المثابرة التحفيزية وعلاقتها بالمتعة الاكاديمية لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة الكوفة

الباحثة. صابرين نبيل ابراهيم

sabreen.20s24@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي الى معرفة دراسة المثابرة التحفيزية وعلاقتها بالمتعة الاكاديمية لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة الكوفة، بلغت العينة(١٠٠) (طلبة –طالبات) من جميع مراحل قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في جامعة الكوفة ، وطبق مقياس المثابرة التحفيزية البالغ عدد فقراته(٣٥) فقرة ، وايضاً مقياس المتعة الاكاديمية (٣٠) فقرة ، وتوصلت النتائج الى ان الطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في جامعة الكوفة يتميزون بالمثابرة التحفيزية وبمجالاته الخمسة ، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في المثابرة التحفيزية، وان الطلبة يتمتعون بالمتعة الاكاديمية ، ويوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث ولصالح الاناث في المتعة الاكاديمية ، و وجود علاقة موجبة طردية بين المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية .

الكلمات المفتاحية : (المثابرة التحفيزية ، المتعة الاكاديمية ، طلبة جامعة).

Motivational perseverance and its relationship to academic enjoyment among students of the College of Basic Education at the University of Kufa

Researcher: Sabreen Nabil Ibrahim

Abstract:

The current research aims to know the study of motivational perseverance and its relationship to academic enjoyment among students of the College of Basic Education at the University of Kufa. The sample amounted to (100) (male and female students) from all stages of the Arabic Language Department at the College of Basic Education at the University of Kufa. The motivational perseverance scale was applied, which has (35) paragraphs, as well as the academic enjoyment scale (30) paragraphs. The results showed that students of the Arabic Language Department at the College of Basic Education at the University of Kufa are distinguished by motivational perseverance and its five areas. There are no statistically significant differences between males and females in

motivational perseverance, and that students enjoy academic enjoyment. There are statistically significant differences between males and females in favor of females in academic enjoyment, and there is a positive, direct relationship between motivational perseverance and academic enjoyment

Keywords: (motivational perseverance, Academic enjoyment, university students).

اولاً: مشكلة البحث The Problem of the Research:

إنَّ التعلم الهادف هو الوصول إلى تحسين في مستوى الأداء أو إلى تغيّر في البناء المعرفية للمتعلم ،ولا يمكن حدوث ذلك الا اذا توافرت لدى المتعلمّ دوافع قوية، وان حصول عملية التعلم بشكل صحيح لا يمكن ان تحصل من دون خلق مثابرة فعالة لدى المتعلم (أبو رياش ،٢٠٠٧: ١٤٨) ، وعليهِ الاهتمام بطلبة الجامعة الذين سوف يعُدون معلمين في المستقبل القريب ، وجب معرفة دوافعهم وتحديد ذواتهم والتعبير عن قيمهم ومهنتهم للعالم المحيط بهم (زيد وعلي، ٢٠٢٣: ٢٣٢).

و تعّد المثابرة من العوامل المحفزة للنجاح ، و تمثل الجهاز التوجيهي للسلوك والنبضات التي من خلالها يمارس الطلبة أنشطتهم التعليمية ويقررون إكمال عملية التعلم، والقيام بسلوكيات لازمة لتحقيق أهداف محددة، والطالب الذي لا يستطيع أن يحقق أهدافه الداخلية فأنه لا يستمتع بحياته ويتخلى عن أهدافه

(Demir & Doner ,2019: 68) .

تعتمد المثابرة على جاهزية الفرد لتحقيق هدف معين جراء جهد ما ، وقد صنف (اتكنسون) بين هذا المفهومين الذي هو الاتقان والمثابرة ، فيفسر الاتقان من وجهة نظره الدافع الحقيقي الدؤوب والوصف الكامل بشعور الفرد بالافتخار نتيجة اتمامه عمل ما او انجاز مهمة ضمن مهام عمله، وعّد هذا العمل نحو الميول للقابلية ضمن الافعال بالرضا والاستحسان والبحث عن اللذة والمتعة التي تتركها النجاحات المتكررة من بين اهم مجالاته ، اما تفسر مفهوم المثابرة فهي تعّد بمثابة رصد لاندفاع وقوة حقيقية للكفاح والصبر وتشذيب هذا الجهد بصورة ارادية وليست اجبارية في سبيل تحقيق غاية ما (الدافع) على ارض الواقع مادياً ومعنوياً

(Shiner, 1998 : ١٢٤).

وخلال السنوات الماضية أصبح استعمال التقنيات الحديثة على درجة كبيرة من الانتشار ، وازدادت اعداد المشتركين بالشبكة العنكبوتية (الأنترنيت)، وهذه من مؤشرات التي تدل على تقدم وتتغير للتحسين جودة التعليم ضمن مصطلح المثابرة ، وأصبح كل من سكنة الارض جزء لا يتجزأ من هذه القرية المعلوماتية الضخمة وكل فترة ولحد الان يستمر سرعة تطوره وتزداد أهمية ان يكون الفرد على مدى واسع من القابلية والقدرة من الكفاءة في استعمال التقنيات والحداثة وكل ما يرتبط بالتواصل الالكتروني وصولاً الى مستوى الجدارة من خلال المثابرة والسعي (الجبوري ،

٢٠٢١: ٢) ، فنحن الآن مطالبون في السعي والبحث عن أسس واستراتيجيات صحيحة وموضوعية للوقاية من الأفكار السلبية (هاني ، ٢٠١٩ : ٣).

و وانه الافكار السلبية تأتي من كثرة الاعباء الدراسية التي يكلف بها طلبة الجامعة منها صعوبة المادة التعليمية، وكمية المحتوى التعليمي الكبير، والابحاث الواجب انجازها، والامتحانات الموحدة والتي لاتضع للطالب اي خيار وتضع قيمة على التحصيل والاداء بدلا من الاستمتاع ،كل هذا يعد عبئا ثقيلا على الطلاب الذي بدوره قد يتسبب في خلق العديد من الضغوط الأكاديمية لدى الطالب خاصة وإن كان هذا الطالب ينقصه الشعور بالمتعة (Djonov,et al,2018:23)، وان تدني المتعة لدى الطلاب في الجامعة ومعاناتهم من خدمات البيئة الجامعية قد يتسبب الى حد كبير في تدني المستوى الدراسي لبعض الطلاب وتعثرهم اكاديمياً او انذارهم ، او فصلهم احيانا من الجامعة الأمر الذي يعد فاقداً تعليمياً فتنعكس اثاره السلبية على الطالب والمجتمع (shah&marks,2004:12) ، اذ ان خطورة تدني المتعة لدى الافراد يعني تدني جودة الأداء الإداري والاكاديمي للمؤسسة التعليمية ، بالتالي تدني جودة التعليم كما أنه يعرض حياة الفرد للعديد من المتاعب والاحاسيس والافكار والسلوكيات السلبية، وكذلك يدفع بالفرد الى الكثير من الآثار السلبية مثل الامراض الجسدية والنفسية كالشعور بعدم الرضا والخوف(الخطيب والقرعان، ٢٠٢٠ : ١٥).

وأن شعور الطالب بالملل واليأس وعدم شعورهم بالمتعة يجبر الطلاب على استعمال استراتيجيات سطحية في تجهيز الانفعالات كما يجعل التفكير مشوشاً والتعلم أكثر تعقيداً وصعوبة (pekrun,2009:115).

وبالتالي في ضوء هذه التبريرات تولدت فكرة البحث الحالي ، وتأسيساً على ذلك يمكن صوغ مشكلة البحث في اسئلة التالية :

- هل توجد علاقة بين المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة الكوفة ؟

ثانياً: أهمية البحث: The Importance of the Research

تعّد المرحلة الجامعية من المنعطفات التحويلية في عمر الطالب ، ولا سيما ان تكون المحدد والبوصلة النهائية لتشكيل ورسم صورة مستقبله في حياته المهنية لاحقاً، لذا أوجب عليه ان يعبر المراحل الدراسية بكل جدارة مستقلاً بنشاطه ومتسلحاً بعليمته وبمثابرته وجاهداً تحمله اعباء الدراسة ومتطلباتها وخاصة في الجامعة ، وتكمن التصدي لضغوط الروتينية اليومية ، فالطالب له دوافعه وحاجاته الصحية والنفسية والجسمية والاجتماعية التي يسعى اليها ضمن اسباعها ، لهذا كان لا بد ان تكون الجامعة مرصداً في مساعدته وسباقة تحفيزه ضمن حقول التعلم والتعليم ولا يمكنهُ ان يكون منتجاً ومثمراً دون ان يرضى دوافعه التعليمية (La Rosa, Cleidy, 2015:200)

أن مرحلة الجامعية التي تحتوي على شباب المستقبل يعيشون على مفترق الطرق بين مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكرة ، وهم يقفون حائرين ولا يعرفون موقعهم من عالم الجاد ، وهذا التحول والتغيير في بوصلة الانتماء بين الجماعات المراهقة الى الرشد الناضج هو يشكل تغيير صادم وانتقالية نوعية ضمن مرحلة يرسمها ويصفها هو بالضبابية ومجهولة غير معرفة له (طاهر ، ١٩٩٠ : ٧٦) .

و ان المعرفة الواضحة والدقيقة لحاجات الطلاب عاماً وتقرير مشاكلهم تعّد جزءاً اساسياً من وحدات التعليمية التربوية، اذ يساعد ذلك على معرفة كيفية التصدي لأهم مشاكل والحالات السلبية وتذليلها .

(الحوري و العيسى، ٢٠٠١ : ١٢٦) .

ويعّد الدافع وسيلة مهمة نحو النجاح ، وانهُ سبب في بداية السلوك المهني والمدافع عنهُ فيما بعد من خلال النظام الموجه للذات، والدافع الذي يتم بناؤه لإداء سلوكات لازمة وفقاً لأهداف معينة من عاطفة الفرد سوف يتم تقيمهُ من خلال اداءه (Saricam etal,2013:140)، وان مفهوم المثابرة التحفيزية يشير الى الثبات في احتواء سلوك أو اكمال المهمة أو الاداء والاستطاعة والقابلية والقدرة على التحدي والمجابهة والاستمرارية لتحقيق ما يصبوا اليه الطالب بالرغم من المنغصات والعقبات والمعوقات والجهد والتعب وخيبة الأمل، كما وأن الثبات التحفيزي لا يتطلب المثابرة في تحقيق الأهداف الحالية فقط بل القدرة على ثبات دوافعه التحفيزية على المدى البعيد حتى نفاذ اداء المهمة أو الموقف الذي يحقق لهُ التفكير النفعي والرضا، ويُفسر (Constantin) أن المثابرة تحتاج الى بوصلة تتمثل المشاركة الجماعية التحفيزية ، ومفهوم المثابرة ينطوي على تطور متعرج وغير متناسق في تاريخ علم النفس ، فهو يعتمد على المنظور النظري فيما إذا كان فلسفياً أو غائياً أو تربوياً أو دافعاً شخصياً، وقد تم تصنيفه على هذا الأساس الى مفاهيم مثل: الإرادة، أو التعزيز، أو الاعتماد على المكافأة، أو الالتزام، إلا أن هذه المفاهيم تتقاطع وتختلف عن مفهوم المثابرة التحفيزية (Hojbota&Constantin,2009:2) ، ومن خاصية المثابرة هي الاستمرارية وعدم التوقف حتى بلوغ الاهداف وعدم التسويف ،إذ تؤثر عمليات التحفيز على اكتساب الطفل للمعرفة والمهارات ونقلها واستعمالها، ومع ذلك من الصعب جداً تحديد المفاهيم التي تؤثر على الدافعية المرتبطة بالعلمية التعليمية (Dweck, 1986: ٤٤) ، وقد تم تفسير مسبقاً مفهوم المثابرة التحفيزية على انها امكانية الوصول الى المعلومات والحقائق المتعلقة بالمهام الغير مكتملة أو آلية تبرير الجهد الغير المتحقق او نوع من المساندة الداخلية التي يمكن التحكم فيها (Weiner, ١١ 1985:).

