كلية التربية
المجلة *التربوية*
* * *

﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات

Meta-emotional patterns of faculty Members at King Saud University and Its Relationship With Some Variables.

اعداد

د/ السيد رمضان بريك

أستاذ علم النفس المشارك، السنة التحضيرية

جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4611

المجلة التربوية ـ العدد الحادى والخمسون ـ يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) ***Online:(ISSN 2536-9091)***

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص الأكاديمي، والخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (161) من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس أنماط ما وراء الانفعال من إعداد الباحث، وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن أكثر أنماط ما وراء الانفعال شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس هو نمط تعليم الانفعالات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) في أنماط ما وراء الانفعالات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية(متزوج – أعزب) في أنماط ما وراء الانفعالات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (التخصصات العلمية – التخصصات الإنسانية) في أنماط ما وراء الانفعالات ما عدا نمط تعليم الانفعال كانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الإنسانية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات – أكثر من خمس سنوات) في أنماط ما وراء الانفعالات ما عدا نمط تعليم الانفعال كانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات.

الكلمات المفتاحية : تعليم الانفعالات، تجنب الانفعالات، رفض الانفعالات.

Meta-emotional patterns of faculty Members at King Saud University and Its Relationship with Some Variables

Abstract:

The current study aims to revealing the relationship between the meta- emotional patterns of faculty members at the Deanship of preparatory year, King Saud University and the variables of sex, marital status, academic specialty and experience.

The population of the study consisted of (161) faculty members from preparatory year-King Saud University. To achieve the objectives of the study, the researcher used the meta-emotional patterns scale prepared by the researcher; the study resulted in the following: The emotion–coaching pattern is the most common of the meta- emotions amongst faculty members. -There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members according to gender (male- females). -There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members according to the variable of marital status (single - married). -There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members in relation to academic specialty- except in the pattern of emotion-coaching where the differences are for the benefit of faculty members of the humanity section. -There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members according to years of experience (less than five years - more than five years) - except in the pattern of emotion-coaching where the differences are for the benefit of "less than five years" members.

Keywords: Emotion-Coaching, Emotion-Neglecting, Emotion-Dismissing.

مقدمة:

يُعد المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو الشخص الأكثر تأثيراً في حياة طلابه، فهو يسهم بشكل فعال في الإعداد الأكاديمي والنفسي للطلاب، فمن منا لا يوجد في حياته الدراسية معلماً كان له أثر كبير في إحداث نقلة نوعية في طريقة تفكيره أو في تعديل سلوكه، أو ربما تغيير حياته بشكل كامل.

ولا يقتصر تأثير المعلم على مرحلة دراسية بعينها بل يمتد تأثيره إلى كافة المراحل التعليمية، ويُعظِّم هذا التأثير النظرة الفريدة للمعلم من قبل طلابه فهو المعلم والقدوة والأب وأحياناً الصديق، وهو من الشخصيات ذات التأثير المتعدي في حياة الطالب، أي لا يتوقف تأثيره بتخرج الطالب من المدرسة أو الجامعة ولكن يمتد تأثيره إلى جوانب كثيرة في حياة الشخص، وخاصة إذا كان المعلم من المعلمين النابهين الذين يتعاملون مع التعليم كرسالة وليس كعمل تقليدي.

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

حيث يشير ونج (Wong, 2010, p.7) إلى أن دور المعلم لا يقف عند تعليم الطلاب الدروس فقط، حيث تؤثر اعتقاداته الانفعالية، واستجاباته الانفعالية على الطلاب من ناحية، وعلى علاقات الطلاب به وبزملائهم من ناحية أخرى.

وتختلف ردود أفعال أعضاء هيئة التدريس تجاه انفعالات الطلاب وخاصة السلبية منها وذلك وفقاً لنمط ما وراء الانفعال الذي يتبناه عضو هيئة التدريس، فالبعض يتجه لمحاولة رفض هذه الانفعالات وقمعها وربما يصل الأمر إلى عقابهم عليها، ويتجه آخرون

إلى تجاهل هذه الانفعالات، في حين يتجه البعض الآخر إلى التعامل مع الانفعالات السلبية لدى الطلاب باعتبارها فرصة مناسبة للتقرب منهم والتفاعل الإيجابي معهم.

ويشير مفهوم نمط ما وراء الانفعال إلى معتقدات الفرد وأفكاره ومشاعره نحو انفعالاته الشخصية ونحو انفعالات الآخرين. (lee, 2012)

ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين وخاصة في المرحلة الجامعية في البيئة الأجنبية، وندرة الدراسات في البيئة العربية – في حدود علم الباحث– فإن الدراسة الحالية تحاول الوقوف على طبيعة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة التدريسية.

مشكلة الدراسة:

إن النظرة الكلية للمعلم أو عضو هيئة التدريس تتطلب ضرورة اهتمام الباحثين بدراسة الجوانب الشخصية لديه بالإضافة إلى الجوانب الأكاديمية، وتعد الجوانب الانفعالية وخاصة أنماط ما وراء الانفعال لدى عضو هيئة التدريس من أهم الجوانب الشخصية.

وخاصة أن هوفن وجوتمان وكاتز (Hooven, Gottman& Katz,1996)، توصلوا إلى أن هناك علاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين وبين التحصيل الدراسي والانتباه لدى الطلاب، وأن اتباع نمط معين من أنماط ما وراء الانفعال وما يتضمنه ذلك من تفاعلٍ إيجابي أو سلبيٍّ بين عضو هيئة التدريس والطلاب يؤثر على الطلاب.

