

الصدق البنائي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة

أ. د. السيد محمد أبو هاشم

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الصدق البنائي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم (Villardón-Gallego & Yaniz, 2004) (ASLP). وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٢٥٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبارات، وتحليل التباين الأحادي. أظهرت النتائج توافر مؤشرات مقبولة من الصدق البنائي للمقياس يمكن تلخيصها في:

- تشبع عبارات المقياس على خمسة عوامل: تجنب الجهد، والصورة الاجتماعية، والتحكم الخارجي للقلق، والدافعية الذاتية، والتحكم الداخلي للقلق.

- تشبع العوامل الخمسة على عامل كامن واحد هو الاستراتيجيات الوجدانية.

- وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الاستراتيجيات الوجدانية لصالح الطالبات في جميع الاستراتيجيات ما عدا استراتيجية تجنب الجهد جاءت الفروق لصالح الطلاب.

- وجود تأثير دال إحصائياً للمعدل التراكمي على الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم.

- تحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام (معاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ).

وتشير النتائج في مجملها إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البيئة العربية، ويوصي الباحث بإجراء المزيد من البحوث على المقياس باستخدام عينات مختلفة، ومقارنة الاستراتيجيات الوجدانية عبر المراحل التعليمية والتخصصات المختلفة.

المصطلحات الأساسية: الصدق البنائي، الاستراتيجيات الوجدانية، طلبة الجامعة.

مقدمة

يتبنى الاتجاه المعرفي للتعليم فرضيةً أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية مطورا بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددها أسلوبه واستراتيجياته في التعلم.

ويختلف الأفراد في استجاباتهم لمواقف التعلم، ومن المفترض أن هذه الاستجابات كماً ونوعاً تتأثر بالمجال المعرفي للفرد، وكذلك المجال الوجداني. ويتمثل الجانب الوجداني في تكوين المشاعر والأحاسيس واكتساب العادات الانفعالية، وتحديد الميول والاتجاهات والقيم، والتذوق، نتيجة مرور المتعلم بالخبرات التعليمية، وفقاً لأهداف تعليمية مخطط لها مسبقاً (رجب، ٢٠١١: ٨٨).

وترتبط الاستراتيجيات الوجدانية Affective Strategies بالوجدان، والاتجاهات، والدافعية، والقيم، ويجب أن يكون الفرد على علم بكل شيء حوله في عملية التعلم، وكيف يتم ذلك، وما شعوره خلال هذه العملية. فالنتائج تختلف من طالب يتحكم في مشاعره أثناء التعلم وآخر لا يمكنه السيطرة والتحكم فيها ودائم التوتر والانفعال؛ وبالتالي فالوقوع في الأخطاء هو مصيره (Oxford, 1990: 9).

ويرى (Vermunt, 1996) أنه يمكن تمييز ثلاثة أنواع من أنشطة التعلم هي: المعرفية Cognitive، والوجدانية Affective وما وراء المعرفية أو التنظيمية Metacognitive or Regulative وتتضح الاستراتيجيات الوجدانية في القدرة على التعامل مع المشاعر التي تنشأ أثناء التعلم، والحالة الوجدانية المؤثرة في موقف التعلم سواء أكانت إيجابية أم سلبية، ومن مظاهرها التحكم الذاتي، وعزو نتائج التعلم والعوامل السببية، والتقييم الذاتي لمهام التعلم.

ولا تقتصر الاستراتيجيات الوجدانية على تلك الاستراتيجيات التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة؛ فهي ليست استراتيجيات تكيفية فقط بالمصطلح النفسي إذ أن منها ما هو وقائي لا يخدم أهداف التعلم وإنما

هو موجه لتجنب المواقف غير السارة (Hervas & Vazquez, 2006). وتركز الاستراتيجيات الوجدانية على الوجدان Emotion، والاستخدام المستقبلي Future use، وسمات الشخصية Personality Traits للمتعلم، فنري الكثيرين من الطلاب عند وصفهم لحدوث عملية التعلم أنهم يشعرون بالراحة وأن العاطفة والمشاعر تعد إعادة شحن re-charged لزيادة الاهتمام والحماس والإنجاز والثقة في القدرات لأداء المهام المتعلقة بموضوع التعلم (Kiener & Weaver, 2011). فهي تساعد على إيجاد الاستقرار الوجداني والاحتفاظ به طوال عملية التعلم (Garay & Etxebarria, 2012).

فالاستراتيجيات الوجدانية تشتمل على مرشح لخفض الانفعالات من خلال تنفيذ التعبيرات الإيجابية؛ ومنها: روح الدعابة Sense of humour، والصورة البصرية للمعلمين Teacher's visual image، والاتجاه الايجابي Positive attitude، والعدالة (الإنصاف) Equity (Fairness)، والتشجيع Encouragement، واحترام السلطة Respected authority، والالتزام بالمواعيد Punctuality، والكياسة Politeness، والمرونة Flexibility، والحوار (Saeidi & Proximity, 2011: 747).

ولأن الاستراتيجيات الوجدانية تنقسم بدورها إلى استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات الانتباه، فإن هدفها مزدوج، حيث تهدف من جهة إلى تحفيز الفرد على الدراسة والاستذكار ورفع دافعيته تجاهها في مجال التعلم والتحصيل، ومن جهة أخرى فهي تهدف إلى زيادة قدرة الطلاب وتوجههم للانتباه والتركيز على المادة المتعلمة، وبذلك فإن الاستراتيجيات الوجدانية بقسميها تسهم بشكل كبير في الأداء الأكاديمي للطلاب، إذا تم تدريبهم على كيفية استغلالها وتوظيفها في عملية التعلم بشكل جيد (منتصر ولعيس، ٢٠١٢: ٩).

ويصنف أكسفورد (١٩٩٠: ١٨) الاستراتيجيات الوجدانية في ثلاث مجموعات هي:

- (أ) استراتيجيات خفض القلق Reduce anxiety؛ ومنها التأمل، والتنفس بعمق، والهدوء، والاستماع للموسيقى، والضحك.
- (ب) استراتيجيات زيادة تقدير الذات Increase self-esteem؛ ومنها التعزيز ومكافأة الذات، وتحمل المخاطر.
- (ج) استراتيجيات معرفة المشاعر في عملية التعلم To know how one feels in the learning process؛ ومنها الحديث إلى النفس، الاستماع، استخدام قوائم التحكم، كتابة اليوميات، مشاهدة المشاعر.
- وقدم (Villardón-Gallego & Yaniz, 2014) نموذجاً للاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم يشتمل على خمسة مكونات هي:
- (١) الدافعية الذاتية Intrinsic motivation: استراتيجيات لتحفيز الذات فيما يتعلق بالمهمة نفسها.
 - (٢) الصورة الاجتماعية Social image: الاستراتيجيات التي تسعى إلى إظهار المتعلم بأفضل صورة ممكنة. ويرتبط هذا العامل ارتباطاً وثيقاً بتوجه الهدف، كما يهدف إلى المحافظة على صورة الذات أو بمعنى آخر الاعلاء من قيمة الفرد في نظر الآخرين.
 - (٣) التحكم الداخلي للقلق (توكيد الذات) Internal Control of Anxiety (self-affirmation): الاستراتيجيات التي تسعى لتجنب القلق أو السيطرة عليه من خلال الاعتماد على قدرات الفرد.
 - (٤) التحكم الخارجي للقلق (المهمة) External Control of Anxiety (task): استراتيجيات تقوم على الاعتقاد بقدرة الفرد على مواجهة الصعوبات والتغلب عليها باستخدام إجراءات تساعد على تقليل تلك الصعوبات.
 - (٥) تجنب بذل الجهد Avoidance of effort: الاستراتيجيات التي تسعى لتجنب بذل الجهد. إن إدارة الجهد يعكس رغبة والتزام الفرد بتحقيق أهداف التعلم رغم العوائق والصعوبات، ويعتبر تنظيم التعلم الجامعي في جداول زمنية ذو أهمية خاصة في تيسير عملية التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة.

