فاعلية برنامج تعليمي قائم على أبعاد الدافعية العقلية في الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأزهر

إعداد

أ.د/ نبيل عبد الهادي احمد السيد
أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية – جامعة الأزهر

د / مروة عبد الباسط الصفتي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة الأزهر

ملخص البحث

هدف البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على أبعاد الدافعية العقلية في تنمية الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لدى عينة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية الإقتصاد المنزلي – جامعة الأزهر وتراوحت أعمارهن من (٢٢ – ٢٣) سنة، وتم تقسيمها إلى مرحلتين: مرحلة الدراسة الاستطلاعية وتضمنت (١٠٣) بهدف التحقق الخصائص السيكومترية لمقاييس الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي واختبار الذكاء اللفظي. و مرحلة العينة الأساسية وبلغ عددها (٦٧) طالبة قُسّمن إلى (٣٤) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و(٣٣) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة. وطبقت عليهن الأدوات الآتية: مقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الهناء الأكاديمي، والبرنامج التعليمي القائم على بعض أبعاد الدافعية العقلية وطبق على المجموعة التجريبية فقط، واستمارة تقييم ذاتي لكل جلسة، واختبار الذكاء اللفظي. وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختباري "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية وفي كل بعد من أبعادها لصالح القياس البعدي، وفي الدرجة الكلية للهناء الأكاديمي وكل بعد من أبعاده لصالح القياس البعدى. كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية وفي كل بعد من أبعادها لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للهناء الأكاديمي وكل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية، وفي أبعاد الهناء الأكاديمي والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية العقلية، الرشاقة المعرفية ، الهناء الأكاديمي ، طالبات جامعة الأزهر.

The Effectiveness of an Instructional Program based upon Mental Motivation Dimensions on Cognitive Agility and Academic Well-Being among University Female Students

Prepared by:

Prof. Nabil Abdel-Hady Ahmed Essayed, Professor of Educational Psychology & Statistics, Faculty of Education (in Cairo), Al-Azhar University.

Dr. Marwa Abdel - Basset ELsafty, Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Home Economics, Al-Azhar University.

Abstract: This study aimed at investigating the effectiveness of an instructional program based upon mental motivation dimensions on cognitive agility and academic well-being among university female students. The study sample involved (170) female students enrolled in Faculty of Home Economics, AL- Azhar University, and their ages ranged between (22) and (23) years. They were divided according to two stages: The pilot study stage which included (103) students to verify the psychometric characteristics of the study instruments (cognitive agility, academic well-Being and verbal intelligence). The second stage was related to the basic study which included (67) students who were assigned to experimental group (34 students) and control group (33 students). The researchers designed and utilized scales for cognitive agility, academic well-being and verbal intelligence (for all participants) and developed the suggested instructional program and self-assessment checklist (for the experimental group). As for analyzing data statistically, the researchers utilized two ways of t-test (independent-samples- paired-samples). The results revealed that there were significant differences at (0.01) level between the mean scores of the experimental group students in the pre and post-tests of both cognitive agility and academic well-Being (total score and each dimension separately) in favor of the post-test .In addition, there were statistically significant differences at (0.01) level between the mean scores of the experimental group and the control group

in the post-test of both cognitive agility and academic well-being (total score and each dimension separately) in favor of the experimental group. However, there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up tests of both Cognitive Agility and Academic Well-Being (total score and each dimension separately).

Keywords: Mental Motivation; Cognitive Agility; Academic Well-Being; Al-Azhar University Female Students.

مقدمة البحث:

تشغل عملية التعلم جميع التربويين والمتخصصين فهي من الموضوعات المهمة للفرد والمجتمع علي حد سواء فكان الاهتمام بما هو أبعد من البحث في مجرياتها بل تخطي إلي استخدام الاستراتيجيات والطرق والتكنيكات التي تيسر اكتساب المعلومات خلالها وتوظيفها والافادة منها بغرض تنمية وتحسين مستوي الطلاب وكفاءاتهم الأكاديمية وغيرها من المتغيرات التي تساعد علي الوصول بالمتعلمين إلي ما تصبو إليه المجتمعات والأمم.

ويوضح عبد الحافظ (٢٠١٧، ص١٠٤) ؛ Jimenez,Javier&Cepero (2018,p63) أن التركيز أصبح علي كيفية التعلم وليس ما يتعلمه أو يكتسبه المتعلمون فقط إلي جانب التنوع في طرق وأساليب واستراتيجيات التعلم وجعل الطالب عنصرا فعالا نشطا في العملية التعليمية كما أصبح توظيف واستخدام استراتيجيات التعلم في المرحلة الجامعية ليس فقط للنجاح الأكاديمي ولكن أيضا للنمو المهني والشخصي .

فالطلبة الجامعيين من أهم عناصر النظام التعليمي لدورهم في النهوض بالمجتمع وتحقيق أهدافه ويذكر الفيل (٢٠١٩،ص ص ٧٥-٧٦) أنه توجد كثير من النظريات التي تفسر عملية التعلم وتنظم حقائقه وتوضح العوامل المؤثرة فيه وتعالج سلبيات التعلم التقليدي وتساير تطورات العصر، وينبثق من تلك النظريات مجموعه من المفاهيم التربوية والنفسيه التي تساعد في عملية التعلم

وظهر مؤخرا مصطلح الدافعية العقلية وهي تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، فهي تؤدي دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وتعد الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة نسبيا التي تشير إلى الرغبة القوية في الانخراط في عملية التفكير، والبحث عن القضايا المعقدة والمليئة بالتحديات والتساؤل فيها والتيقظ والاستعداد لحل المشكلات المحتملة مع البحث عن الأسباب والأدلة واتخاذ القرارات

الصائبة (جابر وآخرون ،٢٠١٥ ، ص ٥٠٢)

ويوضح العبيدي والعزاوي (٢٠١٩ ،ص ٨٦) أن توفر حالة من الدافعية العقلية لدي الشخص تحفزه للنظر إلي بدائل أكثر في الوقت الذي يرضي الآخرين بما هو موجود حيث تساهم في ظهور مجموعه عليا من التفكير فتجعل المتعلمين مستقلين ومتحررين من الخرافة والتقليد واتباع طرق فريدة لحل المشكلات ، ويؤكد مجيد وعبد الله (٢٠١٩ ،ص ٥٢٧) أن الدافعية العقلية تساعد علي الإبداع في العمل ورفع مستوي التحصيل الدراسي ، كما تساعد الطلاب علي العمل بجدية أكبرمما يؤدي إلي تحقيق نجاحات أكثر في حياتهم بالإضافة إلي زيادة الاستعداد للتعلم لدي الطلاب .

إلا أنه علي الرغم من أهمية الدافعية العقلية إلا أن هناك قصور لدي بعض المربين في معرفة مدي أهميتها في عملية التعلم وذلك لعدم إثارتها لدي الطلبة عند تعلم محتوي أو خبرات معينة مما قد يؤدي إلي فشل عملية التدريس (الزغلول ،٢٠١٦ ،ص١٦٩)

ويشير العسيري (٢٠١٦ ،ص ٣٥) إلى أن أبعاد الدافعية العقلية تتميز بالتركيز على مهارات وأنشطة عقلية تتسم بالحيوية والفاعلية والنشاط الذهني الموجه، وتؤثر في التعليم الجامعي وتتأثر به أيضا. وقد أظهرت دراسة Giancarlo et al (2004) أهمية الدافعية العقلية لدي الطلاب حيث أوضحت أن هناك الكثيرمنهم قادر علي التفكير الجيد الا أن القليل منهم لايستخدم سلوكيات التفكير الناقد والإبداعي ، وعليه فقد حظيت الدافعية العقلية باهتمام متزايد من قبل الباحثين التربويين؛ حيث تم تناولها في دراسات عديدة أجريت على طلاب الجامعة فاهتمت بعضها بالتعرف علي مستوي الدافعية العقلية لدي الطلاب منها دراسة الذيابي (٢٠١٣) حيث هدفت إلي التعرف علي مستواها لدي طلاب جامعة بغداد ، ودراسات أخري اهتمت بالكشف عن العلاقة بينها وبين العديد من المتغيرات النفسية منها دراسة كحيل (٢٠١٥) التي اهتمت بعلاقة الدافعية العقلية بالسرعة الإدراكية البصرية ، ودراسة عساف (٢٠١٥) التي درست العلاقة بين الدافعية العقلية ومهارات إدارة الوقت ، دراسة العسيري (٢٠١٦) التي اهتمت بأساليب التفكير ودراسة الشريم واللالا (٢٠١٥) التي قامت بدراسة الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا ، دراسة عبدالرحيم (٢٠١٨) التي اهتمت العلاقة بين الدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية ودراسة أحمد وعبد المجيد (٢٠١٩) التي استهدفت الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية ، دراسة الصفتي (٢٠٢٠) التي اهتمت بدراسة الدافعية العقلية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعلم

عن بعد لدي طالبات جامعة الأزهر، ومن خلال ماتم عرضه من الدراسات السابقه نجد أنه لا يوجد دراسة اهتمت باستخدام الدافعية العقلية في التدريس وتحقيق الاستفادة القصوي منها في عملية التعلم .

بالإضافة إلي ما سبق فقد أوضح الشمري وعلوان (٢٠١٩، ص ٨٩) أن الدافعية تؤثر علي السلوك الأدائي للفرد فهي القوة التي تحرك وتستثير الطالب في الصف ليؤدي العمل المكلف به أي أنها قوة الحماس التي تنعكس علي الجهد الذي يبذله أو في درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي ومدي تقدمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات .

مما سبق نجد أن الدافعية العقلية تنمي وتدعم لدي المتعلم مهارات التفكير الابداعي وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه ، فيؤكد عبد الفتاح (٢٠١٧،ص ١٣٠) أنه لإثارة الدافعية العقلية لدي الطلاب لابد من أن يقوم المعلم بتوفير جو اجتماعي آمن وإشاعة السرور والبهجة في البيئة الصفية وفي هذا النوع من بيئات التعلم تزداد قيمة وجدوى الرشاقة المعرفية وقد أوضح Good,Yeganeh (2012) أن بيئات التعلم الديناميكية الغنية بالمعلومات تحتاج القدرة علي البحث عن كل ما هو جديد من معلومات ، كما يكون تركيز الانتباه فيها أمرا حيويا ، حيث إن عمق المعلومات يمكن أن يكون عاملا حاسما في تحقيق أهداف عملية التعلم في هذه البيئات مما يجعل لزاما علي الطالب أن يتمكن من الانفتاح والتركيز بمرونة وهم جوهر الرشاقة المعرفية ويوضح الفيل (٢٠٢٠ ،ص٦٤٩) أنه يجب على نظم التعليم الحالية أن تنتقل بالطلاب من هيمنة القناعات الخاطئة مثل قناعة السمنة المعرفية أو البطء المعرفي إلى الرشاقة المعرفية لأن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الرشاقة المعرفية أقل قدرة على معالجة المعلومات وآداء مهام التعلم لأنهم غير قادين على التمييز بين المعلومات أو رؤية العلاقات بينها، كما أنه لابد من الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، لما لها من أهمية في تطوير آدائهم في المقررات الدراسية وتمكينهم من حل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية،وهو ما أظهرته نتائج دراسة كلا من (Reyes, Guerra, PisPia & Mick (2016؛ الفيل (٢٠٢٠) ؛ البديوي(٢٠٢١)؛ عمران (٢٠٢٢) عن قابلية الرشاقة المعرفية للتحسن خاصة في المرحلة الجامعية ، وأوضح Haynie(2005)أهمية الرشاقة المعرفية في مساعدتها للطالب علي إحداث التكامل والتنسيق بين قدرات متعددة وسط ظروف متغيرة وتساعده علي التكيف مع المواقف المختلفة لتلبية الاحتياجات البيئية ويعد ذلك أمرا تربويا مهما، إلا أنه رغم تلك

الأهمية فهناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بالرشاقة المعرفية .

وأكد عبد الحافظ (٢٠١٧، ١٠٧) أن الاستراتيجيات الوجدانية تلعب دورًا مهمًا في التعامل مع الحالات الانفعالية المرتبطة بعمليات التعلم والتدريس. وهي تستهدف بشكل كبير التحكم في الوجدان والدافعية اللذان يؤثران بشكل مباشر وغير مباشر على أداء الفرد أثناء التعلم. تسلّط الدافعية العقلانية الضوء على الدور الإيجابي للمتعلم واعتماده على نفسه في إنجاز المهام والانتباه والتركيز وحل المشكلات بطرق مختلفة. لتحفيز هذا النوع من الدافعية في الطلاب، يجب على المعلمين توفير بيئة اجتماعية آمنة، ونشر الفرح والسعادة في بيئة الصف فتنمية الدافعية لدي الطلاب يمكن أن يساعدهم علي الاستمتاع أثناء أداء المهام والانتباه والتركيز العالي ، وتشكيل صورة ذاتية إيجابية.

ومع بداية القرن الحالي أصبح نمو وازدهار علم النفس الايجابي في اضطراد وفي نواحي متعددة وعلي عدد من المستويات منها التربية الإيجابية ففي ظل الحاجة للوصول لمفهوم المدرسة التنافسية ولفرضيات التغيير فإن هناك ضرورة للتطبيقات بمفاهيم التربية الايجابية التي هي مدخل تربوي يهدف للتعامل مع المميزات في الشخصية الإنسانية ودوافع الفرد للوصول إلي المستوي الأفضل للتعلم ، ومن أهم عناصر العملية التربوية الإيجابية تعلم الهناء الذاتي .

(Younes,2015,46-50)

ويعد الهناء الذاتي من المصطلحات الحديثة والذي يركز علي ما يجلب السعادة والرضا والتفاؤل للفرد، ويوضح عبد الخالق وعيد (٢٠١١،ص ٢١) أن الهناء الذاتي مفهوما شاملا يتضمن خبرة الانفعالات السارة ومستوى منخفض من المزاج السلبي ومستوي مرتفع من الرضا عن الحياة ، وأضاف القرني (٢٠١٨) أنه يمكن توظيف مفهوم الهناء الذاتي في مجالات معينة لا دراسته بشكل عام فقط فقد يشعر الفرد بالهناء الذاتي في مجال معين كالمجال المهني ويكون راضيا عن حياته المهنية ، كما أن لديه انفعالات إيجابية في مهنته إلا أنه يشعر بالتعاسه في مجال آخر وبالتالي يمكن توظيف الهناء الذاتي في مجال التعليم وهو ما يطلق علية الهناء الذاتي الأكاديمي وهو يقتصر علي الهناء الذاتي للطلبة المرتبط بالأنشطه الأكاديمية ومواقف التعلم المختلفة .

ويؤكد (Lustrea, Al Ghazi, Predecu.,2018) أنه أصبح من الضرورة بمكان الاهتمام بدراسة وتنمية الهناء الذاتي الأكاديمي لدي الطلاب في ظل الضغوط الأكاديمية التي

يواجهونها والتي تؤثر بالسلب علي توافقهم الأكاديمي ، كما أصبحت جانبا مهما في تطوير البرامج الأكاديمية التي تعزز الكفاءة الأكاديمية والقدرات الاجتماعية والشخصية للطلاب.

وحيث تلعب الجامعات دورا أساسيا في تطوير البحوث وتدعيم الطلاب وبناء شخصياتهم وإعدادهم لحياة عملية مستقبليه ،ويوضح خرنوب (٢٠١٦ ،ص٢١٨) مع مستحدثات الحياة العصرية التي أصبحت مصدرا أساسيا للضغوط النفسية والتحديات لكل فئات المجتمع مما أدي إلي فقد الكثير من الأفراد في طياتها سعادتهم واتزانهم النفسي ومن ثم أصبحت هناك حاجة ملحة لبث الطمأنينة والامل والتفاؤل والرضا في نفوسهم وإكسابهم القدرات والسمات الشخصية الفعالة القادرة علي مواجهة التحديات والأزمات والضغوط علي كافة المستويات وهو ما يلقي مسؤولية علي عاتق الآباء وأعضاء هيئة التدريس بمختلف التخصصات بكليات التربية الاهتمام بتعزيز وتنمية الهناء الأكاديمي بالأساليب الملائمة .

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالهناء الأكاديمي منها دراسة الضبع(٢٠١٦) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الهناء الأكاديمي واليقظة العقلية ، ودراسة(2017) Kaplan التي اظهرت وجود علاقة سلبية بين الهناء الذاتي الأكاديمي والقلق والاكتئاب والعدوان ومفهوم الذات السلبي ، ودراسة القرني (٢٠١٨) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين الهناء الأكاديمي والتعاطف مع الذات لدي طالبات الجامعة ، في حين كشفت دراسة (Arslan&Renshaw(2018 أن الهناء الأكاديمي يتنبأ ببعض المشكلات السلوكية لدي الطلاب وهدفت دراسة أبو زيد (٢٠١٩) معرفة علاقة الهناء الذاتي بالتفاؤل لدي طلاب الجامعة أما دراسة(2020) Zhang & Renshaw فقد اهتمت بدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبري للشخصية والهناء الذاتي الاكاديمي لدي طلبة الجامعة وكذلك دراسة الجبيلي (٢٠٢١) التي اهتمت بدراسة علاقة التواضع الفكرى بالهناء الذاتي الأكاديمي.

ومن العرض السابق يتضح أنه علي الرغم من أهمية تنمية الهناء الذاتي الأكاديمي لدي الطلاب إلا أن اهتمام جميع البحوث بالهناء الذاتي الأكاديمي كان منصب في ضوء البحوث الوصفيه ، وفي حدود علم الباحثان لم تهتم دراسة بتنمية الهناء الاكاديمي من الناحية التجريبية الا دراسة تعلب (٢٠١٩) ، وبناء علي ما سبق وفي ظل ندرة البحوث التي تناولت متغيرات الدراسة بشكل عام والهناء الذاتي الاكاديمي بشكل خاص ضرورة القيام بالدراسة الحالية .

ويتضح للباحثين من خلال ما سبق أن تدريب الطالبات على أبعاد الدافعية العقلية يمكن أن يؤدى إلى تحسين الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لديهن، لأن ذلك من شأنه أن يجعل الطالبات أكثر انتباها واندماجا لمهام التدريب أثناء المحاضرات التعليمية. كما أن الاهتمام بالجانب الدافعي وتنميته أصبح من المتطلبات الأساسية والمهمة لمواجهة المستقبل.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تشير العديد من الأدبيات المعاصرة إلي ضرورة الاهتمام بالتعلم الوجداني فلا يكون علي هامش التعليم بل يُنقل إلي مكانة أكثر بروزا من خلال تفعيل دور طرق واستراتيجيات التعلم الوجداني في عملية التعلم وهو ما له الأثر الإيجابي علي مخرجات التعلم في إطار التعليم العالي (Susan,2009,13) (عبد الحافظ ، ٢٠١٧) وأشار Lumby(2011) أن دور الجامعة ليس فقط تزويد الطلاب بالتربية التقليدية والتركيز علي الكفاءة الأكاديمية وإنما هو تقديم الفرص والأدوات التي يحتاجونها لكي يصبحوا واثقين من أنفسهم وسعداء وصامدين في مواجهة ضغوط الحياة .كما يشير(أبو رياش ، عبد الحق ، ٢٠٠٧،ص ٤٥٧) إلي أنَّ إستثارة دوافع المتعلمين بصورةٍ عامةٍ والدافعية العقلية بصورةٍ خاصةٍ تُعدُ مِنْ أهم المشكلات التي تواجه العملية التعليمية ،كذلك فإنَّ كسل بعض المتعلمين وعدم إقبالهم بجد وحماس تُعدُ مشكلةٌ أخرى. ويري (نوفل ،٢٠٠٤، ٣١) أنَّ المتعلم الذي يتسم بتوجهٍ ضعيفٍ نحو التعلم لدية قصورٌ في تعلم الموضوعات ذات الطبيعة المتحدية، كما أنَّ لدية نقصٌ في الاستعداد للاكتشاف والبحث في قضايا معينة، والمتعلم من هذا القبيل يتجنب فرص التعلم والاستيعاب ، ويحاول الإجابة عن أسئلة المعلومات التي لديه فقط لا البحث عن المعلومات الجديدة ، ويُتَوَقع منه أنْ يتجنب عملية جمع المعلومات ، ولا يميز أهمية هذا النشاط باعتباره متطلباً سابقاً للوصول إلى قرارٍ ما، وربما يشعر بأنه غير قادر على عملية جمع المعلومات، ويشير الحربي (٢٠٢١، ١٥٣) إلي أنه أصبح من الضرورى الاهتمام بدراسة الشعور الذاتي بالهناء الأكاديمي لدي الطلاب في ظل الضغوط الأكاديمية التي يواجهونها والتي تؤثر بالسلب علي توافقهم الأكاديمي فأصبح الهناء الأكاديمي جانبا مهما في تطوير البرامج الأكاديمية التي تعزز الكفاءة الأكاديمية والقدرات الاجتماعية والشخصية للطلاب.(Lustrea, Al Ghaz, &Predecu,2018)

- من خلال خبره الباحثين التدريسية لاحظا أن الطلاب ليس لديهم دافعية للتعلم ولا يشعرون بقيمة ما يدرسونه وليس لديهم المرونة والقدرة علي التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة مع وجود تشتت في الانتباه وبطء استيعاب المعلومات وتناولها
- قلة الدراسات العربية التي تناولت الرشاقة المعرفية وتوصيتها بضرورة تنميتها لدي الطلاب منها دراسة الفيل (٢٠٢٠) ودراسة البديوي (٢٠٢١) وعبد ربه (٢٠٢١).

وانطلاقا مما تقدم يمكن القول بأن تدريب الطالبات المعلمات على أبعاد الدافعية العقلية قد يُسهم في تنمية الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لديهن.وبناء عليه تكمن مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الرئيسة الآتية:-

س١: ما أثر برنامج تعليمي قائم على أبعاد الدافعية العقلية في تنمية الرشاقة المعرفية لدى عينة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر (المجموعة التجريبية)؟

س٢ ما أثر برنامج تعليمي قائم على أبعاد الدافعية العقلية في تنمية والهناء الأكاديمي لدى عينة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر (المجموعة التجريبية)؟

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للرشاقة المعرفية وأبعادها؟

س٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للهناء الأكاديمي وأبعاده؟

س٥: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للرشاقة المعرفية وأبعادها؟

س٦: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للهناء الأكاديمي وأبعاده؟

أهداف البحث:

التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على أبعاد الدافعية العقلية في تنمية الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لدي طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:-

أولاً: الأهمية النظرية:-

- يستمد البحث الحالي أهميته من خلال الشريحة العمرية التي يتناولها، وهن طالبات الجامعة اللاتي يفتقرن إلى الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي.

- يساعد البحث الحالي على سد عدة فجوات بحثية، حيث يري (الزغلول ،٢٠١٦ ،ص١٦٩) إلا أنه علي الرغم من أهمية الدافعية العقلية إلا أن هناك قصور لدي بعض المربين في معرفة مدي أهميتها في عملية التعلم وذلك لعدم إثارتها لدي الطلبة عند تعلم محتوي أو خبرات معينة مما قد يؤدي إلي فشل عملية التدريس ، كما أن هناك ندرة في البحوث التي حاولت تنمية الهناء الأكاديمي والرشاقة المعرفية من خلال الدافعية العقلية لدى طالبات الجامعة.

- يعد البحث الحالي استجابة لتوصيات البحوث السابقة، حيث أوصت البحوث بضرورة تنمية الهناء الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة

ثانيا: الأهمية التطبيقية:-

- يمكن أن يخدم البرنامج الذي تم إعداده في هذا البحث السادة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالدول العربية حيث يمكنهم اقتفاء أثره وعمل برامج مشابهة له أثناء تدريسهم المواد التي يقومون بتدريسها.