ويضيف سالوفي وسليتير (Salovey&Sluyter, 1997) أن الجوانب الانفعالية لدى الطالب ترتبط بمختلف جوانب التحصيل، وأن الوعي بالانفعالات مهم للجوانب الأدبية والتعبير الفني، في حين أن القدرة على إدارة الانفعالات مهمة في التعامل مع حالة القلق.

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

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

وانطلاقاً من الدور المهم لأنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين في التأثير على الجوانب التحصيلية والسلوكية لدى الطلاب فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمتغير النوع، والحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة التدريسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الكشف عما إذا كانت أنماط ما وراء الانفعال تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من جانبين؛ هما:

أ- الأهمية النظرية، وتتمثل في:

- تناول الدراسة موضوعًا مهمًّا للعملية التعليمية ألا وهو أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ندرة الدراسات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية في حدود علم الباحث.
- يمكن أن يمثل ما تقدمه الدراسة الحالية من تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة إضافة للتراث السيكولوجي في هذا المجال في حدود علم الباحث.

ب – الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

- توفر الدراسة الحالية أداة مقننة لقياس أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس نحو انفعالات طلابهم يمكن استخدامها في هذا المجال.
- ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث مرتبطة بمجال ما وراء الانفعال.

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تدريبية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس قائمة على أنماط ما وراء الانفعال الأكثر فائدة للطلاب.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالجوانب الآتية:

الحدود المكانية: اقتصر إجراء الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق إجراءات الدراسة على عينة كلية قوامها (161) من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2017/2016م).

تحديد المصطلحات:

1- أنماط ما وراء الانفعال Meta-emotional patterns :

ويقصد بها في الدراسة الحالية الأساليب التي يتبعها عضو هيئة التدريس في التعامل مع انفعالات الآخرين وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أنماط ما رواء الانفعال المستخدم في الدراسة وتشمل :

- نمط تعليم الانفعالاتEmotion-coaching : وهو طريقة للتعامل مع انفعالات الآخرين تقوم على تقبل الانفعالات والتفاعل معها ومحاولة فهم أسبابها واعتبارها فرصة للتعلم.
- نمط تجنب/ تجاهل الانفعالات Emotion-neglecting: وهو طريقة للتعامل مع انفعالات الآخرين تقوم على تجنب الانفعالات وعدم التعامل معها.

- نمط رفض الانفعالات Emotion-dismissing : وهو طريقة للتعامل مع انفعالات الآخرين تقوم على عدم تقبل الانفعالات، واعتبارها محاولة من الآخرين للسيطرة علينا، وأنها تحتاج في أغلب الأحوال إلى استجابة تأديبية.

(Katz&Nelson, 2004)

2- أعضاء هيئة التدريس: ويقصد بهم في هذه الدراسة الأساتذة و الأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون و يلحق بأعضاء هيئة التدريس المحاضرون والمعيدون. (نظام مجلس التعليم العالي، 2007)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعتبر الوعي بالانفعالات الشخصية والوعي بانفعالات الآخرين- وهو ما يطلق عليه ما وراء الانفعال- من الجوانب الانفعالية المهمة التي تساعد في إحداث نوع من الانسجام النفسي بين الأشخاص وخاصة بين الطلاب والمعلمين، ويشير مفهوم ما وراء الانفعال إلى مشاعر الفرد وأفكاره حول انفعالاته وانفعالات الآخرين.

(Hooven, Gottman& Katz, 1996,P.243)

ويضيف فيراري كويما (Ferrari & koyama,2000,P.197)، أن ما وراء الانفعال تشير إلى أن ظهور انفعال محدد على الفرد يرتبط أيضًا بالتعامل مع انفعال آخر مرتبط بهذا الانفعال. ويتضمن مفهوم ما وراء الانفعال ثلاثة مستويات من الوعي هي:

المستوى الأول: وهو مستوى التعامل مع الانفعالات الشخصية ويشير إلى وعي الفرد بانفعالاته الشخصية.

المستوى الثاني: وهو مستوى التعامل مع انفعالات الآخرين ويشير إلى وعي الفرد بانفعالات الآخرين.

المستوى الثالث: ويشير إلى ترجمة الوعي بالانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين إلى سلوكياتٍ تتفق مع السياق الاجتماعي بما يحقق التوافق والانسجام بين الفرد ونفسه من جهة وبين الفرد والآخرين من جهة أخرى.

وقد ارتبط مفهوم ما وراء الانفعال باتجاهات الوالدين نحو انفعالات أبنائهم حيث يذكر باكير وفننج وكرنك(Baker, Fanning& Crnic, 2011, P.412) أن ما وراء الانفعال

هي الاتجاهات الوالدية نحو الانفعال، ويختلف أسلوب تعامل الوالدين مع انفعالات أبنائهم فمنهم من يتفهم انفعالات الأبناء ويهتم بمعرفة أسبابها ويعتبرها فرصة للتقرب منهم وتعديل سلوكهم ليكون سلوكهم إيجابيًا، وبعضهم يتجاهل الانفعالات تماماً ولا يعيرونها أية اهتمام، وبعضهم يرفض انفعالات الأبناء ويعنفونهم على انفعالاتهم.