وحول دور الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وتأثيرها في العمليات المعرفية والدافعية، أظهرت نتائج دراسة (Saeidi & Jabbarpour, 2011) وجود ارتباط موجب قيمته (٠,٧٢٨) بين الاستراتيجيات الوجدانية والتحصيل الأكاديمي، وأن تنشيط الجانب الوجداني يؤثر إيجابياً على التحصيل الدراسي والدافع للتعلم لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي (رجب، ٢٠١١)، ويؤدي استخدام الاستراتيجيات الوجدانية إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب (منتصر ولعيس، ٢٠١٢)، ووجود ارتباط موجب بين الاستراتيجيات الوجدانية (خفض القلق، زيادة الثقة بالذات، التحكم الوجداني) والاستراتيجيات المعرفية وموارد المعرفة لعمليات التعلم، ووجود تأثير دال إحصائياً للذات المدركة على الاستراتيجيات الوجدانية لصالح المرتفعين، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لمستوي القلق لصالح منخفضي القلق (Liu, 2013). وجاءت نتائج دراسة (Lopez et al., 2015) حول الاستراتيجيات الوجدانية واستراتيجيات التعلم ومداخل التعلم لدى طلاب ثلاث جامعات إسبانية لتُظهر اسهام الاستراتيجيات الوجدانية في تعزيز التعلم واختيار استراتيجيات ومداخل تعلم أكثر مناسبة للطلاب، وكذلك وجود أثر دال إحصائياً للاستراتيجيات على المعدل التراكمي. ويضيف (De la Fuente et al., 2016) وجود علاقة بين الأسلوب الوجداني الفاعل Action-Emotion Style ومداخل التعلم واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة؛ باعتبار أن الأسلوب الوجداني بمثابة بناء دافعي وجداني يوجه دافعية الإنجاز وقدرة الفرد على التعامل مع المواقف الضاغطة. وأكدت نتائج دراسة (Yayla, Kozikoglu & Nigar Celik, 2016) وجود تأثير للاستراتيجيات الوجدانية في تعلم اللغة لدى طلاب تركيا، بينما لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم.

يتضح مما سبق عرضه حول مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم عدم وجود دراسة عربية - في حدود علم الباحث - قامت بتعريب المقياس المستخدم في التعرف على الاستراتيجيات الوجدانية التي يستخدمها الطلاب أثناء عمليات التعلم المختلفة، وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة،

وتعريبه واستخدامه في البيئة العربية يتيح الفرصة أمام الباحثين الآخرين لاستخدامه فيما بعد حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط بين الاستراتيجيات الوجدانية والتحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم والدافعية لدى الطلاب.

مشكلة البحث

يتبنى البحث الحالي مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة للأسباب الآتية:

(أ) تمتع المقياس بالكفاءة السيكمومترية الجيدة (الصدق، والثبات) في البيئة الأجنبية.

(ب) اهتمام البحوث والدراسات العربية باستراتيجيات الدافعية للتعلم في ضوء نماذج ونظريات كثيرة، في حين لم تتوافر دراسات عربية حول الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم - في حدود علم الباحث - أي أن البيئة العربية تفتقر إلى بحوث ودراسات حول هذا المقياس، وأنه بتقديم البحث الحالي له قد يفتح المجال لبحوث ودراسات عربية حول مفهوم الاستراتيجيات الوجدانية وكيفية قياسها.

مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في دراسة الصدق البنائي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

(١) ما طبيعة البناء العاملي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة؟.

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؟.

(٣) هل يوجد تأثير دال إحصائية للمعدل التراكمي على الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؟.

(٤) هل تتوافر مؤشرات مقبولة من الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ) لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة؟.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الصدق البنائي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة الذي أعده (Villardón-Gallego & Yaniz, 2014) من خلال:

- (١) حساب الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.
- (٢) حساب الفروق بين الطلاب والطالبات، وكذلك تأثير المعدل التراكمي كمؤشرات للصدق التمييزي.
- (٣) حساب الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ).

أهمية البحث

تتبع أهمية البحث الحالي من أهمية مفهوم الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم، الذي يرتبط بمختلف المتغيرات الفاعلة في سلوك المتعلم، ونظراً لعدم وجود مقياس مناسب لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في البيئة العربية، كان من المهم إيجاد مقياس يتميز بخصائص سيكومترية جيدة. ومن ثم فإن الأهمية النظرية للبحث الحالي تتمثل في إسهامه في التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المعربة من مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم (Villardón-Gallego & Yaniz, 2014).

ومن الناحية العملية، فسوف يساعد المقياس في صورته المقننة الباحثين على الوصول إلى نتائج علمية أفضل وأكثر مصداقية عند قياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى الطلبة. وسوف يساهم وجود هذه النسخة المعربة في إمكانية التعرف على الصورة الشمولية للاستراتيجيات الوجدانية التي قد تؤثر على دافعية وأداء الطلاب في مواقف التعلم المختلفة بهدف تحسينها وتدعيمها لديهم.

مصطلحا البحث

الصدق البنائي Construct Validity: يذكر الدليل الإرشادي الأول للقياس، في سياق التعريف بهذا النوع الجديد من الصدق، بأن صدق البناء يقدر ماهية الصفات النفسية التي يقيسها الاختبار، وبتعبير آخر إقامة الدليل على أن بعض التكوينات الفرضية (المفاهيم) تفسر إلى حد ما الأداء على الاختبار. وتتم عملية تقدير الصدق بمرحلتين أساسيتين: أولاً أن الباحث يدرس بناء على النظرية التي يقوم عليها المقياس طبيعة التوقعات أو التنبؤات التي يمكن استنتاجها من معاينة اختلاف الدرجات وتباينها من فرد لآخر، أو من موقف لآخر. وثانياً، فإن الباحث يجمع البيانات عن ذلك لتأكيد هذه التوقعات أو التنبؤات (تيفزة، ٢٠٠٩: ٨). ومن أهم إجراءات التحقق من الصدق البنائي: التحليل العاملي (الاستكشاف والتوكيدي)، صدق المحك التلازمي أو التنبؤي، الاتساق الداخلي وتحليل البنود (معاملات ارتباط البنود ببعضها أو بالدرجة الكلية للتجريبية، التغيرات النمائية والفروق بين الأفراد أو الجماعات، والفروق وفقاً للعمر، ونمذجة المعادلات البنائية، ومعاملات الثبات (أبو هاشم، ٢٠٠٤: ٣٣٠).

