مجلة
العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES
JEPS

جامعة القصيم Qassim University
إدارة الجمعيات والمجلات العلمية
Administration of Scientific Associations&Journals

مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، ١٩(١)، (يناير، ٢٠٢٦)، ص ص (٣٢٥ ـ٣٦٥)

الإسهامات النسبية لاستراتيجيات التعلم الوجدانية والطموح في مستوى الاندماج المعرفي لطالبات جامعة القصيم

د. سميه بنت سليمان الأصقه

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

The relative contributions of affective learning strategies and ambition to the level of cognitive engagement of Qassim university female students

Dr. Sumayyah sulaiman Alasqah

Associate professor of Educational Psychology

Department of Psychology, college of languages and humanities science

Qassim university, KSA

https://orcid.org/0000-0002-6549-6823 asakh@qu.edu.sa

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أكثر استراتيجيات التعلم الوجدانية استخداماً لدى طالبات الجامعة، والتعرف على مستوى الطموح والاندماج المعرفي لطالبات الجامعة، كما هدفت لفحص الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم الوجدانية الخمسة (التحكم الداخلي بالقلق-توكيد الذات، التحكم الخارجي بالقلق-المهمة، الدافعية الذاتية، تجنب بذل الجهد، الصورة الاجتماعية) ومستوى الطموح بالاندماج المعرفي لطالبات الجامعة. وتضمنت عينة الدراسة (٢٥١) طالبة من طالبات جامعة القصيم من تخصصات مختلفة، وتتراوح أعمارهم بين (١٨-٢١) سنة. واستخدمت الباحثة مقياس الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم Gallego & Yanis (٢٠١٤)، ترجمة وتقنين أبو هاشم (٢٠٢٠)، ومقياس الطموح Resta, et al (٢٠٢٣)، ترجمة وتعريب الباحثة، ومقياس الاندماج المعرفي إعداد الشريدة (٢٠٢٣). ولتحليل النتائج تم استخدام المتوسطات الوزنية وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي. توصلت الباحثة إلى أن مستوى استخدام الاستراتيجيات الوجدانية ككل مرتفع لدى الطالبات، وأن أعلى الاستراتيجيات استخداماً هي الضبط الخارجي للقلق وأقلها استخداماً استراتيجية تجنب بذل الجهد، بينما جاء مستوى الطموح مرتفع لدى طالبات الجامعة، وكذلك مستوى الاندماج المعرفي، وأظهرت النتائج أن ارتباطات استراتيجيات التعلم الوجدانية والطموح بالاندماج المعرفي دالة إحصائياً باستثناء استراتيجية تجنب بذل الجهد، كما تبين أن استراتيجية الصورة الاجتماعية هي المتغير الوحيد الذي يسهم إسهاماً نسبياً في التنبؤ بمستوى الاندماج المعرفي لدى طالبات الجامعة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم الوجدانية، الطموح، الاندماج المعرفي

Abstract: This study aimed to identify the most frequently used of affective learning strategies among female university students and to determine their levels of ambition and cognitive engagement. It also aimed to examine the relative contribution of the five affective learning strategies (Internal control of anxiety -self affirmation, External control of anxiety-task, Intrinsic motivation, Avoidance of effort, and social image) and the level of ambition in cognitive engagement among female university students. The study sample consisted of (251) female students from Qassim University, across various specializations, age from 18 to 21 years. The researcher used the Affective Learning Strategies Scale (Gallego & Yanis, 2014, translated and standardized by Abu Hashim, 2020), the Ambition Scale (Resta et al., 2023, translated and adapted by the researcher), and the Cognitive engagement Scale (Al-Shuraida, 2023). Weighted means and stepwise multiple regression analysis were used to analyze the results. The researcher concluded that the overall level of use of affective strategies was high, with External control of anxiety being the most frequently used strategy and avoidance of effort the least. The level of ambition was also high among female university students, as was their level of cognitive engagement. The results showed that the correlations of affective learning strategies and ambition with cognitive engagement are statistically significant, except for effort avoidance. It was also shown that the social image strategy is the only variable that contributes relatively to predicting the level of cognitive engagement among university students.

Key words: affective learning strategies, ambition, cognitive engagement.

توثيق البحث

الأصقه، سميه سليمان. (٢٠٢٦). الإسهامات النسبية لاستراتيجيات التعلم الوجدانية والطموح في مستوى الاندماج المعرفي لطالبات جامعة القصيم. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٩ (١)، ٣٢٥-٣٦٥.

استُلم في: ١٠/٠٥/١٤٤٧هـ قُبل في: ١٣/ ٠٦/١٤٤٧هـ نُشر في: ١٢/ ٠٧/١٤٤٧هـ

Received on: 01/11/2025 Accepted on: 04/12/2025 Published on: 01/01/2026

المقدمة

تعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل في رحلة الطلاب الأكاديمية سواء فيما يخص النمو المعرفي أو ما يخص التطور المهاري والشخصي من خلال خبرات التعلم العميقة والمتنوعة، وتزخر المرحلة الجامعية بالعديد من العقبات والصعوبات والمتطلبات التي تميزها عن مراحل التعليم السابقة؛ لضرورة مواكبة التغير والتطور السريع في متطلبات سوق العمل مما يجعل الطلاب الجامعيين في تحدي مستمر لتحقيق تطلعاتهم الدراسية والمهنية. ويمثل مستوى الاندماج المعرفي الذي يصل إليه الطلبة خلال عملية التعلم أحد أهم العوامل التي يهتم الأساتذة بالوصول إليها مع طلبتهم لتحقيق تعلم فعال، وذلك من خلال اتباع الأساليب والممارسات التي تثبت الأبحاث تأثيرها المباشر أو غير المباشر على الاندماج المعرفي.

ويعد الاندماج الأكاديمي أحد أساسيات النظام التعليمي الجيد لأهميته في عمليات تعلم الطلاب ومواجهتهم للتحديات والصعوبات الأكاديمية، كما أن له دور فعال أيضاً في تعزيز الرفاهية والرضا عن الحياة والتعلم الفعال (wara, et al., 2018). فقد أشارت دراسة Alam & Mohanty (٢٠٢٤) إلى أن الاندماج المعرفي والسلوكي معاً بعدين أساسيين لتحقيق أفضل نتائج التعلم. وقد أكد Burke, et al. (٢٠٢٥) أن مستوى الاندماج المعرفي للطلبة وعمق التعلم يتأثر بالعديد من العوامل منها أدوات التعلم ومستوى التحفيز ومدى الخيارات المتاحة للطالب خلال عملية التعلم، كما أشار Liu, et al. (٢٠٢٤) إلى تأثر مستويات الاندماج المعرفي للطلبة بتصوراتهم حول العمل التعاوني؛ حيث تؤثر تصوراتهم الإيجابية حول العمل التعاوني بزيادة مستويات الاندماج المعرفي لديهم. وأشارت سعد وآخرون (٢٠٢٤) إلى علاقة التنظيم الانفعالي المعرفي بالاندماج المدرسي لدى الطلاب، وأن تنظيم الطلبة لانفعالاتهم وتوجيهها بطريقة إيجابية تساعد في زيادة التركيز والاستعداد للمشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية.

ويرى Kuo, et al. (2024) أن الخبرات الوجدانية للطلبة ترتبط إيجابيا بمستويات إنجازهم في المجالين المعرفي والنفس حركي، كما أكدوا على التأثير طويل المدى للمجال الوجداني على المجالين المعرفي والنفس حركي؛ لذا أكدت الدراسة على ضرورة مراعاة جميع المجالات عند صياغة المناهج التعليمية لتحقيق نتائج أفضل. ويمكن التنبؤ بالاندماج لدى الطلبة من خلال استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تظهر من خلال عدة أبعاد ومنها الحديث الذاتي الموجه للإتقان والحديث الذاتي الموجه للأداء، الحديث الذاتي الموجه لتجنب الأداء، التعزيز الذاتي (إسماعيل، ٢٠٢٥). وهي بذلك تتداخل مع استراتيجيات التعلم الوجدانية التي تستهدف ضبط القلق داخلياً وخارجياً. كما يذكر Durlak, et al.(٢٠١١) أنه يمكن للمكونات الوجدانية أن تسهل أو تعيق تعلم الطلبة من خلال تحديد مدى مشاركتهم الأكاديمية والتزامهم ونجاحهم الدراسي؛ حيث إن العمليات الوجدانية مسؤولة بشكل كبير عن ماذا تعلمنا وكيف نتعلم؟

وفي سياق الصعوبات الأكاديمية في المرحلة الجامعية فقد أشارت عمارة (٢٠٢٠) أن القلق نتيجة طبيعية لزيادة مستوى طموح الطلبة في المرحلة الجامعية؛ لا سيما أنهم خلالها يبلورون أفكارهم حول المستقبل، ويحاولون الظهور بصورة مُرْضِيَة لذواتهم ولمن يحيط بهم، وأشارت نتائج دراستها أنه يمكن التنبؤ بمستويات القلق من خلال الطموح الأكاديمي للطلبة الجامعيين.

وأشارت الشودافي وآخرون (٢٠٢٣) للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والتفكير الإيجابي الذي يتضمن الضبط الانفعالي كأحد أبعاده. ويرى goswami and singh (٢٠٢٠) أن الطموح من شأنه أن يدفع المتعلم لتحديد أهداف واقعية يمكنه تحقيقها اعتماداً على ما يمتلكه من سمات جسدية وعقلية وظروف تحيط به، كما أنه يؤثر على تحصيله الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر. ويؤكد Abbott (٢٠٢٣) أن الطموح يتطور بصورة كبيرة في مجال التعليم الجامعي لا سيما عندما يجد الطالب من يفوقه في مستوى تحصيله الأكاديمي وتعلمه، مما يدفعه لتكوين استراتيجية دفاعية للحفاظ على صورته بين زملائه.

وفي ضوء ما سبق حول أهمية استراتيجيات التعلم الوجدانية التي يستخدمها طلبة المرحلة الجامعية ودورها في مستوى ما يبذلونه من جهد للتعلم، وأن الطموح لديهم قد يشكل أحد مصادر القلق التي تجعل استخدامهم لاستراتيجيات وجدانية فعالة لضبطه وتحقيق مستوى أعمق من الاندماج لتحقيق تعلم فعال وأكثر استدامة جاء الاهتمام بالدراسة الحالية لفحص الارتباطات بين هذه العوامل والإسهام النسبي في مستوى الاندماج المعرفي حيث لم يتم التطرق لدراستها معاً في سياق التعليم الجامعي برغم العلاقات الضمنية التي تربطها.

مشكلة الدراسة:

أشار Heng (٢٠١٤) إلى أن اندماج الطلاب خلال أداء المهام المتعلقة بالتعلم في بيئات التعلم الجامعي الحضورية والالكترونية والواجبات المنزلية، والمهام والمشاركة النشطة كان لها الأثر الإيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. وبالرغم من وجود دراسات تناولت الاندماج المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات، إلا أن الدراسات التي دمجت بين الاستراتيجيات الوجدانية والطموح الأكاديمي في تفسير هذا الاندماج تكاد تكون نادرة في البيئة الجامعية العربية، مما يبرز الفجوة التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

ولا تزال الدراسات حول الاندماج في سياق التعليم والتعلم قليلة نسبياً وبحاجة للمزيد من البحث والتقصي (Kiema-junes, et al., 2020). وفيما يتعلق بعلاقة الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم بالاندماج المعرفي فقد أكدت تعلب (٢٠١٩) على فاعلية التدريب على الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم في زيادة مستوى الهناء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، ويعد الاندماج في المهام الأكاديمية أحد أبعاد الهناء الأكاديمي، ويؤكد ذلك على العلاقة بينهما. ولم يتم التركيز على أهمية المجال العاطفي أو الوجداني بشكل كاف في التعليم الجامعي كالمجال المعرفي والنفس

حركي، والتعليم الفعال لا بد أن يشمل جميع هذه المجالات لدورها الحاسم في تحقيق الكفاءة للمتعلمين (Nelson, et al., 2020; Kuo, et al., 2024; Potgieter, et al., 2025).

وتلعب استراتيجيات التعلم الوجدانية دوراً فعالاً في تحسين الاندماج العاطفي للطلاب وتحسين التجربة التعليمية العامة (Nurhayati, et al., 2023). كما أن الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم كانت الأقل استخداماً لدى الطلاب الجامعيين في قسمي العلوم الصحية واللغة الإنجليزية حسب دراسة (Ifadah, et al., 2023) والتي أكدت على تأثير العوامل الوجدانية بشكل كبير على تعلم الطلاب ونتائج تحصيلهم الدراسي. وقد أشار Nurhayati, et al., (٢٠٢٣) إلى أن الاستجابات الوجدانية تظهر أكثر إيجابية لدى الطلاب الأصغر سناً مقارنة بالطلاب المراهقين مما يؤكد الحاجة لاستراتيجيات تعلم وجدانية للحفاظ على اهتمام وفضول الطلبة الأكبر سناً لذا استهدفت الدراسة الحالية المرحلة الجامعية.

وأشارت المهدي (٢٠٢٠) إلى ارتباط الطموح الأكاديمي للطلبة الجامعيين بمدى شعورهم بالأمن النفسي ضمن بيئة التعلم، والذي يتمثل فيما تحققه الاستراتيجيات الوجدانية في التعلم من ضبط للقلق داخليا وخارجيا. وقد أُدمج مفهوم الطموح مؤخراً في نظرية البحث عن الأهمية Kruglanski, et, al. (٢٠٢٢) وتؤكد هذه النظرية على أن البحث عن الأهمية هو حاجة إنسانية عالمية لامتلاك قيمة اجتماعية، أي رغبة في أن يُقدّر المرء ويُحترم ضمن المجموعة المرجعية الاجتماعية. ويتمثل البحث عن الأهمية بالصورة الاجتماعية للفرد بين أقرانه وهي أحد أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم كما ذكر Gallego & Yániz (٢٠١٤)، ولغموض العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين هذه المتغيرات؛ فقد جاء اهتمام الباحثة بالمتغيرات الثلاثة معاً لمحاولة فهم الترابطات فيما بينها لتحقيق المزيد من الوعي حول هذه الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم والطموح لدى الطالبات الجامعيات والعلاقات التي تربطها بالاندماج المعرفي لديهن.

لذا تستهدف الدراسة الحالية التحقق من الإسهام النسبي لكل من استراتيجيات التعلم الوجدانية والطموح بالاندماج المعرفي لدى طلبة الجامعة.

أسئلة الدراسة:

تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم الأكثر استخداماً لدى طالبات جامعة القصيم؟
٢. ما مستوى الطموح لدى طالبات جامعة القصيم؟
٣. ما مستوى الاندماج المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم؟
٤. هل تسهم الاستراتيجيات الوجدانية ومستوى الطموح في التنبؤ بمستوى الاندماج المعرفي لطالبات جامعة القصيم؟

أهداف البحث

١. تحديد الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم الأكثر استخداماً لدى طالبات جامعة القصيم.

٢. التعرف على مستوى الطموح لدى طالبات جامعة القصيم.

٣. التعرف على مستوى الاندماج المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم.

٤. الكشف عن الإسهام النسبي للاستراتيجيات الوجدانية ومستوى الطموح في الاندماج المعرفي لطالبات الجامعة.

