النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد

د. وسام حمدي القصبي
أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة الملك خالد
مدرس بكلية التربية – جامعة طنطا

د. عبد الناصر عبد الحليم أمين
أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة الملك خالد
مدرس بكلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من: الاندماج الدراسي، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي. والتعرف على العلاقات الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من: الاندماج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. أجريت الدراسة على عينة عددها (١٣٢) طالبًا وطالبة (٦٢ طالبًا، ٧٠ طالبة) من طلبة المستويين (الثالث والرابع من شعب التعليم الابتدائي والتربية الخاصة بكلية التربية للبنين وشعبة علم النفس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد بابها،وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٣٣) بانحراف معياري (٢,١٧)، طبق عليهم ثلاث مقاييس هي: مقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس الاندماج الدراسي، ومقياس استراتيجيات التعلم، من إعداد الباحثان. وأسفرت نتائج الدراسة عن: دعمت البيانات الأمبيريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: الانفعالات الأكاديمية، التحصيل الدراسي، الاندماج الأكاديمي، استراتيجيات التعلم. كما أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكل من: الاندماج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة بين الانفعالات الأكاديمية السالبة وكل من:

الاندماج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

The Structural model of relations between academic emotions, academic engagement, learning strategies and academic achievement for students of King Khalid University.

The aims of current study is development Structural model of relations between academic emotions, academic engagement, learning strategies and academic achievement, and to identify the interrelationships between the academic emotions and the following: the academic engagement, learning strategies and academic achievement of the university students. Students Participants were 172 undergraduate students (70 female, 72 male, M = 20.33 years, SD, 2.17) completed measures of Academic Emotion Questionnaire and Academic engagement scale and learning strategies scale. The results show: The empirical data supported the validity of the proposed structural model of the direct and indirect relationships and influences between academic emotions, academic engagement, learning strategies and academic achievement. The results also showed positive correlations between the positive academic emotions and the following: academic engagement, learning strategies and academic achievement, negative correlations between negative academic emotions, academic engagement, learning strategies and academic achievement.

Key words:

Academic emotions, academic engagement, learning strategies, academic achievement, university students, Structural model.

مقدمة الدراسة والخلفية النظرية:

تشير نتائج البحوث المعرفية والعصبية الى ان الانفعالات ضرورية للتعلم الإنساني، وقد اكدت نتائج الدراسات التجريبية ان المزاج mood يؤثر على مدى واسع من العمليات المعرفية التى تسهم فى التعلم مثل: الادراك والانتباه والحكم الاجتماعي واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة).

(Clore&Huntsinger, 2007,2009 ; Loewenstein& Lerner, 2003)

وتزودنا المواقف التربوية بمصدر هام من الخبرات الانفعالية المتنوعة،

فالحضور للفصل او القاعة الدراسية، والمذاكرة، وتناول الاختبارات تستثير الانفعالات:مثل الفخر، الملل، الامل، الخجل، القلق . هذه الانفعالات التى يشعر بها الطلاب فى البيئة التعليمية يطلق عليها الانفعالات التحصيلية achievement emotions او الانفعالات الأكاديمية academic achievement(Pekrun ,et al.,2009) وسوف يعتمد الدراسة الحالية مصطلح الانفعالات الأكاديمية

وتتغير هذه الانفعالات فى تكرارها وشدتها لكنها تؤثر على التفاعلات الصفية والتعلم والتحصيل وتشكل نمو شخصية الطلاب وتطورها. (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002)

ولا شك ان دراسة انفعالات المتعلم أثناء اكتسابه للخبرات التعليمية من الأمور الهامة التي لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم، كما أن فهم طبيعة تلك الانفعالات في سياق العملية التعليمية قد يؤدى إلى تحسين الاستراتيجيات التعليمية والتربوية المستخدمة (الجمال، رخا، ٢٠١٥)

والانفعالات الأكاديمية هي تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي واداء الانشطة التحصيلية داخل او خارج قاعة الدراسة، وتتضمن انفعالات إيجابية أو ساره (مثل الاستمتاع، الفخر، الارتياح) وانفعالات سلبية أو غير سارة مثل (القلق، الياس، الملل، الخجل).وتوجد خمس مواقف ترتبط بتوليد الانفعالات الأكاديمية حددها (pekrun et al.,2002)فى: الحضور لقاعة الدراسة، اداء الاختبارات والامتحانات، المذاكرة او عمل الواجب المدرسي منفردا، المذاكرة او عمل الواجب المدرسي فى مجموعة التعلم، المواقف الاخرى التى ينشغل فيها الفرد معرفيا بالتحصيل الأكاديمي مثل التحدث عن الاختبار القادم مع الاقران.

وقد حظيت دراسة الانفعالات باهتمام الكثير من الباحثين في العقد الأخير، وقد ركزت معظم الابحاث التى تمت على الانفعالات الأكاديمية على

الانفعالات المرتبطة بنواتج التحصيل مثل: الامل والفخر المرتبطين بالنجاح او القلق والخجل المرتبطين بالفشل.ويمكن تصنيفها الى نوعين من الابحاث هما: دراسات على قلق الاختبار، والدراسات على الاعزاءات السببية للنجاح والفشل كسوابق للانفعالات.(Pekrun and Stephens, 2010, 258)

ثم تطورت المعرفة فى هذا المجال لتؤكد على ان الانفعالات تعتبر أساسية بالنسبة لمجهودات التحصيل الإنساني، وانها لم تعد مجرد ظاهرة عارضة من المحتمل ان تحدث فى المواقف الأكاديمية حيث تم ادراك الانفعالات على انها ذات دور حاسم بالنسبة لتعلم الطلاب الأكاديمي، وتحصيلهم ونموهم الشخصي، وصحتهم.
(Efklides&Volet,2005; Schutz&pekrun,2007; Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun,et al.,2011)

وتعتبر الانفعالات الأكاديمية احد الاسس الهامة فى التعليم لسببين: الاول: ما اكدت علية نظرية الضبط – القيمة لبيكرن(2006)Pekrun من ان الانفعالات يمكن ان تؤثر على اهتمامات الطلاب، واندماجهم، وتحصيلهم، ونمو شخصيتهم. ثانيا: ان الانفعالات تعتبر ركيزة اساسية بالنسبة للصحة النفسية، السعادة مما يعنى انه يجب اخذها فى الاعتبار كنواتج تعليمية هامة فى حد ذاتها.(Pekrun,2006,334)

وقد وضع Pekrun(2006) **نظرية: الضبط – القيمة للانفعالات الأكاديمية/التحصيلية** The control-value theory of achievement emotions لتفسير الانفعالات الأكاديمية وديناميتها فى علاقتها بالخصائص التى تميز المواقف التعليمية، حيث تفترض ان انفعالات الطلاب تتاثر بإدراكاتهم عن الكفاءة والضبط /التحكم خلال الانشطة الأكاديمية والنواتج وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الانشطة والنواتج.

وقد وضعت هذه النظرية إطار نظري متكامل لتحليل تأثير السوابق

(الاحداث السابقة) والخبرات الانفعالية على الانجاز والسياقات الأكاديمية.وتتضح اهم ملامحه في النقاط الآتية:

-ينظر للانفعالات على انها مجموعة من العمليات المترابطة من النظم النفسية الفرعية متضمنة: العاطفة، المعرفة، الدافعية، التعبير، والعمليات النفسية الطرفية.

-تعتبر تقييمات /تقديرات appraisals الطلاب للأحداث السابقة لانفعالات التحصيل اساسية حيث يفترض انها تتوسط تأثير العوامل الموقفية،وافترضت النظرية عدة ابعاد للتقييم لوصف الانفعالات تشمل التكافؤ valence، تطابق الهدف، التوقع والاحتمالية، امكانية التحكم، المواجهة المحتملة،السببية الذاتية مقابل الذاتية الاخرى، الدلالة المعيارية لأحداث الاثارة الانفعالية،كما افترضت النظرية مجموعتين من التقييمات ذات اهمية خاصة بالنسبة للانفعالات الأكاديمية هى: ١-التحكم /الضبط الذاتي عبر الانشطة التحصيلية ونتائجها (مثل التوقع بان المثابرة فى الدراسة يمكن تفعيلها وسوف تؤدى للنجاح.٢-القيمة الذاتية لهذه الانشطة والنواتج (مثال:القيمة المدركة للنجاح).وتعتبر التقييمات الآتية للتحكم والقيمة هامة لاستثارة انفعالات التحصيل: توقعات ناتج الموقف، وتوقعات التحكم في الفعل،و توقعات ناتج الفعل، وأخيرا توقعات الناتج الكلى: حيث يفترض ان توقعات ناتج الموقف والتحكم في الفعل وناتج الفعل تستخدم لتقدير او تقييم المحصلة النهائية للقدرة على التحكم وناتج التحصيل المحتمل. فالطالب الذى يتوقع انه قادر على بذل المجهود وان هذا المجهود سوف يؤدى للنجاح سوف يمتلك توقعات ناتج إيجابي، بينما الطالب الذى يعتقد انه لن يكون قادر على الاستعداد بشكل كافي للاختبار القادم سوف يتوقع الفشل (توقعات ناتج سلبى).

وتفترض النظرية ان الانفعالات المتعلقة بالناتج المتوقع (مثل: الامل، القلق) والانفعالات المتعلقة بالأثر الرجعى للنواتج، والانفعالات المتعلقة

بالأنشطة التحصيلية تتحدد بواسطة تقييم السوابق (الاحداث السابقة).
اما بالنسبة للتقييمات او التقديرات فيوجد نوعين من التقييمات:الأولى تقييمات القيمة الجوهرية (الفعلية)وتشير الى قيمة النشاط او الناتج في حد ذاته.فمثل هذا التقييم يعنى تقييم الدراسة الأكاديمية ومادة التعلم في حد ذاتها بغض النظر عن الدرجة التي يمكن للفرد ان يحصل عليها الفرد، كما يعنى القيمة المدركة للنجاح الأكاديمي في حد ذاته، والنوع الثانى من التقييمات هي التقييمات العرضية او غير الجوهرية والتي ترتبط بمدى فائدة الأفعال او النواتج في تحقيق الأهداف الأخرى، وكمثال قيمة المثابرة في المذاكرة في الحصول على تقدير من الإباء والمعلمين او قيمة الدرجات الأكاديمية في تحقيق الأهداف المهنية في المستقبل.(Pekrun,2006)

المحددات الفردية والاجتماعية للانفعالات التحصيلية:

أ-اهداف التحصيل: فالأهداف ذات تأثير كبير على المعرفة والعاطفة وبشكل محدد فان اهداف التمكن تجعل تركيز انتباه الطلاب على انشطة التعلم بينما اهداف الاداء تجعل التركيز على نواتج التعلم.

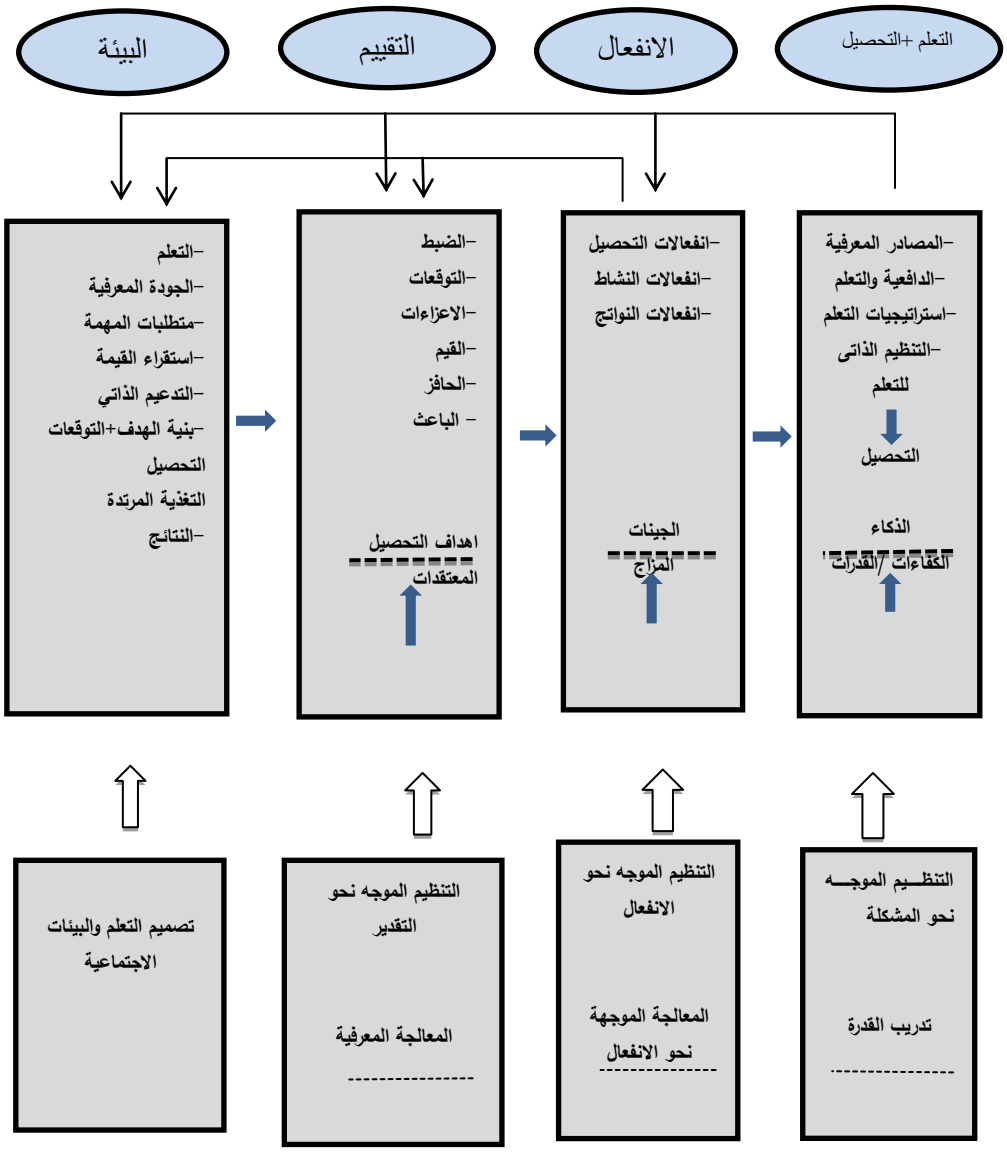
ب-المقدمات /السوابق الشخصية: فالمعتقدات تكتسب من خلال التعرض المتكرر لمواقف التحصيل فاذا لم توجد خبرة كافية فان التقييمات يمكن ان تعتمد على توقعات أكثر عمومية.

ج-المقدمات / السوابق الثقافية والاجتماعية: فالتأثير العاطفي للبيئات الاجتماعية يتم من خلال تقييمات القيمة والضبط /التحكم. فخصائص البيئة ترسل المعلومات المتعلقة بإمكانية الضبط/التحكم والتقييمات الأكاديمية

د-المصادر المعرفية: فكل من الانفعالات الايجابية والسلبية يمكن ان تستهلك المصادر المعرفية بواسطة تركيز الانتباه على موضوع الانفعال مما يعنى انها يمكن ان تقلل المصادر المعرفية المطلوبة لأهداف المهمة وتضعف

الاداء المعرفى الذى يحتاج لهذه المصادر.

–التأثيرات النهائية للانفعالات على التحصيل الأكاديمي تعتمد على التفاعل بين هذه الميكانيزمات السابقة المختلفة وكذلك على التفاعل بين هذه الميكانيزمات من جهه ومتطلبات المهمة من جهة اخرى مما يعنى ان المحصلة النهائية لتاثير الانفعالات على التحصيل سوف يكون معقد. وتوضح النظرية الروابط الحلقية بين السوابق /المقدمات والانفعالات وتأثيراتها واهم العوامل التى تؤثر على تقييمات الطلاب وتحكمهم وانفعالاتهم من خلال الشكل رقم (١).



