

الاهتمام الظرفي وعلاقته بالرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة

ناهده وليد سامي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

nahidawaled@uomustansiriyah.edu.iq

مستخلص البحث

كان هدف البحث التعرف على:

- 1- الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة.
 - 2- دلالة الفروق الاحصائية الاهتمام الظرفي تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة)
 - 3- الرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة.
 - 4- دلالة الفروق الاحصائية الرفاهية الذاتية تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة)
 - 5- العلاقة ذات الدلالة الاحصائية بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة.
- ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة ما يأتي:-
- تم تبني مقياس الاهتمام الظرفي اعداد (Linnenbrink-Garcia et al, 2010) ولذي يتكون من (17) فقرة، كذلك تم اعداد مقياس الرفاهية الذاتية والذي يتكون من (20) فقرة، إذ سوف تطبق الباحثة المقياس على عينة قوامها (265) من طلبة قسم الارشاد ولكلا الجنس وللمرحلتين (الثانية-الرابعة) وبواقع (159) طالبة و(106) طالب للعام الدراسي 2025-2026، وظهرت النتائج مايلي:
- 1- ان طلبة الجامعة بشكل عام يتمتعون بالاهتمام الظرفي وعدم وجود فروق بالنسبة للجنس والمرحلة.
 - 2- ان طلبة الجامعة بشكل عام لديهم مستوى جيد من الرفاهية الذاتية وعدم وجود فروق بالنسبة للجنس والمرحلة.
 - 3- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة.
- الكلمات المفتاحية : الاهتمام الظرفي، الرفاهية الذاتية، طلبة الجامعة.

Situational attention and its relationship to subjective well-being among university students

Nahida Waleed Sami

Al-Mustansiriya University / College of Education

Abstract

The present study aimed to identify:

1. The level of situational interest among university students.
2. The statistical significance of differences in situational interest according to the variables of gender and academic stage.
3. The level of subjective well-being among university students.
4. The statistical significance of differences in subjective well-being according to the variables of gender and academic stage.
5. The statistically significant relationship between situational interest and subjective well-being among university students.

To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the Situational Interest Scale developed by Linnenbrink-Garcia et al. (2010), which consists of 17 items. In addition, a Subjective Well-Being

Scale consisting of 20 items was developed by the researcher. The instruments were administered to a sample of 265 students from the Department of Counseling, representing both genders and the second and fourth academic stages. The sample included 159 female students and 106 male students during the academic year 2025–2026.

The findings revealed the following:

1. University students generally demonstrated a high level of situational interest, with no statistically significant differences according to gender or academic stage.
2. University students generally exhibited a good level of subjective well-being, with no statistically significant differences according to gender or academic stage.
3. A positive statistically significant correlation was found between situational interest and subjective well-being among university students.

Keywords: Situational Interest, Subjective Well-Being, University Students.

الفصل الاول

التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث: The Research Problem

تشير دافعية الطلبة وانخراطهم في المواقف التعليمية من القضايا الرئيسة التي حظيت باهتمام متزايد في ميدان علم النفس التربوي، وان أحد المتغيرات النفسية المهمة التي تسهم في توجيه انتباه المتعلم وتعزيز تفاعله المعرفي والانفعالي مع المحتوى الدراسي هو الاهتمام الظرفي (Hidi S. &, 2006, p. 10)

إذ أن الاهتمام الظرفي يؤدي دور محوري في تحسين التعلم وزيادة الفهم وتعزيز الانخراط في الأنشطة التعليمية، إذ يسهم في رفع مستوى الانتباه والتركيز ويحفز المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع المعلومات الجديدة (Schiefele, 1992, p. 212) كما بينت دراسات روتجانز وشميدت أن الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الاهتمام الظرفي يحققون نواتج تعلم أفضل مقارنة بأقرانهم ذوي الاهتمام المنخفض، في حين يؤدي ضعف الاهتمام الظرفي إلى انخفاض الدافعية وقلة المشاركة الصفية (Rotgans, 2011, p. 67)

على الرغم من هذه الأهمية تشير الملاحظات الميدانية في البيئة الجامعية إلى وجود تباين واضح في مستويات الاهتمام الظرفي لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي والتربوي ولا سيما أثناء المحاضرات النظرية، إذ يلاحظ انخفاض مستوى التفاعل والانخراط لدى بعض الطلبة الأمر الذي قد يؤثر سلباً في اكتسابهم للمعارف والمهارات الإرشادية اللازمة لممارسة المهنة مستقبلاً، وتزداد خطورة هذه المشكلة في تخصص الإرشاد كونه يتطلب مستوى عالية من الانتباه والتفاعل المعرفي والانفعالي والقدرة على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

وان ضعف توظيف الأنشطة التفاعلية وقلة ربط المحتوى الدراسي بالمواقف التطبيقية الواقعية قد يسهم في انخفاض مستوى الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة مما ينعكس سلباً على دافعتهم للتعلم ومستوى مشاركتهم في الموقف التعليمي (Schraw, 2001, p. 214) وعلى الرغم من تناول العديد من الدراسات لمفهوم الاهتمام الظرفي إلا أن الدراسات التي تناولت هذا المتغير لدى طلبة أقسام الإرشاد النفسي والتربوي، ولا سيما في البيئة الجامعية العراقية ما تزال محدودة وانطلاقاً من ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى التعرف على مستوى الاهتمام الظرفي لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي والتربوي وعلاقته بالرفاهية الذاتية والكشف عن طبيعة هذا الاهتمام في المواقف التعليمية الجامعية، بما يسهم في توفير مؤشرات علمية تساعد في تحسين الممارسات التدريسية وتعزيز دافعية الطلبة وانخراطهم في تعلم المقررات الإرشادية، وتمثلت مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: هل يوجد علاقة بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة؟

ثانياً: أهمية البحث Importance Research

تستمد هذا الدراسة أهميتها من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية

- 1- تناولها لمفاهيم حديثة من مفاهيم علم النفس الايجابي وهو الاهتمام الظرفي وكذلك تناولها مفهوم الرفاهية الذاتية.
- 2- ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم الاهتمام الظرفي وعلاقتها الرفاهية الذاتية.
- 3- تسليط الضوء على مفهوم الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة لما له من أهمية في زيادة وعيهم بنفسه ولدراسة الاهتمام الظرفي بالمستوى الفكري للطلبة.
- 4- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في, التوعية بضرورة إعداد برامج تدخل مبكر لتحسين الجوانب الصحية في الشخصية لدى الطلبة.
- 5- توجيه انتباه الباحثين لمزيد من الدراسات التي تتناول الاهتمام الظرفي وخاصة طلبة الجامعة.
- 6- توجيه انتباه القائمين على رعاية الطلبة إلى أهمية عقد المزيد من الندوات التوعوية والتنقيفية لنشر ثقافة الوعي لزيادة من الرفاهية الذاتية.
- 7- دعوة الباحثين إلى اعداد المزيد من البرامج الإرشادية الوقائية للطلبة المحتمل تعرضهم لضعف الاهتمام الظرفي.