الاستراتيجيات الوجدانية Affective Strategies: مجموعة الإجراءات التي تعمل على ضبط الانفعالات في مواقف التعلم المختلفة، وتحدد في: الدافعية الذاتية، والصورة الاجتماعية، وتوكيد الذات، والضبط الخارجي للقلق، وتجنب بذل الجهد (Villardón-Gallego & Yaniz, 2014).

منهج البحث وإجراءاته

أولاً - منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي والعاملي) حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي.

ثانياً - مجتمع وعينة البحث: يمثل مجتمع البحث الحالي طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ويبلغ عددهم في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٦/٣٥ هـ

(٥٠٠٤) طلاب وطالبات منهم (١٧١٣) طالب، (٣٢٦١) طالبة. وتم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٨٤) طالباً وطالبة منهم (٣٤) طالب، (٥٠) طالبة متوسط أعمارهم (٢٠,٨٦) سنة وبانحراف معياري (١,٧٦). وتكونت العينة النهائية للبحث من (٢٥٠) طالباً وطالبة يمثلون (٥٪) من المجتمع، وبواقع (٨٦) طالباً، (١٦٤) طالبة متوسط أعمارهم (٢٠,٧١) سنة، وبانحراف معياري (١,٥٠).

ثالثاً - أداة البحث: مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم Affective Strategies in the Learning Process (Villardón- Gallego & Yaniz, 2014) هو مقياس مشتق من مقياس استراتيجيات الدافعية لدى طلبة الجامعة Scale Assessing Students Motivational Strategies, (Suarez & Fernandez, 2005) حيث تم اختيار (٤٤) عبارة لقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وبعرضها على (٧) متخصصين في علم النفس والتربية بجامعة ديوسوى (بلبلو - أسبانيا) University of Deusto (Bilbao Spain) تم استبعاد ثلاث عبارات وبالتالي أصبح المقياس مكون من (٤١) عبارة. وبتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٨٧) طالباً منهم (١٤٤) طالباً، (٣٤٣) طالبة بجامعة ديوسوى (بلبلو - أسبانيا)، أظهرت النتائج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ صدق وثبات المقياس في البيئة الأسبانية وأن البنية الخماسية للمقياس تحقق شروط حسن المطابقة وأنها الأفضل، وكانت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية دالة إحصائياً ما عدا أربع عبارات، وأن قيم معامل ألفا كرونباخ للاستراتيجيات كانت محصورة بين (٠,٨٢ - ٠,٩٢) ماعدا استراتيجية الضبط الخارجي للقلق فكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٥٤) وأرجع الباحثان ذلك إلى أن عدد عبارات هذه الاستراتيجية هي ثلاث عبارات. وباستخدام صدق المحك التلازمي بحساب معامل الارتباط بين مقياس الاستراتيجيات الوجدانية ومقياس كفاءة التعلم Learning Competence Scale وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً في حين كانت قيم الارتباط موجبة مع كل الاستراتيجيات ماعدا الارتباط مع استراتيجية تجنب الجهد فكانت سالبة.

وقام الباحث الحالي بترجمة المقياس إلى اللغة العربية ويتكون في صورته النهائية من (٣٧) عبارة، يوجد أمام كل عبارة تدرج ليكرت الخماسي (لا أوافق إطلاقاً، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة) وتعطي الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ويوضح الجدول رقم (١) توزيع العبارات على المقياس.

جدول رقم (١)

توزيع العبارات على مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم

عدد العبارات	العبارات في النسخة العربية	العبارات في النسخة الأجنبية	الاستراتيجيات
٤	١، ٢، ٣، ٤	٨، ١٨، ٢٦، ٣٤	تجنب بذل الجهد
١٢	٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٦، ٧، ٩، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٥، ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٣٦، ٤٠	الصورة الاجتماعية
٣	١٧، ١٨، ١٩	٢، ١١، ١٢	الضبط الخارجي للقلق
٧	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦	٤، ٥، ١٥، ٣٢، ٣٥، ٣٩، ٤٤	الدافعية الذاتية
١١	٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧	١٠، ١٣، ٢٠، ٢٣، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٧، ٤١، ٤٣	الضبط الداخلي للقلق

رابعاً - الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS: التحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار ت، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفية. بالإضافة إلى التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج LISREL8.8.

خامساً - إجراءات البحث:

(١) تعريب النسخة الأجنبية، وعرض الترجمة على أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية.

(٢) عرض الصورة الأولية للمقياس على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس النفسي وعلم النفس وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقاً لأرائهم وإعداد الصورة النهائية للمقياس.

(٣) تقييم صلاحية البنود: بعد ترجمة المقياس والتحقق من صلاحيته للتطبيق في البيئة العربية تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية بهدف معرفة تأثير كل بند من بنود المقياس على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات المقياس بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود المقياس. والجدول رقم (٢) يوضح هذه القيم.

جدول رقم (٢)

المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح وألفا بعد حذف درجة البند

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	٤,٧٥	٠,٥٢٧	٠,٥٨١	٠,٩٣٦	٢٠	٤,٢٤	١,٣١	٠,٥٠٩	٠,٩٣٥
٢	٤,٤٣	٠,٨٧٤	٠,٥٩٣	٠,٩٣٤	٢١	٤,٦١	٠,٧٩٦	٠,٧٧٠	٠,٩٣٦
٣	٤,٤٣	٠,٨٥٠	٠,٥٢٦	٠,٩٣٥	٢٢	٤,٠٨	١,٦٤	٠,٥٣٢	٠,٩٣٤
٤	٣,٦٥	٢,١٣	٠,٥٩٨	٠,٩٣٤	٢٣	٤,٣٨	١,٢٢	٠,٥٧٢	٠,٩٣٤
٥	٤,٤٠	٠,٩٦٧	٠,٥٣٦	٠,٩٣٦	٢٤	٤,٤٢	١,٣٥	٠,٦٨٣	٠,٩٣٤
٦	٤,٥٢	٠,٨٧٩	٠,٥٥٨	٠,٩٣٥	٢٥	٤,٣٩	١,٢٠	٠,٦٣٢	٠,٩٣٥
٧	٤,٣٥	١,٣١	٠,٥٣١	٠,٩٣٦	٢٦	٤,٤٩	١,١٦	٠,٦٤٧	٠,٩٣٤
٨	٤,٦٤	٠,٥٤٦	٠,٥٤٠	٠,٩٣٥	٢٧	٤,٥٧	٠,٨٢٦	٠,٦٨٣	٠,٩٣٤
٩	٤,٢٥	١,٢٢	٠,٥٧٣	٠,٩٣٥	٢٨	٤,٣٦	١,٢٤	٠,٥٩٠	٠,٩٣٥
١٠	٤,٣٧	١,١٥	٠,٥٩٨	٠,٩٣٥	٢٩	٤,٤٩	٠,٧٣٥	٠,٧٦٥	٠,٩٣٤
١١	٤,٠١	١,٢٨	٠,٥٩٢	٠,٩٣٥	٣٠	٤,٣٣	١,٢٣	٠,٧٢٨	٠,٩٣٣
١٢	٣,٤٢	٢,١٠	٠,٦٤٣	٠,٩٣٤	٣١	٤,٥٢	٠,٩٩٩	٠,٥٢	٠,٩٣٥
١٣	٤,٣٥	١,٠٢	٠,٧٠٩	٠,٩٣٤	٣٢	٤,٣٨	١,٢٩	٠,٥٦١	٠,٩٣٥