وعلى الرغم من أن مفهوم ما وراء الانفعال ظهر ضمن سياق التفاعل الأسري، فإنه يمكن أن يعمم على أي فرد بغض النظر عن كونه أبا أم لا، حيث إن الفرد يتأثر في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه بالعديد من الشخصيات المؤثرة، فبالإضافة لدور الوالدين يقوم المعلم بدور مهم في حياة الطالب من خلال أنماط ما وراء الانفعال التي يتبعها داخل الحجرة الدراسية. (Lee,2012)

ويؤكد ونج (2010, P.7) أن ما وراء الانفعال لدى المعلمين، له نفس مكونات ما وراء الانفعال لدى الوالدين، وأن مفهوم ما وراء الانفعال الذي طبق في مجال تعامل الوالدين مع أطفالهم، من المنطقي أن يطبق أيضا في مجال التعليم.

وقد اختلف العلماء في تحديد أنماط ما وراء الانفعال حيث حدد لاجس وجنيت (Lagace&Giont,2009,p.369) نمطين لما وراء الانفعالات وهما كالآتي:

1- نمط تعليم الانفعالات: ويتصف الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- الوعي بالانفعالات السلبية والإيجابية لديهم ولدى الآخرين.
- تقبل الانفعالات كأدوات لتحسين التعلم.
- القدرة على تنظيم التعبير اللفظي عن الانفعالات.
- مساعدة الآخرين في التعبير اللفظي عن ما يشعرون به، والتحقق من صدق انفعالاتهم.
- المشاركة في حل المشكلة بغض النظر عن الحالة التي قادت إلى الانفعال السالب.

2-نمط تجاهل الانفعالات: ويتصف الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- يتجاهلون ويرفضون الانفعالات السلبية .
- لا يقحمون أنفسهم في حل مشكلات الآخرين.
- لا يعتقدون أن انفعالات الآخرين هي فرصة للتقرب منهم.

- لا يعتقدون أن هذه الانفعالات هي فرصة للتحقق من الانفعالات السلبية لدى الآخرين.

وفي نفس السياق اتفق عدد من الباحثين مثل هوفان وجوتما وكاتز (1996) ، وونج (2010)، وباكير، وفننج، وكرنك (2011)، على وجود ثلاثة أنماط لما وراء الانفعال وهي كالآتي:

أ- نمط تعليم للانفعال: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- الوعي بانفعالاتهم الشخصية.
- لديهم القدرة على الحديث عن انفعالاتهم الشخصية.
- الوعي بانفعالات الآخرين.
- يساعدون الآخرين على تفهم مشاعرهم والتعبير اللفظي عنها وخاصة الحزن، والغضب، والفرح.
- يرون أن انفعالات الآخرين ضرورة للتعلم.
- يرون أن انفعالات الآخرين فرصة للتقرب إليهم.
- يتجاوبون مع الانفعالات الحقيقية للآخرين.
- يشاركون الآخرين في حل مشاكلهم.

ب- نمط تجنب/ تجاهل الانفعالات: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- تجاهل الانفعالات السلبية لدى الآخرين.
- عدم رغبتهم في إقحام أنفسهم في مشكلات الآخرين.
- لا يعتقدون أن الانفعالات السلبية هي فرصة للتقرب من الآخرين.
- يرون أن انفعالات الآخرين ليست ضرورة للتعلم.

ج- نمط رفض الانفعالات: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- يعنفون الآخرين على أي نوع من التعبير الانفعالي، حتى ولو كانت أفعال الآخرين مناسبة.

- يعتقدون أن الانفعالات السلبية تتطلب استجابة تأديبية .
- يرى بعضهم أن الانفعالات السلبية هي وسيلة من خلالها يحاول الآخرون السيطرة عليهم.

ويشير لاجس وجنيت (2009)، إلى أن الأفراد الذين يتعرضون لنمط تعليم الانفعال يتصفون بأن لديهم مستوى عاليًا من احترام الذات، وناجحون في كلٍّ من المجال الاجتماعي والمجال الأكاديمي، كما يكونون قادرين على الثقة بشعورهم، وتنظيم انفعالاتهم، وقادرين أيضاً على التوظيف الفعال لمهارات التكيف لحل المشكلات، ولديهم القدرة على التعايش الاجتماعي مع أقرانهم، في حين يتصف الأفراد الذين يتعرضون لنمط رفض الانفعالات بأنهم يعتقدون أن انفعالاتهم السلبية غير مبررة وغير ملائمة، كما أن قدراتهم على حل المشكلات ضعيفة ويعانون من ضعف في التنمية الاجتماعية والانفعالية.

وقد قام هوفن وجوتمان وكاتز (1996)، بدراسة لتقييم أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين، وتكونت العينة من (65) أسرة لديهم أبناء في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أجريت الدراسة على مرحلتين الأولى: والأبناء في سن الخامسة، والثانية: والأبناء في سن الثامنة، وقام الباحثون بتقييم أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين من خلال المقابلات الشخصية وانتهت الدراسة إلى أن الأسر التي تتبنى نمط تعليم الانفعالات كانت تتصف بالخصائص الآتية :

في المرحلة الأولى: كانت الأسر أقل عدائية، وأقل سلبية وأكثر إيجابية خلال تفاعلها مع أبنائها، وكان الأبناء أقل تأثراً بالضغوط النفسية وأكثر قدرة على التركيز.

