جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فعالية برنامج تدريبي قائم على التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي

إعداد

د. سماح محمود إبراهيم محمود

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة حلوان

د. إيمان عبد الرؤوف عبدالحليم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة حلوان

تاريخ استلام البحث : ٩ أغسطس ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١٨ أغسطس ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي وذلك من خلال برنامج قائم على التجهيز الانفعالي ، وتكونت مجموعة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة كلية التربية جامعة حلوان للعام الجامعي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م، حيث تم اختيارهم من خلال تطبيق مقياس تقدير للقلق الأكاديمي واختيار الأرباع الأدني، وتم قسيمهم إلى (٣٠) مجموعة تجريبية و(٣٠) مجموعة ضابطة وقد تم بناء مقاييس لقياس المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة والقلق الأكاديمي وكذلك برنامج قائم على التجهيز الانفعالي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ، وتم استخدام أسلوبي تحليل التباين المصاحبANCOVA وتحليل التباين للقياسات المتكررة ، واظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من مقياسي المعتقدات الدافعية والصور الذهنية وأبعادهم الفرعية بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي– البعدي – التتبعي) في المعتقدات الدافعية وابعادها الفرعية وفي الصور الذهنية المدركة وأبعادها الفرعية لصالح القياسين البعدي والتتبعي. بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في كل من المتغيرين التابعين مما يعكس استمرارية أثر التدريب في تحسين هذين المتغيرين لدى المجموعة التجريبية حتى بعد انتهاء فترة التدريب، وناقش الباحثتان النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: التجهيز الانفعالي – المعتقدات الدافعية – الصور الذهنية – القلق الأكاديمي

The Effectiveness of a training Program based on emotional Processing in improving motivational Beliefs and perceived mental Images among high academic Anxiety University Students

Dr. Samah Mahmoud Ibrahim
Assistant Professor of Educational Psychology - Faculty of Education, Helwan University

Dr. Eman Abdelraouf Abdelhalim
Assistant Professor of Educational Psychology - Faculty of Education, Helwan University

Abstract

The current study aims to improve both motivational Beliefs and perceptive mental Images among university students with high academic anxiety. The study sample consists of (60) male and female students of the third year of the Faculty of Education, they were divided into two groups, (30) experimental groups and (30) control groups. Scales were built to measure motivational beliefs and perceived mental images, as well as a program based on emotional processing. ANCOVA and repeated Measures ANOVA were used. The Results showed that there are differences Statistically significant between the mean scores of the experimental and control groups in the dimensional measurement of each of the motivational beliefs and mental images scales and their sub-dimensions in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in repeated measurements (pre-post- and follow up) in motivational Beliefs and their Sub-Dimensions and in perceived mental Images and their Sub-Dimensions in favor of the post- and follow up measurements. While the differences were not statistically significant Between the means of the posttest and the follow up test in each of the two dependent variables, reflecting the continuing impact of training in improving the level of these variables for the experimental group even after finishing the period of training. The researchers discussed the results in light of the theoretical framework and previous studies.

key words :Emotional processing, Motivational beliefs, Mental images, Academic anxiety

المقدمة :

تهدف المؤسسات التربوية إلى إعداد أفراد قادرين على التكيف مع المتغيرات المتلاحقة التي تمر بها المجتمعات المختلفة وما استحدثته الثورة التكنولوجية والثورة الصناعية من تغيرات متسارعة ومتعاقبة حيث تتأثر العملية التعليمية بالعديد من المتغيرات منها ما يرتبط بالمتعلم ومنها ما يرتبط بالمعلم ومنها ما يرتبط بالبيئة التعليمية ومن المتغيرات النفسية التي تؤثر على العملية التعليمية القلق الأكاديمي لدى الطلاب لما له من تأثيرات سلبية على الأداء الأكاديمي للمتعلمين.

وقد أشار AlKandari (2020) أن الطلاب الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي لديهم العديد من التحديات التي تؤثر بشكل سلبي على حالتهم النفسية ويجعلهم يشعرون بالقلق، فالقلق هو الأكثر شيوعا بين طلاب الجامعات، حيث يواجه العديد من الطلاب القلق عندما يعتقدون أنهم لا يستطيعون تحقيق أغراضهم الأكاديمية أو غير الأكاديمية ، ويتعامل الطلاب مع القلق بطرق مختلفة، لكن قد يعاني البعض منه وربما يتسبب هذا في العديد من الأعراض التي تؤثر على صحتهم النفسية، كما أشار كل من Hooda and Saini (٢٠١٧) إلى أن القلق الأكاديمي هو أحد العوامل المهمة لعرقلة التحصيل الدراسي للطالب.

وأشارت دراسة كل من (٢٠١٧) Baloglu, Abbassi and Kesici إلى أن القلق مرتبط بالمعتقدات الدافعية لدى طلاب الجامعة حيث تم التوصل إلى علاقات متعددة بين القلق الإحصائي والمعتقدات الدافعية وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة كل من(2013) Piniel and Csizér التي توصلت إلى وجود علاقة بين دافع تعلم اللغة الثانية، وكل من الكفاءة الذاتية والقلق، كما أشار كل من Millgram, Joormann, Huppert, Lampert and Tamir (2019)أن صعوبات التنظيم الانفعالي في الاكتئاب ترتبط ليس فقط باستراتيجيات تنظيم المشاعر ولكن أيضًا بالدوافع الموجهة لتلك الانفعالات حيث تم قياس الدوافع الموجهة للسعادة أو الحزن للاضطرابات الاكتئابية، وتبين أن الأفراد المصابين بالاكتئاب يكونون دوما أقل دافعية لتجربة السعادة وأكثر دافعية لتجربة الحزن وتبين أنه كلما كان المشاركون أقل دافعية لتجربة السعادة ، كلما قل لديهم محاولة

تنظيم السعادة في مهمة تنظيم المشاعر وتقليل تنظيم المشاعر السلبية أثناء ضغوط الحياة الحقيقية.

وتشير المعتقدات الدافعية إلى الأسباب التي تحرك الشخص للعمل في مهمة ما (Marcou, Philippou, 2005)، حيث أشار (Nasser (2014 إلى أن المعتقدات الدافعية تلعب دورًا نشطًا في تعليم الطلاب الجامعيين، فهي تساعد على زيادة انتباه الطلاب واختلاطهم بالأنشطة التعليمية، والتحكم في العوامل المؤثرة في إتمام مهمة التعلم، وأن يكون لهم دور فعال في تطوير الأداء ومستوى تحصيل الدراسي في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهونها، وهو كذلك طريقة أكثر ثقة واستقرارًا للتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب.

كما يرتبط القلق بمتغير الصور الذهنية المدركة وذلك ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة Hirsch and Holmes (2007) التي أشارت إلى دور الصور الذهنية في اضطرابات القلق، حيث أنهم يروا أن الصور الذهنية موجودة في جميع اضطرابات القلق بشكل كبير ودراسة Maier, Schaitz, Kroener, Berger, Keller, Beschoner, Connemann, and Sosic-Vasic (2021). التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الصور الذهنية وقلق الاختبار و دراسات مثل (Morina ,Deeprose, Pusowski, Schmid, Holmes, 2011;Holmes, Mathews,2010; pile,Williamson,saunders,Holmes&lau,2021) التي أظهرت أن الاكتئاب والقلق يمكن أن يتطورا أو يستمروا من خلال الأفكار اللفظية أو الصور الذهنية، مما يؤثر على استجابات الأفراد للأحداث الماضية والحالية، كما أشارت دراسة Maier, Schaitz, Kroener, Berger, Keller, Beschoner, Connemann and Sosic-Vasic (2021). إلى وجود علاقة بين كل من القلق الأكاديمي والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعات.

ومما سبق يتضح أن من المتغيرات النفسية ذات الصلة بالقلق الأكاديمي متغيري المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي وذلك من خلال برنامج قائم على التجهيز الانفعالي حيث أشارت العديد من الدراسات الحديثة

إلى وجود ارتباط بين كل من التجهيز الانفعالي والمعتقدات الدافعية من ناحية والتجهيز الانفعالي والصور الذهنية المدركة من ناحية أخرى ، فلقد أشارت دراسة Boekaerts (2001) إلى ضرورة دراسة الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وأهميتها في توجيه دافعيتهم، كما أوضحت دراسة Artino, Larochelle and Durning (2010) وجود ارتباط بشكل إيجابي بين كل من معتقدات قيمة المهمة كأحد مكونات المعتقدات الدافعية والاستمتاع بالدراسة، ووجود ارتباط سلبي بين معتقدات قيمة المهمة والشعور بالملل، كما أشار كل من Frijda, Manstead and Bem (2000) إلى أن الانفعالات تؤثر على المعتقدات، وعلى الجانب الآخر أشارت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط بين التجهيز الانفعالي والصور الذهنية المدركة مثل دراسة كل من Watson and Sharbanee(2022) التي أوضحت أن التدريب على معالجة الانفعالات بطرق جديدة وإعادة تنظيم للذات يؤدي إلى علاقات أكثر ايجابية مع الذات والآخرين، ودراسة كل من Landkroon, van dis, Meyerbroer, Salemink, Hagenaarsm and Engelhard (2022) التي أوضحت أن الصور الذهنية الايجابية الموجهة نحو المستقبل تقلل من القلق والتوتر المتوقع من خلال تنظيم الانفعالات وتحفيز السلوك، ودراسة كل من Feldman,Harley, Kerrigan and Jacobo (2009) التي أوضحت أنه من خلال استخدام التجهيز الانفعالي يمكن تنمية الوعي التكيفي والتعبير والتنظيم الانفعالي والتسامح وقبول المشاعر، ومن هنا يسعى البحث إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التجهيز الانفعالي لتحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر اضطرابات القلق عبئا كبيرا على الصحة العامة، ليست فقط في المجتمعات الغربية ولكن في جميع انحاء العالم، ومع ذلك، فإن الأليات النفسية للقلق ليست مفهومة بشكل تام ولقد أوضحت الدراسات (Gorska,2021; pile, Williamson, Saunders, Holmes &lau,2021) أن المشاكل الرئيسية في اضطرابات القلق تتمثل في الصعوبات الانفعالية.

ومن الخبرة العملية من جانب الباحثتان من خلال العمل في التدريس الجامعي تم ملاحظة ارتفاع مستوى القلق بين طلاب كلية التربية، وذلك بعد تطبيق مقياس القلق الأكاديمي على عينة استطلاعية من طلاب كلية التربية من الفرق الدراسية الأربعة، ووجد أن الفئة الأكثر قلقا أكاديميا هي طلاب الفرقة الثالثة، وقد يعزى هذا إلى أن طلاب الفرقة الثالثة يبدأون في تلك المرحلة في التدريب الميداني والمعايشة العملية لمهنة التدريس وقد يؤثر ذلك في إدراكهم لما يتم تدريسه من مقررات دراسية وعلاقته لما يتم تطبيقه في الحياة العملية للمعلم، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة إلى انتشار ظاهرة القلق الأكاديمي بين طلاب الجامعة وتأثيرها المباشر على التحصيل الدراسي للمتعلمين مثل دراسة شبيب والبلوشية (٢٠١٧) التي أشارت أن مستوى القلق الأكاديمي لدى عينة الدراسة أعلى من المتوسط، كما أشارت دراسة كل من Hooda and Saini (2017) إلى أن القلق الأكاديمي له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب، وكذلك دراسة Shakir (2014)التي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية بين التحصيل الدراسي والقلق الأكاديمي للطلاب، كما أشارت دراسة Mirawdali, Morrissey and Ball (2018) إلى التأثيرات السلبية للقلق الأكاديمي على الأداء الأكاديمي للطلاب حيث ترى الدراسة ان القلق هو مؤشر مهم للأداء الأكاديمي، فالطلاب ذوي المستويات العالية من القلق غير قادرين على الأداء بأفضل ما لديهم.

كما أكدت دراسة Azeem(2018) أنه لا يمكن التقليل من دور القلق الأكاديمي في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب، كما أكدت دراسة Jafarbegloo, Tehran and Bakouei (2020) أن القلق من الاختبار يؤدي إلى إعاقة التحصيل الدراسي للطلاب ويسبب لهم التدهور التربوي والمشاكل النفسية. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج الدراسات السابقة بأن الأشخاص ذوي المستوى المرتقع من صعوبات التجهيز الإنفعالي يعانون من اضطرابات القلق العام (Borkovec, Sharpless,2004; Decker, Turk, Hess & Murray,2008; Mennin, Heimberg, Turk &Fresco, 2005; Wauthia& Rossignol ,2016; Gorska, 2021) حيث ارتبطت اضطرابات القلق لدى البالغين بالمعالجة المتحيزة للانفعالات التي قد تكون ناتجة عن عجز في التحكم في الانتباه، هذا

العجز يؤدي إلى اليقظة المفرطة والاهتمام الانتقائي بالتهديد بالمعلومات. ولذلك اهتمت العديد من الدراسات الحديثة بخفض القلق الأكاديمي لما له من تأثيرات سلبية على الطلاب كدراسة هنداوي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة،

تعد الصور الذهنية جزء قوي من قدرتنا العقلية؛ نظرا لقدرتها على تصوير الأحداث العاطفية ومعالجتها وتوليدها، كما أنه يمكن أن يكون للصور العقلية دور مهم في العلاج النفسي(Pile,Williamson,Saunders,Holmes &Lau,2021)، حيث أوضحت نتائج الدراسات أن الصور الذهنية السلبية تحدث بشكل شائع في حالة القلق، مما يحد من معالجة للإنفعالات بشكل ناجح؛ نظرًا لأن هذا القلق عملية موجهة نحو المستقبل مما يؤثر على قمع الصور الذهنية ذات الصلة بالقلق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Maier, Schaitz, Kröner, Berger, Keller, Beschoner, Connemann and Sosic-Vasic(2021) التي أوضحت وجود علاقة بين كل من القلق الأكاديمي والصور الذهنية المدركة بين طلاب الجامعات. كما أشارت دراسة Landkroon, van Dis, Meyerbröker, Salemink, Hagenaars and Engelhard(2021) إلى أن الصور الذهنية الإيجابية الموجهة نحو المستقبل تقلل من القلق والتوتر، وفي هذا الصدد كشفت دراسة Pile and Lau(2020) أن الميل إلى قمع الصور الذهنية السلبية مرتبط بارتفاع درجات استراتيجيات التنظيم الإنفعالي، ووجود العلاقة عكسية بين القلق العام واستراتيجيات التنظيم الإنفعالي وهذا يتفق مع النتيجة التي توصلت اليها دراسة Claire and Schaefer(2012) إلى أن عمليات التصور البصري تساعد في تكوين الذكريات الإنفعالية، وهذا يمكن أن يساعد طلاب الجامعة على التمييز بين المنبهات السلبية والإيجابية، مما يقلل الوقوع تحت تأثير المنبهات الانفعالية السببية، وبالتالي يقلل من التوتر الناتج عنها.

كما أوضحت الدراسات أن للمعتقدات الدافعية دورا مهماً في رفع مستوى الأداء في مختلف مجالات الدراسة، والاندماج في الانشطة التعليمية، كما انها تتنبأ بالسلوك الأكاديمي (Bembenutty, 2005) كما بينت دراسة Artino(2008) عن وجود علاقة بين

المعتقدات الدافعية وتصورات الطلاب حول جودة التعليم وذلك على عينة من طلاب الجامعة بلغت (٦٤٦) طالباً. كما أظهرت نتائج دراسة كل من Baloglu ,Abbassi and Kesici (2017)عن وجود علاقة بين القلق والمعتقدات الدافعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Bembenutty(2005) ودراسة Singh (2014) حيث أن الطلاب الذين لديهم معتقدات دافعية مرتفعة لديهم احتمالية تحقيق بيئة تعليمية جيدة، ويمتلكون السيطرة السلوكية والتخلص من العوامل المشتتة للانتباه.

كما أوضحت دراسة MacLeod and Rutherford (2010) أن التجهيز الانفعالي يجعل من الدافعية عنصر هام في عملية التحصيل الدراسي، وذلك من خلال توجيه الانتباه نحو التجارب الايجابية، مما يساعد الطالب على مواجهة الضغوط، واستغلال قدراته إلى إقصي حد ممكن مما ينعكس ايجابيا على دافعية الفرد، ويقلل من توتره وقلقه تجاه المهام الأكاديمية، وهذا ما أوضحته دراسة حاجم والربيعي(٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات الدافعية والهناء النفسي لدى طلبة الجامعة، وكذلك ودراسة Artino, Larochelle and Durning (2010) التي اظهرت نتائجها وجود علاقة بين كل من المعتقدات الدافعية والإنفعالات والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وفي الفترة الأخيرة اهتمت الدراسات الاجنبية مثل (Millgram , Gruber , Villanueva, Rapoport &Tamir, 2021; Afrashteh &Rezaei ,2022) بتحسين المعتقدات الدافعية الموجودة بالفعل من خلال الانفعالات، وهذا الارتباط سببي من جانب الانفعال إلى المعتقدات؛ فالمعتقدات هي ناتج من ما نمر به من خبرات انفعالية.

وانطلاقا مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:-

١- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي ؟

٢- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي في تحسين الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي ؟

٣- هل تستمر فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي بعد توقفه في نهاية فترة المتابعة في تحسين المعتقدات الدافعية لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي؟

٤– هل تستمر فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي بعد توقفه في نهاية فترة المتابعة في تحسين الصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- **تحسين المعتقدات الدافعية لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي من خلال البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي والتعرف على فاعليته.**
- **تحسين الصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي من خلال البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي والتعرف على فاعليته.**
- **الوقوف على مدى استمرارية الأثر الايجابي للبرنامج لتحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة بعد توقف البرنامج خلال فترة المتابعة.**

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- **تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية المتغيرات موضع الدراسة فهي متغيرات ذات تأثير قوي وفعال في العملية التعليمية سواء القلق الأكاديمي أو الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية أو التجهيز الانفعالي.**
- **إثراء الدراسات بدراسة عن التجهيز الانفعالي كأحد المتغيرات الحديثة في مجال علم النفس وبحاجة إلى العديد من الدراسات.**
- **تتمثل أيضا أهمية الدراسة الحالية في أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث المتمثلة في طلاب الجامعة، حيث تعد تلك المرحلة ذات أهمية كبيرة لما لها من تأثيرات كبرى على حياة الفرد المستقبلية.**

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- **تصميم عدد من الأدوات لقياس عدد من المتغيرات النفسية المتمثلة في القلق الأكاديمي والمعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية وكذلك بناء برنامج قائم على التجهيز الانفعالي.**
- **تقديم برنامج قادر على تحسين كل من المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية .**
- **توجيه القائمين على العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية لفئة مرتفعي القلق الأكاديمي وضرورة معالجة مشكلاتهم.**

مصطلحات الدراسة :

التجهيز الانفعالي: Emotional Processing

يعرف التجهيز الإنفعالي في الدراسة الحالية بأنه عملية نفسية معقدة تسمح للفرد لإستيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا أوخفضها حتي يستطيع الفرد أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها).

المعتقدات الداقعية: Motivational Beliefs

تعرف المعتقدات الدافعية إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها المبررات التي توجه الطالب للقيام بمهام معينة وما تتضمنها من شعور الفرد بالسعادة والرضا وذلك بجانب قيمة المهمة التي يقوم بها و إدراكه بان تلك المهمة لها قيمة في حد ذاته أو من أجل الحصول على تعزيزات خارجية وكفاءة الفرد الذاتية المتمثلة إدراكه لذاته وقدراته ومهاراته وتوقعاته من خلال الربط بين المقدمات والنتائج .

الصور الذهنية: Mental images

تعرف الصور الذهنية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها معلومات إدراكية يكونها الطالب عن الحياة الجامعية متضمنا المعلومات والمعارف وما يصاحب ذلك من انفعالات تجاه مكونات الحياة الجامعية المادية والبشرية وما يترتب عليها من سلوكيات واستجابات إجرائية من جانب الطالب.

القلق الاكاديمي Academic anxiety

يعرف القلق الأكاديمي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه حالة انفعالية سلبية تقود الطالب إلى حالة من التوتر والشعور بالضيق و تؤدي الى اضطرابات جسمية مثل سرعة ضربات القلب والتعرق والصداع وتجعله غير قادر على إنجاز المهام الدراسية التي يتم تكليفه به من مهام دراسية وفي حالة توقع مسبق للفشل.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود الموضوعية : البرنامج التدريبي القائم على نموذج التجهيز الانفعالي الذي اعدته الباحثتان ، والأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة (القلق الأكاديمي– المعتقدات الدافعية –الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية).**
- **الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.**
- **الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في كلية التربية جامعة حلوان.**
- **الحدود البشرية: وتمثلت في الطلاب مرتفعي القلق الأكاديمي من طلاب شعبة علم النفس الفرقة الثالثة كلية التربية جامعة حلوان.**

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التجهيز الانفعالي Emotional Processing

منذ ما يقرب من ثلاث عقود من الزمن، أثرت نماذج التجهيز الانفعالي على تصور طبيعة القلق والأليات النفسية لعلاجها الفعال، وسوف يناقش هذا المحور مفهوم التجهيز الانفعالي، والأدبيات ذات الصلة، والادلة التجريبية التي يستند عليها.