ثالثاً: أهداف البحث: Aims of Research

يهدف البحث الحالي التعرف علي:-

- 1- الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة.
- 2- دلالة الفروق الاحصائية الاهتمام الظرفي تبعاً لمتغير (الجنس, المرحلة)
- 3- الرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة.
- 4- دلالة الفروق الاحصائية الرفاهية الذاتية تبعاً لمتغير (الجنس, المرحلة)
- 5- العلاقة ذات الدلالة الاحصائية بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: حدود البحث: Limitations of Research

الحدود المكانية : الجامعة المستنصرية / كلية التربية

الحدود الزمانية: لسنة 2025-2026

الحدود البشرية: تحدد البحث بطلبة الجامعة من قسم الارشاد والتوجيه التربوي ومن كلا الجنسين وللمرحلتين الثانية والرابعة, وللدراسة الصباحية والمسائية.

خامساً: تحديد المصطلحات: Terms Definition

اولاً: الاهتمام الظرفي: Situational Interest عرفه

• (Hidi & Renninger, 2006)

بأنه حالة عاطفية تشمل مشاعر التحفيز والوعي والانتباه والتركيز وهو عامل رئيسي في دافعية التعلم ويتكون من ثلاث مكونات هي:

- 1- الاهتمام الظرفي المثار (ST): يمكن أن يبدأ الاهتمام الظرفي المثار عملية تنمية الاهتمام من خلال لفت انتباه الطلاب إلى مواد الدورة؛ ومع ذلك، تحتاج هذه التجربة إلى أن تتحول إلى اهتمام فردي

2- والشعور بالاهتمام الظرفي المستمر (SMF): يشارك الاهتمام الظرفي المستمر في عملية تحويل الاهتمام الظرفي المثار إلى اهتمام فردي، وبالتالي عندما لا تدعم العوامل البيئية الاهتمام الظرفي المثار يمكن سحبه ويجب أن تدعمه البيئة ويتحول إلى شكل من أشكال الاهتمام الظرفي المستمر، إذ يتطور الاهتمام الظرفي المستمر من خلال آليتين تعتمدان على الشعور والقيمة.

3- قيمة الاهتمام الظرفي المستمر (SMV): يرتبط الشعور بالاهتمام الظرفي المستمر بالمشاعر الإيجابية كالممتعة والحماس التي يثيرها المحتوى التعليمي، في المقابل ترتبط القيمة بالاهتمام الظرفي المستمر بالاعتقاد بأن المحتوى التعليمي ذو مغزى وأهمية (Hidi S. &, 2006, p. 30)

التعريف النظري :: ستتبنى الباحثة تعريف ونظرية (Hidi & Renninger, 2006)

التعريف الاجرائي :: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات مقياس (Linnenbrink-Garcia et al, 2010)

ثانيا: الرفاهية الذاتية : subjective well-being عرفها

• (Michalos 1980)

بانها تقييم الفرد لحياته في جميع المجالات وبشكل أكثر تحديداً "التقييمات المعرفية والعاطفية للفرد" (Michalos, 1980, p. 230)

التعريف النظري :: ستتبنى الباحثة تعريف ونظرية (Michalos 1980)

التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات المقياس المعد من قبل الباحثة.

الفصل الثاني

الاطار النظري

اولاً:الاهتمام الظرفي: Situational Interest

يؤدي الاهتمام الظرفي دور مهم في عملية التعلم والتعليم، ووفقاً لروتجانز وشميدت، إذا كان لدى الطلبة اهتمام قليل بدورة ما فإنهم يتعلمون منها بشكل أقل والعكس صحيح، لذلك، تظهر البحوث التربوية حول الاهتمام أن الاهتمام الظرفي يؤثر إيجاباً على التعلم كما يحفز الاهتمام الظرفي المتعلمين على التفاعل مع المعلومات الجديدة ويؤدي دور مهم كمتغير تحفيزي يثير مشاعر المتعة ويزيد من الانتباه (Rotgans, 2011, p. 69)

إذ تم قبول الاهتمام كمتغير نفسي وتم تفسيره ببنية ثلاثية المستويات: 1- الاهتمام الفردي: الاهتمام كسمة شخصية، 2- الاهتمام الظرفي: الاهتمام الذي ينشأ في بيئة التعلم، و3- الاهتمام كحالة نفسية (Krapp, 1992, p. 10) وبالتالي يرتبط الاهتمام في المقام الأول بالسمات الشخصية، إذ يمكن اقتراح أنه يمكن تحسين الاهتمام من خلال تصميم بيئات تعلم مثيرة للاهتمام للحفاظ على الاهتمام الظرفي وتحويله إلى حالة نفسية، إذ يتم تفسير تطور الاهتمام هذا بناء على نظرية من أربع مراحل لتطور الاهتمام، في هذه النظرية ارتبط الاهتمام بعوامل فردية وظرفية (Hidi S. &, 2006, p. 42) ركز النظرية على بعد الاهتمام الظرفي الذي يتأثر بشكل كبير بالعوامل البيئية ووفقاً لنظرية المراحل الأربع لتطور الاهتمام ينشأ الاهتمام في المقام الأول من موقف يجذب انتباه الفرد ثم يظهر الاهتمام الظرفي عندما يدعم المحيط الاهتمام الأولي، ويؤدي الانتباه الظرفي إلى الاهتمام الفردي الذي يصبح بدوره اهتمام فردي متقدم، وتساهم البيئات التعليمية وسمات المتعلم كالعواطف والاستقلالية وتحديد الشخصية والتكنولوجيا والعمل الجماعي والأنشطة العملية والمحاضرات التعليمية والابتكارات والشعور بالملكية والاتساق الشخصي في تحويل الاهتمام الظرفي المثار إلى اهتمام ظرفي مستدام

(Renninger, 2019, p. 3) لذا ينبغي أولاً إثارة الاهتمام الظرفي لتحقيق الاهتمام الفردي، بعبارة أخرى يشير الاهتمام الظرفي شرط

أساسي لتنمية الاهتمام الفردي وبالتالي يمكن القول إن التركيز على الاهتمام الظرفي يؤدي دور هام في تنمية اهتمام الفرد بموقف معين، إذ

يحدث الاهتمام الظرفي أثناء تفاعل الفرد مع موقف ما مثل موضوع أو حدث أو فكرة (Knogler, 2015, p. 41) أكدت الدراسات التي تناولت تحفيز الاهتمام الظرفي على أهمية الخصائص البيئية مثل تصميم المهام والأنشطة التي تجرى مع الآخرين الذين يتفاعل معهم الفرد (Renninger, 2019, p. 6) كذلك أفيد أن ألعاب ركوب الدراجات على الهاتف المحمول كان لها تأثير إيجابي على الاهتمام الظرفي, (Pasco, 2017, p. 31) بعبارة أخرى يحدث الاهتمام الظرفي في بيئة محددة تكون فيها الخصائص البيئية فعالة على الرغم من وجود أنواع مختلفة من الاهتمام، مثل الاهتمام بالموضوع والاهتمام الفردي في الأدبيات (Hidi S. , 2000, p. 311)

