تحليل مسار العلاقات السببية بين انفعالات الإنجاز وكل من الكمالية الأكاديمية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعة: اختبار الدور الوسطى

إعـــداد

أ.م. د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز

أستاذ علم النفس التربوى المساعد - كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة تعرف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الكمالية الأكاديمية(التكيفية واللاتكيفية) وقيمة المهمة بأبعادها(قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة للمهمة) والتحكم الأكاديمي المدرك في انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم، وكذلك اختبار الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية، من خلال أسلوب تحليل المسار، والتحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج مساري يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٩٨) طالبًا وطالبةً، فيما تكونت العينة الأساسية من (٢٧٥) طالبًا وطالبة بكلية التربية بجامعة الفيوم. وأعدت الباحثة أربعة مقاييس لكل من انفعالات الإنجاز والكمالية الأكاديمية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمى المدرك، وتحققت من الخصائص السيكومترية الأربع للمقاييس، وحللت البيانات باستخدام عدد من أساليب التحليل الإحصائي البارامتري (معامل ارتباط بيرسون، والتحليل العاملي التوكيدي، وتحليل المسار لتقدير دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة، وبتعديل النموذج حقق النموذج المفترض لتحليل المسار جودة المطابقة، وفقًا لأدلة المطابقة باستخدام أسلوب تحليل المسار ببرنامج Amos 21 ، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات في انفعالات الإنجاز؛ حيث كان هناك تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك والكمالية الأكاديمية التكيفية وقيمة الأهمية وقيمة الفائدة للمهمة فى انفعالات الإنجاز الإيجابية(الاستمتاع والفخر). كما وجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وقيمة التكلفة للمهمة فى انفعالات الإنجاز السلبية (الملل، والغضب، والخجل، واليأس) ، بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر لكل من التحكم الأكاديمي المدرك وقيمة المهمة فى انفعالات الإنجاز، وذلك عبر الكمالية الأكاديمية؛ مما يشير إلى دلالة تأثير الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية فى العلاقة بين متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية : انفعالات الإنجاز– الكمالية الأكاديمية– قيمة المهمة– التحكم الأكاديمى المدرك – تحليل المسار–الدور الوسطى.

Path Analysis of Causal Relationships Between Achievement Emotions, Academic Perfectionism , Task Value and Perceived Academic Control among Student- Teachers :Testing the Mediating Role

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education , Fayoum University

Abstract :

The current study aimed to examine the direct and indirect effects of academic perfectionism (adaptive and non-adaptive), task value (importance ,utility and cost value) and perceived academic control in both positive and negative achievement emotions .In addition, the study aimed to explore the mediating role of academic perfectionism in the relationship between task value , perceived academic control and positive and negative achievement emotions among university students through path analysis and testing a path model that can explain the relationships between the study variables.

The participants of the pilot study consisted of (398) students , and the main study sample included (275) students of students at the faculty of education Fayoum University. The researcher prepared four scales for measuring academic perfectionism, achievement emotions, task value and perceived academic control.The study used the descriptive approach as it was suitable for finding the direct and indirect effects between study variables, and the mediating role of academic perfectionism in achievement emotions. In addition, the researcher examined the psychometric properties of the four scales, and then analyzed data using many parametric statistical techniques such as Pearson correlation, confirmatory factor analysis, path analysis for measuring direct and indirect effects.

The study results indicated that there are statistically significant correlations between study variables. In addition , by using path analysis through the program of Amos(21), the results indicated that there is a statistically significant direct positive effect of perceived academic control, adaptive academic perfectionism , utility and importance value of task in positive achievement emotions (enjoyment and pride). Moreover, there is a statistically significant direct positive effect of non-adaptive perfectionism and cost value of task in negative achievement emotions (boredom ,anger ,shyness and hopelessness). Moreover, there is a statistically significant indirect effect of perceived academic control and task value in achievement emotions through mediating variable which is adaptive and non- adaptive perfectionism and this result refers to the mediating significant effect of academic perfectionism.

Key Words : Achievement Emotions – Academic Perfectionism- Task Value - Perceived Academic Control - Path Analysis-Mediating Role.

مقدمة الدراسة :

إن أخذ انفعالات الطلاب في الاعتبار صار ضرورياً؛ لدورها في تعزيز فهمهم لمحتوى التعلم وتحصيلهم الأكاديمي، حيث تسبق الانفعالات فهم المحاضرات، وتتواجد في أثنائها، وحتى بعد نهاية اليوم الدراسي تلازم الطالب في أثناء أدائه للواجبات، والتكليفات، والمهام الأكاديمية. فلا يوجد تعلم من دون انفعالات، فالطالب إما يشعر ببهجة التعلم أو بالملل، وبالثقة بالنفس أو بالخجل، وبالأمل أو باليأس، وبالغضب أو بالراحة، وبغيرها من من الانفعالات. كما تظهر انفعالات الطلاب عندما يدرسون، أو ينصتون للأستاذ، فالانفعالات متضمنة في أنشطة التعلم اليومية، ومن الصعب تجاهلها (Lam, Chen, Zhang, & Liang, 2015,5).

وعلى الرغم من أن نواتج التعلم المعرفية، والانفعالية، والدافعية، والفسيولوجية مهمة على حد سواء، فإن التركيز كان على الجانب المعرفي والتحصيل في مقابل المجال الانفعالي، على الرغم من أن الانفعالات ضرورية ومهمة لدافعية الطلاب وتعلمهم وسلوكهم بشكل عام؛ لأنها تؤدى دورًا مهمًا في عملية التعلم، والتحصيل الأكاديمي. (Mills & D'Mello, 2013; Sori, Penezić, & Burić, 2013,330; Goetz, Haag, Lipnevich, Keller, Frenze, & Collier, 2014,10).

وتنشأ لدى بعض الطلاب في الجامعة انفعالات مختلفة نحو التعلم، تنتج من الخبرات السابقة، ويمكن أن تؤثر على التحصيل والأداء الأكاديمي. ولفترات طويلة تجاهلت البحوث دراسة الانفعالات في مجال التعلم أو ما يعرف بانفعالات الإنجاز أو التحصيل أو الانفعالات الأكاديمية، وذلك على الرغم من تأكيد نتائج العديد من البحوث أهمية دراسة الجوانب الانفعالية في التعلم وارتباطها بالتحصيل وبالبيئة الصفية، كما ترتبط بأهداف الإنجاز وبسياق التعلم؛ حيث يشير Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) إلى أن الطلاب الذين يشعرون بانفعالات إيجابية تزداد دافعيتهم والمرونة في التعلم، بينما تنبئ الانفعالات السلبية بانخفاض التحصيل الأكاديمي.