وفي المرحلة الثانية: أظهر أبناء هذه الأسر إنجازًا أكاديميًّا في الرياضيات والقراءة، وكانت لديهم مشاكل سلوكية أقل، وكانوا أكثر صحة.

وهدفت دراسة جوتمان (Gottman, 1997) إلى اختبار العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين والتحصيل الأكاديمي والانتباه لدى أطفالهم؛ حيث كان متوسط أعمار الأبناء (8) سنوات، وانتهت الدراسة إلى أن درجات الأطفال في الرياضيات كانت منبئة بوعي الأمهات بانفعال الحزن لديهن، بينما كانت درجات الفهم لدى الأطفال منبئة بنمط التدريب

على انفعال الغضب لدى الأب، بالإضافة إلى أن وعي الأمهات بانفعال الحزن لديهن كان له علاقة بقدرة الأطفال على الانتباه.

وأجرى كاتز ونلسون(Katz& Nelson, 2004)، دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الوعي والتحكم في الانفعالات بين أمهات الأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل وبين أمهات الأطفال العاديين، ومدى ارتباط وعي الأمهات وتحكمهن في انفعالاتهن بتحسين قدرة الأطفال على التواصل بأقرانهم، وتم استخدام آلية المقابلات المسجلة في قياس نمط ما وراء الانفعال كما تم ملاحظة علاقات الأطفال من خلال تفاعلهم مع أصدقائهم في الأسر ذات الأطفال ذوي مشكلات التواصل والأسر ذات الأطفال العاديين، وانتهت الدراسة إلى أن أمهات الأطفال اللاتي لديهن مشكلات في التواصل كن أقل وعيًا بانفعالاتهن، وأقل تدريبًا لأطفالهن على التعامل مع الانفعالات من أمهات الأطفال الذين ليس لديهم مشكلات في التواصل، وأن المستويات المرتفعة لوعي الأمهات وقدرتهن على التحكم في الانفعالات ارتبطت بالعلاقة الإيجابية بالأقران من قبل الأبناء.

وهدفت دراسة كاتز وهنتر (Katz& Hunter, 2007) إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين والأعراض الاكتئابية لدى المراهقين، وكذلك التوافق العام لدى المراهقين ومستوى جودة التفاعل بين الآباء والأبناء، وتم قياس ما وراء الانفعال لدى الأمهات من خلال المقابلات الشخصية، كما تم قياس التوافق لدى المراهقين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أمهات المراهقين الذين يعانون من أعراض اكتئابية كنَّ أقل قبولًا وتعبيرًا عن انفعالاتهن من أمهات المراهقين الأقل في الأعراض الاكتئابية، كما ارتبط قبول الأمهات لانفعالات المراهقين بانخفاض الأعراض الاكتئابية وتقدير الذات المرتفع لديهم، وارتبط قبول الأمهات لانفعالات المراهقين بانخفاض العزو الخارجي للمشكلات لديهم بما في ذلك المشكلات الأكاديمية .

وتناول مورس (Morris, 2010) العلاقة بين معتقدات المعلمين تجاه الانفعالات (ما وراء الانفعال)، وأنماط علاقتهم الانفعالية بالتلاميذ والكفاءة الانفعالية لدى التلاميذ طبقت الدراسة على (44) معلماً في مرحلة ما قبل المدرسة و(326) طفلاً تراوحت أعمارهم من (3-6) سنوات وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين نمط ما وراء الانفعال لدى

المعلمين تجاه انفعالات تلاميذهم والعلاقة الانفعالية الإيجابية معهم ومستوى الكفاءة الانفعالية لهؤلاء التلاميذ في قاعات الدرس.

واختبر ونج (2010) العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين والتحصيل الدراسي ومستوى ارتباط الطلاب بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (508) طالبٍ في المرحلة الثانوية، و(15) معلمًا، وتم تحديد أنماط ما رواء الانفعال لدى المعلمين من خلال مقياس تضمن (42) فقرة، كما تم تقدير التحصيل الدراسي للطلاب من خلال أخذ متوسط درجات الطلاب في المقررات التي يدرسونها، وأشارت النتائج إلى أن نمط تدريب الانفعال هو نمط ما وراء الانفعال السائد لدى المعلمين، ورفض الانفعال أقلها، وارتبطت الأنماط الإيجابية لما وراء الانفعال إيجابيا مع تعلق الطلاب بالمدرسة، والإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز (Hunter, Katz, Shortt & Davis, 2011) إلى مقارنة التنشئة الاجتماعية الانفعالية في الأسر ذات المراهقين المكتئبين وأسر المراهقين العاديين، وذلك عن طريق دراسة العلاقة بين ما وراء الانفعال لدى الآباء والمراهقين من خلال الأفكار وردود الأفعال، ومشاعرهم حول انفعالاتهم، وتكونت العينة من (152) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (14-18) سنة، حيث كان عدد المراهقين المكتئبين (75)، والعاديين(77) مراهقاً، وأظهرت النتائج ارتباط نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء والأمهات عن انفعالات أولادهم بنمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين على الرغم من عدم ارتباط نمط ما وراء الانفعال لانفعالاتهم الخاصة بنمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين، كما أسهم نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء عن انفعالات المراهقين في فهم نمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين.