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح وألفا بعد حذف درجة البند

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١٤	٤,٥٤	٠,٩٧٥	٠,٧٣١	٠,٩٣٤	٣٣	٤,٢٩	١,٤٦	٠,٥٢٧	٠,٩٣٥
١٥	٤,٦٣	٠,٦٢١	٠,٦٤٥	٠,٩٣٤	٣٤	٤,٥٠	٠,٨٣١	٠,٥٥٥	٠,٩٣٥
١٦	٤,٣٣	١,٠٩	٠,٥٢٥	٠,٩٣٤	٣٥	٤,٦٤	٠,٩٣١	٠,٧٣٩	٠,٩٣٣
١٧	٣,٩٢	١,٤٥	٠,٥٧٤	٠,٩٣٦	٣٦	٤,٤٨	١,١٤	٠,٥٢٠	٠,٩٣٥
١٨	٤,١٥	١,١٦	٠,٥٩٥	٠,٩٣٦	٣٧	٤,٤٤	١,٢٦	٠,٦٥٨	٠,٩٣٤
١٩	٤,٣٧	١,٠٧	٠,٥٠٩	٠,٩٣٥					

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي:

- أن المدى الذي تذبذب فيه قيم المتوسطات الحسابية (٣,٤٢ - ٤,٧٤)،

والتباين (٠,٥٢٧ - ٢,١٣) للبنود صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع البنود متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله.

- أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية للأسلوب عند حذف درجة البند دالة إحصائياً، ويؤكد هذا تمتع جميع البنود بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية البنود محكاً لقياس صدق البند.

- أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بند على حدة لم تتأثر بعد حذف أي بند من بنود المقياس وكان معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٣٦)، والمدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغيراً مما يشير إلى أن كل بند من بنود المقياس يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للاستراتيجية التي ينتمي إليها، وأن استبعاد أي بند من هذه البنود لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات (أبو هاشم، ٢٠٠٤: ٣١٤).

(٤) تطبيق الصورة النهائية للمقياس على عينة نهائية من طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود.

(٥) تحليل البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب الإحصائية المحددة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: ما طبيعة البناء العاملي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة؟

تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس بطريقتين:

أ - التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method، وتحديد عدد العوامل Number of Factors، مع تدوير المحاور بطريقة أكويماكس Equamax Method لدرجات العينة على مقياس الاستراتيجيات الوجدانية. وجاءت قيمة مقياس ملائمة البيانات للتحليل العاملي Kaiser - Mayer - Olkin (0.854) Measure of Sampling Adequacy (KMO)، وتشير إلى ملائمة مرتفعة، وتتفق مع الدلالة الإحصائية لاختبار Bartlett's Test of Sphericity مما يعني وجود ارتباطات بين العبارات. ويوضح الجدول رقم (٣) قيم الشيوخ والتشبع لعبارات المقياس على العوامل الخمسة حيث فسرت هذه العوامل مجتمعة (٤٩,٦٨٪) من التباين.

جدول رقم (٣)

قيم الشيوخ والتشبع لعبارات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية

م	العبارات	الشيوخ	التشبع				
			١	٢	٣	٤	٥
١	أحاول تجنب المهمات أو المقررات الدراسية الصعبة.	٠,٦١٩			٠,٧١١		
٢	أسعى للحصول على درجة النجاح مع بذل أقل جهد ممكن.	٠,٣٧٥					٠,٥٢٣
٣	أختار المقررات والمهمات الدراسية التي يمكنني اجتيازها/ النجاح فيها) بأقل جهد ممكن.	٠,٦١٥			٠,٦١٢		

تابع/ جدول رقم (٣)

قيم الشيوخ والتشبع لعبارات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية

م	العبارة	الشيوخ	التشبع				
			١	٢	٣	٤	٥
٤	أسعى لبذل أقل جهد ممكن سواء في المنزل أو قاعة المحاضرة.	٠,٤٠٤			٠,٥٢١		
٥	أسعى لأداء المهمات بشكل أفضل من الآخرين.	٠,٣٥٦					٠,٥٦١
٦	أتجنب الظهور أمام الآخرين بمظهر الشخص غير الكفو.	٠,٦٠٥					٠,٧٢٩
٧	أبحث عن تقييمات إيجابية لأدائي الأكاديمي من أصدقائي وزملائي.	٠,٣٩٤				٠,٥٧٧	
٨	أسعى لإجابة الأسئلة وأداء المهمات التي يعجز عنها الآخرون.	٠,٣٥٦		٠,٣٥٨			
٩	عندما أشارك في المحاضرة أحاول أن لا أبدو غير كفو أمام زملائي.	٠,٢٩٨				٠,٣٦٣	
١٠	أتطلع لاعتراف الآخرين بجهودي كي أشعر بالرضا عن مستواي الأكاديمي.	٠,٤٥٦		٠,٥٤٦			
١١	أسعى للحصول على درجات أعلى من زملائي.	٠,٣٩٢					٠,٥٢٨
١٢	عندما أجب عن أسئلة أستاذي، أحاول أن لا أظهر بمظهر الشخص غير الكفو.	٠,٢٦٩					٠,٣١٩
١٣	أحتاج إلى مديح والدي وأساتذتي كي أشعر بالرضا عن مستواي الأكاديمي.	٠,٥٧٣		٠,٦٦١			
١٤	أحاول أن لا يلاحظ زملائي أخطائي.	٠,٦٨٥		٠,٧٠١			
١٥	أحاول لفت انظار الآخرين إلى قدراتي كي أشعر بالمزيد من الرضا.	٠,٦٥٧		٠,٦٧٥			

تابع/ جدول رقم (٣)

