مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية

ISSN: 2617-5908

القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بتوجّهات هدف الإنجاز في مبحث الحديث النبوي الشريف لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأميرة نورة(*)

إعداد

د/ نورة بنت عبدالله بن متعب الشهري
أستاذ الحديث وعلومه المشارك
بقسم الدراسات الإسلامية كلية الآداب
بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
السعودية

*)- تاريخ تسليم البحث ٢٠٢٠/٤/١٥م تاريخ قبوله للنشر ٢٠٢٠/٥/١٣م.

ملخّص الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية لاستقصاء القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بتوجّه هدف الإنجاز لدى عيّنة من طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأميرة نورة في المملكة العربية السعودية. وتم تطبيق مقاييس الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية وتوجّه هدف الإنجاز على عيّنة مكوّنة من ١٨٠ طالبة. أظهرت المتوسطات الحسابية أن الطالبات يحملن مزيجاً من التوجّهات الأدائية والإتقانية بدرجة موافقة كبيرة، وتوجّهاً تجنبيّاً بدرجة موافقة متوسطة. وأظهرت معاملات ارتباط بيرسون وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية وكلٍ من التوجّه الأدائي والإتقاني، في حين ارتبط الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بعلاقة سلبية دالّة بالتوجّه التجنّبي. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار قدرة تنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بكلٍ من التوجّه الأدائي والتجنّبي والإتقاني.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، الذكاء الانفعالي، التوجّه الأدائي، التوجّه التجنّبي، التوجّه الإتقاني.

Emotional Intelligence and General Self-Efficacy as Predictors of Achievement Goal Orientation for Islamic Studies Students in Al-Hadith Alsharif at Princess Nora University in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The present study was conducted to investigate the contribution of emotional intelligence and general self-efficacy to achievement goal orientation in a sample of Islamic Studies students at Princess Noura University in the Kingdom of Saudi Arabia. Emotional intelligence, self-efficacy, and achievement goal orientation measures were applied to a sample of 180 students. The descriptive statistics (Means) revealed that female students held a large degree of performance and mastery orientations, and a moderately degree of avoidance orientation. Pearson correlation coefficients showed that emotional intelligence and self-efficacy were positively related to performance orientation and mastery orientation, while emotional intelligence and self-efficacy were negatively related to avoidance orientation. Regression analysis revealed that emotional intelligence and self-efficacy were predictors of performance, mastery, and avoidance orientations.

Keywords: Self-efficacy, emotional intelligence, performance orientation, avoidance orientation, mastery orientation.

المقدمة Introduction

تُعد السنة النبوية المطهّرة بأنها ما ورد عن رسول الله صلّ الله عليه وسلّم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة (الطحان، ٢٠٠٩)، والحديث النبوي الشريف هو الأصل الثاني للتشريع الإسلامي بعد كتاب الله عز وجل وتطبيقاً عملياً له، كما ويمثل التراث الحضاري والثقافي للأمة الإسلامية؛ إذ يصف الأحداث التي مرّ بها الرسول العظيم، ويعطي الفرصة للوصول إلى رؤية شاملة للتاريخ، ويقرر السلوك والمنهج للفرد والجماعة للفوز في الدارين (محجوب، ٢٠٠٦).

ولدراسة الحديث النبوي وعلومه أهمية عملية؛ فهو وسيلة لمعرفة وفهم كتاب الله عز وجل، وعليه مدار معظم الأحكام الفقهية، وفي طبيعته الانسجام والشمولية ومعالجة مشاكل الأمة في كل زمان ومكان. ولذلك، تهتم المملكة العربية السعودية بالسنة النبوية الشريفة في مناهج التربية الإسلامية لجميع المراحل الدراسية والجامعية، فقد انتشرت أقسام الحديث في غالبية كليات الشريعة والدراسات الإسلامية، إذ تستند مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية إلى مبادئ الإسلام وقيمه؛ بهدف ضبط وتوجيه وتنمية الشخصية الإسلامية تنمية شاملة متوازنة من النواحي العقلية والوجدانية والنفسية من أجل تحقيق الاستخلاف في الأرض (المقوصي، ٢٠١٧). وفي ضوء الثورة الرقمية والانفجار المعرفي والعولمة، أصبح لزاماً على القائمين على العملية التعليمية التعلّمية، إعادة صياغة مناهج الحديث وعلومه، وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المستندة على تفعيل دور الطالب في تعليم وتعلّم الحديث وعلومه، وإثارة دافعيته للتعلّم، والتأكيد على التوجّه الإتقاني للإنجاز. كما على الباحث في علم الحديث أو دارسة امتلاك القدرات العقلية والوجدانية كالذكاء والفهم والاستبصار، والاستعداد، والفاعلية الذاتية، والدافعية.

لذلك، ينبغي تعزيز دافعية الطلبة للإنجاز الأكاديمي الموجّه نحو الإتقان والتمكّن في مساق الحديث النبوي الشريف؛ ليكون الهدف من الإنجاز هو تنمية قدرة الطالب على فهم الأحاديث النبوية الشريفة وتمثّلها وتوظيفها في حياته ليحقق الفوز بالدنيا والآخرة، مما يُعمّق الفهم والإبداع ونقل أثر تعلّم الحديث إلى مواقف لاحقة، وليكون قادراً على الدفاع عن سنة الحبيب المصطفى صلوات الله وسلامه عليه من حالات الطعن والتشويه، وأن لا يكون الهدف من الإنجاز في مبحث الحديث النبوي الشريف هو تسجيل درجة مرتفعة في مساق الحديث النبوي الشريف أو تجنب الفشل واجتياز المساق.

توسعت الأدبيات حول أهداف الانجاز وتوجهات أهداف الانجاز بشكل كبير (Huang, 2011; Kaplan & Flum, 2010; Linnenbrink-Garciet et al., 2012) ؛ فقد طور الباحثون في جميع أنحاء العالم نماذج نظرية جديدة حول أبعاد أهداف الإنجاز. (Elliot, 2005، وآثارها على بعض المتغيّرات كالتحصيل والنجاح الأكاديمي (Aisha, Zamri, & Abedalaziz, 2017; Hutagalung, Su Lee, & Abedalaziz, 2016; Gegenfurtner & Hagenauer, 2013; Dinger & Dickhäuser, 2013).

يعتمد النجاح الأكاديمي اعتمادًا كبيرًا على دافعية الإنجاز، وأظهرت بعض الأبحاث أهمية توجّه الهدف من الإنجاز في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للأطفال والمراهقين وطلاب الجامعات في البيئات التعليمية التقليدية (e.g., Mattern, 2005; Becker & Luthar, 2002; Taye & Monette, 2010; Eyermann, & Carpenter, 2013; Høigaard, Kovac, Øverby, & Haugen, 2015). فعلى سبيل المثال، وجدت ماتيرن (Mattern, 2005) أن تحصيل الطلاب مرتبط ارتباطاً إيجابيًا بالتوجّه الإتقاني (Mastery Goal). كما أظهر التوجّه الإتقاني ارتباطاً دالاً باستراتيجيات التعلّم العميقة (Deep Learning Strategies)، في حين أظهر التوجّه الأدائي ارتباطاً دالاً باستراتيجيات التعلّم السطحية (Surface Learning Strategies). بالإضافة إلى ذلك، يرتبط التوجّه الأدائي بشكل سلبي بالتغيير المفاهيمي، مما يشير إلى أن الطلاب ذوي التوجّه الأدائي هم أقل عرضة لإعادة هيكلة المخططات أو الأفكار لتضمين أفكار جديدة (Ranellucci et al., 2013).

كما ظهرت تطبيقات نظرية هدف الانجاز في مجموعة متنوعة من المجالات التعليمية بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، التعليم الابتدائي (Polychroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012)، والتعليم الثانوي (Abedalaziz, Hi Leng, Md Nor, & Orleans, 2017; Sparfeldt, Buch, Wirthwein, & Rost, 2007)، والتعليم العالي (Aisha et al., 2017; Bipp, Steinmayr, & Spinath, 2012)، وتدريب المعلمين (Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2013).

بحثت العديد من الدراسات العوامل المؤثرة على توجهات أهداف الانجاز كالمعتقدات المعرفية (Aisha et al., 2017; Hutagalung et al., 2016; Abedalaziz, Hi Leng, Md Nor, & Orleans, 2015)، ونظريات الذكاء الضمنية (Martin, Bostwick, Collie, & arbetsky, 2017; Hutagalung et al., 2016)، والفاعلية الذاتية (Ozkal, Demirtas, Sucuoglu, & Guzeller, 2014; Özkal, 2013; Al-Harthy, 2013)، والعاطفة (Diets, 2014). كما أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط توجّه الهدف من الإنجاز إيجابيًا دالاً بالفاعلية الذاتية العامة (General self-efficacy) (Al-Harthy, Was, & Isaacson, 2010; Özkal, 2013; Ozkal et al., 2014).

وأشارت القليل من الدراسات إلى ارتباط توجّه الهدف من الانجاز ايجابياً ودالاً بالعاطفة (Diets, 2014) . وعلى وجه التحديد، ترتبط توجهات الأهداف المتعلقة بتحسين الذات والنمو (التوجّه الإتقاني) ارتباطًا وثيقًا بالأداء الاجتماعي العاطفي التكيفي، والتكيف العام الإيجابي، في حين ترتبط توجهات الأهداف المتعلقة بإظهار مستويات أعلى من الكفاءة مقارنةً بالآخرين بشكل كبير (التوجّه الأدائي) بالضعف الاجتماعي العاطفي، والضعف العام في القدرة على التعديل والتكيف (Daniels et al., 2008).

وتُعد العلاقة بين العاطفة والدافعية أحد مجالات الاهتمام في مجال التحصيل الدراسي، حيث تم إجراء بعض المراجعات الأدبية حول هذا الموضوع. فعلى سبيل المثال، أشار لينينبرينك وبنتريش (Linnenbrink & Pintrich, 2002) إلى وجود علاقة بين الدافعية والعاطفة والتحصيل. كما أشار بيكرن وزملاؤه (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009) إلى أن لأهداف الإنجاز قدرة تنبؤية بالإنجاز الأكاديمي. كما وجد باحثون آخرون أن الدافع والعاطفة لهما علاقة إيجابية بشكل فردي بالتحصيل الدراسي، ولهما تأثير تفاعلي على التحصيل الدراسي أيضًا. كما ويمكن للمشاعر التي يمتلكها الطالب في البيئة الصفية أن تُعظّم من أثر الدافعية على التحصيل الدراسي. وبمعنى آخر، قد يتغير تأثير الدافع على التحصيل الدراسي وفقاً لمشاعر الطلبة (Chien & Cherng, 2013; Sakiz, 2012; Villavicencio & Bernardo, 2013).