• نظرية الاهتمام الظرفي (Situational Interest Theory)

سعت نظرية الاهتمام إلى تفسير كيفية تشكل دافعية المتعلم وانخراطه في المواقف التعليمية وقد برز الاهتمام الظرفي بوصفه أحد المكونات الأساسية في هذه النظرية، وتتطلب هذه الرؤية من افتراض مفاده أن الاهتمام لا يعد سمة ثابتة لدى الفرد فحسب بل هو حالة نفسية معرفية تتأثر بدرجة كبيرة بخصائص الموقف التعليمي والسياق الذي يحدث فيه التعلم (Hidi S. &, 2006, p. 60) وقد ميزت الأدبيات التربوية بين نوعين من الاهتمام هما: الاهتمام الظرفي والاهتمام وان الاهتمام الظرفي هو حالة مؤقتة من الانتباه والانخراط المعرفي والانفعالي تنشأ نتيجة خصائص بيئية أو تعليمية محددة مثل أسلوب عرض المحتوى، وطبيعة الأنشطة، وحادثة المعلومات، ودرجة التحدي المعرفي التي يتضمنها الموقف التعليمي (Schraw, 2001, p. 220) وعلى خلاف ذلك ينظر إلى الاهتمام الفردي بوصفه ميلاً داخلياً مستقر نسبياً يتطور عبر الزمن نتيجة التفاعل المستمر مع موضوع معين. وقد أسهمت نظرية تطور الاهتمام في إرساء الإطار النظري الأشمل لفهم الاهتمام الظرفي، إذ افترضت أن الاهتمام يمر بسلسلة من المراحل النمائية تبدأ بالاهتمام الظرفي وتنتهي بالاهتمام الفردي المتطور، وترى هذه النظرية أن الاهتمام الظرفي يعد المدخل الأولي لعملية التعلم، إذ يثار في بدايته نتيجة مثيرات خارجية في البيئة التعليمية ثم يمكن المحافظة عليه إذا ما استمرت هذه البيئة في توفير خبرات تعليمية ذات معنى وقيمة للمتعلمين وتؤكد النظرية كذلك أن الاهتمام الظرفي لا يقتصر دوره على الجوانب المعرفية فحسب بل يمتد ليشمل الجوانب الانفعالية، إذ يسهم في إثارة مشاعر المتعة والفضول والشعور بالقيمة وهي مشاعر تعد ضرورية لاستمرار التعلم وتحقيق التعلم العميق؛ وعليه، يُنظر إلى الاهتمام الظرفي بوصفه متغيراً تحفيزياً أساسياً يعمل على الربط بين الانتباه والدافعية والتعلم (Hidi S. &, 2006, p. 91)

ثانياً: الرفاهية الذاتية: subjective well-being

• مفهوم الرفاهية الذاتية (SWB)

تشير الرفاهية الذاتية (Subjective Well-Being: SWB) المفهوم العلمي الذي يستعمل للتعبير عن السعادة، إذ تتكون من ثلاثة أبعاد مترابطة ومتمايزة في الوقت نفسه، هي: الرضا عن الحياة، والتأثير الإيجابي، والتأثير السلبي، ويشير الرضا عن الحياة إلى الأحكام المعرفية العامة أو الخاصة التي يصدرها الفرد بشأن جودة حياته، مثل تقييمه لسعادته في الحياة الأسرية أو المدرسية، أما التأثير الانفعالي فيتعلق بمجموعة من الحالات الوجدانية والمزاجية التي تتميز بدرجة من الاستقرار النسبي، إذ يشمل التأثير الإيجابي المشاعر والمزاجات الممتعة المتكررة كالفرح والسرور والابتهاج، في حين يعكس التأثير السلبي خبرات انفعالية غير سارة أو مزعجة، مثل الحزن والتوتر والشعور بالذنب والغضب، (Diener, 2000, p. 37) ويفترض أن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الرفاهية الذاتية يميل إلى إصدار تقييم إيجابي عام لجودة حياته كما يختبر مستويات أعلى من الانفعالات الإيجابية مقارنة بالانفعالات السلبية، وعلى الرغم من شيوع استعمال مصطلحي الرضا عن الحياة والرفاهية الذاتية بصورة متبادلة في العديد من الدراسات فإن الرفاهية الذاتية تعد إطار أكثر شمول لقياس الرفاه الإنساني، وانطلاقاً من أهمية تقويم الرفاه الذاتي قدم عدد من الباحثين نماذج تكاملية للصحة العقلية تتضمن هذه الأبعاد، إذ شدد كل من

(Roeser, 2000, p. 450) على ضرورة تعزيز النمو الاجتماعي والانفعالي الإيجابي داخل النظم الجامعية المعاصرة كذلك إلى

أهمية إدراج المؤشرات الإيجابية مثل الرضا عن الحياة، ضمن أي منظومة تقييم تهدف إلى قياس الرفاه النفسي لدى الشباب بصورة شاملة (Park, 2004, p. 29)

وفي السياق نفسه بينت نتائج الدراسات التجريبية التي تناولت جدوى إدخال الرفاه الذاتي في تقويمات الصحة العقلية أن معرفة مستوى الرفاهية الذاتية لدى الطفل تعد مؤشر أكثر دقة في التنبؤ بأدائه الاجتماعي والتعليمي مقارنة بالاعتماد على مؤشرات علم النفس المرضي وحدها (Greenspoon, 2001, p. 89)

• النظرية التي فسرت الرفاهية الذاتية النظرية التقييمية (Michalos 1980)

تتطلب النظريات التقييمية في تفسير الرفاهية الذاتية من اعتبارها نتاجاً لعملية مقارنة ذهنية يجريها الفرد بين واقعه الحياتي أو ظروفه المعيشية وبين معيار مرجعي قد يكون موضوعياً أو ذاتياً، فكلما تجاوزت الظروف الشخصية للفرد هذا المعيار المرجعي ارتفع مستوى الرفاهية الذاتية لديه والعكس صحيح، وقد تكون هذه المقارنات واعية كما في الأحكام المعرفية المتعلقة بتقييم الحياة أو غير واعية كما هو الحال في العمليات الانفعالية، ووفقاً لذلك تعد المعايير المستعملة في المقارنة محدّدات أساسية لمستوى الرفاهية الذاتية ونتائجها.