وتناولت ادبيات كثيرة مفهوم المثابرة التحفيزية منها دراسة (القطاوي وعلي،٢٠١٦) التي هدفت التعرف الى المثابرة الاكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية دراسة مقارنة ، وايضاً دراسة (المبدل،٢٠١٧) الأداء على ملف الإنجاز وعلاقته بالأداء على الاختبارات ومستوى المثابرة

والأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) ، وايضاً دراسة (صالح و منشد،٢٠١٨) الى الاسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمثابرة لدى طلبة كلية التربية ، وايضاً دراسة (سيد والخطيب،٢٠١٩) الى معرفة الصمود الاكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الاكاديمية ودافعية المثابرة لدى طلبة الجامعة دراسة في نمذجة العلاقات، وايضاً دراسة (حمادي وسلمان ،٢٠٢١) الى معرفة المثابرة على المعتقد لدى طلبة الجامعة ،

وايضا دراسة (عبد الحسين وجواد ،٢٠٢٢) المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ، أما الدراسات الأجنبية مثل دراسة سيزجين وسيهان (Demir& Doner,2019) التي هدفت الى معرفة المثابرة التحفيزية وعلاقتها بأهداف الإنجاز لدى الطلبة ، وايضاً دراسة ايون كرينجا (Ion Creanga,2018) التي هدفت الى التعرف أثر المثابرة التحفيزية لدى المعلمين في المؤسسات الخاصة والمؤسسات الحكومية، وايضاً دراسة كرستينا واخرون (Cristina et al, 2022) الى التعرف نوع الأهداف والتحكم المتصور في تحقيق المصير مع مرور الوقت. الدور الوسيط للمثابرة التحفيزية ، وايضاً دراسة إرتيم وآري (Ertem, & Arı, A. 2022) الى التعرف التحقق في العلاقة بين المثابرة التحفيزية والتسويف الاتجاه والتوجه نحو الإنجاز ، ومما يزيد اهمية المثابرة التحفيزية للطلبة الجامعيين انها مرتبطة بصياغة الاهداف والتي تؤثر على التوقعات والرغبة والجهد المستثمر افتراضاً بأن المثابرة لها آلية السعي الحثيث والتي قد تكون قصيرة أو بعيدة الأمد في تحقيقها، لذا حتى لو تكون قريبة من نهاية الهدف أو انهاء المدة الزمنية المتوقعة فهي يمكن تمثليها بشكل تجريدي منفصل عن النوايا والمعتقد الداخلي لحين اكتمال الهدف المنشود (Brendl, & Higgins1995: 116) ، كما ان تحقيق الاهداف عبر المثابرة التحفيزية فأنها تأخذ كعلاج نفسي للفرد وخاصاً في الأنشطة المهمة في اهدافهم الشخصية والذي يساعدهم على رفع مستوى الرفاهية والسعادة عندهم (٢٩ : 2009 Constantin,) ، وعلى العكس فانه اذا لم يتم تحقيق الاهداف او تلبية الاحتياجات الفردية ،سوف يحدث خلل في التوازن داخل الفرد، ومن هذا المنطلق يمكن القول ان المثابرة التحفيزية هي آلية التنظيم الذاتي للفرد

.(Constantin et al, 2011 : 38)

كما ان المثابرة في تحقيق الأهداف القصيرة الأمد وبمسافة زمنية قصيرة ووقتية يمكن لا تعطي دوافع قوية للمساعي المختلفة، على الرغم من انها احياناً تعني تأخير الاشباع بشكل أقل لكن فوائدها تتجاوز ردود افعال غير متوقعة ، في حين المساعي المتوقعة على المدى البعيد ولفترات أطول تكون مصحوبة بتأخير متوقع ابعد من النتائج نفسها، وبالتالي يصاحبها توقعات عالية وبمستويات الشك وعد اليقين والتوتر والقلق أكبر من النتائج لأنها مرتبطة بالاستمرارية التي تؤدي به الى المتعة الاكاديمية

.(Trope & Liberman,2003: 11)

وتعّد المتعة الاكاديمية شكل من أشكال المشاعر الوجدانية السعيدة للتلميذ أثناء عملية التعلم والتعليم بسبب تجربة موقف إيجابي يحفز التلميذ على إكمال المهمة لاستمرارية هذا الشعور، وهو مرتبط بخبرات سارة وتصرفات إيجابية في حب التعلم أو التواجد في الجامعة أو القيام بأنشطة معينة وتتأثر المتعة الاكاديمية بالبيئة التعليمية للطالب فإذا توافرت في هذه البيئة الخدمات المناسبة التي تسمح للطالب بالاستمتاع بالدراسة وتحقيق الذات واشباع احتياجاته التعليمية فإن ذلك يؤدي الى الاستمتاع الاكاديمي (Hartley, 2006:3-14)، وتبرز أهمية المتعة الاكاديمية في التأثير الإيجابي على العملية التعليمية فهو يعكس نجاح العملية التعليمية، ويؤثر في دافعيتهم ورغبتهم للتعلم بشكل إيجابي مما ينشط التفكير التحليلي للطلبة ، بالتالي يؤدي الى تحصيل عال في دراستهم ، ورضا عن خبراتهم التعليمية ، اذ ان شعور الطلبة بالارتياح والأمان واثارة المشاعر الإيجابية عنصر لا غنى عنه لتحقيق حياة جامعية متوازنة (Goetz et al ,2008,12).

فشعور المتعلم بالمتعة أثناء عملية التعلم، يزيد من دافعيته للتعلم، ويجعله محبا للمادة الدراسية والاستزادة من المعرفة، ويؤهله للمشاركة الفعالة والإيجابية في الأنشطة والمهام الموكلة إليه من قبل الاستاذ، والسعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية (إبراهيم، ٢٠١٨ : ١٣٦). وان المتعة الاكاديمية تلعب دوراً هاماً في الإنجاز الاكاديمي والحد من حالات التسرب وهذا التصور يرى بأن المتعة ليس كعاطفة يتم الشعور بها مباشرة كنتيجة للمحفزات المادية والاجتماعية في بيئة التعلم، ولكن كنتيجة غير مباشرة مستمدة من الإنجاز والنتائج والدرجات التي يحققها الفرد.

(Remedios,2000:353)

وتعّد المتعة الاكاديمية للطلبة واحدة من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية وشعوره بالمتعة ، اذ أن الطالب يدرس مدة ليست بالهين وهي ما عن اربعة سنوات من حياته الجامعية وإن شعوره بالفخر مع هذه الاجواء تعطيه الطمأنينة والسرور والراحة والارتياح عن اطار مواصلته فيها ، وبهذا ينعكس على انتاجيته ، وتؤدي إلى نتائج دراسية تكيفية مثل مشاركة الطلاب بمختلف الأنشطة داخل الجامعة وتحرك دوافعهم الداخلية من أجل الإبداع والابتكار (Pekrun et al,2017:432) ، وان الطلبة الذين يستمتعون بنجاح تجاربهم يشعرون بمتعة التعلم وخصوصا اذا كانت بيئتهم الدراسية تسمح بالعمل الناجح والاستمتاع بالوقت المناسب للتعلم وإتاحة الفرصة للعمل في مجموعات صغيرة ونجد الطالب يتمتع بصنع القرار ويطرح آرائه ومقترحاته المناسبة، وتصبح لديه متعة في التعلم (Ranatala& Maatta,2012:42).

وأشارت دراسة (Roland. & Boudernghien,2016) الى ان توفير بيئة اكاديمية مريحة للطلاب بحيث تلبي طموحهم وتدفعهم الى بذل المزيد من الجهد والمثابرة يزيد من المتعة لديه ويجعله مستمتعاً بدراسته مما يساعده على تحقيق ذاته وبناء شخصيته (Roland. & Boudernghien,2016 :52) ، وأشار (Lustrea,2018) الى ان

المتعة الاكاديمية تلعب دوراً فاعلاً في الإنجاز الاكاديمي للطلاب والحد من حالات التسرب مما يدعم الحاجة الى تطوير بعض التدخلات العلاجية الجامعية لتحسين وتعزيز المتعة في المجتمع الاكاديمي Lustera,et al,2018:89)، وأشارت دراسة (Pedler,2021) ان الانتماء للجماعة دور مهم في المتعة لأنه يتضمن الشعور بالتقدير والشمول والقبول في الجامعة اذ ان الطلبة كلما كان لديهم شعورا اعلى بالانتماء كانت لديهم متعة اكبر في دراساتهم (Pedler,2021:397)، وأشارت دراسة (kang&wu,2022 :5) ان المتعة ليست نتاجا ثانويا لعملية التعلم او الإنجاز انما تلعب دوراً حاسما في الإنجاز والإبداع وتدخل فيها عدة عمليات وسيطة مثل التحفيز والمشاركة الأكاديمية ومعتقدات الكفاءة ومفهوم الذات والاستراتيجيات التنظيمية (kang&wu, 2022: 5)، وأشار (Tayler,2005) الى إمكانية تحقيق المتعة الاكاديمية لدى الطلاب من خلال وصولهم الى مستوى من الكفاءة والرضا والمتعة في التعليم يحقق نجاحهم في الحياة وشعورهم بالرضا والانجاز اثناء أدائهم المتطلبات الدراسية ، مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعلهم البناء مع البيئة التعليمية الجيدة التي تشعرهم بالأمن النفسي والعلاقات الجيدة مع الأساتذة والدعم المعنوي من زملائهم (shimne, & Thorpe,2005:14).

وتمكن أهمية البحث الحالي في:

١-تسليط الضوء على المتغيرات الايجابية ضمن علم النفس الايجابي .

٢-طلبة الجامعة كونهم اساس يضاف الى كابينة الخريجين مستقبلاً يعلمون لتدريبهم في قيادة المستقبل.

ثالثاً :اهداف البحث The Aims of Research: يرمي البحث الحالي التعرف الى :

١- المثابرة التحفيزية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية ولكل من مجالاته الاربعة .

٢- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المثابرة التحفيزية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية على وفق متغيري الجنس (طلاب- طالبات) والمرحلة الدراسية (الأول – الثاني- الثالث- الرابع).

٣ – المتعة الاكاديمية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية .

٤- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المتعة الاكاديمية لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة الكوفة على وفق متغيري الجنس (طلاب- طالبات) والمرحلة الدراسية (الأول – الثاني- الثالث- الرابع).

٣ – المتعة الاكاديمية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية .

٤-العلاقة بين المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية .

رابعاً: حدود البحث : Limitations of the Research يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية: الحدّ المعرفي: (المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية). والحدّ البشري والمكاني: طلبة قسم اللغة العربية (طلاب وطالبات) في كلية التربية الاساسية من جامعة الكوفة، الدراسة الصباحية والحدّ الزماني: للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)

خامساً: تحديد المصطلحاتTerms of The limitation

- المثابرة التحفيزيةmotivational persistence وعرفها كل من :

١- وايز (Wise,while,1996): القدرة على بذل جهد متواصل ومقاومة الإغراءات والتخلي عنها عند الحاجة (Frincu & Negruti,2015: 6).

٢- بيترسون وسيلجمان (Peterson& Seligman,2004): استمرار طوعي لعمل موجه نحو تحقيق هدف ما على الرغم من العقبات والصعوبات والإحباط (Peterson& Seligman,2004:229).

٣- فرنالد(Fernald, 2012): قدرة الأفراد على المقاومة والاستمرار في مواصلة الجهود لتحقيق النجاح على الرغم من التعب أو الإحباط (Pravitchi, Galina,2019:20-21).

٤- كونستانتيين وآخرون (Constantin, Holman&Hojbota،2012) :استعداد الفرد للاستمرار بشكل تحفيزي في الجهد الموجه نحو تحقيق هدف مفترض، بمجرد أن يقرر المشاركة التحفيزية، وذلك من خلال إيجاد الموارد الشخصية اللازمة للتغلب على العقبات ومقاومة الروتين والتوتر والتعب والعوامل الأخرى التي تشتت الانتباه (٩٩: Constantin et al ٢٠١٢).

٥- بوستان (Bostan,2015):السمة الثابتة للنظام المعرفي للفرد ويستمر بشكل تحفيزي من اجل منافعهُ الشخصية للتغلب على العقبات التي يواجهها طوال مسيرتهُ التعليمية من خلال بذل جهد للوصول الى هدفهُ الفردي (١٨: Bostan,2015).

التعريف النظري : سوف تتبنى الباحثة تعريف كونستانتيين وآخرون(Constantin, Holman&Hojbota،٢٠١٢) لملائمته للبحث الحالي .

التعريف الاجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على المقياس المثابرة.

- المتعة الاكاديمية Academic Enjoyment وعرفها كلاً من

١- بيكرون (pekrun, 2006) : هي شعور الطالب بخبرات انفعالية إيجابية كالسعادة والرضا والقناعة والاستمتاع بإتمام المهام المطلوبة منه ورضاء عن انتمائه لبيئته الاكاديمية والاهتمام والتقبل من قبل الآخرين.