شكل (١) نظرية الضبط–القيمة: الروابط الحلقية بين السوابق، الانفعالات، وتأثيراتها

(Pekrun, 2006, p.328)

–وقد صنفت النظرية الانفعالات على اساس ثلاث ابعاد رئيسية هى: هدف

التركيز object focus، التكافؤ valence، التنشيط activation.بالنسبة لهدف التركيز افترضت النظرية جانبين رئيسيين هما هل يركز الفرد على الانشطة التحصيلية ام يركز على النواتج/المخرجات.اما بالنسبة للتكافؤ فيمكن تصنيف الانفعالات الى ايجابية او ممتعة مثل (الاستمتاع، الامل، الفخر، السعادة، الارتياح)، وانفعالات سلبية مثل (الغضب،الياس، القلق، الحزن، الخجل).وبالنسبة لدرجة تنشيط الانفعالات. فخلال التنشيط الانفعالي او الانفعالات التنشيطية (ايجابية او سلبية) يمكننا الاشارة الى انفعالات السعادة، الامل، الفخر، القلق، الغضب، القلق. بينما فى حالة عدم التنشيط الانفعالى او الانفعالات اللاتنشيطية يمكننا تحديد انفعالات مثل الارتياح، الرضا، الياس، الملل

وقد اظهرت نتائج الدراسات ان الانفعالات الأكاديمية ترتبط بالإنجاز وعوامل التعلم المعرفية والدافعية والتي تعزز الانجاز.وقد افترض النموذج المعرفى – الدافعى لبيكرن ان تاثير الانفعالات الأكاديمية على الانجاز مرتبط بميكانيزمات معرفية ودافعية (المصادر المعرفية، الدافعية للتعلم، استراتيجيات التعلم، اندماج الطلاب)

ويؤكد (Pekrun&Stephens,2010)على ان الانفعالات التي نشعر بها في الموقف الجامعي تعتبر اداه للتحصيل الجامعي والنمو الشخصي. وفى المواقف الأكاديمية يمكن ان تنشا الانفعالات فى مجموعة متنوعه من السياقات، كما ان لها تأثيرات عكسية ومتداخلة على التعلم والاداء وعلى الاخص تلك السلبية. (Pekrun et al.,2002)

ومع ذلك فان دور الانفعالات فى التعلم مازال غامضا، فبعض الباحثين تحدثوا عن ان الانفعالات الايجابية ربما تضر بعملية التعلم. ان هؤلاء الباحثين يفترضوا ان الانفعالات الايجابية يمكن ان تؤدى الى تقييمات غير واقعية، تسهيل المعالجة السطحية للمعلومات وتخفض الدافعية(Aspinwall , 1998)

ومع ذلك لم تتفق ابحاث اخرى مع هذا الوضع ودعمت الافتراض بان الانفعالات الايجابية يمكنها فى الواقع ان تكون مفيدة بالنسبة للتعلم والاداء مثل دراسة (Pekrun,et al.,2002)

ان تغير أدوار الانفعالات في التنبؤ بالتحصيل يمكن فهمه من خلال علاقتها بالنسبة للسببية المتبادلة في نظرية الضبط – القيمة لبيكرن (2006)Pekrun فكما يفترض ان الانفعالات لها تاثير على التعلم وتحصيل الطلاب فان نجاح الطلاب او فشلهم في التعلم يؤثر أيضا على التقييمات والانفعالات، ان السببية المتبادلة يمكن ان تتضمن حلقة تغذية راجعة إيجابية او سلبية التي تحدث بمرور الوقت وربما تؤدى الى تغييرات في الانفعالات الأكاديمية عبر الوقت.وقد عالجت بعض الدراسات الانفعالات الأكاديمية على انها متغيرات وسيطة في العلاقة بين المتغيرات المعرفية والدافعية والتحصيل الأكاديمي. (Villavicencio & Bernardo,2013)

على جانب اخر تمثل المتغيرات ذات الطبيعة الدافعية عاملا مهماً من العوامل التي يجب أخذها في الحسبان عند دراسة تعلم الطلاب، ولعل الاندماج الدراسي يمثل واحداً منها. ويعد الاندماج الدراسي من العمليات التى تؤثر بشكل حاسم على نواتج العملية التعليمية وقد تزايد الاهتمام بهذا المفهوم فى الآونة الاخيرة بسبب وجود نسبة متزايدة من الطلبة الذين يقررون الشعور بالاغتراب وخاصة عند انتقالهم من مرحلة تعليمية الى اخرى (حليم،٢٠١٥)

إن التعليم الجيد يجب أن يتضمن تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يثيرون دافعتيهم للتعلم بما ينعكس على تحقق أعلى درجات الاندماج في المهام والأنشطة التعليمية المختلفة (حمدي الفرماوى، ٢٠٠٢ ،ص. ٢٧٨).

وتعتبر عملية الاندماج في المجتمع الجامعي مهمة بل تشكل مطلب أساسي في استمرار الطالب الجامعي وخاصة الطلاب المستجدين في الدراسة الجامعية يجب توفره حتى يقوم الطالب بمهامه أثناء التعليم الجامعي على أكمل وجه،

وعدم توفر هذا النوع من الاندماج الجامعي يترتب عليه نقص أو تعثر في أدائه أثناء فترة التعليم.ان الطلبة الاكثر اندماجا فى الدراسة يؤدون أداء اكاديمي افضل، كما ان الطلبة الذين يحضرون المدرسة بانتظام، ويركزوا على التعلم، ويلتزمون بقواعد المدرسة يحرزوا درجات اعلى ويؤدوا ويكون اداؤهم افضل فى الاختبارات (Wang, et al, 2011)

ويشير Blumenfeid,et al. (2006) الى ان الاندماج مهم جدا وهو وسيط فى العملية التعليمية.ويعتمد المستقبل الدراسي للطالب الجامعي على درجة توافقه واندماجه الاجتماعي والأكاديمي والشخصي مع البيئة الثقافية الجديدة التى ينتقل اليها وهى الجامعة (الصغير، ٢٠٠١).كما اثبتت الدراسات ان الطلبة المندمجين جامعيا يحصلون على نتائج دراسية افضل وهم اكثر احتمالا لإنهاء البرامج الجامعية من الطلبة غير المندمجين.(المحاميد وعربيات،٢٠٠٥)

وقد استخدمت الدراسات والبحوث السابقة مصطلح الاندماج على عدة مسميات تحمل في جوهرها معنى واحد: حيث يتناوله البعض تحت مسمي الاندماج المدرسي School Engagement، والبعض الأخر تحت مسمي اندماج الطالب Student Engagement، والبعض الثالث تحت مسمي الاندماج الدارسي Academic Engagement.ويتناول الدراسة الحالية مفهوم الاندماج على أنه اندماج دراسي Academic Engagement بما يتوافق وطبيعة النموذج المستخدم بالدراسة.

ويعرف الاندماج على أنه: كمية الطاقة الجسمية والنفسية التي يكرسها الطالب للحصول على الخبرات والمعارف بمستويات عالية؛ مما يشعره بالرضا والارتياح تجاه ما يمارسه من مهام وأعمال داخل حجرة الدراسة.(Chapman,2003)

ويعرف Coates (2007) الاندماج بانه بناء واسع يشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرة الطالب التي تضم:الأنشطة، والتعلم التعاونى، والمشاركة

في الأنشطة الأكاديمية، وإقامة العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس.

ويرى (2002) Linnenbrink& Pintrich أن الاندماج مصطلح يشير إلى: نوعية ومقدار الجهد الذي يبذله المتعلم داخل حجرات الدراسة سواء أثناء التفاعل مع المعلم أو الزملاء، ويتسم الطلاب المندمجين معرفياً بأنهم أكثر عمقاً في تفكيرهم وأكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم الفاعلة، كما أنهم أكثر قدرة على الفهم والاستيعاب من خلال الدراسة عن عامل المعنى للمعلومات المختلفة المعروضة عليهم. ويشير (2009) Akin الى إن اندماج الطلاب هو مصطلح يستخدم للإشارة إلى درجة مشاركة الطلاب في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلقاها المتعلم.ويرى (Baker (2010 أن جوهر الاندماج يتمثل في التفاعل الإيجابي الفاعل، كما أنه يعكس درجات مرتفعة من دافعية الإنجاز، والمشاركة النشطة الفاعلة من المتعلم، ويظهر بصورة واضحة في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية.

ويمكن تصنيف الاندماج الى اربعة مجالات هي: علاقة الطالب بزملائه، علاقة الطالب بالمعلمين، موقف الطالب من المؤسسه، وموقف الطالب من النشاطات الاجتماعية فى المؤسسة التعليمية (القاضي، ٢٠١٢).كما صنف بيكر واخرون (٢٠٠٨) الاندماج الى اربعة ابعاد هي: التوافق الأكاديمي، التوافق الاجتماعي، التوافق الشخصي – العاطفي، والالتزام بتحقيق الاهداف.وقد وضعت عديد من النماذج والتصورات المفسرة للاندماج الدراسي اهمها:

ا–نموذج المشاركة Astin (1993)

يعرف (1993) Astin الاندماج الدراسي على أنه كمية ونوعية الطاقة النفسية والجسدية التي تستثمر من جانب الطالب في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهى تعد بمثابة الأساس للخبرات التعليمية المختلفة التي يمتلكها الطالب، وتظهر تلك الطاقة بوضوح في ممارسة العمل الأكاديمي، والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وفى التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس

والعاملين والزملاء بالمؤسسة التعليمية، ويؤكد Astin على أن التفاعل بصورة مستمرة ومنتظمة مع أعضاء هيئة التدريس يرتبط بدرجة كبيرة وقوية بالرضا عن الحياة الجامعية، وينعكس في زيادة درجة الاندماج الدراسي.

ب-نموذج الاندماج(1993)Tinto :

و يركز هذا النموذج على الدور الحاسم للمشاركة في النتائج التربوية الإيجابية لطلبة الجامعة، كما يركز على فهم أفضل للعلاقة بين مشاركة الطالب وتعلمه، والتأثير الذي تحدثه المشاركة على استمرار الطالب واندماجه في الجامعة، فهناك رابط هام بين تعلم الطالب واستمراره في الجامعة، هذا الرابط ينتج من التفاعل بين مشاركة الطالب ونوعية جهده، فالمشاركة مع الأقران وهيئات التدريس داخل وخارج الفصول الدراسية ترتبط إيجابياً بنوعية الجهد، وبالآتي ترتبط بكل من التعلم والمثابرة، فكلما زاد تعلم الطالب زاد احتمال بقائه في المؤسسة التعليمية. (القاضي، ٢٠١٢، ص. ٥٥).

ويركز النموذج على نوعين من المشاركة والاندماج اولهما: الاندماج الاجتماعي وتتضمن اليات الاندماج الاجتماعي مجموعات الطلاب والانشطة الخارجية والتفاعل مع هيئات التدريس والاداريين. والثانى:هو الاندماج الأكاديمي والذى يشير الى اداء الطالب بشكل جيد فى قاعة الدراسة وادراكه للدراسة فى القاعة على انها مناسبة.(Kuh & Love, 2006,196)

ويؤكد هذا النموذج على انه كلما زاد تفاعل الطالب واستجاب بشكل ايجابى للنظام الاجتماعي والأكاديمي فى المؤسسة التعليمية كلما زادت فرصته فى الاستمرار بالجامعة، وهذا التفاعل يجب ان يكون ايجابياً. (Pascarella & Terenzini,2005,54)

ج-تصور فريدركس وآخرون (2004).Fredricks, et al للاندماج:

يعرف فريدركس وآخرون (2004),.Fredricks, et al الاندماج الدارسي على أنه:" عملية نفسية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار طاقة وجهد الطلاب في

عملية التعلم". وهناك ثلاثة أشكال للاندماج هي:أولا الاندماج السلوكي: ويشمل مشاركة الطلاب في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة، والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة.وثانيا الاندماج الانفعالي: ويتضمن الكفاءة، والاهتمام، ومشاعر الانتماء، ويتضمن كذلك ردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء، وتجاه العملية التعليمية ككل. وثالثا الاندماج المعرفي: ويتضمن رغبة الطالب في استثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات الصعبة أثناء عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات مناسبة، والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم.وقد سعى Fredricks, et al.,(2004) لفترة طويلة من الوقت إلى محاولة التعرف على العوامل المختلفة التي تتوسط مسار العلاقات ما بين مدخلات العملية التعليمية بمختلف أشكالها ومخرجاتها، وذلك بهدف تطوير أدوات القياس المناسبة، ولعل الأداء الأكاديمي والتوافق الدراسي أكثر تلك المخرجات حظا من الدراسة والدراسة، ومن الملاحظ من خلال مراجعة أدبيات الدراسة التربوي والنفسي أن أكثر المتغيرات الوسيطة تأثيراً هو الاندماج الدراسي.

و يمكن القول: أن نموذج فريدركس وآخرون (٢٠٠٤) ينظر إلى الاندماج على أنه عملية نفسية تتوسط مسار العلاقات ما بين مدخلات العملية التعليمية المختلفة ومخرجاتها، ويتحقق من خلال بذل مزيد من الجهد والمثابرة، واستثمار الطاقة الداخلية بشكل فعال وإيجابي عند ممارسة الأنشطة المختلفة.

د- نموذج(2006)Reschl & Christenson

حيث قدم تصور مقترح للاندماج مكون من اربع ابعاد هي (الأكاديمي، والسلوكي، والمعرفي، والوجداني) حيث تم فصل الجانب السلوكي الى عنصرين مختلفين هما: الأكاديمي ويتضمن الوقت المنفق على المهمة وإنجاز الواجبات المنزلية، والسلوكي ويتضمن الحضور والاندماج في الفصل والمشاركة اللامنهجية.

وقد استخدم الباحثين على نطاق واسع النموذج الثلاثى للاندماج (

السلوكى، المعرفى، الانفعالى)

وفيما يتعلق بعلاقة الانفعالات الأكاديمية باندماج الطلاب يشير Pekrun& Linnenbrink (2012)

الى ان الانفعالات تؤثر على اندماج الطلاب والتى فى المقابل تؤثر على تعلمهم الأكاديمي وتحصيلهم بحيث يمكن النظر الى اندماج الطلاب كمتغير وسيط بين انفعالات الطلاب وانجازهم.

ويشير بيكرن الى ان الميكانيزمات المختلفة من الاندماج يمكن ان تسهم فى التأثيرات الوظيفية للانفعالات، وان التاثير النهائى على تحصيل الطلاب الأكاديمي عملية معقدة تعتمد على التفاعل بين الميكانيزمات المختلفة، على سبيل المثال التفاعل بين هذه الميكانيزمات ومتطلبات المهمة. ومع ذلك فانه من الممكن اشتقاق هذه التداخلات.

(Pekrun&Linnenbrink,2012)

ويرى Kahu,et.,al.(2015) ان انفعالات الطلاب تمثل مفترق طرق او نقطة تقاطع بين العوامل الجامعية (مثل تصميم المقرر)، والمتغيرات المتعلقة بالطلاب (مثل الدافعية، والاندماج)، وان التأثير المستمر بين الانفعالات والاندماج والتعلم هو تأثير تبادلي ومعقد حيث يمكن ان يكون دوامة تصاعدية نحو الاندماج المثالى او ينحدر نحو عدم الاندماج والانسحاب.

