مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٢) – ابريل ٢٠٢٣ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

أ.م.د / السيد رمضان بريك
استاذ علم النفس المساعد
كلية التربية، جامعة مطروح

تاريـــخ استلام البحـث : ٨ / ٢ /٢٠٢٣م
تاريـــخ قبول البحـث : ١ / ٣ /٢٠٢٣م
البريد الالكتروني للباحث : dr.sayed073@gmail.com

DOI: JFTP-2301-1258

الملخص

استهدفت الدراسة الكشف عن أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦٥٠) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى (١١٠) من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياسي أنماط ما وراء الانفعال والدافعية للتعلم من إعداد الباحث، كما تم تقدير التحصيل الدراسي للطلاب من خلال أخذ متوسط معدلاتهم الدراسية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات ومتوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتجاهلين للانفعالات في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لصالح طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات ومتوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس الرافضين للانفعالات في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لصالح طلاب أعضاء هيئة التدريس المتفهمين للانفعالات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس الرافضين للانفعالات ومتوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس المتجاهلين للانفعالات في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لصالح طلاب أعضاء هيئة التدريس الرافضين للانفعالات.

الكلمات المفتاحية:

أنماط ما وراء الانفعال، الدافعية للتعلم، التحصيل الدراسي.

Patterns of meta-emotion among faculty members and their relationship to motivation for learning and academic achievement among undergraduate students

ABSTRACT

The study aimed to reveal patterns of meta-emotion among faculty members and their relationship to motivation for learning and academic achievement among undergraduate students. The basic study sample consisted of (650) undergraduate students, in addition to (110) faculty members. The researcher measured patterns of meta-emotion and motivation to learn prepared by the researcher. Students' academic achievement was also estimated by taking their average scholastic averages. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the mean scores of students of faculty members who understand emotions and the mean scores of students of faculty members who ignore emotions. There are statistically significant differences between the mean scores of students of faculty members who understand emotions and the mean scores of students of faculty members who reject emotions in the motivation for learning and academic achievement in favor of students of faculty members who understand emotions, in addition to There are statistically significant differences between the mean scores of faculty members' students The behavior of emotion-dismissive teaching and the mean scores of emotion-insensitive faculty members in learning motivation and academic achievement in favor of emotion-insensitive faculty students.

KEYWORDS:

patterns of meta-emotion, motivation to learn, academic achievement.

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بحراك علمي كبير في كافة المجالات ربما لم يشهده العالم في أي فترة من فترات تاريخه، وهذا الحراك العلمي فرض على جميع الدول بأنظمتها المختلفة أن تتواكب معه، وبات النظام التعليمي هو أقرب الأنظمة المجتمعية لمتابعة كل جديد في مجال المعرفة الانسانية.

ويقوم النظام التعليمي بأدوار كبيرة ومؤثرة في تقدم المجتمعات، ولعل أبرز مثال على هذا هو دولة اليابان والتي جعلت من التعليم أهم قضاياها–وخاصة بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية–فأدى ذلك إلى حدوث نقلة نوعية لديها في جميع المجالات، وهي الآن في مصاف الدول المتقدمة على الرغم من ندرة الموارد الطبيعية لديها.

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

وقد لوحظ أنه في الآونة الأخيرة تحول اهتمام البحوث العملية في مجال التربية من الجوانب العلمية والأكاديمية للمعلم إلى الاهتمام بالجوانب الشخصية وصفات المعلم التي يمكن أن يستفيد منها الطلاب اكاديميًّا واجتماعيًّا وسلوكيًّا. (Lee،٢٠١٢)

وتعتبر الخصائص الانفعالية للمعلم / أو عضو هيئة التدريس من أهم الخصائص التي تؤثر في شخصية الطالب وخاصة في المرحلة الجامعية؛ حيث وصل الطالب إلى مستوى من النضج يؤهله لفهم جميع الرسائل الإيجابية، أو السلبية التي تصدر عن معلمه فمستوى وعي عضو هيئة التدريس بانفعال طلابه، وخاصة الانفعالات السلبية وأسلوب التعامل معها (نمط ما وراء الانفعال) له انعكاسات مهمة على الجوانب التحصيلية والدافعية لدى الطالب.

ويؤكد كلا من هوفين وجوتمان وكاتز(Hooven,Gottman& Katz، ١٩٩٦)، أن الوعي بالانفعالات الشخصية والوعي بانفعالات الآخرين– وهو ما يطلق عليه ما وراء الانفعال– من الجوانب الانفعالية المهمة التي تساعد في إحداث نوع من الانسجام النفسي بين الأشخاص وخاصة بين الطلاب والمعلمين، حيث يشير مفهوم ما وراء الانفعال إلى مشاعر الفرد وأفكاره حول انفعالاته وانفعالات الآخرين.

ولا يتوقف دور عضو هيئة التدريس على نقل المعارف والمعلومات فقط، ولكن تؤثر معتقداته واستجاباته الانفعالية أيضاً في الطلاب، لذا فان الدراسة الحالية تحاول الكشف عن مستوى أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وأيهما أكثر انتشاراً، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة:

يرى بكرون (Pekrun، ٢٠١٤)، وهو من المهتمين بدراسة الانفعالات المصاحبة للعملية التعليمية، وجود إهمال ونقص واضح في حجم الدراسات التربوية والنفسية التي اهتمت بالانفعالات في العملية التربوية والتعليمية على الرغم من الأهمية الواضحة للانفعالات في عملية التعلم.

ويفتقر عدد ليس بالقليل من الطلاب للمساندة والدعم الانفعالي، وربما يعانون من الإهمال الوالدي ومن ثم يمكن لعضو هيئة التدريس تعويض ذلك من خلال نمط ما وراء الانفعال الذي يتبعه نحوهم.

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

(Williams, Cross, Hong, Aultman, Osbon& Schutz, 2008)

ولا شك أن اتباع عضو هيئة التدريس لنمط معين من انماط ما وراء الانفعال داخل القاعة الدراسية له تأثيره وانعكاساته على الطلاب، حيث إنهم لا يتعلمون المواد العلمية فقط من أستاذهم، ولكن يتأثرون بمعتقداته الانفعالية واستجاباته الانفعالية داخل الحجرة الدراسية، ويظهر هذا التأثير بشكل واضح في دافعية الطلاب للتعلم والتحصيل الأكاديمي، وخاصة أن ماريا Maria، ٢٠٢١)) أكد أنه يوجد ندرة في عدد الدراسات التي اهتمت بدراسة ما وراء الانفعال لدى المعلمين وتأثيرها على المتعلمين.