كما لم يحظ البحث في الجانب الانفعالي لعملية التعلم بمزيد من الاهتمام، بالرغم من تأثير الانفعالات على اهتمامات الطلاب وشخصياتهم ومعالجتهم المعلومات والفهم والأداء بشكل عام. وانفعالات الإنجاز ليست فقط مفيدة لتنمية الأنشطة المعرفية للطلاب

واتجاهاتهم نحو التعلم الإيجابي، ولكنها مهمة، أيضًا، للعلاقة بين الأستاذ والطلاب، ولتحقيق ذلك توجد حاجة لإجراء المزيد من البحوث في مجال انفعالات الإنجاز، بجانب تكامل النظرة إلى الانفعالات مع الدافعية والمعرفة كمكونات ذات أهمية متساوية في عملية التعلم. (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005,441).

ويرى Pekrun, Elliot & Maier (2006) أن الفخر وبهجة التعلم والاستمتاع يتنبؤون بالتحصيل الأكاديمي للطلاب والمتغيرات الدافعية، بينما ترتبط انفعالات الإنجاز السلبية؛ كالقلق، والملل، واليأس عكسيًا بالاهتمام والجهد.

ويمكن أن ترجع انفعالات الإنجاز لدى الطالب إلى وضع توقعات وأهداف صعبة لنفسه من جهة، وسعيه إلى تلبية هذه التوقعات من جهة أخرى، وهو ما يظهر فى مفهوم الكمالية الأكاديمية، فالكمالية الأكاديمية تشير إلى عقد توقعات عالية للهدف من الذات أو الآخرين، وينظر إليها كسلوك لا توافقى مرتبط بالاكتئاب والقلق؛ حيث إن سعى الطالب جاهدًا لتلبية المعايير الصعبة جدًا التى يفرضها على نفسه، يدخله فى حالة من الضغط النفسى، ولا يشعر باستحقاق ذاته والرضا عنها إلا من خلال مواصلة وتحقيق هذه المستويات العالية، وحديثاً تم النظر إلى الكمالية الأكاديمية؛ باعتبارها دافعًا نحو بذل الجهد لتحقيق الإنجاز أو التمتع بالنجاح كسلوك توافقى. (Matsumoto , 2009, 369-370;Shafran,Egan& Wade,2018,12)

وقد اتجهت دراسة الكمالية نحو مختلف مجالات الحياة، ومن هذه المجالات التى تم التوجه إليها مؤخرًا المجال الأكاديمى؛ لارتباطه بالعديد من المتغيرات النفسية الجامعية؛ كالتوافق الأكاديمى والعجز المتعلم والتسويف الأكاديمى والاحتراق الأكاديمى ومستوى التحصيل .(Capan, 2010,1665)، وقد عرفها كل من (Tamannaeifar& Abdolmaleki,2017;Karmakar& Ray,2014) بأنها: نمط إدراكى للتوقعات التى تتسم بالأهداف غير المرنة والمخاوف بشأن الأخطاء والشكوك حول الأداء والمعايير العالية التى يضعها الطالب لنفسه، والتى قد تسبب الانفعالات السالبة كالإحباط واليأس، أو قد تستثير الانفعالات الإيجابية؛ كالأمل والاستمتاع بالعمل والجهد.

ومن ناحية أخرى، فإن انفعالات الإنجاز قد تنتج من إدراك الطالب لأهمية وقيمة الأنشطة والمهام الأكاديمية التى يدرسها وينفذها، فمن خلال شعور الطالب بقيمة الفائدة أو المنفعة Utility value والحكم على المهمة على أنها أداة للحصول على مخرج مرغوب منه، والشعور بالقيمة الداخلية Intrinsic للمهمة والحكم على النشاط أنه ممتع وذو معنى، والإحساس بقيمة الإنجاز Achivement Value عن طريق الحصول على درجات وتقديرات عالية تستثير لديه الانفعالات الإيجابية والشعور بمتعة التعلم والاستمتاع والأمل والفخر الأكاديمى. (Frenzel Pekrun & Goetz, 2007,500; Goetz, Hall, Frenzel, & Pekrun, 2006,325)

كما أشارت دراسة Putwain, Becker, Symes, & Pekrun (2018) إلى أن الاستمتاع الأكاديمى- انفعال إيجابي- يظهر من خلال القيمة المدركة للمهمة، فعندما يدرك الطالب أن المادة والموقف التعليمي يمدانه بفرصة تنمية الكفاءة وإتقان الخبرات يستمتع بعملية التعلم، وكذلك عندما يشعر أن مهمة التعلم قيمة وماتعة ومهمة بالنسبة له، وعلى العكس فإذا لم يشعر بذلك تظهر لديه مشاعر الإحباط، والملل، واليأس، والقلق والغضب، واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Ryan & Moller ,2017; Ryan & Deci ,2016)

وفى إطار المتغيرات التى قد تنبئ بانفعالات الإنجاز الإيجابية أو السلبية، فإن التحكم الأكاديمى المدرك وإدراك الطلاب مقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وتفاعلهم مع بيئتهم التعليمية، وإحساسهم بأن لديهم السيطرة على بعض جوانب تعلمهم- قد يساعدهم على الإحساس بمتعة التعلم والفخر والأمل، ولا يُقصد بالسيطرة أن يتبع المعلم والأستاذ أهواء طلابه، ولكنها سيطرة مقيدة في ضوء أهداف المقرر، لكن يكون للطالب دور في اختيار طريقة تحقيق هذا الدور، والسماح لطلابها باختيار طريقة عرض الدرس واختيار طريقة التقييم هل شفهيًا أم تحريريًا وميعاد التقييم. (Jones, Waston, Rakes, & Akalin, 2012,48; Parker et al.,2021,1).

ويرى (Jones ,2010;Jones,2016) أنه عندما يشعر الطلاب بالسيطرة يعتقدون أن لهم تأثيرًا على الأحداث والنتائج والتي يمكن أن تؤدى إلى زيادة الدافعية وتشجع التنظيم الذاتي، فالطلاب الذين يشعرون بالسيطرة أو أنهم مستقلون Autonomous يتعلمون كيف ينظمون أنفسهم، ولديهم القدرة على اتخاذ الخيارات والقرارات، والوفاء

بالمواعيد النهائية، والقدرة على إدارة التفاعل بينهم وبين البيئة، ومن ثم الإحساس بالسعادة والتفاؤل والرضا الأكاديمى.

وفي السياق ذاته، فإن تمكين المعلم طلابه، يجعلهم مهتمين باكتساب معارف ومهارات جديدة، وينظرون للمقرر كوسيلة قيمة لتحقيق أهدافهم، ويرتبط متغير التمكين والتحكم الأكاديمى بشعور الطلاب بالانتماء للمعلم وبيئة التعلم، ويجعلهم مهتمين بتحسين مهاراتهم؛ بمعنى أن تمكين المعلم طلابه يرتبط إيجابيًا بإدراكهم فائدة المقرر وبانتمائهم للمعلم والانفعالات الإيجابية. (Simonton & Garn, 2020,2).

