الخصائص السيكومترية لمقياس بهجة التعلم

أ.د/ . سهير انور محفوظ
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

أ.م.د/ رياض سليمان طه
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة عين شمس

أ/مروة محمد سعيد زكي
باحثة بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى حساب الخصائص السيكومترية لمقياس بهجة التعلم، على عينة بلغت 120 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (60 ذكر / 60 أنثى). وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتميز بالاتساق الداخلي وتم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة

الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وأن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01 كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وظهر أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.70 – 0.85) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس. وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس بهجة التعلم باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20 واتضح أن جميع مفردات مقياس بهجة التعلم كانت دالة عند مستوى 0.01 ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البنية لمقياس بهجة التعلم. وتم حساب قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، واتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات المقياس. وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

الخصائص السيكومترية لمقياس بهجة التعلم

أ.د/ . سهير انور محفوظ
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

أ.م.د/ رياض سليمان طه
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة عين شمس

أ/مروة محمد سعيد زكي
باحثة بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة

إن الاهتمام بعملية التعلم في حياة الإنسان غاية منشودة، وجودة التعلم تتأثر بدور الانفعالات في هذه العملية ؛ فالتعلم ينبغي أن يكون باعثا على البهجة وهو يكون كذلك بقدر ما يكون منبعثا من ذاتنا، ومقبلين عليه ومتحمسين له وموجهين نحو أهداف بنائية وايجابية، وعاملين على تحقيق تلك الأهداف من خلال تمكننا من المهارات والأدوات التي نستخدمها بفاعلية في السعي إلى الوصول إلى الغاية المنشودة.

وتبرز أهمية الانفعالات في عملية التعلم فهي تساعد الفرد في تنظيم خبراته وتحافظ عليها كما تدفعه إلى العمل بصورة تسهم في تحقيق الهدف الذي يسعى اليه، ولا يقتصر الأمر على أهمية دور الانفعالات بصفة عامة في عملية التعلم، بل أن الانفعالات الموجبة يمكن أن تيسر نجاح التعلم.

وتعد بهجة التعلم من الانفعالات الأكاديمية التي يمكن أن تجعل المتعلم يشعر بمتعة في عملية التعلم، وذلك في وجود البيئة التعليمية المناسبة مع تسلسل الخبرات التعليمية بصورة سليمة وهو أمر ضروري للتعلم، خاصة بالنسبة للأطفال الذين لا يزالون في فترة النمو المبكر.

وقد استخدم (سيد عثمان, 1992) هذا المفهوم في كتابه "بهجة التعلم" ليعبر عن فطرة التعلم وطبيعته عند الإنسان والتي من خلالها يصل الانسان إلى جوهر حاجاته ويتسع وعيه وعمقه، حيث يرى أن البهجة تؤثر على كفاءة التعلم وعلى قابلية التعلم عند الانسان.

وأكد عثمان أن فطرة التعلم هي البهجة وأن هذا الانفعال يظهر جليا عند تمكن الطفل من أداء عمل ما مثل "اتقان الطفل التحكم في توجيه دراجته والتمكن من قيادتها والهيمنة عليها." (سيد عثمان، 1992، 7)

وتعتبر البهجة أحد الانفعالات الايجابية، وهي الانفعالات التي يتم وصفها على أنها سارة ويمكن أن تختلف الانفعالات الايجابية من حيث التنشيط الفسيولوجي والمعرفي (ويسمى أيضاً

الاستثارة arousal والذي يعد جزءاً من الانفعال). وتعتبر البهجة Joy والإثارة Excitement والأمل Hope والفخر Pride انفعالات ايجابية منشطة activating positive emotions في حين أن الراحة والاسترخاء انفعالات ايجابية غير منشطة أو مثبطة deactivating positive emotions. على سبيل المثال، تزيد الإثارة من المؤشرات الفسيولوجية للاستثارة مثل معدل ضربات القلب، في حين أن الاسترخاء يقلل من هذه المؤشرات.(Pekrun, 2014, 12)

أظهرت الاكتشافات الحديثة الدور المهم الذي تؤديه الانفعالات الايجابية في تحديد وتنظيم الصحة العقلية والبدنية. بالنسبة للصحة البدنية؛ ارتبطت الانفعالات الايجابية بشكل موثوق بتقليل خطر الإصابة بالأمراض والوفيات. حيث ترتبط بصحة القلب والأوعية الدموية كما تم قياسهم من خلال تحسين معدلات البقاء على قيد الحياة بين مرضى القلب وتزيد من تدفق الدم إلى عضلة القلب وتحسن الأداء الصحي للأوعية الدموية. وبالنسبة للصحة العقلية؛ ترتبط الانفعالات الإيجابية بشكل متبادل بإيجاد معنى إيجابي في كل من أحداث الحياة العادية والسلبية، وقد ثبت أنها تحسن قدرات حل المشكلات، والانتباه المعرفي، والذاكرة، والميل إلى الاستجابة بمرونة للتحديات (Kratz et l., in Lopez, 2009, pp. 319–320).

ويمكن أن تؤدي الانفعالات الايجابية المُنشطة مثل بهجة التعلم إلى زيادة اهتمام الطلاب ودافعيتهم. وتساعد هذه الانفعالات على تكوين الذكريات الايجابية وعلى التقييم الايجابي لقيمة المهام وكفاءة الفرد في حلها. على النقيض من ذلك، فإن تأثيرات الانفعالات الايجابية المُثبطة ربما تكون أكثر تعقيداً، فالاسترخاء والراحة اللطيفة يمكن أن تقلل من أي دافع لمواصلة بذل الجهد، ولكن يمكن أن تعزز الدافع للبدء مع المواد التعليمية في وقت لاحق.(Pekrun, 2014)

وذكر (Hasan, 2016) أن البهجة عندما ترتبط بالتعلم والتدريس يمكن أن تضيف وتزيد عمليات التعلم ايجابية.

وتُعد بهجة الأطفال أثناء التعلم عامل مهم في التعلم الناجح والمستمر. التعلم المبهج هو تعلم فعال كما انه محفز للهمم وغالبا يعرف من قبل الأطفال على انه مرح fun. وهو تعلم يتميز بالدافعية الداخلية وهو مبهج من أجل الاندماج في مهام التعلم ومن أجل التعلم الفعال نفسه. (Harley, 2003)

مشكلة الدراسة

مع تقدم علم النفس التربوي اتجه الباحثون لدراسة المفاهيم النفسية الايجابية بشكل عام، مما استدعى الحاجة لبناء مقاييس جيدة لقياس هذه المفاهيم الجديدة، وتعتبر بهجة التعلم Enjoyment of learning رغم أهميتها مفهوم لم يتم تناوله بشكل مباشر في الدراسات النفسية – على حد علم الباحثة – إلا قليلا.