- يمكن أن يخدم مقياسي الهناء الأكاديمي والرشاقة المعرفية السادة أعضاء هيئة التدريس في معرفة مدى قدرة طلابهم على التكيف المعرفي والبيئي وقدرتهم على التركيز ومعالجة المعلومات، حيث تعد إحدى الواجبات التى يقع العبء فيها على عاتق المعنيين من أجل إرساء التكيف لأبنائهم الطلاب والطالبات، مما يساهم في تحسين عملية التحصيل لديهم.

- من الممكن أن يسهم البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي في الدول العربية وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى كيفية تصميم بيئات تعلم قوية تعتمد على الدافعية العقلية.

- قد تتقن طالبات المجموعة التجريبية البرنامج القائم على الدافعية العقلية ، ومن ثم يفْتَقِوْن أثره ويطبقنه عند تدريسهن لطلابهن سواء قبل الخدمة في التربية العملية أو بعد الخدمة من أجل تنمية الهناء الأكاديمي والرشاقة المعرفية أو متغيرات أخرى نفسية.

فروض البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للرشاقة المعرفية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للهناء الأكاديمي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية

- حدود بشرية: طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.
- حدود موضوعية: أدوات الدراسة المستخدمة في البحث الحالي (جلسات البرنامج التعليمي القائمة على أبعاد الدافعية، ومقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الهناء الأكاديمي).
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م.
- حدود مكانية: كلية الاقتصاد المنزلي بنواج جامعة الأزهر.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

البرنامج التعليمي Instructional program

ويعرف إجرائيا: بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية التي تُقدم لطالبات الفرقة الرابعة في صورة إجراءات وأساليب محددة يتم تقديمها في ضوء بعض أبعاد الدافعية العقلية لتنمية الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لديهن.

الدافعية العقلية Mental Motivation

وتعرف إجرائيا بأنها: الأساس الفلسفي الذي يبني عليه البرنامج المقترح المقدم لطالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي في ضوء أبعاد الدافعية العقلية هي : التركيز

العقلي، و التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، والتكامل المعرفي من خلال التحفيز العقلي لهن بمجموعة من الأنشطه في البرنامج التعليمي تتطلب استعمال عملياتهم العقلية بشكل واسع بغرض الوصول لحل مشكلات أو اتخاذ قرارات هامة .

الرشاقة المعرفية Cognitive agility

وتعرفها البديوى (٢٠٢١،ص ٢٠١) بأنها: هي بنية عقلية تتضمن قدرة الطالبة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حيث تستلزم مرونتها أن تكون وسطا بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلايمنعها انتباهها المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعها انفتاحها من افتقاد معالجة أية معلومة مهمة فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة هادفة بذلك توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات في مواقف العالم الحقيقي .

وتتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطالبات على عبارات مقياس الرشاقة المعرفية من إعداد البديوى.

الهناء الأكاديمي Academic well-being

يعرف الهناء الأكاديمي في البحث الحالي بأنه مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الطالبات الجامعيات بمتعة التعلم وترابطهن في الجامعة ووضوح الهدف لديهن واعتقادهن في فاعليتهن الأكاديمية وما يترتب علي ذلك من إنجاز أكاديمي ويتضمن أربعه أبعاد فرعية وهي الرضا الأكاديمي Academic satisfaction ويعني الأداء المدرك والمتوقع من قبل الطالبة وفي حالة تطابق الأداء مع ماهو متوقع فإن الطالبة ستشعر بالسعادة والرضا، وفي حالة عجز الأداء عن المتوقع فإنها تكون في حالة عدم السرور أو الاستياء ،الترابط الأكاديمي Academic Connectedness ويعني شعور الطالبة بانتمائها للمؤسسة التعليمية الخاصة بها وبالاهتمام والتقبل من الآخرين ، الامتنان الأكاديمي College gratitude ويعني هو ميل للادراك والاستجابة للانفعالات الايجابية (التقدير والشكر) لدور العطاء الذي يقدمه الآخرون للطالبة في الكلية ، الفاعلية الأكاديمية :Academic Efficacy- هي اعتقاد الطالبة بشأن قدرتها علي تحديد أهدافها الأكاديمية واكتشاف ما لديها من قدرات ومهارات وتوظيفها من أجل الوصول إلي هذه الأهداف، وثقتها في قدرتها علي إنجاز المطلوب منها.

وتتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطالبات على عبارات مقياس الهناء الذاتي الأكاديمي من إعداد الباحثان.

الإطار النظري للبحث

أولا : الدافعية العقلية Mental Motivation

ظهر مفهوم الدافعية العقلية في ضوء اهتمام الباحثين بالدوافع التي تحفز الأفراد علي الاكتشاف وحب الاستطلاع والملاحظه وكيف يتم ربطه بعمليات التفكير وحل المشكلات بالإضافة إلي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي اللذان يساعدان الأفراد في مواجهة المشكلات التي تواجههم وحلها رف الله (٢٠١٦،ص ٢) والدافعية العقلية مفهوم قديم وحديث في نفس الوقت فتم تناوله قديما تحت مسمي النزعة للتفكير Dispostion فيرجع تاريخها إلي الفلسفة اليونانية وخصوصاً(سقراط)، كما أنها مفهوم حديث نتيجة ما أظهرته نتائج أبحاث الدماغ وعملياته والاهتمام بأنماط التفكير .وهي تقابل مفهوم الجمود العقلي الذي يجعل المتعلمين تقليديين يفكرون بطريقة صلبة وغيرمرئية ويتبعون طريقة تفكير واحدة في حين أن الدافعية العقلية تجعل المتعلمين يصلون لأفكار جديدة وهادفة وتجعل حياتهم ممتعه ومليئة بالحماس والتحدي والإصرار (الشريم ،٢٠١٧،ص ٢٧٨)

وهي أحد شروط عملية التعلم فهي غاية العملية التعليمية كما أنها وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة وهو ما أكدته دراسة كلا من الفراجي (٢٠١١) و الشريم (٢٠١٥) عن وجود علاقة إيجابية بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي

ويشير بني يونس (٢٠١٢ ،ص١٧٥) أنَّ مفهوم الدافعية خرج بشكلٍ عام من إطاره النظري إلى التطبيق العلمي،إذْ أصبحت الدافعية من العوامل الأساسية التي تُؤْخذُ بعين الاعتبار في بيئاتٍ للعمل داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، فلا يمكن فرضها علي الفرد ولكن يمكن جعل الفرد مدفوعاً ذاتياً من خلال إرشاده واستكشاف دافعتيه وعليه فإنَّ الاستجابة لمطالب المتعلمين في مؤسسات التربية والتعليم وتلبية رغباتهم وإشباع حاجاتهم أصبحت محوراً أساسياً لفهم سلوكهم ولحثهم على الوصول إلى مستوياتٍ عاليةٍ لهذا النوع من الدافعية وصولاً إلى ما يسمى بالدافعية العقلية .

وتعد النظرية المعرفيه أحد النظريات التي تدعم الدافعية العقلية حيث تري أن الافراد يستجيبون للمثيرات والأحداث الخارجية أوالداخلية في ضوء نتائج العمليات المعرفية فهي تري أن عملية الإدراك الحسي لديهم تحدد طبيعة السلوك الذي يقومون به كما تؤكد علي أن الفرد

يتمتع بإرادة تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسلوك علي النحو الذي يراه مناسبا حيث تتدخل الكثير من العوامل (الزغلول ،٢٠١٦،ص ١٦٣)

ويوضح ابوجادو (٢٠١١، ٤٦٦) ان توافر الدافعية لدي الفرد تحفزه للنظر إلي بدائل أكثر في الوقت الذي يرضي الاخرون بما هومتاح ويضيف De Bono أن الدافعية العقلية تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات متميزة فهي تجعل المتعلمين يهتمون بالأعمال الموكلة إليهم وتساعد علي إيجاد أفكار جديدة ذات قيمة هادفة فتجعل الحياة أكثر متعه وتستند الدافعية العقلية علي افتراض أساسي مفاده أن جميع الافراد يمتلكون القدرة علي التفكير الإبداعي والقابلية علي استثارة الدافعية مما يؤدي إلي تحفز القدرات العقلية لدي الفرد. (De , p117,1998 Bono)

فالأفكار الإبداعية التي تتولد لدي الأفراد يتم الوصول إليها من خلال إزالة كل ما يعمل علي إعاقة الدافعية العقلية فلابد من معرفة الأسباب التي تؤدي إلي عدم قدرة الأفراد علي الابتكار بدلا من البحث عن المبتكرين بالإضافة إلي محاولة تحسين الطرق المنطقية المتبعه لتحفيز الدافعية العقلية (دي بونو،٢٠١٠،ص ١٠-١١)

وقد تعددت الأدبيات التي تناولت مفهوم الدافعية العقلية فهناك من تناولها علي أنها حالة عقليه فعرفها العتوم (٢٠١٠، ٤٦٧) على أنها "حالةٌ من الدافعية لدى الفرد تحفزه للنظر إلى بدائلٍ أكثر في الوقت الذي يرضى الآخرين فيه بما هو موجود . ويُعرفها حموك وقيس (٢٠١٣،ص ٢٦٦)علي أنها حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي يواجهها وتساعده علي تقييم الموقف واتخاذ القرارات باستخدام العمليات العقلية العليا كما تعبر عن نزعته للتفكير وتتسم هذه الحالة بالثبات فتجعل منها عادة عقلية لدي الفرد وتنظر الفراجى (٢٠١١، ص٢٧) إلي الدافعية العقلية على أنها "ميولٌ لبناء البيئة حيث أنَّ مشاعر الحرمان والتوتر ينشأن من إحباط الحاجة للمعرفة ونتيجة التوتر يسمح للمحاولات النشطة لبناء المواقف وزيادة الفهم لدى المتعلم "

وعرفها جعفر (٢٠١٥، ص١٨) بأنها تلك الحالة التي تؤهل من يمتلكها لإنجاز إبداعات حقيقية كما تجعلهم مهتمين بالأعمال التي يقومون بها وتعطيهم أملا بإيجاد أفكار جديدة مميزة وهادفة فهي تحفز من يمتلكها للنظر إلي الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد أو تدفعه للبحث عن بدائل أكثر .

وهناك من تناولها علي أنها رغبة داخلية أو تحفيز داخلي فعرفها كلا من Mclnerrey & Etten (p146, 2001) ؛ Giancarlo et (p348 , 2004) بأنها رغبة الفرد التي تحفزه داخليا لاستخدام قدراته في التفكير وقابليته الإبداعية لكي يشارك في الأنشطه المعرفية فهي تعبر عن مجموعه واسعه من العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها في وصف التفكير في تقييم الاوضاع وحل المشكلات واتخاذ القرار وهناك من تناولها علي أنها قدرة فعرفها Wecker et al (2005 ,p346) بأنها قدرة الفرد علي التعامل مع المواقف المختلفة والتكيف الفعال معها مما يساعده علي توليد الأفكار واتخاذ الإجدراءات التي تساعده علي التغلب علي ما يواجهه من تحديات بكفاءة وفعالية وتُعرفها التل (٢٠١١ ،ص٢٠١) بأنها" مقدار سعادة الفرد واستمتاعه أثناء القيام بأشكال السلوك التفكيري" وهناك من تناولها من خلال أبعادها فعرفها الجباوي (٢٠١٥،ص ٢٠) بأنها تلك الاستجابة التي يظهرها المتعلمين المتمثلة بالتركيز العقلي والتوجه نحو التعلم وحل المشكلات إبداعيا والتكامل المعرفي ويعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الفرد من خلال إجاباته علي مقياس الدافعية العقلية

أبعاد الدافعية العقلية :

يوضح (De Bono) أن الدافعية العقلية هي الجهد المتواصل المستمر لدي الفرد فهي ليست حكرا للذين يقضون أوقاتا طويلة في تطوير أفكارهم بل هي تلك الفكرة التي قد تراود الفرد في لحظة تبصر ولها أربعة أبعاد وقد تناولت العديد من الأدبيات تلك الأبعاد فأوضحها كلا من أبو رياش وعبد الحق (٢٠٠٧ ،ص ٤٦٤) ؛ Bokeaglu (2008,95) ؛ العبيدي والعزاوي (٢٠١٩، ص ٩٥-٩٧) فيما يلي

أولاً: التركيز العقلي Mental Focus :

ويشير إلى ميل المتعلم نحو الاجتهاد، والنظام والمنهجية في العمل، ووضوح الصورة الذهنية لديه، والتوجه نحو المهام، والاندماج والتركيز تجاه الموضوع ، والمثابرة والإصرار على إنجاز المهمة دون كلل أو ملل حتى الانتهاء منها، والشعوربالثقة بإنجاز المهام في الوقت المحدد نظرا لما يمتلكه من صورة ذهنية واضحة لهذه المهام وشعوره بالتركيز أثناء أدائها، كما أنه يشعر بالارتياح عند اندماجه في حل المشكلات ويشير حموك ، وعلي (٢٠١٣ ،ص ٩٣) إلي بعد التركيز العقلي بكونه يمثل النزعة نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكري والمنهجية في مواجهة

المهام والشعور بالراحة عند الاندماج في حل المشكلات والثقة بالنفس بالقدرة علي إكمال المهام المطلوبة في الوقت المحدد بصورة دقيقة وواضحة ، والأبعاد الفرعية المكونة له هي التنظيم والانتباه والشعور بالراحة مع استعمال العمليات العقلية .

ويرى أبو رياش ، وعبد الحق (٢٠٠٧ ،ص٤٦٣) أنَّ المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز العقلي يتصف بأنه شخص مثابر لا تفتر همته، مركز ومنظم في عمله، ونظامي منهجي، وشعور هذا المتعلم بالمنهجية يجعله ينجز الأعمال في الوقت المحدد، ويركز على المهمة التي ينشغل بها، والصورة الذهنية واضحة لديه، وخلال الاندماج في نشاطٍ ذهنيٍ ما فإنَّه يقوم التركيز في الأشياء، ويتمتع بالإصرار على إنجاز المهمة التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة تجاه عملية حل المشكلات.

أمَّا المتعلم الذي يعاني من قصورٍ في التركيز العقلي فإنه يظهر مقدرةً متوسطة لتنظيم انتباهه، ولديه ميلٌ نحو عدم التنظيم والتسويف في الأعمال التي يقوم بها، ويعبر أيضاً عن مشاعر الإحباط نتيجة تدني مقدرته على حل المشكلات.

ويتطابق هذا البعد إلى حدٍ كبيرٍ مع إستراتيجية التركيز التي اقترحها(دي بونو) للتدريب على الإبداع الجاد (مرعى و نوفل ،٢٠٠٨ ،ص٢٦٣).

ومهارة التركيز كما يرى أبو جادو ، ومحمد (٢٠١١ ،ص٧٨) تشير إلي توجيه انتباه المتعلم الي مثيرات محدده من البيئة دون مثيرات أخري ، وتبدو مهارة التركيز لدي المتعلم عندما يشعر أن ثمة مشكلة تواجهه،أو وجود مشكلة محيرة ، أو وجود نقص في بعض المعاني لديه حيث أن مهارة التركيز تعمل علي مساعدته علي العناية بجمع جزئيات صغيرة من المعلومات المتوفرة لديه ومن ثم العمل علي إهمال بعضها.

ثانياً: الرغبة في التعلم Learning Orientation :

يتسم المتعلم الذي يحصل علي درجة مرتفعه في هذا البعد بأنه يقدر التعلم علي أنه وسيله لإنجاز المهام التعليمية والتمكن منها، فيعمل علي زيادة قاعدة المعارف والمهارات لديه، ، وإشباع فضوله العقلي من خلال البحث والاكتشاف الفعال، ويكون المتعلم متشوق لعملية التعلم، ويبدي اهتماما للاندماج في أنشطة التحدي ، ويتخذ من عملية البحث عن المعلومة إستراتيجية لحل المشكلات

ويشير Cousin (2008,p187) بانَّ التوجه نحو التعلم يزود ببناء مفيد لفهم سياق التعلم الذاتي لدى الطلاب ويلخص الطبيعة المعقدة .

ويوضح نوفل (٢٠٠٤ ،ص١٩) إنَّ التوجه للتعلم يُعْرَفُ من خلال النظر إلى العوامل النفسية المسيطرة على المتعلم، والتي تؤثر على المتعلم والأداء كما يتضمن العوامل الآتية :

١- الاستثمار العاطفي للمتعلم في التعلم والأداء.
٢- التوجه الذاتي.
٣- استقلالية المتعلم .

وتُعد هذه العوامل خصائصٌ للتعلم الناجح، حيث تصف كيف يحاول المتعلم الاقتراب من التعلم ، بالإضافة إلى أنَّ هذه الخصائص توفر أُنموذجاً للقيادة وتوجه المعلم لتدعيم التعلم ، والذي يكون أكثر فاعلية عندما يُوجه ذاتياً، بل أكثر من ذلك فهناك من يري أن من أهداف مرحلة التعليم الجامعي تنشئة أفراد لديهم القدرة علي الاستقلال الذاتي في تعليمهم واكتسابهم المهارات الأساسية التي تساعدهم علي تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم المتجددة ورفع كفاءتهم من خلال سيطرتهم عل الخبرات التي يتعرضون لها .

ثالثاً:حل المشكلات إبداعياً Creative Problems Solving :

وهو ميل المتعلم إلى حل المشكلات بأفكار وحلول مبتكرة وأصيله، ويشعر بالفخر لسعة أفكارة ويكون لديه الرغبة في الانخراط بالأنشطة التي تثير التحدي مثل الألغاز والأحاجي والألعاب الإستراتيجية، وفهم الوظائف الضمنية للأشياء، و ويمتلكوت إحساس قوي بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة، أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة.

ويشير حموك ، وعلي (٢٠١٣ ،ص٩٧) أنَّ محور حل المشكلات يتكون من بعدين أساسيين هما : الابتكار Innovation والبحث عن التحدي Challeng seeking وأنَّ إستراتيجية حل المشكلات إبداعياً بمفهومها الجديد تحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية ، كما يجب أنْ تكون المشكلات التي يتطلب حلها في المؤسسات التعليمية مشابهة إلي حدٍ كبير مع المشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية ، وأنَّ إضافة العنصر الإبداعي إلي حل المشكلة يزيد من فاعلية هذا الأسلوب في تناول المواقف والتحديات الجديدة ورؤية هذه التحديات بوصفها فرصاً للنمو كما يفيد أيضاً في التعامل مع المواقف الغامضة وغير المحددة .

ويعتقد دى بونو (٢٠٠٥ ،ص٣١) أنَّ هناك ثلاثة أنواعٍ من المشكلات هي :

١ – المشكلة التي تتطلب معلومات أكثر لحلها وتقنيات أكثر للتعامل مع تلك المعلومات .

٢ – المشكلة التي تتطلب إعادة ترتيب المعلومات المتوفرة مسبقاً أي إعادةٍ هيكليةٍ بصورةٍ أعمق .

٣ – المشكلة اللاشكلية وهى التي يكون الشخص مقيداً فيها تماماً بالترتيب الحالي للمعلومات ولا يستطيع الخروج والتطرق إلى الأفضل، ولا توجد علاقة تبين على أي واحدةٍ من هذه المعلومات سيتم التركيز عليها.

ويشير مرعى، ونوفل (٢٠٠٨ ،ص ٤٦٧-٤٦٤) إلي بعض الاستراتيجيات لنشاطات التي يمكن القيام بها أثناء عملية التدريب على حل المشكلة إبداعيًا في مراحله المختلفة، ومنها:

١- الاكتشاف الفوضوي (إيجاد الهدف): يمكن استخدام قائمة الأسئلة التالية لاستثارة التفكير وهي :ما هي أهدافك؟ ما عملك المفضل؟ ماذا تحب أن يحدث؟ في أي الظروف أنت غير فعال؟ ما الأفكار التي تحب أن تبدأ بها ؟ ما هي العلاقة التي تحب أن تطورها؟ ما هي الموانع الموجودة؟ ماذا تتمنى أن يكون موجودا لديك ؟ ما الذي يجعلك تغضب؟ مم تشتكي؟

٢- إيجاد الحقيقة: وفي هذه الحالة يمكن استخدم أسماء قائمة الأسئلة التالية:

ما الذي يحب أن يتضمنه؟ ماذا حدث؟ ولماذا لم يحدث؟ متى حدث ذلك؟ أين حدث ذلك؟ لماذا حدث ذلك؟

٣- إيجاد المشكلة: يمكن العمل على تصنيفات بديلة للمشكلة، إذ أن أحد مبادئ الحل الإبداعي هو تعريف المشكلة؛ لأنه سوف يحدد طبيعة حلول المشكلة، ويمكن توظيف الأسئلة الآتية : ما هي المشكلة الحقيقية؟ ما الهدف الرئيسي؟ ماذا تريد أن تكمل؟

٤- إيجاد الفكرة: حيث يتم توظيف التفكير ألتباعدي وإستراتيجية العصف الذهني، ويتم استخدام استراتيجيات متنوعة في إنتاج الأفكار، حيث أن الأفكار تقترح بحرية دون نقد أو تقويم، وفي كل تعريفات المشكلة فإن الأفكار تقبل.

٥- إيجاد الحل: في هذه المرحلة هناك ثلاث خطوات مترابطة هي: محك للتقييم، وتقييم الفكرة، واختيار فكرة واحدة أو أكثر من الأفكار الأفضل. والمحك قد يتضمن أسئلة من قبيل: هل الفكرة تعمل؟ هل الفكرة قانونية؟ هل الموارد التقنية متوفرة؟ هل التكاليف مقبولة؟ هل يقبلها العامة؟

٦ – إيجاد القبول: وتعني أن هناك طرقًا لجعل الأفكار في موضوع التطبيق، وربما يتضمن ذلك إبداع وخلق خطة للعمل تتضمن خطوات محددة يجب الأخذ بها وكذلك جدول زمني لتنفيذها .

من خلال ما سبق يمكن تعريف الحل الإبداعي للمشكلات بأنه "نزوع المتعلم نحو الاقتراب من حل المشكلة بأفكار وحلول أصيلة وذلك من خلال الاندماج في الأنشطة التي تثير التحدي ، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء والقدرة على توقع النتائج.

رابعاً : التكامل المعرفي Cognitive Integrity

فيتسم المتعلم بالميل تجاه التفاعل مع وجهات النظر المتباينة والاستمتاع بالتفكير من خلال هذا التفاعل من أجل تعلم الحقيقة والتوصل إلى القرار الأفضل، والتعبير القوي عن الفضول الفكري، اوستخدام مهارات تفكيرية محايدة و تقدير النظرة المنصفة والمحايدة لوجهات النظر البديلة، فهو باحث عن الحقيقة بشكل إيجابي،ومتفتح الذهن، ويأخذ بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة.

ويتكون التكامل المعرفي من بعدين هما :

التفتح العقلي: ويعنى التحرر من التعصب والانحياز والأخذ بوجهات نظر الآخرين وتفسيراتهم والاستناد إلى التعقل أكثر من الانفعال بإيجاد الحقيقة أكثر من العناية بأن نكون على حق .

الفضول العقلي : ويعنى حب الاستكشاف وعدم التمحور حول الذات واخذ الظاهرة أو المشكلة موضوع البحث والدراسة من جوانب متعددة .