وهدفت دراسة تشين ولن ولي(Chen, Lin& Li , 2012)، إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات لدى الأطفال وما وراء الانفعال الوالدية والترابط بين الأطفال والوالدين، وتكونت العينة من (546) تلميذًا في الصف الخامس والسادس بالإضافة إلى أمهاتهم، وانتهت الدراسة إلى ارتباط نمط ما وراء الانفعال لدى الأمهات بشعور الطفل بالأمان عندما يكون في صحبة والدته، وأن الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبني فلسفة التدريب على الانفعالات كن أكثر ميلًا لتحقيق ارتباطات آمنة مع أطفالهن، كما أن الأطفال الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطيًّا أقل.

كما قام لي (2012) بدراسة ما وراء الانفعال لدى المعلمين وعلاقتها بالمناخ الصفي كما يدركه الطلاب وتقدير المعلم لسلوكهم الاجتماعي والانفعالي ومستوى أدائهم الأكاديمي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (197) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (8- 11) عاماً ومعلميهم، واشتملت الأدوات على: استبيان ما وراء الانفعال، واستبيان إدراك الطلاب للمناخ الصفي، واستبيان تقدير المعلم لأداء الطلاب بالصف الدراسي، وانتهت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يرون كثرة الاحتكاك كانوا في الصفوف ذات المعلمين الذين لهم نسبة أعلى في السلوك العدواني والمشاكل الاجتماعية، وأن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه.

وهدفت دراسة مطر (2015م) إلى التعرف على أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقة ما وراء الانفعال لدى المعلمين بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية (السلوك العدواني، السلوك النمطي، السلوك الفوضوي) والفروق في ما وراء الانفعال لدى المعلمين، والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة والتدريب، وتكونت العينة من (50) معلماً بمعاهد وبرامج التربية الخاصة بمحافظة الطائف، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس تقدير ما وراء الانفعال لدى المعلمين، ومقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية وانتهت الدراسة إلى أن أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية هو نمط نبذ الانفعال يليه نمط إهمال الانفعال، ثم نمط تعليم الانفعال، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الأكثر خبرة وتدريباً والمعلمين الأقل خبرة وتدريباً في ما وراء الانفعال والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني/السلوك النمطي/ السلوك الفوضوي) لدى طلابهم لصالح المعلمين الأكثر خبرة والأكثر تدريبًا.

ومن خلال ما تم استعراضه من دراسات يتبين ما يلي:

- **توصلت بعض الدراسات إلى مجموعة من النتائج المهمة مثل : دراسة هوفن وجوتمان وكاتز(1996)، والتي توصلت إلى أن نمط المدربين انفعاليًّا لدى الوالدين**

له تأثير إيجابي على التركيز والأداء الأكاديمي لدى الأبناء، في حين توصل كاتز ونلسون (2004) إلى أن الأمهات الأقل وعياً بانفعالاتهن يعاني أطفالهن من مشكلات في التواصل كما أثبت كاتز وهنتر (2007) ارتباط قبول الأمهات لانفعالات أبنائهن المراهقين بانخفاض الأعراض الاكتئابية وتقدير الذات المرتفع لديهم، وأثبت ونج (2010) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين نمط غير الواعين بالانفعال لدى المعلمين وبين متوسط الأداء الأكاديمي للطلاب، وتوصل هنتر وكاتز وشوت وديفز (2011)إلى أن نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء عن انفعالات المراهقين يساعد في فهم نمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين، وأثبت تشين ولن ولي(2012) أن الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبني نمط المدربين للانفعالات كن أكثر ميلاً لتحقيق ارتباطات آمنة مع أطفالهن، كما أن الأطفال الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطيًّا أقل، وتوصل لي (2012) إلى أن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه، وأثبت مطر(2015م) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم.

- **استخدمت بعض الدراسات فنية المقابلة الشخصية في تحديد نمط ما وراء الانفعال لدى الوالدين مثل دراسة هوفن وجوتمان وكاتز(1996)، ودراسة كاتز وهنتر (2007)**
- **أجريت بعض الدراسات على مرحلة المراهقة أو الطلاب في المرحلة الجامعية مثل دراسة ونج (2010)، ودراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز(2011) وهي نفس المرحلة العمرية للدراسة الحالية.**
- **من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة استطاع تحديد أنماط ما وراء الانفعال و كذلك بناء وتقنين اختبار أنماط ما وراء الانفعال المستخدم في الدراسة.**
- **منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي المقارن الذي يركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة وهو يتفق مع معظم الدراسات السابقة .**

فروض الدراسة :

- يعد نمط تعليم الانفعال هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود الذكور والإناث .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود المتزوجين والعزاب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات.

منهج الدراسة وإجراءاتها :

- **منهج الدراسة :**

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لأنه المنهج المناسب للدراسة.