من خلال استعراض الأدب التربوي ذي الصلة، وبحدود علم الباحثة، لا توجد دراسات تناولت القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي (الانفعالي) بتوجهات أهداف الإنجاز، وعليه تأتي هذه الدراسة لردم الفجوة في أدب الموضوع. ونظراً لأهمية توجهات أهداف الإنجاز على التحصيل الأكاديمي، حاولت الدراسة تحديد العوامل المرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز كالذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence)، والفاعلية الذاتية العامة (General self-efficacy).

الإطار النظري Theoretical Framework

نشأت نظرية هدف الانجاز (Achievement goal theory) كإطار نظري لدراسة الدافعية والكفاءة في التحصيل الأكاديمي (Phan, 2009; Harackiewicz & Linnenbrink, 2005; Pintrich, Conley, & Kempler, 2003; Elliot & Thrash, 2001). وتفترض نظرية هدف الإنجاز أن للطلبة أهدافاً مختلفة أو أسباباً مختلفة للانخراط أو عدم الانخراط في أنشطة التعلم؛ ولدى الطلاب أيضًا معايير مختلفة لتقييم نتائج أنشطة التعلم (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011).

اقترح إليوت وشيرش (Elliot & Church, 1997) نظرية ثلاثية الأبعاد لتوجّه هدف الانجاز (Achievement Goal Orientation)، هي: التوجّه الإتقاني (Mastery goal orientation)، والتوجّه الأدائي (Performance goal orientation)، والتوجّه التجنّبي (Performance avoidance goal orientation). إذ يُركّز الطلبة ذوو التوجّه الإتقاني على تطوير الكفاءة من خلال التركيز على التعلم، وتعميق الفهم، والتحسين، ويرون أن الجهد هو العامل الرئيسي الذي يحدد نجاحهم وكفاءتهم وتعلمهم وفقاً لمعايير الإنجاز المحددة ذاتيا. ويُركز الطلاب ذوو التوجّه الأدائي على إظهار الكفاءة بالنسبة للآخرين من خلال محاولة التفوق على نظرائهم الآخرين، ويحكمون على كفاءتهم وشعورهم بتقدير الذات من خلال الأداء الأفضل من الآخرين وفقاً لمعايير خارجية (Linnenbrink & Pintrich, 2001). وعلى العكس من ذلك، يُركز الطلاب ذوو التوجّه التجنّبي على تجنب النتائج السلبية كعدم إكمال المهمة بالكامل؛ بمعنى الرغبة في تجنب إظهار الأداء الضعيف بالنسبة للآخرين (Elliot, 2005) .

وتُعد الفاعلية الذاتية إحدى محددات التعلم المهمة؛ إذ تعبر عن مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فحسب، بل تتجاوزه إلى مسألة الحكم على ما يستطيع إنجازه، فهي نتاج للقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد، تشعره بقدرته على التحكُّم في البيئة. وتستند نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام الصادرة من الفرد، التي تظهر قدرته على تحقيق سلوكيات معينة أو القيام بها، فهي ليست مجرد مشاعر وأحاسيس، بل هي قدرة الفرد على التقويم الذاتي لكل ما يستطيع القيام به، وللجهد الذي سيبذله، والمرونة والتحدي في التعامل مع المواقف ومقاومة الفشل (Bandura, 1995).

أشار باندورا (Bandura, ١٩٩٥) إلى أن معتقدات الفاعلية الذاتية لها أربعة مصادر رئيسية تتمثّل بالخبرات المباشرة، والخبرات غير المباشرة التي توفرها البيئة الاجتماعية أو النماذج، والاقناع اللفظي، والمواقف البدنية والعاطفية للأفراد. ويعتقد باندورا بأن الخبرات المباشرة هي الأكثر تأثيراً في الفاعلية الذاتية. وفي حين أن الفرد يمكن أن يطور إيمانًا قويًا بالفاعلية الذاتية مع النجاح نتيجة لتجاربه الخاصة، إلا أنه في المقابل، قد تؤثر إخفاقاته سلبًا على هذه المعتقدات. كما تؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية المتعلقة بالآثار المترتبة عن الخبرات السابقة على حالة النجاح أو الفشل في المستقبل، وبالتالي تؤثر على الدوافع الأكاديمية. كما أن الطلبة ذوي المستويات العليا من الفاعلية الذاتية لديهم القدرة والاستعداد للانغماس في الأنشطة التعليمية التعلمية مقارنة بنظرائهم ذوي المستويات الدنيا من الفاعلية الذاتية، وذلك لأنهم يبذلون المزيد من الجهد نحو الأنشطة، ويمكنهم تطوير استراتيجيات أكثر فاعلية لمواجهة الصعوبات التي يواجهونها (Eggen ve Kauchak, 1997). وأشار برهم وطلافحة (٢٠١٩) من خلال مراجعتهم لأدب الموضوع إلى أربعة مصادر للفاعلية الذاتية، هي: الخبرات الإتقانية، والإقناع اللفظي، والخبرات الابدالية، والحالة الانفعالية والفسيولوجية.

تستند الدراسة الحالية في معالجتها للذكاء العاطفي أو الانفعالي (Emotional Intelligence) إلى نموذج ماير وآخرون (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002)، ووفقا لهذا النموذج، فإن هناك عدداً من المشاعر الأساسية تعتبر عالمية، إذ يقترحون أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على معالجة المعلومات ذات الطبيعة العاطفية، وفي قدرتهم على ربط المعالجة العاطفية بإدراك أوسع، كما يفترضون أن هذه القدرة تظهر بوضوح في بعض السلوكيات التكيفية. كما أن الذكاء العاطفي يتكون من مجالين: التجريبية (القدرة على إدراك المعلومات العاطفية والاستجابة لها والتعامل معها دون فهمها بالضرورة) والاستراتيجية (القدرة على فهم العواطف وإدارتها دون إدراك المشاعر جيدًا أو اختبارها بشكل كامل)، كما يتم تقسيم كل من المجالين إلى فرعين يتراوحان من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيدًا التي تدمج العاطفة والإدراك. ويتمثّل الفرع الأول بالإدراك العاطفي، إذ يُعرّف بأنه القدرة على الوعي الذاتي فيما يتعلق بالعواطف والتعبير عن المشاعر والاحتياجات العاطفية بدقة للآخرين، ويشمل الادراك العاطفي أيضًا القدرة على التمييز بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة للمشاعر. ويتمثّل الفرع الثاني

بالاستيعاب العاطفي، والذي هو القدرة على التمييز بين المشاعر المختلفة التي يشعر بها المرء، وتحديد تلك التي تؤثر في عمليات التفكير. ويتمثّل الفرع الثالث بالفهم العاطفي، وهو القدرة على فهم المشاعر المعقدة (مثل الشعور بعاطفتين في وقت واحد)، والقدرة على التعرف على التحولات من واحدة إلى أخرى. ويتمثّل الفرع الرابع بالإدارة العاطفية، وهو القدرة على التواصل أو الانقطاع عن المشاعر، وهذا يتوقف على فائدته في موقف معين.

طوّر جولمان (Goleman, 1997) إطارًا من خمسة عناصر تحدد الذكاء العاطفي يشتمل على الوعي الذاتي (Self-Awareness)، التنظيم الذاتي (Self-Regulation)، والدافعية (Motivation)، والعطف (Empathy)، ومهارات اجتماعية (Social Skills). ويشير جولمان (Goleman, 1997) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي، هم بالعادة لديهم درجة عالية من الدافعية، وهم على استعداد لتأجيل نتائج فورية لتحقيق النجاح على المدى الطويل، كما إنهم مثمرون للغاية ويحبون التحدي وفعالون للغاية في كل ما يفعلون. فالأفراد الذين لديهم ذكاء عاطفي مرتفع، هم منفتحون على النقد، ويعرفون كيف يعبرون عن مشاعرهم بطرق مختلفة وفاعلة، ويمكنهم تبادل ومناقشة مشاعرهم، ويقدّرون الجمال، وذوي أخلاق وقيم، ويمتلكون القدرة على القيادة، وقادرون على بناء العلاقات الاجتماعية، ولديهم مستوى متقدم من المعرفة المتعلقة بحل المشكلات والقضايا الروحية. ويشير الذكاء العاطفي إلى ثلاث قدرات عقلية أساسية، وهي القدرة على إدراك المشاعر والتعرف عليها بدقة، والقدرة على فهم العواطف والعقل، والقدرة على تنظيم العواطف بفاعلية (Ciarrochi, Forgas, &Mayer, 2001).
وخلاصة القول، فإن الذكاء العاطفي هو بنية مركّبة من العوامل التالية: الإدراك العاطفي، والاستفادة من العواطف، وإدارة العواطف المتعلقة بالذات وإدارة عواطف الآخرين، وذلك للتكيف مع البيئة أو تحقيق هدف الفرد وخلق التوازن.

مشكلة الدراسة Problem statement

وفقاً لخبرة الباحثة في تدريس السنة النبوية والحديث الشريف لطالبات الجامعة، فإن العديد من الطالبات يحملن أهدافاً أدائية لتسجيل أعلى الدرجات وتجنّب الفشل وإعادة تسجيل المساق، كما لمست دافعية منخفضة لدى الطالبات في انجاز التعيينات الفردية والجماعية. وعليه، ارتأت الباحثة تقصّي توجّهات الهدف من الانجاز لديهن، والعوامل المؤثرة على هذه التوجهات كالذكاء الانفعالي، والفاعلية الذاتية العامة.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، وبحدود علم الباحثة، لا توجد دراسات على المستوى المحلي والعالمي تقصّت القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بتوجّه هدف الإنجاز. وبناءً عليه، تأتي هذه الدراسة لتقصّي القدرة التنبؤية لمعتقدات الذكاء العاطفي والفاعلية الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة بتوجه أهداف الإنجاز، باعتبارها متغيرات ذات أهمية بالغة في تشكيل شخصية طالبات الجامعة. وبالتحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى الفاعلية الذاتية العامة لدى الطالبات؟
٢- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطالبات؟

٣- ما أنماط توجّه هدف الإنجاز لدى الطالبات؟
٤- ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة بتوجّه هدف الإنجاز؟

الغرض من الدراسة The purpose of the study

أجريت الدراسة الحالية لاستقصاء مستويات الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة وأنماط توجّهات الهدف من الإنجاز، والتحقق من القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة بتوجّه الهدف من الإنجاز لدى طالبات الدراسات الإسلامية.

