AI Mohesen, M., (2013). The academic profession among faculty at Saudi Universities. *European Scientific Journal, 4* (special edition), 227-240.

Dahl, J. (2006). Ethical principles and Faculty Development. *Distance Education Report, 10*(2), 5-28.

Farahani, M., & Farahani, F, (2014). The Study on professional Ethics Components among Faculty Member in the Engineering. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 116*(2), 2085-2089.

Hershey H. Fredman, & Joshua Fogel, & Linda Weiser Friedman, (2005). Stdent Percptions of the Ethics of Professors, *EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies, 10*(2), 10-15.

James, J. (2003). *Professing between Cultures: Academic Identity at the Intersection of Faith Life and Intellectual Life*. Unpublished Master's thesis, Indiana University, USA.

Ozcan, K., Balyer, A, & Servi, T, (2013). Faculty Members Ethical Behaviors: A Survey Based on Students, Perceptions at Universities in Turkey. *International Education Studient, 6*(3), 129-141.

استراتيجيات التعلّم العاطفية التي يستخدمها الطلبة الجامعيون وعلاقتها بكفاءتهم التعليمية

د. فادي سعود سماوي
علم النفس والتربية الخاصة
الأميرة عالية الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية
Fadi.samawi@bau.edu.jo

د. أحمد فلاح العلوان
علم النفس التربوي
العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية
alwan@hu.edu.jo

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/210208

استراتيجيات التعلّم العاطفية التي يستخدمها الطلبة الجامعيون وعلاقتها بكفاءتهم التعليمية

د. فادي سعود سماوي
علم النفس والتربية الخاصة
الأميرة عالية الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد فلاح العلوان
علم النفس التربوي
العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى استراتيجيات التعلم العاطفية التي يستخدمها الطلبة الجامعيون وعلاقتها بالكفاءة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العنقودية العشوائية، استخدم المنهج الوصفي. استخدام مقياسين لقياس استراتيجات التعلم العاطفية (villardon-Gallego and Yaniz, 2014)، ومقياس الكفاءة التعليمية من تطوير الباحثين، أظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات التعلم العاطفية بدرجة متوسطة، كفاءتهم التعليمية متوسطة. اختلاف الاستراتيجيات العاطفية لصالح الذكور، التخصصات لصالح التخصصات الإنسانية. اختلاف الكفاءة التعليمية لصالح الذكور، التخصصات لصالح الإنسانية، المعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي الاستراتيجيات العاطفية جيد جداً، وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفاءة التعليمية والاستراتيجيات العاطفية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم العاطفية، الكفاءة التعليمية، طلبة الجامعة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٩/١/٢٢م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٩/٩/١٨م

Emotional Learning Strategies Used by University Students and its Relationship to their Learning Competence

Dr. Fadi S. Samawi
Princess Alia University College
Al- Balqa Applied University

Dr. Ahmed F. Alwan
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Abstract

The purpose of the study was to investigate the emotional learning strategies used by university students and its relationship to their learning competence. The sample of the study consisted of (420) male and female students selected through stratified random sampling. The study adopted the descriptive approach through using two scales; emotional Learning strategies (villardon-Gallego and Yaniz, 2014) and learning competence scale developed by the researchers. The findings showed that students use emotional learning strategies in an average level and their learning competence is in an average level. The results also showed differences in strategies use is in favor of males and humanities specializations . Further, the results revealed differences in learning competences in favor of males and humanities majors with a very good average.

Finally, the study showed that there is a correlation relationship between learning competence and emotional strategies.

Keywords: Emotional learning strategies, learning competence, university students.

استراتيجيات التعلّم العاطفية التي يستخدمها الطلبة الجامعيون وعلاقتها بكفاءتهم التعليمية

د. فادي سعود سماوي
علم النفس والتربية الخاصة
الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد فلاح العلوان
علم النفس التربوي
العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

المقدمة

تعمل استراتيجيات التعلّم العاطفية على التكيّف مع الحالات الانفعالية التي ترتبط بعمليات التعلّم، والتي تمكّن الفرد من السيطرة على انفعالاته؛ إذ تعدّ عملية تنظيم الانفعالات، وتنظيم الذات، وإدارة استراتيجيات التعلم، استجابات بيولوجية تستثار عندما يقيم موقف ما على أنه مقدم لتحديات خطيرة، وتقوم بتنسيق استجاباتنا مع الأحداث البيئية المهمة، وتقوم هذه العمليات بوظائف مهمة داخل الفرد، وما بين الأفراد، فقد تقوم الانفعالات بوظيفة تكيفية في ترجمة المعلومات إلى خبرة شخصية تساعد على تحديد الأهداف وتحقيقها، والتفاعل مع البيئة المحيطة، وتؤكد المفاهيم المعاصرة للانفعال على الدور الإيجابي للانفعالات في التكيّف والتعلم؛ فالانفعالات تكيّف الأسلوب المعرفي للمتطلبات الموقفية وتسهّل اتخاذ القرار وتهيئ الفرد لاستجابات حركية سريعة كما وتعزز التعلم وتطوره ضمن استراتيجيات التعلم العاطفية.

وثمة اتفاق لدى الباحثين على أنَّ استراتيجيّات التعلم Learning Strategies في التعليم العالي أصبحت أحد المواضيع الساخنة، ليس فقط للنجاح الأكاديمي، وإنما للنمو الشخصي والمهني؛ إذ إنّ استراتيجيات التعلّم تعدّ محدداً للنمو المهني والأكاديمي في القرن الحادي والعشرين، وهذا يبرر الحاجة إلى تبني طرق مختلفة للتعامل مع المهمات التعليمية، واكتساب التعلم، والتواصل مع الآخرين (Longworth & Davies, 2013). وتعدّ استراتيجيات التعلّم العاطفية Affective Learning Strategies إحدى هذه الاستراتيجات التي تمثل منحى تربوي- نفسي Psycho- Educational الذي يؤكد على فحص استراتيجات التعلم من منحى عاطفي Affective.

ويتسم العصر الحالي بالتغير السريع في كافة المجالات، لذلك شهد موضوع الانفعالات والعواطف اهتماماً كبيراً، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والتراث الفلسفي والسيكولوجي حيث

اعتبرهما الفلاسفة الموجه الحقيقي للاستبصار والحكمة، وهي أيضا من المكونات الثلاثة الأساسية للعقل البشري: التفكير، والانفعال والدافعية. ويعدّ الانفعال تركيباً نفسياً يشير إلى قدرة الفرد على التعامل الانفعالي مع المثيرات البيئية التي تحيط به، حيث يقوم باتخاذ مواقف وحالات تتناسب مع هذه البيئة، علاوة على استخدام الاستراتيجيات العاطفية التي تحقق له أهدافه التي وضعها لنفسه (Zimmerman, 2011).

ويرى والشاو وبراون (Walshaw and Brown, 2012) أن الاستراتيجيات العاطفية تتضمن قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع الآخرين ومع انفعالاته الخاصة، والقدرة على مراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين وتوجيهها ويتضمن مجموعة من المهارات التكيفية، وأن الشخص الذكي انفعاليا لديه وعي عميق بانفعالاته، ولديه القدرة على وصف هذه الانفعالات واستخدامها بوصفها مصادر لتوجيه السلوك.