مما سبق يتضح ان طبيعة العلاقات المتداخلة والتأثيرات المتبادلة واتجاهات السببية بين كل من: الانفعالات الأكاديمية (الموجبة والسالبة) واندماج الطلاب باعتباره متغير وسيط يتوسط العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية بأنواعها المختلفة والتحصيل الأكاديمي يحتاج الى المزيد من الدراسة.

على جانب اخر تزايد الاهتمام لدى الباحثين بدراسة الاستراتيجيات التى يتعلم بها الطلبة فى المرحلة الجامعية لأسباب متعددة من اهمها ان الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، وان طبيعة التعلم الجامعي تفرض

اعباء متعددة على الطالب، وان انخفاض درجات بعض الطلبة فى الاختبارات قد يرجع الى افتقارهم لمهارات الاستذكار واستراتيجيات التعلم المناسبة.(العجمى،٢٠٠٣، ٩٤).

لقد نالت استراتيجيات التعلم اهتمام عديد من الدارسين والباحثين في مجال علم النفس التربوى ويرجع هذا الاهتمام الى التأكيد على أهمية وصول المتعلم الى حالة تعليمية يكون فيها نشطا وفاعلا، وان المعرفة التي يتعرض لها المتعلم تتطلب امتلاكه لاستراتيجيات تعلم تعينة على اكتساب اية معلومة او خبرة معرفية جديدة (بشارة، الغزو، ٢٠٠٨). كما أكدت الدراسات على أهمية استراتيجيات التعلم ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد عديد من الأدلة التي تؤكد على ان الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد وقدرة التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئة بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي.فالطلاب الذين يستخدموا استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية متنوعة يكون انجازهم الأكاديمي مرتفع ويكتسبوا المزيد من مخرجات التعلم الايجابية مقارنة بأقرانهم غير الماهرين فى استخدام هذه الاستراتيجيات. (Winne,2011;Zimerman ,2011)

وينظر الى الاستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، فهى حلقة متكاملة تقريبا وسلسلة طويلة ومعقدة من الإجراءات المنتقاة لتحقيق هدف أداء المتعلم على نحو افضل يتميز بالفاعلية. (سماوى، العساف، ٢٠١٣)

وتشير استراتيجيات التعلم الى الطرق او الأساليب الشخصية التي يستخدمها الافراد في التعامل مع المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها (مرزوق عبد المجيد، ١٩٩٠ ; محمد عوض الله، ١٩٨٨)

وعرفها Shunck(1991) بانها عبارة عن إجراءات محددة تتضمن خططا موضوعة لانجاز أداء المتعلم في مهمة ما.

ويعرفها (محمود، ١٩٩٥) بانها طرق الدراسة التي تتكرر خلال مواقف

ومراحل دراسة الفرد، وتعد مؤشرا ثابتا لطريقة او كيفية ادراك المتعلمين وتفاعلهم واستجابتهم للبيئة التعليمية.

كما عرفها (عبد الحميد، ١٩٩٩) بانها أنماط سلوكية تشمل إجراءات وأساليب معرفية يستخدمها المتعلمون بهدف تطوير امكاناتهم وقدراتهم على اكتساب المعلومات وتنظيمها وتخزينها واستدعائها عندما يطلب منهم ذلك.

ويرى (بشارة، الغزو،٢٠٠٨) ان استراتيجيات التعلم هي خطوات تفكيرية واستراتيجيات سلوكية واعية يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعرفية المعروضة بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة او الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتمادا على ما يتوافر لديه من خبرات سابقة.

وبذلك تكون استراتيجيات التعلم الميكانيزمات والتكتيكات المعرفية التي يعتمدها المتعلم بشكل قصدى او تلقائى عندتعرضه لموقف تعلمى بقصد تسهيل واستيعاب واكتساب المعارف وتخزينها والاستفادة منها في مواقف أخرى.

(قامى، وخطار، ٢٠١٧)

ويشير Oxford (1990) الى ان استراتيجيات التعلم تمكن المتعلم من توجيه ذاته اثناء الدراسة والمساعدة في الفهم والاستيعاب الذاتي، وأن هناك عديد من العوامل المسؤولة عن اهتمام المتعلم باستراتيجية التعلم وممارسته لها ومنها: درجة وعيه بالاستراتيجية، أسلوب تعلمه، خصائصه الشخصية، دافعيته نحو التعلم، والهدف من التعلم.

ويمكن تصنيف استراتيجيات التعلم الى:

أ-استراتيجيات معرفية: والتي تعتبر نواتج لكل من البنية المعرفية للفرد وخصائصها ومهارات ما وراء المعرفة من ناحية أخرى (الزيات،٢٠٠٤، ٤٠٣) وهى تهدف الى انجاز المهام التعليمية بنجاح واستخدام أنظمة توازن بين معرفة المتعلم وأهدافه التعليمية مما يعنى عدم خروجه عن مسار الأهداف التي يسعى اليها.

وتميل هذه الاستراتيجيات لان تكون محددة بالمهمة مما يعنى ان استراتيجيات معرفية معينة تكون مفيدة فقط عند القيام بمهمة معينة أو تعلمها. (السيد خليفة واخرون، ٢٠٠٧).فهى خطط موجهه لاداء المهام بطريقة ناجحة او انتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحاليةة للمتعلمين واهدافهم التعليمية (أبو رياش ٢٠٠٧، ٢٠٦)

وتصنف الاستراتيجيات المعرفية الى ثلاث فئات: التذكر(الحفظ)، والتفاصيل (البناء)، والتنظيم.

-استراتيجيات التذكر (الحفظ): ويستخدم الطالب هذه الاستراتيجيات عندما تتطلب المهمة التعليمية أو النشاط تذكر معلومات ثابته واجرائية. حيث تستخدم للاحتفاظ او الوحدات المعرفية لفترة أطول. وتشمل مجموعة من المهارات الفرعية مثل التسميع.

-استراتجيات التفاصيل (التوضيح): وتختص بتحليل المعلومات المراد الاحتفاظ بها الى اكبر قدر من التفاصيل حيث تركز هذه الاستراتيجيات على توسيع المعلومات بهدف تبسيطها وتمكين المتعلم من القيام باستنتاجات جديدة تسهل عليه استيعابها وتخزينها وتتضمن هذه الاستراتيجيات عدة مهارات فرعية مثل: التصورات العقلية والبصرية، الخرائط الذهنية، اخذ الملاحظات والتلخيص.

-استراتيجيات التنظيم: ومن خلالها يقوم المتعلم بتنظيم المعطيات بطريقة مختلفة بهدف ادماجها بشكل متناسق ضمن بنيته المعرفية وتخزينها وتشمل عدد من المهارات الفرعية مثل: الترتيب، التصنيف، التنظيم الهرمى

ب-استراتيجيات ماوراء-المعرفية: وتهتم بإدارة عملية التعلم حيث يتم تفعيل وتوظيف خبرات ما وراء المعرفة ومهاراتها بالتزامن في اطار من الوعى والشعور بالذات وتوظيف العمليات والاستراتيجيات المعرفية لتحقيق الأهداف المنشودة. (الزيات،٢٠٠٤)

وتعد الاستراتيجيات ماوراء المعرفية وعى المتعلم بقدراته ومهاراته

والاستراتيجيات التي يعتمدها ما يساعده في تخطيط وضبط تعلمه ومراقبته وتقويمه. (قامى، وخطار، ٢٠١٧)

وتتضمن هذه الاستراتيجيات: التخطيط، تنظيم الذات، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي

وقد استكشفت عديد من الدراسات المنبئات باستخدام استراتيجيات التعلم (المعرفية، وماوراء المعرفية) حيث ركزت هذه الدراسات على البنى المعرفية – الدافعية (مثل المعتقدات المعرفية، المعتقدات المرتبطة بالذات، واهداف الانجاز،ولم يوجه الانتباه نحو دور الانفعالات فى تسهيل او كف استخدام هذه الاستراتيجيات.ومن ثم بات من الضرورى الدراسة فى الكيفية التى يؤثر بها ذلك المدى الواسع من الانفعالات على استخدام هذه الاستراتيجيات. حيث لازال يوجد نقص في الاهتمام الموجه نحو دور الانفعالات في تسهيل او كف هذه الاستراتيجيات. (Pekrun, et, al.2009)

وقد أشارت نتائج دراسة (King&Areepattamanni,2014)الى ان الطلاب الذين يشعروا بانفعالات اكاديمية موجبة أكثر احتمالية فى استخدام انواع مختلفة من استراتيجيات التعلم مقارنة بمن يشعروا بانفعالات سلبية. وحيث ان استخدام هذه الاستراتيجيات يعتبر مؤشر للتعلم الناجح فان الباحثين يجب ان يضعوا فى الاعتبار الخبرات الانفعالية للطلاب بهدف توظيف قوة هذه الانفعالات لأحداث تعلم افضل. فالانفعالات التنشيطية الموجبة مثل الاستمتاع بالتعلم تسهل استخدام استراتيجيات تعلم مرنة وكلية مثل اعداد وتنظيم مادة التعلم، فى المقابل فان الانفعالات السلبية تعزز استخدام استخدام استراتيجيات اكثر تركيز على التفاصيل واكثر جمود او صلابة، وقد دعمت الادلة المستمدة من نتائج الدراسات التى اجريت على طلبة الجامعة هذه الافتراضات مثل دراسات: (Linnenbrink & Pintrich, 2002 ; Pekrun. et al., 2002, 2004) ومع ذلك فانه بالنسبة للانفعالات الايجابية اللاتنشيطية فان هذه

التاثيرات ربما تكون اقل وضوحا، مثل انفعالات القلق او الملل التى ربما تنتج معالجة سطحية للمعلومات.

ويشير Pekrun,et.al(2002) الى ان الانفعالات تؤثر على اكثر الجوانب المعرفية للتعلم حيث انها يمكن ان تشغل أنماط مختلفة من معالجة المعلومات وحل المشكلات وتعيق او تسهل تنظيم الطلاب الذاتي للتعلم.

وقد اكدت نتائج دراسة Villavicencio &Bernardo (2013)ان الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والفخر) منبئات ايجابية بالإنجاز، وان تلك الانفعالات تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتي والانجاز .كما افترض. Pekrun & Linnenbrink(2012) بان الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسرع التنظيم الذاتي والاستخدام الضمني لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية بينما الانفعالات السلبية يمكن ان تدفع الفرد للاعتماد على التوجه الخارجي.

مما سبق يتضح العلاقات والتأثيرات المتداخلة بين الانفعالات الأكاديمية وكل من: الاندماج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتى تؤثر بشكل معقد ومتداخل على التحصيل او الانجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة، مما يدعو الى الحاجة لوجود نموذج بنائى لتوضيح العلاقات والتاثيرات المتداخلة واتجاهات السببية بين هذه المتغيرات والذى يمكن الاعتماد عليه فى انشاء بيئات تعليمية ملائمة تحقق مستوى عالى من الاندماج لطلاب الجامعة مما يترتب علية ارتفاع نواتجهم الأكاديمية وتحصيلهم الأكاديمي.

حيث تفترض الدراسة الحاليةة من خلال العرض السابق ان استراتيجيات التعلم (معرفية، ما وراء معرفية) تتوسط العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي وان الاندماج يتوسط العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي

ومن هنا تسعى الدراسة الحاليةة الى اختبار النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من: الاندماج الدراسي، واستراتيجيات

التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

– ماهى طبيعة العلاقات الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة

– ماهى طبيعة العلاقات الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة.

– ماهى طبيعة العلاقات الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة.

– هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الانفعالات الأكاديمية

– هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات فى استراتيجيات التعلم

– هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات فى الاندماج الدراسي

– هل يمكن التوصل الى نموذج سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: الانفعالات الأكاديمية (سلبية /ايجابية)، والاندماج الدراسي، واستراتيجيات التعلم (معرفية / ما وراء معرفية) والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد.

اهداف الدراسة: يهدف الدراسة الحالية الى:

وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من: الاندماج الدراسي، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

التعرف على طبيعة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي

التعرف على طبيعة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم

التعرف على طبيعة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي

التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات فى الانفعالات الأكاديمية

التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات فى الاندماج الدراسي

التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات فى استراتيجيات التعلم

التحقق من صحة النموذج البنائي المقترح ومدى تطابقه مع البيانات الامبيريقية

أهمية الدراسة: استمد الدراسة الحالية أهميته من الاعتبارات الآتية:

التوصل الى انسب نموذج بنائي يوضح العلاقات والتأثيرات المتداخلة واتجاهات السببية بين هذه المتغيرات والذى يمكن الاعتماد علية فى انشاء بيئات تعليمية ملائمة تحقق مستوى عالي من الاندماج لطلاب الجامعة مما يترتب علية ارتفاع نواتجهم الأكاديمية وتحصيلهم الأكاديمي.

التوصل الى انسب نموذج بنائي للطلاب والطالبات يوضح العلاقات والتأثيرات المتداخلة واتجاهات السببية بين هذه المتغيرات

توجيه نظر التربويين والقائمين على العملية التعليمية الى الدور الأساسي الذي تلعبه الانفعالات الأكاديمية فى نواتج التحصيل

– قد يسهم الدراسة الحالية بمزيد من النتائج والتوصيات التي تساعد الباحثين مستقبلا فى التطرق لبحوث اخرى تهتم بالانفعالات الأكاديمية للمعلمين وتأثيرها على انفعالات الطلاب.

ان متغيرات الدراسة من المتغيرات القابلة للتداخل ودراستها يساعد المعلمين والمعلمات ان يأخذوا اعتبارهم الدور الذي تلعبه انفعالات الطلاب والطالبات على العملية التعليمية

قد يوجه الدراسة الحالية الجهات المعنية لعمل برامج لتطوير النواتج الأكاديمية للطلاب فى ضوء الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بكل من الاندماج الأكاديمي واستراتيجيات التعلم.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الانفعالات الأكاديمية: Academic emotions

هى تلك الانفعالات المرتبطة بالتعلم الأكاديمي اما بنواتج التحصيل كالنجاح او الفشل (مثل انفعالات: القلق، الفخر، الخجل) او بالأنشطة التحصيلية وعمليات التعلم كالمذاكرة (مثل: انفعالات الاستمتاع، الملل، الغضب (

(Pekrun et, al., 2007)

وتعرف اجرائيا في الدراسة الحاليةة بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الانفعالات الأكاديمية والتي تعبر عن انفعالات: القلق، الملل، اليأس الاستمتاع، الفخر، الغضب، الخجل، الامل.

٢-استراتيجيات التعلم:

هى مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم اكثر سهولة ومتعه وموجهه ذاتيا بشكل اكبر بالإضافة الى قابليتها للانتقال الى مواقف جديدة (أبو رياش، ٢٠٠٧،ص ٢٠٦)

وتعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم.

٣-الاندماج الدراسي:

يعرف الاندماج بانه كل من الوقت والطاقة التي يستهلكها الطلاب في الأنشطة التربوية الهادفة والجهد الذي تكرسه المؤسسات للاستخدام الفعال لهذه الممارسات التربوية.(Kuh, et.al. 2008)

كما عرفه (Pekrun and Linnenbrink,2012) بأنه بناء متعدد المكونات تمثل قواسم مشتركة تؤلف النشاط والطاقة والاتجاه الموجه نحو المشاركة في المهام والأنشطة الدراسية.

ويعرفه الباحث الحالية: بمدى مشاركة الطالب وتفاعله مع الحياة الجامعية

فى كافة مجالتها الأكاديمية والتربوية والانفعالية والاجتماعية داخل إطار الجامعة من خلال بذل الطاقة والجهد.

ويعرف اجرائيا في الدراسة الحاليةة الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الدراسي.