فرضية الدراسة: أُجريت الدراسة لاختبار الفرضية التالية: "للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة قدرة تنبؤية بتوجّه هدف الإنجاز".

أهمية الدراسة Significance of the study

تسهم نتائج الدراسة الحالة في توفير البيانات اللازمة لأصحاب القرار والقائمين على العملية التربوية لبناء خطط وبرامج واستراتيجيات لتحسين أو تعديل معتقدات الطلبة حول فاعليتهم الذاتية وذكائهم الانفعالي وتوجّهاتهم حول الهدف من الإنجاز. كما وتتجلى أهمية الدراسة في ما تمثله نتائجها وأدواتها من إضافة إلى الأدب التربوي عربياً ومحلياً، خاصة في ضوء عدم وجود دراسات على المستويين المحلي والأجنبي تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية العامة والذكاء الانفعالي وتوجّه هدف الإنجاز في مبحث الحديث الشريف لدى طالبات الجامعة. وأظهرت عملية تحليل الأدب ذي الصلة بدافعية الإنجاز، عدم توافر مقاييس لقياس توجهات أهداف الإنجاز في مبحث الحديث النبوي الشريف. وعليه تأتي هذه الدراسة لردم الفجوة؛ وذلك بتطوير مقياس توجّه هدف الإنجاز في الحديث النبوي الشريف، مما يمثل إضافة للمكتبة العربية، وتكييف مقياسي الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة للبيئة السعودية والعربية.

حدود الدراسة Research limitations

اقتصر مجتمع الدراسة على طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأميرة نورة خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، كما اقتصرت أيضاً على متغيّرات الفاعلية الذاتية، والذكاء الانفعالي، وتوجّه هدف الإنجاز.

مصطلحات الدراسة Terminology of study

١- الفاعلية الذاتية العامة: يمكن تعريف الفاعلية الذاتية بأنها أحكام شخصية حول مدى تصرف الفرد في التعامل مع المواقف المحتملة (Bandura, 1982). ويقاس بالدرجة الكلية للطالبة عل مقياس الفاعلية الذاتية العامة (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

٢- الذكاء الانفعالي: يُعرَّف الذكاء العاطفي أو الانفعالي بأنه: "مجموعة فرعية من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، والتمييز بينهم، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله" (Salovey & Mayer, 1990, p. 189)، ويقاس الذكاء الانفعالي بالدرجة الكلية للطالبة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده.

٣- توجّه هدف الإنجاز: يُعرّف توجّه هدف الإنجاز على أنه "مجموعة معتقدات الأفراد التي تعكس الأسباب التي تجعلهم يتعاملون مع المهام الأكاديمية والتعلم ويشاركون فيها"، ويقاس بالدرجة الكلية للطالبة للعوامل الثلاثة لمقياس توجّه هدف الإنجاز.

الطريقة والإجراءات Methodology

يتضمّن هذا القسم عرضاً لمجتمع الدراسة وعيّنتها، تصميم البحث، أدوات الدراسة وإجراءات تطويرها، والتحليل الإحصائي للبيانات.

مجتمع الدراسة Population of the study

تألف مجتمع الدراسة من طالبات البكالوريوس في جامعة الأميرة نورة في المملكة العربية السعودية/قسم الدراسات الإسلامية، والبالغ عددهن (٩٣٥) طالبة خلال العام الدراسي الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

عينة الدراسة Sample of the study

اختيرت عينة طبقية (Stratified Sample) مكوّنة من (١٨٠) طالبة باستخدام جدول الأرقام العشوائية (الطريقة العشوائية البسيطة)، موزّعين حسب المستوى الأكاديمي. والجدول (١) يبيّن توزيع عينة الدراسة، وفقاً للمستوى الأكاديمي.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفقاً للمستوى الأكاديمي.

المستوى/السنة	العدد	النسبة المئوية
الأولى	٦٦	٣٧
الثانية	٣٥	١٩
الثالثة	٣٢	١٨
الرابعة	٤٧	٢٦
الكلي	١٨٠	

تصميم البحث Research Design

استخدم المنهج الكمي المسحي، وهي طريقة يمكن استخدامها لتقييم العلاقات المتبادلة بين المتغيرات داخل مجتمع ما، وهي مناسبة بشكل مثالي للأغراض الوصفية والتنبؤية. ويشتمل التصميم على متغيّرين متنبئين، هما: الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة، ومتغيّراً متنبئا به هو توجّه هدف الإنجاز.

الأساليب والمعالجات الإحصائية Statistical Procedures

من أجل معالجة البيانات والوصول للنتائج، تم استخدام برنامج (SPSS) وبرنامج (AMOS-22)، حيث تم تنظيف البيانات من الأخطاء والقيم المفقودة، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات. وللتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وتقدير الوقت اللازم للإجابة على فقرات الأداة، طُبّقت الأداة على عيّنة استطلاعية مكوّنة من ١٥٠ طالبة من طالبات الدراسات الإسلامية، ومن خارج عيّنتها. وقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي والتجانس الداخلي (معامل ألفا كرونباخ) للتحقق من صدق وثبات الأداة. كما قُدّر الوقت اللازم للإجابة على فقرات الأداة بنصف ساعة.

ولتحديد البناء العاملي لأداة الدراسة، استخدم التحليل العاملي التوكيدي (CFA). وللتحقق من جودة المطابقة لنموذج القياس، استخدمت معايير متعددة بما في ذلك نسبة مربع كاي (chi-square) إلى درجات الحرية (χ2 / df)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المعدّل (Adjusted- Goodness-of-Fit-Index:AGFI)، وجذر متوسط مربعات الخطأ في التقدير (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) ، ومؤشر المطابقة المقارن (Comparative of Fit-Index: CFI). وحددت علامة القطع المقبولة لإحصائيات المطابقة (χ2 / df)، و (GFI)، و **(**AGFI)، **و** (RMSEA)، و (CFI)، ثلاثة أو أقل، أكبر من 90.، أكبر من 90. ، من 06.إلى 08.، و أكبر من 90.، على الترتيب (Hair, Sarstedt, Ringle & Mena, 2012).

أداة الدراسة Research Measure

تكوَّنت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء، هي: الفاعلية الذاتية، والذكاء الانفعالي، وتوجّه هدف الإنجاز.

أولاً: مقياس الفاعلية الذاتية العامة General Self-efficacy Scale (GSE)

أستخدم مقياس الفاعلية الذاتية العامة والمكوّن من ١٠ فقرات من نوع ليكرت الخماسي من (١) أبداً إلى (٥) دائماً (Schwarzer & Jerusalem, 1995). وتم احتساب الدرجة الكلية من خلال إيجاد مجموع الدرجات على فقرات المقياس، وتتراوح الدرجة الكلية من١٠ إلى ٥٠ والدرجة المرتفعة تؤشّر إلى مستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية العامة (ملحق أ).

كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل لمقياس الفاعلية الذاتية، حيث كانت قيم تشبعات الفقرات أعلى من علامة القطع (.50) (Field, 2011). وكانت قيم احصائيات المطابقة: (*χ2 / df*)، (GFI), **(***RMSEA*)، (*AGFI***)**، (*CFI*)، 2.54، 91.، 92.، 92.، 06.،على الترتيب، وجميعها أعلى من علامة القطع لكل إحصائية. كما تم التحقق من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي (.84). وقد تكوّنت الصورة النهائية للمقياس من ١٠ فقرات.

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence Scale

تم تكييف مقياس شوت وآخرون(Schutte, Pintrich, & Young, 1993) لقياس الذكاء العاطفي (EI)، والمكوّن من 29 فقرة موزّعة على أربعة عوامل فرعية: الإدراك العاطفي (Emotion Perception: EP)، والاستفادة من العواطف (Utilizing Emotions: UE)، وإدارة العواطف المتعلقة بالذات (Managing Self- Relevant Emotions: MS)، وإدارة عواطف الآخرين (Managing Others' Emotions: MA). وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس من ١ (أبداً) إلى ٥ (دائماً). ويتم حساب الدرجة لكل عامل، ثم جمعها معًا لإعطاء الدرجة الكلية للذكاء العاطفي للمشاركة (ملحق أ).

كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود أربعة عوامل تُفسّر الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي، حيث كانت قيم تشبعات الفقرات أعلى من علامة القطع (.50). وكانت قيم احصائيات المطابقة: ((*RMSEA*), (GFI)، (*AGFI*)، (*CFI*)، (*χ2/ df*))، 2.54، 91.، 92.، 92.، 03.،على الترتيب، وجميعها أعلى من علامة القطع لكل إحصائية. كما تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للعوامل الأربعة من 799. إلى 84.، و85. للمقياس الكلي، وهذا يشير إلى أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصلاحية لقياس الذكاء الانفعالي. وقد تكوّنت الصورة النهائية للمقياس من ٢٩ فقرة.

ثالثاً: مقياس توجّه هدف الإنجاز (Achievement Goal Orientation

استناداً إلى نموذج إليوت وشيرش (Elliot & Church, 1997)، تم تطوير مقياس توجه هدف الإنجاز، وذلك لقياس توجهات عينة الدراسة نحو الهدف من الإنجاز في مساق الحديث النبوي الشريف. ويشتمل المقياس على ١٦ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: التوجه الأدائي (Performance orientation)، والتوجّه التجنبي (Avoidance orientation)، والتوجّه الإتقاني (Mastery orientation). وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس من ١ (أبداً) إلى ٥ (دائماً). ويتم حساب الدرجة لكل عامل (ملحق أ).

كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود ثلاثة عوامل تُفسّر الأداء على مقياس توجّه هدف الإنجاز، حيث كانت قيم تشبعات الفقرات أعلى من علامة القطع. وكانت قيم احصائيات المطابقة:((*RMSEA*), (GFI) ، (*AGFI*)، (*CFI*)، (*χ2/ df*)) ،2.199، 93.، 92.، 94.، 04.،على الترتيب، وجميعها أعلى من علامة القطع لكل إحصائية. كما تم التحقق من ثبات مقياس توجّه هدف الإنجاز باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للعوامل الثلاثة من 887. إلى 912.، وهذا يشير إلى أن مقياس توجّه هدف الإنجاز يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصلاحية لقياس توجّه هدف الإنجاز. وقد تكوّنت الصورة النهائية للمقياس من ١٦ فقرة.

النتائج Results

هدفت الدراسة الحالية تقصي مستويات الفاعلية الذاتية، والذكاء الإنفعالي، وتوجّهات أهداف الإنجاز في مساق الحديث النبوي الشريف، والقدرة التنبؤية لكلٍ من الفاعلية الذاتية والذكاء الانفعالي بتوجّهات هدف الإنجاز. وقد نظّمت النتائج وفق منهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها كما يلي:

أولاً: **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "** ما مستوى الفاعلية الذاتية العامة لدى الطالبات؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة موافقة الطالبات على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية العامة. وقد تم تحديد درجة الموافقة باستخدام معيار التصحيح التالي: قليلة جدًا من ١ إلى 1.80، قليلة: من ١,٨١ إلى ٢,٦٠، متوسطة: من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠، كبيرة: من

٣,٤١ إلى ٤,٢٠، كبيرة جداً: من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠. ويبيّن الجدول (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة موافقة الطالبات على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية العامة.

جدول (٢): الاحصاءات الوصفية لفقرات مقياس الفاعلية الذاتية العامة.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	4.08	.73	كبيرة
٢	3.70	.77	كبيرة
٣	3.76	1.01	كبيرة
٤	3.69	.99	كبيرة
٥	3.44	.96	كبيرة
٦	4.34	.72	كبيرة
٧	3.84	.96	كبيرة
٨	3.66	.88	كبيرة
٩	3.92	.95	كبيرة
١٠	3.82	.93	كبيرة

وكما يظهر في جدول (٢)، تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات لفاعليتهن الذاتية من ٣,٤٤ إلى ٤,٠٨، حيث جاءت الفقرة رقم (١) ونصّها "يمكنني دائمًا حل المشكلات الصعبة إذا حاولت بجدّية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة ٤,٠٨ وانحراف معياري قدره.٧٣، وبدرجة موافقة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصّها "أعرف كيف أتعامل مع المواقف غير المتوقعة بدهاء" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره ٣,٤٤ وانحراف معياري قدره.96، وبدرجة موافقة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للفاعلية الذاتية ٣,٨٢ والانحراف المعياري للتقديرات 93.، وبدرجة موافقة كبيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطالبات؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة موافقة الطالبات على فقرات وأبعاد (عوامل) مقياس الذكاء الانفعالي. ويبيّن الجدول (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة موافقة الطالبات على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده.

جدول (٣): الاحصاءات الوصفية لفقرات وعوامل الذكاء الانفعالي.

العامل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
الإدراك العاطفي (Emotion Perception)	1	4.26	.79	كبيرة جداً
	2	4.18	.83	كبيرة
	3	4.22	.98	كبيرة جداً
	4	4.26	1.02	كبيرة جداً
	5	4.28	.80	كبيرة جداً
	6	4.15	.98	كبيرة
	7	4.23	.91	كبيرة جداً
	8	3.81	.95	كبيرة
	9	4.12	.84	كبيرة
	10	3.69	1.03	كبيرة
	الكلي	4.12	.89	كبيرة
الاستفادة من العواطف (Utilizing Emotions)	١١	3.94	1.01	كبيرة
	١٢	3.45	1.11	كبيرة
	١٣	4.00	.95	كبيرة
	١٤	3.81	.96	كبيرة
	١٥	4.10	.95	كبيرة
	١٦	4.02	1.10	كبيرة
	١٧	3.79	.98	كبيرة
	١٨	3.56	1.07	كبيرة
	١٩	3.93	1.03	كبيرة
	٢٠	3.74	1.03	كبيرة
	الكلي	3.83	.94	كبيرة
إدارة العواطف المتعلقة بالذات (Managing Self-Relevant Emotions)	٢١	3.79	.97	كبيرة
	٢٣	4.34	.82	كبيرة جد
	٢٢	3.79	1.14	كبيرة
	٢٥	٣.82	1.24	كبيرة
	٢٤	3.52	1.17	كبيرة
	٢٦	3.58	1.07	كبرة
	الكلي	3.81	.87	كبيرة
إدارة عواطف الآخرين (Managing Others' Emotions)	٢٩	٣.52	1.24	كبيرة
	٢٨	4.40	.85	كبيرة جداً
	٢٧	4.17	1.03	كبيرة
	الكلي	4.03	1.01	كبيرة
الكلي للمقياس		3.95	.99	كبيرة

وكما يظهر في جدول (٣)، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات العامل الإدراك العاطفي من ٣,٦٩ إلى ٤,٢٦، وبدرجة موافقة من كبيرة إلى كبيرة جداً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعامل الاستفادة من العواطف من ٣,٤٥ إلى ٤,١٠ وبدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعامل إدارة العواطف المتعلقة بالذات من ٣,٥٢ إلى ٤,٣٤ وبدرجة موافقة من كبيرة إلى كبيرة جداً، وتراوحت المتوسطات لعامل إدارة عواطف الآخرين من ٤,٠٣ إلى ٤,٤٠ وبدرجة موافقة من كبيرة إلى كبيرة جداً. كما كانت المتوسطات الحسابية لعوامل: الإدراك العاطفي،

والاستفادة من العواطف، وإدارة العواطف المتعلقة بالذات، وإدارة العواطف المتعلقة بالآخرين، ٤,١٢، ٣,٨٣، ٣,٨١، ٤,٠٣، على الترتيب. وعليه، فإن المتوسطات الحسابية لمقياس الذكاء الانفعالي على مستوى الفقرات والعوامل تشير إلى أن الطالبات يحملن تقديرات مرتفعة لذكائهن الانفعالي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "ما أنماط توجّه هدف الإنجاز لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة موافقة الطالبات على فقرات وأبعاد (عوامل) مقياس توجّه هدف الإنجاز. ويبيّن الجدول (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة موافقة الطالبات على فقرات وأبعاد (عوامل) مقياس توجّه هدف الإنجاز.

جدول (٤): الاحصاءات الوصفية لفقرات وعوامل مقياس توجّه هدف الإنجاز.

العامل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
التوجّه الأدائي	1	4.21	1.14	كبيرة جداً
	2	3.92	1.13	كبيرة
	3	4.15	1.07	كبيرة
	4	3.76	1.24	كبيرة
	5	3.71	1.21	كبيرة
التوجّه التجنّبي	6	2.66	.93	متوسطة
	7	2.55	1.40	قليلة
	8	2.89	1.51	متوسطة
	9	3.14	1.61	متوسطة
	10	2.41	1.47	قليلة
التوجّه الإتقاني	11	3.45	1.45	كبيرة
	12	4.39	.81	كبيرة جداً
	13	4.46	.82	كبيرة جداً
	14	4.29	.92	كبيرة جداً
	15	4.52	.83	كبيرة جداً
	16	4.64	.72	كبيرة جداً
التوجّه الأدائي الكلّي		3.95	.88	كبيرة
التوجه التجنبي الكلّي		2.73	1.06	متوسطة
التوجّه الإتقاني الكلّي		4.29	.64	كبيرة جداً

وكما يظهر في جدول (٤)، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات التوجّه الأدائي من ٣,٧١ إلى ٤,٢١، وبدرجة موافقة من كبيرة إلى كبيرة جداً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعامل التوجّه التجنّبي من ٢,٤١ إلى ٣,١٤، وبدرجة موافقة قليلة إلى متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعامل التوجّه الإتقاني من ٣,٤٥ إلى ٤,٦٤، وبدرجة موافقة من كبيرة إلى كبيرة جداً. كما كان المتوسط الحسابي الكلي لعامل التوجّه الأدائي ٣,٧٥، وبدرجة موافقة كبيرة، والمتوسط الحسابي الكلي لعامل التوجّه التجنّبي ٢,٧٣، وبدرجة موافقة متوسطة، والمتوسط الحسابي الكلي لعامل التوجّه الإتقاني ٤,٢٩، وبدرجة موافقة كبيرة جداً.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للذكاء الإنفعالي، والفاعلية الذاتية العامة بتوجّه هدف الإنجاز ؟"

استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين متغيّرات الفاعلية الذاتية والذكاء الانفعالي وتوجّه هدف الإنجاز. وتم استخدام تصنيف ديفيس (Davis, 1971) لتحديد قوّة الارتباط، على النحو التالي: (يكاد لا يُذكر = من 00. إلى 09.؛ منخفضة = من 10. إلى 29.؛ متوسطة = من 30. إلى 49.؛ كبيرة = من 50. إلى 69.؛ كبيرة جدا = من 70. إلى 1.00). ويبين الجدول (٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيّرات الدراسة.

