييم المنظور المستقبلي	٢٨	خماسي

أسم معد المقياس	سنة الإعداد	العينة	المهارات	عدد العبارات	أسلوب التصحيح
سعيد القحطاني	٢٠٢٠	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - حل المشكلات المستقبلية - التنبؤ المستقبلي	٣٠	ثلاثي
- أحمد حمزة - أحمد نهاية	٢٠٢١	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - حل المشكلات المستقبلية - التخيل المستقبلي - التوقع المستقبلي	٢٣	خماسي
إيمان كاظم	٢٠٢٢	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - التنبؤ - التخيل المستقبلي - تقييم المنظور المستقبلي - تطوير السيناريو المستقبلي	٤١	خماسي
Halford, &D"Argem beau	2022	طلاب جامعة	- التخطيط وتحديد الأهداف - حل المشكلات المستقبلية - التفكير بإيجابية - التوقع المستقبلي - إتخاذ القرار والتفكير في نتائج القرار - الترابط الإجتماعي	٨٠	خماسي
Atta & khamis	2022	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - التوقع المستقبلي - التصور العقلي	٤٣	خماسي
مروة صالح	٢٠٢٣	طلاب جامعة	- التخطيط المستقبلي - حل المشكلات المستقبلية - المتوقعة - التفكير في المستقبل بإيجابية	١٤	خماسي

من خلال عرض الجدول السابق يتضح أن أكثر مهارات التفكير المستقبلي تكراراً هي (التخطيط المستقبلي ، حل المشكلات المستقبلية ، إتخاذ القرار) وأكدت دراسة عواد بن حماد الحويطي (٢٠١٨) أن أكثر المهارات انتشاراً لدى طلاب الجامعة هي مهارة التخطيط المستقبلي وحل المشكلات المستقبلية جاءت بنسبة مرتفعة لدى طلاب الجامعة بينما جاءت مهارة التخيل والتوقع المستقبلي بشكل متوسط لدى عينة الدراسة واتفقت معه دراسة سعيد مشيب القحطاني (٢٠٢٠) وأحمد صالح نهاية ؛ أحمد حمزة عبود (٢٠٢١)

أن مهارة التخطيط المستقبلي وحل المشكلات المستقبلية أكثر انتشاراً لدى طلاب الجامعة ، كما جاءت دراسة (Vaidya & Acharya (2023) والتي أكدت علي أهمية مهارة إتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة واتفقت معه دراسة Halford & D"Argembeau (2022) ، ودراسة زهراء حازم عزيز (٢٠١٨) والتي تناولتها كبعد هام في قياس التفكير المستقبلي، وأعتمدت غالبية المقاييس علي أسلوب ليكرت زي التدرج الخماسي كما في دراسة Macleod (2005) ، عواد بن حماد الحويطي (٢٠١٨)، ماجدة هليل سرمد إبراهيم (٢٠٢٠)، وأحمد صالح نهابة ؛ أحمد حمزة عبود (٢٠٢١)، إيمان كاظم موسي (٢٠٢٢)، (Atta & khamis (2022) ، Halford, & D"Argembeau (2022) ، مروة صالح أحمد (٢٠٢٣). وبعد الإطلاع علي هذه المقاييس استفادت الباحثة منها في إعداد المقياس من خلال تحديد أبعاد المقياس وهي ثلاث أبعاد لأنها أكثر ارتباطاً بعينة الدراسة وهما (مهارة التخطيط المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، اتخاذ القرار).

استطلاع آراء الخبراء

تم عرض المقياس علي (٥) أساتذة من أساتذة علم النفس التربوي، وذلك للتعرف علي مدي مناسبة للأهداف المراد تحقيقها ، ومدي صلاحية المفردات لقياس المهارات المستهدفة ، ومدي سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة المقياس، فضلاً عن أي ملاحظات أخرى يرون إضافتها أو حذفها ، وقد تم تعديل المقياس في ضوء آرائهم وملاحظاتهم، وفي ضوء آراء المحكمين تم ما يلي:

- حذف (٥) مفردات لم تحظي بنسب الاتفاق المطلوبة وهي العبارات (٣، ٥ ، ٢٥ ، ٢٦، ٢٩).
- صياغة بعض المفردات وهي العبارات (١، ٢، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٣) ، ويوضح جدول (٤) معامل الارتباط بين فئات السادة المحكمين علي

° تتوجه الباحثة بخالص الشكر والأمتنان للسادة المحكمين / أ.د / محمد محمد فتح الله، أ.د / أمين محمد صبري نور الدين، د/ الفرحاتي السيد محمود، أ.د هشام حبيب الحسيني محمد، أ.م.د/ محمد عبد الجواد محمود.

عبارات المقياس intraclass correlation ، حيث تم تقسيم سيادتهم إلى فئة الراضين وفئة الموافقون وفئة المعدلين لعبارات المقياس وتم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون وتكونت نسخة المقياس بعد التحكيم من (٢٥) مفردة.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين الفئات ومعامل ارتباط بيرسون

بعد التصحيح لعبارات مقياس التفكير المستقبلي

العبارة	معامل الارتباط بين الفئات	تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان	العبارة	معامل الارتباط بين الفئات	تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان
١	٠.٧٢٣	٠.٩٢٨	١٦	١	١
٢	٠.٧٣٠	٠.٩٣١	١٧	٠.٩٦١	٠.٩٩١
٣	٠.١١١	٠.٣٨٤	١٨	١	١
٤	١	١	١٩	١	١
٥	٠.١٠٠	٠.٣٥٧	٢٠	٠.٧٢٣	٠.٩٢٨
٦	٠.٧٢٣	٠.٩٢٨	٢١	١	١
٧	٠.٩٦١	٠.٩٩١	٢٢	٠.٩٦١	٠.٩٩١
٨	١	١	٢٣	٠.٧٢٣	٠.٩٢٨
٩	٠.١٨٨	٠.٥٣٦	٢٤	١	١
١٠	٠.٧٢٣	٠.٩٢٨	٢٥	٠.١٣٠	٠.٤٢٧
١١	٠.٧٢٣	٠.٩٢٨	٢٦	٠.١١٧	٠.٣٩٨
١٢	١	١	٢٧	١	١
١٣	١	١	٢٨	١	١
١٤	٠.٩٦١	٠.٩٩١	٢٩	٠.١٠٤	٠.٣٦٧
١٥	١	١	٣٠	١	١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لعبارات المقياس بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون دالة إحصائياً فيما عدا العبارات (٣، ٥، ٢٥، ٢٦)، (٢٩)، حيث تم أخذ العبارات التي تتراوح معامل ارتباطها ≥ ٠.٥٠٠ ، وتم حذف هذه العبارات.

و تم تطبيق المقياس علي عينة سيكومترية من طلاب كلية التربية بالغرقة من طلاب الفرقة الأولي وطلاب الفرقة الرابعة وكان عددهم (٢٠٠) طالباً وطالبة ، وقد تم استبعادهم من العينة الأساسية.

طريقة تصحيح المقياس:

تتم الإجابة علي المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت ما بين (دائماً، غالباً، نادراً، أحياناً، أبداً) حيث تحصل (دائماً) علي خمس درجات بينما تحصل (أبداً) علي درجة واحدة للعبارات الإيجابية ، والعبارات السلبية بطريقة عكسية وتشمل عبارات (٣، ٧، ٢٣).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير المستقبلي وذلك عن طريق إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون علي العينة السيكومترية، ويبين جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي التابع لها قبل وبعد تصحيح معاملات الارتباط .