وفي ذات السياق يرى خوالدة (٢٠٠٤) أن الاستراتيجيات العاطفية تتكون من عدة مكونات تتمثل في: العمليات الدافعية، والمخططات المعرفية، وهي نفسها ما يطلق عليه: الدافعية والانفعال والمعتقدات. وفي سياق العملية التعليمية تشير الاستراتيجيات العاطفية إلى العوامل والانفعالات والمزاج والمعتقدات والدافعية التي تؤثر في الموقف التعليمي كما يراه المتعلم ويطبق عليه استراتيجيات التعلم.

كما تشمل الاستراتيجيات العاطفية في التعلم الضبط الانفعالي خلال عملية التعلم، من مراحل التخطيط وحتى التقييم النهائي، مع الاحتفاظ بالدافعية والجهود المبذولة لاستكمال عملية التعلم، والتغلب على أية صعوبات قد تظهر خلال فترة التعلم (مدثر، ٢٠٠٢).

وهناك من يرى ان الاستراتيجيات العاطفية تتكامل مع مكونا النظام المعرفي والانفعالي؛ فالنظام المعرفي يعمل على الاستدلال والاستقراء المجرد للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، بينما يدعم النظام الانفعالي القدرة المعرفية من خلال تسهيل عمليات الإدراك والفهم والتذكّر وغيرها من العمليات المعرفية، وبناء على ذلك يصبح الفرد قادراً على التحكم في عواطفه ومراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدامها في توجيه تفكيره وسلوكه، مما يزيد من كفاءة تعلمه، وينمي تحصيله وكفاءته التعليمة (خوالدة، ٢٠٠٤).

وقد أكد باندورا (Bandura, 2001) أن الكفاءة التعليمية Educational Competence تعني إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام الأكاديمية بمستويات مرغوب فيها، أي قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم الفصل الدراسي وعمر المتعلمين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل

الدراسي. وتشير الكفاءة التعليمية إلى أنماط سلوكية مكتسبة، تتكرر في المواقف المتشابهة، وتساعد على توفير الوقت والجهد، وإتقان الخبرات التعليمية للطلبة، وتختلف باختلاف التخصصات والأفراد (محمود والجمالي، ٢٠١٠: ٦٧)، وأنها المهارة والكفاية التي تؤدي إلى مزيد من الاستذكار، واكتساب المعرفة وبالتالي مواصلة النجاح والتفوق الدراسي، بإتباع المتعلم لطرق غير جيدة قد تدفعه بالبعد عن النقاط الرئيسة في المادة الدراسية، وبالتالي فشل الاكتساب الجيد للمعرفة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي (O›Brien, 2005).

وتعود جذور استراتيجيات التعلم العاطفية إلى نظرية ماير وسالوفي حيث يفسرانها من خلال الذكاء الانفعالي الذي تعود جذور نظريته إلى القرن الثامن عشر حيث كان يرى العلماء - في ذلك الوقت - أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي بحسب (أبو ناشي، ٢٠٠٢؛ الحجلاوي، ٢٠١٥):

١. المعرفة Cognition: وتَتضمنُ العديد من الوظائف مثل: الذاكرة، والتفكير، واتخاذ القرار، ومختلف العمليات المعرفية، وما ينبثق منها، والذكاء كأسلوب من أساليب التوافق الجيد الذي يُعدّ من خصائص الذكاء، وأن معظم الكائنات الحية قادرة على التوافق اعتمادًا على توظيف النواحي الحسية لها دون حاجة لها بالذكاء.
٢. الانفعال Affect: ويشمل مختلف المشاعر الإيجابية، والسلبية، والانفعالات والنواحي المزاجية.
٣. الدافعية Motivation: وتشمل جميع أنواع الدوافع البيولوجية، والمتعلمة، والأهداف الخاصة بالفرد.

وتسهل المهارات الانفعالية قدرة الفرد على التحكم بالخصائص الانفعالية التكيفية، وعلى استخدامها بشكل فاعل في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين (zard, Schultz, Fine, Youngstrom, & Ackerman, 2000)، ويؤيد جولمان (Goleman, 1995) ذلك بقوله إن هناك علاقة متلازمة بين معامل الذكاء وبعض مظاهر الذكاء الانفعالي، وأن النظام الانفعالي والنظام المعرفي يعملان معًا في تناغم دقيق لقيادة حياتنا، فتعمل التفاعلات الانفعالية على ترقية الذكاء وتطويره؛ من خلال تحويل انتباه الشخص من المثيرات الطبيعية والعادية إلى المثيرات الأكثر أهمية، وأشار ماير (Mayer, 1995) إلى أن المزاج يؤثر في تفكير الأفراد، فالأفراد ذوو المزاج الجيد يفكرون بشكل جيد، وتتضح العلاقة بين الانفعال والتفكير عندما يغضب الفرد فإن قراراته وأحكامه قد يجانبها الصواب.

وفي سياق أهميتها يرى مولتون (Multon، 2012) أن استخدام استراتيجيات التعلم العاطفية يزيد من كفاءة الطالب التعليمية من خلال تمكينه من انجاز المهام المطلوبة في

موعدها، وأيضا إنجاز المهام الصعبة بأسلوب علمي منظم؛ وتدوين الملاحظات وتنظيم الأفكار وفهم الموضوعات الصعبة؛ وإدارة وقت الاستذكار بصورة جيدة؛ والقدرة على تحقيق التفوق الدراسي.

ويرى دوجان (Dougan, 2017) أن العلاقة بين استراتيجيات التعلم العاطفية والكفاءة التعليمية تظهر من خلال قدرة الطفل أو البالغ على اكتساب وتطبيق المعرفة بفعالية، علاوة على اكتساب الاتجاهات والمهارات الضرورية لفهم وإدارة الانفعالات، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف التعلم، وبالتالي زيادة التحصيل والكفاءة التعليمية.

ويؤدي تطبيق الطالب لاستراتيجيات التعلم العاطفية إلى تحسين مهاراته المتعلقة بإدارة التعلم، متضمنة تطويره لمهاراته الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والأكاديمية، وتستثار دافعيته مما يزيد من كفاءته التعليمية، ويمكنه من وضع مسارات تعليمية مرتكزة على تجنب الجهد دون طائل، والسيطرة على قلق التعلم (Kingston, 2008). وقد بينت البحوث والدراسات أن الاستراتيجيات العاطفية تعمل على زيادة كفاءة الطالب التعليمية؛ فعلى سبيل المثال بينت دراسة (Pekrun, Cusack, Murayama & Elliot, 2014) أهمية الاستراتيجيات العاطفية في تعلم العلوم، وبينت دراسة (Putwain, 2007) أثر الاستراتيجيات العاطفية في تعلّم الرياضيات واللغة، في حين بينت دراسة (أبوناشي، ٢٠٠٢) أثر الاستراتيجيات العاطفية في تعلّم الفنون والدراسات الاجتماعية.

