



مركز أ.د/ أحمد المنشاوي
للنشر العلمى والتميز البحثى
(مجلة كلية التربية)
=====

بروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المتميزة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بأسيوط في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية إعداد

أ.د/ منتصر صلاح عمر سليمان

أستاذ علم النفس التربويّ ومدير المركز التخصصي
للتواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة
كلية التربية – جامعة أسيوط

montaser.soliman@edu.aun.edu.eg

أ/ آيه حسانين عبدالله سالم

مُعِيد بقسم علم النفس التربويّ
كلية التربية – جامعة أسيوط

ayahassanein@edu.aun.edu.eg

أ.د/ عماد أحمد حسن علي

أستاذ ورئيس مجلس علم النفس التربويّ ووكيل
الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة سابقاً
كلية التربية – جامعة أسيوط

emad.eisa@edu.aun.edu.eg

د/ رانيا إمام مصطفى سيد

مدرس علم النفس التربويّ
كلية التربية – جامعة أسيوط

rania.sayed@edu.au.edu.eg

﴿المجلد الأربعون – العدد الحادى عشر – جزء ثانى – نوفمبر ٢٠٢٤ م﴾

عدد خاص بالمؤتمر العلمى الدولى التاسع (دور التعليم العربى فى تحقيق أهداف التنمية المستدامة)

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرّف إمكانية تصنيف طلبة كلية التربية بأسويط في بروفيلات متميزة وفقاً للانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وتعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل والتحصيل الدراسي، والكشف عن مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السائدة لدى أفراد عينة البحث، وأخيراً الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في كلٍ من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل والتحصيل الدراسي وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي وبروفيلات الانفعالات، وتكونت العينة الأساسية من (١٢٢٢) طالباً وطالبة بمتوسط عمري قدره (٢٠,٦٩) عاماً وانحراف معياري قدره (١,٢٩)، طُبق عليهم استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة (إعداد: AEQ-S; Bieleke et al., 2021؛ ترجمة الباحثة). وبناءً على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن، توصلت نتائج البحث إلى إمكانية تصنيف أفراد العينة إلى بروفيلين متميزين وفقاً للانفعالات الإيجابية والسلبية: البروفيل الأول (مرتفعي الانفعالات الإيجابية منخفضي الانفعالات السلبية)، والبروفيل الثاني (مرتفعي الانفعالات السلبية منخفضي الانفعالات الإيجابية)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين كل من التحصيل الدراسي والانفعالات السلبية، وبين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية، كذلك ارتفاع مستوى انفعالات الاستمتاع والأمل والفخر والغضب، بينما انخفض مستوى انفعالي القلق واليأس لدى أفراد عينة البحث، وأخيراً أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي والانفعالات السلبية تُعزى للنوع، وفي التحصيل الدراسي فقط تُعزى للفرقة الدراسية، وفي التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية تُعزى للتخصص الأكاديمي، وفي التحصيل الدراسي وكل من الانفعالات الإيجابية والسلبية تُعزى لبروفيلات الانفعالات.

الكلمات المفتاحية: بروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المتميزة، التحصيل الدراسي، المتغيرات الديموجرافية، طلاب كلية التربية

Differentiated Achievement Emotions Profiles and their Relationship to Academic Achievement in Students at Faculty of Education in Assiut according to some Demographic Variables

Prof. Emad Ahmed Hassan Ali

Chairman and Professor of Educational Psychology Department &
Former Vice Dean for Community Service and Environmental
Development Faculty of Education- Assiut University

emad.eisa@edu.aun.edu.eg

Prof. Montaser Salah Omer Soliman

Professor in Department of Educational Psychology & Manager of The
Specialized Center for Communicating with The Special Needs

Faculty of Education- Assiut University

montaser.soliman@edu.aun.edu.eg

Dr. Rania Emam Mustafa Sayed

Lecturer in Department of Educational Psychology

Faculty of Education- Assiut University

rania.sayed@edu.au.edu.eg

Aya Hassanein Abdallah Salem

Demonstrator at Educational Psychology Department

Faculty of Education- Assiut University

ayahassanein@edu.aun.edu.eg

Abstract

The current research aimed at identifying the possibility of classifying students at Faculty of Education in Assiut into differentiated profiles according to achievement emotions and the relationship between

achievement emotions and academic achievement, detecting the prevailing achievement emotions level among the research sample, and finally detecting the statistically significant differences between achievement emotions and academic achievement according to gender, academic level, academic specialization, and emotions profiles. The basic sample consisted of (1222) male and female students ($M= 20.69$; $SD= 1.29$), administered A short version of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ-S; prepared by Bieleke et al., 2021; translated by the researcher). Based on the descriptive approach (correlational and comparative), the research results reached the possibility of classifying the research sample into two differentiated profiles according to positive and negative emotions: the first profile (individuals are high in positive and low in negative emotions), and the second profile (individuals are low in positive and high in negative emotions); a statistically significant positive correlation between academic achievement and positive emotions, and a statistically significant negative correlation between academic achievement and negative emotions, and also between positive and negative emotions. The research found a high level of enjoyment, hope, pride, and anger, while the level of anxiety and hopelessness was low. Finally, the results showed statistically significant differences in academic achievement and negative emotions on gender, in academic achievement only on academic level, in academic achievement and positive emotions on academic specialization, and in academic achievement, positive and negative emotions on emotions profiles.

Keywords: differentiated achievement emotions profiles, academic achievement, demographic variables, Faculty of Education students

مقدمة

تختلف الصعوبات والتحديات والشدائد والمشكلات التي يتعرض لها الطالب الجامعي في سياق الحياة الأكاديمية- التي تُعد جزءاً لا يتجزأ منها- ومنها، مشكلة تدني التحصيل الدراسي بكل مظاهرها مثل: الدرجات والتقدير الضعيفة؛ تهديدات حول الثقة بالنفس نتيجة التغذية الراجعة السلبية التي يتلقاها الطالب حول أدائه؛ الأنشطة الأكاديمية الصعبة المكونة من عدة أجزاء معقدة؛ انخفاض الدافعية والاندماج الأكاديمي؛ التفاعلات السلبية الطفيفة نسبياً مع الأساتذة. وتتعدد أسباب هذه المشكلة ومنها: تشتت الانتباه، والتوتر والإحباط، والشعور بالقلق وغيرها؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى طموح الطالب نحو الدراسة، الأمر الذي سينعكس سلباً على مستوى الطالب وتحصيله الأكاديمي. وأثناء مرور الطلبة بهذه المحنة الأكاديمية في سياق حياتهم الجامعية، فإنهم يختبرون العديد من الانفعالات الإيجابية والسلبية المرتبطة بمختلف المواقف الدراسية المتمثلة في حضور المحاضرات النظرية والسكاشن العملية وأداء المهمات الأكاديمية والمشاريع والأنشطة الصفية وأداء الاختبارات الشفهية والعملية والتحريرية؛ مما يؤثر بشكل واضح في تعلمهم وتحصيلهم الدراسي.

وفي الآونة الأخيرة، تزايد الاهتمام بعلم النفس الإيجابي الذي ظهر على يد Martin Seligman عام ١٩٩٨، الذي يهتم بالنواحي الإيجابية للحياة الإنسانية كما يهتم بتعزيز هذه النواحي حتى يصل الإنسان للسعادة الإنسانية، ومن أهم المراحل التي لاقت اهتماماً كبيراً من العلماء والباحثين المرحلة الجامعية؛ لما لها من أهمية كبيرة في حياة الإنسان حيث أنها آخر مراحل السلم التعليمي التي يختبر الطالب فيها العديد من الانفعالات، منها الإيجابية التي تزيد من دافعيته للتعلم وتزيد من إقباله على العملية التعليمية، ومنها السلبية التي يعاني من ضغطها الشديد عليه، ومن تأثيرها في دافعيته وفي مدى قدرته على التعلم، وتسمى مثل هذه الانفعالات بـ "الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (AEs) Achievement Emotions".

ولقد ظهر مفهوم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بدايةً في أعمال Pekrun ضمن نظرية الضبط-القيمة (Control-Value Theory (CVT التي تمثل الأساس النظري للانفعالات المرتبطة بالتحصيل؛ فتقدم إطاراً تكاملياً لتحليل المقدمات Antecedents وتأثيراتها في الانفعالات في السياق التعليمي التعليمي (Pekrun et al., 2011). وتم وصف الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في نظرية الضبط- القيمة على أنها ظاهرة متعددة الجوانب تتكون من مجموعة من العمليات النفسية المتناسقة التي تتضمن مكونات انفعالية ومعرفية ودافعية وفسولوجية. على سبيل المثال، الاستمتاع بمهمات التعلم يتضمن مشاعر من الحماس للموضوع (مكون انفعالي)، وتقييم لكفاءة الفرد (مكون معرفي)، والرغبة في بذل الجهد (مكون تحفيزي)، وزيادة معدل ضربات القلب (مكون فسيولوجي) (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

وقد اقترحت نظرية الضبط- القيمة إمكانية تنظيم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في ضوء ثلاثة أبعاد رئيسية تجعل بنية التصنيف ثلاثي الأبعاد $3 \times 2 \times 2$ ، وهذه الأبعاد هي: التكافؤ (إيجابي مقابل سلبي) والإثارة (مرتفع مقابل منخفض) والتركيز على الهدف (ذات الصلة بالنشاط مقابل ذات الصلة بالنواتج)، حيث يُنظر إلى أول بُعدين على أنهما مشتركان في جميع الانفعالات. ويظل البُعد الثالث ضمنيًا في العديد من المفاهيم ولكنه مناسب أيضًا للتمييز بين الانفعالات التي تختلف في المحتويات والنشأة والوظائف، فمن خلال بُعد التكافؤ **Valence** يُمكن تمييز الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية (الاستمتاع بأداء العمل بكفاءة) عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السلبية (القلق قبل مقابلة العمل)، ويتراوح التكافؤ بين سار جدًا إلى غير سار جدًا ويُمكن أن يأخذ أي قيم بينهما (Pekrun et al., 2023)، ومن حيث الإثارة **Activation**، تختلف الانفعالات التنشيطية من الناحية الفسيولوجية (الإثارة المرتفعة مثل: الحماس حول مشروع جديد) عن الانفعالات اللاتنشيطية (الإثارة المنخفضة مثل: الملل أثناء العمل). وتُشير الإثارة إلى تنشيط الأنظمة الفسيولوجية كما هو مبين بواسطة مَعلَمت مثل: معدل ضربات القلب ومعدل التنفس (Pekrun et al., 2023)، ومن حيث التركيز على الهدف **Object Focus** تشترك الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في مواقف التكافؤ والإثارة مع الانفعالات الأخرى، لكنها تختلف عنها من حيث هدفها حيث يشتمل بُعد التركيز على الهدف على جانبين مختلفين: نوع الهدف، والعلاقة الزمنية بين الشخص والهدف في وقت التجربة الانفعالية. فمن حيث نوع الهدف، يُمكن تمييز الانفعالات المتعلقة بأنشطة الإنجاز (انفعالات النشاط) عن الانفعالات المتعلقة بنواتج الإنجاز (انفعالات النواتج). ومن حيث العلاقة الزمنية، يُمكن تحديد موقع أي هدف للانفعالات في الحاضر أو المستقبل أو الماضي. وعلى هذا النحو، من الممكن التمييز بين الانفعالات المتزامنة التي تحدث بالتوازي مع إجراء أو حدث مستمر، والانفعالات المحتملة (أي المتوقعة) المتعلقة بالأفعال والأحداث المستقبلية، والانفعالات بأثر رجعي المتعلقة بالأفعال والأحداث الماضية (Pekrun et al., 2023).

وبُعد مفهوم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من المفاهيم الحديثة نسبيًا التي لم تحظ باهتمام كافٍ؛ حيث ركزت معظم الدراسات والأبحاث التي أُجريت حتى هذه اللحظة على قلق الاختبار **Text Anxiety** كانفعال سلبي، ثم بدأ الاهتمام بدراسة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في تزايد من خلال الدراسات النظرية والتجريبية التي قام بها كل من Pekrun وغيره، وجاءت نتائج هذه الدراسات مؤكدة أهميتها في سياق عمليتيّ التعليم والتعلم. وفي هذا السياق، أكد (Pekrun 2006) على أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل تؤثر في العمليات المعرفية والدافعية والتنظيمية للمتعلم فهي تعمل كوسيط بين التعلم والتحصيل.

وفي السياق ذاته، تُشكّل الانفعالات المرتبطة بالتحصيل سلوك التعلم لدى الطلبة، وتؤثر في تحصيلهم الدراسي، وتوجه قراراتهم للاستمرار أو الانسحاب من البرامج الأكاديمية، وتمثل العناصر الأساسية لرفاهيتهم النفسية (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). وعلاوة على ذلك، فإن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ضرورية لتعلم الأفراد. وينطبق هذا بشكل خاص على انفعالات الإنجاز الإيجابية مثل: الاستمتاع بأنشطة التعلم، أو الأمل في النجاح، أو الفخر بإنجازات الفرد. وتساعد الانفعالات الإيجابية على تصور الأهداف والتحديات، وتفتح الذهن نحو الحل الإبداعي للمشكلات، ووضع الأساس للتنظيم الذاتي لدى الطلبة، وحماية الصحة من خلال تعزيز تقدير الذات والمرونة، حتى انفعالات الإنجاز السلبية مثل: الغضب أو القلق أو الخجل يمكن أن تكون مفيدة في بعض الأحيان (Pekrun, 2022a)؛ فالقلق المنخفض –على سبيل المثال– يدفع الطالب نحو التفكير في مستقبله الأكاديمي وما يتطلبه ذلك من انتظامه بحضور المحاضرات وأداء تكليفاته والاستذكار وانتهاءً بالأداء على الاختبارات والحصول على تقديرات مرتفعة.

وفيما يتعلق بالفروق في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل تبعاً للعديد من المتغيرات الديموجرافية (على سبيل المثال، النوع، الصف الدراسي أو المستوى التعليمي أو الفرقة الدراسية، التخصص الأكاديمي) فإن نتائج الدراسات السابقة متفاوتة في البيئتين العربية والغربية على حد سواء وقد يرجع ذلك إلى اختلاف العينات والنظام التعليمي والسياق الثقافي؛ حيث أظهرت نتائج دراسة **Reilly and Sánchez-Rosas (2021)** أن الذكور أبلغوا عن شعورهم بالانفعالات الإيجابية الأربعة –الاستمتاع والأمل والفخر والارتياح– وعن شعورهم بانفعال سلبي (الغضب) أكثر من الإناث، وكان متوسط الانفعالات السلبية الثلاثة الأخرى (القلق والخجل واليأس) بين الجنسين غير دال.

كما أسفرت نتائج دراسة عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) للتخصص الدراسي (علمي، أدبي) على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لصالح التخصص العلمي، وعند مستوى (٠,٠٥) على الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا لتفاعل كل من التخصص الدراسي والنوع في كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية.

واتفقت –أيضاً– نتائج دراسة كل من يوسف محمد شلبي وعايض عبدالله محمد (٢٠٢١) وسهام محمد عبدالفتاح (٢٠٢٢) في وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الانفعالات الإيجابية لصالح الإناث، وفي الانفعالات السلبية لصالح الذكور، كما أكدت نتائج الدراسة الأخيرة عدم اختلاف الانفعالات الأكاديمية باختلاف الصف الدراسي فيما عدا انفعالي الملل واليأس فكان الاختلاف لصالح طلاب الصف الثاني الثانوي.