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي لها

اتخاذ القرار			التخطيط المستقبلي			حل المشكلات المستقبلية		
معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل الارتباط قبل التصحيح	البند	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل الارتباط قبل التصحيح	البند	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل الارتباط قبل التصحيح	البند
**٠,٥١٠	**٠,٦٧٠	٣	**٠,٦٢١	**٠,٧٢٧	١	**٠,٥٤٤	**٠,٥١٨	٢
**٠,٥٦٠	**٠,٦٥٩	٦	**٠,٥٧٤	**٠,٧٣٢	٤	**٠,٣٨٤	**٠,٤٤٧	٥
**٠,٥٩٠	**٠,٦٥٤	٧	**٠,٦٥١	**٠,٨٠٤	٩	**٠,٥٧٠	**٠,٥٨٧	٨
**٠,٦٤٧	**٠,٧٥٥	١٦	**٠,٧٤٥	**٠,٨١٠	١٣	**٠,٥٧٧	**٠,٦٦٥	١٠
**٠,٥١٨	**٠,٦٤٥	٢٤	**٠,٧١٤	**٠,٧٨٣	١٨	**٠,٦٢٢	**٠,٦٩٧	١١

حل المشكلات المستقبلية			التخطيط المستقبلي			اتخاذ القرار		
١٢	**٠.٤٨١	**٠,٤٥٢				٢٥	**٠.٥٨٥	**٠,٤٤٤
١٤	**٠.٦٠٦	**٠,٦١٥						
١٥	**٠.٥٧٨	**٠,٦٠٤						
١٧	**٠.٦٦٩	**٠,٦٢١						
١٩	**٠.٥٩٥	**٠,٥٣٩						
٢٠	**٠.٦٤٦	**٠,٦٠٧						
٢١	**٠.٥٩٤	**٠,٥١٣						
٢٢	**٠.٦٧٩	**٠,٦٣٧						
٢٣	**٠.٦٢٢	**٠,٤٧٠						

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٩٥١** و ٠.٨٤٩** وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل علي الاتساق الداخلي لجميع عبارات مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

النتائج :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتي أوميغا مكدونالدز لهايز والتجزئة النصفية وأسفرت النتائج علي تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة، حيث كانت قيمة معامل الثبات للمقياس بطريقة أوميغا مكدونالدز ٠.٩٤٧ وقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ٠,٩٣٩ ، وهذا مايدل علي صلاحية المقياس للتطبيق.

الصدق :

استخدمت الباحثة التحليل العاملى الأستكشافي Confirmatory Factorial Analysis لتقييم الصدق العاملى للمقياس بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد بطريقة تدوير المحاور فاريماكس Varimax Rotation وتم أخذ التشبعات وفقاً لمحك جيلفورد $\leq 0.3 \pm$ وقبل البدء في تحليل البيانات تم التحقق من

مدي كفاية العينة للتحليل العاملي باستخدام اختبار KMO حيث بلغت قيمة KMO (٠,٨٣٥) وهي قيمة أكبر من (٠,٦٠) مما يشير إلى ملائمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي ، كما تم التأكد من أن مصفوفة الارتباط ليست مصفوفة واحدة من خلال استخدام الباحثة لاختبار Bartlett's Test of Sphericity حيث بلغت نتيجة الاختبار (١٩٦٤,١٧٦) عند درجة حرية (٣٠٠) وهي دالة إحصائية، وتم حساب معكوس مصفوفة الارتباط (Anti-Image matrices) لقياس مدي كفاية أخذ العينات لجميع العوامل ، وتم إبراز مقاييس كفاية أخذ العينات بشكل قطري والقيم التي يتم تميزها بحرف (A) تكون مرتفعة ، ويكشف فحص معكوس الارتباط أن جميع مقياس كفاية أخذ العينات أعلى من المستوي المقبول ٠.٥٠ وتراوح بين ٠.٥٠١-٠.٩١٧.

وأُسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود ثلاث عوامل تمثل قيمة (٤٨,٦٦٠) من قيمة التباين الكلي لمصفوفة المكونات الأساسية لأبعاد التفكير المستقبلي بعد التدوير (ن=٢٠٠)، ويبين جدول (٦) تشبعات مقياس التفكير المستقبلي بالعوامل بعد التدوير وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوخ ، فكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

جدول (٦)

تشبعات مفردات مقياس التفكير المستقبلي بالعوامل بعد التدوير
وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوخ:

نسبة الشيوخ	العوامل			العبارات
	٣	٢	١	
٠,٦٤٠		٠,٦٨٢		١
٠,٤٨٠			٠,٦٢٥	٢
٠,٢١٠	٠,٤٦٠-			٣
٠,٥٩٠		٠,٥٨١		٤
٠,٢٣٠			٠,٤٧٨	٥
٠,٤٣٠	٠,٥٢٩			٦
٠,٦٠٠	٠,٥٧٦			٧

العبارات	العوامل			نسبة الشيوع
	١	٢	٣	
٨	٠,٥٩٢			٠,٤٧٠
٩		٠,٧٨٤		٠,٧٣٠
١٠	٠,٧٦٩			٠,٥٩٠
١١	٠,٧١٩			٠,٦٤٠
١٢	٠,٥٦٣			٠,٤٥٠
١٣		٠,٥٧٤		٠,٧٠٠
١٤	٠,٦٩٠			٠,٤٨٠
١٥	٠,٥٦٧			٠,٤٢٠
١٦			٠,٥٥٣	٠,٣١٠
١٧	٠,٤١٢			٠,٤٣٠
١٨		٠,٦٢١		٠,٦٢٠
١٩	٠,٧٢١			٠,٥٢٠
٢٠	٠,٥٨٢			٠,٤٥٠
٢١	٠,٣٨١			٠,٤٠٢
٢٢	٠,٥٧٧			٠,٦٠٠
٢٣	٠,٥٦٤			٠,٤٣٠
٢٤			٠,٥٣٧	٠,٣٩٠
٢٥			٠,٧٣٢	٠,٥٤٠
الجذور الكامنة	٦,١٨٠	٣,٠٦٠	٢,٩٣٠	
نسبة التباين الكلي	٢٤,٧٢٠	١٢,٢٣٠	١١,٧١٠	
نسبة التباين المجمع	٤٨,٦٦٠			

يتضح من الجدول السابق أن عدد العبارات المستخلصة (٢٥) عبارة موزعة على العوامل الثلاث. وان العوامل الثلاث المستخلصة من التحليل العاملى استوعبت تباين بمقدار (٤٨,٦٦٠%) من التباين الكلى لمتغيرات المصفوفة.

ويبين جدول (٧) الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملى لعبارات المقياس بعد التدوير المتعامد.

جدول (٧)

الجدور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العامل
لعبارات المقياس بعد التدوير المتعامد

م	ترتيب العامل	الجدور الكامنة	النسب المئوية لتباين العامل
١	الأول	٦,١٨٠	%٢٤,٧٢٠
٢	الثاني	٣,٠٦٠	%١٢,٢٣٠
٣	الثالث	٢,٩٣٠	%١١,٧١٠
النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الثلاثة المستخلصة = %٤٨,٦٦٠			

من الجدول (٧) يمكن استخلاص العوامل التالية:

١ - العامل الأول:

تشبع هذا العامل بعدد ١٤ عبارة تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠,٣٨١ : ٠,٧٦٩ ونسبة تباينه مقدارها %٢٤,٧٢٠ من نسبة التباين الكلي للمصفوفة، والجزر الكامن لهذا العامل ٦,١٨٠ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول قدرة الطالب علي توقع المشكلات المستقبلية ومواجهتها واقتراح الحلول لها، ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية كمهارة تدوين الملاحظات وهي تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر، ومهارة الوصول للمعلومات حول المشكلة لأخذ أفضل الحلول، و مهارة تحديد وتطبيق الإجراءات والخطوات المعقدة في ضوء عناصر المشكلة المتعددة، ومهارة وضع المعايير للحكم على الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية، ومهارة التقييم وإصدار الأحكام لحل المشكلة، لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (مهارة حل المشكلات المستقبلية).

٢ - العامل الثاني:

تشبع هذا العامل بعدد ٥ عبارات تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠,٥٧٤ : ٠,٧٨٤ ونسبة تباينه مقدارها %١٢,٢٣٠ من نسبة التباين الكلي للمصفوفة، والجزر الكامن لهذا العامل ٣,٠٦٠ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول قدرة الطالب علي تحديد

أهدافه التي يرغب تحقيقها في المستقبل ويقوم بوضع خطط عمل تفصيلية للوصول إليها، فهي المهارة التي توجهنا نحو تحقيق احلامنا وطموحتنا ، لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (مهارة التخطيط المستقبلي).

٣ - العامل الثالث:

تشبع هذا العامل بعدد ٦ عبارات تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠,٤٦٠ : ٠,٧٣٢ ونسبة تباينه مقدارها ١١,٧١٠% من نسبة التباين الكلي للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل ٢,٩٣٠ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول قدرة الطالب علي تقييم الخيارات المتاحة والموازنة بينهم واختيار أفضل البدائل، لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (مهارة اتخاذ القرار).