أهمية الدراسة:

النظرية: تكمن أهمية هذه الدراسة في دورها بالتعريف باستراتيجيات التعلم الوجدانية وأهميتها للتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة، وتوضيح الارتباطات التي تربطها بمتغيرات أكاديمية وشخصية مؤثرة على مستوى إنجاز الطلاب الأكاديمي مثل الاندماج المعرفي الذي يحدد مستوى عمق التعلم، والطموح الذي يساهم في تحديد الجهد المبذول في عمليات التعلم وأداء المهام الاكاديمية. كما تساهم الدراسة بالتحقق من الإسهام النسبي لهذه الاستراتيجيات ومستوى الطموح بالاندماج المعرفي.

التطبيقية: قد تسهم نتائج الدراسة في تحديد المؤثرات التي يمكن استهدافها وتطويرها لتحسين عمليات التعلم. وقد تفيد العاملين في مجال التعليم حول الاستراتيجيات الأكثر استخداماً والأكثر فاعلية في الإسهام النسبي للتركيز عليها في سبيل تحقيق الاندماج المعرفي والتعلم الفعال. كما تسهم الدراسة في التحقق من خصائص مقياس الاستراتيجيات الوجدانية على عينة الدراسة من طالبات جامعة القصيم، وترجمة مقياس الطموح وتقنينه على عينة من طلبة الجامعة في البيئة المحلية.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات التعلم الوجدانية Affective learning strategies

عرفها Gallego & Yániz (٢٠١٤) بأنها الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لضبط انفعالاته في مواقف التعلم وتتمثل بما يلي:

* الدافعية الذاتية: وتتمثل بتحفيز المتعلم لذاته في أداء المهمة.

* الضبط الداخلي للقلق–توكيد الذات: باعتماد المتعلم على قدراته للسيطرة على القلق والتحكم فيه.

* الصورة الاجتماعية: وتعمل لإظهار المتعلم بأفضل صورة بتقييم الآخرين.

* الضبط الخارجي للقلق– المهمة: الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتقليل الصعوبات التي يواجهها.

* تجنب بذل الجهد: وتعني إدارة المتعلم للجهد المبذول لتجنب بذل المزيد في تحقيق أهداف التعلم.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية Gallego & Yániz (٢٠١٤)، تعريب أبو هاشم (٢٠٢٠).

الاندماج المعرفي Cognitive engagement

تعرف الشريدة (٢٠٢٣) الاندماج المعرفي بأنه قدرة الطالبة على الاندماج المعرفي (السطحي والعميق). وتعرفه الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس الاندماج المعرفي ببعديه (السطحي والعميق) للشريدة (٢٠٢٣).

الطموح Ambition

عرف Judge & Kammeyer-Mueller (٢٠١٢) الطموح بأنه "سعي مستمر وعام لتحقيق النجاح والإنجاز" حيث لا يتوقف السعي بمجرد الوصول إلى مستوى معين من الإنجاز، كما أنه لا يقتصر على مجال حياة واحد.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس Resta, et al. (٢٠٢٣)، تعريب الباحثة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: استخدمت الدراسة مقياس الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم ترجمة وتقنين أبو هاشم (٢٠٢٠)، ومقياس الاندماج المعرفي (العميق والسطحي) الشريدة (٢٠٢٣)، ومقياس الطموح Resta, et al. (٢٠٢٣) ترجمة وتقنين الباحثة.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٥

الحدود البشرية: طالبات جامعة القصيم

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في منطقة القصيم

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

الاندماج المعرفي:

يعني الاندماج المعرفي أن يتمكن الطلاب من استثمار قدراتهم العقلية لبذل الجهد في إتقان المهام، وحل المشكلات بأسلوب مرن، والتمكن من الفهم وتفضيل التحديات وتقديم التساؤلات والتنظيم الذاتي، والتعامل مع الفشل بصورة إيجابية، وتوظيف المهارات ما وراء المعرفية في فحص وتقييم المتطلبات؛ بما يساند الفرد في مجالات حياته واتخاذه للقرارات (حسين، ٢٠٢٠). ويعرفه عبدالغني وسعيد (٢٠١٨) بأنه توجيه الطالب جهده باتجاه التعلم والفهم والإتقان للمهارات والمعارف التي تساهم في تحسين وتعزيز المهام الأكاديمية.

كما يتمثل الاندماج المعرفي بكفاءة الجهود التي يبذلها المتعلمون في عملية التعلم، بالتعاون بين الطلبة والتعلم النشط والاتصال بالمجتمع الجامعي، وهو ما يرتبط بشكل كبير بنواتج التعلم التي نرغب تحقيقها (Heng, 2014).

ويرى satin أن الاندماج المعرفي هو العمليات التي يلجأ إليها الطالب لتحقيق التعلم، ويتضمن استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ويتميز ذوي الاندماج المعرفي بالدافعية نحو الإتقان، وتفضيل التحدي، والرؤية الشمولية والطموح المستقبلي (العرادي والعنكوشي،٢٠٢٢). ويعد الاندماج الأكاديمي أحد أساسيات النظام التعليمي الجيد لأهميته في عمليات تعلم الطلاب ومواجهتهم للتحديات والصعوبات الأكاديمية، كما أن له دور فعال أيضاً في تعزيز الرفاهية والرضا عن الحياة والتعلم الفعال (wara, et al., 2018).

وأشار Burke, et, al. (٢٠٢٥) إلى أن الاندماج المعرفي عنصر أساسي في تعلم الطلاب إلا أن بعض العوامل كأدوات التعلم الافتراضي قد تؤثر على مستوى هذا الاندماج بين السطحي والعميق، وأشارت نتائج دراستهم إلى أن الطلاب يظهرون اندماج معرفي أكثر عمقاً خلال المناقشات غير المتزامنة مرئية أو مكتوبة، كما أن اندماج الطلاب كان بمستوى أعمق عند منحهم الخيار في كيفية الرد. كما يساعد التحفيز الأكثر وضوحًا للطلاب على الانخراط في تأملات أعمق مع محتوى المقرر الدراسي. وذكر Van Uden, et al. (٢٠١٤) أن الاندماج يظهر بعدة جوانب أولها السلوكي: ويحدث عندما يندمج الطالب ويبذل الجهد في الدروس بوقتها المحدد، والوجداني: عندما يندمج الطالب بحماس وإيجابية نحو التعلم، أما المعرفي: بفهم الطالب لأهمية تعلمه، وقدرته على تنظيم تعلمه ذاتياً. كما تشير دراسة Alam & Mohanty (٢٠٢٤) إلى أن الاندماج المعرفي والسلوكي معاً بعدين أساسيين لتحقيق أفضل نتائج التعلم، وأن هذا الاندماج يتأثر بشكل كبير بالعوامل الفردية والسياقية بما في ذلك الدافع الداخلي والتوجه نحو الهدف ومعتقدات الكفاءة الذاتية ومؤثرات البيئة الخارجية.

حيث هدفت دراسة Davis, et al. (2014) إلى التعرف على تأثير مجتمعات التعلم الصغيرة على الاندماج المعرفي والسلوكي للطلاب، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن مجتمعات التعلم الصغيرة تزيد من الاندماج المعرفي والسلوكي للطلاب، وأشار الباحثون إلى أن الفصول المتمركزة حول المتعلم من شأنها أن تزيد من الاندماج المعرفي والسلوكي للطلاب. كما هدفت دراسة.Van Uden, et al (٢٠١٤) إلى التعرف على دور معتقدات المعلم وسلوكه الشخصي في تنمية اندماج الطلاب في عملية التعلم، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين سلوك المعلم الشخصي ومعتقداته وبين الاندماج المعرفي والسلوكي والانفعالي للطالب.

وأشارت سعد وآخرون (٢٠٢٤) إلى علاقة التنظيم الانفعالي المعرفي بالاندماج المدرسي لدى الطلاب، وأن تنظيم الطلبة لانفعالاتهم وتوجيهها بطريقة إيجابية تساعد في زيادة التركيز والاستعداد للمشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية. كما أكد Lyu & Hu (2025) على الدور الذي يلعبه الاندماج المعرفي للطلاب في تحسين أداء القراءة لديهم وذلك كمتغير وسيط مع الاندماج العاطفي خلال دعم المعلمين للطلاب لتحقيق الاندماج القرائي، وأكدت على دور التدخلات التربوية من المعلمين في دعم الأداء القرائي للمراهقين. وذكر Liu, et, al. (٢٠٢٥) أن الاندماج المعرفي والعاطفي لدى المتعلمين يتأثر بمستوى مشاركتهم في المناقشات حول موضوع التعلم ويؤثر على

تحصيلهم الأكاديمي، حيث أشارت نتائج دراستهم إلى أن مستوى الاندماج المعرفي لدى المتعلمين يرتفع مع زيادة تعقيد موضوع التعلم كما يصاحبه ارتفاع في المشاعر السلبية وانخفاض المشاعر الإيجابية لديهم، وفي تعلم المواضيع عالية التعقيد فإن المتعلمين الذين يحافظون على مشاعر إيجابية ومستوى عالي من الاندماج المعرفي أكثر احتمالية لتحقيق النجاح الأكاديمي مقارنةً بمن لديهم مشاعر سلبية أو اندماج معرفي منخفض.

وأكد Guo, et al. (٢٠٢٣) على أن مستوى الاندماج المعرفي سطحي أو عميق للمتعلمين عبر الانترنت يرتبط بمستوى تفاعلهم خلال عملية التعليم، ومع تغير مستوى التفاعل من سطحي إلى عميق تغير مستوى الاندماج المعرفي من منخفض إلى مرتفع. كما أشارت دراسة Liu, et, al. (٢٠٢٤) إلى تفاوت مستويات الاندماج المعرفي ونتائج التعلم لدى المجموعات باختلاف تصوراتهم أو مدركاتهم حول العمل التعاوني وجهاً لوجه، حيث أن ذوي التصورات التعاونية الأعلى كان لديهم اندماج معرفي شامل ومتنوع مما أدى لنتائج تعليمية أعلى مقارنة بذوي التصورات التعاونية الأقل.

كما ذكر Barlow & Brown (٢٠٢٠) أنه يُمكن للمعلمين مراعاة بيئة التدريس الخاصة بهم، كما أشارا إلى أن المعلمين قد يكونون قادرين على تحقيق مستويات أعمق من الاندماج المعرفي لدى طلابهم من خلال تشجيع التعاون في الفصل الدراسي. كما أكدا على أن المعلمين قد يرغبون في إعادة النظر بعناية في أساليب التقييم الخاصة بهم لتسهيل أساليب الاندماج المعرفي العميق خلال عملية التعلم.

كما ذكرت إسماعيل (٢٠٢٥) أن استرتيجيات تنظيم الدافعية ترتبط بعلاقة موجبة مع أبعاد الاندماج لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، كما أمكن التنبؤ بالاندماج لدى الطلاب من خلال استراتيجيات تنظيم الدافعية والتي تظهر من خلال عدة أبعاد ومنها الحديث الذاتي الموجه للإتقان والحديث الذاتي الموجه للأداء، الحديث الذاتي الموجه لتجنب الأداء، التعزيز الذاتي. كما تمكنت هذه الاستراتيجيات من التنبؤ بالاندماج المعرفي والاندماج الوجداني للطلاب في المرحلة الجامعية (yun & park, 2018).

وذكرت آل معدي ودخيل الله (٢٠٢٣) أن مستوى الاندماج المعرفي كان مرتفعاً لدى طالبات الجامعة، كما ارتبط بعلاقة طردية موجبة مع الثقة الانفعالية والتي تتمثل من خلال تهدئة الحساسية الانفعالية وترويض الطبع وتسخير العادات وديمومة الثقة الانفعالية. وأشارت نتائج دراسة حاذور (٢٠٢٣) لانخفاض مستوى الاندماج النفسي المعرفي لدى طلبة المرحلة الجامعية، كما يرتبط مستوى الاندماج بأسلوب التعلم لدى الطلبة (الحسي والحدسي).

كما أشارت دراسة حسن (٢٠٢٣) لمستوى منخفض من الاندماج المعرفي لدى الطلبة وارتبط بمستوياتهم في الشغف الأكاديمي، وأشارت إلى أن عمليات التعليم لا بد أن تهتم بإثارة شغف الطلبة واهتمامهم لتحقيق مستويات أفضل من الاندماج.

ومن هنا جاء اهتمام الباحثة بالاندماج المعرفي للطالبات في المرحلة الجامعية تحديداً لما قد يواجهونه من تغيير في أنظمة التعلم وأساليبه، واختلاف تحديات هذه المرحلة.

استراتيجيات التعلم الوجدانية:

يعرف منتصر ولعيس (٢٠١٢) استراتيجيات التعلم الوجدانية بأنها خطط تعليمية تسمح بمتابعة أحاسيس المتعلم ومراقبة مشاعره أثناء عملية التعلم، فهي تعمل على التحفيز وزيادة الدافعية للتعلم، كما تركز على عمليات الانتباه وتوجيهها نحو المادة المتعلمة. كما عرف Jiménez, et al. (٢٠١٨) الاستراتيجيات الوجدانية بأنها استراتيجيات يتم توظيفها لضبط الجهد فوق المعرفي، وتوجيه الأبعاد الدافعية للعاطفة والوجدان في عملية التعلم.

وقدم Gallego & Yániz (٢٠١٤) نموذجاً لاستراتيجيات التعلم الوجدانية في عمليات التعلم يتمثل في خمس مكونات:

١- الدافعية الذاتية Intrinsic motivation بتحفيز المتعلم لذاته في أداء المهمة.

٢- الصورة الاجتماعية Social image وتعمل لإظهار المتعلم بأفضل صورة بتقييم الآخرين.

٣- التحكم الداخلي بالقلق- توكيد الذات Internal control of anxiety -self affirmation باعتماد المتعلم على قدراته للسيطرة على القلق والتحكم فيه.

٤- التحكم الخارجي بالقلق -المهمة External control of anxiety-task الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتقليل الصعوبات التي يواجهها.

٥- تجنب بذل الجهد Avoidance of effort إدارة المتعلم للجهد المبذول لتجنب بذل المزيد في تحقيق أهداف التعلم.

وقسم Jiménez, et al. (٢٠١٨) الاستراتيجيات الوجدانية إلى استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات الانتباه، ويقصد بالاستراتيجيات الدافعية خطط الطالب للتعلم والتي تساهم في تحفيزه ورفع مستوى دافعيته ورغبته للتعلم، بينما تتمثل استراتيجيات الانتباه بخطط المتعلم التي تساهم في تحسين الانتباه والتركيز والمتابعة لزيادة الكفاءة التعليمية.

وتحتاج عمليات التعلم إلى جميع استراتيجيات التعلم الواردة في تصنيف Oxford ١٩٩٠ من استراتيجيات مباشرة تتعلق بالذاكرة، أو غير مباشرة مثل الوجدانية وما وراء المعرفية والاجتماعية، وتعمل الاستراتيجيات الوجدانية في مساعدة الطالب في موقف التعلم ليتمكن من السيطرة على عواطفه والتحكم بدوافعه من خلال الحد من القلق والتحفيز الذاتي خلال مهام التعلم (Jiménez, et al., 2018). كما أشار (أبو هاشم، ٢٠٢٠) إلى وجود تأثير

دال إحصائياً للمعدل التراكمي لطلبة الجامعة على الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم. كما أكد على أهمية هذه الاستراتيجيات في عملية التعلم وحث أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بها خلال التدريس للمقررات، وضرورة تحسينها لدى الطلبة بالتدريب. وذكرت (تعلب، ٢٠١٩) أن التدريب على استراتيجيات التعلم الوجدانية ساهم في تنمية كل من الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة مما يساهم في دعم التحصيل الدراسي.

