العدد3 No 3
2026 ايار May2026
مجلة ساوة للدراسات الانسانية
Sawah Journal of Humanities
E-ISSN 3106 - 8324 P-ISSN 3106 - 8316
مجلة محكمة تصدر عن
جامعة ساوة الاهلية

مدى اسهام أسلوبي التعلم الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) ومستوى الذكاء الانفعالي على تنظيم الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

م.م نبيل سلام مهدي
nabeelaltaai86@gmail.com
الجامعة العراقية – رئاسة الجامعة - قسم المتابعة
م.د.عمار عبدالحسين مجيد
ammar.a.majeed@aliraqia.edu.iq
الجامعة العراقية/ كلية التربية

الملخص:
سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى اسهام أسلوبي التعلم الإلكتروني (المتزامن/غير المتزامن) ومستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض) على تنظيم الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة تكريت. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (400) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. تم جمع البيانات باستخدام مقياسين لقياس الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكاديمية كان متوسطاً لدى الطلبة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأسلوب التعلم الإلكتروني لصالح نمط التعلم غير المتزامن، وفروق تعزى لمستوى الذكاء الانفعالي لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي. كما كشفت النتائج عن وجود أثر دال للتفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية، حيث كان الطلاب مرتفعو الذكاء الانفعالي أكثر قدرة على توظيف استراتيجيات تنظيم الذات بفعالية في بيئة التعلم غير المتزامن مقارنة بأقرانهم من منخفضي الذكاء الانفعالي.
الكلمات المفتاحية :التعلم الإلكتروني المتزامن، التعلم الإلكتروني غير المتزامن، الذكاء الانفعالي، تنظيم الذات الأكاديمية، طلبة الجامعة.

The Effect of the Interaction between Synchronous and Asynchronous E-Learning Styles and Emotional Intelligence Level on Academic Self-Regulation among a Sample of Tikrit University Students

A. L. Nabil Salam Mahdi
nabeelaltaai86@gmail.com
Affiliation: Iraqi University – University Presidency – Department of Follow-up
Dr. Ammar Abd al-Hussein Majeed
ammar.a.majeed@aliraqia.edu.iq
Iraqi University / College of Education

Abstract
This study aimed to reveal the effect of the interaction between e-learning styles (synchronous/asynchronous) and emotional intelligence level (high/low) on academic self-regulation among a sample of Tikrit University students. The study employed a descriptive correlational approach. The research sample consisted of (400) male and female students selected through stratified random sampling. Data were collected using two scales to measure emotional intelligence and academic self-regulation, and their validity and reliability were verified. The results showed that the level of academic self-regulation was average among students, with statistically significant differences attributed to the e-learning style in favor of the asynchronous learning style, and differences attributed to the emotional intelligence level in favor of students with high emotional intelligence. The results also revealed a significant effect of the

interaction between e-learning style and emotional intelligence on academic self-regulation, where students with high emotional intelligence were more capable of effectively employing self-regulation strategies in the asynchronous learning environment compared to their peers with low emotional intelligence.
Keywords: Synchronous e-learning, Asynchronous e-learning, Emotional intelligence, Academic self-regulation, Tikrit University students.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يُعد تنظيم الذات الأكاديمية (Academic Self-Regulation) أحد المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي الحديث، إذ يمثل قدرة الطالب على تخطيط وتنظيم وتقييم سلوكه المعرفي والدافعي والانفعالي سعياً لتحقيق أهدافه التعليمية (Zimmerman, 2000: 14). وتشير الدراسات إلى أن تنظيم الذات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي والقدرة على التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية (Pintrich, 2004: 387, Boekaerts, 1999: 450) ومع التحول المتسارع نحو التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي، برزت الحاجة إلى فهم العوامل المؤثرة في تنظيم الذات الأكاديمية لدى الطلبة في بيئات التعلم الرقمية.(Broadbent & Poon, 2015: 2, Barz et al., 2024: 2) .

ويشير التعلم الإلكتروني المتزامن (Synchronous E-Learning) إلى التفاعل المباشر بين المعلم والطالب في الوقت الفعلي عبر منصات رقمية مثل Zoom وGoogle Meet، بينما يتيح التعلم الإلكتروني غير المتزامن (Asynchronous E-Learning) للطلاب الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت يناسبهم عبر أنظمة إدارة التعلم ومحاضرات الفيديو المسجلة (Hrastinski, 2008: 52, Al-Samarraie et al., 2018: 128).وقد أظهرت الدراسات أن كلا النمطين يحمل مزايا وتحديات مختلفة تؤثر في عمليات تنظيم الذات لدى الطلاب؛ فالتعلم المتزامن يوفر تفاعلاً فورياً وتغذية راجعة لحظية، بينما يتطلب التعلم غير المتزامن مستوى أعلى من الاستقلالية والتنظيم الذاتي (Broadbent, 2017: 120, Barz et al., 2024: 5).

من جهة أخرى، يُعد الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) عاملاً مهماً في فهم الفروق الفردية في تنظيم الذات الأكاديمية. فالأفراد ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون بقدرة أكبر على إدارة انفعالاتهم، وتنظيم دوافعهم، والتعامل مع الضغوط الأكاديمية بفعالية، مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على تنظيم تعلمهم ذاتياً (Mayer & Salovey, 1997: 10, Zhoc et al., 2018: 984). وقد أشارت دراسة حديثة إلى أن الذكاء الانفعالي يعزز الأداء الأكاديمي من خلال تقوية تنظيم الذات، والدافعية، والتنظيم الانفعالي، والتعاون في بيئات التعلم الرقمية (Nazara et al., 2025: 4). كما أكدت دراسة أخرى أن الذكاء الانفعالي يتنبأ إيجابياً بتنظيم الذات الأكاديمية، والذي بدوره يعزز التصورات الذاتية للأداء الأكاديمي.(Masoudi et al., 2025: 5)

وتزداد أهمية دراسة التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في ضوء التوسع الكبير في استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية، ومنها جامعة تكريت. فقد أشارت نتائج استطلاعية أجراها الباحث إلى وجود تباين في قدرة الطلبة على تنظيم تعلمهم ذاتياً في بيئات التعلم الإلكتروني، إذ يعاني بعض الطلاب من صعوبات في إدارة وقتهم، والاستمرار في المهام، والتحكم في دوافعهم، في حين ينجح آخرون في التكيف مع هذه البيئات بفعالية .ويتسق هذا مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن الفروق الفردية في الذكاء الانفعالي قد تفسر جزءاً كبيراً من هذا التباين في تنظيم الذات (Zhoc et al., 2018: 990, Masoudi et al., 2025: 6).

وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع، فإن الدراسات العربية التي تناولت التفاعل بين أسلوبي التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية لا تزال محدودة، خاصة في البيئة العراقية. فقد ركزت معظم الدراسات على دراسة كل متغير على حدة، أو تناولت العلاقة بين بعض هذه المتغيرات دون النظر إلى أثر التفاعل بينها (العتيبي، 2023: 7، سدراك، 2022: 5). كما أن الدراسات العالمية

غالباً ما ركزت على عينات من طلاب الجامعات الغربية أو الآسيوية، مع ندرة الدراسات الموجهة للسياق العراقي والعربي.(Barz et al., 2024: 3, Nazara et al., 2025: 2)

وتأسيساً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي :**ما مدى اسهام أسلوبي التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن ومستوى الذكاء الانفعالي على تنظيم الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة تكريت؟**

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية دراسة تنظيم الذات الأكاديمية لما له من دور محوري في نجاح الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني، خاصة في ظل التحول الرقمي المتسارع.
- أهمية دراسة أثر أسلوب التعلم الإلكتروني (المتزامن/غير المتزامن) في تنظيم الذات، وما يترتب عليه من توصيات تتعلق بتصميم بيئات التعلم الرقمية.
- أهمية دراسة الذكاء الانفعالي بوصفه متغيراً وسيطاً أو متفاعلاً يؤثر في قدرة الطالب على تنظيم تعلمه ذاتياً.
- أهمية دراسة التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي، والكشف عن طبيعة هذا التفاعل في تنظيم الذات الأكاديمية.
- أهمية السياق العراقي وجامعة تكريت تحديداً، حيث تندر الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات في هذا السياق.
- أهمية النتائج التطبيقية للبحث في توجيه برامج الإرشاد النفسي والتربوي، وتصميم استراتيجيات تعليمية تنمي هذه القدرات لدى طلبة الجامعة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة تكريت.
٢. الكشف عن دلالة الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لأسلوب التعلم الإلكتروني (متزامن - غير متزامن).
٣. الكشف عن دلالة الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لمستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع – منخفض).
٤. الكشف عن اسهام أسلوب التعلم الإلكتروني ومستوى الذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة تكريت.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. **الحدود المكانية** :طلبة جامعة تكريت في محافظة صلاح الدين - العراق، للعام الدراسي 2025-2026.
٢. **الحدود البشرية** :عينة من طلاب المرحلة الجامعية الأولى (السنة الدراسية الثانية) من كليات مختلفة (علمية وإنسانية)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب.
٣. **الحدود الزمانية** :الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025-2026.
٤. **الحدود الموضوعية** :يقتصر البحث على دراسة ثلاثة متغيرات رئيسية هي:

- **التعلم الإلكتروني المتزامن** :ويشمل التفاعل المباشر بين المعلم والطالب في الوقت الفعلي عبر منصات رقمية.
- **التعلم الإلكتروني غير المتزامن** :ويشمل الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت يناسب الطالب دون تفاعل فوري.
- **الذكاء الانفعالي** :ويشمل قدرة الطالب على إدراك انفعالاته وفهمها وتنظيمها واستخدامها بشكل تكيفي.