مشكلة الدراسة :

ازداد الاهتمام بدراسة انفعالات الإنجاز المرتبطة بعملية التعلم؛ لما لها من تأثيرات على نواتج التعلم وأداء المتعلم، حيث ترتبط انفعالات الإنجاز بعملية التعلم والتحصيل الدراسي، وقد ظل البحث في انفعالات الإنجاز مهملًا لفترة طويلة من الزمن، حيث كان التركيز في دراسة انفعالات الإنجاز على الدراسات التي تناولت قلق الاختبار Test Anxiety باعتباره واحدًا من الانفعالات المؤثرة في عملية التعلم، ثم بدأ الاهتمام يتزايد بدراسة انفعالات الإنجاز الأخرى من خلال الدراسات النظرية والتجريبية التي قام بها كل من (Pekrum et al., 2006, Goetz, Frenzel, Hall & Pekrum, 2008).

ويتضح من عرض الدراسات السابقة، أن بعضها تناول العلاقة بين هذه المتغيرات بشكل منفصل، ودراسة كل متغير على حدة مع انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية، إلا أنه لا توجد دراسات– فى حدود علم الباحثة– أشارت إلى التفاعل بينهم في التأثير على انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية، وكيف تتفاعل المتغيرات فيها، كما أنها لم تدرس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، وكذلك الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية، كما توجد ندرة في دراسات النمذجة وتحليل المسار العربية المتعلقة بمتغيرات الدراسة– في حدود ما اطلعت الباحثة– لذا فإن هناك حاجة ماسة لاختبار نموذج افتراضي للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة، وذلك باستخدام تحليل المسار، من خلال وضع نموذج مفترض يتضمن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر والاستمتاع) والسلبية (الملل والخجل واليأس والغضب) والكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية وقيمة المهمة

والتحكم الأكاديمى المدرك، واكتشاف المتغيرات الوسيطة وتأثيرها، وهذا يساعد على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في انفعالات الإنجاز، ومن ثم عمل تدخلات لخفض انفعالات الإنجاز السلبية وتنمية انفعالات الإنجاز الإيجابية.

تساؤلات الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١-ما أدلة المطابقة لنموذج تحليل المسار المفترض الذي يصف العلاقات السببية بين كل من (انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية والكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية وقيمة المهمة(قيمة الفائدة وقيمة الأهمية وقيمة التكلفة للمهمة والتحكم الأكاديمى المدرك) مع بيانات عينة الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم ؟

٢-ما دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج المفترض فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية لدى عينة الدراسة ؟

٣-ما دلالة التأثير الوسطى لمتغير الكمالية الأكاديمية فى العلاقة بين قيمة المهمة (قيمة الفائدة وقيمة الأهمية وقيمة التكلفة للمهمة والتحكم الأكاديمى المدرك) وانفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- اختبار العلاقات السببية بين (انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية والكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية وقيمة المهمة(قيمة الفائدة وقيمة الأهمية وقيمة التكلفة للمهمة والتحكم الأكاديمى المدرك) لدى عينة الدراسة.

٢- اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين (الكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية وقيمة المهمة(قيمة الفائدة وقيمة الأهمية وقيمة التكلفة للمهمة والتحكم الأكاديمى المدرك) فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية؛ باستخدام تحليل المسار ببرنامج (Amos 21) والتوصل إلى نموذج يحدد أثر هذه المتغيرات في انفعالات الإنجاز.

٣- اختبار الدور الوسطى لمتغير الكمالية الأكاديمية فى العلاقة بين متغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:

١- فهم انفعالات الإنجاز في عملية التعلم وتأثيرها على نواتج التعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب؛ حيث تيسر الانفعالات عملية التفكير والدافعية.

٢- مساعدة الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس في معرفة أهمية انفعالات الإنجاز الإيجابية ، ومن ثم تصميم واختيار أنسب استراتيجيات وطرق التعلم لتحسين انفعالات الإنجاز المختلفة للطلاب.

٣- توعية التربويين بأهمية توفير بيئة صفية تحد من الانفعالات السلبية، ومن ثم تمكين الطلاب من الاندماج فى الدراسة والاستمتاع بها .

٤- معرفة الأسباب الكامنة وراء الانفعالات الإيجابية والسلبية؛ ومن ثم إعداد البرامج التي تسهم في تحسين انفعالات الإنجاز الإيجابية، والحد من انفعالات الإنجاز السلبية لدى الطلاب، من خلال مساعدتهم على التحكم الأكاديمى والتمكين، وزيادة إحساسهم بقيمة المواد التى يدرسونها وأهميتها ونفعها واستمتاعهم بها؛ مما يساعدهم فى الوصول إلى الكمالية التكيفية التى تدفعهم لإنجاز المهام من دون قلق وتوتر، والابتعاد عن الكمالية اللاتكيفية التى تسبب الإحباط واليأس الأكاديمى.

مصطلحات الدراسة :

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات الدراسة والمفاهيم النظرية، يمكن للباحثة تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيًا على النحو التالي:

- **انفعالات الإنجازِ Achievement Emotions :**

تعرف الدراسة انفعالات الإنجاز إجرائياً في إطار نموذج كل من Pekrun, Goetz & Perry (2005) بأنها: مجموعة العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة، لحالات شعورية يمر بها الطلاب في السياق الأكاديمي ومواقف التعلم، وتظهر تلك الانفعالات بسبب طبيعة المهام المكلف بها الطالب، أو نظرًا للنواتج المتوقعة المرتبطة بعملية تعلم الطلاب سواء داخل قاعة الدراسة أوفي أثناء التعلم وتأدية التكليفات

والمهام أو في أثناء الأداء على الاختبارات المتصلة بالتعلم، وتتحدد هذه الانفعالات فى الدراسة بنوعين هما:

١- **انفعالات الإنجاز الإيجابية**، وهي: الاستمتاع بالتعلم Enjoyment، والفخر Pride.