وذكر Gallego & Yániz (٢٠١٤) أن الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم قد تكون موجهة للتحكم في المشاعر أو للتحكم في الدافعية وكلاهما يؤثر على الأداء بشكل مباشر أو غير مباشر. وذكر Nadif (2025) أن استراتيجيات التعلم الوجدانية ضمن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في عملية التعلم، كما أشار للعلاقة الإيجابية بين استراتيجيات التعلم الوجدانية والإنجاز الأكاديمي في تعلم اللغة الثانية.

وأشار محمد (٢٠١٧) إلى أن أكثر استراتيجيات التعلم الوجدانية شيوعاً لدى طلاب الجامعة هي استراتيجية الضبط الداخلي للقلق وأدناها استراتيجية تجنب الجهد، كما أكدت نتائج دراسته ارتباط أسلوب التعلم العميق باستراتيجيات التعلم الوجدانية ما عدا استراتيجية تجنب الجهد، وأنه يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات الوجدانية في التعلم من خلال أسلوب التعلم العميق.

وذكرت سيد وآخرون (٢٠٢٢) أن استراتيجيات التعلم الوجدانية الأكثر استخداماً لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية كانت إدارة الدافعية يليها إدارة الضغوط ثم التحكم بالاندفاع، كما أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً في نواتج التعلم باختلاف الاستراتيجيات الوجدانية المستخدمة (إدارة الدافعية والتحكم في الاندفاع). كما صمم Gallego & Yániz (٢٠١٤) أداة من (٣٧) بنداً لقياس الاستراتيجيات العاطفية. واستند القياس إلى نموذج من خمسة عوامل: تجنب الجهد، والصورة الاجتماعية، والدافع الذاتي، والتحكم الخارجي في القلق، والتحكم الداخلي في القلق. وهي مترابطة باستثناء عامل تجنب الجهد الذي لا يرتبط بضبط القلق الداخلي، وله ارتباط طفيف فقط بالدافع الذاتي.

وتؤكد نتائج دراسة Gallego & Yániz (٢٠١٤) أن الدافع الذاتي والتحكم في القلق يرتبطان ارتباطًا إيجابيًا ومتوسطًا بالتعلم الذاتي، بينما لا يرتبط تجنب الجهد بأي بُعد من أبعاد كفاءة التعلم. كما أكدا على أهمية دعم الاستراتيجيات العاطفية التكيفية، واستبدال الاستراتيجيات السلبية قدر الإمكان ببدائل أخرى أكثر فاعلية للتعلم.

وفي دراسة Santana-Quintana, MC (٢٠٢٤) لاستخدام الطلاب استراتيجيات التعلم الوجدانية في تعلم اللغة وأثرها على القلق الصفي لديهم، أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات تعلم اللغة الوجدانية كانت الأقل استخداماً بين الطلاب مما كان له دور في التأثير على مستوى القلق الصفي، وأوصت الدراسة بأن يهتم المعلمون بتعريف الطلبة باستراتيجيات التعلم المختلفة بما فيها الوجدانية لأهميتها في تحفيزهم وتسهيل تعلمهم الذاتي. وفي دراسة

Žindžiuvienė (٢٠١٩) لاستراتيجية التعلم الوجدانية في تعليم اللغة الأجنبية، أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم الاجتماعية والعاطفية تُطبَّق بشكل أكثر شيوعًا خلال فصول تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ إلا أن تطويرها غير منهجي إلى حد ما. وفي دراسة أجرتها Moriña (٢٠٢٢) أكد عينة من أعضاء هيئة التدريس في العديد من الجامعات الأسبانية على أهمية الاستراتيجيات المنهجية والوجدانية لتحفيز الطلاب الجامعيين ومساعدتهم على التعلم، ويُولون أهمية كبيرة للجوانب العاطفية والوجدانية، كاستراتيجيات فعّالة للتعلم.

كما أن استراتيجيات التعلم الوجدانية لها دوراً فاعلاً في تعزيز الكفاءة العاطفية والتعلم الفعال للطلاب الجامعيين، بالإضافة إلى أن للبيئة الصفية الإيجابية ودعم المعلمين دور في تعزيز مشاركة الطلاب في التعلم والتخفيف من القلق (Ifadah, et al., 2023). وأوضحت دراسة (Kuo, et al., 2024) وجود علاقة خطية إيجابية قوية بين التجارب الوجدانية للطلبة ومستويات إنجازهم في المجالين المعرفي والنفس حركي، كما أكدت الدراسة على التأثير طويل المدى للمجال الوجداني على المجالين المعرفي والنفس حركي؛ لذا أكدت الدراسة على ضرورة مراعاة جميع المجالات عند صياغة المناهج التعليمية لتحقيق نتائج أفضل.

كما يمكن أن تعزز المناهج التعليمية المتمركزة حول المتعلمين من الوعي الذاتي وتعمق الروابط العاطفية مع المبادئ التي يتعلمونها، كما تؤثر بيئة الصف الدراسي الإيجابية والداعمة والمعلمون أيضاً على خبرات الطلاب الوجدانية خلال التعلم وبالتالي نجاحهم الأكاديمي (Nurhayati, et al., 2023). وأشارت دراسة Paniagua, et al. (2020) التي عملت على تطبيق وحدة التعلم للتعلم على عينة من الطلاب الجامعيين لتحسين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية والوجدانية، ولكن لم تظهر النتائج تحسن يذكر وعزا الباحثين التحسن المحدود الذي تم تحقيقه لعاملي النضج والدافعية الداخلية. وأشار Hui & Mahmud (٢٠٢٣) إلى أن التعلم القائم على الألعاب قد أثر إيجابيًا على الطلاب أثناء تعلمهم وشمل التأثير خمسة أنواع من المجالات الوجدانية (الإنجاز، والاتجاهات، والدافعية، والاهتمام، والمشاركة). كما أشارت دراسة منتصر والعيس (٢٠١٢) إلى أن مسؤولية استخدام استراتيجيات التعلم الوجدانية بشكل إيجابي في عملية التعلم لا تقع على عاتق الطلاب فقط بل يجب أن يتحمل المدرسين جزء منها بالإدارة الجيدة للصف وتهيئة الجو المناسب للتعلم، وأن ضعف التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية يرجع لمستوى أو كيفية استخدامهم للاستراتيجيات الوجدانية في التعلم.

الطموح:

تعرف المهدي (٢٠٢٠) الطموح بأنه مستوى الجهد المبذول من الفرد لتحقيق أهدافه والمستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه. ويتمثل الطموح في مستوى التقدم والنجاح الذي يرغب الفرد الوصول إليه في مجال يفضله، من خلال ما لديه من قدرات وإمكانيات (شميله، ٢٠٢٣). ويعرف عبدالله (٢٠٢٥) الطموح بأنه الحد الأعلى من توقعات الفرد الواقعية والمرتبطة بجانب أو أكثر من جوانب حياته، والتي يسعى لتحقيقها من خلال

إمكاناته وقدراته، حيث يدركها بصورة جيدة ويوظفها لتحقيق توقعاته. وقد عرف Judge & Kammeyer-Mueller (٢٠١٢) الطموح بأنه "سعي مستمر وعام لتحقيق النجاح والإنجاز" حيث لا يتوقف السعي بمجرد الوصول إلى مستوى معين من الإنجاز، كما أنه لا يقتصر على مجال حياة واحد. كما أُدمج مفهوم الطموح مؤخراً في نظرية البحث عن الأهمية Kruglanski, et, al. (٢٠٢٢) وتؤكد هذه النظرية على أن البحث عن الأهمية هو حاجة إنسانية عالمية لامتلاك قيمة اجتماعية، أي رغبة في أن يُقدّر المرء ويُحترم ضمن المجموعة المرجعية الاجتماعية. وهذا على عكس تقدير الذات، الذي هو خاص وفردي بطبيعته. يمكن النظر إلى الطموح باعتباره وكيلًا للسعي إلى تحقيق الأهمية.

وفسرت نظرية السمات الطموح بأنه من السمات الشخصية المميزة للفرد، وأن الإنسان الطموح يتسم بالمجازفة للوصول للهدف، ويؤمن بأهمية بذل الجهد والسعي للتطوير، ويتقبل احتمالات الفشل والنجاح، ويكون صبوراً على النتائج (النادي، ٢٠٢١). ويعتقد آدلر أن الإنسان مدفوع بالحوافز والعلاقات الاجتماعية والأهداف الواقعية التي يمكنه تحقيقها، ويسعى جاهداً لذلك بتخطيط أفعاله وتوجيهها. كما يرى آدلر أن مبدأ الكفاح من أجل التفوق والتميز والشعور بالأمان مطلب فطري لدى الفرد منذ الولادة (المشيخي، ٢٠٠٩). ومستوى الطموح يمثل بنية نفسية معرفية تدفع الفرد للوصول لهدف محدد والأداء بشكل يميزه عن الآخرين، وقد حدد هوب مستوى الطموح ١٩٣٠ كتوقعات وأهداف الفرد حول إنجازه المستقبلي في مهام محددة (Kenioua, 2018).

وذكر Abbott (٢٠٢٣) أن الطموح يتطور بصورة حاسمة في الأوساط الأكاديمية لا سيما عندما يجد الطالب من يفوقه مستوى مما يدفع المتعلم لتكوين استراتيجيات دفاعية أحياناً. ويرى goswami and singh (٢٠٢٠) أن الطموح من شأنه أن يدفع المتعلم لتحديد أهداف واقعية يمكنه تحقيقها اعتماداً على ما يمتلكه من سمات جسدية وعقلية وظروف تحيط به، كما أنه يؤثر على تحصيله الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر.

كما أشارت Resta, et al. (٢٠٢٣) إلى أن الأفراد الطموحين تميزهم دوافع قوية نحو تحقيق الأهداف التي يسعون إليها أو يأملون تحقيقها. ويرى عبدالله (٢٠٢٥) ضرورة الاهتمام بالطلبة ذوي الطموح العالي وتشجيعهم لدورهم في التنمية وفتح فرص المنافسة للطلبة ذوي المستوى المنخفض من الطموح.

كما ارتبطت الكفاية الإنتاجية لدى الأفراد كماً وكيفاً بمستوى الطموح لديهم؛ حيث يقف الطموح عاملاً وراء العديد من الإنجازات الفردية ومظاهر التقدم (النادي، ٢٠٢١). ويلعب الطموح دوراً مهما في حياة الأفراد؛ حيث يؤثر على طريقتهم في التعلمل مع أنفسهم ومع المجتمع والبيئة من حولهم، ويتأثر الطموح بمنظور الأفراد حول المستقبل، وكلما زاد وعيهم دفعهم للعمل بنشاط والتزام وتفاؤل بالمستقبل (رزق، ٢٠٢٠).

كما أشير إلى أن الطموح والميل الأكاديمي يؤثران بشكل غير مباشر على التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين من خلال جودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط (طه وعباس، ٢٠٢٢). ويؤكد Judge & Kammeyer-Mueller (٢٠١٢) على أن المثابرة وتحقيق الأهداف من سمات الأفراد الطموحين.

وقد يرتبط الطموح ضمنياً بمستوى الاستراتيجيات الوجدانية التي يستخدمها المتعلمون، فقد أشارت المهدي (٢٠٢٠) على العلاقة بين الأمن النفسي (شعور الفرد بالسعادة والطمأنينة والراحة النفسية داخلياً وخارجياً) والطموح الأكاديمي، وأشارت لضرورة توفر قدر من الأمن النفسي في بيئة التعلم للطلبة الجامعيين ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم. وأشار صقر وآخرون (٢٠١٩) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الطموح الأكاديمي وبين كلاً من التفكير الإيجابي والثقة بالنفس لدى الطلبة. ويرتبط الطموح الأكاديمي سلبياً باليأس من المستقبل كأحد أبعاد القلق لدى الطلبة الجامعيين، وترى أبو العيش أن الطلبة ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع يضعون خطط وأفكار مستقبلية وخطوات عملية مناسبة لتحقيقها (أبوالعيش،٢٠١٧).

وترى عمارة (٢٠٢٠) أن القلق نتيجة طبيعية لزيادة مستوى طموح الشباب في المرحلة الجامعية؛ لا سيما أنهم خلالها يبلورون أفكارهم حول المستقبل، ويحاولون الظهور بصورة مرضية لذواتهم ولمن يحيط بهم، وأشارت نتائج دراستها أنه يمكن التنبؤ بمستويات القلق من خلال الطموح الأكاديمي للطلبة الجامعيين.

وفي ضوء تأثير الطموح على الاندماج المعرفي فقد أشار سرور وآخرون (٢٠٢١) لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطموح الأكاديمي والاندماج الجامعي، كما أوصوا بأهمية عمل برامج لزيادة الاندماج الجامعي والطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. وتشير بعض الدراسات للعلاقة القوية بين اليقظة العقلية والطموح الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين (بن خليفة،٢٠٢٣؛ رزق، ٢٠٢٠). وتشترك اليقظة العقلية مع الاندماج المعرفي في مستوى تركيز الطلاب على المهمة ووعيهم بالصعاب والتحديات وقدرتهم على تجاوزها. وأشارت محمد (٢٠٢٣) لارتباط الطموح بالتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، ويتمثل التدفق النفسي بحالة من الانتباه التركيز العميق في مهمة التعلم، وبذل الجهد والإصرار على النجاح مع تناسب قدرات الفرد والمهمة.

كما أشارت دراسة عبدالله (٢٠٢٥) إلى عدم وجود علاقة بين الطموح ومركز الضبط لدى طلبة المعهد العالي في تشاد، وارتفاع مستوى الطموح بصورة عامة لديهم. وتشير الحلبية والحلبية (٢٠٢١) إلى مستوى متوسط من الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة، وارتباط الطموح بمستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلاب. وأشار الحياني (٢٠٢٣) لمستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وفسر ذلك بأن المرحلة الجامعية يعتمد فيها الطلبة على أنفسهم، وبالتالي يمتلكون مستوى من الطموح يدفعهم للإنجاز وتعزيز النمو المعرفي والأكاديمي. كما أشار الزيدي (٢٠٢٢) لوجود مستوى مرتفع من الطموح لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، وذكرت رمضان (٢٠٢٣) أنه بالإضافة للمستوى المرتفع من الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة ككل إلا أن الطموح الأكاديمي كان أعلى لدى

الطالبات مرتفعات التفكير الإيجابي والذي يضم ضمن أبعاده التحكم والضبط الانفعالي والمسؤولية الشخصية والتفاؤل وتقبل الذات. وأشارت الشودافي وآخرون (٢٠٢٣) للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والتفكير الإيجابي الذي يتضمن الضبط الانفعالي كأحد أبعاده.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية والتي تعتمد على البيانات التي يتم جمعها من أفراد العينة والارتباطات بين المتغيرات.

