عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة

م. م عبير دهام كاظم

أ.د.صباح مرشود منوخ

جامعة تكريت

كلية التربية للعلوم الانسانية

Emotions of achievement among university students

Dr. Abeer Daham Kadhom

Sabah Marshoud Manawokh

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على عواطف الانجاز لدى طلبة جامعة تكريت وعلاقته ببعض المتغيرات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، اناث)، والتخصص (علمي، انساني) لدى طلبة الجامعة ، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في بحثهما، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينيتين وهي عينة التحليل الاحصائي بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة والثانية عينة النتائج وبلغت (٣٤٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة تكريت للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م)، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية قام الباحثان ببناء مقياس (عواطف الانجاز) وفق نظرية (Pekrun's2000) الذي تكون من مجالين وهما (العواطف السلبية، والعواطف الايجابية) وفقرات المقياس البالغة (36) فقرة وكانت بدائل تصحيح الفقرات خماسية، وقد تحقق الباحثان من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة بالصدق والثبات إذ بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار (حساب ثبات المقياس وذلك عن طريق حساب درجات مقياس عواطف الانجاز في التطبيق الأول، وحساب درجات العينة نفسها في الاختبار نفسة من التطبيق الثاني، ومن ثم استخراج معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون (Person) بين درجات التطبيقين فبلغ (0.81). طريقة التجزئة النصفية (Spilt–Half) (ابو حطب وسيد، ٢٠٠٨: ١٤٨). حيث قام الباحثان بتطبيق مقياس عواطف الانجاز على عينة الثبات نفسها البالغ عددها (٣٠) فرداً (Person) وذلك لمعرفة العلاقة بين درجات الافراد على الفقرات الفردية ودرجاتهم على الفقرات الزوجية للمقياس، فبلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (٠.٨٥) واستعمل الباحثان معادلة سبيرمان براون (Spearman– Brown) لتصحيح معامل الارتباط. وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٤). وبعد معالجة البيانات احصائياً اظهرت النتائج ما يلي: يتصف طلبة الجامعة بامتلاك مستوى عالي من عواطف الإنجاز، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، أي أن متغير الجنس لا يؤثر على مستوى عواطف الانجاز سواء للذكور أو الإناث ولا توجد فروق متغير التخصص (علمي، انساني) أي أن عواطف الانجاز لا تتأثر بنوع التخصص الدراسي وذلك لكون البيئة الجامعية واحدة.

Summary

The current research aims to identify the achievement emotions among Tikrit University students and their relationship to some variables according to the gender variable (male, female) and specialization (scientific, human) among university students. The researchers adopted the descriptive approach in their research. The sample of the statistical analysis was (٤٠٠) male and female students, and the second sample of the results was (٣٢٠) male and female students from the University of Tikrit for the academic year (٢٠٢٢-٢٠٢١AD). (Which consisted of two areas (negative feelings and positive emotions) and the scale items amounting to (٣٩) items, and the alternatives for correcting the vocabulary were five. The achievement emotions scale in the first application, and calculating the scores of the same sample in the same test from the second application, then extracting the correlation coefficient using the equation the person between the scores, and the two applications got (٠،٨١). The method (spill - half) (Abu Hatab and Sayed, ٢٠٠٨: ١٤٨) where the researchers applied the measure of achievement emotions on the same perseverance sample consisting of (٣٠) individuals (person) in order to know the relationship between Emotion scores Individuals on individual paragraphs and their scores on paragraphs Even for the scale, the value of the correlation coefficient between the two halves was (٠،٨٥), and the researchers used Spearman - structure equation to correct the correlation coefficient. The stability coefficient was (٠،٨٤). After processing the data statistically, the results showed the following University students are characterized by a high level of achievement emotions, and there are no statistically significant differences between males and females, that is, the gender variable does not affect the level of achievement emotions, whether for males or females, and there are no differences in the specialization variable (scientific, human), i.e. a Feelings of achievement are not affected by the type of academic specialization, because the university environment is the same.

الكلمات المفتاحية: عواطف الانجاز، طلبة الجامعة

مشكلة البحث (Problem of Research)

العواطف موجودة في كل مكان وفي جميع المواقف التعليمية ان كان الموقف سلبياً على الطالب كالرسوب ام ايجابياً كتحقيق الانجاز والعبور لمرحلة دراسية جديدة. إن وظائف وأصول وتنظيم العواطف، ومعالجة كل من المشاعر الناتجة المتعلقة بالنجاح والفشل، مثل الأمل، والفخر، والقلق، والعار، واليأس، وعواطف النشاط مثل الاستمتاع والملل وكل هذه الانواع من العواطف موجودة وحاضرة بقوة في الموقف

الصفي اليومي وتواجه جميع المربين بشكل يومي لدى طلبتهم. ومن المحتمل أن تؤثر هذه العواطف على دوافع الطلبة وعلى مستويات الجهد الذي يبذلوه وحتى استراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها لمساعدتهم على فهم المادة الدراسية (استرتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) .تم إهمال المشاعر الأكاديمية إلى حد كبير من قبل علم النفس التربوي، باستثناء الدراسات المتعددة عن قلق الاختبار. أن الطلاب يواجهون تنوعاً غنياً من العواطف في الأوساط الأكاديمية. وفي خمسة دراسات نوعية عن قلق الاختبار كانت من النتائج التي توصل اليها الباحثين إن تم الإبلاغ عن القلق في أغلب الأحيان. ولكن بشكل عام، تم وصف المشاعر الإيجابية بشكل متكرر لا يقل عن المشاعر السلبية، ويؤكد (Peterson et al, 2015: 85). ان الدراسات التي تحاول التوصل لفهم متكامل وأكثر عمقا للانفعالات والعواطف المؤثر ة بالتحصيل تعد نادرة مقارنة بالدراسات التي تناولت هذه الانفعالات والعواطف بشكل منفرد. وكذلك يؤكد (Mega et al, 2014: 127). ان هناك ندرة في الدراسات التي تحاول احداث نوع من التكامل بين العواطف المرتبطة بحالة الطالب الانفعالية وبين دافعيته المؤثرة في رغبته في الانجاز بمجال التعلم الاكاديمية ان الملاحظ على الدراسات العربية في مجال التربية والتعليم انها انهمكت بشكل كبير على دراسة المؤثرات على دافعية الطلبة وطرق تذكرهم وطرق ايصال المادة التعليمية وما إلى ذلك من تعدد الابحاث التي تسعى الى تحسين مستوى تحصيل الطلبة وتحسين جودة هذا التعليم (الوطبان ٢٠١٣) واهملت هذه الابحاث دراسة الانفعالات والعواطف التي يمر بها الطلبة داخل القاعات الدراسية (Lanehart &Schutz, 2002) فالدراسات المتعلقة بالانفعالات في السياق التربوي قليلة وبطيئة باستثناء بعض الدراسات المتعلقة بقلق الاختبار (Zeidner,1998) والدراسات التي تناولت الانفعالات الناتجة عن النجاح والفشل. وفي ضوء ماتقدم وجد الباحثان ان متغير البحث (عواطف الانجاز) من المتغيرات الفاعلة والمؤثرة في حياة الطلبة عامة وطلبة المرحلة الجامعية خاصة، وان عدم مراعاة هذه العواطف أصبح يمثل مشكلة واقعية وحقيقة يستشعرها كثير من تدريسي الجامعة والمتخصصين في المجالات التربوية والتعليمية والارشادية، فضلاً عن عمل الباحثان في المجال التربوي والنفسي وما يفرزه من مشكلات مختلفة داخل الجامعة فقد شعر الباحثان بوجود مشكلة تتعلق بمتغير هذا البحث.وبناء على ما تقدم فان مشكلة البحث تتمثل في محاولة الاجابة عن التساؤل الاتي:

- ما مستوى عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة؟
- هل توجد فروق ذو دلالة احصائية تبعا لمتغيري (النوع الاجتماعي – والتخصص)؟