وباستقراء ومراجعة التراث السيكولوجي المتعلق بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى، يتضح أن غالبية هذه الدراسات استندت إلى النهج المتمركز حول المتغير Variable-Focused Approach الذي يختبر الروابط بين المتغيرات، في حين يوجد قليل من هذه الدراسات التي استخدمت النهج المتمركز حول الفرد Person-Focused Approach الذي يُقارن الأفراد ذوي بروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة باستخدام التحليل العقودي الذي يهدف إلى تصنيف الأشخاص داخل عناقيد متجانسة Clusters. ومن ثم، تبلورت فكرة البحث الحالي التي تمثلت في تعرف تجمعات الطلبة ذوي بروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المتميزة والفروق بينها وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية مثل: النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي لدى أفراد العينة، وهو ما يتضح في مشكلة البحث.

مشكلة البحث

بناءً على تنوع المواقف في البيئة التعليمية التعلمية، تتنوع انفعالات الطلبة؛ فتجدهم يستمتعون بحضور المحاضرات تارةً ويشعرون بالملل تجاهها تارةً أخرى، تجدهم كذلك يفتخرون بما وصلوا إليه من إنجازات أكاديمية، وتجدهم أيضاً يُعبرون عن قلقهم إزاء اختبار ما والخوف من قرب ميعاد الاختبارات النهائية وما يُصاحب هذه الانفعالات من تأثيرات فسيولوجية ودافعية. ويُطلق على مثل هذه الانفعالات في سياق المواقف التعليمية التعلمية بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

لذا، فلقد نبعت مشكلة البحث الحالي من عدة مصادر: من خلال ملاحظة الباحثة مباشرةً من ميدان العمل أثناء التدريس - كعضو من أعضاء الهيئة المعاونة بالكلية - لعدد من الطلبة من مختلف الشعب العلمية والأدبية يظهر عليهم عدد من الانفعالات مثل: الغضب والتذمر نتيجة لكثرة المشاريع والتكليفات المطلوب منهم أدائها وهو ما يُمثل تحدياً بالنسبة لهم؛ والملل نتيجة لطبيعة المقررات الدراسية، وزيادة عدد ساعات بعض المحاضرات، وسوء العلاقة مع أساتذة المقررات الدراسية نتيجة لعدم التفاعل الفعّال معهم وتلقي التغذية الراجعة السلبية من قبلهم؛ مما حدا بالكثير منهم إلى التغيب عمداً عن حضور المحاضرات؛ وخوف عدد من الطلبة وقلقهم قبل وأثناء أدائهم لاختبارات الأعمال الفصلية والامتحانات النهائية وما يترتب عليه من ترك بعض الطلبة الورقة الامتحانية فارغة دون حل لصعوبة الأسئلة أو الحل بطريقة اعتباطية استناداً إلى أسلوب الغش والتخمين؛ مما يؤدي إلى الحصول على درجات ضعيفة.

وبناءً عليه، قامت الباحثة بتطبيق استبيان استطلاعي عن أكثر الانفعالات شيوعاً بين الطلبة في سياق حضور المحاضرات والأداء على الاختبارات، وقد بلغ عدد المستجيبين على الاستبيان (٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية. ومن خلال رصد النسب المئوية لأكثر الانفعالات شيوعاً، تبين أن

انفعالات الاستمتاع والأمل والغضب واليأس والفخر والقلق في سياق حضور المحاضرات على الترتيب جاءت بنسب مئوية أعلى من بقية الانفعالات الأخرى؛ حيث تراوحت ما بين (٣٢%-٨٨%). وفي سياق الأداء على الاختبارات، جاءت انفعالات القلق والأمل والاستمتاع واليأس والفخر والغضب على الترتيب بنسب مئوية أعلى من بقية الانفعالات الأخرى؛ حيث تراوحت ما بين (١٠%-٨٨%).

كما نبعت مشكلة البحث من خلال مراجعة بعض الأدبيات ذات الصلة بمتغير الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، توصلت الباحثة إلى أن غالبية هذه الدراسات استندت إلى النهج المتمركز حول المتغير في دراسة العلاقة بين الانفعالات والعديد من المتغيرات الأخرى سواء في دراسات طولية أو مستعرضة، ومنها دراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز والأداء الأكاديمي (Cocoradă, 2016)، والرفاهية النفسية (علي ثابت إبراهيم، ٢٠١٩)، وإدراك الطلاب للمناخ الدراسي (طه مطر هلال، ٢٠٢١؛ عماد متولي أحمد، ٢٠١٩؛ فطوم بنت محمد السيف، ٢٠٢٠)، وكل من الاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية (سمر توفيق عبدالله، ٢٠٢١)، والإبداع الجاد (علاء الدين السعيد عبدالجواد وآخرون، ٢٠٢١)، والمرونة النفسية (سهام محمد عبدالفتاح، ٢٠٢٢)، والعلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودافعية الإنجاز (رنده أحمد عبدالعزيز وجيهان ودیع مطر، ٢٠٢١)، وتقييم العلاقة السببية بين الانفعالات الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي (Valinasab & Zeinali, 2017)، ووضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من الاندماج الدراسي وإستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي (وسام حمدي القصبي وعبدالناصر عبدالحليم أمين، ٢٠١٧)، وبحث الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز في العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي (Villavicencio, 2011)، وفي علاقة دعم التعلم من (الوالدين والمعلم والأقران) والإنجاز الأكاديمي (أمامة بنت عيادة صالح، ٢٠٢٠)، وبحث الدور المعدل لانفعالات الإنجاز السلبية في العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي (Villavicencio & Bernardo, 2013a)، والكشف عن مدى إسهام انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية في الإرجاء الأكاديمي (سهر عصام عبدالرازق، ٢٠٢١)، وفي الاندماج الأكاديمي (ميرفت عبد المرضي محمد وآخرون، ٢٠٢٢)، إلا إنه توجد القليل منها اعتمد على النهج المتمركز حول الفرد الذي يحدد مجموعات الأفراد ذوي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الإيجابية والسلبية) Clusters باستخدام أسلوب التحليل العنقودي الذي يهدف إلى إمكانية تصنيف الأفراد إلى مجموعتين متجانستين أو أكثر تتميز كل منها بمستويات معينة من المتغير قيد البحث مثل: دراسة كوثر قطب محمد (٢٠١٨)، ودراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧)، ودراسة إيناس محمد صفوت (٢٠٢٣) وجميعها توصلت إلى وجود بروفيلات متميزة من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

لكن البحث الحالي يختلف عنها في التركيز على ستة انفعالات فقط ضمن التصنيف ثلاثي الأبعاد الأكثر شيوعاً في الأدبيات النفسية الذي يبحث طبيعة البنية الداخلية للانفعالات المرتبطة بالتحصيل وهي انفعالات النشاط الإيجابية التنشيطية ومنها: الاستمتاع، انفعالات النشاط السلبية التنشيطية ومنها: الغضب، انفعالات النواتج المرتبطة الإيجابية التنشيطية مثل: الأمل، انفعالات النواتج المرتبطة السلبية التنشيطية مثل: القلق، واللاتنشيطية مثل: اليأس، وانفعالات النواتج بأثر رجعي الإيجابية التنشيطية ومنها: الفخر، وأخيراً، انفعالات النواتج بأثر رجعي السلبية التنشيطية ومنها: الغضب، وذلك في سياق حضور المحاضرات بقاعات الدراسة، والأداء على الاختبارات لدى طلاب كلية التربية بأسبوط.

وفي ضوء ما سبق، يُمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- ١) ما بروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المتميزة لدى طلبة كلية التربية بأسبوط؟
- ٢) ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الانفعالات الإيجابية- الانفعالات السلبية) والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بأسبوط؟
- ٣) ما مستوى تباين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلبة كلية التربية بأسبوط؟
- ٤) ما الفروق بين متوسطات درجات طلبة كلية التربية بأسبوط في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الإيجابية- السلبية) والتحصيل الدراسي وفقاً للتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والنوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية (الفرقة الثانية- الفرقة الرابعة) وبروفيلات الانفعالات (البروفيل الأول- البروفيل الثاني)؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١) تعرّف إمكانية تصنيف طلبة كلية التربية بأسبوط إلى بروفيلات متميزة وفقاً للانفعالات المرتبطة بالتحصيل.
- ٢) تعرّف طبيعة العلاقات الارتباطية بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية) والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بأسبوط.
- ٣) الكشف عن مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلبة كلية التربية بأسبوط.
- ٤) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات طلبة كلية التربية بأسبوط في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الإيجابية- السلبية) والتحصيل الدراسي وفقاً للتخصص (علمي- أدبي) والنوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية (الفرقة الثانية- الفرقة الرابعة) وبروفيلات الانفعالات (البروفيل الأول- البروفيل الثاني).

أهمية البحث

تحدد أهمية البحث فيما يلي:

- (١) تقديم تأصيل نظري لأحد متغيرات علم النفس التربوي عامةً وعلم النفس الإيجابي خاصةً وهو متغير الانفعالات المرتبطة بالتحصيل كونه مصطلح حديث نسبياً، وتبصير طلبة الجامعة بأنواع الانفعالات المختلفة التي يتم استثارتها لديهم في سياقات الإنجاز المتنوعة التي تنعكس بدورها على تحصيلهم الدراسي
- (٢) أهمية المرحلة العمرية في البحث الحالي وهي المرحلة الجامعية التي تُقابل مرحلة المراهقة المتأخرة وما تتميز به هذه المرحلة من اكتساب الأفراد المعارف والمهارات المختلفة، والتحكم بالمشاعر وإدارة العلاقات الاجتماعية ليتمكنهم ذلك من اكتساب هوية خاصة بهم تجعلهم على أهبة الاستعداد لمواجهة مصاعب الحياة.
- (٣) تزويد المكتبة العربية بمقياس مقنن يتناسب مع البيئة المصرية في مجال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل يُمكن الاستفادة منه في بحوث ودراسات مستقبلية أخرى على شرائح أخرى من المجتمع.
- (٤) يُمكن أن تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على العملية التعليمية بكلية التربية في عمل برامج لتعزيز الانفعالات الإيجابية وخفض مستوى الانفعالات السلبية لدى طلاب الجامعة.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم البحث:

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل Achievement Emotions:

تتبنى الباحثة تعريف (Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2014 لمفهوم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل إجرائياً بأنه: الانفعالات التي تتعلق بأنشطة أو نواتج التحصيل الدراسي التي يتم الحكم عليها وفقاً لمعايير الجودة المتعلقة بالكفاءة في العملية التعليمية؛ حيث يُمكن أن تتعلق الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بالأنشطة الأكاديمية مثل: التدريس والتعلم والاستذكار وإجراء الاختبارات، ونواتج النجاح والفشل لهذه الأنشطة. ووفقاً لذلك، هناك مجموعتان من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل هما انفعالات النشاط مثل: الاستمتاع بالتعلم والاستذكار والملل والغضب، وانفعالات النواتج مثل: الأمل والقلق المرتبطتين بالنجاح والفشل المُحتمل، والفخر والخجل المرتبطتين بالنجاح والفشل السابق، ويُعبّر عنها بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب الجامعي على استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المُختصرة المُستخدمة في هذه الدراسة وهي مُصمّمة لقياس ستة أبعاد: الاستمتاع، الأمل، الفخر، الغضب، القلق، اليأس؛ حيث يُعرّف كل بُعد منها إجرائياً كما يلي:

- الاستمتاع **Enjoyment**: هو سمة انفعالية إيجابية نشطة سارة تُعبر عن اندماج الطالب في عملية التعلم بما لديه من دافع داخلي قوي للتعلم يساعده على اكتساب المعارف والمهارات واستخدامه لقدراته وإمكاناته المتنوعة بكفاءة عالية في أداء المهمات والأنشطة الأكاديمية المُكلف بها وشعوره بالرضا والسعادة والمتعة والتحدي أثناء تفاعله مع الآخرين في سياق الحياة الأكاديمية، ويتكون من ٨ فقرات.
- الأمل **Hope**: هو سمة انفعالية إيجابية نشطة سارة تُعبر عن تركيز الطالب المرتفع على مهمات التعلم التي يقوم بها ومدى اعتقاده وثقته في قدراته وإمكاناته على الأداء بشكل أفضل وشعوره بالتفاؤل المتمثل في إتقان مُحْتَوَى المقررات الدراسية داخل قاعة الدراسة والأداء الجيد للمهام والأنشطة الأكاديمية والاستعداد المُسبق للامتحانات والاختبارات، ويتكون من ٨ فقرات.
- الفخر **Pride**: هو سمة انفعالية إيجابية نشطة سارة تنشأ من الإعزازات الداخلية للنجاح، ويُعبر عن شعور الطالب ووعيه بقيمته الذاتية نظراً لإنجازاته الأكاديمية وتقييمه لذاته على أنه ناجح ويظهر بعد حدوث نتائج تحصيل إيجابية؛ مما يُحرك جُهود الطالب نحو تحقيق الأهداف، ويتكون من ٨ فقرات.
- الغضب **Anger**: هو سمة نفسية انفعالية فسيولوجية سلبية نشطة يمر بها الطالب عند تعرضه لمواقف الحياة الأكاديمية متمثلة في شعوره بالضيق والانعراج والتوتر وضعف الدافع الداخلي للتعلم داخل قاعة الدراسة وانخفاض التركيز أثناء أداء الأنشطة الصفية والأداء على الاختبارات، ويتكون من ٨ فقرات.
- القلق **Anxiety**: هو سمة نفسية انفعالية فسيولوجية غير سارة تتمثل في شعور الطالب بالتوتر والخوف والارتباك خلال تواجده في قاعة الدراسة وأدائه المهمات الأكاديمية والامتحانات بسبب توقعه نتائج سلبية نتيجة لشعوره بالتهديد أو ترقب المستقبل ويرافقه بعض الاضطرابات الفسيولوجية المختلفة مثل: زيادة نبضات القلب، ضيق التنفس، ويتكون من ٨ فقرات.
- اليأس **Hopelessness**: هو سمة نفسية انفعالية سلبية غير سارة يُعبر عن فقدان الأمل في النظرة للمستقبل وعدم التفاؤل في تحقيق الهدف مع توقع حدوث نتائج سلبية والتركيز على الفشل بدلاً من النجاح؛ حيث يرتبط بعجز الطالب وغياب طاقته وإرادته وشعوره بالإحباط، وتوقف الدافع الداخلي للتعلم مما يؤدي إلى تقاعسه عن بذل الجُهود لاكتساب المعارف والمهارات داخل قاعة الدراسة، ويتكون من ٨ فقرات.

التحصيل الدراسي:

هو النسبة المئوية للمجموع الكلي الذي حصل عليه الطلاب في جميع المقررات الدراسية التي تمّ تدريسها لهم في كلية التربية جامعة أسيوط في عام ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

محددات البحث

اقتصر البحث الحالي على الكشف عن بروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المميزة لطلبة كلية التربية- جامعة أسيوط، كذلك تعرّف مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السائدة لديهم وبخاصة ستة انفعالات وهي الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، واليأس استناداً إلى المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن، وقد تمّ اختيار أفراد عينة البحث وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والتخصّص الأكاديمي من طلبة المرحلة الجامعية الأولى (طلبة الليسانس والكالوريوس) بالفرقتين الثانية والرابعة من التخصصات العلمية والأدبية المقيدتين بالعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وقد تمّ تطبيق استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة (إعداد: AEQ-S; Bieleke et al., 2021؛ ترجمة الباحثة) عليهم مع الاختصار فقط على الفقرات التي تقيس الانفعالات الستة في سياقين مختلفين من سياقات الإنجاز وهما حضور المحاضرات والأداء على الاختبارات من خلال رابط Google Form <https://forms.gle/PjEtz4X6gLjhBr8E9> تمّ مشاركته معهم من خلال تطبيق WhatsApp ومن ثمّ الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار صحة الفروض.