مفهوم التجهيز الانفعالي

نشأ مفهوم التجهيز الانفعالي في تحليلات(1977)Lang للصور ذات الصلة بالخوف في سياق العلاج السلوكي، وعلى الرغم من أن لانج لم يشرح بالتفصيل مصطلح التجهيز الانفعالي، إلا أن الأبحاث اللاحقة قدمت شرح ونماذج لمفهوم التجهيز الانفعالي (In Rachman,1980).

تابع Rachman(1980)عمل لانج واستخدم مصطلح التجهيز للإشارة إلى الطريقة التي يعالج بها الفرد أحداث الحياة المجهدة، وعرف التجهيز الانفعالي بأنه العملية التي يتم من خلالها استيعاب الاضطرابات الانفعالية وخفضها إلى الحد الذي يسمح لخبراته وسلوكياته الاخري المعتادة أن تستمر دون اضطراب، ويجب أن يشمل دراسة الأليات النفسية والعصبية والنفسية الفيسيولوجية التي تحدث هذا التغيير أو الامتصاص، ووفقا لذلك تكون المعالجة ناجحة من خلال مواجهة الشخص لمثير أو حدث مؤلم سابقا دون التعرض أو إظهار علامات الضيق (Baker, Jone, Matthew and Thomas ,2004) ، وأشار راتشمان إلى أن معظم الأشخاص يعالجون بنجاح الغالبية العظمى من الأحداث المزعجة التي تحدث لهم في حياتهم، ولكن هذا الفشل في معالجة الأحداث يمكن أن يؤدي إلى عودة المخاوف والأفكار السلبية والتوتر وردود الفعل غير الطبيعية للحزن وما إلى ذلك.

عرف كل من Van Hout and Emmelkamp (2002) التجهيز الانفعالي بأنه تعديل في بنية الذاكرة التي تكمن وراء الانفعالات، و لقد أكد كل من Watson and Sharbanee(2022) على أن التجهيز الانفعالي عملية ضرورية لبقاء الانسان والتكيف مع البيئات الاجتماعية، وأن العوائق التي تعترض التجهيز الانفعالي تثبط قدرة الأفراد على الحياة بشكل مرضي وهذا بدوره يصبح مؤشر خطر على الأمراض النفسية مثل القلق والاكتئاب، وأن التدريب على معالجة الانفعالات بطرق جديدة وإعادة تنظيم للذات يؤدي إلى علاقات أكثر ايجابية مع الذات والآخرين، وهذا ما اوضحته دراسة Greenberg, Kolasi, Hegsted, Berkowitz and Jurist (2017) بأن الأفراد الذين يعانون من القلق وإضطرابات الشخصية والمزاج لديهم مستوى منخفض من التجهيز الانفعالي.

كما عرف Foa and Kozak(1986) التجهيز الانفعالي الناجح بأنه هو الذي ينتج من تعديل المعلومات التي تحتوي عليها تراكيب الذاكرة والتي تكمن وراء انفعالات الخوف.

كما عرف التجهيز الانفعالي أيضا كل من Baker, Thomas, Thomas, Santonastaso and Corrigan (2015) بأنه مصطلح شامل يشير إلى الآليات

والعمليات المتعددة التي تسمح للشخص بالانتقال من الاضطراب الانفعالي إلى القضاء على هذا الاضطراب.

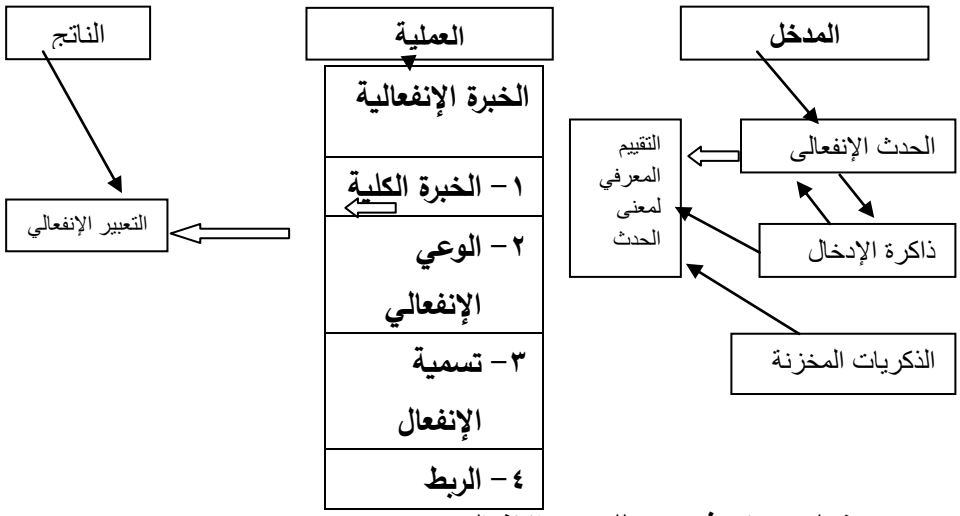
من خلال مما سبق يعرف التجهيز الإنفعالي في الدراسة الحالية بأنه عملية نفسية معقدة تسمح للفرد لإستيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا أوخفضها حتي يستطيع الفرد أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

تفسير التجهيز الانفعالي

أشارت كثير من الدراسات إلى أن أهم النماذج التي حاولت تفسير التجهيز الإنفعالي نموذج Baker (2001)، الذي قام بإعداد نموذج للتجهيز الإنفعالي مستندا على نتائج الأبحاث التي تحدد بعض العمليات النفسية التي تعيق التجهيز الإنفعالي، وتشمل عمليات التقييم المعرفي، والوعي بالإنفعالات، والتحكم في الإنفعالات، والتعبير عن الإنفعالات، وأن من المحتمل أن يتضمن التجهيز الإنفعالي الناجح التعرض والتعود Exposure and Habituation، التقييم وإعادة التقييم، والاستبصار، وإعادة هيكلة المخططات المعرفية والعاطفية (Baker, Jone, Matthew& Thomas, 2004).

ويوفر النموذج التخطيطي الموضح ادناه نقطة إنطلاق مفاهيمية للتجهيز الإنفعالي تبدأ بالحدث الإنفعالي على أنه مُدخل؛ وهو الحدث المثير لإنفعال الفرد والذي فور وقوعه يجب تسجيله في الذاكرة الإنفعالية (سواء بوعي أو بغير وعي) من قبل الفرد، ثم تأتي المرحلة الثانية وهي الخبرة الإنفعالية والتي يقوم الفرد فيها بعملية التقييم المعرفي لمعنى الحدث والذي يشكل طبيعة المشاعر التي يختبرها وغالباً ما تكون غير واعية وسريعة، واشار Backer إلى حدوث بعض المشكلات في هذه المرحلة مثل الفشل في التسجيل أو سوء التفسير أو التجنب النشط لحدث الإدخال وصعوبات في تحديد وتسمية المشاعر الإنفعالية أو تمييزها عن الأحاسيس الجسدية، أو عدم القدرة على ربط المشاعر الإنفعالية بالحدث (الأحداث التي اثارها) وتمر عملية الخبرة الإنفعالية بأربع مراحل وهي: ١– الخبرة الإنفعالية الكلية وهو أن يدرك الفرد المعني النفسي للانفعال ككل، كأن يقول مثلا لقد كنت سعيدا، أو حزينا ؛ بمعني أن يصف الحدث ككل ويدرك المعني الكامن للحدث الإنفعالي، ٢– الوعي الإنفعالي ويشير إلى مدى وعي الفرد بإنفعالاته وتمييزها عن الأحاسيس الجسدية، ويكون

التجهيز ناجحا طالما في حدوده المعقولة وليس المبالغ فيها،٣ – تسمية الإنفعال حيث يقوم الافراد العاديين بتسمية انفعالاتهم بدقة اما ذوي صعوبات التجهيز الإنفعالي يكونوا غير قادرين على تسمية انفعالاتهم في تلك المرحلة، ٤– الربط وفي هذه المرحلة تتوقف قدرة الفرد على ربط إنفعالاته بمثيراتها بقدرته على التسمية الصحيحة لإنفعالاته ، ثم يلي عملية التقييم المعرفي عملية التعبير الإنفعالي عن هذا الحدث وهي بمثابة المنتج أو المخرج. ومن الأمثلة على صعوبات التجهيز التي يمكن أن تنشأ في هذه المرحلة القيم والمعتقدات السلبية حول التعبير عن المشاعر والإنفعالات أو عدم القدرة على التحكم في الانفعالات القوية (Baker, Thomas, Thomas & Owens, 2007).



شكل (١) نموذج بيكر للتجهيز الانفعالي (Baker et al., 2007)

ثم إجرى بيكر تعديلات على النموذج (2010)Baker وأضاف بعدا رابعا وهو التنظيم الإنفعاليEmotional Regulation ، حيث أكد Backer على أنه بالرغم من أن (المدخل – الخبرة الإنفعالية– التعبير الإنفعالي) هي العمليات الأساسية التي تفسر كيفية التجهيز الإنفعالي، إلا أن الأفراد لهم أنماط مختلفة في تنظيم انفعالاتهم، وأن هذا النمط قد يؤثر في الكيفية التي تتم بها معالجة الانفعالات مثل عدم العنف عند الغضب والاتزان في التعبير عن الانفعالات، بينما يستخدم البعض الآخر انماط اخرى سلبية مثل التحكم المفرط في إظهار التعبيرات الانفعالية كحجب الدموع عند الحزن الشديد، ويكون التنظيم الانفعالي على

نحو أفضل عندما يتم بشكل متوازن بين المنع والإفراط في التعبير عن الانفعالات، وبإضافة بعد التنظيم الانفعالي تتكامل عناصر التجهيز الانفعالي عند Backer، ويتفق هذا النموذج مع ما توصلت إليه دراسة Koole(2009) أن التجهيز الإنفعالي يتضمن مجموعة من العمليات النفسية المترابطة التي تشمل الإدراك الإنفعالي Emotional Perception (كيف ندرك الأحداث ونحدد قيمتها العاطفية)، والتنظيم الإنفعاليEmotional Regulation (كيف تدار المشاعر)، والخبرة الإنفعالية Emotion Experiences (كيف تؤثر الإنفعالات علينا).

ويعد نموذج Backer من النماذج الشاملة للتجهيز الانفعالي حيث أوضح الكيفية التي يتم بها التجهيز الانفعالي وصعوبات التجهيز الانفعالي وهذا هو النموذج التي تتبناه الدراسة الحالية في بناء البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي لدى الطلاب مرتفعي القلق الأكاديمي، حيث أوضحت دراسة Borkovec and Sharpless(2004) أن المصابين باضطراب القلق يحاولون تجنب المثيرات والمواقف التي تحتوى على انفعالات شديدة، وهذا يحد من التجهيز الفعال لكل المعلومات ذات الصلة بالموقف، لذلك فإن المصابين بالقلق العام يجدون صعوبة في استخدام الانفعالات كمصدر للمعلومات التي توجه السلوك التكيفي . كما اسفرت نتائج الدراسات السابقة عن وجود مستوى مرتفع من صعوبات التجهيز الإنفعالي لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات القلق العام، (Decker, Turk, Hess and Murray, 2008; Mennin, Heimberg,Turk andFresco, 2005) ، كما أشارت دراسةGorska(2021) إلى وجود صعوبات في التجهيز الانفعالي بشكل ملحوظ في اضطرابات القلق العام بين أولئك الذين لديهم تنظيم إنفعالي أقل من أولئك الذين لديهم تنظيم إنفعالي مرتفع ، وذلك لدى عينة تتكون من (٢٨٧) طالبا جامعيا.

كما أشارت دراسة كل من(2016) Wauthia and Rossignol إلى وجود علاقة بين كل من التجهيز الانفعالي والقلق حيث ارتبطت اضطرابات القلق لدى البالغين بالمعالجة المتحيزة للانفعالات التي قد تكون ناتجة عن عجز في التحكم في الانتباه، هذا العجز يؤدي إلى اليقظة المفرطة والاهتمام الانتقائي بالتهديد بالمعلومات.

ويمكن عرض عدد من الدراسات السابقة التي اعتمدت على التجهيز الانفعالي في تصميم التدخلات التجريبية كدراسة Feldman, Harley, Kerrigan and Jacobo (2009) والتي هدفت إلى التخفيض من الاكتئاب من خلال برنامج قائم على التجهيز الانفعالي بجانب العلاج الدوائي، وذلك على عينة مكونة من (١٣) فرد تتروح اعمارهم بين (٢٨-٣٤)، وبعد تطبيق جلسات لمدة (١٦) من العلاج لتعزيز الوعي التكيفي والتعبير والتنظيم الانفعالي والتسامح وقبول المشاعر إدي إلى تطوير المهارات التي تسهل معالجة الانفعالات بطريقة تساعد على تقليل أعراض الاكتئاب.

ودراسة أحمد (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على المعالجة الإنفعالية لخفض بعض التفكير الوسواسي لدى عينة من طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب كمجموعة تجريبية، و(١٠) طلاب كمجموعة ضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج القائم على المعالجة الإنفعالية المستخدم في خفض بعض التفكير الوسواسي.

كما هدفت دراسة علي والسرسي (٢٠٢١) إلى التحقق من فعالية برنامج علاجي قائم على المخططات المعرفية و التجهيز الانفعالي لخفض الرهاب الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي وكذلك قياس الاثر التتبعي للبرنامج العلاجي حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، تم تقسيمهم إلى (٢٠) مجموعة تجريبية و (٢٠) مجموعة ضابطة وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التجهيز الإنفعالي في خفض الرهاب الإجتماعي.

كما أشارت دراسة Gray, Braver and Raichle (2002) إلى أن انفعالات الفرد يمكن أن تحسن أو تعوق عمل المخ والقدرة على التعلم والانتباه، وذلك من خلال دراسة إجريت على (١٤) متطوع من طلاب الجامعة، وباستخدام التصوير بالرنين المغناطيس الوظيفي لتسجيل النشاط في قشرة الفص الجبهي بعد تعرضهم لمقاطع فيديو قصيرة تثير حالات انفعالية مختلفة (خفيفة – قلق – محايدة) ثم بعد ذلك تم تطبيق اختبارات الذاكرة قصيرة المدى، وأظهرت النتائج التفاعل بين الحالة المزاجية والسلوك، وأن المشاعر الممتعة تنذر بإداء أفضل في المهام، والعكس صحيحا بالنسبة للمشاعر السلبية والقلق، على

المناطق المتعلقة بالذاكرة والانتباه والتعلم ، وتتفق هذه النتائج مع الدراسة الذي قام به محمد (٢٠١٩) والتي توصلت إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي تعزى لمستوى و سرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لصالح مرتفعي الإخفاق المعرفي، وذلك على عينة مكونة من (٣٩٠) طالب و طالبة من طلاب الجامعة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Nordhall, Kenz and Willander(2021) التي طبقت على (٧٦٨) مشاركا والتي اسفرت نتائجها أن العمليات الإنفعالية تنبأت بشكل إيجابي بالعمليات المعرفية.

من الدراسات السابقة يتضح أهمية التجهيز الانفعالي في التدخلات التجريبية وعلاج مظاهر القلق والتوتر والاكتئاب وما بعد الصدمة، وهذه البرامج تعتبر عواطف الفرد وانفعالاته هي النقطة المركزية، فالأمر كله يتعلق بها وكيفية التعامل معها، ومساعدة الأشخاص على معالجة الأحداث المزعجة الحالية أو الماضية من أجل الوصول إلى مستوى من الهدوء حيث لم يعودوا يشعرون بإضطراب إنفعالي وهو ليس كالعلاج المعرفي لان الاساس فيه هو الذاكرة والادراك، وهذا ما أكدته مقالة Whelton(2004) التي استعرض فيها الأبحاث العلمية الحديثة حول دور الإنفعالات في العلاجات النفسية الإنسانية والمعرفية والسلوكية، وأظهر أن العلاج المعرفي أقل اهتماما بالعمليات الإنفعالية ولم يؤتي ثماره دائما في البحث التجريبي، وأن هناك اهتماما متزايدا ببحوث الإنفعالات والتجهيز الانفعالي في اساليب العلاج المختلفة واتفقت مع نتائج دراسة Nordhall, Kenz and Willander(2021) .

ثانيا: المعتقدات الدافعية Motivational Beliefs

مفهوم المعتقدات الدافعية

تشير المعتقدات الدافعية إلى الأسباب التي تحرك الشخص للعمل في مهمة ما (Marcou& Philippou, 2005) ، وأضاف على ذلك Pintrich and De Groot(1990) ان مكونات المعتقدات المعرفية تشمل الكفاءة الذاتية وقيمة المهمة والجانب الوجداني، واتفق معهم Özkan (2003) حيث عرف المعتقدات الدافعية من خلال كل من الكفاءة الذاتية والقيمة الجوهرية وقلق الاختبار.

الكفاءة الذاتية : وتتضمن أحكام المتعلم حوله قدراته على إتمام المهمة والثقة في مهاراته للقيام بها، كما يتضمن إجابات الطلاب على السؤال، "هل يمكنني القيام بهذه المهمة؟"

القيمة الجوهرية: ويتضمن أهداف الطلاب للقيام بالمهمة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة، ويشتمل على إجابات الطلاب على سؤال "لماذا أقوم بهذا المهمة؟ وهل أقوم بهذه المهمة؟" القلق : هو المكون الوجداني للمعتقدات الدافعية والذي يتضمن ردود أفعال الطلاب العاطفية تجاه المهام والاستفادة منها مثل قلق الطلاب بشأن إجراء الاختبارات.

وفي هذا الصدد هدفت دراسة شحاده ومقابلة (٢٠٢١) إلى تقنين مقياس المعتقدات الدافعية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وتكونت عينة الدراسة من (٨٤٠) من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ولقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ان الصورة النهائية لمقياس معتقدات الدافعية مؤلفة من(٢١) فقرة موزعة على خمسة أبعاد فرعية وهي:– وهي التوجه الهدفي الداخلي والتوجه الهدفي الخارجي والقيمة الداخلية للمهمة والكفاءة الذاتية للتعلم والأداء والسيطرة على معتقدات التعلم، كما أوضحت دراسة Kavita(2014)أن المعتقدات الدافعية هي متغيرات معرفية وما وراء معرفية من حيث الدافع الجوهري (القوة التي تؤثر داخليًا على المتعلم لأداء أفضل)، والدافع الخارجي (المكافآت الخارجية والعقاب الذي يؤثر على التحصيل الدراسي)، الكفاءة الذاتية (الاعتقاد الذي يساعد المتعلم على التنظيم وتنفيذ الإجراء لإنتاج إنجازات معينة)، اختبار القلق (اعتقاد يقيس القلق من المتعلم في إجراء الاختبار)، والتحكم في معتقدات التعلم (معتقدات الطلاب والجهود المبذولة للتعلم) ، وقيمة المهمة (أهمية المهمة أو النشاط للمتعلم) ليتم قياسه من خلال استبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Chow and Chapman (2017) ودراسة Cazan (2017) أن الدافعية تتكون من (٦) أبعاد فرعية وهي التوجه الداخلي للهدف والتوجه الخارجي للهدف وقيمة المهمة و الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار والتحكم في معتقدات التعلم.

ومما سبق يمكن تعريف المعتقدات الدافعية إجرائيا أنها المبررات التي توجه الطالب للقيام بمهام معينة وما تتضمنها من جانب وجداني وشعور الفرد بالسعادة والرضا وذلك بجانب قيمة المهمة التي يقوم بها و إدراكه بان تلك المهمة لها قيمة في حد ذاته أو من أجل الحصول على تعزيزات خارجية من البيئة المحيطة وكفاءة الفرد الذاتية المتمثلة إدراكه لذاته

وقدراته ومهاراته وتوقعاته من خلال الربط بين المقدمات والنتائج حيث يتم ربط ما يقوم به الفرد من سلوكيات وما يحصل عليه من تقديرات ونتائج.

ومما سبق تشمل المعتقدات الدافعية على الأبعاد الفرعية (الجانب الوجداني – قيمة المهمة– الكفاءة الذاتية – التوقع)

الجانب الوجداني : ويتضمن ما يشعر به الفرد من سعادة ورضا نتيجة القيام بالمهام المكلف بها.

قيمة المهمة : ويشتمل على كل من القيمة الداخلية للمهمة والقيمة الخارجية للمهمة حيث تتضمن الأولى أن المهمة لها قيمة في حد ذاتها في حين تشمل الثانية الحصول على تعزيزات خارجية من البيئة المحيطة بالفرد.

الكفاءة الذاتية: وتعنى مدى إدراك الفرد بقدراته مهاراته وما يستطيع القيام به من مهام وما يعجز عن القيام به.

التوقع : وتشمل على الربط بين السبب والنتيجة وكيف ان ما يقوم به الفرد من سلوكيات يرتبط بما يحصل عليه من نتائج.

أهمية المعتقدات الدافعية

أكد Nasser(2014) أن المعتقدات الدافعية تلعب دورًا نشطًا في تعلم الطلاب، فهي تساعد على زيادة انتباه الطلاب واندماجهم بالأنشطة التعليمية، والتحكم في العوامل المؤثرة في إتمام مهمة التعلم ، وأن يكون لهم دور أفضل في رفع الأداء والأداء الأكاديمي والأنشطة التي يقومون بها، وهو كذلك طريقة أكثر ثقة واستقرارًا للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطلاب.