قيم الشيع والتشيع لعبارات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية

م	العبارة	الشيع	التشيع				
			١	٢	٣	٤	٥
١٦	أحاول أن لا يبدو مستواي الأكاديمي منخفضاً أمام أفراد أسرتي وأساتذتي.	٠,٦٤٢		٠,٥٦٩			
١٧	عندما أواجه مقرر أو مهمة دراسية صعبة، أذكر نفسي بالمواقف السابقة المشابهة التي لم تكن صعبة للغاية في نهاية الأمر.	٠,٥٣٥			٠,٥٧٥		
١٨	عندما أواجه صعوبة في أداء مهمة ما، أحدث نفسي بأنه لا داع للقلق فلا بد أن تتضح الأمور فيما بعد.	٠,٢٧٨		٠,٣٣٠			
١٩	عندما أقوم بأداء مهمة، أعتقد أنني سأحصل على درجة جيدة. ما لم تكن تلك المهمة صعبة للغاية.	٠,٤١٣					٠,٤٥٦
٢٠	عندما أواجه مهمة فإنني اعتبر هدفي هو تعلم شيء جديد.	٠,٥١٠				٠,٦٧٥	
٢١	قبل أن أبدأ في أداء مهمة معقدة، فإنني أفكر في أنها قد تكون ممتعة.	٠,٦٢١		٠,٥١٠			
٢٢	عندما أواجه مهمة ما، فإنني أعتقد أنها ربما كانت تستحق الأداء.	٠,٥٠٣		٠,٥٨٦		٠,٦٧٠	
٢٣	قبل البدء في أداء مهمة ما، فإنني اعتبر هدفي هو تعلم حل المشكلات التي تم تكليفي بحلها.	٠,٤٣٤					
٢٤	قبل البدء في أداء مهمة ما، أقوم عادة بملاحظة الجوانب الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لي.	٠,٣٩٥	٠,٤٦٠				

تابع/ جدول رقم (٣)

قيم الشيع والتشيع لعبارات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية

م	العبارة	الشيع	التشيع				
			١	٢	٣	٤	٥
٢٥	قبل البدء في أداء مهمة معقدة، فإني أجعل هدفي هو تطوير مهاراتي وقدراتي.	٠,٤٣٣	٠,٣٩٣				
٢٦	قبل البدء في أداء المهمات الأكاديمية، فإنني أبحث عن الجوانب الممتعة أو تلك التي تتحدي قدراتي.	٠,٥٦٤	٠,٤٧٢				
٢٧	أتوقف عادة - في بعض مراحل أنشطتي الأكاديمية - لأقول لنفسي أنني أعمل بشكل جيد وأمتدح أدائي.	٠,٥٢٣	٠,٤٨٨				
٢٨	عندما أواجه مهمة أو مادة دراسية، فإنني أذكر نفسي بأنني قادر على بذل الجهد اللازم لتحقيق النجاح.	٠,٤٩٣			٠,٥٦٢		
٢٩	عندما أواجه مهمة معقدة، فإنني أقول لنفسي بأنني قادر على بذل الجهد المطلوب لأداء عمل جيد.	٠,٦٣٥	٠,٦٢١				
٣٠	عندما أواجه مهمة أو مادة دراسية صعبة، فإنني أذكر نفسي بأنني أمتلك القدرات اللازمة للنجاح.	٠,٥٧٦	٠,٦٠٧				
٣١	أحفز نفسي عن طريق تشجيعها.	٠,٤٨٣	٠,٦١٣				
٣٢	عندما أواجه صعوبات في التعلم، أحاول ان لا أقلق حول الدرجات وأحتفظ بتفكيري الإيجابي.	٠,٦١٣	٠,٦١٠				
٣٣	عندما أواجه مهمة صعبة، أذكر نفسي بمواقف سابقة مشابهة تمكنت فيها من النجاح.	٠,٤٩٨			٠,٤٧١		

تابع/ جدول رقم (٣)

قيم الشيع والتشيع لعبارات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية

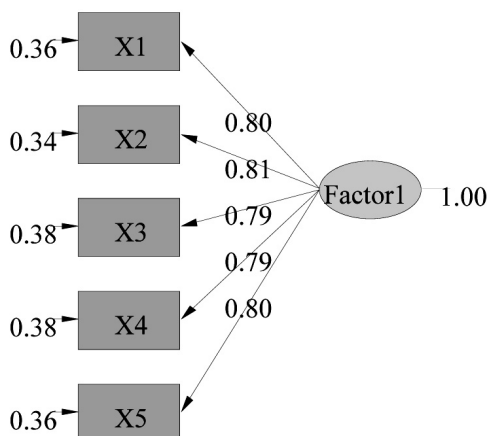
م	العبارة	الشيع	التشيع				
			١	٢	٣	٤	٥
٣٤	عندما أواجه مهمة معقدة، فإنني أخبر نفسي بأنني امتلك القدرة اللازمة لأدائها.	٠,٥٢٧	٠,٦٥٥				
٣٥	عندما أؤدي المهمات فإنني أحاول التركيز على المهمة وليس القلق حول الدرجة حتى اتجنب العصبية.	٠,٥٨٧	٠,٥٨٤				
٣٦	عندما أواجه مهمة صعبة، أقول لنفسي بأنني سأحصل على نتائج إيجابية.	٠,٥٤٠	٠,٦٥٢				
٣٧	عندما أواجه مهمة صعبة، أقول لنفسي بأنني سأحصل على نتائج إيجابية فيما لو بذلت جهداً.	٠,٥٢٩	٠,٦٣٥				
الجذر الكامن			٥,١٨	٤,١٣	٣,١٤	٣,٠٦	٢,٨٧
نسبة التباين			١٤,٠١	١١,١٦	٨,٤٨	٨,٢٧	٧,٧٦

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يأتي:

- يفسر العامل الأول (١٤, ٠١)٪ من التباين الكلي وبجذر كامن (٥, ١٨) وتشيع عليه (١٢) عبارة وهي أرقام (٢٤, ٢٥, ٢٦, ٢٧, ٢٩, ٣٠, ٣١, ٣٢, ٣٤, ٣٥, ٣٦, ٣٧) وكان أعلى تشيع (٠, ٦٥٥) للعبارة رقم (٣٤).
- يفسر العامل الثاني (١١, ١٦)٪ من التباين الكلي وبجذر كامن (٤, ١٣) وتشيع عليه (٩) عبارات وهي أرقام (٨, ١٠, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٨, ٢١, ٢٣) وكان أعلى تشيع (٠, ٧٠١) للعبارة رقم (١٤).
- يفسر العامل الثالث (٨, ٤٨)٪ من التباين الكلي وبجذر كامن (٣, ١٤) وتشيع عليه (٥) عبارات وهي أرقام (١, ٣, ٤, ١٧, ٣٣) وكان أعلى تشيع (٠, ٧١١) للعبارة رقم (١).

- يفسر العامل الرابع (٨, ٢٧٪) من التباين الكلي وبجذر كامن (٣, ٠٦) وتشبع عليه (٥) عبارات وهي أرقام (٧, ٩, ٢٠, ٢٢, ٢٨) وكان أعلى تشبع (٠, ٦٧٥) للعبارة رقم (٢٠).
- يفسر العامل الخامس (٧, ٧٦٪) من التباين الكلي وبجذر كامن (٢, ٨٧) وتشبع عليه (٦) عبارات وهي أرقام (٢, ٥, ٦, ١١, ١٢, ١٩) وكان أعلى تشبع (٠, ٧٢٩) للعبارة رقم (٦).