وأجرى بانايوتو وهمفري وويجازوورث (Panayiotou, Hemphrey & Wigelsworth, 2019) دراسة في بريطانيا هدفت إلى الكشف عن أسس ربط التعلم الاجتماعي والانفعالي بالأداء الأكاديمي لدى عينة من ١٦٣٦ طالبًا وطالبة في (٤٥) مدرسة بريطانية، وتمّ تطبيق مقياس التعلم الاجتماعي الانفعالي ومن ثم وضع نموذج للتعلم مرتبط بالكفاية الانفعالية الاجتماعية والاستعداد المدرسي وصعوبات الصحة العقلية. وقد أظهرت النتائج أن التعلم الاجتماعي الانفعالي واستراتيجياته تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الأكاديمي وعلى درجة الاستعداد المدرسي، وتحسين الصحة العقلية لدى الطالب بغض النظر عن الجنس. أما دراسة بايلي وستيكل وميسليس و جونز (Bailey, Stickle, Meisels & Jones, 2019) فبينت أن نتائج الدراسة الطولية التي أجريت على عينات من الطلبة لمدة ثلاث سنوات أثبتَتْ فعالية هذه الاستراتيجيات في تحسين الصحة العقلية واستثارة الدافعية للتعلم وتخفيض القلق والتوتر.

كما أشارت دراسة الحلاوجي (٢٠١٥) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائيا بين الذكاء العاطفي، وتحصيل الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية، وجنسهم في حين لم يكن هناك ارتباط للتحصيل مع تخصص الطلبة. ودراسات (Hwang, Lim, Lim & Kim, 2006;

(Isaacson & Fujita, 2006;Klassen, 2010 أن توظيف استراتيجيات التعلم العاطفية في التعلم يزيد من كفاية الفرد ورغبته في التعلم، وتحوله إلى متعلم نشط، يمكن الفرد من بناء المعاني من معلومات متلقاه من بيئة خارجية، ودمجها مع المعلومات المستمدة من خلفيته الذهنية. حيث يستطيع المتعلم مراقبة، وتنظيم، والتحكم في عوامل محددة في إدراكه، ودافعتيه، وسلوكه، وكذلك بيئته. وهذا يؤثر بصورة واضحة على مستوى ونوعية الأداء الظاهر والمتوقع، وبالتالي تحقيق الكفاية والقدرة التعلمية المرغوبة. وقد أظهرت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٩) أن تنظيم الانفعالات واستخدام استراتيجياتها تزيد من كفاءة الطالب من النجاح في إدارة الوقت، وتحديد الأهداف وتدوين الملاحظات والذاكرة. كما بينت دراسة ماورين (Maureen, 2005) أن الذكاء الانفعالي وتنظيم الانفعالات تعمل على تنمية معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد. وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً. في حين أظهرت دراسات أخرى مثل دراسة (العجمي، ٢٠٠٣)؛ (Mckeachie & Lin, 2003) وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الدراسة الانفعالية والوجدانية والتحصيل الدراسي.

وفي ضوء استعراض ما سبق، ونظراً إلى عدم وجود دراسات محلية تتناول هذا الموضوع -حسب علم الباحثيّن - تأتي الدراسة الحالية بهدف التعرف على الاستراتيجيات العاطفية التي يستخدمها طلبة الجامعة في العملية التعلمية، وعلاقتها بالكفاءة التعلمية.

مشكلة الدراسة

تشكل المعرفة القائمة على الطابع العاطفي الانفعالي حاجة ملحة للمتعلم ليمتلك الدافعية التي تمكنه من الاستمرار في التعلّم والتحصيل على النحو الذي يحقق به أهداف التعلم (خوالدة، ٢٠٠٤)، كما يرى ديكر ودونا وكرستنسن (Decker, Dona, & Christenson, 2007) أن بنية العلاقة بين المعلم والطلبة يجب أن تكون ذات طابع عاطفي وانفعالي كونها؛ تنعكس بصورة إيجابية على انهماك الطلبة في الموقف التعليمي، وبالتالي تزيد من انتباه الطلبة واستيعابهم وتذكرهم للموضوع الدراسي، ممّا ينعكس على كفاءتهم التعليمة.

وتأكيداً على ذلك، أشارت الدراسات إلى أن الطلبة يستطيعون تعلّم واسترجاع المعلومات التي تعلّم على نحو عاطفي أفضل من المعلومات التي تعلّمونها على نحو معرفي فحسب (Reisberg & Heuer,1992)، وفي إطار الموقف الصفي بشكل خاص، فإن للمعلم دورًا مهماً

في تحسين الكفاءة التعليمية لدى طلبته نحو التعلمّ بشكل عام، ونحو المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها بشكل خاص، ويتضح دور المعلم في تحقيق ذلك من خلال الاستراتيجيات التي يوظفها أثناء التدريس، ولا سيما الاستراتيجيات الانفعالية.

ورغم أهمية الاستراتيجيات العاطفية في التعلم لاحظ الباحثان في أثناء عملهما في التدريس الجامعي أن التعامل مع الطلبة وتدريسهم على نحو عاطفي لم يحظَ بالاهتمام الكافي سواء من ناحية التطبيق العملي أو إجراء الدراسات التي تعمق الفهم للموضوع؛ وبخاصة أنه إذا ما تم تطبيقها فإنها عادة ما تشكل المعرفة ذات الطابع العاطفي دافعا قويا للطلبة نحو عملية التعلّم؛ وبالتالي ارتأى الباحثان دراستها من جانب الكشف عن استراتيجيات التعلّم العاطفية التي يستخدمها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بكفاءتهم التعليمية.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما استراتيجيات التعلم العاطفية التي يستخدمها طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في تعلمهم؟
٢. هل يختلف استخدام طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للاستراتيجيات التعلم العاطفية في تعلمهم باختلاف متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي؟
٣. ما مستوى الكفاءة التعليمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استخدام طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للاستراتيجيات التعلم الانفعالية وبين كفاءتهم التعليمية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في جانبين نظري وعملي على النحو التالي:

الأهمية النظرية

إثراء التراث التربوي العربي بوجه عام، والأردني بشكل خاص بالمزيد من المعرفة حول موضوع الاستراتيجيات العاطفية التي يستخدمها الطلبة، وعلاقتها بكفاءتهم التعليمة، ونظراً إلى ندرة الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع في البيئة العربية، وبوجه خاص المجتمع الأردني، يأمل الباحثان أن تسهم الدراسة الحالية في توفير البيانات المهمة في هذا المجال وتكون بداية لبحوث ودراسات أخرى، وإن دراسة هذه الاستراتيجيات وتقديم التوصيات المناسبة من شأنها أن تسهم في تحسين الكفاءة التعلمية لدى الطلبة.

الأهمية التطبيقية

مساعدة الطلبة على زيادة القدرة على توظيف الاستراتيجيات العاطفية في تعلمهم لتحسين كفاءتهم التعلمية، وتقديم أدوات بحثية يمكن أن يستفيد منها الباحثون مستقبلاً في إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

استراتيجيات التعلم العاطفية: قدرة الفرد على مراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين وتوجيهها، وهي مجموعة من المهارات التكيفية، التي يمتلكها الشخص الذكي انفعاليا وتساعدة على وصف هذه الانفعالات واستخدامها بوصفها مصادر لتوجيه السلوك (Walshaw & Brown, 2012). وتعرف إجرائياً بأنها تصورات أفراد عينة الدراسة للاستراتيجيات العاطفية التي يستخدمونها في الدراسة كما تعكسها استجاباتهم على أداة الدراسة.