وفي مجال علم النفس التربوي، البحوث التي تتناول الانفعالات قليلة، وهذا القليل الذي يوجد يركز أكثر على الانفعالات السلبية بدلا من الانفعالات الإيجابية. كما أن دراسة الانفعالات في محيط المدرسة قليلة بشكل مفاجئ، وتعد انفعالات الرفض والانفعالات السلبية عامة قد بحثت أكثر من تلك الإيجابية. (Rantala & Määttä, 2012)

وبهجة التعلم من الانفعالات الاكاديمية الايجابية التي لها دورا كبيرا في عملية التعلم خاصة في مراحل التعلم الصغيرة، لأهمية هذا السن في غرس حب العلم وإثارة الدافعية الداخلية للتعلم عند الأطفال، حيث أن البهجة جزء لا يتجزأ من التعلم، فهي تقود البهجة الطلاب إلى التعلم بدلاً من الابتعاد عنه.

يمكن أن يكون للانفعالات الاكاديمية بالغ الأثر على التعلم والتحصيل. لذلك، فإنه أمر مهم أن يتفهم المعلمون الانفعالات التي يمر بها الطلاب وأن يتعاملوا معها، ويمكن التحدث مع الطلاب حول الانفعالات التي يمرون بها واستخدام المناقشة الجماعية في الفصل الدراسي لمشاركة الخبرات الانفعالية. كما يجب مراعاة أن الانفعالات لها سمات عالمية وتفرد فردي، ولهذه الاسباب يجب على المعلمين تجنب استخدام الصورة النمطية التي تتمثل في أن الطالب سيتفاعل بنفس الانفعال مع مختلف المواد الدراسية والمواقف الأكاديمية. (Pekrun, 2014)

اقترح نموذج التوسيع والبناء لفريدريكسون أن الانفعالات الإيجابية المتعلقة بالتعلم مثل الفخر والبهجة يمكن أن توسع نطاق إدراك الأفراد وأنشطتهم ، وتساعد على تصور الأهداف والتحديات وانفتاح العقول للأفكار الإيجابية. يمكن أن تساعد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية الأفراد على البحث بنشاط عن فرص التعلم والموارد، وتعزيز قدر أكبر من المثابرة والجهد، مما يجعل الطلاب يشعرون بمزيد من الاندماج في التعلم. على العكس من ذلك، يميل الطلاب الذين يعانون من الانفعالات الأكاديمية السلبية، مثل القلق والملل، إلى التركيز على التهديدات، والتي ستحد من الموارد المعرفية الضرورية لأنشطة التعلم. وبالتالي، يمكن أن تؤثر

الانفعالات السلبية المتعلقة بالتعلم تأثيرًا سلبيًا على إدراك الطلاب وسلوكياتهم والتي ستزيد من إعاقة اندماج الطلاب في التعلم. باختصار، قد تكون الانفعالات الأكاديمية عاملاً مهمًا في التعلم والاندماج؛ حيث تلعب الانفعالات الأكاديمية الإيجابية دورًا دافعًا بينما تلعب الانفعالات الأكاديمية السلبية الدور المقابل (Zhen et al., 2017, p. 211)

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. هل يتمتع مقياس بهجة التعلم بدرجة مناسبة من صدق البنية؟
2. هل يتسم مقياس بهجة التعلم بالاتساق الداخلي؟
3. ما مدى ملاءمة مفردات كل من البعد المعرفي Cognitive والبعد الفسيولوجي Physiological والبعد الوجداني Affective والبعد التحفيزي Motivational كأبعاد مقياس بهجة التعلم؟
4. هل يتمتع مقياس بهجة التعلم بدرجة مناسبة من الثبات؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس بهجة التعلم (إعداد الباحثة)، والتحقق من ملاءمة المفردات لكل بعد من أبعاد بهجة التعلم.

أهمية الدراسة

1. تظهر أهمية الدراسة في بناء مقياس لمفهوم بهجة التعلم وعلى حد علم الباحثة لا توجد مقاييس لقياس هذا المفهوم في الدراسات العربية.
2. تحديد بنية بهجة التعلم كانفعال ايجابي وتمييز المفهوم وتحديد أبعاد بهجة التعلم.
3. قد تعد هذه الدراسة إضافة إلى رصيد الدراسات العربية، والذي بحاجة إلى العديد من المقاييس التي تهتم بالمفاهيم النفسية الجديدة، وبصفة خاصة المفاهيم النفسية الايجابية.

مصطلحات الدراسة

الانفعالات Emotions

الانفعالات جزء من الانسان في الحقيقة. وعندما نكون غير قادرين على الشعور بالانفعالات، سواء كانت ايجابية أو سلبية، يلجأ الطبيب فوراً لتدابير جذرية لفهم السبب وللتدخل إذا احتاج الأمر. ويمكن تعريف الانفعال على أنه حالة نفسية تعرف بالمشاعر الذاتية ولكنها أيضاً انماط

مميزة من السلوكيات والافكار المثارة نفسياً. تميل الانفعالات إلى التركيز على حدث معين أو ظروف معينة خلال الماضي أو الحاضر أو المستقبل، ومع ذلك فمن المرجح أن تكون الانفعالات قصيرة المدى ويكون الانسان على وعي بها في وقت الحدوث (Hefferon & Boniwell, 2011).

وتُعرف في قاموس Webster على أنها الحالة التي تصل بالمشاعر إلى درجة الوعي awareness وتعتبر استجابة معقدة تجمع بين الحالة العقلية والفسيولوجية. الانفعالات هي استجابة الفرد للخبرة كما أنها تثير الانتباه وهم جوهر آليات البقاء (Ruggiero, 2005, p. 11).

الانفعالات الايجابية Positive Emotions

الانفعالات الايجابية هي الانفعالات التي يتم وصفها على أنها سارة و يمكن أن تختلف الانفعالات الايجابية من حيث التنشيط الفسيولوجي والمعرفي (ويسمى أيضاً الاستثارة arousal والذي يعد جزءاً من الانفعال). وتعتبر البهجة Joy والإثارة Excitement والأمل Hope والفخر Pride انفعالات ايجابية منشطة activating positive emotions في حين أن الراحة والاسترخاء انفعالات ايجابية غير منشطة أو مثبطة deactivating positive emotions. على سبيل المثال، تزيد الإثارة من المؤشرات الفسيولوجية للاستثارة مثل معدل ضربات القلب، في حين أن الاسترخاء يقلل من هذه المؤشرات (Pekrun, 2014, p. 12). وينظر إلى الانفعالات الايجابية على أنها رئيسة ومرغوبة، بينما ينظر إلى الانفعالات السلبية كالمتطفلة. ومع ذلك، يحذر أحد علماء الإنسانيات في فنلندا من اعتبار الانفعالات كحالات ثقافية تماما بدون أي مكونات بيولوجية أو نمائية، فالخبرات الانفعالية والتعبير عنها يتأثر بكل من :اللغة، والأعراف الاجتماعية، والنوع (Rantala & Määttä, 2012).

بهجة التعلم Enjoyment of learning

انفعال سار وغالبا ما يكون شديداً، ويحدث عادة في غضون بيئة آمنة ومستقرة، وأن الشعور الممتد بالبهجة يُصاحبه اتساع مماثل للإدراك perception وإحساس قوي بالاتصال مع الآخرين وشعور عميق بالاتصال باللحظة الراهنة وإحساس بالحرية الوجودية existential freedom والاعتقاد بأن العالم مزدهر.