(pekrun,2006:3).

٢-ثيجس وفيركيوتن (Thijs&Verkuyten,2009): هي تعبير عن الاندماج والانهماك الموقفي الذي ينتج عن استجابة المتعلم بالاستمتاع الذهني نحو موقف تعليمي محدد يمثل له تحديا ويثير فيه الاصرار على المثابرة.

(Thijs&Verkuyten,2009:8).

٣- كورنو (cornu,2011): انها تجربة شخصية في فترة التدريس يعيش فيها الطالب اوقات سعيدة تحبب الجامعة له (cornu,2011:40).

-التعريف النظري للمتعة الاكاديمية : اعتمدت الباحثة تعريف (pekrun,2006) تعريفا نظريا.

-التعريف الاجرائي للمتعة الاكاديمية : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس المتعة الاكاديمية المعد من قبل (perkin,2006)

الفصل الثاني

الإطار النظري : المتغير الأول :المثابرة التحفيزية(motivational persistence)

أنموذج كونستانتيين لمفهوم المثابرة التحفيزية والأبعاد:

اقترح (Constantin) نموذجا للمثابرة التحفيزية بوصفه مكوناً اساسياً من قوة السعي وراء تحقيق الهدف ودمج المجالات المتفرعة في نموذج واحد تحت مسمى المثابرة التحفيزية، اذ صنفهُ الى ثلاثية الأبعاد[١]، وكل بعد يعتمد على جوانب متنوعة من الانضباط الذاتي، التي تتمثل بطبيعة فريدة ونوعية من الخصائص المميزة التي تشكل السلوك النهائي، وتؤدي الى المثابرة من خلال الية تحفيزية بشكل مغاير، معتمدة على الوقت، فمفهوم المثابرة التحفيزية يعتمد بالأساس على الأهداف القريبة والبعيدة منهُ، أو الغاية المنشودة لتحقيقه ، والنموذج الذي يقترحه: يتناول التعاون والاندماج في المشاركة التحفيزية الذي يتابع الهدف و النوعية التطوعية ما بعد قرار المشاركة الذي يحكم ملاحقة الأهداف، بمعزل عن الدوافع الذاتية والتفكير النفعي والحاجات واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وهي معتمدة على استمرارية الوقت المتاح في تحقيق مساعي الأهداف (الددة ، ٢٠٢١: ٥٦).

وميز (Constantin) في نموذجه بين تمثيلات الأهداف المادية والمجردة، التي لها تأثير مهم على متابعة مستوى المشاركة اللاحقة، والسعي وراء الهدف، واستند في ذلك على نظرية المستوى التحليلي(Construal level theory) التي فسرت الى وجود علاقة بين الحيز النفسي وتفكير الافراد حول الأشياء أو الأحداث، فيما لو كانت ضمن الأهداف المادية أو المجردة، إذ استند تروب وليبرمان(Liberman, & Trope, 2003) على مفهوم الحيز النفسي (psychological distance) لكورت ليفين (Kurt Lewin,1951) كأساس في تفسير هذه النظرية، التي تؤكد على ارتباط القدرات العقلية للفرد بالحيز النفسي، فكلما كان الشيء أو الموقف كهدف بعيداً عن الفرد كان تفكير الفرد فيه اكثر تجرداً، وكلما اقترب الفرد من الشيء أو الموقف كهدف قريب كان تفكير الفرد به ملموساً ، وبالنتيجة أن

[١] وفي وقت لاحق أضاف بعدين أخرين.

تأطير الأهداف يؤثر على التوقعات والرغبات والجهد المستمر، وبذلك افترض (Constantin) ثلاث مجالات رئيسية تساهم في قياس وتفسير المثابرة التحفيزية التي تحدث بعد قرار المشاركة التحفيزية وهي على النحو الاتي:

أ- متابعة الأهداف طويلة الأمد (Long-term purposes pursuing) (LTPP): وهي واحدة من الخصائص التي تدعم الاستقرار والقدرة على التحمل والسعي في تحديد الأهداف بعيدة المدى والسعي لتحقيها، وهي تساعد الطالب في الحفاظ على دافعيته من خلال وضع معايير مجردة للقيم أو الأهداف التي لا يمكن تحقيقها بشكل كامل، التي تحتاج الى سعي وجهد مستمر ما دام الطالب ملتزما بها.

ب- متابعة الأهداف الحالية(Current purposes pursuing)(CPP): وهي تمثل الاستجابات الظرفية للمهمات الصعبة، في إشارة الى "هنا والان" والقدرة على التخطيط والمتابعة والاستمرار والتركيز في الأنشطة اليومية ومقاومة الصعاب وأنهاء المهمة الحالية.

ج- تكرار الأهداف غير المحققة (Recurrence of unattained pursuits) (RUP): هو تذكير بالأهداف التي لا يمكن تحقيقها، وهي عملية تلقائية تقلل من الالتزام، أو وقف السعي الى تحقيق الأهداف التي لم تكتمل، ومحاولة إيجاد طرائق بديلة وتحديد الأولويات لتحقيقها

. (Constantin, et al, 2011: 102)

وفي وقت لاحق طور (Constantin,2018) مقياساً مطولاً للمثابرة التحفيزية اعتمد على خمسة أبعاد للمثابرة التحفيزية وعلى النحو الاتي:

١-تحديد الأهداف طويلة الأجل. ٢-السعي الى تحقيق الأهداف طويلة الأجل. ٣-تخطيط المهام الحالية. ٤- تّتبع المهام الحالية. ٥-تذكر الأهداف غير المحققة. وبما أن الأهداف تعتمد على مصدر طاقة مشترك، أذن هي قابلة للتنافس والمنع مع بعضها البعض وذلك حسب المهارة الشخصية للطالب، مما يعني إمكانية التخلي عن بعضها، كما أن الأهداف طويلة الأجل أو قصيرة الأجل نظامين يمثلان الحاضر والمستقبل، على عكس الأهداف غير المحققة فهي تميل الى نظام الأهداف الفردية ذات المغزى الشخصي، التي تشير الى الأحداث العقلية المتكررة التي ما تزال منتجة وتتم متابعتها بوعي أو غير وعي واستيعابها وتقويمها بقوة (Hojbotă.et al, 2013: 90-9)، ويتفق كونستانتيين مع (Meier, George, Albrecht, Maryann H, 2003) في تسلسله للمثابرة التحفيزية، يتكون المثابرة التحفيزية من سمات شخصية واسعة الادراك يمكن تغييرها وتحسينها بمرور الوقت، ولكن الأهم من ذلك هو أنها يمكن أن تعيد توجيه الجهود نحو أهداف الإنجازات الأكاديمية ، فالطالب يسعى وبشكل منظم من خلال سلوكه التحفيزي للبحث المستمر والإصرار حتى تحقيق الهدف ويتم ذلك وفق مراحل:

أ- مرحلة تحديد القرار: وفيها يتم تحديد الغرض من المشكلة بالاعتماد على التخطيط الاستراتيجي الذي يشكل المرحلة التالية.

ب- مرحلة التنفيذ: وفيها يتم تركيز السلوك ورصد الأنشطة التي تحقق النهاية المرجوة.

ج- مرحلة تقييم النتيجة: وفيها يتم إصدار حكم فيما لو تحقق الهدف، فأن تحقق تنتهي المثابرة ويتوجه الطالب الى تحديد أهداف أخرى، وأن لم تتحقق يتم إعادة تقييم الهدف من حيث الأهمية والجاذبية ومجال تطبيقه، وبذلك هو أمام عدة احتمالات:

١. النتيجة التي تم الحصول عليها مقبولة.
٢. التنازل عن الهدف. ٣ إعادة تحديد الهدف (الددة ، ٢٠٢١: ٦٠).

المتغير الثاني : المتعة الاكاديمية Academic Enjoyment

نظرية التحكم والقيمة(بيكرون،٢٠٠٦)

ارتبطت نظرية القيمة بالعديد من عواطف الإنجاز ومنها عاطفة، المتعة الاكاديمية وهي من اكثر النظريات التي تربط بين الانجاز والمتعة (Hangennauer&Hascher,2014:23)

ويرى بيكرون ان نظرية القيمة يمكن ان تسهم بإطار نظري جيد يساعد في التنبؤ بالعواطف ومنها العواطف الايجابية كالمتعة الأكاديمية للطلاب وفي هذا الصدد أشار بيكرون (pekrun,2007) أن نظرية التحكم- القيمة نظرية تكاملية بطريقتين:

اولاً: لأنها تدمج العديد من الجوانب الشخصية المرتبطة بالبنيات المعرفية، وما وراء المعرفية والدافعية الموقفية التي تمت دراستها في علم النفس التربوي.

ثانياً: كونها تدمج بين بين الجوانب الشخصية والسياقية عند الاخذ في الاعتبار العمليات الانفعالية للطلبة والأساتذة (pekrun,2007: 13).

وقد بين بيكرون (pekrun, 2006) ان المتعة الاكاديمية هي شعور الطالب بخبرات انفعالية إيجابية كالسعادة والرضا والقناعة والاستمتاع بإتمام المهام المطلوبة منه ورضاه عن انتمائه لبيئته الاكاديمية والاهتمام والتقبل من قبل الاخرين ، وأوضح بيكرون أن عواطف الطلاب لها محددات فردية او ذاتية كما ان لها محددات بيئية أيضا، وان المتعة تنشر المشاعر الإيجابية مثل الاستمتاع ، واتمام المهام المطلوبة منه وتركيز الانتباه على المهمة، وتسهيل استراتيجيات التعلم المرنة والعميقة (kuhbander&pekrun,2010) ، وترى هذه النظرية عندما يشعر الطلاب

بالتحكم في تعلمهم وقيمة تحصيلهم يتم تعزيز الانشطة التي يؤديها ونواتجها بالنسبة له يؤدي الى زيادة الاستمتاع (pekrun et al,2009:118-119). وتقوم نظرية التحكم- القيمة أيضا على افتراض اساس وهو تؤدي المستويات العالية من التحكم في التعلم والقيمة الذاتية الإيجابية الى اثارة الانفعالات الإيجابية مثل المتعة، وأن الافراد يشعرون بهذه الانفعالات عندما يتحكمون في أنشطة التحصيل والقيمة الذاتية التي لهذه النشاطات والنواتج (paoloni,2014:12).

وتفترض هذه النظرية نوعين من التقييمات وهم :

أولا : تقييم التحكم (الكفاءة) وهو القدرة على القيام بمهمة ما بنجاح وكفاءة على سبيل المثال توقع الطالب بأنه سيستثمر جهود كبيرة في المواد التعليمية.

ثانيا: القيمة الذاتية: أي يقدر قيمة هذه المهمة والنجاح فيها ويمكن ان نميز بين نوعين من القيم

أ)القيم الداخلية (الجوهرية) تشير الى تقييم الأنشطة او النواتج في حد ذاتها ، كما تعني القيمة المدركة للنجاح الاكاديمي ، النجاح في حد ذاته حتى ولو لم تكن مفيدة في تحقيق اهداف على المدى البعيد، أي القيمة التي يحملها للنجاح حتى وان لم تعد عليه هذه القيمة بالفائدة في تحقيق أهدافه مثل تقييم الطالب لتعلمه مادة معينة بغض النظر عن الدرجة التي سيحصل عليها ، أي انه يتعلمها للقيمة التي يحملها لها وسيستمتع بذلك وليس من اجل الحصول على درجة.

ب) القيم الخارجية (غير الجوهرية) وتعني مدى الفائدة او المنفعة الأساسية للأنشطة او النواتج في تحقيق اهداف أخرى مثلاً عندما يحقق الفرد النجاح لتحقيق الأهداف المهنية في المستقبل (pekrun,2007:16) ، فمن خلال شعور الطالب بالمتعة فأنه يتوقع من خلاله الإنجاز العالي ووفقا لذلك يرتبط الاستمتاع بتحصيل اعلى ويتوقع الفرد ان يؤدي النجاح الى التمتع بمزيد من الاستمتاع اللاحق من خلال تعزيز التحكم وتقييم القيمة (perry,2014:222) .وتفترض نظريات العاطفة المعرفية مثل نظرية التحكم والقيمة ان عواطف – المتعة الاكاديمية- مرتبطة ارتباطا وثيقا متبادلا بالجانب المعرفي والتحفيزي (pekrun,2006: 329) . ويمكن أن يساعد تنشيط المشاعر الإيجابية مثل المتعة في الحفاظ على الموارد المعرفية ، وتسهيل تركيز انتباه الفرد على مهمة التعلم، مع دعم استراتيجيات التعلم العميق وتعزيز التنظيم الذاتي للطلاب (Pekrun,et al,2017:5) .