ونظراً لندرة الدراسات التي اهتمت بأنماط ما وراء الانفعال وعلاقتها بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في البيئة العربية–في حدود علم الباحث–فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد من خلال الاجابة على الأسئلة التالية:

- **ما مستوى أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟**
- **ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود؟**
- **ما مدى وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية؟**
- **ما مدى وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟**
- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الجامعية في الدافعية للتعلم وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس (المتفهمين للانفعال، المتجاهلين للانفعال، الرافضين للانفعال)؟**

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الجامعية في التحصيل الدراسي وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس (المتفهمين للانفعال، المتجاهلين للانفعال، الرافضين للانفعال)؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية ما يلي:

- **الكشف عن مستوى أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.**
- **الكشف عن مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية.**
- **الكشف عن مدى وجود علاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية.**
- **الكشف عن مدى وجود علاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.**
- **الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.**
- **الكشف عن الفروق في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.**

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- **تناول الدراسة لموضوعاً مهماً للعملية التعليمية ألا وهو أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.**
- **يمكن أن يمثل ما تقدمه الدراسة الحالية من تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة إضافة للتراث السيكولوجي في هذا المجال في حدود علم الباحث.**
- **توفر الدراسة الحالية أداة مقننة لقياس أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس نحو انفعالات طلابهم يمكن استخدامها في هذا المجال.**
- **ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث مرتبطة بمجال ما وراء الانفعال.**
- **الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تدريبية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس قائمة على الأنماط الايجابية لما وراء الانفعال.**

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالجوانب الآتية:

- **الحدود المكانية: اقتصر إجراء الدراسة على طلاب جامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية.**
- **الحدود البشرية: اقتصر تطبيق إجراءات الدراسة على عينة كلية قوامها (٦٥٠) طالباً من طلاب بجامعة الملك سعود، و(١١٠) من أعضاء هيئة التدريس.**
- **الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام الجامعي (٢٠٢١/٢٠٢٢م (.**

مصطلحات الدراسة:

أ. أنماط ما وراء الانفعال Patterns of meta-emotion: ويقصد بها في الدراسة الحالية الأساليب التي يتبعها عضو هيئة التدريس في التعامل مع انفعالات الطلاب وتتحدد اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس أنماط ما وراء الانفعال المستخدم في الدراسة وتشمل:

نمط تفهم الانفعال: Emotion-Coaching وهو أسلوب يقوم على تقبل انفعالات الآخرين والتفاعل معها ومحاولة فهم أسبابها واعتبارها فرصة للتعلم.

نمط تجاهل الانفعال Emotion-neglecting وهو أسلوب يقوم على تجنب انفعالات الآخرين وعدم التفاعل معها.

نمط رفض الانفعال Emotion-Dismissing وهو أسلوب يقوم على عدم تقبل انفعالات الآخرين، واعتبارها مهم للسيطرة عليهم، وأنها تحتاج على الأغلب استجابة تأديبية.

Katz& Nelson, 2014))

ب. الدافعية للتعلم: وتعني البحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها. (غباري، ٢٠٠٨)، وتحدد اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عبى مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

ج. التحصيل الدراسي: يتحدد اجرائياً بالمعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب خلال العام الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم ما وراء الانفعال: يشير مفهوم ما وراء الانفعال إلى مجموعة منظمة من الانفعالات المرتبطة بإدراك الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين. (Gottman; Katz& Hooven، ٢٠١٣)

ويتضمن مفهوم ما وراء الانفعال أنه عندما نتعامل مع انفعالات معينة، فإننا نتعامل مع انفعالات اخرى ترتبط بالطريقة التي ندرك بها الانفعال الأساسي. Ferrari& Koyama، ٢٠٠٢))

ويرتبط مفهوم ما وراء الانفعال بمفهوم الوعي لدى الفرد حيث يتضمن مفهوم ما وراء الانفعال ثلاثة مستويات من الوعي هي: وعي الفرد بانفعالاته الشخصية، ووعي الفرد بانفعالات الآخرين، وترجمة الوعي بالانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين إلى سلوكياتٍ تتفق مع السياق الاجتماعي بما يحقق التوافق والانسجام بين الفرد ونفسه من جهة، وبين الفرد والآخرين من جهة أخرى.

وقد ارتبط مفهوم ما وراء الانفعال باتجاهات الوالدين نحو انفعالات أبنائهم حيث يذكر باكير وفننج وكرنك (Baker, Fanning& Crnic، ٢٠١١) أن ما وراء الانفعال هي الاتجاهات الوالدية نحو الانفعال، ويختلف أسلوب تعامل الوالدين مع انفعالات أبنائهم فمنهم من يتفهم انفعالات الأبناء ويهتم بمعرفة أسبابها ويعتبرها فرصة للتقرب منهم وتعديل سلوكهم ليكون سلوكهم إيجابيًّا، وبعضهم يتجاهل الانفعالات تماماً ولا يعيرونها أية اهتمام وبعضهم يرفض انفعالات الأبناء ويعنفونهم على انفعالاتهم.

ويشير لي (Lee،٢٠١٢)، أنه على الرغم من أن مفهوم ما وراء الانفعال ظهر ضمن سياق التفاعل الأسري، فإنه يمكن أن يعمم على أي فرد بغض النظر عن كونه أباً أم لا، حيث أن الفرد يتأثر في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه بالعديد من الشخصيات المؤثرة، فبالإضافة لدور الوالدين يقوم المعلم بدور مهم في حياة الطالب من خلال أنماط ما وراء الانفعال التي يتبعها داخل القاعة الدراسية.

كما أن ما وراء الانفعال لدى المعلمين، له نفس مكونات ما وراء الانفعال لدى الوالدين، وأن مفهوم ما وراء الانفعال الذي طبق في مجال تعامل الوالدين مع أطفالهم، من المنطقي أن يطبق أيضا في مجال المدرسة. ((Wong، ٢٠١٠

أنماط ما وراء الانفعال:

اتفق عدد من الباحثين مثل جوتمان، وكاتز، وهوفان (١٩٩٦)، وونج (٢٠١٠)، وباكير، وفننج، وكرنك (٢٠١١)، على وجود ثلاثة أنماط لما وراء الانفعال وهي كالآتي:

- **نمط تفهم الانفعال: ويتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالوعي بانفعالاتهم الشخصية، والقدرة على الحديث عنها، بالإضافة إلى الوعي بانفعالات الآخرين، كما أنهم يساعدون الآخرين على تفهم مشاعرهم والتعبير اللفظي عنها وخاصة انفعال الحزن، والغضب، والفرح كما يرون أن انفعالات الآخرين ضرورة للتعلم ويتجاوبون مع الانفعالات الحقيقية للآخرين ويعتبرونها فرصة للتقرب منهم، كما يشاركونهم في حل مشاكلهم.**
- **نمط تجاهل الانفعال: ويتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بتجاهل الانفعالات السلبية لدى الآخرين، وعدم رغبتهم في إقحام أنفسهم في مشكلات الآخرين، كما أنهم لا يعتقدون أن الانفعالات السلبية هي فرصة للتقرب من الآخرين، ويرون أن انفعالات الآخرين ليست ضرورة للتعلم.**

