مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الحادي والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤١هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

الفروق في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس

د. السيد رمضان بريك

قسم مهارات تطوير الذات - السنة التحضيرية

جامعة الملك سعود

الفروق في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس

د. السيد رمضان بريك

قسم مهارات تطوير الذات - السنة التحضيرية

جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ١٢/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٩/ ٣/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦٠٣) طالبٍ من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى (١١٢) من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس انماط الميتا انفعالية و مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحث، كما تم تقدير التحصيل الدراسي للطلاب من خلال أخذ متوسط درجاتهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات ومتوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتجاهلين للانفعالات في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لصالح طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات ومتوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس الرافضين للانفعالات في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لصالح طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات، بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس الرافضين للانفعالات ومتوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتجاهلين للانفعالات في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لصالح طلاب أعضاء هيئة التدريس الرافضين للانفعالات.

الكلمات المفتاحية: المتفهمون للانفعالات، المهملون للانفعالات، الرافضون للانفعالات.

المقدمة:

يعد الاهتمام بالنظام التعليمي بمراحله المختلفة أحد أهم المؤشرات التي تعكس وعي الدول بأهمية التعليم كسبيل لتحقيق التقدم والنهوض بالمجتمعات، ولا شك أن التمايز في تقدم المجتمعات في العصر الحاضر منشؤه الاهتمام بالنظام التعليمي، ولعل أبرز مثال على هذا هو دولة اليابان والتي جعلت من التعليم أهم قضاياها - وخاصة بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية- فأدى ذلك إلى حدوث نقلة نوعية لديها في جميع المجالات وهي الآن في مصاف الدول المتقدمة على الرغم من قلة الموارد الطبيعية لديها.

ويعتبر فهم الجوانب الأكاديمية والسلوكية للمعلم من المتطلبات الرئيسة لبناء نظام تعليمي قوي وخاصة أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو الشخص الأكثر تأثيراً في شخصية الطالب في كافة المراحل التعليمية ولاسيما المرحلة الجامعية.

حيث يشير لي (Lee,2012) إلى أن المعلمين لهم الأثر الكبير على طلابهم وقد لوحظ أنه في الآونة الأخيرة تحولت البحوث العملية في مجال التربية من الاهتمام بالمؤهلات العلمية للمعلم إلى الاهتمام بالجوانب الشخصية وصفات المعلم التي يمكن أن تنعكس على الطالب اكاديميًّا واجتماعيًّا وسلوكيًّا.

وتعد الخصائص الانفعالية للمعلم / أو عضو هيئة التدريس من أهم الخصائص التي تؤثر في شخصية الطالب وخاصة في المرحلة الجامعية ؛ حيث وصل الطالب إلى مستوى من النضج يؤهله لفهم معظم الرسائل الإيجابية أو السلبية التي تصدر عن معلمه فمستوى وعي عضو هيئة التدريس بانفعال

طلابه وخاصة الانفعالات السلبية وأسلوب التعامل معها (نمط الميتا انفعالية) له انعكاسات مهمة على الجوانب التحصيلية والدافعية لدى الطالب.

ويعتبر الوعي بالانفعالات الشخصية والوعي بانفعالات الآخرين- وهو ما يطلق عليه الميتا انفعالية- من الجوانب الانفعالية المهمة التي تساعد في إحداث نوع من الانسجام النفسي بين الأشخاص وخاصة بين الطلاب والمعلمين، حيث يشير مفهوم الميتا انفعالية إلى مشاعر الفرد وأفكاره حول انفعالاته وانفعالات الآخرين.

(Hooven,Gottman&Katz,1996,P.243)

وحيث أن دور المعلم أو عضو هيئة التدريس لا يتوقف فقط على نقل المعارف والمعلومات ولكن تؤثر معتقداته واستجاباته الانفعالية أيضاً في الطلاب فان الدراسة الحالية تهدف الى الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

* * *

مشكلة الدراسة:

تتأثر الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بالعديد من المؤثرات المرتبط بعضها بالطلبة أنفسهم والبعض الآخر بالمعلم أو عضو هيئة التدريس، ولعل أبرز المؤثرات المرتبطة بالمعلم هي خصائصه الانفعالية.

وخاصة إن الكثير من الطلبة يفتقرون في بيوتهم إلى المساندة والدعم الانفعالي، ويعانون من الإهمال الوالدي ومن ثم يمكن للمعلم تعويض ذلك من خلال نمط الميتا انفعالية الذي يتبعه نحوهم (Lee, 2012)

وحيث توجد علاقة إيجابية بين ما يعتقده المعلم أو عضو هيئة التدريس نحو انفعالاته الشخصية وبين طريقة تعامله مع الأحداث الانفعالية التي تحدث في القاعة الدراسية، وأن المعلمين الذين يرون أنهم يتحملون المسئولية بشكل أو بآخر عن الحالة الانفعالية لطلابهم، يعملون على جعل البيئة الصفية جيدة انفعاليًا.

(Williams, Cross, Hong, Aultman, Osbon, &Schutz, 2008, P. 1575)

كما أن الجوانب الانفعالية لدى الطلبة ترتبط بمختلف جوانب التحصيل، وأن الوعي بالانفعالات مهم للجوانب الأدبية والتعبير الفني، في حين أن القدرة على إدارة الانفعالات مهمة في التعامل مع حالة القلق (Salovey&Sluyter, 1997)

فإن اتباع عضو هيئة التدريس لنمط معين من أنماط الميتا انفعالية داخل القاعة الدراسية له تأثيره وانعكاساته على الجوانب الانفعالية لدى الطلاب، حيث إنهم لا يتعلمون المواد العلمية فقط من أستاذهم ولكن يتأثرون بمعتقداته واستجاباته الانفعالية داخل الحجرة الدراسية، ونظراً لندرة الدراسات التي

اهتمت بأنماط الميتا انفعالية وتأثيرها على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في البيئة الأجنبية وعدم وجود أية دراسة في البيئة العربية- في حدود علم الباحث- اهتمت بهذا الموضوع، فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف الفروق في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس(المتفهمين للانفعال، المتجاهلين للانفعال، الرافضين للانفعال) في الدافعية للتعلم .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس(المتفهمين للانفعال، المتجاهلين للانفعال، الرافضين للانفعال) في التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من جانبين ؛ هما :

- **الأهمية النظرية، وتتمثل في:**

- تناول الدراسة موضوعاً مهماً للعملية التعليمية ألا وهو انماط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

- نـدرة الدراسـات الـتي اهتمـت بمـتغيرات الدراسـة الحاليـة في البيئـة الاجنبيـة وعـدم وجـود أيـة دراسـة في البيئـة العربيـة تناولـت هـذا الموضـوع في حدود علم الباحث.