وترى الباحثة ان هذا التعريف قد وضح انفعال البهجة وخصائص السياق الذي يحدث من خلاله (الأمن والاستقرار النفسي) وركز على المكون المعرفي لهذا الانفعال أكثر من المكون الوجداني، وهو إلى حد كبير تعريف شامل، رغم أن هذا التعريف ينقصه توضيح أن النشاط يكون مكافئاً في حد ذاته مع توافر الدافعية الداخلية.(المكون التحفيزي).

الإطار النظري والدراسات السابقة

بهجة التعلم

تعريف بهجة التعلم في السياق التربوي

رأت كل من (Rantala & Määttä, 2012) أن البهجة مفهوم يشمل المتعة حيث قامت بتعريف بهجة التعلم joy of learning على أنه المفهوم الأكبر الذي يشمل جميع الانفعالات والحالات الانفعالية emotions and emotional states التي تحدث في المدرسة.

أما (Wölk, 2008) يفرق بين having fun وبين experience joy موضحا أنه لا يستخدم كلمة المرح أو اللهو fun كمرادف للبهجة. فبالنسبة للعديد من الأطفال، أنهم يلهون يعني الاستمتاع بمشاهدة التلفاز أو ارسال رسائل نصية لأصدقائهم، أو حتى اللعب في الملاهي.

إن الاستمتاع بالمرح يجلب لنا البهجة، لكن الطلاب في المدرسة لا يحتاجون إلى المرح بل يحتاجون لخبرة البهجة. وفقا لقاموس Random House، تعني البهجة "انفعال من السرور أو السعادة الكبيرة التي يسببها حدوث شيء جيد أو مرضي." وبالتأكيد يمكن لمدارسنا أن تفعل بعضًا من ذلك. فالبهجة والتعلم – بما في ذلك محتوى المدرسة – لا يستبعد أحدهما الآخر.

الأطر النظرية المفسرة لبهجة التعلم

نظرية التوسيع والبناء (Barbara L. Fredrickson)

The broaden and build theory of positive emotions

أشارت Barbara L. Fredrickson إلى أن الانفعالات الإيجابية تؤدي إلى سلوك جديد أو موسع، وأنها تؤدي مع مرور الوقت إلى موارد ذات معنى طويل الأجل، مثل: المعرفة والعلاقات الاجتماعية.

وقد صاغت Fredrickson نظرية التوسيع والبناء للانفعالات الايجابية (Fredrickson, 1998). وتشير هذه النظرية إلى أن بعض الانفعالات الإيجابية المنفصلة – بما في ذلك البهجة والاهتمام والرضا والفخر والحب –على الرغم من كونها مختلفة ظاهريا، إلا أن جميعها

تشترك في القدرة على توسيع مخزون التفكير اللحظي في الفعل للأفراد people's momentary thought–action repertoires وبناء مواردهم الشخصية الدائمة، بدءاً من الموارد الجسدية والفكرية إلى الموارد الاجتماعية والنفسية.

تصف نظرية التوسيع والبناء للانفعالات الإيجابية الآثار قصيرة المدى للانفعالات الإيجابية على الانتباه والإدراك والحوافز والاستجابات الفسيولوجية، وتشرح كيف تنتج هذه التأثيرات المؤقتة تغيرات طويلة الأجل في الموارد الشخصية للأفراد. على سبيل المثال، تخيل شخصًا ينطوي يومه على لحظة مرحة من الفرح أو التسلية. في وقت لاحق، سيكون هو أو هي أكثر تفاؤلا وتوسعا، ربما يكون ودودا بشكل غير عادي تجاه أحد معارفه أو صديقه، أو يهتم بموضوع يتم تجاهله عادة. إذا تم القيام به بشكل متكرر، فقد يقوم بتطوير صداقة جديدة أو منطقة خبرة، والتي ستكون ممتعة وذات قيمة عملية في المستقبل.(Fredrickson, 2001)

واذا نظرنا إلى بهجة التعلم من منظور Frederickson نرى أنه انفعال ايجابي يحدث خلال عملية التعلم ويوسع نتائج التعلم المرجوة حيث أن البهجة كانفعال ايجابي يفترض أنه يعزز اللعب، والابداع، والسلوك الاجتماعي والفكري والفني. كما أن الاهتمام يجلب الرغبة في الاستكشاف والتعلم ويعمل على استقبال المعلومات والخبرات الجديدة، وتوسيع الذات في هذه العملية. (Fredrickson, 2001, p. 220)

افترضت Fredrickson بأن الوجدان الإيجابي من المرجح أن يعزز السلوك الأكاديمي والاندماج، وتظهر الأدلة الجوهرية أن المشاركة في أنشطة التعلم مرتبطة بشكل إيجابي بالنجاح الأكاديمي. من المحتمل أن تعزز الانفعالات الإيجابية، وخاصة الاهتمام والفضول، الإنجاز لأن الطلاب المهتمين الذين يفخرون بعملهم لديهم حافز للبحث عن موارد التعلم التكميلية. وبالمثل، افترض (Pekrun et al., 2007) بأن بهجة التعلم ترتبط بشكل إيجابي بالدوافع الخارجية والداخلية. تتوافق هذه النتائج مع الأدبيات المتعلقة بدوافع الإتقان (بما في ذلك الدافع الداخلي، والكفاية الذاتية self–adequacy، والبقاء تحت السيطرة locus on control)، والذي يرتبط غالبًا بالفخر والبهجة والأمل، وهو مرشح رئيسي للتوسط في الارتباطات بين كل من الانفعالات والإنجاز (as cited in Valiente et al., 2012, p. 133)

نظرية التحكم–القيمة The control–value Theory (Pekrun)

تتعلق النظرية بانفعالات التعلم والتحصيل بشكل أكثر تحديدًا، حيث تفترض نظرية (Pekrun, 2006) التحكّم– القيمة أن الانفعالات تؤثر على دافعية الطلاب وتعلّمهم، وعلى نتائج التعلم، وبالتبادل، وتؤثر هذه العوامل على الانفعالات، وعلى تقييم الطلاب السابق لها، والبيئات الاجتماعية التي تسببها.

نموذج Pekrun التصوري للانفعالات والذي تم اختباره على وجه الخصوص في سياق أكاديمي وتحصيلي يمثل مخطط التصنيف الذي يأخذ المعايير التقليدية التكافؤ (الإيجابية مقابل السلبية) والتنشيط (تنشيط مقابل تثبيط)، وتصنف الانفعالات الأكاديمية في ضوء هذه المعايير. وحيث يفترض هذا النموذج أن الانفعالات الأكاديمية المختلفة لها تأثيرات محددة على التعلم والتحصيل، فيميز بين الانفعالات ذات التنشيط الإيجابي (البهجة، الفخر، الأمل)، والتثبيط الإيجابي(الراحة، الاسترخاء)، والتنشيط السلبي (القلق، الغضب، الخزي / الشعور بالذنب)، والتثبيط السلبي (الملل، اليأس، خيبة الأمل). وقد يكون من المتوقع أن يكون للانفعالات ذات التنشيط الإيجابي تأثيراً إيجابياً على التعلم والتحصيل، كما أن الانفعالات السلبية غير النشطة قد يكون لها تأثير سلبي، ولا يمكن افتراض تأثير إيجابي بسيط للانفعالات الإيجابية أو تأثير سلبي بسيط للانفعالات السلبية. ومع ذلك، قد تكون الانفعالات السلبية المثبطة ضارة للتعلم والتحصيل.