تُعد المعرفة الثروة الحقيقية بالنسبة للأفراد والشعوب والمجتمعات، كما تعد المعرفة اداتها الحيوية في القيام بالوظائف وممارسة الانشطة من أجل تحقيق اهدافها التي وجدت من اجلها (الزطمة، ٢٠١١: ١٧). ويعيش الفرد اليوم في عالم تتصارع فيه المعلومات في ظل التقدم التقني والثروة المعرفية والتي هي في تطور وازدياد مستمرين، وما يتبع ذلك تأثير على مسيرة الطلبة التعليمية وتشتت اهدافهم اثناء التعلم (عدس، ٢٠٠٠: ١٥). ويُعد هذا التطور العلمي هو المعيار الذي يقاس به تطور الأمم والشعوب، لذا وجب أن يتوسع الدور المستقبلي للتربية والتعليم باتجاه تنمية المعرفة بصورة أكثر شمولية والاهتمام بتطلعات الطلبة وأهدافهم وحاجاتهم المختلفة، فضلاً عن ذلك تهيئة المناخ النفسي الملائم لهم واستشعارهم بمتعة التحدي والمغامرة والرغبة في الاستطلاع او الاستكشاف، لأن السلوك الذي يولده الدافع العاطفي يمتاز بالنشاط والاستمرارية والتنوع، كما إنه ينظر إلى الدوافع على أنها المحرك الأساسي وراء السلوك الانساني، ووراء كل سلوك سبب أو أسباب عدة متصلة بحالة الفرد الداخلية من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجة من جهة أخرى (علاوي، ١٩٨٣: ٢٢٣)، (البدراني، ٢٠١٢: ٢٩٤-٢٩٥). فوجود العاطفة الايجابية يحث الفرد على قيامه باستجابات وانشطة معينة (حسين، ١٩٨٨: ٧). كما ويعد الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين والعوامل المرتبطة به أحد أهم الموضوعات التي نالت وستظل تنال اهتمام العديد من الباحثين التربويين؛ حيث أن دراسة هذه العوامل تسهم في التوصل لنواتج التعلم المنشودة، ومن هذا تحظى دراسة العواطف المرتبطة بتحصيلهم والمتغيرات المرتبطة بها بأهمية كبيرة لدى الدول الغربية، كما حظيت باهتمام عديد من الدراسات الحديثة في مجال علم النفس التربوي في عدد من الدول التي تمتاز بجودة تعليم طلبتها، بدأ الاهتمام بدراسة العواطف الإيجابية وعلاقتها بالتعلم والأداء الأكاديمي مع بداية ظهور علم النفس الإيجابي على يد سليجمان وزملائه (Seligman et al). في بدايات القرن الحادي والعشرين، فحتى وقت قريب كانت هناك ندرة واضحة في الاهتمام بعلاقة الخبرات الانفعالية بالتعلم والإنجاز الأكاديمي في الدراسات والبحوث التربوية وبصفة خاصة العواطف الإيجابية(Positive emotions) كالاستمتاع بالتعلم، والفخر، والأمل، حيث كان تركيز معظم الدراسات والبحوث على العواطف السلبية (Negative emotions) القلق بصفة عامة وقلق الاختبار بصفة خاصة، (Acee et al., 2010, 17; Goetz, Frenzel) Hall, & Pekrun, 2008, 10; Mega, Ronconi, & Beni, 2014, 121; Yama,).

وتُعد العواطف المرتبطة بالتحصيل (Achievement-related Emotions) في الوقت الحالي أحد أهم المتغيرات في الدراسات والبحوث المهتمة بالجوانب الوجدانية في السياق الأكاديمي؛ وذلك من منطلق أن الطلاب يمرون بالعديد من العواطف أثناء التواجد في قاعات الدراسة، وأثناء أداء الواجبات المنزلية، والاختبارات الشهرية والفصلية والنهائية، وأن هذه العواطف تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى الأداء ١٧٠ ,٢٠١٢ , Artino & Jones) Huang, 2011, 379-380; Peterson, Brown, & Jun,وتشير الادبيات في هذا المجال ان للعاطفة تأثير كبير على العمليات المعرفية لدى البشر بما في ذلك الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير وحل الأزمات، حيث أنه للعاطفة تأثير قوي بشكل خاص على الانتباه، وخاصة تعديل انتقائية الانتباه بالإضافة إلى تحفيز الفعل والسلوك الإنساني، ويرتبط هذا التحكم الواعي والتنفيذي ارتباطاً وثيقاً بعمليات التعلم، حيث تركز قدرات الانتباه المحدودة بشكل جوهري بشكل أفضل على المعلومات ذات الصلة تسهل العاطفة أيضًا الترميز في الذاكرة وتساعد على استرجاع المعلومات (عبدالستار، ٢٠٠٩).إن التجارب العاطفية موجودة في كل مكان بطبيعتها وهي مهمة وربما حرجة في الأوساط الأكاديمية، حيث تعد العاطفة تقريباً كل جانب من جوانب الإدراك، وترتبط الاختبارات والامتحانات والواجبات المنزلية والمواعيد النهائية بحالات عاطفية مختلفة تشمل الإحباط والقلق والملل، حتى ان الموضوع الذي يؤثر على المشاعر التي تؤثر على قدرة الفرد على التعلم والتذكر فيما بعد.

أهمية البحث (Concern of Research)

بدأ الاهتمام بدراسة العواطف الإيجابية وعلاقتها بالتعلم والأداء الأكاديمي مع بداية ظهور علم النفس الإيجابي على يد سليجمان وزملائه (Seligman et al). في بدايات القرن الحادي والعشرين، فحتى وقت قريب كانت هناك ندرة واضحة في الاهتمام بعلاقة الخبرات الانفعالية بالتعلم والإنجاز الأكاديمي في الدراسات والبحوث التربوية وبصفة خاصة العواطف الإيجابية (Positive emotions)كالاستمتاع بالتعلم، والفخر، والأمل، حيث كان تركيز معظم الدراسات والبحوث على العواطف السلبية (Negative emotions)كالقلق بصفة عامة وقلق الاختبار بصفة خاصة, Acee et al., 2010, 17; Goetz, Frenzel) Hall, & Pekrun, 2008, 10; Mega, Ronconi, & Beni, 2014, 121; Yama,). وتعد العواطف المرتبطة بالتحصيل (Achievement-related Emotions) في الوقت الحالي أحد أهم المتغيرات في الدراسات والبحوث المهتمة بالجوانب الوجدانية في السياق الأكاديمي؛ وذلك من منطلق أن الطلاب يمرون بالعديد من العواطف أثناء التواجد في قاعات الدراسة، وأثناء أداء الواجبات المنزلية، والاختبارات الشهرية والفصلية والنهائية، وأن هذه العواطف تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى الأداء ١٧٠ ,٢٠١٢ , Artino & Jones) .Huang, 2011, 379-380; Peterson, Brown, & Jun, 2015 وتشير الادبيات في هذا المجال ان للعاطفة تأثير كبير على العمليات المعرفية لدى البشر بما في ذلك الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير وحل الأزمات، حيث أنه للعاطفة تأثير قوي بشكل خاص على الانتباه، وخاصة تعديل انتقائية الانتباه بالإضافة إلى تحفيز الفعل والسلوك الإنساني، ويرتبط هذا التحكم الواعي والتنفيذي ارتباطًا وثيقًا بعمليات التعلم، حيث تركز قدرات الانتباه المحدودة بشكل جوهري بشكل أفضل على المعلومات ذات الصلة تسهل العاطفة أيضًا الترميز في الذاكرة وتساعد على استرجاع المعلومات (عبد الستار، ٢٠٠٩).إن التجارب العاطفية موجودة في كل مكان بطبيعتها وهي مهمة وربما حرجة في الأوساط الأكاديمية، حيث تعد العاطفة تقريباً كل جانب من جوانب الإدراك، وترتبط الاختبارات والامتحانات والواجبات المنزلية والمواعيد النهائية بحالات عاطفية مختلفة تشمل الإحباط والقلق والملل، حتى ان الموضوع الذي يؤثر على المشاعر التي تؤثر على قدرة الفرد على التعلم والتذكر فيما بعد.وبهذا كله ان كانت العمليات الإدراكية البشرية تتأثر بالعواطف، بما في ذلك الانتباه والتعلم والذاكرة والتفكير ومعالجة الأزمات، تعتبر هذه العوامل حاسمة في المجالات التعليمية لأنه عندما يواجه الطلاب مثل هذه الصعوبات تتعارض بديهياً مع التعليم والغرض من التعليم ويمكن أن تجعله بلا معنى، والأهم من ذلك يبدو أن المحفزات العاطفية تستهلك موارد انتباه أكثر من المحفزات غير العاطفية، علاوةً على ذلك تم ربط مكونات الانتباه والتحفيز للعاطفة بزيادة التعلم والذاكرة، ومن ثم يبدو أن التجارب أو المحفزات العاطفية يتم تذكرها بوضوح ودقة بمرونة كبيرة بمرور الوقت .وتكشف الدراسة الذي قام بها هانريك (Hanrik 2019) التي استخدم فيها تقنيات التصوير العصبي الوظيفية عن ان الحالات العاطفية البشرية والتعرف عليها اصبح موضوعاً لزيادة الأبحاث في علم الأعصاب الإدراكي وعلم الأعصاب العاطفي وعلم النفس التربوي لتحسين نتائج التعلم والذاكرة، حيث تشتمل العواطف البشرية على تفاعلات معقدة للمشاعر الذاتية بالإضافة إلى الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية التي يتم تحفيزها بشكل خاص بواسطة المنبهات الخارجية، والتي يُنظر إليها بشكل شخصي على أنها ذات أهمية شخصية (Henrick 2019).