كما أشارت دراسة Singh (2014) إلى أن المعتقدات الدافعية يجب أن تكون جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم وذلك لما لها من آثارا تعليمية، فالطلاب الذين لديهم معتقدات دافعية مرتفعة لديهم احتمالية نواتج تعليمية مرتفعة ، كما توصلت الدراسة إلى أن المتفوقين والمتوسطين يختلفون بشكل كبير في معتقداتهم الدافعية حيث المتفوقين أفضل في قيمة المهمة والتحكم في المعتقدات التعلم .

كما توصلت دراسة Bembenutty(2005) إلى وجود علاقة قوية بين المعتقدات الدافعية للطلاب المعلمين واستخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم ، وكفاءة المتعلم الذاتية، وانجاز المهمة، كما أن الطلاب ذوي المعتقدات الدافعية المرتفعة يمتلكون السيطرة السلوكية ليس فقط للاختيار أو التخطيط لمهام أكاديمية قيّمة ، ولكن أيضًا للحفاظ على الدافع والتخلص من العوامل المشتتة للانتباه.

كما هدفت دراسة كل من شحاده ومقابلة (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تكونت عينة الدراسة من (٨٤٠) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، وكشفت عن علاقات مباشرة للمعتقدات الدافعية (التوجه الداخلي للهدف– التوجه الخارجي للهدف – القيمة الداخلية للمهمة – الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء – السيطرة على معتقدات التعلم) باستراتيجيات التعلم (التنظيم – التوسع– التنظيم الذاتي ما وراء المعرفة – طلب المساعدة الأكاديمي – إدارة بيئة الدراسة والتعلم– تنظيم الجهد) – وعلاقات مباشرة لمعتقدات الدافعية (التوجه الداخلي للهدف– التوجه الخارجي للهدف – القيمة الداخلية للمهمة – الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء – السيطرة على معتقدات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة البحث و علاقات غير مباشرة لمعتقدات الدافعية (التوجه الداخلي للهدف – التوجه الخارجي للهدف – القيمة الداخلية للمهمة– الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء – السيطرة على معتقدات التعلم–) بالتحصيل الدراسي مرورا باستراتيجيات التعلم.

كما هدفت دراسة Özkan (2003) إلى تحديد أدوار المعتقدات الدافعية للطلاب (الكفاءة الذاتية، والقيمة الجوهرية، والقلق من الاختبار) وأساليب التعلم في تحصيل طلاب الصف العاشر في علم الأحياء. في هذه الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبًا في الصف العاشر، وأشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى أن أساليب تعلم الطلاب كان لها تأثير كبير على تحصيلهم في علم الأحياء عندما تم التحكم في معتقدات الطلاب الدافعية كما كشفت الارتباطات ثنائية المتغير عن ارتباط إيجابي منخفض بين كل من المكونات الثلاثة للاعتقاد الدافعي وإنجاز الطلاب في علم الأحياء .

كما ركزت دراسة كل من Marcou and Philippou(2005) على المعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتيًا في سياق حل المشكلات الرياضية حست تمثل الهدف منها في البحث عن العلاقة بين المعتقدات الدافعية لطلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي (الكفاءة الذاتية ومعتقدات قيمة المهمة والتوجه نحو الهدف) والتعلم المنظم ذاتيا (استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والإرادية) وبين الأداء في حل المشكلات الرياضية ، وأظهر تحليل البيانات المأخوذة من (٢١٩) طالبًا عن وجود علاقة بين جميع أبعاد المعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية وتوجيه الهدف الجوهري والأداء في حل المشكلات الرياضية.

العلاقة بين المعتقدات الدافعية والقلق

أشارت دراسة كل من(2013) Piniel and Csizér إلى أن الدافعية هي عملية معقدة وتتأثر بالعديد من المتغيرات النفسية كالكفاءة الذاتية للطلاب والقلق لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Baloglu, Abbassi and Kesici (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة بين القلق العام والمعتقدات الدافعية.

كما أشارت دراسة كل من Rubio , Ángel, Esteban and Ruiz (2022) إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الرياضية والقلق الرياضي، وأن الذكاء الانفعالي يتنبأ بكل من الدافعية والقلق الرياضي والقيادة الرياضية.

وكذلك أشارت دراسة كل من Melguizo- Ibáñez, Zurita-Ortega, Ubago-Jiménez, Lopez-Gutierrez and González-Valero (2022) أن الدافعية لها دور رئيسي في مجال التربية الرياضية، وفي التحكم في الحالات المضطربة، وفي الصورة الذهنية التي يمتلكها الافراد عن أنفسهم ، وتوصلت الدراسة إلى العلاقة بين الدافع الرياضي والقلق ومفهوم الذات البدني ومفهوم الذات الاجتماعي .

دور التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية

أكد Boekaerts (2001) على أهمية دراسة دوافع المتعلمين في ضوء السياق التعليمي بما يشمله من نواحي مادية واجتماعية وانفعالية ، وأن أهداف الطالب التعليمية تعتمد إلى حد كبير على كيفية تقييمهم لمواقف التعلم المختلفة وسياقاتهم، وكما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين المعتقدات و نجاح عملية التعلم كما أوضح ضرورة دراسة الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وأهميتها في توجيه دافعيتهم، ولقد أكد كل من Artino, Larochelle and Durning (2010) أن الباحثون التربويون أقروا بأهمية الدافعية والانفعالات في تعلم الطلاب وأدائهم وهدفت الدراسة التي قاموا بها إلى تحديد العلاقات بين المعتقدات الدافعية لطلاب الطب (قيمة المهمة والكفاءة الذاتية)، والانفعالات(المتعة والقلق والملل) والإنجاز الأكاديمي ، وذلك على عينة مكونة من (١٣٦) طالب من طلاب السنة الثانية في كلية الطب، وأكدت النتائج على وجود علاقة بين كل من المعتقدات الدافعية والانفعالات والأداء الأكاديمي للطلاب لدى أفراد العينة، حيث كشفت نمذجة المعادلة الهيكلية أن معتقدات قيمة المهمة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالتمتع المتعلق بالدورة التدريبية وكانت مرتبطة سلبًا بالملل، حيث توصلت الدراسة إلى أهمية كل من المعتقدات الدافعية والانفعالات في الأداء الأكاديمي للمتعلمين، وفي دراسة قام بها كل من Umarji, Mcpartlan, Moeller Li, Shaffe and Eccles (2021) تم دمج كل من نظريات دافع الانجاز والانفعالات وذلك بهدف تحسين الأداء الأكاديمي حيث تم تحليل خصائص قيم المهام والانفعالات المتوقعة وذلك لفهم التوقعات وإنجاز المهام الأكاديمية وسلطت النتائج الضوء على أهمية دافعية الانجاز والتفاعل بينها وبين الانفعالات المتوقعة نتيجة المشاركة في المهام الأكاديمية.

كما أشار كل من Millgram, Joormann, Huppert, Lampert and Tamir (2019) أن صعوبات التنظيم الانفعالي في الاكتئاب ترتبط ليس فقط باستراتيجيات تنظيم المشاعر ولكن أيضًا بالدوافع الموجهة لتلك الانفعالات حيث تم قياس الدوافع الموجهة للسعادة أو الحزن للاضطرابات الاكتئابية و تبين أن الأفراد المصابين بالاكتئاب يكونون دوما أقل دافعية لتجربة السعادة و أكثر دافعية لتجربة الحزن وتبين أنه كلما كان المشاركون أقل

دافعية لتجربة السعادة ، كلما قل لديهم محاولة تنظيم السعادة في مهمة تنظيم المشاعر وتقليل تنظيم المشاعر السلبية أثناء ضغوط الحياة الحقيقية ،حيث أكد كل من Millgram, Gruber , Villanueva, Rapoport and Tamir (2021)أنه في الفترة الأخيرة بدأ تحديد العلاقة بين كل من الدوافع الموجهة للانفعالات وعلم النفس المرضي وحتى الآن التركيز منصب على الاكتئاب وذلك لفهم أنواع الدوافع الموجهة للانفعالات وتم التركيز على الدوافع السلبية الموجهة للحزن والدوافع الايجابية الموجهة للسعادة ، وفي دراسة قام بها كل من(2022) Afrashteh and Rezaei تم من خلالها تنمية السعادة الدراسية من خلال المعتقدات الدافعية واستخدام استراتيجيات محفزة لعملية التعلم (الكفاءة الذاتية، والقيمة الجوهرية، واختبار القلق، والاستراتيجيات المعرفية والنفسية) .

وعلى صعيد آخر أشار كل من Frijda, Manstead and Bem (2000) إلى أن الانفعالات تؤثر على المعتقدات وذلك بإحدى الطريقتين إما أنها تقوم بتكوين المعتقد لدى الفرد ، أو يتم تغيير المعتقدات الموجودة بالفعل وتعديلها من خلال الانفعال ، والجدير بالذكر أن الارتباط بين كل من الانفعال والمعتقد وهذا الارتباط هو ارتباط سببي من جانب الانفعال إلى المعتقدات ، فالمعتقدات هي ناتج من ما نمر به من خبرات انفعالية.

تعليق على محور المعتقدات الدافعية

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم المعتقدات الدافعية فهي تتضمن متغيرات معرفية تكمن خلف الأسباب التي توجه الفرد وتبرر قيامه بسلوكيات معينة وكذلك متغيرات ما وراء معرفية في إدراك الفرد لقدراته ومهاراته وما يستطيع القيام به وكذلك إدراكه لقيمة المهمة التي يقوم بها، كما تبين من العرض السابق أن متغير المعتقدات الدافعية من المتغيرات الضرورية في مجال علم النفس التربوي لما له من تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على العملية التعليمية وعلى التحصيل الأكاديمي، وكذلك توجد علاقة بين المعتقدات الدافعية والقلق وأن كل منهما مرتبط بالآخر ، وكذلك تبين من خلال العديد من الدراسات أهمية كل من المعتقدات الدافعية والانفعالات و دورهما الفعال في تحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين وكذلك وجود ارتباط بين كل من التجهيز الانفعالي والمعتقدات الدافعية وكيف أن الانفعال يؤثر في بناء وتكوين المعتقدات.

ثالثا: الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية

تتضمن معظم العمليات المعرفية مثل الإدراك والذاكرة والتخيل، تمثيلات عقلية أو صورًا ذهنية في عمليات الإدراك، يتم تفسير كل حافز ودمجه في صورة ذهنية ؛ تسمح الذاكرة والصور بتوليد صور الأشياء أو المشاهد ومعالجتها بدون محفزات حسية (Guarnera, Magnano, Pellerone, Cascio, Squatrito, and Buccheri, 2018).

مفهوم الصورة الذهنية:

يعرف Kotler and Fox(1995) الصورة الذهنية بأنها انطباع عام عن شيء ما، قد يعتمد على معلومات غير كاملة وقد يختلف باختلاف أفراد المؤسسة، نظرًا لأن المنظمات لديها العديد من الأفراد المختلفة، كما أن المؤسسة ليس لديها رسالة واحدة ولكن لديها صور متعددة. وبهذا المعنى يعرف Arpan, Raney, and Zivnuska(2003) الصورة الذهنية للجامعة على أنها مجموع كل معتقدات الفرد تجاه الجامعة.وفقًا لـ Kotler and Fox(1995) غالبًا ما تكون الصورة والسمعة الحالية للمؤسسة أكثر أهمية من الجودة لأن الصورة المدركة هي التي تؤثر فعليًا على الخيارات التي يتخذها الطلاب في المستقبل.

ووفقا Mazursky and Jacoby(1986) فإن الصورة الذهنية هي إدراك وتأثير يتم استنتاجه، من خلال مجموعة من التصورات المستمرة ومدخلات الذاكرة المرتبطة بظاهرة ما والتي تمثل ما تشير إليه هذه الظاهرة للفرد، ويمكن تفسير الصور الفردية على أنها إيجابية أو محايدة أو سلبية تجاه المؤسسة أو المنظمة.

كما تعرف الصورة الذهنية بأنها معلومات إدراكية تحدث عن طريق الحواس وينظر اليها على أنها خبرات حقيقة، كما تنشأ الصور بأثر رجعي من الذاكرة حول الأحداث الماضية (Kosslyn & Pylyshyn, 1994)

يتضح من العرض السابق لتعريفات الصورة الذهنية ما يلي:

- **الصورة الذهنية عملية معرفية تضم عمليات معرفية من فهم وإدراك وتذكر.**
- **الصورة الذهنية تتأثر بكل العوامل المحيطة بها، وتختلف باختلاف الأفراد.**

- الصورة الذهنية قد تكون متغيرة، كما أن المعارف والاتجاهات والسلوكيات المكونة لها قد تكون دقيقة في بعض الأحيان، وقد تكون مشوهة وخاطئة احيانا.

وبناءً على ذلك تعرف الصور الذهنية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها معلومات إدراكية يكونها الطالب عن الحياة الجامعية متضمنا المعلومات والمعارف وما يصاحب ذلك من انفعالات تجاه مكونات الحياة الجامعية المادية والبشرية وما يترتب عليها من سلوكيات واستجابات إجرائية من جانب الطالب.

علاقة الصور الذهنية بالقلق:

قدم Hirsch and Holmes(2007) نظرة عامة حول دور الصور الذهنية في اضطرابات القلق، حيث أنهم يروا أن الصور الذهنية موجودة في جميع اضطرابات القلق بشكل كبير ، ولكن بطرق مختلفة، حيث اظهر نتائج دراسة Maier et al.,(2021) وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الصور الذهنية وقلق الاختبار وذلك على عينة مكونة من (١٦٣) طالب من طلاب الجامعة، كما أوضحت الدراسة أنه يمكن تقليل قلق الاختبار بواسطة تعديل الصور الذهنية السلبية، وفي هذا الصدد استخدمت دراسة McCarthy et al.(2022) تقنية إعادة صياغة الصور الذهنية كتقنية علاجية فعالة في علاج اضطرابات القلق الاجتماعي وذلك من خلال استهداف الذكريات البغيطة السابقة لتعديل المعاني المرتبطة بها، وذلك على عينة مكونة من (٣٢) فرد ، وكان لهذه التقنية العلاجية اثر كبير لدي المشاركين في التقليل من الخوف .

كما أظهرت مجموعة كبيرة من الدراسات مثل (Morina ,Deeprose, Pusowski, Schmid, Holmes, 2011;Holmes, Mathews,2010; pile, Williamson, saunders, Holmes &lau,2021) أن الاكتئاب والقلق يمكن أن يتطورا أو يستمروا من خلال الأفكار اللفظية أو الصور الذهنية، مما يؤثر على استجابات الافراد للاحداث الماضية والحاضرة والمستقبلية، ويمكن تفسير ذلك بأن الصور الذهنية يمكن أن تثير مجموعة من الاستجابات العاطفية المختلفة وتخيل الأحداث الافتراضية المستقبلية

الايجابية والسلبية، كما أوصت الدراسة بأن تعديل الصور الذهنية السلبية يمكن أن تكون نهجا واعدا في تطوير تدخلات جديدة وتساعد في زيادة فعالية التدخل.

كما أسفرت نتائج دراسة Landkroon, van dis, Meyerbroer, Salemink, Hagenaarsm and Engelhard(2021) ان الصور الذهنية الايجابية الموجهة نحو المستقبل تقلل من القلق والتوتر المتوقع من خلال تنظيم الانفعالات وتحفيز السلوك ، وتكونت عينة الدراسة (٤٣) شخصا يعانون من قلق التحدث بشكل عام، وذلك من خلال تمرين موحد للصور الذهنية الإيجابية حول الخطابة في المستقبل أو عند القيام به.

كما هدفت دراسة Alves and Raposo(2010) إلى معرفة أثر الصورة الذهنية للجامعة في البرتغال على رضا وولاء الطلاب للجامعة ، وذلك على عينة تكونت من (٢٦٨٧) من طلاب الجامعة في البرتغال، وباستخدام نمذجة العلاقات البنائية تبين أن الصورة الذهنية الجامعة لدى الطلاب تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر بنسبة ٨٦% على رضا الطلاب، وبلغ التأثير الكلي للصورة الذهنية للجامعة ٧٣% على ولاء الطلاب تجاه الجامعة.

كما أشارت دراسة Holmes and Mathews (2010) إلى كيفية تأثير الصورة الذهنية على العواطف او مشاعر الفرد وذلك من خلال التأثير المباشر على الأنظمة العاطفية في الدماغ التي تستجيب للإشارات الحسية؛ والتداخل بين العمليات المتضمنة في التصور الذهني والإدراك الذي يمكن أن يؤدي إلى الاستجابة، وقدرة الصور الذهنية على استدعاء الذكريات المخزنة في الماضي.

في ضوء ما تقدم يتبين أهمية تعديل الصور الذهنية السلبية عند تخفيض اعراض القلق لدى الأفراد، وذلك لما لها تأثير على الاستجابات العاطفية لديهم ، وهذا ما يدعم أهمية الدراسة الحالية.

مكونات الصورة الذهنية :

أسفرت نتائج دراسة Palacio, Meneses and Pe´rez (2002) أن الصورة الذهنية للجامعة تتشكل من خلال المكون المعرفي والوجداني ، كما توصلت نتائج الدراسة أن المكونات الوجدانية كانت أكثر تأثيرا على تكوين الصورة الذهنية للجامعة، وأن المكون المعرفي للصورة الجامعية أثر في المكون الوجداني لتلك الصورة، وفي هذا الصدد يشير Wilson (1999) في دراسته للصورة الذهنية للجامعة بأن الصورة الذهنية هي عملية معرفية تواصلية، وهي نظرة إدراكية للمؤسسة تتأثر بالعناصر التنظيمية الملموسة وغير الملموسة ، والتواصل والقيم الشخصية والاجتماعية ، وقد تشمل هذه المكونات السمعة الاكاديمية ، والمظهر، الاهتمام الشخصي، والبعد عن المنزل، وإعداد الخريجين والمهنيين، وسوق العمل بعد التخرج، ويدعم نتائج هذه الدراسة دراسة عبد الله (٢٠٢٠) التي هدفت إلى بناء إستراتيجية مقترحة لتحسين الصورة الذهنية لجامعة الوادي الجديد كنموذج للجامعات المصرية الناشئة من خلال تحديد أهم محددات وأبعاد ومصادر الصورة الذهنية وكذلك تحديد الفروق في الأبعاد والمصادر التي ساهمت و أثرت في بناء و تشكيل الصورة الذهنية لجامعة الوادي الجديد، وأظهرت أهم نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة من الطلاب والخرجين بالنسبة للبعد المعرفي كأحد أبعاد بناء الصورة الذهنية لجامعة الوادي الجديد .

هذا ويتفق كثير من الباحثين حول أبعاد ومكونات الصورة الذهنية ، ويمكن تعريف هذه المكونات اجرائيا في الدراسة الحالية كالأتي:-

المكون المعرفي

ويتمثل في معرفة وإدراك الطالب للحياة الجامعية ومقدار ونوعية ما يمتلكه من معلومات ومعارف مما يسمح له بتكوين صور ذهنية عن الحياة الجامعية، وبناءً على دقة المعلومات والمعارف التي نحصل عليها عن الآخرين تكون دقة الصور الذهنية التي تكونها عنهم، ووفقا للبعد المعرفي فإن الأخطاء المتكونة في الصورة لدى الأفراد هي أخطاء ناتجة أساسا عن المعلومات والمعارف الخاطئة التي حصل عليها هؤلاء الأفراد.

المكون الوجداني

ويتمثل في التوجه الانفعالي للطالب تجاه الحياة الجامعية سواء بالقبول أو الرفض و شعوره تجاه مكونات الحياة الجامعية سواء المواد الدراسية أو الامتحانات أو المكونات البشرية من أساتذة المقررات أو زملاء الدراسة

المكون السلوكي أو الإجرائي

ويتمثل في الأفعال السلوكية التي يقوم بها الطالب الدالة على ما يكونه الفرد من صور ذهنية مثل أوجه التعاون والمشاركة من جانب أو أوجه التجنب والهروب من جانب آخر.

رابعاً: القلق الأكاديمي Academic Anxiety

مفهوم القلق الأكاديمي

أوضح كل من **Nihayah, Sadnawi and Naillaturrafidah (2021)** أن القلق يحدث عندما يتعرض الشخص لشيء غير معروف أو غير متوقع وعادة ما يختفي ها القلق من تلقاء نفسه مثل القلق من الامتحان حيث ينتهي بمجرد انتهاء الامتحان وهذا نوع قلق طبيعي، أما القلق غير الطبيعي يتمثل في زيادة الشعور بالتوتر دون سبب واضح، فالقلق حالة عاطفية سلبية تؤدى إلى التوتر واضطرابات جسدية، مثل سرعة في ضربات القلب والتعرق وصعوبة التنفس، والقلق الأكاديمي هو تلك الحالة العاطفية السلبية المرتبطة بالجوانب الأكاديمية مثل إنجاز المهام الدراسية والاستعداد للامتحان ويتبع تلك الحالة العديد من الاضطرابات الجسدية كسرعة ضربات القلب أو الصداع، و يتكون القلق الأكاديمي من أربعة مكونات فرعية وهي التوتر والجانب الجسمي، والتداخل بين المهام ، والعجز في مهارات الدراسة وفيما يلي عرض لتلك المكونات :-

١. التوتر: و يتمثل في عدد من الأفكار التي تعيق الفرد عن التركيز وتحقيق النجاح في العمل الأكاديمي) على سبيل المثال ، تنبؤات الفشل ، أو الأفكار المهينة للذات ، أو الانشغال بعواقب سوء الأداء. بعض التقنيات الفعالة الأفكار السلبية والانهزامية .
٢. الجانب الجسمي: ويتمثل في الأعراض البيولوجية للقلق على سبيل المثال ، ضربات القلب السريعة ،تعرق راحة اليد وتوتر العضلات.