٤-التحصيل الدراسي:

عرفه (الجمال، رخا،٢٠١٥) بمدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية فى مجموعة المقررات الدراسية التى يدرسونها وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب فى جميع المواد الدراسة.

ويعرف اجرائيا: بانه معدل الطالب التراكمي في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي والمسجل في السجل الأكاديمي للطالب.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية موضوعيا: بدراسة العلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل. واقتصرت العينة على طلاب وطالبات المستويين (الثالث والرابع) بشعب علم النفس والتعليم الابتدائي والتربية الخاصة، وتحدد مكانيا بكلية التربية جامعة الملك خالد بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وتحدد زمانيا بالفصل الدراسي الثانى من العام الجامعى (٢٠١٦/٢٠١٧).

دراسات سابقة:

فى دراسة تحليلية اجراها Pekrun ,et al.(2000) باستخدام استبانة الانفعالات الأكاديمية وفى ضوء النموذج المعرفى الدافعى ونظرية الضبط – القيمة، استخدمت الدراسة عينات من طلاب الجامعة (٢٣٠، ٢٢٢).وقد اظهرت التحليلات ان الانفعالات الأكاديمية ارتبطت بدلالة بدافعية الطلاب، واستراتيجيات التعلم، والمصادر المعرفية والتحصيل الأكاديمي.

واجرى ابو العلا(٢٠١١) دراسة هدفت الى التعرف على النموذج البنائى للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي وذلك على عينة مكونة من (٣٤٤) طالب وطالبة بالصف الاول الثانوى، وتم تطبيق مقياس توجهات الهدف، ومقياس فعالية الذات، ومقياس الاندماج المدرسي، وباستخدام اسلوب تحليل المسار توصلت الدراسة الى: وجود تاثيرات (مسارات) مباشرة (دالة – غير دالة) لفعالية الذات كمتغير مستقل على الاندماج المدرسي بابعاده الثلاثة والتحصيل الأكاديمي كمتغيرات تابعة مع اختلاف قيم التاثير كما توصلت الدراسة الى وجود تاثيرات (مسارات) مباشرة (دالة – غير دالة) للاندماج المدرسي بابعادة الثلاثة كمتغيرات مستقلة على التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع مع اختلاف قيم التاثير.

وهدفت دراسة Beck (2011) الى فحص العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والأداء الأكاديمي عند الطلبة الذين يدرسون الطب وذلك على عينة مكونة من(٣٢)طالبة و(٤٢)طالب تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٣٠ عام)، واستخدمت استبانة لقياس الانفعالات الأكاديمية وهى (الامل، الاستمتاع، الفخر، الغضب، القلق، الخجل، الملل) وتم تسجيل درجات الطلاب في الاختبار النهائي كمؤشر للأداء الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة بين انفعالات: القلق، الفخر، الخجل، الامل ودرجات الطلاب على الاختبار.كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار ان الفخر والقلق من اكثر الانفعالات اسهاما في التنبؤ بالدرجات على الاختبار النهائي وان الشعور المرتفع بالفخر يؤدى الى أداء اكاديمى افضل بينما الشعور الكبير بالقلق يؤدى الى أداء اكاديمى اقل.

وهدفت دراسة حسانين (٢٠١٢) الى الكشف عن العلاقات السببية بين الدعم الوجدانى للمعلم وانفعالات الطلاب الأكاديمية ومدى استخدامهم لاستراتيجية الدراسة عن المساعدة والاندماج المعرفى لدى طلاب المرحلة

الاعدادية عن طريق التحقق من صحة النموذج البنائى المقترح واجريت الدراسة على عينة عددها (٢٠٠) طالب من طلاب الصف الثانى الاعدادى واستخدمت الدراسة مقاييس: الدعم الوجدانى المدرك، الانتماء لبيئة الصف، المتعة التعليمية، استراتيجية الدراسة عن المساعدة الأكاديمية، والاندماج المعرفى. وقد اكدت النتائج صحة النموج البنائى المقترح لتوضيح العلاقات والتاثيرات بين المتغيرات، كما اكدت النتائج على الدور الايجابى للانفعالات الأكاديمية والاحساس بالمتعة التعليمية على اندماج الطلاب داخل حجرة الدراسة واهتماهم باداء وانجاز المهام والانشطة التعليمية المطلوبة.

واجرى القاضي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني و مستوى الاندماج الجامعي و علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي.وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية في كلية التربية من الجنسين.و استخدم الباحث مقياس بار أون للذكاء الوجداني (١٩٩٧) ومقياس الاندماج الجامعي (إعداد الباحث) والذى يشمل (مجال الزملاء ، مجال المقررات الدراسية ، مجال أنظمة ولوائح الكلية ، مجال الأساتذة ، المجال الانفعالي ، مجال التخصص الدراسي).وتوصل الدراسة إلى أن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي،كما توصل الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين.

و هدفت الدراسة التي أجراها Soric , et.al.,(2013) الى فحص الاسهامات غير المتساوية لكل من: العوامل الخمس الكبرى للشخصية والضبط المعرفي،وتقدير القيمة وميل الطلاب لإعادة تقييم او قمع انفعالاتهم (كاستراتيجيات للتنظيم الانفعالي) وذلك بالنسبة لخبرة الانفعالات الأكاديمية من: الياس، الغضب،القلق، الخزى. وأجريت الدراسة على(٥٠٠) من طلاب المدرسة العليا طبق عليهم استبانة العوامل الخمس الكبرى للشخصية، واستبانة تقييمات

الطلاب للقدرة على الضبط او التحكم، ومقياس ادراك قيمة التعلم ومقياس الانفعالات الأكاديمية توصلت الدراسة الى عدد من النتائج أهمها: ان الاناث يشعرن بمستويات مرتفعة من الانفعالات السلبية (الياس، الغضب، الخزى) مقارنة بالذكور، ارتبطت سمة الانبساط ارتباط سلبى دال بكل من الخزى والقلق كما ارتبط كل من:التوافق، الضمير، الثبات الانفعالى ارتباط سلبى دال بالانفعالات السلبية التي خضعت للتحليل فيما عدا القلق. ولفحص الاسهامات غير المتساوية لكل من السمات الشخصية، التقييم المعرفي، استراتيجيات تقييم الانفعال تم اجراء أربعة تحليلات انحدار هرمية والتي أظهرت ان كل مجموعة من المنبئات ذات اسهامات دالة بنسب مختلفة لتفسير كل الانفعالات التي اخضعت للتحليل.

كما هدفت دراسة Villavicencio & Bernardo(2013)الى التحقق من ان التنظيم الذاتى والانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والفخر) منبئات ايجابية بالانجاز، وان تلك الانفعالات تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتى والانجاز.وتكونت العينة من (١٣٤٥) طالب من طلاب السنه الجامعية الاولى.وقد اجاب المفحوصين على استبانة الانفعالات الأكاديمية ومقياس التنظيم الذاتى.وتم الحصول على الدرجات النهائية للطلاب فى مقرر حساب المثلثات واسخدام اسلوب تحليل الانحدار والمعادلة البنائية.وتوصلت الدراسة الى ان الاستمتاع والفخر كلاهما منبئات ايجابية بدرجات التحصيل وان كلاهما توسط العلاقة بين التنظيم الذاتى ودرجات التحصيل.وقد فسرت تلك النتائج فى ضوء ان الانفعالات الايجابية تظهر التقييمات الايجابية لقيمة نواتج المهمة ومن ثم تدعم العلاقة الايجابية بين العوامل الدافعية /المعرفية والتعلم. واجرى الوطبان(٢٠١٣) دراسة هدفت الى تحديد دور توجهات أهداف الإنجاز (النموذج الرباعى)في التنبؤ بانفعالات التحصيل (النموذج الرباعى) وتكونت الدراسة من (٥٥٥) طالبا من جامعة القصيم، وتم تطبيق مقياسين على افراد العينة هما

مقياس توجهات اهداف الإنجاز ومقياس انفعالات التحصيل وتم استخدام أسلوب تحليل الانحدار لمعرفة دور اهداف الإنجاز في التنبؤ بانفعالات التحصيل المختلفة وتوصلت نتائج الدراسة الى: التوجه نحو الاتقان كان منبئا إيجابيا بالاستمتاع، تجنب الاتقان كان منبئا إيجابيا بالملل والتوجه نحو الاتقان منبئا سلبيا بالملل، التوجه نحو الاتقان والتوجه نحو الأداء كانا منبئين إيجابيا بالفخر، تجنب الاتقان وتجنب الأداء كانا منبئين إيجابيا بالخجل والقلق والياس، التوجه نحو الاتقان منبئا سلبيا بالخجل والقلق والياس.

واستكشفت دراسة King,et.,al.(2014) الكيفية التى ترتبط بها الانفعالات الأكاديمية باستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، واجريت الدراسة على عينة قوامها (١١٤٧) طالب من طلاب المرحلة الثانوية اجابوا على استبانة الانفعالات الأكاديمية واستبانة الاستراتيجيات المعرفية (التفصيل، التنظيم، اعادة التسميع)، واستبانة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة التنظيم).وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات والانفعالات الأكاديمية، كما تم اجراء تحليل الانحدار للتنبؤ بالاستراتيجيات من خلال الانفعالات الأكاديمية.وقد اظهرت نتائج الدراسة ان الطلاب الذين يخبروا انفعالات اكاديمية ايجابية اكثر احتمالية فى استخدام انواع مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، اما الانفعالات الأكاديمية السلبية فقد وجد انها منبئات غير دالة بالاستراتيجيات المستخدمة.

وهدفت دراسة Yukselir & Harputlu(2014) الى بحث الانفعالات الأكاديمية لطلاب المستوى التمهيدى بالجامعة التركية والكشف عن دور الانفعالات في التعلم وتاثير الاختبار فى اتجاهات الطلاب نحو التعلم في ضوء القسم والجنس،حيث تم تطبيق استبانة الانفعالات التحصيلية التي وضعها Pekrun, Gotezand perry(2005) على عينة مكونه من(٢١٥)طالب (١٥٦ ذكر، ٥٩ انثى) من أقسام الهندسة الميكانيكية، الالكترونية، الكيميائية،

المدنية وقسم السياحه والفنادق. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والاناث بالنسبة لانفعالات الاستمتاع والفخر والقلق والخجل (أثناء التعلم) وفروق دالة في الاستمتاع والفخر (بعد التعلم)، ولم توجد فروق بين الجنسين في الانفعالات الأخرى.كما وجدت فروق دالة بين الأقسام في الانفعالات الأكاديمية وعلى الأخص انفعال الامل.

وهدفت الدراسة التى اجراها Ulmanen(2014) الى استكشاف الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب لبناء اندماجهم الأكاديمي فى البيئة الاجتماعية فى المدرسة.وقد اعتمد الدراسة على بيانات المقابلة التى تم تجميعها من ١٦١ طالب (٧٨ فى المستوى السادس، ٨٣ فى المستوى الثامن) وقد اظهرت النتائج ان الطلاب يسخدموا استراتيجيات توكيدية فى تفاعل الطلاب – المعلم ،كما استخدمو استراتيجيات متنوعة فى علاقاتهم مه اقرانهم. كما اشارت النتائج الى ان الحفاظ المتزامن على علاقات الاقران الوظيفية هى مهمة ذات تحدى مرتفع والتى تتطلب مرونة استراتيجية ومهارات تنظيم ذاتى.

واجرى Kahu,et al.,(2015) دراسة هدفت الى استكشاف العلاقة بين انفعالات الطلاب الأكاديمية واندماج طلاب الجامعة، واستخدمت المنهج الكيفى حيث تتبعت الدراسة ١٩ طالب جامعى يدرسوا مقرر المساحة خلال الفصل الدراسي الاول بالجامعة. وتم تجميع البيانات المتعلقة بخبراتهم الانفعالية واندماجهم فى الدراسة عن طريق الفيديو والمقابلات قبل وبعد الفصل الدراسي.وقد اظهرت نتائج التحليل الكيفى للبيانات ان الانفعالات المختلفة ذات علاقات مختلفة بالاندماج: وكانت اهم العناصر التى تؤثر تبادليا على الاندماج هى: الاندماج الانفعالى، كابحات او مثبطات الاندماج، و النواتج.

وهدفت دراسة الجنادى وتعلب (٢٠١٦) الى التعرف على إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي من خلال منظور الزمن المستقبلي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٨٠)طالبة من طالبات المستوى الرابع بقسم

علم النفس بكلية التربية طبق عليهن مقياس منظور الزمن المستقبلي ومقياس الاندماج الأكاديمي من اعداد الباحثان.وتوصلت نتائج الدراسة الى إمكانية التنبؤ بكل من الاندماجالأكاديمي والتحصيل الدراسي من خلال منظور الزمن المستقبلي.

واجرت Cocorada(2016) دراسة هدفت لبحث العلاقات بين الانفعالات المرتبطة بالتعلم والأداء الدراسي لطلاب الجامعة، حيث طبقت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة عددهم ٢١٣ (٩٢ طالب، ١٢١ طالبة) بمتوسط عمرى(٢٠,٥٧)وانحراف معيارى(٢,٦) و استخدمت استبانة الانفعالات الأكاديمية من اعداد (Pekrun,et.al.,2005,2011) وتقيس ثمانية انفعالات ثلاثة إيجابية (الاستمتاع، الامل، الفخر) وخمسة سلبية (الغضب، القلق، الفخر، الياس، الملل)، كما استخدمت مقياس تحديات التعلم، واستبان العوامل الاجتماعية الديموجرافية.اظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة بين الجنسين في انفعالات التعلم حيث كان مستوى الانفعالات الايجابية والتنشيطية اعلى بالنسبة للاناث فى حين كان مستوى الغضب والانفعالات السلبية التنشيطية اعلى بالنسبة للذكور.كما اظهرت النتائج ان الطلاب فى التخصص العلمى يشعرون أكثر بالملل والغضب نتيجة لصعوبة المهام. اظهرت النتائج ان الانفعالات الايجابية (الاستمتاع، الفخر، الامل) ارتبطت ايجابيا مع الاداء الدراسي وقبول التحدى، فى حين ارتبطت الانفعالات السلبية عكسيا بالاداء الدراسي. واظهرت نتائج تحليل الانحدار أنه يمكن تفسير (٣٢ %)من التباين فى الاداء الدراسي بواسطة (الجنس، الاقامة، التخصص) اضافة الى امكانية تفسير نسبة(٩%)اضافية من التباين فى الاداء الدراسي بواسطة اربعة انفعالات (القلق، الياس، الاستمتاع، الملل)

وأجرت العيسى (٢٠١٧) دراسة هدفت الى الكشف عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ودراسة مدى إمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة العرفية

للمعلومات من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل. واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) اعداد Pekrun,et.al.(2002) ترجمة الوطبان (٢٠١٣) ومقياس مستويات المعالجة المعرفية اعداد Schmeck(1983) ترجمة العزيزى، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٢٣) من طالبات المرحلة الثانوية. وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق بين منخفضى ومرتفعى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في مستويات المعالجة المعرفية، وعدم إمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

وأجرى حسن (٢٠١٧) دراسة هدفت الى التعرف على درجة اسهام كل من الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي وابعاد اليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) طالب وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها من تخصصات مختلفة طبقت عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتيا واستبيان الفخر الأكاديمي واستبيان الخجل الأكاديمي ومقياس اليقظة العقلية. واظهرت النتائج الى وجود اسهام لانفعالي الفخر والخجل وبعض ابعاد اليقظة العقلية في استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التى تم عرضها فيما سبق يمكن ملاحظة ما يلى:

١-من حيث العينات:

أجريت غالبية الدراسات في مجال الانفعالات الأكاديمية على عينات من طلاب الجامعة مثل دراسات: الجنادى وتعلب (٢٠١٦)، حسن (٢٠١٧)،الوطبان(٢٠١٣) Pekrun ,et al.,2002; Villavicencio &Bernardo,2013; King & Jennifer ,2014; Yukselir&Harput(2014); Kahu, et al., 2015; Cocorada,2016

والقليل منها على طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسات أبو العلا(٢٠١١)والعيسى (٢٠١٧) ,King,et.,al.(2014)ودراسة حسانين (٢٠١٢) على طلاب المرحلة الاعدادية

٢-من حيث الادوات:

اعتمدت معظم الدراسات الاجنبية فى قياس الانفعالات الأكاديمية على مقياس الانفعالات الأكاديمية لبيكرن (Pekrun,et al.,(2005,2006والمكون من ثمانين عبارة تقيس ثمانية انفعالات مثل دراسات الوطبان (٢٠١٣) ,King et., al.,2014; King & Jennifer ,2014; Yukselir & Harputlu,2014; Cocorada,2016كما اعتمد بعضها على مقاييس فرعيه او صورة مختصرة من هذا المقياس مثل دراسة Villavicencio &Bernardo (2013). واستخدمت دراسات أبو العلا(٢٠١١) و القاضي (٢٠١٢) و Kahue,et.al.(2015) مقياس تقرير ذاتى لقياس الاندماج الجامعى،في حين استخدمت دراسة الجنادى وتعلب (٢٠١٦) مقياس للاندماج الأكاديمي ودراسة حسانين (٢٠١٢) مقياس للاندماج المعرفى. واستخدمت دراسة King,et.al.(2014) استبانة لاستراتيجيات التعلم المعرفية واستبانة لاستراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية.كما استخمت دراسة حسن (٢٠١٧) مقياس استراتيجيات التعلم واستبيان الفخر الأكاديمي واستبيان الخجل الأكاديمي

٣-من حيث النتائج:

-أشارت نتائج الدراسات السابقة الى وجود علاقة بين الانفعالات الأكاديمية ومتغيرات التعلم مثل: دافعية الطلاب، استراتيجيات التعلم، المصادر المعرفية، التحصيل الأكاديمي.