مجتمع الدراسة والعينة:

يتمثل مجتمع الدراسة بالطالبات المستجدات بجامعة القصيم وبلغ عددهم ما يقارب (٣٠٠٩) طالبة في كليات العلوم وإدارة الأعمال والحاسب الآلي والتصاميم واللغات والعلوم الإنسانية. وتم اختيار عينة عشوائية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وبلغت (١٠٠) طالبة من طالبات الجامعة خارج عينة الدراسة الحالية. وقد تم اختيار عينة الدراسة الحالية بشكل عشوائي بسيط، حيث تم نشر المقاييس لعدة شعب تضم طالبات من تخصصات مختلفة وكان للجميع فرصة المشاركة الاختيارية. وبلغت العينة (٢٥١) طالبة من طالبات المستوى الأول بجامعة القصيم، وتشكل ما يقارب ٨٪ من مجتمع الدراسة، ويتراوح العمر الزمني بين (١٨-٢١) سنة، وبلغ المتوسط والانحراف المعياري للعمر الزمني (١٨،٨٠/٠،٩٤).

أدوات الدراسة:

١- مقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية ترجمة (أبو هاشم، ٢٠٢٠)

مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم Affective strategies in the learning process من إعداد Gallego & Yániz (٢٠١٤)، وهو مقياس مشتق من مقياس استراتيجيات الدافعية لدى طلبة الجامعة Assessing students motivational strategies حيث تم اختيار (٤٤) عبارة لقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم، وعرضت على (٧) مختصين في التربية وعلم النفس بجامعة ديو ستو. وترجم المقياس (أبوهاشم،٢٠٢٠) إلى اللغة العربية، وقام بتقنينه على طلبة جامعة الملك سعود، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٧) عبارة، موزعة لقياس الاستراتيجيات الخمسة كما يلي: (تجنب بذل الجهد=٤ عبارات، الصورة الاجتماعية=١٢ عبارة، التحكم الخارجي بالقلق=٣ عبارات، الدافعية الذاتية= ٧ عبارات، التحكم الداخلي بالقلق=١١ عبارة). ويجاب عن العبارات بتدرج ليكرت الخماسي (لا أوافق إطلاقاً، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة)، بالدرجات (١-٢-٣-٤-٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

عرض أبوهاشم (٢٠٢٠) المقياس على (٥) محكمين مختصين للتحقق من صلاحيته، كما تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي والذي أسفر عن وجود خمس عوامل فرعية تتشبع بعامل واحد كامن.

أما في الدراسة الحالية فقد أعادت الباحثة عرض المقياس على (٩) محكمين مختصين للتحقق من مناسبته لعينة الدراسة، وتم حساب الصدق العاملي التوكيدي للمقياس (CFA) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) من طالبات الجامعة، وذلك من خلال برنامج (JASP) وكانت مؤشرات جودة المطابقة منخفضة وبعد العمل على تحسين النموذج بحذف بعض العبارات ذات الدلالة المنخفضة من استراتيجية الصورة الاجتماعية (٣-٦-٩-١٠) وقد أظهر النموذج مطابقة أفضل، وبلغت قيمة كاي تربيع X^2= 835.411 عند درجة حرية df=485. وتتضح القيم بالجدول التالي (١):

جدول ١

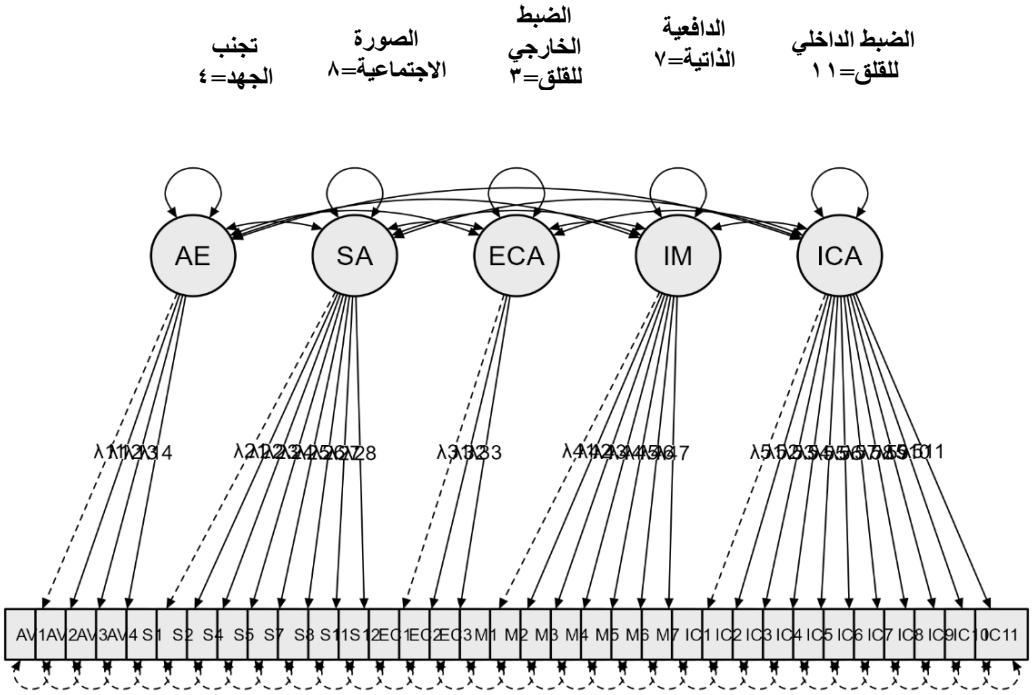
مؤشرات جودة المطابقة لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
CFI	0.94	(٠) إلى (١)
IFI	0.94	(٠) إلى (١)
RNI	0.94	(٠) إلى (١)
جذر متوسط مربع التقريب RMSEA	0.08	(٠) إلى (٠,١)

وكانت مؤشرات جودة المطابقة جيدة، ويتضح أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً للصدق البنائي لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية بعد التعديل، وأن ما يقيسه يتمثل في (٥) استراتيجيات تمثل عامل واحد، وتتضح البنية العاملية للمقياس في الشكل التالي (١):

شكل ١

البناء العاملي لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية



*يوضح الشكل السابق أن العبارات للمقياس أكدت البناء العاملي للمقياس بعد التعديل وحذف (٤) عبارات من بعد الصورة الاجتماعية، وقد توزعت باقي عبارات المقياس (٣٣) على العوامل الخمسة والتي تمثل استراتيجيات التعلم الوجدانية (AEتجنب بذل الجهد، SA الصورة الاجتماعية، ECA التحكم الخارجي بالقلق، IM الدافعية الذاتية، ICA التحكم الداخلي بالقلق).

حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تتوفر مؤشرات مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس في دراسة أبو هاشم (٢٠٢٠)، وفي الدراسة الحالية بعد التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبة، أعادت الباحثة حساب الارتباطات بين العبارات لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الخمس والاستراتيجية ككل وكانت الارتباطات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وتراوحت بين (٠,٤٤ و٠,٨٩) لجميع العبارات مع أبعادها.

ثبات المقياس:

في دراسة أبو هاشم (٢٠٢٠) تم التحقق من صلاحية البنود بتأثيرها على معامل الثبات ألفا كرونباخ بالارتفاع أو الانخفاض، وأكدت النتائج أن جميع بنود المقياس تسهم في معامل الثبات ولا تؤثر عليه سلباً حال حذفها، وتم إعادة حساب الثبات في الدراسة الحالية بعد تطبيقه على (١٠٠) طالبة، للبنود بتأثيرها على معامل ألفا كرونباخ

وأكدت النتائج إسهام جميع العبارات في الأبعاد التي تنتمي لها، وكانت قيم معامل ألفا للأبعاد والمقياس كما يلي في الجدول (٢):

جدول ٢

معامل ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية

استراتيجيات التعلم الوجدانية	معامل ألفا كرونباخ
تجنب بذل الجهد	0.73
الصورة الاجتماعية	0.79
الضبط الخارجي للقلق	0.75
الدافعية الذاتية	0.91
الضبط الداخلي للقلق	0.93
المقياس ككل	0.90

ويتضح من القيم السابقة تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات تؤكد صلاحيته للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية.

الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية:

وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) عبارة، موزعة لقياس الاستراتيجيات الخمسة كما يلي: (تجنب بذل الجهد=٤ عبارات، الصورة الاجتماعية=٨ عبارة، التحكم الخارجي بالقلق=٣ عبارات، الدافعية الذاتية= ٧ عبارات، التحكم الداخلي بالقلق=١١ عبارة). ويجاب عن العبارات بتدرج ليكرت الخماسي.

٢- مقياس الاندماج المعرفي (أمل الشريدة، ٢٠٢٣)

مقياس مكون من (٢٢) فقرة موزعة على بعدين، الاندماج المعرفي السطحي (١٠)، والاندماج المعرفي العميق (١٢) فقرة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١١٠) و(٢٢) درجة، وتتم الإجابة على المقياس بتدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتتوزع الدرجات على النحو التالي (١،٢،٣،٤،٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت معد المقياس (الشريدة،٢٠٢٣) بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على عينة الدراسة وهم طالبات جامعة القصيم حديثاً قبل عامين، وهم نفس عينة الدراسة الحالية مما يجعل الاعتماد على هذا الخصائص ممكناً في الدراسة الحالية.

صدق المقياس: تم التحقق من الصدق للمقياس والكشف عن بنيته العاملية من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام (SPSS)، والتحليل العاملي التوكيدي باستخدام (AMOS) وذلك على عينة قوامها (١٣٧) من طالبات الجامعة، وقد تم حساب قيمة (KMO) وبلغ (٠,٨١٤) وهي أكبر من (٠,٧٠) مما يؤكد جودة القياس.

كما أن قيمة Chi-square بلغت (١١٢٢,٦٣٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١). كما أن فقرات المقياس تم اختزالها إلى (٦) عوامل، وهي تفسير ما نسبته من التباين مرتبة كما يلي: العامل الأول (٢٧,٤٧) والعامل الثاني (١٣,٥٤)، والعامل الثالث (٦,٧٨)، والعامل الرابع (٥,٩٠)، والخامس (٤,٩٢)، والسادس (٤,٦٥).

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات للاندماج المعرفي السطحي (٠,٧٩)، والاندماج المعرفي العميق (٠,٨٥)، كما بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٢)، بينما تراوح ثبات الفقرات بين (٠,٦٩-٠,٨٢)، ويعد مستوى ثبات مرتفع يمكن الوثوق به للاعتماد على المقياس في الدراسة الحالية.

٣- مقياس الطموح Resta, et al (٢٠٢٣)

تم تقييم طموح الأفراد من خلال مقياس الطموح (Resta, et al. 2023). يطلب من المشاركين تحديد موافقتهم على عبارات تتعلق بالأهداف الشخصية وبعض سمات الأفراد الطموحين، مثل السعي لتحقيق النجاح أو التقدير والاحترام من الآخرين (١٠ بنود، على سبيل المثال: "أحد أهدافي هو القيام بشيء يترك أثرًا"). صُنفت البنود على مقياس ليكرت من خمس نقاط (١ = "أختلف تمامًا"؛ ٥ = "أوافق تمامًا")، وحُسب متوسطها لتكوين درجة طموح واحدة، وتحقق الباحثون من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد التطبيق على عينات إيطالية وأمريكية وأكدوا أحادية البعد والاتساق الداخلي للمقياس والاتساق عبر الزمن، وبلغت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ = ٠.٨٩).

تم ترجمة النسخة الإنجليزية من المقياس من قبل الباحثة للعربية وعرضه للتقييم من قبل (٤) مختصين، وإعادة الترجمة للعربية للتحقق من تطابق المفهوم المراد قياسه في النسختين. وعملت الباحثة على تقنين المقياس على طلاب الجامعة للتحقق من صلاحيته للاستخدام في هذه الدراسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عدد (٩) من المحكمين المختصين للتحقق من صلاحية العبارات للمقياس وتم تأكيد صلاحية الفقرات لقياس المفهوم ومناسبتها لعينة الدراسة.

الصدق البنائي: تم حساب الصدق العاملي الاستكشافي (AFE) باستخدام SPSS للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (١٠٠) طالبة، باستخدام طريقة Principal Component، وتدوير Varimax، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (٠,٩٤) وهي أكبر من (٠,٧٠) مما يؤكد جودة القياس، كما أن قيمة Bartlett's (1171.149) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠) النتائج، وتم استخراج عامل واحد من (١٠) فقرات للمقياس، وكانت قيم التشبعات على العامل الرئيس كالتالي جدول (٣):

جدول ٣

مصفوفة المكونات بعد التدوير

العبارات	التشبعات على العامل
1	.871
2	.866
3	.892
4	.949
5	.910
6	.890
7	.928
8	.693
9	.892
10	.874

الاتساق الداخلي: تم حساب ارتباط درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية للتحقق من الاتساق بين الفقرات والمقياس ككل، وكانت الدرجات كالتالي في جدول (٤):

جدول ٤

الاتساق الداخلي لمقياس الطموح (ن=١٠٠)

العبارات	الارتباط بالدرجة الكلية
1	٠,٨٧٢**
2	٠,٨٦٦**
3	٠,٨٩٣**
4	٠,٩٤٧**
5	٠,٩٠٨**
6	٠,٨٨٧**
7	٠,٩٢٦**
8	٠,٦٩٩**
9	٠,٨٩٣**
10	٠,٨٧٦**

تؤكد البيانات في الجدول أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباط دال إحصائياً بالدرجة الكلية وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير لمستوى مرتفع من الاتساق الداخلي للمقياس.