وتتضمن النظريات التقييمية إلى اتجاهين فرعيين تبعاً لطبيعة المعيار المعتمد في المقارنة، ففي إطار نظرية البناء الاجتماعي يستعمل الآخرون ولاسيما الأقران بوصفهم معياراً للمقارنة، إذ يفترض أن إدراك الفرد لكونه في وضع أفضل من غيره يرتبط بارتفاع مستوى رفاهيته الذاتية (Michalos, 1980, p. 399) أما في نظرية التكيف ونطاق التردد، فيستند غالباً إلى خبرات الفرد السابقة في تحديد المعيار، إذ يتوقع أن يؤدي تجاوز الظروف الحالية لهذا المعيار إلى مستوى أعلى من الرفاهية الذاتية، كذلك وجود تأثير مركب يتمثل في أن المعيار المرجعي لا يستند إلى الماضي الشخصي للفرد فحسب بل يتشكل أيضاً من مقارنة ظروفه بظروف الآخرين، وفي السياق نفسه ترى نظرية البناء الاجتماعي أن المعيار المرجعي يتمثل في تصورات الفرد عما ينبغي أن تكون عليه الحياة، إذ ينظر إلى الرفاهية الذاتية بوصفها مفهوماً اجتماعياً مشتركاً شبيهاً بمفاهيم مثل العدالة أو الجمال، إذ يوجه عمليات المقارنة الاجتماعية، ووفقاً لهذا المنظور تعكس الرفاهية الذاتية الفجوة بين إدراك الفرد لواقعه الحالي وتصورات المعيارية للحياة المثالية، إذ لا يعتمد معيار المقارنة على الخبرة المباشرة أو المشاعر الآنية وإنما على التصور العام لمعنى الرفاهية الذاتية ذاته

(Meadow HL, 1992, p. 33) وتحظى نظرية التكيف بأهمية خاصة لارتباطها بكيفية تشكل المعايير الفردية، إذ تفترض وجود خط أساس خاص بالرفاهية الذاتية لدى كل فرد يتغير صعوداً أو هبوطاً تبعاً لظروف الحياة والمواقف والتجارب التي يمر بها، وبهذا المعنى تختلف هذه النظرية عن كل من نموذج التوازن الديناميكي ونظرية نقطة الضبط اللذان يركزان على السمات الشخصية بوصفها العامل الرئيس المحدد لخط الأساس، كما تفترض نظرية التكيف أن الأحداث الحياتية الجديدة قد تحدث في بدايتها أثراً إيجابياً أو سلبياً في مستوى الرفاهية الذاتية إلا أن تأثيرها يتضاءل تدريجياً مع مرور الوقت نتيجة عملية التكيف النفسي، فعلى سبيل المثال إذا تجاوزت الأحداث الإيجابية في حياة الفرد المعيار الحالي فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى الرفاهية الذاتية غير أن استمرار هذه الأحداث يقلل من تأثيرها مع الزمن (Michalos, 1980, p. 401)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل استعراضاً للخطوات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، بما في ذلك تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة الممثلة، ووصف أدواتي المستخدمتين، والإجراءات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة الأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

1 - منهج البحث Research Method : أعتمد البحث، الحالي المنهج الوصفي الارتباطي، إذ يقوم على وصف وتفسير وتحديد الظروف القائمة بين الوقائع من خلال جمع البيانات وتبويبها وتفسيرها وتحليلها، فقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

2-مجتمع البحث Research Population "يتكون مجتمع البحث من طلبة الجامعة المستنصرية طلبة قسم الارشاد والتوجيه النفسي للمرحلتين الثاني والرابع للعام الدراسي (2025-2026)، والبالغ عددها (982)، بواقع (460) من الذكور و (522) من الاناث".

3-عينة البحث Research Sample: قامت الباحثة باختيار عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقيّة العشوائية، إذ بلغ مجموع العينة (265)، من طلبة قسم الارشاد للمرحلتين الثاني والرابع ومن كلا الجنسين، بنسبة (27%) من مجتمع البحث، إذ بلغ عدد الطلاب (106) وعدد الطالبات (159).

4- أدوات البحث :

أولاً: مقياس الاهتمام الظرفي

استخدمت الباحثة مقياس الاهتمام الظرفي الذي طوره (Linnenbrink-Garcia, 2010) كأداة لجمع البيانات، يتضمن المقياس (17) فقرة ست منها تهدف إلى قياس الاهتمام الظرفي المثار (ST)، وست منها تهدف إلى قياس الشعور بالاهتمام الظرفي (SMF)، وخمس منها تهدف إلى قياس قيمة الاهتمام الظرفي (SMV)، تم إجراء التكيف لتقديم مقياس الاهتمام الظرفي إلى اللغة العربية تضمنت عملية التكيف الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: تم الحصول على إذن مطوري مقياس الاهتمام الظرفي عبر البريد الإلكتروني.

المرحلة الثانية: قام عدد من الخبراء بترجمة الفقرات الإنجليزية إلى العربية.

المرحلة الثالثة: تم فحص مدى فهم فقرات المقياس مع تسعة من الطلبة يمثلون مجموعة العينة.

تم تكيف المقياس كمقياس ليكرت سباعي النقاط، هي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، محايد، غير موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بدرجة كبيرة، غير موافق بدرجة كبيرة جداً)، وكانت اوزان المقياس (1,2,3,4,5,6,7)، وان أعلى درجة بالمقياس بلغت (119) وأقل درجة بلغت (17)

التحليل الإحصائي للفقرات:

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاهتمام الظرفي: تشير القدرة التمييزية إلى مدى قدرة كل فقرة أو الاختبار ككل على التفرقة بين المفحوصين ذوي الأداء المرتفع وأولئك ذوي الأداء المنخفض، وتستبعد الفقرات التي تقتصر لهذه القدرة أو يتم تعديلها لتحسين أدائها، ولتحليل هذه الخاصية طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (265) طالب وطالبة، إذ تم ترتيب درجاتهم الكلية من الأعلى إلى الأدنى، بعد ذلك تم تحديد المجموعتين المتطرفتين بنسبة 27% من الأفراد لكل مجموعة، إذ ضمت المجموعة العليا (72) طالب وطالبة والمجموعة الدنيا (72) طالب وطالبة، وذلك لاستخراج القدرة التمييزية لكل فقرة، إذ بلغ عدد المجموعتين (144)، ولتحليل الفروق بين المجموعتين على مستوى كل فقرة، استخدمت الباحثة اختبار t لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، إذ اعتبرت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على قدرة الفقرة على التمييز، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات تميزت إحصائياً، إذ تجاوزت قيمتها التائية المحسوبة

القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (142) عند مستوى دلالة (0.05). يوضح الجدول رقم (1) نتائج حساب القدرة التمييزية لجميع فقرات المقياس.