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالدافعية العقلية وعلاقتها بالمتغيرات النفسية والتربوية الأخري فأظهرت دراسة حموك وقيس (٢٠١٣) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدي طلاب الجامعه كما أظهرت دراسة كحيل (٢٠١٥) وجود علاقة إيجابية بين الدافعية العقلية والسرعة الإدراكية البصرية وكذلك أظهرت دراسة عبد الرحيم (٢٠١٨) عن وجود علاقة إيجابية بين الدافعية العقلية وعادات العقل وكفاءة التعلم الإيجابية كما أظهرت دراسة السراراتي والزبيدي (٢٠١٨) عن وجود علاقة إيجابية بين الدافعية العقلية والاستعداد للأمل والكفاءة الذاتية وأيضا دراسة رشيد (٢٠١٩) التي أثبتت وجود علاقة إيجابية بين الدافعية العقلية والتوافق الأكاديمي ودراسة سليمان (٢٠١٩) التي اهتمت بالتعرف علي الهوية الأكاديمية لدي طالبات كلية التربية شعبة طفوله ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالته التنبؤية والتميزية بالدافعية العقلية كما اهتمت دراسة أحمد ومحمد (٢٠٢٠) بالتعرف علي تأثير الدافعية العقلية في كل من الإقدام علي المخاطرة المحسوبة وسلامة التأثر لدي الطلاب المعلمين وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود إسهام الدافعية العقلية في التنبؤ بالإقدام علي المخاطرة المحسوبة

الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية العقلية :

ويشير دى بونو (٢٠٠٥ ،ص١١١) إلي إنَّ الدافعية العقلية تعني الجهد المتواصل المستمر لدى المتعلم ، فهي ليست امتيازاً للذين يقضون أوقاتاً طويلةً في تطوير أفكارهم بلْ هي الفكرة المتولدة من الدافعية العقلية ويمكن التوصل إليها بطريقتين: الأولى : محاولة تحسين السبل المتبعة ، والثانية : إزالة كل ما من شأنه إعاقتها، حيث أنه المهم التعرف على أسباب عدم قدرة المتعلمين على الإبداع بدلاً من البحث عن الأسباب التي تؤدي إلي الإبداع ، إذْ يُمكن تطوير القدرة على اكتشاف أفكارٍ جديدة عندما نمتلك النظرة التي تؤهلنا من معرفة ما يمنع ظهورها .

من خلال العرض السابق يري الباحثان أن الدافعية العقلية أصبحت غاية وضرورة يجب أن يسعي إليها المعلمين مع طلابهم خاصة مع متغيرات العصر الحالي السريعة والمتلاحقة فعليهم التعامل بها مع طلابهم وتنميتها لديهم بل واستخدامها كوسيلة وليست غاية فقط لتحقيق أهداف وغايات تربوية وعقلية ونفسية أخرى تساعد في تنشئة جيل قادر علي التفكير والتكامل المعرفي وحل المشكلات التي تواجهه بطريقة إبداعية ومن ثمَ التعامل مع متغيرات العصر بشكل فعال واستمرار التنمية من خلاله والانفتاح المعرفي والاستفادة القصوي من الكم الهائل من المعلومات المتوفرة بشكل مرن مما يمكنه من أداء عمله بشكل أفضل والتكيف معه فمن المهم بمكان أن يتوفر لدي الفرد تلك الصفات وأن يكتسبها وليس هناك أفضل من المدرسة والجامعة لغرس هذا في الطلاب وتنمية الرشاقة المعرفية من خلال المقرات الدراسية في ضوء الدافعية العقلية.

ثانيا: الرشاقة المعرفية Cognitive agility

إن التغيرات السريعة والأحداث المتغيرة والمتلاحقة في العصر الحالي جعلت الرشاقة المعرفية من المصطلحات الهامة والواجب توافرها لدي طلاب اليوم مما يمكنهم من التعامل مع هذا التسارع والتغيرات المتلاحقة .

ويوضح Good, Yeganeh (2012) ؛Good (2009) أن بيئات التعلم الديناميكية المليئة بالمعلومات تتطلب القدرة علي البحث عن تلك المعلومات فالاهتمام المستمر بالمعلومات الجديدة قد يؤدي إلي تشتت الانتباه ، مما يجعل تركيز الانتباه أمرا حيويا فيها فعمق المعلومات يمكن أن يكون حاسما لتحقيق أهداف عملية التعلم في تلك البيئات ومن هنا كان لزاما علي الطالب أن يكون لديه القدرة علي الانفتاح المعرفي والتركيز بمرونة وفقا للاحتياجات المتغيرة للبيئة

وقد ظهر مصطلح الرشاقة في عام ١٩٩١ في العمل البحثي في معهد Lacocca بجامعة لاهاي برعاية الحكومة الأمريكية وتبع ذلك ظهور مصطلحات الرشاقة التنظيمية والإدارية والتنظيمية والتصنيعية وأخيرا الرشاقة المعرفية التي ظهرت علي يد العالم Good Darren عام ٢٠٠٩ وكان الاستخدام الأول له هو لوصف مدي قدرة سائقي القطارات علي الأداء الجيد بسهوله ويسر في بيئة عملهم التي تتسم بالتغير المستمر في محتوي المهام التي تواجههم مما يتطلب منهم قدرا كبيرا جدا من الدينامية في اتخاذ القرار.

وتعددت التعريفات الخاصة بالرشاقة المعرفية فعرفه Good (2009,p15)علي أنها تكوين معرفي مركب يستخدمه الفرد بصفة طارئة لتكييف أدائه أثناء العمل علي مهام دينامية تتطلب منه الاستجابة لكثير من التغيرات في محتواها خلال فترة زمنية محددة مسبقا

بينما عرفها Knox,et al (2017,p 331-333) أنها كفاءة معرفية هامة يستخدمها الفرد في دعم أدائه علي المهام المختلفه وأن الفروق فيها بين الأفراد تظهر في زمن وعدد التحركات العقلية التي يقوم بها كل فرد بغرض استعادة تركيزه الإدراكي أثناء القيام بأية مهمة.

في حين يراها كلا من Knox, Lugo, Helkala, Sutterlin & Josok (2018,p452) ؛ Ross, Miller & Deuster (2018,p 86)؛ Hutton, Turner (2019) بأنها قدرة الفرد علي استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام الدينامية وتحقق له تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام .

واتفق معهم Josok, et al (2019,p7) من حيث أنها قدرة إلا أنه جعلها أكثر تحديدا حيث أوضح أنها قدرة الفرد علي الضبط المرن لانتباهه المركز وعلي التحكم المرن في انفتاحه المعرفي وعلي التحول المرن معرفيا نحو المثيرات الأكثر تعلقا بالمهمة وذلك م خلال التنظيم الذاتي لأفكاره وانفعالاته واستجاباته أثناء المهام الدينامية محددة الزمن.

وعرفها الفيل (٢٠٢٠ ،ص٦٥٧-٦٥٨) بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث، والطلاب يختلفون في مقدار رشاقتهم تبعا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية وينعكس ذلك بالايجاب أوالسلب على مقدار وطبيعة عملية تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم وحل المشكلات.

وتعرفها البديوى (٢٠٢١،ص ٢٠١) بأنها: هي بنية عقلية تتضمن قدرة الطالبة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حيث تستلزم مرونتها أن تكون وسطا بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلايمنعها انتباهها المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعها انفتاحها من افتقاد معالجة أية معلومة مهمة فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة هادفة بذلك توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات في مواقف العالم الحقيقي .

ويتبني البحث الحالي تعريف البديوي للرشاقة المعرفية لشموليته وتوافقه معه.

أهمية الرشاقة المعرفية

من خلال الاطلاع علي الأدبيات والبحوث التي تناولت الرشاقة المعرفية يمكن توضيح أهمية الرشاقة المعرفية فيما يلي

١. إحداث التكامل والتنسيق والتوازن بين قدرات متعددة وسط ظروف متغيرة ومرنة في السياقات الديناميكية.
٢. التكيف مع المواقف المختلفة فيغير أطر القرار أو المعرفة لتلبية الاحتياجات البيئية وذلك أمرا تربويا مهما.
٣. زيادة إيجابية المتعلم وفاعلية الذات لديه.
٤. قدرة المتعلم علي السيطرة علي طريقة تفكيره ووجهته الذهنية.
٥. الأداء الجيد في سياقات صنع القرار الديناميكي.
٦. تجعل المتعلم محددا في خطوات تفكيره وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية وعمليات صناعة القرار لديه.
٧. تحسين الذكاء الوجداني من خلال تحسين قدرة الطالب علي التبديل بين الحالات شديدة التركيز إلي مستويات من الوعي الخارجي الواسع وتُعزز من مهارات الاتصال الشخصية وبين الشخصية .
٨. زيادة جودة أداء الطلاب في بيئات التعلم.
٩. زيادة مهارات التفكير الإبداعي لدي المتعلم وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه .
١٠. زيادة قدرة المتعلم علي الإصرار والمثابرة.
١١. تحسين مستوي التحصيل الدراسي لدي المتعلم مما يزيد من فرص نجاحة الأكاديمي.

,p89) Ross, Miller, Deuster ؛ (p592, 2010) Dane ؛ (2005) Haynie 2018) ؛ الفيل (٢٠٢٠،ص ٦٦٠)

خصائص ذوي الرشاقة المعرفية

أوضح كلا من Warkentien (2019)؛ بدوي (٢٠٢١،ص ٢١٠) أن هناك مجموعة من الخصائص التي يتميز بها ذوي الرشاقة المعرفية يمكن توضيحها فيما يلي

١. القدرة علي زيادة الذكاء العاطفي من خلال تحسين قدرة الفرد علي التبديل بين الحالات شديدة التركيز إلي مستويات الوعي الخارجي الواسع .
٢. الحفاظ علي التركيز بشكل كبير.
٣. القدرة علي استغلال الفرص الجديدة بشكل أفضل.
٤. القدرة علي التمايز والتكامل من خلال ادراك أبعاد متعددة لا بُعد واحد فقط والقدرة علي تحديد العلاقات بين الخصائص المتباينة للمواقف.
٥. القدرة علي استخدام التصورات والخبرات وإصدار أحكام بشأن ما حدث في الماضي وما يحدث في الحاضر مما يساعد في توجيه قراراته مستقبلا.
٦. القدرة بشكل أفضل علي رؤية الأخرين من منظور متناقض واستيعاب المتناقضات مما يعد مؤشرا علي مهارات الإدراك الاجتماعي .

من خلال العرض السابق يتضح أن تلك الخصائص تعتبر هامه كمؤشر إيجابي عن الرشاقة المعرفية لدى الأفراد. فعلى سبيل المثال، القدرة على زيادة الذكاء العاطفي تساعد في تحسين التعامل مع العواطف السلبية وتعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية. بالإضافة إلى ذلك، الحفاظ على التركيز يعزز القدرة على الاستيعاب والتحليل، ويساعد في تحسين أداء الفرد في العديد من المهام اليومية.

كما أن القدرة على استغلال الفرص الجديدة بشكل أفضل تعزز الإبداع وتعزيز الاستجابة للتغيير. والقدرة على التمايز والتكامل يساعد على فهم العديد من الجوانب المتعددة للواقع، وتطوير القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات الحاسمة.

أيضًا، القدرة على استخدام التصورات والخبرات وإصدار الأحكام بشأن الماضي والحاضر يساعد في تحسين القدرة على التفكير بشكل منطقي والتخطيط للمستقبل.

وأخيرًا، القدرة على رؤية الأخرين من منظور متناقض واستيعاب المتناقضات يعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي ويساعد في تحسين العلاقات الشخصية والمهنية.

وبناءً على ذلك، فإن تعزيز هذه الخصائص يمكن أن يحسن الرشاقة المعرفية لدى الأفراد ويساعد في تحسين أدائهم في العديد من المجالات الحياتية، بما في ذلك التعليم والعمل.

أبعاد الرشاقة المعرفية

١- الانفتاح المعرفي Cognitive Openness

ويعني الملاحظة والبحث والوصول لمعلومات جديدة في البيئة وتقبل الافكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة وقد ارتبط ببعض المصطلحات مثل الابداع والانفتاح علي الخبرة وحب الاستطلاع واليقظة العقلية وتتمثل في اتساع الوعي وعمقه ونفاذه وفي الحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة والرغبة في التعمق بالسلوك الاستكشافي ويتصف الأفراد المنفتحين معرفيا باهتماماتهم غير الروتينية وراحتهم للغموض وتقبل الأفكار والخبرات والأبعاد والرؤي الديدة كما يميلون إلي الإعجاب بالمشكلات الفكرية كما يستكشفون حلول ابداعية جديدة مما يجعلهم يتكيفون مع الظروف المتغيرة بشكل مناسب

(Buttrey, Alt, Mariscal & Fredrick, 2017,p3)

٢- المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

يري عبد ربه (٢٠٢١،ص ٨٤٧) أنها قدرة ما وراء معرفية وتنفيذية في نفس الوقت وتشير إلي القدرة علي إعادة تهيئة العقل سريعا عند الانتقال بين المهام المختلفة ويتم ذلك من خلال مكونيها الأساسيين وهما المراقبة المعرفية والتحكم المعرفي ويوضح Dennis; Vander Wal(2009,p250) أنها تتكون من قدرة المتعلم علي إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها وقدرة الطالب علي تقديم تفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة.

٣- تركيز الانتباه Focused Attention

يوضح أنه عملية انتقائية ويعبرعن القدرة على تصفية المعلومات من خلال التركيز على المنبهات الأساسية أثناء قمع الوعي بمعارضة المشتتات وتود بعض المصطلحات التي ترتبط بتركيز الانتباه منها الانتباه الانتقائي والانتباه المستدام ، ويُعرف بأنه قدرة الفرد علي توجيه اهتمامه نحو المثيرات الأكثر تعلقا بالمهمة فقط وإهمال غير المتعلقة بها من خلال تركيز الوعي علي المثيرات الهامة وقمعه عن المشتتات الأخرى (البديوي ،٢٠٢١،ص ٢١١)

من خلال ما سبق يري الباحثان أهمية توافرالرشاقة المعرفية لدي الطالبات أصبح أمرا هاما وضرورة ملحة في العصر الحالي وعلي النظم التعليمية والتربويين الاهتمام بتنميتها بشكل

كبير فمع الانفتاح والتطور المتسارع في جميع المجالات أصبح العصريحتاج إلي فرد يتمتع بمجموعة من المهارات التي تساعده علي البحث عن المعلومة والوصول إليها ويكون يقظ عقليا ومرن معرفيا يدرك المواقف الصعبة ويتحكم بها ويضع لها الحلول والتفسيرات قادرا علي الانتباه المستدام وقمع المشتتات وعدم الرضوخ لها كل تلك المهارات نجدها مجتمعة في الرشاقة المعرفية مما يؤكد علي أهمية تنميتها لدي الأفراد بشكل عام والطلاب بشكل خاص فيواكبوا التقدم ويتمكنوا من الوصول للقمة فيزيد لديهم الشعور بالراحة والارتباط بالمؤسسة التعليمية .

ثالثا : الهناء الأكاديمي Academic well-being

يعتبر الهناء أحد متغيرات علم النفس الإيجابي الحديثة نسبيا وكان Diener أول من أطلق مصطلح الهناء في بحوث علم النفس ، وتعددت بعد ذلك المصطلحات المختلفة لوصف الهناء كمصطلح الرضا أو الهناء النفسي والهناء الذاتي .

وأوضح القرني (٢٠١٨) أن الهناء الذاتي لا يتم دراسته بشكل عام فقط وإنما يمكن توظيفه في مجالات بعينها فالهناء حالة نسبية يختلف الشعور بها من مجال لآخر لدي الفرد نفسه والمجال الأكاديمي من المجالات الفرعية التي يتم فيها دراسة الهناء الذاتي وبالتالي يمكن توظيف مفهوم الهناء الذاتي في مجال التعليم ومن واقع حياة الطلاب ومدي تقييمهم لحياتهم الأكاديمية ومن خلال الأنشطة الأكاديمية المختلفة وهو ما يطلق علية الهناء الذاتي الأكاديمي .

وقد أشار Mac-Ikemenjima (2015) أن الاعتراف بقيمة الشعور بالهناء بين الطلاب هو مفتاح فهم موضوع الهناء في أي مكان

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالهناء الذاتي الأكاديمي منها دراسة ذكي (٢٠١٩) ؛ ودراسة شلبي والقصبي (٢٠٢٠) ؛ ودراسة الشهري (٢٠٢٠)

ويعرفه Renshaw, Long & Cook (2014) أنه مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس التلميذ بمتعة التعلم وترابطه المدرسي ووضوح الهدف لديه واعتقاده في فاعليته الدراسية وما يترتب علي ذلك من إنجاز دراسي

عرفه الحربي (٢٠٢١،ص ١٥٤) بأنه تقييم الطالب لجوانب حياته المدرسية ورضاه عنها ويتضمن مستوي إنجازه واندماجه في الدراسة وعلاقاته الاجتماعية في المدرسة ويشمل

الانفعالات الايجابية والسلبية التي يشعر بها الطالب في الدراسة كالشعور بمتعة التعلم أو الملل والفخر واليأس والامتنان والقلق والإمتنان والقلق والاحباط.

مما سبق يتضح أنه بالرغم من حداثة الهناء الأكاديمي كمصطلح في علم النفس الإيجابي إلا أنه أصبح من الضروريات النفسية الواجب علي التربويين الاهتمام بها وتنميتها لدي الطلاب بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة ، توظيف مفهوم الهناء الذاتي الأكاديمي في مجال التعليم، يمكن للمعلمين توجيه جهودهم نحو توفير بيئة تعليمية تعزز الشعور بالمتعة والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وتشجيعهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

كما يمكن استخدام مفهوم الهناء الذاتي الأكاديمي كمؤشر لتقييم الجودة التعليمية في المدارس، حيث يمكن للمدرسين والمسؤولين التعليميين استخدامه لتحسين جودة التعليم والحصول على تقييم إيجابي من الطلاب وأولياء الأمور.

وبشكل عام، يعد الهناء الذاتي الأكاديمي مفهوماً هاماً يمكن توظيفه في مجال التعليم لتحسين جودة التعليم ورفع مستوى الرضا لدى الطلاب وتحقيق الإنجازات الأكاديمية لهم.

أبعاد الهناء الأكاديمي

أشار Hullirt et al (2017)أن الهناء الأكاديمي بنية متعددة الأبعاد تشتمل علي جانبين أساسيين الأول سلبي وهو الاحتراق الأكاديمي والثاني إيجابي وهو الاندماج في العمل المدرسي (In Widlnd et al.,2018)

وأوضحت تعلب (٢٠١٩،ص ١٨) أنه من الاتجاهات المفسرة للهناء الأكاديمي الاتجاه متعدد الأوجه Multi-faceted Approach للهناء وهذا المدخل يعتمد علي أربعة مؤشرات سلبية وإيجابية للهناء الأكاديمي في الجامعة وهي قيمة الجامعة والاندماج في المهام الدراسية والرضا عن الاختيار الأكاديمي والاحتراق الدراسي وكانت دراسة Moradi Hajiyakhchali Behrozy & Alipour, (2018) من الدراسات التي اعتمدت علي هذه المؤشرات ، في حين أوضح الجبيلي (٢٠٢١،ص ١٣٩) أن أبعاد الهناء الاكاديمي تتمثل فيما يلي

- الرضا الأكاديمي Academic satisfaction

هو الأداء المدرك والمتوقع من قبل الطالبة وفي حالة تطابق الأداء مع ماهو متوقع فإن الطالبة ستشعر بالسعادة والرضا، وفي حالة عجز الأداء عن المتوقع فإنها تكون في حالة عدم السرور أو الاستياء

- الترابط الجامعيUniversity Connectedness

هو شعور الطالبة بانتمائها للمؤسسة التعليمية الخاصة بها وبالاهتمام والتقبل من الآخرين.

- الامتنان الأكاديمي College gratitude

هو ميل للادراك والاستجابة للانفعالات الايجابية (التقدير والشكر) لدور العطاء الذي يقدمه الآخرون للطالبة في الكلية

- الفاعلية الأكاديمية Academic Efficacy

هي اعتقاد الطالبة بشأن قدرتها علي تحديد أهدافها الأكاديمية واكتشاف ما لديها من قدرات ومهارات وتوظيفها من أجل الوصول إلي هذه الأهداف، وثقتها في قدرتها علي إنجاز المطلوب منها.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالهناء الذاتي الأكاديمي منها دراسة قاسم وعبد اللاه (٢٠١٨) التي هدفت إلي التعرف علي طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكلا من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدي طلبة الدراسات العليا ، ودراسة القرني (٢٠١٨) التي هدفت إلي الكشف عن درجة الهناء الذاتي الأكاديمي لدي طكلبة جامعة الملك خالد بأبها ، في حين هدفت دراسة أبو زيد (٢٠١٩) إلي الكشف عن علاقة الهناء الذاتي بالتفاؤل لدي طلاب الجامعة وكذلك دراسة عبد الخالق والنيال (٢٠١٩) ، وقد هدفت دراسة Renshaw & Zhang (2020) إلي التعرف علي العلاقة بين العوامل الخمس الكبري للشخصية والهناء الذاتي الأكاديمي لدي طلبة الجامعة .

إلا أنه بالرغم من ذلك نجد أن معظم الدراسات التي اهتمت بالهناء الذاتي الأكاديمي كانت بحوث وصفية وارتباطية في حين أن الدراسة الحالية تهتم به من الناحية التجريبية وهو ما يميزها عن غيرها من الدراسات التي سبقتها.

أهداف دراسة الهناء الأكاديمي

أوضح كلا من . Williams, et al (2017,p1760)؛. Widlnd etal (٢٠١٨) أن دراسة الهناء الذاتي الأكاديمي تعتبر ضرورية وهامة نتيجة تحقيقها لمجموعة من الأهداف يمكن توضيحها فيمايلي:

١. تصميم وتطوير البرامج والاستراتيجيات (المستندة لمبادئ الهناء) والتي تحفز علي الاندماج في المهام الدراسية للطلاب.
٢. فهم المعلمين العميق لأسباب الأداء الجيد الاستثنائي لبعض الطلاب .

٣. الاهتمام بشعور الطلاب بالهناء ومرورهم بخبرات تعليمية ممتعه .

وقد أشار Kathleen . etal؛ (2018) Chitanand , Rathilal& Rambharos (2018) أن هناك مجموعة من المتغيرات التي تؤثر علي الهناء الأكاديمي منها الخوف من الفشل ونقص الدعم الاجتماعي وعدد ساعات الدراسة وضغوط الوقت والتحديات ، كذلك تعتبر ممارسات التدريس من العوامل المهمة التي تؤثر علي الهناء الأكاديمي والتي تحفز وتثتثير التعلم في التعليم الجامعي وهو ما أكدته دراسة Kathleen,et al(2018)

إلا أنها بالرغم من ذلك لم تحظي بالاهتمام الكافي من الباحثين مما أدي إلي صعوبة في فهم دور تلك الممارسات وهو ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية وتميزها حيث أنها اهتمت بتنمية الهناء الذاتي الأكاديمي من خلال ممارسات تدريسية جديدة .

مؤشرات الهناء الأكاديمي لدي الطلاب

وبالنظر إلي أهمية الهناء الاكاديمي وأهدافه نجد أن هناك مجموعة من المكاسب تعود علي الطلاب عند تحقيقه لديهم مما يجعلهم يتسمون بمجموعة من السمات المميزة لهم دون غيرهم

١. **المرونه في مواجهة المشكلات (Resilient in problems (having resistance facing the**

وهي امتلاك الطلاب القدرة علي مقاومة المشكلات فمستوي مرونة الطلاب يتضح من خلال قوة استجاباتهم عند مواجهة عدد من الصعوبات الدراسية المفترضة

٢. **التحكم في الانفعالات Emotional Control**

وهي القدرة علي تقييم وإدارة الانفعالات وتعديل الاستجابات الإنفعالية وفقا للظروف المحيطة .