فروض البحث

- (١) يُمكن تصنيف طلبة كلية التربية بأسيوط في تجمعات تتميز ببروفيلات متجانسة وفقاً لدرجاتهم على استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.
- (٢) توجد علاقة ارتباطية (موجبة/ سالبة) دالة إحصائياً بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الإيجابية/ السلبية) والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بأسيوط.
- (٣) يتباين مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلبة كلية التربية بأسيوط.
- (٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة كلية التربية بأسيوط في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الإيجابية- السلبية) والتحصيل الدراسي وفقاً للتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والنوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية (الفرقة الثانية- الفرقة الرابعة) وبروفيلات الانفعالات (البروفيل الأول- البروفيل الثاني).

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن وهو منهج قائم على وصف الظاهرة قيد الدراسة؛ لملاءمته لأهداف البحث.

ثانياً- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات كلية التربية جامعة أسيوط البالغ عددهم (٦٧٥٦) المقيدين بالعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ في الفرق الأربعة من شعبتي التعليم العام والتعليم الأساسي بمختلف التخصصات العلمية والأدبية، بواقع (١٦٢٥) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى؛ (١٣٨٧) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية؛ (١٧٤٦) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة؛ (١٩٩٨) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة.

ثالثاً- عينة البحث:

يمكن تقسيم عينة البحث إلى:

أ- عينة الاستبيان الاستطلاعي:

قامت الباحثة بتطبيق استبيان استطلاعي عن أكثر الانفعالات شيوعاً لدى طلبة كلية التربية جامعة أسيوط؛ حيث تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة من بعض الشعب بكلية التربية في العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

ب- عينة الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من (٥٧٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية- جامعة أسيوط بواقع (١٠٢ طالب، ٤٦٨ طالبة)؛ حيث بلغ عدد طلبة الفرقة الثانية (٢٥٨) طالباً وطالبة وعدد طلبة الفرقة الرابعة (٣١٢) طالباً وطالبة بكل التخصصين العلمي والأدبي من شعب التعليم العام والتعليم الأساسي.

ج- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٢٢) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية- جامعة أسيوط بواقع (٢٤٣ طالباً، ٩٧٩ طالبة)؛ حيث بلغ عدد طلبة الفرقة الثانية (٥٢٧) طالباً وطالبة وعدد طلبة الفرقة الرابعة (٦٩٥) طالباً وطالبة بكل التخصصين العلمي والأدبي.

من شعب التعليم العام والتعليم الأساسي. وقد تم اختيار طلبة الفرقتين الثانية والرابعة؛ نظراً لمرور هؤلاء الطلبة بخبرة التحديات والصعوبات الدراسية بكافة مظاهرها في سياق الحياة الأكاديمية داخل الحرم الجامعي خلال الأعوام الجامعية السابقة وكيفية مواجهتهم لها رغم الفروق في العمر الزمني بينهم إضافة إلى الخبرة الانفعالية التي اختبروها أثناء ذلك، وجدول ١، ٢ يوضحان خصائص أفراد عينة الخصائص السيكومترية وعينة الدراسة الأساسية كما يلي:

جدول ١

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر الزمني لعينة الخصائص السيكومترية وعينة البحث الأساسية

العينة الأساسية	العينة الاستطلاعية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
العمر الزمني للعينة ككل	٢٠,٦٩	١,٢٥	٢٠,٦٢
العمر الزمني للفرقة الثانية	١٩,٤٥	٠,٦٣	١٩,٤٣
العمر الزمني للفرقة الرابعة	٢١,٦٣	٠,٦٢	٢١,٦٠

يتضح من جدول ١ أن المتوسط الحسابي للعمر الزمني لعينة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ككل بلغ (٢٠,٦٢) عامًا بانحراف معياري قدره (١,٢٥)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعمر الزمني لطلبة الفرقة الثانية (١٩,٤٣) عامًا بانحراف معياري قدره (٠,٦٣) وبلغ المتوسط الحسابي للعمر الزمني لطلبة الفرقة الرابعة (٢١,٦٠) عامًا بانحراف معياري قدره (٠,٦٢). في حين كان المتوسط الحسابي للعمر الزمني لعينة الدراسة الأساسية ككل (٢٠,٦٩) عامًا بانحراف معياري قدره (١,٢٩)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعمر الزمني لطلبة الفرقة الثانية (١٩,٤٥) عامًا بانحراف معياري قدره (٠,٦٧) وبلغ المتوسط الحسابي للعمر الزمني لطلبة الفرقة الرابعة (٢١,٦٣) عامًا بانحراف معياري قدره (٠,٧٤).

جدول ٢

توزيع أفراد عينة الخصائص السيكومترية وعينة البحث الأساسية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي

العينة الأساسية	العينة الاستطلاعية	
العدد		
١٢٢٢	٥٧٠	العينة ككل
٥٢٧	٢٥٨	الفرقة الثانية
٦٩٥	٣١٢	الفرقة الرابعة
٣٢١	٢٠٨	التخصصات العلمية
٩٠١	٣٦٢	التخصصات الأدبية
٢٤٣	١٠٢	الإناث
٩٧٩	٤٦٨	الذكور

يتضح من جدول ٢ أن إجمالي عدد أفراد عينة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة بلغ (٥٧٠) طالباً وطالبةً موزعين وفقاً لعدد من المتغيرات الديموجرافية كالآتي: عدد طلبة الفرقة الثانية (٢٥٨) وطلبة الفرقة الرابعة (٣١٢)؛ وعدد طلبة التخصص العلمي (٢٠٨) والتخصص الأدبي (٣٦٢)؛ وعدد الطلاب الذكور (١٠٢) والطالبات الإناث (٤٦٨). في حين بلغ إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (١٢٢٢) موزعين أيضاً وفقاً لعدد من المتغيرات الديموجرافية كالآتي: عدد طلبة الفرقة الثانية (٥٢٧) وطلبة الفرقة الرابعة (٦٩٥)؛ وعدد طلبة التخصص العلمي (٣٢١) والتخصص الأدبي (٩٠١)؛ وعدد الطلاب الذكور (٢٤٣) والطالبات الإناث (٩٧٩).

رابعاً- أداة البحث وخصائصها السيكومترية:

استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire (إعداد: AEQ-S; Bieleke et al., 2021، ترجمة الباحثة)

- هدف الاستبانة: تهدف إلى قياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في موقفين من المواقف المختلفة المرتبطة بالإنجاز وهما: حضور المحاضرات والأداء على الاختبارات.

- **وصف الاستبانة:** عبارة عن استبانة مختصرة تتكون من (٩٦) فقرة تقيس تسعة انفعالات مرتبطة بالتحصيل وهي الاستمتاع والأمل والارتياح والفخر والغضب والقلق واليأس والملل والخجل في ثلاثة سياقات مرتبطة بالإنجاز وهي الانفعالات المرتبطة بقاعة الدراسة والانفعالات المرتبطة بالتعلم والانفعالات المرتبطة بالأداء على الاختبارات. وقد تمَّ تطبيق (٤٨) فقرةً فقط ناتجة عن الاختصار على الفقرات التي تقيس الانفعالات الأكثر شيوعاً في عملية التعلم في سياقين من سياقات الإنجاز وهما حضور المحاضرات والأداء على الاختبارات وفق نتائج الاستبيان الاستطلاعي الذي تمَّ تطبيقه موزعة على ستة أبعاد بواقع (٨) مفردات لكل بُعد على حدة، وهي الاستمتاع (٨:١)، الأمل (٩:١٦)، الفخر (١٧:٢٤)، الغضب (٢٥:٣٢)، القلق (٣٣:٤٠)، اليأس (٤١:٤٨).
- **تصحيح الاستبانة:** يتم تصحيح الاستبانة وفقاً لسلم الاستجابة على فقرات المقاييس الستة الفرعية حسب تدرج ليكرت الخماسي؛ حيث يُقابل كل مفردة خمسة بدائل للاستجابة: (غير موافق بدرجة كبيرة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بدرجة كبيرة) وتقابلها الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي لجميع المفردات، وبذلك تصبح أقل درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس الفرعي هي ٨ وأكبر درجة هي ٤٠.
- **ترجمة الاستبانة:** قامت الباحثة بالتواصل مع Reinhard Pekrun عبر رسائل البريد الإلكتروني (personal communication, June 29, 2022) للحصول على النسخة الأصلية للاستبانة وطلب الإذن بترجمته فقام بإرسالها مصحوبةً بالتعليمات وبدائل الاستجابة وأبدى موافقته بترجمتها إلى اللغة العربية وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم قامت الباحثة بترجمة الاستبانة ثم إعطائها لأحد أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لترجمتها أيضاً إلى اللغة العربية؛ للوقوف على ترجمة دقيقة للمقياس ومن ثم إعطائها لعضو آخر من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس تربوي وله إلمام ومعرفة كافية باللغة الإنجليزية من أجل إجراء الترجمة العكسية Back Translation لفقرات الاستبانة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية؛ للتحقق من محافظة كل فقرة على معناها الأصلي بما يتلاءم مع النسخة الأصلية للاستبانة. وقد تبين ملاءمة الترجمة ومناسبتها للمشاركين بالدراسة. وللتحقق من ملاءمة بنية ومحتوى الاستبانة، تمَّ عرضها على سبعة محكمين متخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم في بعض الجامعات؛ حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى سلامة وصلاحيّة ترجمة فقرات الاستبانة وملاءمتها لما وُضعت له من حيث الصياغة اللغوية والعلمية الدقيقة، ومدى ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها بشكل واضح،

ومدى مناسبة الفقرات لطبيعة وخصائص المشاركين في البحث. وبناءً على ملاحظات وآراء السادة المحكمين، تمَّ تعديل صياغة بعض الفقرات من الناحية اللُّغوية ويُوضَّح جدول ٣ أمثلة لبعض هذه التعديلات.

جدول ٣

الفقرات التي تمَّ تعديلها في ضوء آراء السادة مُحكمي استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المُختصرة

م	قبل التعديل	بعد التعديل
٤	استمتاعي بالمشاركة كثيرًا في المحاضرة يُحسني ويمدني بالطاقة والنشاط والحيوية.	استمتاعي بالمشاركة مرات عديدة في المحاضرات يمدني بالنشاط والطاقة.
٥	أستمتع بإجاباتي الصحيحة عن أسئلة الامتحانات.	أشعر بالرضا نحو إجاباتي الصحيحة عن أسئلة الامتحانات.
١٠	مُفعم بالأمل لحضور المُحاضرة.	أترقب حضور المُحاضرات بتفاؤل كبير.
٢٣	يُدغم افتخاري بكُم المعرفة التي أمتلكها جُهودي في أداء الاختبار.	فخور بكُم المعرفة التي أمتلكها لمساعدتي في الأداء على الامتحانات.
٣١	أتمنى لو أستطيع توبيخ وتأييب أستاذي.	أتمنى لو أستطيع مُعاقبة أساتذتي بخصوص صعوبة أسئلة الامتحانات.
٣٩	أتمنى لو أستطيع التَغَيُّب عن الامتحان كوني قَلِقٌ جدًا.	قلقي الشديد يدفعني للتَغَيُّب عن الامتحانات.
٤٣	ليس لدي طاقة لحضور المُحاضرة لأنني مَيُؤوس.	ليس لدي طاقة لحضور المُحاضرات لإحساسي باليأس.
٤٧	مَيُؤوس من أسئلة الاختبار.	يائسٌ كوني لن أنجح في الامتحانات.

الخصائص السيكومترية لاستبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المُختصرة في البحث الحالي:

أ- صدق الاستبانة:

قام مُعدُّو الاستبانة بالتحقق من الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للنماذج الأربعة المفترضة، وقد أظهرت النتائج أن النموذج الهرمي د (تسعة عوامل تمثل تسعة انفعالات بالإضافة إلى السياقات الثلاثة) حقق مطابقة أفضل للبيانات من النماذج الثلاثة الأخرى (نموذج العامل العام أ، نموذج تسعة عوامل تمثل تسعة انفعالات ب، نموذج ثلاثة عوامل تمثل السياقات الثلاثة ج). وفي الدراسة الحالية، قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال الصدق البنائي كما يلي:

١) الصدق البنائي Construct Validity:

تمَّ إدخال درجات أفراد عينة الخصائص السيكمترية إلى برنامج (R) الإحصائي واستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة ذات المتوسط والتباين المعدل (WLSMV)؛ لاستخراج مؤشرات المطابقة لنموذج العوامل الكامنة الستة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وللكشف عن مدى جودة تمثيل المفردات كمتغيرات مشاهدة (Observed Variables) التي تشبعت على أبعاد الاستبانة كعوامل كامنة (Latent Factors)، و جدول ٤ يوضح نتائج أدلة المطابقة لهذا النموذج سداسي العوامل للانفعالات المرتبطة بالتحصيل وفقاً لاستجابات أفراد عينة الخصائص السيكمترية على الاستبانة المستخدمة.

جدول ٤

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المُختصرة

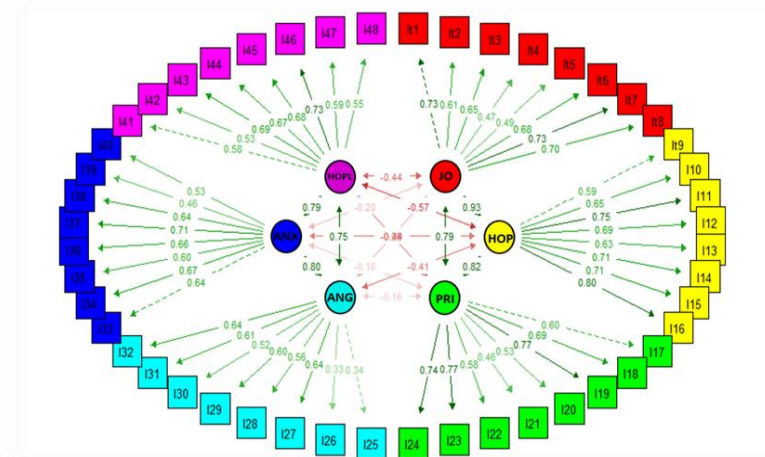
مؤشرات جودة المطابقة	قيمة المؤشر	عتبة المؤشر	التفسير	مدى المؤشر		
				ممتاز	مقبول	سيء
χ^2 قيمة مربع كاي	٢٢١١,٢٦٩	--	--			
DF درجات الحرية	١٠٦٥	--	--			
P-Value	٠,٠٠٠					
χ^2/DF مربع كاي المعياري	٢,٠٧٦	بين ١ و ٣	ممتاز	٣>	٣>	٥>
CFI مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٣٥	٠,٩٥>	مقبول	٠,٩٥>	٠,٩٥>	٠,٩٥>
SRMR جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية	٠,٠٩٨	٠,٠٨>	مقبول	٠,٠٨>	٠,٠٨>	٠,٠٨>
RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	٠,٠٦٥	٠,٠٦>	مقبول	٠,٠٦>	٠,٠٦>	٠,٠٦>
GFI مؤشر حسن المطابقة	٠,٩١٣	٠,٩٥>	مقبول	٠,٩٥>	٠,٩٥>	٠,٩٥>
TLI مؤشر تاكر- لويس	٠,٩٣١	٠,٩٥>	مقبول	٠,٩٥>	٠,٩٥>	٠,٩٥>

يتضح من جدول ٤ أن مؤشرات مطابقة النموذج المستخرج لبيانات استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المُختصرة جيدة؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي المعياري (٢,٠٧٦)، وهي تقع في المدى المثالي للمؤشر، وبلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٦٥) وتقع أيضاً في المدى المقبول للمؤشر، وبلغت قيمة CFI مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٣٥)، وقيمة TLI مؤشر تاكر- لويس (٠,٩٣١)، وجميع هذه القيم تقع في المدى المقبول للمؤشر. ومن ثم، فقد حقق النموذج المستخرج بالفعل

مؤشرات جودة مطابقة جيدة وفقاً لقيم القطع (cut-off) المتعارف عليها؛ مما يدل على تحقق الصدق البنائي، وشكل ١ يوضح النموذج المستخرج بالتحليل العاملي التوكيدي وفقاً لاستجابات أفراد عينة الخصائص السيكومترية على استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة.