الكفاءة التعليمية: يعرفها مارتن (Martin, 2000: 22) بأنها "إدراك المتعلم لقدراته الأكاديمية، وتحديده لهذه القدرات ووصفها واستخدامها". وتعرف إجرائياً بأنَّها تصورات أفراد عينة الدراسة لكفاءتهم التعلمية كما تعكسها استجاباتهم على أداة الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- الحدود المكانية والبشرية والزمانية: طُبقت الدراسة على طلبة جامعة البلقاء التطبيقية/ المركز في محافظة البلقاء، للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨
- ويرتبط تعميم النتائج بمدى صدق وثبات أدوات الدراسة، وموضوعية أفراد العينة في الإجابة على أدواتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

-استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية، والمسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨)، والبالغ عددهم (١١٥٠٠) طالبًا وطالبًة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل. وتكوّنت عينة الدّراسة

من (٤٩١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية العشوائية متعددة المراحل، ويبين الجدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (١)
توزع عينة الدراسة الحالية

المتغيرات الديموغرافية	الفئات	التكرار	النسبة
التخصصات	علمية	١٨٣	٪٣٧
	إنسانية	٣٠٨	٪٦٣
الجنس	ذكر	٢٠٤	٪٤٢
	أنثى	٢٨٧	٪٥٨
المستوى الدراسي	أولى	١٢٠	٪٢٥
	ثانية	١٣٩	٪٢٨
	ثالثة	٨٩	٪١٨
	رابعة	١٤٣	٪٢٩
المعدل التراكمي	مقبول	١٣٣	٪٢٧
	جيد	١٢٧	٪٢٦
	جيد جدا	١٢٩	٪٢٦
	امتياز	١٠٢	٪٢١
المجموع		٤٩١	٪١٠٠

أداتا الدراسة:

لجمع البيانات اللأزمة تم استخدام أداتين، هما:

أولاً: مقياس استراتجيات التعلم العاطفية:

تمّ استخدام مقياس استراتيجيات التعلم العاطفية المطور من قبل (villardon-Gallego and Yaniz, 2014)، بعد ترجمته من قبل الباحثين في الدراسة الحالية، وتكون المقياس من (٣٧) فقرة لقياس استراتيجيات التعلم العاطفية موزعة على خمسة مجالات، هي: تجنب الجهد Avoidance of Effort وخصص له (٤) فقرات، والصورة الاجتماعية Social Image وخصص له (١٢) فقرة، والضبط الخارجي للقلق External Control of Anxiety وخصص له (٣) فقرات، والدافعية الداخليةIntrensic Motivation وخصص له (٧) فقرات، والضبط الداخلي للقلق Internal Control of Anxiety وخصص له (١١) فقرة. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (١) لا تنطبق، والرقم (٥) تنطبق تماماً.

صدق المقياس بصورته الأصلية

تحقق الباحثان (villardon-Gallego and Yaniz, 2014) من صدق المقياس من خلال عرضه على سبعة أعضاء هيئة تدريس من المختصين في التربية وعلم النفس في جامعة ديستو (Deusto)، وقد اجمع المحكمين على حذف ثلاث فقرات ليصبح عدد فقراته ٤١ فقرة. وبعد ذلك، تحققا الباحثان باستخراج الصدق العاملي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي وذلك على عينة مكونة من ٤٨٧ طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج التحليل أن ٣٧ فقرة تشبعت على العوامل الخمسة، وتراوحت قيم تشبع الفقرات بين (٠,٣٠-٠,٧٤)، وقد بلغت قيمة مربع كاي (χ^2) = ١٩٩٩,٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٠). كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,١٧-٠,٥٩)، وتم حساب معامل الاتباط بين أبعاد المقياس وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,١٥-٠,٨٠).

ثبات المقياس بصورته الأصلية

تحقق الباحثان (villardon-Gallego and Yaniz, 2014) من ثبات المقياس بصورته الأصلية من خلال حساب معامل كرونباخ الفا؛ إذ بلغت قيمته(٠,٩٠) للمقياس ككل، في حين بلغت لبعد تجنب الجهد (٠,٨٢)، والصورة الاجتماعية (٠,٨٩)، والضبط الخارجي للقلق (٠,٥٤)، والدافعية الداخلية (٠,٨٢)، والضبط الداخلي للقلق (٠,٥٤).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

ولمزيد من التحقق من صدق المحتوى تم ترجمة مقياس استراتيجيات التعلم العاطفية من اللغة الإنجليزية إلى العربية من قبل الباحثين ، ثم طُلب من مترجم آخر ترجمته من العربية إلى الإنجليزية، وبعد أن تم مطابقة الترجمة تم عرض فقرات المقياس باللغة العربية والإنجليزية على (٩) مُحّكمين مختصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم في جامعتي البلقاء التطبيقية والهاشمية وعددهم (٩)، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى: ملائمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه وشمولية المجال، ووضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها، واقتراح أي مجال آخر للمقياس، وحذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها أو إبداء أية ملاحظات مناسبة يستفيد منها الباحثان. واستناداً إلى آراء المحكمين، ووفقاً للتعديلات اللغوية البسيطة المتعلقة بالصياغة اللغوية لبعض الفقرات بقي المقياس مكوناً من (٣٧) فقرة. كما تمّ التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال حساب

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس استراتجيات التعلم العاطفية

رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة
١	٠,٦٢١**	١٥	٠,٤٦٠*	٢٩	٠,٥٧٥**
٢	٠,٤٤١*	١٦	٠,٥٣٣**	٣٠	٠,٤٣٩**
٣	٠,٣٨٤*	١٧	٠,٤٥٦*	٣١	٠,٥٢١**
٤	٠,٥٩٣**	١٨	٠,٤١٩*	٣٢	٠,٦٣٠**
٥	٠,٤١٩*	١٩	٠,٤٢٣*	٣٣	٠,٤٢١*
٦	٠,٥٢٤**	٢٠	٠,٤١٢*	٣٤	٠,٦٠٣**
٧	٠,٥٣٤**	٢١	٠,٤٥٣*	٣٥	٠,٤٥٤**
٨	٠,٧٣٠**	٢٢	٠,٦٠٨**	٣٦	٠,٥٢٦**
٩	٠,٦١٢**	٢٣	٠,٤٩٨**	٣٧	٠,٥٢٥٠**
١٠	٠,٥٣٠**	٢٤	٠,٥٤٠**		
١١	٠,٤٠١*	٢٥	٠,٥٩٧**		
١٢	٠,٤٩٢**	٢٦	٠,٦٠٣**		
١٣	٠,٥٦٦**	٢٧	٠,٥٣٢**		
١٤	٠,٥٤٢**	٢٨	٠,٧٤٠**		

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٣٨٤ - ٠,٧٤٠)، وكانت جميعها دالة إحصائياً؛ حسب المعيار الذي تبناه الباحثان وهو أن لا تقل معاملات الارتباط عن (٠,٣٠) ممّا يشير إلى أن فقرات المقياس تصلح لقياس استراتجيات التعلم العاطفية، ووقد تمتَّع المقياس بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية.