جدول (٥): ملخّص لمعاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية وتوجّه هدف الإنجاز

المتغير	١	٢	٣	٤	٥
١. التوجّه الأدائي	1				
٢. التوجّه التجنّبي	.482**	1			
٣. التوجّه الإتقاني	.316**	-.222*	1		
٤. الذكاء الانفعالي	.405**	-.658**	.574**	1	
٥. الفاعلية الذاتية العامة	.493**	-.445**	.550**	.472**	1

وكما يظهر في جدول (٥)، يرتبط الذكاء الانفعالي إيجابيا، وبدرجة متوسطة، وذات دلالة احصائية، بالتوجّه الأدائي (*r*= .405; *p*< .01)، ويرتبط الذكاء الانفعالي سلبياً، وبدرجة كبيرة، وذات دلالة إحصائية، بالتوجّه التجنّبي (*r*=-.658; *p*<.01)، ويرتبط الذكاء الانفعالي إيجابيا، وبدرجة كبيرة، وذات دلالة إحصائية، بالتوجّه الإتقاني(*r*= .574; *p*< .01). وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية متوسطة، وذات دلالة احصائية، بين الفاعلية الذاتية العامة والتوجّه الأدائي (*r*= .493; *p*< .01)، وترتبط الفاعلية الذاتية العامة سلبياً، وبدرجة متوسطة، وذات دلالة إحصائية، بالتوجّه التجنّبي (*r*=-.445; *p*< .01)، وترتبط الفاعلية الذاتية إيجابيًا، وبدرجة كبيرة، وذات دلالة إحصائية، بالتوجّه الإتقاني (*r*= .550; *p*< .01). ويرتبط التوجّه التجنّبي إيجابيًا وبدرجة متوسطة، وذات دلالة احصائية، بالتوجّه الأدائي (*r*= .482; *p*< .01)، ويرتبط سلبيًا وبدرجة منخفضة، وذات دلالة إحصائية، بالتوجّه التجنّبي (*r*=-.222; *p*< .01). ويرتبط التوجّه الأدائي ايجابياً، وبدرجة متوسطة، وذات دلالة إحصائية، بالتوجّه الإتقاني (*r*= .316; *p*< .01). وأخيراً، ترتبط الفاعلية الذاتية ايجابياً، وبدرجة متوسطة، وذات دلالة إحصائية، بالذكاء الانفعالي (*r*= .472; *p*< .01).

وللتحقق من القدرة لعوامل الذكاء الانفعالي بتوجّه هدف الإنجاز، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد. ويبيّن الجدول (٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدّد.

جدول (٦): ملخّص لنتائج تحليل الانحدار المتعدّد (عوامل الذكاء الانفعالي كمتغيرات متنبئة)

المتغير المتنبأ به	المتغيّر المتنبئ	المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	الإحصائي (t)	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ القياسي	β		
التوجّه الأدائي	الإدراك العاطفي	.220	.099	.184	2.222	.027
	الاستفادة من العواطف	.304	.102	.269	2.976	.003
	إدارة العواطف المتعلقة بالذات	.393	.091	.322	4.303	.000
	إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين	.369	.080	.382	4.630	.000
التوجّه التجنّبي	الإدراك العاطفي	-.340	.102	-.252	3.318	.001
	الاستفادة من العواطف	-.190	.094	-.148	2.007	.046
	إدارة العواطف المتعلقة بالذات	-.293	.095	-.213	-3.100	.002
	إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين	-.489	.083	-.447	5.917	.000
التوجّه الإتقاني	الإدراك العاطفي	.487	.092	.440	5.270	.000
	الاستفادة من العواطف	.407	.095	.388	-4.258	.000
	إدارة العواطف المتعلقة بالذات	.300	.085	.266	3.517	.001
	إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين	.175	.075	.195	2.350	.020

أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد إلى أن نظام المتغيّرات المتنبئة تُفسّر ٥٤,٨% من التباين في التوجّه الأدائي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثراً ذو دلالة لنظام المتغيّرات المتنبئة عل التوجّه الأدائي ($F(5, 175) = 16.93$; $p < .01$). وكما هو ظاهر في الجدول (٦)، فإن لعامل الإدراك العاطفي قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي ($\beta = .184$; $p < .05$)، ولعامل الاستفادة من العواطف قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي ($\beta = .269$; $p < .01$)، ولعامل إدارة العواطف المتعلقة بالذات قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي ($\beta = .322$; $p < .01$) ولعامل إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي ($\beta = .382$; $p < .01$). وبمقارنة قيم بيتا، نجد أن عامل إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين هو أقوى متنبئ بالتوجّه الأدائي، يليه عامل إدارة العواطف المتعلقة بالذات، وعامل الاستفادة من العواطف، وعامل الإدراك العاطفي.

وأشارت النتائج إلى أن نظام المتغيّرات المتنبئة تُفسّر ٥١,٦% من التباين في التوجّه التجنّبي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثراً ذو دلالة لنظام المتغيّرات المتنبئة على التوجّه التجنّبي($F(5, 175) = 18.312$; $p < .01$). وكما هو ظاهر في الجدول (٦)، فإن لعامل الإدراك العاطفي قدرة تنبؤية بالتوجّه التجنّبي ($\beta = -.252$; $p < .01$)، ولعامل الاستفادة من العواطف قدرة تنبؤية بالتوجّه التجنّبي ($\beta = -.148$; $p < .05$)، ولعامل إدارة العواطف المتعلقة بالذات قدرة تنبؤية بالتوجّه التجنّبي ($\beta = -.213$; $p < .01$)، ولعامل إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين قدرة تنبؤية بالتوجّه التجنّبي ($\beta = -.447$; $p < .01$). وبمقارنة قيم بيتا، نجد أن عامل الاستفادة من العواطف هو أقوى متنبئ بالتوجّه التجنّبي، يليه عامل الإدراك العاطفي، وعامل إدارة العواطف المتعلقة بالذات، وعامل الاستفادة من العواطف.

أشارت النتائج إلى أن نظام المتغيّرات المتنبئة تُفسّر ٥٣,٧% من التباين في التوجّه الإتقاني، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثراً ذو دلالة لنظام المتغيّرات المتنبئة على التوجّه الإتقاني ($F(5, 175) = 13.99$; $p < .01$). وكما هو ظاهر في الجدول (٦)، فإن لعامل الإدراك العاطفي قدرة تنبؤية بالتوجّه الإتقاني ($\beta = .440$; $p < .01$)، ولعامل الاستفادة من العواطف قدرة تنبؤية بالتوجّه الإتقاني ($\beta = .388$; $p < .01$)، ولعامل إدارة

العواطف المتعلقة بالذات قدرة تنبؤية بالتوجّه الإتقاني (β=.266; p<.01)، ولعامل إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين قدرة تنبؤية بالتوجّه الإتقاني (β=.195; p<.05). وبمقارنة قيم بيتا، نجد أن عامل الإدراك العاطفي هو أقوى متنبئ بالتوجّه الأدائي، يليه عامل الاستفادة من العواطف، وعامل إدارة العواطف المتعلقة بالذات، وعامل إدارة العواطف المتعلقة بالآخرين. وللتحقق من القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة بتوجّه هدف الإنجاز، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد. ويبيّن الجدول (٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدّد.

جدول (٧): ملخّص لنتائج تحليل الانحدار المتعدّد (الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية كمتغيرات متنبئة)

المتغير المتنبأ به	المتغيّر المتنبئ	المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	الإحصائي (t)	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ القياسي	β		
التوجّه الأدائي	الفاعلية الذاتية العامة	-.393	.068	.299	-5.771	.000
	الذكاء الانفعالي	.685	.057	.626	12.090	.000
التوجّه التجنّبي	الفاعلية الذاتية العامة	-.510	.067	-.458	-7.559	.000
	الذكاء الانفعالي	-.178	.056	-.192	-3.177	.002
التوجّه الإتقاني	الفاعلية الذاتية العامة	.592	.082	.368	7.183	.000
	الذكاء الانفعالي	.741	.069	.554	10.805	.000

أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد إلى أن نظام المتغيّرات المتنبئة تُفسّر ٦٢,٤% من التباين في التوجّه الأدائي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثراً ذو دلالة لنظام المتغيّرات المتنبئة عل التوجّه الأدائي (F(2, 178) =17.05; p< .01).. وكما هو ظاهر في الجدول (٧)، فإن للفاعلية الذاتية قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي (β=.299; p<.01)، وللذكاء الانفعالي قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي (β=.626; p<.01). وبالمقارنة بين قيمتي بيتا، فإن القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالتوجّه الأدائي أعلى منها للفاعلية الذاتية.

وأشارت النتائج إلى أن نظام المتغيّرات المتنبئة تُفسّر ٥٦,٤% من التباين في التوجّه التجنّبي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثراً ذو دلالة لنظام المتغيّرات المتنبئة على التوجّه التجنّبي (F(2, 178) =17.05; p< .01). وكما هو ظاهر في الجدول (٧)، فإن للفاعلية الذاتية قدرة تنبؤية بالتوجّه التجنّبي (β=-.458; p<.01)، وللذكاء الانفعالي قدرة تنبؤية بالتوجّه (β= -.192; p<.01). وبالمقارنة بين قيمتي بيتا، فإن القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بالتوجّه التجنّبي أقل منها للذكاء الانفعالي.

وأشارت النتائج إلى أن نظام المتغيّرات المتنبئة تُفسّر ٦٨,٤% من التباين في التوجّه الإتقاني، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثراً ذو دلالة لنظام المتغيّرات المتنبئة على التوجّه الإتقاني (F(2, 178) =18.05; p< .01). وكما هو ظاهر في الجدول (٧)، فإن للفاعلية الذاتية قدرة تنبؤية بالتوجّه الإتقاني (β=.368; p<.01)، وللذكاء الانفعالي قدرة تنبؤية بالتوجّه الإتقاني (β=.554; p<.01).

وبالمقارنة بين قيمتي بيتا، فإن القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالتوجّه الإتقاني أعلى منها للفاعلية الذاتية.

تدعم نتائج الدراسة فرضية الدراسة، والتي نصّها "للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية العامة قدرة تنبؤية بتوجّه هدف الإنجاز".