٢- **انفعالات الإنجاز السلبية**، وهي: الغضب من التعلم Anger، واليأس من التعلم Hopelessness، والخجل Shame، والملل من التعلم Boredom، وتعرف إجرائيًا على النحو الآتى:

- **الملل Boredom :** انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور وعدم الحماس أو الرضا عما يدرس، وفقدان الاهتمام بالتعلم؛ مما يعرقله عن المشاركة بشكل فعال في المهام الأكاديمية.
- **الخجل Shame :** انفعال سلبى ينتج عن التقييم السلبي للذات في ضوء التغذية الراجعة السلبية للأداء، وتقييم أداء الفرد والحكم عليه بالفشل، ويؤدي إلى التخلي عن الأهداف المستقبلية.
- **الغضب Anger:**انفعال سلبى يشعر فيه المتعلم بالضيق والتوتر وعدم الراحة في أثناء أداء المهام والأنشطة الأكاديمية.
- **اليأس Hopelessness:**انفعال سلبى يعبر عن غياب الطاقة والإرادة والدافع فى تحقيق الهدف والتركيز على الفشل، بدلًا من النجاح.
- **الفخر Pride :** انفعال إيجابى ينشأ من الإغراءات الداخلية للنجاح؛ أي عزو النجاح إلى عوامل داخلية، ويحدث نتيجة إنجازات الفرد وينشط ويوجه، ويحرك الجهد نحو إحراز الأهداف
- **الاستمتاع Enjoyment:**انفعال إيجابى يعبر عن اندماج الطالب فى عملية التعلم وأداء المهام والأنشطة الأكاديمية والشعور بالرضا والمتعة والتحدى.

- **الكمالية الأكاديمية: Academic Perfectionism**

تعرفها الباحثة إجرائيًا فى ضوء نموذج فروست وآخرون Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, (1990) بأنها: رغبة الفرد فى الوصول لأعلى مستويات الإتقان فى أداء المهام الأكاديمية المختلفة ،وتتكون من ستة أبعاد تتمثل في القلق بشأن

الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي، والشكوك حول الأداء، التنظيم، والمعايير الشخصية، وتعرف الأبعاد كالتالى:

- **القلق بشأن الأخطاء** Concorns over Mistakes :ردود الأفعال السلبية تجاه الأخطاء متمثلة في ميل الطالب إلى إدراك الأخطاء على أنها مساوية للفشل ولوم النفس عليها، وبالتالي فقدان احترام الآخرين بسبب هذا الفشل.
- **التوقعات الوالدية** Parental Expectations :إدراك الطالب المتطلبات والتوقعات المرتفعة للآباء والأمهات.
- **النقد الوالدى** Parental Criticism :ردود فعل الوالدين الناقدة تجاه تصرفات الأبناء وأدائهم الأكاديمى.
- **الشكوك حول الأداء** Doubts about Actions : ميل الطالب إلى عدم الرضا بما تم إنجازه والشك في قدرته على الأداء وفق ما يتطلبه الآخرون.
- **التنظيم** Organization :إدراك الفرد لحاجته إلى النظام والترتيب والدقة في العمل والمنزل.
- **المعايير الشخصية** High Personal Standards : مطالبة الطالب لذاته بإنجاز أقصى ما يتطلبه الموقف، وهذا يعني وضع معايير عالية وإعطائها أهمية كبيرة لتقويم الذات.

- **قيمة المهمة Task Value:**

وتعرف إجرائيًا على أنها: تصورات الطلاب عن أهمية المادة من خلال إدراكهم لأهميتها والفائدة التي يمكن أن تعود عليهم من دراستها في الوقت الراهن أو المستقبل، وإدراكهم أنها تستحق ما سوف يبذلونه من وقت وجهد لتعلمها، وتعد حافزًا للمشاركة في الأنشطة التعليمية، وتعرف أبعادها كالتالى:

- **قيمة الأهمية Importance Value:** وتشير إلى إدراك الطالب وشعوره بأهمية إنجاز المهمة، من خلال بذل مزيد من الجهود والمشاركة في الأنشطة، والرغبة في الحصول على درجات مرتفعة منه.
- **قيمة المنفعة Utility Value:** وتشير إلى ما يمكن أن تحققه المقررات من فائدة وعائد لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة المدى وتشكل أهمية لمستقبل الطالب مثل الأهداف المهنية وتحقيق أهداف مستقبلية مهمة له.

- **قيمة التكلفة Cost Value:** وتشير إلى الحالة الانفعالية المتوقعة؛ كالقلق والخوف من الفشل والخوف من العواقب الاجتماعية، مثل: رفض الأقران، أو غضب الوالدين، أوالخوف من فقدان الإحساس بقيمة الذات، ومقدار الجهد المبذول لإنجاز المهمة.

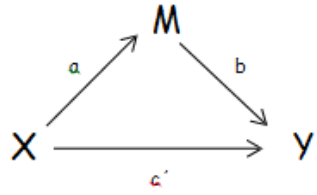
- **التحكم الأكاديمى المدرك: perceived Academic Control**

يشير إلى إدراك الطلاب مقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وتفاعلهم مع بيئتهم التعليمية بأن يصبح لهم دور فى طريقة تنفيذ أهداف المقرر وطريقة تعلمهم، وتمكينهم من اختيار طريقة عرض الدرس أو طريقة التقييم واتخاذ القرارات، والقدرة على إدارة التفاعل بينهم وبين البيئة الصفية.

- **الدور الوسطي:Mediation**

ينطوي مصطلح **Mediation** "الدور الوسطي" على موقف يمكن من خلاله تفسير تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع أو شرحه باستخدام متغير ثالث هو المتغير الوسطي الذي يتسبب بواسطة المتغير المستقل، وهو في الوقت ذاته يمثل سببًا للمتغير التابع. فبدلا من أن نقول إن X يسبب Y مباشرة فإننا نقول إن X يسبب M و M يسبب Y. العلاقة السببية بين X, Y في هذه الحالة يقال بأنها غير مباشرة. العلاقات بين هذه المتغيرات الثلاثة يمكن تصويرها في شكل نموذج مساري كما يأتي:

Direct Causality



Indirect Causality

يمثل كل سهم في مخطط المسار علاقة سببية بين اثنين من المتغيرات بحيث تتحدد قيمته بمعامل أو وزن هذه المعاملات ليست شيئا لكنها معاملات انحدار معيارية standardized regression coefficients (betas) بما يظهر اتجاه وحجم أثر متغير في متغير آخر. (مصطفى حفيضة ،وأسماء حمزة ، ٢٠١٩، ٢٩٩)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً : انفعالات الإنجاز Achievement Emotions

يشعر طلاب الجامعة في أثناء التعلم بعدد من الانفعالات قبل المحاضرات وفي أثنائها وبعدها، كما تظهر خلال المناقشات الصفية وعمل التكليفات الأكاديمية، وتلك الانفعالات يطلق عليها انفعالات الإنجاز، وهي خبرات انفعالية متعددة تتصل بالأنشطة الأكاديمية للطلاب في أثناء عمليات التعلم، وحل التكليفات المنزلية، وأداء الاختبارات (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012,265; Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012,132).