وبهذا يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) مفردة موزعة علي ٣ أبعاد فرعية وهي كالآتي:

١- مهارة حل المشكلات المستقبلية : وتشير إلي قدرة الطالب علي توقع المشكلات المستقبلية ومواجهتها واقتراح الحلول لها ، ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية كمهارة تدوين الملاحظات وهي تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ، ومهارة الوصول للمعلومات حول المشكلة لأخذ أفضل الحلول ، و مهارة تحديد وتطبيق الإجراءات والخطوات المعقدة في ضوء عناصر المشكلة المتعددة، ومهارة وضع المعايير للحكم على الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية ، ومهارة التقييم وإصدار الأحكام لحل المشكلة.

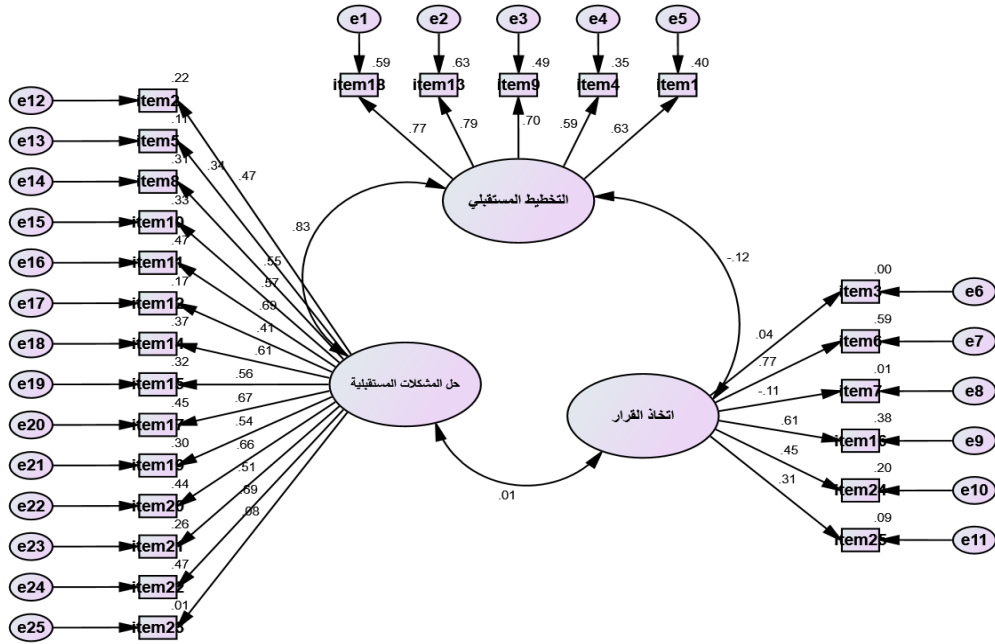
٢- مهارة التخطيط المستقبلي: وهي قدرة الطالب علي تحديد أهدافه التي يرغب تحقيقها في المستقبل ويقوم بوضع خطط عمل تفصيلية للوصول إليها، فهي المهارة التي توجهنا نحو تحقيق احلامنا وطموحتنا .

٣- مهارة اتخاذ القرار: قدرة الطالب علي تقييم الخيارات المتاحة والموازنة بينهم واختيار أفضل البدائل .

كما قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) عن طريق برنامج (Amos 24) ، للتعرف علي مقدار تشبعات مفردات المقياس علي الأبعاد المنتمية إليها، ويوضح الشكل التالي البنية العاملية لمفردات المقياس مع الأبعاد الثلاث في صورتها الأولية :

شكل (٣)

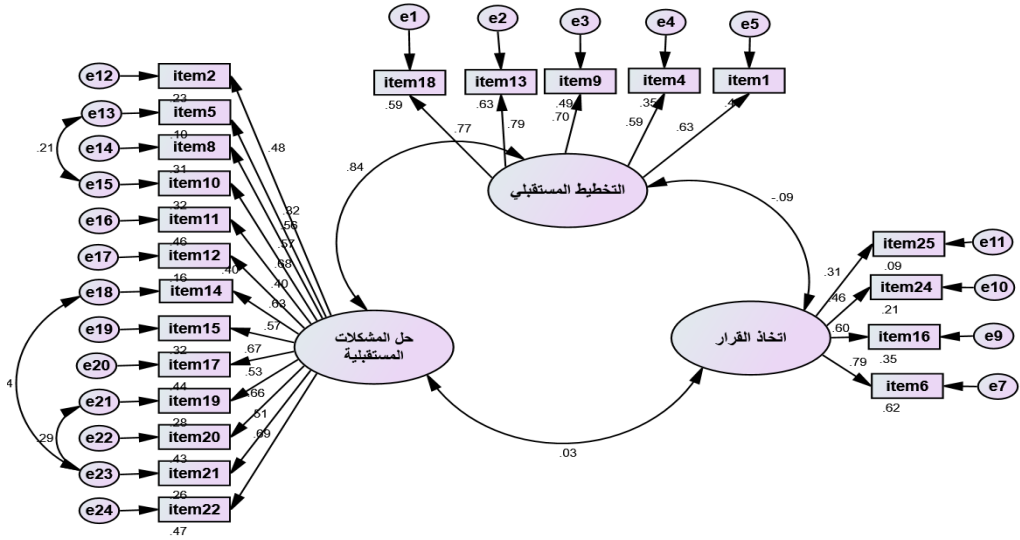
البنية العاملية لمفردات المقياس مع الأبعاد الثلاثة في صورتها الأولية



يتضح من الشكل السابق أن جميع القيم جاءت متشعبة علي الأبعاد المنتمية إليها فيما عدا المفردات التي لم تبلغ قيم تشبعها (٠.٣) فأكثر، وبالتالي تم الباحثة حذفها من الصورة النهائية للمقياس وهي المفردة ، (٣، ٧، ٢٣) في بعد حل المشكلات المستقبلية واتخاذ القرار، ويوضح الشكل التالي البنية العاملية لمقياس التفكير المستقبلي بعد حذف المفردات غير المتشعبة علي أبعادها:

شكل (٤)

البنية العاملية لمقياس التفكير المستقبلي بعد حذف المفردات الغير متشعبة علي أبعادها:



يتضح من الشكل السابق أن جميع القيم جاءت متشعبة علي الأبعاد المنتمية إليها فيما عدا المفردات التي لم تبلغ قيم تشعبها (٠.٣) فأكثر، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات حسن مطابقة للنموذج ، ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة الخاصة بهذا النموذج :-

جدول (٨)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملية لمقياس التفكير المستقبلي

المؤشر	القيمة	المدي المثالي
مربع كاي (Chi Square) (CMIN)	٤٩٥.٩٤٩	غير دالة
مستوي الدلالة	٠.٠٠٠	
درجة الحرية (DF)	٢٠٣	

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
CMIN/ DF	٢.٤٤٣	أقل من ٥
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠.٨١٨	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠.٧١٨	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠.٨٠٩	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٨٠٦	من ١-٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج
مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الاقتران (RMSEA)	٠.٠٧٧	من ٠-٠.٠٨ القيمة التي تقترب من ٠ تشير إلى المطابقة الجيدة للنموذج.
مؤشر الصدق الزائف (ECVI)	٢.٩٩٥	النموذج < ٢.٩٩٥ النموذج المستقل > ٨.٩٦٥

يتضح من جدول (٨) أن مؤشرات النموذج جيدة ؛ مما يدل على مطابقة جيدة للنموذج. وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٢) مفردة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

كان لابد الباحثة أولاً التأكد من صحة وملائمة بيانات العينة الحالية لمثل هذا النوع من التحاليل الإحصائية - النماذج البنائية - ودرجة مطابقتها الفعلية لهذه البيانات؛ وذلك من خلال عدة خطوات منها اختبار الاعتدالية Normality test في برنامج AMOS 24 ؛ واتجهت الباحثة بالإجراءات التالية:

أولاً: حذف بعض الحالات التي ثبت عدم جديتها في الاستجابة على أدوات الدراسة كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

يوضح حجم العينات قبل وبعد حذف حالات عدم الجدية في الاستجابة

المتغيرات	وصف العينات	حجم العينات قبل الحذف	حجم العينات بعد الحذف
التفكير المستقبلي	الفرقة الأولى	٣٠٠	٢٨٢
ما وراء الانفعال	الفرقة الأولى	٣٠٠	٢٨٢
الدافعية الأكاديمية	الفرقة الأولى	٣٠٠	٢٨٢
التفكير المستقبلي	الفرقة الرابعة	٣١٠	٢٨٠
ما وراء الانفعال	الفرقة الرابعة	٣١٠	٢٨٠
الدافعية الأكاديمية	الفرقة الرابعة	٣١٠	٢٨٠