التحليل العاملي التوكيدي: تم التأكد من العامل الذي تم التوصل إليه في التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) من خلال التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بواسطة برنامج (JASP) وبلغت قيمة X^2=114.759 عند درجة حرية df=35. وكانت مؤشرات جودة المطابقة جيدة كما يلي في جدول (٥):

جدول (٥)

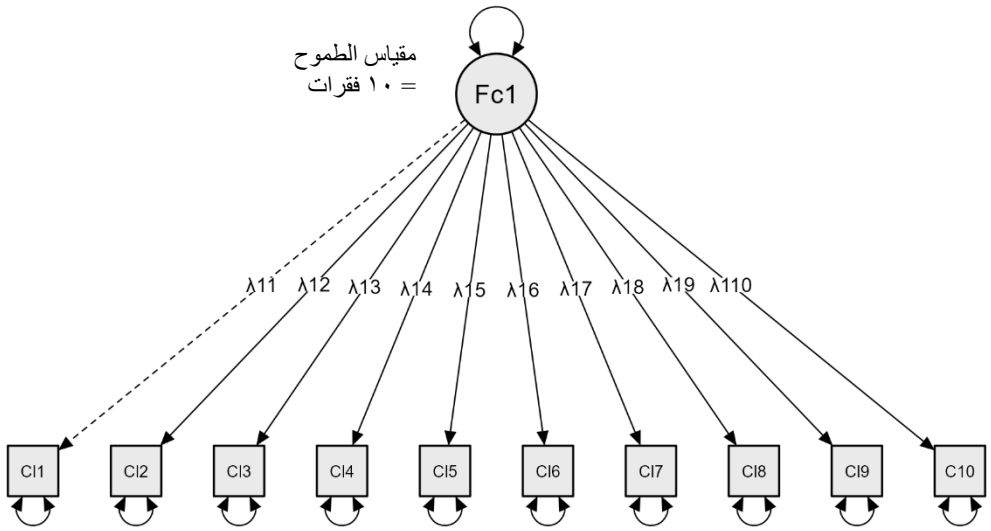
مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الطموح

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
CFI	0.93	(0) إلى (1)
NFI	0.9	(0) إلى (1)
IFI	0.93	(0) إلى (1)
RFI	0.88	(0) إلى (1)
PNFI	0.7	(0) إلى (1)
جذر متوسط مربع التقريب RMSEA	0.15	(0) إلى (0.1)

تشير المؤشرات إلى جودة مطابقة النموذج مما يؤكد صدق البناء العاملي للمقياس ومطابقته للنسخة الأصل من المقياس، وتتضح البنية العاملية للنموذج بالشكل التالي (٢):

شكل ٢

البناء العاملي لمقياس الطموح



*يتضح أن جميع الفقرات للمقياس تقيس عامل واحد وهو الطموح وهذا مطابق لبنية المقياس العاملية في صورته الأصلية قبل الترجمة

ثبات المقياس: تم حساب الثبات للمقياس حسب معامل ألفا كرونباخ بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية وبلغت قيمته (٠,٩٦٧)، ومن خلال التجزئة النصفية (٠,٩٥٩)، ويعد ثبات مرتفع للمقياس ويؤكد صلاحيته.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية من خلال برنامج SPSS وبرنامج JASP للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتحليل العاملي التوكيدي (CFA)
- معامل ارتباط بيرسون ومعامل ثبات ألفا كرونباخ
- المتوسطات الحسابية والموزونة والانحراف المعياري
- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: والذي ينص على: ما الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم الأكثر استخداماً لدى طالبات جامعة القصيم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المقياس، واعتمدت الباحثة للحكم على التوافر مستويات المقياس حسب التدرج الخماسي (١-٠,٨٠) ضعيف جداً، (٠,٨٠-٢,٦٠) ضعيف، (٢,٦٠-٣,٤٠) متوسط، (٣,٤٠-٤,٢) مرتفع، (٤,٢-٤) مرتفع جداً. وكانت النتائج كالتاليفي جدول (٦):

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم (ن= ٢٥١)

الاستراتيجية	العبارات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	ترتيب الوزن النسبي
تجنب بذل الجهد	1	2.07	0.95	ضعيف	4
	2	2.72	1.25	متوسط	1
	3	2.71	1.11	متوسط	2
	4	2.18	1.06	ضعيف	3
	الكلي	9.7	3.2	-	-
المتوسط الوزني للبعد		2.42	0.8		5
الصورة الاجتماعية	1	4.12	0.85	مرتفع	1
	2	4	1.11	مرتفع	2
	4	3.8	0.93	مرتفع	4
	5	3.45	1.12	مرتفع	7
	7	3.79	1.04	مرتفع	5
	8	3.74	1.06	مرتفع	6
	11	2.3	1.04	ضعيف	8
	12	3.91	1.07	مرتفع	3
	الكلي	29.14	5.01	-	-
المتوسط الوزني للبعد		3.44	0.6		4
الضبط الخارجي للقلق	1	4.14	0.91	مرتفع	2
	2	4.27	0.88	مرتفع جدا	1

الاستراتيجية	العبارات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	ترتيب الوزن النسبي
	3	3.82	0.98	مرتفع	3
	الكلي	12.24	2.26	-	-
المتوسط الوزني للبعد		4.08	0.75		1
الدافعية الذاتية	1	3.94	0.98	مرتفع	2
	2	3.76	0.99	مرتفع	7
	3	3.83	0.88	مرتفع	5
	4	3.93	0.78	مرتفع	3
	5	3.92	0.88	مرتفع	4
	6	4.05	0.93	مرتفع	1
	7	3.8	0.96	مرتفع	6
	الكلي	27.25	5.11	-	-
المتوسط الوزني للبعد		3.89	0.73		3
الضبط الداخلي	1	3.7	0.96	مرتفع	8
للقلق	2	4.16	0.91	مرتفع	5
	3	4.12	0.99	مرتفع	7
	4	4.12	0.99	مرتفع	7
	5	4.21	0.93	مرتفع جداً	3
	6	3.7	1.14	مرتفع	9
	7	4.27	0.89	مرتفع جداً	1
	8	4.23	0.88	مرتفع جداً	2
	9	3.66	1.15	مرتفع	10
	10	4.14	0.87	مرتفع	6
	11	4.16	0.9	مرتفع	4
	الكلي	44.54	8.35	-	-
المتوسط الوزني للبعد		4.04	0.75		2
الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم	الكلي	122.88	17.71		
المتوسط الوزني		3.65		مرتفع	

يتضح من خلال النتائج في الجدول أن جميع استراتيجيات التعلم الوجدانية كانت مرتفعة لدى الطالبات حسب المتوسط الوزني، ماعدا استراتيجية تجنب بذل الجهد جاءت بمستوى ضعيف. وأن استراتيجية الضبط الخارجي للقلق كانت الأعلى استخداماً من استراتيجيات التعلم الوجدانية لدى الطالبات في جامعة القصيم، تليها استراتيجية الضبط الداخلي للقلق في المرتبة الثانية ثم استراتيجية الدافعية الذاتية ثم الصورة الاجتماعية في المرتبة الرابعة، وكانت

استراتيجية تجنب بذل الجهد هي الاستراتيجية الأقل استخداماً لدى الطالبات حيث جاءت في المرتبة الخامسة حسب المتوسطات الوزنية للأبعاد.

وكما تشير النتائج فإن استراتيجية الضبط الخارجي للقلق جاءت الأعلى استخداماً حيث جاءت نسب التوافر بين مستوى مرتفع ومرتفع جداً، مما يشير لقدرة مرتفعة لدى الطالبات على التحكم بالقلق حول الصعوبات والعوائق التي تواجههم والتي ترتبط بالبيئة الخارجية تحديداً وقد يكون للتحديات التي يواجهها الطالبات في سبيل الوصول للقبول الجامعي (اختبار القدرات العامة والاختبارات التحصيلية) دور في اختبارهم لمهاراتهم على مستوى أوسع من التعليم العادي، واجتيازهم لها يشكل نجاحاً يسهم في رفع تصوراتهم حول قدرتهم في مواجهة تحديات التعليم الجامعي. ويليها استراتيجية الضبط الداخلي للقلق حيث كانت نسب التوافر بين مرتفعة ومرتفعة جداً، ويتمثل في قدرة الطالبات على الدعم والتحفيز الذاتي لمواجهة الصعوبات وربطها بما نجحوا فيه من تحديات سابقة، وحقق الطالبات فيها مستوى مرتفع على المقياس خاصة في العبارات التي يشجعون فيها أنفسهم بالتحديات السابقة والتي نجح الطالبات بتجاوزها، لا سيما ما يرتبط بالقبول الجامعي.

ثم جاءت استراتيجية الدافعية الذاتية في المرتبة الثالثة بنسب توافر مرتفعة لجميع عبارات البعد، حيث يركز الطالبات على التعلم والتطوير للمهارة كهدف إلى جانب استمتاعهم بتجاوز صعوبات التعلم في كل مهمة على اعتبار اسهامها بالتطوير لقدراتهم. يليها استراتيجية الصورة الاجتماعية تراوحت استجابات الطالبات بين مرتفع ومتوسط وضعيف، حيث كانت الطالبات أقل اهتماماً بلفت انتباه الآخرين لجهودهم أو ربطهم لرضاهم عن أنفسهم بتقييم الآخرين، إلا أنهم عند أداء المهام يسعون لتقديم الأفضل مقارنة بزملائهم، كما يهمهم الوصول لمستوى مرتفع مقارنة بالآخرين أمام الأساتذة وأفراد الأسرة.

وجاءت استراتيجية تجنب بذل الجهد كأقل الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم استخداماً بين طالبات الجامعة حيث كانت نسب التوافر بين ضعيف ومتوسط، ويتضح ذلك في أن الطالبات يحرصون على بذل الجهد للحصول على النجاح، إلا أنهم قد يميلون جزئياً لاختيار المهام التعليمية الأسهل بما لا يخل بالدرجات المطلوبة لتحقيق النجاح واجتياز المقررات.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة محمد (٢٠١٧) والتي أجراها على عينة من الطلاب بكلية التربية بأن درجة استخدام استراتيجيات التعلم الوجدانية مرتفعة بجميع أبعادها عدا استراتيجية تجنب بذل الجهد، وبأن الاستراتيجية الأقل استخداماً في عمليات التعلم كانت استراتيجية تجنب بذل الجهد، ولكن اختلفت بالاستراتيجية الأعلى استخداماً فقد كانت الضبط الداخلي للقلق لدى الطلاب بينما كانت الضبط الخارجي للقلق لدى الطالبات في الدراسة الحالية. مما يظهر أن الطالبات يشعرون بالسيطرة على العوامل الخارجية التي تساعدهم على تجاوز القلق في مواجهة المهام التعليمية الجديدة وخاصة فيما يتعلق بخبراتهم حول القدرة على تجاوز المهام الصعبة. واختلفت

النتيجة الحالية مع سيد وآخرون (٢٠٢٢) أن استراتيجيات التعلم الوجدانية الأكثر استخداماً لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية كانت إدارة الدافعية يليها إدارة الضغوط ثم التحكم بالاندفاع.

وعلى صعيد آخر فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية حول المستوى المرتفع للطالبات في غالبية استراتيجيات التعلم الوجدانية مع دراسة Nadif (2025) أن استراتيجيات التعلم الوجدانية ضمن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في عملية التعلم. كما يؤكد أعضاء هيئة التدريس على أهمية الاستراتيجيات الوجدانية لتحفيز الطلاب الجامعيين ومساعدتهم على التعلم (Moriña, 2022). كما أن لها دور فعال في في تعزيز الكفاءة العاطفية والتعلم الفعال للطلاب الجامعيين (Ifadah, et al., 2023). وتختلف معها بإشارتها إلى أن الاستراتيجيات الوجدانية كانت الأقل استخداماً لدى الطلبة الجامعيين.

إجابة السؤال الثاني: والذي ينص على: ما مستوى الطموح لدى طلبة جامعة القصيم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب قيمة ت لعينة واحدة لمقارنتها بالمتوسط الفرضي للمجتمع والذي يبلغ (٣٠) كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يلي في جدول (٧):

جدول ٧

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمستوى الطموح

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	الدلالة
مستوى الطموح	40.43	12.57	30	13.029	0.01**

مما يشير إلى أن الطالبات لديهن مستوى مرتفع من الثقة بقدراتهن والتوقعات المستقبلية الطموحة والأهداف العليا التي يسعون لتحقيقها ويأملون الوصول إليها، والرغبة فيما يميزهن عن الآخرين، وقد تبدو هذه النتيجة منطقية لا سيما وأن عينة الدراسة من طالبات المستوى الأول في المرحلة الجامعية ويسعون للاعتماد على أنفسهم بتحقيق الأهداف والنمو المعرفي، ويحملون تصورات مستقبلية واعية، كما أنهن يواجهن تحديات محدودة بهذه المرحلة لا تشكل عبئاً على طموحاتهن وأهدافهن المستقبلية. حيث يؤكد Abbott (٢٠٢٣) أن الطموح يتطور بصورة حاسمة في الأوساط الأكاديمية خاصة مع تفاوت مستويات الطلبة الذي قد يدفع المتعلم لتكوين استراتيجيات دفاعية.

وتتفق هذه النتيجة مع الحياني (٢٠٢٣) والزيدي (٢٠٢٢) بارتفاع مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كما تتفق أيضاً مع دراسة رمضان (٢٠٢٣) التي أشارت لارتفاع الطموح لدى الطالبات الجامعيات ككل إلا أنه كان أعلى لدى مرتفعات التفكير الإيجابي حيث يرتبط ضمن أبعاده بالتحكم والضبط الانفعالي والتي تعمل بمثابة الاستراتيجيات الوجدانية التي ارتفعت أيضاً لدى عينة الدراسة. وتختلف النتيجة بالدراسة الحالية عن دراسة الحلبية والحلبية (٢٠٢١) إلى مستوى متوسط من الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة، وتعزو الباحثة الاختلاف بهذه النتيجة أن دراسة الحلبية والحلبية كانت على طلاب جامعيين من مستويات متفاوتة وقد يكون للعقبات والصعوبات التي يواجهها الطلاب في المستويات المتقدمة من التعليم الجامعي أثر على مستويات الطموح.

إجابة السؤال الثالث: والذي ينص على: ما مستوى الاندماج المعرفي لدى طلبة جامعة القصيم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المقياس والأبعاد، كما تم حساب قيمة ت لعينة واحدة لمقارنتها بالمتوسط الفرضي للمجتمع، وكانت النتائج كالتالي في جدول (٨):

جدول ٨

المتوسطات والانحرافات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المعرفي (ن= ٢٥١)

البعد	المتوسط	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	الدلالة
الاندماج السطحي (ن=١٠)	29.9	2.99	5.46	30	-0.277	0.782
الاندماج العميق (ن=١٢)	46.9	3.9	7.83	36	22.04	0.00**

يتضح من النتائج أن الاندماج المعرفي العميق جاء في المرتبة الأولى بمتوسط وزني مرتفع (٣,٩٠) مقارنة بالاندماج المعرفي السطحي (٢,٩٩) متوسطاً، مما يشير إلى أن طالبات الجامعة يتبنون أهدافاً للتعلم قابلة للإنجاز، ويخططون لتعلمهم بشكل جيد، ويراقبون فهمهم وتعلمهم، ولديهم القدرة على ربط المعلومات السابقة باللاحقة، ولديهم مستوى جيد من الدافعية لمواجهة أي عقبات بالمحاولة المتكرر للفهم وإعادة الصياغة.

وحسب قيمة "ت" لمستوى الطالبات في الاندماج المعرفي السطحي تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي مما يؤكد وجود المستوى المتوسط من الاندماج السطحي والمشار إليه من خلال المتوسط الوزني، بينما جاءت قيمة "ت" للاندماج المعرفي العميق تشير لفروق دالة إحصائياً بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لصالح عينة الدراسة، وهذا ما يؤكد المستوى المرتفع من الاندماج العميق لدى الطالبات والمشار إليه في المتوسط الوزني. ويتمثل ذلك بمقدار ما يبذله الطالبات من جهد في عملية التعلم والاستذكار والمتابعة في أداء المهام الدراسية، والمحاولة لتجاوز الصعوبات. وتعود هذه النتيجة إلى أن الطالبات بهذه المرحلة الجامعية وتحديداً بداية التعليم الجامعي يسعون لتجاوز الغموض والصعوبات ببذل الجهد والمتابعة والالتزام بوقت أداء المهام والسؤال حول المتطلبات سعياً للتطور المعرفي والمهاري وتجنباً لاحتمال الفشل، ويبدو ذلك جلياً بارتفاع مستواهن بالاندماج المعرفي العميق.

وتتفق هذه النتيجة آل معدي ودخيل الله (٢٠٢٣) بأن مستوى الاندماج المعرفي كان مرتفعاً لدى طالبات الجامعة، وتختلف مع نتيجة حاذور (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى انخفاض مستوى الاندماج المعرفي لدى طلبة الجامعة في المرحلة الثالثة. وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف العمر الزمني والمستوى الدراسي لعينة البحث في دراسة حاذور، بالإضافة إلى أن عينة حاذور شملت الطلاب والطالبات في المرحلة الثالثة من كلية التربية الأساسية.