٣. التداخل بين المهام: ويتمثل في السلوكيات المتعلقة بالمهمة المطروحة وتمنع الأداء الناجح، على سبيل المثال ، استمرار النظر إلى الساعة أثناء الاختبار ، أو قضاء الكثير من الوقت على سؤال واحد في الاختبار

٤. عجز مرتبط بمهارات الدراسة: وينتج عنه مشاكل مع أساليب الدراسة التي تؤدي إلى القلق على سبيل المثال ، الانتظار إلى اللحظة الأخيرة مما أدى إلى عدم معرفة الإجابات على أسئلة الاختبار أو تدوين الملاحظات السيئة أثناء المحاضرة مما يؤدي إلى الارتباك حول المهمة الرئيسية (Hooda and Saini, 2017)

في حين أشار Ajay (2016) إلى وجود ثلاثة أعراض للقلق الأكاديمي وهي على النحو التالي:-

الأعراض الجسمية وتتمثل في عدد من الاضطرابات الجسمية كالصداع و التعرق وسرعة ضربات القلب.

الأعراض الانفعالية وتتمثل في التوتر والشعور بالضيق والقلق وافتقار الشعور الرضا والسعادة عند القيام بالمهام الدراسية.

الأعراض الفكرية و التي تتمثل في صعوبات لدى المتعلم أثناء القيام بالمهام الدراسية وعدم القدرة على إتمامها بالشكل المناسب.

ومما سبق يتم تعريف القلق الأكاديمي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه حالة انفعالية سلبية تقود الطالب إلى حالة من التوتر والشعور بالضيق و تؤدي الى اضطرابات جسمية مثل سرعة ضربات القلب والتعرق والصداع و تجعله غير قادر على إنجاز المهام الدراسية التي يتم تكليفه به من مهام دراسية وفي حالة توقع مسبق للفشل.

انتشار القلق بين طلاب الجامعات

أشار كل من Reddy, Rajan Menon and Thattil (2018) أن الإجهاد والتوتر أصبح جزءًا من الحياة الأكاديمية للطلاب الجامعيين بسبب العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو التوقعات المرجوة منهم، فالطلاب الجامعيون معرضون بشكل خاص لمشكلات مرتبطة بالضغوط الأكاديمية وذلك نتيجة كالتحولات التي تحدث لهم على المستويين الفردي والاجتماعي لذلك أصبح من الضروري فهم مصادر وتأثير الإجهاد الأكاديمي من أجل اشتقاق

استراتيجيات التدخل الملائمة والفعالة وتم قياس ذلك لدى طلاب جامعيين من أربعة تخصصات مختلفة هي: التجارة والإدارة والعلوم الإنسانية والعلوم الأساسية. حيث تم قياس عدد من الأبعاد مثل عدم الملائمة الشخصية، والخوف من الفشل، والصعوبات الشخصية مع المعلمين، وأكدوا أن فهم مصادر التوتر من شأنه أن يسهل تطوير كيفية المعالجة واستراتيجيات التدخل من قبل علماء النفس والمرشدين لمساعدة الطلاب على تخفيف التوتر.

كما أوضح(2020) AlKandari أن الطلاب الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي لديهم العديد من التحديات التي تؤثر بشكل سلبي على حالتهم النفسية ويجعلهم يشعرون بالقلق، القلق هو الأكثر شيوعا بين طلاب الجامعات، حيث يواجه العديد من الطلاب القلق عندما يعتقدون أنهم لا يستطيعون تحقيق أغراضهم الأكاديمية أو غير الأكاديمية، ويتعامل الطلاب مع القلق بطرق مختلفة، لكن قد يعاني البعض، و ربما يتسبب هذا في العديد من الأعراض التي تؤثر على صحتهم النفسية، ولذلك يجب أن يتم تصميم عدد من البرامج من أجل التدخل وخفض القلق لدى طلاب الجامعات.

كما أكد كل من(2010)Prima, Wahab, Othman and Awang أن طلاب الجامعة يعانون من بعض مستويات القلق من الدراسة، مثل الخبرات الجديدة، والسياق المختلف فالقلق من الظواهر الحقيقية الملموسة في الحياة الجامعية حيث تم الاعتراف بانتشار ظاهرة القلق الأكاديمي من قبل كل من الطلاب والمعلمين، وأهتم كل من Prima et al. (2010) بتحديد مصادر القلق الأكاديمي بين طلاب الجامعات حيث تم التطبيق على عينة قوامها (٧٧٠) طالبًا من جامعة Malaysia Pahang حيث تم سؤال الطلاب عن الخبرات والمشاعر والأفكار المتعلقة بالقلق الأكاديمي وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يشعرون بالقلق من الامتحان و قلق العرض في الفصل، والقلق الرياضي ، وقلق مرتبط باستخدام اللغة والقلق الاجتماعي.

أثر القلق الأكاديمي على التحصيل الدراسي

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين كل من القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي وكيف أن القلق يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي فلقد أشار كل من Hooda and Saini(2017) أن للقلق الأكاديمي تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي

للطالب، ولذلك يجب أن يتعرف المعلمين وأولياء الأمور على علامات ومظاهر القلق لدى طلاب المدارس وتعلم كيفية التحكم في القلق في وقت مبكر، ويمكن تجنب المشاكل الأكاديمية الأكثر خطورة المتعلقة بالقلق، حيث أن القلق يمكن أن يصبح أكثر ضررًا بمرور الوقت، وإذا ما تم تحديد القلق الأكاديمي في الوقت المحدد، فيساعد ذلك على تحسين أداء الطلاب لذلك من الضروري معرفة المزيد عن القلق الأكاديمي.

كما أجريت دراسة Shakir(2014) لتحديد علاقة وتأثير القلق الأكاديمي على الأداء الأكاديمي للطلاب وتكونت عينة البحث من (٣٥٢) طالبًا من المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة عكسية (ارتباط سلبي) بين التحصيل الدراسي والقلق الأكاديمي للطلاب. كما أشارت دراسة Mirawdali, Morrissey and Ball (2018) إلى أن القلق الأكاديمي هو مؤشر راسخ ومهم للأداء الأكاديمي فالطلاب ذوي المستويات العالية القلق غير قادرين على الأداء بأفضل ما لديهم. كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد مدى القلق الأكاديمي وتأثيراته على الأداء الأكاديمي واستكشاف ما إذا كانت مصادر القلق الاجتماعية والعائلية لها تأثيرات على الأداء الأكاديمي وذلك لعينة قوامها (١٣٢) من طلاب الماجستير كلية الصيدلة بجامعة ولفرهامبتون وتوصلت الدراسة إلى تأثير القلق الأكاديمي على الأداء الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى وجود نسبة مرتفعة من القلق الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة قام بها كل من Hernandez, Ortega and Briceño (2020) تمثل الغرض منها في التعرف على العوامل المرتبطة بالقلق وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة Baja Californiaوتكونت عينة الدراسة من (٢٩٤) من المسجلين في العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦وتوصل البحث إلى وجود علاقة بين كل من القلق والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج أن الطلاب لديهم قلق مرتبط بدرجاتهم على الاختبارات التحريرية والشفوية و العروض التقديمية كما أشارت أن شخصية الأستاذ وسلوكه و طريقة تدريسه من مصادر القلق في الفصول الدراسية وأن القلق هو أحدى المشكلات الشائعة في حياة الطلاب، وكذلك أوضحت دراسةMaier et al. (2021) وجود علاقة بين كل من القلق الأكاديمي والصور الذهنية المدركة بين طلاب الجامعات.

- **خفض القلق الأكاديمي**

هدفت العديد من الدراسات الحديثة إلى خفض القلق الأكاديمي منها دراسة هنداوي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة اثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك(الانعصاب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة وتكونت عينة البحث من (٢٠) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٠) مجموعة تجريبية و(١٠) مجموعة ضابطة وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي وتوصل البحث إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الضغط النفسي المدرك(الانعصاب) والقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وكذلك هدف البحث الذي قام به كل من المؤمن و المصري (٢٠١٥) إلى معرفة اثر برنامج تدريبي في مهارات الحفظ و التذكر في خفض قلق الامتحان لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتكونت عينة البحث من (٥٨) طالبة (٢٨) تجريبية و (٣٠) ضابطة و توصل البحث إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض قلق الامتحان، كما أشار كل من Maghaminejad, Adib, Nematian and Armaki (2020) أن العديد من الطلاب يعانون من قلق الاختبار وقاموا بإجراء دراسة بهدف التحقق من أثر الصور الموجهة في خفض قلق الاختبار بين طلاب التمريض في السنة الأولى (٤٠) تم توزيعهم عشوائيا إلى (٢٠)مجموعة تجريبية و(٢٠) مجموعة ضابطة.و توصل البحث إلى حدوث انخفاض ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة التدخل.

كما أشار كل من Veloso and Ty (2021) أن القلق من السمات هو المنتشرة والجديرة بالاهتمام والدراسة ولقد تم الربط بين انخفاض التعرض لقلق السمات وامتلاك سعة ذاكرة عاملة كبيرة وتنظيم أفضل للانفعال ؛ ومع ذلك ، فإن العلاقة بين هذه العوامل لم تكن مؤكدة ولذلك قام كليهما بإجراء دراسة سعت إلى تحديد ما إذا كان المشاركون الذين خضعوا لتدريب الذاكرة العاملة العاطفية سيكون لديهم قلق أقل بشكل ملحوظ بعد التدريب أم لا، سعت الدراسة أيضًا إلى تحديد ما إذا كان تنظيم الانفعالات هو متغير وسيط في العلاقة بين تدريب الذاكرة العاملة انخفاض قلق السمات، وتكونت المجموعة التجريبية من (٤٩) مشاركًا تلقوا (٢٠) يومًا من التدريب على الذاكرة العاملة الانفعالية المحوسبة ، والتي تضمنت مشاهدة تدفق مستمر من المحتوى المشحون عاطفياً على شبكة ، ثم تذكر موقع ولون العناصر

المعروضة على الشبكة، أما عدد طلاب المجموعة الضابطة هم تتألف المجموعة (٥١) مشاركا، أشارت النتائج إلى انخفاض بشكل كبير لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة كما تم التوصل أن التنظيم الانفعالي لا يتوسط بين تدريب الذاكرة العاملة وتقليل قلق السمات.

تعليق على محور القلق الأكاديمي

يعد القلق الأكاديمي من المتغيرات ذات الأهمية بالدراسة في مجال علم النفس وخاصة في المرحلة الجامعية وذلك نتيجة لانتشاره بين طلاب المرحلة الجامعية وأنه السمة الأكثر شيوعا لديهم كما أشارت العديد من الدراسات وأشارت العديد من الدراسات التي أشارت الأبعاد الفرعية للقلق الأكاديمي وتم من خلال تلك الدراسات استخلاص أربعة أبعاد فرعية لتلك السمة (الأعراض الجسمية – التوتر– عجز في أداء المهام الدراسية – توقع الفشل)، وجدير بالذكر وجود علاقة بين القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي وكيف أن القلق يؤثر بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب ولذلك سعت العديد من الدراسات إلى معالجة وخفض القلق الأكاديمي.

فروض الدراسة :

بناءً على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات الدافعية وابعادها الفرعية بعد عزل أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية وابعادها الفرعية بعد عزل أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

٣– لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي– البعدي – التتبعي) في المعتقدات الدافعية وابعادها الفرعية لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

٤– لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي– البعدي – التتبعي) في الصور الذهنية وابعادها لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة:

اولا : منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental، وتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات القياس القبلي والبعدي. وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة والذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) المتمثل في البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي على متغيرين تابعين وهما المعتقدات المعرفية والصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية، وكذلك قياس الأثر التتبعي للبرنامج من خلال قياس الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على كل من متغيري المعتقدات المعرفية والصور الذهنية المدركة وذلك لدى الطلاب مرتفعي القلق الأكاديمي.

ثانيا: عينة الدراسة

- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية**

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٤٢٧) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية – كلية التربية جامعة حلوان (علم النفس –فلسفة واجتماع– رياض أطفال– بيولوجي– تربية خاصة) للعام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م. وقد تباين عدد الطلاب الذين شاركوا في حساب الخصائص السيكومترية من مقياس لآخر نظرا لغياب بعض الطلاب أو عدم إكتمال الاستجابة على المقياس بشكل صحيح.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية للدراسة الحالية من (٦٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة كلية التربية جامعة حلوان شعبة (علم نفس – فلسفة– تربية خاصة)للعام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ حيث تم اختيار عينة الدراسة الاساسية من خلال تطبيق مقياس القلق الأكاديمي على العينة الكلية، ثم تم تحديد الأرباعي الأدني وهو ٥٨ درجة، وتم تحديد عينة الدراسة الأساسية ممن يقعون في الأرباعي الأدني لمقياس القلق الاكاديمي وعددهم (٦٠) طالب

وطالبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى التجريبية مكونة من (٣٠) طالبة وطالبة ، والثانية الضابطة وعددهم (٣٠) طالب وطالبة .

أدوات الدراسة:

١– مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحثتان

٢– مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية من إعداد الباحثتان

٣– مقياس القلق الأكاديمي من إعداد الباحثتان

٤– البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي من إعداد الباحثتان

أولاً: مقياس المعتقدات الدافعية

بالإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة المرتبطة بالمعتقدات الدافعية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة Greenberg, Kolasi , Hegsted , Berkowitz (2017). Jurist , ، ودراسة شحاده ومقابلة (٢٠١٩)، ودراسة ÖZKAN(2003) ودراسة Marcou and Philippou(2005) ، ودراسة Bembenutty(2005) ، وتم صياغة المفردات في ضوء التعريف الإجرائي للمفهوم وطبيعة عينة الدراسة الحالية .

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٤١) مفردة موزعة على أربعة محاور (الكفاءة الذاتية – الجانب الوجداني – التوقع – قيمة المهمة)، يجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت الخماسي (دائما – غالبا– أحيانا – نادرا– أبدا) ، وللإجابة عليه يضع المفحوص علامة(√) في الخانة التي تتوافق معه ، ومفتاح التصحيح دائما (٥) – غالبا (٤) – أحيانا (٣)– نادرا (٢)–أبدا(١) والعكس في المفردات السلبية . وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من المعتقدات الدافعية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من المعتقدات الدافعية.

مثال مفردة رقم (١٠)

١٠ ـ أشعر أن ما أتعلمه في الجامعة له قيمة في حد ذاته.
١ـ دائما
٢ـ غالبا
٣ـ أحيانا
٤ـ نادرا
٥ـ أبدا

ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية(٤١مفردة) على خمسة من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة وتم إجراء كافة التعديلات في مفردات المقياس من تعديل في الصياغة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات الدافعية

الصدق العاملي للمقياس:

قد تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة مكونة من (٤٠٧) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان (علم النفس –فلسفة واجتماع– رياض أطفال– بيولوجي– تربية خاصة) في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١–٢٠٢٢م، حيث تم حساب التحليل العاملى الاستكشافي على (٢٠٥) طالب، وتم حساب التحليل العاملى التوكيدي على (٢٠٢) طالب.

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٤١) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٠١) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٨٢٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (٣٣٧٣.٩٦٧) بدرجة حرية (٨٢٠) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)،وحذف العوامل التي تشبع عليها اقل من ثلاثة بنود، وتم حذف مفردة رقم(١٧) لأنها لا تتشبع على أي من العوامل الأربعة وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٤٠) مفردة ويبين جدول(١) العوامل المستبقاه من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المعتقدات الدافعية.

جدول (١)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المعتقدات الدافعية (ن=٢٠٥)

العامل الاول	التشبع	العامل الثاني	التشبع	العامل الثالث	التشبع	العامل الرابع	التشبع
٢٥	٠.٧٩٧	٣٩	٠.٧٢٩	٢١	٠.٤٢٩	٦	٠.٦٩٢
٢٩	٠.٧٨٧	٤١	٠.٦٨٥	٢٠	٠.٣٩٧	٣٦	٠.٥٣٦
٢٨	٠.٧٢٧	٤٠	٠.٦٧٣	٢٣	٠.٤١٢	٧	٠.٦٧٥
٢٦	٠.٧٠٩	١٢	٠.٦٣١	٣٤	٠.٦٣٤	١٦	٠.٤٩١
٣٨	٠.٦٥٩	١١	٠.٦١١	٣٥	٠.٥٧٥	٣٧	٠.٥١٧
٣١	٠.٦٠٦	٢	٠.٥٧٣	١٤	٠.٥٢١	٢٧	٠.٤٥٢
٣٠	٠.٣٩٩	١٨	٠.٤٩٢	٢٢	٠.٥٠٦	١٣	٠.٥٢٢
١	٠.٣٩٨	٣٢	٠.٤٤٥	٨	٠.٣٩١	٥	٠.٥١٢
٤	٠.٣٦٠	٣٣	٠.٣٥٥	٢٤	٠.٣٧٠	١٥	٠.٤٣١
١٠	٠.٥٠٥	١٩	٠.٣٩١			٩	٠.٣٠٥
		٣	٠.٣٧٦				
الجذر الكامن	٥.١٨	٤.٤٢		٤.١٦		٣.٢٢	
التباين المفسر للعامل	%١٢.٦٣	%١٠.٧٨		%١٠.١٣		%٧.٨٦	
نسبة التباين الكلي= ٤١.٤٠٨%							

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور أربعة عوامل فسرت ٤١.٤٠٨% من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول الوجداني (١٠) فقرة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥.١٨)، وفسر نسبة (١٢.٦٣%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني التوقع (١١) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤.٤٢)، وفسر نسبة (١٠.٧٨%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث الكفاءة الذاتية من (٩) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤.١٦)، وفسر نسبة (١٠.١٣%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع قيمة المهمة (١٠) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٢٢)، وفسر نسبة (٧.٨٦%) من التباين الكلي ، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

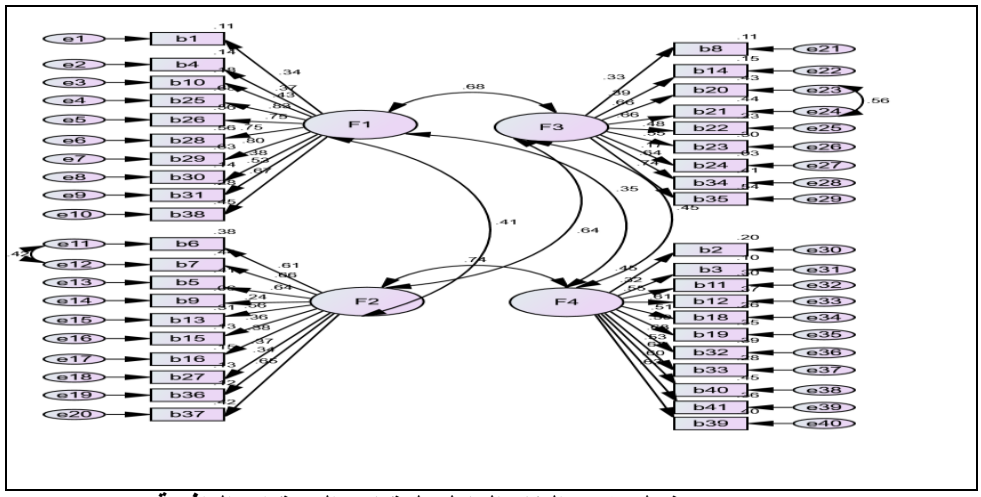
للتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confrmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum

likehood Method باستخدام برنامج أموس على عينة قوامها (٢٠٢) طالب من طلاب كلية التربية ، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٣٤– ٠,٨٣) لبعد الوجداني ، و(٠,٣٣–٠,٦٩) لبعد التوقع، و(٠.٣٣–٠.٧٤)لبعد الكفاءة الذاتية، و(٠.٣٢–٠.٦٨) لبعد قيمة المهمة، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠١، كما أظهرت النتائج أن قيمة كا٢χ تساوي(٢٠٩٨.٢١٥) بدرجات حرية تساوي (٧٣٤)، أي أن قيمة (df/)2χ تساوي (٢.٨٥) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليا، ويوضح جدول (٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما يوضح شكل(٢) البناء العاملي لمقياس المعتقدات الدافعية.