-اعتبرت بعض الدراسات الانفعالات الأكاديمية متغيرات وسيطة فى العلاقة بين المتغيرات المعرفية والدافعية والتحصيل الأكاديمي.

-اكدت نتائج تلك الدراسات وجود تأثير للانفعالات الأكاديمية على اندماج

الطلاب داخل حجرة الدراسة

– كما أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم وان الطلاب الذين يشعروا بانفعالات اكاديمية إيجابية أكثر استخداما لأنواع مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية وما ورء المعرفية في حين كانت الانفعالات السلبية غير منبئة بالاستراتيجيات المستخدمة.

٤–من حيث موقع الدراسة الحاليةة من الدراسات السابقة:

ندرة الدراسات العربية التى حاولت نمذجة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين كل من الانفعالات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ومتغيرات التعلم وعلى الأخص (الاندماج الجامعي واستراتيجيات التعلم والتحصيل) وان الدراسة الحاليةة جاءت مسايرة لكثير من الدراسات الاجنبية والعربية السابقة فى اجرائها على عينة من طلاب الجامعة، واعتمادها على مقياس الانفعالات الأكاديمية لبيكرن Pekrun,et al.(2011).

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري تمت صياغة الفروض الآتية للبحث:

يوجد ارتباط دال احصائيا بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة

يوجد ارتباط دال احصائيا بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة

يوجد ارتباط دال احصائيا بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم لدى طلاب الجامعة

توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الانفعالات الأكاديمية

توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الاندماج الدراسي

٦-تدعم البيانات الامبيريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: الانفعالات الأكاديمية، التحصيل الدراسي، الاندماج الأكاديمي، استراتيجيات التعلم.

المنهج والإجراءات:

أولا: منهج الدراسة:

يستخدم الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لرصد طبيعة الانفعالات الأكاديمية التى يشعر بها طلبة الجامعة وتحليل

طبيعة الارتباطات والتأثيرات المتداخلة بين متغيرات الدراسة، كما يعمد الى استخدام اسلوب تحليل المسار للتحقق من صحة النموذج البنائي المقترح.

ثانيا: عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة عينة أولية للتحقق من الخصائص السيكو مترية للأدوات وعينة أساسية، وقد تكونت عينة الدراسة الاولية من(٥٠: ٢٦ طالبا ، ٢٤طالبة) من طلبة الجامعة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات المستويين (الثالث والرابع) بشعب علم النفس والتعليم الابتدائي والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك خالد، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,١٣) بانحراف معيارى قدره (٢,٠٦).

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٣٢) طالبا وطالبة (٦٢ طالب، ٧٠ طالبة) من طلبة المستويين (الثالث والرابع من شعب التعليم الابتدائى والتربية الخاصة بكلية التربية للبنين وشعبة علم النفس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد بابها وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٣٣) بانحراف معيارى (٢,١٧)

ثالثا: أدوات الدراسة:

١-استبيان الانفعالات الأكاديمية من اعداد الباحثان Academic Emotions Questionnaire

قام الباحثان بإعداد هذا الاستبيان في ضوء نظرية الضبط-القيمة control-value theory للانفعالات المرتبطة بالتحصيل التي وضعها (Pekrun ,2006) وكذلك مقياس الانفعالات الأكاديمية الذى صممه Pekrun ., et.al. (2005)

وصف الاداة والهدف منها:

مقياس الانفعالات الأكاديمية هو أداة تقرير ذاتي تهدف الى تقييم الانفعالات المرتبطة بالأنشطة التحصيلية فى المواقف الأكاديمية, المقياس الحالى مكون من ٥٢ عبارة والتى يتم الاجابة عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسى موزعة على ثمان مقاييس فرعية للانفعالات، ثلاث انفعالات ايجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) وخمس انفعالات سلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) حيث يقاس كل انفعال بمقياس فرعى (ملحق ١)كما يلى:

الامل: يقاس من خلال ٥ عبارات ،الفخر ٧ عبارات، الاستمتاع ٦ عبارات، الياس ٧ عبارات،القلق ٧ عبارات، الغضب ٦ عبارات، الملل ٦ عبارات، الخجل ٧ عبارات.ويمكن دمج درجات المقاييس الفرعية الثلاث الخاصة بالانفعالات الايجابية للحصول على درجة كلية للانفعالات الايجابية وكذلك دمج المقاييس الفرعية الخمس الخاصة بالانفعالات السلبية للحصول على درجة كلية تعبر عن الانفعالات السلبية. ويتم تصحيح العبارات فى ضوء تدريج خماسى (اوافق بشدة، اوافق، محايد، لا اوافق، لا اوافق بشدة) وتقدر الدرجات (٥ ٤ ٣ ٢ ١).

الخصائص السيكومترية للأداة :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاولية عددها (٥٠: ٢٦ طالبا، ٢٤طالبة) من طلبة الجامعة حيث استخدمت

البيانات المستخلصة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

أ-صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض النسخة الأولية للمقياس على متخصص فى اللغة العربية للتاكد من سلامة البناء والصياغة اللغوية لعبارات الاستبيان، بعد ذلك تم عرض المقياس على خمسة محكمين متخصصين فى الصحة النفسية وعلم النفس التربوى (ملحق ٢) للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق فى البيئة العربية ومدى ملائمته للهدف والابعاد الفرعية، وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات ولم يتم حذف اى عبارة وبذلك استقرت الصورة التجريبية للمقياس على ٥٢ عبارة.

ب-الاتساق الداخلي:

-تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية الثلاث والدرجة الكلية للانفعالات الايجابية (بعد حذف درجة العبارة) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٨ – ٠,٦٤) وكانت جميعها دالة احصائيا، كذلك معاملات الارتباط بين الدرجة على كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية الخمسة والدرجة الكلية للانفعالات السلبية (بعد حذف درجة العبارة) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٥ – ٠,٦٦) وكانت جميعها دالة احصائيا.

-تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للانفعال الذى تنتمى اليه حيث تراوحت قيم المعاملات كما يلى: الامل (٠,٥٤- ٠,٧١)، الفخر (٠,٥١-٠,٦٦)، الاستمتاع (٠,٥١ - ٠,٧٢)، الياس (٠,٥٥ – ٠,٧٣)، القلق (٠,٤٣ – ٠,٧٥)، الغضب (٠,٤٩- ٠,٧٠)، الملل (٠,٥٨-٠,٧٧)، الخجل (٠,٥٣ – ٠,٦٩)

-كما تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية كما هو موضح

بجدول (١)

جدول (١) معاملات الارتباط بين الانفعالات الأكاديمية (ن=٥٠)

الانفعال	اليا س	القلق	الغضب	الملل	الخجل	الامل	الفخر	الاستمتاع
الياس		*٠,٦٣ *	*٠,٦٥ *	**٠,٧٤	*٠,٥١ *	-**٠,٣٩	*٠,٢٢	-**٠,٤٧
القلق			*٠,٥٩ *	**٠,٦١	*٠,٦٦ *	-*٠,٣٣	٠,١١	-*٠,٤١
الغضب				**٠,٥٩	*٠,٦١ *	-*٠,٢٨	-٠,٠٩	-*٠,٣١
الملل					*٠,٥١ *	-**٠,٣٩	-٠,١٦	-**٠,٤٩
الخجل						-*٠,٣٦	-*٠,٣١	-**٠,٤٤
الامل							*٠,٤٩ *	**٠,٦١
الفخر								**٠,٦٣
الاستمتاع								

(**) المعاملات دالة عند مستوى ٠،٠١ (*) المعاملات دالة عند مستوى ٠،٠٥

يتضح من جدول (١) وجود معاملات ارتباط ايجابية دالة بين الانفعالات السلبية، وكذلك وجود معاملات ارتباط ايجابية دالة بين الانفعالات الايجابية، ووجود معاملات ارتباط سلبة دالة بين الانفعالات السلبية والانفعالات الايجابية

ج-الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونبخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته

(٠،٨٧)وبلغت قيمته لكل مقياس فرعى من المقاييس الثمانية للانفعالات الايجابية والسلبية على الترتيب (

٠,٧١، ٠,٧٣، ٠,٧٤، ٠,٨٠، ٠,٨١، ٠,٦٩، ٠,٧١، ٠,٨٤)

كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان –براون حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٤)، وجاءت قيمته لكل مقياس فرعى من المقاييس الثمانية للانفعالات الايجابية والسلبية على الترتيب (٠,٦٨، ٠,٧٥، ٠,٧١، ٠,٧٠، ٠,٧٩، ٠,٦٩، ٠,٨٥، ٠,٧٧)

–مقياس الاندماج الدراسي (تعريب وترجمة مسعد ربيع،٢٠١١):

قام معد المقياس باعداد هذا المقياس فى ضوء الاطر النظرية المحددة لمفهوم الاندماج الدراسي والابعاد المكونة له حيث بنى المقياس فى ضوء ثلاثة ابعاد هى:الاندماج الانفعالى و الاندماج الأكاديمي (الاندماج مع المهام والمقررات والانشطة الأكاديمية) و الاندماج مع نظم ولوائح الجامعة.وقد قام الباحثان الحاليةان بتقنين المقياس على البيئة السعودية حيث تم تم عرض الاستبيان المعدل فى صورته الاولية على خمسة محكمين وبعد الاخذ بتعديلات وملاحظات المحكمين تكون المقياس فى صورتة النهائية من ١٩ عبارة (ملحق ٢)، وتصحح العبارات فى ضوء مقياس ذو تدريج خماسى (تنطبق دائما، تنطبق غالبا، تنطبق احيانا، تنطبق نادرا، لا تنطبق ابدا) وتقدر الدرجات ب (٥ ٤ ٣ ٢ ١) على الترتيب ويتم الحصول على درجة كلية للمقياس تمثل درجة الاندماج الجامعي للطالب

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ–صدق الاتساق الداخلى للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة

الكلية على المقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٣، الى ٠,٦٩) وكانت جميعها دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

– تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه بعد حذف درجة العبارة على النحو التالى: بعد الاندماج الأكاديمي تراوحت قيم المعاملات بين (٠,٤٥– ٠,٦٧) وهى دالة احصائيا، بعد الاندماج الانفعالى تراوحت بين (٠,٥٢ – ٠,٧٢) وهى دالة احصائيا، الاندماج مع نظم الجامعة تراوحت بين (٠,٣١ – ٠,٦٨) وهى دالة احصائيا.

–كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد والدرجة الكلية على المقياس حيث بلغت لبعد الاندماج الأكاديمي (٠,٨٧)، وبعد الاندماج الانفعالى (٠,٨٢)، وبعد الاندماج مع نظم الجامعة (٠,٧١)

ب–ثبات المقياس:

– تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للاستبيان ككل حيث بلغت قيمته (٠،٨٤)وبلغت قيمته للأبعاد الثلاثة:الاندماج الأكاديمي، الانفعالي، مع نظم الجامعة (٠,٦٩، ٠,٨١ ، ٠,٧٠)

–كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان –براون حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٨)، وبلغت قيمته للأبعاد الثلاثة (٠,٦٤، ٠,٧٧، ٠,٦٣).

مقياس استراتيجيات التعلم:

قام الباحثان بإعداد هذا المقياس بما يتلاءم مع اهداف الدراسة الحاليةة وفي ضوء النماذج والاطر النظرية المفسرة

لاستراتيجيات التعلم. ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ عبارة (ملحق ٣)تقيس نوعين من استراتيجيات التعلم:

استراتيجيات معرفية: وتتضمن استراتيجيات الحفظ والتسميع، الاسهاب أو

التوضيح، طلب المساعدة، إدارة الوقت، التنظيم (١٣ عبارة)

استراتيجيات ما وراء معرفية: وتتضمن استراتيجيات: التخطيط وتحديد الهدف، مراقبة الذات، تقييم الذات (١٥ عبارة)

وتصحح العبارات في ضوء مقياس ذو تدريج خماسي (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، أبدا) وتقدر الدرجات ب (٥ ٤ ٣ ٢ ١) على الترتيب ويتم الحصول على درجتين للمقياس (درجة الاستراتيجيات المعرفية، ودرجة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) ودرجة كلية للمقياس

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ–صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة

الكلية على المقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٣، الى ٠,٦٣) وكانت جميعها دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

– تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه بعد حذف درجة العبارة على النحو الآتي: بعد الاستراتيجيات المعرفية تراوحت قيم المعاملات بين (٠,٢٩– ٠,٦٤) وهى دالة احصائيا، بعد الاستراتيجيات المعرفية تراوحت بين (٠,٤٢ – ٠,٦٩) وهى دالة احصائيا

–كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد والدرجة الكلية على المقياس حيث بلغت لبعد الاستراتيجيات المعرفية (٠,٨٠)، وبعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (٠,٨٨).