شكل ١

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة



يتضح من شكل ١ وجود ستة عوامل تنتشعب عليها فقرات استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة، وجدول ٥ يوضح التشعبات المعيارية، وقيم الخطأ المعياري المرتبطة بها، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة، وحدود فترات الثقة.

جدول ٥

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة

المتغير الكامن	رقم البند	التقديرات المعيارية	الخطأ	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة
الاستماتع	Item1	٠,٧٢٧	٠,٠٣٧	١٩,٤٦٦	٠,٠٠٠	٠,٦٥٤	٠,٨
	Item2	٠,٦١١	٠,٠٥	١٢,١١٢	٠,٠٠٠	٠,٥١٢	٠,٧١
	Item3	٠,٦٤٦	٠,٠٤٦	١٤,١٧١	٠,٠٠٠	٠,٥٥٧	٠,٧٣٦
	Item4	٠,٤٧٣	٠,٠٥٩	٧,٩٦٥	٠,٠٠٠	٠,٣٥٧	٠,٥٨٩
	Item5	٠,٤٩٥	٠,٠٥٦	٨,٨٦٤	٠,٠٠٠	٠,٣٨٥	٠,٦٠٤

المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط

المتغير الكامن	رقم البند	التقديرات المعيارية	الخطأ	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة
	Item6	٠,٦٨٤	٠,٠٣٧	١٨,٦٤٤	٠,٠٠٠	٠,٦١٢	٠,٧٥٦
	Item7	٠,٧٣٣	٠,٠٣٦	٢٠,١٨١	٠,٠٠٠	٠,٦٦٢	٠,٨٠٤
	Item8	٠,٧٠٢	٠,٠٣٧	١٩,٠٧٣	٠,٠٠٠	٠,٦٣	٠,٧٧٥
الأمل	Item9	٠,٥٨٥	٠,٠٤٧	١٢,٤١٥	٠,٠٠٠	٠,٤٩٣	٠,٦٧٨
	Item10	٠,٦٥٤	٠,٠٤٢	١٥,٧٥٥	٠,٠٠٠	٠,٥٧٣	٠,٧٣٥
	Item11	٠,٧٤٦	٠,٠٣٧	٢٠,٢٠٨	٠,٠٠٠	٠,٦٧٤	٠,٨١٨
	Item12	٠,٦٩٤	٠,٠٤١	١٧,٠٦٨	٠,٠٠٠	٠,٦١٤	٠,٧٧٣
	Item13	٠,٦٣١	٠,٠٤٩	١٢,٩١٥	٠,٠٠٠	٠,٥٣٥	٠,٧٢٧
	Item14	٠,٧١٣	٠,٠٣٥	٢٠,٦٣٢	٠,٠٠٠	٠,٦٤٥	٠,٧٨١
	Item15	٠,٧١٣	٠,٠٣٢	٢٢,٣١٣	٠,٠٠٠	٠,٦٥١	٠,٧٧٦
	Item16	٠,٧٩٩	٠,٠٢٤	٣٢,٧٢٢	٠,٠٠٠	٠,٧٥١	٠,٨٤٦
	Item17	٠,٥٩٦	٠,٠٥٣	١١,٢٦٢	٠,٠٠٠	٠,٤٩٢	٠,٦٩٩
الفخر	Item18	٠,٦٨٧	٠,٠٤٦	١٤,٨٢٢	٠,٠٠٠	٠,٥٩٦	٠,٧٧٨
	Item19	٠,٧٦٥	٠,٠٤٢	١٨,٠٠٨	٠,٠٠٠	٠,٦٨٢	٠,٨٤٨
	Item20	٠,٥٣٣	٠,٠٦٩	٧,٧٠٦	٠,٠٠٠	٠,٣٩٨	٠,٦٦٩
	Item21	٠,٤٦	٠,٠٨٢	٥,٥٧٩	٠,٠٠٠	٠,٢٩٨	٠,٦٢٢
	Item22	٠,٥٨٤	٠,٠٥٣	١١,٠٢٦	٠,٠٠٠	٠,٤٨	٠,٦٨٨
	Item23	٠,٧٧	٠,٠٤	١٩,٢٥٨	٠,٠٠٠	٠,٦٩٢	٠,٨٤٩
	Item24	٠,٧٤٢	٠,٠٤٣	١٧,٢٤٤	٠,٠٠٠	٠,٦٥٨	٠,٨٢٦
	Item25	٠,٣٣٥	٠,٠٩٩	٣,٤٠٢	٠,٠٠٠	٠,١٤٢	٠,٥٢٩
الغضب	Item26	٠,٣٣٢	٠,٠٩	٣,٦٨٥	٠,٠٠٠	٠,١٥٥	٠,٥٠٨
	Item27	٠,٦٤٢	٠,٠٦١	١٠,٥٨٦	٠,٠٠٠	٠,٥٢٤	٠,٧٦١
	Item28	٠,٥٦٥	٠,٠٧١	٧,٩٩٤	٠,٠٠٠	٠,٤٢٦	٠,٧٠٣
	Item29	٠,٥٩٥	٠,٠٥٨	١٠,٢١	٠,٠٠٠	٠,٤٨١	٠,٧٠٩
	Item30	٠,٥١٨	٠,٠٦٣	٨,١٧٦	٠,٠٠٠	٠,٣٩٤	٠,٦٤٢
	Item31	٠,٦٠٩	٠,٠٥٥	١١,٠٦	٠,٠٠٠	٠,٥٠١	٠,٧١٧
	Item32	٠,٦٤٥	٠,٠٥١	١٢,٦٠١	٠,٠٠٠	٠,٥٤٤	٠,٧٤٥
	Item33	٠,٦٤٣	٠,٠٤٩	١٣,٠٤٣	٠,٠٠٠	٠,٥٤٦	٠,٧٤
القلق	Item34	٠,٦٧٣	٠,٠٤٩	١٣,٧٩٧	٠,٠٠٠	٠,٥٧٨	٠,٧٦٩
	Item35	٠,٦٠١	٠,٠٤٦	١٢,٩٧١	٠,٠٠٠	٠,٥١١	٠,٦٩٢
	Item36	٠,٦٦	٠,٠٤٥	١٤,٥٦٢	٠,٠٠٠	٠,٥٧١	٠,٧٤٩
	Item37	٠,٧١٢	٠,٠٤١	١٧,١٩٢	٠,٠٠٠	٠,٦٣	٠,٧٩٣

المتغير الكامن	رقم البند	التقديرات المعيارية	الخطأ	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة
اليأس	Item38	٠,٦٣٩	٠,٠٤٩	١٢,٩٧٢	٠,٠٠٠	٠,٥٤٢	٠,٧٣٥
	Item39	٠,٤٦٥	٠,٠٥٦	٨,٢٧٢	٠,٠٠٠	٠,٣٥٥	٠,٥٧٥
	Item40	٠,٥٣٣	٠,٠٥٦	٩,٤٧٢	٠,٠٠٠	٠,٤٢٢	٠,٦٤٣
	Item41	٠,٥٧٧	٠,٠٥٥	١٠,٤٢٣	٠,٠٠٠	٠,٤٦٨	٠,٦٨٥
	Item42	٠,٥٢٨	٠,٠٦	٨,٧٢٩	٠,٠٠٠	٠,٤٠٩	٠,٦٤٧
	Item43	٠,٦٩٣	٠,٠٤٤	١٥,٨٣٥	٠,٠٠٠	٠,٦٠٧	٠,٧٧٨
	Item44	٠,٦٧١	٠,٠٤٥	١٤,٧٨٨	٠,٠٠٠	٠,٥٨٢	٠,٧٦
	Item45	٠,٦٨٣	٠,٠٤٤	١٥,٤٦٦	٠,٠٠٠	٠,٥٩٦	٠,٧٧
	Item46	٠,٧٢٥	٠,٠٤	١٨,٠٠٣	٠,٠٠٠	٠,٦٤٦	٠,٨٠٤
	Item47	٠,٥٩١	٠,٠٤٨	١٢,٢٣٣	٠,٠٠٠	٠,٤٩٧	٠,٦٨٦
	Item48	٠,٥٥	٠,٠٧١	٧,٧٣٨	٠,٠٠٠	٠,٤١١	٠,٦٩

يتضح من جدول ٥ ما يلي:

– التشبعات المعيارية لكل العبارات $< ٠,٣$ ، وقيمة النسبة الحرجة دالة إحصائيًا؛ حيث كان أقل تشبع (٠,٣٣٢)، وأعلى تشبع (٠,٧٧٠).

ب- ثبات الاستبانة:

قام مُعدُّ الاستبانة بالتحقق من الثبات من خلال معادلة ألفا لكرونباك؛ حيث تراوح ثبات مقاييس النسخة المُختصرة ما بين (٠,٦٤) إلى (٠,٨٨) في السياقات الأكاديمية الثلاثة؛ حيث كانت قيمة صغيرة ولكنها مقبولة في إعادة تحليل بيانات دراسة (Pekrun et al. 2011)، ومن (٠,٦٣) إلى (٠,٨٤) في دراسة التحقق. وفي الدراسة الحالية، قامت الباحثة بالتحقق من الثبات من خلال معادلتَي الثبات المركب وأوميغا الموزونة كما يلي:

(١) الثبات المركب (ثبات المفهوم) Composite Reliability (CR):

يُشير الثبات المركب (CR) إلى الاتساق الداخلي للمقياس، ويُعرّف بأنه نسبة التباين في الدرجة الحقيقية إلى التباين في الدرجة الكلية (Kline, 2023)، وتتراوح قيمة معامل الثبات المركب عادةً بين (٠ و ١)؛ حيث تشير القيم القريبة من (١) إلى ثبات عالي أو دقة في القياسات. وبالاعتماد على نتائج التحليل العاملي التوكيدي، تمَّ حساب الثبات المركب لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، ويتضح ذلك من جدول ٦ كما يلي:

جدول ٦

مؤشرات الثبات المركب لأبعاد استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة وللانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية

البُعد	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الانفعالات الإيجابية	الغضب	القلق	اليأس	الانفعالات السلبية
معامل الثبات المركب (CR)	٠,٨٤٥	٠,٨٨١	٠,٨٥١	٠,٩٤٨	٠,٧٦١	٠,٨٣١	٠,٨٤٠	٠,٩٢٧

يتضح من جدول ٦ ارتفاع قيم الثبات المركب (CR) لكل الأبعاد، فقد جاءت كل القيم أكبر من (٠,٧٠)، وتراوح قيم الثبات المركب ما بين (٠,٧٦١ – ٠,٩٤٨)؛ مما يدل على تمتع الاستبانة بقيم مقبولة للثبات.

٢) الثبات عن طريق معادلة أوميغا الموزونة Weighted Omega h:

قامت الباحثة أيضاً بحساب معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة عن طريق استخدام معامل ثبات أوميغا الموزونة ($\Omega\omega$)، وتسمى بـ Coefficient-H أو Maximal Reliability أي الثبات الأقصى؛ حيث يتم تقدير مساهمة كل فقرة في تفسير بُعدها بتربيع تشبعها مقسوماً على تباين الخطأ (التباين المتبقي الذي لم تشترك به الفقرة مع بُعدها) وجاءت النتائج كما يوضحها جدول ٧.

جدول ٧

معاملات ثبات أوميغا الموزونة ($\Omega\omega$) لكل بُعد من أبعاد استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة وللانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية

البُعد	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الانفعالات الإيجابية	الغضب	القلق	اليأس	الانفعالات السلبية
أوميغا الموزونة ($\Omega\omega$)	٠,٨٥٨	٠,٨٨٨	٠,٨٧٠	٠,٩٥٤	٠,٧٨٤	٠,٨٤٠	٠,٨٤٨	٠,٩٣٥

يتضح من جدول ٧ ارتفاع قيم معامل ثبات أوميغا الموزونة ($\Omega\omega$) لكل بُعد وللانفعالات الإيجابية والسلبية، وجاءت جميع هذه القيم (أكبر من ٠,٧٠) وقد تراوحت ما بين (٠,٧٨٤ – ٠,٩٥٤)؛ مما يدل على تمتع الاستبانة بقيم مقبولة للثبات.

من خلال ما سبق يتضح أن استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المختصرة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على "يُمكن تصنيف طلاب كلية التربية بأسويوط في تجمعات تتميز ببروفيلات متجانسة وفقاً لدرجاتهم على استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمّ استخدام التحليل العنقودي غير الهرمي بطريقة المتوسطات (K-Means Cluster Analysis)؛ حيث تمّ تقسيم العينة إلى بروفيلين، وتوضح جداول ٨، ٩، ١٠، ١١ نتائج تحليل العناقيد بطريقة المتوسطات:

جدول ٨

المراكز الأولية للعناقيد (التجمعات)

التجمع (العنقود)		الانفعالات المرتبطة بالتحصيل
الأول	الثاني	
٣٨	١٧	الاستمتاع
٤٠	١٤	الأمل
٣٩	١١	الفخر
٩	٣٦	الغضب
٨	٢٩	القلق
٨	٤٠	اليأس

يتضح من جدول ٨ أنه تمّ تقسيم أفراد العينة إلى عنقودين (تجمعين)، ويُلاحظ بالنسبة للعنقود الأول ارتفاع متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية المتمثلة في الاستمتاع والأمل والفخر، في حين انخفضت متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السلبية المتمثلة في الغضب والقلق واليأس. ويُلاحظ بالنسبة للعنقود الثاني انخفاض متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية المتمثلة في الاستمتاع والأمل والفخر، في حين ارتفعت متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السلبية المتمثلة في الغضب والقلق واليأس. ومن الجدير بالذكر أنه تمّ الحصول على العناقيد النهائية بعد (١١) مرة من التكرارات، ويوضّح جدول ٩ التكرارات والتغيرات في مراكز التجمعات (العناقيد) للوصول إلى العناقيد النهائية.

جدول ٩

التكرارات والتغيرات في مراكز العناقيد (التجمعات)

التكرار	التغير في مراكز التجمع (العنقود)	
	التجمع الأول	التجمع الثاني
١	26.967	27.668
٢	.298	.297
٣	.264	.280
٤	.160	.167
٥	.127	.131
٦	.080	.082
٧	.064	.065
٨	.080	.081
٩	.055	.054
١٠	.029	.029
١١	.000	.000

يتضح من جدول ٩ أنه تمّ الحصول على العناقيد النهائية بعد (١١) مرة، وكانت أقل مسافة بين المراكز الأولية للعنقود الأول والعنقود الثاني (٦٣.٩٩٢)، كما تمّ تصنيف كل فرد من أفراد العينة إلى العنقود الذي ينتمي إليه، و جدول ١٠ يوضّح المراكز النهائية للعناقيد (التجمعات).