جدول (٢)

مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات ـ مقياس المعتقدات الدافعية

مؤشراتحسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمةχ2/df	٢.٨٥٩	من صفر إلى ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦٨	١ >RMSEA>٠	صفر
مؤشرحسن المطابقة(GFI)	،٨٨	١ >GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقةالمصحح (AGFI)	٠,٩٠	١ >AGFI>0	١
مؤشرالمطابقة المعياري(NFI)	٠,٨٧	١ >NFI>0	١



شكل (٢) البناء العاملى لمقياس المعتقدات الدافعية

الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات الدافعية

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، ودلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، ، ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الدي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس المعتقدات الدافعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

الفقرة	االبعد الوجداني	الفقرة	التوقع	الفقرة	الكفاءة الذاتية	الفقرة	قيمة المهمة
٢٥	٠.٧٧**	٣٩	٠.٦٤**	٢١	٠.٧٠**	٦	٠.٧٦**
٢٩	٠.٨٠**	٤١	٠.٦٦**	٢٠	٠.٦٤**	٣٦	٠.٦٢**
٢٨	٠.٧٩**	٤٠	٠.٧٣**	٢٣	٠.٦٣**	٧	٠.٧٢**
٢٦	٠.٦٦**	١٢	٠.٧٣**	٣٤	٠.٧٤**	١٦	٠.٥١**
٣٨	٠.٧٧**	١١	٠.٧٣**	٣٥	٠.٧٢**	٣٧	٠.٥٩**
٣١	٠.٧٢**	٢	٠.٥٤**	١٤	٠.٤٦**	٢٧	٠.٥٦**
٣٠	٠.٦٤**	١٨	٠.٦٨**	٢٢	٠.٧٤**	١٣	٠.٦١**
١	٠.٥٣**	٣٢	٠.٦٥**	٨	٠.٤٩**	٥	٠.٧٢**
٤	٠.٤٨**	٣٣	٠.٥٦**	٢٤	٠.٤٩**	١٥	٠.٥٦**
١٠	٠.٤٦**	١٩	٠.٦٩**			٩	٠.٤٥**
		٣	٠.٦٧**				

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس المعتقدات الدافعية

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول(٤)
معاملات ثبات عوامل مقياس المعتقدات الدافعية بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	الفا كرونباخ
الوجداني	٠.٨٤
التوقع	٠.٨٧
الكفاءة الذاتية	٠.٨١
قيمة المهمة	٠.٨١
المقياس ككل	٠.٩٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، ويشير ذلك إلى مقياس المعتقدات الدافعية يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس المعتقدات الدافعية

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) مفردة وموزعة على الأبعاد الأربعة، والجدول التالي يوضح ذلك: وأقل درجة للمقياس هي (٤٠) درجة، وأعلى درجة للمقياس هي (١٢٠) درجة.

جدول (٥)
توزيع مفردات مقياس المعتقدات الدافعية على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية

الأبعاد	الفقرات
الوجداني	٢٥*-٢٩*-٢٨*- ٢٦-٣٨* -٣١*-١١-٣٠*-١-٤-١٠
التوقع	٣٩-٤١-٤٠-١٢-١١-٢-١٨-٣٢-٣٣-١٩-٣*
الكفاءة الذاتية	٢١-٢٠-٢٣-٣٤-٣٥*-١٤*-٢٢*-٨*-٢٤*
قيمة المهمة	٩-٣٦-٧-١٦-٣٧-٢٧-١٣-٥-١٥-٩

- **يشير لرقم العبارة السلبية في مقياس المعتقدات الدافعية.**

ثانيا : مقياس الصورة الذهنية المدركة للحياة الجامعية

الهدف من المقياس يتمثل في قياس الصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة. وقد قامت الباحثتان بإعداده، وذلك من خلال الاستفادة من بعض الأطر والادبيات النظرية التي تناولت مفهوم الصور الذهنية ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة عبد الله (٢٠٢٠) ودراسة Kotler and Fox(1995)، Mazursky and Jacoby(1986)

Guarnera, Magnano, Pellerone, ; Hirsch and Holmes(2007) ; Cascio, Squatrito, and Buccheri, 2018). و دراسة Maier et al.,(2021) دراسة McCarthy et al(2022)، (Morina ,Deeprose, Pusowski, Schmid, Holmes, 2011;Holmes, Mathews,2010; ودراسة pile,Williamson,saunders,Holmes&lau,2021) (Landkroon, van dis, Meyerbroer, Salemink, Hagenaarsm, Engelhard,2021).،دراسة Alves&Raposo(2010) ، Holmes, Mathews (2010)، (2002), Palacio, Meneses, and Pe´rez ، ونتيجة لعدم وجود إداة لقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية في حدود البحث المتاح ، قامت الباحثتان بإعداد مجموعة من المواقف في ضوء التعريف الإجرائي للصور الذهنية ومكوناتها الثلاثة المتمثلة في المكون المعرفي، والمكون الوجداني ، والمكون السلوكي، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) موقف موزع على ثلاثة محاور (المكون المعرفي، والمكون الوجداني ، والمكون السلوكي) يجيب عليه المفحوص باختيار الاستجابة الملائمة من وجهة نظره للموقف، وتتراوح الدرجة من (١–٣) .

وقد قامت الباحثتان بتنقيح المقياس بعد عرضه على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرض المقياس على خمسة من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل موقف والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

مثال مفردة رقم (١)

١– عندما تتحدث مع زملائك حول مدى وضوح المواد الأكاديمية والمقررات الدراسية يكون رأيك:–

- أرى أن المقررات الدراسية غير واضحة وغامضة. (درجة واحدة)
- أرى أن المقررات الدراسية واضحة ومحددة المعالم. (ثلاثة درجات)
- يوجد بعض المواد الدراسية واضحة والبعض الآخر لا. (درجتان)

الخصائص السيكومترية لمقياس الصورة الذهنية المدركة للحياة الجامعية

الصدق العاملي للمقياس:

وقد تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة مكونة من (٤١٦) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان (علم النفس –فلسفة واجتماع– رياض اطفال– بيولوجي– تربية خاصة) في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١–٢٠٢٢م. حيث تم حساب التحليل العاملى الاستكشافي على (٢١٠) طالب، وتم حساب التحليل العاملى التوكيدي على (٢٠٦) طالب

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٣٠) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٠١) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٧٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (١٤٠٩.٩٧) بدرجة حرية (٤٣٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)،وحذف العوامل التي تشبع عليها اقل من ثلاثة بنود، وتم حذف المفردة رقم(١٧) لأنها لا تتشبع على أي من العوامل الثلاثة وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٩) مفردة ويبين جدول(٦) العوامل المستبقاه من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الصورة الذهنية.

جدول (٦)
نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الصورة الذهنية(ن=٢١٠)

البعد الاول	التشبع	البعد الثاني	التشبع	البعد الثالث	التشبع
٧	٠.٧٤٤	٢٥	٠.٦١٦	٢٢	٠.٥٨٤
٦	٠.٦٨٢	٥	٠.٦١٠	١٦	٠.٥٨٤
٢٨	٠.٦٤٥	١٤	٠.٥٧٥	٩	٠.٥٥٨
١٣	٠.٦١٢	٨	٠.٥٢٧	١٩	٠.٥٢٦
٢٦	٠.٥٩٥	١	٠.٥١١	٣٠	٠.٥١٩
٢٧	٠.٥٧٩	١٥	٠.٥٠٩	٤	٠.٤٩٠
٣	٠.٥٣٠	٢١	٠.٤٧٢	٢٤	٠.٤٥٥
٢٩	٠.٥١٩	٢	٤٦٣	١٠	٠.٤٣٩
١٢	٠.٣٦٣	١٨	٠.٤١٠	٢٠	٠.٣٩٤
				١١	٠.٣٦٦
				٢٣	٠.٣٥٩
الجذر الكامن	٣.٦٢	٣.١١		٣.٠٧	
التباين المفسر للعامل	١٢.٠٦%	١٠.٣٧%		١٠.٢٣%	
نسبة التباين الكلي= ٣٢.٦٧%					

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور ثلاثة عوامل فسرت ٣٢.٦٧% من التباين الكلي ، وقد تشبع على العامل الأول المكون الإجرائي (٩) فقرة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٦٢)، وفسر نسبة (١٢.٠٦%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني المكون المعرفي (٩) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.١١)، وفسر نسبة (١٠.٣٧%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث المكون الوجداني من (١١) فقرة، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٠٧)، وفسر نسبة (١٠.٢٣%) من التباين الكلي، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

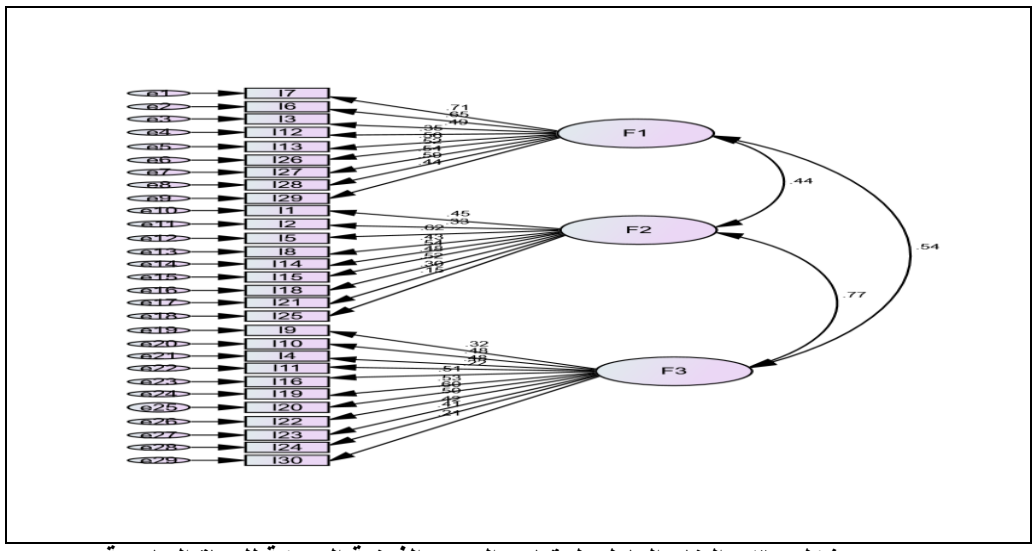
للتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confrmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method باستخدام برنامج أموس على عينة قوامها (٢٠٦) طالب من طلاب كلية التربية ، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٣٥–٠,٧١) لبعد المكون الإجرائي، و(٠,٣٣–٠,٦٢) للبعد المكون المعرفي، و(٠.٣٢–٠.٦٩) للبعد المكون الوجداني، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠١، كما أظهرت النتائج أن قيمة كا٢χ2 تساوي(٨٩٧.٨٤) بدرجات حرية تساوي (٣٧٤)، أي أن قيمة

(df/)χ2 تساوي (٢.٤٠) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليا، ويوضح جدول (٧) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما يوضح شكل(٣) البناء العاملي لمقياس الصورة الذهنية المدركة للحياة الجامعية.

جدول (٧)

مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات- مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية

مؤشراتحسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمةχ2/df	٢.٤٠	من صفر إلى ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٥٨	١ >RMSEA>٠	صفر
مؤشرحسن المطابقة (GFI)	،٠.٨٧	١ >GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقةالمصحح (AGFI)	٠,٨٩	١ >AGFI>0	١
مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠.٩٠	١ >NFI>0	١



شكل (٣) البناء العاملى لمقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الاتساق الداخلي لمقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، ودلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة،، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الدي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس الصور الذهنية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

الفقرات	البعد الاجرائي	الفقرة	البعد المعرفي	الفقرة	البعد الوجداني
٧	٠.٦٤**	٢٥	٠.٢٧**	٢٢	٠.٥٤**
٦	٠.٦٦**	٥	٠.٦٩**	١٦	٠.٥٨**
٢٨	٠.٦٣**	١٤	٠.٦٤**	٩	٠.٤٢**
١٣	٠.٧٩**	٨	٠.٦٣**	١٩	٠.٦١**
٢٦	٠.٦٥**	١	٠.٦٩**	٣٠	٠.٣٩**
٢٧	٠.٥٤**	١٥	٠.٧١**	٤	٠.٥٨**
٣	٠.٢٧**	٢١	٠.٦٤**	٢٤	٠.٥٤**
٢٩	٠.٤٧**	٢	٠.٥٩**	١٠	٠.٥٣**
١٢	٠.٥١**	١٨	٠.٥١**	٢٠	٠.٦٨**
				١١	٠.٣٩**
				٢٣	٠.٥٦**

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول(٩)

معاملات ثبات عوامل مقياس الصورة الذهنية المدركة للحياة الجامعية بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	الفا كرونباخ
البعد الاجرائي	٠.٨٠
البعد المعرفي	٠.٧٦
البعد الوجداني	٠.٧٤
المقياس ككل	٠.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، ويشير ذلك إلى مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الصور الذهنية

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) موقف وموزعة على الأبعاد الثلاثة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)
توزيع مفردات مقياس الصورة الذهنية على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية

الأبعاد	الفقرات
الإجرائي	٧-٦-٢٨-١٣-٢٦-٢٧-٣-٢٩-١٢
المعرفي	٢٥-٥-١٤-٨-١-١٥-٢١-٢-١٨
الوجداني	٢٢-١٦-٩-١٩-٣٠-٤-٢٤-١٠-٢٠-١١-٢٣

ثالثاً: مقياس القلق الأكاديمي

يهدف المقياس من الأداة إلى قياس القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، وقد قامت الباحثتان بإعداده، وذلك من خلال الاستفادة من بعض الأطر والادبيات النظرية التي تناولت مفهوم القلق الأكاديمي، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة شبيب والبلوشية (٢٠١٧) ودراسة Hooda and Saini (2017) ودراسة Shakir(2014) ودراسة Mirawdali, Morrissey and Ball(2018) ودراسة Azeem(2018) ودراسة Plants (2020) ودراسة هنداوي (٢٠٢٠) ودراسة المؤمن والمصري (٢٠١٥) . وتم تحديد أبعاد المقياس حيث تم تقسيم أبعاد مقياس القلق الأكاديمي إلى أربعة أبعاد وهي:-

- التوتر : ويعنى شعور الفرد بالتوتر والضيق تجاه دراسته والمواد الأكاديمية التي يقوم بدراستها وفقدان الشعور بالرضا والسعادة تجاه المهام الدراسية .
- صعوبة في أداء المهام الدراسية: ويعنى شعور الفرد بتعقد ما يتم تكليفه به من مهام دراسية وغموض المواد الأكاديمية وافتقار الوضوح والمعالم المحددة لما يقوم بدراسته .
- الأعراض الفسيولوجية: وتعنى معاناة المتعلم من عدد من الأعراض الفسيولوجية والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالجانب الأكاديمي كاقتراب وقت الامتحان أو تكليفه بعدد من المهام الدراسية. مثل الصداع وسرعة ضربات القلب وجفاف الحلق .

- توقع مسبق بالفشل. ويعنى أن يتوقع المتعلم نتائج سلبية لأدائه الأكاديمي وعدم النجاح أو عدم الحصول على التقديرات التي يأمل إليها

وفي حدود البحث المتاح كانت مقاييس القلق الأكاديمي مقاييس تقرير ذاتي ، فقد قامت الباحثتان بإعداد مقياس مواقف، حيث تمت صياغة مجموعة من المواقف ، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) موقف موزع على أربعة محاور المتمثلة في (التوتر والضيق – صعوبة في أداء المهام الدراسية– الأعراض الفسيولوجية – توقع مسبق بالفشل)، يجيب عليه المفحوص باختيار الاستجابة الملائمة من وجهة نظره للموقف، وتتراوح الدرجة من (١–٣) .

وقد قامت الباحثتان بتنقيح المقياس بعد عرضه على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرض المقياس على خمسة من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

مثال مفردة رقم (٢)

عند قيام أستاذ أحد المواد في الفصل الدراسي الحالي بتكليفك للقيام بأحد المهام الدراسية ، ماذا سيكون ردة فعلك؟

- أتحمس للقيام بالمهام الدراسية. (ثلاثة درجات)
- أطلب المساعدة من زميل لي.(درجتان)
- أعتذر لعدم قدرتي على القيام بها.(درجة واحدة)

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الاكاديمي:

الصدق العاملي للمقياس:

قد تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة مكونة من (٤٢٧) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان (علم النفس –فلسفة واجتماع– رياض اطفال– بيولوجي– تربية خاصة– فرنسي) في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١–٢٠٢٢م. حيث تم حساب التحليل العاملى الاستكشافي على (٢١٠) طالب، وتم حساب التحليل العاملى التوكيدي على (٢١٧) طالب.

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٣٢) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٠١) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٨٥٧) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (٢٣٢٥.٩٣) بدرجة حرية (٤٣٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذاتالتشبعات الأقل من (٠,٣٠)،وحذف العوامل التيتشبع عليه االقل من ثلاثة بنود، وتم حذف مفردةرقم(٢٢) لأنها لا تتشبع على أي من العوامل الأربعة وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣١) مفردة ويبين جدول(١١) العوامل المستبقاه من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس القلق الاكاديمي.

جدول (١١)
نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس القلق الاكاديمي(ن=٢١٠)

العامل الاول	التشبع	العامل الثاني	التشبع	العامل الثالث	التشبع	العامل الرابع	التشبع
٢٧	٠.٧١٣	٢	٠.٦٤٥	١٩	٠.٦٤٥	٢٠	٠.٥٥٧
٣٢	٠.٦٦٣	١	٠.٥٩٠	١٨	٠.٥٤٥	٣	٠.٥٤٣
١١	٠.٦٠٥	٣١	٠.٥٨٥	٢٤	٠.٥٣٧	١٥	٠.٥١١
٨	٠.٥٧١	١٣	٠.٥٥٠	٢٣	٠.٥٠٩	١٧	٠.٤٧٥
٥	٠.٥٣١	٦	٠.٥٣٠	٢٦	٠.٤٦٦	٢١	٠.٣٦٥
٢٩	٠.٤٥٥	١٢	٠.٤٩٥	١٦	٠.٤٥٨		
٢٨	٠.٤٥٥	٤	٠.٤١٢	١٠	٠.٣٦٧		
٧	٠.٤٢٢	١٤	٠.٣٩٣				
٩	٠.٣٢٢	٢٥	٠.٣٨١				
٣٠	٠.٤٩٧						
الجذر الكامن	٣.٥٢	٣.٠٤		٢.٦٨		١.٨٦	
التباين المفسر	%١١.٣٦	%٩.٨٠		%٨.٦٥		%٥.٩٨	

التباين الكلي=٣٥.٧٩%

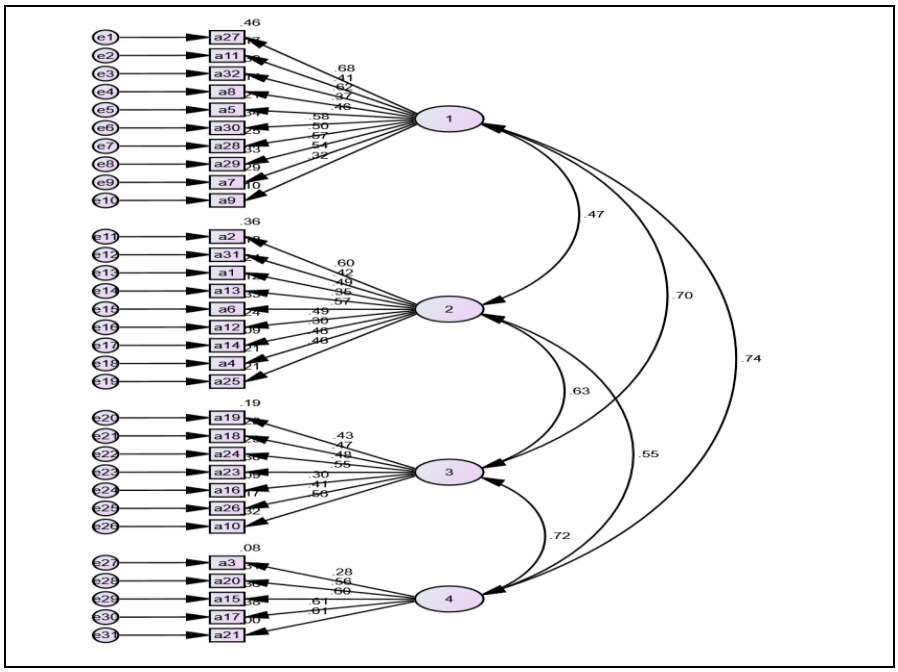
ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور أربع عوامل فسرت ٣٥.٧٩% من التباين الكلي ، وقد تشبع على العامل الأول الأعراض الفسيولوجية (١٠) فقرة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٥٢)، وفسر نسبة (١١.٣٦%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني صعوبة في أداء المهام الدراسية (٩) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٠٤)، وفسر نسبة (٩.٠٨%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث التوتر والضيق من (٧) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٦٨)، وفسر نسبة (٨.٦٥%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع توقع مسبق بالفشل وفسر نسبة (١.٨٦) وفسر نسبة (٥.٩٨%) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

للتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confrmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method باستخدام برنامج أموس على عينة قوامها (٢١٧) طالب من طلاب كلية التربية، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٣٢– ٠,٦٨) لبعد الاعراض الفسيولوجية، و(٠,٣٥–٠,٦٠) صعوبة في أداء المهام الدراسية ، و(٠.٣٠–٠.٥٨)للبعد التوتر والضيق ، و(٠٣٨–٠.٦٠) توقع مسبق بالفشل ، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠١، كما أظهرت النتائج أن قيمةكا$^{2}\chi$ تساوي(٧٥٤.٠١١) بدرجات حرية تساوي (٤٢٨)، أي أن قيمة ($\chi 2$/ df) تساوي (١.٧٦) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليا، ويوضح جدول (١٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما يوضح شكل(٤) البناء العاملي لمقياس القلق الاكاديمي

جدول (١٢)

مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات - مقياس القلق الاكاديمي

مؤشراتحسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمةχ2/df	١.٧٦	من صفر إلى ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٤٤	١ >RMSEA> ٠	صفر
مؤشرحسن المطابقة (GFI)	٠.٩٢	١ >GFI> 0	١
مؤشر حسن المطابقةالمصحح (AGFI)	٠,٨٨	١ >AGFI> 0	١
مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠.٨٧	١ >NFI> 0	١



شكل (٤) البناء العاملى لمقياس القلق الاكاديمي

١– الاعراض الفسيولوجية ٢– صعوبة في أداء المهام الدراسية ٣– التوتر والضيق ٤– توقع مسبق بالفشل

الاتساق الداخلي لمقياس القلق الاكاديمي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، ودلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة،، ويوضح جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الدي تنتمي إليه العبارة.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس القلق الاكاديمي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

الفقرة	الأعراض الفسيولوجية	الفقرة	صعوبة في أداء المهام الدراسية	الفقرة	التوتر والضيق	الفقرة	توقع مسبق بالفشل
٢٧	٠.٧٧**	٢	٠.٦٠**	١٩	٠.٤٩**	٢٠	٠.٦٨**
٣٢	٠.٧١**	١	٠.٥٨**	١٨	٠.٥٦**	٣	٠.٥٤**
١١	٠.٥٢**	٣١	٠.٥١**	٢٤	٠.٥١**	١٥	٠.٧٣**
٨	٠.٤٤**	١٣	٠.٤١**	٢٣	٠.٥٥**	١٧	٠.٦٩**
٥	٠.٥٦**	٦	٠.٥٩**	٢٦	٠.٥٦**	٢١	٠.٤٩**
٢٩	٠.٦١**	١٢	٠.٥٧**	١٦	٠.٦١**		
٢٨	٠.٥٧**	٤	٠.٥٨**	١٠	٠.٦٢**		
٧	٠.٦٠**	١٤	٠.٤٣**				
٩	٠.٤٤**	٢٥	٠.٥١**				
٣٠	٠.٥٤**						

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس

ثبات مقياس القلق الاكاديمي

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول(١٤)
معاملات ثبات عوامل مقياس القلق الاكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	الفا كرونباخ
الاعراض الفسيولوجية	٠.٧٩
صعوبة في أداء المهام الدراسية	٠.٧٢
التوتر والضيق	٠.٦٨
توقع مسبق بالفشل	٠.٧١
المقياس ككل	٠.٨٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، ويشير ذلك إلى مقياس القلق الاكاديمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس القلق الاكاديمي

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) مفردة وموزعة على الأبعاد الثلاثة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)
توزيع مفردات مقياس القلق الاكاديمي على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية

الأبعاد	الفقرات
الأعراض الفسيولوجية	٢٧-٣٢-١١-٨-٥-٢٩-٢٨-٧-٩-٣٠
صعوبة في أداء المهام الدراسية	٢-١-٣١-١٣-٦-١٢-٤-١٤-٢٥
التوتر والضيق	١٩-١٨-٢٤-٢٣-٢٦-١٦-١٠
توقع مسبق بالفشل	٢٠-٣-١٥-١٧-٢١

رابعاً: البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي

تعريف البرنامج:

تم تعريف البرنامج في الدراسة الحالية بأنه "خطة زمنية محددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم والتنفيذ قائمة على التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي "

العينة المستهدفة من البرنامج:

مجموعة من الطلاب مرتفعي القلق الأكاديمي وعددهم (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة كلية التربية جامعة حلوان، للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

الهدف العام للبرنامج :

الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي.