- **تنظيم الذات الأكاديمية** :ويشمل قدرة الطالب على تخطيط وتنظيم وتقييم سلوكه المعرفي والدافعي والانفعالي في السياق الأكاديمي.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية

أولاً: التعلم الإلكتروني المتزامن(Synchronous E-Learning)

هو نمط من أنماط التعلم الإلكتروني يتم فيه التفاعل بين المعلم والطالب في الوقت الفعلي عبر منصات رقمية، حيث يتطلب حضور جميع المشاركين في نفس الوقت الافتراضي، ويتضمن أنشطة مثل المحاضرات المباشرة والمناقشات الفورية والتغذية الراجعة اللحظية(Hrastinski, 2008: 52, Al-Samarraie et al., 2018: 129).

إجرائياً :يُعرَّف بأنه نمط التعلم الإلكتروني الذي تعرض له طلاب مجموعة البحث الأولى، والذي تمثل في المشاركة في محاضرات مباشرة عبر منصة Google Meet بواقع محاضرتين أسبوعياً، مع إتاحة التفاعل الفوري مع المحاضر والزملاء.

ثانياً: التعلم الإلكتروني غير المتزامن(Asynchronous E-Learning)

هو نمط من أنماط التعلم الإلكتروني يتم فيه تقديم المحتوى التعليمي للطلاب دون الحاجة إلى تواجدهم في وقت واحد، حيث يمكن للطلاب الوصول إلى المواد التعليمية (مثل محاضرات الفيديو المسجلة، والوثائق، والمنتديات) في أي وقت يناسبهم.(Hrastinski, 2008: 53, Broadbent, 2017: 122)

إجرائياً :يُعرَّف بأنه نمط التعلم الإلكتروني الذي تعرض له طلاب مجموعة البحث الثانية، والذي تمثل في الوصول إلى محاضرات فيديو مسجلة مسبقاً ومواد تعليمية منشورة على نظام إدارة التعلمMoodle ، مع إتاحة منتديات نقاش غير متزامنة، دون تفاعل فوري مع المحاضر.

ثالثاً: الذكاء الانفعالي(Emotional Intelligence)

هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وفهمها وتنظيمها واستخدامها بشكل تكيفي لتوجيه سلوكه وتفكيره، ويمثل مجموعة من المهارات التي تشمل الوعي الذاتي الانفعالي، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.(Mayer & Salovey, 1997: 10, Goleman, 1995: 43)

إجرائياً :هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده الباحث. وكلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها الطالب دل ذلك على ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لديه، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي بناءً على الوسيط النظري للمقياس.

رابعاً: تنظيم الذات الأكاديمية(Academic Self-Regulation)

هو العملية النشطة والبناءة التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً لتعلمه، ثم يحاول مراقبة وتنظيم وضبط معرفته ودوافعه وسلوكه، مسترشداً بأهدافه وخصائص السياق التعليمي (Zimmerman, 2000: 14, Pintrich, 2004: 388).ويتضمن تنظيم الذات الأكاديمية أبعاداً معرفية (كاستخدام استراتيجيات التعلم)، ودافعية (كالتنظيم الذاتي للدافعية)، وانفعالية (كالتنظيم الانفعالي).

إجرائياً :هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب/الطالبة من خلال أدائه على مقياس تنظيم الذات الأكاديمية الذي أعده الباحث. وكلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها الطالب دل ذلك على ارتفاع مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لديه، والعكس صحيح.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: تنظيم الذات الأكاديمية: النظريات والمكونات

يُعد تنظيم الذات الأكاديمية (Academic Self-Regulation) أحد المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي المعاصر، وقد حظي باهتمام واسع من الباحثين منذ أواخر القرن العشرين. يُعرَّف تنظيم الذات الأكاديمية بأنه "العملية النشطة والبناءة التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً لتعلمه، ثم يحاول مراقبة وتنظيم وضبط معرفته ودوافعه وسلوكه، مسترشداً بأهدافه وخصائص السياق التعليمي " (Zimmerman, 2000: 14).وقد أكدت الدراسات أن تنظيم الذات الأكاديمية يمثل مؤشراً مهماً على

كفاءة التعلم والتحصيل الدراسي والنجاح في البيئات الأكاديمية المتنوعة (Pintrich, 2004: 390, Boekaerts, 1999: 452).

1- النظرية المعرفية الاجتماعية(Social Cognitive Theory)

تُعد نظرية باندورا (Bandura, 1986) المعرفية الاجتماعية من أهم النظريات المفسرة لتنظيم الذات الأكاديمية. تؤكد هذه النظرية على أن السلوك البشري يتحدد من خلال التفاعل المتبادل بين العوامل الشخصية (كالمعرفة والمعتقدات والمشاعر)، والسلوكية، والبيئية. فالفرد القادر على تنظيم ذاته يتمتع بكفاءة ذاتية عالية، ويضع أهدافاً صعبة ومحددة، ويستخدم استراتيجيات مراقبة ذاتية فعالة (Bandura, 1986: 380, Zimmerman, 2000: 15). وقد أظهرت الدراسات أن الكفاءة الذاتية المرتفعة ترتبط باستخدام استراتيجيات تنظيم ذات أكثر فعالية وتحقيق أداء أكاديمي أفضل (Masoudi et al., 2025: 6, Nazara et al., 2025: 5).

2- النموذج الثلاثي لتنظيم الذات(Triadic Model of Self-Regulation)

قدم زيمرمان (Zimmerman, 2000: 16) نموذجاً ثلاثياً لتنظيم الذات يتكون من ثلاثة أطوار مترابطة: طور التخطيط(Forethought) ، وطور الأداء والتحكم الذاتي(Performance Control) ، وطور التأمل الذاتي .(Self-Reflection) يشمل طور التخطيط تحليل المهمة وتحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، بالإضافة إلى معتقدات الدافعية كالكفاءة الذاتية والتوقع والقيمة. ويتضمن طور الأداء عمليات ضبط النفس (كالتخيل والتركيز على المهمة) وعمليات المراقبة الذاتية (كالتسجيل الذاتي والتجريب الذاتي). أما طور التأمل الذاتي فيشمل أحكام الذات (كتقييم الذات والإسناد السببي) وردود أفعال الذات (كالرضا عن الذات والتكيف الدفاعي) (Zimmerman, 2000: 17-20, Boekaerts, 1999: 454).

3- النموذج الأربعي لتنظيم الذات(Four-Phase Model of Self-Regulation)

اقترح بينتريتش (Pintrich, 2004: 389) نموذجاً أربعياً لتنظيم الذات يتكون من أربع مراحل: مرحلة التخطيط والتفعيل(Planning and Activation) ، ومرحلة المراقبة(Monitoring) ، ومرحلة التحكم (Control)، ومرحلة رد الفعل والتأمل .(Reaction and Reflection)وتتضمن كل مرحلة أربعة مجالات للتنظيم :المعرفي، والدافعي/الانفعالي، والسلوكي، والسياقي. وقد أكد بينتريتش على أن عمليات التنظيم الذاتي ليست خطية بالضرورة، بل يمكن أن تحدث بشكل متكرر ومتفاعل عبر المراحل المختلفة (Pintrich, 2004: 392-395, Wolters, 2003: 190).

4- مكونات تنظيم الذات الأكاديمية

تشير الأدبيات إلى أن تنظيم الذات الأكاديمية يتكون من عدة مكونات رئيسية (Zimmerman, 2000: 19-21, Pintrich, 2004: 390-393):

- **المكون المعرفي** :يشمل المعرفة الاستراتيجية (كمعرفة استراتيجيات التلخيص والتنظيم والتوسع)، والمعرفة الميتامعرفية (كمعرفة متى ولماذا تستخدم استراتيجيات معينة)، والمعرفة الذاتية (كمعرفة نقاط القوة والضعف في التعلم).
- **المكون الدافعي** :يشمل الكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الأهداف، والقيمة الذاتية للمهمة، والاهتمام، والقلق، والتنظيم الذاتي للدافعية.(Wolters, 2003: 192-195)
- **المكون الانفعالي** :يشمل القدرة على تنظيم الانفعالات المرتبطة بالتعلم، كالقلق والإحباط والملل، والحفاظ على انفعالات إيجابية كالحماس والفضول.(Boekaerts, 1999: 456)
- **المكون السلوكي** :يشمل إدارة الوقت، وتنظيم البيئة المادية والاجتماعية، والتحكم في السلوك والجهد المبذول في المهمة.(Zimmerman, 2000: 20)

ثانياً: أسلوبا التعلم الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) وتنظيم الذات

شهدت العقود الأخيرة تحولاً كبيراً في أنماط تقديم التعليم بفعل التطورات التكنولوجية المتسارعة، وبرز التعلم الإلكتروني كبديل أو مكمل للتعليم التقليدي. يُعرف التعلم الإلكتروني بأنه استخدام التقنيات الرقمية والوسائط الإلكترونية في عمليات التعليم والتعلم، ويتضمن أنماطاً متعددة أبرزها التعلم المتزامن وغير المتزامن.(Hrastinski, 2008: 52, Al-Samarraie et al., 2018: 127)

1- التعلم الإلكتروني المتزامن(Synchronous E-Learning)

يتطلب التعلم المتزامن تواجد المعلم والطلاب في نفس الوقت الافتراضي، عبر منصات رقمية مثل Zoomو Microsoft Teamsو .Google Meetتشمل أنشطة التعلم المتزامن المحاضرات المباشرة، والمناقشات الفورية، وجلسات العصف الذهني، والاختبارات التفاعلية اللحظية (Hrastinski, 2008: 53).ومن أبرز مزايا التعلم المتزامن: التفاعل الفوري والتغذية الراجعة اللحظية، وتعزيز الحضور الاجتماعي والشعور بالانتماء، وتقليل مشاعر العزلة والاغتراب (Al-Samarraie et al., 2018: 130, Lyanda & Owidi, 2025: 8).ومع ذلك، يواجه التعلم المتزامن تحديات منها: الاعتماد على اتصال إنترنت مستقر، والحاجة إلى تنظيم وقت محدد لجميع المشاركين، وإمكانية التعرض لمشاكل تقنية تعطل سير المحاضرة، وصعوبة إدارة الفصول ذات الأعداد الكبيرة (Hrastinski, 2008: 54, Broadbent, 2017: 123).