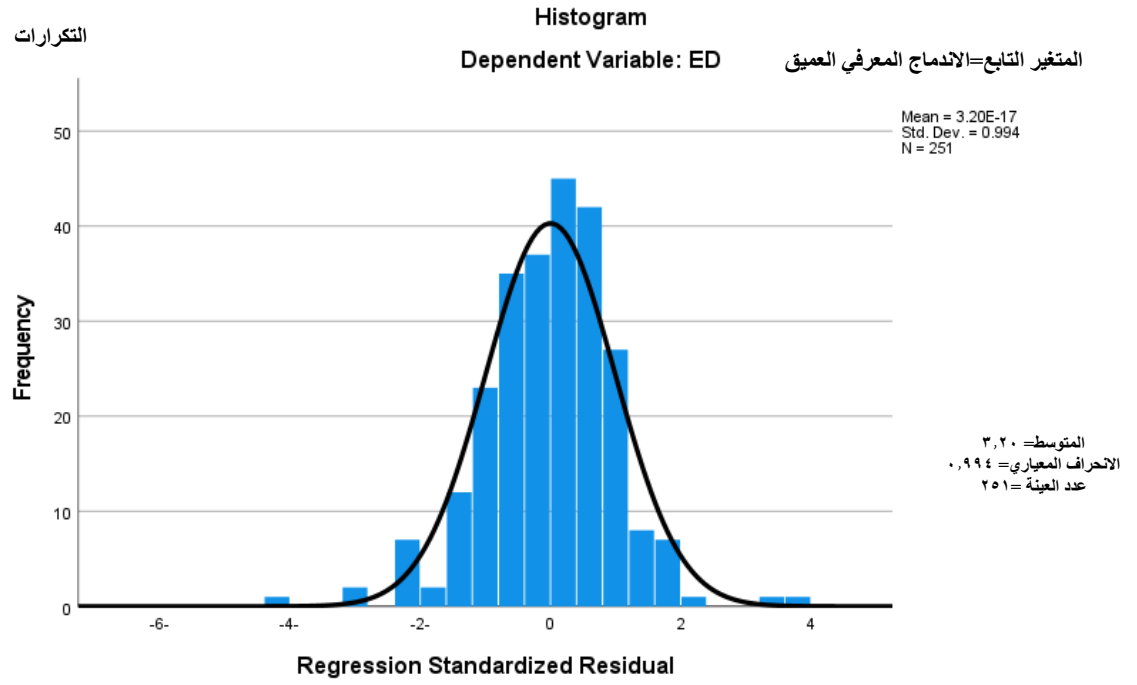
إجابة السؤال الرابع: والذي ينص على: هل تسهم الاستراتيجيات الوجدانية ومستوى الطموح في التنبؤ بكلاً من الاندماج المعرفي العميق والاندماج المعرفي السطحي لطالبات جامعة القصيم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي stepwise multiple linear regression، للتحقق من القدرة التنبؤية للمتغيرات (الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم والطموح) في تفسير التباين في درجات الطالبات في مستوى الاندماج المعرفي العميق أولاً، والتي تعتمد على اختيار المتغيرات التنبؤية الأفضل واستبعاد الأقل.

علماً بأنه تم التحقق من وجود الارتباط الخطي "الخطية Linearity" بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. وكان الارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين الاندماج المعرفي العميق والاستراتيجيات الوجدانية للتعلم: الصورة الاجتماعية والضبط الخارجي للقلق والدافعية الذاتية والضبط الداخلي للقلق عند مستوى (٠,٠١)، ولم يكن الارتباط بين الاندماج المعرفي العميق ومستوى الطموح دال إحصائياً. وكان الارتباط سلبياً ودالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع استراتيجية تجنب بذل الجهد. كما تم التحقق من عدم وجود التعددية الخطية حيث بلغت قيمة VIF (١,١٢٠-١.٤٠٥) مما يعني أن معاملات التضخم أقل من (٣). كما يبين الشكل التالي (٣) أن توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار الأول يتبع التوزيع الطبيعي.

شكل ٣

توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار



وكانت نتائج تحليل الانحدار التدريجي كما يلي في جدول (٩):

جدول ٩

نتائج تحليل التباين ANOVA لانحدار استراتيجيات التعلم الوجدانية والطموح على الاندماج المعرفي العميق

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	R	R^2	نسبة التباين
	الانحدار	2804.22	1	2804.224	55.681	.000[b]	.427[a]	.183	%18
١	البواقي	12540.3	249	50.363					
	الكلي	15344.5	250						
٢	الانحدار	330.814	2	1515.407	30.521	.000[c]	.444[b]	.198	%20
	البواقي	12313.7	248	49.652					
	الكلي	15344.5	250						
٣	الانحدار	3281.63	3	1093.877	22.398	.000[d]	.462[c]	.214	%21
	البواقي	12062.9	247	48.838					
	الكلي	15344.5	250						

a. المتغير التابع: الاندماج المعرفي العميق

b. المتنبئ: (الثابت) استراتيجية الدافعية الذاتية

c. المتنبئات: (الثابت) استراتيجية الدافعية الذاتية واستراتيجية تجنب بذل الجهد

d. المتنبئات: (الثابت) استراتيجية الدافعية الذاتية واستراتيجية تجنب بذل الجهد واستراتيجية الصورة الاجتماعية

وكما يتضح في الجدول السابق فقد تم بناء ثلاث نماذج انحدار تدريجية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويظهر النموذج الأول علاقة ارتباط متوسطة بين الدافعية الذاتية والاندماج المعرفي العميق، وتفسر الدافعية الذاتية ١٨٪ من التباين بالاندماج المعرفي العميق. كما يظهر النموذج الثاني أن إضافة استراتيجية تجنب بذل الجهد يزيد من نسبة التباين المفسر من الاندماج المعرفي العميق إلى ٢٠٪، ونظراً للارتباط السلبي بين استراتيجية تجنب بذل الجهد فإن انخفاض استراتيجية تجنب بذل الجهد يرتبط بتحسن الاندماج المعرفي العميق لدى طالبات الجامعة. كما تزيد استراتيجية الصورة الاجتماعية مع الدافعية الذاتية وتجنب بذل الجهد نسبة التباين المفسر إلى ٢١٪ في النموذج الثالث للانحدار، مما يعني إسهام الصورة الاجتماعية بنسبة بسيطة في اندماج الطالبات العميق بعمليات التعلم. وإجمالاً يمكن للدافعية الذاتية وتجنب بذل الجهد والصورة الاجتماعية تفسير ما نسبه (٢١٪) من التباين في الاندماج المعرفي العميق لطالبات الجامعة، بينما يرجع (٧٩٪) لعوامل أخرى خارج النموذج.

ويتضح في الجدول التالي (١٠) معاملات الانحدار للاستراتيجيات الثلاثة التي كان لها قدرة تنبؤية دالة إحصائياً بالاندماج المعرفي العميق:

جدول ١٠

جدول (١٠) نتائج تحليل الانحدار لاستراتيجيات "الدافعية الذاتية، تجنب بذل الجهد، الصورة الاجتماعية" على الاندماج المعرفي العميق

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	29.053	2.433		11.939	.000

الدافعية الذاتية	.655	.088	.427	7.462	.000
الثابت	32.579	2.926		11.134	.000
الدافعية الذاتية	.632	.088	.413	7.198	.000
تجنب بذل الجهد	-.299-	.140	-.122-	-2.136-	.034
الثابت	29.807	3.149		9.464	.000
الدافعية الذاتية	.517	.101	.337	5.123	.000
تجنب بذل الجهد	-.400-	.146	-.164-	-2.745-	.007
الصورة الاجتماعية	.237	.104	.152	2.266	.024

ويتبين من الجدول السابق حسب معامل الانحدار لكل استراتيجية مقدار التغير الذي يتبعها في الاندماج المعرفي العميق، حيث أن ارتفاع درجة واحدة في الدافعية الذاتية يمكن أن يرفع الاندماج المعرفي العميق (٠,٥١٧) حسب النموذج الثالث، ويعد هذا التأثير دال إحصائياً. وهذا يشير إلى أن الدافعية الذاتية ذات أهمية مرتفعة للتعلم العميق؛ فالطالبات ذوات الدافعية الذاتية يمتلكن رغبة ذاتية في الفهم وليس الأداء فقط، وهذا يجعل اندماجهن المعرفي أعمق وأكثر ثباتاً. كما كان لاستراتيجية تجنب بذل الجهد تأثير سلبي دال إحصائياً على الاندماج المعرفي العميقٍ حيث أن ارتفاع تجنب بذل الجهد لدى الطالبات يخفض (٠,٤٠٠) من الاندماج المعرفي العميق. حيث يشير تجنب بذل الجهد لقلة اهتمام الطالبات بقيمة التعلم وسطحية الجهد المبذول من الطالبات. وتؤثر استراتيجية الصورة الاجتماعية بارتفاعها بنسبة بسيطة على مستوى الاندماج المعرفي العميق تعادل (٠,٢٣٧). مما يؤكد أن اهتمام الطالبات بالصورة الاجتماعية كطالبات مجتهدات أمام الأساتذة والأسرة والزميلات تؤثر ولو بنسبة بسيطة على عمق التعلم والاهتمام بزيادة المعرفة.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للنموذج الثالث وهو الأفضل والأعلى تفسيراً (٢١٪) كالتالي:

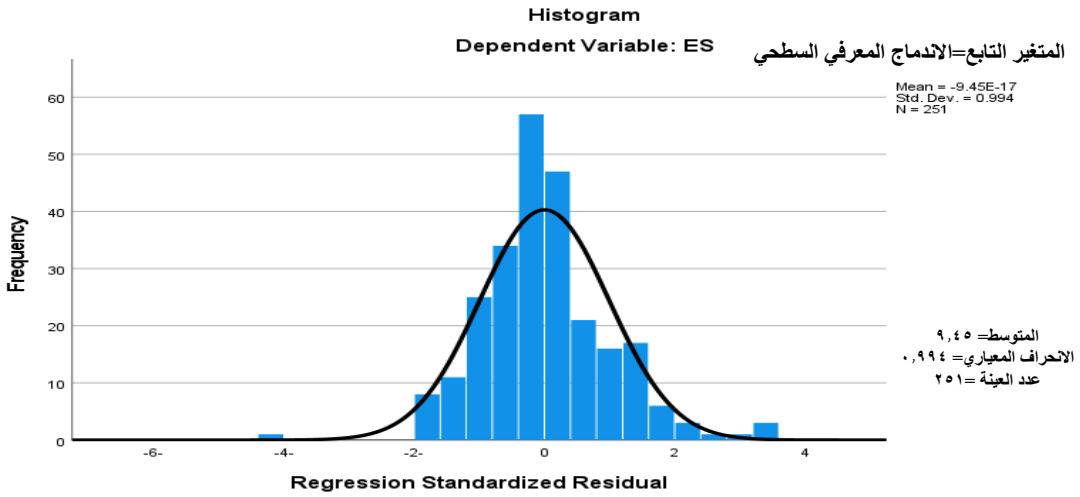
الاندماج المعرفي العميق= ٢٩,٨٠٧+ (٠,٥١٧) الدافعية الذاتية + (-٠,٤٠٠) تجنب بذل الجهد+ (٠,٢٣٧) الصورة الاجتماعية.

ثانياً: للتحقق من القدرة التنبؤية للمتغيرات (الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم والطموح) في تفسير التباين في درجات الطالبات في مستوى الاندماج المعرفي السطحي ثانياً، تم التأكد من شروط معادلة الانحدار من خلال وجود الارتباط الخطي"الخطية Linearity" بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. وكان الارتباط سلبي ودال إحصائياً بين الاندماج المعرفي السطحي والاستراتيجيات الوجدانية للتعلم: (الضبط الخارجي للقلق والدافعية الذاتية والضبط الداخلي للقلق) والطموح عند مستوى (٠,٠١)، والارتباط إيجابي ودال إحصائياً مع استراتيجية تجنب بذل الجهد عند مستوى (٠,٠١)، ولم يكن الارتباط السلبي بين الاندماج المعرفي السطحي واستراتيجية الصورة الاجتماعية دال إحصائياً. كما تم التحقق من عدم وجود التعددية الخطية حيث بلغت قيمة VIF (١,٠١٥) مما يعني أن معاملات التضخم

أقل من (٣). وأيضاً للتأكد من صلاحية معادلة الانحدار تم التحقق من التوزيع الطبيعي للبواقي، ويبين الشكل التالي (٤) أن توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار الثاني يتبع التوزيع الطبيعي.

شكل ٤

توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار



وقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي stepwise multiple linear regression، وبين نموذج الانحدار القدرة التنبؤية لبعض استراتيجيات التعلم الوجدانية والطموح بالاندماج المعرفي السطحي لدى طالبات الجامعة، وكانت النتائج كما يلي في جدول (١١):

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين ANOVA لانحدار استراتيجيات التعلم الوجدانية والطموح على الاندماج المعرفي السطحي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	R	R^2	نسبة التباين
١	الانحدار	625.726	1	625.726	22.752	.000[b]	.289[a]	.084	%8
	البواقي	6847.980	249	27.502					
	الكلي	7473.705	250						
٢	الانحدار	848.986	2	424.493	15.891	.000[c]	.337[b]	.114	%11
	البواقي	6624.719	248	26.713					
	الكلي	7473.705	250						
٣	الانحدار	974.325	3	324.775	12.343	.000[d]	.361[c]	.130	%13
	البواقي	6499.380	247	26.313					
	الكلي	7473.705	250						

a. المتغير التابع: الاندماج المعرفي السطحي

b. المتنبئ: (الثابت) استراتيجية الدافعية الذاتية

c. المتنبئات: (الثابت) استراتيجية الدافعية الذاتية واستراتيجية تجنب بذل الجهد

d. المتنبئات: (الثابت) استراتيجية الدافعية الذاتية واستراتيجية تجنب بذل الجهد والطموح

وكما يتضح في الجدول السابق فقد تم بناء ثلاث نماذج انحدار تدريجية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويظهر النموذج الأول ارتباط سالب وضعيف بين الدافعية الذاتية والاندماج المعرفي السطحي، حيث تعد الدافعية الذاتية متنبئ سلبي بالاندماج المعرفي السطحي وتفسر ما نسبته ٨٪ من التباين بالاندماج المعرفي السطحي. وتتناسب هذه النتيجة مع النتيجة السابقة حيث كانت الدافعية الذاتية أقوى المتغيرات قدرة تنبؤية بالتعلم العميق وسجلت ارتباط عالي بالتعلم العميق؛ لذا فارتباطها ضعيف باستراتيجيات التعلم السطحي. كما يظهر النموذج الثاني أن إضافة استراتيجية تجنب بذل الجهد كمتنبئ إيجابي بالنموذج الثاني يزيد من نسبة التباين المفسر من الاندماج المعرفي السطحي إلى ١١٪. كما يعد الطموح متنبئ سلبي بالاندماج المعرفي السطحي وإضافته مع الدافعية الذاتية وتجنب بذل الجهد ترفع نسبة التباين المفسر إلى ١٣٪ في النموذج الثالث للانحدار، مما يعني إسهام هذه المتغيرات بنسبة بسيطة في اندماج الطالبات السطحي بعمليات التعلم. وإجمالاً يمكن للدافعية الذاتية وتجنب بذل الجهد والطموح تفسير ما نسبه (١٣٪) من التباين في الاندماج المعرفي السطحي لطالبات الجامعة، بينما يرجع (٨٧٪) لعوامل أخرى خارج النموذج.