بناء البرنامج:

تم تصميم وبناء الإطار النظري والتطبيقي للبرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي في ضوء الأدبيات والأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التجهيز الانفعالي وعملياته الفرعية.

الأهداف الفرعية للبرنامج

١- أن يتعرف المفحوص على التجهيز الانفعالي وعملياته الفرعية.

٢- أن يتعرف المفحوص على الانفعالات الأساسية والفرعية .

٣- أن يميز المفحوص بين الانفعالات المختلفة.

٤- أن يقيم المفحوص معرفيا الأحداث المسببة للانفعالات.

٥- أن يتعرف المفحوصين على الاستراتيجيات المسهمة في التنظيم الانفعالي الجيد.

٦- أن يتعرف المفحوصين على الاستراتيجيات الواجب تجنبها للتنظيم الانفعالي الجيد.

٧- ان يتعرف المفحوص على الصور المدركة السالبة تجاه الجامعة.

٨- إن يتدرب المفحوص على التنظيم الجيد للانفعالات.

٩- أن يتكيف المفحوص مع ما يتعرض له من مشكلات وعقبات.

١٠-أن ينظر المفحوص إلى الأحداث السلبية نظرة إيجابية.

١١-أن يقدم المفحوص أكثر من حل للمشكلة الواحدة.

١٢-أن يتقبل المفحوص الرأي والرأي الآخر.

١٣-أن يستخدم المفحوص خطوات التفكير المنظم المرتب.

١٤-أن يقدم المفحوص المساعدة والدعم لمن حوله.

١٥-أن يتفاعل المفحوص بشكل إيجابي مع المحيطين به.

١٦-أن يحاول المفحوص مرات متعددة للوصول للهدف وعدم الاستسلام.

١٧- أن يحدد المفحوص المشكلات التي يواجهها أثناء التعبير عن الانفعال.

١٨- أن يتعرف المفحوص على أهمية التأمل والهدوء في التعبير عن الانفعالات.

١٩- أن يحدد المفحوص قدراته وإمكاناته.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج

- **يقوم البرنامج على التجهيز الانفعالي وعملياته الفرعية**
- **ينطلق البرنامج من المشكلات التي يعاني منها المفحوصين وتحديد احتياجاتهم.**
- **يقوم البرنامج على المرونة ومراعاة الآراء المختلفة للمتعلمين.**
- **يقوم على التسلسل المنطقي في عرض المحتوى.**
- **يقوم على المشاركة الفعالة للمتعلمين.**
- **يقوم على مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم واهتماماتهم.**
- **يقوم البرنامج على مراعاة دافعية المتعلمين.**

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من(١٥) جلسة، تتضمن كل جلسة التدريب على أنشطة ومحتوى مرتبطة بالتجهيز الانفعالي للمعلومات، ويبلغ زمن كل جلسة ساعة (٩٠ دقيقة)، وإجمالي عدد ساعات البرنامج(٢٣) ساعة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)
مخطط عام لجلسات البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الإنفعالي

رقم الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة	استراتيجيات التدريس المستخدمة
الأولى	٩٠ دقيقة	- قياس قبلي لكل من المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة. - التمهيد والتعارف وتوضيح أهداف البرنامج وخطة العمل به والتعرف على التجهيز الانفعالي.	المناقشة والحوار ، التعلم التعاوني- استراتيجية KWI
الثانية	٩٠ دقيقة	الوعي الذاتي	التعلم التعاوني – المناقشة والحوار – العصف الذهني
الثالثة	٩٠ دقيقة	فهم مشاعر الآخرين	التعلم التعاوني – المناقشة والحوار - لعب الدور
الرابعة	٩٠ دقيقة	عجلة المشاعر	المحاضرة- المناقشة والحوار- مجموعات العمل، لعب الأدوار – النمذجة.
الخامسة	٩٠ دقيقة	ما وراء المشاعر	المحاضرة و المناقشة والحوار
السادسة	٩٠ دقيقة	التنظيم الانفعالي	المناقشة والحوار والنمذجة
السابعة	٩٠ دقيقة	التنظيم الجيد للانفعالات	المناقشة والحوار والمحاضرة والنمذجة
الثامنة	٩٠ دقيقة	التحكم الجيد للانفعالات	المناقشة والحوار ولعب الأدوار
التاسعة	٩٠ دقيقة	تحسين مهارات الذاكرة الانفعالية	المناقشة والحوار والنمذجة ولعب الأدوار
العاشرة	٩٠ دقيقة	المراقبة الانفعالية	المناقشة والحوار والنمذجة
الحادي عشر	٩٠ دقيقة	دور الانفعالات في حياتنا	المحاضرة والنمذجة والمناقشة والحوار
الثانية عشر	٩٠ دقيقة	المشاركة العاطفية	المناقشة والحوار ومجموعات العمل
الثالثة عشر	٩٠ دقيقة	المرونة الانفعالية	المناقشة والحوار والنمذجة
الرابعة عشر	٩٠ دقيقة	الصور المدركة عن الحياة الجامعية	المناقشة والحوار ولعب الأدوار
الخامسة عشر	٩٠ دقيقة	الجلسة الختامية	المناقشة والحوار

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البناء النظري والعملي ومدى تحقيق الأنشطة للهدف العام البرنامج وأهداف كل جلسة، تم عرض البرنامج التدريبي على ثلاثة محكمين في مجال علم النفس التربوي، وتم إجراء التعديلات وفقا لاتفاق المحكمين ، وتم صياغة البرنامج في صورته النهائية.

تقويم البرنامج:

جدول (١٧)
أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج

تقويم قبلي	**قبل البدء في تنفيذ البرنامج من خلال قياس كل من المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة.**
تقويم تكويني	**ويتم عدة مرات أثناء فترة تطبيق الجلسات للوقوف على ما تم تحقيقه من أهداف فرعية للبرنامج.**
تقويم تجميعي	**بعد تطبيق البرنامج مباشرة من خلال قياس كل من المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة.**
التقويم التتبعي	**بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بحوالي شهرين، تم إجراء تطبيقا لاحقًا لأدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية، بهدف تحديد الآثار المستمرة للبرنامج القائم التجهيز الانفعالي.**

الاساليب الإحصائية للبيانات:

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الاساليب الإحصائية التالية:

- **تحليل التغاير (ANCOVA).**
- **تحليل التباين للقياست المتكررة.**

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات الدافعية وابعادها الفرعية بعد عزل أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية".

ولإختبار صحة الفرض الأول تم إجراء تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) Analysis of Covariance (ANCOVA) باستخدام البرنامج الاحصائي Spss (Version,21) لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في التطبيق البعدي علي ابعاد مقياس المعتقدات الدافعية، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين المصاحب في البيانات وحساب المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي أبعاد مقياس المعتقدات الدافعية، وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب . ويوضح جدول (١٨) المتوسطات والاخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

جدول (١٨)

المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
الوجداني	التجريبية	٣٧.٨٤	٠.٨٧
	الضابطة	٢٩.٧٩	٠.٨٧
التوقع	التجريبية	٥٠.٢٠٥	٠.٧١٣
	الضابطة	٤٤.٨٩٥	٠.٧١٣
الكفاءة الذاتية	التجريبية	٣١.٠٢٧	٠.٧٤١
	الضابطة	٢٧.٠٠٦	٠.٧٤١
قيمة المهمة	التجريبية	٣٩.٠٦٣	٠.٦٦٦
	الضابطة	٣٥.١٧١	٠.٦٦٦
الدرجة الكلية للمعتقدات الدافعية	التجريبية	١٥٨.٩٣٦	٢.٢٤٩
	الضابطة	١٣٦.٠٥٤	٢.٢٤٩

يتبين من الجدول السابق وجود فرق بين المتوسطات المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة علي أبعاد المعتقدات الدافعية والدرجة الكلية، وللتحقق من أن الفرق بين المتوسطات دالة احصائيا تم استخدام تحليل التباين المصاحب كما في الجدول التالي:

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي ابعاد المعتقدات الدافعية والدرجة الكلية بعد ضبط التطبيق القبلي

الابعاد	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	η2
الوجداني	المتغير المصاحب	٦٣٥.٨١٠	١	٦٣٥.٨١٠	٢٨.٣٧٦	
	الآثر التجريبي	٩٣٣.٤٠٤	١	٩٣٣.٤٠٤	٤١.٦٥٨**	٠.٤٢٢
	الخطأ	١٢٧٧.١٥٧	٥٧	٢٢.٤٠٦		
	المجموع المعدل	٣٢٢٨.٩٨٣	٥٩			
التوقع	المتغير المصاحب	٤٩٥.٨٥٥	١	٤٩٥.٨٥٥	٣٤.٠١٣	
	الآثر التجريبي	٣٨٨.٢٥٧	١	٣٨٨.٢٥٧	٢٦.٦٣٢**	٠.٣١٨
	الخطأ	٨٣٠.٩٧٨	٥٧	١٤.٥٧٩		
	المجموع المعدل	٢٠٦٨.٨٥	٥٩			
الكفاءة الذاتية	المتغير المصاحب	٥٠٧.٩٩٨	١	٥٠٧.٩٩٨	٣٢.٢٣٩	
	الآثر التجريبي	٢٢٢.٥٤٥	١	٢٢٢.٥٤٥	١٤.١٢٣**	٠.٢٠
	الخطأ	٨٩٨.١٦٩	٥٧	١٥.٧٥٧		
	المجموع المعدل	١٩٠٤.٩٨٣	٥٩			
قيمة المهمة	المتغير المصاحب	٨٧٧.٢٥١	١	٨٧٧.٢٥١	٦٧.٢٨٣	
	الآثر التجريبي	٢١٧.٥٦١	١	٢١٧.٥٦١	١٦.٦٨٦**	٠.٢٢٦
	الخطأ	٧٤٣.١٨٢	٥٧	١٣.٠٣٨		
	المجموع المعدل	٢٠٧٤.١٨٣	٥٩			
الدرجة الكلية	المتغير المصاحب	٢٣١٩.٣٨٩	١	٢٣١٩.٣٨٩	١٦.٤١٩	
	الآثر التجريبي	٦٨٣٠.٤٣٥	١	٦٨٣٠.٤٣٨	٤٨.٣٥٣**	٠.٤٥٩
	الخطأ	٨٠٥١.٩٤٤	٥٧	١٤١.٢٦٢		
	المجموع المعدل	٢١٨٥٣.٠٠٠	٥٩			

Cohen(1988)(كبير) ;η2> 0.15(متوسط) ;0.01≤η2<0.06(ضعيفη2<0.01

يتضح من الجدول السابق ان هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي كل من: بعد الوجداني (F=

(41.658 ، وبعد التوقع (F= 26.632) ، وبعد الكفاءة الذاتية (F=14.123)، وبعد قيمة المهمة (F=16.686)، والدرجة الكلية علي مقياس المعتقدات الدافعية (F= 48.353) وبلغت قيمة حجم الآثر (٠.٤٢٢) لبعد الوجداني ، و(٠.٣١٨) لبعد التوقع ، و (٠.٢٠) لبعد الكفاءة الذاتية ، و(٠.٢٢٦) لبعد قيمة المهمة ، و(٠.٤٥٩) للدرجة الكلية علي مقياس المعتقدات الدافعية ، وهي قيم جميعها كبيرة، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي على المعتقدات الدافعية وأبعادها وبذلك يتحقق الفرض الأول.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الأول

تشير نتيجة الفرض الأول إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي، واتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة Boekaerts (2001) التي أوضحت ضرورة دراسة الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وأهميتها في توجيه دافعيتهم، و كذلك اتفقت مع دراسة Artino et al. (2010) التي أوضحت وجود ارتباط إيجابي بين كل من معتقدات قيمة المهمة كأحد مكونات المعتقدات الدافعية و الاستمتاع بالدراسة ، ووجود ارتباط سلبي بين معتقدات قيمة المهمة والشعور بالملل ، كما اتفقت نتيجة الفرض مع دراسة كل من Millgram et al. (2019) حيث أشاروا إلى أن صعوبات التنظيم الانفعالي في الاكتئاب ترتبط ليس فقط باستراتيجيات تنظيم المشاعر ولكن أيضًا بالدوافع الموجهة لتلك الانفعالات وأوضحوا أن الأفراد المصابين بالاكتئاب يكونون دوما أقل دافعية لتجربة السعادة وأكثر دافعية لتجربة الحزن وتبين أنه كلما كان المشاركون أقل دافعية لتجربة السعادة، كلما قل لديهم محاولة تنظيم السعادة في مهمة تنظيم المشاعر وتقليل تنظيم المشاعر السلبية أثناء ضغوط الحياة الحقيقية.

وكذلك اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة كل من Afrashteh and Rezaei (2022) التي تم من خلالها تنمية السعادة الدراسية من خلال المعتقدات الدافعية واستخدام استراتيجيات محفزة لعملية التعلم (الكفاءة الذاتية ، والقيمة الجوهرية ، واختبار القلق ، والاستراتيجيات المعرفية والنفسية) ، كما اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع كل من

Frijda et al. (2000) حيث أشاروا إلى أن الانفعالات تؤثر على المعتقدات وأنه يوجد ارتباط بين كل من الانفعال وقوة المعتقد وهذا الارتباط هو ارتباط سببي من جانب الانفعال إلى المعتقدات فالمعتقدات هي ناتج من ما نمر به من خبرات انفعالية، كما اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع كل من Watson and Sharbanee (2022) حيث أشاروا إلى أن التدريب على معالجة الانفعالات بطرق جديدة وإعادة تنظيم للذات يؤدي إلى علاقات أكثر ايجابية مع الذات والآخرين.

واتفقت نتيجة الفرض الحالي أيضا مع دراسة Feldman et al. (2009) حيث تم من خلالها استخدام التجهيز الانفعالي تنمية الوعي التكيفي والتعبير والتنظيم الانفعالي والتسامح وقبول المشاعر، كما اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة محمد (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على المعالجة الانفعالية المستخدم في خفض بعض التفكير الوسواسي، وكذلك اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة علي والسرسي (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على التجهيز الانفعالي في خفض الرهاب الإجتماعي، واتفقت مع دراسة كل من Gray et al. (2002) التي توصلت إلى أن انفعالات الفرد يمكن أن تحسن أو تعرقل عمل المخ والقدرة على التعلم والانتباه و أسفرت نتائجها أن العمليات الانفعالية تنبأت بشكل إيجابي بالعمليات المعرفية، واتفقت نتيجة الفرض كذلك مع Whelton(2004) الذي أكد على دور الانفعالات في العلاجات النفسية الإنسانية والمعرفية والسلوكية، كما أشارت دراسة Rubio et al. (2022) إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الرياضية والقلق الرياضي، وكيف إن الذكاء الانفعالي يتنبأ بكل من الدافعية والقلق الرياضي والقيادة الرياضية حيث لا يتضمن الذكاء الانفعالي فقط الاعتراف بالانفعالات، ولكن أيضا تنظيم هذه المشاعر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي إلى التغير والتأثير الذي احدثته أنشطة البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة، حيث أنه أثناء تطبيق البرنامج تعريف الطلاب بمفهوم التجهيز الانفعالي والعمليات الفرعية له وتحديد ما المقصود بالانتباه الانفعالي والوعي الانفعالي والضبط الانفعالي، كما تم عرض عدد من مشكلات الطلاب الدراسية والتطرق لكيفية التعامل معها وتوضيح أنواع الانفعالات الايجابية

والسلبية وكيفية التعامل معها وأهمية التعبير عن الانفعالات بشكل مناسب، حيث تم أثناء تطبيق البرنامج تدريب المفحوصين على التقييم المعرفي للأحداث والنظرة الموضوعية للأمور والمشكلات وتوضيح ما المقصود بالوعي الانفعالي وأهميته و كيفية ضبط الانفعالات والتحكم بها والتعبير عنها بشكل مقبول من الآخرين ، كما تم تدريب المفحوصين على إعادة التقييم الايجابي للأمور ورؤية المواقف والمشكلات والمهام بشكل كلي والتفكير في المشكلات بشكل موضوعي وكذلك تكوين ارتباطات ايجابية على الناحيتين العقلية والانفعالية للمفحوصين وكيفية إدراكهم للمشكلات والتفاعل معها والاستجابة بصورة سليمة ومتسلسلة ومقبولة.

كما تم توجيه نظر المفحوصين إلى ضرورة معرفة قيمة المهمة التي يقومون بها و ضرورة الحرص على النجاح والمثابرة والإصرار وتوجيه الانفعالات بشكل يحقق الأهداف والغايات بشكل مناسب، كما تم التأكيد أثناء تطبيق البرنامج على ضرورة وعي المتعلم بقدراته ومهاراته وإمكاناته وأن يكون لديه ثقة فيما يمتلكه من قدرات كما تم التأكيد على أن ما يحصل عليه الفرد من نجاحات هو ناتج عن جهد مبذول وضرورة أن يبذل المتعلم قصارى جهده لتنمية ذاته وقدراته بشكل مستمر، كما تم التأكيد على الوعي الانفعالي وان يميز الطالب الانفعالات المختلفة حيث توجد مشاعر وانفعالات أساسية وأخرى مركبة ويجب على المتعلم أن يكون لديه وعي بما يشعر به وذلك حتى يمتلك القدرة على الاستجابة الانفعالية بشكل أفضل ، كمحيث تم التأكيد أثناء تطبيق البرنامج على ضرورة التنظيم الانفعالي وان يكون الفرد قادر على إدراك الأمور بشكل إيجابي و إعادة التقييم بشكل سليم لما يمر به من مشكلات وكذلك ضرورة أن يكون المتعلم قادر على التحكم في انفعالاته وضبطها و ذلك ليكون قادر على التعبير الانفعالي بطريقة سليمة ومناسبة.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية وابعادها الفرعية بعد عزل أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية".