ثانياً: تم اختبار اعتدالية التوزيع لجميع متغيرات الدراسة Normality test باستخدام برنامج AMOS 24 علي عينة بلغ اجمالها ٥٦٢ حالة - بعد حذف حالات عدم الجدية في الاستجابة على مقاييس الدراسة - وذلك بغرض المزيد من الحذف لبعض الحالات المتطرفة التي تؤثر في اعتدالية توزيع الدرجات لجميع متغيرات الدراسة، حيث بلغ حجم العينة بعد هذه العملية ٥٤٨ حالة؛ موزعة على جميع المتغيرات بالتساوي؛ ٢٧٤ حالة لكل متغير، وذلك بغرض التخلص من مشكلة القيم المفقودة Missing Values عند تحليل البيانات؛ بحيث اصبح الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة كما في الجدول التالي:

جدول (١٠)

يوضح الإحصاء الوصفي للتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات

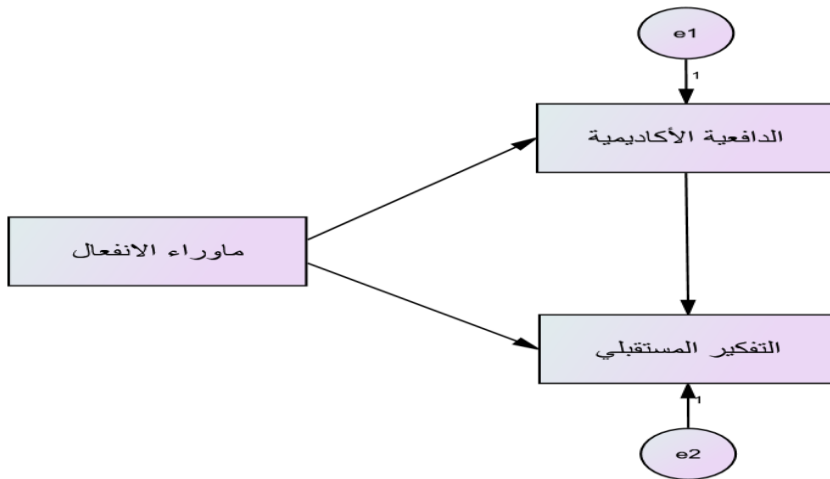
لجميع متغيرات الدراسة (ن = ٥٤٨)

المتغيرات	العينة	القيم العظمى	القيم الصغرى	م	ع	الالتواء	التفرطح
التفكير المستقبلي	أولى	٨٠	٣٦	٦٦.٦	٩.٩	١.١-	٦.
ما وراء الانفعال	أولى	١٢٧	٦٠	١٠٩.٧	١٣.٢	١.١-	١.٨
الدافعية الأكاديمية	أولى	١٠٨	٥٩	٩٢.٢	١١.٢	١-	٧.
التفكير المستقبلي	رابعة	٩١	٤٤	٧٤.٧	١١.٨	٠.٨-	١.
ما وراء الانفعال	رابعة	١٤٢	٦٠	١٢٠.٦	١٦.٧	١-	١.٦
الدافعية الأكاديمية	رابعة	١٢٥	٥٩	١٠٣.٥	١٤.١	٠.٨-	٣.

ثالثاً: بعد التأكد من ملائمة البيانات لعملية التحليل الاحصائي - لاختبار النماذج البنائية ومقارنتها حسب فروض الدراسة- تم رسم النماذج باستخدام برنامج AMOS 24 بحث يتكون من متغير خارجي (مستقل) Exogenous هو ما وراء الانفعال و ٢ متغير داخلي (تابعين) Endogenous هما الدافعية الأكاديمية والتفكير المستقبلي بحيث تكون الدافعية الأكاديمية متغيراً وسيطاً Mediator أو معدلاً Moderator - حسب مدى انطباق الشروط - مع الأخذ في الاعتبار التأثيرات الناجمة عن المتغيرات الدخيلة (غير الملاحظة) Unobserved Variables على المتغيرات الداخلية (التابعة) كما بالشكل التالي:

شكل (٥)

يوضح النموذج البنائي المقترح



ومن واجهة الرسومات بالبرنامج تم اختيار خصائص التحليل Analysis Properties المختلفة؛ حيث تم اختيار طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood لحساب جودة المطابقة Goodness of Fit، وبالنسبة للمخرجات تم اختيار كل من التقريبات المعيارية Standardized Estimates، ومؤشرات التعديل

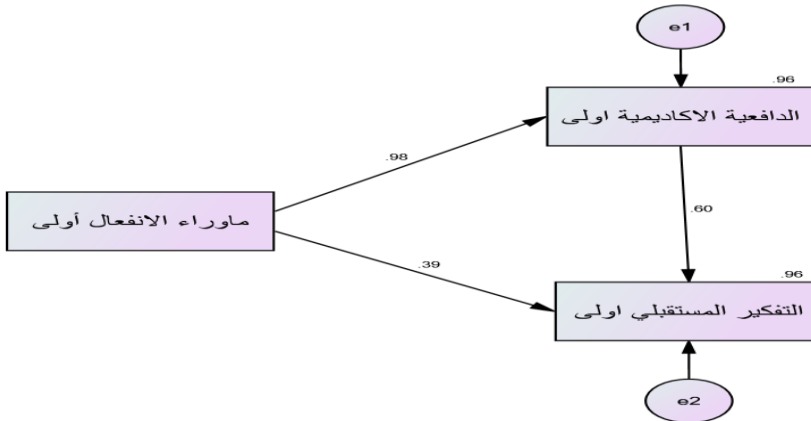
Modification Indices، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة؛ وذلك بشكل مبدئي؛ حيث تم استدعاء البيانات إلى البرنامج وعمل حساب التقريبات Calculate Estimates آلياً؛ حيث أسفرت هذه العملية عن حوالي ١٠ محاولات Iterations للوصول إلى أفضل نموذج مطابق.

أولاً: نتائج السؤال الرئيسي وتفسيرها:

ينص السؤال الرئيسي على: "تتباين تشبعت النموذج البنائي لعلاقات ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي بتباين المستوى الدراسي من حيث الفرقة الأولى والرابعة"، واختبار صحة الفرض تم ادخال بيانات المتغيرات الثلاثة ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي لبرنامج AMOS 24 بعد رسم النموذج المفترض كما في شكل (٥)؛ حيث تم اختيار خصائص مخرجات التحليل بحيث تشمل الافتراضات المعيارية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ومؤشرات التعديل؛ حيث أسفرت هذه العملية عن النتائج الموضحة في شكل (٦).

شكل (٦)

يوضح النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة حسب المستوى الدراسي (الفرقة الأولى)



يتضح من نتائج الدراسة في شكل (٦) بالنسبة للفرقة الأولى؛ أن التأثير المباشرة للمتغير المستقل - ما وراء الانفعال - على الدافعية الأكاديمية بلغت قيمته ٠.٩٨، بينما بلغت قيمة قوة التأثير ٠.٣٩ على التفكير المستقبلي؛ كما بلغت قيمة التأثير المباشر للدافعية الأكاديمية على التفكير المستقبلي ٠.٦٠ ؛ وبذلك تبلغ قيمة التأثير غير المباشر لما وراء الانفعال على التفكير المستقبلي ٠.٥٩ وهي أكبر من قيمة التأثير المباشر بحوالي ٢٠٪؛ وهذه النتيجة تشير إلى الدور الايجابي للدافعية الأكاديمية كوسيط في زيادة قيمة تأثير ما وراء الانفعال على التفكير المستقبلي بنسبة معتبرة بالنسبة للفرقة الأولى.

وقامت الباحثة بالتحقق من الدور الوسيط للدافعية الأكاديمية من خلال حساب تحليل الانحدار Regression Analysis لجميع متغيرات الدراسة؛ حيث اسفرت عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

يوضح تحليل الانحدار لجميع متغيرات الدراسة للفرقة الأولى

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة	R	R ²	β	t	الدالة
الانحدار	١٦٧.٣٢٦٣٤	١	١٦٧.٣٢٦٣٤	٨٢١.٥	٠.١.	٩٨.	٩٦.	٩٨.	٢٩.٧٦	٠.١.
البواقي	٩٧٥.١٥٢٤	٢٧٢	٦.٠٧.٥							
المجموع	١٤٢.٣٤١٥٩	٢٧٣								

ويتضح من الجدول السابق تحقق شروط كون الدافعية الأكاديمية متغيراً وسيطاً بين كل من ما وراء الانفعال والتفكير المستقبلي بالنسبة للفرقة الأولى.