جدول ١٠

المراكز النهائية للعناقيد (التجمعات)

التجمع (العنقود)		الانفعالات المرتبطة بالتحصيل
الثاني	الأول	
٢٦	٣١	الاستمتاع
٢٦	٣١	الأمل
٣٠	٣٣	الفخر
٣١	٢٦	الغضب
٢٦	٢٠	القلق
٢٦	١٨	اليأس
٦١٢	٦١٠	عدد الأفراد في التجمع (العنقود)
% 50.081	% 49.91	النسبة المئوية
14.098		المسافة بين مراكز العناقيد في صورتها النهائية

يتضح من جدول ١٠ أنه يتمكن تصنيف أفراد عينة البحث في اثنين من التجمعات. بالنسبة للتجمع الأول، يُلاحظ ارتفاع متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية، في حين انخفضت متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السلبية وقد ضم هذا التجمع (٦١٠) طالب وطالبة بما يُمثل نسبة (49.91 %) من العينة، ومن ثمَّ يُمكن تسمية أفراد البروفيل الأول بمرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية منخفضي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السلبية. أما بالنسبة للتجمع الثاني، يُلاحظ انخفاض متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية، في حين ارتفعت متوسطات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السلبية وقد ضم هذا التجمع (٦١٢) طالب وطالبة بما يُمثل نسبة (50.081 %) من العينة، ومن ثمَّ يُمكن تسمية أفراد البروفيل الثاني بمرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل السلبية منخفضي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية. وقد بلغت المسافة بين مراكز التجمعات النهائية Distances between Final Cluster Centers (14.098) وهو ما يؤكد التمايز والاستقلالية بين التجمعين. ويعرض جدول ١١ نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك لحساب دلالة الفروق بين التجمعين باعتبارهما متغير مستقل والانفعالات المرتبطة بالتحصيل باعتبارها متغيرات تابعة.

جدول ١١

دلالة الفروق بين مراكز التجمعين (البروفيلين) الناتجة من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

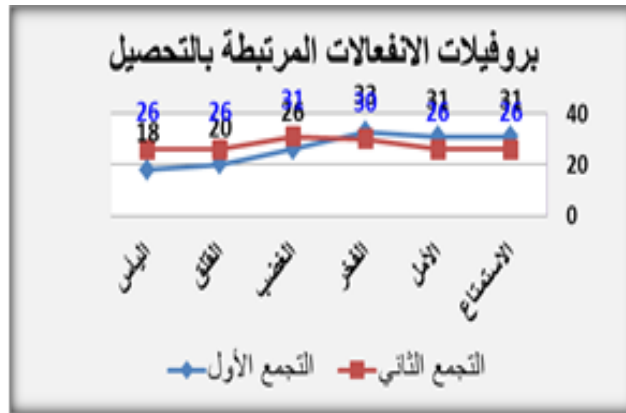
المقاييس	البروفيلات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
مقياس الاستمتاع	١	610	٣١.٠٢	٤.٥٨٨	١٦.١٨٥	٠.٠٠٠	دالة إحصائية
	٢	612	٢٦.٤٣	٥.٢٩١			
مقياس الأمل	١	610	٣٠.٩٥	٤.١٠٤	20.159	٠.٠٠٠	دالة إحصائية
	٢	612	٢٥.٦٥	٥.٠٤١			
مقياس الفخر	١	610	٣٣.٣٣	٤.٢٢٥	١١.٣٦٠	٠.٠٠٠	دالة إحصائية
	٢	612	٣٠.٣٧	٤.٨٤٩			
مقياس الغضب	١	610	٢٦.١٣	٤.٧٨٥	-20.149	٠.٠٠٠	دالة إحصائية
	٢	612	٣١.٣٣	٤.٢١٢			
مقياس القلق	١	610	١٩.٧٦	٤.٣٩٧	-24.282	٠.٠٠٠	دالة إحصائية
	٢	612	٢٦.١٥	٤.٧٩٠			
مقياس اليأس	١	610	١٧.٨٩	٣.٨١٧	-34.935	٠.٠٠٠	دالة إحصائية
	٢	612	٢٦.٤٤	٤.٦٩٤			

يتبين من جدول ١١ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.01 بين التجمعين المشتقين في متوسطات درجات المقاييس الستة؛ مما يؤكد تمايز البروفيل الأول عن البروفيل الثاني. ويوضح شكل ٢ المراكز النهائية لبروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المتميزة.

شكل ٢

المراكز النهائية لبروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المميزة للتجمعات

المشتقة من التحليل العنقودي



وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧)، و دراسة كوثر قطب محمد (٢٠١٨) اللتان أسفرتا عن اشتقاق تجمعين (عنفودين) مختلفين من انفعالات الإنجاز الأكاديمية، الأول هو تجمع (عنفود) التكيف الإيجابي، فيتميز الأفراد الذين ينتمون إليه بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الأكاديمية الإيجابية، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الأكاديمية السلبية، والتجمع الثاني هو تجمع (عنفود) التكيف السلبي، ويتميز أفراداه بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الأكاديمية السلبية، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الأكاديمية الإيجابية. كما تتفق مع نتائج دراسة إيناس محمد صفوت (٢٠٢٣) التي أسفرت عن وجود تجمعين مختلفين من انفعالات الإنجاز؛ التجمع الأول يتميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الإيجابية، ومستوى منخفض من الانفعالات السلبية في المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وقد ضم هذا التجمع (٨٠٥) طالبة بما يمثل نسبة (٦٢.١%) من العينة، وسُمي (بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية)، والتجمع الثاني تميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز السلبية، ومستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية، وقد ضم هذا العنفود (٤٩٢) طالبة بما يمثل نسبة (٣٧.٩%) من العينة، وسُمي (بروفيل انفعالات الإنجاز السلبية).

وعلى النقيض، تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة Li et al. (2023) التي كشفت عن ثلاثة بروفيلات لانفعالات الإنجاز (الاستمتاع، الملل، القلق)، وكذلك نتائج دراسة يوسف محمد شلبي وآخرون (٢٠٢٠) التي أسفرت عن ثلاثة تجمعات: التجمع الأول أطلق عليه بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم) وتتميز بمستوى مرتفع من انفعالات (الفخر، الأمل، الملل) ومستوى منخفض من انفعالات (الاستمتاع، اليأس، الغضب، الخجل) وضم هذا التجمع (٥٥) طالبةً بنسبة (٢٣.٠١%) من العينة. أما التجمع الثاني فسمي بروفيل (الانفعالات الإيجابية) وتتميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الإيجابية الثلاثة ومستوى منخفض من الانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٠) طالبةً بنسبة (٣٧.٦٦%) من العينة، بينما التجمع الثالث أطلق عليه بروفيل (الانفعالات السلبية) وتتميز بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية الثلاثة ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٤) طالبةً بنسبة (٣٩.٣٣%) من العينة ويرجع ذلك إلى اختلاف السياق البيئي واختلاف حجم العينة.

وبالنظر إلى نتيجة البحث الحالي، يتضح أن التحليل العنقودي ميّز وبشكلٍ دالٍ إحصائيًا بين التجمعين، وأن كلا التجمعين تمايزت فيه الانفعالات الإيجابية والسلبية معًا كلٌ في فئة ذات مستوى معين. ويُمكن تفسير ذلك في ضوء تصنيف نظرية الضبط- القيمة للانفعالات المرتبطة بالتحصيل بناءً على بُعد التكافؤ إلى انفعالات إيجابية (سارة) وانفعالات سلبية (غير سارة) (Pekrun, 2006)؛ حيث يُمكن أن يطلق التكافؤ أنماطًا مختلفة من التفكير، مع الانفعالات الإيجابية التي تُسهّل أنماط التفكير الشاملة والمرنة والإبداعية، والانفعالات السلبية التي تُعزز التفكير التحليلي والجامد والتقاربي. ويُشكّل التكافؤ أيضًا نواتج تحفيزية؛ حيث تُحفز الانفعالات عادةً أفعالًا متشابهة التكافؤ؛ فتُسهّل الانفعالات السارة دافعية الإقدام مثل: الدراسة لامتحان، بينما تؤدي الانفعالات غير السارة إلى التجنب أو الانسحاب مثل: تخطي الامتحان؛ الاستثناء هو الغضب الذي يُمكن أن يُثير العدوان.

وتُبيّن الباحثة تميز أفراد البروفيل الأول بمستوى مرتفع من الانفعالات الإيجابية ومستوى منخفض من الانفعالات السلبية إلى تقييمات الضبط والقيمة. فإذا كان الطلاب لديهم ضبط مدرك بمستوى متوسط مع تركيزهم على النجاح فيما يقومون به من حضور للمحاضرات والانصات الجيد لأساتذتهم، فسوف يبعث ذلك فيهم إحساس بالأمل تجاه الأداء الجيد في الامتحانات مستقبلًا. وعندما يقومون بإعزاء أدائهم على نحو جيد في اختبارات الأعمال الفصلية والامتحانات النهائية إلى قدراتهم الخاصة وما بذلوه من مجهود، حينها سوف يشعرون بالفخر بإنجازاتهم. فضلًا عن ذلك، عندما يُقيّم الطلاب بأنفسهم المادة العلمية المتعلقة بمقرراتهم الدراسية التي يتلقونها داخل قاعات الدراسة بالجامعة إيجابيًا، وأنهم قادرون على التحكم في متطلبات الأنشطة الأكاديمية التي تُوكل إليهم بشكل كافٍ من قبل الذات، سوف يستثير ذلك داخلهم الإحساس بالاستمتاع بأداء المهمة الأكاديمية وذلك في بيئة تعليمية مناسبة تُوفّر جو إيجابي من التفاعلات بينهم وبين أقرانهم وتلقي التغذية الراجعة الإيجابية من قبل أساتذتهم مودية إلى ارتفاع تحصيلهم ومن ثم انخفاض الانفعالات السلبية.

وتُفسّر الباحثة تميز أفراد البروفيل الثاني بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية بأنه عندما يُقيّم الطلاب بأنفسهم التكاليف والمشاريع التي تُوكل إليهم على أنها معقدة جدًا ولا يستطيعون التحكم فيها، حينها يشعرون بالتذمر الشديد والغضب تجاهها. كذلك، إذا كان الطلاب لديهم ضبط مدرك بمستوى متوسط مع تركيزهم على الفشل في أداء المهمة الأكاديمية، فسيتم إثارة القلق حول نتيجة أدائهم. وأخيرًا،

إذا كان لديهم ضبط مدرك بمستوى منخفض، فسيشعرون باليأس لأنهم ينظرون إلى النجاح في الأداء على الاختبار على أنه لا يمكن تحقيقه وأن الفشل مؤكد لا محالة وهو ما ينتج عن التفاعلات السلبية بينهم وبين أساتذتهم بالإضافة إلى صعوبة المقررات الدراسية والضغوط التي يشعرون بها نظراً لتكدس جدولهم الدراسي، الأمر الذي لا يدع لهم متسع من الوقت للاستذكار أو أداء التكاليفات الموكلة إليهم سوى في أيام العطلات الأسبوعية ومن ثم الشعور بالامتعاض الشديد والقلق بشأن المستقبل. الأمر الذي لا يدع مجالاً للشك بأن تحصيلهم الدراسي سينخفض بالتدريج.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على "توجد علاقة ارتباطية (موجبة/ سالبة) دالة إحصائياً بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الإيجابية/ السلبية) والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بأسبوط". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بعد التحقق من توافر مسلماته بين درجات الطلاب أفراد العينة على استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل والنسب المئوية لتحصيلهم الدراسي، وجدول ١٢ يوضح مصفوفة الارتباطات على النحو التالي:

جدول ١٢

معاملات الارتباط بين التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية (ن = ١٢٢٢)

المتغيرات	التحصيل الدراسي	الانفعالات الإيجابية	الانفعالات السلبية
التحصيل الدراسي	١		
الانفعالات الإيجابية	**٠.١٢٢	١	
الانفعالات السلبية	** -0.114	** -٠.١٨٩	١

** تعني أنها دالة عند مستوى أقل من ٠.٠١.

يتبين من النتائج الموضحة في جدول ١٢ ما يلي:

أن معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية (٠.١٢٢) وهو معامل ارتباط موجب، وبين التحصيل الدراسي والانفعالات السلبية (-٠.١١٤) وهو معامل ارتباط سالب، وبين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية (-٠.١٨٩) وهو معامل ارتباط

سالب وجميعها دالة عند مستوى دلالة ($p < 0.01$). وبناءً عليه، يتم قبول الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين كل من التحصيل الدراسي والانفعالات السلبية، وبين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية عند مستوى أقل من (٠.٠١).

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة Wang et al. (2023) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاستمتاع والقلق لدى المتعلمين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستمتاع والتحصيل في اللغة الإنجليزية، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين القلق والتحصيل في اللغة الإنجليزية، وكذلك نتائج دراسة وسام حمدي القصبي وعبدالناصر عبدالحليم أمين (٢٠١٧) التي أسفرت عن وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والتحصيل الأكاديمي، وعلاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتحصيل الأكاديمي. كما تتفق جزئياً مع نتيجة دراسة Villavicencio (2011) التي أظهرت ارتباط الانفعالات السلبية (الغضب، القلق، اليأس) سلباً بالتحصيل الدراسي.

ويُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء العلاقات بين تقييمات الضبط والقيمة والانفعالات؛ حيث إن الاستمتاع بأنشطة الإنجاز يتم إثارته عندما تكون هذه الأنشطة قابلة للتحكم بها وذات قيمة إيجابية؛ مما يُعزز المشاركة والحل الإبداعي للمشكلات. وعلى العكس من ذلك، ينشأ الغضب عندما تكون القيمة الجوهرية للنشاط سلبية (Pekrun & Perry, 2014). ويُعتقد أن انفعالات النواتج المتوقعة مثل: الأمل والقلق المرتبطين بالنجاح والفشل المحتملين على التوالي تنشأ عندما يكون هناك بعض الافتقار إلى الضبط؛ مما يعني عدم اليقين بشأن نواتج الإنجاز هذه مقترنة بالأهمية الذاتية لهذه النواتج، ويُعتقد أن اليأس ينشأ عندما يبدو الإنجاز غير قابل للسيطرة عليه على الإطلاق؛ مما يعني اليقين الذاتي بشأن الفشل. وأخيراً، يتم تحفيز انفعالات النواتج بأثر رجعي مثل: الفخر عندما يُنظر إلى النجاح على أنه ناتج عن عوامل داخلية (تعني التحكم في هذه النواتج ناتج عن الإغراءات السببية للنجاح إلى الذات) (Pekrun et al., 2011).