صدق المحك:

نظرا للانتقادات التي وجهت لمقاييس استراتيجيات التعلم المعتمدة على التقرير الذاتي والتي قد لا تعبر عن واقع العملية والأداء الفعلي للمفحوص فقد عمد الباحثان الى التحقق من صدق مقياس استراتيجيات التعلم من خلال إيجاد

الارتباط بينه وبين بعض جوانب الأداء المعرفي او العمليات المعرفية المرتبطة ارتباط وثيق باستخدام تلك الاستراتيجيات. ويدعم ذلك ما قام به Weinesteir et.al.(1985), من مراجعة واسعة للأدوات المستخدمة في قياس استراتيجيات التعلم وتوصلوا الى: ان معظم ممارسات التعلم في هذه الأدوات لم يثبت صدقها عمليا وعلى ذلك فالدرجة العالية لا تعنى بالضرورة ان ممارسات دراسة الطالب فعالة، كما أظهرت معظم دراسات الصدق أن هذه الأدوات أفادت في التنبؤ بالتحصيل ولكنها لم تستخدم في التشخيص. كذلك يمكن تزييف معظم هذه الأدوات والتي تعتمد على التقرير الذاتي حيث ان الطلبة الذين يريدون ان يعطوا انطباعات بأنهم يستخدموا استراتيجيات تعلم فعالة يمكن ان يستجيبوا للأداة بطرق لا توفر المعلومات الدقيقة عن استخدامهم للاستراتيجية الحقيقية. (إسماعيل،١٩٩٣)

لذا حاول الدراسة الحالية التحقق من الصدق العملي لهذه الاستراتيجيات من خلال إيجاد العلاقة بينها وبين بعض جوانب الاداء المعرفية المتعلقة بعمليات معرفية وما وراء – معرفية يجريها الطلاب اثناء استخدامهم لتلك الاستراتيجيات: مثل عملية التذكر (سواء البصرى او السمعي)، عملية تركيز وتحويل الانتباه بين اكثر من مثير وقد تم قياس هذه الاداءات والعمليات المعرفية من خلال مهام ادائية مبرمجة على الحاسب الألى وهى:

مهمة الذاكرة السمعية (الاستدعاء المتسلسل الدقيق Strict serial recall task):

وتهدف لقياس الذاكرة السمعية (Fabrice&Dylan,2000) وقد تم برمجة هذه المهمة على الحاسب الألى حيث يتم اجرائها على الحاسب الألى (شرح المهمة –ملحق رقم٤)

مهمة الذاكرة غير اللفظية (التعلم المكاني Spatial learning task):

وتهدف لقياس الذاكرة غير اللفظية (Barr,1997) وقد تم برمجة هذه

المهمة على الحاسب الألى حيث يتم اجرائها على الحاسب الألى (شرح المهمة –ملحق رقم ٥)

مهمة التركيز والانتباه (تحويل الانتباه Shifting attention task):

وتهدف لقياس القدرة على تركيز وتحويل الانتباه (Thomas&Johnson,2006) وهو مبرمجة أيضا على الحاسب (شرح المهمة –ملحق رقم ٦). ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة الأداء على تلك المهام والدرجة على مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية وما راء المعرفية

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة الأداء على المهام المعرفية والدرجات على مقياس استراتيجيات التعلم

المهمة	استراتيجيات التعلم المعرفية	استراتيجيات التعلم ما وراء – المعرفية	استراتيجيات التعلم
الاستدعاء المتسلسل الدقيق	**٠,٥٤	**٠,٤٣	**٠,٥٢
التعلم المكاني	**٠,٦٣	**٠,٤٧	**٠,٥٨
تحويل الانتباه	**٠,٦٥	**٠,٧٠	**٠,٦٣

(**) المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

ب–ثبات المقياس:

– تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرو نباخ للاستبيان ككل حيث بلغت قيمته (٠،٨٢) وبلغت قيمته للأبعاد: المعرفية، ما وراء المعرفية (٠,٦٩، ٠,٨١)

–كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام

معادلة سبيرمان –براون حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٦)، وبلغت قيمته للأبعاد (٠,٦٣، ٠,٧٥).

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: يوجد ارتباط دال احصائيا بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات الطلاب على استبيان الانفعالات الأكاديمية ودرجات التحصيل الأكاديمي ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي

الانفعالات الأكاديمية	معامل الارتباط بالتحصيل الدراسي
الياس	-٠,٥٢**
القلق	-٠,٤٢**
الامل	٠,٤٩**
الفخر	٠,٥٣**
الغضب	-٠,٤٦**
الاستمتاع	٠,٦١**
الملل	-٠,٦١**
الخجل	-٠,٤٩**
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	٠,٥٤**
الانفعالات الأكاديمية السلبية	-٠,٥٧**

(**) المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣):

–وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية

مع التحصيل الدراسي.وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٩-٠,٦١)وهى تعبر عن قوة ارتباط متوسطة

-وجود معاملات ارتباط سالبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات السلبية مع التحصيل الدراسي. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (-٠,٤٢ الى -٠,٦١)

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: يوجد ارتباط دال احصائيا بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات الطلاب على استبيان الانفعالات الأكاديمية ودرجاتهم على مقياس الاندماج الدراسي ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي

الانفعالات الأكاديمية	معامل الارتباط بالاندماج الدراسي
الياس	-٠,٥٧**
القلق	-٠,٤٦**
الامل	٠,٢٩**
الفخر	٠,٣٧**
الغضب	-٠,٤٣**
الاستمتاع	٠,٤١**
الملل	-٠,٥٩**
الخجل	-٠,٥١**
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	٠,٣٥**
الانفعالات الأكاديمية السلبية	-٠,٥٨**

يتضح من جدول (٤):

-وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع)

وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية مع الاندماج الدراسي. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٩ الى ٠,٤١)

-وجود معاملات ارتباط سالبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات السلبية مع الاندماج الدراسي. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (-٠,٤٣ الى -٠,٥٩)

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: يوجد ارتباط دال احصائيا بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم لدى طلاب

الجامعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات الطلاب على استبيان الانفعالات الأكاديمية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم

الانفعالات الأكاديمية	معاملات الارتباط بالاستراتيجيات المعرفية	معاملات الارتباط بالاستراتيجيات ما وراء–المعرفية	معاملات الارتباط باستراتيجيات التعلم
الياس	-٠,٥٢**	-٠,٥٤**	-٠,٥٦**
القلق	-٠,٤٨**	-٠,٤٧**	-٠,٥٤**
الامل	٠,٥٩**	٠,٢٧**	٠,٤١**
الفخر	٠,٦٦**	٠,٣١**	٠,٥٨**
الغضب	-٠,٤٣**	-٠,٤٧**	-٠,٤٤**
الاستمتاع	٠,٦٤**	٠,٣٤**	٠,٤٩**
الملل	-٠,٦٦**	-٠,٥٩**	-٠,٦٢**
الخجل	-٠,٤٢**	-٠,٤١**	-٠,٤٤**
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	٠,٦٣**	٠,٣٢**	٠,٤٨**
الانفعالات الأكاديمية السلبية	-٠,٦١**	-٠,٥٥**	-٠,٦٤**

يتضح من جدول (٥):

–وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية مع الاستراتيجيات المعرفية .وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٩ – ٠,٦٦) وهى تعبر عن قوة ارتباط متوسط.

–وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية مع الاستراتيجيات ما وراء–المعرفية وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين

(٠,٢٧ الى ٠,٣٤) وهي تعبر عن قوة ارتباط ضعيفة الى حد ما.

-وجود معاملات ارتباط سالبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات السلبية مع الاستراتيجيات المعرفية .وقد تراوحت قيم معاملات بين (-٠,٤٣ الى -٠,٦٦)

وجود معاملات ارتباط سالبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات السلبية مع الاستراتيجيات ما وراء-المعرفية .وقد تراوحت قيم معاملات بين (-٠,٤١ الى -٠,٥٩)

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الانفعالات الأكاديمية. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار – ت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الانفعالات الأكاديمية ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك

جدول (٦) اختبار – ت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات

في متوسطات درجات الانفعالات الأكاديمية

الانفعالات الأكاديمية	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة ت
الياس	ذكور	٦٢	١٤,٩٣٥٥	٤,٧٠٠٤٤	٣,٦	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	١٨,٠٧١٤	٥,١٤٢٣٨			
القلق	ذكور	٦٢	١٦,٨٥٤٨	٥,٢٣٤٩٦	٢,٩٧	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	١٩,٥٥٧١	٥,١٧٦٩٧			
الامل	ذكور	٦٢	٢٢,١٧٧٤	٢,٥٣١٩٢	٥,٢٣	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	١٩,٧٧١٤	٢,٧٢٤٩٣			
الفخر	ذكور	٦٢	٢٩,٢٧٤٢	٣,٩٢٢٠٧	٣,٦٤	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	٢٦,٧٨٥٧	٣,٩١٥٣٨			
الغضب	ذكور	٦٢	١٤,٠٦٤٥	٤,٧٣٨٦٥	١,٩٢	١٣٠	غير دالة
	اناث	٧٠	١٥,٤٤٢٩	٣,٤٥٨٣٩			
الاستمتاع	ذكور	٦٢	٢٣,٣٥٤٨	٤,١٥٣٢٠	٤,٨٩	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	٢٠,١٢٨٦	٣,٤٢١٦٨			
الملل	ذكور	٦٢	١٦,١٧٧٤	٥,٤٣٩٧٦	٤,٦٦	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	٢٠,٢٨٥٧	٤,٦٧٨٤٨			
الخجل	ذكور	٦٢	١٥,٣٣٨٧	٥,٦٩١٣٦	٢,٤٨	١٣٠	٠,٠٥
	اناث	٧٠	١٧,٧٧١٤	٥,٥٢٥١٠			
الانفعالات الأكاديمية	ذكور	٦٢	٧٤,٨٠٦٥	٨,٧٤٧٥٣	٥,٥١	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	٦٦,٦٨٥٧	٨,١٩٦٠٥			
الانفعالات السلبية	ذكور	٦٢	٧٧,٣٧١٠	٢١,٩٢٧٠٣	٣,٩١	١٣٠	٠,٠١
	اناث	٧٠	٩١,١٢٨٦	١٨,٤٨٨٤٨			

يتضح من جدول (٦) ما يلى:

-وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعالات (الياس، القلق، الخجل، الملل) وكذلك متوسط الدرجة الكلية للانفعالات السلبية لصالح مجموعة الطالبات.

-وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعالات (الامل، الفخر، الاستمتاع) وكذلك متوسط الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية لصالح مجموعة الطلاب

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعال الغضب

نتائج الفرض الخامس:

وينص على: توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الاندماج الدراسي

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار – ت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الاندماج الدراسي ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك

جدول (٧)اختبار – ت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات

في متوسطات درجات الاندماج الدراسي

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة ت
ذكور	٦٢	٧٤,٨	٧,٤	١٤,٢١	١٣٠	٠,٠١
اناث	٧٠	٥٥,٧١	٧,٩٦			

يلاحظ من جدول (٧):وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الاندماج الدراسي لصالح مجموعة

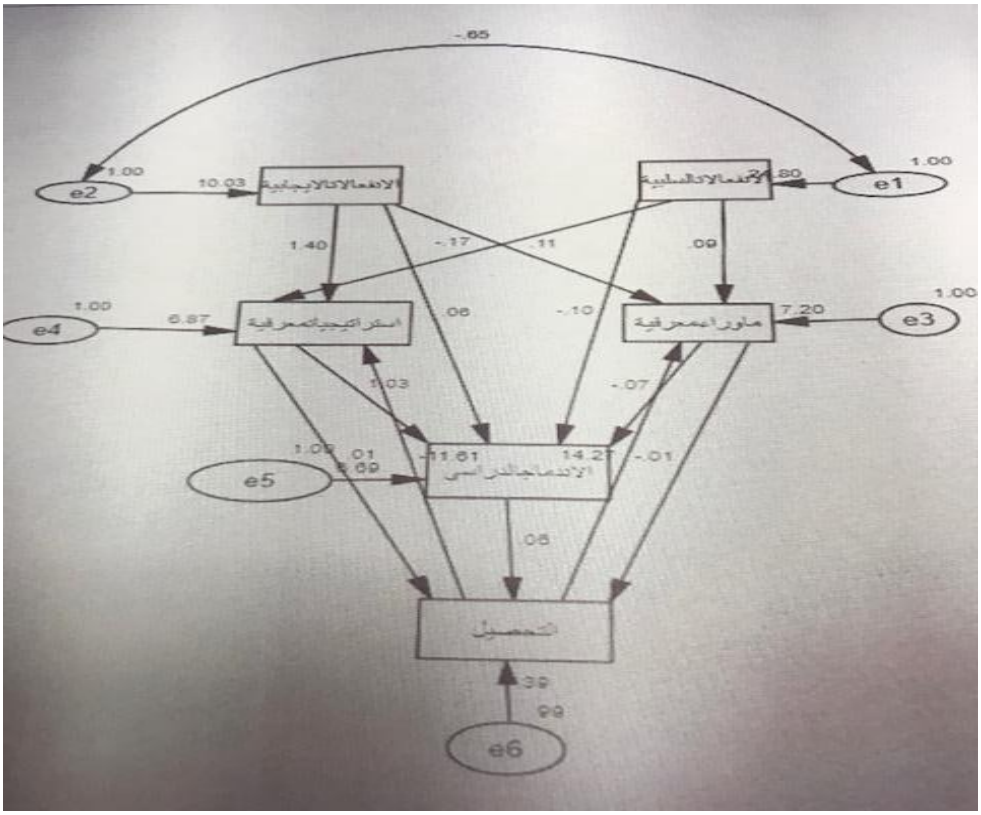
الطلاب

نتائج الفرض السادس:

وينص على: تدعم البيانات الامبيريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: الانفعالات الأكاديمية، التحصيل الدراسي، الاندماج الأكاديمي، استراتيجيات التعلم

وللتحقق من صحة النموذج البنائي المقترح المفترض والذى يتضمن المتغيرات الأربعة (الانفعالات الأكاديمية، التحصيل الدراسي، الاندماج الأكاديمي، استراتيجيات التعلم) تم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات ثم استخدمت تلك المصفوفة في اختبار النموذج المقترح وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS الإصدار رقم (٢٤)

ويوضح شكل (٢) النموذج المقترح ومعاملات المسار



شكل (٢) النموذج المقترح ومعاملات المسار

كما يوضح جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit بين بيانات الدراسة الحالية والنموذج النهائي المفترض.

جدول (٨)مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات الدراسة الحالية والنموذج النهائي المقترح

المؤشر	n	Chi 2	df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
القيمة	١٣٢	١,٤٦	١	٠,٢٢	٠,٩٩٦	٠,٩٢	٠,٩٩٥	٠,٠٥٩

يتضح من المؤشرات الواردة في جدول (٨) ما يلى:

قيمة كا٢ نسبة الى درجة الحرية هي (١,٤٦) وهى تقل عن القيمة (٢) مما يدل على ان النموذج المقترح مطابق للبيانات الامبيريقية للعينة. كذلك قيمة المؤشر RMSEA تقل عن (٠,٠٩)، كذلك باقي المؤشرات الواردة في جدول (٦) تزيد قيمتها عن (٠,٩) مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة.

ويتضح من خلال قيم معاملات المسار المحسوبة من خلال هذا النموذج المفترض ما يلى:

أولا: انفعالات إيجابية / استراتيجيات معرفية / اندماج دراسي / تحصيل دراسي

-المسار من الانفعالات الإيجابية الى الاستراتيجيات المعرفية = (١,٤) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى ان الانفعالات الإيجابية تؤثر في الاستراتيجيات المعرفية

- المسار من الاستراتيجيات المعرفية الى الاندماج الدراسي = (١,٠٣) وهو دال عند (٠,٠١) ممايعنى ان الاستراتيجيات المعرفية تؤثر في الاندماج الدراسي

المسار المباشر من الانفعالات الإيجابية الى الاندماج الدراسي = (٠,٠٦) وهو غير دال احصائيا

- المسار من الاندماج الدراسي الى المعدل الدراسي =(٠,٠٦٤) وهو دال عند (٠,٠١) مما يعنى تاثير الاندماج الدراسي يؤثر في التحصيل الدراسي.