ووفقاً لنظرية التحكم والقيمة تصنف الانفعالات على أساس ثلاثة بعد التكافؤ وبعد التنشيط وبعد موضوع التركيز :

- بعد التكافؤ: يمكن تمييز الانفعالات الإيجابية (السارة) عن الانفعالات السلبية (غير السارة) ويعد الاستمتاع والفخر والامل من الانفعالات الإيجابية ، اما القلق واليأس والغضب فهي من الانفعالات السلبية.
- بعد التنشيط: ويشير التنشيط الى درجة الاستجابة الفسيولوجية للخبرات الانفعالية ويميز بين :

-الانفعالات المنشطة : وتعد المتعة الامل والفخر والقلق والغضب من الانفعالات المنشطة
-الانفعالات غير المنشطة (المثبطة) ويعد الارتياح والاطمئنان واليأس والملل من الانفعالات المثبطة (غير المنشطة).
- بعد موضوع التركيز: يمكن التمييز بين الانفعالات المتعلقة بالنشاط مثل المتعة والارتياح والغضب والملل، والانفعالات المتعلقة بالنواتج مثل الخجل واليأس (Pekrun,2017: 88).

وفي نفس السياق ترى ان الانفعالات تتوقف على قابلية التحكم في النشاط وقيمته فإذا كان يُنظر الى النشاط على انه يمكن التحكم فيه وذو قيمة إيجابية فإنه يتم تنشيط المتعة وبالمقابل يكون الاسترخاء في حالة القيام بأنشطة روتينية ممتعة، اما اذا كان النشاط قابلاً للتحكم وتقييمه سلبياً يظهر انفعال الغضب ، في حين يحدث الإحباط اذا تم تقييم النشاط وكان التحكم فيه ضعيفاً ، واذا لم يتم تقييمه بشكل إيجابي او سلبي فستظهر حالة الملل (Pekrun,2007:20).

الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته
اولاً :منهج البحث المستعمل استعملت الباحثة المنهج الوصفي لأنّه يعد ملائماً لقياس متغيرات البحث.
ثانياً :مجتمع البحث : يُعرف مجتمع البحث بأنه: المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث الى تعميم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة ، والقصد من مجتمع البحث هم كل الأفراد الذين يقوم الباحث بدراسة الظاهرة او الحدث لديهم (ملحم ٢٠٠٠: ٢١٩)
والذين يمتلكون خصائص واحدة يمكن ملاحظتها. و هو الهدف الاساسي من الدراسة يعمم في النهاية النتائج التي يحصل عليها (ابو علام،٢٠١١: ١٦٣).
يتمثل مجتمع بطلبة قسم اللغة العربية في جامعة الكوفة في كلية التربية الاساسية بحسب الجنس (طلاب وطالبات) والمرحلة الدراسية(الأولى والثانية والثالثة والرابعة) البالغ عددهم بشكل عام(٤٢٠) طالباً وطالبة( ) موزعين على المراحل الدراسية: المرحلة الأولى المجموع (٥١) وبنسبة(١٢%) بواقع(٢١) طالباً وبنسبة(٨%) و(٣٠) طالبة وبنسبة(١٩%).والمرحلة الثانية بلغ المجموع الكلي (٧٨) وبنسبة (١٩%) بواقع (٤٣) طالباً وبنسبة (١٧%) و(٣٥) طالبة وبنسبة(٢١%).والمرحلة الثالثة بلغ المجموع الكلي(١٠٩) وبنسبة(٢٦%) بواقع(٦٧) طالباً وبنسبة (٢٦%) و(٤٢) طالبة وبنسبة(٢٦%).والمرحلة الرابعة بلغ المجموع الكلي(١٨٢) وبنسبة (٤٣%) بواقع(١٢٦) طالباً وبنسبة (٤٩%) وعدد الطالبات (٥٦) وبنسبة(٣٤%)

ثالثاً :عينة البحث (الاحصائية والاساسية) أن عملية التحليل الإحصائي للمقياس من الخطوات الأساسية، وأن اتخاذ الفقرات التي تتميز بخصائص سيكوموترية جيدة لكي يصبح المقياس أكثر صدقا وثباتاً

(مايرز، ١٩٩٠: ٣٥) ، كما أن عملية الفحص أو إختبار استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاختبار (الخطيب والخطيب ٢٠١٠: ٤٩).

وبما ان عدد المجتمع كبير جداً ولتحديد حجم العينة لجأت الباحثة الى اختيار العينة العشوائية ذات التوزيع المتنظم تبعا للجنس والمرحلة، فوجد ان العدد يساوي (١٠٠) وهي تمثل نسبة (٢٤%)من المجتمع الكلي إذ كلما زاد حجم العينة زاد الثقة بالنتائج لتعميمه على المجتمع الاصلي الكبير (عودة ،٢٠٠٥: ٩٢)، ومن الصعب استخدام التناسب لان اعداد الطلبة في انشغال تام وغير متفاعلين احياناً مع الاختبارات بحسب توزيعها في الجدول (١):

جدول (١) عينة البحث لطلبة قسم اللغة العربية حسب المرحلة والجنس

الكلية	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة		المرحلة الرابعة	
جامعة الكوفة/ كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة العربية	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
	١٣	١٢	١٢	١٣	١٣	١٢	١٢	١٣
	٢٥		٢٥		٢٥		٢٥	
المجموع	١٠٠							

رابعاً: اداتا البحث وتطبيقها: لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، قامت الباحثة بإعداد المقياسين وهما المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية . وفيما يلي الإجراءات التي اعتمدتها الباحثة في عملية البناء .

[رابعا–أولا] المثابرة التحفيزية (motivational persistence): بعد مراجعة الباحثة لعدد من الادبيات حول هذا المفهوم ، بنت الباحثة مقياس المثابرة التحفيزية معتمدة لنظرية كوستانين وآخرون (Constantin,Holman&Hojbota,2012) إذ تبنت تعريفه ، وتكّون المقياس من خمسة مجالات هي :

–المجال الأول : تحديد الأهداف بعيدة الأجل: استعداد الطالب الاكاديمي نحو وضع اهداف طموحه والتوجه نحو تحقيقها (٨ فقرات)

– المجال الثاني: السعي الى تحقيق الأهداف بعيدة الأجل: قدرة الطالب الاكاديمي على متابعة الاهداف الشخصية المهمة على المدى الطويل(٨ فقرات)

–المجال الثالث: تخطيط المهام الحالية: قدرة الطالب على التركيز و بشكل جيد على المهمات و النشاطات الحالية (٨ فقرات)

– المجال الرابع: تّتبع المهام الحالية.: قدرة الطالب على التركيز وبشكل جيد على المهمات والنشاطات الحالية . (٨ فقرات)

-المجال الخامس: تذكر الأهداف غير المحققة: قدرة الطالب على تذكر الاهداف أو الغايات التي لم يستطع ان يحققها سابقاً بصورة متكررة ومكثفة . (٨ فقرات)

وحول مفهوم المتعة الاكاديمية بنت الباحثة مقياس المتعة الاكاديمية معتمدة لنظرية بيكرون (pekrun,2006) وعرفت الباحثة المفهومان في تحديد المصطلحات للتعريف النظري في الفصل الأول .

[رابعاً-أولا-١]: وصف المقياسين وتصحيحهما: بعد ما وضحت الباحثة ضرورة استكمال تحديد المفهوم للمقياسين وجب عليها صياغة فقرات بصورتها الاولية والتي اشتقت من الادبيات والاطار النظري منها ، وبعد ذلك تم اعداد فقرات المقياس على نحو (٤٠)[١] فقرة لمقياس المثابرة التحفيزية ، من التدرج الخماسي، إذ تُعَّد إجابة المفحوص عن كل فقرة هي: (تنطبق علي دائماً ،تنطبق علي غالباً ،تنطبق علي احياناً ،تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي ابداً)، وحددت الدرجات الآتية (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي للفقرات الايجابية و(١-٢-٣-٤-٥) على التوالي للفقرات السلبية ، وتكون اعلى درجة للمقياس (٢٠٠) واقل درجة (٤٠) وبمتوسط فرضي (١٢٠) درجة ،

وبالنسبة لمقياس المتعة الاكاديمية تم صياغة (٣٠) فقرة ،وكانت الفقرات على شكل عبارات تقريرية سلبية وايجابية بنفس تدرج المقياس السابق وتكون اعلى درجة للمقياس (١٥٠) واقل درجة (٣٠) وبمتوسط فرضي (٩٠) درجة ، وتم عرض الفقرات بصيغتها الأولية على خبير في اللغة العربية لتقويمها لغوياً[٢]

[رابعاً / ثانياً -١] :صلاحية فقرات المقياسين[٣]: يفحص المقياس للكشف عن مدى تمثيل فقراته جوانب السمة التي يفترض أن يقيسها (عبد الرحمن،١٩٩٨:١٨٥).ومن أجل التعرّف على صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري)،عرضت الباحثة مقياس المثابرة التحفيزية بفقراته لـ(٤٠) ومقياس المتعة الاكاديمية على مجموعة من المحكمين والمختصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية الموضح وعددهم (٢٠) محكماً مختصاً، واعتمدت الباحثة النسبة المئوية وهو الحصول على نسبة (٨٠%) فأكثر من آراء المحكمين، واستبعاد الفقرة التي حصلت على نسبة أقل من ذلك، كما استعملت الباحثة مربع كاي للحكم على صلاحية الفقرة وقبولها احصائيًا، وذلك للحصول على درجة أعلى من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية واحد، وبالنسبة لمقياس المتعة الاكاديمية تم ابقاء الفقرات(٣٠) كما هي، كما اخذت الباحثة بكافة التعديلات اللغوية التي اقترحها بعض السادة المحكمين ، فأعادت صياغة بعض الفقرات طبقاً لهذه المقترحات ، وبذلك اصبحت جميع فقرات المقياسين ، مستوفية لمتطلبات الصدق الظاهري المتوخى من هذا الاجراء كما تم اجماع المحكمين على بدائل الاجابة ومفتاح التصحيح .

[رابعا / ثالثا -١-٢] :العينة الاستطلاعية لوضوح فقرات وتعليمات المقياسين وحساب وقتهما : كان الهدف من العينة الاستطلاعية التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس وتعليماته لديهم (فرج، ١٩٩٧:١٠٠)، واحتساب

[١]) تحرزا لاهمالها جراء اجراءات الخصائص السيكومترية للفقرات والمقياس ككل.

[٢]) المراجعة اللغوية (الاستاذ المساعد الدكتور صباح خيري) كلية التربية الاساسية قسم التربية الاسلامية – جامعة الكوفة.

[٣])تم دمج خطوات المقاييس من صلاحية الفقرات الى نهاية اعداد المقاييس تجنباً للتكرار .

الوقت المُستغرق في الإجابة عنه، والتعرف على المعوقات التي تواجه المُستجيب (الكبيسي،٢٠١٠:٣٨) وتم إختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية ذات التوزيع المتساوي والتي تضمنت(١٥) طالب وطالبة ، وتأكدت الباحثة ان الإجابات واضحة والفقرات سليمة و الوقت كان يتراوح بين (٧-١٢) دقيقة وبمتوسط زمني مقداره (٩.٥) دقائق.

[رابعاً / رابعاً] تحليل الفقرات للمقياسين: تحليل الفقرات هو عبارة عن عملية فحص او اختبار استجابات الافراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار، والغرض من هذا الاختبار هو مقارنة صعوبة الفقرة او تمييز الفقرات وفعالية البدائل من الفقرات التي ستختارها الاحصاءات ضمن عملية الاختبار (Jones,2016:1)،وكذلك لمعرفة خصائص فقرات المقياس ان كانت تحتاج الى حذف او اعادة ترتيب حتى يتسنى الوصول الى اختبار ثابت وصادق، لذا تعد طريقة المجموعتين المتطرفتين (الموازنة الطرفية) وطريقة الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) إجراءين مناسبين في عملية تحليل الفقرات. وقد لجأت الباحثة الى استعمال طريقة المجموعتين الطرفتين وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس.