وقد اسفرت النتائج عن مطابقة النموذج المقترح بالنسبة للفرقة الأولى؛ حيث يظهر جدول (١٢) مؤشرات المطابقة المعيارية والمدى المثالي لها للنموذج المقترح؛ حيث كانت قيمة كا^٢ غير دالة إحصائياً.

جدول (١٢)

مؤشرات المطابقة والمدى المثالي للنموذج البنائي للفرقة الأولى

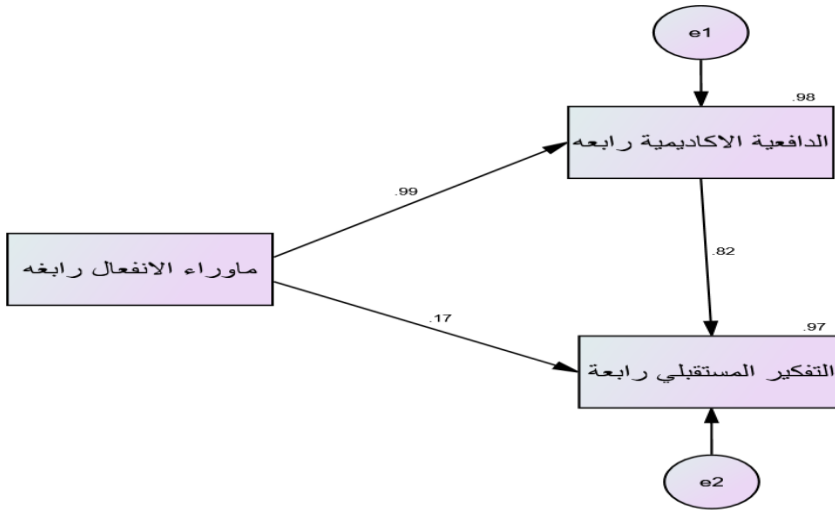
المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	مطابقة القيمة للمدى المثالي
قيمة كا ^٢ درجة الحرية مستوي دلالة كا ^٢	٠.٠ ٠.٠	قيمة كا ^٢ غير دالة إحصائياً	مطابقة
جذور متوسط خطأ الاقترب RMSEA	٠.٠٤٢	من ٠.٠٨ - ٠.٠٠ القيمة التي تقترب من ٠ تشير إلى المطابقة الجيدة لنموذج.	مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠.٤٣	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشبع	مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	٠.٤٤		
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨	من ١.٠ - القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٧	من ١.٠ - القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٩	من ١.٠ - القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة
مؤشر المطابقة الترايدي IFI	٠.٩٦	من ١.٠ - القيمة المرتفعة التي تقترب من أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة

حيث يتضح من جدول (١٢) أن قيمة كا^٢ كانت (٠.٠) عند درجة حرية (٠) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يؤكد مطابقة النموذج الموضح بالشكل (٦) ؛ لذلك ترى الباحثة من خلال مؤشرات المطابقة للنموذج أن النموذج المقترح يفسر بالفعل النموذج والعلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة.

أما بالنسبة للفرقة الرابعة فقد تم أيضاً اختيار خصائص مخرجات التحليل بحيث تشمل الافتراضات المعيارية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ومؤشرات التعديل؛ حيث أسفرت هذه العملية عن النتائج الموضحة في شكل (٧).

شكل (٧)

يوضح النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة حسب المستوى الدراسي (الفرقة الرابعة)



كما يتضح من نتائج الدراسة في شكل (٧) بالنسبة للفرقة الرابعة؛ أن التأثير المباشر للمتغير المستقل - ما وراء الانفعال - على الدافعية الأكاديمية بلغ ٠.٩٩ ، وبلغ ٠.١٧ على التفكير المستقبلي؛ بينما بلغت قيمة التأثير المباشر للدافعية الأكاديمية على التفكير المستقبلي ٠.٨٢ ؛ وبذلك تبلغ قيمة التأثير غير المباشر لما وراء الانفعال على التفكير المستقبلي ٠.٨١ وهي أكبر من قيمة التأثير المباشر بحوالي ٦٤٪؛ مما يؤكد على الدور الإيجابي للدافعية الأكاديمية في زيادة قيمة تأثير ما وراء الانفعال على التفكير المستقبلي وذلك بالنسبة للفرقة الرابعة.

وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج المقترح بالنسبة للفرقة الرابعة كما يظهر جدول (١٣) مؤشرات المطابقة المعيارية والمدى المثالي لها للنموذج المقترح؛ حيث كانت قيمة كا^٢ غير دالة إحصائيًا أيضاً.

جدول (١٣)

مؤشرات المطابقة والمدى المثالي للنموذج البنائي للفرقة الرابعة

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	مطابقة القيمة للمدى المثالي
قيمة كا ^٢ درجة الحرية مستوي دلالة كا ^٢	٠.٠ ٠.٠	قيمة كا ^٢ غير دالة إحصائيًا	مطابقة
جذور متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٤٠	من ٠ - ٠.٠٨ القيمة التي تقترب من ٠ تشير إلى المطابقة الجيدة للنموذج.	مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠.٤٢	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشيع	مقبولة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشيع ECVI	٠.٤٥		
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٦	من ١ - ٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من ١ أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٨	من ١ - ٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من ١ أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٧	من ١ - ٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من ١ أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٩٩	من ١ - ٠ القيمة المرتفعة التي تقترب من ١ أو تساوي ١ تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج	مطابقة

حيث يتضح من جدول (١٣) أن قيمة χ^2 كانت (٠.٠) عند درجة حرية (٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يؤكد مطابقة النموذج الموضح بالشكل (٧)، كما جاءت جميع مؤشرات النموذج علي المدي المثالي؛ لذلك ترى الباحثة أن النموذج المقترح يفسر بالفعل النموذج والعلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للفرقة الرابعة أيضاً.

وقد تم حساب تحليل الانحدار Regression Analysis لجميع متغيرات الدراسة للتأكد من الدور الوسيط للدافعية الأكاديمية ما بين ما وراء الانفعال والتفكير المستقبلي للفرقة الرابعة؛ و اسفرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤)

يوضع تحليل الانحدار لجميع متغيرات الدراسة للفرقة الرابعة

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة	R	R ²	β	t	الدالة
الانحدار	٤٧٢.٧٤٢٥٥	٢	٧٣٦.٣٧١٢٧	٠.٦.٧	٠.١.	٩٨.	٩٨.	٨٧.	٨٢.١٦	٠.١.
البواقي	٤١٩.١٤٢٥	٢٧١	٢٦٠.٥							
المجموع	٨٩١.٧٥٦٨٠	٢٧٣								

ويتضح من الجدول السابق تحقق شروط كون الدافعية الأكاديمية متغيراً وسيطاً بين كل من ما وراء الانفعال والتفكير المستقبلي بالنسبة للفرقة الرابعة.

وعند مقارنة النموذج البنائي لعلاقات ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي بتباين المستوى الدراسي من حيث الفرقة الأولى والرابعة؛ نجد أن ما وراء الانفعال كمتغير مستقل كان أبلغ تأثيراً على الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة ٠.٩٩ مقارنة بطلاب الفرقة الأولى، بينما على العكس من ذلك كان تأثير ما وراء الانفعال كمتغير مستقل على المتغير التابع الثاني مضاعفاً بالنسبة للفرقة الأولى ٠.٣٩ مقابل ٠.١٧ للفرقة الرابعة.