ولفهم الأسباب التي تجعل للانفعالات دوراً مهماً في عملية التعلم والتحصيل، تقدم نظريات التقييم appraisal theories إطاراً لفهم وتفسير أسباب الانفعالات، فيخبر الفرد نفس الموقف بطرق مختلفة، اعتمادًا على تفسيره للموقف. وفي التوجه إلى نظريات التقييم، وخاصة في سياق التعلم والتحصيل، وضع Pekrun نظرية التحكم القيمة. وتشير هذة النظرية إلى أن التحكم الذاتي في موقف التعلم والتحصيل، وكذلك القيمة الذاتية لعملية التعلم والتحصيل، هما أمران أساسيان لتفسير الخبرة الانفعالية، حيث يواجه الطلاب مواقف مختلفة في التعليم ويقدرون هذه المواقف اعتمادًا على الخبرات السابقة والسياق الاجتماعي وأهدافهم الشخصية ومصالحهم وعوامل الشخصية الأخرى، كما تم التأكيد على تأثير السياق الاجتماعي والبيئة التعليمية على انفعالات التعلم والتحصيل من قبل Pekrun فنظام التعليم وتقييم الطلاب

للموقف والتوقعات وأهداف التعلم والتحصيل، وأيضاً نتائج التحصيل، والعواقب لها تأثير على انفعالات الطلاب(Pekrun et al., 2002).

أظهرت الأبحاث أن الطلاب يخبرون العديد من الانفعالات أثناء تلقي الدروس وأثناء الدراسة وأثناء الاختبارات والامتحانات. يمكن أن تكون هذه الانفعالات ايجابية أو سلبية ويمكن أن تكون شديدة ومتكررة. بعض هذه الانفعالات يتم جلبها من الحياة خارج المدرسة إلي الفصل الدراسي. ومع ذلك فإن العديد منها ينشئ في الأوساط الاكاديمية وهناك أربع مجموعات من الانفعالات الأكاديمية ذات صلة خاصة بتعلم الطلاب(Pekrun, 2014).

1) انفعالات التحصيل (الإنجاز) Achievement Emotions

الانفعالات التي تتعلق بالأنشطة أو النتائج التي يتم الحكم عليها وفقًا لمعيار الجودة المرتبط بالكفاءة. في المجال الأكاديمي، يمكن أن تتعلق انفعالات الإنجاز بالأنشطة الأكاديمية مثل الدراسة أو إجراء الاختبارات ونتائج النجاح أوالفشل لهذه الأنشطة. وفقًا لذلك، هناك مجموعتان من انفعالات الإنجاز هما الانفعالات المرتبطة بالنشاط، مثل الاستمتاع أو الملل أثناء التعلم، والانفعالات المرتبطة بالنواتج، مثل الأمل والفخر المرتبطين بالنجاح، أو القلق واليأس والخزي المرتبط بالفشل.

تنتشر انفعالات التحصيل في الأوساط الأكاديمية، خاصة عندما يتم توضيح أهمية لبنجاح والفشل للطلاب(Pekrun, 2014).

2) الانفعالات المعرفية Epistemic emotions

وتسمى هذه الانفعالات بالانفعالات المعرفية لأنها تتعلق بالجوانب المعرفية للتعلم والأنشطة المعرفية. أثناء التعلم، يمكن اختبار العديد من الانفعالات إما كانفعالات الإنجاز أو الانفعالات المعرفية، اعتمادًا على تركيز الانتباه (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

3) انفعالات الموضوع Topic Emotions

أثناء الدراسة أو حضور الفصل، يمكن أن تثار الانفعالات من خلال المحتويات التي تغطيها المواد التعليمية. ومن الأمثلة على ذلك الانفعالات الوجدانية المتعلقة بمصير بطل الرواية عند قراءة رواية، أو الانفعالات التي تثيرها الأحداث السياسية التي تم تناولها في الدروس السياسية، أو الانفعالات المتعلقة بالموضوعات في فصل العلوم. على النقيض من الإنجاز والانفعالات المعرفية، فإن انفعالات الموضوع لا تتعلق مباشرة بالتعلم وحل المشكلات. ومع ذلك، يمكنهم

التأثير بقوة على اندماج الطلاب من خلال التأثير على اهتماماتهم ودوافعهم في المجال الأكاديمي.(Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012)

4) الانفعالات الاجتماعية Social Emotions

يقوم التعلم الأكاديمي في سياقات اجتماعية. حتى عندما يتعلم الطلاب بمفردهم، لا يتصرف الطلاب في فراغ اجتماعي؛ ففي الواقع، فإن أهداف ومحتويات ونتائج التعلم تكون موجهة اجتماعياً. حيث تحفز السياقات الأكاديمية عددًا كبيرًا من الانفعالات الاجتماعية المتعلقة بالأشخاص الآخرين. تشمل هذه الانفعالات انفعالات الإنجاز الاجتماعي social achievement emotions، مثل الإعجاب أو الحسد أو الازدراء أو التعاطف المرتبط بنجاح الآخرين أوفشلهم، وكذلك انفعالات عدم الإنجاز non-achievement emotions، مثل الحب أو الكراهية في العلاقات مع زملاء الدراسة والمعلمين.

يمكن لهذه الانفعالات أيضًا التأثير بشكل غير مباشر على التعلم من خلال تحفيز الطلاب على الاندماج أو الانسحاب من التفاعلات المتعلقة بالمهام مع المعلمين وزملاء الدراسة & Linnenbrink-Garcia, 2012).

تعقيب على الإطار النظري

يتضح من العرض السابق النظريات الأساسية التي تتبناها الباحثة والمتصلة بدور الانفعالات الايجابية في عملية التعلم، وبصفة خاصة نظرية التحكم القيمة والتي حددت البهجة كأحد الانفعالات الاكاديمية الايجابية.

قياس بهجة التعلم

لقياس بهجة التعلم بحثت الباحثة عن مقاييس البهجة السابقة في أدبيات علم النفس ولم تجد مقياسا خاصا بالبهجة كانفعال متفرد، ولكن وجدت بعض المقاييس الأجنبية والعربية التي تقيس الانفعالات الاكاديمية بصفة عامة ،وحصرتها الباحثة فيما يلي:

المقاييس السابقة للانفعالات الاكاديمية

اعتمدت معظم الدراسات في مجال الانفعالات الأكاديمية على مقياس الانفعالات الأكاديمية الذي صممه Pekrun أو استخدام جزء منه سواء بنفس شكله او بترجمته للغة الدراسة.