جدول رقم (1) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		الدالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	المحسوبة	الجدولية	
1	5.123	0.456	3.123	1.067	5.645	1,96	دالة
2	6.763	0.456	4.123	1.789	5.889		دالة
3	6.678	1.765	3.432	1.274	3.956		دالة
4	5.367	1.899	2.397	0.196	5.798		دالة
5	5.765	1.987	3.543	1.675	3.834		دالة
6	6.187	0.912	3.298	1.651	5.998		دالة
7	5.323	1.487	4.212	1.354	5.243		دالة
8	6.771	1.232	3.098	1.012	4.698		دالة
9	5.487	1.498	2.554	1.265	4.512		دالة
10	5.187	0.912	3.298	1.651	5.998		دالة
11	6.323	1.487	4.212	1.354	3.243		دالة
12	5.771	1.232	3.098	1.012	5.698		دالة
13	6.487	1.498	4.554	1.265	5.512		دالة
14	5.712	1.265	2.012	1.132	4.776		دالة
15	5.198	0.998	4.843	1.598	4.987		دالة
16	6.876	1.176	4.498	1.354	5.437		دالة
17	5.921	0.712	4.012	1.287	4.998		دالة

حساب ارتباط درجة المكون بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي): يشير هذا الأسلوب الى أهم الطرق المستخدمة لتقييم الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ يعكس صدق الاتساق مدى توافق الفقرة مع المكون الذي تنتمي إليه ولتحديد صدق كل فقرة، اعتمدت الباحثة على معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) بين درجات كل فقرة ودرجات المكون الكلي نظراً لأن درجات الفقرات متصلة ومتدرجة وقد تكونت عينة حساب صدق الفقرات من (265) طالب وطالبة وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (263)، وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الصدق لقياس الظاهرة المستهدفة ويوضح الجدول (2) نتائج معاملات ارتباط الفقرات بالمكونات المقابلة لها

جدول رقم (2) قيم معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لفقرات مقياس الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
الاهتمام الظرفي المثار	6	0,630	الشعور بالاهتمام الظرفي	6	0,580	قيمة الاهتمام الظرفي	5	0,513
		0,549			0,592			0,502
		0,323			0,280			0,352
		0,247			0,523			0,639
		0,454			0,268			0,542
		0,587			0,543			

الخصائص السايكومترية لمقياس الاهتمام الظرفي

■ الصدق: Validity :

أ- الصدق الظاهري:

يشير الصدق الظاهري الى أحد مؤشرات الصدق المهمة ويتم التحقق منه من خلال استشارة عدد من المختصين والخبراء لتقدير مدى تمثيل الفقرات أو العبارات للصفة المراد قياسها وقد اعتمدت الباحثة في مقياس الاهتمام الظرفي على هذا الأسلوب عند إعداد الفقرات، إذ تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالي العلوم التربوية والارشاد النفسي لتقييم مدى صلاحيتها وقدرتها على قياس الاهتمام الظرفي وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس عندما اتفق الخبراء على أن الفقرات تمثل المحتوى المقصود بدقة، وأنها مناسبة لغرض قياس الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة وكانت نسبة الاتفاق (86%)

ثانياً: ثبات المقياس Scales Reliability :

ولاستخراج ثبات المقياس اعتمدت الباحثة طريقتين هما:-

أ- طريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test-Retest :

يتم حساب الثبات من خلال الارتباط بين درجات مجموعة من الطلبة على المقياس عند تطبيقه مرتين بفواصل زمني محدد ولغرض تطبيق هذه الطريقة أعيد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) طالباً وطالبة بعد فترة زمنية بلغت (14) يوم من التطبيق الأول ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجتين وأظهرت النتائج وأن معامل الثبات للمقياس ككل بلغ (0.89)، وهي قيمة تشير إلى استقرار جيد لإجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

ب- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha :

تعد طريقة معامل ألفا كرونباخ مثال لطرق تحليل التباين في حساب معامل الثبات للاختبارات المرجعة إلى التي تعد إحدى طرق تحليل التباين لحساب الثبات للاختبارات غير المعتمدة على السرعة، وقد تم تطبيق هذه الطريقة على درجات العينة الأساسية المكونة من (265) طالب وطالبة، وبلغ معامل ألفا للمقياس ككل (0.87)، وهو ما يعد مؤشراً جيداً على الثبات الداخلي للمقياس ويعكس اتساق الفقرات في قياس الظاهرة المستهدفة.

جدول (3) قيم ثبات مقياس الاهتمام الظرفي بطريقة الاعادة والفا كرونباخ

المجال	اعادة الاختبار	الفا كرونباخ
الاهتمام الظرفي المثار	0,78	0,80
الشعور بالاهتمام الظرفي	0,79	0,81
قيمة الاهتمام الظرفي	0,77	0,85

المقياس بالصيغة النهائية : أظهر التحليل الإحصائي لكل فقرة من فقرات مقياس الاهتمام الظرفي أن المقياس النهائي يتكون من (17) فقرة من نوع الجملة التقريرية، كل فقرة تقابل سبع اختيارات للإجابة (1,2,3,4,5,6,7) من الإجابة التي تعطى عند تعديل الدرجة وبذلك يكون مدى درجات الاستجابة على المقياس ما بين (119) و (17) درجة مع وجود قيمة متوسطة نظرية هو (68) درجة

ثانياً: مقياس الرفاهية الذاتية

لعدم توفر مقياس يمثل عينة البحث، إذ قامت الباحثة باعداد مقياس الرفاهية الذاتية بالاعتماد على الدراسات السابقة والاطر النظرية وفي سبيل إعداد مقياس الرفاهية الذاتية اتبعت الباحثة الخطوات التالية الاطلاع على ومراجعة التوجهات النظرية في مجال الرفاهية الذاتية، والاطلاع على ما توافر من مقاييس واستبيانات وفي ضوء ذلك تمت صياغة (20) فقرة تتضمن خمسة بدائل للإستجابة هي :

تتطبق تماماً = 5 درجات، تتطبق إلى حد ما = 4 درجات، " محايدة = 3 درجات، "لا تتطبق إلى حد ما - درجاتان " لا تتطبق تماماً" - درجة واحدة.

التحليل الإحصائي للفقرات:

القوة التمييزية لفقرات مقياس الرفاهية الذاتية

يشير كابلان وساكوازو (1982) إلى أن تمييز الفقرة يعكس قدرة كل فقرة على التفرقة بين الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في المقياس وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة، ويعرف هذا الأسلوب باسم طريقة المجموعتين الطرفيتين ولتطبيق هذا الأسلوب قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد العينة البالغ عددهم (265) طالب وطالبة وتصحيح استمارات الإجابة بعد ذلك تم ترتيب درجات الأفراد من الأعلى إلى الأدنى لكل نمط على حدة وتم تحديد المجموعتين الطرفيتين بنسبة 27% من الأفراد في كل مجموعة بحيث ضمت المجموعة العليا (71) طالب وطالبة والمجموعة الدنيا (71) طالب وطالبة لحساب القوة التمييزية لكل فقرة، استخدمت الباحثة اختبار تائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمقارنة متوسط درجات المجموعتين على كل فقرة من فقرات المقياس مع اعتبار القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على قدرة الفقرة على التمييز وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة إحصائياً حيث تجاوزت قيمتها التائية المحسوبة القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (253) وبمستوى دلالة (0.05). ويوضح الجدول (4) نتائج حساب القوة التمييزية لجميع فقرات المقياس.