- يمكن أن يمثل ما تقدمه الدراسة الحالية من تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة إضافة للتراث السيكولوجي في هذا المجال في حدود علم الباحث.

- **الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:**

- توفر الدراسة الحالية أداة مقننة لقياس أنماط الميتا انفعالية لـدى أعـضاء هيئة التدريس نحو انفعالات طلابهم يمكن استخدامها في هذا المجال.

- ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث مرتبطة بمجال الميتا انفعالية.

- الاستفادة من نتائج هـذه الدراسـة في إعـداد بـرامج تدريبيـة للمعلمـين وأعضاء هيئة التدريس قائمة على انماط الميتا انفعالية الأكثر فائدة للطلاب.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالجوانب الآتية:

- الحدود المكانية: اقتصر إجراء الدراسة على طلاب السنة التحـضيرية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية.

- الحـدود البـشرية: اقتـصر تطبيـق إجـراءات الدراسـة علـى عينـة كليـة قوامها (603) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، بالإضافة الى (112) من أعضاء هيئة التدريس.

- الحـدود الزمانيـة: تم إجـراء الدراسـة الحاليـة خـلال الفـصل الدراسـي الأول من العام الجامعي (2016/2015م).

تحديد المصطلحات:

1- **أنماط ما وراء الانفعال** Meta-emotional patterns :

ويقصد بها في الدراسة الحالية الأساليب التي يتبعها عضو هيئة التدريس في التعامل مع انفعالات الآخرين وتتحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أنماط ما الميتا انفعالية المستخدم في الدراسة وتشمل :

- نمط تفهم الانفعالاتEmotion-coaching : وهو طريقة للتعامل مع انفعالات الآخرين تقوم على تقبل الانفعالات والتفاعل معها ومحاولة فهم أسبابها واعتبارها فرصة للتعلم.

- نمط تجاهل الانفعالات Emotion-neglecting: وهو طريقة للتعامل مع انفعالات الآخرين تقوم على تجنب الانفعالات وعدم التعامل معها.

- نمط رفض الانفعالات Emotion-dismissing : وهو طريقة للتعامل مع انفعالات الآخرين تقوم على عدم تقبل الانفعالات، واعتبارها محاولة من الآخرين للسيطرة علينا، وأنها تحتاج في أغلب الأحوال إلى استجابة تأديبية. (Katz&Nelson, 2004)

2- الدافعية للتعلم: هي البحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها. (غباري، 2008م، ص41) وتتحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

3- التحصيل الدراسي: ويتحدد إجرائيًّا بالمعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب خلال العام الدراسي 2016/2015م.

* * *

الإطار النظري:

يعتبر مفهوم الميتا انفعالية من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس ويتضمن هذا المفهوم ثلاثة مستويات من الوعي هي :

1- وعي الفرد بانفعالاته الشخصية.

2- وعي الفرد بانفعالات الآخرين.

3- ترجمة الوعي بالانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين إلى سلوكياتٍ تتفق مع السياق الاجتماعي بما يحقق التوافق والانسجام بين الفرد ونفسه من جهة وبين الفرد والآخرين من جهة أخرى.

وقد ارتبط مفهوم الميتا انفعالية باتجاهات الوالدين نحو انفعالات أبنائهم حيث يذكر باكير وفننج وكرنك(Baker, Fanning & Crnic.,2011,P.412) أن الميتا انفعالية هي الاتجاهات الوالدية نحو الانفعال، ويختلف أسلوب تعامل الوالدين مع انفعالات أبنائهم فمنهم من يتفهم انفعالات الأبناء ويهتم بمعرفة أسبابها ويعتبرها فرصة للتقرب منهم وتعديل سلوكهم ليكون سلوكهم إيجابيًّا، وبعضهم يتجاهل الانفعالات تماماً ولا يعيرونها أية اهتمام وبعضهم يرفض انفعالات الأبناء ويعنفونهم على انفعالاتهم.

وعلى الرغم من أن مفهوم الميتا انفعالية ظهر ضمن سياق التفاعل الأسري، فإنه يمكن أن يعمم على أي فرد بغض النظر عن كونه أباً أم لا، حيث أن الفرد يتأثر في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه بالعديد من الشخصيات المؤثرة، فبالإضافة لدور الوالدين يقوم المعلم بدور مهم في حياة الطالب من خلال انماط الميتا انفعالية التي يتبعها داخل القاعة الدراسية. (Lee,2012)

ويؤكد ونج (Wong,2010,P.7) أن الميتا انفعالية لدى المعلمين، له نفس مكونات الميتا انفعالية لدى الوالدين، وأن مفهوم الميتا انفعالية الذي طبق في مجال تعامل الوالدين مع أطفالهم، من المنطقي أن يطبق أيضا في مجال المدرسة.

ولقد اتفق عدد من الباحثين مثل جوتمان، وكاتز، وهوفان (1996)، وونج (2010)، وباكير، وفننج، وكرنك (2011)، على وجود ثلاثة أنماط للميتا انفعالية وهي كالآتي:

- نمط تفهم الانفعال: ويتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالوعي بانفعالاتهم الشخصية، كما أن لديهم القدرة على الحديث عنها، بالإضافة إلى الوعي بانفعالات الآخرين، كما أنهم يساعدون الآخرين على تفهم مشاعرهم والتعبير اللفظي عنها وخاصة انفعال الحزن، والغضب، والفرح كما يرون أن انفعالات الآخرين ضرورة للتعلم ويتجاوبون مع الانفعالات الحقيقية للآخرين ويعتبرونها فرصة للتقرب منهم، كما يشاركونهم في حل مشاكلهم.

- نمط تجاهل الانفعال: ويتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بتجاهل الانفعالات السلبية لدى الآخرين، وعدم رغبتهم في إقحام أنفسهم في مشكلات الآخرين، كما أنهم لا يعتقدون أن الانفعالات السلبية هي فرصة للتقرب من الآخرين، ويرون أن انفعالات الآخرين ليست ضرورة للتعلم.