- **نمط رفض الانفعال: ويتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بأنهم يعنفون الآخرين على أي نوع من التعبير الانفعالي حتى ولو كانت أفعالهم مناسبة، ويعتقدون أن الانفعالات السلبية تتطلب استجابة تأديبية، كما يرون أن الانفعالات السلبية هي وسيلة من خلالها يحاول الآخرون السيطرة عليهم.**

ويؤكد هوفن وجوتمان وكاتز ((١٩٩٦، أن هناك علاقة بين أنماط ما وراء الانفعال وبين التحصيل الدراسي والانتباه، كما أن اتباع نمط معين من انماط ما وراء الانفعال وما يتضمنه ذلك من تفاعلٍ إيجابي أو سلبيٍ بين عضو هيئة التدريس والطلاب يؤثر على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لديهم، خاصة أن الدافعية للتعلم ترتبط برغبة الطالب في القيام بالمهام المطلوبة منه بشكل مميز وبذل أقصى جهد لديه للوصول للهدف المنشود.

الدافعية للتعلم:

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

كما أن الدافعية للتعلم من المتغيرات المهمة التي تؤثر على عقلية الطالب، وتحوله من فرد يتعلم دون هدف إلى فرد متعلم نشط ذي هدف، يسعى دائماً إلى إحداث حالة من التوازن المعرفي؛ من أجل تحقيق التكيف والإنجاز الأفضل. (Biehler & Snowman، ١٩٩٥)

ويرى توق(٢٠٠٣) أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ويعرفها عبد الخالق (٢٠٠٦)، أنها حالة من الإثارة والتنبيه داخل الكائن الحي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه.

كما يضيف غباري ٢٠٠٨)) أن الدافعية للتعلم هي البحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها.

وتعتبر الدافعية للتعلم حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف. (Petri & Govern، ٢٠٠٤)

ويوجد مصدران لدافعية التعلم هما:

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

- **الدافعية الخارجية: مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم للتعلم لإرضاء المعلم أو الوالدين. (غباري، ٢٠٠٨)**

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

ويشير غباري (٢٠٠٨)، إلى وجود عدداً من المؤشرات التي تدل على امتلاك الفرد للدافعية وهي:

- **حب الاستطلاع: فالفرد فضولي بطبعه فهو يبحث عن خبرات جديدة، ويستمتع بتعلم الأشياء الجديدة، ويشعر بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراته وكفاياته الذاتية.**
- **الكفاية الذاتية: تعني اعتقاد الفرد أنه بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لديهم دافعية للتعلم.**
- **الاتجاه: حيث يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية وتظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس، ولا يظهر في أوقات أخرى.**

التحصيل الدراسي:

يستخدم مصطلح التحصيل الدراسي للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (طه، ٢٠٠٣)

ويذكر لعبيدي (٢٠٠٤) أن التحصيل الدراسي هو بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معًا.

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

الدراسات السابقة:

اختبر ونج (wong ٢٠١٠،) العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين والتحصيل الدراسي ومستوى ارتباط الطلاب بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٨) طالباً، و(١٥) معلمًا، وتم تحديد أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين من خلال مقياس تضمن (٤٢) فقرة، كما تم تقدير التحصيل الدراسي للطلاب من خلال أخذ متوسط درجات الطلاب في المقررات التي يدرسونها، وانتهت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين نمط غير الواعين بالانفعال

لدى المعلمين وبين متوسط الأداء الأكاديمي للطلاب، ولم ترتبط الأنماط الأخرى بمتوسط الأداء الأكاديمي، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيًّا بين نمط ما وراء الانفعال للمعلمين ودرجة ارتباط الطالب بالمدرسة.

وهدفت دراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز (Hunter, Katz ,Shortt & Davis،٢٠١١) إلى مقارنة التنشئة الاجتماعية الانفعالية في الأسر ذات المراهقين المكتئبين وأسر المراهقين العاديين، وذلك عن طريق دراسة العلاقة بين ما وراء الانفعال لدى الآباء والمراهقين من خلال الأفكار وردود الأفعال، ومشاعرهم حول انفعالاتهم، وتكونت العينة من (١٥٢) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٨) سنة، وأظهرت النتائج ارتباط نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء والأمهات عن انفعالات أولادهم بنمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين على الرغم من عدم ارتباط نمط ما وراء الانفعال لانفعالاتهم الخاصة بنمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين، كما أسهم نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء عن انفعالات المراهقين في فهم نمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين، وتمت مناقشة التأثير المستمر للوالدين في الحياة الانفعالية للمراهقين بالإضافة إلى الاختلافات في التنشئة الاجتماعية الانفعالية في العائلات مع المراهقين المكتئبين والأصحاء.

وقام لي (Lee، ٢٠١٢) بإجراء دراسة بهدف الكشف عن دور انماط ما وراء الانفعال لدى المعلم كوسيط للعلاقة بين تصورات الطلاب عن مناخ صفهم الدراسي، وتقارير المعلم عن نتائج الطلاب، شارك في هذه الدراسة (٢٠) معلماً، و(١٩٧) من الطلاب، واستخدم الباحث مجموعة من المقاييس منها، استبيان (التقرير الذاتي) لنمط ما وراء الانفعال، وانتهت الدراسة إلى أن الطلاب كثيري الشغب كانوا في الصفوف ذات المعلمين ذوي السلوك العدواني والمشاكل الاجتماعية، وأن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه.