والانفعالات جزء من الخبرة الإنسانية، ويجب أن ينظر لها باعتبار دورها المحوري في عملية التعلم. وقد يؤدي تجاهلها إلى ضعف التواصل والفهم بين الأستاذ والطلاب، بالإضافة إلى ضعف مستويات بهجة التعلم والدافعية داخل قاعات التعلم، وقد يصل الأمر إلى الإحباط والارتباك، وعدم الاهتمام بالدراسة والعزوف عنها. وينبغي أن تكون انفعالات الإنجاز في أولوية متغيرات موقف التعلم، وكذلك يجب على المعلم وعضو هيئة التدريس أن يكون واعيًا بانفعالات الطلاب الإيجابية والسلبية؛ لمساعدتهم على التغلب على الانفعالات السلبية التي قد تنشأ لديهم في أثناء عملية التعلم، فتعوق تقدمهم وتحد من تحصيلهم الأكاديمي (Ketonen & Lonka, 2013; Zikuda, Stuchlí ková, & Janí k, 2013,15; VeȘtemean, 2013; Raccanello, Brondino, & Pasini, 2014,70).

وتتضمن انفعالات الإنجاز جميع أنماط الانفعالات التي يمر الطلاب بها في قاعة التعلم أثناء التعلم وبعده، وفي المواقف المرتبطة بأداء المهام الدراسية؛ كبهجة التعلم، والفخر بالنجاح، والقلق المرتبط بالاختبارات، وانفعالات الإنجاز على الرغم من إسهامها في فهم عملية التعلم والدافعية والتنظيم الذاتي إلا أن البحث في هذا المجال لم ينل الاهتمام المطلوب، ويحتاج إلى المزيد من الفهم بصورة عامة لدى الطلاب بالجامعة والتي غالبًا ما ركزت البحوث لديهم على الجوانب المعرفية في مقابل النواحي الانفعالية (Mosayyeb, Khasti, & Arfaei, 2014,528; Bieg, Goetz, & Lipnevich, 2014,5; Ouweneel, Leblanc, & Schaufeli, 2014,45).

وتعرف انفعالات الإنجاز بأنها تلك الانفعالات التي تتصل مباشرة بأنشطة التحصيل، أو بمخرجات ونواتج التعلم، مثل شعور الطلاب ببهجة التعلم، أو الملل في أثناء المحاضرات، والغضب عندما تكون متطلبات مهام التعلـم أعلـى من قدرتهم (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010,535).

وتتضمن انفعالات الإنجاز مجموعة من العمليات النفسية المترابطة مع مكونات وجدانية، ومعرفية، وفسيولوجية، ودافعية، وهي عمليات نفسية معقدة ذات مكونات تعبيرية ودافعية ومعرفية ووجدانية (Schutz, Quijada, de-Vries, & Lynde ,2011) وتعتمد على طريقة إدراك الطلاب والأساتذة لما يحدث في سياق عملية التعلم، فيشعر الطالب ببهجة التعلم عند فهم شرح المحاضرة، وبالفخر عند إنجاز المهام المطلوبة (Vaja & Paoloni, 2012; Paoloni & Vaja ,2014,679). كما ترتبط بالتوجهات الدافعية، حيث تؤدي المستويات المرتفعة من الاهتمام إلى زيادة مستويات الدافعية العامة لدى الطلاب، بالإضافة لزيادة مستويات توجهات الإتقان، وتساعد في الوصول للأهداف، ومواجهة التحديات، وحل المشكلات، وتنظيم سلوك الطلاب، والتفاعل بين الأستاذ والطلاب. (Chien & Cherng, 2013,720).

وتعرف انفعالات الإنجاز بأنها: خبرات الطلاب المرتبطة بجوانب العملية الأكاديمية وتشمل الاستمتاع بالتعلم والفخر والقلق واليأس والملل والغضب. (Lei & Cui, 2016,1550) ، كما أوضح Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012) أن انفعالات الإنجاز هي الانفعالات التي ترتبط مباشرة بكل من أنشطة ونواتج التحصيل، أي أن هناك انفعالات مرتبطة بالأنشطة الأكاديمية كالدراسة أو الخضوع للاختبارات، وأخرى مرتبطة بنواتج النجاح والفشل في تلك الأنشطة.

وقد تظهر انفعالات الإنجاز في شكل انفعالات إيجابية Positive Academic Emotions كالبهجة والفخر والأمل والتي تظهر لدى الطلاب الذين حققوا أهدافهم الأكاديمية أو انفعالات سلبية Negative Academic Emotions كالإحباط والخزي والقلق واليأس والغضب من المهام والتكليفات المطلوب تنفيذها، وهذه الانفعالات الإيجابية والسلبية التي يظهرها الطلاب في أثناء الاندماج في المهام الأكاديمية تؤثر على

أهدافهم وعملية تعلمهم، فالانفعالات الإيجابية كالاستمتاع ترتبط إيجابيًا بالاستخدام الأمثل لأساليب التعلم المعرفية، بينما الانفعالات السلبية كالقلق تتداخل مع قدرة التلميذ على التعلم. (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007, 8-15)

كما أوضح Pekrun, Lichtenfeld, March, Murayama & Goetz (2017) أن هناك تأثيرًا لنواتج الأنشطة التحصيلية على انفعالات الإنجاز للطلاب كظهور الفخر (إيجابي) أو الخزي (سلبي)، وبذلك فإنه يجب على المربين والأساتذة تقليل انفعالات الإنجاز السلبية للطلاب لضمان نمو وتطور رفاهيتهم النفسية، وأن انفعالات الإنجاز الإيجابية تؤدي إلى التحصيل الأكاديمي المرتفع لدى الطلاب، والتي بدورها تقودهم إلى التمتع بالدراسة والإحساس بالسعادة.

وذكر Eroğlu, Işiklar & Bozgeyikli (2006) أن انفعالات الإنجاز السلبية تعمل على انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلاب؛ لأنها تؤثر على تركيزهم في أثناء تواجدهم بالقاعات التدريسية؛ مما يترتب عليه عدم قدرتهم على استيعاب المقررات الدراسية وكذلك عدم القدرة على إجراء بعض المهارات العقلية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Pekrun, et al. (2010) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الملل ومشكلات الانتباه داخل القاعات التدريسية، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل وكل من الدافع الداخلي والتنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي، وفي هذا السياق، أشار Matuliauskaité & Zemeckyté (2011) إلى أن الحالة الانفعالية والنفسية للطلاب تحدد إنتاجيتهم التعليمية، فتصبح الإنتاجية التعليمية مرتفعة كلما تمتع الطلاب بانفعالات أكاديمية إيجابية (استمتاع، فخر، أمل) وتصبح إنتاجيتهم التعليمية وتحصيلهم الأكاديمي منخفضة إذا ما تملكتهم انفعالات أكاديمية سلبية (قلق، يأس، خزي، ملل، غضب).