وترجع الباحثة ذلك إلى حيث إن طلاب الفرقة الرابعة علي حافة التخرج من التعليم مما دفع تأثير ما وراء الانفعال علي الدافعية الأكاديمية بشكل أكبر من طلاب الفرقة الأولى حيث مع اقتراب التخرج يتكون لدي الطلاب رؤية اوضح لمستقبلهم المهني

ويصلوا لمرحلة عالية من النضج الأكاديمي و الانفعالي ويكونوا أكثر استقراراً في انفعالاتهم ووعيهم بها ، مما يزيد من دافعيتهم نحو عملية التعلم و يساعدهم في تحسين معدلاتهم الأكاديمية للالتحاق بالوظائف التي يرغبون بها ، ومن جهة أخرى اظهرت النتائج تأثير ما وراء الانفعال علي التفكير المستقبلي كان أكبر عند طلاب الفرقة الأولى مقارنة بطلاب الفرقة الرابعة ، ترجع الباحثة ذلك إلي أن طلاب الفرقة الأولى هم في مرحلة الاستكشاف للحياة الجامعية والمهنية والعمل علي التكيف معها لتلبية متطلباتهم والوصول لأهدافهم ، فهم يسعون للتخطيط المستقبلي لتحديد التخصصات الأكاديمية التي يرغبون في الالتحاق بها مما يجعلهم أكثر انفتاحاً علي تصور مستقبلهم بطرق مختلفة واتخاذ قرارا بما يتناسب مع ميولهم وأهدافهم المستقبلية، فهم أكثر حماساً تجاه المستقبل الجامعي و المهني ونحو تحقيق نواتج تعلم إيجابية ؛ وهذا لا يعني أن طلاب الفرقة الرابعة لا يمتلكون مهارات تفكير مستقبلي ، حيث يكون تفكير طلاب الفرقة الرابعة أكثر واقعية وتحديداً وتوجهاً نحو أهداف مستقبلية قريبة المدى وأكثر فهماً لمتطلبات سوق العمل و البعض منهم التحق بوظيفة لسد احتياجات المعيشة اثناء دراستهم الجامعية وراضي عنها ، والبعض الآخر مشغول بمشروع تخرجهم وحصولهم علي الشهادة - تركيزهم علي الحاضر - ثم بعد التخرج يفكرون إلي اي وظيفة يلتحقون بها؛ وترجع الباحثة أيضاً إلي أن التأثير الثقافي سواء من جهة العائلة أو الأصدقاء ، والأهتمامات الخاصة بالطلاب له سبب قوي في تباين هذه المتغيرات وخاصة التفكير المستقبلي لدي الطلاب مما يزيد أو ينقص من تفكيرهم تجاه المستقبل.

أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة لما وراء الانفعال على التفكير المستقبلي عبر الدافعية الاكاديمية كمتغير وسيط فقد كانت واضحة جداً في الفرقة الرابعة؛ حيث كانت قيمة قوة التأثير ٠.٨١ بخلاف الفرقة الأولى.

وترجع الباحثة ذلك إلى أن تأثير الدافعية الأكاديمية كوسيط ما بين ما وراء الانفعال علي التفكير المستقبلي أكبر عند طلاب الفرقة الرابعة من طلاب الفرقة الأولى

كما ذكرنا من قبل أن طلاب الفرقة الرابعة أكثر حماساً نحو عملية التعلم لانهم علي حافة تخرجهم من مسيرتهم التعليمية مقارنة بطلاب الفرقة الأولى فهم في مرحلة الاستكشاف الشخصي والأكاديمي والمهني، ويسعون جاهداً للتكيف مع الحياة الجامعية الجديدة وأعتادهم بشكل جزئي علي التعلم الذاتي بدلاً من التعليم النظامي ؛ فبتالي كثرة المتطلبات و الضغوط التي يواجهونها طلاب الفرقة الأولى للتكيف مع الحياة الجامعية وما يواجهونه من تحديات له تأثير علي دافعية طلاب الفرقة الأولى مقارنة بطلاب الفرقة الرابعة وهذا من الممكن يقع تحت بند صدمة الانتقال من المرحلة النظامية إلي المرحلة الجامعية.

وبذلك يتحقق الفرض الأول الذي ينص على: "تتباين تشبعات النموذج البنائي لعلاقات ما وراء الانفعال والدافعية الأكاديمية ومهارات التفكير المستقبلي بتباين المستوى الدراسي من حيث الفرقة الأولى والرابعة".

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ناجي محمود النواب ؛ حازم سليمان الناصر ؛ انس اسود شطب (٢٠١٨) التي أكدت علي العلاقة الارتباطية الإيجابية بين التفكير المستقبلي و ما وراء الانفعال وتختلف هذه العلاقة باختلاف المستوي الدراسي ؛ ونتائج دراسة محمد عبدالرؤوف عبدربه (٢٠٢٠) والتي أشارت إلي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ في مستوي ما وراء الانفعال لدي الفرق الدراسية ، واتفقت معها نتائج دراسة رهام عماد الدروبي (٢٠٢٢) أن ما وراء الانفعال يختلف باختلاف المستوي الدراسي. كما أكدت نتائج عبدالفتاح رجب مطر (٢٠١٥) أن مستوي ما وراء الانفعال يتحسن مع زيادة سنوات الخبرة لدي المعلمين فيكونوا أكثر وعياً و استقراراً بأنفعالاتهم ، و فسر (1996) Gottman أن مستوي ما وراء الانفعال يتأثر بعامل السن حيث تراكم الخبرات من المواقف الانفعالية المختلفة التي يمرون بها ساهم في إظهارهم بشكل أفضل من الوعي الانفعالي ومراقبتهم لها بشكل جيد . ومن ناحية أخرى ، أوضحت نتائج دراسة يامن سلمان السليمان (٢٠٢٢) علي وجود فروق في المستوي

الأكاديمي من حيث الفرقة الأولى والرابعة علي مقياس الدافعية الأكاديمية لصالح طلاب الفرقة الرابعة لأنهم علي حافه تخرجهم من التعليم مما يجعلهم أكثر حماساً نحو تحقيق نواتج تعلم جيدة ، واتفقت معها نتائج عطية محمد راجح (٢٠٢٢) و نتائج دراسة (Isiksal (2010) ، Mönireb & Hakan(2014) ، Korkutata (2018) & Keskin والتي أكدت أن الدافعية الأكاديمية تختلف باختلاف الفرقة الدراسية. كما اتجهت نتائج دراسة حسان علي عبد الله؛ عبد القادر محمد أحمد (٢٠٢١) والتي اشارت إلي أن هناك فروق في مهارات التفكير المستقبلي تبعا لمتغير المستوى الدراسي. و أكدت نتائج دراسة نبيل عبدالهادي أحمد (٢٠٢٠) ، و نتائج دراسة & คัมภีรานนท์, (2017) วงศ์จินดา علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوي التعليمي في التفكير نحو المستقبل. وهذا ما يشير إلي تباين هذه المتغيرات بتباين المستوي الدراسي.

بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة دينا صلاح الدين معوض (٢٠١٩) ؛ عوده ابراهيم عوده (٢٠١٦)؛ أحمد عبدالغفار محمد (٢٠٢١) علي أن ما وراء الانفعال لا يختلف باختلاف المستوي الدراسي. وتوصلت نتائج دراسة انس اسود شطب (٢٠١٨) كما ورد في رابعة عبدالناصر مسحل (٢٠٢١) أن لا توجد فروق في ما وراء الانفعال تبعا للفرقة الدراسية وأشارت نتائج (Issa & Al-Hamdani (2022) و نتائج دراسة (Karakış (2022) ، إيمان كاظم موسي (٢٠٢٢) ، ناصر بن علي الجهوري (٢٠٢٣) أن التفكير المستقبلي لا يختلف باختلاف الفرقة الدراسية.

توصيات الدراسة:

- ضرورة الاهتمام بنوعية وتدريب طلاب الجامعة علي ما وراء الانفعال كمتغير هام وحيوي في بناء الشخصية الانسانية.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التربوية التي تتناول مفهوم ما وراء الانفعال وعلاقتها بالمتغيرات النفسية الأخرى لدي مختلف المراحل التعليمية .

- ضرورة تشجيع طلاب الجامعة علي استخدام مهارات التفكير المستقبلي للوصول إلي الأداء الجيد.
- توجية أنظار أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بضرورة تضمين برامج التدريب علي ما وراء الانفعال ومهارات التفكير المستقبلي في مناهج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

البحوث المقترحة:

- ما وراء الانفعال وعلاقته بالشغف الأكاديمي لدي طلاب الجامعة .
- ما وراء الانفعال وعلاقته بالصمود النفسي والمتانة العقلية لدي طلاب الجامعة .
- دراسة طويلة لما وراء الانفعال في مختلف المراحل التعليمية.
- نمذجة العلاقات السببية بين مهارات التفكير المستقبلي والرشاقة المعرفية والدافعية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد صالح نهابة؛ أحمد حمزة عبود (٢٠٢١). درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية. ٢٩ (٢) .

أحمد عبدالغفار محمد (٢٠٢١). الذكاء المنظومي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. مجلة التربية. جامعة الأزهر. ١٩٠ (٤).

انور محمد الشرقاوي (٢٠١٢). التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة.