٣. **المثابرة في عملية التعلم Persevere in Learning Process**

وتعني الرغبة في إكمال المهام بأقصي مجهود أي التوجه نحو الكفاءة

٤. **القبول الذاتي Self-Acceptance**

وهو مكون وجداني لمفهوم الذات يركز علي مشاعر الفرد تجاه ذاته.

٥. **التعاطف Empathy**

٦. **الفضول العالي High Curiosity**

٧. **المشاركة في أنشطة التعلم والأنشطة المدرسية .**

٨. **إظهار الثقة والاطمئنان في التعامل مع المعلمين والأصدقاء**

(Irine &Saifuddin,2014,p6)

من خلال العرض السابق يتضح أنه أصبح من الضرورى الاهتمام بتوافرالهناء الأكاديمي لدي الطلاب وتنميته لديهم مما يكون له مردود علي عملية تعلمهم وتحكمهم في انفعالاتهم وزيادة الثقة بالنفس كل هذا يؤدي إلي دافعية أكبر للتعلم والمثابرة عليها وخلق جيل جديد منتج ومفكر ولديه من المثابرة والدافعية للتعلم ما يرفع شأن الأمم.

رابعا: علاقة الدافعية العقلية بالرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي

تعاني البيئة التعليمية من قصور وعوائق تحول دون استثارة الدافعية العقلية لدي الطلاب بسبب استخدام الأساليب التقليدية في التدريس والاعتماد علي أنشطة وأساليب عقيمة (الغول ، ٢٠١٨،ص ٣١٩) وتؤكد التوجهات الحديثة في البرامج التربوية علي ضرورة تعزيز عملية التعلم بجانب تعزيز النمو الاجتماعي والوجداني من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعلم كما أن هناك العديد من الإشارات الواضحة في التراث النفسي والتربوي فأوضح Jimenez,etal (2018,p108) ارتباط استراتيجيات التعلم باعتبارها مجموعة من الطرق المتطورة التي تهدف للتعامل مع مهام التعلم بدرجة عالية بصورة إيجابية بالدافعية العقلية ومن ثم الأداء التعليمي إذا تم الإستفادة منها بأفضل صورة حيث تؤدي الدافعية العقلية إلي إبراز الدور الإيجابي للمتعلم والاعتماد علي النفس في إنجاز المهام والانتباه والتركيز عند أداء المهام وحل المشكلات بطرق مختلفة وهو ما يؤدي بالطالب إلي الرشاقة المعرفية حيث أوضح White (2017,p10) أن الشخص الرشيق معرفيا لديه القدرة علي مراقبة الأفكار والأفعال واتخاذ القرارات والتفريق بين التعليمات والمعلومات فمن المفترض أن تكون الرشاقة المعرفية مفعلة داخل حجرات الدراسة من خلال المناهج والبرامج المقدمة للطلاب ، ونتيجة الحياة العصرية بكل مستحدثاتها التي أدت إلي وجود الضغوط النفسية والتحديات التي يتعرض لها الجميع فأصبحت الحاجة ملحة لبث الطمأنينة والأمل والتفاؤل في نفوس الطلاب وضرورة إكسابهم القدرات والسمات الشخصية الفعالة القادرة علي مواجهة تلك التحديات والضغوط علي كافة المستويات وهو ما ألقي بالمسؤولية علي كاهل التربويين بضرورة تنمية وتعزيز الهناء الأكاديمي لدي الطلاب من خلال البرامج التربوية المقدمة لهم مما يكون له مردود كبير عليهم مستقبلا (خرنوب،٢٠١٦،ص ١٨)

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي والذي يحاول الباحثان من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في متغيرين تابعين هما(الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي) في ظروف يسيطر الباحثان فيها على بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغيرين التابعين عن طريق ضبط هذه المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

التصميم التجريبي للبحث: يعتمد التصميم التجريبي في البحث الحالي على القياس القبلي والبعدى لكل من طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يقيس الباحثان الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة قياساً قبلياً، ثم يُطبق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية فقط ولا يطبق على المجموعة الضابطة، ثم يطبق القياس البعدى للرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي على الطالبات في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية فقط، ويحسب الفرق بين درجات القياسين القبلي والبعدى في كل مجموعة (التجريبية – الضابطة) لمعرفة أثر البرنامج على المتغيرين التابعين حيث يفترض أن كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قد تعرضت لعوامل واحدة تقريباً، مما يتيح للباحثين أن يرجعا الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية وهو قائم على أبعاد الدافعية العقلية). والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة، **حيث يتم تطبيق الدراسة وفقاً للمخطط التالي:**

	قياس قبلي	لا تتعرض للبرنامج	قياس بعدي	
المجموعة الضابطة	<-----	<------	------>	
	قياس قبلي	تدريب على البرنامج	قياس بعدي	قياس تتبعي
المجموعة التجريبية	<----	<-------	<------	<------

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث الحالي

المشاركات:-

قام الباحثان باختيار طالبات الفرقة الرابعة بقسم الاقتصاد المنزلي (الشعبة التربوية) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر الشريف لإجراءات الدراسة الحالية.

وقد تم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين

– **المرحلة الأولى:** تمثل العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي، واختبار الذكاء اللفظي، وقد بلغ عددها (١٠٣) طالبة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٢٢–٢٣) سنة، و**المرحلة الثانية:** تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها في صورتها الأولية (٧٢) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة الشعبة التربوية من كلية الاقتصاد المنزلي بنواج، وبعد استبعاد الطالبات الذين كانوا ضمن العينة ولم يحضروا التجربة ولم يكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة أصبح عدد المشاركات (٦٧) طالبة مقسمين إلى (٣٤) طالبات يمثلن المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٢٢–٢٣) سنة بمتوسط عمري مقداره (٢٢.٣٨٢) سنة، وانحراف معياري(٠.٤٩٣)، و(٣٣) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١٩–٢٠) سنة بمتوسط عمري مقداره (٢٢.٢٧٢) سنة، وانحراف معياري(٠.٤٥٢).والجدول التالي رقم (١) يوضح حجم أفراد المرحلتين طبقاً لمجموعات الدراسة.

جدول (١) عدد الطالبات المشاركات في عينة الدراسة الاستطلاعية وفى المجموعتين التجريبية والضابطة.

م	كلية الاقتصاد المنزلي بنواج	نوع العينة	عدد الطالبات	الإجمالي
١	الشعبة التربوية (الفرقة الرابعة)	عينة التقنين	١٠٣	١٧٠ طالبة
		العينة الأساسية	٦٧	

يتضح من الجدول السابق أن عد الطالبات المشاركات في عينة البحث الاستطلاعية (١٠٣) طالبة، وللعينة الأساسية (٦٧) طالبة، (٣٤) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و(٣٣) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة.

ضبط المتغيرات المتدخلة:-

قام الباحثان بضبط المتغيرات المتداخلة والتي من شأنها أن تؤثر على متغيرات البحث (المتغير المستقل) وهو البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في تأثيره على المتغيرين التابعين(الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي). وفيما يلي عرض لأهم المتغيرات المتداخلة والتي تبين من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أن لها تأثيراً في التدريب على الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي.

١- العمر الزمني:

تم ضبط العمر الزمني للطالبات المعلمات وذلك باستبعاد الطالبات الباقيات للإعادة والتي تتراوح أعمارهن أكثر من (٢٣) عاما، وتأتى أهمية ضبط هذا المتغير لما له من علاقة بكل من الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي، ولضمان التكافؤ في العمر الزمني بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٤	22.382	.493	.947	.347 غير دالة
الضابطة	٣٣	22.272	.452		

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) بلغت (- ٠.٩٤٧) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني غير دال إحصائياً، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية (٢٢.٣٨٢) سنة وبانحراف معياري قدره (٠.٤٩٣)، ومتوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة(٢٢.٢٧٢) سنة وبانحراف معياري قدره (٠.٤٥٢) ، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني.

ب .- **الذكاء:-**

قام الباحثان بضبط هذا المتغير لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق اختبار الذكاء اللفظي إعداد كل من (جابر، وعمر، ٢٠٠٧) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار "ت"، كما يوضحها الجدول الأتي:

جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٤	42.470	4.600	-.199	.843 غير دالة
الضابطة	٣٣	42.697	4.706		

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) بلغت (-٠.١٩٩) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائياً حيث بلغ متوسط الذكاء للمجموعة التجريبية (٤٢.٤٧٠) بانحراف معياري قدره (٤.٦٠٠)، ومتوسط الذكاء للمجموعة الضابطة (٤٢.٦٩٧) بانحراف معياري قدره(٤.٧٠٦)، حيث وهذا مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في الذكاء.

د- القياس القبلي للرشاقة المعرفية: تم حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية عليهم (قياساً قبلياً)، وذلك بحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الرشاقة المعرفية، والجدول التالي (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الرشاقة المعرفية

أبعاد الرشاقة المعرفية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	التجريبية	34	32.000	3.507	-.070	.944 غير دالة
	الضابطة	33	32.060	3.561		
المرونة المعرفية	التجريبية	34	42.617	7.015	-.011	.991 غير دالة
	الضابطة	33	42.636	7.149		
تركيز الانتباه	التجريبية	34	34.058	5.216	.167	.868 غير دالة
	الضابطة	33	33.848	5.081		
الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية	التجريبية	34	108.676	9.064	.059	.953 غير دالة
	الضابطة	33	108.545	9.031		

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) بلغت لأبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية على الترتيب (٠.٠٧٠)، (-٠.٠١١)، (٠.١٦٧)، (٠.٠٥٩) وهي قيم غير دالة إحصائيا،

مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الرشاقة المعرفية. وهذا يدل علي التكافؤ بين المجموعتين في الرشاقة المعرفية.

هـ- القياس القبلي للهناء الأكاديمي:- وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الهناء الأكاديمي، وذلك بحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الهناء الأكاديمي، والجدول التالي (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للهناء الأكاديمي

أبعاد الهناء الأكاديمي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	التجريبية	34	31.4706	4.73693	-.250	.803 غير دالة
	الضابطة	33	31.7576	4.64375		
الترابط الأكاديمي	التجريبية	34	26.0588	5.20455	-.219	.827 غير دالة
	الضابطة	33	26.3333	5.04149		
الامتنان الأكاديمي	التجريبية	34	12.8824	2.79355	.049	.961 غير دالة
	الضابطة	33	12.8485	2.91677		
الفاعلية الأكاديمية	التجريبية	34	20.3235	2.76033	-.333	.740 غير دالة
	الضابطة	33	20.5455	2.69364		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	34	90.7353	9.23534	-.345	.731 غير دالة
	الضابطة	33	91.4848	8.51881		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) بلغت لأبعاد الهناء الأكاديمي والدرجة الكلية على الترتيب (-٠.٢٥٠)، (-٠.٢١٩)، (٠.٠٤٩)،، (-٠.٣٣٣)، (-٠.٣٤٥)، وهي قيم غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الهناء الأكاديمي ، وهذا يدل علي التكافؤ بين المجموعتين في الهناء الأكاديمي.

أدوات الدراسة

أولا: مقياس الرشاقة المعرفية : (إعداد: البديوى، ٢٠٢١)

يهدف هذا المقياس إلى قياس الرشاقة المعرفية لدى الطالبات المعلمات، ويتكون من ثلاثة أبعاد (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة أمام كل عبارة خمسة مستويات (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارات، وبذلك يتراوح المجموع الكلى لعبارات المقياس ما بين (٣٦ – ١٨٠) درجة حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى زيادة الرشاقة المعرفية والعكس صحيح .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

استخدمت معدة المقياس صدق المحكمين حيث حصلت جميع العبارات على نسب اتفاق عالية بين المحكمين، وكذلك الصدق العاملي. كما حسبت معدة المقياس الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. كما قامت بحساب الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وفي البحث الحالي حسب الباحثان الحاليان الخصائص السيكومترية للمقياس كالآتي:

أولا : الصدق:- استخدم الباحثان الحاليان طريقة الصدق الذاتي لحساب صدق المقياس ن حيث قام الباحثان الحاليان بتطبيق المقياس ميدانيًا على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١٠٣) طالبة معلمة، وتم حساب الصدق الذاتي له عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦، ٤٠٢)، والذي يساوي (٠.٨٩٤)، وبناءً عليه فإن قيمة الصدق الذاتي تساوي (٠.٩٤٥)، وهي درجة مرتفعة أدت إلى التأكد من صدق الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

ثانيا: الاتساق الداخلي:-

الاتساق الداخلي عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الرشاقة المعرفية (ن = ١٠٣) طالبة معلمة

الانفتاح المعرفي		المرونة المعرفية		تركيز الانتباه	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣١٣ **	١١	٠.٤٦٩ **	٢٦	٠.٣٤٢ **
٢	٠.٣٥٣ **	١٢	٠.٣٤١ **	٢٧	٠.٤٩٦ **
٣	٠.٣٢٣ **	١٣	٠.٥٨٣ **	٢٨	٠.١٤٢
٤	٠.٥١٥ **	١٤	٠.٧٣٨ **	٢٩	٠.٥٥٩ **
٥	٠.٣٧٥ **	١٥	٠.٥٠١ **	٣٠	٠.٥٥٠ **
٦	٠.٥٥٧ **	١٦	٠.٣٧٢ **	٣١	٠.٤٨٢ **
٧	٠.٥٣٧ **	١٧	٠.٤٢٩ **	٣٢	٠.٧٩٨ **
٨	٠.٤٦٩ **	١٨	٠.٥٣٥ **	٣٣	٠.٧٧١ **
٩	٠.٥٣٥ **	١٩	٠.٤٩٤ **	٣٤	٠.٦٥٥ **
١٠	٠.٠٤٥	٢٠	٠.١٨١	٣٥	٠.٣٤٣ **
----	-------	٢١	٠.٠٤٤	٣٦	٠.٦٤٩ **
----	-------	٢٢	٠.٤٧٨ **	------	-------
----	-------	٢٣	٠.٦١٨ **	------	-------
----	-------	٢٤	٠.٥٨٩ **	------	-------
		٢٥	٠.١٨٣	------	-------

** : دالة عند مستوى (٠،٠١) ، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٠٤٤- ٠.٧٩٨)، وكان جميعها دالة إحصائيا، باستثناء العبارة رقم (١٠) من بعد الانفتاح المعرفي، والعبارات أرقام (٢٠- ٢١- ٢٥) من بعد المرونة المعرفية، والعبارة رقم (٢٨) من بعد تركيز الانتباه فهي غير دالة إحصائيا وبالتالي تم حذفهم وأصبح المقياس مكون من (٣١) عبارة، كما حسب الباحثان معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية (ن = ١٠٣) طالبة معلمة

م	الأبعاد	الانفتاح المعرفي	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه	الدرجة الكلية
١	الانفتاح المعرفي	------			
٢	المرونة المعرفية	٠.٤٤٢ **	---------		
٣	تركيز الانتباه	٠.٥٧٢ **	٠.٤٢٣ **	--------	
	الدرجة الكلية	٠.٦٤٣ **	٠.٨٢٦ **	٠.٨٠٠ **	---------

** : دالة عند مستوى(٠,٠١) ، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٤٢٣- ٠.٨٢٦)، وكان جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما حسب الباحثان الحاليان معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٨) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية (ن = ١٠٣) طالبة معلمة

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠.٣٠٦ **	١٠	حذفت من قبل	١٩	٠.٠٩٥	٢٨	حذفت من قبل
٢	٠.٥٣١ **	١١	٠.٣٨٨ *	٢٠	حذفت من	٢٩	٠.٤٢٩

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
					قبل		**
٣	٠.٣٦٢ **	١٢	٠.٣٨٥ **	٢١	حذفت من قبل	٣٠	٠.٣٦٢ **
٤	٠.٥٨٨ **	١٣	٠.٦١١ *	٢٢	٠.٣٩٢ **	٣١	٠.٣٨١ **
٥	٠.٤٠٦ **	١٤	٠.٣٩٦ *	٢٣	٠.٥٢٧ **	٣٢	٠.٦٢٨ *
٦	٠.٣٩٣ **	١٥	٠.٣٨١ **	٢٤	٠.٥٢٤ *	٣٣	٠.٥٦٤ **
٧	٠.٤١٩ **	١٦	٠.٤٠٢ **	٢٥	حذفت من قبل	٣٤	٠.٥٢٢ **
٨	٠.٣٩٠ **	١٧	٠.٤٦٨ **	٢٦	٠.٣٤٢ **	٣٥	٠.٤٢٢ **
٩	٠.٣٠٠ **	١٨	٠.٤٦٦ **	٢٧	٠.٥٢٩ **	٣٦	٠.٤٦٠ **

**** : دالة عند مستوى(٠,٠١) ، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٠٠٣- ٠.٦٢٨)، وجميعها دالة إحصائيا، باستثناء العبارة رقم (١٩) من بعد المرونة المعرفية فلم تكن دالة وبالتالي تم حذفها، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة.

ثالثا – ثبات المقياس:

حسب الباحثان الحاليان معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (١٠٣) طالبة معلمة، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩) معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية (ن = ١٠٣) طالبة معلمة

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	الانفتاح المعرفي	٩	٠.٧٥٧
٢	المرونة المعرفية	١١	٠.٧٥٩
٣	تركيز الانتباه	١٠	٠.٧٣٨
الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية		٣٠	٠.٨٩٤

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٧٣٨- ٠.٨٩٤)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) الصورة النهائية لمقياس الرشاقة المعرفية

م	الأبعاد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	الانفتاح المعرفي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	٩
٢	المرونة المعرفية	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	١١
٣	تركيز الانتباه	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	١٠
	اجمالى عدد العبارات		٣٠

مقياس الهناء الأكاديمي : (إعداد الباحثين)

١- اعتمد الباحثان في بناء المقياس على الآتي:-

أ- يُعرف الباحثان الهناء الأكاديمي بأنه: مجموعة من المؤشرات والادراكات التي تعكس إحساس الطالبات الجامعيات بمتعة التعلم وترابطهن في الجامعة ووضوح الهدف لديهن واعتقادهن في فاعليتهن الأكاديمية وما يترتب علي ذلك من إنجاز أكاديمي، ويتحدد إجرائيا

بمجموع استجابات الطالبات المعلمات على عبارات مقياس الهناء الأكاديمي بأبعاده الأربعة (إعداد الباحثين).

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس **الهناء الأكاديمي مثل دراسة Renshaw (2016) ؛ ودراسة خريبة (٢٠١٦) ؛ ودراسة الخطيب (٢٠٢٠).**

جـ- تحديد الأبعاد الأكثر تكرارا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية والتي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس الهناء الأكاديمي، حيث أمكن للباحثين تحديد أربعة أبعاد أساسية هي على النحو الآتي:

- **البُعد الأول:** الرضا الأكاديمي: ويعرفه الباحثان الحاليان إجرائيا بأنه: الأداء المدرك والمتوقع من قبل الطالبة وفي حالة تطابق الأداء مع ما هو متوقع فإن الطالبة ستشعر بالسعادة والرضا، وفي حالة عجز الأداء عن المتوقع فإنها تكون في حالة عدم السرور أو الاستياء.

- **البُعد الثاني:** الترابط الأكاديمي: ويعرفه الباحثان الحاليان إجرائيا بأنه: هو شعور الطالبة بانتمائها للمؤسسة التعليمية الخاصة بها وبالاهتمام والتقبل من الآخرين .

- **البُعد الثالث:** الامتنان الأكاديمي: ويعرفه الباحثان الحاليان إجرائيا بأنه: هو ميل للإدراك والاستجابة للانفعالات الايجابية (التقدير والشكر) لدور العطاء الذي يقدمه الآخرون للطالبة في الكلية.

- **البُعد الرابع:** الفاعلية الأكاديمية: ويعرفه الباحثان الحاليان إجرائيا بأنه: هي اعتقاد الطالبة بشأن قدرتها علي تحديد أهدافها الأكاديمية واكتشاف ما لديها من قدرات ومهارات وتوظيفها من أجل الوصول إلي هذه الأهداف، وثقتها في قدرتها علي إنجاز المطلوب منها.

٢- في ضوء ما سبق صاغ الباحثان (٢٦) عبارة لقياس الهناء الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات، حيث خُصص لكل بُعد من الأبعاد الأربعة مجموعة من العبارات، بعضها صِيغ في صيغة ايجابية والآخر في صورة سالبة تشمل الأبعاد الأساسية الأربعة السابقة للهناء الأكاديمي ، ويلي كل عبارة خمسة اختيارات هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) لكل اختيار درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الأكاديمي:

أولا : صدق المقياس: حسب الباحثان صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطريقتين التاليتين:

أ- **صـدق المحكمـين:** تـم عـرض المقيـاس فـي صـورته الأوليـة علـى أسـاتذة مـن المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وبلغ عددهم (٥) محكمين، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٠% - ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض المواقف وقد راعى الباحثان ذلك.

ب-**التحليل العاملي:** بعد التأكد من توافر جميع شروط التحليل العاملي من خلال فحص مصفوفة الارتباط، والتأكد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي، وكفاية عدد العينة لإجـراء التحليـل العـاملي، حيـث تـم حسـاب اختبـار KMO، حيـث بلغـت قيمتـه (٠.٨٤٩)، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه (Kaiser)، وتم التوصل إلى أربعة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن قبل التدوير على التوالي هي (١٠.٢٥، ٢.٨٢، ١.٨٩، ١.٤٧)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريمكس، واتبع الباحثان محك (Kaiser) لاختبار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠.٣٠) أو أكثر تشبعات دالة. والجدول التالي (١١) يوضح نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد:-

جدول (١١) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الهناء الأكاديمي (ن= ١٠٣) طالبة معلمة

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١		٠.٧٣٨		
٢		٠.٥٨٦		
٣	٠.٣٧٠			
٤	٠.٣٦١			
٥		٠.٦٩٥		
٦		٠.٦٣١		
٧		٠.٦٢٦		
٨	٠.٦٠٨			

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٩	٠.٦٨٢			
١٠	٠.٦٧٣			
١١	٠.٧٣٩			
١٢	٠.٧٣٨			
١٣		٠.٣٩١		
١٤	٠.٧٠٢			
١٥	٠.٧٠٤			
١٦		٠.٣٨٩		
١٧			٠.٧٣٠	
١٨				٠.٨٣٥
١٩			٠.٧١٤	
٢٠			٠.٦١٧	
٢١				٠.٨٨٧
٢٢			٠.٦١٤	
٢٣				٠.٨٦١
٢٤				٠.٦٦٦
٢٥				٠.٦٣٢
٢٦				٠.٦١٢
الجـــــذر الكامن	٤.٩٤٠	٣.٩٧٦	٣.٩٥٨	٣.٥٨٦
التباين	%١٨.٩٩	%١٥.٢٩	%١٥.٢٢	%١٣.٧٩

يتضح من خلال الجدول السابق (١١) أن **العامل الأول** تشبع بالعبارات أرقام (٣، ٤، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥)، وبلغ عددها (٩) عبارات، وقد كان الجذر الكامن لها (٤.٩٤٠) بنسبة تباين (١٨.٩٩%) وقد لوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا دالاً موجبا. وبفحص مضامين عبارات البعد الأول وجد أنها تكشف عن (الرضا الأكاديمي)،

وأن **العامل الثاني** تشبع بالعبارات أرقام (١، ٢، ٥، ٦، ٧، ١٣، ١٦)، وبلغ عددها (٧) عبارات، وقد كان الجذر الكامن لها (٣.٩٧٦) بنسبة تباين (١٥.٢٩%) وقد لوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا دالاً موجبا. وبفحص مضامين عبارات البعد الثاني وجد أنها تكشف عن (الترابط الأكاديمي)، وأن **العامل الثالث** تشبع بالعبارات أرقام (١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢)، وبلغ عددها (٤) عبارات، وقد كان الجذر الكامن لها (٣.٩٥٨) بنسبة تباين (١٥.٢٢%) وقد لوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا دالاً موجبا. وبفحص مضامين عبارات البعد الثالث وجد أنها تكشف عن: (الامتنان الأكاديمي)، وأن **العامل الرابع** تشبع بالعبارات أرقام (١٨، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦)، وبلغ عددها (٦) عبارات، وقد كان الجذر الكامن لها (٣.٥٨٦) بنسبة تباين (١٣.٧٩%) وقد لوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا دالاً موجبا. وبفحص مضامين عبارات البعد الرابع وجد أنها تكشف عن (الفاعلية الأكاديمية)، وبذلك أصبح مقياس الهناء الأكاديمي في صورته النهائية يتكون من (٢٦) عبارة.