[رابعاً / رابعاً-١] طريقة المجموعتين الطرفيتين: لغرض اجراء عملية التحليل وفقاً لهذا الأسلوب قامت الباحثة بعدة خطوات وهي كما يأتي -:

-تصحيح الاستمارات البالغة (١٠٠) استمارة واعطاء درجة كلية في الاستمارة، بعد ما تم الانتهاء من تصحيح الاستمارات وحساب الدرجة الكلية لمقياس المثابرة التحفيزية ومقياس المتعة الاكاديمية ويُعد هذا العدد مناسباً وفقاً لمعيار ننللي (Nunnaly) والذي يؤكد فيه ضرورة اختيار خمسة أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء عملية التحليل (Nunnaly & Jum ,1972:46) .

-ترتيب الاستمارات تنازلياً (من اعلى درجة الى ادناها)، وتم تحديد نسبة قطع (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات (مجموعة عليا والتي بلغت ٢٧ أستمارة)[١] و(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى درجة (مجموعة دنيا والتي بلغت ٢٧ أستمارة) لتحديد مجموعتين (عليا ودنيا)

وبذلك بلغ مجموع الاستمارات الخاضعة للتحليل الاحصائي (٥٤) استمارة للمجموعتين، ووفقاً لذلك تكون لدينا مجوعتين بأكبر حجم وأقصى تباين (Anastasia, 1976 :208)

-ومن ثم تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من المجموعتين العليا والدنيا لمقياسي المثابرة التحفيزية ومن ثم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق لكل فقرة من فقرات المقياس، وتمت مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية (٢.٠٠٠) وعند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) بدرجة حرية(٥٢) ،وأظهرت النتائج أن كل فقرات مميزة في مقياس المثابرة التحفيزية ماعدا خمس الفقرات التي تحمل تسلسل (٤-١١-٢١-٢٥-٣٦) وبهذا يصبح عدد المقياس عددهُ (٣٥) اما مقياس المتعة الاكاديمية فكانت الفقرات كلها مميزة وبقت كما هي والجدولين (٢) و(٣) يوضحان القوة التميزية لكل فقرة للمقياسين.

[١] ١٠٠ ÷ ١٠٠×١=٢٧=٢٧

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات مقياس المثابرة التحفيزية

ت	المجموعة العليا 108		المجموعة الدنيا 108		القيمة التائية المحسوبة	مستوى دلالة 0.05 ر 1.98
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
.١	4.33	1.20	3.03	0.81	4.63	دالة
.٢	3.37	1.11	2.55	1.05	2.77	دالة
.٣	4.62	٠.٧٤	3.18	0.74	7.19	دالة
.٤	2.85	1.23	3.07	1.07	- 0.71	غير دالة
.٥	3.85	1.35	3.22	0.75	2.12	دالة
.٦	4.03	٠.٧٥	3.48	0.85	2.54	دالة
.٧	4.22	٠.٨٩	3.55	0.97	2.62	دالة
.٨	4.66	٠.٦٢	3.04	1.02	7.10	دالة
.٩	4.66	٠.٤٨	3.74	1.06	4.14	دالة
.١٠	4.70	0.61	3.52	0.98	5.36	دالة
.١١	2.33	1.36	2.81	1.04	- 1.46	غير دالة
.١٢	4.59	0.64	3.81	0.74	4.16	دالة
.١٣	4.74	0.45	3.48	0.85	6.82	دالة
.١٤	4.48	0.94	3.19	0.88	5.25	دالة
.١٥	4.59	0.64	3.22	0.93	6.30	دالة
.١٦	3.29	0.99	2.37	0.74	3.88	دالة
.١٧	4.37	0.84	3.00	0.78	6.20	دالة
.١٨	4.85	0.53	3.56	0.80	7.00	دالة
.١٩	4.85	0.53	3.63	0.69	7.30	دالة
.٢٠	3.18	1.39	2.78	0.80	1.98	دالة
.٢١	2.55	0.85	2.85	0.66	- 1.43	غير دالة
.٢٢	4.40	0.50	2.33	0.62	13.52	دالة
.٢٣	3.55	1.28	2.89	1.01	2.12	دالة
.٢٤	4.33	0.68	2.59	0.80	8.64	دالة

٢٥.	2.74	1.26	2.78	1.01	- 0.12	غير دالة
٢٦.	4.22	0.75	2.56	0.64	8.77	دالة
٢٧.	4.51	0.85	2.81	1.18	6.10	دالة
٢٨.	4.33	0.73	2.70	0.82	7.68	دالة
٢٩.	4.74	0.45	3.63	0.93	5.62	دالة
٣٠.	4.81	0.40	3.22	0.93	8.16	دالة
٣١.	4.04	1.06	2.89	1.22	3.70	دالة
٣٢.	4.78	0.80	2.52	0.51	12.37	دالة
٣٣.	4.56	0.64	2.93	0.83	8.09	دالة
٣٤.	4.11	1.01	2.81	0.62	5.67	دالة
٣٥.	4.48	0.85	2.74	0.90	7.30	دالة
٣٦.	3.00	1.18	2.89	1.05	٠.٣٧	غير دالة
٣٧.	4.93	0.27	2.74	0.81	13.27	دالة
٣٨.	4.81	0.40	3.30	0.72	9.56	دالة
٣٩.	4.85	0.36	3.11	0.85	9.82	دالة
٤٠.	4.11	1.09	3.04	0.90	3.96	دالة

جدول (٣) القوة التمييزية لفقرات مقياس المتعة الاكاديمية

ترتيب	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		التائية المحسوبة	مستوى دلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	5	٠.٠٠	2.26	0.59	23.96	دالة
2	4.89	0.32	2.41	0.75	15.86	دالة
3	4.26	0.9	2.37	0.74	8.4	دالة
4	4.67	0.48	3.33	1.24	5.21	دالة
5	5	٠.٠٠	3.81	١.٠٠	6.15	دالة
6	4.78	0.42	3.41	1.28	5.29	دالة
7	4.67	0.48	2.81	1.04	8.41	دالة
8	4.78	0.42	3.15	1.2	6.66	دالة
9	4.63	0.63	2.96	0.81	8.46	دالة
10	4.7	0.61	3.37	1.11	5.46	دالة
11	4.41	0.93	3.26	1.06	4.23	دالة
12	4.7	0.47	3.52	1.05	5.36	دالة

13	4.85	0.36	3.63	0.88	6.65	دالة
14	4.63	0.49	3.11	1.09	6.62	دالة
15	4.04	0.9	2.7	0.67	6.19	دالة
16	4.7	0.47	3.52	1.05	5.36	دالة
17	4.63	0.49	3.96	1.06	2.98	دالة
18	4.78	0.42	3.85	0.91	4.8	دالة
19	4.93	0.27	4	0.92	5.02	دالة
20	4.63	0.63	3.59	1.22	3.93	دالة
21	4.52	0.64	3.48	1.12	4.17	دالة
22	4.63	0.74	3.56	1.19	3.99	دالة
23	4.19	0.68	3.74	0.98	٢.١١	دالة
24	4.41	0.75	3.37	1.11	4.02	دالة
25	4.26	0.71	3.07	١.٠٠	5.03	دالة
26	4.74	0.45	3.33	1.14	5.96	دالة
27	4.41	0.64	3.19	1.11	4.96	دالة
28	4.93	0.38	3.74	1.1١	5.31	دالة
29	4.41	0.84	3.93	0.96	1.99	دالة
30	4.78	0.42	4.07	0.78	4.12	دالة

[رابعاً / رابعاً-١-١] : طريقة الاتساق الداخلي : تحقق صحة هذا المؤشر في اجراء تحليل فقرات المقياس احصائياً بحساب معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية من خلال الصدق التقاربي علاقة الفقرة بالمجموع الكلي الذي يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً على صدق بناء الفقرة

.(Messick,1987:63)

[رابعاً / رابعاً-١ -٢] : علاقة الفقرة بالدرجة الكلية : تم استعمال معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ولاختبار الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط بيرسون Person Correlation) (Coefficient) تم استعمال الاختبار التائي وعند مقارنة القيمة التائية المستخرجة مع القيمة التائية الجدولية (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و درجة حرية (٩٨) وكانت جميع الفقرات لمقياس المثابرة التحفيزية ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وايضاً لمقياس المتعة الاكاديمية جميع فقراته دالة ويوضح الجدول (٤) ذلك:

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط للفقرات والقيم التائية لمقياس المثابرة التحفيزية

الفقرة رقم	جموع مع الارتبا	تبا ط لدلالة التا	الفقرة رقم	جموع مع الارتبا	تبا ط لدلالة التا
1	0.59	7.31	19	0.71	10.08
2	0.32	3.38	20	0.18	1.83
3	0.64	8.33	21	0.7	9.8
3	0.64	8.33	21	0.7	9.8
4	0.23	2.36	22	0.65	8.55
5	0.22	2.2	23	0.62	7.9
6	0.4	4.36	24	0.68	9.27
7	0.57	6.94	25	0.6	7.5
8	0.38	4.11	26	0.61	7.7
9	0.64	8.33	27	0.48	5.47
10	0.5	5.77	28	0.78	12.46
11	0.66	8.79	29	0.7	9.8
12	0.4	4.36	30	0.5	5.77
13	0.58	7.12	31	0.6	7.5
14	0.38	4.11	32	0.8	13.33
15	0.54	6.42	33	0.73	10.68
16	0.65	8.55	34	0.6	7.5
17	0.71	10.08	35	0.48	5.47
18	0.48	5.47			

[رابعاً / رابعاً-١ -٢] : -علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

تحسب معاملات صدق الفقرات من خلال ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي، وعندما لا يتوفر محك خارجي، يكون أفضل اختيار هو المحك الداخلي وهنا تُعد الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi,1997:129) ، لذا قام الباحثان باستخراج مقدار العلاقة الإرتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه البالغ عددها (٣٠) فقرة، بواسطة معامل إرتباط بيرسون(Pearson Correlation coefficient)، وقد تبين أن جميع معاملات إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال دال إحصائياً بعد استعمال الاختبار التائي لدلالة الارتباط ومقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٠)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ،لذا يُعد المقياس صادقاً بنائياً على وفق هذا المؤشر، وجدول(٥) يوضح ذلك :

جدول (٥) قيم معاملات الإرتباط بين درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة المثابرة التحفيزية

	مجال تحديد الأهداف بعيدة الأجل		الثانية لدلالة الارتباط		مجال السعي الى تحقيق الأهداف بعيدة الأجل		الثانية لدلالة الارتباط		مجال تخطيط المهام الحالية		الثانية لدلالة الارتباط		مجال تتبع المهام الحالية		الثانية لدلالة الارتباط		م جال تذكر الأهداف غ ير المحققة		الثانية لدلالة الارتباط
	قيمة معامل الارتباط				قيمة معامل الارتباط				قيمة معامل الارتباط				قيمة معامل الارتباط				ة يمة معامل الارتباط		
	0.75		11.34		0.67		9.03		0.57		6.94		0.69		9.53		0 .78		12.46
	0.40		4.36		0.61		7.70		0.60		7.50		0.76		11.69		0 .56		6.76
	0.68		9.27		0.56		6.76		0.62		7.90		0.78		12.46		0 .67		9.03
	0.33		3.50		0.71		10.08		0.48		5.47		0.55		6.59		0 .83		14.88
	0.24		6.06		0.57		6.94		0.70		9.80		0.61		7.70		0 .79		12.89
	0.61		7.70		0.66		8.79		0.39		4.24		0.58		7.12		0 .72		10.38
	0.61		7.70		0.33		3.50		0.64		8.33		0.83		14.88		0 .56		6.76

[رابعاً / رابعاً-١ -٢] : --علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

أشار أور ورك واخرون (O'Rourke etal ,٢٠٠٥) إلى أنه عندما تكون معاملات الارتباط بين مجالات المقياس دالة إحصائيا وهذا دليل على تجانس مجالات المقياس ولا يستدعي إجراء تحليل عاملي لذلك المقياس(O'Rourke etal,2005:166)، لذا استخرجت الباحثة مصفوفة الإرتباطات الداخلية بين مجالات مقياس المثابرة التحفيزية باستعمال معامل إرتباط بيرسون، وتبين أن جميع الإرتباطات سواء بين المجالات أو إرتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا بعد استخدام الإختبار التائي لدلالة الإرتباط ومقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ودرجة حرية (٩٨) وهذا يشير إلى أن المجالات يقاس بها المفهوم العام للمثابرة التحفيزية، وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وقيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية لمقياس المثابرة التحفيزية

المثابرة التحفيزية ومجالاته	مجال تحديد الأهداف بعيدة الأجل		مجال السعي الى تحقيق الأهداف بعيدة الأجل		مجال تخطيط المهام الحالية		مجال تتبع المهام الحالية		مجال تذكر الأهداف غير المحققة		المثابرة التحفيزية	
	قيم معاملات الارتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط	قيم معاملات الارتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط	قيم معاملات الارتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط	قيم معاملات الارتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط	قيم معاملات الارتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط	قيم معاملات الارتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط
مجال تحديد الأهداف	١										0.82	14.33
مجال السعي الى تحقيق	0.70	9.80	١								0.85	16.14
مجال تخطيط المهام الحالية	0.66	8.79	0.73	10.68	١						0.90	41.29
مجال تتبع المهام الحالية	0.68	9.27	0.70	9.80	0.80	13.33	١				0.91	43.90
مجال تذكر الأهداف غير المحققة	0.64	8.33	0.68	9.27	0.77	12.07	0.78	12.46	١		0.89	39.04
المثابرة التحفيزية	0.82	14.33	0.85	16.14	0.90	41.29	0.91	43.90	0.89	39.04	١	

*القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون (0.196) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨).