إيمان كاظم موسي(٢٠٢٢).التفكير المستقبلي لدي طلبة اقسام علوم الحياة.مجلة نسق.مجلد٣٤(٤).

إيمان محمد عبدالوارث(٢٠١٦). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٧٥ ، ١٧-٥٨.

بديعة بوعلي (٢٠٢٢).الدافعية الأكاديمية لدي الطلبة الجامعيين حسب نظرية التقرير الذاتي. مجلة دراسات نفسية وتربوية.جامعة قاصدي مرباح- مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.١٥(١):١٧٣-١٨٦.

تهاني محمد سليمان (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على المستجدات العلمية في تنمية التفكير المستقبلي وتقدير العلم وجهود العلماء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية . مجلة التربية العلمية. مصر. ٢٠ (٦).

جيهان أحمد الشافعي (٢٠١٤) .فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول المشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي

البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان . دراسات عربية في التربية

وعلم النفس ١. (٤٦)

حسان علي عبد الله ؛ عبد القادر محمد أحمد (٢٠٢١). المرونة المعرفية و علاقتها

بمهارات التفكير المستقبلي لدى عينة من طلبة جامعة نجران. مجلة

جامعة الملك عبد العزيز : الآداب و العلوم الإنسانية. ٢٩ (٦).

دينا صلاح الدين معوض (٢٠١٩). مهارات ما وراء الأنفعال وعلاقتها بالأغتراب

النفسي لدي طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية .جامعة المنصورة،

١٠٧ (٢).

رابعة عبدالناصر مسحل (٢٠٢١). ما وراء الإنفعال في ضوء التنظيم الذاتي والكفاءة

الانفعالية والهزيمة النفسية لدى عينة من لاعبي كرة السلة "دراسة تنبؤية

فارقة". مجلة كلية التربية بالقاهرة. جامعة الأزهر. ٥ (١٩١).

رضا مسعد الجمال (٢٠١٨). علاقة ما وراء الانفعال لدى الأمهات بالكفاءة الانفعالية

والسلوك العدوانى لدى أطفالهن في مرحلة الروضة. دراسات عربية في

التربية وعلم النفس ٩٣. (٩٣).

رهام عماد الدروبي (٢٠٢٢). ما وراء الانفعال وعلاقته بالتفاعل البين شخصي :دراسة

ميدانية علي عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق.مجلة

جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية.جامعة البعث. ٤٤ (٣٥): ٦١-٩٤.

زهراء حازم عزيز (٢٠١٨). التوجهات الهدافية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدي

طلبة الجامعة، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.

سعيد مشيب القحطاني (٢٠٢٠). مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة

جامعة الخليج العربي "النظرية والتطبيق.جامعة العلوم والتكنولوجيا.

اليمن. ١١ (٢١).

شيماء محمد حسن (٢٠١٦).فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية

مهارات التفكير المستقبلي ، وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب

المعلمين شعبة الرياضيات بكليات التربية . مجلة تربويات الرياضيات. ١٩ (٧).

طارق نور الدين محمد ؛ عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف (٢٠١٦). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بسوهاج. مجلة العلوم التربوية في العلوم النفسية ، (٤٠) ج ٢.

عائشة شحة؛نبيله بن الزين (٢٠٢١) .مستوي دافعية التعلم لدي تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي بمدينة متليلي.مجلة العلوم النفسية والتربوية. ٧ (٤).

عبد الفتاح رجب مطر (٢٠١٥). ما وراء الانفعال لدى معلمي المعاقين فكريا وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، العدد (٧) ٧٩-١١٣

عبد اللطيف محمد خليفة، معتز سيد عبدالله (٢٠١١). الدوافع والانفعالات. دار الزهراء ، الرياض.

عطية محمد راجح (٢٠٢٢).الرضا عن التعليم الألكتروني وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدي طلاب جامعة الطائف، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (١٩). علا عبدالرحمن علي (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لمعلمات الروضة. جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس ، ٢٢ (٨٥) ٦٣-٧٧.

علاء الدين النجار؛احسان نصر عطا الله ؛ الهام ابراهيم محمد(٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ - كلية التربية. (١٠٧).

عماد حسين حافظ (٢٠١٥). التفكير المستقبلي (المفهوم _ المهارات _ الأستراتيجيات). دار العلوم.

عواد بن حماد الحويطي (٢٠١٨). درجة امتلاك طلاب كلية التربية والأدب بجامعة تبوك لمهارات التفكير المستقبلي. مجلة البحث العلمي في التربية. جزء ١

DOI: [10.21608/jsre.2018.7930.148-123](https://doi.org/10.21608/jsre.2018.7930.148-123) (١٩)

عودة ابراهيم عودة (٢٠١٦). ما وراء الانفعال وعلاقتها بجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. (رسالة ماجستير). جامعة البلقاء التطبيقية. كلية الدراسات العليا. الأردن.

كاظم محسن الكعبي (٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة. مجلة أداب المستنصرية. ٤٥ (٩٨).

لمياء ياسين زغير (٢٠١٣). الوعي بالانفعال وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية. جامعة بابل. ٢١ (٣).

ماجدة هليل العلي ؛ سرمد ابراهيم عبدالحسين (٢٠٢٠). مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة. الجامعة المستنصرية. كلية التربية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ١٧ (٦٧).

محمد إسماعيل حميدة (٢٠١٩). تنظيم الانفعال وعلاقته بالشفقة بالذات وما وراء الانفعال وفاعلية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المديرين: دراسة في نمذجة العلاقات. جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي. مجلة الإرشاد النفسي. ع ٥.

محمد عبدالرؤف عبدي (٢٠٢٠). البخل المعرفي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة. كليه التربية المجله التربوية لجامعة سوهاج (٧٣) متاح علي

10.21608/EDUSOHAG.2020.85740

محمد محمود بني يونس (٢٠١٥). سيكولوجيا الدافعية والأنفعالات. كلية الآداب الجامعة الأردنية. دار الميسرة. عمان.

مروة صادق أحمد (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤٢ (١١).

مريم يلدا يلدوكا (٢٠٢٢). مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الموصل. جامعة الموصل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مجلة نسق، ٣٦ (٤).

ناجي محمود النواب، ؛ حازم سليمان الناصر ؛ أنس أسود شطب (٢٠١٨). التفكير المستقبلي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. (١٠٠).

ناصر بن علي الجهوري (٢٠٢٣). مهارات التفكير المستقبلي وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة المعلمين بسلطنة عمان. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ٤٤ (١٦٧): ٥٧-٧٢. متاح علي <http://search.mandumah.com/Record/1405539>

نبيل عبدالهادي احمد (٢٠٢٠). اثر التفاعل بين ما وراء الانفعال والمستوي التعليمي في مهارات التفكير المستقبلي لدي طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٣٠ (١٠٩).

يامن سلمان السليمان (٢٠٢٢). فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية دراسة ميدانية علي عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق (رسالة دكتوراه). مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. ٣٨ (٤).

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abdul Hussein,D.& Gabr,A.(2022). Future Thinking of University Students. Social science journal.Vol.12.
- Allen, B, & Armour, T. (1993). Construct validation of metacognition. Journal of Psychology,127, 203-211.
- Amrai ,K, Motlagh,S , Zalani ,H & Parhon,H.(2011).The relationship between academic motivation and

- academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* ,399–402. Available online at www.sciencedirect.com
- Andre, L., van Vianen, A., Peetsma ,T& Oort, FJ.(2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLoS One*. 24;13(1):e0190492. doi: 10.1371/journal.pone.0190492. PMID: 29364917; PMCID: PMC5783357
- Atta & khamis.(2022).Future thinking among medical group students. *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6, No. 4, 9213 – 9224, retrived from : <http://journalppw.com/>
- Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. *Media Psychology*, 11(1), 7–27. Doi:10.1080/15213260701813447
- Barzegar, M, Afzal, E, Maleki, M, & Koochakyazd, S.(2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Decision-making Quality in Hospital Managers. *International Journal of Hospital Research* 2(2):65-69.
- Berking, M. & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(2), 128–134. [https://doi.Org/10.1097/YCO.0b013e3283503669](https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503669)
- Bvinelli, D. (1993). Reconstructing the evolution of mind. *American Psychologist*, 48, 4.
- Canina, M., Bruno, C. & Monestier, E. (2022). Futures Thinking. In: *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_272-1
- Chase,M.(2018). Examining the Relationships Between Parental Meta-Emotion Philosophy, Emotion Regulation, and