2- التعلم الإلكتروني غير المتزامن(Asynchronous E-Learning)

يتيح التعلم غير المتزامن للطلاب الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت يناسبهم، ودون الحاجة إلى التفاعل المباشر مع المعلم في الوقت الفعلي. تشمل أدوات التعلم غير المتزامن: محاضرات الفيديو المسجلة مسبقاً، وأنظمة إدارة التعلم (LMS) مثل Moodle وBlackboard، والمنتديات الإلكترونية، والمدونات التعليمية، والمواد الرقمية التفاعلية (Broadbent & Poon, 2015: 3, Barz et al., 2024: 4).وتتمثل المزايا الرئيسية للتعلم غير المتزامن في :المرونة العالية في الزمان والمكان، وإتاحة فرصة مراجعة المواد التعليمية عدة مرات، وتوفير وقت للتفكير والتحليل قبل المشاركة في المناقشات، واستيعاب أعداد أكبر من الطلاب (Hrastinski, 2008: 55, Al-Samarraie et al., 2018: 131).
غير أن التحديات تشمل: ضعف التفاعل الاجتماعي والشعور بالعزلة، والحاجة إلى دافعية ذاتية عالية ومهارات تنظيم ذات متقدمة، وتأخر التغذية الراجعة، واحتمالية تراجع الاستمرارية في المهمة (Broadbent, 2017: 124, Barz et al., 2024: 6).

3- العلاقة بين أسلوب التعلم الإلكتروني وتنظيم الذات الأكاديمية

تشير الأدبيات إلى وجود علاقة وثيقة بين أسلوب التعلم الإلكتروني وتنظيم الذات الأكاديمية، حيث تؤكد نظرية التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman, 2000: 22) أن فعالية التعلم في أي بيئة تعليمية تعتمد على قدرة المتعلم على تنظيم عملياته المعرفية والدافعية والانفعالية. وفي بيئات التعلم الإلكتروني، تزداد أهمية تنظيم الذات بشكل خاص نظراً لانخفاض مستوى الإشراف المباشر من المعلم مقارنة بالتعليم التقليدي (Broadbent & Poon, 2015: 4).

أظهرت دراسة أجراها بارز وزملاؤه (Barz et al., 2024: 7) أن بيئات التعلم الرقمية غير المتزامنة تتطلب مستوى أعلى من تنظيم الذات مقارنة بالبيئات المتزامنة، حيث أن الطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات تنظيم الذات المناسبة هم الأكثر عرضة للتراجع والانقطاع عن التعلم. وقد حددت الدراسة ثلاثة أنماط لتنظيم الذات لدى المعلمين قبل الخدمة في بيئات التعلم الرقمية: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وأظهرت فروقاً دالة في استخدام استراتيجيات تنظيم الذات بين هذه الأنماط(Barz et al., 2024: 8-10).

كما أشارت دراسة أخرى إلى أن نجاح الطلاب في مسارات التعلم غير المتزامنة يعتمد بشكل كبير على قدرتهم على تفعيل مهارات تنظيم التعلم الذاتي، بما في ذلك تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة .(Broadbent, 2017: 125) وفي المقابل، قد توفر بيئات التعلم المتزامنة بنية داعمة تساعد الطلاب ذوي مهارات تنظيم الذات المنخفضة على البقاء على المسار الصحيح، من خلال التذكير المنتظم والتغذية الراجعة الفورية.(Lyanda & Owidi, 2025: 9)

وقد كشفت دراسة حديثة عن وجود علاقة إيجابية بين استخدام أدوات تمكين تنظيم الذات في المقررات غير المتزامنة وتحسين الأداء الأكاديمي، حيث أظهر الطلاب الذين استخدموا هذه الأدوات بشكل فعال حملاً معرفياً خارجياً أقل وانخراطاً معرفياً أعلى مقارنة بمن لم يستخدموها .(Barz et al., 2024: 11)
وهذا يؤكد أهمية تصميم بيئات التعلم الإلكتروني بحيث تدعم وتسهل عمليات تنظيم الذات لدى الطلاب.

ثالثاً: الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية

يُعد الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) أحد المفاهيم التي حظيت باهتمام بالغ في العقود الأخيرة، بفضل الأعمال الرائدة لكل من سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) وجولمان (Goleman, 1995). يُعرف الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وفهمها وتنظيمها واستخدامها بشكل تكيفي لتوجيه سلوكه وتفكيره.(Mayer & Salovey, 1997: 10)

1- النموذج القدراتي للذكاء الانفعالي(Ability Model of Emotional Intelligence)

اقترح سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990, Mayer et al., 2016) نموذجاً قدراتياً يتكون من أربع مهارات رئيسية مرتبة هرمياً:

- **إدراك الانفعالات (Perception of Emotion)**: القدرة على التعرف على الانفعالات لدى الذات والآخرين، والتعبير عنها بدقة، وتمييز الانفعالات الصادقة عن الزائفة.
- **تسهيل التفكير باستخدام الانفعالات (Facilitation of Thought)**: القدرة على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه والتفكير، وتوليد مشاعر تساعد على حل المشكلات والإبداع.
- **فهم الانفعالات (Understanding Emotion)**: القدرة على فهم الانفعالات المعقدة، والعلاقات بينها، وكيفية تطورها وتحولها، وفهم أسبابها ونتائجها.
- **تنظيم الانفعالات (Regulation of Emotion)**: القدرة على تنظيم الانفعالات لدى الذات والآخرين بشكل تكيفي، وإدارة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الإيجابية.

2- النموذج المختلط للذكاء الانفعالي(Mixed Model of Emotional Intelligence)

قدم جولمان (Goleman, 1995: 43-47) نموذجاً مختلطاً يدمج بين القدرات المعرفية والسمات الشخصية، ويتكون من خمس كفاءات رئيسية: الوعي الذاتي (Self-Awareness)، وإدارة الانفعالات (Emotion Management)، وتحفيز الذات (Self-Motivation)، والتعاطف(Empathy) ، والمهارات الاجتماعية .(Social Skills) وقد لاقى هذا النموذج قبولاً واسعاً في الأوساط التربوية والإدارية نظراً لشموليته وقابليته للتطبيق.(Zhoc et al., 2018: 985)

3- العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية

تشير الأدبيات المعاصرة إلى وجود علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية. فقد أظهرت دراسة زوك وزملائه (Zhoc et al., 2018: 990) باستخدام تصميم طولي مستقبلي على عينة من 560 طالباً جامعياً أن الذكاء الانفعالي كان له تأثير قوي على التعلم الموجه ذاتياً، والذي ارتبط بدوره إيجابياً بالمعدل التراكمي (GPA) ومختلف نتائج التعلم العامة. كما أشارت الدراسة إلى أن ثلاث قدرات انفعالية رئيسية - تنظيم انفعالات الذات، وتقييم انفعالات الذات، وتنظيم انفعالات الآخرين - كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم الموجه ذاتياً.(Zhoc et al., 2018: 991-992)

كما كشفت دراسة مسعودي وزملائه (Masoudi et al., 2025: 5) أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بشكل إيجابي بتنظيم الذات الأكاديمية($\beta = 0.61$, $p = 0.001$) ، وأن تنظيم الذات الأكاديمية بدوره يتنبأ بشكل إيجابي بتصورات الأداء الأكاديمي .($\beta = 0.55$, $p = 0.001$)وأظهر تحليل الوساطة أن تنظيم الذات الأكاديمية وسّط العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي($p < 0.001$) ، مما يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يعزز الأداء الأكاديمي جزئياً من خلال تعزيز تنظيم الذات.(Masoudi et al., 2025: 6)

من جهة أخرى، أظهرت دراسة نزارا وزملائه (Nazara et al., 2025: 8) في مراجعة منهجية شملت 15 دراسة أن الذكاء الانفعالي يعزز الأداء الأكاديمي من خلال تقوية تنظيم الذات، والدافعية، والتنظيم الانفعالي، والتعاون في بيئات التعلم الرقمية (بما فيها المتزامنة وغير المتزامنة والمدمجة). وقد أشارت الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يعمل كمعزز معرفي (Cognitive Facilitator) وكحاجز عاطفي (Affective Buffer)في النظم البيئية التعليمية الرقمية .(Nazara et al., 2025: 9)

كما أظهرت دراسة ليندا وأويدي (Lyanda & Owidi, 2025: 10) أن الذكاء الانفعالي لدى الطلاب ارتبط بقوة بالانخراط في التعلم الإلكتروني($r = 0.80$, $p < 0.01$) ، حيث أظهر الطلاب ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع نشاطاً أكبر في التعلم عبر الإنترنت، وقدرة أفضل على تنظيم تعلمهم ذاتياً، واستمرارية أعلى في المهام الصعبة.