مناقشة النتائج Discussion

تمّت مناقشة نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها على النحو التالي:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارت النتائج إلى امتلاك الطالبات، مستويات مرتفعة من الفاعلية الذاتية العامة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى السمات الشخصية لدى الطالبات، والتي تساهم في إكسابهن الثقة بالنفس والمبادرة، كما قد يُعزى ذلك إلى الوازع الديني الذي يصقل شخصية الطالبة في المملكة العربية السعودية، فالإنسان الموصول بخالقه، لديه الكفاءة الذاتية للتكيّف مع تحديات العصر، وحل المشكلات الحياتية. كما أن للانفجار المعرفي والرقمي أهمية في رفع الفاعلية الذاتية للمرأة، وأصبحت المرأة السعودية تتبوأ أرقى الوظائف. وفي ضوء ما يشهده قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية من تطور، فرض تحديات رئيسية على كافة عناصر العملية التعليمية التعلمية، ومنها الطالب، إذ يُعد الطالب محوراً للعملية التعليمية التعلمية، حيث يؤثر مستوى فاعليته الذاتية على سلوكه وتحصيله. كما أسهمت رؤية ٢٠٣٠، والتي تركّز على تنمية الفرد في جميع النواحي: الجسمية والانفعالية والعقلية، في رفع الكفاءة الذاتية والإبداعية لدى الفرد وقدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقَّدة وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلَّف بها. بالإضافة إلى حرص الجامعة على توفير الخدمات الإرشادية المتمثلة في الإرشاد النفسي والأكاديمي لجميع طلبتها بحيث تزهو بالمهارات اللازمة للدراسة والنجاح، الأمر الذي يرتقي بالنمو الأكاديمي للطلبة ويجعلهم أكثر امتلاكاً للمهارات الدراسية والحياتية والإبداعية، مما يزيد من اعتقادهم بامتلاكهم للفاعلية الذاتية العامة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة اليوسف (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى امتلاك طلاب وطالبات الجامعة الأردنية درجة عالية من الفاعلية الذاتية العامة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارت النتائج إلى امتلاك الطالبات مستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طالبات قسم الدراسات الإسلامية يعتقدن بأنهن متميّزات عن غيرهم من الفئات الأخرى من الطلبة، وذلك باعتقادهن أنهن على درجة من النضج العقلي، والانفعالي، ومن الشرائح الاجتماعية الواعية والمثقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها أو التكيّف معها، والقيام بالمبادرات والمغامرات الموجهة والمحسوبة. كذلك، فإن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة الجامعية، والتي يجب أن تتسم بالإيجابية والتفاعلية، وطبيعة المجتمع السعودي وأسلوب تربيته وتوقعاته منهن، قد تدفعهن للسلوك بما يتناسب وهذه التوقعات. فالمجتمع يريد منهن دوراً ريادياً ووعياً بذواتهن والتعاطف والاندفاع

نحو الآخرين والتواصل معهم دون حواجز، وإدراك انفعالاتهن وضبطها. كل هذا قد يجعلهن يتمتعن بدرجة عالية من الوعي بذواتهن وعواطفهن وضبطها والتحكم بها، وتقديم الاستجابات المناسبة، وإدراك انفعالات الآخرين والتعاطف معهم بما يساعدهن عل التوافق السليم مع ذواتهن ومع الآخرين.

كما جاءت النتائج متسقة مع ثقافة المجتمع السعودي القائم على التعاون والتسامح والتعاطف مع الآخرين. بالإضافة إلى أن طالبات قسم الدراسات الإسلامية يتميزن عن نظرائهن في القيم الدينية، ويُعزى ذلك التمايز إلى طبيعة المواد الدينية في أقسام الدراسات الإسلامية والتي تعنى بتدريس المواد الدينية من خلال استراتيجيات تدريسية تراعي الفروق الفردية. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين التدين وسمات الشخصية الإيجابية، كالاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، والانبساط، وكذلك انخفاض مستوى القلق والتمتع بالصحة النفسية (Sternberg, et al., 2001)، كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الكيكي (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن الطلبة المتميزون يمتلكون درجة مرتفعة من الذكاء الإنفعالي، ودراسة الصبيحين (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن المرشدين يحملون معتقدات مرتفعة حول ذكائهم الانفعالي.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث

أظهرت النتائج ان الطالبات يحملن درجة عالية من التوجّه الأدائي والإتقاني للإنجاز، مما يشير إلى أن هدفهن من الإنجاز هو الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال التعلم الفعال، وتقدير القيمة الجوهرية للتعلم. كما ترى الطالبات أن الجهد هو العامل الرئيسي الذي يحدد نجاحهن وكفاءتهن وتعلمهن بناءً على معايير الإنجاز المحددة ذاتياً. بالإضافة إلى أنهن يُقيّمن كفاءتهن وشعورهن بتقدير الذات من خلال مقارنة أدائهن بأداء الآخرين وفقاً لمعايير خارجية (Linnenbrink & Pintrich, 2001). ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى استراتيجيات التعلّم المستخدمة في المناهج التعليمية في المملكة العربية السعودية، والتي تؤكّد على التعلم الذاتي الإتقاني والتعاوني وحل المشكلات، مما يستوجب قدرة عالية من الطالبات لإنجاز المهام الموكلة إليهن (Dweck, 1999). كما ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى امتلاك الطالبات معتقدات عالية عن فاعليتهم الذاتية العامة، والذي ينعكس إيجابًا على التوجّه الإتقاني للإنجاز. وبشكل عام، كان لطالبات قسم الدراسات الإسلامية أسباباً متعددة للانخراط في المهام أكاديمية كما ظهر من استجاباتهم على فقرات مقياس توجّه هدف الإنجاز التي تمثل توجهات هدف الإنجاز الثلاثة. وبالتالي، تستخدم طالبات قسم الدراسات الإسلامية في المرحلة الجامعية مقارنات شخصية واجتماعية لتحقيق الكفاءة أو تجنب عدم الكفاءة أثناء تنظيم تعلمهن. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة (Hidi & Harackiewicz, 2000; Ormrod, 2012; Huff, Stripling, Boyer, & Stephens, 2016).

ومن الجدير ذكره، بأن الطالبات كُنّ أكثر توجها نحو الإتقان وأقل توجها نحو التجنّب؛ وهذا يشير إلى أن طالبات قسم الدراسات الإسلامية أكثر اهتمامًا بالحصول

على الكفاءة المستندة على المهام أو الكفاءة الشخصية من تجنب الكفاءة المستندة على الأداء أو عدم الكفاءة الشخصية. علاوة على ذلك، تمتلك الطالبات توجهات مماثلة فيما يتعلق بالتوجّه الأدائي. وهذا يشير إلى أن الطالبات كان لديهن نفس الحافز تقريباً للوصول إلى الكفاءة المعيارية. وقد يشير هذا إلى أن المشاركات كُنّ مهتمات بدوافع فورية وطويلة الأجل للتعلم كالدرجات والكفاءة المهنية.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع

أشارت معاملات ارتباط بيرسون إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطاً إيجابيًا بالتوجّه الأدائي، وبعبارة أخرى، يزداد مستوى التوجّه الأدائي بزيادة مستوى الذكاء الانفعالي. ويرتبط الذكاء الانفعالي ارتباطاً بالتوجّه التجنّبي، وبعبارة أخرى، يقل مستوى التوجّه التجنّبي بزيادة مستوى الذكاء الانفعالي. كما ويرتبط الذكاء الانفعالي إيجابيًا بالتوجّه الإتقاني، وبعبارة أخرى، يزداد مستوى التوجّه الإتقاني بزيادة مستوى الذكاء الانفعالي. وأشارت معاملات ارتباط بيرسون إلى أن الفاعلية الذاتية العامة ترتبط ارتباطاً ايجابياً بالتوجّه الأدائي، وبعبارة أخرى، يزداد مستوى التوجّه الأدائي بزيادة مستوى الفاعلية الذاتية العامة. وترتبط الفاعلية الذاتية العامة ارتباطاً سلبياً بالتوجّه التجنّبي، وبعبارة أخرى، يقل مستوى التوجّه التجنّبي بزيادة مستوى الفاعلية الذاتية العامة. كما وترتبط الفاعلية الذاتية العامة ارتباطاً إيجابيًا بالتوجّه الإتقاني، وبعبارة أخرى، يزداد مستوى التوجّه الإتقاني بزيادة مستوى الفاعلية الذاتية العامة.

وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن للفاعلية الذاتية قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي والتجنّبي والإتقاني، وللذكاء الانفعالي قدرة تنبؤية بالتوجّه الأدائي والتجنّبي والإتقاني. وبالمقارنة بين قيمتي بيتا، فإن القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالتوجّه الأدائي أعلى منها للفاعلية الذاتية. والقدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالتوجّه التجنّبي والإتقاني أقل منها للفاعلية الذاتية. وبعبارة أخرى، يمكن التنبؤ بمستوى التوجّه التجنّبي والأدائي والإتقاني بمعرفة مستوى كلٍ من الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية. وكما أشرنا سابقاً، فإن للفاعلية الذاتية العامة علاقة إيجابية بالتوجّه الإتقاني والأدائي، وبالمقابل ارتبطت الفاعلية الذاتية بعلاقة سلبية ذات بالتوجّه التجنّبي. وهذه النتائج تتسق مع مفاهيم نظرية توجّه هدف الإنجاز (Schunk, 2012)، والتي تشير إلى العلاقة بين الفاعلية الذاتية وتوجّه هدف الإنجاز. وبعبارة أخرى، فإن للفاعلية الذاتية قدرة تنبؤية بتوجّهات هدف الإنجاز الثلاثة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي أشارت إلى ارتباط توجّه الهدف من الإنجاز ايجابياً بالفاعلية الذاتية (e.g., Schunk, 2012; Al-Harthy et al., 2010; Özkal, 2013; Ozkal et al., 2014). ونتيجةً لذلك، يجب على المدرّسين تقديم تغذية راجعة أكاديمية تدعم بحكمة وتروّي الإنجاز واكتساب المهارات. وهذه التغذية الراجعة يمكن أن تشجع التنظيم الذاتي وتساعد المتعلم في الحفاظ على دافعيته للتعلم (Schunk, 2012). لذلك، يجب على المدرسين الأخذ بعين الاعتبار أن نتاجات التعلم يجب أن تؤثر إيجابًا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وبالتالي، من المحتمل أن يبذل الطالب المزيد من الجهد، ويتحدّى المهمات الصعبة، والمشاركة في استراتيجيات التعلم الفعالة وتطوير الدافعية الداخلية للتعلّم (Ormrod, 2012; Schunk, 2012).

لذلك، نوصي المدرّسين بتوظيف المهام أو المهارات المعقدة لتوفير الفرص الملائمة للطلبة لبناء أو دعم فاعليتهم الذاتية والأكاديمية، وتحقيق التقدم في اكتساب المعرفة والمهارات. ولإنجاز هذا، سيحتاج المدرّسون إلى تطوير تعييناتهم ومهامهم التعليمية لإثراء المنهج وتحسين المخرجات التعليمية.