وقام أحمد وفانديرر وكوبر ومنرت (Ahmed, W., Van der,M.,,Kuyper,H.&Minnaert،٢٠١٣) بتتبع نمو أربعة انفعالات لدى الطلاب مرتبطة بالجوانب الأكاديمية وهي (القلق، الملل، الاستمتاع، الفخر) بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين التغيرات في الانفعالات والتغيرات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل في الرياضيات، لدى عينة مكونة من (٤٩٥) طالبٍ من طلاب الصف السابع طبق عليهم مقاييس لتقييم الانفعالات واستراتيجيات تنظيم التعلم في الرياضيات، كما تم تقدير تحصيل الطلاب لكل فصل دراسي من خلال السجل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى ضعف نمو انفعالي الفخر والاستمتاع المرتبطين بدراسة الرياضيات، في حين زاد انفعال الملل مع مرور الوقت، وظل القلق مستقرًّا نسبيًّا في فترة الدراسة، كما ارتبطت التغيرات في الانفعالات الإيجابية بالتنظيم الذاتي للتعلم، وارتبط التحصيل الدراسي بالتشويق في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة رو وفتنس وود (Rowe,Fitness,Wood،٢٠١٥) إلى الكشف عن تأثير الانفعالات الإيجابية في التعلم، بالإضافة إلى معرفة المواقف التعليمية المرتبطة بالانفعالات الإيجابية لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من ((٢١ طالبًا جامعيًّا بالإضافة إلى ((١٥عضو هيئة تدريس من جامعة أستراليا، واستخدم الباحثون المقابلة المقننة لقياس الانفعالات، وانتهت الدراسة إلى أن الانفعالات الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس تعمل على تنمية الجوانب التحصيلية، والاجتماعية، والدافعية للتعلم، والكفاءة الشخصية والتأقلم والمرونة لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة مطر (٢٠١٥) إلى التعرف على انماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وعلاقة ما وراء الانفعال لدى المعلمين بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية، والفروق في ما وراء الانفعال لدى المعلمين، والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقا لمتغيرات سنوات الخبرة والتدريب، وتكونت العينة من (٥٠) معلماً بمعاهد وبرامج التربية الخاصة بمحافظة الطائف، واشتملت أدوات الدراسة لمقياس تقدير ما وراء الانفعال لدى المعلمين، ومقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية وتوصلت الدراسة إلى أن انماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية هو نمط نبذ الانفعال، يليه نمط تجاهل الانفعال، ثم نمط تفهم الانفعال، وأخيرا نمط القصور الانفعالي، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الأكثر خبرة وتدريبا والمعلمين الأقل خبرة وتدريبا في ما وراء الانفعال والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم لصالح المعلمين الأكثر خبرة والأكثر تدريبًا.

واستهدف دراسة عبد الحسين، وعبيد. ((٢٠٢٠ التعرف على أنماط ما وراء الانفعال لدى المرشدين التربويين ودلالة الفروق لمتغير ما وراء الانفعال لدى المرشدين التربويين وفقا للنوع (ذكور–إناث)، ولتحقيق ذلك اختارت الباحثتان عينة بحثهما بالطريقة العشوائية البالغ عددها (٢٣٦) مرشد ومرشدة من المرشدين التربويين في مدارس مدينة بغداد، وتم معالجة البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائي (spss)، وتوصلت الدراسة إلى أن المرشدين التربويين يتمتعون بنمط ايجابي للتعامل مع انفعالات المسترشدين يتمثل بنمط تفهم (تدريب) الانفعال، كما توصلت إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية وفق لمتغير الجنس لأنماط ما وراء الانفعال الثلاثة.

وهدفت دراسة ماريا Maria، ٢٠٢١)) إلى الكشف عن معتقدات معلمي المرحلة الثانوية حول دور الانفعالات في تغيير البيئة الصفية، وادراكهم كيف يتعاملون مع ردود الافعال الانفعالية داخل الصف الدراسي وتتكون الاطر النظرية من أبعاد ما وراء الانفعال، ومعتقدات المعلمين، وتكونت عينة

الدراسة من (١٦) معلماً سويدي، وتم تحديد أربعة معتقدات انفعالية وهي: رفض الانفعالات، التوجه نحو الخطر، القبول الجزئي، والنظرة الرافضة للانفعالات. وانتهت الدراسة لوجود أربعة محاور للتدريب هي: التجنب، والتدريب القائم على العمل وإعادة التقييم، واستراتيجيات التعامل مع الانفعالات السلبية، والمرونة والتكيف القائم على التدريب .

ومن خلال ما تم استعراضه من دراسات يتبين ما يلي:

- **توصلت بعض الدراسات إلى مجموعة من النتائج المهمة منها: أثبت ونج ((٢٠١٠ وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين نمط غير الواعين بالانفعال لدى المعلمين وبين متوسط الأداء الأكاديمي للطلاب، وتوصل هنتر وكاتز وشوت وديفز (٢٠١١)إلى أن نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء عن انفعالات المراهقين يساعد في فهم نمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين، وأثبت تشين ولن ولي((٢٠١٢ أن الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبني نمط تفهم الانفعالات كن أكثر ميلًا لتحقيق ارتباطات آمنة مع ابنائهن، كما أن الابناء الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطيًّا أقل، كما توصل لي(٢٠١٢) إلى أن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه، وتوصل رو وفتنس وود (٢٠١٥) إلى أن الانفعالات الإيجابية تعمل على تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية، والدافعية للتعلم، والكفاءة الشخصية والتأقلم والمرونة لدى الطلاب وأثبت مطر(٢٠١٥) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي/ السلوك الفوضوي) لدى طلابهم.**
- **استخدمت بعض الدراسات فنية المقابلة الشخصية في تحديد نمط ما وراء الانفعال لدى الوالدين مثل دراسة ورو وفتنس وود (٢٠١٥).**
- **أجريت بعض الدراسات على مرحلة المراهقة أو المرحلة الجامعية مثل دراسة ونج (٢٠١٠)، ودراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز (٢٠١١)، ودراسة رو وفتنس وود (٢٠١٥)، وهي نفس المرحلة العمرية للدراسة الحالية.**
- **من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة استطاع تحديد انماط ما وراء الانفعال وكذلك بناء وتقنين مقياس انماط ما وراء الانفعال المستخدم في الدراسة.**
- **منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي الذي يركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة وهو يتفق مع معظم الدراسات السابقة.**

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة وذلك للكشف عن العوامل أو الظروف التي تصاحب أحداثاً أو ظروفاً أو عمليات أو ممارسات معينة، وهي تحاول أن تنظر بعمق بهدف تأكيد ما إذا كانت هذه العلاقة قد تسبب أو تسهم أو تكمن وراء الحالة. (دويدار ، ١٩٩٩).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة الملك سعود الكليات العلمية والكليات الإنسانية للعام الدراسي ٢١٢٠/ ٢٠٢٢م والبالغ عددهم) (٤٠٠٠ طالبٍ وتمثل العينة (١٥%) من المجتمع الأصل؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالبٍ.