**القيمة التائية الجدولية تساوي (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨).

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط للفقرات والقيم التائية لمقياس المتعة الاكاديمية

رقم الفقرة	الارتباط مع المجموع	التائية لدلالة الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط مع المجموع	التائية لدلالة الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط مع المجموع	التائية لدلالة الارتباط
١	٠.76	11.69	١١	٠.75	11.34	٢١	٠.71	10.08
٢	٠.71	10.08	١٢	٠.75	11.34	٢٢	٠.69	9.53
٣	٠.63	8.11	١٣	٠.78	12.46	٢٣	٠.63	٨.١١
٤	٠.75	11.34	١٤	٠.80	13.33	٢٤	٠.55	٦.٥٩
٥	٠.73	10.68	١٥	٠.61	٧.٧٠	٢٥	٠.74	11.00
٦	٠.74	11.00	١٦	16	٠.83	٢٦	٠.74	11.00
٧	٠.81	13.81	١٧	17	٠.71	٢٧	٠.76	11.69
٨	٠.87	17.65	١٨	18	٠.74	٢٨	٠.74	11.00
٩	٠.74	11.00	١٩	19	٠.72	٢٩	٠.57	٦.٩٤
١٠	٠.73	10.68	٢٠	20	٠.73	٣٠	٠.64	٨.٣٣

ونلاحظ هنا ان جميع الفقرات لمقياس المتعة الاكاديمية دالة عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون (٠.١٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨). والقيمة التائية الجدولية تساوي (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨).

[رابعاً / خامسا-١] : مؤشرات ثبات المقياسين: هو الاتساق في نتائج المقياس (Marshall, 1972: 104) ويشير هولاندر (Hollander, 1981) ، إلى أن الثبات يعني دقة القياس ، وهو يشير إلى درجة استقرار المقياس عبر الزمن واتساقه الداخلي Consistency Internal الذي يزودنا بمعلومات عن سلوك الأفراد .وقامت الباحثة باستخراج ثبات المقياسين بطريقتين وكما يأتي :

أ-طريقة الاختبار- أعادة الاختبار (Test- Retest): لاستخراج الثبات بهذه الطريقة ، أعادت الباحثة تطبيق المقياس على عينة من أفراد البحث بلغ عددها (٥٠) مستجيباً بواقع (٢٥) من الذكور ، و(٢٥) من الإناث ، وهم الأفراد نفسهم الذين تم تطبيق المقياس عليهم في المرة الأولى بعد تحديد أسمائهم من جانب الباحثة ، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني عشرة أيام ، إذ يرى آدمز Adams أن إعادة تطبيق المقياس لمعرفة ثباته يجب أن لا يتجاوز الاسبوعين عن التطبيق في المرة الأولى (Adams, 1964: 58) . ثم حسب بعد ذلك معامل بيرسون Pearson ، إذ بلغ قيمة الثبات لمقياس المثابرة التحفيزية (٠.٨٢) وبلغ قيمة الثبات لمقياس المتعة الاكاديمية (٠.٨٥) .

ب-معامل ألفا (α) لكرونباخ للاتساق الداخلي Alpha Coefficient For Internal Consistency:- لقد أشار كل من ثورندايك وهيجن (Thorndike & Hegen, 1977) إلى ان استخراج الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس (Thorndike & Hegen, 1977: 82) .و قد بلغ الثبات للمقياس ككل بمعادلة الفا لمقياس المثابرة التحفيزية (٠.٨٨) وبلغ قيمة الثبات لمقياس المتعة الاكاديمية (٠.٨٧) .

[رابعاً / خامساً-١-٢]: وصف المقياسين بصيغتهما النهائية :

يتكون مقياس المثابرة التحفيزية من (٣٥) فقرة موزعة ، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ادنى درجة إلى اعلى درجة (١-٣٥)، وتكون اعلى درجة للمقياس (١٧٥) واقل درجة (٣٥) وبمتوسط فرضي (١٠٥) درجة ، إذ يعد الأفراد الذين يتجاوزون الوسط الفرضي (١٠٥) هم يمتلكون مثابرة تحفيزية، أما الأفراد الاقل من الوسط فهم لا يتمتعون بالمثابرة التحفيزية ، ويتكون مقياس المتعة الاكاديمية (٣٠) فقرة كان أعلى درجة هي (١٥٠) وأقل درجة للمقياس (٣٠) بوسط فرضي للمقياس (٩٠) . المقياسين كانا بالأسلوب التقريرات أللفظية وببدائل من نوع (خماسي) (تنطبق علي دائماً ،تنطبق علي غالباً ،تنطبق علي احياناً ،تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي ابداً)

[رابعاً / خامساً-١-٣] : التطبيق النهائي للمقياسين : عمدت الباحثة تطبيق المقياسين معاً على العينة النهائية البالغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة الكوفة في كلية التربية الاساسية قسم اللغة العربية من(٢٠٢٤/٣/١٩) ولغاية (٢٠٢٤/٣/٢٦). وقد حصلت الباحثة على النتائج وسيتم استعراضها في الفصل الرابع بالتفصيل .

سادساً: الوسائل الإحصائية : لتحليل بيانات البحث تم استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (statistical Package for Social Sciences) المختصر (SPSS).

الفصل الرابع : النتائج ومناقشتها وتحليلها

الهدف الأول: معرفة المثابرة التحفيزية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية ولكل من مجالاته الخمسة. ولأجل تحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين أن متوسط الحسابي للعينة والبالغ(١٣١.٥٦) بانحراف معياري (١٨.٤٢) أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (١٠٥) ، وأن القيمة المحسوبة (١٤.٤١) أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) كما موضح في جدول(٨):

جدول (٨) الإختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس المثابرة التحفيزية

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	تي المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	القرار
١٠٠	131.56	18.42	١٠٥	14.41	٢.٠٠	٩٩	دال

مما يعني ذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي للمقياس وهذا الفرق لصالح متوسط درجات العينة مما يشير ذلك الى ان الطلبة قسم اللغة العربية يتميزون بالمثابرة التحفيزية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة ان الطلبة يبينون ظروف فعالة في معالجة المعلومات في سياق مراحلهن الجامعية، ويتمكنن في المواظبة والاستمرارية بجدة وهمة عالية وبكل نشاط وحيوية في انشطتهم وبقابلية ايجابية لتحقيق النجاح، ويمرون بحالة تأهب واستعداد تام لانتظارهم عمل جدي ضمن تخصصهم لرؤية عبر تطلعات مستقبلية سليمة وافرة نحو الأفضل ، وقد تكون نسبية ومختلفة من مجتمع الى آخر لكنها سجلت في اللحظة الآنية ذاك الاهتمام الجلي بواقع الطلبة الخريجين واللذين لمسوها اثناء تصديق المخرجات التعليمية في ارض الواقع جراء تعيين الكثير منهم حسب مؤشرات اختصاصهم الدقيق، مما يزيد من ادائهم نفسياً وصحياً وبالتالي ترتفع لديهم نسبة شعورهم وزيادة المثابرة الاكاديمية بصورة عالية واكبر. وارتأت الباحثة معرفة مستوى المثابرة التحفيزية حسب مجالاته كما موضح في جدول (٩) :

جدول (٩) الاختبار التائي بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي لمجالات المثابرة التحفيزية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
مجال تحديد الأهداف بعيدة الأجل	26.06	3.64	٢١	30.38	دالة لصالح العينة
مجال السعي الى تحقيق الأهداف بعيدة الأجل	27.21	3.66	٢١	33.33	دالة لصالح العينة
مجال تخطيط المهام الحالية	25.3	3.69	٢١	27.88	دالة لصالح العينة
مجال تّتبع المهام الحالية	26.29	4.93	٢١	22.9	دالة لصالح العينة
مجال تذكر الأهداف غير المحققة	26.7	4.96	٢١	23.58	دالة لصالح العينة

وتفسر النتيجة ان العينة من الاعداد الواضحة في جدول (٩) اعلاه ان العينة تميل الى استعمال مجال السعي الى تحقيق الأهداف بعيدة الأجل بشكل أكبر ، ولربما يمكن ان نعزو سبب ذلك الى عوامل كثيرة منها الصورة المستقبلية والطموح الفعال ، وكذلك تعوده على المعطيات السريعة جعلته الى تشكيل نظام مألوف لديه و تحويل انتباه الى مدركات نحو المستقبل.

الهدف الثاني: الدلالة الإحصائية للفروق في المثابرة التحفيزية لطلبة قسم اللغة العربية على وفق متغيري الجنس(طلاب- طالبات) والمرحلة الدراسية (الأول –و الثاني–و الثالث–و الرابع) : استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي وانحرافاته المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس المثابرة التحفيزية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات المحسوبة والانحرافات المعيارية لمقياس المثابرة التحفيزية تبعاً للجنس والمرحلة الدراسية

ت	الجنس	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	طلاب (الذكور)	الأولى	13	١٣٦.٠٠	١٨.٧٣
		الثانية	١٢	١٢٣.٠٨	٢٢.٩٨
		الثالثة	١٣	١٣٢.٠٠	٢٤.٦١
		الرابعة	١٢	١٣٣.٠٨	١٧.٧٦
		المجموع	٥٠	١٣١.١٦	٢١.١٤
2	طالبات (الإناث)	الأولى	١٢	١٢٤.٥٨	١٢.٠١
		الثانية	١٣	١٣٦.٣٨	١٦.٠٧
		الثالثة	١٢	١٣٣.٨٣	١٩.١٣
		الرابعة	١٣	١٣٢.٦١	١٣.٠١

		المجموع	٥٠	١٣١.٩٦	١٥.٤٥
3	مجموع المراحل الدراسية	الأول	٢٥	١٣٠.٥٢	١٦.٥٩
		الثانية	٢٥	١٣٠.٠٠	٢٠.٤٢
		الثالثة	٢٥	١٣٢.٨٨	٢١.٧١
		الرابعة	٢٥	١٣٢.٨٤	١٥.١٥
		المجموع	١٠٠	١٣١.٥٦	١٨.٤٢
4	مجموع للجنس	الطلاب (الذكور)	٥٠	١٣١.١٦	٢١.١٤
		الطالبات (الإناث)	٥٠	١٣١.٩٦	١٥.٤٥
		المجموع	١٠٠	١٣١.٥٦	١٨.٤٢
	الفرق المعنوي الأصغر	2.84			

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة في أختبار قبول الذات غير المشروط تبعاً لمتغيري النوع الإجتماعي والمرحلة الدراسية استخدمت الباحثة تحليل التباين(ANOVA) الثنائي والنتائج موضحة في الجدول (١١):

جدول (١١) تحليل التباين(ANOVA) الثنائي الخاص بطلبة قسم اللغة العربية في مقياس المثابرة التحفيزية تبعاً للجنس والمرحلة الدراسية

الرمز	مصدر التباين	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية DF	متوسط المربعات S.M	الفائية F	
					المحسوبة	الجدولية
B1	الجنس	١٦.٤٧٨	1	١٦.٤٧٨	٠.٠٤٨	3.84
B2	المرحلة الدراسية	٢٠٩.٥٥٩	3	٦٩.٨٥٣	٠.٢٠٤	2.60
	الجنس * المرحلة	١٩٢٣.١٩٢	3	٦٤١.٠٦٤	١.٨٧١	2.60
R	الخطأ	٣١٥١٤.٥٧١	٩٢	٣٤٢.٥٥٠		
T	الكلي	٣٣٦٢٦.٦٤٠	٩٩			

الدلالة: غير معنوي | غير معنوي | غير معنوي

الجنس: أظهرت النتائج إنَّ النسبة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس البالغة (٠.٠٤٨) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (١-٩٢) وهذه النتيجة تشير إلى إن عدم وجود الفرق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في المثابرة التحفيزية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة من كلا الجنسين متشابهون في طبيعة المثابرة لان طبيعة الحياة الجامعية والمستوى الاجتماعي لديهم والخبرات العلمية والعملية والجرأة والتنافس خلقت لهم جو كامل في رفع من مستوى فهم لذواتهم

المرحلة الدراسية: أظهرت النتائج إنَّ النسبة الفائية المحسوبة لمتغير المرحلة الدراسية البالغة (٠.٢٠٤) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.60)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (٣-٩٢) وهذه النتيجة تشير إلى إن لا يوجد الفرق بين متوسط درجات المراحل الدراسية (الأول- الثاني- الثالث- الرابع) دالة في المثابرة التحفيزية، وتفسر النتيجة ان جميع المراحل الدراسية تمتلك روح التنافس الفعال وابداء المشاركة الجماعية في رسم صورة المثابرة الايجابية .

التفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية :بلغت النسبة الفائية المحسوبة للتفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية (١.٨٧) أصغر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (2.60) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (٣-٩٢) وهذه النتيجة تشير بأنهُ لا يوجد تفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية فيما يخص المثابرة التحفيزية .مما يعني إن مهما كانت التأثيرات مختلفة لمتغيري الجنس (طلاب-طالبات) والمراحل الدراسية (الأول- الثاني- الثالث-الرابع).فوجود المثابرة لا تختلف بينهما .

الهدف الثالث: معرفة المتعة الاكاديمية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية . ولأجل تحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين أن متوسط الحسابي للعينة والبالغ(٧٢.٥٦) بانحراف معياري (١٠.٧٧) أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٠) ، و أن القيمة المحسوبة (٢٦.١٨) أكبر من القيمة الجدولية (٢.٠٠) كما موضح في جدول(١١):

جدول (١١) الإختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس المتعة الاكاديمية

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	القرار
١٠٠	**119.93**	**20.31**	٩٠	**14.730**	٢.٠٠	٥٠٣	دالة

ويمكن تفسير النتيجة من وجهة نظر الباحثة ان الطلبة يتمتعون بالمتعة الاكاديمية مما يحفز لديهم اكمال مسيرتهم العلمية والتعليمية واستمرارية تواجدهم في الجامعة وتكيفهم بصورة ايجابية يفسر لها بدرجة ممتعة ، فضلاً الى ذلك شعورهم بالتحدي لإثبات ذواتهم نحو التميز ودعمه من قبل اغلبية الاساتذة نحو الرقي وتواصلهم المستمر بين زملائهم بصورة تكنلوجية وتبادل المصادر والكتب الرقمية جعلهُم يمتلكون القدر الوافي من المرونة المعرفية والادراك العالي مما يزيد من ادائهم نفسياً وصحياً وبالتالي ترتفع لديهم نسبة شعورهم بالمتعة الاكاديمية بصورة عالية .

الهدف الرابع : الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المتعة الاكاديمية لدى طلبة قسم اللغة العربية على وفق متغيري الجنس (طلاب-طالبات) والمرحلة الدراسية (الأول -و الثاني-و الثالث-و الرابع): استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي وانحرافاته المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس المثابرة التحفيزية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية كما هو موضح في الجدول (١٢).

جدول (١٢) المتوسطات المحسوبة والانحرافات المعيارية لمقياس المتعة الاكاديمية تبعاً للجنس والمرحلة الدراسية

ت	الجنس	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	طلاب (الذكور)	الأولى	13	119.92	16.62
		الثانية	١٢	111.33	26.24
		الثالثة	١٣	109.46	23.45
		الرابعة	١٢	120.00	18.91
		المجموع	٥٠	115.16	21.47
2	طالبات (الإناث)	الأولى	١٢	118.00	17.37
		الثانية	١٣	128.07	16.11
		الثالثة	١٢	124.75	21.08
		الرابعة	١٣	127.46	17.97
		المجموع	٥٠	124.70	18.06
3	مجموع المراحل الدراسية	الأول	٢٥	119.00	16.65
		الثانية	٢٥	120.04	22.77
		الثالثة	٢٥	116.80	23.23
		الرابعة	٢٥	123.88	18.43
		المجموع	١٠٠	119.93	20.31
4	مجموع للجنس	الطلاب (الذكور)	٥٠	115.16	21.47
		الطالبات (الإناث)	٥٠	124.70	18.06
		المجموع	١٠٠	119.93	20.31
	الفرق المعنوي الأصغر		2.84		

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة في أختبار المتعة الاكاديمية تبعاً لمتغيري النوع الإجتماعي والمرحلة الدراسية استخدمت الباحثة تحليل التباين(ANOVA) الثنائي والنتائج موضحة في الجدول (١٣):

جدول (١٣) تحليل التباين(ANOVA) الثنائي الخاص بطلبة قسم اللغة العربية في مقياس المتعة الاكاديمية تبعاً للجنس والمرحلة الدراسية

الرمز	مصدر التباين	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية DF	متوسط المربعات S.M	الفائية F			الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
B1	الجنس	2202.008	1	2202.008	5.529	3.84		معنوي
B2	المرحلة الدراسية	584.036	3	194.679	٠.489	2.60		غير معنوي
	الجنس * المرحلة	1376.368	3	458.789	1.152	2.60		غير معنوي
R	الخطأ	36637.224	92	398.231				
T	الكلي	40872.510	٩٩					

الجنس: أظهرت النتائج إنَّ النسبة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس البالغة (٥.٥٢٩) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (١-٩٢) وهذه النتيجة تشير الى أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث ولصالح الاناث في المتعة الاكاديمية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبات الانان يجدن في متطلبات الاداء الاكاديمي التطور والتغيير في اتاحة الفرص التعليمية وتوفير البيئات الاكاديمية والإمكانات الداعمة لتعليم في مستوى الشعور بالضغوط ، إذ تعد فروق في نوعية او مقدار الضغوطات سواء المجتمعية او الاسرية او الاكاديمية ،كذلك من حيث المهارة والخبرات والرغبة في الانجاز والشغف والحيوية والنشاط .

المرحلة الدراسية: أظهرت النتائج إنَّ النسبة الفائية المحسوبة لمتغير المرحلة الدراسية البالغة (٠.٤٨٩) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.60)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (٣-٩٢) وهذه النتيجة تشير إلى إن لا يوجد الفرق بين متوسط درجات المراحل الدراسية (الأول- الثاني- الثالث- الرابع) دالة في المتعة الاكاديمية ، وتفسر النتيجة ان جميع المراحل الدراسية تمتلك روح اللذة والمرح وتوظيف المواقف التي تتطلب تفكيراً منتجاً في تشكيل صورة المتعة الاكاديمية .

التفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية :بلغت النسبة الفائية المحسوبة للتفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية (١.١٥٢) أصغر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (2.60) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (٣-٩٢) وهذه النتيجة تشير بأنهُ لا يوجد تفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية فيما يخص المتعة الاكاديمية .مما يعني إن مهما كانت التأثيرات مختلفة لمتغيري الجنس (طلاب-طالبات) والمراحل الدراسية (الأول- الثاني- الثالث- الرابع).فوجود المتعة لا تختلف بينهما .

الهدف الخامس: العلاقة بين المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية : تحقيقا للهدف الحالي استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بهدف معرفة قوة واتجاه العلاقة بين المثابرة التحفيزية المتعة الاكاديمية إذ كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٤):

الجدول (١٤) قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية

المتغيرات	حجم العينة	قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين المثابرة التحفيزية والكمالية الاكاديمية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
			المحسوبة	الجدولية	
المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية	١٠٠	٠,٦٩	٩.٥٣	٢,٠٠	دالة

يتضح من نتائج الجدول (١٤) ان قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين المتغيرين هي (٠,٦٩) علاقة ايجابية متوسطة ، ولاختبار دلالة معامل الارتباط استعملت الباحثة الاختبار التائي والبالغة القيمة التائية المحسوبة (٩.٥٣) وظهر ان القيمة التائية اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) مما يعني ذلك وجود علاقة موجبة طردية بين المتغيرين ، وعليه يمكن القول انه كلما زادت المثابرة التحفيزية لدى الطلبة يصاحبها زيادة في المتعة الاكاديمية لديهم ، ومن خلال اعطاء استدلال حول الرجوع للأطر النظرية والنماذج التفسيرية حول المتغيرين نجد بان هناك اتساق نظري واضح بينهما ، إذ اغلب جوانب المتعة الاكاديمية تفسر جوانب المثابرة بشكل دقيق وجلي في أهمية تحقيق الاهداف المنشودة واجبار الفرد حول انجاز الاداء بمفهوم اللذة المعرفية عبر المنافسة والمثابرة .

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات

الاستنتاجات Conclusions

في أدناه مستخلص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

١- ان الطلبة قسم اللغة العربية يتميزون بالمثابرة التحفيزية وبمجالاته الخمسة.

٢- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث ولا في المراحل ولا التفاعل بينهما في المثابرة التحفيزية .

٣- ان الطلبة قسم اللغة العربية يتمتعون بالمتعة الاكاديمية .

٤- يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث ولصالح الاناث في المتعة الاكاديمية .

٥- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث ولا في المراحل ولا التفاعل بينهما في المتعة الاكاديمية .

٦- وجود علاقة موجبة طردية بين المثابرة التحفيزية والمتعة الاكاديمية

التوصيات Recommendation

استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي وفي ظل النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ، توصي الباحثة بما يأتي:

- تشجيع الاتجاه نحو التدريب والصقل والتشجيع لدى الطلبة فيما بينهم في الجامعة لتنمية المتعة الاكاديمية وتحسنيها من خلال ارشاد الطلبة للمتعة التي تتفاعل معهم في الحياة الاكاديمية .
- اعتماد مقياس المثابرة التحفيزية بوصفها محكاً للقبول في الاقسام العلمية التي لها ارتباط فلسفي ونفسي وتربوي وفني وبخاصة العلوم الصرفة أو اثناء توزيعهم على الاقسام وفي اختيار الطلبة للمرحلة الاعدادية.
- تشجيع الطلبة على المثابرة التحفيزية من خلال المناهج وطرائق التدريس الحديثة وتوفير اجواء مادية فيزيقية تثير دوافعهم في تحقيق اهدافهم العلمية والمستقبلية.

المقترحات Suggestions تقترح الباحثة كما يلي

- اجراء دراسة تبحث في العلاقات بين المتعة الاكاديمية ومتغيرات نفسية وتربوية أخرى، مثل الرفاهية النفسية، الدافع المعرفي، السلوك التعاوني وايضاً متغير المناعة النفسية
- إجراء دراسة علاقة المثابرة التحفيزية بالشخصية القيادية لدى طلبة الجامعة اجراء علاقة الذات المؤملة أو اثبات الذات و الاقتدار المعرفي .

المصادر العربية والأجنبية:

١. إبراهيم، شرين السيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات البحث العلمي ومتعة التعلم لدى التلاميذ بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١(٣)، ١٢٣- ١٦٠..

٢. أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧): التعلم المعرفي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣. ابو علام ، رجاء محمود (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط ٦، دار النشر للجامعات ، مصر.

٤. الجبوري، جلال عبد زيد (٢٠٢١) الكفاءة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان الالكتروني لدى طلبة الدراسات العليا ، مجلة العلوم الانسانية، ٢٠٢١، المجلد ١، العدد عدد خاص بالمؤتمر، الصفحات ٢٦٩-٢٩٤.

٥. حمادي ،حسين ربيع وسلمان ، حميدة حسين (٢٠٢١) المثابرة على المعتقد لدى طلبة الجامعة ، *مجلة العلوم الانسانية* ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، المجلد(٢٨) العدد(٤) العراق .

٦. الحوري و العيسى ، مثنى طه عبد الوهاب حسن العيسى (٢٠٠١) . النجاح الخاص في التحصيل الدراسي لطلبة الكلية الجامعية ، مجلة كلية المأمون الجامعة ، عدد المؤتمر العلمي السابع في كلية المأمون الجامعة المنعقد ٢٧-٢٨ آذار ٢٠٠١ ، سنة٢، ع٤.