ب - التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor Analysis: وفقاً لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتي أسفرت عن وجود خمسة عوامل مشاهدة تم افتراض أنها تشبع بعامل كامن واحدة، وباستخدام مصفوفة الارتباط بين هذه العوامل أشارت النتائج إلى:



Chi-Square=1.02, df=5, P-value=0.96070, RMSEA=0.000

شكل رقم (١) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الخمسة

يتضح من الشكل رقم (١) تشبع العوامل الخمسة على عامل كامن واحد يمكن تسميته بالاستراتيجيات الوجدانية. وكانت قيم التشبع على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

تشبع المتغيرات المشاهدة على العامل الكامن

الاستراتيجيات	التشبع	الخطأ المعياري	ت ودلالاتها	R ²
تجنب الجهد	٠,٨٠٣	٠,٠٥٤	❖❖ ١٤,٧٦	٠,٦٤٥
الصورة الاجتماعية	٠,٨١٣	٠,٠٥٤	❖❖ ١٥,٠٣	٠,٦٦١
الضبط الخارجي للقلق	٠,٧٨٧	٠,٠٥٥	❖❖ ١٣,٣٢	٠,٦١٩
الدافعية الذاتية	٠,٧٩٠	٠,٠٥٥	❖❖ ١٤,٤٢	٠,٦٢٥
الضبط الداخلي للقلق	٠,٧٩٧	٠,٠٥٥	❖❖ ١٤,٥٩	٠,٦٣٥

❖❖ دال عند (٠,٠١).

يتضح من جدول رقم (٤) أن تشبع جميع العوامل على العامل الكامن دال إحصائياً، وكان ترتيبها وفقاً لقيم التشبع الصورة الاجتماعية، تجنب الجهد، الضبط الداخلي للقلق، الدافعية الذاتية، الضبط الخارجي للقلق. وكانت مؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج كما يلي:

جدول رقم (٥)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
X2	1.02 (P = 0.961)	أن تكون غير دالة إحصائياً
RMSEA	٠,٠٠٠	(صفر) إلى (٠,١)
RMR	٠,٠٠٦	(صفر) إلى (٠,١)
ECVI	٠,١٠٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع
AIC	٢١,٠٢	
CAIC	٦٦,٢٣	
NFI	٠,٩٩٩	(صفر) إلى (١)
NNFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
PNFI	٠,٤٩٩	(صفر) إلى (١)

تابع/ جدول رقم (٥)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
IFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
RFI	٠,٩٩٨	(صفر) إلى (١)
GFI	٠,٩٩٨	(صفر) إلى (١)
AGFI	٠,٩٩٥	(صفر) إلى (١)
PGFI	٠,٣٣٣	(صفر) إلى (١)

يتضح من مؤشرات المطابقة لنموذج العامل الواحد أن قيمة $\chi^2 = ١,٠٢$ بدرجات حرية = ٥ ومستوى دلالة ٠,٠٩٦١ أي أن قيمتها غير دالة إحصائياً وتشير إلى المطابقة الجيدة للبيانات موضع الاختبار، بالإضافة إلى أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر (حسن، ٢٠١٦: ٣٧٤). وكانت قيم المؤشرات ($ECVI = 0.120$, $AIC = 30.00$, $CAIC = 97.82$) للنموذج المشبع. ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيد قدمت دليلاً قوياً على الصدق البنائي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم، وأن المتغير الرئيس الذي يقيسه المقياس عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الخمسة المشاهدة. تؤكد النتائج السابقة تمتع المقياس بالصدق العاملي على الرغم من عدم تطابق توزيع العبارات على العوامل مع النسخة الأجنبية للمقياس.

للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؟ تم استخدام اختبار (ت)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٦)

قيمة ت ومستوي دلالتها للفروق في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً للنوع

الاستراتيجيات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالاتها
تجنب الجهد	طلاب	٨٦	١٦,٩١	٢,٦٩	❖❖ ٢,٥٢
	طالبات	١٦٤	١٥,٨٨	٣,٦٤	
الصورة الاجتماعية	طلاب	٨٦	٥٠,٦٢	٦,٣٢	❖❖ ٢,٥٧
	طالبات	١٦٤	٥٢,٧٩	٦,٣٧	
الضبط الخارجي للقلق	طلاب	٨٦	١١,٩٦	٢,٠٥	❖❖ ٢,١٣
	طالبات	١٦٤	١٢,٦٢	٢,٤٠	
الدافعية الذاتية	طلاب	٨٦	٢٧,٨٠	٥,٣٥	❖❖ ٣,٩٠
	طالبات	١٦٤	٣٠,٥٤	٥,٢١	
الضبط الداخلي للقلق	طلاب	٨٦	٤٦,٨٠	٨,١٠	❖❖ ٢,٥٥
	طالبات	١٦٤	٤٩,٥١	٧,٨٧	
المقياس ككل	طلاب	٨٦	١٥٤,٠٩	١٧,٨٣	❖❖ ٢,٨٢
	طالبات	١٦٤	١٦١,٣٣	٢٠,٠١	

❖❖ دال عند (٠,٠١)

- يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب والطالبات في الاستراتيجيات الوجدانية لصالح الطالبات في جميع الاستراتيجيات ما عدا استراتيجية تجنب الجهد فكانت الفروق لصالح الطلاب.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل يوجد تأثير دال إحصائية للمعدل التراكمي على الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؟ تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه متبوعاً باختبار شيفية للمقارنات المتعددة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً
للمعدل التراكمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المعدل التراكمي	الاستراتيجيات
٢,٧٣	١٦,٧٢	٥٣	جيد	تجنب بذل الجهد
٣,٢٧	١٦,٥٢	١٢٣	جيد جداً	
٤,٠٧	١٤,٨٨	٧٤	ممتاز	
٨,٥٧	٤٩,٦٩	٥٣	جيد	الصورة الاجتماعية
٥,٣٠	٥٢,٥٤	١٢٣	جيد جداً	
٦,٠٤	٥٢,٩٢	٧٤	ممتاز	
٢,٥٨	١١,٦٦	٥٣	جيد	الضبط الخارجي للقلق
٢,٠٢	١٢,٥٩	١٢٣	جيد جداً	
٢,٤٦	١٢,٥٨	٧٤	ممتاز	
٦,٣٦	٢٧,٢٠	٥٣	جيد	الدافعية الذاتية
٤,٦٤	٣٠,٥٠	١٢٣	جيد جداً	
٥,٤٣	٢٩,٧٩	٧٤	ممتاز	
٩,٣٣	٤٦,٣٥	٥٣	جيد	الضبط الداخلي للقلق
٧,٢٣	٤٩,٥٠	١٢٣	جيد جداً	
٨,١٣	٤٨,٦٢	٧٤	ممتاز	
٢٤,٨٤	١٤٩,٨١	٥٣	جيد	المقياس ككل
١٦,٥٧	١٦١,٦٧	١٢٣	جيد جداً	
١٨,٧١	١٦٠,٦٠	٧٤	ممتاز	

جدول رقم (٨)