رابعاً: التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية

تشير الأدبيات إلى وجود تكامل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في التأثير على تنظيم الذات الأكاديمية. ففي حين يتطلب التعلم الإلكتروني غير المتزامن مستوى أعلى من تنظيم الذات مقارنة بالتعلم المتزامن، فإن الذكاء الانفعالي المرتفع يمكن أن يعوض جزئياً عن هذا التحدي من خلال تزويد الطلاب بالقدرة على إدارة انفعالاتهم، والحفاظ على دافعيتهم، والاستمرار في المهام رغم غياب الإشراف المباشر.(Broadbent, 2017: 126, Nazara et al., 2025: 10)

وقد أشارت دراسة بارز وزملائه (Barz et al., 2024: 9) إلى أن الفروق الفردية في تنظيم الذات تؤدي إلى أنماط تعلم مختلفة في البيئات الرقمية، وأن الطلاب ذوي تنظيم الذات المنخفض قد يحتاجون إلى بيئات تعلم أكثر تنظيماً وتوجيهاً (مثل التعلم المتزامن)، بينما يزدهر الطلاب ذوو تنظيم الذات المرتفع في البيئات الأقل تنظيماً (مثل التعلم غير المتزامن). وتكتسب هذه النتائج أهمية خاصة في ضوء دور الذكاء الانفعالي كعامل ميسر لتنظيم الذات.(Masoudi et al., 2025: 7)

كما أظهرت دراسة نزارا وزملائه (Nazara et al., 2025: 11) أن فعالية الذكاء الانفعالي في تعزيز تنظيم الذات تختلف باختلاف سياق التعلم؛ فقد كانت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات أقوى في البيئات الأقل توجيهاً (مثل التعلم غير المتزامن) مقارنة بالبيئات الأكثر توجيهاً (مثل التعلم المتزامن). وهذا يشير إلى أن الذكاء الانفعالي قد يكون مورداً شخصياً مهماً بشكل خاص في سياقات التعلم التي تتطلب استقلالية عالية.

من ناحية أخرى، أشارت دراسة ليندا وأويدي (Lyanda & Owidi, 2025: 12) إلى أن الذكاء الانفعالي لدى المعلمين (وليس فقط الطلاب) يلعب دوراً مهماً في دعم تنظيم الذات لدى الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني. فقد وجدت الدراسة أن الذكاء الانفعالي لدى المعلمين ارتبط بقوة بفعالية التدريس ($r = 0.72, p < 0.001$)، وأن المعلمين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أكثر قدرة على خلق بيئات تعلم إلكترونية داعمة لتنظيم الذات .(Lyanda & Owidi, 2025: 11) وهذا يفتح آفاقاً جديدة لفهم التفاعل بين العوامل الشخصية للطلاب والبيئة التعليمية التي يصممها المعلمون.

ويمكن النظر إلى العلاقة بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي وتنظيم الذات من خلال نموذج تكاملي يجمع بين نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان (Zimmerman, 2000)ونظرية الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي .(Mayer & Salovey, 1997) فوفق هذا النموذج، فإن الذكاء الانفعالي يمثل مجموعة من المهارات الأساسية التي تمكن الطالب من تنظيم عملياته المعرفية والدافعية والانفعالية بشكل فعال، بينما يحدد أسلوب التعلم الإلكتروني مستوى الدعم الخارجي المتاح للطالب. وعندما يكون الذكاء الانفعالي مرتفعاً، يستطيع الطالب تعويض نقص الدعم الخارجي في بيئات التعلم غير المتزامنة، بينما قد يحتاج الطلاب ذوو الذكاء الانفعالي المنخفض إلى دعم خارجي أكبر، وهو ما توفره بيئات التعلم المتزامنة (Barz et al., 2024: 10, Nazara et al., 2025: 12).

خامساً: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

1- دراسة العتيبي (2023) بعنوان "أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) القائم على مراسي التعلم في تنمية مهارات توظيف المصادر الرقمية – "هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) القائم على مراسي التعلم في تنمية مهارات توظيف المصادر الرقمية، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب التعليم الثانوي، واستخدمت اختبارات مهارات لقياس الأداء، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح نمط التفاعل المتزامن في تنمية المهارات المستهدفة (العتيبي، 2023: 15).

2- دراسة سدراك (2022) بعنوان "فاعلية استخدام التعلم المتزامن والتعلم غير المتزامن في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية – "هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المتزامن والتعلم غير المتزامن في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتبعت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت اختبار تحصيل دراسي ومقياس اتجاهات، وأظهرت النتائج أن كلا النمطين أسهم في تحسين

التحصيل الدراسي، مع تفوق نمط التعلم غير المتزامن في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني (سدراك، 2022: 18).

3- دراسة البلوشي وآخرون (2022) بعنوان "نمذجة التأثيرات السببية لكل من أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان " –هدفت هذه الدراسة إلى نمذجة التأثيرات السببية لكل من أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام نمذجة المعادلة البنائية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة السلطان قابوس، واستخدمت مقاييس أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع وتوجهات أهداف الإنجاز، وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية لأهداف الإنجاز على أساليب الهوية وتأجيل الإشباع الأكاديمي، ووجود دور وسيط لأسلوب الهوية الالتزامي (البلوشي وآخرون، 2022: 145).

4- دراسة محمد وعبد الشهابي (2020) بعنوان "تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة – "هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي لدى طلبة الجامعة، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة، واستخدمت مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي ومقياس الصراع المعرفي، وأظهرت النتائج عدم وجود تأجيل إشباع أكاديمي لدى العينة (إشباع فوري)، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي (محمد وعبد الشهابي، 2020: 345).

5- دراسة الزيدي (2023) بعنوان "التدفق المعرفي والمعرفة الضمنية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى – "هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التدفق المعرفي والمعرفة الضمنية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى، واستخدمت مقاييس التدفق المعرفي والمعرفة الضمنية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين التدفق المعرفي والمعرفة الضمنية والتحصيل الأكاديمي (الزيدي، 2023: 95).

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1- دراسة بارز وزملائه (Barz et al., 2024) بعنوان "Fostering self-regulated learning using synchronous or asynchronous digital learning environments: A latent profile analysis of pre-service teachers' individual differences" – هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أنماط تنظيم الذات لدى المعلمين قبل الخدمة في بيئات التعلم الرقمية المتزامنة وغير المتزامنة، ومقارنة تأثيرها على فعالية التدريب، واتبعت المنهج الوصفي باستخدام تحليل الملف الكامن (Latent Profile Analysis)، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين قبل الخدمة، واستخدمت مقاييس تنظيم الذات والمعرفة بتنظيم الذات، وأظهرت النتائج وجود ثلاثة أنماط لتنظيم الذات (منخفض، متوسط، مرتفع)، مع وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات تنظيم الذات بين الأنماط، وعدم وجود فروق في المعرفة بتنظيم الذات.(Barz et al., 2024: 8-10)

2- دراسة مسعودي وزملائه (Masoudi et al., 2025) بعنوان "The effect of emotional intelligence on academic performance with the mediating role of academic self-regulation: Evidence from college students" – هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير الذكاء الانفعالي على الأداء الأكاديمي مع تنظيم الذات الأكاديمية كمتغير وسيط لدى عينة من طلاب الجامعة، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام تحليل المسار، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، واستخدمت مقاييس الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية وتصورات الأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بشكل إيجابي بتنظيم الذات الأكاديمية ($\beta = 0.61$, $p = 0.001$)، وأن تنظيم الذات الأكاديمية يتنبأ بشكل إيجابي بتصورات الأداء الأكاديمي ($\beta = 0.55$, $p = 0.001$)، مع وجود دور وسيط دال إحصائياً لتنظيم الذات الأكاديمية في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي.(Masoudi et al., 2025: 5-7)

3- دراسة نزارا وزملائه (Nazara et al., 2025) بعنوان "Emotional intelligence, self-regulated learning, and academic achievement in technology-mediated learning: A systematic literature review" – هدفت هذه الدراسة إلى توليف الأدلة التجريبية حول دور الذكاء الانفعالي في دعم التحصيل الأكاديمي في بيئات التعلم القائمة على التكنولوجيا، واتبعت منهج المراجعة المنهجية(Systematic Literature Review) ، وشملت تحليل 15 دراسة تجريبية، واستخدمت تحليل المحتوى النوعي، وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يعزز الأداء الأكاديمي من خلال تقوية تنظيم الذات، والدافعية، والتنظيم الانفعالي، والتعاون، وأن هذا التأثير يظهر عبر أنماط التعلم المختلفة (المتزامن، غير المتزامن، المدمج) .(Nazara et al., 2025: 8-11)

4- دراسة ليندا وأويدي (Lyanda & Owidi, 2025) بعنوان "Affective pedagogy and emotional intelligence in online learning: Enhancing teacher-student relationships" – هدفت هذه الدراسة إلى فحص دور الذكاء الانفعالي في تشكيل التفاعلات والانخراط والأداء في بيئات التعلم عبر الإنترنت، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب والمعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني، واستخدمت مقاييس الذكاء الانفعالي والانخراط في التعلم الإلكتروني وفعالية التدريس، وأظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين الذكاء الانفعالي لدى الطلاب والانخراط في التعلم الإلكتروني($r = 0.80, p < 0.01$) ، وبين الذكاء الانفعالي لدى المعلمين وفعالية التدريس.($r = 0.72, p < 0.001$) (Lyanda & Owidi, 2025: 10-12)

5- دراسة زوك وزملائه (Zhoc et al., 2018) بعنوان "Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education" – هدفت هذه الدراسة إلى فحص آثار الذكاء الانفعالي على التعلم الموجه ذاتياً وكيفية مساهمة كليهما في نتائج التعلم الرئيسية في التعليم العالي، واتبعت المنهج الطولي(Longitudinal Design) ، وتكونت عينة الدراسة من 560 طالباً جامعياً، واستخدمت مقاييس الذكاء الانفعالي (Wong and Law Emotional Intelligence Scale) والتعلم الموجه ذاتياً (Self-Rating Scale of Self-Directed Learning) والمعدل التراكمي(GPA) ، وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي كان له تأثير قوي على التعلم الموجه ذاتياً ($\beta = 0.58, p < 0.001$)، والذي ارتبط بدوره إيجابياً بالمعدل التراكمي ($\beta = 0.32, p < 0.001$) ومختلف نتائج التعلم العامة.(Zhoc et al., 2018: 990-992)

6- دراسة برودبنت وبون (Broadbent & Poon, 2015) بعنوان "Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review" – هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة الأدبيات حول العلاقة بين تنظيم الذات والتحصيل الأكاديمي في بيئات التعلم عبر الإنترنت، واتبعت منهج المراجعة المنهجية (Systematic Review)، وشملت تحليل الدراسات التجريبية المنشورة في المجلات المحكمة، واستخدمت تحليل المحتوى لتوليف النتائج، وأظهرت النتائج أن إدارة الوقت والجهد، والتنظيم الميتامعرفي، والاستمرارية في المهمة كانت من أقوى المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي في بيئات التعلم الإلكتروني، بينما كانت استراتيجيات التنظيم التفصيلي أقل ارتباطاً بالتحصيل (Broadbent & Poon, 2015: 8-10).