كما تمّ التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل كرونباخ الفا؛ إذ بلغت قيمته (٠,٨٥) للمقياس ككل، في حين بلغت لبعد تحنب الجهد (٠,٨٠)، والصورة الاجتماعية (٠,٨٣)، والضبط الخارجي للقلق (٠,٥١)، والدافعية الداخلية (٠,٧٩)، والضبط الداخلي للقلق (٠,٥٢).

ثانياً: الكفاءة التعليمية:

لقياس الكفاءة التعليمية لدى الطلبة تم تطوير مقياس بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة منها دراسات (Dougan, 2017)، و(Hwang, Lim, Lim & Kim, 2006; Isaacson & Fujita, 2006; Klassen, 2010)، حيث تكون المقياس من (٢٤)

فقرة موزعة ثلاثة مجالات، هي: إدارة الذات وتتكون من (٨) فقرات، ومجال طرق التعلم ويتكونُ من (٨) فقرات ،ومجال المبادرة والإبداع ويتكون من (٨) فقرات.

دلالات صدق المقياس

تمّ التحقق من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

صدق المحكمين

تمّ التحقق من صدق مقياس الكفاءة اتعليمية عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية وعددهم (٩). وقد تمّ الأخذ بجميع ملاحظاتهم التي تعلقت بالصياغة اللغوية للفقرات من حيث البناء واللغة، وتمّ اعتماد معيار (٨٠٪) فأكثر من إجماع المحكمين لإجراء التعديل على الفقرة، أو حذفها، أو قبولها، وقد اقتصرت ملاحظات المحكمين على الصياغة اللغوية البسيطة لبعض الفقرات.

صدق البناء

تمّ التحقق من صدق الكفاءة التعليمية من خلال حساب معاملات الارتباط بين مجالات الكفاءة التعليمية، والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والمجال الذي تنتمي إليه على مقياس الكفاءة التعليمية

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة
١	٠,٥٠٢**	٠,٦٢١**	٩	٠,٤٧١**	٠,٣٧٠*	١٧	٠,٣٩٥*	٠,٤٦٠*
٢	٠,٤٢٠*	٠,٤٤١**	١٠	٠,٤٣٢*	٠,٥٣٣**	١٨	٠,٤٩٣**	٠,٤٠٣*
٣	٠,٣٦٨*	٠,٣٩٢*	١١	٠,٦٢١**	٠,٤٥٦*	١٩	٠,٥٤١**	٠,٨٠٩**
٤	٠,٣٦٧*	٠,٥٩٣**	١٢	٠,٤٧٢**	٠,٤١٩*	٢٠	٠,٦٩٢**	٠,٣٨١*
٥	٠,٦٧٢**	٠,٤١٩*	١٣	٠,٧٢٣**	٠,٤٢٣*	٢١	٠,٦٨٦**	٠,٤٥٩*
٦	٠,٣٩٥*	٠,٥٢٤**	١٤	٠,٨١١**	٠,٤١٢*	٢٢	٠,٥٨٤**	٠,٥٩١**
٧	٠,٥٥٥**	٠,٥٣٤**	١٥	٠,٣٧٥*	٠,٤٥٣*	٢٣	٠,٤٤٧**	٠,٥٠٥**
٨	٠,٥١٣**	٠,٧٣٠**	١٦	٠,٤٣٩**	٠,٦٠٨**	٢٤	٠,٤٢٤*	٠,٤٥٦*

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٣٩٢ – ٠,٨٠٩) ومع المجال الذي تنتمي إليه بين (٠,٣٦٧ – ٠,٦٩٢)، وكانت جميعها دالة

إحصائياً عند مستويات الدلالة α = (٠,٠٥) و(٠,٠١) وهذا يشير إلى أن فقرات المقياس ومجالاته تصلح لقياس الكفاءة التعليمية، وقد تمتَّع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة الحالية.

كما تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الدراسة الرئيسية، والأداة الكلية، وذلك كما يتضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الدراسة الرئيسية والأداة الكلية

	إدارة الذات	المبادرة والإبداع	طرق التعلم	المقياس الكلي
إدارة الذات	١	٠,٤٧٩**	٠,٣٦١**	٠,٦٩١**
المبادرة والإبداع	٠,٤٧٩**	١	٠,٣٨٢**	٠,٧٢٣**
طرق التعلم	٠,٣٦١**	٠,٣٨٢**	١	٠,٨٦٩**
المقياس الكلي	٠,٦٩١**	٠,٧٢٣**	٠,٨٦٩**	١

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٤) أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع المقياس ككل، تراوحت ما بين (٠,٦٩١-٠,٨٦٩)، كما أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات المقياس تراوحت ما بين (٠,٣٦١-٠,٤٧٩).

دلالات ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبةً، وتمت إعادة التطبيق على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمجالات، والمقياس ككل، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق والاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة التعليمية

مجالات الكفاءة التعليمية	التطبيق وإعادة التطبيق	الاتساق الداخلي
الهوية الأكاديمية المضطربة	٠,٧٩	٠,٦٦
الهوية الأكاديمية المعلقة	٠,٧٦	٠,٦٧
الهوية الأكاديمية المغلقة	٠,٨١	٠,٧٤
الهوية الأكاديمية المحققة	٠,٧٩	٠,٧١

يتبين من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس الكفاءة التعليمية باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت بين (٠,٧٧-٠,٨١)، وأن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس الكفاءة التعليمية باستخدام الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) تراوحت بين (٠,٦٦-٠,٧٣).

تصحيح المقياسين:

تكون المقياسان المتعلقان باستراتيجيات التعلم العاطفية من (٣٧) فقرة، والكفاءة التعليمية من (٢٤) فقرة، يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الطالب في ضوء مقياس خماسي التدريج لاستراتيجيات التعلم العاطفية (أوافق بشدة: ٥ درجات، اوافق: ٤ درجات، لا أدري: ٣ درجات، أعارض: درجتان، أعارض جدا: درجة واحدة)، وبالنسبة للكفاءة التعليمية (عالية جدا: ٥ درجات، عالية: ٤ درجات، متوسطة: ٣ درجات، قليلة: درجتان، قليلة جدا: درجة واحدة)، ولاحتساب المتوسطات لدى عينة الدراسة، فقد تمّ استخدام المعادلة الآتية لاستخراج المدى لكل درجة من المستويات الثلاثة: (الفئة العليا- الفئة الدنيا)/٣؛ أي (٥-١) مقسومة على (٣) تساوي (١,٣٣)، وبالتالي فإن: من ١- ٢,٣٣ درجة منخفضة، ومن ٢,٣٤- ٣,٦٧ درجة متوسطة، ومن٣,٦٨- ٥ درجة مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما الاستراتيجيات العاطفية التي يستخدمها طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في تعلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمجالات مقياس الاستراتيجيات العاطفية لدى طلبة جامعة البلقاء، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الاستراتيجيات العاطفية