وأشارت نتائج الدراسة بأن للذكاء الانفعالي وعوامله الأربعة، قدرة تنبؤية بتوجّهات هدف الإنجاز الثلاثة؛ فالمستويات المرتفعة من الذكاء العاطفي تساهم ايجابياً في التوجّه الأدائي والإتقاني، وبالقابل تساهم بشكلٍ سلبي بالتوجّه التجنّبي. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن الطالبات لديهن دوافع داخلية وخارجية لتحقيق النجاح من خلال تحديد الأهداف بشكل مستمر. وتتفق نتائج الدراسة جزئياً مع دراسة مارتينيزبونز (Martinez-Pons, 1997) التي توصلت إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً مع التوجّه الإتقاني. ووفقًا لبارون (Bar-On, 2001)، يتمتع الأفراد ذوو المستويات العليا من الذكاء العاطفي بمزايا عديدة مقارنة بالأفراد ذوي الذكاء العاطفي المنخفض، وتشمل هذه المزايا الوعي الذاتي العاطفي، وإدارة الإجهاد، وحل المشكلات، وتنظيم الحالة المزاجية، والتعاطف، وتحديد أهداف توجّه الإنجاز. وهذه الصفات مرغوبة للغاية ومهمة للنجاح في الحياة، بما في ذلك السعي لتحقيق الأهداف الشخصية والإنجازية. وخلصت الباحثة إلى أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي العالي، هم أكثر حرصاً للعمل بجد في اتقان المهام، والتقرير الذاتي عن قدر أكبر من الرضا عن الحياة والفاعلية الذاتية، وأقل عرضة للاكتئاب من ذوي الذكاء العاطفي المنخفض.

الخاتمة والتوصيات

أظهرت التحليلات مستويات مرتفعة من الفاعلية الذاتية العامة والذكاء الإنفعالي، وأن طالبات الدراسات الإسلامية ذوات توجّهات إتقانيه وأدائية للإنجاز. كما أظهرت النتائج قدرة تنبؤية للفاعلية والذكاء الانفعالي بالتوجّه الأدائي والتجنّبي والإتقاني.

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

١- إعادة إجراء الدراسة على عيّنة من الذكور، وعلى عيّنة من الذكور والإناث بقسم الدراسات الاسلامية، ود راسة أثر الجنس كمتغيّر معدّل في الفاعلية الذاتية والذكاء الانفعالي.

٢- إجراء دراسات تتعلق بالقدرة التنبؤية لتوجّه هدف الإنجاز بالفاعلية الذاتية العامة والذكاء الانفعالي لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية.

٣- نشر الوعي بين الطلبة بأهمية بعض الممارسات التي تسهم في زيادة فاعليتهم الذاتية، وذكائهم العاطفي، وتعزيز التوجّه الإتقاني لإنجازاتهم.

٤- إجراء المزيد من البحوث للكشف عن مزيدٍ من العوامل التي تسهم في تعديل توجّهات هدف الإنجاز، كالفاعلية الذاتية الإبداعية، والذكاء الضمني، واستراتيجيات التنظيم الذاتية لدى طلبة قسم الدراسات الاسلامية.

٥- إجراء بحوث نوعية لتقصّي العوامل المرتبطة بتوجّه هدف الإنجاز.

٦- استخدام المعلمين الدوافع الفورية وطويلة الأجل أثناء عملية التعليم والتعلم.

٧- ربط محتوى مقرر الحديث الشريف وواجباته ومهامه بالمعرفة المسبقة والتقييمات وتجارب التعلم واستخدامها في المستقبل يجب أن يدعم أهداف التعلم والأداء الفوري وطويل الأجل للطلبة.

٨- حيث أن استخدام أساليب التعلم التعاوني قد يقلل من المنافسة ويركز جهود الطلاب على التوجّه الإتقاني(Schunk, 2012) ، توصي الباحثة بإجراء بحوث مستقبلية لمعرفة أثر التعلم التعاوني على توجّهات هدف الإنجاز لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية.

مراجع الدراسة

- برهم، أحمد خليل وطلافحة، حامد عبدالله. (٢٠١٩). الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية. دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 46 ، العدد2 ، ملحق2 ، ٤٨٦-٥٠٦.
- الصبيحين، علي موسى. (٢٠١٦). مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشد الطلابي في مدارس مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيّرات. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٧ (١٢)، ٩٥-١١٩.
- الطحان، محمود. (٢٠٠٩). تيسير مصطلح الحديث (الطبعة الحادية عشر)، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محجوب، عباس. (٢٠٠٦). طرائق تدريس العلوم الإسلامي:٢٣٥ ، جدارا للكتاب العالمي ،عمان– الأردن، وعالم الكتب الحديث إربد – الأردن.
- المقوصي، ياسين. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات الذكاء الانفعالي في تنمية فاعلية الذات والتحصيل الدراسي في مبحث الحديث النبوي الشريف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية – المجلد السابع عشر –العدد الاول، ١٢٤-١٣٧.
- الكيكي، محسن محمود. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزون. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١٠، العدد ٢، ١-٢٣.
- اليوسف، رامي محمود. (٢٠١٧). مستوى التفكير ما وراء المعرفي و مستوى الفعالية الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات و القدرة التنبؤية بينهما. مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٤٤ (٤)، ١-٢٨.

-Abedalaziz, N., Md Nor, M., Hai Leng, C., &, Orleans, A. (2015). Achievement goal orientation of matriculation students: role of epistemological beliefs *The Normal Lights, 9(1), 9-30.*

-Abedalaziz, N., Hi Leng, C., Md Nor, M.,, & Orleans, A. (2017). Achievement Goals of Form Five Students: Relation to Personal Epistemology and Implicit Intelligence. *Sci. Lett. 23 (3), 2093-2097.*

-Aisha, B., Zamri, S., & Abedalaziz, N. (2017). Factors affecting deferential equation problem solving ability of students at pre-university level: A conceptual model. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences (MOJES) Volume 5, Issue 4, 35-47.*

-Al-Harthy, I.S. (2013). Knowledge Monitoring, Goal Orientations, Self-Efficacy, And Academic Performance: A Path Analysis. *Journal of College Teaching & Learning – Fourth Quarter 2013, Volume 10, Number 4, 263-278.*

-Al-Harthy, I., Was, C., & Isaacson, R. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation: a path analysis. *International Journal of Education, 2*, 1-20.

-Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37 (2),122-147.*

-Bandura, A. (199٥). *Exercises of personal and collective efficacy in changing societies*. A. Bandura (Ed.) Self-Efficacy in Changing Societies (3th ed.) (pp.1-45). Cambridge University Press.

-Bar-On, R. (2001). *Emotional intelligence and self-actualisation*. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82–97). Philadelphia: Psychology Press.

-Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social–emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37(4), 197–214.*

-Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientations: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and Individual Differences, 22, 280-289. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.009*

-Chien, C.-L., & Cherng, B.-L. (2013). The relation of environmental goal structure, self determined motivation and academic emotions. *Bulletin of Educational Psychology,44*(3), 733-749.

-Ciarrochi, J., Forgas, J.P., & Mayer, J.D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. London: Taylor & Francis.

-Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals:A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemp. Educ. Psychol. 33, 584–608. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.08.002*

-Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

-Dietz, S.L., (2014)."*An Exploration of the Relationship between Academic Emotions and Goal Orientations in College Students before and after Academic Outcomes*." Dissertation, Georgia State University. https://scholarworks.gsu.edu/psych_diss/129

-Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research, 61, 38-47. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.008*

-Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

-Eggen, P. & Kauchak, D. (1997). *Educational Psychology Windows on Classrooms* (3th ed). New Jersey: Prentice-Hall Inc

-Elliot, A. J. (2005). "*A conceptual history of the achievement goal construct*," in *Handbook of Competence and Motivation*, eds A. J. Elliot and C. S. Dweck (New York, NY: Guilford Press), 52–72.

-Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72(1), 218-232.

-Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 13, 139–156.*

-Eyermann, T. S., & Carpenter, A. (2013). Self-regulation and academic achievement predictors of community college students enrolled in a cooperative baccalaureate degree program. *Journal of Applied Research in the Community College, 20(2), 53-63.*

-Field, A (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*, 3rd edn. London, UK: Sage Publications. Hair, J, Black, A., Babin, B, Anderson, R., & Tatham K. R. (2010). *Multivariate Data Analysis*, 7th edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

-Gegenfurtner, A., & Hagenauer, G. (2013). Achievement goals and achievement goal orientations in education. *International Journal of Educational Research, 61 (1), 1-4. doi:10.1016/j.ijer.2013.08.001*

-Goleman, D. (1997). *Beyond IQ: Developing the leadership competencies of emotional intelligence.* London: Bloomsbury.

-Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40(2), 75–84.*

-Hidi, S., & J.M. Harackiewicz. (2002). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research 70: 151-179.*

-Høigaard, R., Kovac, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 30(1), 64-74. doi:10.1037/spq0000056*

-Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 23, 359-388. doi:10.1007/s10648-011-9155-x*

-Huff, S.M., Stripling, C.T., Boyer, C., & Stephens, C.A. (2016). Investigating Factors that Influence Achievement Goal Orientation and Educational Practices in Undergraduate Agricultural Sciences and Natural Resource Students. *NACTA Journal, Vol 60(4), 423-431.*

-Hutagalung, F., Su Lee, W., & Abedalaziz, N. (2016). Modeling the Relations of Motivational Variables as Explanatory Factors of Science Achievement in Malaysian Context. *Adv. Sci. Lett. 22, 2031–2034.*

-Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review, 5, 50-67. doi:10.1016/j.edurev.2009.06.004*

-Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet & S. J¨arvel¨a (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*, pp. 251–269. Amsterdam: The Normal Lights, 9(1) Pergamon Press.

-Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31(3), 313-327.*

-Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. A., O'Keefe, P. A., & Zusho, A. (2012). The strength of the relation between performance-approach and performance-avoidance goal orientations: Theoretical, methodological, and instructional implications. *Educational Psychologist*, *47*, 281-301.

-Martinez-Pons, M. (1997). Emotional intelligence as self-regulatory process: A social cognitive view. *Imagination Cognition and Personality, 19 (4), 313-344.*

-Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *17*(1), 27-32.