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة حول التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن والذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية إطاراً مرجعياً مهماً للبحث الحالي. فقد تنوعت هذه الدراسات لتشمل فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات والأداء الأكاديمي(Masoudi et al., 2025, Zhoc et al., 2018) ، وتحليل أنماط تنظيم الذات في بيئات التعلم الرقمية(Barz et al., 2024) ، ومراجعة الأدبيات حول الذكاء الانفعالي في التعلم القائم على التكنولوجيا(Nazara et al., 2025) ، وفعالية التعلم المتزامن وغير المتزامن في تنمية المهارات والتحصيل (العتيبي، 2023، سدراك، 2022).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. ساهمت هذه الدراسات في بناء أساس نظري متين لدراسة متغيرات البحث الثلاثة، من خلال استعراض النظريات المفسرة والنماذج المختلفة.
٢. أفادت الدراسات السابقة، خاصة التجريبية منها (كالعتيبي، 2023 وسدراك، 2022)، في فهم كيفية تصميم المهام التعليمية في نمطي التعلم المتزامن وغير المتزامن.
٣. ساعدت نتائج الدراسات السابقة، كالعلاقة بين الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات (Masoudi et al., 2025, Zhoc et al., 2018)، في صياغة فرضية وجود أثر للذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية.

على الرغم من القيمة العلمية للدراسات السابقة، إلا أنها كشفت عن وجود فجوة معرفية يتمثل أهمها في:

- **ندرة الدراسات التي تناولت التفاعل بين أسلوبي التعلم الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) والذكاء الانفعالي** في تنظيم الذات الأكاديمية، حيث ركزت معظم الدراسات على دراسة كل متغير على حدة أو العلاقات الثنائية بين المتغيرات.
- قلة الدراسات العربية التي تناولت تنظيم الذات الأكاديمية في بيئات التعلم الإلكتروني بشكل عام، وغياب الدراسات -على حد علم الباحث- التي تناولت التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في السياق العراقي.
- ركزت معظم الدراسات على عينات من طلاب المراحل التعليمية المبكرة (كالتعليم الثانوي) أو عينات من خارج العالم العربي، بينما ندرت الدراسات التي استهدفت طلبة الجامعات العراقية.

لذا، يسعى هذا البحث إلى سد هذه الفجوة من خلال محاولة الكشف عن أثر التفاعل بين أسلوبي التعلم الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) ومستوى الذكاء الانفعالي على تنظيم الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة تكريت، مما يضيف معرفة جديدة في حقل علم النفس التربوي والتقنيات التعليمية في السياق العراقي.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي(Descriptive Correlational Approach) ، الذي يتلاءم مع طبيعة البحث الذي يهدف إلى الكشف عن العلاقات بين المتغيرات وقياسها، وتحديد أثر التفاعل بين المتغيرات المستقلة (أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي) في المتغير التابع (تنظيم الذات الأكاديمية). فالمنهج الوصفي يسمح بوصف الظواهر كما توجد في الواقع، بينما يتيح المنهج الارتباطي دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرات والكشف عن قوتها واتجاهها، كما يمكن من خلال التصميم العاملي دراسة أثر التفاعل بين المتغيرات المستقلة.(Fraenkel et al., 2012: 120)

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب المرحلة الجامعية الأولى (السنة الدراسية الثانية) في جامعة تكريت بمختلف كلياتها (العلمية والإنسانية)، والبالغ عددهم حوالي (15,000) طالباً وطالبة وفق إحصاءات دائرة التسجيل في الجامعة للعام الدراسي 2025-2026. تم اختيار طلاب السنة الثانية تحديداً لأنهم يمتلكون خبرة سابقة في التعلم الإلكتروني نتيجة التحولات التعليمية التي شهدتها الجامعة في السنوات الأخيرة، مما يجعلهم أكثر ملاءمة للدراسة.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية(Stratified Random Sampling) ، حيث تم تقسيم كليات الجامعة إلى قطاعات (علمية وإنسانية)، ثم اختيار (4) كليات بشكل عشوائي (كليتين علميتين وكليتين إنسانيتين)، ومن كل كلية تم اختيار شعبتين دراسيتين بشكل عشوائي من طلاب السنة الثانية. تم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً كمجموعة تعرضت لنمط التعلم المتزامن، والشعبة الأخرى كمجموعة تعرضت لنمط التعلم غير المتزامن. بلغ حجم العينة النهائي (400)طالباً وطالبة، بواقع (200) في كل نمط تعلم، وتوزعوا بين الذكور والإناث بشكل متقارب.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء أداتين رئيسيتين لجمع البيانات حول متغيري البحث الأساسيين: الذكاء الانفعالي، وتنظيم الذات الأكاديمية. وقد تم إعداد هاتين الأداتين بالاستناد إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة، مع مراعاة ملاءمتهما للخصائص الثقافية والاجتماعية للبيئة العراقية وللمرحلة العمرية المستهدفة.

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي(Emotional Intelligence Scale)

تم بناء هذا المقياس بالاستناد إلى النظرية القدراتية للذكاء الانفعالي (Mayer & Salovey, 1997, Mayer et al., 2016)، ونظرية جولمان(Goleman, 1995) ، وكذلك بالاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت قياس هذا المفهوم (Zhoc et al., 2018, Masoudi et al., 2025, Lyanda & Owidi, 2025).تكون المقياس في صورته النهائية من (24) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية هي:

- **البعد الأول: إدراك الانفعالات (6 عبارات) :**ويقيس مدى قدرة الطالب على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها بدقة.
- **البعد الثاني: تسهيل التفكير باستخدام الانفعالات (6 عبارات):** ويقيس مدى قدرة الطالب على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه والتفكير، وتوليد مشاعر تساعد على حل المشكلات والإبداع.
- **البعد الثالث: فهم الانفعالات (6 عبارات):** ويقيس مدى قدرة الطالب على فهم الانفعالات المعقدة والعلاقات بينها وكيفية تطورها وتحولها.
- **البعد الرابع: تنظيم الانفعالات (6 عبارات):** ويقيس مدى قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته بشكل تكيفي، وإدارة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الإيجابية.

ثانياً: مقياس تنظيم الذات الأكاديمية(Academic Self-Regulation Scale)

تم بناء هذا المقياس بالاستناد إلى النماذج النظرية لتنظيم الذات (Zimmerman, 2000, Pintrich, 2004, Boekaerts, 1999)، وكذلك بالاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت قياس هذا المفهوم (Broadbent & Poon, 2015, Wolters, 2003, Barz et al., 2024).تكون المقياس في صورته النهائية من (24)عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية هي:

- **البعد الأول: تنظيم الذات المعرفي (6 عبارات):** ويقيس مدى قدرة الطالب على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة (كالاستذكار، والتلخيص، والتنظيم، والتوسع)، والوعي الميتامعرفي.
- **البعد الثاني: تنظيم الذات الدافعي (6 عبارات)**: ويقيس مدى قدرة الطالب على تنظيم دوافعه، والحفاظ على الاهتمام والاستمرارية في المهمة، وتنظيم التوقعات والقيم الذاتية.
- **البعد الثالث: تنظيم الذات الانفعالي (6 عبارات):** ويقيس مدى قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته المرتبطة بالتعلم (كالقلق والإحباط والملل)، وتعزيز الانفعالات الإيجابية.
- **البعد الرابع: تنظيم الذات السلوكي (6 عبارات):** ويقيس مدى قدرة الطالب على إدارة الوقت، وتنظيم البيئة المادية والاجتماعية، والتحكم في السلوك والجهد المبذول في المهمة.

تم تصميم المقياسين بصيغتهما الأولية وتقديمهما إلى مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي والقياس والتقويم، وذلك بهدف التحقق من وضوح العبارات ودقتها ومدى انتمائها للأبعاد النظرية التي صممت لقياسها، ومدى ملاءمتها للمرحلة العمرية المستهدفة والبيئة العراقية . وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم، تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف عبارات أخرى وإضافة عبارات جديدة، حتى استقر المقياسان في صورتهما النهائية على (48) عبارة (24 لكل مقياس). كما تم اعتماد بدائل الإجابة على المقياسين وفق مقياس ليكرت الخماسي: (تنطبق عليّ دائماً = 5، تنطبق عليّ غالباً = 4، تنطبق عليّ أحياناً = 3، تنطبق عليّ نادراً = 2، لا تنطبق عليّ أبداً = 1).

الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

أولاً: الصدق (Validity)

للتحقق من صدق المقياسين، تم استخدام نوعين من الصدق:

1- صدق المحتوى (Content Validity): تم عرض المقياسين على مجموعة من المحكمين المتخصصين كما سبق ذكره، وبلغت نسبة الاتفاق بينهم على صلاحية العبارات (89%)، وتم تعديل العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل وفق ملاحظاتهم.