المجالات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	الأهمية النسبية	الرتبة	المستوى
تجنب الجهد	٠,٤٨	٣,١٩	٤٩١	٣٣,٧٢	٢	متوسط
الصورة الاجتماعية	٠,٤٦	٣,٢٤	٤٩١	٧٣,٥٤	١	متوسط
الضبط الخارجي للقلق	٠,٣٨	٣,١٦	٤٩١	٦٧,٦٤	٣	متوسط

تابع الجدول رقم (٦)

المجالات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	الأهمية النسبية	الرتبة	المستوى
الدافعية الداخلية	٠,٥٧	٣,٠٣	٤٩١	٤٨,٦١	٥	متوسط
الضبط الداخلي للقلق	٠,٤٠	٣,١٥	٤٩١	٦٥,٧٣	٤	متوسط
الكلية	٠,٦١	٣,١١	٤٩١	متوسط		

يبين الجدول (٦) أن طلبة جامعة البلقاء التطبيقية يستخدمون استرتيجات التعلم العاطفية بدرجة متوسطة، بحيث جاء مجال الضبط الخارجي للقلق في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٣،٢٤)، بينما جاء مجال الدافعية الداخلية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس الاستراتيجيات العاطفية (٣,١١) وبمستوى تقدير متوسط. يتضح من هذه النتيجة أن الطلبة لديهم توجهات قوية نحو توظيف استراتيجيات التعلم العاطفية في الدراسة كونها تزيد من كفاءتهم وفعاليتهم الدراسية، وأن مكونات الاستراتيجيات العاطفية تكون حاسمة في عملية التعلم، وأن يشجعها ويعززها المعلمون ويتحمسون لتوظيفها بفعالية من قبل الطلبة. ويرى الباحثان أن الطلبة يتجنبون الجهد المفرط في التعلم لكي يكون تركيزهم على الدراسة أكبر من حيث إن الصورة الاجتماعية مهمة لهم، وبخاصة في مجال التحصيل وتأكيد الذات؛ كون زيادة التحصيل والتفوق تحسن صورة الفرد الاجتماعية أمام الناس وبالتالي يزداد تأكيده لذاته، كما إنهم يوظفون استراتيجيات التعلم العاطفية التي تركز على تجنب القلق أو السيطرة عليه في أثناء عملية التعلم لتأثيره النفسي والبدني على عملية التعلم وهذا واضح وفقاً لآراء عينة الدراسة لمحاولة الطلبة السيطرة على القلق لحضهم على الدراسة والتعلم والبعد عن المشتتات والملهيات التي تعوق تعلمهم أو تدني معدلاتهم الأكاديمية. كما إن استراتيجيات التعلم العاطفية تزيد من دافعية الطالب للتعلم لدورها في تمكينه من تنظيم الوقت وإكساب الطالب عادات تعلم إيجابية أخرى مثل التركيز وتنظيم التعلم ووضع الاهداف. وفي هذا السياق يرى مولتون (Multon, 2012) أن استخدام الاستراتيجيات التعلم العاطفية يزيد من كفاءة الطالب التعليمية من خلال تمكينه من إنجاز المهام المطلوبة في موعدها، وأيضا إنجاز المهام الصعبة بأسلوب علمي منظم؛ وتدوين الملاحظات وتنظيم الأفكار وفهم الموضوعات الصعبة؛ وإدارة وقت الاستذكار بصورة جيدة؛ والقدرة على تحقيق التفوق الدراسي.

كما أن سعيهم لضبط القلق الداخلي والخارجي واستخدام كل ما يثير دافعيتهم للتعلم مرده أنهم يهتمون ببذل الجهد بدرجة كبيرة إلى حد ما لتحسين مستوياتهم الأكاديمية؛

ومحاولتهم بذل جهد أكبر في عملية التعلم من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية والتغلب على المعوقات والصعوبات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Pekrun, Cusack, Murayama & Elliot, 2014) أهمية الاستراتيجيات العاطفية في تعلم العلوم، وبينت دراسة (Putwain, 2007) أثر الاستراتيجيات العاطفية في تعلم الرياضيات واللغة، في حين بينت دراسة (أبو ناشي، ٢٠٠٢) أثر الاستراتيجيات العاطفية في تعلم الفنون والدراسات الاجتماعية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: ما مستوى الكفاءة التعليمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابية والانحرافات المعياري والمستوى لاستجابات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية على المجالات الثلاثة لمقياس الكفاءة التعليمية، مبينة في الجدول (٧)

جدول ٧
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة لمقياس الكفاءة التعليمية

المجالات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	الأهمية النسبية	الرتبة	المستوى
إدارة الذات	٠,٥١	٣,٦١	٤٩١	٣٣,٧٢	٢	متوسط
المبادرة والإبداع	٠,٦٦	٣,٦٥	٤٩١	٧٣,٥٤	١	متوسط
طرق التعلم	٠,٤٥	٣,٣٨	٤٩١	٦٧,٦٤	٣	متوسط
الكلية	٠,٦١	٣,٤٦	٤٩١	متوسط		

يتضح من الجدول (٧) أن مستوى الكفاءة التعليمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية جاء بمستوى متوسط بلغ متوسط أداء عينة الدراسة على الدرجة الكلية (٣,٤٦) بانحراف معياري (٠,٦١)، وأعلاها (٣,٦٥) لمجال المبادرة والإبداع بانحراف معياري (٠,٨٦) بتصنيف متوسط، وفي أدناها لمتوسط مجال طرق التعلم بمتوسط (٣,٣٨) وبانحراف معياري (٠,٤٥) وبتصنيف متوسط، في حين حصل مجال إدارة الذات على المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٦١) وبانحراف معياري (٠,٦٦) وبتصنيف متوسط.

ويرى الباحثان أن النتيجة مبررة، ففي هذه المرحلة الدراسية والمرحلة العمرية يكون الطالب قد اعتاد نظام الدراسة، وطريقة المذاكرة، وأسلوب الامتحانات والتقويم، وبالتالي يسعى جاهداً لتطوير نفسه وتقديم المبادرات الإبداعية ضمن استراتيجيات التعلم العاطفية لكي يثبت نفسه ويزيد من ثقته بنفسه، ولكي يكون تحصيله الأكاديمي أعلى، وهنا يكون توجهه نحو رفع كفاءته التعليمية من خلال تقديم نفسه كطالب مبدع قادر على إدارة ذاته، وانفعالاته

وتنظيم وقت دراسته، ضمن كافة طرق التعلم المتاحة له. إضافة إلى أن الكفاءة التعليمية تزداد دومًا عندما يكون لدى الطالب استراتيجيات تعلم قادرة على ضبط سير التعلم لديه وتمكنه من مواجهة أعباء وضغوط الدراسة. وفي هذا يشير خوالدة (٢٠٠٤) إلى أن الكفاءة التعليمية تزداد كلما تم توظيف استراتيجيات التعلم العاطفية؛ فهي تتكون من عدة مكونات تتمثل في: العمليات الدافعية، والمخططات المعرفية، وهي نفسها ما يطلق عليه: الدافعية والانفعال والمعتقدات. وفي سياق العملية التعليمة تشير الاستراتيجيات العاطفية إلى العوامل والانفعالات والمزاج والمعتقدات والدافعية التي تؤثر في الموقف التعليمي كما يراه المتعلم ويطبق عليه استراتيجيات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو هاشم (٢٠٠٩) التي بنيت أن تنظيم الانفعالات واستخدام استراتيجياتها تزيد من كفاءة الطالب من النجاح في إدارة الوقت، وتحديد الأهداف وتدوين الملاحظات والذاكرة.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث: هل يختلف استخدام طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للاستراتيجيات العاطفية في تعلمهم باختلاف متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام طلبة الجامعة للاستراتيجيات العاطفية في تعلمهم وفقاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي، كما هو مبين بالجدول (٨).

جدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للاستراتيجيات العاطفية في تعلمهم تبعاً لمتغيراتها الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	٣,٥٩	٠,٩١	٢٠٤
	أنثى	٣,٤٤	٠,٧٠	٢٨٧
التخصصات	علمية	٢,٨٣	٠,٢٩	١٨٣
	إنسانية	٣,٥٩	٠,٩٢	٣٠٨
المعدل التراكمي	مقبول	٣,٤٥	٠,٤٨	١٣٣
	جيد	٣,٣٣	٠,٥٢	١٢٧
	جيد جدا	٣,٤٢	٠,٦١	١٢٩
	امتياز	٣,٢١	٠,٥٦	١٠٢
السنة الدراسية	أولى	٣,٢٨	٠,٤٦	١٢٠
	ثانية	٣,١٢	٠,٥٠	١٣٩
	ثالثة	٣,١٢	٠,٣٥	٨٩
	رابعة	٣,٥٦	٠,٣٢	١٤٣

تبين من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستخدام طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للاستراتيجيات العاطفية في تعلمهم وفقا لجميع متغيرات الدراسة، وللكشف عن الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد أجري تحليل التباين الرباعي، والجدول (٩) يظهر النتائج.

جدول (٩)
تحليل التباين الرباعي للكشف عن الدلالة الإحصائية لمتغير الاستراتيجيات العاطفية

الدرجة الكلية للأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية (.Sig)*
المستوى الدراسي	٨٧,٢٢	٣	٣,١١	٧,٢٥٢	٠,٠٠٠
الجنس	٧٦,٨٢	١	٤,٤٩	٨,٩٦٨	٠,٠٠٠
التخصصات	١٢٤,٦٨	١	٦,٠٨	١٤,٣٨٩	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	١٠٩,٧٧	٣	٠,٢١	٠,٤٥٤	٠,٦٣٥

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات العاطفية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، ولمتغير التخصصات ولصالح طلبة التخصصات الإنسانية، ولمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الرابعة، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي. وتبدو النتيجة مبررة فالطلاب الذكور يسعون لإثبات ذواتهم وتوكيد أنفسهم أمام الآخرين، وبالتالي يوظفون هذه الاستراتيجيات التي تحتاج لقدر كبيرمن تنظيم الذات، والقدرة على تنظيم الانفعالات، كما أن الطلاب في التخصصات الإنسانية يوظفونها بشكل أكبر بسبب طبيعة تخصصاتهم التي تحتاج للكثير من الدراسة والاستذكار وتدوين الملاحظات، علاوة على زخم المساقات الإنسانية مما يدعهم بحاجة كبيرة لإدارة الذات وتنظيم الوقت، وبالتالي هم يميلون في الدراسة إلى استراتيجيات التعلم العاطفية، وبخاصة في المراحل الدراسية الأخيرة التي يكون فيها الطالب على أبواب التخرج، لذلك هو بحاجة إلى مزيد من الاستذكار، واكتساب المعرفة وبالتالي مواصلة النجاح والتفوق الدراسي بغض النظر عن معدله التراكمي السابق، (O›Brien، 2005).

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة ماورين (Maureen, 2005) التي بينت أن الذكاء الانفعالي وتنظيم الانفعالات تعمل على تنمية معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد. وهذا يعني أنّه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة، فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الكفاءة التعليمية التي يستخدمها طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في تعلمهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي، كما هو مبين بالجدول (١٠).

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيراتها الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	٣,٤٦	٠,٨٧	٢٠٤
	أنثى	٣,٣٧	٠,٧٢	٢٨٧
التخصصات	علمية	٢,٦٧	٠,٢٩	١٨٣
	إنسانية	٣,٤٣	٠,٩٢	٣٠٨
المعدل التراكمي	مقبول	٣,٣٨	٠,٤٣	١٣٣
	جيد	٣,٣٤	٠,٥١	١٢٧
	جيد جدا	٥٩.٣	٠,٦٣	١٢٩
	امتياز	٣,١٨	٠,٥٤	١٠٢
السنة الدراسية	أولى	٣,٢٧	٠,٤٢	١٢٠
	ثانية	٣,١٤	٠,٥٣	١٣٩
	ثالثة	٣,٠٩	٠,٣٥	٨٩
	رابعة	٣,٤٧	٠,٣٢	١٤٣

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق في المتوسطات الحسابية وجميعها بمستوى متوسط، حيث حصلت فئة الذكور فقد حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣،٤٦)، في حين حصلت فئة الطلبة من التخصصات الإنسانية على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٤٣)، أم فئة الطلبة ممن حصلوا على معدل مقبول فقد حصلوا على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، كما وحصل الطلبة ممن هم بمستوى السنة الرابعة على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، وللتحقق من الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية في العلاقة الكلية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها، فقد أجري تحليل التباين الرباعي، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)
تحليل التباين الرباعي للكشف عن دلالة الفروق في الكفاءة التعليمية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٦٨٤,٥٤٣	١	٦٨٤,٥٤٣	٣٦,٧٨٥	٠,٠٠٠
التخصصات	٤٢٣,١٣٨	١	٤٢٣,١٣٨	٢٦,٤٢٦	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	٣٤٦,٣٢٦	٣	٣٤٦,٣٢٦	٢٣,٤٣١	٠,٠٠٠
المستوى الدراسي	٧٦,٦٥٩	٣	٧٦,٦٥٩	٢,٠١٣	٠,٤٦٣

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة التعليمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، ولمتغير التخصصات ولصالح طلبة التخصصات الإنسانية، ولمتغير المعدل التراكمي ولصالح طلبة ممن هم بمعدل جيد جداً، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. فالطالب الذي يسعى لإثبات ذاته وتثيره الدافعية للتحصيل والإنجاز تكون كفايته التعليمة أكبر، كما أن دراسة العلوم الإنسانية تزيد من تنظيم الطالب لذاته وإدارته للوقت وبالتالي تزداد ككفايته التعليمية بغض النظر عن مرحلته الدراسية، علاوة على أن ذلك يكون أكثر وضوحاً عند أصحاب تقدير (جيد جداً) الذي يسعون لتقديم أفضل ما لديهم سعياً للحصول على الامتياز ورفع تقديراتهم. وقد أكد باندورا (Bandura, 2001) أن الكفاءة التعليمية تعني إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام الأكاديمية بمستويات مرغوب فيها، أي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم الفصل الدراسي وعمر المتعلمين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.