وفي ضوء نتائج مقياس انماط ما وراء الانفعال الذي طبق على (١١٠) من أعضاء هيئة التدريس (الذين يدرسون للطلاب) تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات كما يتضح من الجدول رقم ((١

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لنمط ما وراء الانفعال

م	نمط ما وراء الانفعال	اعضاء هيئة التدريس	الطلاب
١.	تفهم الانفعال	40	225
٢.	تجاهل الانفعال	33	225
٣.	رفض الانفعال	37	200
٤.	المجموع	110	650

أدوات الدراسة:

١. مقياس انماط ما وراء الانفعال لدى عضو هيئة التدريس:

تم إعداد مقياس انماط ما وراء الانفعال من قبل الباحث وذلك في ضوء بعض الدراسات السابقة

(wong ;Lee, 2012 ; Rowe,Fitness,Wood,2015) ، ٢٠١٠ ، والمقاييس المنشورة في مجال انماط ما وراء الانفعال ، ويتكون المقياس من (٣٥) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: نمط تفهم الانفعالات ويتكون من (١٤) مفردة، و نمط تجاهل الانفعالات ويتكون من (١٣) مفردة، و نمط رفض الانفعالات ويتكون من (٨) مفردات، كما تم تحديد بدائل المقياس وأوزانها وذلك من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي وذلك كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (١,٢,٣,٤,٥) للفقرات، حيث تكون الدرجة الأعلى للأنماط الثلاثة هي التي تعبر عن نمط عضو هيئة التدريس الذي يتبناه.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

-صدق المحكمين: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك لتحكيم الفقرات من حيث ملاءمتها لقياس انماط ما وراء الانفعال، ومدى وضوح صياغتها، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم اجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات تمثلت في حذف ثلاثة فقرات اتفق المحكمين على عدم مناسبتها، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض المفردات الأخرى حيث اعتبر الباحث أن اجماع ((%٨٠ من المحكمين كاف لقبول الفقرة.

– الاتساق الداخلي: تم تقدير الاتساق الداخلي لمقياس انماط ما وراء الانفعال من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) من أعضاء هيئة التدريس، وحساب الارتباطات الداخلية لمفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٣)، و(٠.٧٦) ومعظمها داله عند مستوى (= α) ٠.٠١ (، مما يشير إلى صدق المقياس.

الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس كما يلي:

– معامل ألفا كرو نباخ: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرو نباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (٤٠) من اعضاء هيئة التدريس، فبلغ قيمة معامل الثبات (٠.٧٧) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

– طريقة التجزئة النصفية: تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على (٤٠) من اعضاء هيئة التدريس حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٧)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

١. مقياس الدافعية للتعلم:

تم إعداد مقياس الدافعية للتعلم من قبل الباحث وذلك في ضوء في ضوء ما اطلع علية الباحث من مقاييس وأدبياتٍ في هذا المجال، ويتكون المقياس من (٣٦) مفردة، كما تم تحديد بدائل المقياس وأوزانها وذلك من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي وذلك كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (١,٢,٣,٤,٥) للفقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

- **صدق المحكمين: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك لتحكيم الفقرات من حيث ملاءمتها**

لقياس مقياس الدافعية للتعلم، ومدى وضوح صياغتها، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم اجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات تمثلت في حذف ثلاثة فقرات اتفق المحكمين على عدم مناسبتها، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض المفردات الأخرى حيث اعتبر الباحث أن اجماع ((٨٠% من المحكمين كاف لقبول الفقرة.

- الصدق التمييزي: قام الباحث بحساب القوة التمييزية للمقياس من خلال تطبيق المقياس على (٩٠) طالبًا في جامعة الملك سعود، حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس ترتيباً تصاعدياً، ثم تم اختيار مجموعتين متطرفتين نسبة (٢٧%مجموعة عليا، و٢٧% مجموعة دنيا)، ثم قام الباحث باختبار الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين حيث بلغت القيمة التائية ((٣٢.٠٥ وهي دالة عند مستوى ((٠.٠١ مما يعد مؤشراً للقوة التمييزية للمقياس.
- الاتساق الداخلي: تم تقدير الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٩٠) طالبًا في جامعة الملك سعود، وحساب الارتباطات الداخلية لمفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٣)، و(٠.٧٢) ومعظمها داله عند مستوى (α =) ٠.٠١ (، مما يشير إلى صدق المقياس.

الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس كما يلي:

- معامل ألفا كرو نباخ: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرو نباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (٩٠) طالبًا في جامعة الملك سعود، فبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٩) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.
- طريقة التجزئة النصفية: تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على(٩٠) طالبًا في جامعة الملك سعود، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٦)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

ج–قياس التحصيل الدراسي:

قام الباحث بتقدير التحصيل الدراسي لدى طلاب عينة الدراسة، من خلال أخذ متوسط درجاتهم في المقررات التي يدرسونها لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة، وكانت هذه المقررات هي التعلم والتفكير والبحث، والمهارات الكتابية، وحساب التفاضل والتكامل، حيث كانت الدرجة القصوى هي ((١٠٠ درجة، واعتمد الباحث على نتيجة الاختبار النهائي في حساب متوسطات الدرجات.

الوزن النسبي والمعالجات الإحصائية:

تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي ((spssتمثلت في المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الاحادي.

كما تم تحديد مستوى أداء أفراد العينة على أدوات الدراسة من خلال حساب المدى عن طريق المعادلة (٥-١=٤) ثم تقسيمه على عدد الفئات، وذلك للحصول على طول الفئة كالتالي: (٤÷ ٥=٠.٨٠)، وبذلك تكون الفئات هي الفئة الأولى: (١.٠٠-١.٨٠) وتقابل أداء منخفض جداً، والفئة الثانية: (١.٨١-٢.٦١) وتقابل أداء منخفض، والفئة الثالثة: (٢.٦٢-٣.٤٢) وتقابل أداء متوسط، والفئة الرابعة: (٣.٤٣-٤.٢٣) وتقابل أداء مرتفع، والفئة الخامسة: (٤.٢٤-٥.٠٠) وتقابل أداء مرتفع جداً.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس على مقياس أنماط ما وراء الانفعال ككل، وعلى كل بعد من أبعاده وذلك كما يتضح من جدول (٢).

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
تفهم الانفعال	4.07	.540	1	مرتفع
تجاهل الانفعال	2.76	.700	2	متوسط
رفض الانفعال الاجتماعية	2.55	.630	3	منخفض
الدرجة الكلية	3.45	.430	-	متوسط

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود على مقياس أنماط ما وراء الانفعال (تفهم الانفعال -تجاهل الانفعال -الرفض الانفعال -الدرجة الكلية)

يتبين من الجدول (٢) أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على بعد تفهم الانفعال هو (٤.٠٧) بانحراف معياري (٠.٥٤) بمستوى مرتفع، وأن متوسط بعد تجاهل الانفعال هو ((٢.٧٦ وانحراف معياري(.٧٠٠) بمستوى متوسط، وأن متوسط بعد رفض الانفعال هو (٢.٥٥(وانحراف معياري (٠.٦٣) بمستوى منخفض، وأن متوسط الدرجة الكلية لأنماط ما وراء الانفعال ككل بلغ (٣.٤٥) وانحراف معياري(٠.٤٣) بمستوى متوسط، مما يشير إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لأنماط ما وراء الانفعال بمستوى متوسط.