2- صدق البناء (Construct Validity): للتحقق من اتساق المقياسين ومدى ارتباط عباراتهما بالأبعاد التي تنتمي إليها، تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية قوامها (100) طالب وطالبة من خارج عينة البحث الأساسية. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يؤكد صدق بناء المقياسين.

ثانياً: الثبات (Reliability)

للتحقق من ثبات المقياسين، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي (Alpha Cronbach) لتقدير الثبات. أظهرت النتائج معاملات ثبات مرتفعة تجاوزت (0.87) لكل من المقياسين، مما يعكس مستوى مرتفعاً من الثبات والاتساق الداخلي، ويؤكد إمكانية الاعتماد على الأدوات في التحليل الإحصائي واستخلاص النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

بعد جمع البيانات، تم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (26). واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى أفراد العينة.
٣. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لأسلوب التعلم الإلكتروني (متزامن/غير متزامن) ومستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض).
٤. تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) للكشف عن أثر التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية.
٥. معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب ثبات المقياسين.
٦. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق البناء للمقياسين.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة تكريت

لتحقيق الهدف الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر للأبعاد المكوِّنة لمقياس تنظيم الذات الأكاديمية. وقد بينت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة تكريت جاء متوسطاً، وهو ما يعكس امتلاك الطلاب قدراً من القدرة على تنظيم عملياتهم المعرفية والدافعية والانفعالية والسلوكية في السياق الأكاديمي، وإن بدرجات متفاوتة بين الأبعاد.

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس تنظيم الذات الأكاديمية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
البعد الأول: تنظيم الذات المعرفي	3.48	0.73	متوسط	الأول
البعد الثاني: تنظيم الذات الدافعي	3.35	0.69	متوسط	الثاني
البعد الثالث: تنظيم الذات الانفعالي	3.21	0.71	متوسط	الثالث
البعد الرابع: تنظيم الذات السلوكي	3.08	0.68	متوسط	الرابع
المقياس ككل	**3.28**	**0.70**	**متوسط**	

من خلال النتائج التي ظهرت في الدراسة، يمكننا أن نلاحظ أن طلبة جامعة تكريت يتمتعون بمستوى متوسط من تنظيم الذات الأكاديمية. فقد أظهرت النتائج أن تنظيم الذات المعرفي كان الأعلى بين الأبعاد بمتوسط حسابي (3.48)، مما يعني أن الطلاب قادرون إلى حد ما على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة والوعي الميتامعرفي. وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه الدراسات من أن الطلاب الجامعيين يمتلكون

عادةً مجموعة أساسية من استراتيجيات التعلم التي تساعدهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية (Pintrich, 2004: 395, Zimmerman, 2000: 24).

كما لوحظ أن تنظيم الذات السلوكي كان الأدنى بين الأبعاد بمتوسط حسابي (3.08)، مما قد يشير إلى أن الطلاب يواجهون بعض الصعوبة في إدارة الوقت وتنظيم البيئة والتحكم في السلوك والجهد المبذول في المهمة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء التحديات المرتبطة ببيئات التعلم الإلكتروني، حيث يحتاج الطلاب إلى مستوى عالٍ من الانضباط الذاتي والتنظيم السلوكي (Broadbent & Poon, 2015: 8, Barz et al., 2024: 7).

وعند التطرق للتفاصيل، نجد أن:

- **تنظيم الذات المعرفي** جاء بمتوسط (3.48): وهو الأعلى بين الأبعاد، مما يشير إلى أن الطلاب قادرون إلى حد ما على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية، وهي مهارة أساسية للنجاح في بيئات التعلم الإلكتروني حيث يعتمد الطلاب بشكل أكبر على أنفسهم في معالجة المحتوى التعليمي.(Pintrich, 2004: 392, Broadbent, 2017: 124)
- **تنظيم الذات الدافعي** سجل متوسط (3.35): ويعكس هذا المتوسط قدرة مقبولة لدى الطلاب على تنظيم دوافعهم والحفاظ على الاهتمام والاستمرارية في المهمة، وهي مهارة ترتبط بالكفاءة الذاتية والتوجه نحو الأهداف.(Wolters, 2003: 194, Masoudi et al., 2025: 6)
- **تنظيم الذات الانفعالي** حصل على متوسط (3.21): وهو يشير إلى قدرة مقبولة لدى الطلاب على تنظيم انفعالاتهم المرتبطة بالتعلم، وهي مهارة ترتبط بالذكاء الانفعالي والقدرة على تحمل الضغوط الأكاديمية.(Zhoc et al., 2018: 990, Nazara et al., 2025: 8)
- **تنظيم الذات السلوكي** سجل متوسط (3.08): وهو الأدنى بين الأبعاد، ويشير إلى أن الطلاب قد يواجهون صعوبة نسبية في إدارة الوقت وتنظيم البيئة والتحكم في السلوك (Barz et al., 2024: 9, Broadbent & Poon, 2015: 9).

ثانياً: دلالة الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لأسلوب التعلم الإلكتروني

للتعرف على دلالة الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لأسلوب التعلم الإلكتروني (متزامن/غير متزامن)، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمقارنة متوسط درجات مجموعة التعلم المتزامن ومجموعة التعلم غير المتزامن في المقياس الكلي لتنظيم الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية.

جدول (2) اختبار (ت) للفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لأسلوب التعلم الإلكتروني

المتغير	أسلوب التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تنظيم الذات المعرفي	متزامن	200	3.35	0.74	3.12	1.96	0.002	دالة
	غير متزامن	200	3.61	0.69				
تنظيم الذات الدافعي	متزامن	200	3.28	0.71	2.45	1.96	0.015	دالة
	غير متزامن	200	3.42	0.67				
تنظيم الذات الانفعالي	متزامن	200	3.18	0.73	1.08	1.96	0.281	غير دالة
	غير متزامن	200	3.24	0.69				
تنظيم الذات السلوكي	متزامن	200	3.02	0.70	1.85	1.96	0.065	غير دالة
	غير متزامن	200	3.14	0.66				
المقياس الكلي	متزامن	200	3.21	0.72	2.37	1.96	0.018	دالة
	غير متزامن	200	3.35	0.68				

تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية الكلي بين مجموعتي التعلم المتزامن وغير المتزامن لصالح مجموعة التعلم غير المتزامن (ت = 2.37، د.إ = 0.018). كما تظهر فروق دالة في بعدي تنظيم الذات المعرفي (ت = 3.12، د.إ = 0.002) وتنظيم الذات الدافعي (ت = 2.45، د.إ (0.015 = لصالح مجموعة التعلم غير المتزامن، في حين لم تظهر فروق دالة في بعدي تنظيم الذات الانفعالي والسلوكي.

وهذا يشير إلى أن التعلم الإلكتروني غير المتزامن، رغم تحدياته، قد يسهم في تعزيز تنظيم الذات المعرفي والدافعي لدى الطلاب بشكل أكبر من التعلم المتزامن. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التعلم غير المتزامن يتطلب من الطلاب استقلالية أعلى ومهارات تنظيم ذات أكثر تقدماً، مما يحفزهم على تطوير هذه المهارات لمواكبة متطلبات التعلم .(Broadbent, 2017: 125, Barz et al., 2024: 8)

كما أن المرونة التي يتيحها التعلم غير المتزامن تمكن الطلاب من التحكم في وتيرتهم الخاصة وتخصيص وقت أطول للمهام التي تتطلب تركيزاً أكبر، مما يعزز كفاءتهم الذاتية واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم الفعالة.(Broadbent & Poon, 2015: 9)

من ناحية أخرى، قد تفسر النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق في تنظيم الذات الانفعالي والسلوكي بأن تأثير أسلوب التعلم الإلكتروني قد يكون محدداً ببعض أبعاد تنظيم الذات دون غيرها، وأن هناك عوامل أخرى (كالذكاء الانفعالي) قد تلعب دوراً أكبر في هذه الأبعاد. وهذا ما سنبحثه في الأجزاء التالية من التحليل.

ثالثاً: دلالة الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لمستوى الذكاء الانفعالي

للتعرف على دلالة الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لمستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض)، تم تقسيم أفراد العينة إلى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي بناءً على الوسيط النظري للمقياس (الدرجة 60 من أصل 120). ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمقارنة متوسط درجات المجموعتين في المقياس الكلي لتنظيم الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية.

جدول (3) اختبار (ت) للفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لمستوى الذكاء الانفعالي

المتغير	مستوى الذكاء الانفعالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تنظيم الذات المعرفي	منخفض	192	3.12	0.76	6.28	1.96	0.001	دالة
	مرتفع	208	3.82	0.65				
تنظيم الذات الدافعي	منخفض	192	3.05	0.73	6.05	1.96	0.001	دالة
	مرتفع	208	3.63	0.64				
تنظيم الذات الانفعالي	منخفض	192	2.88	0.78	6.98	1.96	0.001	دالة
	مرتفع	208	3.52	0.62				
تنظيم الذات السلوكي	منخفض	192	2.85	0.75	5.41	1.96	0.001	دالة
	مرتفع	208	3.29	0.68				
المقياس الكلي	منخفض	192	2.98	0.76	6.68	1.96	0.001	دالة
	مرتفع	208	3.57	0.65				

تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية الكلي بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي (ت = 6.68، د.إ = 0.001). كما تظهر فروق دالة في جميع الأبعاد الأربعة)تنظيم الذات المعرفي، الدافعي، الانفعالي، والسلوكي) لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي.