- نمط رفض الانفعال: ويتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بأنهم يعنفون الآخرين على أي نوع من التعبير الانفعالي حتى ولو كانت أفعالهم

مناسبة، ويعتقدون أن الانفعالات السلبية تتطلب استجابة تأديبية، كما يرون أن الانفعالات السلبية هي وسيلة من خلالها يحاول الآخرون السيطرة عليهم.

وقد توصل هوفن وجوتمان وكاتز (1996)، إلى أن هناك علاقة بين أنماط الميتا انفعالية وبين التحصيل الدراسي والانتباه. كما أن اتباع نمط معين من أنماط الميتا انفعالية وما يتضمنه ذلك من تفاعلٍ إيجابي أو سلبيٍّ بين عضو هيئة التدريس والطلاب يؤثر على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لديهم، خاصة أن الدافعية للتعلم ترتبط برغبة الطالب في القيام بالمهام المطلوبة منه بشكل مميز وبذل أقصى جهد لديه للوصول للهدف المنشود.

وتعد الدافعية للتعلم من أهم الأهداف التربوية التي يسعى أي نظام تعليمي لتنميتها؛ وذلك لما لها من تأثيرٍ مباشرٍ على العملية التعليمية، فهي التي توجه سلوك الفرد لتحقيق الهدف، كما أنها تعمل على زيادة الجهد المبذول وتحسين أداء المتعلم.

كما أن الدافعية للتعلم من المتغيرات المهمة التي تؤثر على عقلية الطالب، وتحوله من فرد يتعلم دون هدف إلى فرد متعلم نشط ذي هدف، يسعى دائماً إلى إحداث حالة من التوازن المعرفي؛ من أجل تحقيق التكيف والإنجاز الأفضل.

(Biehler & Snowman, 1995)

ويرى توق(2003م، ص211) أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

وتعتبر الدافعية للتعلم حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف.

(Petri & Govern, 2004)

ويوجد مصدران لدافعية التعلم هما:

- الدافعية الداخلية: مصدرها يكون المتعلم نفسه، حيث يكون المتعلم مدفوعًا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، سعياً للحصول على المتعة جراء التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

- الدافعية الخارجية: مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم للتعلم لإرضاء المعلم أو الوالدين. (غباري، 2008م، ص 44)

ويتضح مما سبق أن الدافعية للتعلم تتأثر بعوامل بعضها داخلي لدى المتعلم، وبعضها الآخر يرتبط بالعوامل الخارجية، التي تؤثر على المتعلم في الموقف التعليمي؛ ولعل من أهم العوامل الخارجية هي علاقة الطالب بمعلمه ومدى تفهم المعلم لشخصية الطالب وتقبله لانفعالاته وتفاعله الإيجابي معها؛ مما يدفع المتعلم لبذل مزيد من الجهد وبالتالي ينعكس ذلك على التحصيل الدراسي لديه.

ويستخدم مصطلح التحصيل الدراسي للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (طه، 2003م، ص183)

ويضيف لعبيدي(2004م، ص293) أن التحصيل الدراسي هو بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معًا.

ويرى الباحث أن العلاقة بين الطالب والمعلم من أهم العوامل المؤثرة في حياة الطالب سواء الأكاديمية أو الشخصية وخاصة أن الطالب يقضي مع معلمه في المدرسة أو الجامعة فترة ليست بالقصيرة، وبالتالي فمن الضروري أن تمثل القاعة الدراسية بيئة تعليمية إيجابية يسودها الود والتفهم لطبيعة الطلاب الانفعالية ؛ مما ينعكس على دافعيتهم للتعلم وتحقيق النجاح في دراستهم.

* * *

الدراسات السابقة:

قام هوفن وجوتمان وكاتز (Hooven, Gottman & Katz, 1996) بدراسة على (65) أسرة لديهم ابناء في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أجريت الدراسة على مرحلتين حيث كانت الأولى والأبناء في سن الخامسة، والثانية وهم في سن الثامنة، وقام الباحثون بتقييم انماط الميتا انفعالية لدى الوالدين من خلال المقابلات الشخصية وانتهت الدراسة إلى أن الأسر التي تتبنى نمط تفهم الانفعالات كانت تتصف بأنها أقل عدائية وأكثر إيجابية خلال تفاعلها مع أبنائها، وتميز الأبناء وهم في سن الخامسة بأنهم أقل تأثراً بالضغوط النفسية وأكثر قدرة على التركيز، كما أظهر الابناء وهم في سن الثامنة إنجازًا أكاديميًّا متميزاً في الرياضيات والقراءة، وكانت لديهم مشاكل سلوكية أقل.

وهدفت دراسة جوتمان (Gottman, 1997) إلى اختبار العلاقة بين انماط الميتا انفعالية لدى الوالدين والتحصيل الأكاديمي والانتباه لدى أبنائهم، وانتهت الدراسة إلى أن درجات الأطفال في الرياضيات كانت منبئة بوعي الأمهات بانفعال الحزن لديهن، بينما كانت درجات الفهم لدى الأطفال منبئة بنمط تفهم انفعال الغضب لدى الأب، بالإضافة إلى أن وعي الأمهات بانفعال الحزن لديهن كان له علاقة بقدرة الأطفال على الانتباه.

وهدفت دراسة كاتز وهنتر (Katz&Hunter, 2007) إلى الكشف عن العلاقة بين انماط الميتا انفعالية لدى الوالدين والأعراض الاكتئابية لدى المراهقين، وكذلك التوافق العام لدىهم، ومستوى جودة التفاعل بين الآباء والأبناء، وتم قياس الميتا انفعالية لدى الأمهات من خلال المقابلات الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أمهات المراهقين الذين يعانون من

أعراض اكتئابية كنَّ أقل قبولًا وتعبيرًا عن انفعالاتهن من أمهات المراهقين الأقل في الأعراض الاكتئابية، كما ارتبط قبول الأمهات لانفعالات المراهقين بانخفاض الأعراض الاكتئابية وتقدير الذات المرتفع لديهم، وارتبط قبول الأمهات لانفعالات المراهقين بانخفاض العزو الخارجي للمشكلات لديهم بما في ذلك المشكلات الأكاديمية .