كما يُمكن تفسير النتائج في ضوء نظرية الضبط- القيمة (Pekrun (2006 حيث يُمكن للانفعالات أن تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال التأثير في دوافعهم وجهودهم، واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي، وتوافر الموارد المعرفية اللازمة للتعلم والأداء. وبشكل أكثر تحديداً، من المحتمل أن يكون للانفعالات الإيجابية مثل: الاستمتاع والأمل والفخر تأثير إيجابي في

الدافعية، والاستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي، وتوافر الموارد المعرفية للمشاركة في المهمات. ومن ثم، من المتوقع أن تكون هذه الانفعالات منبأ إيجابياً بتحقيق الأداء المطلوب. ويُعتقد أن الانفعالات السلبية التنشيطية مثل: الغضب والقلق والخجل تُقلل من الموارد المعرفية واستخدام الاستراتيجيات المرنة والتنظيم الذاتي. ويُعتقد أن التأثيرات التحفيزية لهذه الانفعالات أكثر تعقيداً، لأنها تُقلل من الدافع الداخلي، ولكنها قد تُثير أيضاً الدافع لاستثمار الجهد لتجنب الفشل. ومع ذلك، فإن التأثير الكلي لهذه الانفعالات في الأداء من المرجح أن يكون سلبياً، وأخيراً، من المتوقع أن تؤدي الانفعالات السلبية اللاتنشيطية مثل: الملل واليأس إلى إضعاف الدافع بانتظام واستخدام استراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي وتوافر الموارد المعرفية؛ مما يُشير إلى أن هذه الانفعالات لها تأثير سلبي في الأداء الأكاديمي.

وترجع الباحثة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية إلى أهمية الانفعالات الإيجابية؛ حيث إنها تعمل كقوة داخلية دافعة للنجاح ومواجهة الصعاب وحل المشكلات التي تحول دون تحقيق الإنجاز، وعلى النقيض من ذلك العلاقة الارتباطية السالبة بين التحصيل الدراسي والانفعالات السلبية؛ حيث إن الانفعالات السلبية تؤدي إلى العجز المتعلم وتعمل كقوة داخلية معرقة للوصول للنجاح، كما ترجع الباحثة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية إلى أهمية وجود التفاعل المستمر بينهما وتأثيره اللاحق في التحصيل الدراسي في دورة السببية المتبادلة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على "يتباين مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب كلية التربية بأسبوط". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث الأساسية على أبعاد استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (المقاييس الفرعية) ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية التي يتم الحصول عليها من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت الخماسي (غير مُوافق بدرجة كبيرة ١، غير مُوافق ٢، مُحايد ٣، مُوافق ٤، مُوافق بدرجة كبيرة ٥) في عدد مفردات كل بُعد من أبعاد الاستبانة، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بُعد واتجاهها من خلال حساب قيمة "ت" للعينة الواحدة -One Sample T Test بعد التحقق من توافر مُسلمات الاختبار، وجدول ١٣ يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول ١٣

دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لأبعاد استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (ن = ١٢٢٢)

الأبعاد	العدد	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الاستمتاع	1222	28.72	5.456	٢٤	4.723	30.263	0.000	دالة إحصائية
الأمل	1222	28.29	5.305	٢٤	4.293	28.286	0.000	دالة إحصائية
الفخر	1222	31.85	4.780	٢٤	7.846	57.375	0.000	دالة إحصائية
الغضب	1222	28.74	5.202	٢٤	4.737	31.836	0.000	دالة إحصائية
القلق	1222	22.96	5.598	٢٤	-1.043	-6.516	0.000	دالة إحصائية
اليأس	1222	22.17	6.048	٢٤	-1.827	-10.557	0.000	دالة إحصائية

يتبين من النتائج الموضحة في جدول ١٣ ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الاستمتاع، الأمل، الفخر، الغضب) والمتوسط الفرضي لهذه الأبعاد عند مستوى دلالة ($p < 0.01$) في اتجاه المتوسط التجريبي لعينة البحث. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (القلق، اليأس) والمتوسط الفرضي لهذه الأبعاد عند مستوى دلالة ($p < 0.01$) في اتجاه المتوسط الفرضي.

مما سبق يتضح أن جميع أبعاد الانفعالات الإيجابية مرتفعة لدى أفراد عينة البحث بالإضافة إلى انفعال الغضب السلبي؛ حيث جاءت جميع متوسطات هذه الأبعاد أعلى من المتوسط الفرضي لها بدلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠.٠٠١؛ مما يدل على أن مستوى انفعالات الاستمتاع والأمل والفخر والغضب الذي يشعر به طلاب كلية التربية أثناء حضورهم المحاضرات والأداء على الاختبارات أعلى من المتوسط، بينما مستوى انفعالي القلق واليأس منخفض لدى أفراد عينة البحث؛ حيث جاءت قيم متوسطات انفعالي القلق واليأس أقل من المتوسط الفرضي لها بدلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠.٠٠١؛ مما يدل على أن مستوى انفعالي القلق واليأس الذي يشعر به طلاب كلية التربية أثناء حضورهم المحاضرات والأداء على الاختبارات أقل من المتوسط.

وتتفق نتائج البحث الحالي جزئياً مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة ريم بنت عبدالرحمن بن سليمان (٢٠١٨)، ودراسة أمانة بنت عيادة صالح (٢٠٢٠) بأن انفعاليّ الفخر والاستمتاع يوجدان بمستوى مرتفع، وانفعاليّ القلق واليأس يوجدان بمستوى منخفض لدى أفراد العينة. كما تتفق مع نتائج دراسة رنده أحمد عبدالعزيز وجيهان وديع مطر (٢٠٢١) التي أظهرت ارتفاع مستوى الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر والأمل). فضلاً عن ذلك، تتفق نتائج البحث الحالي جزئياً مع نتائج دراسة أسامة أحمد عطا (٢٠٢٠) التي أظهرت ارتفاع مستوى انفعالات الاستمتاع والفخر والغضب.

وعلى النقيض، تختلف نتائج البحث الحالي جزئياً مع نتائج دراسة ريم بنت عبدالرحمن بن سليمان (٢٠١٨) التي أظهرت وجود انفعال الغضب بمستوى متوسط، ودراسة أمانة بنت عيادة صالح (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود انفعال الغضب بمستوى منخفض، ودراسة أسامة أحمد عطا (٢٠٢٠) التي أسفرت عن وجود انفعال القلق بمستوى مرتفع وانفعاليّ الأمل واليأس بمستوى متوسط.

ويُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء تأثير المهمات الأكاديمية وبيئات التعلم؛ حيث يُمكن للجودة المعرفية للمهمة الأكاديمية كما هو محدد من خلال بنائها ووضوحها وإمكانية التحفيز المعرفي تأثير إيجابي في الكفاءة المدركة والقيمة المدركة للمهمات؛ مما يُؤثر بشكل إيجابي في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، بالإضافة إلى الجودة التحفيزية (إثارة القيم) من خلال تقديم المعلمين وأولياء الأمور والأقران رسائل مباشرة وغير مباشرة تنقل قيمة الإنجاز، وتوفير البيئات الصفية الملائمة بحيث تلبي الاحتياجات الفردية من الترابط الاجتماعي بين الطلاب؛ مما يجعل التدريس في قاعة الدراسة أكثر إمتاعاً وبالتالي تعزيز انفعالات النشاط الإيجابية. كذلك، يُمكن أن يؤدي حماس المعلمين في التعامل مع المهمات والتدريس إلى تسهيل تبني الطلاب لقيم الإنجاز والانفعالات ذات الصلة (Pekrun & Perry, 2014).

بالإضافة إلى ذلك، يؤدي دعم الاستقلال الذاتي من خلال تلبية احتياجات الاستقلالية، والقيمة الجوهرية لأنشطة الإنجاز ذات الصلة إلى زيادة الضبط المدرك في حالة التوافق (المواءمة) بين الكفاءات الفردية واحتياجات الاستقلالية من ناحية، ومتطلبات المهمات من ناحية أخرى. وفي حالة عدم التوافق من حيث المتطلبات المرتفعة على التنظيم الذاتي والكفاءات المنخفضة لتلبية هذه المتطلبات، يُمكن أن ينتج عن ذلك فقدان التحكم وارتفاع مستوى الانفعالات السلبية مثل: القلق واليأس. فضلاً عن بنية الهدف الذي يتبناه الطالب في سياق حياته الأكاديمية سواء كانت أهداف إتقان أم أهداف أداء وما يترتب عليه من التوقعات

الاجتماعية التي تحفز بدورها الانفعالات التي تعتمد على الضبط المدرك (أي مدى قدرة الطالب على تحقيق النجاح، ومن ثم تحفيز انفعالات النواتج الإيجابية مثل: الفخر أو مواجهة الفشل ومن ثم تحفيز انفعالات النواتج السلبية مثل: القلق واليأس) لدى هؤلاء الأفراد (Pekrun & Perry, 2014).

كذلك، فإن تقديم التغذية الراجعة يُمكن أن يُقوي الضبط المدرك، ويُمكن أن يُضعفه. فالنتائج المدركة للنجاح والفشل تؤثر في القيمة الخارجية والفعالة لنتائج الإنجاز. ويُمكن زيادة انفعالات النواتج الإيجابية (مثل: الأمل في النجاح) إذا أدى النجاح إلى نتائج مفيدة طويلة الأجل، شريطة إمكانية كافية بين جهود الفرد ونجاحه وهذه النواتج. ومن ناحية أخرى، قد تؤدي النتائج السلبية للفشل إلى زيادة القلق واليأس المرتبطين بالإنجاز (Pekrun & Perry, 2014).

وترجع الباحثة ارتفاع مستوى انفعالي الفخر والاستمتاع إلى شعور الطلبة بالرضا عن أدائهم الأكاديمي وتحقيقهم للنجاح والتفوق؛ مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي. كذلك، ارتفاع مستوى انفعال الأمل يرجع لدافعية الطلبة وتطلعهم نحو تحقيق مستويات أفضل من التحصيل، وتقتهم في قدراتهم على النجاح، بينما ارتفاع مستوى انفعال الغضب قد يعود لشعور بعض الطلبة بالإحباط عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية. كما ترجع الباحثة انخفاض مستوى انفعالي القلق واليأس إلى وجود نظام تعليمي وبيئة دراسية داعمة ومحفزة في الجامعة تساهم في خلق انفعالات إيجابية لدى الطلاب والتقليل من الانفعالات السلبية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة كلية التربية بأسويوط في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الإيجابية- السلبية) والتحصيل الدراسي وفقاً للتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والنوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية (الفرقة الثانية- الفرقة الرابعة) وبروفيلات الانفعالات (البروفيل الأول- البروفيل الثاني)". وللتحقق من صحة هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA، وذلك بعد التحقق من افتراضاته المتمثلة في استقلالية المفردات إحصائياً، واعتدالية توزيع المتغيرات التابعة في كل المجموعات، وعدم وجود قيم متطرفة، وتجانس مصفوفات التباينات والتغايرات في جميع المجموعات في كل متغير من المتغيرات، وخلو المتغيرات من التعددية الخطية، بالإضافة إلى وجود المتغيرات التابعة على مستوى القياس النسبي أو الفتري. ويوضح جدول ١٤ نتائج تحليل التباين المتعدد كالتالي:

جدول ١٤

تحليل التباين المتعدد للفروق في درجات التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية التي تُعزى
للتخصص والنوع والفرقة الدراسية وبروفيلات الانفعالات (ن=١٢٢٢)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي
النوع الاجتماعي	التحصيل الدراسي	1285.717	1	1285.717	39.892	.000	.032
	الانفعالات الإيجابية	9.747	1	9.747	.067	.796	.000
	الانفعالات السلبية	811.529	1	811.529	7.824	.005	.006
الفرقة الدراسية	التحصيل الدراسي	4175.751	1	4175.751	129.563	.000	.096
	الانفعالات الإيجابية	140.548	1	140.548	.966	.326	.001
	الانفعالات السلبية	186.608	1	186.608	1.799	.180	.001
التخصص الأكاديمي	التحصيل الدراسي	6705.637	1	6705.637	208.058	.000	.146
	الانفعالات الإيجابية	1343.714	1	1343.714	9.231	.002	.008
	الانفعالات السلبية	83.039	1	83.039	.801	.371	.001
بروفيلات الانفعالات	التحصيل الدراسي	518.275	1	518.275	16.081	.000	.013
	الانفعالات الإيجابية	50075.098	1	50075.098	344.012	.000	.220
	الانفعالات السلبية	124139.627	1	124139.627	1196.764	.000	.496

من خلال جدول ١٤، يتم معرفة دلالة الفروق في كل أو بعض المتغيرات التابعة وفقاً للمتغيرات المستقلة من خلال النظر إلى عدد من التحليلات المنفصلة عن بعضها البعض. ولذا، من المقترح ضبط مستوى ألفا أعلى لتقليل احتمالات حدوث الخطأ من النوع الأول وذلك من خلال تعديل القيمة الاحتمالية بواسطة اختبار Bonferroni، وفي أبسط أشكال هذا التعديل يتم قسمة مستوى ألفا الأصلي (0.05) على عدد المتغيرات التابعة (ن=٣)؛ مما يُعطي قيمة جديدة لمستوى ألفا = (0.016)، ومن ثم لا تُعدّ النتيجة دالة إحصائية إلا إذا كانت القيمة الاحتمالية (sig.) أقل من (0.016).

ويتضح من جدول ١٤ تحقق صحة الفرض الرابع جزئيًا من خلال ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي والانفعالات السلبية.
 - وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الفرقين الثانية والرابعة في التحصيل الدراسي.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات البروفيلين الأول والثاني في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية.
 - بقية الفروق غير دالة إحصائيًا.
- ولتحديد اتجاه الفروق في المتغيرات المستقلة، تمّ الاعتماد على المقارنات الثنائية باستخدام اختبار Bonferroni بين المتوسطات الحدية المقدرة أو المتنبأ بها؛ نظرًا لأن المتغيرات المستقلة المستخدمة في التحليل كلها مكونة من مجموعتين فرعيتين فقط واختبارات المقارنة البعدية تستخدم في حالة أن المتغيرات المستقلة مكونة من ثلاث مجموعات فأكثر كما هو موضح في جداول ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢.

جدول ١٥

المتوسطات الحدية المقدرة في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية والخطأ المعياري تبعًا لمتغير بروفيلات الانفعالات

المتغيرات التابعة	بروفيلات الانفعالات	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التحصيل الدراسي	البروفيل الأول	79.322	.272
	البروفيل الثاني	78.018	.268
الانفعالات الإيجابية	البروفيل الأول	94.682	.577
	البروفيل الثاني	81.868	.570
الانفعالات السلبية	البروفيل الأول	62.939	.487
	البروفيل الثاني	83.114	.481

جدول ١٦

نتائج اختبار المقارنات الثنائية للفرق في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية تبعاً لمتغير بروفيلات الانفعالات

المتغيرات التابعة	بروفيلات الانفعالات (أ - ب)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
التحصيل الدراسي	أ. البروفيل الأول	ب. البروفيل الثاني	1.304	.325
	أ. البروفيل الثاني	ب. البروفيل الأول	-1.304	.325
الانفعالات الإيجابية	أ. البروفيل الأول	ب. البروفيل الثاني	12.814	.691
	أ. البروفيل الثاني	ب. البروفيل الأول	-12.814	.691
الانفعالات السلبية	أ. البروفيل الأول	ب. البروفيل الثاني	-20.175	.583
	أ. البروفيل الثاني	ب. البروفيل الأول	20.175	.583

يتضح من جدول ١٥، ١٦ ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات البروفيل الأول والبروفيل الثاني في التحصيل الدراسي في اتجاه البروفيل الأول بمتوسط حسابي قدره (٧٩.٣٢٢) وخطأ معياري قدره (٠.٢٧٢)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بين البروفيلين (١.٣٠٤) بخطأ معياري (0.325).
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات البروفيل الأول والبروفيل الثاني في الانفعالات الإيجابية في اتجاه البروفيل الأول بمتوسط حسابي قدره (٩٤.٦٨٢) وخطأ معياري قدره (0.577)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بين البروفيلين (١٢.٨١٤) بخطأ معياري (٠.٦٩١).
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات البروفيل الأول والبروفيل الثاني في الانفعالات السلبية في اتجاه البروفيل الثاني بمتوسط حسابي قدره (٨٣.١١٤) وخطأ معياري قدره (٠.٤٨١)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بين البروفيلين (٢٠.١٧٥) بخطأ معياري (٠.٥٨٣).