ثانيا: الاتساق الداخلي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول التالي (١٢) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه :

جدول(١٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=١٠٣) طالبة معلمة

الرضا الأكاديمي		الترابط الأكاديمي		الامتنان الأكاديمي		الفاعلية الأكاديمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٣	٠,٧٥٦**	١	٠,٧٩٥**	١٧	٠,٨٨٥**	١٨	٠,٧٤٢**
٤	٠,٦٧٥**	٢	٠,٧٤٩**	١٩	٠,٧٩٦**	٢١	٠,٨٤٥**
٨	٠,٧٥٨**	٥	٠,٨٤٥**	٢٠	٠,٩١٢**	٢٣	٠,٧٥٨**
٩	٠,٨١٥*	٦	٠,٧٣٨**	٢٢	٠,٨٨١**	٢٤	٠,٨٣٠**
١٠	٠,٧٤٧**	٧	٠,٧٩٨**	----	------	٢٥	٠,٧٥٩**

الرضا الأكاديمي		التوابط الأكاديمي		الامتنان الأكاديمي		الفاعلية الأكاديمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
					–		
١١	*٠,٧٠٣	١٣	**٠,٧٥٩	----	------ –	٢٦	**٠,٦٨٧
١٢	*٠,٦٦١	١٦	**٠,٦٨٨	----	------ –	----	------ –
١٤	**٠,٧٠٩	--- –	-------	----	------ –	----	------ –
١٥	**٠,٧٠٢	--- –	-------	----	------ –	----	------ –

** : دالة عند مستوى(٠,٠١) ، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,٦٦١، ٠,٩١٢) وأن هذه القيم مقبولة إحصائيا، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٢٦) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (١٣) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الهناء الأكاديمي.

جدول(١٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الهناء الأكاديمي **(ن=١٠٣) طالبة معلمة**

الأبعاد	الرضا الأكاديمي	التوابط الأكاديمي	الامتنان الأكاديمي	الفاعلية الأكاديمية	الدرجة الكلية
الرضا الأكاديمي	ـــــ				

الأبعاد	الرضا الأكاديمي	الترابط الأكاديمي	الامتنان الأكاديمي	الفاعلية الأكاديمية	الدرجة الكلية
الترابط الأكاديمي	٠,٧٢٥ **	ـــــ			
الامتنان الأكاديمي	٠,٥١٠ **	٠,٤٤٦ *	ـــــ		
الفاعلية الأكاديمية	٠,٥١٣ **	٠,٥٣٢ **	٠,٤٦٥ **	ـــــ	
الدرجة الكلية	٠,٩١٣ **	٠,٨٨٣ **	٠,٥٩٥ **	٠,٧٢٧ **	ـــــ

** : دالة عند مستوى(٠,٠١) ، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٣) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين(٠,٤٤٦، ٠,٩١٣) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي(١٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الهناء الأكاديمي (ن=١٠٣) طالبة معلمة

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٦٥١ **	٨	٠,٦٧٢ **	١٥	٠,٦٥٣ **	٢٢	٠,٥٣١ **
٢	٠,٦٦٣ **	٩	٠,٧٢٩ **	١٦	٠,٥٧٨ **	٢٣	٠,٥٢١ **
٣	٠,٧٣٩ *	١٠	٠,٦٧٦ **	١٧	٠,٥٧٣ **	٢٤	٠,٥٧٤ **
٤	٠,٧٣٨ **	١١	٠,٥٩٩ **	١٨	٠.٥٠٢ **	٢٥	٠,٥٥٦ **
٥	٠,٦٦٥ **	١٢	٠,٧٦٠ **	١٩	٠,٤٦٧ **	٢٦	٠,٥٥٠ **

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
٦	**٠,٦٠٢	١٣	**٠,٧٤٦	٢٠	**٠,٥٠٠	----	------
٧	**٠,٥٤٤	١٤	**٠,٧٢٧	٢١	**٠,٦٢٢	----	------

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,٤٦٧ ، ٠,٧٦٠) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٢٦) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في صدق وثبات مقياس الهناء الأكاديمي.

ثانيا: ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الهناء الأكاديمي وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٠٣) طالبة معلمة من طالبات الفرقة الرابعة، بكلية الاقتصاد المنزلي– جامعة الأزهر بنواج، والجدول التالي (١٥) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية .

جدول (١٥) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الهناء الأكاديمي

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
١	الرضا الأكاديمي	٩	٠,٨٨٠
٢	الترابط الأكاديمي	٧	٠,٨٨٤
٣	الامتنان الأكاديمي	٤	٠,٨٨٠
٤	الفاعلية الأكاديمية	٦	٠,٨٦٢
الدرجة الكلية		٢٦	٠,٩٣٩

يتضح من الجدول (١٥) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٨٨٠– ٠,٩٣٩)، وجميعها معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس الهناء الأكاديمي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٦) عبارة تمثل أبعاد الهناء الأكاديمي الأربعة، حيث اشتمل البعد الأول (الرضا الأكاديمي) على (٩) عبارات، والبعد الثاني (الترابط الأكاديمي) على (٧) عبارات، والبعد الثالث (الامتنان الأكاديمي) على (٤) عبارات، والبعد الرابع (الفاعلية الأكاديمية) على (٦) عبارات، والجدول التالي رقم (١٦) يوضح توزيع العبارات على أبعاد الهناء الأكاديمي.

جدول (١٦) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد الهناء الأكاديمي

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	**الرضا الأكاديمي**	٣، ٤، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥	٩
٢	**الترابط الأكاديمي**	١، ٢، ٥، ٦، ٧، ١٣، ١٦	٧
٣	**الامتنان الأكاديمي**	١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢	٤
٤	**الفاعلية الأكاديمية**	١٨، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦	٦
	إجمالي عدد العبارات		٢٦

تصحيح المقياس :

يتكون مقياس **الهناء الأكاديمي** في صورته النهائية من (٢٦) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج خماسي: (دائما)، (غالبا)، (أحيانا)، (نادرا) (أبدا)، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لكل عبارة، بالتالي فإن أعلي درجة للمقياس(٢٦ x٥= ١٣٠) درجة، وأقل درجة(٢٦ x١= ٢٦) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع **الهناء الأكاديمي** لدى الطالبات والعكس صحيح.

ثالثا: اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية (جابر عبد الحميد، محمود عمر، ٢٠٠٧):

- يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء لدى طلاب للمرحلة الثانوية والجامعية .
- **وصف الاختبار:**

يتكون الاختبار من خمسة أقسام كل قسم منها ستة عشر بندًا، وتقيس بنود كل قسم قدرة عقلية متمايزة.

- **زمن الاختبار:**

١- وتم تحديد زمن لكل قسم من أقسام الاختبار، ويتم إعلان المفحوصين به بعد الانتهاء من تعليمات كل قسم، ويبدأ حساب الزمن من بداية الإجابة على بنود كل قسم، وهي كالآتي:

٢- القسم الأول وزمنه (٨) دقائق، القسم الثاني وزمنه (٦) دقائق، القسم الثالث وزمنه (٦) دقائق، القسم الرابع وزمنه (١٤) دقيقة، القسم الخامس وزمنه (٦) دقائق، والزمن الكلي لبنود الاختبار (٤٠) دقيقة، ولا يوجد زمنًا محددًا لتعليمات الاختبار.

ولضبط متغير الذكاء بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي تم اختيار اختبار الذكاء اللفظي. (ولمزيد من المعلومات عن الاختبار يتم الرجوع إلى كراسة تعليمات الاختبار).

وقام الباحثان الحاليان بحساب ثبات اختبار الذكاء اللفظي باستخدام معامل ألفا كرونباخ بعد تطبيقه على عينة قوامها (٤٦) طالبة معلمة من طالبات الفرقة الرابعة، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٧) وهو معامل ثبات عال مما يشير إلى ثبات الاختبار، ومن ثم يمكن الوثوق بهذا الاختبار في قياس الذكاء لطالبات عينة الدراسة الحالية.

رابعا البرنامج التعليمي:

يستند البرنامج التعليمي المستخدم في هذه الدراسة إلى بعض أبعاد الدافعية العقلية وتعتبر الدافعية العقلية من العوامل الأساسية التي تُؤْخذُ بعين الاعتبار في بيئاتٍ العمل داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، فلا يمكن فرضها علي الفرد ولكن يمكن جعل الفرد مدفوعاً ذاتياً من خلال إرشاده واستكشاف دافعتيه وعليه فإنَّ الاستجابة لمطالب المتعلمين في مؤسسات التربية والتعليم وتلبية رغباتهم وإشباع حاجاتهم أصبحت محوراً أساسياً لفهم سلوكهم ولحثهم على الوصول إلى مستوياتٍ عاليةٍ لهذا النوع من الدافعية وصولاً إلى ما يسمى بالدافعية العقلية .

تحديد الأسس التي قام عليها البرنامج التعليمي المقترح وهي:

تم الاستناد عند بناء واختيار محتوى البرنامج التعليمي الحالي على مجموعة من الأسس التي تساعد في تحقيق أهداف التدريب علي أن يراعى في محتوى التدريب ما يلي:

- خصائص الطالبات اللاتي سيقدم لهن البرنامج باختيار الأنشطة والاستراتيجيات المساعدة التي تتناسب معهن.
- أن يتصف البرنامج بالمرونة من خلال توفير بدائل يتم اللجوء إليها وقت الحاجة.
- العلاقة التراكمية والترتيبية بين أبعاد الدافعية العقلية.
- أن يتضمن البرنامج مجموعة من النشاطات المتنوعة التي تتيح للطالبات فرصة طرح كثير من الأسئلة والمشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التدريبي، وفحص واستكشاف المعلومات المقدمة لهن.
- تهيئة المناخ النفسي الملائم للطالبات أثناء تنفيذ البرنامج التعليمي، بما يضمن تفاعلهن ومشاركتهن الفعالة .

محتوى البرنامج التعليمي:-

يحتوى البرنامج التعليمي الحالي على مقرر طرق التدريس لطالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي بنواج في ضوء بعض أبعاد الدافعية العقلية، وكل ذلك بهدف تنمية الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي. والجدول التالي (١٧) يوضح عدد الجلسات ونوعها ومحتوى البرنامج التعليمي وأبعاد الدافعية العقلية المستخدمة في كل جلسة.

جدول (١٧) عدد الجلسات ونوعها ومحتواها وأبعاد الدافعية العقلية المستخدمة في كل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي.

الجلسة	نوعها	عناصر محتوى الجلسة	أبعاد الدافعية العقلية المستخدمة في كل جلسة
الأولى	تمهيدية	محاضرة تمهيدية	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الثانية	تدريبية	عملية التدريس (مفهومه- أهدافها – أركانها – عناصرها)	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الثالثة	تدريبية	دور المعلم والمتعلم في عملية التدريس	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الرابعة	تدريبية	مهارات التدريس (التخطيط	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل

الجلسة	نوعها	عناصر محتوى الجلسة	أبعاد الدافعية العقلية المستخدمة في كل جلسة
		– التنفيذ– التقويم	المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الخامسة	تدريبية	أنواع التقويم	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
السادسة	تدريبية	التخطيط للتدريس (أهميته– مستوياته	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
السابعة	تدريبية	– الفرق بين أنواع الخطط التدريسية –التدريب على شكل التخطيط اليومي للدرس	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الثامنة	تدريبية	الأهداف التربوية(مفهومها – مستوياتها مواصفاتها – أمثلة)	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
التاسعة	تدريبية	– تصنيفات الأهداف التربوية (معرفي – مهاري– وجداني) –التدريب على صياغة الأهداف السلوكية	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
العاشرة	تدريبية	المحاضرة (مفهومها– مميزاتها– عيوبها– خطواتها)	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الحادية عشر	تدريبية	الأسئلة(مفهومها– ايجابتها– عيوبها– خصائص الأسئلة الجيدة)	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .

الجلسة	نوعها	عناصر محتوى الجلسة	أبعاد الدافعية العقلية المستخدمة في كل جلسة
الثانية عشر	تدريبية	المناقشة (تعريفها- مميزاتها- أنواعها- عيوبها - المقارنه بين أساليبها – خطواتها)	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الثالثة عشر	تدريبية	طريقة البيان العملي(مفهوم- الخطوات- المميزات – العيوب – الأنواع- دور المعلم والمتعلم)	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الرابعة عشر	تدريبية	طريقة التجريب المعملى مفهوم- الخطوات- المميزات – العيوب – الخطوات- دور المعلم والمتعلم)	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .
الخامسة عشر	تدريبية	ملخص لطرق التدريس المختلفة – كيف يتم اختيار طريقة التدريس المناسبة	التركيز العقلي – الرغبة في التعلم – حل المشكلات إبداعيا – التكامل المعرفي .

يتضح من الجدول السابق تنوع محتوى الجلسات داخل البرنامج التعليمي، وأنه سيتم التدريب على بعض أبعاد الدافعية العقلية في كل جلسة بدءً من الجلسة الثانية وحتى الجلسة **الخامسة عشر** النهائية.

أساليب تقويم الجلسات:

يتخذ التقويم في البرنامج التعليمي الحالي صوراً وأشكالاً متعددة وهى على النحو الآتي:-

١. **التقويم المبدئي:** ويتمثل في تطبيق مقياسي الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي على طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك بهدف الوقوف على مستوى الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لديهن في المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الفرقة الرابعة، وذلك قبل تطبيق البرنامج التعليمي(القياس القبلي)، كما تم طرح بعض الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي لمعرفة مستواهن الحقيقي قبل الجلسة.

٢. **التقويم التكويني:** ويتمثل في طرح مجموعة من الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج التعليمي بهدف التعرف على نقاط القوة والضعف لديهن وما تحقق من أهداف وما لم يتحقق.

٣. **التقويم الختامي: ويشمل نوعين:**

أولا: التقويم في نهاية كل جلسة: ويتمثل في محورين:

أ- استمارة التقييم الذاتي: حيث يقدم الباحثان للطالبات في نهاية كل جلسة استمارة تقييم ذاتي بهدف التأكد من ممارسة الطالبات لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة.

ب- الواجب المنزلي: حيث تم تكليف الطالبات في نهاية كل جلسة بواجب منزلي وذلك بهدف الممارسة الفعلية لما تم التدريب علية أثناء الجلسة.

ثانيا: التقييم في نهاية البرنامج التعليمي: ويتمثل في تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة (كقياس بعدى) وذلك بهدف معرفة أثر البرنامج التعليمي في مستوى الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التعليمي في مقابل عدم تطبيقه على طالبات المجموعة الضابطة.

الهدف العام للبرنامج:

ويتمثل في تنمية الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي لدي طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي بنواج من خلال التدريب على بعض أبعاد الدافعية العقلية (الرضا الأكاديمي، الترابط الأكاديمي، الامتنان الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

ويتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف السلوكية الإجرائية والتي يمكن توضيحها في الجدول الآتي:-

جدول (١٨) الأهداف السلوكية للبرنامج في ضوء المؤشرات الدالة على بعض أبعاد الدافعية العقلية

م	الأهداف السلوكية للبرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية
١	تبدي اهتماما حول مفهوم طريقة التدريس .
٢	تبدع في عرض المقصود بأسلوب التدريس .
٣	تستنتج أركان عملية التدريس بشكل إبداعي.
٤	تفسر دور المعلم في عملية التدريس باستخدام التركيز العقلي.
٥	تلخص عناصر عملية التدريس بشكل إبداعي .
٦	توضح مهارات التدريس بشكل متكامل معرفيا .
٧	تحدد أهمية التخطيط للتدريس في حل المشكلات.
٨	توضح مستويات التخطيط للتدريس بمخطط إبداعي.
٩	تذكر مفهوم الأهداف التربوية من خلال التركيز العقلي.
١٠	تقارن بين طرق التدريس و أسلوب التدريس من حيث المفهوم.
١١	توظف طرق التدريس التي درستها في مادة في الاقتصاد المنزلي بشكل إبداعي.
١٢	تستنتج الفرق بين طرق التدريس التي تعتمد على جهد المتعلم وطرق التدريس التي تعتمد على جهد المعلم.
١٣	تبدي رغبة في معرفة الفرق بين حل المشكلات والمشروع من حيث دور المعلم .
١٤	تستخدم إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في تحضير دروس الاقتصاد المنزلي .
١٥	تبدي اهتماما بتدريس الاقتصاد المنزلي بطريقة المحاضرة.
١٦	تهتم بتقديم درس من دروس الاقتصاد المنزلي باستخدام المناقشة .
١٧	تبدع في شرح أحد دروس الاقتصاد المنزلي بالبيان العملي.
١٨	تبتكر في استخدام الأسئلة في تدريس الاقتصاد المنزلي .
١٩	تتمكن من التحكم في انفعالاتها أثناء التدريس .

م	الأهداف السلوكية للبرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية
٢٠	تبدي مرونة في حل المشكلات التي تواجهها في الفصل الدراسي أثناء الشرح .

الفنيات المستخدمة في البرنامج التعليمي

١. التعلم التعاوني الفريقي: من خلال مجموعات صغيرة يتم تشكيلها في بداية كل جلسة، تراوحت المجموعة بين ٤-٥.
٢. الحوار والمناقشة: من خلال اللقاءات التدريبية، وتشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة في إثراء التدريب بالأفكار والحلول والبدائل وتقييم الأفكار المطروحة.
٣. العصف الذهني
٤. الانفوجرافيك
٥. الاكتشاف

استمارة التقييم الذاتي

وتهدف إلى التحقق من فاعلية التدريب على مهام كل جلسة. وتتكون استمارات التقييم الذاتي من (١٥) استمارة ، بمعدل استمارة واحدة لكل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي، وتتكون كل استمارة من (٥) عبارات أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (نعم، أحياناً، لا)، وعلى المتدرب أن يضع علامة(√) تحت الاختيار الذي يناسبه وينطبق علية. ويتم تطبيقها بصورة فردية لكل متدرب بعد الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي، ويتم تصحيح الاستمارات بإعطاء الدرجة (٣) للإجابة بنعم، والدرجة (٢) للإجابة بأحيانا، والدرجة (١) للإجابة بلا، والاستمارة غير محددة بزمن وبتطبيقها وتجربتها تبين أنها تستغرق ما بين (٨:٥) دقائق.

خطوات تنفيذ التجربة:-

تم تنفيذ البرنامج التعليمي كما يلي:-

١. حسب الباحثان قبل البدء في تنفيذ إجراءات البرنامج التعليمي التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وحساب قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي.

٢. تنفيذ البرنامج التعليمي من خلال تطبيق المحاضرات على طالبات المجموعة التجريبية في ضوء الأنشطة المصممة في ضوء الدافعية العقلية.

مع مراعاة ما يلي:

- توفير مناخ نفسي آمن وهادئ، يخلو من النقد والتهديد بما يضمن للطالبات حرية التعبير عن آرائهن.
- الإعداد الجيد لمواد البرنامج التعليمي فيما يتصل بأهداف كل جلسة.
- التأكد من توافر الوسائل والمعينات اللازمة لتحقيق أهداف كل جلسة.
- تنفيذ استراتيجيات التدريب على بعض أبعاد الدافعية العقلية في كل جلسة.
- الحرص على مشاركة جميع الطالبات بإيجابية في أداء المهام المطلوبة أثناء الجلسات.
- تقديم التغذية الراجعة أثناء التدريب لضمان إثارة الطالبات، وحثهم علي الاستمرار وبذل الجهد أثناء الجلسات.
- تعزيز شعور الطالبات بالنجاح أثناء تنفيذ البرنامج من خلال توفير قدر كبير من الأنشطة والمهام التي تلاءم مستواهن بما يضمن تفاعلهن أثناء الجلسات.
- ضرورة أن يتضمن البرنامج فترات راحة في كل جلسة حتى لا يتدخل أثر التعب والإرهاق في أداء الطالبات للأنشطة والمهام المكلفات بها.
- ضرورة متابعة الطالبات أثناء الجلسة، وبعد انتهائها أيضاً لضمان استمرارية انشغال الطالبات بممارسة المهام المطلوبة منهن خلال تكليفهن بمهام منزلية.

٣. وفى أثناء كل جلسة استخدم الباحثان التقييم بأنواعه الثلاثة، التقويم المبدئي في بداية كل جلسة وذلك للوقوف على مستواهم الحقيقي، والتقويم التكويني أثناء التدريب وذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، والتقويم الختامي وذلك لمعرفة هل تحققت الأهداف أم لا.

٤. بعد الانتهاء من كل جلسة كان يتم تكليف المتدربات بأداء واجب منزلي كنوع من الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه.

٥. استغرقت إجراءات التدريب فترة زمنية مقدارها ٧ أسابيع بواقع جلستين كل أسبوع، تم خلالها تقديم (١٥) جلسة، كل جلسة استغرقت فترة زمنية مقدارها (١٢٠) دقيقة ، ليكون اجمالى وقت البرنامج (٣٠) ساعة تدريبية.

٦. بعد انتهاء فترة التدريب طبق الباحثان المقاييس الآتية: –

أ- مقياس الرشاقة المعرفية (قياساً بعدياً) وذلك للوقوف على أثر البرنامج التعليمي في تنمية الرشاقة المعرفية لدى طالبات الفرقة الرابعة.

ب- مقياس الهناء الأكاديمي (قياساً بعدياً) وذلك للوقوف على أثر البرنامج التعليمي في تحسين الهناء الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الرابعة.

٧. بعد انتهاء مدة شهرين من انتهاء التطبيق البعدى قام الباحثان بتطبيق المقياسين على أفراد المجموعة التجريبية فقط (قياسا تتبعيا) وذلك لمعرفة مدي استمرارية اثر البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية.

٨. وفى النهاية صحح الباحثان استجابات الطالبات في كل مجموعة على المقياسين المعدين، ثم رصدت درجاتهن في جداول خاصة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي واستخراج النتائج النهائية وكتابة تقرير البحث.

الأساليب الإحصائية:

تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار(٢٥)، لتحليل البيانات وفقاً لمشكلة البحث وتساؤلاته، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون وذلك للتعرف على الاتساق الداخلي لمقياسي البحث.

٢- اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مترابطتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية وكذلك للقياسين البعدى والتتبعي على مقياسي الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي، ولبيان اتجاه الفروق بينهما.