- بالنسبة لتأثير الانفعالات الإيجابية في الاندماج مرورا بالاستراتيجيات المعرفية كوسيط:

اى المسار (الانفعالات الإيجابية الاستراتيجيات المعرفية الاندماج الدراسي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للانفعالات

الإيجابية على الاندماج الدراسي في حالة توسط الاستراتيجيات المعرفية هو (ن = ١٣٢) = ١,٠٣ x١,٤ = ١,٤٤ وهذا يعنى انه يوجد تاثير غير مباشر من الانفعالات الإيجابية في الاندماج الدراسي مرورا بالاستراتيجيات المعرفية، وهذا يعنى توسط الاستراتيجيات المعرفية في العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي.

بالنسبة لتأثير الانفعالات الإيجابية في التحصيل الدراسي مرورا بكل من الاستراتيجيات المعرفية والاندماج الدراسي كوسائط على المسار (الانفعالات الإيجابية الاستراتيجيات المعرفية الاندماج الدراسي التحصيل الدارسى) هو (ن= ١٣٢) = ١,٤ x ١,٠٣ x ٠,٠٦٤ = ٠,٠٩٢

ثانيا: انفعالات إيجابية / استراتيجيات ما وراء معرفية / اندماج دراسي / تحصيل دراسى

-المسار من الانفعالات الإيجابية الى الاستراتيجيات ماوراء-المعرفية = (٠,١١) وهو غير دال احصائيا

- المسار من الاستراتيجيات ماوراء-المعرفية الى الاندماج الدراسي = (-٠,٠٧) وهو غير دال احصائيا

ثالثا: انفعالات سلبية / استراتيجيات معرفية / اندماج دراسى / تحصيل دراسى

-المسار من الانفعالات السلبية الى الاستراتيجيات المعرفية = (-٠,١٧) وهو مسار سالب و دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى ان الانفعالات السلبية تؤثر سلبيا في الاستراتيجيات المعرفية

- المسار من الانفعالات السلبية الى الاندماج الدراسي = (-٠,١) وهو مسار سالب و دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى ان الانفعالات السلبية تؤثر سلبيا في الاندماج الدراسي.

بالنسبة لتاثير الانفعالات السلبية في الاندماج مرورا بالاستراتيجيات

المعرفية كوسيط:

اى المسار (الانفعالات السلبية ← الاستراتيجيات المعرفية ← الاندماج الدراسي)

هو (ن= ١٣٢) = -٠,١٧ x ١,٠٣ = -٠,١٧٥

بالنسبة لتاثير الانفعالات السلبية في التحصيل الدراسي مرورا بكل من الاستراتيجيات المعرفية والاندماج الدراسي كوسائط اى المسار (الانفعالات السلبية ← الاستراتيجيات المعرفية ← الاندماج الدراسي ← التحصيل الدارسى) هو (ن= ١٣٢) = -٠,١٧ x ١,٠٣ x ٠,٠٦٤ = -٠,١١

رابعا: انفعالات سلبية / استراتيجيات ما وراء- معرفية / اندماج دراسى / تحصيل دراسى

-المسار من الانفعالات السلبية الى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية = (٠,٠٩) وهو مسار دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يعنى ان الانفعالات السلبية تؤثر في الاستراتيجيات ما وراء- المعرفية

-المسار من الانفعالات السلبية الى الاندماج الدراسي = (-٠,١) وهو مسار سالب دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يعنى ان الانفعالات السلبية تؤثر سلبيا في الاندماج الدراسي

بالنسبة لتاثير الانفعالات السلبية في الاندماج مرورا بالاستراتيجيات ما وراء- المعرفية كوسيط:

اى المسار (الانفعالات االسلبية ← الاستراتيجيات ماوراء-المعرفية ← الاندماج الدراسي)

هو (ن= ١٣٢) = ٠,٠٩ x -٠,٠٧ = -٠,٠٠٦وهو مسار ضعيف وغير دال (غير مؤثر)

بالنسبة لتاثير الانفعالات السلبية في التحصيل الدراسي مرورا بكل من

الاستراتيجيات ماوراء–المعرفية والاندماج الدراسي كوسائط اى المسار (الانفعالات السلبية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الاندماج الدراسي التحصيل الدارسى) هو (ن= ١٣٢) = ٠,٠٩ x – ٠,٠٧ x ٠,٠٦٤ = – ٠,٠٠٣٧وهو مسار ضعيف وغير دال احصائيا

مما سبق يتضح: ان المسارات الدالة (التأثيرات الدالة) للانفعالات الأكاديمية (انفعالات إيجابية او سلبية) على الاندماج الدراسي والتحصيل الأكاديمي جاءت من خلال الاستراتيجيات المعرفية كوسيط بينما لم تؤثر الانفعالات الأكاديمية على الاندماج والتحصيل الدراسي تأثيرا دالا عبر الاستراتيجيات ماوراء –المعرفية كوسيط

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بالرجوع الى نتيجة الفرض الأول في جدول (٣) يتضح وجود ارتباط موجب ودال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية مع التحصيل الدراسي. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٩–٠,٦١) وهى تعبر عن قوة ارتباط متوسطة، ووجود ارتباط سلبى ودال عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات السلبية مع التحصيل الدراسي. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (–٠,٤٢ الى –٠,٦١) وهذه النتائج في جملتها تحقق صحة الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد ذكره في الاطار النظري وايدته نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والأداء الدراسي، ومن امثلتها: دراسة Beck (2011) والتي أظهرت نتائجها وجود ارتباط دال بين انفعالات: القلق، الفخر، الخجل، الامل ودرجات الطلاب على اختبار التحصيل النهائي، و ان الفخر والقلق من اكثر الانفعالات اسهاما في التنبؤ بدرجات

الأداء، وان الشعور المرتفع بالفخر يؤدى الى أداء اكاديمي افضل بينما الشعور الكبير بالقلق يؤدى الى أداء أكاديمي اقل.

وكذلك نتائج دراسة Villavicencio & Bernardo (2013)والتى توصلت الى ان الاستمتاع والفخر كلاهما منبئات ايجابية بدرجات التحصيل وان كلاهما توسط العلاقة بين التنظيم الذاتى ودرجات التحصيل.وايضا نتائج دراسة Yukselir & Harputlu(2014) و دراسة Cocorada(2016) حيث اظهرت النتائج ارتباط الانفعالات الايجابية (الاستمتاع، الفخر، الامل) ايجابيا مع الاداء الدراسي، فى حين ارتبطت الانفعالات السلبية عكسيا بالأداء الدراسي

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء ان الانفعالات الايجابية تظهر التقييمات الايجابية لقيمة نواتج المهمة ومن ثم تدعم العلاقة الايجابية بين العوامل الدافعية /المعرفية والتعلم. كما ان الانفعالات الأكاديمية ترتبط بعوامل التعلم المعرفية والدافعية والتى تعزز الانجاز.وقد افترض النموذج المعرفى – الدافعى لبيكرن ان تأثير الانفعالات الأكاديمية على الانجاز مرتبط بميكانيزمات معرفية ودافعية (المصادر المعرفية، الدافعية للتعلم، استراتيجيات التعلم، اندماج الطلاب)، كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الفروض الأساسية لنظرية بيكرن حيث ان اختلاف الأفراد التجمعين في الناتج المتوقع وقيمة الناتج أدى الى اختلافهم في الانفعالات التحصيلية المستثارة لديهم والتي اثرت على اداؤهم وانجازهم الأكاديمي كما يلى

أ–توقعات نواتج الموقف: فالطالب ذوي الأداء الأكاديمي يتوقع أن الموقف سوف ينتج نواتج سلبية إذا لم يتم إتخاذ تدابير مضادة (مثل توقع الفشل في الاختبار إذا لم يكن هناك جهد مبذول)، بينما توقع الطالب ذو الأداء الأكاديمي المنخفض أن الموقف سوف ينتج نواتج إيجابية دون أي حاجة الى العمل الذاتي.

ب–توقعات التحكم في الفعل: وتشير الى التوقعات بأنه يمكن البدء

بإصدار الفعل وتنفيذه وهو ما يميز أفراد المجموعة الإيجابية.

ج–توقعات ناتج الفعل: بمعنى التوقع بأن الأفعال الخاصة بالشخص سوف تنتج بعض الناتج الإيجابي أو سوف تنهى النتيجة السلبية. فمثلا نجد الطالب الذي يتوقع أنه قادر على بذل المجهود وأن هذا المجهود سوف يؤدى للنجاح سوف يمتلك توقعات ناتج إيجابي، تؤدى الى استثارة انفعالات إيجابية (حيث أن الانفعالات الأكاديمية دالة في الناتج المتوقع وقيمة الناتج).

وبالنظر الى نتيجة الفرض الثاني بشان العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي فقد اشارت النتائج الموضحة في جدول (٤) الى وجود ارتباط موجب ودال عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية مع الاندماج الدراسي.وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٩ الى ٠,٤١).ووجود ارتباط سلبى دال عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) وكذلك الدرجة الكلية للانفعالات السلبية مع الاندماج الدراسي.وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (–٠,٤٣ الى –٠,٥٩).وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال ومنها نتائج دراسة دراسة حسانين (٢٠١٢) والتي اكدت نتائجها على الدور الإيجابي للانفعالات الأكاديمية والاحساس بالمتعة التعليمية على اندماج الطلاب داخل حجرة الدراسة واهتماهم بأداء وانجاز المهام والانشطة التعليمية المطلوبة.ونتائج دراسة Kahu,et al.,(2015) والتي دعمت وجود علاقة بين انفعالات الطلاب الأكاديمية واندماج طلاب الجامعة.ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره (Pekrun&Linnenbrink,2012) من ان الانفعالات تؤثر على اندماج الطلاب والتي في المقابل تؤثر على تعلمهم الأكاديمي وتحصيلهم. وما أشار اليه Pekrunمن ان الميكانيزمات المختلفة من الاندماج يمكن ان تسهم في التأثيرات الوظيفية للانفعالات. وكذلك رؤية Kahu,et.,al.(2015) لانفعالات

الطلاب على انها تمثل مفترق طرق او نقطة تقاطع بين العوامل الجامعية (مثل تصميم المقرر)، والمتغيرات المتعلقة بالطلاب (مثل الدافعية، والخلفية)، وان التأثير المستمر بين الانفعالات والاندماج والتعلم هو تأثير تبادلي ومعقد.

وبالنظر الى مفهوم اندماج الطلاب والذى يشير الى درجة مشاركة الطلاب في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلقاها المتعلم. وحيث ان نظرية Pekrun (2006) تفترض ان الانفعالات المتعلقة بالناتج المتوقع (مثل الامل، القلق) والانفعالات المتعلقة بالأثر الرجعى للنواتج، والانفعالات المتعلقة بالأنشطة التحصيلية تتحدد بواسطة تقييم السوابق (الاحداث السابقة) يتضح من هنا الخبرات والسوابق التعليمية كحلقة وصل بين الاندماج والانفعالات الأكاديمية.كذلك ما ذكره Baker (2010) من أن جوهر الاندماج يتمثل في التفاعل الإيجابي الفاعل، كما أنه يعكس درجات مرتفعة من دافعية الإنجاز، والمشاركة النشطة الفاعلة من المتعلم، ويظهر بصورة واضحة في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية فان ذلك أيضا يوضح ما تمثلة دافعية الإنجاز من نقطة تقاطع بين الاندماج والانفعالات الأكاديمية.

وجاءت نتيجة الفرض الثالث و المعروضة في جدول (٥) حيث أظهرت تلك النتائج وجود ارتباط موجب ودالة بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) مع الاستراتيجيات المعرفية، ووجود ارتباط دال وموجب بين الانفعالات الإيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) مع الاستراتيجيات ما وراء– المعرفية، وأيضا وجود ارتباط دال سلبى بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) مع الاستراتيجيات المعرفية ووجود ارتباط دال سلبى بين الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) والاستراتيجيات ما وراء–المعرفية .

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة King,et.,al.(2014) والتي اظهرت نتائجها ان الطلاب الذين يخبروا انفعالات اكاديمية ايجابية اكثر احتمالية فى

استخدام انواع مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية مقارنة بمن يشعروا بانفعالات سلبية.كما تتفق هذه النتائج مع ما دعمته نتائج دراسات (Linnenbrink & Pintrich, 2002 ; Pekrun. et al., 2002, 2004 من ان الانفعالات التنشيطية الموجبة مثل الاستمتاع بالتعلم تسهل استخدام استراتيجيات تعلم مرنة وكلية مثل اعداد وتنظيم مادة التعلم، فى المقابل فان الانفعالات السلبية تعزز استخدام استخدام استراتيجيات اكثر تركيز على التفاصيل واكثر جمود او صلابة.

كما تتفق مع ما أشار اليه Pekrun(2002) من ان الانفعالات تؤثر على اكثر الجوانب المعرفية للتعلم حيث انها يمكن ان تشغل أنماط مختلفة من معالجة المعلومات وحل المشكلات وتعيق او تسهل تنظيم الطلاب الذاتي للتعلم وكذلك افتراض Pekrun& Linnenbrink.(2012) بان الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسرع التنظيم الذاتي والاستخدام الضمني لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية بينما الانفعالات السلبية يمكن ان تدفع الفرد للاعتماد على التوجه الخارجي

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار اليه Pekrun(2002) من ان الانفعالات تؤثر على اكثر الجوانب المعرفية للتعلم حيث انها يمكن ان تشغل أنماط مختلفة من معالجة المعلومات وحل المشكلات وتعيق او تسهل تنظيم الطلاب الذاتي للتعلم.وقد اكدت نتائج دراسة Villavicencio (2013) &Bernardoان الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والفخر) منبئات ايجابية بالإنجاز، وان تلك الانفعالات تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتى والانجاز.

كما تعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة العيسى (٢٠١٧) والتي توصلت الى عدم وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في مستويات المعالجة المعرفية، وعدم إمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

وفيما يتعلق بنتيجة الفرض الرابع فقد اشارت النتائج في جدول (٦) الى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعالات (الياس، القلق، الخجل، الملل) وكذلك متوسط الدرجة الكلية للانفعالات السلبية لصالح مجموعة الطالبات.ووجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعالات (الامل، الفخر، الاستمتاع) وكذلك متوسط الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية لصالح مجموعة الطلاب وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعال الغضب.وتشير هذه النتائج عامة الى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الانفعالات الأكاديمية وكانت الاناث اكثر شعورا بالانفعالات السلبية مقارنة بالذكور بينما كان الذكور اكثر شعورا بالانفعالات الإيجابية.

ويبدو ان نتيجة الدراسة الحاليةة لم تحسم التباين في نتائج الدراسات بشأن الفروق بين الجنسين في الانفعالات الأكاديمية

فقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة Soric,et.al.(2013) التي أظهرت ان الاناث يخبروا مستويات مرتفعة من الانفعالات السلبية مقارنة بالذكور.كما اتفقت هذه النتائج جزئيا مع دراسة Yukselir & Harputlu(2014)والتي اظهرت وجود فروق دالة بين الذكور والاناث بالنسبة لانفعالات الاستمتاع والفخر والقلق والخجل (أثناء التعلم) وفروق دالة في الاستمتاع والفخر (بعد التعلم)، ولم توجد فروق بين الجنسين في الانفعالات الأخرى.كما تعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة Cocorada (2016) والتي أظهرت وجود فروق دالة بين الجنسين في انفعالات التعلم حيث كان مستوى الانفعالات الايجابية والتنشيطية اعلى بالنسبة للإناث فى حين كان مستوى الغضب والانفعالات السلبية التنشيطية اعلى بالنسبة للذكور.