قيمة ف ومستوي دلالتها للفروق في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً للمعدل التراكمي

الاستراتيجيات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ودلالتها
تجنب الجهد	بين المجموعات	١٢٤,٠٦	٢	٦٢,٠٣	***٥,٦٤
	داخل المجموعات	٢٧١٥,٠١	٢٤٧	١٠,٩٩	
	الكلي	٢٨٣٩,٠٧	٢٤٩		
الصورة الاجتماعية	بين المجموعات	٣٧٥,٧٠	٢	١٨٧,٨٥	***٤,٦٨
	داخل المجموعات	٩٩٢٤,٨٠	٢٤٧	٤٠,١٥	
	الكلي	١٠٣٠٠,٥٢	٢٤٩		
الضبط الخارجي للقلق	بين المجموعات	٣٦,٠٠	٢	١٨,٠٠	***٣,٤٥
	داخل المجموعات	١٢٨٩,٥٧	٢٤٧	٥,٢٢	
	الكلي	١٣٢٥,٥٨	٢٤٩		
الدافعية الذاتية	بين المجموعات	٤٠٦,٧٧	٢	٢٠٣,٨٨	***٧,٢٨
	داخل المجموعات	٦٨٩٣,٤٢	٢٤٧	٢٧,٩١	
	الكلي	٧٣٠٠,١٩	٢٤٩		
الضبط الداخلي للقلق	بين المجموعات	٣٦٦,١٤	٢	١٨٣,٣٥	***٢,٨٨
	داخل المجموعات	١٥٧٤٤,٣٤	٢٤٧	٦٣,٧٣	
	الكلي	١٦١١١,٠٥	٢٤٩		
المقياس ككل	بين المجموعات	٥٥٤٠,١٧	٢	٢٧٧٠,٠٨	***٧,٦٣
	داخل المجموعات	٨٩٧٢٢,٧٤	٢٤٧	٣٦٣,٢٥	
	الكلي	٩٥٢٦٢,٩١	٢٤٩		

*** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للمعدل التراكمي على الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم، وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية Scheffe (جدول رقم ٩).

جدول رقم (٩)

الفروق بين المتوسطات ودلالاتها في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً للمعدل التراكمي

الاستراتيجيات الوجدانية	المعدل التراكمي	جيد	جيد جداً	ممتاز
تجنب بذل الجهد	جيد			
	جيد جداً	❖❖١,٦٤		
	ممتاز	❖❖١,٨٣	٠,١٨٧	
الصورة الاجتماعية	جيد			
	جيد جداً	❖❖٢,٨٥		
	ممتاز	❖❖٣,١٩	٠,٣٤٧	
الضبط الخارجي للقلق	جيد			
	جيد جداً	٠,٩٣٣		
	ممتاز	٠,٩٢١	٠,٠١٢	
الدافعية الذاتية	جيد			
	جيد جداً	❖❖٣,٢٩		
	ممتاز	❖❖٢,٥٨	٠,٧٠٦	
الضبط الداخلي للقلق	جيد			
	جيد جداً	❖❖٣,١٤		
	ممتاز	❖❖٢,٢٦	٠,٨٢٢	
المقياس ككل	جيد			
	جيد جداً	❖❖١١,٨٦		
	ممتاز	❖❖١٠,٧٩	١,٠٧	

❖❖ دال عند (٠,٠١)

يتضح من جدول دلالة الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً للمعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفية ما يلي:

- عدم دلالة الفروق بين جيد جداً وممتاز في جميع الاستراتيجيات الوجدانية والمقياس ككل.

- عدم دلالة الفروق في الضبط الخارجي للقلق وفقاً للمعدل التراكمي.
- دلالة الفروق عند مستوى (٠,٠١) بين جيد وكل من جيد جداً وممتاز في استراتيجية تجنب بذل الجهد لصالح جيد.
- دلالة الفروق عند مستوى (٠,٠١) بين جيد وكل من جيد جداً وممتاز في استراتيجية الصورة الاجتماعية لصالح ممتاز.
- دلالة الفروق عند مستوى (٠,٠١) بين جيد وكل من جيد جداً وممتاز في استراتيجيات الدافعية الذاتية، والضبط الداخلي، والمقياس ككل لصالح جيد جداً.

يمكن القول أن الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً لكل من النوع والمعدل التراكمي قدمت دليلاً على مؤشر صدق مقياس الاستراتيجيات الوجدانية.

للإجابة عن السؤال الرابع: هل تتوفر مؤشرات مقبولة من الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ) لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة؟ تم التحقق من ذلك بالطرق التالية:

أ - معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستراتيجية:

جدول رقم (١٠)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستراتيجية

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٥**	١١	٠,٥٣٢**	٢٠	٠,٦٣١**	٢٩	٠,٧٣٦**
٢	٠,٦٣٤**	١٢	٠,٤٠٣**	٢١	٠,٦٩٨**	٣٠	٠,٧٣٤**
٣	٠,٦٧٣**	١٣	٠,٦٣٥**	٢٢	٠,٦٣١**	٣١	٠,٦٧٩**
٤	٠,٦٨٣**	١٤	٠,٦٢٣**	٢٣	٠,٥٧٨**	٣٢	٠,٦٧٧**
٥	٠,٤٤٢**	١٥	٠,٦٧٣**	٢٤	٠,٦٦٧**	٣٣	٠,٥٩٥**
٦	٠,٤٩٠**	١٦	٠,٥٣٩**	٢٥	٠,٦٧٢**	٣٤	٠,٦٩٥**
٧	٠,٤٧٤**	١٧	٠,٧١٣**	٢٦	٠,٦٧٠**	٣٥	٠,٧٢٤**

تابع/ جدول رقم (١٠)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للإستراتيجية

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
٨	٠,٤٩٢	١٨	٠,٦٥٩	٢٧	٠,٦٦٤	٣٦	٠,٦٨٣
٩	٠,٥٤٢	١٩	٠,٦٦٨	٢٨	٠,٥٣٩	٣٧	٠,٧٥٢
١٠	٠,٥٣٦						

❖ دال عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستراتيجية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومحصورة بين (٠,٤٠٣, ٠,٧٥٢).

ب - معاملات الارتباط البينية للاستراتيجيات مع بعضها أو بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (١١)

معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات وبعضها والدرجة الكلية

الاستراتيجيات	تجنب الجهد	الصورة الاجتماعية	الضبط الخارجي للقلق	الدافعية الذاتية	الضبط الداخلي للقلق
تجنب الجهد					
الصورة الاجتماعية	٠,٦٦٠				
الضبط الخارجي للقلق	٠,٦٢٠	٠,٦٤٥			
الدافعية الذاتية	٠,٦٣١	٠,٦٣٤	٠,٦٣٤		
الضبط الداخلي للقلق	٠,٦٤٧	٠,٦٤٤	٠,٦٢٢	٠,٦٣٢	
الدرجة الكلية	٠,٦٩٥	٠,٨٤٧	٠,٦٧٩	٠,٨٥٨	٠,٨٧٧

❖ دال عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جميع معاملات الارتباط البينية للاستراتيجيات الوجدانية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومحصورة بين (٠,٦٢٠ - ٠,٦٤٧).
- جميع معاملات ارتباط الاستراتيجيات الوجدانية بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومحصورة بين (٠,٦٩٥ - ٠,٨٧٧).