1) استبيان الانفعالات الأكاديمية Achievement Emotions Pekrun Questionnaire (AEQ)

استبيان Achievement Emotions (AEQ) عبارة عن أداة تقرير ذاتي متعددة الأبعاد مصممة لتقييم انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعات. وهو يعتمد على برنامج البحث الكمي والنوعي الذي فحص انفعالات الطلاب من ذوي الخبرة في مواقف التحصيل الأكاديمي (في دراسة (Pekrun et al., 2002a)). يقيس AEQ عددًا من الانفعالات المختلفة لكل فئة من الفئات الرئيسية الثلاث لمواقف التحصيل الأكاديمي، أي حضور الفصل والاستذكار وإجراء الاختبارات والامتحانات. في نسخته الحالية، يمكن استخدام AEQ لتقييم ثمانية انفعالات مختلفة متعلقة بالفصل، وثمانية انفعالات متعلقة بالتعلم، وثمانية انفعالات للاختبار. هناك ثلاثة أقسام في استبيان AEQ ، تحتوي على مقاييس الانفعالات المتعلقة بالفصل، والمتعلقة بالتعلم، والاختبار. تتضمن مقاييس الانفعالات المرتبطة بالفصل 80 مفردة وتقيس الانفعالات الثمانية التالية: بهجة التعلم، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والعار، واليأس، والملل. تتكون مقاييس الانفعالات المتعلقة بالتعلم من 75 مفردة تقيم نفس مجموعة الانفعالات في مواقف الدراسة. تتضمن مقاييس انفعالات الاختبار 77 مفردة يتعلق بالاستمتاع المرتبط بالاختبار، والأمل، والفخر، والراحة، والغضب، والقلق، والعار، واليأس.

داخل كل قسم، يتم ترتيب المفردات في ثلاث مجموعات لتقييم الخبرات الانفعالية قبل وأثناء وبعد التعرض لمواقف الإنجاز التي يتناولها القسم.(Pekrun et al., 2005)

يعتبر مقياس الانفعالات الأكاديمية لPekrun هو الأساس لجميع مقاييس انفعالات التحصيل والانفعالات الأكاديمية سواء العربية أو الأجنبية – على حد علم الباحثة– ونظرية التحكم القيمة هي الإطار النظري المستخدمة لهذه المقاييس.

2) مقياس انفعالات التحصيل لزينب شعبان، يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الفروق الفردية في الانفعالات السالبة والموجبة، المنشطة وغير المنشطة في ثلاث سياقات أكاديمية هي الاستذكار وقاعات الدراسة والموقف الاختباري عبر ثلاث فترات زمنية قبل واثناء وبعد كل سياق أكاديمي وذلك بالنسبة ل 8 انفعالات هي البهجة، والفخر، والرجاء، والقلق، والغضب، والخجل، والملل، واليأس. طبق المقياس على 3 مجموعات من المفحوصين من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس الفرقة الثانية والرابعة بلغ عددهم (81، 248، 286) على الترتيب. يتكون المقياس من 72 مفردة موزعة على ثلاث مقاييس فرعية كل مقياس يتكون من 24 مفردة تقيس ال 8 انفعالات. تم حساب صدق

المقياس بطريقتين هما صدق التكوين الفرضي (البنية) Construct Validity، والصدق المرتبط بالمحك Related Validity–Criterion. وتم حساب الثبات بطريقتين هما ألفا كرونباك والتجزئة النصفية. جاءت جميع قيم معاملات الثبات في حدود مقبولة ما يبرر الثقة في المقياس.

3) مقياس الانفعالات الأكاديمية (مروه بغدادي, 2016)، اشتمل المقياس على قياس سبعة انفعالات أكاديمية وهو عبارة عن 97 مفردة موزعة كالتالي 15 مفردة تقيس بهجة التعلم، 14 مفردة تقيس الأمل، 13 مفردة تقيس الفخر ، 17 مفردة تقيس القلق، 14 مفردة تقيس الغضب، 15 مفردة تقيس الخجل، 13 مفردة تقيس الملل. وذلك على 129 تلميذا من العاديين و 67 تلميذا من المتفوقين أكاديميا بالصف الثاني الإعدادي. مكونات المقياس مكونات وجدانية ومعرفية وفسيولوجية ودافعية حسب نظرية التحكم القيمة. لحساب صدق المقياس تم استخدام الصدق العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation. وتم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات وكانت النتيجة جيدة ويمكن الاعتماد عليها. والمقياس صادق وثابت مما يدعو إلى الاطمئنان إلى استخدامه والثقة في نتائج البحث الحالي حيث أنه يقيس ما يتوقع قياسه.

4) مقياس الانفعالات الأكاديمية(عبدالمنعم أحمد الدردير, 2020) هدف هذا المقياس إلى قياس الانفعالات الأكاديمية التي يمر بها طلاب الجامعة والتي ترتبط بعملية التعلم في مواقف التعلم المختلفة وذلك خلال حضور المحاضرات والمرتبطة بأداء الاختبارات وخلال قيامهم بعملية التعلم والاستذكار وأداء المهام الأكاديمية سواء كانت هذه الانفعالات قبل أو اثناء أو بعد المرور بمواقف التعلم المختلفة، وتم تطبيقه على 386 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكليات التربية والاداب والعلوم. يشمل المقياس ثمانية انفعالات: ثلاثة ايجابية(البهجة، الامل، والفخر) وخمسة سلبية (القلق، الملل، الغضب، الخجل، اليأس) وتكون المقياس من 68 مفردة. تم التحقق من صدق مقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة بعد تحديد الصدق البنائي للمقياس باستخدام الصدق العاملي ويتمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة تدل على أن المقياس ثابت وصالح للاستخدام وذلك باستخدام معامل ألفاكرونباخ. يتمتع المقياس بمعاملات اتساق داخلي مقبولة.

5) مقياس انفعالات التحصيل، قام (محمد بن سليمان الوطبان, 2013) بتعريب الجزء الاول فقط من مقياس الانفعالات الأكاديمية لPekrun الذي يتناول الانفعالات التي يعيشها الطلاب خلال حضورهم المحاضرات، يتألف المقياس من 42 مفردة، وتتوزع فقرات المقياس على سبعة انفعالات تمثل انفعالات التحصيل كالتالي: القلق 5 عبارات الفخر 5 عبارات الخجل 9 عبارات الاستمتاع 4 عبارات اليأس 4 عبارات الغضب 5 عبارات والملل 10 عبارات. تم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ وتم التأكد من الصدق باستخدام الصدق العاملي من الدرجه الاولى. وتم تطبيق المقياس على 555 طالبا من جامعه القصيم.

6) استبيان الانفعالات الأكاديمية،)القصبي &وسام حمدي، (2017 وهو أداة تقرير ذاتي تهدف إلى تقسيم الانفعالات المرتبطه بالأنشطة التحصيلية في المواقف الأكاديمية، وهو مكون من 52 مفردة موزعة على ثمان مقاييس فرعية للانفعالات: ثلاث انفعالات ايجابية هي الأمل، الفخر، الاستمتاع وخمس انفعالات سلبية هي اليأس، القلق، الغضب، الملل، الخجل. تم التحقق من صلاحية المقياس للتطبيق في البيئة العربية ومدى ملائمته للهدف والأبعاد الفرعية من خلال صدق المحكمين كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط حيث أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان– براون. تم تطبيق المقياس على 132 طالب وطالبة من طلبة المستويين الثالث والرابع كلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد.