كما يتضح من جدول ١٤ أن معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) لبروفيلات الانفعالات بالنسبة للتحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية على التوالي (٠.٠١٣، ٠.٢٢٠، ٠.٤٩٦)؛ مما يعني أن بروفيلات الانفعالات تسهم في تفسير (١.٣%) من التباين في التحصيل الدراسي، وهي كمية صغيرة من التباين المفسر، كما فسرت (٢٢%) من التباين في الانفعالات الإيجابية، وهي كمية معقولة، بينما فسرت (٤٩.٦%) من التباين في الانفعالات السلبية، وهي كمية كبيرة.

وقد توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي البروفيل الأول والبروفيل الثاني في التحصيل الدراسي في اتجاه البروفيل الأول؛ حيث تتفق مع نتائج دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين التجمعين في معدل التحصيل الأكاديمي في اتجاه التجمع الإيجابي (مستوى مرتفع من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ومستوى منخفض من الانفعالات السلبية)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة إيناس محمد صفوت (٢٠٢٣) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التجمعين الأول والثاني في التحصيل الدراسي، كما تختلف مع نتائج دراسة يوسف محمد شلبي وآخرون (٢٠٢٠) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين التجمعين الأول والثاني في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي) في اتجاه التجمع الثاني، ووجود فروق دالة إحصائية بين التجمعين الثاني والثالث في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي) في اتجاه التجمع الثاني.

كما توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي البروفيل الأول والبروفيل الثاني في الانفعالات الإيجابية في اتجاه البروفيل الأول؛ حيث تتفق مع نتائج دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين التجمعين في متوسطات درجات الانفعالات الإيجابية في اتجاه التجمع الإيجابي (مستوى مرتفع من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ومستوى منخفض من الانفعالات السلبية)، كما تتفق مع نتائج الفرض الثالث من البحث الحالي الذي أسفر عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.01 بين التجمعين المشنقين في متوسطات درجات المقاييس الستة؛ مما يؤكد تمايز البروفيل الأول عن البروفيل الثاني.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج البحث الحالي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي البروفيل الأول والبروفيل الثاني في الانفعالات السلبية في اتجاه البروفيل الثاني؛ حيث تتفق مع نتائج دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين التجمعين في متوسطات درجات الانفعالات السلبية في اتجاه التجمع السليبي (مستوى مرتفع من الانفعالات الأكاديمية السلبية ومستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية)، كما تتفق مع نتائج الفرض الثالث من البحث الحالي الذي أسفر عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.01 بين التجمعين المشتقين في متوسطات درجات المقاييس الستة؛ مما يؤكد تمايز البروفيل الأول عن البروفيل الثاني.

وترجع الباحثة هذه الفروق في التحصيل الدراسي إلى الانفعالات التي يتصف بها كل بروفيل على حدة؛ حيث ترتبط الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الفخر، الأمل) إيجابياً بالتحصيل الدراسي في اتجاه البروفيل الأول؛ فتعمل الانفعالات الإيجابية المرتفعة على تحفيز الطالب على الدراسة والأمل في تحقيق النجاح، في حين ترتبط الانفعالات السلبية (القلق، الغضب، اليأس) عكسياً بالتحصيل الدراسي في اتجاه البروفيل الثاني؛ فتعمل الانفعالات السلبية المرتفعة على عرقلته عن التركيز في الدراسة واليأس من تحقيق النجاح، ويمكن تفسير النتائج في ضوء التفاعل بين الميكانيزمات المعرفية والدافعية (الموارد المعرفية- الانتباه والدافعية للتعلم- استخدام استراتيجيات التعلم- التنظيم الذاتي والتنظيم الخارجي للتعلم) من ناحية ومتطلبات المهمة من ناحية أخرى؛ مما يعني أن التأثيرات الشبكية للانفعالات على التحصيل سوف يكون معقدًا (Pekrun, 2006)، فانفعالات النشاط الإيجابية تركز الانتباه على المهمة المطروحة (مثل: الاستمتاع بالتعلم)، وتؤدي إلى تقوية الدافع الداخلي والخارجي وتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم المرنة والإبداعية (مثل: تفصيل المواد التعليمية) وتسهيل التنظيم الذاتي للتعلم؛ نظراً لأن التنظيم الذاتي يفترض مسبقاً مرونة معرفية في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وما وراء التحفيزية وما وراء الانفعالية؛ لتكييف التعلم مع الأهداف ومتطلبات المهمة، بينما الانفعالات السلبية (اليأس، الغضب، القلق) ترتبط بمستويات منخفضة من الدافعية للتعلم، كما تُسهّل استخدام استراتيجيات أكثر صرامة (مثل: التسميع البسيط). فالقلق المرتبط بالفشل، على سبيل المثال، يُمكن أن يُضعف الانتباه والدافع الداخلي، بينما يُحفز في نفس الوقت الدافع الخارجي لاستثمار الجهد من أجل تجنب الفشل.

جدول ١٧

المتوسطات الحدية المقدرة في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية والخطأ المعياري تبعاً لمتغير النوع

المتغيرات التابعة	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التحصيل الدراسي	طالب	77.360	.367
	طالبة	79.980	.211
الانفعالات الإيجابية	طالب	88.161	.779
	طالبة	88.389	.448
الانفعالات السلبية	طالب	71.986	.658
	طالبة	74.067	.378

جدول ١٨

نتائج اختبار المقارنات الثنائية للفروق في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية تبعاً لمتغير النوع

المتغير التابع	النوع (أ - ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
التحصيل الدراسي	أ. طالب	-2.620	.415	.000
	ب. طالبة	2.620	.415	.000
الانفعالات السلبية	أ. طالب	-2.081	.744	.005
	ب. طالبة	2.081	.744	.005

يتضح من جدول ١٧، ١٨ ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي في اتجاه الطالبات بمتوسط حسابي قدره (٧٩.٩٨٠) وخطأ معياري قدره (٠.٢١١)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٢.٦٢٠) بخطأ معياري (٠.٤١٥).
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الانفعالات السلبية في اتجاه الطالبات بمتوسط حسابي قدره (٧٤.٠٦٧) وخطأ معياري قدره (٠.٣٧٨)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٢.٠٨١) بخطأ معياري (٠.٧٤٤).

كما يتضح من جدول ١٤ أن معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) للنوع الاجتماعي بالنسبة للتحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية على التوالي (٠.٠٣٢، ٠.٠٠٠٠، ٠.٠٠٠٦)؛ مما يعني أن النوع يُسهم في تفسير (٣.٢%) من التباين في التحصيل الدراسي، وهي كمية صغيرة من التباين المفسر، ولا يُسهم في تفسير الانفعالات الإيجابية، بينما فسّر (٠.٦%) من التباين في الانفعالات السلبية، وهي كمية ضئيلة جدًا.

وقد توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي في اتجاه الطالبات؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد الكبير مكي وآخرون (٢٠٢٣)، ودراسة (Alonazi (2018 ودراسة (El Refae et al. (2021 ودراسة (Labador et al. (2023 التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب والطالبات، وكانت الطالبات لديهن تحصيل أكاديمي أعلى. كما تتفق مع نتائج دراسة (Alghamdi et al. (2020 التي كشفت عن تمتع الطالبات ذوات المستويات الأعلى من الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتيًا بأداء أكاديمي أفضل من الطلاب.

ولا تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة هشام عبدالرحمن شناعة ومصعب محمد جمال حسين (٢٠٢١) التي كشفت عن عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير الجنس على التحصيل الأكاديمي للطالب، وكذلك نتائج دراسة (Ignacio and Policarpio (2016 التي أسفرت عن عدم وجود فرق دال في الأداء في الرياضيات على أساس النوع.

بالإضافة إلى ذلك، توصلت نتائج البحث الحالي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الانفعالات الإيجابية؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦) ودراسة يوسف راشد المرتجي وأحمد سعيدان العازمي (٢٠٢٤) اللتان توصلتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، كما تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧) ودراسة كوثر قطب محمد (٢٠١٨) ودراسة علي ثابت إبراهيم (٢٠١٩) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات في متوسطات درجات انفعالي (الأمل، الفخر)، كذلك تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة (Haciomeroglu (2019 التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات فيما يتعلق بانفعال الاستمتاع.

وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة وسام حمدي القصبي وعبدالناصر عبدالحليم أمين (٢٠١٧) ودراسة **Reilly and Sánchez-Rosas (2021)** اللتان أسفرتا عن وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات انفعالات (الأمل، الفخر، الاستمتاع) لصالح مجموعة الطلاب، كما تختلف مع نتائج دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧) ودراسة كوثر قطب محمد (٢٠١٨) اللتان أسفرتا عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعال الاستمتاع لصالح الطلاب، ونتائج دراسة علي ثابت إبراهيم (٢٠١٩) التي أظهرت أن الإناث أكثر متعة من الذكور، ونتائج سمر توفيق عبدالله (٢٠٢١) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية لصالح الإناث فيما يخص انفعالي (الاستمتاع، الفخر) ولصالح الذكور فيما يخص انفعال الأمل، ونتائج دراسة يوسف محمد شلبي وعايض عبدالله محمد (٢٠٢١) ودراسة سهام محمد عبدالفتاح (٢٠٢٢) اللتان أسفرتا عن وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الانفعالات الإيجابية لصالح الإناث، كما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة **Cocoradă (2016)** من أن الفخر أعلى عند الطالبات.

فضلاً عن ذلك، توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الانفعالات السلبية في اتجاه الطالبات؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سمر توفيق عبدالله (٢٠٢١) ودراسة يوسف راشد المرتجي وأحمد سعيدان العازمي (٢٠٢٤) اللتان كشفتتا عن وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية لصالح الإناث فيما يخص انفعالات (القلق، اليأس، الغضب) كما تتفق جزئياً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة وسام حمدي القصبي وعبدالناصر عبدالحليم أمين (٢٠١٧) من وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات انفعالي (اليأس، القلق) لصالح مجموعة الطالبات، وكذلك نتائج دراسة علي ثابت إبراهيم (٢٠١٩) التي أكدت أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور. كما تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة يوسف محمد شلبي وعايض عبدالله محمد (٢٠٢١) ودراسة سهام محمد عبدالفتاح (٢٠٢٢) من وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الانفعالات السلبية لصالح الذكور، وما توصلت إليه نتائج دراسة **Cocoradă (2016)** ودراسة **Reilly and Sánchez-Rosas (2021)** من أن الغضب أعلى عند الطلاب.

وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في الانفعالات الأكاديمية

السلبية، كما تختلف مع نتائج دراسة وسام حمدي القسبي وعبدالناصر عبدالحليم أمين (٢٠١٧) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات انفعال الغضب، كذلك نتائج دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧) ودراسة كوثر قطب محمد (٢٠١٨) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات في متوسطات درجات انفعالات (الأس، القلق، الغضب)، كما تختلف أيضاً مع نتائج دراسة (Haciomeroglu 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات فيما يتعلق بانفعال القلق.

وترجع الباحثة هذا التباين الواضح في نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق في الانفعالات الإيجابية والسلبية والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير النوع إلى اختلاف البيئات الثقافية والاجتماعية والنظم التعليمية بها بالإضافة إلى طبيعة العينات التي تم تطبيق الأدوات المستخدمة عليها في هذه الدراسات، وهو ما يتفق مع ما افترضته نظرية الضبط- القيمة من أن السوابق الاجتماعية والثقافية تُعدّ من المحددات الفردية والاجتماعية للانفعالات المرتبطة بالتحصيل؛ فالتأثير الوجداني للبيئات الاجتماعية يتم توسطه من خلال تقييمات الضبط والقيمة. وفقاً لذلك، يُفترض أن تقدم ميزات البيئات المعلومات المتعلقة بالقدرة على التحكم والقيم الأكاديمية التي لها أهمية حاسمة بالنسبة لانفعالات الطلاب. وتشمل المتغيرات المهمة جودة التدريس، وإثارة القيم، ودعم الاستقلالية، وبنية الأهداف، والتوقعات المتعلقة بالإنجاز، وكذلك التغذية الراجعة ونواتج الإنجاز (Pekrun, 2006).

جدول ١٩

المتوسطات الحدية المقدرة في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية والخطأ المعياري تبعاً لمتغير الفقرة الدراسية

المتغيرات التابعة	الفرقة الدراسية	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التحصيل الدراسي	الفرقة الثانية	76.802	.287
	الفرقة الرابعة	80.539	.254
الانفعالات الإيجابية	الفرقة الثانية	88.618	.610
	الفرقة الرابعة	87.932	.539
الانفعالات السلبية	الفرقة الثانية	72.632	.515
	الفرقة الرابعة	73.422	.455

جدول ٢٠

نتائج اختبار المقارنات الثنائية للفروق في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية
والسلبية تبعاً لمتغير الفرقة الدراسية

المتغير التابع	الفرقة الدراسية (أ - ب)		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
التحصيل الدراسي	أ. الفرقة الثانية	ب. الفرقة الرابعة	-3.737	.328	.000
	أ. الفرقة الرابعة	ب. الفرقة الثانية	3.737	.328	.000

يتضح من جدول ١٩، ٢٠ ما يلي:

▪ وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات الفرقين الثانية والرابعة في التحصيل الدراسي في اتجاه الفرقة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٨٠.٥٣٩) وخطأ معياري قدره (٠.٢٥٤)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٣.٧٣٧) بخطأ معياري (٠.٣٢٨).

كما يتضح من جدول ١٤ أن معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) للفرقة الدراسية بالنسبة للتحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية على التوالي (0.096، 0.001، 0.001)؛ مما يعني أن الفرقة الدراسية تسهم في تفسير (٩.٦%) من التباين في التحصيل الدراسي، وهي كمية متوسطة من التباين المفسر، وفُسِّرت (0.1 %) من التباين في الانفعالات الإيجابية، بينما فُسِّرت (0.1 %) من التباين في الانفعالات السلبية، وهي كمية ضئيلة جدًا.

وقد توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الفرقين الثانية والرابعة في التحصيل الدراسي في اتجاه الفرقة الرابعة؛ حيث تتفق مع نتائج دراسة El Refae et al. (2021) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الفرقين الثانية والرابعة لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

كما توصلت نتائج البحث الحالي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الفرقين الثانية والرابعة في الانفعالات الإيجابية؛ حيث تتفق مع نتائج دراسة سهام محمد عبدالفتاح (٢٠٢٢) التي أسفرت عن عدم اختلاف الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الفخر، الأمل) باختلاف الصف الدراسي. فضلًا عن ذلك، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الفرقين الثانية والرابعة

في الانفعالات السلبية؛ حيث تتفق جزئياً مع نتائج دراسة سهام محمد عبدالفتاح (٢٠٢٢) التي أسفرت عن عدم اختلاف الانفعالات السلبية باختلاف الصف الدراسي (الغضب، القلق)، بينما تختلف مع ما توصلت إليه من وجود فروق دالة إحصائية في انفعال اليأس في اتجاه الصف الثاني الثانوي.