إن تأثير العاطفة على عمليات الذاكرة هو محور العديد من الدراسات الحالية، على الرغم من أنه ثبت جيداً أن العواطف تؤثر على الاحتفاظ بالذاكرة والتذكر، من حيث التعلم تظل مسألة التأثيرات العاطفية موضع شك لدى العديد من الباحثين، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن المشاعر الإيجابية تسهل التعلم وتساهم في عمليات الذاكرة، وبتوسطها مستويات التحفيز الذاتي والرضا عن المواد التعليمية المحفزة للذاكرة.وتبرز أهمية الحاجة إلى الانجاز في كونها تؤدي دوراً بارزاً في دفع حركة التقدم لدى الفرد في البحث عن المعلومات واكتشافها، وتبقيه في حالة استثارة دائمة للحصول عليها والتي بها ينمو الفرد عقلياً وجسمياً واجتماعياً وانفعالياً (شتيات، ٢٠١٢: ١٢). كما إن الحاجة إلى الانجاز عدت من المتغيرات المهمة التي تؤثر في العمليات التعلم الذاتية بمختلف انواعها ومستوياتها.وبناءً على ما تقدم تبرز أهمية هذه الدراسة في جانبيها النظري والاجرائي في الآتي:

١. بناء مقياس قائم على عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة.
٢. معرفة الفروق في مستوى عواطف الانجاز بين الذكور والاناث لدى طلبة الجامعة.
٣. وجود حاجة ماسة تعليمية تتعلق بتوظيف عواطف الانجاز خصوصاً لدى طلبة المرحلة الجامعية فعدم توفر مثل هذه الأداة ذات الأهمية يستدعي العمل على تطوير وبناء الأدوات للفئات الأخرى تدعم وتساند جهود القائمين في هذه المؤسسات التعليمية لتشجيع الطلبة وتعليمهم على توظيف الكفاءة الذاتية المدركة والتعلم المنظم ذاتياً في المواقف التعليمية أو الحياتية.
٤. ندرة الدراسات المتعلقة بعواطف.

أهداف البحث (Aims of Research)

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. مستوى عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة (العينة الكلية).
٢. الفروق الاحصائية في مستوى عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير نوع الدراسة (علمي، انساني).
٣. الفروق الاحصائية في مستوى كل بعد من أبعاد عواطف الانجاز المكونة للاستبانة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

حدود البحث (Ampit of Research)

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة (جامعة تكريت)، الدراسة الصباحية والمسائية للعام الدراسي (٢٠٢١ -٢٠٢٢).

تحديد المصطلحات (Identify the Search terms)

أولاً: عواطف الانجاز (Emotions of achievement)

عرفها كل من:

- **بيكرون (Pekrun, ٢٠٠٦):** هي تلك المشاعر المرتبطة مباشرة بأنشطة الانجاز أو النتائج (Pekrun, 2006: 6).
- **اورتينو (Artino, 2009):** انها المشاعر المرتبطة بأنشطة الانجاز وتوقع النتائج والتي تدفع الطلبة نحو الانجاز العالي او تحبط عملياتهم التعليمية نحو التقدم (Artino, 2009: 146).

الإطار النظري: عواطف الانجاز

مفهوم عواطف الانجاز شمل العواطف مجموعات من العمليات النفسية المنسقة، بما في ذلك المكونات العاطفية والمعرفية والفسيولوجية والتحفيزية والتعبيرية. والتجارب العاطفية دائماً حاضرة وذات مغزى. لذلك يتفق الباحثون على أن العواطف تلعب دوراً أساسياً في عملية التعلم، مما يؤثر على تحفيز الطلاب وأدائهم. على سبيل المثال، قد يكون الطلاب متحمسين أثناء الدراسة، ويأملون في النجاح، ويفخرون بإنجازاتهم، ويتفاجأون باكتشاف حل جديد، أو يكونون قلقين بشأن الرسوب في الاختبارات، أو يخجلون من الدرجات السيئة أو يشعرون بالملل أثناء الدروس. فضلاً عن ذلك، أكدت منظمة اليونسكو على حد تعبير بيكرون أن الصحة العاطفية للطلاب يجب الاعتراف بها كهدف تعليمي مهم في حد ذاته. لذلك، يحتاج المعلمون إلى معرفة المشاعر التي يمر بها الطلاب في المدرسة والتعامل معها. بالنسبة لمعظم الطلاب، ستكون المشاعر الإيجابية مفيدة وستكون المشاعر السلبية ضارة بالتعلم الأكاديمي. من ناحية أخرى، تساعد التجارب التعليمية التي تحفز المشاعر الإيجابية لأنها ممتعة ومحفزة الطلاب على الشعور بالمرونة والانتباه والصحة البدنية والأداء العالي. من ناحية أخرى، فإن المعلمين الذين يستخدمون أساليب التدريس الرتيبة أو يخلقون بيئات تعليمية مع فشل الطالب المفرط سوف يعززون المشاعر السلبية مثل الملل والقلق والغضب. ارتبطت هذه المشاعر السلبية بإلحاق الضرر باهتمام الطلاب وتقليل الاهتمام وتعزيز المستويات السطحية

للتعلم والتحفيز، فإن زيادة المشاعر الإيجابية وتقليل المشاعر السلبية أمر بالغ الأهمية لجميع المعلمين في أي مادة. إن إنشاء بيئات ومهام يمكن للطلاب من خلالها الاختيار من بين خيارات مختلفة، أو جعل الحدود الزمنية أكثر مرونة أو منحهم فرصاً ثانية، ثبت أنها استراتيجيات جيدة. على سبيل المثال، سيستمتع الطلاب بالتعلم إذا شعروا بالكفاءة لتلبية متطلبات مهمة التعلم وتقييم المواد التعليمية. على العكس من ذلك، إذا شعروا بأنهم غير أكفاء أو غير مهتمين بالمواد، فإن التعلم ليس ممتعاً. في هذه الحالة، تولد الصعوبة المفرطة للمهمة الغضب والقلق، أو أن الافتقار إلى قيمة الحوافز الجوهرية يسبب الملل لذلك، هناك علاقة واضحة بين العواطف وبين الانجاز للشخص.

نأخذ في الاعتبار العمل النظري والتجريبي الناشئ عن المشاعر البشرية وكيف يمكن لهذا العمل أن يعلم النظرية والبحث والممارسة في التعليم الثانوي، نحدد المشاعر بشكل عام وعواطف الإنجاز بشكل أكثر تحديداً. نصف واحدة من النظريات المعاصرة الرائدة لعواطف الإنجاز، وهي نظرية القيمة الضابطة لعواطف الانجاز لـ (Pekrun 2006)، ونميز بين الأنواع المختلفة لعواطف الإنجاز، وأسلافهم المقربين، وعواقبها على التحفيز والتعلم والأداء. بعد ذلك، نراجع الدعم التجريبي لنظرية القيمة الضابطة من المجالات غير السريرية ونقترح عدة آثار مهمة على الممارسة التعليمية. في هذا القسم، نسلط الضوء على أهمية تصميم بيئات تعليمية تعزز درجة عالية من التحكم والقيمة للطلاب. أخيراً، ننتهي بمناقشة الحاجة إلى مزيد من البحث حول عواطف الإنجاز في التعليم الأكاديمي، ونقترح العديد من الأسئلة البحثية الرئيسية التي نعتقد أنها ستسهل فهمنا لعواطف الإنجاز وتأثيرها على النتائج التعليمية المهمة. والعواطف موجودة دائماً في الأوساط الأكاديمية والسريرية. ولنأخذ بعين الاعتبار أن طالب في الصف السادس العلمي يستعد للامتحان النهائي. ربما يأمل في النجاح، وقد يقلق بشأن الفشل، ومن المحتمل أن يشعر بالارتياح بمجرد انتهاء الاختبار. من المحتمل أن تؤثر هذه المشاعر "الأمل والقلق والراحة" على دوافعه والجهد الذي يبذله وحتى استراتيجيات الدراسة التي يستخدمها لمساعدته على فهم المادة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً). وبالمثل، فالنفكر في متدرب شاب / مسجل في اعدادية الصناعة يستعد لأداء نشاط ميداني جديد. اعتماداً على أهدافها وطبيعة النشاط والدعم الاجتماعي الذي تتلقاه في إطار الإعداد، قد يستمتع بالتحضير للنشاط، أو يشعر بالملل لأنه ليس مثيراً للاهتمام حقاً بالنسبة له، أو يشعر بالإحباط لأن النشاط الجديد يمثل ببساطة هناك شيء آخر تفعله في قائمة الأشياء التي لا تنتهي أبداً. مرة أخرى، تؤثر هذه المشاعر "الاستمتاع والملل والإحباط" بشكل شبه مؤكد على استعداد الطالب، ودافعه للاستمرار في مواجهة الصعوبات، والاستراتيجيات التحفيزية التي يستخدمها للبقاء في المهمة وكبح السلوكيات غير التكيفية مثل التسويف.