واختبر ونج (wong ,2010) العلاقة بين انماط الميتا انفعالية لدى المعلمين والتحصيل الدراسي ومستوى ارتباط الطلاب بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (508) طالبٍ في المرحلة الثانوية، و(15) معلمًا، وتم تحديد أنماط الميتا انفعالية لدى المعلمين من خلال مقياس تضمن (42) فقرة، كما تم تقدير التحصيل الدراسي للطلاب من خلال أخذ متوسط درجات الطلاب في المقررات التي يدرسونها، وانتهت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين نمط غير الواعين بالانفعال لدى المعلمين وبين متوسط الأداء الأكاديمي للطلاب، ولم ترتبط الأنماط الثلاثة الأخرى بمتوسط الأداء الأكاديمي، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيًّا بين نمط الميتا انفعالية للمعلمين وارتباط الطالب بالمدرسة.

وهدفت دراسة تشين ولن ولي(Chen, Lin& Li ,2012)، إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات لدى الابناء والميتا انفعالية الوالدية والترابط بين الابناء والوالدين، وتكونت العينة من (546) تلميذًا في الصف الخامس والسادس بالإضافة إلى أمهاتهم، وانتهت الدراسة إلى ارتباط نمط الميتا انفعالية لدى الأمهات بشعور الابن بالأمان عندما يكون في صحبة والدته، كما أن الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبني نمط تفهم الانفعالات كن أكثر ميلًا

لتحقيق ارتباطات آمنة مع ابنائهن، كما أن الابناء الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطيًّا أقل .

وقام لي (Lee,2012) بإجراء دراسة بهدف الكشف عن دور أنماط الميتا انفعالية لدى المعلم كوسيط للعلاقة بين تصورات الطلاب عن مناخ صفهم الدراسي، وتقارير المعلم عن نتائج الطلاب، شارك في هذه الدراسة (20) معلمة للصف الرابع والخامس و(197) من التلاميذ، واستخدم الباحث مجموعة من المقاييس منها، استبيان (التقرير الذاتي) لنمط الميتا انفعالية، وانتهت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يرون كثرة الاحتكاك كانوا في الصفوف ذات المعلمين الذين لهم نسبة أعلى في السلوك العدواني والمشاكل الاجتماعية، وأن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه.

وهدفت دراسة أحمد وفاندير وكوبر ومنرت (Ahmed, W., Van der,M.,,Kuyper,H.&Minnaert,2013) إلى تتبع نمو أربعة انفعالات لدى الطلاب مرتبطة بالجوانب الأكاديمية وهي (القلق، الملل، الاستمتاع، الفخر) بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين التغيرات في الانفعالات والتغيرات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل في الرياضيات لدى عينة من (495) طالبٍ من طلاب الصف السابع طبق عليهم مقاييس لتقييم الانفعالات واستراتيجيات تنظيم التعلم في الرياضيات، كما تم تقدير تحصيل الطلاب لكل فصل دراسي من خلال السجل الأكاديمي، وانتهت الدراسة إلى ضعف نمو انفعالي الفخر والاستمتاع المرتبطين بدراسة الرياضيات في حين زاد انفعال الملل مع مرور الوقت، وظل القلق مستقرًّا نسبيًّا في فترة الدراسة، كما

ارتبطت التغيرات في الانفعالات الإيجابية بالتنظيم الذاتي للتعلم، وارتبط التحصيل الدراسي بالتشويق في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة رو وفتنس وود (Rowe,Fitness,Wood,2015) إلى الكشف عن تأثير الانفعالات الإيجابية على التعلم، بالإضافة إلى معرفة المواقف التعليمية المرتبطة بالانفعالات الإيجابية لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (21) طالبًا جامعيًّا بالإضافة إلى (15) عضو هيئة تدريس من جامعة أستراليا، واستخدم الباحثون المقابلة المقننة لقياس الانفعالات، وانتهت الدراسة إلى أن الانفعالات الإيجابية تعمل على تنمية الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والدافعية للتعلم، والكفاءة الشخصية والتأقلم والمرونة لدى الطلاب.

وهدفت دراسة مطر (2015م) إلى التعرف على انماط الميتا انفعالية الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقة الميتا انفعالية لدى المعلمين بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية والفروق في الميتا انفعالية لدى المعلمين، والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقا لمتغيرات سنوات الخبرة والتدريب، وتكونت العينة من (50) معلماً بمعاهد وبرامج التربية الخاصة بمحافظة الطائف واشتملت أدوات الدراسة لمقياس تقدير الميتا انفعالية لدى المعلمين ومقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية وانتهت الدراسة الى أن انماط الميتا انفعالية الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية هو نمط نبذ الانفعال يليه نمط تجاهل الانفعال، ثم نمط تفهم الانفعال، وأخيرا نمط القصور الانفعالي، كما توصلت الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الميتا انفعالية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الأكثر خبرة وتدريبا والمعلمين الأقل خبرة وتدريبا في الميتا انفعالية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم لصالح المعلمين الأكثر خبرة والأكثر تدريبًا.

ومن خلال ما تم استعراضه من دراسات يتبين ما يلي:

- توصلت بعض الدراسات إلى مجموعة من النتائج المهمة مثل: دراسة هوفن وجوتمان وكاتز(1995)، والتي توصلت إلى أن نمط تفهم الانفعالات لدى الوالدين له تأثير إيجابي على التركيز والأداء الأكاديمي لدى الأبناء، كما أثبت كاتز وهنتر (2007) ارتباط قبول الأمهات لانفعالات أبنائهن المراهقين بانخفاض الأعراض الاكتئابية وتقدير الذات المرتفع لديهم، وأثبت ونج (2010) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين نمط غير الواعين بالانفعال لدى المعلمين وبين متوسط الأداء الأكاديمي للطلاب، وأثبت تشين ولن ولي(2012) أن الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبني نمط تفهم الانفعالات كن أكثر ميلًا لتحقيق ارتباطات آمنة مع ابنائهن، كما أن الابناء الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطيًّا أقل، كما توصل لي(2012) إلى أن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه، وتوصل رو وفتنس وود (2015) إلى أن الانفعالات الإيجابية تعمل على تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية، والدافعية للتعلم، والكفاءة الشخصية والتأقلم والمرونة لدى الطلاب وأثبت مطر(2015م) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين الميتا انفعالية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي/ السلوك الفوضوي) لدى طلابهم.

- استخدمت بعض الدراسات فنية المقابلة الشخصية في تحديد نمط الميتا انفعالية لدى الوالدين مثل دراسة هوفن وجوتمان وكاتز(1996)، ودراسة كاتز وهنتر (2007) ، و رو وفتنس وود (2015).