٣- اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مستقلتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياسي الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي.

٤- مربع ايتا لمعرفة حجم اثر المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في المتغيرين التابعين (الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي).

نتائج البحث وتفسيرها

أولا: نتائج فاعلية المعالجة التجريبية:

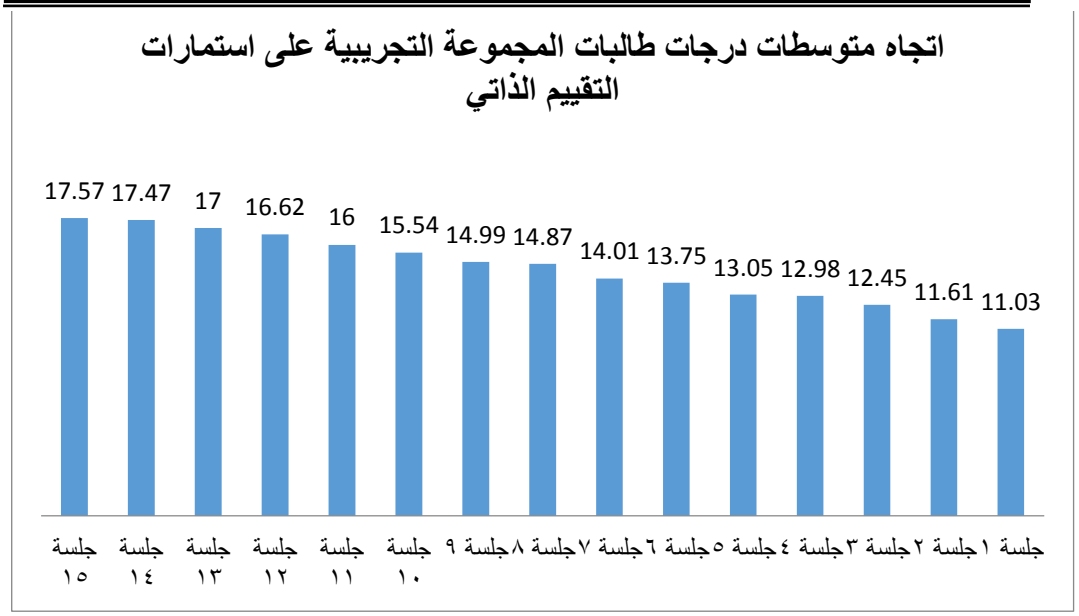
نتائج استمارة التقييم الذاتي:- لحساب نتائج استمارات التقييم الذاتي، قام الباحثان الحاليان بحساب متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على كل استمارة من الاستمارات المقدمة لهن في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي على بعض

أبعاد الدافعية العقلية . والجدول التالي(١٩) يوضح متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي:

جدول (١٩) متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي

رقم الجلسة	متوسط درجات كل جلسة	رقم الجلسة	متوسط درجات كل جلسة
١	١١.٠٣	٩	١٤.٩٩
٢	١١.٦١	١٠	١٥.٥٤
٣	١٢.٤٥	١١	١٦.٠٠
٤	١٢.٩٨	١٢	١٦.٦٢
٥	١٣.٠٥	١٣	١٧.٠٠
٦	١٣.٧٥	١٤	١٧.٤٧
٧	١٤.٠١	١٥	١٧.٥٧
٨	١٤.٨٧	-----	-------

يتضح من الجدول (١٩) أن اتجاه متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي في تزايد عبر جلسات البرنامج التعليمي على بعض **أبعاد الدافعية العقلية** ، حيث زاد متوسط الدرجات من (١١.٠٣) في الجلسة الأولى إلى (١٧.٥٧) في الجلسة الأخيرة،. والشكل التالي (١) يوضح اتجاه متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي.



شكل (١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي

يتضح من الشكل (١) تزايد متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي المحددة لكل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي، وهذا يشير إلى أن التدريب على جلسات البرنامج التعليمي المقترح والقائم على **أبعاد الدافعية العقلية** له تأثير على المغيرات التابعة والمستخدمة في البرنامج التعليمي الحالي (الرشاقة المعرفية والهناء الأكاديمي).

ثانيا: نتائج فروض البحث.

نتائج الفرض الأول

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها ، والجدول التالي(٢٠) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى

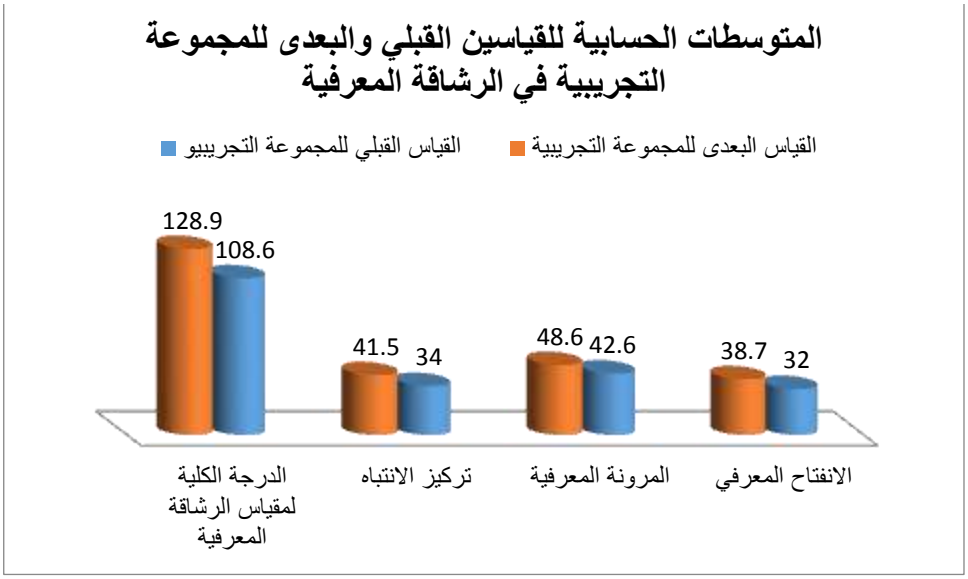
الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها.

جدول(٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها

أبعاد الرشاقة المعرفية	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	القبلي	٣٤	32.000	3.507	6.705-	4.562	8.569-	.000
	البعدى	٣٣	38.705	3.825				
المرونة المعرفية	القبلي	٣٤	42.6176	7.015	6.000-	6.134	5.703-	.000
	البعدى	٣٣	48.617	4.855				
تركيز الانتباه	القبلي	٣٤	34.058	5.216	7.529-	6.832	6. 426-	.000
	البعدى	٣٣	41.588	3.560				
الدرجة الكلية لأبعاد	القبلي	٣٤	108.676	9.064	20.235-	10.645	11.083-	.000
	البعدى	٣٣	128.911	7.391				

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلي على الترتيب (- ٨.٥٦٩)، (- ٥.٧٠٣)، (- ٦.٤٢٦)،(- ١١.٠٨٣) ، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطين في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الأول، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية.



شكل (٢) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية

يتضح من الشكل (٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على بعض أبعاد الدافعية العقلية في تنمية أبعاد الرشاقة المعرفية لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

- تتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه بعض البحوث في تنمية الرشاقة المعرفية لدى المتعلمين علي اعتبار أنَّ تلك البرامج يعد متطلباً أساسياً لتنميتها .
- علي الرغم من أنه لا توجد بحوث تجريبية تناولت هذا البرنامج وأثره في تنمية الرشاقة المعرفية إلا أنَّ نتائج هذا البحث تتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة الفيل (٢٠٢٠) في أنَّ أفراد المجموعة التجريبية كانوا أكثر رشاقة معرفية بعد تطبيق دروس تعليمية معينة ؛ ودراسة البديوي (٢٠٢١) التي توصلت إلي وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج تعليمي معين ؛ وتتفق أيضا مع ما جاءت به دراسة أبو عرب (٢٠٢٢) من وجود فروق دالة إحصائياً

لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق إستراتيجية معينة .؛ وكذلك ما توصلت إليه دراسة عمران (٢٠٢٢) من وجود فروق داله إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج تدريبي.

ويعزو الباحثان الحاليان النتيجة الحالية إلي أثر التدريب القائم على مهارات الدافعية العقلية وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:-

• التعلم باستخدام مهارات الدافعية العقلية أتاح للطالبات فرص الاجتهاد والمثابرة والإصرار علي إنجاز المهمة الموكلة لهن والتعاون فيما بينهن.

• تنفيذ استراتيجيات التدريب على مهارات الدافعية العقلية في كل محاضرة والتأكد من توافر الوسائل والمعينات اللازمة وتحديد وقت زمني لكل نشاط ساعدهن علي التخطيط الجيد لانجاز المطلوب منهن في الوقت المحدد.

• الحرص على مشاركة جميع الطالبات بإيجابية في أداء المهام المطلوبة أثناء المحاضرات مما زاد من دافعيتهن للتعلم.

• تقديم التغذية الراجعة أثناء التدريب لضمان إثارة الطالبات، وحثهم علي الاستمرار وبذل الجهد أثناء المحاضرات وتعزيز شعورهن بالنجاح من خلال توفير قدر كبير من الأنشطة والمهام التي تلاءم مستواهن بما يضمن تفاعلهن أثناء المحاضرات.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أوضحه دى بونو (٢٠٠٥ ،ص١١١) إلي إنَّ الدافعية العقلية تعني الجهد المتواصل المستمر لدى المتعلم ، فهي ليست امتيازاً للذين يقضون أوقاتاً طويلةً في تطوير أفكارهم بلْ هي الفكرة المتولدة من الدافعية العقلية ويمكن التوصل إليها بطريقتين: الأولى : محاولة تحسين السبل المتبعة ، والثانية : إزالة كل ما من شأنه إعاقتها، حيث أنه المهم التعرف على أسباب عدم قدرة المتعلمين على الإبداع بدلاً من البحث عن الأسباب التي تؤدي إلي الإبداع ، إذْ يُمكن تطوير القدرة على اكتشاف أفكارٍ جديدة عندما نمتلك النظرة التي تؤهلنا من معرفة ما يمنع ظهورها . من إدراك الطالب المعلم لما يمتلكه من قدرات تمكنه من التحكم والسيطرة بشكل إيجابي على فعاليات الدرس من خلال ما يقدمه من أنشطة وأساليب تدريسية تساعده في التفاعل مع التلاميذ ويحتاج ذلك إلى القدرة على فهم التلاميذ وحاجاتهم وميولهم. .

نتائج الفرض الثاني

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي، والجدول التالي (٢١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.

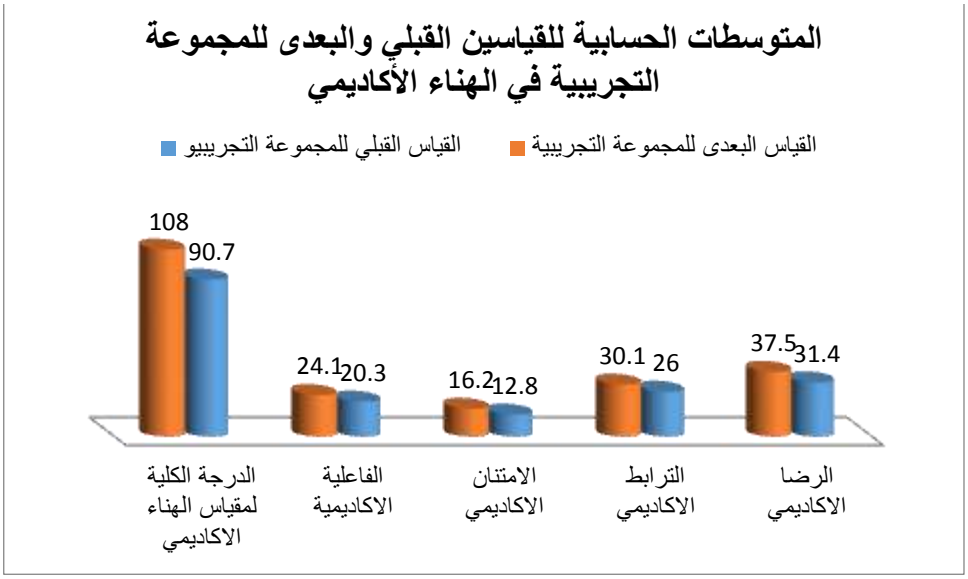
جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي

الهناء الأكاديمي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	القبلي	٣٤	31.4706	4.73693	6.0588-	5.198	6.796-	.000
	البعدى	٣٣	37.529	3.457				
الترابط الأكاديمي	القبلي	٣٤	26.058	5.204	4.088-	4.166	5.722-	.000
	البعدى	٣٣	30.147	3.447				
الامتنان الأكاديمي	القبلي	٣٤	12.882	2.793	3.323-	3.487	5.556-	.000
	البعدى	٣٣	16.205	2.071				
الفاعلية الأكاديمية	القبلي	٣٤	20.323	2.760	3.852-	3.726	6.029-	.000
	البعدى	٣٣	24.176	2.735				
الدرجة الكلية للهناء الأكاديمي	القبلي	٣٤	90.735	9.235	17.323-	9.962	10.139-	.000
	البعدى	٣٣	108.058	5.365				

يتضح من الجدول(٢١) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد (الرضا الأكاديمي، الترابط الأكاديمي، الامتنان الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي على

الترتيب (– ٦.٧٩٦)، (– ٥.٧٢٢)، (– ٥.٥٥٦)،(– ٦.٠٢٩) ، (– ١٠.١٣٩)، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى اقل (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد (الرضا الأكاديمي، الترابط الأكاديمي، الامتنان الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي، وبالرجوع للمتوسطين في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الأول، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.



شكل (٣) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي

يتضح من الشكل (٣) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في تنمية الهناء الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

– تتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه بعض البحوث في تنمية الهناء الأكاديمي لدى المتعلمين علي اعتبار أنَّ تلك البرامج تعد متطلباً أساسياً لتنميتها .

– علي الرغم من أن أغلب الدراسات التي تناولت الهناء الأكاديمي كانت دراسات وصفية ومسحية إلا أنَّ نتائج هذا البحث تتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة تعلب (٢٠١٩) التي توصلت إلي وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج تعليمي معين

ويعزو الباحثان الحاليان النتيجة الحالية إلي أثر التدريب القائم على مهارات الدافعية العقلية وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:-

- توفير مناخ نفسي آمن وهادئ، يخلو من النقد والتهديد بما يضمن للطالبات حرية التعبير عن آرائهن.
- الإعداد الجيد لمواد البرنامج فيما يتصل بأهداف كل محاضرة وما تتضمنه من أنشطه ساعد من تفاعل الطالبات وإشباع فضولهن العقلي وتوفير ما يساعدهن علي التعلم وزيادة معارفهن .
- تنفيذ استراتيجيات التدريب على مهارات الدافعية العقلية في كل محاضرة والتأكد من توافر الوسائل والمعينات اللازمة وتحديد وقت زمني لكل نشاط ساعدهن علي التخطيط الجيد لانجاز المطلوب منهن في الوقت المحدد وهو ما يشعرهن بحالة من الرضا والهناء الاكاديمي .

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أوضحه القرني (٢٠١٨) أن الأنشطة الأكاديمية المختلفة ومواقف التعلم تؤثر في الهناء الأكاديمي لدي الطلاب وهو ما يكون له الأثر البالغ عليهم فيجعلهم سعداء وصامدين في مواجهة الضغوط ، بالإضافة إلي ما أكد عليه عبد الحافظ (٢٠١٧) علي أهمية الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لاتباطها بمتغيرات هامة في العملية التعليمية وإعطاءها الفرصة للطالبات للمشاركة بفاعلية في عملية التعلم أي الاندماج في المهام الدراسية (كمؤشر للهناء الأكاديمي)

نتائج الفرض الثالث:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للرشاقة المعرفية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للرشاقة المعرفية، والجدول التالي (٢٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للرشاقة المعرفية.

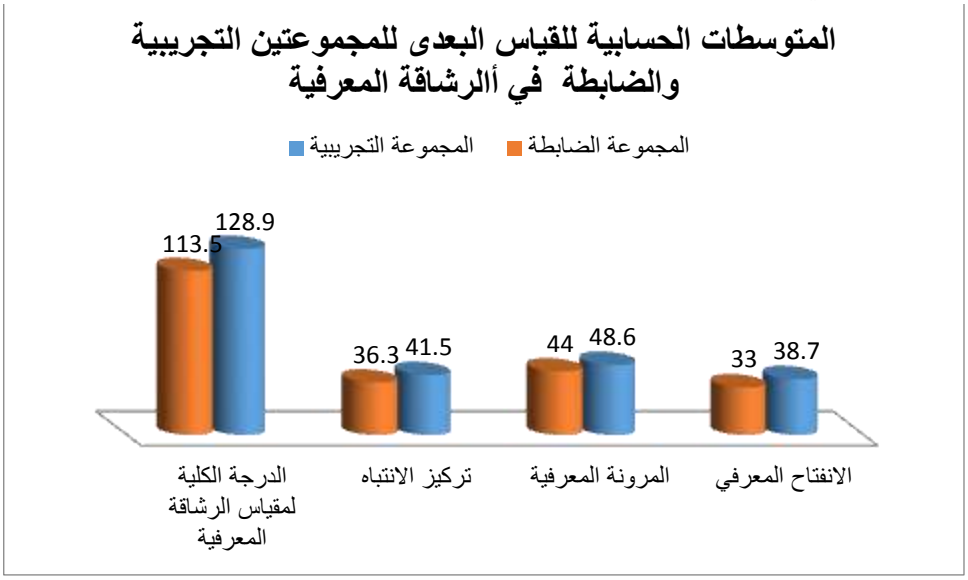
جدول(٢٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للرشاقة المعرفية

م	أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الانفتاح المعرفي	التجريبية	34	38.7059	3.82598	6.256	.000
		الضابطة	33	33.0303	3.59240		
٢	المرونة المعرفية	التجريبية	34	48.6176	4.85558	3.341	.000
		الضابطة	33	44.0909	6.17638		
٣	تركيز الانتباه	التجريبية	34	41.5882	3.56003	5.607	.000
		الضابطة	33	36.3939	4.01512		
الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية		التجريبية	34	128.9118	7.39110	8.746	.000
		الضابطة	33	113.5152	7.00500		

يتضح من الجدول (٢٢) السابق أن قيمة "ت" في مهارات (التأمل والملاحظة، اكتشاف المغالطات، استخلاص النتائج، إعطاء تفسيرات منطقية، طرح الحلول المقترحة)، والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية بلغت (6.256)، (3.341)، (5.607) (8.746)، على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى اقل (٠.٠١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في الأبعاد الثلاثة

والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية لها.



شكل (٤) المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في الرشاقة المعرفية

يتضح من الشكل (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في تنمية الرشاقة المعرفية.

- تتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه بعض البحوث في تنمية الرشاقة المعرفية أو أحد أبعادها لدى المتعلمين فتتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة سامر (٢٠١٧) في أنَّ أفراد المجموعة التجريبية كانت أكثر مرونة معرفية بعد تطبيق دروس تعليمية معينة ؛ ودراسة البديوي (٢٠٢١) التي توصلت إلي وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج تعليمي معين ؛ وتتفق أيضا مع ما جاءت به دراسة (Bloemhoff(2016 والتي توصلت نتائجه إلى فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات فعالية الحياة ومنها المرونة المعرفية للمتعلمين

الكبار، كما توصلت نتائج بحث Knox, et al.(2017) إلى فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.لدى طلاب الجامعة العسكريين، كما اتفقت مع نتائج بحث (2020) Mainemelis, Boyatzis & Kolb والتي توصلت إلى فاعلية التعلم الخبراتي في تنمية المرونة المعرفية (أحد أبعاد الرشاقة المعرفية) ويعزو الباحثان الحاليان النتيجة الحالية إلي أثر التدريب القائم على مهارات الدافعية العقلية التي تخصص الوقت الكافي للتفكير بأهمية ما يتعلمنه وربط المعرفة والأفكار الجديدة بمواقف الحيه التي يمكن أن تنطبق عليها مما يجعل التعلم ذي معني مما يزيد من قدرتهن علي إيجاد البدائل والحلول المتعددة للمشاكل والمهام التعليمية من خلال مشاركة الآخرين بآرائه وإطلاعه علي وجود أفكار وآراء متعدده حول المشكلات ومناقشتها مع غيره والتوصل الجماعي للحلول مما يزيد لديه مهارة تقبل آراء الغير وعدم التعصب والتمسك برأيه فتزيد مهارته في توليد الحلول والبدائل بالإضافة إلي ما يلي :-

– مساهمة البرنامج القائم علي مهارات الدافعية العقلية والإجراءات المتبعة خلال التدريب، والتي تستند إلى أسس تعليمية وعلمية وتتقدم بخطوات منتظمة. كما خلق البرنامج بيئة ساعدت على زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن والمشاركة الإيجابية، واتباع مراحل محددة لجعل الطالبات أكثر حماسًا واهتمامًا بالتعلم ومناقشة مواضيع جديدة غير مرتبطة بالمحتوى الأكاديمي، مما جعلهن أكثر انفتاحًا على الآخرين ومكَّنهن من التفكير الإبداعي في حل المشكلات، وفخورين بخيالهم الواسع. كما جعلهن البرنامج أكثر انتباهًا وتركيزًا وجدية في المهام التي يقومون بها، مراعين كل التفاصيل وسعيًا لإكمالها في الوقت المحدد ، بالإضافة إلى ذلك، حث البرنامج الطالبات على اكتساب الخبرة من خلال العمل والتمرين. كما تتطلب المراحل المشاركة المناسبة لزميلاتهن في المجموعة لتنفيذ الأنشطة والمهام في الجلسات والتعاون بفعالية ومسؤولية لتحقيق الأهداف المشتركة، وتبادل الآراء والموارد، وتقديم وقبول المساعدة. علاوة على ذلك، سمح البرنامج للمتدربات بمشاركة إنجازاتهن وملاحظاتهن وردود الفعل، ومعالجة العمليات والنتائج، والاستماع بعناية إلى القائم بالتدريس والزميلات، وتجنب التشويش أو المقاطعة، والتعرف على المواضيع المطروحة ، علاوة على ذلك فقد سمح البرنامج للمتدربات بالتعبير عن أفكارهن

وآرائهن وتعليقاتهن بثقة ووضوح ومنطقية، والدفاع عنها بدون خوف أو الانحياز إلى حكم الآخرين. وقد ساهمت كل هذه العوامل في تطوير القدرة على الرشاقة المعرفية لدى المتدربات في جميع أبعادها. وساعدت هذه المهام في الانفتاح المعرفي لدي المتدربات ومعالجة آراء الطالبات وأفكارهن بطريقة غير منحازة. وبالتالي، فإنهن لم يحكمن على أي مسألة قبل الاستماع إلى جميع الأطراف المتضمنة. كما أنهم قبلوا الخلاف في الرأي وقدّموا بدائل متعددة كحلول لأي مشكلة ، كما ساعد البرنامج المتدربات على تطوير الانسيابية المعرفية وأصبحوا أكثر انتباهًا وقدرة على تحقيق أهدافهم بطريقة أكثر كفاءة وفعالية.