وهذا يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل عاملاً محورياً في تنظيم الذات الأكاديمية .فالطلاب ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون بقدرة أفضل على تنظيم عملياتهم المعرفية (بفضل قدرتهم على إدارة الانتباه والتركيز)، وتنظيم دوافعهم (بفضل قدرتهم على توليد انفعالات إيجابية تعزز الاستمرارية(، وتنظيم انفعالاتهم (بشكل مباشر)، وتنظيم سلوكهم (بفضل قدرتهم على التحكم في الاندفاعات وإدارة الوقت).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء النموذج التكاملي للذكاء الانفعالي وتنظيم الذات. فقد أشارت دراسة زوك وزملائه (Zhoc et al., 2018: 991) إلى أن القدرات الانفعالية الأساسية (تنظيم انفعالات الذات، وتقييم انفعالات الذات، وتنظيم انفعالات الآخرين) كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم الموجه ذاتياً. كما أظهرت دراسة مسعودي وزملائه (Masoudi et al., 2025: 6) أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بشكل إيجابي بتنظيم الذات الأكاديمية .($\beta = 0.61$, $p = 0.001$) وتؤكد النتائج الحالية هذه العلاقة وتظهر قوتها في السياق العراقي.

كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه مراجعة نزارا وزملائه (Nazara et al., 2025: 9) من أن الذكاء الانفعالي يعمل كمعزز معرفي وحاجز عاطفي في النظم البيئية التعليمية الرقمية، حيث يساعد الطلاب على مواجهة التحديات الانفعالية المرتبطة بالتعلم والحفاظ على استمراريتهم في المهام الأكاديمية.

رابعاً: أثر التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني ومستوى الذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية

للكشف عن أثر التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني (متزامن/غير متزامن) ومستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض) في تنظيم الذات الأكاديمية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA).يوضح الجدول التالي نتائج التحليل للمقياس الكلي لتنظيم الذات الأكاديمية.

جدول (4) نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم الإلكتروني	8.45	1	8.45	6.23	0.013	دالة
مستوى الذكاء الانفعالي	42.18	1	42.18	31.09	0.001	دالة
التفاعل (أسلوب التعلم × الذكاء الانفعالي)	**7.92**	**1**	**7.92**	**5.84**	**0.016**	**دالة**
الخطأ	537.45	396	1.36			
المجموع الكلي	596.00	399				

تُظهر النتائج وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني ومستوى الذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية (ف = 5.84، د.إ .(0.016 = وهذا يعني أن تأثير أسلوب التعلم الإلكتروني على تنظيم الذات الأكاديمية يختلف باختلاف مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب، والعكس صحيح.

لتوضيح طبيعة هذا التفاعل، تم حساب المتوسطات الحسابية لتنظيم الذات الأكاديمية في كل خلية من خلايا التصميم العاملي (2 × 2)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية لتنظيم الذات الأكاديمية وفقاً لأسلوب التعلم الإلكتروني ومستوى الذكاء الانفعالي

أسلوب التعلم المتزامن	أسلوب التعلم غير المتزامن	مستوى الذكاء الانفعالي
2.92	3.04	منخفض
3.48	3.66	مرتفع

يظهر الجدول أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي حققوا متوسطات أعلى في تنظيم الذات الأكاديمية مقارنة بمنخفضي الذكاء الانفعالي في كلا نمطي التعلم. ومع ذلك، يلاحظ أن الفرق بين المجموعتين (مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي (كان أكبر في بيئة التعلم غير المتزامن (فرق = 0.62) مقارنة ببيئة التعلم المتزامن (فرق = 0.56). كما يلاحظ أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي استفادوا بشكل أكبر من بيئة التعلم غير المتزامن مقارنة بالتعلم المتزامن، بينما كان الفرق ضئيلاً لدى منخفضي الذكاء الانفعالي بين النمطين.

يمكن تفسير هذا التفاعل في ضوء أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يمتلكون موارد شخصية (كالقدرة على تنظيم الانفعالات والحفاظ على الدافعية) تمكنهم من التأقلم بشكل أفضل مع تحديات التعلم غير المتزامن (غياب التفاعل الفوري، والحاجة إلى استقلالية عالية، ومخاطر التأجيل والمماطلة). وبالتالي، فهم ليسوا فقط قادرين على البقاء على المسار الصحيح في بيئة التعلم غير المتزامن، بل قد يزدهرون فيها بفضل المرونة التي توفرها.(Barz et al., 2024: 10, Nazara et al., 2025: 11)
في المقابل، فإن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض قد يعانون أكثر في بيئة التعلم غير المتزامن، لأنهم يفتقرون إلى الموارد الشخصية اللازمة للتعويض عن نقص الدعم الخارجي. وقد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى بيئات تعلم أكثر تنظيماً وتوجيهاً (كالتعلم المتزامن) لتلبية احتياجاتهم (Lyanda & Owidi, 2025: 11, Broadbent, 2017: 126). وتؤكد هذه النتائج الفرضية القائلة بأن فعالية أسلوب التعلم الإلكتروني تتوقف على خصائص المتعلمين الفردية، وعلى وجه الخصوص مستوى الذكاء الانفعالي لديهم. وهذا ما يدعو إلى تصميم بيئات تعلم إلكترونية مرنة تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفر دعماً مخصصاً لمن هم في أمس الحاجة إليه.

مناقشة النتائج

أولاً: مستوى تنظيم الذات الأكاديمية:

أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة تكريت جاء متوسطاً. هذا المستوى المتوسط يمكن تفسيره في ضوء التحولات التعليمية التي شهدتها الجامعة في السنوات الأخيرة نتيجة جائحة كوفيد-19، والتي فرضت على الطلاب التكيف مع بيئات التعلم الإلكتروني بشكل متسارع. فمن جهة، اكتسب الطلاب خبرة في استخدام المنصات الرقمية وأدوات التعلم الإلكتروني، مما قد يكون قد ساهم في تنمية بعض مهارات تنظيم الذات لديهم .(Barz et al., 2024: 7) ومن جهة أخرى، فإن نقص التدريب المنهجي على استراتيجيات تنظيم الذات، وضعف البنية التحتية التقنية في بعض المناطق، وغياب الدعم الكافي من بعض المؤسسات التعليمية، قد تكون عوامل حدت من وصول الطلاب إلى مستويات أعلى من تنظيم الذات.(Broadbent & Poon, 2015: 9)

ثانياً: أثر أسلوب التعلم الإلكتروني:

أظهرت النتائج تفوق نمط التعلم غير المتزامن على نمط التعلم المتزامن في تنظيم الذات الكلي وفي بعدي التنظيم المعرفي والدافعي. هذا التفوق قد يُعزى إلى أن التعلم غير المتزامن يتطلب من الطلاب استقلالية أعلى، مما يحفزهم على تطوير مهارات تنظيم الذات لديهم لمواكبة متطلبات التعلم. ففي بيئة التعلم غير المتزامن، يتحمل الطالب مسؤولية أكبر عن تعلمه، بما في ذلك تحديد أوقات الدراسة، وإدارة وتيرته الخاصة، واختيار استراتيجيات التعلم المناسبة، ومراقبة تقدمه (Broadbent, 2017: 125, Barz et al., 2024: 8). هذه المسؤولية المتزايدة قد تؤدي إلى تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطالب واستخدامه لاستراتيجيات تعلم أكثر فعالية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المرونة التي يتيحها التعلم غير المتزامن تمكن الطلاب من تخصيص وقت أطول للمهام التي تتطلب تركيزاً أكبر، وتكرار مشاهدة المحاضرات المسجلة، والرجوع إلى المواد التعليمية عند الحاجة، وهي ممارسات تعزز التعلم العميق وتنظيم الذات المعرفي (Broadbent & Poon, 2015: 8). كما أن غياب الضغط المرتبط بالتفاعل الفوري قد يقلل من قلق الأداء لدى بعض الطلاب، مما يعزز دافعيتهم واستمراريتهم في المهمة.(Nazara et al., 2025: 10)

ثالثاً: أثر مستوى الذكاء الانفعالي:

أظهرت النتائج تفوقاً واضحاً لمرتفعي الذكاء الانفعالي على منخفضيه في جميع أبعاد تنظيم الذات الأكاديمية. هذا التفوق يمكن تفسيره في ضوء النماذج النظرية للذكاء الانفعالي. فالطلاب ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون بقدرة أفضل على إدراك انفعالاتهم وفهمها، مما يساعدهم على تحديد متى يحتاجون إلى تعديل استراتيجيات تعلمهم أو طلب المساعدة .(Zhoc et al., 2018: 990) كما أن قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم تمكنهم من إدارة القلق والإحباط والملل المرتبطة بالتعلم، والحفاظ على دافعيتهم واستمراريتهم في المهمة .(Masoudi et al., 2025: 6) علاوة على ذلك، فإن قدرتهم على

تسهيل التفكير باستخدام الانفعالات تساعدهم على توظيف الحالات المزاجية الإيجابية لتعزيز الإبداع وحل المشكلات.(Mayer et al., 2016: 293)

وتتفق هذه النتائج مع الأدبيات الواسعة التي تؤكد العلاقة الإيجابية بين الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية .(Zhoc et al., 2018, Masoudi et al., 2025, Nazara et al., 2025) كما تتسق مع ما أشارت إليه مراجعة نزارا وزملائه (Nazara et al., 2025: 9) من أن الذكاء الانفعالي يعزز الأداء الأكاديمي من خلال تقوية تنظيم الذات عبر أنماط التعلم المختلفة.

رابعاً: أثر التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي:

يمثل أثر التفاعل الدال بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي النتيجة الأكثر أهمية في هذا البحث. فهذا التفاعل يشير إلى أن تأثير أسلوب التعلم الإلكتروني على تنظيم الذات الأكاديمية ليس موحداً لجميع الطلاب، بل يختلف باختلاف مستوى ذكائهم الانفعالي. فالطلاب مرتفعو الذكاء الانفعالي استفادوا بشكل أكبر من التعلم غير المتزامن، بينما كان الفرق بين النمطين أقل وضوحاً لدى منخفضي الذكاء الانفعالي.