مؤشرات الاهمية

يمكن تعريف العاطفة على أنها تغير نفسي – فيزيولوجي حاد ومكثف وعادة ما يكون قصيراً ينتج عن الاستجابة لموقف ذي معنى.عواطف الإنجاز هي تلك المشاعر المرتبطة مباشرة بأنشطة الإنجاز أو النتائج.عواطف الإنجاز موجودة دائماً في الأوساط الأكاديمية والسريرية؛ ومع ذلك، لم تحظ هذه الأنواع من المشاعر باهتمام كبير من الباحثين في التعليمتؤثر عواطف الإنجاز على الموارد المعرفية والتحفيز واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي والتعلم والأداء بشكل عام. بشكل عام، يُعتقد أن المشاعر الإيجابية أو الممتعة لها تأثيرات تكيفية على التعلم والأداء؛ بينما تميل المشاعر السلبية أو غير السارة إلى ممارسة تأثيرات غير تكيفية.

نظرية القيمة الضابطة لعواطف الانجاز: هي نهج شامل ومتكامل لفهم العواطف في التعليم. تفترض النظرية أن عواطف الإنجاز يتم تحديدها جزئياً من خلال التقييم المعرفي للفرد للسيطرة والقيمة. يمكن للمدرسين التأثير على عواطف التحصيل لدى الطلاب – والدوافع اللاحقة، والتعلم، والأداء – من خلال إنشاء بيئات تعليمية حساسة (وفي بعض الحالات تعالج بشكل مباشر) وتزيد من تحكم الطلبة بمواردهم المعرفية. استجابة لقيود نماذج الإدراك البارد، دعا العلماء عبر مجالات بحث متنوعة إلى مناهج أكثر تكاملية في التفكير والتعلم البشري (Dai & Sternberg 2004)؛ Linnenbrink & Pintrich 2004 ؛ Artino & Durning 2011). Picard et al. 2004 تؤكد هذه الأساليب على التأثير وتضع العاطفة والدافع على قدم المساواة مع التركيبات المعرفية مثل الانتباه والذاكرة. تسلط وجهات النظر التكاملية هذه الضوء على الشخص بأكمله في مواقف حقيقية وتعيد التفكير والتعلم مرة أخرى في سياق تكيف البشر مع بيئاتهم والتفاعل معها (Mayer 1996). في الواقع في السنوات العشر الماضية فقط، احتلت العاطفة مركز الصدارة في الكثير من أدبيات علم النفس التربوي المعاصرة، ولم تعد تنزل إلى المرتبة الثانوية خلف التركيبات المعرفية المدروسة تقليدياً(Dai & Sternberg 2004 ؛Schutz & Pekrun 2007).

نأخذ في الاعتبار العمل النظري والتجريبي الناشئ عن العاطفة ونفكر في كيفية قيام هذا العمل بإعلام نظرية وأبحاث وممارسة التعليم، تركز بشكل أكبر على مسارات المتعلم الفردية، والتعلم الموجه ذاتياً، والتقييم والتغذية الراجعة، والممارسة الانعكاسية Carracci et

Frank et al. 2010؛al.2002 ؛ هولمبو وآخرون ٢٠١٠ اننا نحدد المشاعر، وبشكل أكثر تحديداً، نميز المشاعر المرتبطة مباشرة بالأوضاع الأكاديمية و / أو التحصيل، والتي يشار إليها غالباً باسم "عواطف الإنجاز". بعد ذلك، نقوم بالتفصيل لإحدى النظريات المعاصرة الرائدة لعواطف الإنجاز، نظرية القيمة الضابطة لعواطف الانجاز (Pekrun 2006)، ونميز بين الأنواع المختلفة لعواطف الإنجاز، وأسلافها القريبة، واثارها على التحفيز والتعلم والأداء. ثم نراجع الدعم التجريبي لنظرية القيمة الضابطة ونقترح آثاراً على التعليم بشكل عام والتعليم الثانوي بشكل خاص. أخيراً، ننتهي بمناقشة الحاجة إلى مزيد من البحث حول عواطف الإنجاز في التعليم، ونقترح جدول أعمال بحثي نعتقد أنه سيسهل فهماً أفضل لكيفية تأثير عواطف الإنجاز على التحفيز والتعلم والأداء في التعليم. ننتهي بمناقشة الحاجة إلى مزيد من البحث حول عواطف الإنجاز في التعليم، ونقترح جدول أعمال بحثي نعتقد أنه سيسهل فهماً أفضل لكيفية تأثير عواطف الإنجاز على التحفيز والتعلم والأداء في التعليم. تاريخياً، لم تحظ هذه الأنواع من المشاعر باهتمام كبير من الباحثين التربويين بشكل عام، والباحثين في مجال التعليم الثانوي، بشكل أكثر تحديداً. هناك استثناءان بارزان في أدبيات علم النفس التربوي هما عمل (Weiner 1985) حول نظرية الإسناد ووفرة أبحاث اختبار القلق التي أجريت على مدار الثلاثين عاماً الماضية (للمراجعة، انظر Zeidner 1998). على الرغم من هذه الاستثناءات، فإن معظم النماذج الكلاسيكية للإدراك، مثل نظريات معالجة المعلومات التقليدية (Miller 1956)، لا تعتبر التركيبات "غير المعرفية" مثل العاطفة والدوافع مثيرة للاهتمام من الناحية النظرية أو حتى مهمة (Dweck et al. 2004). في الواقع، تصور العديد من علماء النفس سابقاً التفكير البشري – وبشكل أكثر تحديداً، التفكير الأكاديمي – على أنه نشاط معرفي في المقام الأول، خالٍ نسبياً من العاطفة والتحفيز (براون وآخرون، ١٩٨٣). إن المعنى الضمني لهذه النماذج "الإدراكية فقط" للتفكير البشري هو حساب للتفكير على أنه غير متجسد بالكامل وموضوعي وميكانيكي وعقلاني وبارد (Dai & Sternberg, 2004; 5). وصفها البعض بنماذج الإدراك البارد (Pintrich 2003 ؛ Pintrich et al. 1993)، هذه المنظورات النظرية لا تأخذ في الحسبان الأفراد الذين يبدو أن لديهم المعرفة والمهارات المطلوبة لكنهم يفشلون في تنشيط هذه المعرفة والمهارات عند الضرورة (Bereiter & Scaramella 1985).

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت عواطف الانجاز كمتغير بحثي

١.دراسة رينهارد بيكرون، توماس جويتز، ولفرام تيتز وريموند بي بيري (٢٠١٠)

Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research.

العواطف الأكاديمية في التعلم والإنجاز الذاتي التنظيم للطلاب

تم إهمال المشاعر الأكاديمية إلى حد كبير من قبل علم النفس التربوي، باستثناء قلق الاختبار. في خمس دراسات نوعية، وجد أن الطلاب يواجهون تنوعاً غنياً من المشاعر في الأوساط الأكاديمية. تم الإبلاغ عن القلق في أغلب الأحيان، ولكن بشكل عام، تم وصف المشاعر الإيجابية بشكل متكرر لا يقل عن المشاعر السلبية. بناءً على الدراسات الواردة في هذه المقالة، تم تطوير تصنيفات المشاعر الأكاديمية المختلفة وأداة تقرير ذاتي تقيس متعة الطلاب وأملهم وفخرهم وإراحتهم وغضبهم وقلقهم وخزيهم ويأسهم ومللهم، تم اختبار افتراضات نموذج التحفيز المعرفي لتأثيرات الإنجاز للعواطف، ونظرية التحكم / القيمة باستخدام عينات من طلاب الجامعات والمدارس. أظهرت النتائج أن المشاعر الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدوافع الطلاب، واستراتيجيات التعلم، والموارد المعرفية، والتنظيم الذاتي، والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى الشخصية والفصول الدراسية. تشير النتائج إلى أن البحث العاطفي في علم النفس التربوي يجب أن يعترف بالتنوع العاطفي في الأوساط الأكاديمية من خلال معالجة مجموعة كاملة من المشاعر التي يمر بها الطلاب في المدرسة والجامعة.

١. دراسة دراسة Chenggong Huang (2011)

Achievement Goals and Achievement Emotions

أهداف الإنجاز وعواطف الإنجاز (دراسة تحليلة)

قامت هذه الدراسة بالتحليل البياني بتجميع (٩٣) عينة مستقلة في (٧٧) دراسة ذكرت في (٧٨) مقالة تبحث في الارتباطات بين أهداف الإنجاز وعواطف الإنجاز. ارتبطت أهداف الإنجاز بشكل هادف بمشاعر الإنجاز المختلفة. كانت الارتباطات بين أهداف نهج الإتقان والإتقان مع مشاعر الإنجاز الإيجابية وتلك بين أهداف تجنب الأداء ومشاعر الإنجاز السلبية كبيرة بناءً على إرشادات كوهين. كانت

الارتباطات بين أهداف نهج الأداء ومشاعر الإنجاز الإيجابية والسلبية قابلة للمقارنة. يمكن تفسير التباين في الارتباطات بين أهداف الإنجاز وعواطف الإنجاز من خلال مؤشرات عاطفة الإنجاز. كانت الارتباطات بين أهداف الإتقان والمتعة والاهتمام أكبر من تلك المرتبطة بالقلق .