تحديد السياق الظرفي

تحدث الانفعالات التحصيلية في سياقات أكاديمية مختلفة، مثل حضور قاعات الدراسة، والاستذكار، وإجراء الاختبارات والامتحانات. وتختلف هذه السياقات فيما يتعلق بوظائفها الاجتماعية. كما يمكن أن تختلف الانفعالات عبر هذه السياقات أيضاً. فعلى سبيل المثال، قد يختلف الاستمتاع بالتعليم في قاعات الدراسة عن الاستمتاع بتحدي الامتحان، فقد يكون بعض الطلاب متحمسين عند الذهاب إلى قاعات الدراسة، والبعض الآخر عند كتابة الامتحانات. وبالتالي، ينبغي أن تميز مقاييس انفعالات التحصيل بين الانفعالات التي تختبر في هذه السياقات المختلفة.(Pekrun et al., 2011)

وبناء عليه، فإن مفردات مقياس بهجة التعلم ستتوزع على ثلاث مجموعات كل منها يرتبط بسياق اكاديمي، وهم حضور قاعات الدراسة، والاستذكار، وإجراء الاختبارات والامتحانات، وذلك سواء قبل أو أثناء أو بعد المرور بهذه المواقف.

الطريقة والاجراءات

عينة الدراسة(لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس بهجة التعلم)

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

اسم المدرسة	عدد تلاميذ الصف الرابع	عدد تلاميذ الصف الخامس	عدد تلاميذ الصف السادس	عدد الذكور	عدد الإناث	العدد الإجمالي
نور البيان لغات	15	15	30	30	30	60
جمال الدين الخاصة	-	20	20	20	20	40
الأورمان سمارت لغات	-	6	14	10	10	20
الإجمالي	15	41	64	60	60	120

يبين جدول (1) خصائص العينة، حيث تكونت هذه العينة من (120) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، من 3 مدارس تتراوح أعمارهم بين 9 – 11 عام.

أداة الدراسة

مقياس بهجة التعلم Enjoyment of Learning

يهدف المقياس إلى قياس بهجة التعلم عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبناء على ما سبق في ضوء التعريف الإجرائي للبهجة تم **التوصل إلى تحديد أبعاد المقياس الأربعة،وهي:**

I. **البعد المعرفي Cognitive** (يشمل جميع الأفكار المدركة بشأن الانفعال)
II. **البعد الفسيولوجي Physiological** (الظواهر الجسدية التي تظهر أثناء خبرة الانفعال)
III. **البعد الوجداني Affective** (يتضمن الخبرة الذاتية والشعورية أثناء حدوث الانفعال)
IV. **البعد التحفيزي Motivational** (يتعامل مع دوافع العمل، التي يحفزها الانفعال)

الصورة الأولية للمقياس

تكون المقياس من 31 مفردة مقسمة على **4** أبعاد بواقع 9 مفردات لكل بعد منها، ماعدا البعد الرابع بواقع 4 مفردات فقط، وكانت كل مفردات المقياس موجبة، وتسجل الاستجابات على مقياس خماسي متدرج (أوافق بشدة، أوافق، محايد، اعترض، اعترض بشدة).

تصحيح مقياس بهجة التعلم:

قامت الباحثة بحساب الدرجة التي حصل عليها الطالب وفقا لاختيار أحد الاختيارات الخمسة (أوافق بشدة=5 درجات ، أوافق=4 درجات ، محايد= 3 درجات ، اعترض=درجتان ، اعترض بشدة =درجة واحدة) وذلك في كل مفردات المقياس، وتراوحت الدرجات بين 31 درجة كحد أدنى و 155 درجة كحد أقصى.

عرض المقياس على المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على8 محكمين من أساتذة ومدرسين قسم علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة عين شمس وجامعة حلوان. وبعد تجميع آراء وتوصيات الأساتذة عن المقياس، تم تعديل صياغة جميع المفردات لتناسب فهم التلاميذ في هذه المرحلة العمرية، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين حوالي 88%.

إجراءات الدراسة

1- إعداد أداة الدراسة

2- تطبيق أداة الدراسة (مقياس بهجة التعلم) على عينة حساب الخصائص السيكومترية.

3- تفريغ استجابات الطلاب وتصحيحها باستخدام برنامج **SPSS v19**

4- حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس

نتائج أسئلة الدراسة

تمثل نتائج الدراسة الخصائص السيكومترية لمقياس بهجة التعلم كما يلي:

للإجابة على السؤال الأول: هل يتمتع مقياس بهجة التعلم بدرجة مناسبة من صدق البنية؟

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس بهجة التعلم باستخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج AMOS20 ، ويوضح جدول (2) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس بهجة التعلم :

جدول (2) تشبعات مفردات أبعاد مقياس بهجة التعلم باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
المعرفي	9	0.73	1.24	0.12	10.78	0.01
	8	0.59	0.83	0.1	8.26	0.01
	7	0.86	1.24	0.09	13.63	0.01
	6	0.68	0.82	0.08	9.87	0.01
	5	0.68	0.98	0.1	9.82	0.01
	4	0.58	0.76	0.1	8.06	0.01
	3	0.53	0.82	0.11	7.2	0.01
	2	0.57	0.8	0.1	7.88	0.01
	1	0.84	1	–	–	–
الوجداني	18	0.64	1.24	0.22	5.72	0.01
	17	0.45	1.19	0.26	4.65	0.01
	16	0.67	1.58	0.27	5.87	0.01
	15	0.71	1.64	0.27	6.03	0.01
	14	0.58	1.33	0.25	5.41	0.01
	13	0.58	1.12	0.21	5.45	0.01
	12	0.59	1.31	0.24	5.5	0.01
	11	0.53	1.18	0.23	5.14	0.01
	10	0.49	1	–	–	–
التحفيزي	27	0.82	1.23	0.12	10.57	0.01

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	26	0.88	1.31	0.11	11.45	0.01
	25	0.86	1.21	0.11	11.08	0.01
	24	0.79	1.13	0.11	10.16	0.01
	23	0.83	1.2	0.11	10.71	0.01
	22	0.83	1.19	0.11	10.77	0.01
	21	0.68	0.98	0.11	8.75	0.01
	20	0.79	1.02	0.1	10.24	0.01
	19	0.71	1	-	-	-
الفسيولوجي	31	0.76	1.26	0.16	8.05	0.01
	30	0.77	1.2	0.15	8.07	0.01
	29	0.89	1.34	0.15	8.71	0.01
	28	0.62	1	-	-	-