- **مجتمع وعينة الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (العرب) بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 2016/2015م والبالغ عددهم حوالي (400) عضو هيئة تدريس، وتمثل العينة (41%) من المجتمع الأصل؛ حيث تكونت عينة الدراسة من(161) من أعضاء هيئة التدريس وفقا للجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الجنس		الحالة الاجتماعية		التخصص الأكاديمي		الخبرة التدريسية	
	ذكور	إناث	متزوج	أعزب	إنساني	علمي	أقل من (5) سنوات	أكثر من (5) سنوات
عدد العينة	115	46	128	33	102	59	95	66
المجموع	161		161		161		161	

- **أداة الدراسة:**

- **مقياس أنماط ما وراء الانفعال لدى عضو هيئة التدريس:**

مقياس أنماط ما وراء الانفعال من إعداد الباحث ويتكون المقياس من (35) مفردة موزعة على ثلاثة أنماط، ولبناء هذا المقياس قام الباحث بالخطوات الآتية:-

أ - تحديد مجالات المقياس:

اطلع الباحث على عدد من المراجع والدراسات التي تناولت متغير ما وراء الانفعال وفي ضوء ذلك تم تحديد أنماط ما وراء الانفعال كما يأتي:

- **نمط تعليم الانفعالات: وتقاس بالفقرات (1-4-7-9-11-14-17-19-22-25-27-32-34)، تتراوح درجة النمط من 13 درجة كحد أدنى و 65 درجة كحد أقصى.**
- **نمط إهمال(تجاهل) الانفعالات: وتقاس بالفقرات (2-5-8-12-15-18-20-23-26-28-30-31-33-35)، تتراوح درجة النمط من (14) درجة كحد أدنى و (70) درجة كحد أقصى.**
- **نمط رفض الانفعالات: وتقاس بالفقرات (3-6-10-13-16-21-24-29) تتراوح درجة النمط من (8) درجات كحد أدنى و (40) درجة كحد أقصى.**

ب - جمع وصياغة المفردات:

بعد القيام بتحديد أنماط ما وراء الانفعال، تم صياغة الفقرات التي تقيس كل نمط على حدة وذلك في ضوء ما كتب في هذا المجال، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة التي تم تناولها في الجزء الخاص بذلك.

ج -تحديد البدائل وأوزانها:

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قام الباحث بتحديد بدائل المقياس وأوزانها، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض

بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (5،4،3،2،1)، وتعبر الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على النمط الذي يتبناه حيث تكون درجته على المفردات التي تعبر عن نمطه هي أعلى درجة بين الأنماط الثلاثة.

د - الكفاءة السيكومترية للمقياس :

د -1 - الصدق:

د -1 -1 - صدق المحكمين:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وذلك لتحكيم الفقرات من حيث ملاءمتها لقياس أنماط ما وراء الانفعال، ومدى وضوح صياغتها، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات تمثلت في حذف ثلاث فقرات اتفق المحكمون على عدم

مناسبتها، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض المفردات الأخرى حيث اعتبر الباحث أن إجماع (80%) من المحكمين كاف لقبول الفقرة .

د -1 -2 - الاتساق الداخلي:

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس

	نمط تعليم الانفعالات	نمط تجنب/تجاهل الانفعالات	نمط رفض الانفعالات	المجموع
نمط تعليم الانفعالات	1			
نمط تجنب/تجاهل الانفعالات	** 0.283	1		
نمط رفض الانفعالات	* 0. 260	** 0.602	1	
المجموع	** 0.585	** 0.902	** 0.674	1

ويتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0. 260) و(0.902) ومعظمها دال عند مستوى (0.01).

د -2 -الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس كما يلي:

د-2-1- ثبات معامل ألفا كرونباخ: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (70) من أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية، فبلغ قيمة معامل الثبات (0.874) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

د-2-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على (70) من أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية، حيث بلغ معامل الثبات (0.841) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

نتائج الدراسة:

- **نتائج الفرض الأول وينص على أنه " يعد نمط تعليم الانفعال هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود".**

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط ما وراء الانفعال، كما تم حساب متوسط المفردة لكل نمط من الأنماط نظراً لاختلاف عدد المفردات في كل نمط، وذلك من خلال قسمة متوسط كل نمط على عدد مفرداته، بالإضافة إلى حساب المتوسط الموزون وذلك كما يتضح من الجدول رقم (3).

جدول (3)
حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط ما وراء الانفعال.

م	النمط	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط المفردة	المتوسط الموزون.	الترتيب
١-	تعليم الانفعال	161	53.77	7.56	4.14	4	1
٢-	إهمال الانفعال	161	42.62	8.16	3.04	3	2
٣-	رفض الانفعال	161	20.56	5.038	2.57	2	3

ويتضح من الجدول (3) أن متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس على نمط تعليم الانفعال هو(53.77) بانحراف معياري (7.56)، وأن متوسط المفردة في هذا النمط (4.14)، وأن المتوسط الموزون هو(4)، كما يتضح أيضاً أن متوسط استجابة أعضاء هيئة

التدريس على نمط إهمال الانفعال هو(42.62) بانحراف معياري (8.16)، وأن متوسط المفردة في هذا النمط (3.04) ، وأن المتوسط الموزون هو (3)، أما نمط رفض الانفعالات فقد كان متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس في هذا النمط هو (20.56) بانحراف معياري (5.038)، وأن متوسط المفردة في هذا النمط (2.57)، وأن المتوسط الموزون هو (2) مما يعني أن نمط تعليم الانفعال هو الأكثر شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع طلابهم؛ حيث جاء في المركز الأول، ثم نمط إهمال الانفعالات في المركز الثاني، في حين جاء نمط رفض الانفعال في المركز الثالث أي كان الأقل شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس، ويتفق ذلك مع دراسة ونج (2010) حيث توصل إلى أن نمط تعليم الانفعال هو النمط السائد لدى المعلمين، وأن نمط رفض الانفعال هو الأقل شيوعاً، كما ارتبطت الأنماط الإيجابية لما وراء الانفعال بشكل إيجابي مع تعلق الطلاب بالمدرسة والإنجاز الأكاديمي. في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة مطر (2015م) والذي توصل إلى أن نمط ما وراء الانفعال الأكثر شيوعاً هو نمط رفض الانفعال، يليه نمط إهمال الانفعال، ثم نمط تعليم الانفعال وربما يرجع ذلك الاختلاف إلى طبيعة العينة التي أجريت عليها دراسة مطر؛ حيث أجريت على معلمي الإعاقة الفكرية.