وتتضح معاملات الانحدار B غير المعياري ومعامل بيتا ومستويات الدلالة الإحصائية لنماذج الانحدار الثلاثة بالجدول التالي (١٢):

جدول ١٢

نتائج تحليل الانحدار لاستراتيجيات "الدافعية الذاتية، تجنب بذل الجهد، " و"الطموح" على الاندماج المعرفي السطحي

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	38.335	1.798		21.319	.000
الدافعية الذاتية	-.309-	.065	-.289-	-4.770-	.000
الثابت	34.835	2.146		16.230	.000
الدافعية الذاتية	-.287-	.064	-.268-	-4.450-	.000
تجنب بذل الجهد	.297	.103	.174	2.891	.004
الثابت	37.105	2.371		15.651	.000
الدافعية الذاتية	-.286-	.064	-.268-	-4.481-	.000
تجنب بذل الجهد	.297	.102	.174	2.909	.004
الطموح	-.056-	.026	.152	2.266	.030

ويتبين من الجدول السابق حسب معامل الانحدار لكل استراتيجية مقدار التغير الذي يتبعها في الاندماج المعرفي السطحي، حيث أن ارتفاع درجة واحدة في الدافعية الذاتية يترتب عليه انخفاض في مستوى الاندماج المعرفي السطحي لدى طالبات الجامعة بنسبة (٠,٢٨٦)، حيث أن ارتفاع الدافعية الذاتية لدى الطالبات يترتب عليه اهتمامهن بقيمة التعلم واندماجهن العميق في مهامه وانخفاض استخدامهن للاستراتيجيات السطحية في أداء المهام الأكاديمية. بينما لاستراتيجية تجنب بذل الجهد تأثير إيجابي على الاندماج المعرفي السطحي وارتفاع درجة في تجنب

بذل الجهد يترتب عليه ارتفاع (٠,٢٩٧) في مستوى الاندماج السطحي، فتفضيل الطالبات للمهام السهلة وتجنبهم للصعوبة في المواقف التعليمية يرتبط بسطحية التعلم وضعف الاهتمام بقيمته الفعلية في التطور للطالبات. كما أن الطموح النموذج أظهر ارتباطاً سلبياً ضعيفاً بين الطموح والاندماج المعرفي السطحي؛ حيث أن ارتفاع طموح الطالبات درجة واحدة يمكن أن يرفع الاندماج المعرفي السطحي (٠,٠٥٦) فقط مما يشير إلى أن رغبة الطالبات بتحقيق الأهداف المستقبلية والسعي لها تؤثر على مستويات اندماجهم بمهام التعلم والمواقف الأكاديمية وذلك في سبيل تحقيق أهدافهم فارتفاع الطوح يزيد عمق التعلم وليس سطحيته.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للنموذج الثالث وهو الأفضل والأعلى تفسيراً (١٣٪) كالتالي:

الاندماج المعرفي السطحي= 37.105+ (-٠,٢٨٦) الدافعية الذاتية + (٠,٢٩٧) تجنب بذل الجهد+ (٠,٠٥٦) الطموح.

ويعد هذا النموذج للانحدار مقبولاً نسبياً في تفسيره للتباين في الاندماج المعرفي السطحي بنسبة (١٣٪) من خلال التغيير في الدافعية الذاتية وتجنب بذل الجهد والطموح.

وتتفق بهذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة محمد (٢٠١٧) التي أشارت للارتباط الدال إحصائياً بين استراتيجيات التعلم الوجدانية وأسلوب التعلم العميق ماعدا استراتيجية تجنب بذل الجهد، حيث يلتقي أسلوب التعلم العميق مع الاندماج المعرفي بالاستراتيجية والدافعية. كما تتفق بطريقة عكسية في تأكيد القدرة التنبؤية حيث أشار محمد (٢٠١٧) أن التعلم العميق كان له دور دال إحصائياً في معادلة الانحدار للتنبؤ باستخدام الطلاب الجامعيين لااستراتيجيات التعلم الوجدانية، وأن أسلوب التعلم السطحي لا يمكنه التنبؤ بالاستراتيجيات الوجدانية للتعلم لدى الطلاب الجامعيين. وتتفق النتيجة ضمنياً مع ما أشارت إليه دراسة (Kuo, et al., 2024) وجود علاقة خطية إيجابية قوية بين التجارب الوجدانية للطلبة ومستويات إنجازهم المعرفي. وأثر هذه الاستراتيجيات الوجدانية على التعلم الفعال ومستوى مشاركة الطلاب في التعلم (Ifadah, et al., 2023).

وعلى صعيد آخر كان لمستوى الطموح أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الاندماج المعرفي السطحي، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة سرور وآخرون (٢٠٢١) من الارتباط الإيجابي الدال إحصائياً بين الاندماج المعرفي والطموح.

حدود وتوصيات الدراسة:

جاءت نتائج هذه الدراسة محددة بعينة من طالبات جامعة القصيم في المستوى الدراسي الأول (الفصل الدراسي الأول) من العام الجامعي ١٤٤٧هـ/٢٠٢٥م، وتم توزيع مقاييس الدراسة الثلاث بشكل عشوائي على مجموعات في الكليات (العلوم- الحاسب الآلي- التصاميم- إدارة الأعمال- اللغات والعلوم الإنسانية)، واتضح بعد تحليل البيانات أن طالبات جامعة القصيم يستخدمون الاستراتيجيات الوجدانية في تعلمهم وكان أعلى هذه الاستراتيجيات استخداماً هي الضبط الخارجي للقلق مما يشير لتمكن الطالبات من تقليص مستويات القلق والسيطرة

على العوامل المسببة له في بيئتهن الخارجية، كما جاءت استراتيجية الضبط الداخلي للقلق في المرتبة الثانية في الاستخدام مما يشير لقدرة الطالبات على التحفيز والتشجيع الذاتي لتجاوز الصعوبات التي يواجهونها خلال عملية التعلم، ويليها الدافعية الذاتية حيث سجلت الطالبات مستوى مرتفع من القدرة على تحديد الأهداف والتخطيط لها والعمل بشكل منظم لتحقيقها، اهتمامهم بتطوير قدراتهم. وكانت استراتيجية الصورة الاجتماعية بالمرتبة الرابعة يف مستوى الاستخدام حيث كان الطالبات يهتمون بالظهو بشكل يميزهم عن الآخرين وأداء يفوق أقرانهم أمام أساتذتهم وأسرهم.

بينما كان استخدام استراتيجية تجنب بذل الجهد محدود وضئيل بين الطالبات وإن كان البعض منهم يميل لاختيار المهام السهلة التي تحقق الهدف نفسه، لكنهم لا يألون جهداً في متابعة التعلم وإنجاز المهام المطلوبة. وبلغ مستوى طموح الطالبات مستوى مرتفع حيث سجل غالبية الطالبات مستوى مرتفع من التطلعات المستقبلية والآمال، إلى جانب الثقة بما يمكنهن الوصول إليه وتحقيقه على الصعيد التعليمي والمهني. كما سجل طالبات المستوى الأول في جامعة القصيم مستوى مرتفع من الاندماج المعرفي وكان الاندماج المعرفي العميق أعلى من الاندماج المعرفي السطحي لديهم مما يؤكد على مستوى الجهد المبذول من الطالبات في اللقاءات التعليمية والمناقشات خلال المحاضرات والمهام الأدائية والبحوث والواجبات التي تعمل لتحقيق هدف التعلم.

وعلى صعيد التنبؤ فإن استراتيجية الدافعية الذاتية وتجنب بذل الجهد والصورة الاجتماعية كان لها قدرة تنبؤية بالاندماج المعرفي العميق لدى طالبات الجامعة، وأن التغيير في هذه المتغيرات يفسر (٢١٪) من التباين في الاندماج المعرفي العميق. بينما كان للدافعية الذاتية والطموح واستراتيجية تجنب بذل الجهد قدرة تنبؤية محدودة مقبولة ولكنها ليست قوية؛ حيث أن التغيير في هذه المتغيرات يفسر (١٣٪) من التباين في الاندماج المعرفي السطحي. مما يستدعي المزيد من الدراسات بعينات أكبر وفئات ومستويات دراسية مختلفة للتحقق من النتائج، على الرغم من أن جميع الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم ترتبط ارتباط دال إحصائياً بالاندماج المعرفي العميق ما عدا استراتيجية تجنب بذل الجهد إلا أنه لا يتنبأ بالاندماج المعرفي العميق إلا استراتيجية الدافعية الذاتية وتجنب بذل الجهد والصورة الاجتماعية.

كما ترتبط الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم (الضبط الخارجي للقلق والدافعية الذاتية والضبط الداخلي للقلق) والطموح بالاندماج المعرفي السطحي ارتباطاً سلبياً دالاً إحصائياً، ويرتبط مع استراتيجية تجنب بذل الجهد إيجابياً، ولم يكن الارتباط السلبي بين الاندماج المعرفي السطحي واستراتيجية الصورة الاجتماعية دال إحصائياً. كما توصي الباحثة بضرورة الاهتمام باستراتيجيات التعلم الوجدانية لدى الطلاب الجامعيين وتدريب الطالبات لاستخدامها في المواقف التعلمية المختلفة بكفاءة، لدورها في تحقيق التعلم الفعال. وتحديداً من خلال اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأساليب التي ترفع دافعية الطالبات الذاتية للتعلم وقيمة ما يبذلونه من جهد في تطويرهم ودعم خططهم المستقبلية

وطموحاتهم، وتحفيز الطالبات لبذل المزيد من الوقت والجهد في عمليات التعلم وأداء المهام والواجبات التي يتم تكليفهم بها والتأكيد على قيمتها في دعم وتطوير مستويات المعرفة والمهارة التي يكتسبونها.

كما توصي الباحثة القائمين بالتعلم بأن يولوا عناية أكبر بدعم وتشجيع الطالبات أمام زميلاتهم والإشادة بالجهود المتميزة والأعمال الطلابية التي تقدم بعناية حيث تشكل الصورة الاجتماعية عاملاً هاماً ومؤثراً إيجابياً على الاندماج المعرفي العميق للطلبة في مواقف التعلم اللاحقة. كما توصي بضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس حول الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم التي تستخدمها الطالبات بصورة أكبر للعمل على دعمها خلال عمليات التعليم والتعلم لا سيما الأكثر تأثيراً على مستويات الاندماج المعرفي العميق لديهم كالدافعية الذاتية وبذل الجهد والصورة الاجتماعية.

المراجع:

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٢٠). الصدق البنائي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، ٣٤(١٣٤)، ٦٣-٩٤.

أبو العيش، هيا سليمان محمود. (٢٠١٧). القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية في الكليات العلمية والأدبية في جامعة حائل / المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨ (٤)، ٩٧-١٣٣.*

إسماعيل، دينا أحمد حسن. (٢٠٢٥). استراتيجيات تنظيم الدافعية المنبئة بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ٩١(١)، ٩٥٧-١٠٢٣.

بن خليفة، فاطمة. (٢٠٢٣). الطموح الأكاديمي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، ٨(١)، ٣٣٤-٣٥٥.

تعلب، صبرين صلاح. (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الوجدانية وأثره على الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم. *حوليات آداب عين شمس*، ٤٧، ١-٥٨.

حاذور، طارق علي. (٢٠٢٣). الاندماج النفسي المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٣٠(٤)، ٣٥٠-٣٧١.

حسن، رغد طالب. (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاندماج المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٥(١)، ١٦٦٧-١٦٨٩.

حسين، سمر غني (٢٠٢٠). الاندماج المعرفي الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات لدى طالبات قسم رياض الأطفال. *مركز البحوث النفسية*، ٣١ (٤)، ٢٧-٧٠.

الحلبية، سهى طارق داود، والحلبية، فدوى عبدالله يوسف. (٢٠٢١). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. *مجلة كلية التربية*، ٣٧(١٠)،٥٠٩-٥٣٣.

الحياني، صالح محمد فتحي. (٢٠٢٣). الانهزام الذاتي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة الموصل. *مجلة الجامعة العراقية*، ٦٤(٢)، ٥٨٠-٥٩٣.

رزق، عزة حسن محمد. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤(٥)، ٣٧٣-٥٠٠.

الزيدي، قحطان محمد عباس وحميد سالم خلف. (٢٠٢٢). مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب الفراهيدي*، ١٤ (٥١)، جزء١، ٥٥٧-٥٩١.

سعد، ولاء سمير حسني، الكيال، مختار أحمد السيد، وشراب، نبيلة عبدالرؤوف عبدالله. (٢٠٢٤). التنظيم الانفعالي المعرفي وعلاقته بالاندماج المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية .*المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٧ (٣)، ٧٩-١٣٧.

سيد، أميرة أحمد، عفيفي، صفاء علي أحمد، ورياض، أماني محمد .(2022) .*نواتج التعلم وعلاقتها بالعبء المعرفي والاستراتيجيات الوجدانية المستخدمة في مواقف التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية* (رسالة ماجستير، جامعة عين شمس). المنظومة.

سرور، محمود محمد إبراهيم، الأبيض، عادل عبدالمعطي، وحبيب، رضا رزق إبراهيم. (٢٠٢١). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى عينة من طلبة الجامعة .*مجلة التربية*، ١٩٢ (٤)، ١٢٣١-١٢٦٣.

الشريدة، أمل بنت صالح سليمان. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للذكاء الناجح وعلاقته بالاندماج المعرفي والفهم العميق لدى طالبات جامعة القصيم .*مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٧ (٤)، ١٣-٥٥.

شميله، نجاة موسى الفيتوري. (٢٠٢٣). مستوى الطموح لدى طلبة الدراسات العليا الأكاديمية الليبية فرع مصراته قاعات الجامعة الأسمرية الإسلامية أنموذجا .*مجلة القرطاس*، ٢ (٢٢).

الشوادفي، أماني الشوادفي محمد، النجار، علاء الدين السعيد عبدالجواد، والنجار، حسني زكريا السيد. (٢٠٢٣). التفكير الإيجابي وعلاقته بالطموح الاكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة .*مجلة كلية التربية*، ١١٠، ١٦٧-١٨٨.

صقر، السيد أحمد محمود، جندي، أحمد عادل عبدالرازق سليمان، وأبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم. (٢٠١٩). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس والطموح الاكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة كلية التربية*، ١٩(١)، ٢٨٥-٣١٢.

طه، رياض سليمان السيد، وعباس، أحمد عباس منشاوي. (٢٠٢٢). دور الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية .*المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢ (١١٤)*، ٣٥١-٤١٤.

عبدالغني، إسلام أنور وسعيد، نسرين محمد. (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز "النموذج السداسي ٢ "X3 والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص .*مجلة كلية التربية، ٣٤(٣)*، ١-٨٣.

عبدالله، سهام رمضان عواد. (٢٠٢٣). الطموح الأكاديمي واليقظة العقلية في ضوء مستوى التفكير الإيجابي لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٢٩، ٦٠٣-٦٣٦.