- تقديم معلومات عن العناصر الأساسية التي يتدرب عليها الطلاب خلال الجلسات التدريبية مما وفر لهم درجة من الوعي خلال قيامهم بعملهم أثناء التدريب .
- الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة أثناء الجلسة مثل (التعلم الجماعي ، والحوار والمناقشة ، والأسلوب القصصي المشوق والمثيرات البصرية) بالإضافة إلي مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء الجلسات التدريبية .
- تنمية نقاط القوة ، وتعويض نقاط الضعف ، وإحداث عملية من التكامل بين التدريب والتقويم .
- تقديم الموضوعات والقضايا المطروحة بطرق مختلفة (حوارية ، تأملية ، ابتكاريه ، قيمية) مما قد يُسهم في أثارة عقول الطلاب وزيادة دافعتيهم .
- محاولة الباحثان ربط بعض المعلومات الأكاديمية التي درسها الطلاب بالحياة العملية والاجتماعية المحيطة بهم.
- تقديم أنشطة ومهام متعددة أضفت علي الطلاب جوا من الحماس والنشاط خاصة في الجلسات التطبيقية .
- – وجود قواسم مشتركة بين الدافعية العقلية والرشاقة المعرفية كالتالي:
- تتطلب الرشاقة المعرفية تمكن المتعلم من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية وتزيد من مهارات التفكير الابداعي وتساعد الدافعية العقلية على تحفيز القدرات العقلية.

- تتطلب الرشاقة المعرفية من المتعلم التبديل بين الحالات شديدة التركيز وتحتوي الدافعية العقلية على أبعاد التركيز العقلي والرغبة في التعلم وحل المشكلات إبداعيا والتكامل المعرفي.
- تتطلب الرشاقة المعرفية الأداء الجيد من المتعلم في سياقات صنع القرار والانتقال بين المهام المختلفة بمرونة وسرعة والدافعية العقلية تهتم بطرح الأسئلة والفحص والتجريب وحل المشكلات وإيجاد الحقيقة والإبداع.
- – تميزت بعض الأنشطة بأنها صممت وفقا للدافعية العقلية واتسمت بالتحدي وأنها أكثر تعقيدا، مما جعل الطالبات يبدعن في إنتاج أفكار خلاقة أصيلة وزادت قدرتهن علي حل المشكلات بشكل إبداعي وهو جوهر المرونة المعرفية أحد أبعاد الرشاقة المعرفية.
- – مناسبة الدافعية العقلية لطبيعة وخصائص طالبات المرحلة الجامعية، مما جعل الطالبات يعتمدن على أنفسهن في البحث عن حلول للأسئلة المدرجة في الأنشطة مما جعلهن أكثر انتباها وتركيزا وهو أحد أبعاد الرشاقة المعرفية.
- – تميزت بعض الأنشطة بتمركزها حول الطالبات، وبأهدافها الواضحة مما جعل الطالبات يتعلمن وفق نظام يتسم بالمرونة في تنفيذ الأنشطة، مما زاد من تركيزهن وانتباههن وقدرتهن علي تصفية المثيرات غير المطلوبة والتركيز العقلي دون تشتت وهو أحد أبعاد الرشاقة المعرفية.

وهو ما يتفق ما أوضحه سالم (٢٠١٨، ص٣٨٦) أنه عندما يمتلك فرد حالة من التحفيز العقلي الذي يدفعه للعمل بشكل أكبر من غيره حوله فيما يتعلق بالنظر إلى الأشياء التي لا تحفز الآخرين وتحليل الحلول البديلة التي لا يستطيع الآخرون رؤيتها، فإنه يطوِّر نوعًا من التركيز الإضافي. في هذه الحالة، يقال إن الفرد يمتلك جوانب هامة لتحقيق الدافعية العقلية، وبالتالي يملك إرادة حرة تمكِّنه من اتخاذ القرارات.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في الرشاقة المعرفية:-

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في المتغير التابع (الرشاقة المعرفية) قام الباحث بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلى على تأثير

ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٢٣) قيمة η2، ومقدار حجم التأثير في تنمية الرشاقة المعرفية

م	أبعاد الرشاقة المعرفية	قيمة ت	درجات الحرية	η2	مقدار حجم التأثير
١	الانفتاح المعرفي	6.256	٦٥	.376	كبير
٢	المرونة المعرفية	3.341	٦٥	.147	متوسط
٣	تركيز الانتباه	5.607	٦٥	.326	كبير
الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية		8.746	٦٥	.541	كبير

يتضح من الجدول (٢٣) ما يأتي:-

- قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في بُعد الانفتاح المعرفي قد بلغت (٠.٣٧٦) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في بُعد الانفتاح المعرفي تصل إلى (٣٧.٦%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في بُعد المرونة المعرفية قد بلغت (٠,١٤٧) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في بُعد المرونة المعرفية تصل إلى (١٤.٧%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في بُعد تركيز الانتباه قد بلغت (٠.٣٢٦) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في بُعد تركيز الانتباه تصل إلى (٣٢.٦%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، وقد بلغت (٠.٥٤١) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية تصل إلى (٥٤١.٠%).

وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في المتغير التابع (الرشاقة المعرفية) جاء بشكل كبير مما يبرر زيادة أثر هذا البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية وكل بعد من أبعادها لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

نتائج الفرض الرابع:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للهناء الأكاديمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للهناء الأكاديمي، والجدول التالي (٢٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للهناء الأكاديمي.

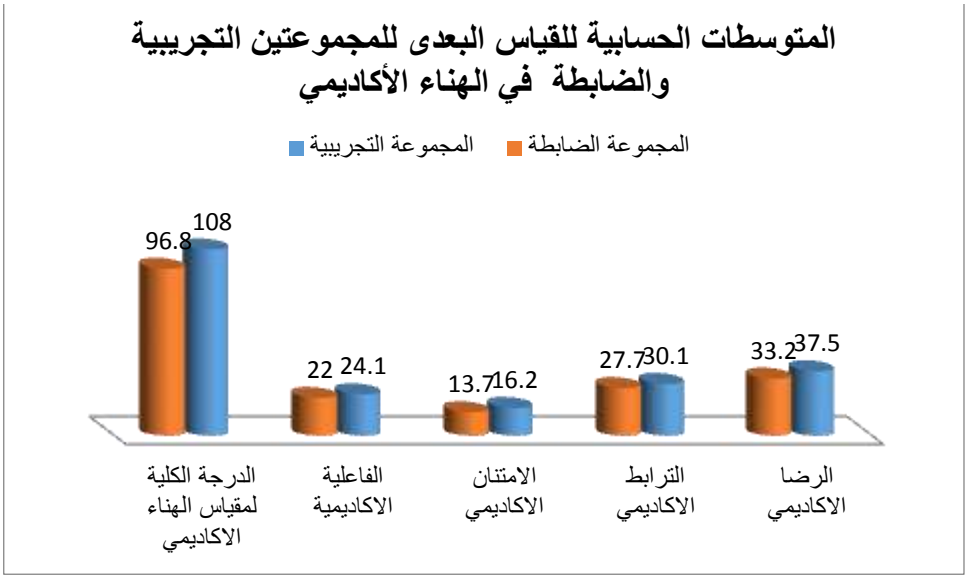
جدول(٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للهناء الأكاديمي

م	الهناء الأكاديمي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الرضا الأكاديمي	التجريبية	34	37.5294	3.45741	4.711	.000
		الضابطة	33	33.2121	4.02925		
٢	التوابط الأكاديمي	التجريبية	34	30.1471	3.44773	2.574	.000
		الضابطة	33	27.7576	4.13091		
٣	الامتنان الأكاديمي	التجريبية	34	16.2059	2.07115	4.629	.000
		الضابطة	33	13.7879	2.20451		
٤	الفاعلية الأكاديمية	التجريبية	34	24.1765	2.73552	3.748	.000
		الضابطة	33	22.0606	1.76670		

م	الهنـــــــاء الأكاديمي	المجموعات	العدد	المتوســـــط الحسابي	الانحـــراف المعياري	قيمة (ت)	مســـــتوى الدلالة
	الدرجـــة الكليـــة لمقيـــاس الهنـــاء الأكاديمي	التجريبية	34	108.0588	5.36510	7.566	.000
		الضابطة	33	96.8182	6.73821		

يتضح من الجدول (٢٤) السابق أن قيمة "ت" في أبعاد (الرضا الأكاديمي، الترابط الأكاديمي، الامتنان الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية)، والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي بلغت (4.711)، (2.574)، (4.629) (3.748)، (7.566)، على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠)، و(٠.٠١)، و(٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد(الرضا الأكاديمي، الترابط الأكاديمي، الامتنان الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية)، والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في الهناء الأكاديمي.



شكل (٥) المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في الهناء الأكاديمي

يتضح من الشكل (٥) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في تنمية الهناء الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

– تتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه بعض البحوث في تنمية الهناء الأكاديمي لدى المتعلمين علي اعتبار أنَّ تلك البرامج تعد متطلباً أساسياً لتنميتها فتتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة Kathleen,et al,(2018) ؛ ودراسة ثعلب (٢٠١٩) التي توصلت إلي وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج تعليمي معين

ويعزو الباحثان الحاليان النتيجة الحالية إلي أثر التدريب القائم على مهارات الدافعية العقلية حيث أتاحت التدريبات للطالبات فرصة لتحديد أهداف أكثر واقعية وإنجازها مما يشعرها بالراحة والسعادة ويجعلها أكثر رغبة في المشارة بفاعلية في البيئة الصفية مما انعكس علي أبعاد الهناء الأكاديمي فأصبحت الطالبات أكثر رضا عن اختياراتهن الأكاديمية من أنشطة ومقررات وأكثر اندماجا في عملية التعلم بالمشاركة الفعالة والاستمتاع كما أدركت بشكل واضح وفارق قيمة الحياة الجامعية والدراسة فيها وتأثيرها علي مستقبلها المهني كما أنه من خلال الأنشطة المقدمة لها اكتسبت الطالبة القدرة علي معالجة المهام الصعبة والمعقدة مما يشعرها بالراحة والتحكم وعدم الشعور بالقلق كما تعلمت كيف تنجز مهامها الدراسية بأسرع وقت وأعلي جودة وأقل جهد مما يشعرها بالهناء الذاتي الأكاديمي.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشار إليه بعض الباحثين فأوضح Stoeger(2016,18) أن إدراك الطلاب لأنفسهم كمتعلمين وخبراتهم الأكاديمية تؤثر علي هنائهم الأكاديمي ، بالإضافة إلي ما أكد عليه وقد أشار Rathilal& Rambharos , Chitanand (2018) أن هناك مجموعة من المتغيرات التي تؤثر علي الهناء الأكاديمي منها الخوف من الفشل ونقص الدعم الاجتماعي وعدد ساعات الدراسة وضغوط الوقت والتحديات ، كذلك تعتبر ممارسات التدريس من العوامل المهمة التي تؤثر علي الهناء

الأكاديمي والتي تحفز وتثتثير التعلم في التعليم الجامعي وهو ما تم مراعاته في البرنامج القائم علي الدافعية العقلية

عبد الحافظ (٢٠١٧) علي أهمية الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لاتباطها بمتغيرات هامة في العملية التعليمية وإعطاءها الفرصة للطالبات للمشاركة بفاعلية في عملية التعلم أي الاندماج في المهام الدراسية (كمؤشر للهناء الأكاديمي)

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في الهناء الأكاديمي:-

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في المتغير التابع (الهناء الأكاديمي) قام الباحثان بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٢٥) قيمة $\eta 2$، ومقدار حجم التأثير في تنمية الهناء الأكاديمي

م	الهناء الأكاديمي	قيمة ت	درجات الحرية	$\eta 2$	مقدار حجم التأثير
١	الرضا الأكاديمي	4.711	٦٥	.255	كبير
٢	الترابط الأكاديمي	2.574	٦٥	.092	متوسط
٣	الامتنان الأكاديمي	4.629	٦٥	.248	كبير
٤	الفاعلية الأكاديمية	3.748	٦٥	.178	كبير
الدرجة الكلية لمقياس الهناء الأكاديمي		7.566	٦٥	.468	كبير

يتضح من الجدول (٢٥) ما يأتي:-

- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في بُعد الرضا الأكاديمي قد بلغت (٠.٢٥٥) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي

للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في بُعد الرضا الأكاديمي تصل إلى (٢٥.٥%).

- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في بُعد الترابط الأكاديمي قد بلغت (٠.٠٩٢) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في بُعد الترابط الأكاديمي تصل إلى (٩.٢%).
- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في بُعد الامتنان الأكاديمي قد بلغت (٠.٢٤٨) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في بُعد الامتنان الأكاديمي تصل إلى (٢٤.٨%).
- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في بُعد الفاعلية الأكاديمية قد بلغت (٠.١٧٨) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في بُعد الفاعلية الأكاديمية تصل إلى (١٧.٨%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية في الدرجة الكلية للهناء الأكاديمي، وقد بلغت (٠.٤٦٨) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في الدرجة الكلية للهناء الأكاديمي تصل إلى (٤٦.٨%).

وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية) في المتغير التابع (الهناء الأكاديمي) جاء بشكل كبير مما يبرر زيادة أثر هذا البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الدافعية العقلية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية الدرجة الكلية للهناء الأكاديمي وكل بعد من أبعاده لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

نتائج الفرض الخامس

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها ، والجدول التالي(٢٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها.

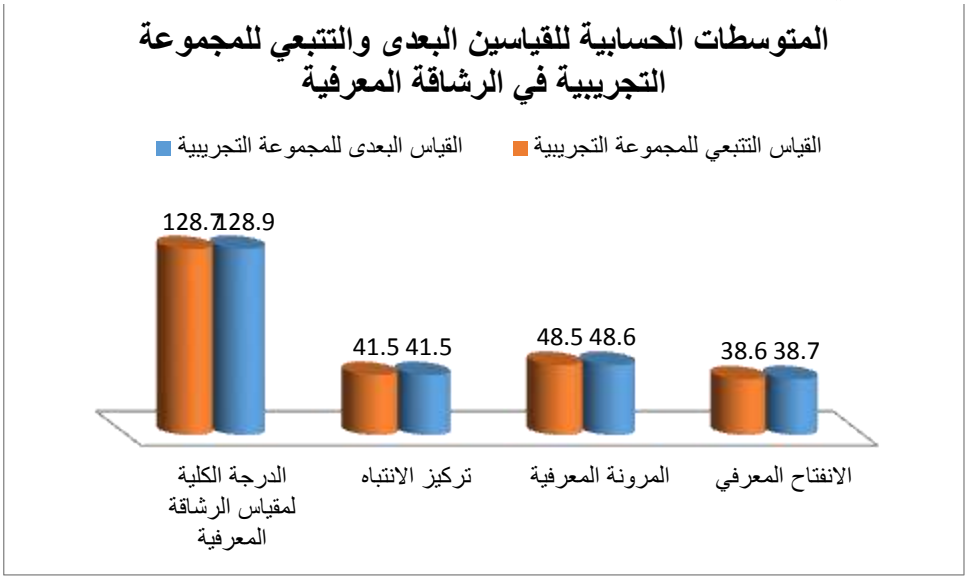
جدول(٢٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية وأبعادها

أبعاد الرشاقة المعرفية	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	البعدى	34	38.7059	3.82598	.05882	.23883	1.436	.160
	التتبعي	34	38.6471	3.83668				
المرونة المعرفية	البعدى	34	48.6176	4.85558	.02941	.38810	.442	.661
	التتبعي	34	48.5882	4.79341				
تركيز الانتباه	البعدى	34	41.5882	3.56003	.05882	.23883	1.436	.160
	التتبعي	34	41.5294	3.50095				
الدرجة الكلية لأبعاد	البعدى	34	128.9118	7.39110	.14706	.50045	1.713	.096
	التتبعي	34	128.7647	7.31565				

يتضح من الجدول (٢٦) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلي على الترتيب (- ١.٤٣٦)، (- ٠.٤٤٢)، (- ١.٤٣٦)،(- ١.٧١٣) ، وهى قيم غير دالة إحصائياً ، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطين في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية تبين عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعي، وهذا يعنى تحقق الفرض الخامس، وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض

الصفري وهو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية.



شكل (٦) المتوسطات الحسابية للقياسين البعدى والتتبعي **للمجموعة التجريبية في** أبعاد الرشاقة المعرفية

يتضح من الشكل (٦) أن المتوسط الحسابي للقياسين البعدى والتتبعي لا يوجد بينهما فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، وهذا يشير إلى فاعلية استمرار اثر البرنامج التعليمي القائم على بعض أبعاد الدافعية العقلية في تنمية أبعاد الرشاقة المعرفية لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (Mainemelis ,et al., 2020) والتي توصلت نتائجه إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخبراتي في تنمية المرونة المعرفية (أحد أبعاد الرشاقة المعرفية) لدى طلاب الجامعة واستمرار فعالية البرنامج لما بعد التطبيق بشهر، أي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في المرونة المعرفية وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، كما اتفقت مع نتائج بحث(Knox, et al.,

2017) والتي توصلت نتائجه إلى فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة وجود فروق بين القياسين (القبلي والبعدي) و(القبلي والتتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي لما يلي:

-البرنامج التدريبي كان له كبير الأثر في تنمية الرشاقة المعرفية لدى المتدربات، ساعدت المراحل المتتالية والمتكاملة للبرنامج على التركيز وتصفية المحفزات المهمة واستبعاد تلك التي لا علاقة لها. كما تضمنت الأنشطة والتقنيات والاستراتيجيات المشمولة في البرنامج جعلت الطالبات أكثر مرونة، وتطورت مهارات التفكير لديهن، مما جعلهن أكثر قدرة على حل المشكلات وإزالة الارتباك فيما يتعلق بأي مشكلة يواجهونها. فأصبحن قادرات على إحداث تغييرات عميقة وإيجابية في كل ما يواجهونه، وأصبحن أكثر انفتاحًا واستقبالًا لآراء الآخرين.

وتؤيده ما ذكره (أبو رياش ، وعبد الحق ،٢٠٠٧، ٤٦٣) أنَّ المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز العقلي يتصف بأنه شخص مثابر لا تفتر همته، مركز ومنظم في عمله، ونظامي منهجي، وشعور هذا المتعلم بالمنهجية يجعله ينجز الأعمال في الوقت المحدد، ويركز على المهمة التي ينشغل بها، والصورة الذهنية واضحة لديه، وخلال الاندماج في نشاطٍ ذهنيٍ ما فإنَّه يقوم التركيز في الأشياء، ويتمتع بالإصرار على إنجاز المهمة التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة تجاه عملية حل المشكلات.

-أتاح البرنامج التدريبي الإقبال على خبرات جديدة والانخراط مع الزميلات ، كما أتاح التفاعل مع خبرات محسوسة وملموسة وتحويلها إلى خبرات واقعية عن طريق التجريب والتطبيق، وتؤيده ماذكره .(Li & Armstrong, 2015,422) من أن الأفراد المنفتحين عقليا (أحد أبعاد الرشاقة المعرفية) يميلون باستمرار إلى استيعاب الخبرات الجديدة والانخراط في تجارب ملموسة بدلا من التصور المجرد، ويفضلون تحويل الخبرات عبر التجريب النشط بدلا من الملاحظة العاكسة ويميلون إلى الطريقة التكيفية في التعلم وهو مايوفره البرنامج.

كمايرجع الباحثان استمرار فعالية البرنامج التدريبي الحالي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المجموعة التجريبية لمايلي:

- المشاركة في أنشطة البحث عبر الإنترنت وكتابة تقارير عن النتائج المستخلصة بعد كل جلسة، نمى لديهن الرشاقة المعرفية، واستمر أثرها بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

- ساهمت الانشطة المحسوسة مابين صور وأفلام معروضة وبعض الفيديوهات على استثارة دافعية الطالبات وتركيز الانتباه ومن ثم بقاء أثر التعلم واستمراره.
- استمرار فعالية برنامج التدريب المستخدم من قبل أعضاء المجموعة التجريبية يرجع إلى ممارستهم لمراحل البرنامج وتحقيقهم للإتقان، مما جعل البرنامج يترك أثراً دائماً على زيادة الرشاقة المعرفية واستمرار هذا الأثر حتى بعد تطبيق البرنامج وهو مايؤيده Ndung'u, (2014, 8).
- االدافعية العقلية ساعدت الطالبات على اكتساب المعرفة والمهارات التي يمكن استخدامها في مختلف المواقف الحياتية، وسمح لهم بنقل تأثيرات التعلم إلى سيناريوهات الحياة الحقيقية خارج البرنامج التدريبي

نتائج الفرض السادس

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي، والجدول التالي (٢٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.

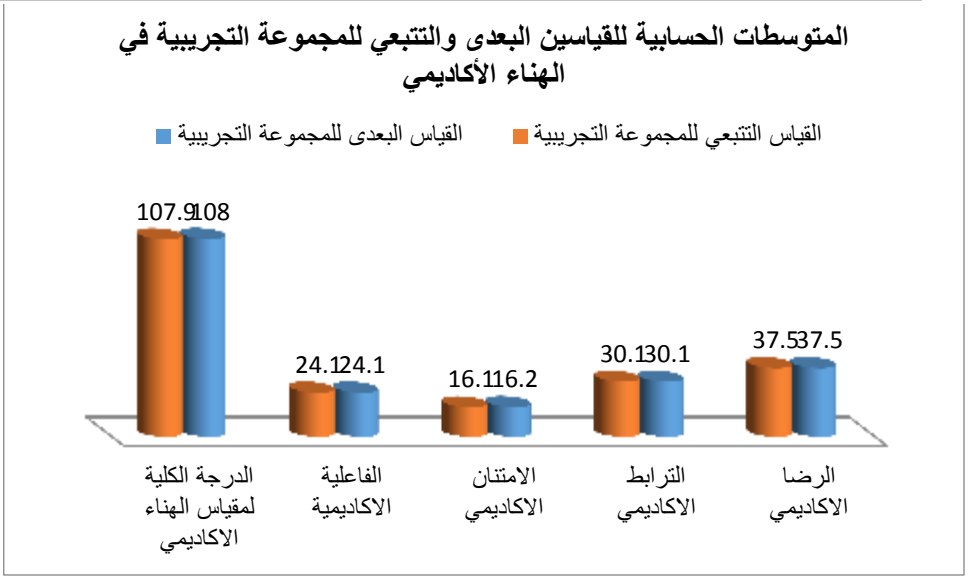
جدول (٢٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي

الهناء الأكاديمي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	البعدى	34	37.5294	3.45741	.02941	.17150	1.000	.325
	التتبعي	34	37.5000	3.50108				
الترابط الأكاديمي	البعدى	34	30.1471	3.44773	.02941	.30003	.572	.571
	التتبعي	34	30.1176	3.45328				

الهنـــــاء الأكاديمي	القياس	العدد	المتوســـــط الحسابي	الانحـــراف المعياري	متوســـط الفروق	الانحـــراف المعيـــاري للفروق	قيمـــة (ت)	مستوى الدلالة
الامتنـــان الأكاديمي	البعدى	34	16.2059	2.07115	.02941	.17150	1.000	.325
	التتبعي	34	16.1765	2.06663				
الفاعليـــة الأكاديمية	البعدى	34	24.1765	2.73552	.02941	.17150	1.000	.325
	التتبعي	34	24.1471	2.74284				
الدرجـــة الكليـــة للهنـــاء الأكاديمي	البعدى	34	108.0588	5.36510	.11765	.47767	1.436	.160
	التتبعي	34	107.9412	5.42129				

يتضح من الجدول (٢٧) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد الهناء الأكاديمي والدرجة الكلية على الترتيب (- ١.٠٠٠)، (- ٠.٥٧٢)، (- ١.٠٠٠)،(- ١.٠٠٠) ، (- ١.٤٣٦)، وهى قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد الهناء الأكاديمي والدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطين في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي تبين عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعي ، وهذا يعنى تحقق الفرض السادس، وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري وهو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لطالبات المجموعة التجريبية في أبعاد الهناء الأكاديمي والدرجة الكلية.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي.