ج - معامل ألفا كرونباخ:

جدول رقم (١٢)

قيم معامل ألفا كرونباخ لكل استراتيجية على حدة والمقياس ككل

ألفا كرونباخ	الاستراتيجيات
٠,٦٤٥	تجنب بذل الجهد
٠,٧٤٣	الصورة الاجتماعية
٠,٦١٦	الضبط الخارجي للقلق
٠,٧٩٠	الدافعية الذاتية
٠,٨٧١	الضبط الداخلي للقلق
٠,٩١٦	المقياس

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ مرتفعة ومحصورة بين (٠,٦١٦ - ٠,٩١٦). ومن الإجراءات السابقة يتضح تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ومن المؤشرات السابقة سواء المرتبطة بالتحليل العاملي، أو الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً للنوع والمعدل التراكمي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ أطمئن الباحث إلى صدق وثبات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلاب الجامعة.

ومما سبق يوصى الباحث بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى الطلبة عند التدريس، ووضع برامج تدريبية

لتحسين هذه الاستراتيجيات وحث الطلبة على استخدامها في المواقف المختلفة،
ويقترح إجراء البحوث والدراسات التالية في البيئة العربية:

- الاستراتيجيات الوجدانية وعلاقتها باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- فعالية برنامج تدريبي لتحسين الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم.
- الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً للنوع والتخصص والمعدل التراكمي.
- البناء العاملي للاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى عينات مختلفة.

Constructive Validity of Affective Strategies in the Learning Process Scale of University students

Prof. El Sayed M. Abu Hashem

Faculty of Education - King Saud University
K. S. A

Abstract

This study aims to identify the Construct Validity of the Affective Strategies in the Learning Process Scale, (Villardón-Gallego & Yaniz, 2014). The sample consisted of 250 male and female graduate students in the Faculty of Education in King Saud University. Some Statistical methods were used: Exploratory Factor Analysis - Confirmatory Factor Analysis - Pearson correlation coefficient - Cronbachs Alpha - T-test- One-way ANOVA. Results showed acceptable indicators of construct validity of the scale that can be summarized in:

- Saturation of the scale items to five factors: avoidance of effort, Social image, external control of anxiety, intrinsic motivation, and internal control of anxiety.

- Saturation of the five factors on one latent factor is the Affective strategies

- Significant differences were found among males and females students in all strategies Except the strategy of avoiding effort came in the direction of students.

- Significant differences impact of Grade Point Average GPA on Affective strategies in Learning Processes.

- A high degree of internal consistency of scale was achieved using (correlation coefficients and Cronbachs Alpha Coefficient).

Results indicate the validity of the scale for using in the Arab environment, the researcher recommended further research on the scale using different samples and comparing Affective strategies through educational stages and various specialties.

Keywords: Constructive Validity, Affective Strategies, Undergraduate Students.

المراجع

- ١ - أبو هاشم، السيد (٢٠٠٤). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. الرياض، مكتبة الرشد.
- ٢ - تيفزة، أمحمد بوزيان (٢٠٠٩). نظرية الصدق الحديثة ومتضمناتها التطويرية لواقع القياس. ندوة علم النفس "علم النفس والتنمية الفردية والمجتمعية"، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- ٣ - حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL8.8. القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٤ - رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠١١). تنشيط الجانب الوجداني في تعليم اللغة العربية، وتأثيره على التحصيل ودافع التعلم لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، (١١٤)، ٧٧-١٢٣.
- ٥ - منتصر، مسعودة ولعيس، إسماعيل (٢٠١٢). استعمال الاستراتيجيات الوجدانية وعلاقتها بالتعلم المدرسي لدى تلاميذ المستوى الثانوي في ضوء بعض المتغيرات. دراسات في علم الارطوفونيا وعلم النفس العصبي. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر، (٢)، ٧-٢٨.
- 6 - De la Fuente, J.; Martinez-Vicente, J. M.; Salmeron, J.L.; Vera, M.M. & Cardelle-Elawar, M. (2016). Action-Emotion Style, Learning Approach and Coping Strategies in Undergraduate University Students. *Annals of Psychology*, 32(2), 457-465.
- 7 - Doranter, M., Roderiguez, J. Alvarez, J., and Moreno, A. (2013). Psychometric Validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire with Mexican University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- 8 - Gallego, A., Taniz, C. (2014). Psychometric Characteristics of the

- EEAA (Scale of Affective Strategies in the Learning Process). **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 12(3), 693-716.
- 9 - Garay, U, Etxebarria, A., (2012). Combining affective strategies and the internet for learning second languages. **Tejuelo**, 15, 17-37.
 - 10 - Hervas, G., Vazquez, C., (2006). Affective regulation: models, research and implications for mental and physical health. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 59(1-2), 9-36.
 - 11 - Hurd, S. & Xiao, J., (2010). Anxiety and Affective Control Among Distance Language Learners in China and the UK. **RELC Journal**, 41(2), 183-200. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688210373640>.
 - 12 - Kiener, M. & Weaver, C. (2011). Examining How Cognitive and Affective Learning Strategies Change as Students Complete Coursework. **Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal**, 5(1), 1-13.
 - 13 - Liu, H., (2013). Effects of Foreign Language Anxiety and Perceived Competence on Learning Strategy Use. **International Journal of English Linguistics**, 3(3), 76-87.
 - 14 - Lopez, B.; Peleato, I.; Almerich, A.; Iranzo, A.; Beut, J.; Garces, A. & Olmaedo, M. (2015). Affective Strategies, Learning Strategies and Learning Approaches in University Students. Conference: ECER 2015, Education and Transition, **European Educational Research Association**, 1-4.
 - 15 - Oxford, R. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
 - 16 - Saeidi, M. Jabbarpour, N. (2011). EFL Teachers Socio-Affective Strategy use in relation to students' academic achievement. **International Journal of Academic Research**, 3(3), 476-750.
 - 17 - Suaez, J., Fernandez, A., (2005). Scale Assessing Students Motivational Strategies. **Annals of Psychology**, 21(1), 116-128.
 - 18 - Suaez, J., Fernandez, A., (2011). A model of how motivational strategies related to the expectative component affect cognitive and mate cognitive strategies. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 9(2), 641-658.
 - 19 - Vermunt, J., (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of

- learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. **Higher Education**, 31, 25-50.
- 20 - Villardon-Gallego, L., & Yaniz, C. (2014). Psychometric Characteristics of the EEAA (Scale of Affective Strategies in the Learning Process). **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 12(3), 693-715.
- 21 - Yayla, A., Kozikoglu, I., & Nigar Celik, S. (2016). A Comparative Study of Language Learning Strategies Used by Monolingual and Bilingual Learners. **European Scientific Journal**, 12(26), 1-20.