وترجع الباحثة الفروق في التحصيل الدراسي في اتجاه الفرقة الرابعة إلى أن طلاب الفرقة الثانية ما زالوا حديثي العهد بالتعليم الجامعي، لكن طلبة الفرقة الرابعة اكتسبوا الكثير من الخبرات عن بيئة التعليم الجامعي ولديهم المزيد من المعرفة والمهارات وعرفوا نظام المحاضرات والاختبارات الجامعية، ومن ثم فهم أكثر تفوقاً مقارنة بطلبة الفرقة الثانية. كما تُعزي الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الفرقتين الثانية والرابعة في الانفعالات الإيجابية والسلبية إلى أن الطلبة يختبرون العديد من الانفعالات في سياق المواقف التي تعترض حياتهم الأكاديمية داخل الحرم الجامعي بغض النظر عن الفرقة الدراسية التي يدرسون بها، فعندما توجد البيئة التعليمية التفاعلية التي تتنوع فيها طرائق التدريس المستخدمة للفت انتباه الطلبة وتشجيعهم على الحوار والمناقشة مع أساتذة المقررات ومع أقرانهم، يُحفز ذلك لديهم الرغبة في حضور المحاضرات بتفاؤل كبير والشعور بالحماسة والثقة في القدرة على فهم محتوى المقررات الدراسية والاستمتاع بالتعلم، والشعور بالرضا عن الأداء والذي ينعكس بدوره على اجتيازهم الامتحانات بتقديرات مرتفعة تجعلهم يفخرون بذلك. فضلاً عن ذلك، فإن صعوبة أسئلة الامتحانات التي لا تتلاءم معظمها مع مستويات الطلبة التحصيلية، وصرامة معايير الدرجات المقدرة لكل سؤال على حدة تدفع الطلبة إلى الشعور بالغضب الشديد والقلق تجاه إجاباتهم واليأس من النجاح.

جدول ٢١

المتوسطات الحدية المقدرة في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية والخطأ المعياري تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	التخصص الأكاديمي	المتغيرات التابعة
.239	81.383	أدبي	التحصيل الدراسي
.326	75.957	علمي	
.508	89.489	أدبي	الانفعالات الإيجابية
.694	87.061	علمي	
.429	73.328	أدبي	الانفعالات السلبية
.585	72.725	علمي	

جدول ٢٢

نتائج اختبار المقارنات الثنائية للفروق في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والسلبية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

المتغير التابع	التخصص الأكاديمي (أ – ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
التحصيل الدراسي	أ. أدبي	5.426	.376	.000
	أ. علمي	-5.426	.376	.000
الانفعالات الإيجابية	أ. أدبي	2.429	.799	.002
	أ. علمي	-2.429	.799	.002

يتضح من جدول ٢١، ٢٢ ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في التحصيل الدراسي في اتجاه التخصص الأدبي بمتوسط حسابي قدره (٨١.٣٨٣) وخطأ معياري قدره (٠.٢٣٩)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٥.٤٢٦) بخطأ معياري (٠.٣٧٦).
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في الانفعالات الإيجابية في اتجاه التخصص الأدبي بمتوسط حسابي قدره (٨٩.٤٨٩) وخطأ معياري قدره (٠.٥٠٨)؛ حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٢.٤٢٩) بخطأ معياري (٠.٧٩٩).
- كما يتضح من جدول ١٤ أن معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) للتخصص الأكاديمي بالنسبة للتحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية على التوالي (٠.١٤٦، ٠.٠٠٨، ٠.٠٠١)؛ مما يعني أن التخصص الأكاديمي يسهم في تفسير (١٤.٦%) من التباين في التحصيل الدراسي، وهي كمية معقولة من التباين المفسر، ويسهم في تفسير (٠.٨%) من التباين في الانفعالات الإيجابية، وهي كمية متوسطة، بينما يسهم في تفسير (٠.١%) من التباين في الانفعالات السلبية وهي كمية ضئيلة جداً.

وقد توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في التحصيل الدراسي في اتجاه التخصص الأدبي؛ حيث تختلف مع نتائج دراسة (Haolader et al. 2017) التي أظهرت أن أداء طلاب التخصص العلمي أفضل من أداء طلاب التخصص الأدبي في الامتحان النهائي للسنة الدراسية الأخيرة من مرحلة البكالوريوس في اتجاه التخصص العلمي.

كما توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في الانفعالات الإيجابية في اتجاه التخصص الأدبي؛ حيث تتسق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) للتخصص الدراسي (علمي، أدبي) على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لصالح التخصص العلمي، كما لا تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة طه مطر هلال (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الطالبات والطلاب للانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الاستمتاع، الفخر) داخل حجرة الدراسة تبعاً للتخصص (علمي علوم، علمي رياضة، أدبي) من طلبة المرحلة الثانوية.

وفضلاً عن ذلك، توصلت نتائج البحث الحالي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في الانفعالات السلبية؛ حيث تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة طه مطر هلال (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الطالبات والطلاب للانفعالات المرتبطة بالتحصيل (الغضب، القلق، اليأس) داخل حجرة الدراسة تبعاً للتخصص (علمي علوم، علمي رياضة، أدبي) من طلبة المرحلة الثانوية، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) للتخصص الدراسي (علمي، أدبي) على الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح التخصص الأدبي، كما تختلف مع نتائج دراسة (2016) Cocoradă التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في انفعال الغضب في اتجاه التخصص العلمي.

وترجع الباحثة وجود فروق في التحصيل الدراسي والانفعالات الإيجابية في اتجاه التخصص الأدبي لسهولة المقررات الدراسية في التخصص الأدبي عن العلمي وكذلك سهولة المهمات والأنشطة والمشاريع الأكاديمية التي يكلفون بها وسهولة الامتحانات نسبياً مقارنة بالتخصصات العلمية؛ مما يستثير لديهم الانفعالات الإيجابية فيستمعون بأداء هذه المهمات ويشعرون بالرضا التام عن أدائهم كما يفخرون بقدراتهم على إنجاز ما يكلفون به من قبل أساتذتهم، وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في الانفعالات السلبية تعزى للتخصص الأكاديمي بتساوي نظرة طلبة التخصصين العلمي والأدبي للتعليم الجامعي من حيث كونه آخر مرحلة من مراحل التعليم، وأنه يشوبها العديد من الصعوبات التي تستثير لديهم الشعور بالانفعالات السلبية المختلفة في ضوء ما يتعرضون له خلال سياق حياتهم الأكاديمية من صعوبة المقررات الدراسية والتكاليفات والأنشطة الموكلة إليهم وما يتلقونه من تغذية راجعة سلبية حول أدائهم عندما يفشلون في الحصول على تقديرات مرتفعة في المواد العلمية من قبل أساتذتهم وأقرانهم وآبائهم، وغيرها؛ مما يجعلهم يشعرون بالغضب أحياناً وبالقلق أحياناً. وأخيراً، قد يصل بهم الأمر إلى الشعور باليأس من تحقيق النجاح.

توصيات البحث:

فى ضوء نتائج البحث، يُوصى البحث الحالي بـ:

- عقد دورات تدريبية لإكساب الطلبة مهارات تنظيم الانفعالات وضبطها مع تقدمهم في المراحل التعليمية المختلفة؛ مما ينعكس إيجاباً على انفعالاتهم تجاه التحصيل الدراسي.

البحوث المقترحة:

فى ضوء نتائج البحث، يُمكن اقتراح بعض الموضوعات البحثية كما يلي:

- الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى منخفضي التحصيل والمنفوقين أكاديمياً بالمرحلة الثانوية.
- تقنين استبانة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل- النسخة المُختصرة لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية المصرية (دراسة سيكومترية).

المراجع

المراجع العربية:

أسامة أحمد عطا. (٢٠٢٠). التناظر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. مجلة كلية التربية، (٤٤) ج ٣، ٩٢-١٥.

أسماء محمد. (٢٠٢١). دراسة الفروق بين معادلتني أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه-٥. مجلة جامعة البعث، (١١) ٤٤، ١٢٤-٨٩.

أمامة بنت عيادة صالح. (٢٠٢٠). الدور الوسيط لانفعالات التحصيل «الإيجابية والسلبية» في علاقة دعم التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية. <https://search.mandumah.com/Record/1130963>

أحمد بوزيان تيغزة. (٢٠٠٩). البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢١(٣)، ٦٣٧-٦٨٨.

إيناس محمد صفوت. (٢٠٢٣، يناير). بروفيلات انفعالات الإنجاز وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٧(١)، ٢٤٢-١٤٥.

<http://search.mandumah.com/Record/1389523>

رندة أحمد عبدالعزيز، وجيهان وديع مطر. (٢٠٢١). الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية، ٦(٣)، ٢٤-١.

ريم بنت عبدالرحمن بن سليمان. (٢٠١٨). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض-المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٩(١٦)، ١٩٨-١٧١.

<http://search.mandumah.com/Record/808059>

سمر توفيق عبدالله. (٢٠٢١، أبريل). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، (٦٦) ج ١، ١-٦٩.

سهام محمد عبدالفتاح. (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٥)، ٩٧-١٤٠.

<http://search.mandumah.com/Record/1278871>

سهر عصام عبدالرازق. (٢٠٢١، يناير). انفعالات التحصيل كمنبئات بالإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها. مجلة كلية التربية بنها، ٣٢(١٢٥) ج ٣، ٨١-١١٨.

<http://search.mandumah.com/Record/1279420>

طه مطر هلال. (٢٠٢١، أبريل). علاقة المناخ المدرسي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٥(١٧)، ٢٠٩-٢٣٥.

عادل محمود المنشاوي. (٢٠١٦). التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦(٩١)، ٢٤٧-٢٩٧.

<http://search.mandumah.com/Record/1010650>

علاء الدين السعيد عبدالجواد، كوثر قطب محمد، ونجاة ماهر مراد. (٢٠٢١). الإبداع الجاد وعلاقته بالانفعالات الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، (١٠١)، ٤٣١-٤٦٠.

<http://search.mandumah.com/Record/1191975>

علي ثابت إبراهيم. (٢٠١٩، يوليو). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة، ٨(٢٨)، ١١٢-١٨٨.

<http://search.mandumah.com/Record/1006449>

عماد متولي أحمد. (٢٠١٩). إدراك طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (١٨)، ٢٧٢-٣٠٩.

فطوم بنت محمد السيف. (٢٠٢٠). العلاقة بين المناخ الأكاديمي وانفعالات الإنجاز في ضوء متغيرات «النوع، التخصص» لدى طلبة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. مجلة البحث العلمي في التربية، (٢١) ج١٣، ٢١٨-٢٤٣.

كوثر قطب محمد. (٢٠١٨، ديسمبر). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، ١٥ (٨٣) ج١، ١٤٧-٢١٦.

محمد الكبير مكي، محمد عمر آدم، وموسى عثمان علي. (٢٠٢٣). الفروق في التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية- جامعة الملك فيصل بنشاد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية- كلية التربية- جامعة دمنهور، ١٥ (٤)، ٢٤٥-٣٠٠.
https://jehs.journals.ekb.eg/article_338114_85bebd43d46dc66ce30b8c26b5f2a78d.pdf?lang=en

ميرفت عبد المرضى محمد، محمد أحمد إبراهيم، كريم عويضة منشار، ومها عبد اللطيف سرور. (٢٠٢٢، أبريل). انفعالات الإنجاز كمنبئات للاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها. مجلة كلية التربية بنها، ٣٣ (١٣٠) ج٢، ٣٤٣-٣٩٤.
هشام عبدالرحمن شناعة، ومصعب محمد جمال حسين. (٢٠٢١). أهم المتغيرات الديموغرافية وغير الديموغرافية المنبئة بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية (خضوري). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٦)، ٨٤-٩٣.

وسام حمدي القصبي، وعبدناصر عبدالحليم أمين. (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (١٣)، ١-٧٢.

يوسف راشد المرتجي، وأحمد سعيدان العازمي. (٢٠٢٤، مارس). علاقة الانفعالات الأكاديمية باليقظة العقلية ودورها في التنبؤ بالتحصيل لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. المجلة التربوية، ٣٨ (١٥٠)، ٨٣-١١٣.

يوسف محمد شلبي. (٢٠١٧). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينها في إستراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، ١٧(٤)، ٢٧٧-٣٦٦.

<http://search.mandumah.com/Record/1005572>

يوسف محمد شلبي، وعايض عبدالله محمد. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، ٨٤(١)، ٦١١-٦٦٧.

<http://search.mandumah.com/Record/1141869>

يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي، وعائشة بنت مريع يحيى. (٢٠٢٠). الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة. المجلة التربوية، ٧٦(١)، ١٣٥٩-١٣١٥.

المراجع الأجنبية:

- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for selfregulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.018>
- Alonazi, A. (2018). Psychological, Academic and Demographic Variables Affecting Students' Academic Achievement Among First Year College Students in Saudi Arabia [Doctoral dissertation, University of the Pacific]. <https://core.ac.uk/download/pdf/303900099.pdf>
- El Refae, G., A., Kaba, A., & E Letter, S. (2021). The Impact of Demographic Characteristics on Academic Performance: Face-to-Face Learning Versus Distance Learning Implemented to Prevent the Spread of COVID19. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289894.pdf>
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021, April). The AEQ-S: A Short Version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65, Article 101940. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Cocoradă, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 9(2), 119-128.

- Haciomeroglu, G. (2019). The relationship between elementary students' achievement emotions and sources of mathematics self-efficacy. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 548-559.
<https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/570>
- Haolader, F., A., Hakim, W., Kassim, K., & Mubarak, H., R. (2017). A Comparative Study on the Academic Performance of Students in Bachelor's Degree of Information Technology Having Arts and Science Background in Uganda. *World Journal of Educational Research*, 4(2), 257-273.
<https://core.ac.uk/download/pdf/268085487.pdf>
- Ignacio, A. G., & Policarpio, R. M. (2016, August). Achievement goals and mathematics performance: Based on gender. *International Journal of Current Innovation Research*, 2(8) 443-450.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Labador, J., Borinaga, J., Bofill, R., C., & Bacatan, J. (2023). The Relationship between Demographic Characteristics and Academic Performance in English of Grade 11 Students. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 11(12), 150-158.
- Li, C., Pawlak, M., & Kruk, M. (2023). Achievement emotions and control-value appraisals in foreign language learning, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15.
<http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2023.2183961>

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2022a). Achievement emotions. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. A. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), *The handbook of positive psychology in schools: Supporting practice and process* (3rd ed., pp. 319–334). Taylor and Francis Group.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1-10). Taylor and Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203148211/international-handbook-emotions-education-reinhard-pekrun-lisa-linnenbrink-garcia>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145–178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>

- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), International handbook of emotions in education (pp. 120-141). Taylor and Francis Group.
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203148211.ch7>
- Reilly, P., & Sánchez-Rosas, J. (2021, October). Achievement emotions and gender differences associated with second language testing. International Journal of Instruction, 14(4), 825-840.
<http://dx.doi.org/10.29333/iji.2021.14447a>
- Valinasab, S., & Zeinali, A. (2017). The mediational pathway among academic emotions, self-regulated learning, and academic motivation with academic achievement of high school students. International Journal of Educational and Psychological Researches, 3(4), 255-261.
http://dx.doi.org/10.4103/jepr.jepr_3_17
- Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions and achievement: A mediational analysis. The Asia-Pacific Education Researcher, 20(1), 118-126.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013a). Negative emotions moderate the relationship between self-efficacy and achievement of Filipino students. Psychological Studies, 58(3), 225-232.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12646-013-0193-y>
- Wang, H., Wang, Y., & Li, S. (2023). Unpacking the relationships between emotions and achievement of EFL learners in China: Engagement as a mediator. Frontiers in Psychology, 14, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098916>