جدول رقم (4) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الرفاهية الذاتية

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	المحسوبة	الجدولية	
1	٤.٨١٢	٠.٤٦٥	٣.١٧٦	١.٤٦٥	٨.٤٦٥	1,96	دالة
2	٤.٣٤٣	٠.٩٩٨	٢.٤٧٦	١.٥٨٧	٨.١٤٣		دالة
3	٤.١٧٦	١.٠٢٣	٣.١٧٦	١.٣١٢	٤.٦٧٦		دالة
4	٣.٣٨٧	١.٣٨٧	٢.٦٤٣	٠.٩٦٥	٣.٦٤٣		دالة
5	٤.٠٣٢	١.٠٩٨	٢.٤٨٧	١.٣٨٧	٦.٥٥٤		دالة
6	٤.٣٧٦	٠.٨٨٧	٢.٢٧٦	١.٤٣١	٩.٨٨٧		دالة
7	٣.٢٧٦	١.٦١٢	٢.٢٤٣	١.٣٥٤	٣.٤٤٣		دالة
8	٤.١١٢	١.٤٧٦	٣.١٢٣	١.٢٩٨	٣.٨٣٢		دالة
9	٣.٥٢٣	١.٤٩٨	٢.٢٩٨	١.١٤٣	٥.٥٩٨		دالة
10	٤.٠٦٥	١.١٨٧	٢.١٤٣	١.٠٤٣	٩.١٤٣		دالة
11	٤.١٨٧	٠.٩١٢	٢.٢٩٨	١.٦٥١	٨.٩٩٨	1,96	دالة
12	٣.٣٢٣	١.٤٨٧	٢.٢١٢	١.٣٥٤	٤.٢٤٣		دالة
13	٣.٧٧١	١.٢٣٢	٢.٠٩٨	١.٠١٢	٧.٦٩٨		دالة
14	٣.٤٨٧	١.٤٩٨	٢.٥٥٤	١.٢٦٥	٣.٥١٢		دالة
15	٣.٧١٢	١.٢٦٥	٢.٠١٢	١.١٣٢	٧.٧٧٦		دالة
16	٤.١٩٨	٠.٩٩٨	٢.٨٤٣	١.٥٩٨	٥.٩٨٧		دالة
17	٣.٨٧٦	١.١٧٦	٢.٤٩٨	١.٣٥٤	٦.٤٣٧		دالة
18	٣.٩٢١	٠.٧١٢	٣.٠١٢	١.٢٨٧	٥.٩٩٨		دالة
19	٤.١٠١	٠.٩٨٥	٢.٨٩٨	١.٢٩٦	٧.٦٨٢		دالة
20	٤.٣٥١	٠.٧٥٢	٢.٩٥٣	١.٠٦٢	١١.١٥٩		دالة

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن جميع القيم التائية المحسوبة ذات دلالة إحصائية مقارنة بالقيم التائية في الجدول عند ثلاثة مستويات دلالة ودرجات الحرية (263)، إذ تتمتع جميع الفقرات في المقياس بقوة تمييزية عالية

الاتساق الداخلي (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: يمكن التحقق من صدق الفقرة من خلال دراسة العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث يشير ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية إلى أن الفقرة تقيس نفس المفهوم الذي يقيسه المقياس ككل ولتحقيق ذلك استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية واعتمدت الدرجة الكلية كمعيار داخلي لتقييم صدق الفقرات، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة البالغة (0.139) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (263)، مما يدل على أن فقرات المقياس تعكس بدقة المجالات التي تنتمي إليها يوضح الجدول (5) نتائج معاملات الارتباط لكل فقرة.

جدول (5) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقياس الرفاهية الذاتية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,513	5	0,592	9	0,681	13	0,647	17	0,681
2	0,502	6	0,470	10	0,643	14	0,503	18	0,643
3	0,352	7	0,695	11	0,612	15	0,681	19	0,612
4	0,639	8	0,560	12	0,725	16	0,552	20	0,725

الخصائص السايكومترية لمقياس الرفاهية الذاتية

أولاً : صدق المقياس : تم التحقق من صدق المقياس الحالي من خلال الاجراءات الاتية:
أ- الصدق الظاهري:

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس الرفاهية الذاتية من خلال تحديد الإطار المفاهيمي للمتغير وصياغة فقراته، إذ تم التأكد من تحقق هذا النوع من الصدق بعد عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والإرشاد النفسي، الذين أقرروا بملاءمتها وصلاحيها لمقياس الرفاهية الذاتية، وكانت نسبة الاتفاق (83%).

ب- صدق البناء (Construct Validity):

إذ تحقق الباحث من صدق البناء من خلال القوة التمييزية والاتساق الداخلي

ثانياً : ثبات المقياس Scales Reliability : تم حساب الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ والاتي:

أ- طريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test-Retest : ولغرض تقدير الثبات باستخدام هذه الطريقة، أعيد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) طالب وطالبة بعد فترة زمنية بلغت (15) يوم من التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وأظهرت النتائج أن قيمة الثبات بلغت (0.78)، وهي قيمة تشير إلى استقرار جيد.

ب- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha : ولاستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة ألفا كرونباخ على استجابات عينة التحليل الإحصائي البالغة (265) استجابة، وأسفرت نتائج التطبيق عن قيمة ثبات بلغت (0.79)، وهي قيمة تعد مقبولة وتشير إلى مستوى مرتفع من الثبات مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

المقياس بصيغته النهائية : أظهر التحليل الإحصائي لكل فقرة من فقرات مقياس الرفاهية الذاتية أن المقياس النهائي يتألف من (20) فقرة من نوع الجملة التقريرية، كل فقرة تقابلها خمس اختيارات متدرجة وعليه فأن من الإجابات لإعطائها في تعديل الدرجات (1,2,3,4,5)، بحيث كان مدى درجات الاستجابة للمقياس بين (20) و (100) درجة، وكان المتوسط النظري (60) درجة.

الفصل الرابع

تفسير النتائج ومناقشتها:

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم الحصول عليها ويفسرها بما يتماشى مع الأهداف المحددة ويناقشها وفقاً للإطار النظري المعتمد في هذه الدراسة والبحوث السابقة، مستخلصاً سلسلة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الاول : التعرف على الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة

ولتحقيق هدف الدراسة، طبقت الباحثة مقياس الاهتمام الظرفي المكون من (17) فقرة على عينة البحث التي بلغت (265) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس بلغ (72.671) درجة وبانحراف معياري مقداره (11.935) وعند اختبار دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (68) درجة، تبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.48)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (264). وتشير هذه النتائج إلى أن طلبة الجامعة في قسم الإرشاد التربوي يتمتعون بمستوى ملحوظ من الاهتمام الظرفي، ويوضح الجدول (6) نتائج هذا التحليل.