٢. دراسة Brian Hemmings &Russell Kayaks (2014)

Towards a model for the assessment of student boredom and boredom proneness in the UK higher education context

نموذج تقييم شعور الطلاب بالملل والملل في سياق التعليم العالي في المملكة المتحدة

تم تحديد الملل في التعليم مؤخراً على أنه "عاطفة إنجاز أكاديمية"، ولطالما تم اعتبار الملل عاملاً يساهم بشكل سلبي في تحصيل الطلاب عبر مجموعة متنوعة من الإعدادات التعليمية الرسمية. على الرغم من ذلك، تظل دراسة الملل، خاصة بين طلاب التعليم العالي، مجالاً مهملاً ومتخلفاً نسبياً. في هذه المقالة، وبعد مراجعة منهجية للأدبيات البحثية، نقدم تفاصيل أداة بحث جديدة وأداة تشخيص مستمدة من مقياس ضجر الملل (BPS) الخاص بـ (Farmer and Sundberg)، والذي يهدف تحديداً إلى تقييم أو قياس الميل المتكرر أو التصرف المعتاد لـ يشعر الطلاب بالملل خاصة في سياق التعليم العالي في المملكة المتحدة (مثل التعليم الإضافي، والكليات الجامعية، وتوفير الجامعة) يشار إليها هنا باسم(BPS–UKHE)، لتمييزها عن سابقتها، تم إنشاء صحة وموثوقية إحصائية بالإضافة إلى ملاءمة التعليم وجدواه لـ (BPS–UKHE)، مما يؤكد طبيعتها متعددة الأبعاد مع المقاييس الفرعية (Tedium، Time، Challenge، Concentrationوالصبر) يعكس الملل المعترف به والمكونات المعرفية والعاطفية والتحفيزية والسلوكية. يتم تقديم حلول "قصيرة" كاملة الحجم وخماسية وثلاثية العوامل، ويتم توضيح فائدتها الفورية في تحديد الطلاب الأكثر عرضة للملل من غيرهم وقياس الاستجابة العاطفية. يوجد تطبيق (BPS–UKHE) في العديد من المجالات ويعتبر أداة قيمة فيما يتعلق بأجندة مشاركة الطلاب في المملكة المتحدة، ونطاقاتها وإمكانياتها، بالإضافة إلى الدعامة النظرية، وهي متاحة للاستخدام التجريبي والتعليق النقدي.

٣. دراسة Gavin T. L. Brown (2018)

Chinese secondary school students' conceptions of assessment and achievement emotions: endorsed purposes lead to positive and negative feelings

مفاهيم طلاب المدارس الثانوية الصينية حول عواطف التقييم والإنجاز: تؤدي الأغراض المعتمدة إلى مشاعر إيجابية وسلبية

لقد ثبت أن تصورات الطلاب لأغراض التقييم منبئات مهمة للتعلم المنظم ذاتياً علاقتهم بالعواطف الإنجازية غير مفهومة جيداً. تشير هذه الورقة إلى دراسة استقصائية لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية في الصين تم تقييم عواطف الإنجاز الخاصة بهم باستخدام قوائم الجرد مع الإصدارات الصينية المطورة مسبقاً. في حين لم يتم تكرار النماذج الموجودة مسبقاً، طورت التقنيات الاستكشافية نماذج قياس مناسبة لكل جرد وأظهر نموذج المعادلة الهيكلية أن التباين الكبير في عواطف الإنجاز قد نتجت عن معتقدات معينة حول التقييم. اعتمدت المشاعر الإيجابية للفخر والمتعة بشكل أساسي على التصورات القائلة بأن التقييم (١) ساهم في تنمية مهارات الطلاب الأخلاقية، (٢) كان دقيقًا، (٣) لم يكن لتقييم المدارس أو المعلمين. اعتمدت المشاعر السلبية من الغضب والعار في المقام الأول على التصورات بأن التقييم كان (١) لتقييم المدارس والمعلمين و (٢) ليس لتحسين التدريس والتعلم. وبالتالي، تعتمد استجابات الطلاب العاطفية للتقييم في الصين منطقياً على المعتقدات التي يرتبط التقييم بشكل موثوق بتطوير التعلم والمهارات والشخصية الأخلاقية الخاصة بهم.

٤. دراسة Julia Mendzheritskaya &Miriam Hansen (٢٠١٩)

The role of emotions in higher education teaching and learning processes

دور العواطف في عمليات التعليم والتعلم في التعليم العالي

أظهرت الدراسة ان مؤسسات التعليم العالي، كأماكن التعلم والتدريس، مليئة بالعواطف. وأن هذه العواطف مهمة لتعلم الطلاب، لتعزيز جودة عمليات التدريس والتعلم في التعليم العالي، وهناك حاجة إلى فهم أعمق للعمليات العاطفية الأساسية للتدريس التعليم العالي وتعلمه.

أجريت معظم الأبحاث حول عواطف المعلمين والطلاب على مستوى المدرسة وترى الدراسة الى الحاجة لمعالجة المشكلات العاطفية أيضًا على مستوى التعليم العالي. نظرًا لاختلاف سياقي التعلم هذين بشكل كبير، فإن نتائج دراسات التدريس والتعلم في المدرسة لا تنطبق بالضرورة على التعليم العالي. علاوة على ذلك، فإن البحث عن المشاعر في سياقات التعلم لم يكن مترابطاً إلى حد كبير. تعتمد التقاليد

البحثية المختلفة مثل تلك التي نشأت في علم النفس التربوي أو العلوم التربوية أو علم الاجتماع على أطر نظرية محددة لذلك فإن نتائج دراسات العواطف في التعليم والتي يتم فيها اتباع مناهج مختلفة لتحليل البيانات تميل إلى أن تكون غير قابلة للمقارنة، وبالتالي، تقدم صورة غير واضحة للظاهرة المعقدة. يجمع هذا العدد الخاص بين البحث عن العواطف في التعليم العالي من زوايا نظرية مختلفة وتقاليد بحثية ومنهجيات بحثية. تعتمد المقالات في هذا العدد الخاص على نظرية قيمة التحكم (Maier, pekrun, Elliot) 2006، ونظرية تقرير المصير (Ryan and Deci) ٢٠٠٠، ونظرية تنظيم العواطف (Gross) ١٩٩٨، نظرية الاهتمام الظرفية (Renninger and Hidi) ٢٠١٦، ومفهوم السياق الثقافي التربوي (Volet) ٢٠٠١ في الفصلين ١ و٢ يتم تناول عواطف معلمي التعليم العالي، وفي الفصلين ٣-٦ يتم استكشاف عواطف طلاب التعليم العالي، وفي الفصلين ٧ و٨ يتم التحقق من العلاقة بين عواطف المعلمين وعواطف الطلاب.يركز الموضوع الخاص على التفاعل بين العوامل المعرفية (مثل التقييمات والمعتقدات) والعاطفية (مثل المشاعر المنفصلة وعواطف الإنجاز) والتحفيزية (مثل تجربة الاستقلالية) والسلوكية (مثل استراتيجيات تنظيم المشاعر) في التعليم العالي التعليم والتعلم. في الوقت نفسه، يتم تضمين العديد من العوامل السياقية والظرفية (مثل جودة التدريس، وإعدادات التدريس والتعلم، وبرامج الدراسة، وما إلى ذلك) في تحليلات هذه العلاقات. بهذه الطريقة يتم إجراء تحليل لمشاعر الطلاب (أربع مقالات)، وعواطف المعلمين (مقالتان)، ودور تفاعل المحاضر مع الطالب في تنمية العواطف (مقالتان). وبشكل أكثر تحديداً، يتم استكشاف الموضوعات التالية لتعميق الفهم الحالي لدور العواطف في تعليم وتعلم التعليم العالي:

منهج البحث

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملائمته وطبيعة الدراسة، ويعرف هذا المنهج بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية او النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها او بينها وبين ظواهر تعليمية او نفسية او اجتماعية اخرى. ولا يقف هذا المنهج عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، وانما يذهب ابعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم آملاً في التوصل الى تعليمات ذات معنى، بل ان بعض الابحاث الوصفية ينفذ من الحاضر الى المستقبل فيحاول ان يستخلص تنبؤات بما يحتمل ان يؤول اليه أمرها. فضلاً عن انه تشخيص علمي للظاهرة بقدر ما يتوفر من ادوات موضوعية ومن التعبير عن هذا التشخيص برموز لغوية ورياضية مضبوطة وفق تنظيم محكم (الزوبعي والغنام، ١٩٨١: ٥١-٥٢).

مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كليات جامعة تكريت للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) والبالغ عددهم الكلي (٣٥٦٥)* طالب وطالبة في المراحل الثالثة , توزعت أعدادهم على (١٨)** كلية من كليات الجامعة

عينة البحث

أ. عينه التحليل الاحصائي: لكي يتمكن الباحثان من تعميم نتائجهما، تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع، اختيرت من الكليات التابعة لجامعة تكريت، ومن كلا الجنسين في المرحلة الثالثة، اذ سحبت عينة عشوائية بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة، بواقع (٢٠٠) طالباً و(٢٠٠) طالبة اختيروا من طلبة المرحلة الثالثة وفق متغيري تخصص الكلية والجنس، ويمثل هذا الحجم للعينة (٨.٥٪) من المجتمع. جدول رقم (١) يوضح ذلك.جدول رقم (١)عينة التحليل الاحصائي بحسب (التخصص والجنس)

ت	الكليات الانسانية	عدد الذكور	عدد الاناث	العدد الكلي للطلبة	ت	الكليات العلمية	عدد الذكور	عدد الاناث	العدد الكلي للطلبة
١	التربية الرياضية	٥٠	٢٥	٧٥	١	الطب	٢٥	٥٠	٧٥
٢	الادارة واقتصاد	٢٥	٥٠	٧٥	٢	الهندسة	٥٠	٢٥	٧٥
٣	القانون	٢٥	٢٥	٥٠	٣	الزراعة	٢٥	٢٥	٥٠
٤									
	المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠			١٠٠	١٠٠	٢٠٠
	المجموع	٢٠٠ + ٢٠٠ =٤٠٠							

ب. عينة التطبيق النهائي:

تألفت العينة التي طبقت عليها المقاييس البحث الحالي بصورتهما النهائية من (٣٦٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٦) كليات بواقع (٤) علمية و (٤) انسانية وهي (العلوم الاسلامية، التربية للعلوم الانسانية، العلوم السياسية، الآداب، علوم الحاسبات والرياضيات، التربية للعلوم الصرفة، العلوم، طب الاسنان)، بواقع (١٩٠) طالباً (١٧٠) طالبة وجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)عينه التطبيق النهائي بحسب (التخصص والجنس)

ت	الكليات الانسانية	عدد الذكور	عدد الاناث	العدد الكلي للطلبة	ت	الكليات العلمية	عدد الذكور	عدد الاناث	العدد الكلي للطلبة
١	العلوم الاسلامية	٢٠	٢٠	٤٠	١	طب الاسنان	١٠	١٠	٢٠
٢	العلوم السياسية	٢٠	٢٠	٤٠	٢	علوم الحاسبات والرياضيات	٣٠	١٠	٤٠
٣	التربية للعلوم الانسانية	٢٥	٢٥	٥٠	٣	العلوم	٣٥	٣٥	٧٠
	الآداب	٢٥	٢٥	٥٠	٤	التربية للعلوم الصرفة	٢٥	٢٥	٥٠
		٩٠	٩٠	١٨٠			١٠٠	٨٠	١٨٠
المجموع ٣٦٠ = ١٨٠+١٨٠									

ادوات البحث

تعرف اداة البحث بأنها أداة القياس وهي طريقة موضوعية ومقننه لقياس ظاهرة من السلوك (أبو جادو: ٢٠٠٣، ص٣٩٨).

لغرض تحقيق أهداف البحث اقتضت الضرورة استخدام ثلاث ادوات هي:

الأداة الأولى لقياس عواطف الانجاز

ونظراً لعدم توفر ادوات مناسبة وملائمة لقياس متغيرات البحث، علية قامت الباحثة بإعداد الادوات الاولى والثالثة وقامت بتبني مقياس للتعلم المنظم ذاتياً كادة، وقد اتبعت الباحثة خطوات محددة في اعداد هذه الادوات وبما يتلاءم مع متغيرات هذا البحث وعلى النحو التالي:

عواطف الانجاز

لغرض قياس القدرة على عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة قامت الباحثة بالاطلاع على مقاييس عديدة ودراستها لأجل تصميم مقياس يخدم تحقيق أهداف البحث الحالي ومن هذه الدراسات.

- دراسة بيكرون Pekrun 2008
- دراسة هنريك Henrick 2019

أ: تحديد مجالات المقياس

لغرض اعداد مجالات المقياس والتي تغطي فقراته قياس عواطف الانجاز ووفق ما يعكسه الإطار النظري والتعريف النظري المتبنى من قبل الباحثة والتعريف الاجرائي في هذا البحث وما أطلع عليه الباحثان من ادبيات ودراسات سابقة واجراء مقابلات شخصية مع المختصين في هذا المجال حددت مجالين لهذا المقياس تنطبق والمؤشرات المتبعة لقياس عواطف الانجاز وهي:

١. العواطف الايجابية
٢. العواطف السلبية

وللتعرف على مدى تمثيل المجالات للمقياس المطلوب عرضت الباحثة المجالات وتعريفها على (١٨) محكماً مختصاً في العلوم التربوية والنفسية ملحق (٣) واستناداً على اراء (٨٠٪) من المحكمين ابقي على المجالات كافة وكما هي في صياغتها الاولية.

ب: صياغة فقرات المقياس

بعد ان حددت المجالات وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة، قامت الباحثة بصياغة فقرات لكل مجال من المجالات المشار لها سابقاً، وبناء على ذلك فقد اعدت (٣٩) فقره بصيغتها الاولية ملحق (٤)، وتوزعت هذه الفقرات على مجالي المقياس كما موضح في جدول رقم (٣).جدول (٣)الصيغة الاولية لعدد مجالات المقياس وعدد فقرات كل مجال

ت	اسم المجال	عدد الفقرات
١	العواطف الايجابية	٢٠
٢	العواطف السلبية	١٩
	المجموع	٣٩

ج: التحليل المنطقي للفقرات (الصدق الظاهري للمقياس)عمدت الباحثة على استخدام الصدق الظاهري للتحقق من صدق المقياس إذ يقوم هذا النوع من الصدق على مدى مناسبة الاختبار لما يقوم بقياسه ولمن يطبق عليهم ويتضح مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة او البعد الذي يقيسه الاختبار وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من المختصين في المجال الذي يفترض ان ينتمي الية الاختبار (عبدالرحمن، ١٩٨٣: ٢٢٦).وعلى هذا الاساس ارتئ الباحثان ان يتحقق من الصدق الظاهري لمقياس عواطف الإنجاز، وذلك بعرض فقرات المقياس البالغة (٣٩) فقرة مع تعريف المجالين، ملحق رقم (٢) على (١٨) محكماً من المختصين في قسم العلوم التربوية والنفسية ملحق رقم (٣) وطلبت منهم أبداء حكمهم على مدى صلاحيه الفقرات، من حيث وضوحها ومفهومها ومدى صلاحيتها لقياس ما اعدت لأجله، مع اجراء التعديل المناسب أذا استوجب التعديل، وملائمه عدد الفقرات للمجالين التابعة لها، فضلاً عن ابداء آراءهم حول ملائمة البدائل في المقياس المتدرج الخماسي أزاء الفقرات. وبعد جمع اراء المحكمين ومن ثم تحليلها (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٢٩٣) لمعرفة دلالة الفرق بين آراء المحكمين من حيث تأييد صلاحية فقرات المقياس لمجالاتها أو عدمها، كذلك استخرجت النسب المئوية لآراء المحكمين الموافقين وغير الموافقين ودلالتها الاحصائية، واعتمدت الباحثة على نسبة (٨٠٪) من آراء المحكمين للدلالة على صلاحية الفقرات، موزعة على المجالات وكما موضح في جدول رقم (٤).جدول (٤)آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس عواطف الانجاز مع النسب المئوية وقيم مربع كاي المحسوبة لآرائهم ودلالتها الاحصائية

ت	عدد الفقرات	عدد الفقرات	موافقين		غير موافقين		قيمة مربع كاي المحسوبة	مستوى دلالة ٠,٠٥
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
١	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩	٢١	١٨	١٠٠٪	–	–	١٨	دالة
٢	٥، ٨، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٦	١٧	١٦	٨٨٪	٢	١١,١١	١٠,٨٨	دالة
١	٢٣	١	١٠	٥٥,٥٥٪	٨	٤٤,٤٤	٠,٢٢	غير دالة
	المجموع	٣٩						

قيمة كاي الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥=٣.٨٤

د- التطبيق الاستطلاعي لمقياس عواطف الانجاز: قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة بلغت (٣٠) طالباً وطالبة في اثنتين من كليات الجامعة واحدة منها علمية والاخرى انسانية.وكان الهدف من هذا التطبيق، هو معرفة مدى وضوح التعليمات المرفقة مع اختبار عاطفة الانجاز، ومدى وضوح فقرات المقياس ودقة صياغتها ولغتها، وتحديد الصعوبات التي قد تواجه أفراد العينة أثناء الاستجابة، لغرض تلافيها قبل تطبيق الاختبار بصيغته النهائية، ومدى ملائمة الوقت المخصص للإجابة، وكانت النتيجة هي وضوح فقرات المقياس والتعليمات