٧. الخطيب، لبنى إبراهيم علي و القرعان، جهاد سليمان محمد(٢٠٢٠) مستوى الهناء الذاتي وعلاقته بالطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث ، الاردن

٨. الخطيب، محمد أحمد والخطيب، أحمد حامد (٢٠١٠): الاختبارات والمقاييس النفسية ، ط١، دار ومكتبة الحامد للنشر.

٩. الخطيب، وليد حسن عاشور حسن وحميدة، محمد إسماعيل السيد(٢٠١٩) الصمود الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الاكاديمية ودافعية المثابرة لدى طلبة الجامعة دراسة في نمذجة العلاقات، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد [١٠٢]،المجلد[٢٩]،جامعة عين شمس، القاهرة: جمهورية مصر العربية.

١٠. الددة ، وهاب رزاق عبد الحسين(٢٠٢١) المثابرة التحفيزية والثقة السلوكية الاكاديمية على وفق العقول الخمسة لدى طلبة الجامعة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل، العراق .

١١. زيد ، سارة مردان عبد وعلي، بشرى حسين (٢٠٢٣) المرغوبية الاجتماعية لدى طالبات قسم رياض الأطفال *مجلة كلية التربية الاساسية*، المجلد ٢٩، العدد ١٢٢، الصفحات ١-١٧

١٢. صالح، عبد الرحيم علي ومنشد، حسام محمد (٢٠١٦) الإسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمثابرة لدى طلبة الكلية التربية، مجلة العلوم الإنسانية ،كلية التربية للعلوم الإنسانية ،المجلد [٢٥]، العدد[٣]، جامعة القادسية : جمهورية العراق.

١٣. طاهر ، شوبو عبد الله (١٩٩٠) . الحاجات الارشادية لطلبة الجامعة المستنصرية وطرائق اشباعها ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، قطر ، ع١٦ .

١٤. عبد الحسين، بنين حمزة و جواد ، أحمد عمار (٢٠٢٢) المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ، مجلة اشراقات تنموية العدد الرابع والثلاثون، العراق .

١٥. عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨) : نظريات الشخصية، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر ،ط١.

١٦. عودة ، احمد (٢٠٠٥) ، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، اربد : دار الأمل للنشر .

١٧. فرج، صفوت (١٩٩٧): القياس النفسي، ط٣، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٨. القطاوي، سحر منصور وعلي، نجوى حسن(٢٠١٦)المثابرة الاكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعات المصرية والسعودية دراسة مقارنة عبر ثقافية، مجلة الارشاد النفسي، العدد[٤٨]،ج[٢]، القاهرة: جمهورية مصر العربية.

١٩. الكبيسي ،وهيب مجيد أ-(٢٠١٠): الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط١ ، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي، بغداد

٢٠. مايرز ، آن (١٩٩٠). علم النفس التجريبي . ترجمة خليل ابراهيم البياتي ، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد .

٢١. المبدل، عبد المحسن رشيد (٢٠١٧) الأداء على ملف الإنجاز وعلاقته بالأداء على الاختبارات ومستوى المثابرة والأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد [٦]، العدد[٦] :المملكة الأردنية الهاشمية.

٢٢. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٢٣. هاني، رحاب علي(٢٠١٩) مهارات التفكير الإيجابي وعلاقتها بالكمالية الأكاديمية لدى مدرسي المرحلة الثانوية ومدرساتها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الرشد للعلوم الانسانية ، بغداد ، العراق.

24. Adams , P . (1964) ,Measurement and evaluation Education Psychology and Guidanse , Hol- new York.

25. Anastasia, A. (1976). Psychological Testing. New York: Mcmillan Publishing co., Inc.

26. Anastasia. (1997). Psychological Testing. New Jersey: Prentice Hall.

27. Bostan, C. M. (2015). The role of motivational persistence and resilience over the well-being changes registered in time. *Symposium: Theoretical and Applied Inquiries in Philosophy and Social Sciences* *2*(2), 215-241. both? Australian Journal of Psychology, 56, 133-146.

28. Brendl, C. M., & Higgins, E. T. (1995). Principles of judging valence: What makes events positive or negative? Advances in Experimental Social Psychology, 28, 95–160.

29. Constantin, Ticu (2009a) Determinanţi ai motivaţiei în muncă: de la teorie la analiza realităţii organizaţionale, Editura Universităţii "Al. I. Cuza", Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale: Romana

30. Cornu Laurence. (2011) Automated hospitalization in the rise of cultural scholarship. Sous la direction de D. Kam Buchner et. Jacket

31. Cristina Maria Bostan, , Alexandru-Cosmin Apostol, Razvan-Lucian ˘ Andronic, Tudor Stanciu, Ticu Constantin (2022) Type of goals and perceived control for goal achievement over time. The mediating role of motivational persistence, *Acta Psychologica* Volume 231, November 2022, 103776

32. Demir, S. & Doner, S. Y. (2019) The Relationship Between Motivational Persistence and Achievement Goals of Turkish Teacher Candidates, International Online Journal of Educational Sciences, 11 (2),67-80.

33. Djonov, E., Torr, J., & Stenglin, M. (2018). Early Language And Literacy: Review Of Research With Implications For Early Literacy Programs At NSW Public Libraries.

34. Dweck, C.S. (1986). Motivational process affecting learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.

35. Ertem ,Zehra Sümeyye , Arı Asım(2022) Investigation of the relationship between motivational persistence, procrastination tendency and achievement orientation. Anatolian *Journal of Education, Anatolian Journal of Education* April 2022 ● Vol.7, No.1

36. Frincu C. Stefania & Negruti, Andreea (2015) Because Individual Determinants Matter: A Theoretical Extension of Peterson's Organizational Employee Persistence

Model. International Journal of Human Resource Studies, [S.l.], v. 5, n. 4, p. Pages 1-17, oct. ISSN 2162-3058: United States.

37. Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. Contemporary Educational Psychology, 33, 9-33. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.12.002

38. Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early adolescents' enjoyment experienced in learning situations at school and its relation to students achievement. Journal of Education and Training Studies, doi:10.11114/jets.v2i2.254. 2(2). 20-30.

39. Hartley, D. (2006). Excellence And Enjoyment: The Logic Of A "Contradiction. British Journal Of Educational Studies, 54(1), 3-14.

40. Hojbota & Constantin (2009) determinări afective şi cognitive la condiţionări contextuale, Articolul este unul dintre rezultatele proiectului „Persistenţa motivaţională, inanţat de CNCSIS prin Programul "IDEI" „Proiecte de Cercetare Exploratorie" (PN-II-ID-PCE, cod 2206) Universitatea Alexandru Ioan Cuza Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei: Romania.

41. Hojbota & Constantin (2013) Beyond the asymmetries between pleasure and pain. An exploratory study of the links between regulatory focus, trait affectivity and motivational persistence, Al. I. Cuza University Psychology Series Volume 22, Issue no. 1, The Publishing House of Al. I. Cuza University: Romana.

42. Jones, Brady. k,(2016): Enduring in an Impossible Occupation: perfectionism and commitment to teaching, Journal of Teacher Education,vol.67(s)437-446.

43. Kang,Wu(2022): Academic enjoyment, behavioral engagement, self-concept, organizational strategy and achievement in EFL setting: A multiple mediation analysis,hongkong, university of hongkong.

44. La Rosa, Cleidy A (2015) Perspective of Motivation in University Students for Academic Achievement Goals, Revista Ciencias Iencias De la Educacion, Facultad de Ciencias de la Educacion de la Universidad de Carabobo, Julio - Diciembre, Vol 26, Nro. 46, ISSN: 316-5917.197-213: Venezuela.

45. Lustera, G. (2016). Towards a better understanding of academic persistence among fresh-men: A qualitative approach. Journal of Education and Training Studies, 4 (12), 175-188.

46. Lustrea, A.,Al Ghazi, L. & Predecu, M. (2018). Adapting and validating Ryff's

47. Meier, George, and Maryann H. Albrecht.(2003) "The Persistence Process: Development of a Stage Model For Goal-Directed Behavior." Journal of Leadership & Organizational Studies 10, no. 2: 43-54. http://dx.doi.org/10.1177/107179190301000205.

48. Messick, S. (1987). The nature of cognitive styles, Problems and promise in educational practice. Educational psychologist.

49. Negura, Ion (2018) Persistenţa motivaţională la cadrele didactice şi factoriiei de influenţă, Revista de Teoriee si Practica Educationala, NR3(109): Republica Moldova.

50. Nunnaly & Jum. C. (1972). Educational measurement and evalution. me graw-hill book, co New York.

51. O'Rourke .N.,Hatcher,L.&Stepanski.E.J (2005). AStep by Step Approach to Using SAS for Univariate & Multivaiate Statistics ,(2nd ed) .U.S.A .SAS intitute and Wiley .

52. Paoloni. Paola V. (2014). Emotions in Academic Contexts, Theoretical perspectives and implications for educational practice in college. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12(3), 567-596.

53. Pedler,willis(2021): Asense of belong at university:student relation,motivation and enjoyment, Australia, journal of further and higher education.

54. Pekrun R.(2006) The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implica– tions for educational research and practice. Educ Psychol Rev; 18(4):315–41.

55. Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341. 10.1007/s10648–006–9029–9 doi:

56. Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review 18, 315–341.

57. Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. Child Development Perspectives, 11(3), 215–221. doi: 10.1111/cdep.12237

58. Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint

59. Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control–value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz R. Pekrun (Eds.), Emotion in Education 13–36. Esevier Inc.

60. Pekrun, R., Lichtenfeld, S., March, H.W., Murayama, K., & Goetz, T.(2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. Child Development, 88(5), 1653–1670. Doi. 10.1111/cdev.12704

61. Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2017). Emotions at school. New York: Routledge.

62. Pekrun, R.; Elliot, Andrew J.; Maier, Markus A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. Journal of Educational Psychology, 98(3), 583–597. DOI: 10.1037/0022–0663.98.3.583.

63. Pekrun, R.; Goetz, T.;& Titz, W. (2002). Positive Emotions In Education. In

64. Pekrun. R. Stephanie, L.; Marsh. Herbert, W.; Murayama. K. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects longitudinal models of reciprocal effects. Child Development, 88 (5), 1653 - 1670.

65. Peterson, Christopher & Seligman, Martin (2004) Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification, Oxford University Press, Inc: New York.

66. Pravitchi, Galina (2019) Motivational Persistence and Auto stigmatization in HIV-Positive People, State University of Moldova Chisinau: Moldova Republic.

67. Rantala, T. & Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary school. Early Child Development and Care, 182(1), 87-105. DOI: https://doi.org/10.1080/03004430.2010.545124

68. Rantala, T., & Maatta, M. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. Early Child Development and Care, 182(1), 87-105.

69. Remedios (2000) - The Effects of Successs on Task Enjoyment and Persistence

70. Remedios, T, Holman, A& Hojbota, A, (2012) Development and Validation of a Motivational Persistence Scale, by the Serbian Psychological Association, Vol. 45 (2), 99–120: Serbia.

71. Remedios, Ticu, Holman, Andrei, and Hojbotă, Ana Maria (2011) Development and Validation of a Motivational Persistence Scale, the Serbian Psychological Association, Psychological, Vol. 45 (2), 99–120, Department of Psychology, Alexandru Ioan Cuza University, Iasi: Romania

72. Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü ve İlbay, A. B. (2013). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Turkish Journal of Education, 3(1), 60-69. school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.

73. Shah, H. & Marks, N. (2004). A well-being manifesto for a flouri.ing society, London: New Economics Foundation

74. shimne, K., Tayler, C., & Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policymakers. *Journal of Education Policy*, *24*(6), 717–732.

75. Shiner , R. L. (1998). How shall we speak of children's personalities in middle childhood? : A preliminary taxonomy, Psychological Bulletin, 124, pp. 308- 332

76. Thijs, J., & Verkuyten, M. (2009). Students' Anticipated Situational Engagement: The Roles Of Teacher Behavior, Personal Engagement, And Gender. Journal Of Genetic Psychology, 170(3), 268-286.

77. Thorndike and E. P. Hagen.(1977) Measurement and evaluation in psychology and education. (4th edition) New York: Wiley,

78. Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. Psychological Review, 110, 403–421.

79. Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. Psychological Bulletin, 92, 548–573.