خامساً: نتائج السؤال الخامس

نص السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين استخدام طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للاستراتيجيات العاطفية في تعلمهم وكفاءتهم التعليمية؟

تم اختبار مدى العلاقة الارتباطية بين كل بعد من أبعاد الكفاءة التعليمية بأبعاد الاستراتيجيات العاطفية من خلال معرفة قيمة الدالة الإحصائية، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)
العلاقة الارتباطية بين أبعاد الكفاءة التعليمية وأبعاد استراتيجيات التعلم العاطفية

أبعاد استراتيجيات التعلم العاطفية	أبعاد الكفاءة التعليمية				
	معامل الارتباط	إدارة الذات	المبادرة والإبداع	طرق التعلم	الدرجة الكلية
تجنب الجهد	الدالة	٠,١٢١	*٠,٠١٠	٠,٢١٣	٠,١٧٠
الصورة الاجتماعية	الدالة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	×٠,٠١٦	×٠,٠٠٠
الضبط الخارجي للقلق	الدالة	*٠,٠٠٢	*٠,٠٠٠	×٠,٠٠٣	×٠,٠٠١
الدافعية الداخلية	الدالة	*٠,٠٠٠	×٠,٠٠٠	×٠,٠٠٠	×٠,٠٠٠
الضبط الداخلي للقلق	الدالة	*٠,٠٠٠	×٠,٠٠٢	×٠,٠٠٥	×٠,٠٠٣
الدرجة الكلية	الدالة	*٠,٠٠١	×٠,٠٠٢	×٠,٠١٤	×٠,٠٠٤

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك علاقة ارتباطيه بين جميع أبعاد الكفاءة التعليمية وأبعاد استراتيجيات التعلم العاطفية، باستثناء عدم وجود علاقة بين بعدي تجنب الجهد كأَحَدِ أبعاد استراتيجيات التعلم العاطفية، ببعدي إدارة الذات وطرق التعلم كإحدى أبعاد الكفاءة التعليمية، حيث كانت قيمة الدالة الإحصائية الكلية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (٠،٠٥)، وبلغت (٠,١٧٠). وهذا يعني أن توظيف استراتيجيات التعلم العاطفية يزيد من كفاءة الطالب التعليمية، وان كفاءة الطالب التعليمية ترتبط بما يقدمه من جهود ومبادرات إبداعية، وقادرة على ضبط الذات وتنظيم الانفعالات، لكي يكون قادراً على تجنب الجهد غير المجدي والذي يمكن أن يشتت من قدرته على التركيز والإبداع، وفي هذا السياق بينت دراسة (العجمي، ٢٠٠٣؛ Mckeachie & Lin, 2003) وجود علاقة ارتباط دالة بين مهارات الدراسة الانفعالية والوجدانية والتحصيل الدراسي. كما أشارت دراسة الحلاوجي (٢٠١٥) إلى أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائيا بين الذكاء العاطفي وتحصيل الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية وجنسهم في حين لم يكن هناك ارتباط للتحصيل مع تخصص الطلبة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان:

١. توعية المجتمع الجامعي (عضو هيئة التدريس، الطالب) بأهمية استراتيجيات التعلم العاطفية في زيادة الكفاءة التعليمية.

٢. توفير دليل إرشادي للطلبة التخصصات العلمية يمكن من خلال إطلاعهم على كيفية تركيز جهودهم في توظيف استراتيجيات التعلم العاطفية لرفع كفاءتهم التعليمية.

٣. إجراء مزيد من الدراسات المسحية والتجريبية حول الموضوع باستخدام عينات مدرسية وجامعية وضمن متغيرات أخرى.

المراجع

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٩). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، ٦٨(١)، ٢١١- ٢٧٢.

أبو ناشي، منى سعيد (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية "دراسة عامليه". المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٢(٣٥)، ١٨٨ –١٤٥.

الحجلاوي، أنسام علي (٢٠١٥). الذكاء العاطفي وتحصيل الطلبة الأكاديمي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. الموصل، ٩(١)، ٣٩٠-٤١٢.

خوالدة، محمود محمد (٢٠٠٤). الذكاء العاطفي. الذكاء الانفعالي. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء. مجلة رسالة الخليج العربي. ٥(٨٩)، ٣١٤- ٣٤٩.

محمود، هويدة حنفي والجمالي، فوزية عبدالباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك) - الولايات المتحدة الأمريكية. ١ (١)، ٦١ – ١١٥.

مدثر، سليم أحمد (٢٠٠٢). الوضع الراهن في بحوث الذكاء. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

Bailey, R., Stickle, L., Meisels, G., & Jones, S. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *The Professional Journal of Educators, 1*(1), 2-9.

Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 20*(3), 815-820.

Decker, D., Dona, D., & Christenson, S. (2007). Behaviorally at risk African American Students: The importance of student-teacher relationship for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*, 83-109.

Dougan, R. (2017). *Social Emotional Learning (SEL) Guidebook*. New York: Teachers College Press.

Hwang, H., Lim, H., Lim, Y. & Kim, J. (2006). *An individualized emotional self-regulated e-learning system*. Paper presented at the Conference International Conference on E-business. Enterprise Information Systems. E-Government, and Outsourcing - CSREAEEE, (pp. 43-48).

Isaacson, R., & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 6* (1), 39-55.

Kingston, E. (2008). Emotional Competence and Drop-Out Rates in Higher Education. *Education & Training, 50*(2), 128 - 139

Klassen, R. (2010). Confidence to manage learning: the self- efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 33*(2), 19-30.

Longworth, N., & Davies, W. (2013). *Lifelong learning*. *Newversion, new implications, new roles for people, organizations*. In Nations and communities in the 21st century. New York: Routledge.

Mairtin, O. (2000). *The Social –interaction learning style of Irish adult learners: some empirical findings*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 465017

Maureen (2005). How personality and behavior predict academic performance, *Journal in Personality, 40*(3), 339-346.

Mckeachie, W., & Lin, G. (2003). Aptitude anxiety, study habits, and academic achievement. *Journal of College Students Personnel*. *27(*1), 306 - 309.

Multon, K. (2012). Relation of self- efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.

O'Brien. S. (2005). *The effects of existential- phenomenological group counseling on identity style, self - efficacy, aggressive tendencies and locus of control of students in an alternative high*. PhD Dissertation, New York University. USA.

Panayiotou, M., Humphery, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 56*(1), 193-204.

Pekrun, R, Cusack, A., Murayama, K., & Elliot, A. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction, 29*(4), 115-124.

Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal, 33*(2), 207-219.

Reisberg, D., & Heuer, F. (1992).*Remembering the details of emotional events*. Cambridge, UK: Academic Press.

Villarodn- Gallego, L & Yaniz, C. (2014). Psychometric characteristic of the EEAA (Scale of Affective Strategies in the Learning Process). Electronic *Journal of Research in Educational Psychology, 12*(3), 693-715.

Walshaw, M., & Brown, T (2012). Affective productions of mathematical experience. *Educational Studies in Mathematics, 80*(1-2), 185-199.

Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–63). New York, NY: Routledge.