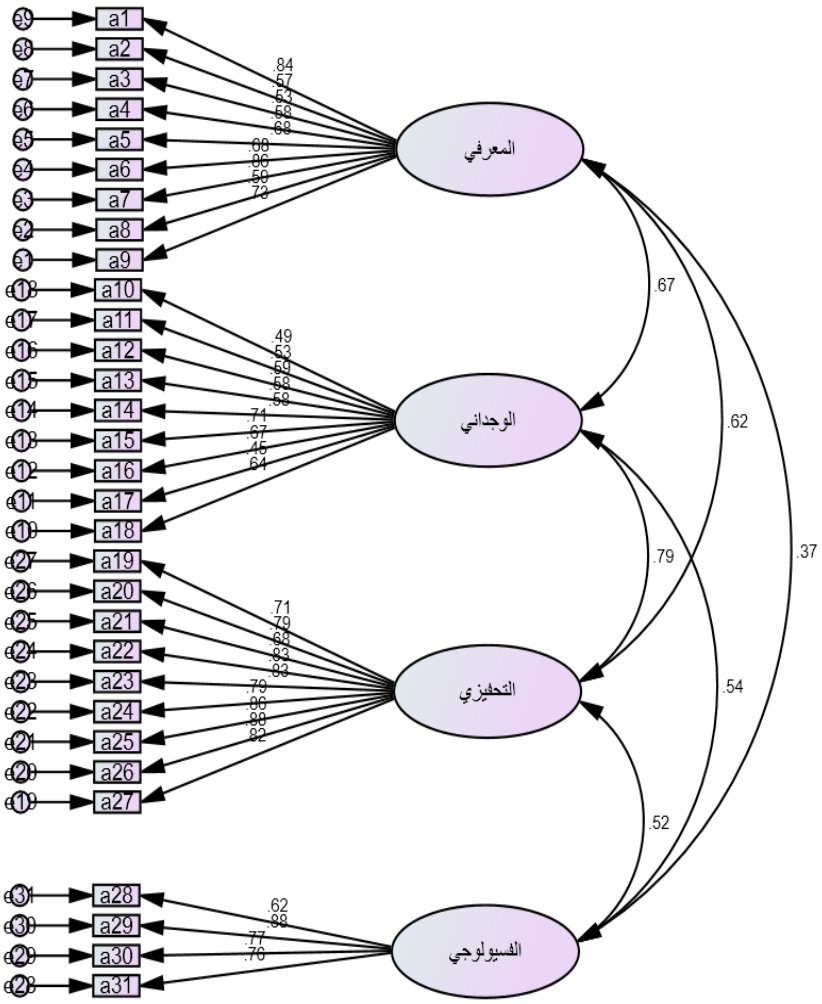
يتضح من جدول(2) أن جميع مفردات مقياس بهجة التعلم كانت دالة عند مستوى 0.01، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس بهجة التعلم. ويوضح الجدول التالي مؤشرات صدق البنية لمقياس بهجة التعلم:

جدول (3) مؤشرات صدق البنية لمقياس بهجة التعلم

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	924.71	
مستوى الدلالة	داله عند 0.01	
DF	428	
CMIN/DF	2.16	أقل من 5
GFI	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (3) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = 924.71 بدرجات حرية = 428 وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، و كانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 2.16 ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.95، NFI= 0.93، IFI= 0.91، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس بهجة التعلم. **ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البنية لمقياس بهجة التعلم .**

ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية أبعاد بهجة التعلم من خلال الشكل التالى:



شكل (1) البنية العاملية لمقياس بهجة التعلم

للإجابة على السؤال الثاني: هل يتسم مقياس بهجة التعلم بالاتساق الداخلي؟

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول (4) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس بهجة التعلم (ن = 120)

المعرفي		الوجداني		التحفيزي		الفسيولوجي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.73	10	0.69	19	0.74	28	0.64
2	0.65	11	0.63	20	0.70	29	0.58
3	0.67	12	0.65	21	0.64	30	0.59
4	0.66	13	0.59	22	0.57	31	0.61
5	0.69	14	0.58	23	0.60		
6	0.68	15	0.56	24	0.54		
7	0.65	16	0.63	25	0.59		
8	0.71	17	0.49	26	0.71		
9	0.61	18	0.57	27	0.66		

يتضح من جدول (4) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01 ، والذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (5) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس بهجة التعلم

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المعرفي	0.85**
الوجداني	0.77**
التحفيزي	0.70**
الفسيولوجي	0.76**

يتضح من جدول (5) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.70 – 0.85) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) **مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس.**

للإجابة على السؤال الثالث: ما مدى ملاءمة مفردات كل من البعد المعرفي Cognitive، والبعد الفسيولوجي Physiological ، والبعد الوجدانيAffective، والبعد التحفيزي Motivational كأبعاد لمقياس بهجة التعلم؟

تم استخدام اختبار " ت " للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس بهجة التعلم لدى التلاميذ والمتوسط الفرضى (50%)، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (6) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد بهجة التعلم والمقياس ككل لدى التلاميذ والمتوسط الفرضى (50%)

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المعرفي	العينة	175	40.15	5.68	30.62	دالة عند مستوى 0.01
	المتوسط الفرضى (50%)	–	27	–		
الوجداني	العينة	175	38.65	5.94	25.91	دالة عند مستوى 0.01
	المتوسط الفرضى (50%)	–	27	–		
التحفيزي	العينة	175	38.13	9.00	16.35	دالة عند مستوى 0.01
	المتوسط الفرضى (50%)	–	27	–		
الفسيولوجي	العينة	175	16.47	4.40	13.44	دالة عند مستوى 0.01
	المتوسط الفرضى (50%)	–	12	–		
الدرجة الكلية	العينة	175	133.39	20.68	25.84	دالة عند مستوى 0.01
	المتوسط الفرضى (50%)	–	93	–		

يتضح من جدول(6) **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضى (50 %) فى البعد المعرفي لصالح أفراد العينة**؛ حيث كان متوسط

العينة 40.15 أعلى من المتوسط الفرضى (50%) = 27، وكانت قيمة " ت " = 30.62 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.

وهذا يعني أن التلميذ يشعر بأنه محور موقف التعلم، كما يشعر أن لديه القدرة على إدارة المهمة وتوقع النجاح رغم وجود الشعور بالتحدي بين قدرات الطالب ومدى صعوبة المهمة، كما يدرك قيمة المهمة بالنسبة له ويكون لديه المثابرة للوصول للحل واستخدام المهارات مثل حل المشكلات والتنظيم الذاتي.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضى (50 %) فى البعد الفسيولوجي لصالح العينة، وكان متوسط العينة 16.47 أكبر من المتوسط الفرضى (50%) = 12، وكانت قيمة " ت " = 13.44 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01. **ويعني هذا أن** التلميذ يشعر بزيادة النشاط والحيوية والاثارة العالية اثناء اكتساب المعلومات أو عند الوصول لحل مشكلة دراسية تواجهه.

كذلك،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضى (50 %) فى البعد الوجداني لصالح العينة؛ حيث كان متوسط العينة 38.65 أعلى من المتوسط الفرضى (50%) = 27، وكانت قيمة "ت" = 25.91 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.