- Academic Motivation (Master dissertation). Mount Saint Vincent University.
- D'Argembeau, A., Ortoleva, C., Jumentier, S. & Van der Linden, M. (2010). Component processes underlying future thinking. *Memory & cognition*, 38(6).
- De Voider, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42.\
- Ferrer, R & Mendes, W. (2018). Emotion, health decision making, and health behaviour. *Psychology & Health*. 33. 1-16. 10.1080/08870446.2017.1385787. retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1385787>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911
- Fodor, J. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.93-509.
- Fodor, O, C. (2011). Strategic decision making in small and medium enterprises, the impact of cognition and motivation on decision making.
- Ghaffari, M., Esmali, A., Mohammadi, R., Aligolipour, M., & Alalani, Z. (2023). The Mediating role of Mental Toughness in relation between Meta-Emotion and Co-Rumination with Health anxiety in Hospital Nurses. *Hospital Practices and Research*.
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 192–195). Routledge/Taylor & Francis Group.
- GÖKÇE, S, TOPUZ, G & ŞERİFŞİMŞEK, M. (2015). The Analysis of the Relationship between Job Stress, Interpersonal Conflict, Emotion Regulation Ability and Performance: A Research in the Automotive Sector. *International Journal of Business and Social Science*. Vol. 6, No. 8(1); ISSN 2219-1933 (Print), 2219-6021 (Online).

- Gottman, J. katz,L &Hooven,C .(1997).Meta-Emotion: How families communicate emotionally. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, New Jersey. University of Washington. Library of Congress
- Gottman,J , Katz ,L & Hooven, C. (1996).Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data, University of Washington. Journal of Family Psychology. 1996, Vol. 10, No. 3, 243-268
- Hakan,K &Münire,E.(2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. Procedia – Social and Behavioral Sciences 143 . 708 – 715 . Available online at www.sciencedirect.com
- Hall,N & Goetz,T.(2013). *Emotion, Motivation, And Self-Regulation: A Handbook For Teachers*, Emerald Group Publishing. ISBN: 978-1-78190-710-8.
- Held,T.(2021). Students' Motivation and Positive Emotions: Longitudinal Analyses of Influencing Factors and Effectiveness of a Multicomponent Intervention in Mathematics in Grades 7 and 8 (Doctoral dissertation).
- Husman, J & Lens,W .(2014) .The Role of the Future in Student Motivation. Article in Educational Psychologist.
- Isiksal M. A(2010).Comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. Span J Psychol.;13(2):572-85. Doi: 10.1017/s1138741600002250. PMID: 20977008.
- Issa,Z & Al-Hamdani, A. (2022). Orientation to the Future of Univeristy students. Journal of Positive School Psychology <http://journalppw.com>, Vol. 6, No. 6, 10784-1079
- Jäger, C., & Bartsch, A .(2006). Meta-Emotions. Grazer Philosophische Studien, 73(1), 179-204. <https://doi.org/10.1163/18756735-073001011>

- Jones,A, Hipkins,R, Buntting,C. & Conner,L.(2011).Developing students' future thinking in science education. Research in Science Education.
- Karakış, Ö.(2022). The relation between future time perspective, online learning self-efficacy and lifelong learning tendency: a mediation analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 404-423. [Ijci.wcci-international.org](http://jci.wcci-international.org)
- Karim.A & Thamer,S.(2022). Future thinking among medical group students. *Journal of Positive School Psychology* <http://journalppw.com>, Vol. 6(4), 9213 – 9224
- Kaya,H, Bodur,G & Yalnız,N .(2014) .” The Relationship between High School Students' Attitudes toward Future and Subjective Well-being “, Original Research Article , *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3869-3873.
- Keskin, Ö & Korkutata,A.(2018). Reviewing Academic Motivation Levels of Students Study in Different Faculties in Terms of Certain Variables (Sakarya University Case). *Journal of Education and e-Learning Research*. Vol. 5, No. 3, 208-216, ISSN€ 2410-9991/ ISSN(P) 2518-0169 DOI: 10.20448/journal.509.2018.53.208.216.
- Ketonen,E. (2017). The Role of Motivation and Academic Emotions in University Studies: The short- and long-term effects on situational experiences and academic achievement. *Helsinki Studies in Education*, (18).
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/>
- Lopez,M. (2017). Influence of Emotions in Decision Making. Review of Empirical Studies. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 19, Issue 5, PP 38-39 www.iosrjournals.org

- Luo Y, Chen X, Qi S, You X & Huang X .(2018). Well-being and Anticipation for Future Positive Events: Evidences from an fMRI Study. *Front. Psychol.* 8:2199.doi: 10.3389/fpsyg.2017.02199
- Maglio, S.J., Gollwitzer, P.M. & Oettingen, G. (2014). Emotion and control in the planning of goals. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9407-4>
- Markic, O. (2009). Rationality and Emotions in Decision Making. *Interdisciplinary Description of Complex Systems - scientific journal.* 7. 54-64.
- Mendonça, D. (2024). Meta-emotions. In: A Deweyan Philosophical Take on Emotions. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63199-3_4
- Moen,R, & Doyle, Jr. (1978). Measures of academic motivation: a conceptual review. *Research in higher education* .Vol 8, pages 1-23 APS Publications.
- Neumann, F. (2017). Antecedents and effects of emotions in strategic decision-making: a literature review and conceptual model, *Rev Q* 67, 175–200, <https://doi.org/10.1007/s11301-017-0127-1>
- Nguyen, Q. N., & Nguyen, L. V. (2019). Assessing the construct validity and reliability of the Academic Motivation Scale in the Vietnamese context. *Current Issues in Personality Psychology*, 7.(١)
- Norman, E. & Furnes, B. (2016). The concept of “meta emotion”: What is there to learn from research on metacognition? *Emotion Review*, 8(2), 187–193
- Olson, D. R., & Astington, J. W. (1993). Thinking About Thinking: Learning How to Take Statements and Hold Beliefs. *Educational Psychologist*, 28(1), 7–23. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2801_2
- Pekurn,R., Goetz,T., Titz,W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*,37(2).

- Petri, H, & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, research, and applications* (5th ed.).
- Phelps, C. (2022). Future Problem Solving. In: Glăveanu, V.P. (eds) *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0_262
- Puddester, L.M. (2011). *The Implications of Future Time Perspective and Planning Ability for Children's Emotion Regulation* (Doctoral dissertation). University of Ottawa.
- Shapiro & Lawrence. (2003). *How to raise a child with a High emotion quotient*. Harper Collins publisher.
- Shia, R. M. (1998). *Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy*. Unpublished college thesis, Wheeling Jesuit University, Wheeling, WV. Retrieved February, 17, 2003.
- Sodoma, K.A., (2023). *The Significance of Meta-Emotions for Reflecting on Ourselves and Others*. SPECIAL ISSUE ON CO-EXPERIENCED EMOTIONS / Articles. 1 (2).
- Torrance, P. (2003). The millennium: a time for looking forward and looking back. *Journal of secondary gifted education*. 15(1), 6-19.
- Usher, E.L. & Morris, D.B. (2012). *Academic Motivation*. Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_834
- Uskola, A. & Puig, B. (2023). Development of Systems and Futures Thinking Skills by Primary Pre-service Teachers for Addressing Epidemics, *Research in Science Education*, 53:741–757 <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10097-7>
- Vaidya, P. & Acharya, K. (2023). Students' Decision-Making at the University Level: A Phenomenological Study. *Journal of Business and Management Research*. ISSN: 2382-

- 5219(Print); 2467-9267(Online), Vol.5, No. 1 & 2, pp. 20-34 DOI: <https://doi.org/10.3126/jbmr.v5i1-2.58568>
- Virlics,A.(2013). Emotions in Economic Decision Making: A Multidisciplinary Approach. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Available online at www.sciencedirect.com
- Wilkesmann.U, Fischer.H & Virgillito.A.(2012) .Academic Motivation of Students –The German Case.
- ŽGANEC ,A. (2013). Emotional life of the family: parental meta- - emotions, children's temperament and Internalising and Externalising problems. Doi:10.5559/di.23.1.02.
- คัมภีรานนท์ อ., & วงศ์จินดา ว.(2017). The study of future orientation with life skill of bachelor's degree students in faculty of industrial education, Rajamangala University of technology suvarnabhumi. *Journal of Industrial Education*, 16(3), 117–125.retrieved from <https://ph01.tcithaijo.org/index.php/JIE/article/view/120286>