ويفسر الباحث ارتفاع مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لنمط تفهم الانفعال بأن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود هم على درجة عالية من التميز ومن الإعداد الأكاديمي العالي،

حيث يتم اختيارهم وفقاً لمعايير تميز عالية جداً، ومن أهم المعايير لانتقاء أعضاء هيئة التدريس هو قدرتهم على التعامل مع الطلاب وتفهم انفعالاتهم والاستجابة المناسبة لها، إضافة إلى ذلك ما توفره البيئة الأكاديمية المتميزة بجامعة الملك سعود من امكانيات مادية تسهم في تقليل الضغوط على الطلاب وعلى أعضاء التدريس وتسهم في ظهور الانفعالات الإيجابية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود على مقياس الدافعية للتعلم وذلك كما يتضح من جدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود على مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الدافعية للتعلم	3.97	9.53	مرتفع

يتبين من الجدول (٣) أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم بلغ (٣.٩٧) وانحراف معياري(٩.٥٣) بمستوى مرتفع، وهذا يعني ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى عينه الدراسة.

ويفسر الباحث ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة نظراً لما يتمتع به الطلاب من قدرات متميزة كانت هي العامل المؤثر في قبولهم في الجامعة، حيث إن معدلات القبول في الجامعة هي من أعلى معدلات القبول في الجامعات داخل المملكة العربية السعودية، وشعور الطلاب بأنه من الطلبة المتميزين ينعكس بالإيجاب على الدافعية للتعلم، كما أن رغبة الطلاب في الحصول على معدل مرتفع وارتباط ذلك باختيار التخصص المناسب يولد لديهم دافعية عالية للتعلم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس، والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يلي:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية

أنماط ما وراء الانفعال	نمط تفهم الانفعال	نمط تجاهل الانفعال	نمط رفض الانفعال
الدافعية للتعلم	0.28*	0.23-*	0.27-*

ويظهر من الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل الارتباط بين نمط تفهم الانفعال والدافعية للتعلم هي (٠.٢٨) وهي دالة عند مستوى ((٠.٠٥، وأن قيمة معامل الارتباط بين نمط تجاهل الانفعال والدافعية للتعلم هي -٠.٢٣)) وهي دالة عند مستوى ((٠.٠٥، وأن قيمة معامل الارتباط بين نمط تجاهل الانفعال والدافعية للتعلم هي (٠.٢٧-) وهي دالة عند مستوى (.(٠.٠٥

وتشير هذه النتيجة إلى وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين نمط تفهم الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والدافعية للتعلم لدى الطلاب، وكذلك وجود ارتباط سالب دال احصائياً بين كلا من نمط تجاهل الانفعال ونمط رفض الانفعال وبين الدافعية للتعلم، وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة رو وفتنس وود (٢٠١٥)، والذي توصل إلى أن الانفعالات الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس تعمل على تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلاب.

وبفسر الباحث هذه النتيجة بأن اظهار عضو هيئة التدريس لنوع من التفهم والتقبل لانفعالات الطلاب وخاصة الانفعالات السلبية منها مثل القلق أو الحزن (نمط تفهم الانفعال) يشعر الطلاب بنوع من الراحة وعدم الخوف مما يؤدي للتأقلم السريع مع بيئة التعلم ويدفعهم لمزيد من الانجاز وبالتالي يولد لديهم دافع قوى للتعلم، والعكس صحيحاً أيضاً فإن اظهار عضو هيئة التدريس لرفض انفعالات الطلاب أو تجاهلها يشعر الطالب بنوع من الخوف والقلق وضعف التركيز في عملية التعلم ويترتب على ذلك عدم الرغبة في التعلم وبالتالي انخفاض الدافعية للتعلم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما مدى وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يلي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

أنماط ما وراء الانفعال	نمط تفهم الانفعال	نمط تجاهل الانفعال	نمط رفض الانفعال
التحصيل الدراسي	0.35*	0.26- *	0.37 *

ويظهر من الجدول رقم (٥) أن قيمة معامل الارتباط بين نمط تفهم الانفعال والتحصيل الدراسي هي (٠.٣٥) وهي دالة عند مستوى ((٠.٠٥، وأن قيمة معامل الارتباط بين نمط تجاهل الانفعال والتحصيل الدراسي هي (-٠.٢٦)وهي دالة عند مستوى ((٠.٠٥، وأن قيمة معامل الارتباط بين نمط تجاهل الانفعال والتحصيل الدراسي هي (٠.٣٧) وهي دالة عند مستوى ((٠.٠٥، وتشير هذه النتيجة إلى وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين كلا من نمط تفهم الانفعال ونمط رفض الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وكذلك وجود ارتباط سالب دال احصائياً بين نمط تجاهل الانفعال والتحصيل الدراسي

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود تأثير لأنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس على التحصيل الدراسي لدى الطلاب سواء كان هذا التأثير ايجابي من خلال نمطي تفهم الانفعال أو رفض الانفعال أو كان تأثير سلبي من خلال نمط تجاهل الانفعال، حيث يؤكد سالوفي وسلويتر (Salovey& Sluyter، ١٩٩٧)، أن الجوانب الانفعالية لدى الطلاب ترتبط بمختلف جوانب التحصيل، وأن الوعي بالانفعالات مهم للجوانب الأدبية والتعبير الفني، في حين أن القدرة على إدارة الانفعالات مهمة في التعامل مع حالة القلق.

ويضيف ألايرAllaire) ،٢٠٢٢)، أن الانفعالات الإيجابية والسلبية لدى الطلاب تؤثر على تصوراتهم لكل من فصولهم ومعلميهم، وتؤثر على دوافعهم وسلوكهم في المهمة ونجاحهم الأكاديمي.
كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشار الية (ماريا،٢٠٢١) من أنه توجد العديد من المؤشرات التي تدل على أن عملية التعلم تتأثر بشكل كبير برؤية المعلمين لانفعالات الطلاب داخل القاعة الدراسية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس (المتفهمين للانفعال، والمتجاهلين للانفعال، والرافضين للانفعال) في الدافعية للتعلم؟

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية للتعلم وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٦).

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية للدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.