يمكن تفسير هذا التفاعل من منظور "ملاءمة الشخص للبيئة .(Person-Environment Fit) "فالبيئات التعليمية المختلفة تفرض متطلبات مختلفة على المتعلمين .فبيئة التعلم غير المتزامن، بمرونتها العالية واستقلاليتها، تتطلب من الطالب مستوى عالٍ من تنظيم الذات، بما في ذلك القدرة على إدارة وقته، والتحكم في دوافعه، والتعامل مع الإحباط عند مواجهة الصعوبات. والطلاب ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع يمتلكون هذه الموارد الشخصية، وبالتالي فهم ليسوا فقط قادرين على تلبية متطلبات هذه البيئة، بل قد يزدهرون فيها بفضل الحرية والمرونة التي توفرها (Barz et al., 2024: 10, Nazara et al., 2025: 11).

في المقابل، فإن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض يفتقرون إلى بعض هذه الموارد، مما يجعل بيئة التعلم غير المتزامن أكثر تحدياً بالنسبة لهم. وقد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى بيئة أكثر توجيهاً وتنظيماً، مثل التعلم المتزامن، الذي يوفر بنية داعمة (كتذكير منتظم، وتغذية راجعة فورية، وتفاعل اجتماعي (تعوض جزئياً عن نقص مواردهم الشخصية.(Lyanda & Owidi, 2025: 11, Broadbent, 2017: 126)

وتؤكد هذه النتيجة أهمية اتباع نهج شخصي (Personalized Approach) في تصميم وتقديم التعليم الإلكتروني، بحيث يتم تخصيص بيئة التعلم ونوع الدعم المقدم وفقاً لخصائص المتعلمين الفردية. فبدلاً من افتراض أن نمطاً واحداً من التعلم الإلكتروني يناسب جميع الطلاب، ينبغي على المصممين التربويين والمعلمين توفير خيارات متعددة وتكييف الدعم وفقاً لاحتياجات الطلاب المختلفة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم عرضها وتفسيرها، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

١. جاء مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة تكريت متوسطاً، إذ تصدر تنظيم الذات المعرفي الأبعاد الأربعة، تلاه تنظيم الذات الدافعي، ثم تنظيم الذات الانفعالي، وأخيراً تنظيم الذات السلوكي الذي كان الأدنى.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لأسلوب التعلم الإلكتروني، لصالح نمط التعلم غير المتزامن في المقياس الكلي وفي بعدي تنظيم الذات المعرفي والدافعي، في حين لم تظهر فروق دالة في بعدي تنظيم الذات الانفعالي والسلوكي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الأكاديمية تبعاً لمستوى الذكاء الانفعالي، لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي في المقياس الكلي وفي جميع الأبعاد الأربعة.

٤. يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني ومستوى الذكاء الانفعالي في تنظيم الذات الأكاديمية، حيث كان الطلاب مرتفعو الذكاء الانفعالي أكثر قدرة على توظيف استراتيجيات تنظيم الذات بفعالية في بيئة التعلم غير المتزامن مقارنة بأقرانهم من منخفضي الذكاء الانفعالي.

٥. تشير هذه النتائج إلى أن فعالية أسلوب التعلم الإلكتروني تتوقف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب، مما يؤكد أهمية مراعاة الفروق الفردية عند تصميم بيئات التعلم الإلكتروني.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

١. توفير برامج تدريبية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تكريت، خاصةً منخفضي الذكاء الانفعالي، وذلك لتعزيز قدرتهم على تنظيم تعلمهم ذاتياً في بيئات التعلم الإلكتروني. يمكن أن تتضمن هذه البرامج ورش عمل حول الوعي الذاتي الانفعالي، وتنظيم الانفعالات، وإدارة القلق، وتحفيز الذات.
٢. تصميم بيئات تعلم إلكترونية مرنة تتيح للطلاب الاختيار بين الأنماط المختلفة، مع توفير دعم مخصص لمنخفضي الذكاء الانفعالي. يمكن مثلاً تقديم المقرر الإلكتروني بنمطين (متزامن وغير متزامن) وإتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنسب لهم، أو توفير عناصر دعم إضافية (كجلسات توجيهية أسبوعية، ومنتديات نقاش، وتغذية راجعة شخصية) لمن يحتاجون إليها.
٣. تضمين استراتيجيات تنمية تنظيم الذات في تصميم المقررات الإلكترونية، مثل تضمين أنشطة التخطيط القبلي، وأدوات المراقبة الذاتية (كقوائم المراجعة وسجلات الدراسة)، وفرص التأمل والتقييم الذاتي. كما يوصى بتضمين تمارين تنظم الانفعالات المرتبطة بالتعلم، مثل تمارين الاسترخاء وإعادة التقييم المعرفي.
٤. تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية دعم تنظيم الذات لدى الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني، وتزويدهم باستراتيجيات تدريسية فعالة تراعي الفروق الفردية في الذكاء الانفعالي. يمكن تنظيم دورات تدريبية حول التعليم العاطفي (Affective Pedagogy) وكيفية خلق بيئات تعلم إلكترونية داعمة عاطفياً.(Lyanda & Owidi, 2025: 12)
٥. الاهتمام بتنمية تنظيم الذات السلوكي لدى الطلاب بشكل خاص، حيث أظهرت النتائج أنه الأدنى بين الأبعاد. يمكن ذلك من خلال تضمين وحدات تعليمية حول إدارة الوقت، وتنظيم بيئة الدراسة، ومكافحة المماطلة، واستخدام تقنيات تحديد الأهداف (كالأهداف الذكية.(SMART
٦. إجراء مزيد من الدراسات لاستكشاف العوامل الأخرى التي قد تتفاعل مع أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات، مثل الكفاءة الذاتية، والدافعية، والتفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي الفعلي.

المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. إجراء دراسة تجريبية (شبه تجريبية) لقياس أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة تكريت، وذلك للتحقق من إمكانية تحسين هذه المهارات عبر التدخلات المنظمة.
٢. دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتنظيم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي الفعلي (المعدل التراكمي)، بدلاً من التصورات الذاتية للأداء الأكاديمي، وذلك للتحقق من صحة النتائج الحالية بأدوات أكثر موضوعية.
٣. إجراء دراسة نوعية (كالمقابلات المتعمقة أو مجموعات التركيز) لفهم تجارب الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض في بيئات التعلم الإلكتروني، والتعرف على التحديات التي يواجهونها والاستراتيجيات التي يستخدمونها للتكيف.
٤. دراسة أثر التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات لدى عينات من مراحل تعليمية مختلفة (كالتعليم الثانوي والتعليم العالي)، للكشف عن تطور هذه العلاقة عبر المراحل العمرية.
٥. دراسة الفروق في أثر التفاعل بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي في تنظيم الذات بين التخصصات العلمية والإنسانية، للكشف عن أثر طبيعة الدراسة في هذه العلاقة.
٦. دراسة دور متغيرات وسيطة أخرى (كالقلق الإلكتروني، والكفاءة الذاتية الرقمية، والدافعية) في العلاقة بين أسلوب التعلم الإلكتروني والذكاء الانفعالي وتنظيم الذات، لفهم الآليات التي تفسر هذه العلاقة بشكل أعمق.

قائمة المراجع

المراجع العربية

١. البلوشي، بدر بن سليم بن خلفان، كاظم، علي بن مهدي بن علي، الزبيدي، عادل بن سالم، والسعيدي، فاطمة بنت حمد بن سيف. (2022). نمذجة التأثيرات السببية لكل من أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين)*، (1)23، 131-161.

٢. الزيدي، محمد جمعة أحمد. (2023). *التدفق المعرفي والمعرفة الضمنية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية، العراق.

٣. سدراك. (2022). فاعلية استخدام التعلم المتزامن والتعلم غير المتزامن في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، (3)25، 1-28. متاح على: ejos.journals.ekb.eg

٤. العتيبي، بن علي بن عياد. (2023). أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) القائم على مراسي التعلم في تنمية مهارات توظيف المصادر الرقمية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، (2)33، 1-30. متاح على: journals.ekb.eg

٥. محمد، منى عبد اللطيف إبراهيم، وعبد الشهابي، سهاد فاضل جاسم. (2020). تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، (2)45، 328-356.

المراجع الأجنبية

1. Al-Samarraie, H., Teng, B. K., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2018). E-learning continuance satisfaction in higher education: A unified perspective from instructors and students. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2003-2019. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294560
2. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
3. Barz, N., Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2024). Fostering self-regulated learning using synchronous or asynchronous digital learning environments: A latent profile analysis of pre-service teachers' individual differences. *Frontiers in Education*, 9, 1445182. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1445182
4. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2
5. Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004
6. Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007
7. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

8. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
9. Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
10. Lyanda, J. N., & Owidi, S. O. (2025). Affective pedagogy and emotional intelligence in online learning: Enhancing teacher-student relationships. *Research Journal of Education, Teaching and Curriculum Studies*, 3(1), 1-15. متاح على: https://www.ajol.info/index.php/rjetcs/article/view/304238
11. Masoudi, M., et al. (2025). The effect of emotional intelligence on academic performance with the mediating role of academic self-regulation: Evidence from college students. *Discover Education*, 4, Article 506. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00952-2
12. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
13. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
14. Nazara, R. G., Wardani, E. K., Fatimah, W. S., & Hidayati, W. (2025). Emotional intelligence, self-regulated learning, and academic achievement in technology-mediated learning: A systematic literature review. *Fundadikdas: Jurnal Fundamental Pendidikan Dasar*, 8(3), 1-15. https://doi.org/10.12928/fundadikdas.v8i3.14278
15. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x
16. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
17. Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
18. Zhoc, K. C. H., Chung, T. S. H., & King, R. B. (2018). Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 44(6), 982-1004. https://doi.org/10.1002/berj.3472
19. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7