ويشير البُعد الوجداني إلى شعور التلميذ بالاستمتاع بالنشاط والاستغراق التام والانتباه الشديد، ويكون هناك تعاون بين التلميذ وزملاؤه والمعلمين وتفاعل بينه وبين مواد التعلم كما يظهر لديه الفضول لحل المشكلة والشعور بالأمل في النجاح والسعادة عند الوصول للحل.

ويتضح من الجدول السابق **أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضى (50 %) فى البعد التحفيزي لصالح العينة؛** حيث كان متوسط العينة 38.13 أكبر من المتوسط الفرضى (50%) = 27 وكانت قيمة " ت " = 16.35 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.

ويعني هذا أن التلميذ لديه الدافع الذاتي للنجاح ووجود الدافعية لاكتساب المعلومات، والتأكيد على النشاط وليس الناتج ويظهر لديه التركيز المكثف في الحاضر، كما يمكن أن يكون الدافع للتلميذ دافع خارجي مثل الرغبة في الحصول على درجات جيدة أو وظيفة جيدة في المستقبل أو الرغبة في التقدير من أولياء الأمور أو المعلمين.

وأخيرًا، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضى (50 %) فى الدرجة الكلية للمقياس لصالح العينة؛ حيث كان متوسط العينة 133.39 أكبر من المتوسط الفرضى (50%) = 93، وكانت قيمة " ت " = 25,84 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.

وهذا يشير إلى أن البهجة انفعال سار وغالبا ما يكون شديداً، ويحدث عادة في غضون بيئة آمنة ومستقرة، وأن الشعور الممتد بالبهجة يُصاحبه اتساع مماثل للإدراك perception واحساس قوي بالاتصال مع الآخرين وشعور عميق بالاتصال باللحظة الراهنة واحساس بالحرية الوجودية existential freedom والاعتقاد بأن العالم مزدهر، مع توافر الدافعية الداخلية للتعلم عند التلميذ.

للإجابة على السؤال الرابع: هل يتمتع مقياس بهجة التعلم بدرجة مناسبة من الثبات؟

تم حساب قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جدول(7) معاملات الثبات لأبعاد مقياس بهجة التعلم والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ
المعرفي	0.91
الوجداني	0.81
التحفيزي	0.78
الفسيولوجي	0.77
المقياس ككل	0.90

يتضح من الجدول السابق (7) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة.

وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

الصورة النهائية للمقياس:

تكون مقياس بهجة التعلم في صورته الأخيرة من 31 مفردة موزعة على أربعة أبعاد، هي البعد المعرفي، الوجداني، التحفيزي، الفسيولوجي. ويوضح جدول (8) أرقام المفردات التابعة لكل بعد في الصورة النهائية للمقياس:

جدول (8) أرقام المفردات التابعة لكل بعد في الصورة النهائية لمقياس بهجة التعلم

البعد	أرقام العبارات التابعة له	عدد المفردات
المعرفي Cognitive	المفردات من 1: 9	9
الوجداني Affective	المفردات من 10 : 18	9
التحفيزي Motivational	المفردات من 19 : 27	9
الفسيولوجي Physiological	المفردات من 28 : 31	4

توصيات الدراسة:

- إجراء مزيد من المقاييس المتعلقة بقياس الانفعالات الايجابية وفهم أبعادها لتعزيز دورها داخل المدارس وتحقيق آثارها الايجابية على التحصيل بشكل عام.
- اجراء مقياس بهجة التعلم على عينات مختلفة وبيئات تعليمية مختلفة.

بحوث مقترحة:

١ –إجراء مزيد من البحوث حول أهمية الانفعالات الايجابية في عملية التعلم.

٢ –دراسة الانفعالات الايجابية وعلاقتها بمفاهيم نفسية أخرى وتوضيح تأثير ذلك على اطالب وعملية التعليم بشكل عام.

المراجع

1. الدردير، عبدالمنعم أحمد محمود .(2020, January) .الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة .*مجلة العلوم التربوية* .48–16 ,

2. القصبي ،وسام حمدي & ,امين، عبد الناصر عبد الحليم .(2017) .النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد .*مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*.72–1 ,(13)*3* ,

3. الوطبان، محمد بن سليمان .(2013) .توجهات أهداف الانجاز)نموذج(2*2بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية .*مجلة العلوم الإنسانية والإدارية* .121–75 ,*3* ,

4. سيد عثمان .(1992) .*بهجة التعلم* .مكتبة الانجلو المصرية .

5. زينب شعبان. (2013). نموذج بنائي للتحكم/القيمة في علاقته بانفعالات التحصيل في سياقات اكاديمية مختلفة لدى طلاب كلية التربية .*مجلة جامعة عين شمس للقياس والتقويم* , المجلد الثاني.(4)

6. مروه بغدادي .(2016) .الانفعالات الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية :دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين اكاديمياً .*مجلة البحث في التربية وعلم النفس*–70 ,(1)*29* , 131.

7. Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, *2*(3), 300–319.

8. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

9. Harley, J. M. (2003). *To what extent is the deep enjoyment of flow experienced in primary classroom learning, and under what teaching and learning conditions might the deep enjoyment of flow be facilitated?* (Doctoral dissertation).

10. Hasan, N. (2016). Joyful learning a step towards the positive classroom. *International Journal of Education & Management*, *6*(1), 133–135.

11. Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology Theory, Research and Applications*.

12. Lopez, S. J. (2009). *Encyclopedia of positive psychology*. Wiley-Blackwell.
13. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341.
14. Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Educational Practices Series*, *24*(1).
15. Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education*.
16. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Barchfeld, P. (2011). *Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. 36–48.
17. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. In *Educational Psychologist* (Vol. 37, Issue 2).
18. Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259–282). Springer US.
19. Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. *Unpublished Manuscript, University of Munich, Munich*.
20. Rantala, T., & Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, *182*(1), 87–105.
21. Ruggiero, A. (2005). *Addressing emotions in education: A descriptive analysis of caring in middle school art classrooms*. The Florida State University.
22. Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. In *Child Development Perspectives* (Vol. 6, Issue 2, pp. 129–135).
23. Wölk, S. (2008). Joyful learning can flourish in school-if you give joy a chance. *Educational Leadership*, *66*(1), 8–15.
24. Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs

satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, *54*, 210-216.

Summary:

The current study aimed to calculate the psychometric properties of joy of learning scale, on a sample of 120 primary school pupils (60 males / 60 females). The study concluded that the scale is characterized by internal consistency, and it was calculated by finding the correlation coefficient between each item and total score of the dimension to which it belongs, and that all the scale dimensions were significant at 0.01 level. As a whole, the correlation coefficients ranged between: (0.70 - 0.85) and all of them were significant at level of (0.01), which indicates that there is consistency between all dimensions of the scale. The researcher calculated the indicators of the structure validity of the joy of learning scale using the confirmatory factor analysis through AMOS20 program. The reliability value of the sub-factors was calculated using Cronbach's alpha method, and it was found that all the reliability coefficients were high, which confirmed the reliability of the scale. Thus, the tool used is characterized by validity and reliability and can be used scientifically.