ويذكر Pekrun et al. (2002) بأن المقصود بانفعالات الإنجاز تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بالتعلم والتحصيل الأكاديمي وطرق التدريس داخل الصفوف الدراسية كالاستمتاع بالتعلم والفخر بالنجاح والقلق المرتبط بالاختبار. كما عرفها King & Areepattamannil (2014) بأنها تلك الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل ونواتج التحصيل كالنجاح والفشل، والمصاحبة لعملية التعلم والتي تظهر قبل وأثناء وبعد التواجد بالصف الدراسي والاستذكار والخضوع للاختبارات.

وأشار إليها Paoloni et al.(2014) بأنها الانفعالات المرتبطة بالمواقف التحصيلية، وهي مفهوم نفسي مركب من عدة عمليات وجدانية، ومعرفية، ودافعية ومكونات تعبيرية وتعتمد انفعالات الإنجاز على الطريقة التي يدرك بها المتعلم عما يحدث في السياق التعليمي.

- **أهمية انفعالات الإنجاز:**

أشارت نتائج البحث في انفعالات الإنجاز إلى أهميتها وارتباطها بكثير من نواتج التعلم، وفي هذا السياق يؤكد Pekrun (2006) أن انفعالات الإنجاز تؤثر على العمليات المعرفية والدافعية والتنظيمية للمتعلم والتي تتوسط التعلم والتحصيل، أي أنها تعمل كمتغيرات وسيطة بين التعلم والتحصيل ويؤكد Pekrun et al. (2002) أن انفعالات الإنجاز الإيجابية تساعد على تصور الأهداف والتحديات وانفتاح العقل على التفكير وحل المشكلات، وأن انفعالات الإنجاز الإيجابية تعد محور الدراسة في مجال علم النفس الإيجابي؛ حيث تعمل على تحقيق النمو النفسي وتحسين مستوى الرفاهية Well – being لدى المتعلمين، وتشير نتائج دراسة كل من Soric et al. (2013) إلى أن خبرات انفعالات الإنجاز الإيجابية مثل الفرح والفخر بنتائج التعلم والأمل لها تأثير إيجابي على التعلم والتحصيل الأكاديمي، بينما الانفعالات السلبية مثل القلق والغضب والملل لها تأثير سلبي على عملية التعلم، في حين يشير كل من Meyer & Turner(2002) إلى أن انفعالات الإنجاز لها تأثير دال على جودة التواصل بين الطلاب داخل قاعات الدراسة.

ويؤكد Yamac (2014) أهمية انفعالات الإنجاز من حيث تأثيرها على دافعية وتعلم وأداء المتعلم وفي تشكيل هوية المتعلم، كما تؤثر في الدافعية الداخلية والخارجية للمتعلم، بالإضافة إلى أن انفعالات الإنجاز تساعد المتعلم من استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، وفي دراسة قام بها Pekrun et al. (2002) توصل منها إلى أن انفعالات الإنجاز الإيجابية المتعلقة بالأداء على الاختبارات مثل الفرح والاعتزاز ترتبط إيجابيًا بكل من تقدير الذات ومفهوم الذات الأكاديمي.

كما تشير دراسة Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt, & Molfenter (2004) إلى أن انفعالات الإنجاز الإيجابية المتعلقة بالأداء على الاختبارات مثل الفرح والاعتزاز ترتبط إيجابيًا بكل من تقدير الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي.

- **نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الإنجاز:**

Control–Value Theory of Academic Emotions

تعد نظرية التحكم–القيمة لــ"بيكرن" Pekrun (1992) مدخلًا معرفيًا اجتماعيًا لانفعالات الإنجاز، كما تعد تصنيفًا نظريًا للبنية الداخلية لهذه الانفعالات. وتفترض النظرية أن تقييمات التحكم (معتقدات الكفاءة، والتوقعات، والعزو) وتقييمات القيمة (القيمة المدركة للأنشطة أو النواتج) تعد سوابق ضرورية لانفعالات الإنجاز. كما تقدم تفسيرًا تكامليًا لتلك الانفعالات بطريقتين: الأولى تعمل على تكامل العديد من الجوانب الشخصية المرتبطة بالبنى المعرفية وما وراء المعرفية، والدافعية والاتجاهات، وتعمل الثانية على تكامل الجوانب الشخصية والسياقية عند الأخذ في الاعتبار العمليات الانفعالية للمعلم والطلاب. وتعرض نظرية التحكم–القيمة للانفعالات لتصنيفين للتقييمات المعرفية يفترض أنهما أساسيان لنمو انفعالات الإنجاز هما: التحكم الذاتي والقيم الذاتية للنواتج والموضوعات والسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالتعلم. (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009,710; Frenzel et al. 2007,500; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011,40)

وقدم Pekrum, Goetz, Titz & Perry (2007) نظرية قيمة التحكم لانفعالات الإنجاز؛ حيث تقدم هذه النظرية مدخلا تكامليًا لتحليل انفعالات الإنجاز التي تحدث في المواقف التعليمية، حيث يفترض تأثير بعض المتغيرات الموقفية في بيئة التعلم على انفعالات الإنجاز لدى المتعلم من خلال التقييمات المعرفية للمتعلم، وتعتمد هذه الانفعالات على إدراك المتعلم ما يحدث في بيئة التعلم، وبنيت هذه النظرية على افتراضات نظريات متعددة مثل نظريات توقع قيمة الانفعالات Expectancy Value Theories of Emotions ونظريات العزو Attributional theories ، وتفترض هذه النظرية أن انفعالات الإنجاز هي التي يشعر بسببها المتعلم بأنه قادر على التحكم أو عدم التحكم في أنشطة ونتائج التعلم المهمة، وينتج عن ذلك أن تقييمات التحكم والقيمة من محددات الانفعالات، ويتعلق تقييم التحكم بإدراك التحكم في التحصيل المرتبط بالأفعال والمخرجات، وهناك نوعان من تقييم التحكم هما:

١- توقع التحكم في الفعل Action Control Expectancies وتشير إلى توقعات الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن يقوم بها المتعلم، والتي يشار إليها في الأدب التربوي بتوقعات فعالية الذات لدى الفرد Self-efficacy.

٢- توقع نتائج العمل Action Outcome Expectancies والذي يشير إلى الإجراءات التي يقوم بها المتعلم مثل المجهود الأكاديمي والذي ينتج عنه نتائج مرغوبة مثل الحصول على تقديرات مرتفعة، ويشار إليه في الأدب التربوي بالتحكم الأكاديمي Academic Control.