ومن خلال هذه النتيجة يتحقق الفرض الأول للدراسة؛ أي يعد نمط تعليم الانفعال هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود في تعاملهم مع انفعال الطلاب، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة عينة الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس حريصون على استخدام نمط تعليم الانفعال حيث إن الكثير منهم وصلوا إلى درجة من النضج الانفعالي تمكنهم من فهم انفعالات طلابهم وخصوصاً في المرحلة الجامعية التي تتميز بمستوى متميز من النضج الانفعالي لدى الطلاب، هذا بالإضافة إلى أن اتباع نمط تعليم الانفعالات يعطي لعضو هيئة التدريس فرصة للتقرب من الطلاب وبالتالي إقامة نوع من العلاقات الوطيدة معهم مما ينعكس على تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم، وهذا يفسر تفضيل أعضاء هيئة التدريس لهذا النمط من أنماط ما وراء الانفعال، كما يرى الباحث أن أعضاء هيئة التدريس المتبعين لنمط تعليم الانفعال ربما يعتقدون أن الطلاب لابد أن يعطوا الفرصة للتعبير عن انفعالاتهم ولابد أن يتم تعليمهم أساليب متميزة في التعبير عن انفعالاتهم.

نتائج الفرض الثاني وينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود."

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (4)

اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث.

م	النمط	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١-	تعليم الانفعال	ذكور	115	53.73	7.43	0.09	غير دالة
		إناث	46	53.61	7.85		
٢-	إهمال الانفعال	ذكور	115	41.89	8.25	1.72	غير دالة
		إناث	46	44.33	7.76		
٣-	رفض الانفعال	ذكور	115	20.27	5.26	1.25	غير دالة
		إناث	46	21.37	4.43		

ويتضح من الجدول (4) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في نمط تعليم الانفعال هي (0.09) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في نمط إهمال الانفعال هي (1.72) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في نمط رفض الانفعال هي (1.25) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الثاني بمعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال(تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير الجنس.

وحيث إنه لا توجد دراسة في حدود علم الباحث تناولت الفروق بين أنماط ما وراء الانفعالات وفقاً لمتغير الجنس فإنه وفقاً لنتائج الدراسة الحالية فإن متغير الجنس لم يكن مؤثراً في إيجاد فروق في أنماط ما وراء الانفعال(تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في التعامل مع انفعالات الطلاب، وربما

يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا من الذكور أو الإناث لديهم من المعرفة والوعي الانفعالي والقدر الكافي للتعامل مع انفعالات الطلاب وخاصة الانفعالات السلبية منها.

بالإضافة إلى أن الفروق في الجوانب الانفعالية والتي منها أنماط ما وراء الانفعال لا ترجع في الغالب إلى أسباب وراثية أو مرتبطة بالنوع ولكن ترجع إلى خبرات يمر بها الفرد وحيث إن الخبرات داخل البيئة الجامعية متشابهة بين أعضاء هيئة التدريس الذكور أو الإناث إلى حدٍّ ما فأدى ذلك إلى عدم وجود فروق بينهم في أنماط ما وراء الانفعالات.

نتائج الفرض الثالث وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال(تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى المتزوجين والعزاب من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (5)
اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب.

م	النمط	الحالة الاجتماعية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
-1	تعليم الانفعال	متزوج	128	53.46	7.55	0.79	غير دالة
		أعزب	33	54.61	7.49		
-2	إهمال الانفعال	متزوج	128	41.90	8.183	2.12	غير دالة
		أعزب	33	45.24	7.65		
-3	رفض الانفعال	متزوج	128	20.41	5.32	1.07	غير دالة
		أعزب	33	21.27	3.81		

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب في نمط تعليم الانفعال هي (0.79) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب في نمط إهمال الانفعال هي (2.12) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعذاب في نمط رفض الانفعال هي

(1.07) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الثالث بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير الحالة الاجتماعية، وهذا يعني عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب في أنماط ما وراء الانفعال.

وفي ظل عدم وجود دراسات تناولت الفروق بين أنماط ما وراء الانفعال وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، فإنه يمكن تفسير ذلك بأن متغير الحالة الاجتماعية لم يكن مؤثراً في إحداث فروق دالة بسبب أن أفراد العينة وصلوا إلى مستوى من النضج الانفعالي وخاصة مع ثراء الخبرات التي يمر بها أعضاء هيئة التدريس سواء المتزوجون أو العزاب مما نتج عنه قدر كبير من التشابه بينهم في التعامل الانفعالي مع الطلاب، هذا بالإضافة إلى طبيعة النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية الذي يقوم على أن يكون أعضاء هيئة التدريس من نفس جنس الطلاب غالباً، بمعني أن أعضاء هيئة التدريس الذكور يدرسون للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الإناث يدرسون للطالبات؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق في أنماط ما وراء الانفعال المتبعة داخل القاعة الدراسية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

نتائج الفرض الرابع وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات(تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وفقاً لمتغير التخصص العلمي ".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (6)
اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية .

م	النمط	التخصص	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1-	تعليم الانفعال	التخصصات العلمية.	59	49.53	7.97	5.82	0.00
		التخصصات الإنسانية.	102	56.41	5.75		
2-	إهمال الانفعال	التخصصات العلمية	59	42.05	7.67	0.67	غير دالة
		التخصصات الإنسانية	102	42.95	8.48		
3-	رفض الانفعال	التخصصات العلمية	59	20.76	4.57	0.47	غير دالة
		التخصصات الإنسانية	102	20.37	5.28		

ويتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية في نمط تعليم الانفعال هي (5.82) وهي دالة عند مستوى (0.00)، وأن قيمة (ت) لنمط إهمال الانفعال هي (0.67) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) لنمط رفض الانفعال هي (0.47) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الرابع بشكل جزئي بمعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال(إهمال الانفعال- رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير التخصص الدراسي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات نمط تعليم الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الإنسانية، ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة التخصصات التي درسها أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الإنسانية؛ حيث تميل إلى دراسة الطبيعة البشرية وفهم أبعادها ودوافعها وكيفية التعامل معها مما كان له أثر في فهم الطبيعة الانفعالية للطلاب، وانعكس ذلك على تعاملهم مع طلابهم، وبالتالي كانت الفروق داله فيما يتعلق بنمط تعليم الانفعال.

نتائج الفرض الخامس وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات."

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (7)
اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات.

م	النمط	الخبرة التدريسية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
-1	تعليم الانفعال	أقل من خمس سنوات .	95	54.92	6.47	2.51	.013
		أكثر من خمس سنوات .	66	51.94	8.59		
-2	إهمال الانفعال	أقل من خمس سنوات	95	43.33	7.91	1.31	غير دالة
		أكثر من خمس سنوات	66	41.59	8.51		
-3	رفض الانفعال	أقل من خمس سنوات	95	20.97	5.09	1.30	غير دالة
		أكثر من خمس سنوات	66	19.92	4.96		

ويتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات في نمط تعليم الانفعال هي (2.51) وهي دالة عند مستوى (.013)، وأن قيمة (ت) لنمط إهمال الانفعال هي (1.31) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) لنمط رفض الانفعال هي (1.30) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الخامس بشكل جزئي بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال(إهمال الانفعال- رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير الخبرة التدريسية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات نمط تعليم الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات

لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات، ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات يكونون حريصين في الغالب على التقرب من الطلاب وإقامة علاقات طيبة معهم، فيميلون إلى استخدام نمط تعليم الانفعال الذي يحقق ذلك.

كما أن التقارب العمري بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وبين طلاب المرحلة الجامعية يجعلهم أكثر تقبلاً وتفهماً لانفعالات الطلاب وأكثر تجاوباً معها، وخاصة انفعالاتهم السلبية، وهذا بدوره ينعكس على تحسن الجوانب السلوكية والأكاديمية لدى الطلاب وهذا ما أكده جوتمان (1997) من أن نمط تعليم الانفعال كنمط إيجابي لما وراء الانفعال يرتبط إيجابيا بأداء أفضل لدى الطلاب في الجوانب السلوكية والاجتماعية والأكاديمية، كما يرتبط أيضاً بتحسن الانتباه والتحصيل الدراسي في حجرة الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بما يلي:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بأهمية الجوانب الانفعالية في تنمية التوافق النفسي والأكاديمي لدى الطلاب.
- ضرورة الاهتمام بالإعداد السلوكي والانفعالي للمعلم في جميع المراحل التعليمية.
- توعية المعلمين باستراتيجيات تنظيم الانفعالات وكيفية تطبيق ذلك في القاعة الدراسية.
- ضرورة تفهم انفعالات الطلاب وخاصة انفعالاتهم السلبية، والتأكيد على التفاعل الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- دراسة أنماط ما وراء الانفعال وعلاقتها بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- دراسة العلاقة بين أنماط الميتا انفعالية لدى المعلمين والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب.
- دراسة أثر نمط تعليم الانفعالات في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب المتعثرين دراسيًّا.
- دراسة انفعالات الطلاب المرتبطة بالمقررات الأكاديمية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

مطر، عبد الفتاح رجب. (2015). ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل،2(7)،79-113.

نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه.(2007). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانياً :المراجع الأجنبية:

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

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

Ferrari.M.; & Koyama,E.(2000). Meta-emotions About Anger and amae: A cross- Cultural Comparison. Journal of Consciousness & Emotion, 3(2), 197-211.

Gottman, J. (1997). Meta-emotion: How Families communicate emotionally. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

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

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

Katz, L.;& Nelson. (2004).Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: links with peer relations. Journal of Abnormal Child Psychology,32(4),385-398.

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

Lagace, D,G,.&Giont,A.(2009). Parental Meta-Emotion and Temperament Predict Coping Skills in Early Adolescence. Journal of Adolescence and Youth, Volume 14, pp. 367-382

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

Morris,C.A.(2010). Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns,Teachers' Beliefs about Emotions, and Children's Emotional Competence. Ph.D.Thesis, George Mason University Fairfax, VA.

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

Williams, M.; Cross, D.; Hong, J.; Aultman, L.; Osbon, J.; &Schutz, P. (2008). There are no emotions in Math? How teachers approach emotions in the classroom. . Journal of Teachers College Record,110(8),1574-1610.

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