نمط ما وراء الانفعال	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب نمط تفهم الانفعال	225	140.92	13.75
طلاب نمط تجاهل الانفعال	225	128.02	13.15
طلاب نمط رفض الانفعال	200	133.50	11.85
المجموع	650	130.78	14.12

ويتضح من الجدول رقم (٦ (وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات الدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى اعضاء هيئة التدريس، حيث كان متوسط نمط تفهم الانفعال هو (١٤٠.٩٢)، ومتوسط نمط تجاهل الانفعال هو (١٢٨.٠٢)، ومتوسط نمط رفض الانفعال هو(١٣٣.٥٠)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الاحادي وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٧ (

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الاحادي للدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	17365.15	2	8683.57	50.53	0.00
داخل المجموعات	100746.72	647	168.20		
المجموع	118114.96	649			

ويتضح من الجدول رقم (٧ (أن قيمة (ف) هي (٣٥.٠٥) وهي داله عند مستوى (٠.٠٠) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية في الدافعية للتعلم بين طلاب عينة الدراسة وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى اعضاء هيئة التدريس، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة دو وفتنس وود (٢٠١٥). ولعمل المقارنات الثنائية بين متوسطات درجات الطلاب في الدافعية للتعلم، استخدم الباحث اختبار بوست هوك (Post Hoc) كما يتضح من الجدول رقم (٨).

جدول (٨) تحليل بوست هوك للفروق بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.

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

* دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

ويتضح من الجدول رقم (٨(وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال ومتوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال في الدافعية للتعلم لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال، ويتفق ذلك مع ما أثبته دو وفتنس وود ((٢٠١٥ من أن اتباع عضو هيئة التدريس لنمط انفعالي يقوم على تفهم انفعالات الطلاب وتدعيم الانفعالات الايجابية لديهم يساعد على تنمية الجوانب الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الطلاب.

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

وتضيف الطنطاوي (٢٠٠٩)، أنه من الضروري توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف، وأن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين واتباع الأساليب المختلفة ليجعلهم يحبونه ويشعرون تجاهه بالمودة والاحترام؛ لأن الطلاب إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية عالية.

ويتضح من الجدول رقم (٨(وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في الدافعية للتعلم لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال .ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون نمط تفهم الانفعالات يتعاملون مع انفعالات الطلاب كأدوات لتحسين التعلم، وهذا ينعكس على المتعلمين بحيث يكونون أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر دافعية للتعلم، حيث يؤكد لي (٢٠١٢) أن نمط ما وراء الانفعال الإيجابي القائم على تفهم الانفعال يؤدي إلى زيادة السلوك الاجتماعي لدى الافراد، وزيادة تفاعلهم مع أقرانهم خلال المواقف المختلفة وزيادة دافعيتهم للتعلم، على عكس الأنماط السلبية للميتا انفعالية (نمط تجاهل الانفعال ونمط رفض الانفعالات).

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

ويظهر أيضاً من الجدول رقم ((٨ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في الدافعية للتعلم لصالح طلاب نمط رفض الانفعال، ويمكن تفسير ذلك بأن نمط رفض الانفعالات ربما يؤثر في تحسين مستوى الدافعية لدي الطلاب، وخاصة أن من يتبنون هذا النمط يعتقدون أن الانفعالات السلبية التي تصدر من الطلاب داخل القاعة الدراسية تتطلب دائماً استجابة تأديبية، وهذا يكون له انعكاسات على الطلاب لبذل مزيد من الجهد في التعلم لتجنب بعض اشكال العقاب التي تصدر من عضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى أن نمط تجاهل الانفعالات والذي يتضمن ترك الطلاب دون توجيه أو اهتمام وعدم قدرة عضو هيئة التدريس على اتخاذ ردود فعل واضحة حيال انفعالات طلابه كل ذلك يؤثر بالسلب على دافعيتهم للتعلم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥ $\alpha \geq$) بين متوسطات درجات طلاب أعضاء هيئة التدريس (المتفهمين للانفعال، المتجاهلين للانفعال، الرافضين للانفعال) في التحصيل الدراسي؟

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٩).

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس

نمط ما وراء الانفعال	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب نمط تفهم الانفعال	225	90.88	10.40
طلاب نمط تجاهل الانفعال	225	86.82	9.40
طلاب نمط رفض الانفعال	200	88.09	10.18
المجموع	650	87.35	10.22

ويتضح من الجدول رقم ((٩وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى اعضاء هيئة التدريس حيث كان متوسط نمط تفهم الانفعال هو (٩٠.٨٨)، ومتوسط نمط تجاهل الانفعال هو (٨٥.٨٢)، ومتوسط نمط

رفض الانفعال هو (٨٨.٠٩) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الاحادي وذلك كما يتضح من الجدول رقم ((١٠.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الاحادي للتحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	2558.43	2	1279.21	12.75	0.00
داخل المجموعات	60255.06	647	100.43		
المجموع	62813.42	649			

ويتضح من الجدول رقم ((١٠ أن قيمة (ف) هي (١٢.٧٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية في التحصيل الدراسي بين طلاب عينة الدراسة وفقاً لنمط ماوراء الانفعال لدى اعضاء هيئة التدريس، مما يدل على عدم تحقق فرض الدراسة الثاني، ويتفق ذلك مع دراسة هوفن وجوتمان وكاتز ((١٩٩٥، ودراسة جوتمان ((١٩٩٧، ودراسة دو وفتنس وود (٢٠١٥)، ولعمل المقارنات الثنائية بين متوسطات درجات الطلاب في التحصيل الدراسي، استخدم الباحث اختبار بوست هوك (Post Hoc) كما يتضح من الجدول رقم ((١١.

نمط ما وراء الانفعال	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
تفهم الانفعال × تجاهل الانفعال	5.06*	1.01	0.00
تفهم الانفعال × رفض الانفعال	2.79*	0.98	0.01
تجاهل الانفعال × رفض الانفعال	1.27*	1.01	0.05

جدول (١١) تحليل بوست هوك للفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب وفقاً لنمط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس

* دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

ويتضح من الجدول رقم ((١١ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال ومتوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال في التحصيل الدراسي لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال، ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون نمط تفهم الانفعال لديهم في الغالب تصور بأن انفعالات الطلاب ضرورة للتعلم وبالتالي يتقبلونها ويتفاعلون معها بشكل إيجابي، وهذا ينعكس بشكل ايجابي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب، حيث

يشير هوفن وجوتمان وكاتز(١٩٩٥)، أن نمط تفهم الانفعالات لدي من يتعامل مع الطلاب له تأثير إيجابي على التركيز والأداء الأكاديمي لديهم.

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

ويتضح من الجدول رقم ((١١ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب نمط تفهم الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في التحصيل الدراسي لصالح طلاب نمط تفهم الانفعال، ويمكن تفسير ذلك بأن نمط تفهم الانفعال يقوم على تقبل انفعالات الطلاب ودعمهم وجدانيًّا وخاصة عندما يتعرضون للمشكلات، و يؤدي ذلك إلى ارتباط الطالب بعضو هيئة التدريس الذي يتبع هذا النمط مما ينعكس على تفاعل الطالب داخل القاعة الدراسية، وخاصة مع حرص الطلاب على تقبل توجيهات عضو هيئة التدريس وتركيزهم مع المادة العلمية التي يقدمها داخل القاعة الدراسة، مما يكون له الدور الفاعل في تحسن التحصيل الدراسي لديهم، وذلك على النقيض تماماً من اعضاء هيئة التدريس الذين يتبعون نمط رفض الانفعال والذين لا يهتمون بالجوانب الانفعالية للطلاب ويركزون فقط على الجوانب الاكاديمية.