عبدالله، محمد الكبير مكي. (٢٠٢٥). مستوى الطموح وعلاقته بمركز الضبط "الداخلي – الخارجي" لدى طلبة الأقسام العربية بالمعهد العالي لإعداد المعلمين بأنجمينا – تشاد .*مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ٤٥ (٢)*، ٨٠١-٨٥٦.

العرادي، محمد راضي ياسر والعنكوشي، حليم صخيل مالك (٢٠٢٢). الإندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة نسق*. ٣٦ (٢)، ٥٦٧-٥٨٧.

عمارة، إسلام عبدالحفيظ محمد. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لمستوى الطموح الأكاديمي وصورة الأستاذ الداعم كما يدركها الطلاب في التنبؤ بقلق الاختبار .*المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠ (١٠٧)، ٣٥-٧٤.*

محمد، مروة إبراهيم الششتاوي. (٢٠٢٣). مستوي الطموح وعلاقته بالتدفق النفسي لدى طلبة البرامج المميزة والعادية بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة .*مجلة البحث العلمي في التربية،* ٢٤ (٨)، ١٢٧-١٦٥.

محمد، شحته عبدالمولى عبدالحافظ (٢٠١٧). الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي) لدى طلاب الجامعة .*رسالة التربية وعلم النفس*، ٥٧، ١٠٣-١٣٣.

المشيخي، غالب محمد، ومخيمر، هشام محمد إبراهيم .(2009) .*قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف* (رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة). مسترجع من

المهدي، سمية الخليفة محمد. (٢٠٢٠). العلاقة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي وفقا للاقتصاد المعرفي: دراسة ميدانية لطلاب كلية التربية – جامعة البطانة .*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦، ١٩٧-٢٢١.

آل معدي، خديجة بنت عبود، ودخيل الله، خزام سعيد (٢٠٢٣). الثقة الانفعالية وعلاقتها بالاندماج المعرفي الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك خالد بأبها .*مجلة التربية، ٢٠٠ , (٣)*، ٢٥٥-٢٨٩.

منتصر، مسعودة، والعيس، إسماعيل. (٢٠١٢). استعمال الاستراتيجيات الوجدانية وعلاقتها بالتعلم المدرسي لدى تلاميذ المستوى الثانوي في ضوء بعض المتغيرات .*دراسات في علم الارطوفونيا وعلم النفس العصبي*، (٢)، ٧-٢٨.

النادي، هبة فتحي. (٢٠٢١). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من أبناء المطلقين في ضوء بعض المتغيرات (دراسة إرتباطية مقارنة) .*مجلة الإرشاد النفسي*، ٦٣ (٦٨)، ٣٣٠-٣٧٠.

Abbott, A. (2023). Academic Ambition. *The American Sociologist*, *54*(4), 524–534.

Abdelghani, Islam Anwar, & Saeed, Nesreen Muhammad. (2018). Causal modeling of achievement goal orientations (the 2x3 model), cognitive engagement, and academic achievement in light of gender and specialization variables. *Journal of the Faculty of Education,* 34(3), 1–83.

Abdullah, Muhammad Al-Kabir Maki. (2025). The level of ambition and its relationship to the locus of control (internal–external) among students of Arabic departments at the Higher Institute for Teacher Preparation in N'Djamena, Chad. *Wadi Al-Nil Journal for Human, Social, and Educational Studies and Research,* 45(2), 801–856.

Abdullah, Siham Ramadan Awad. (2023). Academic ambition and mindfulness in light of the level of positive thinking among female students of Qassim University. *Journal of Educational Sciences and Humanities Studies,* 29, 603–636.

Abu Al-Aish, Haya Suleiman Mahmoud. (2017). Future anxiety and its relationship to the level of academic ambition among university students: A field study in scientific and literary colleges at the University of Hail, Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 18(4), 97–133.

Abu Hashim, Al-Sayyid Muhammad. (2020). The construct validity of the Affective Strategies in Learning Scale among university students. *The Educational Journal,* 34(134), 63–94.

Alam, A., & Mohanty, A. (2024). Framework of Self-Regulated Cognitive Engagement (FSRCE) for sustainable pedagogy: a model that integrates SRL and cognitive engagement for holistic development of students. *Cogent Education, 11*(1).

Al-Halabiya, Soha Tarek Dawood, & Al-Halabiya, Fadwa Abdullah Yusuf. (2021). Social intelligence and its relationship to the level of academic ambition among Palestinian university students. *Journal of the Faculty of Education,* 37(10), 509–533.

Al-Hayani, Saleh Muhammad Fathi. (2023). Self-defeat and its relationship to academic ambition among students of the University of Mosul. *Iraqi University Journal,* 64(2), 580–593.

Al-Maadi, Khadijah bint Aboud, & Dukhayl Allah, Khazam Said. (2023). Emotional confidence and its relationship to academic cognitive engagement among female students of King Khalid University in Abha. *Journal of Education,* 200(3), 255–289.

Al-Mahdi, Somaya Al-Khalifa Muhammad. (2020). The relationship between psychological security and academic ambition level according to the knowledge economy: A field study of students of the Faculty of Education – University of Al-Butana. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 16, 197–221.

Al-Mushaikhi, Ghalib Muhammad, & Mokhimer, Hisham Muhammad Ibrahim. (2009). Future anxiety and its relationship with self-efficacy and level of ambition among a sample of Taif University students (Doctoral dissertation, Umm Al-Qura University, Makkah).

Al-Nadi, Heba Fathi. (2021). Self-esteem and its relationship to the level of ambition among children of divorced parents in light of some variables (A correlational comparative study). *Journal of Psychological Counseling,* 63(68), 330–370.

Al-Shawadfi, Amani Al-Shawadfi Muhammad, Al-Naggar, Alaa Al-Din Al-Saeed Abdeljawad, & Al-Naggar, Hosni Zakaria Al-Sayyid. (2023). Positive thinking and its relationship to academic ambition among general secondary school students. *Journal of the Faculty of Education,* 110, 167–188.

Al-Shuraida, Amal bint Saleh Sulaiman. (2023). The relative contribution of successful intelligence and its relationship to cognitive engagement and deep understanding among female students of Qassim University. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences,* 47(4), 13–55.

Al-Zaydi, Qahtan Muhammad Abbas, & Hamid, Salem Khalaf. (2022). The level of academic ambition among university students. *Al-Farahidi Journal of Arts,* 14(51), Part 1, 557–591.

Amara, Islam Abdel-Hafiz Muhammad. (2020). The relative contribution of academic ambition level and perceived supportive professor image in predicting test anxiety. *Egyptian Journal of Psychological Studies,* 30(107), 35–74.

Barlow, A., & Brown, S. (2020). Correlations between modes of student cognitive engagement and instructional practices in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education, 7*(1).

Ben Khalifa, Fatima. (2023). Academic ambition and its relationship to mindfulness among university students. *Al-Muqaddimah Journal for Human and Social Studies,* 8(1), 334–355.

Burke, R. A., Jirout, J. J., & Bell, B. A. (2025). Understanding Cognitive Engagement in Virtual Discussion Boards. *Active Learning in Higher Education, 26*(1), 157-176.

Davis, H. A., Chang, M.-L., Andrzejewski, C. E., & Poirier, R. R. (2014). Examining relational engagement across the transition to high schools in three US high schools reformed to improve relationship quality. *Learning Environments Research, 17*(2), 263–286.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Gallego -Villardón-, L., & Yániz, C. (2014). Psychometric characteristics of the EEAA (Scale of Affective Strategies in the Learning Process). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(3), 693–716.

Goswami, N. & Singh, S. (2020). Academic aspiration and achievement. *International Journal of Advanced Research in Commerce, Management & Social Science,* 3(1), 52-56.

Guo, L., Du, J., & Zheng, Q. (2023). Understanding the Evolution of Cognitive Engagement with Interaction Levels in Online Learning Environments: Insights from Learning Analytics and Epistemic Network Analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 39*(3), 984-1001.

Hadhour, Tarek Ali. (2023). Cognitive-psychological engagement and its relationship to learning styles among university students. *Tikrit University Journal for Humanities,* 30(4), 350–371.

Hassan, Raghad Talib. (2023). Academic passion and its relationship to cognitive engagement among female middle school students. *Journal of Sustainable Studies,* 5(1), 1667–1689.

Heng, K. (2014). The Relationships between Student Engagement and the Academic Achievement of First-Year University Students in Cambodia. *The Asia - Pacific Education Researcher, 23*(2), 179-189.

Hui, H. B., & Mahmud, M. S. (2023). Influence of game-based learning in mathematics education on the students' cognitive and affective domain: A systematic review. *Frontiers in psychology*, *14*, 1105806.

Ifadah, M., Aimah, S., & Santoso, H. D. (2023). Affective Learning Strategies Less-Applied by Students: How to Elevate?. In *Proceedings of the 1st Lawang Sewu International Symposium on Humanities and Social Sciences 2022 (LEWIS 2022)* (Vol. 758, p. 331). Springer Nature. 10.2991/978-2-38476-078-7_34

Ismail, Dina Ahmed Hassan. (2025). Motivation regulation strategies predicting academic engagement among high school students. *Journal of the Faculty of Education,* 91(1), 957–1023.

Jiménez, L., Garcia, A. J., López-Cepero, J., & Saavedra, F. J. (2018). The brief-ACRA scale on learning strategies for university students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *23*(1), 63-69.

Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). On the value of aiming high: The causes and consequences of ambition. *Journal of Applied Psychology, 97*(4), 758–775.

Kenioua, M. (2018). Future anxiety and its relationship to level of aspiration among physical education students. *Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques*, *7*(2), 328-338.

Kiema-Junes, H., Hintsanen, M., Soini, H., and Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. *Electron. J. Res. Educ.* 18, 77–100.

Kuo, Y. K., Batool, S., Tahir, T., & Yu, J. (2024). Exploring the impact of emotionalized learning experiences on the affective domain: A comprehensive analysis. *Heliyon*, *10*(1).

Liu, S., Liu, S., Peng, X., Sun, J., & Liu, Z. (2025). Exploring the Interplay of Topic Complexity, Emotional Engagement, and Cognitive Engagement in MOOC Discussions: Using Deep Learning and Topic Modeling. *Journal of Educational Computing Research, 63*(4), 954-987.

Liu, Z., Gao, Y., Yang, Y., Kong, X., & Zhao, L. (2024). Exploring the influence of students' perceptions of face-to-face collaboration on cognitive engagement and learning outcomes in collaborative programming. Acta Psychologica, 248, 104393.

Lyu, L., & Hu, J. (2025). Teacher Support for Students' Reading Performance: The Mediating Role of Emotional and Cognitive Engagement. *SAGE Open, 15*(2

Mohamed, Marwa Ibrahim El-Sheshtawy. (2023). Level of ambition and its relationship to psychological flow among students of distinguished and regular programs at the Faculty of Specific Education, Mansoura University. *Journal of Scientific Research in Education,* 24(8), 127–165.

Mohamed, Shehta Abdel-Mawla Abdel-Hafiz. (2017). Affective strategies in learning processes in light of learning styles (deep/surface) among university students. *Journal of Education and Psychology,* 57, 103–133.

Moriña Díez, A. (2022). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27 (3), 1-27.

Muntasir, Masouda, & Al-Ais, Ismail. (2012). The use of affective strategies and their relationship to school learning among secondary school students in light of some variables. *Studies in Orthophony and Neuropsychology,* (2), 7–28.

Nadif, B. (2025). Unveiling the Relationships between Language Learning Strategies and Academic Achievement among Moroccan EFL University Students. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 14*(1), 20-37.

Nelson, J. S., Pender, D. A., Myers, C. E., & Sheperis, D. (2020). The effect of affect: Krathwohl and Bloom's affective domains underutilized in counselor education. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, *13*(1), 1.

Nurhayati, P., Fu'adiah, D., & Yustiana, Y. R. (2023). Developing affective learning strategies for science education: A literature review. *Jurnal Pijar MIPA, 18*(6), 879–885.

Paniagua, W.G.C.; Epiquen, A.C.; Gago, D.O. (2020). Effects of Cognition, Meta-Cognition and Social Affective Strategies through application of the module "Learning to Learn" in University Students. *Revista Brasileira de Educação Do Campo,* 5: 1–16.

Potgieter, M. L., Filmalter, C., & Maree, C. (2025). Teaching, learning and assessment of the affective domain of undergraduate students: A scoping review. *Nurse education in practice*, *86*, 104417.

Resta, E., Ellenberg, M., Kruglanski, A. W., & Pierro, A. (2023). The ambitionscale: Italian and English validation. [Unpublished manuscript].

Rizq, Azza Hassan Muhammad. (2020). Mindfulness as a mediating variable in the relationship between level of ambition and future anxiety among university students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences,* 14(5), 373–500.

Saad, Walaa Samir Hosni, Al-Kayyal, Mokhtar Ahmed Al-Sayyid, & Sharab, Nabila Abdel-Raouf Abdullah. (2024). Cognitive emotional regulation and its relationship to school engagement among secondary school students. *International Journal of Research in Educational Sciences,* 7(3), 79–137.

Santana-Quintana, MC. (2024). Analysis of the affective language learning strategies of university students and their possible impact on their anxiety levels. *REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGIA, 43 (2).*

Saqr, Al-Sayyid Ahmed Mahmoud, Gendy, Ahmed Adel Abdel-Razek Suleiman, & Abu Shaqqa, Saada Ahmed Ibrahim. (2019). Positive thinking and its relationship to self-confidence and academic ambition among preparatory stage students. *Journal of the Faculty of Education,* 19(1), 285–312.

Sayed, Amira Ahmed, Afifi, Safaa Ali Ahmed, & Riyad, Amani Muhammad. (2022). Learning outcomes and their relationship to cognitive load and affective strategies used in learning situations among general diploma in education students (Master's thesis, Ain Shams University). *Al-Manzuma.*

Shamila, Najat Musa Al-Fitouri. (2023). The level of ambition among Libyan postgraduate students at Misrata Branch, Al-Asmarya Islamic University as a model. *Al-Qurtas Journal,* 2(22).

Sorour, Mahmoud Muhammad Ibrahim, Al-Abyad, Adel Abdel-Moaty, & Habib, Reda Rizk Ibrahim. (2021). Academic ambition and its relationship to university engagement among a sample of university students. *Journal of Education,* 192(4), 1231–1263.

Taha, Riyad Suleiman Al-Sayyid, & Abbas, Ahmed Abbas Menshawi. (2022). The role of academic ambition and academic inclination in perceived academic quality of life and academic achievement among education faculty students. *Egyptian Journal of Psychological Studies,* 32(114), 351–414.

Taleb, Sabrin Salah. (2019). A training program based on affective learning strategies and its effect on mental motivation and academic well-being among female students at Qassim University. *Annals of the Faculty of Arts, Ain Shams University,* 47, 1–58.

Van Uden, J; Ritzen, H & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, (37), 21-32.

Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among Kenyan secondary school students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 9(2), 61-72.

Yun, H., & Park, S. (2018). Building a structural model of motivational regulation and learning engagement for undergraduate and graduate students in higher education. *Studies in Higher Education*, *45*(2), 271–285.

Žindžiuvienė, I. E. (2019, May). Development of metacognitive and socio-affective strategies in EFL classes at secondary schools. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2, 481-491.