ولإختبار صحة الفرض الثاني تم إجراء تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) Analysis of Covariance (ANCOVA) باستخدام البرنامج الاحصائي Spss

(Version,21) لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي علي ابعاد مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية ، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين المصاحب في البيانات وحساب المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي أبعاد مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية ، وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب . ويوضح جدول (٢٠) المتوسطات والاخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

جدول (٢٠)

المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
الاجرائي	التجريبية	٢١.٠٥٣	٠٥٥٦
	الضابطة	١٧.٥١٤	٠.٥٥٦
المعرفي	التجريبية	٢٠.٣٧٢	٠.٤٦٧
	الضابطة	١٧.٩٩٤	٠.٤٦٧
الوجداني	التجريبية	٢٨.٣٥٦	٠.٤٢٤
	الضابطة	٢٤.٩٤٤	٠.٤٢٤
الدرجة الكلية	التجريبية	٦٨.٦١٤	١.٠٩١
	الضابطة	٦٠.٧٥٣	١.٠٩١

يتبين من الجدول السابق وجود فرق بين المتوسطات المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة علي أبعاد مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية والدرجة الكلية، وللتحقق من أن الفرق بين المتوسطات دالة احصائيا تم استخدام تحليل التباين المصاحب كما في الجدول التالي:

جدول (٢١)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي ابعاد الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية والدرجة الكلية بعد ضبط التطبيق القبلي

الابعاد	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	η2
الاجرائي	المتغير المصاحب	٤٥٣.٦٠٦	١	٤٥٣.٦٠٦	٥٠.٠٥٣	
	الآثر التجريبي	١٧٩.٧٢٢	١	١٧٩.٧٢٢	**١٩.٨٣١	٠.٢٥٨
	الخطأ	٥١٦.٣٨٦	٥٧	٩.٠٦٢		
	المجموع المعدل	١٠٥٤.١٨٣	٥٩			
المعرفي	المتغير المصاحب	١٧٦.٧١٧	١	١٧٦.٧١٧	٢٧.٣٥٣	
	الآثر التجريبي	٨٢.٣٧٥	١	٨٢.٣٧٥	**١٢.٧٥١	٠.١٨٣
	الخطأ	٣٦٨.٢٤٩	٥٧	٦.٤٦١		
	المجموع المعدل	٦٧٦.٩٨٣	٥٩			
الوجداني	المتغير المصاحب	١٩٢.٠٠١	١	١٩٢.٠٠١	٣٧.١٢٠	
	الآثر التجريبي	١٦١.٤٦٣	١	١٦١.٤٦٣	**٣١.٢١٦	٠.٣٥٤
	الخطأ	٢٩٤.٨٣٢	٥٧	٥.١٧٢		
	المجموع المعدل	٧٨١.٦٥٠	٥٩			
الدرجة الكلية	المتغير المصاحب	١٩٠٧.١٣٢	١	١٩٠٧.١٣٢	٥٣.٦١١	
	الآثر التجريبي	٩١٩.٢٠١	١	٩١٩.٢٠١	**٢٥.٨٣٩	٠.٣١٢
	الخطأ	٢٠٢٧.٧٠١	٥٧	٣٥.٥٧٤		
	المجموع المعدل	٥١٢٢.٩٨٣	٥٩			

Cohen(1988)(كبير) ;η2> 0.15 ((متوسط)0.06>η2≥0.01; ضعيفη2<0.01

ضعيف)0.06> η2≥0.01; ((متوسط)0.15 > η2 ; (كبير)

Cohen(1988)

يتضح من الجدول السابق ان هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي كل من: بعد الإجرائي (F=

(19.831 ، وبعد المعرفي (F= 12.751) ، وبعد الوجداني (F=31.216)، والدرجة الكلية (F= 25.839) وبلغت قيمة حجم الآثر (٠.٢٥٨) للبعد الإجرائي ، و(٠.١٨٣) للبعد المعرفي، و (٠.٣٥٤) للبعد الوجداني ، و(٠.٣١٢) للدرجة الكلية علي مقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية ، وهي قيم جميعها كبيرة. وبذلك يتحقق الفرض الثاني ، وهذه النتيجة تدل علي الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على نموذج التجهيز الانفعالي في تحسين الصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثاني

تشير نتيجة الفرض الثاني إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التجهيز الانفعالي في تحسين الصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي، و اتفقت نتيجة هذا الفرض مع كل من Watson and Sharbanee (2022) حيث أشاروا إلى أن التدريب على معالجة الانفعالات بطرق جديدة وإعادة تنظيم للذات يؤدي إلى علاقات أكثر ايجابية مع الذات والآخرين ،كما اتفقت مع نتيجة دراسة Landkroon et al. (2022) التي أوضحت أن الصور الذهنية الايجابية الموجهة نحو المستقبل تقلل من القلق والتوتر المتوقع من خلال تنظيم الانفعالات وتحفيز السلوك كما اتفقت مع دراسة Holmes and Mathews (2010) التي أوضحت التداخل بين العمليات المتضمنة في التصور الذهني والإدراك الذي يمكن أن يؤدي إلى الاستجابة، وقدرة الصور الذهنية على استدعاء الذكريات المخزنة في الماضي.

واتفقت نتيجة الفرض كذلك مع Whelton(2004) الذي أكد على دور الانفعالات في العلاجات النفسية الإنسانية والمعرفية والسلوكية، وكذلك اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة Feldman et al. (2009) حيث تم من خلالها استخدام التجهيز الانفعالي تنمية الوعي التكيفي والتعبير والتنظيم الانفعالي والتسامح وقبول المشاعر، وكذلك اتفقت مع دراسة محمد (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على المعالجة الانفعالية المستخدم في خفض بعض التفكير الوسواسي، و اتفقت مع دراسة علي و السرسي (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على التجهيز الانفعالي في خفض الرهاب الإجتماعي، واتفقت مع

دراسة Gray et al. (2002) التي توصلت إلى أن انفعالات الفرد يمكن أن تحسن أو تعرقل عمل المخ والقدرة على التعلم والانتباه و أسفرت نتائجها أن العمليات الانفعالية تنبأت بشكل إيجابي بالعمليات المعرفية.

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة Holmes and Mathews (2006) التي أوضحت وجود علاقة بين الصور الذهنية والجانب الانفعالي ، وتتفق مع دراسة كل من Hirsch and Holmes(2007) حيث أشاروا أن الصور الذهنية موجودة في جميع اضطرابات القلق بشكل كبير، واتفقت مع دراسة Maier et al. (2021) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الصور الذهنية وقلق الاختبار حيث أوضحت الدراسة أنه يمكن تقليل قلق الاختبار بواسطة تعديل الصور الذهنية السلبية. واتفقت دراسة McCarthy et al.(2022) التي تم من خلالها استخدام تقنية إعادة صياغة الصور الذهنية كتقنية في علاجية فعالة في علاج اضطرابات القلق الاجتماعي.

كما اتفقت نتيجة الفرض مع دراسات كل من Morina et al. (2011);Holmes and Mathews,2010; Pile et al. (2021) حيث أشاروا إلى أن الصور الذهنية يمكن أن تثير مجموعة من الاستجابات العاطفية المختلفة وتخيل الأحداث الافتراضية المستقبلية الايجابية والسلبية، وكذلك دراسة Landkroon et al. (2022) التي توصلت إلى ان الصور الذهنية الايجابية الموجهة نحو المستقبل تقلل من القلق والتوتر المتوقع من خلال تنظيم الانفعالات وتحفيز السلوك كما اتفقت و دراسة كل من Alves and Raposo(2010) التي توصلت إلى أن الصورة الذهنية الجامعة لدى الطلاب تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر بنسبة ٨٦% على رضا الطلاب بينما بلغ التأثير الكلي للصورة الذهنية للجامعة ٧٣% على ولاء الطلاب تجاه الجامعة، كما أشارت دراسة Holmes and Mathews (2010)إلى كيفية تأثير الصورة الذهنية على العواطف او مشاعر الفرد وذلك من خلال التأثير المباشر على الأنظمة العاطفية في الدماغ التي تستجيب للإشارات الحسية؛ والتداخل بين العمليات المتضمنة في التصور الذهني والإدراك الذي يمكن أن يؤدي إلى الاستجابة، وقدرة الصور الذهنية على استدعاء الذكريات المخزنة في الماضي.

تعد الصورة الذهنية للحياة الجامعية من المتغيرات الهامة لما لها من تأثيرات على مختلف جوانب شخصية الفرد، لقد تم أثناء تطبيق البرنامج التأكيد على ضرورة تزويد الطلاب بمعلومات ومعارف عن الحياة الجامعية وأن الدراسة في المرحلة الجامعية تتطلب متعلم نشط قادر على تنمية مهاراته وإمكاناته وقادر على البحث والاستقصاء و تطوير قدراته وإمكاناته وكذلك تتضمن الصورة الذهنية أيضا ضرورة تنمية الانفعالات بشكل إيجابي تجاه الحياة الجامعية وكذلك يتضمن سلوكيات الأفراد تجاه الحياة الجامعية.

كما أن البرنامج التدريبي ساهم في تعزيز الوعي الذاتي لدى الطلاب وأهمية أن يكون الفرد قادر على فهم ذاته وقدراته وانفعالاته وقدرة الفرد على تحديد جوانب القوة والضعف لديه واستثمار قدراته وعدم الاستسلام للانفعالات السلبية والبناء الايجابي للمشكلات والتمييز بين المشاعر المختلفة وكذلك فهم وإدراك السياق الذي يعيش فيه الفرد وطبيعته و أن يكون الفرد لديه أهداف محددة يسعى إلى الوصول إليها وأهمية أن يكون لديه دافع يسعى إلى إشباعه سواء كانت دوافع داخلية مرتبطة بالفرد ذاته أو خارجية مرتبطة بالبيئة والسياق الذي يعيش فيه الفرد وكذلك أهمية أن يكون الفرد لديه وعي بالميول والاتجاهات لديه وما يحقق له سعادة ورضا وما الذي يسبب له قلق وتوتر وضيق وتم في البرنامج أيضا التركيز على أن يعي الفرد انفعالاته ويتحكم بها ويقوم بوضع آلية مناسبة للتعبير عن تلك الانفعالات.

كما تم التطرق أيضا لتأثير كل من الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية على الحالة الصحية للفرد وكيف أن الانفعالات السلبية تجعل الفرد أكثر عرضة للإصابة بالعديد من الأمراض، في حين تساعد الانفعالات الايجابية الفرد على بناء كيان جسدي وعقلي أفضل، ومن هنا يجب على الفرد أن يقوم بوضع أهداف تتناسب مع قدراته وإمكاناته حتى يتجنب التعرض للانفعالات السلبية وعليه أيضا أن يركز على التخطيط وتقسيم الأهداف الرئيسية إلى أهداف فرعية ويكون تفكيره مرحلة حيث يكون قادر على القيام بعملية التقويم التكويني لكل مرحلة يمر بها، كما تم زيادة وعي المتعلمين بأهمية التركيز على الخبرات الايجابية ورؤية المواقف والمشكلات من منظور ايجابي وكذلك أهمية تقبل المشكلات والتعامل معها بفاعلية وحكمة وعدم الاستسلام للانفعالات السلبية وذلك من خلال سرد العديد من القصص الواقعية

على المفحوصين، و كذلك توضيح أهمية المشاركة الاجتماعية ودورها الفعال في تقليل الآثار السلبية للمشكلات التي يمر بها الفرد وكذلك المحيطين به.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فر وق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي– البعدي – التتبعي) في المعتقدات الدافعية وابعادها الفرعية لصالح القياسين البعدي والتتبعي".

تم التحقق من هذا الفرض باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA، وحساب قيمة (ف) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس المعتقدات الدافعية وابعادها، وتتضح النتائج كما يلي:

جدول(٢٢)

نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لمقياس المعتقدات الدافعية وابعادها للمجموعة التجريبية ن= (٣٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F(2.58)	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
القياسات المتكررة لبعد الوجداني (قبلي – بعدي – تتبعي)	٧٥٠.٥٥	٣٧٥.٢٧	١٨.٢٦٩	٠.٠١	٠.٣٩
القياسات المتكررة لبعد التوقع (قبلي – بعدي – تتبعي)	٢٦٢.٨٢	١٣١.٤١	٨.٨٧	٠.٠١	٠.٢٣
القياسات المتكررة لبعد الكفاءة الذاتية(قبلي – بعدي – تتبعي)	٣١٠.٠٢	١٥٥.٠١	٧.٣٩	٠.٠١	٠.٢٠
القياسات المتكررة لبعد قيمة المهمة(قبلي – بعدي – تتبعي)	١٤٦.٠٢	٣٧.٠١	٦.٤٨	٠.٠١	٠.١٨
القياسات المتكررة لبعدالمعتقدات الدافعية ككل(قبلي – بعدي – تتبعي)	٤٥٣٤.٢٩	٢٢٦٧.١٤	١٥.٨٩	٠.٠١	٠.٣٦

يتضح من جدول(٢٢) وجود فروق بين القياسات المتكررة لمقياس المعتقدات الدافعية خلال فترات التطبيق (قبلي– بعدي– تتبعي) وبحجم تأثير كبير وفقا لمحك Cohen، ولكي نحدد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني ، وجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول(٢٣)

متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياس المعتقدات الدافعية وابعادها للمجموعة التجريبية باستخدان اختبار بونفيروني

الفروق بين	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	القياسات	قبلي	بعدي	تتبعي
القياسات المتكررة لبعد الوجداني	٣٢.٨٣	١.١٩	٦.٥٢	قبلي	-	*٦.٨٣	*٥.٠٠
	٣٩.٦٧	٠.٩٦	٥.٢٨	بعدي	-	-	١.٨٣
	٣٧.٨٣	١.١٦	٦.٣٥	تتبعي	-	-	-
القياسات المتكررة لبعد التوقع	٤٧.١٧	٠.٩٦	٥.٢٣	قبلي	-	*٣.٩٠	**٣.٢٧
	٥١.٠٧	٠.٦٦	٣.٦٤	بعدي	-	-	٠.٦٣
	٥٠.٤٣	٠.٨٩	٤.٩١	تتبعي	-	-	
القياسات المتكررة لبعد الكفاءة الذاتية	٢٨.٠٦	٠.٨١	٤.٤٣	قبلي	-	*٣.٨٣	**٤.٠٣
	٣١.٩٠	١.٠٩	٦.٠٠	بعدي	-	-	٠.٢٠
	٣٢.١٠	١.٣٤	٧.٣٥	تتبعي	-		
القياسات المتكررة لبعد قيمة المهمة	٣٧.٠٠	٠.٩٢	٥.٠٤	قبلي	-	**٢.٨٧	**٢.٥٠
	٣٩.٨٧	٠.٩٥	٥.٢٠	بعدي	-	-	٠.٣٧
	٣٩.٥٠	١.٠٧	٥.٨٩	تتبعي	-		
القياسات المتكررة لبعدالمعتقدات الدافعية ككل	١٤٦.٣٠	٢.٨٢	١٥.٤٨	قبلي		*١٦.٢٠	*١٣.٥٦
	١٦٢.٥٠	٢.٦٦	١٤.٦٠	بعدي	-	-	٢.٦٣
	١٥٩.٨٦	٣.٥٥	١٩.٥٤	تتبعي			

** دال عند ٠.٠٥- *دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٢٣)

١– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة الفرق (١٦.٢٠) ، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي؛ حيث كانت قيمة الفرق (١٣.٥٦) وذلك في المعتقدات الدافعية ككل.

٢– توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وذلك بمقارنة قيمة المتوسطات في كل بعد من ابعادالمعتقدات الدافعية.

٣– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في المعتقدات الدافعية ككل؛ حيث كانت قيمة الفرق بينهما كانت (٢.٦٣) غير دالة احصائيا.

٤– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في كل بعد من أبعاد المعتقدات الدافعية؛ حيث كانت قيم الفروق (١.٨٣، ١.٦٣، ٠.٢٠ ، ٠.٣٧) غير دالة احصائيا.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثالث

تشير نتيجة الفرض الثالث إلى استمرار أثر البرنامج مع مرور الوقت لدى عينة الدراسة حيث تبين عدم وجود اختلاف دال إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي لكل من الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات الدافعية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى مراعاة احتياجات المتعلمين قبل وأثناء تطبيق البرنامج والاستماع إلى مشكلاتهم الحقيقية وتوجيههم إلى أهمية التجهيز الانفعالي للتغلب على المشكلات التي يتعرضون اليها.

أثناء تطبيق البرنامج تم التأكيد على أهمية التجهيز الانفعالي ودوره الفعال في معالجة العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلاب ، ففي البداية تم تعريف ما المقصود بالتجهيز الانفعالي وتوضيح أهميته و التطرق لكل عملية من العمليات الفرعية للتجهيز كالتنظيم الانفعالي و التعبير الانفعالي والخبرة الانفعالية والمدخل الانفعالي و كيف ان أي انفعال يمر به الفرد يبدأ بمدخل انفعالي وعلى الفرد أن يكون لديه من الوعي بذاته وقدراته والسياق الذي يعيش فيه ما يجعله قادر على الاستقبال المناسب للانفعالات بشكل يمكنه من معالجتها بالطريقة السليمة وعدم التعامل مع الانفعالات السلبية بقدر من التهويل أو التفكير الكارثي، بل يجب أن ينظر الطالب إلى الموقف الانفعالي نظرة ايجابية، ولقد تم التأكيد على ذلك اثناء تطبيق البرنامج وذلك من خلال سرد العديد من قصص النجاح التي بدأت بمشكلات وصعوبات و تحديات ولكن طريقة استقبال الفرد لتلك المشكلات ومعالجتها والتعامل معها بطريقة ايجابية جعلت أصحابها قادرين على النجاح والتقدم، بالإضافة إلى أهمية ان يمتلك المتعلم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف الرئيسية والفرعية و إعادة التقييم الايجابي للمشكلات ويكون على وعي بقدراته ومهاراته وإمكاناته ويكون لديه الثقة في تلك القدرات

والمهارات ومن ثم يكون قادر على اصدار الاستجابات الانفعالية بشكل سليم و التعبيرات الانفعالية المناسبة.

إن استمرارية أثر تطبيق البرنامج قد ترجع إلى أنه اثناء تطبيق البرنامج تم التأكيد على أهمية أن يكون الفرد لديه وعي بانفعالاته وقدراته وما يستطيع القيام به وما يعجز عن القيام به ومن ثم يكون قادر على وضع أهداف وطموحات تتناسب مع ما يمتلكه من قدرات وكذلك ضرورة وعي الفرد بأهمية الربط بين ما يقوم به من سلوكيات ومهام وبين ما يحصل عليه من نتائج، ومن ثم لابد أن يكون محدد بهدف وهو النجاح والتفوق ويتبع تحديد الهدف الرئيسي قدر من الجهد والمثابرة من أجل تحقيق هذا الهدف، وكذلك تم التأكيد على أهمية إدراك الفرد لقيمة المهام التي يقوم بها و زيادة وعيه بأن المهام لها قيمة في حد ذاتها وأن الفرد يحتاج إلى إدراك ذلك وذلك له دور في تشجيع الفرد على القيام بتلك المهام بالشكل المناسب وكذلك الاهتمام بالتوجه الخارجي للهدف وأهمية التعزيزات الخارجية و كيف أن نجاح الفرد يلقى قبولا واستحسانا من المحيطين به، وكذلك تم التأكيد على أهمية الجانب الوجداني وأهمية شعور الفرد بالرضا والسعادة وكيف أن تلك الانفعالات توجه سلوكه بشكل كبير وتقوده إلى المزيد من النجاحات والتقدم.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فر وق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي– البعدي – التتبعي) في الصور الذهنية وابعادها لصالح القياسين البعدي والتتبعي".

تم التحقق من هذا الفرض باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة ، وحساب قيمة (ف) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس المعتقدات الدافعية وابعادها، وتتضح النتائج كما يلي:

جدول(٢٤)
نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لمقياس الصور الذهنية وابعادها للمجموعة التجريبية ن= (٣٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F(2,58)	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
القياسات المتكررة للبعد الإجرائي (قبلي – بعدي – تتبعي)	١٦٦.٤٠	٨٣.٢٠	٢١.٨٤	٠.٠١	٠.٤٣
القياسات المتكررة للبعد المعرفي (قبلي – بعدي – تتبعي)	١٦٢.٤٢	٨١.٢١	٢٠.٩٤	٠.٠١	٠.٤٢
القياسات المتكررة للبعد الوجداني(قبلي – بعدي – تتبعي)	١٥٧.٣٦	٧٨.٦٨	١٧.٠٧	٠.٠١	٠.٣٧
القياسات المتكررة للبعدالصور الذهنية ككل(قبلي – بعدي – تتبعي)	١٤١٦.٠٢	٧٠٨.٠١	٣٠.٣٤	٠.٠١	٠.٥١

يتضح من جدول(٢٤) وجود فروق بين القياسات المتكررة لمقياس الصور الذهنية خلال فترة التطبيق (قبلي- بعدي تتبعي) وبحجم تأثير كبير وفق محك Cohen، ولكي نحدد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني ، وجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)
متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياس الصور الذهنية وابعادها للمجموعة التجريبية باستخدان اختبار بونفيروني

الفروق بين	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	القياسات	قبلي	بعدي	تتبعي
القياسات المتكررة لبعد الإجرائي	١٦.٤٠ ١٩.٥٠ ١٨.٨٠	٠.٦٢ ٠.٨١ ٠.٧٣	٣.٤١ ٤.٤٢ ٤.٠٠	قبلي بعدي تتبعي	-	*٣.٢٠ -	*٢.٤٠ ٠.٨٠
القياسات المتكررة لبعد المعرفي	١٧.٩٧ ٢٠.٥٣ ٢١.٠٣	٠.٤٣ ٠.٦١ ٠.٥٩	٢.٣٧ ٣.٣٣ ٣.٢٦	قبلي بعدي تتبعي	-	*٢.٥٧ -	*٣.٠٧ ٠.٥٠ -
القياسات المتكررة لبعد الوجداني	٢٥.٩٧ ٢٩.٠٠ ٢٨.٤٧	٠.٥٨ ٠.٥٠ ٠.٥١	٢.٣٧ ٣.٣٣ ٣.٢٦	قبلي بعدي تتبعي	-	*٣.٠٣ -	*٢.٥٥ ٠.٥٣ -
القياسات المتكررة للصور الذهنية ككل	٦٠.٣٣ ٦٩.١٣ ٦٨.٣٠	١.٣١ ١.٦٧ ١.٥٢	٧.١٧ ٩.١٩ ٨.٣٧	قبلي بعدي تتبعي	-	*٨.٨٠ -	*٧.٩٧ ٠.٨٣ -

* متوسط الفروق دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٢٥)

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة الفرق (٨.٨٠) ، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي؛ حيث كانت قيمة الفرق (٧.٩٧) وذلك في الصور الذهنية ككل.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وذلك بمقارنة قيمة المتوسطات في كل بعد من ابعادالصور الذهنية .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في الصور الذهنية ككل؛ حيث كانت قيمة الفرق بينهما كانت (٠.٨٣) غير دالة احصائيا.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في كل بعد من أبعاد الصور الذهنية؛ حيث كانت قيم الفروق (٠.٨٠ ، ٠.٥٠ ، ٠.٥٣) غير دالة احصائيا.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الرابع

تشير نتيجة الفرض الرابع إلى استمرار أثر البرنامج مع مرور الوقت لدى عينة الدراسة حيث تبين عدم وجود اختلاف دال إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي لكل من الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الصور الذهنية المدركة للحياة الجامعية ، و يمكن أن يعزى ذلك إلى مراعاة احتياجات المتعلمين قبل وأثناء تطبيق البرنامج والاستماع إلى مشكلاتهم الحقيقية وتوجيههم إلى أهمية استخدام التجهيز الانفعالي للتغلب على المشكلات التي يتعرضون اليها.