ويمكن تفسير هذا التباين بين نتائج الدراسات بما فيها الدراسة الحاليةة حول الفروق بين الجنسين في الانفعالات الأكاديمية في ضوء اختلاف البيئات

الثقافية والاجتماعية والتي تؤثر في تقييمات القيمة والضبط والتحكم، وكذلك وخصائص البيئات التعليمية للعينات التي أجريت عليها هذه الدراسات فقد افترض بيكرن في نموذج الضبط – القيمة ان السوابق الثقافية والاجتماعية تعتبر من اهم المحددات للانفعالات التحصيلية، فالتأثير العاطفي للبيئات الاجتماعية يتم من خلال تقييمات القيمة والضبط والتحكم، فخصائص البيئة ترسل المعلومات المتعلقة بإمكانية الضبط والتقييمات الأكاديمية والتي تعتبر ذات أهمية حاسمة بالنسبة لانفعالات الطلاب.

اما بالنسبة لنتيجة الفرض الخامس والموضحة في جدول (٧) والتي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الاندماج الدراسي لصالح مجموعة الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص مجتمع الذكور وطبيعة المجتمع الذى يعيشون فيه والذى يسمح لهم بالاندماج الاجتماعي والانفتاح على الأصدقاء والذى اكسبهم مهارات التفاعل والاندماج والبعد عن العزلة مما انعكس على اندماجهم داخل مجتمع الجامعة والذى يمثل جزء من الكل، و في المقابل فانه نتيجة لطبيعة المجتمع المحافظة بالنسبة للإناث وما يفرضه عليها من قيود لا تسمح لهن بنمو مهارات التفاعل والاندماج، كذلك فان شعور الانثى بالضعف وعدم الاستقلالية الكاملة تجعلها في حالة توجس من التفاعل، ويدعم ذلك نتيجة الفرض الرابع التي أظهرت ان الاناث يشعرن اكثر بالانفعالات السلبية مقارنة بالذكور مما يفسر ضعف اندماجهم الدراسي والذى يرتبط بانفعالاتهم الأكاديمية السلبية

ويمكن تفسير نتيجة الفرض السادس: والتي أظهرت وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة –غير دالة) ومسارات غير مباشرة بين كل من: الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل الدراسي.

كما أظهرت النتائج ان المسارات الدالة (التأثيرات الدالة) للانفعالات

الأكاديمية (انفعالات إيجابية او سلبية) على الاندماج الدراسي والتحصيل الأكاديمي جاءت من خلال الاستراتيجيات المعرفية كوسيط بينما لم تؤثر الانفعالات الأكاديمية على الاندماج والتحصيل الدراسي تأثيرا دالا عبر الاستراتيجيات ما وراء –المعرفية كوسيط مع اختلاف قيم التأثير.وتتفق هذه النتائج جزئيا مع نتائج دراسات (أبو العلا،٢٠١١ ; حسانين،٢٠١٢ ; حسن،٢٠١٧ ;
Villavicencio&Bernardo, 2013; King, et, al.2014)

ويمكن تفسير هذه النتائج الخاصة بتعدد المسارات (المباشرة وغير المباشرة / الدالة وغير الدالة) وكذلك اختلاف معاملات التأثير في ضوء الأسس والافتراضات الآتية:

–ان تأثير الانفعالات الأكاديمية على التحصيل يتوسط فيها المتغيرات المعرفية والدافعية فتأثير الانفعالات الأكاديمية على التحصيل يتوسط فيها عدد من الميكانيزمات المعرفية والدافعية. (المصادر المعرفية، الدافعية للتعلم، استراتيجيات التعلم، اندماج الطلاب)

–ان تغير أدوار الانفعالات في التنبؤ بالتحصيل يمكن فهمه من خلال علاقتها بالنسبة للسببية المتبادلة في نظرية الضبط – القيمة لبيكرن Pekrun(2006) فكما يفترض ان الانفعالات لها تاثير على التعلم وتحصيل الطلاب فان نجاح الطلاب او فشلهم في التعلم يؤثر أيضا على التقييمات والانفعالات، ان السببية المتبادلة يمكن ان تتضمن حلقة تغذية راجعة إيجابية او سلبية التي تحدث بمرور الوقت وربما تؤدى الى تغييرات في الانفعالات الأكاديمية عبر

–ان الانفعالات تؤثر على اندماج الطلاب والتي فى المقابل تؤثر على تعلمهم الأكاديمي وتحصيلهم بحيث يمكن النظر الى اندماج الطلاب كمتغير وسيط بين انفعالات الطلاب وانجازهم.

– ان الميكانيزمات المختلفة من الاندماج يمكن ان تسهم فى التأثيرات الوظيفية للانفعالات، وان التأثير النهائي على تحصيل الطلاب الأكاديمي عملية معقدة تعتمد على التفاعل بين الميكانيزمات المختلفة، على سبيل المثال التفاعل بين هذه الميكانيزمات ومتطلبات المهمة. ومع ذلك فانه من الممكن اشتقاق هذه التداخلات.

–ان انفعالات الطلاب تمثل مفترق طرق او نقطة تقاطع بين العوامل الجامعية (مثل تصميم المقرر)، والمتغيرات المتعلقة بالطلاب (مثل الدافعية، والخلفية)، وان التاثير المستمر بين الانفعالات والاندماج والتعلم هو تأثير تبادلي ومعقد حيث يمكن ان يكون دوامة تصاعدية نحو الاندماج المثالي او ينحدر نحو عدم الاندماج والانسحاب.

ملحوظة: هذه الدراسة تم دعمها من عمادة الدراسة العلمي بجامعة الملك خالد تحت رقم (grp-113-38)

المراجع والمصادر:

أولاً . المراجع العربية:

أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية –كلية التربية، جامعة المنوفية. مجلد ٢٦، عدد ١٤، ص ص٢٥٧–٣٠٢

أبورياش، حسين (٢٠٠٧). التعلم المعرفى. دار المسيرة، الأردن، ط١

إسماعيل، محمد المرى محمد (١٩٩٣). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروى – الاندفاع لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. دراسات تربوية، مصر، ٨(٥٠)، ٢٢٧–٢٧٥

بشارة، موفق سليم؛ الغزو، ختام محمد (٢٠٠٨). مدى وعى طلبة الثانوية العامة

بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية . فلسطين، ٢٢(٦)، ١٧٥١-١٧٧٨.

حسانين، اعتدال عباس (٢٠١٢). النموذج السببى المفسر للعلاقة بين الدعم الوجدانى المدرك للمعلم والمتعة الأكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجية الدراسة عن المساعدة الأكاديمية والاندماج المعرفى لدى طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية –جامعة عين شمس، العدد (٣٦)، ج ٤. ص ص: ١٩٠-٢٤١

حسن، كمال عطية (٢٠١٧). الاسهام النسبى لانفعالى الإنجاز (الفخر، الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٢٨ (١٠٩)، ص ص ١٠٧-١٨٢.

حليم، شيرى مسعد (٢٠١٥): الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في علم النفس مج١٤-ع١، ص ٨٩-١٦٢مصر

حمدي الفرماوى (٢٠٠٢). فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتامعرفية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع ٣٦، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

الجمال، حنان محمد، رخا، سعاد عبد العزيز (٢٠١٥): أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الاحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٠(٤)،١٤٧-١٩٨.

الجنادى، لينة احمد ؛ تعلب، صابرين صلاح(٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية، مج ٢٤ (٣)، ص ص ٣١٢-٣٤٤

الزيات، فتحى (٢٠٠٤). سكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور

المعرفى. دار النشر للجامعات، القاهرة، ط٢

سماوى، فادي؛ العساف، جمال (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية . فلسطين، ٢٧ (٤)، ص ص.٩١٢-٨٨٧

السيد خليفه، مراد على، عيسى مراد (٢٠٠٧). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائى. دار الوفاء، الإسكندرية، ط١

الصغير، صالح محمد (٢٠٠١): التكيف الاجتماعى للطلاب الوافدين. دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين / جامعة الملك سعود. بنك المعلومات العربى. ص ص ١-٤٣
http://www2.askzad.com/genpages/default.aspx

العجمي، مها محمد (٢٠٠٣): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي فى المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربى، العدد (٨٩)، ص ص ٣٧-٦٥

العيسى، ريم عبد الرحمن سليمان(٢٠١٧). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية . جامعة القصيم
Record/com.mandumah.search://h

قامى، كوثر ؛ خطار، زهيه (٢٠١٧). أثر استراتيجيات التعلم في دوافع الإنجاز لدى المراهقين المتمدرس: مقارنة نظرية. دراسات . الجزائر،٥٢، ١١٦-١٢٥. http://search.mandumah.com/Record/807240

القاضي، عدنان محمد عبده (٢٠١٢). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالاندماج الجامعى لدى طلبة كلية التربية –جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٤)، ٢٦-٨٠.

المحامد، شاكر وعربيات، احمد (٢٠٠٥): اتجاهات طلبة جامعة مؤته نحو الارشاد الأكاديمي وعلاقته بتكليفهم الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية مجل د (٦)، العدد (٤)، ديسمبر، ص ص ١٥٤-١٦٩.

محمود، حمدى شاكر (١٩٩٥). الدافع المعرفى وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية باسيوط. مصر، ١١(٢)، ١٠٣٨-١٠٧١

الوطبان، محمد سليمان (٢٠١٣). توجهات اهداف الإنجاز (نموذجx٢٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذجx٢٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية (جامعة المجمعة) السعودية، (٣)، ٧٥-١٢١

مرزوق عبد المجيد احمد (١٩٩٠). دراسة مقارنة لاساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا. بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر. الجزء الثانى، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

المراجع الاجنبية :

Akin, S. (2009). What does the Community College Survey of Student Engagement (CCSSE) have to do with learning? Community College, Journal of Research and Practice, Vol.33 (8), Pp. 615–617.

Aspinwall, L.G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1–32

Astin, A.w. (1993): *What matters in College*? San Francisco: Jossey-bass.

Balzarotti, S., Biassoni, F.; Villani. D.; Prunas, A.; Velotti, P. (2014). Individual Differences in Cognitive Emotion Regulation: Implications for Subjective and

Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 4, 1-11.

Baker, C. (2010). The impact of instructor Immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation, Journal of Educators Online, Vol.7 (1), Pp. 21- 32.

Barr, W. B, (1997). Examining the right temporal lob's role in nonverbal memory. Brain and Cognition, Vol. 35, pp.26 – 41.

Beck, G., L. (2011). Investigation the reltions between achievement emotions and academic performance in medical students. PHD.Capella Universisty. USA.UMI 3469946

Blumenfeld, P.C., Kempler, T.M., & Krajcik, J.S. (2006).Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R.K. Sawyer (Ed.), The Cambridge hand book of learning sciences (PP.475-488). New Yourk: Cambridge. University Press

Brown R.; Gonzalez R.; Zagefka H.; Manzi J. & Cehajic S. (2008). Nuestra Culpa: Collective guilt and shame as predictors of reparation for historical wrongdoing. Journal of Personality and Social Psychology, 94: 75–90.

Clore, G. L., &Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. Trends in Cognitive Sciences, 11, 393 –399

Clore, G. L., &Huntsinger, J. R. (2009). How the object of affect guides its impact. Emotion Review, 1, 39–54.

Coates, H. (2007). A model of online and general compus-based student engagement. Asessment and Evluation in Higher Education, 32(2), 121-141.

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue Series

VII: Social Sciences Law, Vol. 9 (59) No. 2.

Fabrice, B.R. and Dylan M. (2000). Functional characteristics of auditory – spatial short – term memory. Journal of Learning Memory and Cognition, Vol. 26, 1, pp. 222-238.

Efklides, A., & Volet, S. (2005). Feelings and emotions in the learning process [Special issue]. Learning and Instruction, 15, 377–515.

Fredrics, J. A.; Blumenfeld, P.C.; & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59-119.

King, R. & Areepattamanni, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: academic emotions and cognitive /meta-cognitive strategies. Journal of Pacific RIM Psychology, 8, (1): 18-27.

King, R.B., & Jennifer, M. (2014): How you Perceive Time Matters for how you Feel in School: Investigating the Link between Time Perspectives and Academic Emotions. Curr. Psychology. 33:282–300.

Kahu, E.; Stephens, C.; Leach, L; Zepke, N.(2015). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. Journal of Further and Higher Education.,39(4): 394 -481.

Kuh, G.; Cruce, T.; Shoup, R.; Kinzie, J. & Gonyea R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and persistence. Journal of Higher Education, 79(5), 540-563.

Linnenbrink, E. A., &Pintrich, P. R. (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In Limon & L. Mason (Eds.), Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice (pp. 115–135).Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Linnenbrink, E. A.; Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1999).

The role of goals and affect in working memory functioning. Learning and Individual Differences, 11, 213–230

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to special issue. Contemporary Educational Psychology, 36 (1), 1–3.

Oxford, R. (1990). "Language learning strategies: what every teacher should know", Heinle and Heinle Publishers.

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

Pekrun, R. and Linnenbrink, L.G (2012).Academic Emotions and Student Engagement. S.L. Christenson et al. (eds.), Handbook of Research on Student Engagement, 259. Springer Science+Business Media, LLC.

Pekrun, R.; Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete Emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583–597.

Pekrun, R.; Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101, 115-135.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Academic Emotions Questionnaire (AEQ): User's manual. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.

Pekrun, R.; Frenzel, A.; Goetz, T., &Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative approach to emotions in education. In P. Schutz, &R. Pekrun (Eds.), Emotion in Education (pp.13-36). San Diego: Academic Press.

Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A.; Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, 36–48.

Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37, 91-106.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., &Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). Anxiety, Stress, and Coping, 17, 287–316.

Pekrun R. & Stephens E.J. (2010). Achievement Emotions in Higher Education. J.C. Smart (ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research Springer Science Business Media B.V.

Reschly, A. L. & Christenson, S.L. (2008). Prediction of dropout among student with mild disabilities: A case for inclusion of student engagement variables. Remedial and Special Education, 72,276-292

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Emotion in education. San Diego, CA: Academic Press.

Schutz, P.A.; Quijada, P.D., de Vries, S., & Lynde, M. (2011). Emotion in educational context. In S. Järvelä (Ed.), Social and emotional aspects of learning.

Schutz, P. A.; Davis, H. A. (2000). Emotions and self regulation during test taking. Educational Psychologist, 35, 243- 256.

Sorić, I.; Penezić, Z.; Burić, I. (2013): Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of achievement student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Thomas, C. & Johnson, L.G. (2006). Reliability and validity of a computerized neurocognitive test battery; CNS Vital signs Journal of Archives of Clinical Neuropsychology, V 21, Pp : 623 – 643.

Ulmanen, S.; Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. Cambridge Journal of Education, 44(3), 425–443.

Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. The Asia-Pacific Education Researcher, 20, 118–126.

Villavicencio F. T & Bernardo B., I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. British Journal of Educational Psychology, 83, 329–340.

Wang, M.T., Willett, J.B., & Eccles, J.S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. Journal of School Psychology, 49,465-480.

Weinstein, G. E.; Zimmerman, A. S. & Palmer, D. R. (1985). College and university students, study skills.In the U.S.A The LASSI.In G.d, ydewalle (Ed.) cognition, information processing and motivation.Elsevier Science Publ.B.V (North-Hallaud).

Winne, P.H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 15–32). New York: Routledge.

Yukselir, c. & Harputlu, L. (2014). An investigation in EFL pre-class students' academic emotions. Journal of Language and linguistic Studies.10 (2), 100-119

Zimmerman, B.J. (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. 49–64). New York: Routledge