الخاصة به وملائمة الوقت المحدد للإجابة. تصحيح المقياس بعد اطلاع الباحثان على طرق تصحيح المقاييس في الدراسات والاختبارات السابقة، اعتمدت الباحثة الطريقة المعتمدة في التصحيح من قبل الباحثين السابقين، أذ جرى تصحيح مقياس عواطف الانجاز في الدراسة الحالية بواقع خمس بدائل لكل فقرة وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ احياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ) وقد صحح المقياس في ضوء درجات البدائل (٥,٤,٣,٢,١) على الترتيب فيما يتعلق بالفقرات الايجابية، بحيث تعطي لكل فقرة درجة وحسب البدائل المختارة لتلك الفقرة وكما يأتي:

- البديل (تنطبق عليّ دائماً) يعطى (٥) درجات.
- البديل (تنطبق عليّ كثيراً) يعطى (٤) درجات.
- البديل (تنطبق عليّ احياناً) يعطى (٣) درجات.
- البديل (تنطبق عليّ نادراً) تعطى (٢) درجات.
- البديل (لا تنطبق عليّ) تعطى (١) درجة.

والعكس فيما يتعلق بالفقرات السلبية (٥,٤,٣,٢,١). وبعد التصحيح تجمع درجات كل استمارة لاستخراج الدرجة الكلية، وحسب الدرجة الكلية على اساس مجموعة بدائل الاجابات على فقرات المقياس، وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس (٣٩) كدرجة دنيا و (١٩٠) كدرجة عليا، في حين ان المتوسط النظري للمقياس مقداره (١١٤)

التحليل الاحصائي للفقرات

لقد أشار المختصون في القياس الى أهمية أجراء التحليل الاحصائي للمواقف إذ أشار (Smith1966) إلى ان الخصائص القياسية للمواقف لا تقل أهمية عن الخصائص القياسية للمقياس (Smith, 1966 :76).ولأجل ذلك تحققت الباحثة من خصائص مقياس عواطف الانجاز بتحليلها إحصائياً وفق إجراء حساب القوة التمييزية للفعاليات وكما يأتي:

حساب القوة التمييزية للفقرات:

ان الهدف من تطبيق المقياس في هذه التجربة هو التوصل إلى معرفة القوة التمييزية لفقرات المقياس ذات الخصائص الجيدة، وهذا بدورة يؤدي الى زيادة صدق المقياس وثباتة (Anastasi, 1982: 129) ومن الخصائص المميزة للفقرة الجيدة هي قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، بمعنى ان ينسجم تمييز الفقرة مع تمييز الاختبار بأكمله (عودة، ١٩٨٥: ١٢٦). ولقد استعمل الباحثان في حساب القوة التمييزية للمقياس أسلوبين هما:اسلوب المجموعتين المتطرفتين: تتميز هذه الطريقة بأنها لا تتطلب جهداً كبيراً وعادة يمثل أحد القسمين المجموعة التي نالت أعلى الدرجات في المقياس، ويمثل القسم الاخر المجموعة التي نالت اقل الدرجات في الاختبار نفسه. وقد توصل كيلي (Kelley) الى أفضل نسبة مئوية من الافراد ينبغي ان تشمل عليها كل من المجموعتين لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة. فحدد ان النسبة المئوية التي تقابل اقصى قيمة للدالة هي (٢٧,٠٢٦)، لذلك أوصى كيلي عند تحليل مفردات الاختبار الاعتماد على النسبة المئوية (٢٧٪) من الافراد في كل من المجموعتين المتطرفتين (علام، ٢٠٠٢: ٢٨٤) ولغرض التحقق من ذلك اتبع الباحثان الخطوات الأتية:

١. اختيرت عينه عشوائية من طلبة المرحلة الثالثة في (التربية الرياضية والقانون والإدارة واقتصاد والزراعة وطب الاسنان والهندسة) جامعة تكريت بلغت (٣٥٦٥) طالب وطالبة.
٢. طبق الاختبار بصورته الاولية ملحق (٤) على أفراد العينة، وذلك لتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل مستجيب بعد التصحيح.
٣. جمعت الاستمارات من أفراد العينة وصححت ورتبت ترتيباً تنازلياً حسب مجموع الدرجات من اعلى الى أدنى درجة فتراوحت الدرجات بين (٢٧٢- ١٣٠).
٤. وعلى هذا الاساس أخذت نسبة (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا و(٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وقد اتبع هذا الاجراء على اساس أن هذه النسبة تقدم لنا مجموعتين بأفضل ما يمكن أن تكون علية من حجم مناسب وتمايز أو تباين بينهما. ولهذا يعطينا هذا الاسلوب الطريقة الافضل في تقدير القوة التمييزية للفقرة (Ahman&Marvin1975). وبذلك فقد بلغ عدد كل مجموعة (٨١) استمارة، وقد تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا ما بين (٢٢٨-٢٧٢) درجة، في حين تراوحت حدود الدرجات للمجموعة الدنيا ما بين (١٣٠-١٩٧) درجة.

٥. طبقت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين (فيركسون، ١٩٩١: ٢٢٦) لغرض اختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا في كل فعالية من فعاليات الاختبار.استعمل الباحثان برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

القوى التمييزية لفقرات المقياس

٢. ثبات المقياس (Scale Reliability)

الثبات يعني الاستقرار (Stability)، بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار. والثبات قد يعني الموضوعية، بمعنى ان الفرد يحصل على الدرجة نفسها كائناً من كان الاخصائي الذي يطبق علية المقياس أو الذي يصححه (أحمد، ١٩٦٠: ٢١٩).وأن حساب الثبات يعد ضرورياً وذلك لعدم توافر مقياس نفسي ذي صدق تام، فضلاً عن أن الثبات يعطي دليلاً أخر على دقة المقياس إذ لابد أن يقيس ما وضع من أجل قياسه (Carrg, 1968: 36).ولغرض التحقق من ثبات مقياس عواطف الانجاز قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الجامعة والبالغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة موزعين حسب الكلية والتخصص.

ولقد أستخرج ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ. طريقة أعادة الاختبار (Test – Retest) تعد هذه الطريقة من أيسر الطرق وأسهلها في تعيين معامل ثبات المقياس، وتتلخص هذه الطريقة في تطبيق المقياس على مجموعه من الافراد ثم يعاد التطبيق مرة اخرى على المجموعة نفسها، ويحسب معامل الارتباط بين التطبيقين لنحصل على معامل الارتباط بين التطبيقين لنحصل على معامل ثبات درجات الاختبار. (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٦٦).ولأجل استخراج الثبات لمقياس عواطف الانجاز وبطريقة إعادة الاختبار، طُبق الاختبار على عينة من طلبة المرحلة الثالثة بلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة، وقد أُشيرت أسماء الطلبة الذين يمثلون عينه الثبات في سجل خاص بالباحث. وبعد الانتهاء من التطبيق الأول والثاني مع الاخذ بعين الاعتبار المدة بين الاختبارين بحيث لا تقل عن (١٥) يوم، حُسب ثبات المقياس وذلك عن طريق حساب درجات مقياس عواطف الانجاز في التطبيق الأول، وحساب درجات العينة نفسها في الاختبار نفسه من التطبيق الثاني، ومن ثم استخراج معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون (Person) بين درجات التطبيقين فبلغ (٠.٨١).

ب. طريقة التجزئة النصفية (Spilt-Half)وفي هذه الطريقة يمكن ان نعد صور متكافئة من هذا الاختبار تحتوي على نفس انواع الاسئلة وتوزيعها على النحو نفسه الذي هي علية في الصورة الاولى (ابو حطب وسيد، ٢٠٠٨: ١٤٨). ولغرض التحقق من توافر خاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية – فقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس عواطف الانجاز على عينة الثبات نفسها البالغ عددها (٣٠) فرداً ثم قسمت فقرات المقياس الى نصفين، فقرات النصف الاول تحمل الارقام الفردية وفقرات النصف الثاني تحمل الارقام الزوجية كلاً على انفراد. ومن ثم حسبت قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس باستخدام معادلة بيرسون (Person) وذلك لمعرفة العلاقة بين درجات الافراد على الفقرات الفردية ودرجاتهم على الفقرات الزوجية للمقياس، فبلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (٠.٨٥) واستعملت معادلة سبيرمان براون (Spearman- Brown) لتصحيح معامل الارتباط. وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٤) وهو معامل ثبات عالٍ وبذلك يكون المقياس قد استكمل اجراءات بناءة.