كما يتضح من الجدول رقم ((١١ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب نمط تجاهل الانفعال، ومتوسطات درجات طلاب نمط رفض الانفعال في التحصيل الدراسي لصالح طلاب نمط رفض الانفعال، ويفسر الباحث ذلك بأن نمط رفض الانفعالات ربما يساعد احياناً في تحسن مستوى الطلاب في التحصيل الدراسي؛ وذلك بسبب أن اصحاب هذا النمط من أعضاء هيئة التدريس غالباً ما يواجهون انفعالات طلابهم وخاصة السلبية بنوع من العقوبة، ويعنفون من يصدرون انفعالات سلبية داخل القاعة الدراسية، وهذا يمكن أن يساعد في بذل المزيد من الجهد في التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب خوفاً من ردود فعل أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون هذا النمط.

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

التوصيات والمقترحات:

اتضح من خلال النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة أهمية أنماط الانفعالات لدى أعضاء هيئة التدريس وانعكاساتها على الأداء الأكاديمي للطلاب ودافعيتهم للتعلم، ولقد أصبح الفصل الدراسي ساحة

خصبة لما يعرف بانفعالات التعلم، وأصبحت انفعالات المعلم والمتعلم موضوعاً خصباً يحتاج القاء مزيداً من الضوء عليه من قبل الباحثين، وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بما يلي:

- **دراسة العلاقة بين انماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب.**
- **دراسة انماط ما وراء الانفعال وعلاقتها بمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية لدى المعلمين.**
- **دراسة انفعالات الطلاب المرتبطة بالمقررات الأكاديمية.**
- **ضرورة تفهم انفعالات الطلاب وخاصة انفعالاتهم السلبية، والتأكيد على التفاعل الايجابي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.**
- **الاهتمام بالجوانب الانفعالية والسلوكية لدى المعلم أو عضو هيئة التدريس بنفس درجة الاهتمام بالجوانب الاكاديمية وذلك لأهمية ذلك في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.**
- **ضرورة الحرص على اعداد البيئات التعليمية التي تستثير الدافعية للتعلم لدى الطلاب وخاصة أن الدافعية تعد المحرك الرئيس لأي انجاز أكاديمي متميز في حياة الطلاب**
- **الاهتمام باستحداث مساقات تعليمية مبتكرة تتيح للمتعلم الوصول للهدف أو المعنى المراد تعلمه بأقل جهد ممكن.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

توق، محي الدين. (٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

دويدار، عبد الفتاح محمد. (١٩٩٩) . مناهج البحث في علم النفس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الطنطاوي، عفت مصطفى. (٢٠٠٩). التدريس الفعال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طه، فرج عبد القادر. (. (٢٠٠٣ موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار غريب للنشر.

عبد الحسين، تهاني طالب، عبيد، إنعام مجيد. (٢٠٢٠). أنماط ما وراء الانفعال لدى المرشدين التربويين. العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٧(٢)، ١٩١-٢٠٧.

عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠٠٦). علم النفس العام. القاهرة: دارا لعرفة الجامعية.

غباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لعبيدي، محمد جاسم. (٢٠٠٤). علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: مكتبة دار الثقافة.

مطر، عبد الفتاح رجب. (٢٠١٥). ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الاعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل،(7)2 ، .113-79

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmed, W.; Van der,M.; Kuyper,H.;& Minnaert,A . (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. ***Journal of Educational Psychology, 105*****(1), 150-161.**

Allaire, F. (2022). Findings from a Pilot Study Examining the Positive and Negative Achievement Emotions Associated with Undergraduates' First-Year Experience. ***Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 23*****(4), 850-872.**

Baker, j.; Fanning, R.; &Crnic, K. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: coherence among behaviors and association with parent attitudes and children's social competence. ***Journal of Social Development, 20*****(2), 412-430.**

Biehler, R.; & Snowman, P. (1995). ***Psychology Applied to teaching*****. New York: Houghton Mifflin.**

Chen, F.; Lin, C.; & Li,C. (2012).The Role of emotion in parent-child relationships: children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. ***Journal of Child and Family Studies, 21*** **(3), 403-410.**

Johnson, M; Aultman. L; Hong, J. (2008). There Are No Emotions in Math? How teachers approach emotions in the classroom. . ***Journal of Teachers College Record, 110*****(8), 1574-1610.**

Ferrari, M& Koyama, E. (2002). Meta-emotions about anger and. *Journal of Consciousness & Emotion, 3* (2), 197–211.

Gottman, J; Katz, L& Hooven, C. (2013). *Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally*. Routledge, Taylor& Francis Group.

Hooven, C.; Gottman, J.; & Katz, L. (1996). Parental Meta - emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243-268.

Hunter, E.; Katz, L.; Shortt, J.; & Davis, B. (2011). How do i feel about feelings? Emotion socialization in families of depressed and healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40* (4), 428-441.

Katz, L.; & Hunter, E. (2007).Maternal Meta-Emotion Philosophy and Adolescent Depressive Symptomatology. *Journal of Social Development, 16* (2), 343-360.

Lee, A. (2012). *Teacher meta-emotion philosophy as a moderator for predicting student outcomes from classroom climate: A Multilevel Analysis*. Ph.D. Thesis, Seattle Pacific University.

Maria, O. (2021). Safe Spaces or a Pedagogy of Discomfort? Senior High-School Teachers' Meta-Emotion Philosophies and Climate Change Education. *Journal of Environmental Education, 52*(1), 40-52.

Matar, R. (2015). Meta-Emotion for the teachers of the Intellectual disability students and its relation with behavioral problems among their students (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation, 2*(7), 79-113.

Petri, H.; & Govern, J. (2004*). Motivation: Theory, Research and Applications*, Towson University.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series-24*. UNESCO International Bureau of Education.

Rowe, A.; Fitness.; &Wood, L. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(1), 1-20.

Salovey, P.; Sluter, D. (1997).*Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* New York: Basic Books.

Williams, M.; Cross, D.; Hong, J.; Aultman, L.; Osbon, J.; & Schutz, P. (2008). There Are No Emotions in Math": How Teachers Approach Emotions in the Classroom. Sage *Journals, 11*(8), 254-261.

Wong, M. (2010). *The relations between teacher's meta-emotion, student's bonding to school and academic performance*. Master Thesis, the University of Hong Kong.