جدول (6) الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الاهتمام الظرفي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الاهتمام الظرفي		72,671	11,935	68	3,48	1,96	دالة

تعزو الباحثة هذه النتيجة التي تشير إلى تمتع طلبة الجامعة من قسم الإرشاد التربوي بمستوى مرتفع من الاهتمام الظرفي في ضوء نظرية الاهتمام الظرفي التي قدمتها هيدي وريننغر (Hidi & Renninger, 2006)، والتي تؤكد أن الاهتمام الظرفي ينشأ استجابة لخصائص بيئة التعلم والمواقف التعليمية التي يتعرض لها المتعلم ولا يرتبط بالميول الدائمة بقدر ارتباطه بالمشورات الخارجية الآتية، ووفقاً لهذه النظرية فإن الاهتمام الظرفي يتكون نتيجة تفاعل المتعلم مع عناصر تعليمية تتسم بالجدة، والوضوح، والمعنى، والارتباط بسياق المتعلم، مما يؤدي إلى توجيه الانتباه وزيادة التركيز المعرفي والانخراط في النشاط التعليمي وبناء على ذلك فإن ارتفاع مستوى الاهتمام الظرفي لدى طلبة قسم الإرشاد التربوي يمكن تفسيره في إطار تعرضهم لمواقف تعليمية تتضمن محتوى معرفي مرتبط بطبيعة تخصصهم ويقدم ضمن سياقات تعليمية تستثير الانتباه وتدعم الفهم الأمر الذي يسهم في تفعيل المرحلة الأولى والثانية من نموذج الاهتمام وفق هيدي وريننغر، والمتمثلة في استثارة الاهتمام الظرفي والحفاظ عليه وتشير النظرية إلى أن هذا النوع من الاهتمام، إذ يعد حالة ديناميكية مؤقتة تتأثر بعوامل تنظيم الموقف التعليمي وأساليب العرض والتفاعل داخل البيئة الجامعية وهو ما ينسجم مع النتائج المتحصلة التي تعكس استجابة الطلبة للمشورات التعليمية الراهنة دون افتراض تحولها إلى اهتمام فردي مستقر.

الهدف الثاني : التعرف على الاهتمام الظرفي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري : الجنس (ذكور - أناث) و المرحلة (الثاني - الرابع)

ولتحقيق هذا الهدف، استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري الجنس والمرحلة وقد أظهرت نتائج الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاهتمام الظرفي تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة المحسوبة (1.048)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (3.84). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاهتمام الظرفي تعزى لمتغير المرحلة، حيث بلغت القيمة

المحسوبة (0.11)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (3.84). كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة، ويوضح الجدول (7) هذه النتائج.

جدول رقم (7) نتيجة التحليل التباين الثنائي لدرجات مقياس الاهتمام الظرفي بالنسبة للجنس والمرحلة

الدالة	قيمة ف		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	3,84	1,048	42,022	1	42,023	الجنس
غير دالة		,011	6,99	1	6,87	المرحلة
غير دالة		,546	10,532	2	10,269	الجنس*المرحلة
			9,498	261	3846,666	الخطأ
				263	3866,563	الكلي

يمكن تفسير النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاهتمام الظرفي تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الاهتمام الظرفي تعزى لكل من الجنس والمرحلة الدراسية على حدة، أن الاهتمام الظرفي يتأثر بدرجة أكبر بعوامل تنظيم البيئة التعليمية وطبيعة المحتوى وأساليب العرض ومستوى التفاعل داخل الموقف التعليمي وهي عوامل يفترض أنها تتسم بدرجة عالية من التشابه بين طلبة التخصص الواحد داخل البيئة الجامعية بغض النظر عن اختلاف الجنس أو المرحلة، وعليه فإن تعرض الطلبة من كلا الجنسين وفي مختلف المراحل الدراسية لخبرات تعليمية متقاربة من حيث المحتوى والإجراءات التدريسية يؤدي إلى مستويات متقاربة من الاهتمام الظرفي الأمر الذي يفسر غياب الفروق الإحصائية بين هذه المتغيرات وأن الاهتمام الظرفي يعد حالة معرفية انفعالية مؤقتة تتولد في سياق الموقف التعليمي الراهن ولا تتطلب توافر خصائص نمائية أو فئوية مميزة مما يجعل تأثير متغيري الجنس والمرحلة الدراسية تأثير محدود في هذا النوع من الاهتمام، وبناء على ذلك فإن عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والمرحلة يعكس أن الاهتمام الظرفي لدى الطلبة يتحدد بصورة أساسية من خلال خصائص الموقف التعليمي المشترك وليس من خلال التباينات الفردية أو الأكاديمية المرتبطة بهذه المتغيرات.

الهدف الثالث: التعرف على الرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس بلغ (64.554) درجة، وبانحراف معياري مقداره (18.247) وعند اختبار دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (60) درجة، تبين أن الفرق كان دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (4.155)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (264) وتشير هذه النتائج إلى أن طلبة قسم الإرشاد يتمتعون بمستوى ملحوظ من الرفاهية الذاتية، ويوضح الجدول (8) نتائج هذا التحليل.

الجدول (8) الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الرفاهية الذاتية

الدالة	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المتغير
	الجدولية	المحسوبة					
(0,05)							
دالة	1,96	4,155	60	18,247	64,554	265	الرفاهية الذاتية

وتعزو الباحثة على ضوء النظرية التقييمية (Michalos 1980) بأن تمتع الطلبة بالرفاهية الذاتية يفهم من خلال ما يظهر لديهم من مشاعر إيجابية واستجابات انفعالية مستقرة مثل الإحساس بالأمان النفسي، والتفاؤل، والثقة بالنفس، والقدرة على تجاوز المواقف الصعبة

بطريقة صحية، كما يعكس قدرة الطالب على النظر إلى تجاربه اليومية بمنظور إيجابي وتقديره للحياة الجامعية والاجتماعية بوصفها بيئة داعمة تساعده على النمو والتطور وتتكون الرفاهية الذاتية عادة من عنصرين رئيسيين: أولهما العنصر الانفعالي الذي يتمثل في توازن المشاعر الإيجابية والسلبية، وثانيهما العنصر المعرفي الذي يشمل تقييم الطالب العام لحياته ودرجة الرضا عنها. وتبرز أهمية هذا المتغير في البيئة الجامعية لأنه يشكل أحد المحددات الأساسية للصحة النفسية والسلوكية لدى الطلبة كما يرتبط بقدرتهم على التكيف مع متطلبات المرحلة الجامعية واحتياجات النمو في سن الشباب فالطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الرفاهية الذاتية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية وأكثر ميلاً للمشاركة في الأنشطة الجامعية وأفضل في بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم واساتذتهم مما يعزز من اندماجهم داخل الجامعة واستقرارهم النفسي.

الهدف الرابع: التعرف على الرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - أنثى) و المرحلة (الثاني - الرابع).

لتحقيق هذا الهدف، استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري الجنس والمرحلة وقد أظهرت نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية الذاتية تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة المحسوبة (0.59)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (3.84) كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية الذاتية تعزى لمتغير المرحلة، حيث بلغت القيمة المحسوبة (0.81)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (3.84) كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة، ويوضح الجدول (9) هذه النتائج.