- أجريت بعض الدراسات على مرحلة المراهقة أو الطلاب في المرحلة الجامعية مثل دراسة ونج (2010)، ودراسة رو وفتنس وود (2015) وهي نفس المرحلة العمرية للدراسة الحالية.

- من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة استطاع تحديد أنماط الميتا انفعالية و كذلك بناء وتقنين اختبار انماط الميتا انفعالية المستخدم في الدراسة.

- منهج الدراسة المستخدم هو المنج الوصفي المقارن الذي يركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة وهو يتفق مع معظم الدراسات السابقة .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن الذي يركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة وذلك للكشف عن العوامل أو الظروف التي تصاحب أحداثاً أو ظروفاً أو عمليات أو ممارسات معينة، وهي تحاول أن تنظر بعمق بهدف تأكيد ما إذا كانت هذه العلاقة قد تسبب أو تسهم أو تكمن وراء الحالة. (دويدار، 1999م).

- **مجتمع وعينة الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود مسار الكليات العلمية ومسار الكليات الإنسانية للعام الدراسي 2016/2015م والبالغ عددهم (4000) طالبٍ وتمثل العينة (15%) من المجتمع الأصل ؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (603) طالبٍ.

وفي ضوء نتائج مقياس انماط الميتا انفعالية الذي طبق على (112) من أعضاء هيئة التدريس (الذين يدرسون للطلاب) وباستخدام الطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار ثلاثة مجموعات من الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى عضو هيئة التدريس كما يتضح من الجدول رقم (1)

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لنمط الميتا انفعالية

م	نمط الميتا انفعالية	اعضاء هيئة التدريس	الطلاب
-1	تفهم الانفعال	42	210
-2	تجاهل الانفعال	35	205
-3	رفض الانفعال	35	188

أدوات الدراسة :

1- مقياس انماط الميتا انفعالية لدى عضو هيئة التدريس :

مقياس انماط الميتا انفعالية من إعداد الباحث ويتكون المقياس من (35) مفردة موزعة على ثلاثة أنماط و لبناء هذا المقياس قام الباحث بالخطوات الآتية : -

أ- تحديد مجالات المقياس :

اطلع الباحث على عدد من المراجع والدراسات التي تناولت متغير الميتا انفعالية وفي ضوء ذلك تم تحديد انماط الميتا انفعالية كما يأتي :

- نمـط تفهـم الانفعـالات: وتقـاس بـالفقرات (1- 4- 7- 9- 11- 14- 17- 19- 22- 25-27-32-34). تتراوح درجة النمط من 13 درجة كحد أدنى و 65 درجة كحد أقصى.

- نمـط تجاهـل الانفعـالات: وتقـاس بـالفقرات (2- 5- 8- 12- 15- 18- 20- 23- 26- 28- 30-31-33-35). تـتراوح درجـة النمط من (14) درجة كحد أدنى و (70) درجة كحد أقصى.

- نمط رفض الانفعـالات: وتقاس بـالفقرات (3- 6- 10- 13- 16- 21- 24- 29) تتراوح درجة النمط من (8) درجة كحد أدنى و (40) درجة كحد أقصى.

ب- جمع وصياغة المفردات:

بعد القيام بتحديد أنماط الميتا انفعالية، تم صياغة الفقرات التي تقيس كل نمط على حدة وذلك في ضوء ما كتب في هذا المجال، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة التي تم تناولها في الجزء الخاص بذلك.

ج- تحديد البدائل وأوزانها:

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قام الباحث بتحديد بدائل المقياس وأوزانها، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة كما يأتي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة مع أوزانها، وحددت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1)، وتعبر الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على النمط الذي يتبناه حيث تكون درجته على المفردات التي تعبر عن نمطه هي أعلى درجة بين الأنماط الثلاثة.

د- **الكفاءة السيكومترية للمقياس :**

د- 1- الصدق

د- 1- 1- الصدق الظاهري :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وذلك لتحكيم الفقرات من حيث ملاءمتها لقياس أنماط الميتا انفعالية، ومدى وضوح صياغتها، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم اجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات تمثلت في حذف ثلاثة فقرات اتفق المحكمين على عدم مناسبتها، بالإضافة الى تعديل صياغة بعض المفردات الأخرى حيث اعتبر الباحث أن اجماع (80%) من المحكمين كاف لقبول الفقرة .

د- 1- 2- الصدق العاملي :

تم احتساب هذا النوع من الصدق من خلال حساب معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاد المقياس، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (2)

جدول رقم (2) الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس

م	ابعاد المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
-1	تفهم الانفعال	❖❖ 0.56
-2	تجاهل الانفعال	❖❖ 0.90
-3	رفض الانفعال	❖❖ 0.67

ويتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس تتراوح بين (0.56)، و(0.90) وهي دالة عند مستوى (0.01). مما يشير الى صدق المقياس.

د- 2- الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس كما يلي:

د- 2- 1- ثبات معامل ألفا كرونباخ: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (160) من اعضاء هيئة التدريس، فبلغ قيمة معامل الثبات (0.87) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

د- 2- 2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على (160) من اعضاء هيئة التدريس حيث بلغ معامل الثبات (0.84)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

2- مقياس الدافعية للتعلم:

مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحث ويتكون من (36) مفردة؛ موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- الدافعية ذات المنشأ الداخلي: وفيها يرتبط سلوك الفرد بما يحققه له من ارتياح داخلي حيث يقوم الفرد بالأنشطة التي يستمتع بها دون الاهتمام بالتغذية الراجعة من البيئة الخارجية.

- الدافعية ذات المنشأ الخارجي: وفيها يرتبط سلوك الفرد بالتغذية الراجعة من البيئة الخارجية حيث يهتم ويتصرف بطريقة ترضي المجتمع.

- الدافعية الأدواتية أو الوسيلية: وفيها يرتبط سلوك الفرد بتحقيق أهداف معينة.

وقد تم إعداد المقياس وصياغة مفرداته في ضوء ما اطلع علية الباحث من مقاييس وأدبياتٍ في هذا المجال .

أ- تحديد البدائل وأوزانها:

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قام الباحث بتحديد بدائل المقياس وأوزانها، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة كما يأتي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة مع أوزانها، وحددت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1)، وتعبر الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مستوى الدافعية للتعلم لديه، حيث تتراوح درجة المقياس من 36 درجة كحد أدنى، و180 درجة كحد أقصى.