وأشار كل من Pekrun et al. (2010); Pekrun et al. (2011) أن هناك تصنيفين للتقييمات المعرفية والتي تعد محورًا مركزيًا في تطور ونمو انفعالات الإنجاز فى ضوء النظرية وهى:

١- **تقييمات التحكم الذاتي** Subjective Control Appraisals: وتركز على العلاقة بين السبب والنتيجة (مثل، التوقعات بأن المثابرة في الدراسة مطلوبة وسوف تؤدي إلى النجاح)، ، وتتضمن تقييمات التحكم الذاتي ما يلي:

أ- **توقعات الموقف – الناتج** Situation – Outcome Expectancies: تتضمن أنه سوف ينتج عن الموقف نواتج إيجابية بدون الحاجة إلى مجهود (فعل) شخصي، أوتظهر نواتج سلبية إذا لم يبذل أي مجهود، مثل: توقع الفشل في الاختبار إذا لم يقدم أي مجهود استعدادًا له.

ب- **توقعات الفعل – التحكم** Action – Control Expectancies: يقصد بها أداء الأنشطة الأكاديمية بكفاءة والتحكم في أفعاله.

ج- **توقعات الفعل – الناتج** Action – Outcome Expectancies: تتضمن أن أفعال الفرد التي تحكم بها وأدارها بشكل جيد ينتج عنها نتائج إيجابية أو منع أو خفض أوالتخلص من نتائج سلبية.

د- **توقعات الناتج الكلي** Total Outcome Expectancies: تفترض أن كل من توقعات الموقف – الناتج وتوقعات الفعل – التحكم وتوقعات الفعل – الناتج تستخدم لتقييم القدرة العامة على التحكم ونواتج التحصيل المحتملة. بالنسبة للنواتج الإيجابية، ارتفاع توقعات الناتج الكلي بارتفاع توقع الموقف – الناتج

وتوقعات الفرد بكفاءة ذاتية مرتفعة، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يتوقع أنه قادر على استغلال قدراته ومجهوداته بشكل جيد (الفعل – التحكم) وأن هذا المجهود سوف يقود للنجاح (الفعل – الناتج) أو أنه يتوقع حصوله على درجة مرتفعة حتى وإن لم يبذل أي مجهود (توقعات الموقف – الناتج)، فإنه سوف يحصل على توقعات نواتج إيجابية مبنية على توقعات مناسبة للفعل –التحكم والفعل– الناتج والموقف – الناتج. وبالنسبة للنواتج السلبية، يفترض أنها سوف تكون مرتفعة عندما تكون توقعات الموقف – الناتج مرتفعة وانخفاض توقعات الفعل – التحكم و/أو الفعل – الناتج، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعتقد أنه ليس لديه الاستعداد الكافي للاختبار القادم فإنه يتوقع الفشل (توقع فعل – تحكم منخفض.

هـ- **العزو السببي للنواتج** Casual Attributions of Outcomes: تتضمن استعادة التقييمات السابقة لأسباب النجاح أو الفشل كمجهودات الفرد وقدراته والعوامل الخارجية أو الأفراد الآخرين، فالعزو الخارجي يتماشى مع توقعات الموقف – الناتج، أما العزو الداخلي فيتماشى مع توقعات الفعل – التحكم وتوقعات الفعل – الناتج.

٢- **تقييمات القيمة الذاتية** Subjective Value Appraisals: تتعلق بالأهمية المدركة لتلك الأنشطة والنواتج، وتتضمن نوعين: (أ) القيمة الداخلية Intrinsic Value: ويقصد بها القيام بأي نشاط حتى وإن كانت النتائج غير مرضية، على سبيل المثال، الاستمتاع بتعلم الرياضيات وحل المسائل الرياضية حتى وإن لم يحصل على درجات مرتفعة في الرياضيات. (ب) القيمة الخارجية Extrinsic Value: ويقصد بها القيام بالأنشطة على الوجه الأمثل للحصول على نتائج مرضية، وتلك النتائج تؤدي إلى المزيد من النتائج المرضية الأخرى، على سبيل المثال، طالب لديه قيمة الاهتمام بالدراسة الأكاديمية من أجل الحصول على درجات مرتفعة؛ حيث إن الحصول على درجات مرتفعة يسهم في تحقيق أهدافه المستقبلية كالحصول على مهنته المفضلة.

كما أوضح كل من Pekrun (2006); Pekrun et al. (2007, 19 – 21) Pékrun et al. (2017): أن نظرية القيمة – التحكم تضمنت انفعالات الناتج المتوقع Prospective Outcome Emotions واستعادة الانفعالات السابقة للناتج Retrospective Outcome Emotions وانفعالات النشاط Activity Emotions

١. **انفعالات الناتج المتوقع** Prospective Outcome Emotions: تظهر عند توقع القيمة الإيجابية للنجاح أو القيمة السلبية للفشل، فإذا كان التحكم مرتفعًا مع التركيز على النجاح، يفترض ظهور انفعال البهجة المتوقع، على سبيل المثال، إذا شعر الطالب أنه قادر على اجتياز الاختبار القادم، فإنه يتوقع الحصول على درجة مرتفعة، على الجانب الآخر، أما إذا كان هناك تحكم جزئي فإن الشعور بالنجاح والفشل غير مؤكدين، فيظهر انفعال الأمل إذا تم التركيز على النجاح، والقلق إذا تم التركيز على الفشل، على سبيل المثال، يرغب طالب في اجتياز اختبار مهم، ولكنه لا يعرف ما إذا كان قادرًا على فعل ذلك، فإنه يأمل في النجاح وفي الوقت ذاته قلق من الفشل، وأخيرًا، إذا كان النجاح صعب المنال والفشل مؤكدًا، فإنه يستبدل الأمل والقلق باليأس.

٢. **استعادة الانفعالات السابقة للناتج** Retrospective Outcome Emotions: تظهر نتيجة العزو السببي للنجاح أو الفشل والتي قد ترجع أسباب ذلك للتلميذ نفسه أو الآخرين أو العوامل الخارجية والموقفية، فعلى سبيل المثال، يظهر الفخر والخجل بسبب عزو أسباب النجاح والفشل إلى الفرد نفسه، والامتنان والغضب يعزى إلى الآخرين والعوامل الموقفية.

٣. **انفعالات النشاط** Activity Emotions: تظهر نتيجة تحكم التلميذ في أنشطته الأكاديمية وما ينتج عن أدائه ، فإذا كان التلميذ أكثر تحكمًا في نشاطه، ويتضمن النشاط قيمة إيجابية، يظهر انفعال الاستمتاع بالتعلم، على سبيل المثال، إذا كان الطالب مهتمًا ببعض المقررات الدراسية، ولديه قدرة جيدة في دراستها واستذكارها فإنه سوف يستمتع بدراستها، ويأخذ الاستمتاع أشكالًا عدة؛ كالشعور بالاستثارة عند مواجهة تكليفات ومهام صعبة، والشعور بالاسترخاء عند القيام بأنشطة روتينية

ماتعة، وعلى الجانب الآخر، إذا كانت هناك قدرة على التحكم في النشاط ولكنه يتضمن قيمة سلبية فسوف يظهر انفعال الغضب، كالأنشطة المطلوب أداؤها ولكنها منفرة للطالب (بسبب احتياجها لمجهود بدني أو عقلي)، وفي المقابل، إذا كان للنشاط قيمة، ولكن لا يوجد التحكم أوبذل المجهود الكاف، يظهر انفعال الإحباط.