جدول رقم (9) نتيجة التحليل التباين الثنائي لدرجات مقياس الرفاهية الذاتية بالنسبة للجنس والمرحلة

الدلالة	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	المجدولية	المحسوبة				
غير دالة	3,84	059,	49,822	1	49,662	الجنس
غير دالة		0.85	6,762	1	6,369	المرحلة
غير دالة		1,38	65,633	2	65,760	الجنس*المرحلة
			28,563	261	11218,532	الخطأ
				263	11417,699	الكلية

ويمكن تفسير هذه بأن تأثير أحد هذين المتغيرين لا يعتمد على الآخر في تفسير مستوى الرفاهية التي يتمتع بها الطلبة، ويعني ذلك أن الذكور والإناث على اختلاف مراحلهم الجامعية يظهرون مستويات متقاربة من الرفاهية الذاتية دون أن يحدث تباين ناتج عن الجمع بين الجنس والمرحلة معاً فعدم وجود هذا التفاعل يشير إلى أن الرفاهية الذاتية تسير على نمط ثابت بين جميع الفئات المدروسة، إذ لا تؤثر المرحلة الجامعية في مستوى الرفاهية بطريقة تختلف بين الذكور والإناث ولا يؤثر الجنس في الرفاهية بطريقة تختلف باختلاف المرحلة ويحتمل كذلك أن مرحلة الشباب بما تحمله من خصائص نمائية وانفعالية مشتركة تسهم في تقليل الفروق بين الفئات، إذ يمر الشباب عادة بتجارب حياتية وانفعالية متقاربة ويواجهون ضغوطاً متشابهة ويعتمدون على مصادر دعم غالباً ما تكون موحدة مما يجعل الرفاهية الذاتية لديهم تنمو بشكل متشابه عبر مختلف المراحل ومن دون اختلافات تفاعلية بين الذكور والإناث.

الهدف الخامس : التعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة
لغرض التعرف على العلاقة بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة من قسم الارشاد، تم حساب العلاقة الارتباطية وفقاً لمعامل بيرسون، إذ تبين أن معامل الارتباط دالة إحصائياً كما موضحة في الجدول (10) .

جدول (10) يبين معامل الارتباط المحسوبة بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة

المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	الدالة
الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتي.	0,434	263	دالة

تشير نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة من قسم الإرشاد التربوي، ويفهم هذا الارتباط على أن زيادة مستوى الاهتمام الذي يبديه الطلبة تجاه المواقف التعليمية يرتبط بارتفاع مستوى شعورهم بالرضا العام والتوازن النفسي الإيجابي داخل البيئة الجامعية، فكلما كان الطلبة أكثر اندماج وتركيز في الأنشطة التعليمية كانوا أكثر قدرة على التفاعل الإيجابي مع خبراتهم الأكاديمية الأمر الذي ينعكس على تقييمهم الذاتي لجودة حياتهم الجامعية كذلك ان الاهتمام بالموقف التعليمي يسهم في تقليل مشاعر الملل والتشتت ويعزز الشعور بالإنجاز والكفاءة الذاتية لدى الطلبة مما يؤدي إلى تحسن حالتهم الانفعالية وإحساسهم بالارتياح النفسي ويلاحظ أن الطلبة الذين يظهرون مستويات أعلى من الاهتمام الظرفي يكونون أكثر ميل للمشاركة الفاعلة داخل القاعة الدراسية وأكثر تفاعل مع متطلبات الدراسة وهو ما يساعدهم على بناء خبرة جامعية أكثر إيجابية.

الاستنتاجات: Conclusio

- 1 - ان طلبة الجامعة بشكل عام يتمتعون بالاهتمام الظرفي
- 2- وعدم وجود فروق بالنسبة للجنس والمرحلة على مقياس الاهتمام الظرفي
- 3- ان طلبة الجامعة بشكل عام لديهم مستوى جيد من الرفاهية الذاتية
- 4- وعدم وجود فروق بالنسبة للجنس والمرحلة على مقياس الرفاهية الذاتية
- 3-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاهتمام الظرفي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

التوصيات: Recommendations

- 1- بتصميم المواقف التعليمية في قسم الإرشاد التربوي بما يتضمن أنشطة تفاعلية ودراسات حالة واقعية ومواقف تطبيقية مرتبطة بمجال الإرشاد لما لذلك من دور في رفع مستوى اهتمام الطلبة بالمحتوى الدراسي وتعزيز شعورهم بالرضا والاندماج النفسي داخل البيئة الجامعية.
- 2-أخذ الجوانب الانفعالية والنفسية للطلبة بعين الاعتبار عند تخطيط الأنشطة التعليمية من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة وآمنة نفسياً تسهم في زيادة الاهتمام بالمواقف التعليمية وتنعكس إيجاباً على مستوى الرفاهية الذاتية لدى الطلبة
- 3-استخدام أساليب تدريس متنوعة وغير نمطية مثل التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشكلات، والعصف الذهني، لما لها من أثر في الحد من الملل الأكاديمي وزيادة مستوى الاهتمام الظرفي وبالتالي دعم التوازن النفسي الإيجابي لدى الطلبة.
- 4-توفير مناخ تعليمي يشجع على التفاعل الإيجابي بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية ويعزز المشاركة الصفية والحوار البناء لما لذلك من دور في رفع مستوى الاهتمام بالموقف التعليمي وتعزيز الشعور بالانتماء والرضا النفسي لدى طلبة قسم الإرشاد.
- 5-تفعيل البرامج الإرشادية داخل القسم التي تهدف إلى تنمية مهارات التكيف الأكاديمي والانفعالي لدى الطلبة بما يسهم في رفع مستوى اهتمامهم بالمواقف التعليمية ويعزز في الوقت ذاته مستوى الرفاهية الذاتية لديهم.

المقترحات:

- 1-اجراء دراسة تعرف العلاقة بين الاهتمام الظرفي ومتغيرات اخرى (التفاؤل ، سمات الشخصية مستوى الطموح ، اساليب المرح ، المرونة العقلية).
- 2-اجراء دراسة تطويرية حول الرفاهية الذاتية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية لمعرفة مدى تطورها خلال التقدم في العمر .

References

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. , . pp. 34-43.
- Green spoon, P. &. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. Social Indicators Research, 54, . pp. 81-108.
- Hidi, S. &. (2006). The four-phase model of interest development. Educational Psychologist,. pp. 111-1.
- Hidi, S. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation : The Search for optimal motivation and performance. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Ed.), . pp. 309-339.
- Knogler, M. H. (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. Contemporary Educational Psychology, , . pp. 39-50.
- Krapp, A. H. (1992). Interest, learning and development. In A. Krapp, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), The role of interest in learning and development. pp. 3-25.
- Linnenbrink-Garcia, L. D. (2010). Measuring situational interest in academic domains. Educational and Psychological Measurement, . pp. 647-671.
- Meadow HL, M. J. (1992). life satisfaction measure based on judgment theory. Social Indicators Research. pp. 23-59.
- Michalos. (1980). Satisfaction and happiness. Social indicators research. pp. 385-422.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. Academy of Political and Social Science,,. pp. 25-39.
- Pasco, D. R. (2017). The effects of a bike active video game on players' physical activity and motivation. , 6(1),, pp. 25-32.
- Renninger, K. A. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. Learning, Culture and Social Interaction, , . pp. 1-17.
- Roeser, R. E. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings., . pp. 443-471.
- Rotgans, J. I. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. Learning and Instruction, . pp. 58-67.
- Schiefele, U. K. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger (Ed.), The role of interest in learning and development (Vol. 461, pp.). Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 183- 212.
- Schraw, G. F. (2001). Increasing situational interest in the classroom. Educational Psychology Review,. pp. 211-224.