لقد تطرق البرنامج التدريبي على مدى جلساته إلى أهمية إدراك الطالب للصورة الجامعية بالشكل السليم وكيفية التعامل مع الحياة الجامعية وكيف ان النجاح والتفوق في تلك المرحلة هو نقطة انطلاق حقيقية للنجاح في الحياة العملية، حيث أن المفحوصين هم مرتفعي القلق الأكاديمي ولديهم شعور بالتوتر و توقع الفشل والخوف من الامتحانات مما يجعلهم غير قادرين على إنجاز المهام المطلوبة بشكل مناسب وفي الوقت المطلوب وهذه كانت نقطة انطلاق فلقد تم تزويد المفحوصين بأهمية التعامل مع تلك المشكلات بشكل واعي ومنظم حيث تم التأكيد على أن المشكلات والصعوبات في كثير من الاحيان هي بداية لنجاحات وتفوق وهذا يتوقف على طريقة إدراك الفرد لتلك الصعوبات والمشكلات وأهمية التعامل معها وعدم الاستغراق في الانفعالات السلبية من تهويل وتضخيم أو لوم الذات أو الآخرين بل على الفرد أن يعي ضرورة التفكير الايجابي وأهمية إعادة تقييم المشكلات وأهمية رؤية المواقف من منظور إيجابى والتأكيد على التخطيط ومن العناصر التي تم التأكيد عليها أهمية المشاركة الاجتماعية وكيف أن مشاركة الآخرين في انفعالاتهم بشكل واعي يساعد الفرد على التصرف بشكل أفضل وبناء كيان نفسي لديه وعي بالانفعالات المتنوعة والطرق المناسبة للتعامل معها .

ولقد تم التأكيد أثناء تطبيق البرنامج على ضرورة تكوين صور ذهنية سليمة عن الحياة الجامعية وأهمية أن يكون الطالب الجامعي باحث جيد ومبدع ومثابر وقادر على استخدام الاساليب التكنولوجية الحديثة ومتعاون وينمي من ذاته وقدراته و مدرك لأهمية المشاركة في الانشطة الطلابية، وكذلك تم التأكيد على أهمية العلاقات الطيبة بين الطالب

الجامعي وأساتذته وزملائه و أهمية التوجه الانفعالي الايجابي تجاه مكونات الحياة الجامعية وكيف ان ذلك يساعد الفرد على الشعور بالسعادة والرضا و تجنب القلق أو التوتر أو الضيق، وهذا ينعكس بالضرورة على الأفعال السلوكية التي يقوم بها الطالب من تعاون بينه وبين زملائه والتزامه بأداء المهام الدراسية المكلف بها، ومن ثم تم التأكيد على أهمية أن يرى الطالب الحياة الجامعية بشكل إيجابي من المنظورين المعرفي والوجداني وينعكس ذلك على المكون السلوكي تجاه الحياة الجامعية.

التوصيات :

١- توجيه الباحثين في مجال علم النفس التربوي بضرورة دراسة التجهيز الانفعالي ودوره الفعال في تنمية العديد من المتغيرات النفسية الإيجابية.

٢- إرشاد القائمين بالتدريس في المراحل التعليمية المختلفة إلى ضرورة مراعاة المشكلات التي يعاني منها مرتفعي القلق الأكاديمي.

٣- إقامة العديد من الندوات وورش العمل في الجامعات لتحسين الصورة الذهنية المدركة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٤- إرشاد القائمين على العملية التعليمية بأهمية متغير المعتقدات المعرفية ودوره المؤثر في التعلم الناجح.

البحوث المقترحة

١- القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالعبء المعرفي لديهم.

٢- الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والصورة الذهنية المدركة بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣- صعوبات التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي.

٤- الفروق في التجهيز الانفعالي بين مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية.

٥- أثر برنامج قائم على التجهيز الانفعالي لتنمية السعادة الدراسية وأثره على الكفاءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أحمد، معتز محمد عبيد.(٢٠١٦). برنامج ارشادي قائم على المعالجة الانفعالية لخفض بعض التفكير الوسواسي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التفسية*، مج٤٠، ع٣.١٥٣– ١٤٠.

حاجم، خالد أحمد، الربيعي ، فاضل جبار جودة.(٢٠١٨). المعتقدات الدافعية وعلاقتها بالوجود النفسي الممتلئ عند طلبة الجامعة، *مجلة العلوم النفسية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*، ع ٢٨، الجزء الثاني. ٩٠٧–٩٤٦.

شبيب، أحمد محمد و البلوشية، عائشة بنت حسين (٢٠١٧) . دراسة الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية ، ٣٠.

شحاده، عز الدين داود محمود و مقابلة، نصر يوسف مصطفى (٢٠١٩). نمذجة العلاقات بين المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك،، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ، ١٠(٢٨).

شحاده، عز الدين داود و مقابلة، نصر يوسف (٢٠٢١). تقنين المعتقدات الدافعية كمكون في أداة المعتقدات الدافعية و استراتيجيات التعلم (MSLQ) لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، ٢٩(١) ، ٦٧٤– ٧٠٢

عبد الله، مجدي عبد الرحمن (٢٠٢٠) إستراتيجية مقترحة لتحسين الصورة الذهنية للجامعات المصرية الناشئة (جامعة جنوب الوادي نموجا) ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، ١٣(٢١) ، ١١٥– ١٥٨.

علي، مصطفى حسن ، السرسي، أسماء محمد محمود (٢٠٢١). برنامج علاجي قائم على المخططات المعرفية والتجهيز الانفعالي لخفض الرهاب الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، *مجلة دراسات الطفولة* ، ٢٤(٩٠)، ١٢٧–١٣١.

محمد، محمد عبد الرءوف عبد ربه (٢٠١٩). التجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي، المجلة التربوية ،*كلية التربية جامعة سوهاج* ، ٦٥.

المؤمن، سوسن عبد الكريم و المصري، أناس رمضان (٢٠١٥) أثر برنامج تدريبي في مهارات الحفظ و التذكر في خفض قلق الامتحان لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية* ، ٤ (٢) .

هنداوي، إحسان نصر عطا الله (٢٠٢٠) . اثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك(الانعصاب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠، (١٠٧)، ١-٣٤.

Afrashteh, M.Y., & Rezaei, S. (2022). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*. 22:38-2-9. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y.

Ajay, C. (2016). An Achievement Motivation and Academic Anxiety of School Going Students. *Psychology and Behavioral Science International Journal*. VoL.1,Issue4. http://dx.doi.org/10.19080/PBSIJ.2016.01.555567

AlKandari, N. (2020). Students Anxiety Experiences in Higher Education Institutions., *IntechOpen, the world's leading publisher of Open Access books,* DOI: http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.92079

Alves, H. & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behavior. *International Journal of Educational Management*. 24(1), 73–85.

Arpan, L., Raney, A. & Zivnuska, S. (2003), A cognitive approach to understanding university image, *Corporate Communications*, Vol. 8 No. 2, 97-113.

Artino, A. & Larochelle, J. & Durning, S. (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*. 44. 1203-12.

Artino, A.R.(2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24,260-270.

Azeem, M.A. (2018). Study of Academic Anxiety and Academic Achievement Among Secondary School Students, *international Journal of Research in Social Sciences*, 8 (3).

Baker, R., (2010). *Understanding Trauma: How io overcome post traumatic stress*, Lion Hudson

Baker, R., Thomas, P., Thomas, S., Santonastaso, M., & Corrigan, E. (2015). *Emotional Processing Scale Manual*. Oxford, UK: Hogrefe.

Baker, R., Thomas, S., Thomas, P. W., & Owens, M. (2007). Development of an Emotional Processing Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 62, 167–178. http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.09.005

Baker,R., Jone,H., matthew,O., Thomas,S. (2004). Emotional Processing and panic, *Behavior research and therapy*, 42 (11).

Baloglu, M., Abbassi, A.,& Kesici, S. (2017). Multivariate Relationships between Statistics Anxiety and Motivational Beliefs, *Education*, V137, n4. 430-444.

Bembenutty, H. (2005). Academic Achievement in a National Sample: The Contribution of Self-Regulation and Motivational Beliefs beyond and above Parental Involvement. Online Submission Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Canada, Apr 2005).

Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and **emotional a**rousal. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 17–32). Pergamon Press.

Borkovec, T. D., & Sharpless, B. (2004). Generalized Anxiety Disorder: Bringing Cognitive-Behavioral Therapy into the Valued Present. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 209–242). Guilford Press.

Cazan, A. (2017). Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire on a Romanian Sample. *Revista de Psihologie an Academiei Romane*. 63(٣) 151-162.

Chow, C., & Chapman, E. (2017). Construct Validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire in a Singapore High School Sample. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 7(2) 107.

Claire, P., & Schaefer,A. (2012). *Visual Attention and Emotional Memory: Recall of Aversive Pictures Is Partially Mediated by Concurrent Task Performance,* University of Leeds. UK.

Decker, M.L., Turk, C.L., Hess, B., &Murray., C.E. (2008).Emotion regulation among individuals classified with and without generalized anxiety disorder, *Journal of Anxiety Disorders*. 22, (3), 485-494.

Feldman,G., Harley, R., Kerrigan., M. &Jacobo, M.(2009). Change in emotional processing during a dialectical behavior therapy-based skills group for major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 47(4):316-21.

Fiori, M., Udayar, S., & Vesely Maillefer, A. (2021). Emotion information processing as a new component of emotional intelligence: Theoretical framework and empirical evidence. *European Journal of Personality*. https://doi.org/10.1177/08902070211007672

Foa, E.B., Huppert, J., & Cahill, S. (2006). Emotional processing theory: An update. Pathological anxiety: *Emotional processing in Etiology and treatment*. 3-24.

Foa, E., & Kozak, M.J. (1986). Emotional Processing of Fear. Exposure to Corrective Information. *Psychological bulletin*. 99. 20.

Frijda, N.H. Manstead, A.S.R. and Bem, S. (2000*). Emotions and beliefs, how Feelings influence Thoughts*. Cambridge University press, Cambridge University.

Gorska,D.(2021). The role of the level of personality organization in emotional processing in Generalized Anxiety Disorder. *Personality and Individual Differences*, 181, October.

Gray, J.R., Braver, T.S.,& Raichle, M.E.(2002). Emotion and cognition work together in the brain. *American psychology association*, 33(6).

Greenberg, D., Kolasi, J ,. Hegsted, C. Berkowitz , Y. L.& Jurist E. (2017). Mentalized affectivity: A new model and assessment of emotion regulation, Greenberg et al. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

Guarnera, M., Magnano, P., Pellerone, M., Cascio, M. I., Squatrito, V., and Buccheri, S. L. (2018). Facial expressions and the ability to recognize emotions from the eyes or mouth. A comparison among old adults, young adults, and children. *J. Genet. Psychol*. 179, 297–310. doi: 10.1080/00221325.2018.1509200.

Hernandez, E.V., Ortega, M., & Briceño, V. (2020). Anxiety and Academic Performance in University Students. A*merican International Journal of Contemporary Research.* 10(2). doi:10.30845/aijcr.v10n2p2.

Hirsch, C. & Holmes, E. (2007). Mental imagery in anxiety disorders. *Psychiatry*. 6. 161–165.

Holmes, E. & Mathews, A. (2006). Mental Imagery and Emotion: A Special Relationship?. *Emotion (Washington*, D.C.). 5(4), 489-497. 10.1037/1528-3542.5.4.489.

Holmes, E, A., Mathews, A., (2010) Mental imagery in emotion and emotional disorders. *Clinical Psychology Review*. 2010; 30: 349–362. doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.001

Hooda, M. &Saini, A.(2017). Academic Anxiety: An Overview, Educational Quest*: An Int. J. of Education and Applied Social Science*. 8(3) , pp. 807-810, December 2017 DOI: 10.5958/2230-7311.2017.00139.8

Jafarbegloo, E., Tehran, H.A., & Bakouei, S. (2020). The impacts of inhalation aromatherapy with lavender essential oil on students' test anxiety: a randomized placebo-controlled clinical trial, 1 Midwifery Department,

Qom University of Medical Sciences, Qom, Iran *Journal of Medicinal Plants*, 19(73): 100-108.

Kavita, K. S. (2014). Motivational Beliefs and Academic Achievement of University Students, IOSR *Journal of Research & Method in Education*. Volume 4, Issue 1 Ver. IV (Feb. 2014), 01-03

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. http://dx.doi.org/10.1080/02699930802619031

Kosslyn, S,M., & Pylyshyn, Z. (1994). Image and brain: The resolution of the imagery debate. MIT Press .Available online at: URL: https://dl.acm.org/citation. cfm?id=180887.

Kotler, P. and Fox, K. (1995), *Strategic Marketing for Educational Institutions*. 2nd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Landkroon, E. , Van Dis, E. , Meyerbroer, K. , Salemink, E. & Hagenaars, M. & Engelhard, (2021). Future-Oriented Positive Mental Imagery Reduces Anxiety for Exposure to Public Speaking. *Behavior Therapy*. 53(1) 10.1016/j.beth.2021.06.005.

Maier, A. , Schaitz, C. , Kroener, J. , Berger, A., Keller, F. , Beschoner, P. , Connemann, B.& Sosic-Vasic, Z. (2021). The Association Between Test Anxiety, Self-Efficacy, and Mental Images Among University Students. *Frontiers in Psychiatry*. 12.

Maghaminejad, F. & Adib, M. & Nematian, F. & Armaki, M. A. (2020). The effects of guided imagery on test anxiety among the 1 st -year nursing students: A *randomized clinical trial. Nursing and Midwifery Studies*. 9. 130.

Marcou, A. & Philippou, G. (2005). *Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematical problem solving*. Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. 3. 297-304. Melbourne: PME

Mazursky, D. &Jacoby, J. (1986).Exploring the development of store image. *Journal of Retailing*, 62 (2), 145-65.

McCarthy,A., Bank,S,R., Campbell,N,C., Summers,M., Burgess,M., &McEvoy,P. (2022). An Investigation of Cognitive and Affective Changes During Group Imagery Rescripting for Social Anxiety Disorder. *Behavior Therap*y.Available online 21 May 2022. https://doi.org/10.1016/j.beth.2022.04.012

Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J., Lopez-Gutierrez, C. & González-Valero, G. (2022). An explanatory model of the relationships between sport motivation, anxiety and physical and social

self-concept in educational sciences students. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02778-9

Mennin., D.S., Heimberg., R.G.,Turk.,C.L., Fresco,D.M.(2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 43(10) , 1281-1310

Nordhall, O., Kenz, I.,& Willander, J.(2021).Emotion and cognition in personal and collective work-identity formation: variable- and person-oriented analyses, 7(6),1-13.

MacLeod, C., & Rutherford, E. (2010). Anxiety and the selective processing of emotional information: Mediating roles of awareness, trait and state variables, and personal relevance of stimuli, *Journal of Behavior research and therapy*, 30(5), 479-491. doi:org/10.1016/0005-7967(92)90032-C.

Millgram, Y., Joormann, J. D., Huppert, J., Lampert, A. & Tamir, M.(2019).Motivations to Experience Happiness or Sadness in Depression: Temporal Stability and Implications for Coping With Stress , *Clinical Psychological Science*, 2019, Vol. 7(1) 143–161 DOI: 10.1177/2167702618797937.

Millgram, Y., Gruber, J.M., Villanueva, C., Rapoport, A., & Tamir, M. (2021). Motivations for Emotions in Bipolar Disorder, *Clinical Psychological Science* 2021, Vol. 9(4) 666–685, DOI: 10.1177/2167702620979583

Mirawdali, S., Morrissey, H.,&Ball, P.(2018).Academic Anxiety and its Effects on academic Performance, *International Journal of Current Research*, 10 (06).70017-70026.

Morina, N., Deeprose, C., Pusowski, Ch., Schmid, M. & Holmes, E. (2011). Prospective mental imagery in patients with major depressive disorder or anxiety disorders. *Journal of anxiety disorders*. 25. 1032-7.

Nasser,H.N. (2014). Motivational Beliefs of University Students. *scholarly research journal for interdisciplinary studies* ,NOV - DECEMBER, 2014. VOL-II/XV,2506-2523.

Nihayah,U., Sadnawi, ASA. & Naillaturrafidah, N. (2021). The academic anxiety of students in pandemic era. Journal of Advanced Guidance and Counseling. 2(1). 39-55. https://doi.org/10.21580/jagc.2021.2.1.6986

özkan, S. (2003) .The roles of motivational beliefs and learning styles on tenth grade students, biology achievement,- Master of Science, Middle East Technical University,.

Palacio, A., Meneses, G. & Pe´rez, P. (2002), The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40 (5). 486-505.

Pile, V., Williamson, G., Saunders, A., Holmes, E., & Lau, J. (2021). Harnessing emotional mental imagery to reduce anxiety and depression in young people: an integrative review of progress and promise. *The Lancet Psychiatry*. 8(9) 836-852.

Pile,V.,& Lau,J,Y.(2020). Intrusive images of a distressing future: Links between prospective mental imagery, generalized anxiety and a tendency to suppress emotional experience in youth. *Behaviour Research and Therapy*, 124,1-8.

Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523-550. https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.5

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1,33-40.

Prima,V., Wahab,N.M., Othman, A.,& Awang, M.G.(2010). A Research for Identifying Study Anxiety Sources among University Students. *International Education Studies.* 3 (2) , 189-196.

Rachman, S. (1980). Emotional processing, *Behaviour Research and Therapy*, 18, 51-60

Reddy, K. J. & Rajan Menon, K. & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*. 11(1). 531-537.

Rubio,I.M., Ángel, N.G., Esteban, M.D., & Ruiz,N. F. (2022). Emotional Intelligence as a Predictor of Motivation, Anxiety and Leadership in Athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19, 7521, 1-6.

Shakir, M. (2014).Academic Anxiety as a Correlate of Academic Achievement. *Journal of Education and Practice* .5(10) .

Singh, K. K. (2014). Motivational Beliefs and Academic Achievement of University Students, *Journal of Research & Method in Education*, 4 (1), 01-03 www.iosrjournals.org

Umarji, O., Mcpartlan, P., Moeller, J. Li, Q., Shaffer, J., & Eccles, J.(2021).The motivational system of task values and anticipated emotions in daily academic behavior. *Motivation and Emotion*. 45. 1-18.

Watson, J, C., &Sharbaneem, J, M.(2022). *Emotion Focused Therapy – Case Conceptualization and Treatment: Adults, chapter,* Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition), 6, 105-128.

Wauthia, E. & Rossignol, M. (2016). Emotional Processing and Attention Control Impairments in Children with Anxiety: *An Integrative Review of Event-Related Potentials Findings. Frontiers in Psychology*. 7.

Whelton, W.J.(2004). Emotional processes in psychotherapy: evidence across therapeutic modalities. Clinical Psychology & Psychotherapy,11,58-71 .

Wilson, A. (1999). Strategic imaging in academe: a study of college and university images as perceived by prospective college students", dissertation submitted as partial fulfilment of the requirements for the Doctor of Philosophy Degree, Southern Illinois University, Carbondale, IL.

Van Hout, W. J.P.J. Emmelkamp, P. M.G. (2002). motional Processing in Encyclopedia of Psychotherapy.

Veloso, G. & Ty, W. E. (2021). The Effects of Emotional Working Memory Training on Trait Anxiety. *Front Psychol*. 391-393. doi: 10.3389/fpsyg.2020.549623.