ب- الكفاءة السيكومترية للمقياس :

ب- 1- 1- الصدق التمييزي:

قام الباحث بحساب القوة التمييزية للمقياس من خلال القيام بالخطوات التالية:

- تم تطبيق المقياس على (210) طالبًا في السنة التحضيرية.
- تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس ترتيباً تصاعدياً.
- تم اختيار مجموعتين متطرفتين نسبة (27%مجموعة عليا، و 27% مجموعة دنيا).

- تم اختبار الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين حيث بلغت القيمة التائية (32.05) وهى دالة عند مستوى (0.01) مما يعد مؤشراً للقوة التمييزية للمقياس.

ب- 1—2- **الصدق العاملي:** تم احتساب هذا النوع من الصدق من خلال حساب معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاد المقياس ؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.51)، و(0.73) وهي داله عند مستوى (0.01)، مما يشير الى صدق المقياس.

ب- 2- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس كما يلي :

ب- 2- 1- **ثبات معامل ألفا كرونباخ:** تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (210) طالبًا في السنة التحضيرية فبلغت قيمة معامل الثبات (0.96) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

ب- 2- 2- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على (210) طالبًا في السنة التحضيرية، حيث بلغ معامل الثبات (0.86)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

١- قياس التحصيل الدراسي:

قام الباحث بتقدير التحصيل الدراسي لدى طلاب عينة الدراسة من خلال أخذ متوسط درجاتهم في المقررات التي يدرسونها لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة وكانت هذه المقررات هي التعلم والتفكير

والبحث، والمهارات الكتابية، وحساب التفاضل والتكامل، حيث كانت الدرجة القصوى هي (100) درجة، واعتمد الباحث على نتيجة الاختبار النهائي في حساب متوسطات الدرجات.

نتائج الدراسة:

اختبار الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس(المتفهمين للانفعال، المتجاهلين للانفعال، الرافضين للانفعال) في الدافعية للتعلم .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية للتعلم وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك كما يتضح من الجدول رقم (3)

جدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية للدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

نمط الميتا انفعالية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب نمط تفهم الانفعال	210	137.49	13.74
طلاب نمط تجاهل الانفعال	205	124.59	13.05
طلاب نمط رفض الانفعال	188	130.07	11.96
المجموع	602	130.78	14.02

ويتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات الدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى اعضاء هيئة التدريس، حيث كان متوسط نمط تفهم الانفعال هو (137.49) ومتوسط نمط تجاهل الانفعال هو (124.59) ومتوسط نمط رفض الانفعال

هو(130.07) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الاحادي وذلك كما يتضح من الجدول رقم (4)

جدول (4) نتائج تحليل التباين الاحادي للدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	17367.17	2	8683.57	51.63	0.00
داخل المجموعات	100747.92	599	168.20		
المجموع	118115.06	601			

ويتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة (ف) هي (51.63) وهي داله عند مستوى (0.00) مما يشير الى وجود فروق ذات دلاله احصائية في الدافعية للتعلم بين طلاب عينة الدراسة وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى اعضاء هيئة التدريس، مما يشير الى عدم تحقق فرض الدراسة الاول، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة دو وفتنس وود (2015).

ولعمل المقارنات الثنائية بين متوسطات درجات الطلاب في الدافعية للتعلم، استخدم الباحث اختبار بوست هوك (Post Hoc) كما يتضح من الجدول رقم (5).

جدول (5) تحليل بوست هوك للفروق بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

نمط الميتا انفعالية	فرق المتوسط	خطا الانحراف	الدلالة
تفهم الانفعال × تجاهل الانفعال	12.90*	1.28	0.00
تفهم الانفعال × رفض الانفعال	7.42*	1.30	0.00
تجاهل الانفعال × رفض الانفعال	5.48*	1.31	0.00

❖ **دال عند مستوى الدلالة** 0.05

ويتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال ومتوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال في الدافعية للتعلم لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال، ويتفق ذلك مع ما اثبته دو وفتنس وود (2015) من أن اتباع عضو هيئة التدريس لنمط انفعالي يقوم على تفهم انفعالات الطلاب وتدعيم الانفعالات الايجابية لديهم يساعد على تنمية الجوانب الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الطلاب.

ويرى الباحث أن وعي عضو هيئة التدريس بانفعالات طلابه ومحاولة فهمها والتفاعل معها يساعد على إقامة علاقة وطيدة يسودها الألفة والمحبة مع الطلاب مما ينعكس على حب الطالب للدراسة وزيادة دافعيته للتعلم.

وهذا ما أكدته الطنطاوي (2009م)، من أنه من الضروري توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف وأن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين واتباع الأساليب المختلفة

ليجعلهم يحبونه ويشعرون تجاهه بالمودة والاحترام ؛ لأن الطلاب إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية عالية.

كما يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في الدافعية للتعلم لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال، ويرى الباحث أن ذلك ربما يرجع الى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون نمط تفهم الانفعالات يتعاملون مع انفعالات الطلاب كأدوات لتحسين التعلم، وهذا ينعكس على المتعلمين بحيث يكونون أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر دافعية للتعلم، حيث يشير لي (2012) الى أن نمط الميتا انفعالية الإيجابي القائم على تفهم الانفعال يؤدي إلى زيادة السلوك الاجتماعي لدى الافراد وزيادة تفاعلهم مع أقرانهم خلال المواقف المختلفة وزيادة دافعيتهم للتعلم، على عكس الأنماط السلبية للميتا انفعالية (نمط تجاهل الانفعال ونمط رفض الانفعالات).

كما أن قدرة عضو هيئة التدريس على التعبير عن انفعالاته، ومساعدة الطلاب على التعبير عن انفعالاتهم يعمل على إحداث نوع من الانسجام النفسي بين عضو هيئة التدريس وطلابه، مما ينعكس بشكل إيجابي على دافعية الطلاب للتعلم .