-Martin, A.J., Bostwick, K., Collie, R.J., & Tarbetsky, A. (2017). *Implicit theories of intelligence.* In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds.). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences.* New York: Springer.

-Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *MSCEIT user's manual.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

-Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences, 23, 272-278. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.017*

-Ormrod, J.E. (2012). *Human learning. 6th ed.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

-Özkal, N. (2013). The relationship between achievement goal orientations and self regulated learning strategies of secondary school students in social studies courses. *International Journal of Academic Research, 5(3), 387-394.*

-Ozkal, N., Demirtas, V.Y., Sucuoglu, H.K., & Guzeller, C.O. (2014). The Relationship Between the Achievement Goal Orientation and the Self Efficacy Beliefs of the Candidate Teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4(1), pp. 212-227.*

-Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: convergence between mastery goal

structure and classroom social climate. *J. Educ. Psychol. 103, 367–382. doi: 10.1037/a0023311*

-Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101(1), 115-135*

-Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology, 79, 155–173.*

-Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39, 319–337.*

-Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences, 22, 207-2017. doi:10.1016/j.lindif.2011.10.005*

-Ranellucci, J., Muis, K. R., Duffy, M., Wang, X., Sampasivam, L., & Franco, G. M. (2013). To master or perform? Exploring relations between achievement goals and conceptual change learning. *British Journal of Educational Psychology, 83(3), 431-451. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02072.x*

-Sakiz, G. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology, 32*(1), 63-79. doi: 10.1080/01443410.2011.625611

-Salovey, P. & Mayer, J. (1990). "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality, Vol 9, N 3, 185-21*

-Schunk, D.H. (2012). *Learning theories: An educational perspective. 6th ed*. Boston, MA: Pearson.

-Schutz, P., Pintrich, P., & Young, A. (1993). *Epistemological beliefs, motivation, and student learning.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

-Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25(2), 167–177.*

-Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology*: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

-Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2007). Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39, 165-176. doi:10.1026/0049-8637.39.4.16*

-Sternberg R, Castejon J, Prieto M, Hautamäki J, & Grigorenko E (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: an empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, *17*(1), 1-16.

-Taye, E.A., & Monette, J.A. (2010). Effects of Goal Orientations Endorsed on Academic Performance, Motivation and Cognitive Strategies of University Students, *The social Sciences, Vol. 5, No. 2, pp. 139-143*.

-Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(2), 329-340.

الملحق (أ)

عزيزي الطالب/ الطالبة:
فيما يأتي مجموعة من العبارات حول بعض الاهتمامات الخاصة بك، سواء في حياتك اليومية أم المدرسية. أقرأ كل عبارة بدقة، ثم ضع بعد ذلك علامة (√) في الخانة المناسبة أمام هذه العبارة التي تعكس بدقة الطريقة التي تنظر بها لنفسك، وبما يحدد ما إذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك

.

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية

النوع الاجتماعي: (١) ذكر (٢) أنثى
السنة الدراسية: (١) الأولى (٢) الثانية (٣) الثالثة (٤) الرابعة
المعدّل التراكمي:----------

الجزء الثاني: مقياس الكفاءة الذاتية العام

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يمكنني دائمًا حل المشكلات الصعبة إذا حاولت بجدّية.	5	4	3	2	1
٢	إذا عارضني شخص ما، فيمكنني أن أجد الوسائل والطرق لتحقيق ما أريد.	5	4	3	2	1
٣	من السهل بالنسبة لي التمسك بأهدافي وتحقيقها.	5	4	3	2	1
٤	أنا واثق من قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.	5	4	3	2	1
٥	أعرف كيف أتعامل مع المواقف غير المتوقعة بدهاء.	5	4	3	2	1
٦	يمكنني حل معظم المشاكل إذا بذلت الجهد اللازم.	5	4	3	2	1
٧	يمكنني أن أظل هادئًا عندما أواجه صعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التأقلم.	5	4	3	2	1
٨	عندما أواجه مشكلة، عادة ما أجد عدة حلول لها.	5	4	3	2	1
٩	إذا كنت في ورطة، يمكنني عادة التفكير في حل لها.	5	4	3	2	1
١٠	يمكنني عادة التعامل مع كل ما يعترض طريقي.	5	4	3	2	1

الجزء الثالث: توجّه هدف الإنجاز في الحديث النبوي الشريف

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بالفخر والسعادة إذا كنت الطالب الوحيد الذي يمكنه الإجابة على أسئلة المعلم في الحديث النبوي الشريف.	5	4	3	2	1
٢	أريد أن أنجز أفضل من نظرائي الطلبة الآخرين في الحديث النبوي الشريف.	5	4	3	2	1
٣	سأشعر بالنجاح في الحديث النبوي الشريف إذا أنجزت أفضل من معظم الطلاب الآخرين.	5	4	3	2	1
٤	أرغب في أن أظهر لمعلّمي أنني أكثر ذكاءً من الطلاب الآخرين في تمثّل الحديث النبوي الشريف.	5	4	3	2	1
٥	الأداء الأفضل من الطلاب الآخرين في الحديث النبوي الشريف مهم بالنسبة لي.	5	4	3	2	1
٦	من المهم جدًا بالنسبة لي أن لا أبدو غبيًا في الحديث النبوي الشريف.	5	4	3	2	1
٧	أحد الأسباب المهمة لتحسين أدائي في الحديث النبوي الشريف، هو أن لا أحرج نفسي.	5	4	3	2	1
٨	الهدف من أدائي في الحديث الشريف، هو عدم اعتباري من وجهة نظر معلّمي بأنني أقل من الطلبة الآخرين.	5	4	3	2	1
٩	الهدف من رفع أدائي في الحديث الشريف، هو عدم	5	4	3	2	1

	اعتباري غبياً.	5	4	3	2	1
١٠	أحد أهدافي الرئيسية في الحديث الشريف، هو تجنب أن أبدو وكأنني لا أستطيع القيام بواجباتي.	5	4	3	2	1
١١	أحد أسباب عدم مشاركتي في مناقشة الحديث النبوي الشريف، هو تجنب وصفي بالغباء.	5	4	3	2	1
١٢	من المهم بالنسبة لي أن أتعلم الكثير من الأحاديث النبوية الشريفة هذا العام.	5	4	3	2	1
١٣	أحد أهدافي في مساق الحديث النبوي الشريف، هو التعلم وتطبيق ما تعلّمته قدر الإمكان.	5	4	3	2	1
١٤	أحد أهدافي، هو إتقان الكثير من الأحاديث النبوية الشريفة الجديدة هذا العام.	5	4	3	2	1
١٥	من المهم بالنسبة لي، أن أفهم تمامًا أعمالي الدراسية في الحديث النبوي الشريف.	5	4	3	2	1
١٦	من المهم بالنسبة لي، أن أحسّن مهاراتي في الحديث النبوي الشريف.	5	4	3	2	1

الجزء الرابع: الذكاء الانفعالي

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	عندما أكون في مزاج إيجابي، يكون حل المشكلات أمرًا سهلاً بالنسبة لي.	5	4	3	2	1
٢	أتوقع أنني سأحقق نتائج جيدة في معظم الأشياء التي أحاولها.	5	4	3	2	1
٣	لقد دفعتني بعض الأحداث الكبرى في حياتي إلى إعادة تقييم ما هو مهم، وغير مهم.	5	4	3	2	1
٤	عندما أواجه عقبات، أتذكر الأوقات التي واجهت فيها عقبات مماثلة وتغلبت عليها.	5	4	3	2	1
٥	أحث نفسي على تخيل نتيجة جيدة للمهام التي أمارسها.	5	4	3	2	1
٦	عندما أكون في مزاج إيجابي، أستطيع أن أتوصل إلى أفكار جديدة.	5	4	3	2	1
٧	أتوقع حدوث أشياء جيدة.	5	4	3	2	1
٨	أعرف ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر إليهم.	5	4	3	2	1
٩	أساعد الآخرين على الشعور بالتحسن عندما يكونون في حالة هبوط.	5	4	3	2	1
١٠	أستطيع أن أحدّد مشاعر الناس، من خلال الاستماع إلى نغمة صوتهم.	5	4	3	2	1
١١	من السهل على الآخرين الوثوق بي.	5	4	3	2	1
١٢	عندما أشعر بتغيير في العواطف، أميل إلى الخروج بأفكار جديدة.	5	4	3	2	1
١٣	أدرك مشاعر الآخرين، من خلال النظر إلى تعبيرات وجوههم.	5	4	3	2	1
١٤	عندما يخبرني شخص آخر عن حدث مهم في حياته، أشعر كأنني عشت هذا الحدث بنفسي.	5	4	3	2	1
١٥	أسعى إلى الأنشطة التي تجعلني سعيدًا.	5	4	3	2	1
١٦	أستخدم الحالة المزاجية الجيدة، لمساعدة نفسي في استمرار محاولاتي لمواجهة العقبات.	5	4	3	2	1
١٧	عندما أشعر بعاطفة إيجابية ، أعرف كيف أخرجها وأوظّفها.	5	4	3	2	1

١٨	أرتب الأحداث التي يستمتع بها الآخرون.	5	4	3	2	1
١٩	أنا مدرك لمشاعري المكتسبة.	5	4	3	2	1
٢٠	العواطف هي واحدة من الأشياء التي تطور حياتي.	5	4	3	2	1
٢١	أتعرف بسهولة على مشاعري أثناء تجربتي لها.	5	4	3	2	1
٢٢	أعرف أن مشاعري تتغير.	5	4	3	2	1
٢٣	أنا على علم بالرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.	5	4	3	2	1
٢٤	أجد صعوبة في فهم الرسائل غير اللفظية لأشخاص آخرين.	5	4	3	2	1
٢٥	أنا على علم بالرسائل غير الشفهية التي يرسلها أشخاص آخرون.	5	4	3	2	1
٢٦	لدي سيطرة على مشاعري.	5	4	3	2	1
٢٧	عندما أواجه تحديًا ، أستسلم لأنني أعتقد أنني سأفشل.	5	4	3	2	1
٢٨	أحيي الآخرين عندما يفعلون شيئاً جيّداً.	5	4	3	2	1
٢٩	أعرف متى أتحدث عن مشاكلي الشخصية للآخرين.	5	4	3	2	1