الصيغة النهائية للمقياس عواطف الإنجاز:

يتكون مقياس عواطف الانجاز من (٣٦) فقرة والحد الادنى لفقرات المقياس (٣٦) والمتوسط الفرضي (١٠٨) والحد الاعلى (١٩٠).

عرض النتائج

الهدف الأول: مستوى عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة لمعرفة مستوى عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة طبق المقياس المتكون من (٣٦) فقرة على عينة البحث المتكونة من (٣٤٠) طالب وطالبة وأظهرت نتائج البحث الحالي أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة المقياس قد بلغ قيمته (١٣٥,٢٧) درجة والانحراف المعياري (١٧,٤١) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي (١١٤) وبعد مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين إن القيمة التائية المحسوبة (٢١,١٦٤) هي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٣٩) وهذا يعني إن عينة البحث يمتلكون عواطف الإنجاز.

جدول رقم (٥)

القيمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	٣٤٠	١٣٥,٢٧	١٧,٤١	١٠٨	٣٣٩	٢١,١٦	١,٩٦	دالة احصائية

من الجدول أعلاه يتبين إن طلبة الجامعة يتمتعون بامتلاك عواطف انجاز مرتفعة وانهم يواجهون تنوعاً غنياً من المشاعر في الاوساط الاكاديمية ووجدنا ايضاً ان هذا التنوع كان بقدر متساوي ما بين العواطف الايجابية والعواطف السلبية وتنعكس هذه العواطف على سلوكيات الطالب الذاتية ومهاراته الشخصية. ان هذه النتيجة تدعونا إلى التفاؤل إذ انه على الرغم من الاوضاع النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها الطالب الجامعي ومظاهر الضغوط اليومية فأن لديه تنظيم عاطفي وبالتالي فان ذلك له انعكاسات ايجابية تساعده على تحمل الضغوط وجعله قادراً على مواجهة مشكلاته. قد يعزى هذا إلى عامل النضج، فطلبة الجامعة على درجة من النضج. وتتسق بهذا نتائج الدراسة الحالية مع ما طرحته نظرية بيكرون، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بيكرون (٢٠١٠) مع دراسة جوليا (٢٠١٩) ودراسة شانجن (٢٠١١)، ودراسة بيكرون (٢٠١٩).

الهدف الثاني: معرفة مستويات عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة العينة الكلية وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لغرض التحقيق من هذا الهدف قام الباحثان، بأخذ استجابات عينة البحث البالغة (٣٤٠) طالب وطالبة على مقياس عواطف الانجاز وبعد معالجة البيانات احصائيا، بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٣٦,٤٣٣) وبانحراف معياري (١٧.٣٦٦٥) وكإن المتوسط الحسابي للإناث (١٣٤,١٢٠) وانحراف معياري (١٧,٣٦٦٥٣) وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,١٥١-) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٢) تبين أن القيمة التائية المحسوبة هي أقل من القيمة التائية الجدولية وتدل هذه القيم على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، أي أن متغير الجنس لا يؤثر على مستوى عواطف الانجاز سواء للذكور أو الإناث كما مبين في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

القيمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
الذكور	٣٤٠	١٣٦,٤٣٣	١٧,٣٦٦٥	١٠٨	٣٣٩	-١,١٥١	١,٩٦٢	دالة احصائية
الاناث	٣٤٠	١٣٤,١٢٠	١٧,٣٦٦٥٣					

الهدف الثالث: الفروق الاحصائية في مستوى عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير نوع الدراسة (علمي، انساني). لمعرفة الفروق في مستوى عواطف الانجاز في ضوء متغير التخصص، أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي في مستوى عواطف الانجاز (١٣٧,٠٠٦٧) بانحراف معياري (١٩,٥٩٦٧٧)، في حين كان المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني في مستوى عواطف الانجاز (١٣٣,٥٤٦٧) بانحراف معياري(١٤,٧٧٨٢٧) وعند حساب القيمة التائية لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق وجد أن القيمة التائية المحسوبة (١,٧٢٧) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٣٨) تبين أن الفرق غير دال إحصائيا والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

القيمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
العلمي	٣٤٠	١٣٧,٠٠٦٧	١٩,٥٩٦٧٧	١٠٨	٣٣٨	١,٧٢٧	١,٩٦٢	دالة احصائية
الانساني	٣٤٠	١٣٣,٥٤٦٧	١٤,٧٧٨٢٧					

وتفسير النتيجة اعلاه هو أن عواطف الانجاز لا تتأثر بنوع التخصص الدراسي وذلك لكون البيئة الجامعية واحدة.

الاستنتاجات (Conclusions)

تمكن الباحثان من استنتاج هذه النتائج من دراسة بحثهما الحالي:

١. يتميز طلبة الجامعة بمستوى عالي من عواطف الإنجاز تساعدهم على مواجهة التحديات لأجل الوصول الى انجاز المرحلة الجامعية وتحقيق الاهداف.

٢. لا توجد فروق ذو دلالة بين الذكور والاناث في متغير عواطف الانجاز لدى طلبة الجامعة.

التوصيات (Recommendations)

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثان يضعان التوصيات الاتية:

١. حث الكوادر التدريسية في الجامعات على الاهتمام بالجانب العاطفي والنفسي والانفعالي للطلبة ومساندتهم لتنمية استراتيجياتهم في تنظيم اكتسابهم للتعلم ورفدهم بخبرات وتجعلهم قادرين على تحقيق الانجاز.

٢. تدريب الكوادر التدريسية على مهارات الاستماع الفعال ومهارات التواصل لكي يكونوا أكثر قرباً وصلة بطلبتهم وخاصة في التخصصات العلمية (ان تكون هذه التدريبات من ضمن دورات التطوير للأساتذة او متطلبات الترقية). لكي نفعل لديهم الجانب الوجداني ونعزز قيمة التعليم الفاعل المراعي للجوانب الإنسانية.

المصادر :

- ابراهيم، انوار عمر، (٢٠٠٧): اساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ابراهيم، ايمان يونس، (٢٠٠٧): تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير المعرفي لأطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية.
- ابن ماجه، الحافظ ابو عبد الله، (١٩٩٠): سنن ابن ماجة، القاهرة، دار احياء الكتب العربية.
- ابو العلاء، مسعد ربيع عبد الله، (٢٠٠٣): التعريف بين الطلاب ذو التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الاهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، مصر.
- أبو جادو، محمود محمد علي، (٢٠٠٦): نظرية الذكاء الناجح الذكاء التحليلي والابداعي والعلمي برنامج تطبقي، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- ابو علام، رجاء محمود، (٢٠٠٤): التعلم اسسه وتطبيقاته، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- احمد، ابراهيم احمد، (٢٠٠٧): التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبئية)، مجلة كلية التربية .ج(٣)٣١.
- الاركوازي، زينب عبد علي مراد، (٢٠١٣): اساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الازيرجاوي، فاضل محسن، (١٩٩١): اسس علم النفس التربوي، ط١، الموصل، دار الكتاب للطباعة والنشر.
- الاسدي, عباس حنون مهنا، (٢٠١٠):التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب (الفراسي– الحرفي)لدى طلبة الجامعة, جامعة بغداد ,كلية الآداب, اطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الاسدي، عباس حنون مهنا، (٢٠١٣): علم النفس المعرفي، ط١، مطبعة العدلة، بغداد، العراق.
- البدران, عبد الزهرة لفته، (٢٠١٥): العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية، مجلة اداب البصرة، العدد ٧٥.
- البدران، عبد الزهرة لفته، (٢٠١٩): التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته باستراتيجيات التذكر لدى طلبة المرحلة الاعدادية، جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الانسانية، مركز البحوث النفسية.
- التميمي، حيدر شمسي حسن، (٢٠١٠): معتقدات الذات وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

- الجراح، عبد الناصر، (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، محلده، عدد ٣٣٣ – ٣١٨ , ٢٧.
- الجمل, محمد، (٢٠٠٥): العمليات الذهنية ومهارات التفكير, دار الكتاب الجامعي, العين, الامارات العربية المتحدة.
- الجنابي، ندى صباح عباس، (٢٠١٨): التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، مجلة الاداب، م (١)، ع ١٢٧، كانون الاول.
- جون، نيل و ألبرت، روبرت، (١٩٨٢): التجريب في العلوم السلوكية، ترجمة موفق الحمداني، عبد العزيز الشيخ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (١٩٩٥): دراسات في اساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (١٩٩٦): التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الحسيان، ابراهيم بن عبد الله، (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم، قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، اطروحة دكتوارة.
- الحكيم, رفاه مهدي علي، (٢٠١٠): التفكير الناقد وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى معلمي كربلاء, جامعة كربلاء , كلية التربية, رسالة ماجستير غير منشورة.
- الحمداني, موفق، (١٩٨٩): الطفولة سلسلة بيت الحكمة, مطابع جامعة الموصل, العراق, دار الكتب للطباعة والنشر.