شكل (٧) المتوسطات الحسابية للقياسين البعدى والتتبعي **للمجموعة التجريبية في الهناء الأكاديمي**

يتضح من الشكل (٧) أن المتوسط الحسابي للقياسين البعدى والتتبعي لا يوجد بينهما فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية استمرار اثر البرنامج التعليمي القائم على بعض أبعاد الدافعية العقلية في تنمية أبعاد الهناء الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلي استمرار فعالية البرنامج التدريبي الحالي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المجموعة التجريبية لمايلي:

- تنفيذ استراتيجيات التدريب على مهارات الدافعية العقلية في كل محاضرة والتأكد من توافر الوسائل والمعينات اللازمة وتحديد وقت زمني لكل نشاط ساعدهن علي التخطيط الجيد لانجاز المطلوب منهن في الوقت المحدد.
- توفير مناخ نفسي آمن وهادئ، يخلو من النقد والتهديد بما يضمن للطالبات حرية التعبير عن آرائهن.

- استمرار فعالية برنامج التدريب المستخدم من قبل أعضاء المجموعة التجريبية يرجع إلى ممارستهم لمراحل البرنامج وتحقيقهم للإتقان، مما جعل البرنامج يترك أثراً دائماً على زيادة الهناء الأكديمي واستمرار هذا الأثر حتى بعد تطبيق البرنامج .

وهو ما يؤيده Lopez,Peleato,Almerich&Iranzo (2015, 3) بضرورة تفعيل هذا النوع من الاستراتيجيات والبرامج مع طلاب الجامعة من أجل مسايرة التطورات المعاصرة والخروج عن النمط التقليدي وتوظيفها بحيث يصبح الطلاب أكثر تفاعلا وحماسا وانسجاما في مواقف التعلم خاصة إذا ما تم استغلالها بالشكل المطلوب بحيث تضمن للفرد أداء وظائفه التعليمية بشكل جيد وتسمح بمراقبة الأحاسيس والمشاعر الخاصة بالطلاب أثناء عملية التعلم وخلق أجواء نفسية أكثر ملائمة لها مما يزيد من استمرارية الأثر.

توصيات البحث:-

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يقدم الباحثان بعض التوصيات التالية :

١- توجيه نظر واضعي المناهج الدراسية إلي الاهتمام بضرورة توظيف أبعاد الدافعية العقلية داخل المناهج الدراسية .

٢- عمل دورات تدريبية للمعلمين لتبصيرهم بأهمية الدافعية العقلية ، وكيفية تنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية القائمة عليها .

٣- ربط التعليم بالحياة العملية من خلال ربط المناهج وطرائق التدريس والتقويم بالجانب العملي لحياة الطلاب .

٤- تهيئة المناخ التعليمي للطلاب بما يتيح لهم حرية التعبير عن أرائهم ولدفاع عن أفكارهم بما لا يتعارض مع قيم المجتمع ومصلحته العليا .

٥- تشجيع الباحثين علي تطوير برامج مماثلة لتطوير المهارات المتعلقة بالدافعية العقلية يمكن استخدامها ضمن المنهج أو الفعاليات والأنشطة الطلابية في الجامعات .

٦- توجيه نظر القائمين علي العملية التعليمية بالجامعات إلي تصميم بيئات تعلم نشطة وثرية وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للمشاركة والانخراط في البحث عن المعلومات والتجريب والاكتشاف وممارسة المزيد من الإجراءات المعرفية المسئولة عن تنمية الدافعية العقلية .

٧- الإفادة من البرنامج التدريبي المعد لهذا البحث من قبل المعنيين بالعملية التربوية ومحاولة تطبيقه لتنمية الرشاقة المعرفية وتطويرها لدى المتعلمين .

البحوث المقترحة:-

١- أثر برنامج تدريبي قائم علي الدافعية العقلية في الانجاز الأكاديمي .
٢- التنبؤ بالدافعية العقلية من بعض المتغيرات الوجدانية .
٣- أثر برنامج تدريبي قائم على الدافعية العقلية لدى طلاب بعض المراحل التعليمية المختلفة .
٤- أثر برنامج تدريبي قائم علي الدافعية العقلية في ما وراء المعرفة .
٥- أثر برنامج تدريبي قائم علي الدافعية العقلية في القيادة الخادمة .

ملخص نتائج البحث:- بعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية وفي كل بعد من أبعادها لصالح القياس البعدى.
٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للهناء الأكاديمي وفي كل بعد من أبعادة لصالح القياس البعدى.
٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية وفي كل بعد من أبعادها لصالح المجموعة التجريبية.
٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في الدرجة الكلية للهناء الاكاديمي وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.
٥- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية.
٦- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية في بُعدي الهناء الأكاديمي والدرجة الكلية.

المراجع

المراجع العربية

- أبو جادو ، صالح محمد ، نوفل ، محمد بكر. (٢٠١١). *تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)* . الأردن . دار الميسرة للطباعة والنشر .
- أبو رياش ، حسين محمد ، وعبد الحق، زهرية (٢٠٠٧) . *علم النفس التربوي (الطالب الجامعي والمعلم الممارس)*.الأردن. دار الميسرة للنشر والتوزيع .
- أبو زيد، رانيا عبد العظيم.(٢٠١٩). الهناء الذاتي وعلاقته بالتفاؤل لدي طلاب الجامعة . *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية* ، ٣ (١٠)، ١٢٥- ١٥٤.
- أبو عرب، إيمان شعبان .(٢٠٢٢). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الالكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدي طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية. مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة، ٦٧، ٦٤٥- ٧١٤.
- أحمد ، طه علي وعبدالمجيد ، إيمان خلف . (٢٠١٩). أثر التفاعل بين الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية على التحايل الأكاديمي لطلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. *المجلة التربوية*– جامعة سوهاج ، (٥٩)، ٨١٣ – ٨٨١.
- أحمد ،دعاء عوض ومحمد، نرمين عوني .(٢٠٢٠). تاثير الدافعية العقلية في كل من الإقدام علي المخاطرة المحسوبة وسلامة التأثر لدي الطلاب المعلمين، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*،(١٢١)ج١، ٣٢١- ٣٧٨.
- البديوى ، عفاف سعيد فرج. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم علي نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدي طالبات جامعة الأزهر . *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٣ (٣). ١٩٢- ٢٦٢.
- بني يونس،محمد محمود .(٢٠١٨). *الدوافع والانفعالات*. دار المسيرة للطباعة والنشر .الأردن.
- تعلب، صبرين صلاح.(٢٠١٩).برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التعلم الوجدانية وأثره علي الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي لدي طالبات جامعة القصيم. *حوليات آداب عين شمس* ، (٤٧). ١-٥٨.
- التل ، شادية أحمد. (٢٠١١). *علم النفس العام* (تحرير محمد عودة الريماوى). الأردن: دار الميسرة للطباعة والنشر .
- جابر، عبد الحميد جابر، وعمر، محمود أحمد (٢٠٠٧). ***اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية***. القاهرة: دار النهضة العربية.

- جابر ،عبد الحميد جابر و إبراهيم ، نورهان حسين و السيد ،منى حسن. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية TRIZ في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية – معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة* ،٢٣ (٢) ، ٤٩٣ – ٥١٨.
- الجباوي،بان محمود محمد حسين .(٢٠١٥).*اثر انموذجي الفورمات (4 mat) وكيس (case) في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء ودافعيتهن العقلية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية للعلوم الصرفة/ابن الهيثم . جامعة بغداد.
- الجبيلي ، محمد عبد الله والسحمة،حمود بن عبد الرحمن والقحطاني، حمد .
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١٦). ***الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج Spss*** ، القاهرة: دار الفكر العربي محمد.(٢٠٢١). التواضع الفكرى كمنبئ بالهناء الذاتي الأكاديمي لدي طلبة الدراسات العليا .*المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية* ،(١٦)، ١٣٣-١٥٦.
- جعفر ،افراح محمد (٢٠١٥).*الوعي بالابداع وعلاقته بالدافعية العقلية ومدخل الدراسة لدى طلبة المرحلة الاعدادية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية للبنات ،جامعة بغداد.
- الحجايا، زينب محمد(٢٠٢١).*الضغوط الأسرية وعلاقتها بالهناء الذاتي لدي عينة من الطلبة اللاجئين السوريين في مدارس قصبة الكرم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا . الأردن .
- الحربي، جابر بن محمد بن أحمد(٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبنع. *المجلة السعودية للعلوم النفسيه* ،(٥). ١٤٧-١٧٥.
- الحولة ، عبد الحميد فتحي ؛ وعبد المجيد ، سامح جمعة (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدي عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية ، ٦٢، ١٩٩-٢٤٦.
- حموك ، وليد سالم ومحمد،علي قيس(٢٠١٣). قياس الدافعية العقلية لدي طلبة جامعة الموصل . *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل* ، ٢ (١)، ٣٠٠-٣٦٣.
- خريبة ، إيناس محمد صفوت.(٢٠١٦).الهناء الذاتي الوظيفي الأكاديمي لدي أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة كلية التربية* ، ٢٧ (١٠٥). ٤١٣-٤٤٣.
- خرنوب ، فتون محمد .(٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل : دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١٤(١). ٢١٧- ٢٤٢.
- الخطيب،لبني إبراهيم (٢٠٢٠). مستوي الهناء الذاتي وعلاقته بالطموح والإيثار لدي طلبة جامعة مؤته . *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ،٩ (١)، ١-١٧.

- دي بونو ، ادوارد (٢٠٠٥) . *الإبداع الجاد : استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة* (باسمة الدوري ، ترجمة). الرياض: مكتبة العكيبان.
- دي بونو، ادوارد(٢٠١٠). *التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية* (نايف الحواص ، ترجمة).منشورات وزاره الثقافة ، الهيئة العامة السورية للكتاب.
- ذكي ، ميريان عياد.(٢٠١٩). *مستوي الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدي طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية . جامعة حلوان.
- الذيابي ،قصي عجاج سعود (٢٠١٣). *التفكير الجانبي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة*(رسالة ماجستير غير منشورة) .كلية التربية للعلوم الإنسانية . ابن رشد .جامعة بغداد.
- رشيد ، فارس هارون(٢٠١٩). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدي طلبة الدراسات العليا . *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل* ، ٢٧ (٨)، ١٠٧٣-١٠٨٩.
- رف الله، عائشة علي (٢٠١٦). البنية الهرمية لقياس الدافعية العقلية لدي طلاب الجامعة .*مجلة الدراسات التربوية والانسانية*،٨(١)، ١-٣٠.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم .(٢٠١٦) . *مبادئ علم النفس التربوي* . ط٧ . دار المسيرة .
- الزهراني ،محمد رزق الله. (٢٠٢٠). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .*مجلة كلية التربية .جامعة الأزهر* ،(١٨٦) ، الجزء الثالث، ٧٨٧- ٨٤٤.
- سالم ، رمضان عاشور حسين.(٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والاندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدي الطلاب معلمي التربية الخاصة . *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٣ (١)، ١٥٨- ٢٤٤.
- سالم ، عامر عبد الكريم .(٢٠١٨)، عمليات الذاكرة وعلاقتها بالدافعية العقلية لدي طلبة كلية التربية الأساسية جامعة ميسان . مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية ، ١٧(٣٤)، ٣٨٠-٤٠٥.
- السراراتي ،كريم فخرى والزبيدي، مها محسن.(٢٠١٨). الاستعداد للأمل وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية والدافعية العقلية لدي الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين .*مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية* ،٢٦ (٩)، ٩٨-١١٦.
- السيد، فؤاد بهي (٢٠٠٦): ***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري***، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشريم ، أحمد علي و اللالا ،زياد كامل .(٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدي طلبة التربية الخاصه بجامعة القصيم . *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر* ، ١٦٤ (١)، ١٧٧-٢٠٦.

- الشريم،أحمد علي محمد.(٢٠١٧) .القوة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدي عينه من طلبة جامعة القصيم . *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*، ١٠ (٢) ، ٢٧٦-٢٨٩.
- شلبي ، يوسف محمد والقصبي ، وسام حمدي وحسن ، صالحة أحمد.(٢٠٢٠).الاسهام النسبي لكل من الصمود والاحتراق الأكاديميين في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدي طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية طنطا، ٧٧(١) ، ٨٠ – ١٢٥.
- الشمرى ، هديل جبر وعلوان، سالي طالب.(٢٠١٩). الدافعية العقلية و علاقتها بالتفاخر الأصيل لدى طلبة مدارس المتميزين. مجلة العلوم النفسية . مركز البحوث النفسية ببغداد ، ٣٠(٤)، ٨٥-١٤٢.
- الشهري ، علي بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠). الاحتراق الاكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الاكاديمي لدي طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ، ٤ (١٧)، ١٧٩- ٢٠٤.
- صغير ، عبلة محمد الجابر(٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والهناء النفسي والأداء الأكاديمي لدي طلبة الجامعة .*مجلة البحث العلمي في التربية* ،١٠ (٢٢)، ١٢٥-١٦١.
- الصفتي ، مروة عبد الباسط.(٢٠٢٠). الاتجاه نحو التعلم عن بعد في ظل جائحه كورونا وعلاقته بالدافعية العقلية لدي طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية. بنها،٣١، ٥٩- ١٠٦.
- الضبع ، فتحي عبد الرحمن.(٢١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، ٩١، ١١١- ١٤٩.
- عبد الجواد ، وفاء رشاد راوي .(٢٠٢١).التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدي طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة كلية رياض الأطفال* ، (١٨) ،٣٩٢-٥٠٠.
- عبد الحافظ ، شحتة عبد المولي (٢٠١٧). الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم في ضوء أسلوبي التعلم العميق والسطحي لدي طلاب الجامعة . مجلة التربية وعلم النفس ، ع١٠٣، ٥٧-١٣٣.
- عبد الخالق، أحمد محمد وعيد ، غادة خالد. (٢٠١١). حب الحياة وارتباطه بالهناء الشخصي واستقلاله عن الدافعية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣٩ (٢)، ١٥-٣٦.
- عبد الخالق ، أحمد محمد والنيال، مايسه أحمد.(٢٠١٩). التفاؤل والفاعلية الذاتية والهناء الشخصي بوصفها منبئة بالسلوك الصحي لدي طلاب الجامعة . *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية .جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي* ، الحولية ٤٠، الرسالة ٥٣٧، ٩-٨٦.

- عبد الفتاح ، سعدية شكري علي. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية الفنية التجارية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم وأثره على تنمية التحصيل المعرفي والدافعية العقلية لدى طلابهم . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٤(٩٢)، ٩٣- ١٨٢.
- عبد الرحيم ، طارق نور الدين .(٢٠١٨). عادات العقل والدافعية العقلية والتخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدي طلاب جامعة سوهاج . *المجلة التربوية كلية التربية – جامعة سوهاج* ،(٢٥)، ٤٤٨-٥٥٩
- عبد ربه، محمد عبد الرؤوف(٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدي المعلمين . *المجلة التربوية جامعة سوهاج*،(٨٣)، ٨١٩-٩٠٠.
- العبيدي، صباح مرشود والعزاوي ، آمال جدوع .(٢٠١٩). *الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوي الطموح الأكاديمي لدي طلبة الجامعة*. المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية (الذكاء والقدرات العقلية)، ٨٥-١١٨.
- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠١٠). *علم النفس المعرفي* (ط٢). الأردن : دار الميسرة للنشر والتوزيع .
- عساف ، نوال محمد . (٢٠١٥). *الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة* (رسالة ماجستير منشورة).علم النفس التربوي. كلية التربية للعلوم.جامعة البصرة. العراق.
- العسيري ،محمد على محمد . (٢٠١٦) .الدافعية العقلية وأساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ،٥(٥)، ٦٣-٨٢.
- الغول ، السعدي يوسف ومحمد ، كريمة عبد الله .(٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح في ضوء نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التدريس و الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بمصر و المملكة العربية السعودية ،٣٤(١١)، ٣١٨- ٣٧٧.
- حسن ،محمد حسن عمران (٢٠٢٢). برنامج مبني علي مدخل التعلم القائم علي السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة العرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية . *المجلة العلمية لكلية التربية* ، (٤١). ١-١٨.
- الفراجي ، سمية صبار. (٢٠١١).*الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلبة المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير منشورة).كلية التربية ،جامعة بغداد.
- الفيل، حلمي محمد (٢٠١٩). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية:تأصيل وتوطين* .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

- الفيل، حلمي محمد حلمي(٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم علي التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدي طلاب كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية.*المجلة التربوية*،(٧٨). ٦٣٠-٧٠٤.
- قاسم، آمنة قاسم إسماعيل، و عبداللاه، سحر محمود محمد. (٢٠١٨). السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج. المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ٥٣ ، ٧٩- ١٤٥.
- القرني،منى محمد .(٢٠١٨).العلاقة بين التعاطف مع الذات والهناء الذاتي الأكاديمي لدي طالبات جامعة الملك خالد في مدينة أبها . (ماجستير غير منشورة) .كلية التربية .جامعة الملك خالد.
- كحيل ،ديانا إسماعيل . (٢٠١٥). السرعه الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية (دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب الصف الأول الثانوي العام والسنه الجامعية الأولي في مدينة دمشق) (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية .جامة دمشق.
- مجيد ، حنان حسن وعبد الله، ميسون شاكر.(٢٠١٩). الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الأول في قسم العلوم التربوية و النفسية في كلية التربية للبنات–جامعة بغداد. مجلة العلوم النفسية ، مركز البحوث النفسية بجامعة بغذاد،٣٠(٣)، ٥٢٥- ٥٦٢.
- محمد ، محمد عبد الرؤوف عبد ربه .(٢٠٢١).دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدي المعلمين.*المجلة التربوية* ،(٨٣)، ٨١٩-٩٠٠.
- مرعى ، توفيق أحمد ، ونوفل ، محمد بكر (٢٠٠٨). الصورة الأردنية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية . *مجلة جامعة دمشق* ، ٢٤ (٢) ،٢٦١ -٢٦٩ .
- نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٤) . *فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة غوث الدولية في الأردن، على عينة من الطلبة ذوى السيطرة الدماغية* (*رسالة ماجستير غير منشورة*) ، كلية العلوم التربوية ،الأردن.

المراجع الأجنبية

- Chitanand, Rathilal, Rambharos(2018). Higher Education Well-Being: A balancing ACTN.South African Journal of Higher Education, V 32 ,6, 168- 176.
- Cousin, G.(2008). An Introduction to Contemporary Methods and Approaches: Researching Learning In Higher Education Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London.

- Dane, E. (2010). Reconsidering the trade-off between expertise and flexibility: Cognitive entrenchment perspective. Academy of Management Review, 35, 579-603.
- DeB ono Edward 1998 Idea scope strategyc innovation De bono specialist seri ous creativity CD romidem scope ppy (LTP) .A.C.N
- Dennis, J; & Vander Wal, J. (2009). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. Journal of Cognitive Therapy and Research. Vol (34). No (3). PP 241-253.
- Giancarlo, c.a, etal, (2004), ―Assessing secondary students disposition toward critical thinking developing the California measure of mental motivation‖ publisher; sage, educational and psychological measurement, vol 64, no2, 347-364
- Good, D.J. (2009). Explorations of cognitive agility: A real time adaptive capacity, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Case Western Reserve University.
- Good, D.J. & Yeganeh, B. (2012). Cognitive agility: Adapting to real-time decision making at work, J. of OD Practitioner, 12 (2): 13-17.
- Haupt, M.A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M. & Fredric, K.L. (2017). Cognitive agility measurement in a complex environment, USA: TRADOC Analysis Center, Report No. TRAC-M-TM-17-021.
- Haynie, J.M. (2005). Cognitive adaptability: The role of metacognition and feedback in entrepreneurial decision polices, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Boulder, Colorado University
- Hutton, R. & Tuner, P. (2019). Cognitive agility: Providing the performance edge, Wavell Room Articles: Concepts and Doctorine, extracted from:https://wavellroom.com/2019/07/09/cognitive-providing-aperformance-edge , at 9/7/2020.
- Irine K., Saifuddin A.(2014). Constructtion of Student Well-being Scale for 4-6th Graders. Journal Psychology V 41, N 1, 1 – 16.
- Jimenez,L.,Javier,A.,G.,&Cepero,J.,L.(2018).The Breif – ACRA Scale on Learning Strategies for University Students.Revista de Psicodidactica,23,(1),63 – 69.

- Josok, O., Lugo, R., Knox, B.J., Sutterlin, S. & Helkala, K. (2019). Selfregulation and cognitive agility in cyber operations, J. of Frontiers In Psychology, 10 (875): 1-12.

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

- Knox, B.J., Lugo, R.G., Josok, O., Helkala, K. & Sutterlin, S. (2017). Towards a cognitive agility index: The role of metacognition in human computer interaction, Proceedings of The 19th. International Conference, HCL International 2017, Vancouver, BC, Canada, July 9-14, Part (1):330-338.

- Knox, B., Lugo, R., Helkala, K., Sutterlin, S. & Josok, Q. (2018). Education for cognitive agility: Improved understanding and governance of cyberpower, Proceedings of The 17th. European Conference on Information Warface and Security, Part (2): 541-550.

- Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: policy and Secondary School Learners' Experience in England. British Educational Research Journal, 37, 247-264.

- Lustrea, A., Al Ghazi, L.& Predecu, M. (2018).Adapting and validating Ryff`s psychological well-being scale on Romanian student population. *Educatia 21 Journal*,16, 118-126.

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

- Mcinerney, d. &Etten, s. (2001), influences an motivation and learning, vol.1 1, chap 3, publisher. Iap West Putnam, USA.37-46.

- Moradi M., Hajiyakhchali A., Behrozy N., Alipour S.(2018).Testing of Model of the Relationship between Percieved Social Support and Academic Well-Being Component by Mediating the Self-Efficacy Beliefs.Jornal of Educational of Education Strategies in Medical Sciences,v11,n51,l06232-43

- Renshaw, T., Long. A., & Cook, C. (2014). Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School:Development and Validation of the Student SubjectiveWellbeing Questionnaire. School Psychology Quarterly, 30(4), 534-552.

- Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. Canadian Journal of School Psychology, 1, 1-14.

- Reyes-Guerra, D. , Pisapia, J. , & Mick, A. (2016). The preparation of cognitively agile principals for turnaround schools: aleadership preparation program study. Journal School Leadership & Management, 36(4), 401-418.

- Ross, I. , Miller, L. & Deuster, P.A. (2018). Cognitive agility as a factor in human performance optimization, J. of Special Operations Medicine, 18 (3): 86-91.

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

- Warkentien, M. (2019). Teachers as Strategic Classroom Leaders: The Relationship of Their Cognitive and Behavioral Agility to Student Outcomes and Performance Evaluations. Doctoral dissertation,Florida Atlantic University.

- Wecker, N.; Karmer, J.; Hallam, B. & Delis, D. (2005). Mental Flexibility:Age Effect on Switching. Neuro Psychology, 19, 345-352.

- Widlnd A.,Tuominen H.,Korhonen(2018).Academic Well-Bieng,Mathematics Performans,and Educational Aspirations in lower Secondary Educaion:Changes within aschool year.Original Research,v9229721-20

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

- Zhang, D. C., & Renshaw, T. L. (2020). Personality and college student subjective wellbeing: A domain-specific approach. Journal of Happiness Studies, 21(3), 997-1014.