ويظهر أيضاً من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في الدافعية للتعلم لصالح

طلاب نمط رفض الانفعال، ويفسر الباحث ذلك بأن نمط رفض الانفعالات ربما يؤثر في تحسين مستوى الدافعية لدي الطلاب وخاصة أن من يتبنون هذا النمط يعتقدون أن الانفعالات السلبية التي تصدر من الطلاب داخل القاعة الدراسية تتطلب دائماً استجابة تأديبية، وهذا يكون له انعكاسات على الطلاب لبذل مزيد من الجهد في التعلم لتجنب بعض اشكال العقاب التي تصدر من عضو هيئة التدريس.

بالإضافة إلى أن نمط تجاهل الانفعالات وترك الطلاب دون توجيه أو اهتمام وعدم قدرة عضو هيئة التدريس على اتخاذ ردود فعل واضحة حيال انفعالات طلابه كل ذلك يؤثر بالسلب على دافعيتهم للتعلم.

اختبار الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس(المتفهمين للانفعال، المتجاهلين للانفعال، الرافضين للانفعال) في التحصيل الدراسي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك كما يتضح من الجدول رقم (6).

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس

نمط الميتا انفعالية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب نمط تفهم الانفعال	210	89.88	10.40
طلاب نمط تجاهل الانفعال	205	84.82	9.40
طلاب نمط رفض الانفعال	188	87.09	10.18
المجموع	603	87.35	10.22

ويتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى Hعضاء هيئة التدريس حيث كان متوسط نمط تفهم الانفعال هو (89.88) ومتوسط نمط تجاهل الانفعال هو (84.82) ومتوسط نمط رفض الانفعال هو (87.09) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك كما يتضح من الجدول رقم (7).

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	2558.41	2	1279.21	12.74	0.00
داخل المجموعات	60255.05	600	100.43		
المجموع	62813.47	602			

ويتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) هي (12.74) وهي دالة عند مستوى (0.00) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية في التحصيل الدراسي بين طلاب عينة الدراسة وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى اعضاء هيئة التدريس، مما يدل على عدم تحقق فرض الدراسة الثاني، ويتفق ذلك مع دراسة هوفن وجوتمان وكاتز(1995) ، ودراسة جوتمان (1997)، ودراسة دو وفتنس وود (2015)، ولعمل المقارنات الثنائية بين متوسطات درجات الطلاب في التحصيل الدراسي، استخدم الباحث اختبار بوست هوك (Post Hoc) كما يتضح من الجدول رقم (8).

جدول (8) تحليل بوست هوك للفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط الميتا انفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس

نمط الميتا انفعالية	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
تفهم الانفعال × تجاهل الانفعال	5.06*	1.01	0.00
تفهم الانفعال × رفض الانفعال	2.79*	0.98	0.01
تجاهل الانفعال × رفض الانفعال	2.27*	1.01	0.05

❖ **دال عند مستوى الدلالة** 0.05

ويتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال ومتوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال في التحصيل الدراسي لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال، ويفسر الباحث ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون نمط تفهم الانفعال لديهم في الغالب تصور بأن انفعالات الطلاب ضرورة

للتعلم وبالتالي يتقبلونها ويتفاعلون معها بشكل إيجابي، وهذا ينعكس بشكل ايجابي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب، حيث يؤكد هوفن وجوتمان وكاتز(1995)، أن نمط تفهم الانفعالات لدي من يتعامل مع الطلاب له تأثير إيجابي على التركيز والأداء الأكاديمي لديهم.

كما أن نمط تجاهل الانفعالات يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب لأن عدم الاهتمام بالجوانب الانفعالية لديهم يؤدي الى انخفاض الدافعية للتعلم وتدني مستوى التحصيل وخاصة ان عضو هيئة التدريس الذي يتبنى هذا الاتجاه يهمل انفعالات الطلاب السلبية ولا يشاركهم في حل مشاكلهم.

كما يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في التحصيل الدراسي لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال، ويمكن تفسير ذلك بأن نمط تفهم الانفعال يقوم على تقبل انفعالات الطلاب ودعمهم وجدانيًّا وخاصة عندما يتعرضون للمشكلات و يؤدي ذلك إلى ارتباط الطالب بعضو هيئة التدريس الذي يتبع هذا النمط مما ينعكس على تفاعل الطالب داخل القاعة الدراسية، وخاصة مع حرص الطلاب على تقبل توجيهات عضو هيئة التدريس وتركيزهم مع المادة العلمية التي يقدمها داخل القاعة الدراسة، مما يكون له الدور الفاعل في تحسن التحصيل الدراسي لديهم، وذلك على النقيض تماماً من أعضاء هيئة التدريس الذين يتبعون نمط رفض الانفعال والذين لا يهتمون بالجوانب الانفعالية للطلاب ويركزون فقط على الجوانب الاكاديمية.

ويظهر أيضاً من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في التحصيل الدراسي لصالح طلاب نمط رفض الانفعال، ويفسر الباحث ذلك بأن نمط رفض الانفعالات ربما يساعد احياناً في تحسن مستوى الطلاب في التحصيل الدراسي ؛ وذلك بسبب أن أصحاب هذا النمط من أعضاء هيئة التدريس غالباً ما يواجهون انفعالات طلابهم وخاصة السلبية بنوع من العقوبة، ويعنفون من يصدرون انفعالات سلبية داخل القاعة الدراسية، وهذا يمكن أن يساعد في بذل المزيد من الجهد في التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب خوفاً من ردود فعل أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون هذا النمط.

كما أن نمط تجاهل الانفعالات يجعل مهارات الطلاب على حل مشاكلهم بما في ذلك المشاكل الاكاديمية ضعيفة، وخاصة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون هذا النمط لا يكون لديهم الرغبة في اقحام أنفسهم في مشاكلات الطلاب مما ينعكس على ضعف التحصيل الدراسي لديهم.

* * *

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بما يلي:

1- ضرورة الاهتمام بالجوانب الانفعالية والسلوكية لدى المعلم أو عضو هيئة التدريس بنفس درجة الاهتمام بالجوانب الأكاديمية وذلك لأهمية ذلك في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

2- ضرورة تفهم انفعالات الطلاب وخاصة انفعالاتهم السلبية، والتأكيد على التفاعل الايجابي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

3- ضرورة الحرص على إعداد البيئات التعليمية التي تستثير الدافعية للتعلم لدى الطلاب وخاصة أن الدافعية تعد المحرك الرئيس لأي إنجاز أكاديمي متميز في حياة الطلاب.

4- الاهتمام باستحداث مساقات تعليمية مبتكرة تتيح للمتعلم الوصول للهدف أو المعنى المراد تعلمه بأقل جهد ممكن.

5- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية لتوعيتهم بالجوانب الانفعالية للطلاب، وأنماط التعامل مع انفعالاتهم.

6- دراسة أنماط الميتا انفعالية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية لدى المعلمين.

7- دراسة العلاقة بين أنماط الميتا انفعالية لدى المعلمين والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب.

8- دراسة انفعالات الطلاب المرتبطة بالمقررات الأكاديمية.

* * *

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الطنطاوي، عفت مصطفى. (2009). التدريس الفعال. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- توق، محي الدين. (2003). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- دويدار، عبدالفتاح محمد. (1999) . مناهج البحث في علم النفس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- غباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- طه، فرج عبد القادر. (2003) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار غريب للنشر.
- لعبيدي، محمد جاسم. (2004) علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- مطر، عبد الفتاح رجب. (2015). الميتا انفعالية لدى معلمي ذوي الاعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (7)2 ، 79- 113.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, W.; Van der,M.; Kuyper,H.;&Minnaert,A . (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. Journal of Educational Psychology, 105(1),150-161.
- Baker, j.; Fanning, R.; &Crnic, K. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: coherence among behaviors and association with parent attitudes and children's social competence. Journal of Social Development, 20(2),412-430.
- Biehler, R.; & Snowman, P. (1995). Psychology Applied to teaching. New York: Houghton Mifflin.
- Chen, F. ; Lin, C.;& Li,C. (2012).The Role of emotion in parent-child relationships: children's emotionality, maternal meta- emotion, and

children's attachment security. Journal of Child and Family Studies, 21 (3), 403-410.
- Gottman, J.(1997). Meta-emotion: How Families communicate emotionally. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hooven, C.; Gottman, J.; & Katz, L. (1996). Parental meta - emotion philosophy and the emotional life of families : Theoretical models and preliminary data . Journal of Family Psychology, 10(3), 243-268.
- Katz, L.;& Hunter , E. (2007).Maternal Meta-Emotion Philosophy and Adolescent Depressive Symptomatology. Journal of Social Development, 16 (2), 343-360.
- Petri, H.; & Govern, J. (2004). Motivation: Theory, Research and Applications, Towson University.
- Lee, A. (2012). Teacher meta-emotion philosophy as a moderator for predicting student outcomes from classroom climate: A Multilevel Analysis. Ph.D. Thesis, Seattle Pacific University.
- Matar, R. (2015). Meta-Emotion for the teachers of the Intellectual disability students and its relation with behavioral problems among their students (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 2(7), 79-113.
- Rowe, A.; Fitness.;&Wood, L. (2015).University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning . Journal of Qualitative Studies In Education, 28(1), 1-20.
- Salovey, P.; Sluter, D. (1997).Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books.
- Williams, M.; Cross, D.; Hong, J.; Aultman, L.; Osbon, J.; & Schutz, P. (2008). There are no
- emotions in Math? How teachers approach emotions in the classroom. . Journal of Teachers College Record, 110(8), 1574-1610.
- Wong, M. (2010). The relations between teacher's meta-emotion, student's bonding to school and
- academic performance. Master Thesis, the University of Hong Kong.
- List of References
- Dweidar, A. (1999). Research Methods in Psychology. Alexandria: Dar Al Maarifa University.
- Ghbari, T. (2008). Theoretical motivation and application. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Matar, A. (2015). Emotional Emotions among Teachers with Intellectual Disabilities and their Relationship to the Behavioral Problems of their Students. Journal of Special Education and Rehabilitation, 2 (7), 79-113.
- Obeidi, M. (2004) Educational psychology and its applications. Amman: Dar Al Thaqafa Library.
- Taha, F. (2003) Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis. Cairo: Ghareeb Publishing House.
- Tantawi, E. (2009). Effective teaching. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

- Tawah, M. (2003). Foundations of Educational Psychology. Amman: Dar Al Fikr for Printing and Publishing.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Al-Tantawi, Effat Mustafa (2009). Effective teaching. Amman: Al-Masirah House for Publishing & Distribution.
- Tauq, Mohiy-Elddin (2003). Foundations of Educational Psychology. Amman: Dar Al Fikr for Printing and Publishing.
- Dwidar, Abdul-Fattah Mohammed (1999). Research Methods in Psychology. Alexandria: Dar Al-Ma'rifah al-Jami'iyah.
- Ghubari, Tha'er Ahmed (2008). Motivation: Theory and practice. Amman: Al-Masirah House for Publishing & Distribution.
- Taha, Farag Abdelkader (2003). Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis. Cairo: Gharib Publishing House.
- Libedi, Muhammad Jassim (2004) Educational Psychology and its Applications. Amman: Dar Al Thaqafa.
- Matar, Abdel Fattah Ragab (2015). Meta-affectiveness among teachers of students with intellectual disabilities and its relevance to behavioral problems with their students. Journal of Special Education and Rehabilitation, 2 (7), 79-113.

❊ ❊ ❊

Differences in The Motivation for Learning and Academic Achievement of Preparatory Year Students at King Saud University in accordance with the Meta-emotional patterns of faculty Members

Dr. Elsayed R. Boraik
Department of Self- Development Skills
Preparatory Year, King Saud University.

Abstract:

The current study aims to reveal the differences of motivation related to learning and academic achievement of Preparatory Year students at King Saud University in accordance with the meta-affective styles of faculty members. The study sample consists of (603) students and (112) faculty members from Preparatory Year, King Saud University. To achieve the objectives, the meta-affective styles scale and learning motivation scale designed by the author are used. The academic achievement of students was estimated by calculating the mean values. The result of this study shows that there are statistically significant differences between students' mean scores of faculty members adopting the affective coaching style and students' mean scores of faculty members overlooking the affective impact on learning motivation and academic achievement inclining to students of faculty members adopting the affective coaching style. There are statistically significant differences between students' mean scores of faculty members adopting the affective coaching style and students' mean scores of faculty members overlooking the affective impact on learning motivation and academic achievement inclining to students of faculty members adopting the affective coaching style. In addition, there are statistically significant differences between students' mean scores of faculty members rejecting the affective impact and students' mean scores of faculty members overlooking it on learning motivation and academic achievement inclining to students of faculty members rejecting the affective impact on students.

Key Words: Affective coaching, affection, overlooking affective impact, rejection of affective impact on students.