- **تصنيف انفعالات الإنجاز فى ضوء نظرية(التحكم – القيمة)**

قدم Pekrun (2006) تصنيفًا للانفعالات الأكاديمية في ضوء ثلاثة محاور أساسية:

- التكافؤ :Valence ويقصد بها الانفعالات الإيجابية السارة (كالاستمتاع بالتعلم والبهجة والفخر والأمل) والانفعالات السلبية غير السارة (كالغضب والقلق واليأس والملل).
- التركيز على الهدف :Object Focus ويقصد بها تركيز الانفعالات على هدف محدد إما نشاط أو ناتج النشاط، وبذلك تضم انفعالات النشاط Activity Emotions وتشير إلى الانفعالات المرتبطة بالاستمرار في أنشطة التحصيل، وانفعالات الناتج Outcome emotions وتشير إلى الانفعالات المحتملة والمرتقبة كالأمل في النجاح والقلق من الفشل، بالإضافة إلى انفعالات استرجاع الأحداث السابقة كالفخر أو الخجل.

ويقسم Pekrun et al. (2017) انفعالات الإنجاز إلى ما يلي:

- **الانفعالات الإيجابية النشطة:** Positive Activating Emotions كالاستمتاع بالتعلم والبهجة والأمل والفخر، والتى تساعد الفرد في تنويع مصادر المعرفة، وتجعل الفرد يتمتع بتركيز انتباه مرتفع على مهام التعلم التي يقوم بها، ولديه دافع داخلي قوي للتعلم؛ مما يساعد على اكتساب المعلومات بشكل أفضل، ومثل تلك الانفعالات لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- **الانفعالات الإيجابية المعطلة:** Deactivating Positive Emotions كالاسترخاء والارتياح، وهي تقلل من انتباه ومجهود الفرد في أثناء أداء المهام التعليمية المختلفة ولكنها على الأمد البعيد تقوي الدافع الداخلي لزيادة الاندماج في التعلم.
- **الانفعالات السلبية النشطة:** Negative Activating Emotions كالغضب والقلق والخجل والإحباط، والتى لا يقوم فيها الفرد بتنويع مصادر المعرفة،

وانخفاض التركيز أثناء المشاركة في الأنشطة المدرسية وضعف الدافع الداخلي للتعلم، ومثل تلك الانفعالات تدفع الطالب إلى استخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات التعلم والاستذكار الصارمة كالحفظ عن ظهر قلب دون فهم.

- **الانفعالات السلبية المعطلة:**Deactivating Negative Emotion **كالملل** واليأس والحزن وخيبة الأمل، ومثل تلك الانفعالات توقف الدافع الداخلي للتعلم؛ مما يجعله ينسحب كليًا عن اكتساب المعلومات داخل الصف الدراسي أو خارجه والذي قد يتطور إلى ترك العملية التعليمية نهائيًا.

وقسم Pekrun et al. (2011) انفعالات الإنجاز لدى الطلاب من خلال ثلاثة أبعاد هي: الانفعالات المرتبطة بقاعة الدراسة Class Related Emotions، والانفعالات المرتبطة بعملية التعلم Learning Related Emotions، والانفعالات المرتبطة بالاختبارات Tests Related Emotions وتعتمد الدراسة الحالية على قياس انفعالات الإنجاز في إطار نظرية (القيمة والتحكم) في انفعالات الإنجاز، وفي ضوء التصنيف الذي وضعه كل من Pekrum et al.(2007) لانفعالات الإنجاز، حيث يعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات قبولًا واستخدامًا في الدراسات الأجنبية والعربية التي درست انفعالات الإنجاز في مواقف التعلم.

ثانيًا: الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism

تمثل الكمالية Perfectionism ظاهرة نفسية يتوارى خلفها السواء واللا سواء معًا، فالكمالي Perfectionist في حد ذاته فرد يستحق التقدير لدأبه وحرصه على وضع استراتيجيات ملائمة لتحقيق أهدافه، ولكن يحدث أن تفرض الذات على نفسها طموحات واستراتيجيات تتسم باللاواقعية ولا تتناغم مع الحقيقة وذلك طلبًا للتفوق، حينئذ تبدأ رحلة معاناة الفرد، حيث يسرف في لوم الذات إلى حد الصرامة، ويعاني من القلق والخوف ويكون في ريبة وشك وشديد الحساسية للنقد. (شادية أحمد عبد الخالق، ٢٠٠٥: ٢١٥).

وربط البعض بين الكمالية وبعض المتغيرات السلبية، مثل الإحباط، الضغوط، القلق، الخوف الشديد من الفشل، التسويف والمماطلة، التردد، الإحجام عن القيام بأي مخاطرة، والإقدام على الانتحار، والاكتئاب، والقلق، وبالرغم من ارتباط الكمالية بالجوانب السلبية والمرضية إلا أن لها جوانب سوية إيجابية تظهر في شعور الأفراد بالرضا عن أدائهم

وكفاحهم بصورة إيجابية أي أن الأداء والكفاح يكون مصحوبًا بالتأثير الإيجابي وتقدير الذات المتزايد، ويشير فضل إبراهيم عبد الصمد (٢٠٠٣: ٢٩٧) إلى أن الكمالية مكون ضروري وحيوي لرفع مستوى الطموح والدافع للإنجاز والأداء المتميز والإتقان، ومن ثم تناولها الباحثون في علاقتها بكل من الحاجة إلى الإنجاز ومستوى الطموح، كما أن الكمالية تزود بالطاقة الدافعة التي تؤدي إلى الإنجاز المتميز والانتباه الدقيق والالتزام. ومن ثم يمكن أن تكون الكمالية متغيرًا مثيرًا للجدل؛ فالبعض يراه مفهومًا إيجابيًا بينما يراه البعض الآخر مفهومًا سلبيًا.

ويشير Ferrari (1991) إلى أن متغير الكمالية الأكاديمية يمكن أن يفسر العجز الدافعي أو ما يعرف بالتكاسل لدى الكثير من الطلاب الذين لا يؤدون ما عليهم من واجبات ويقصرون في الأداء أو لديهم ضعف في التحصيل والإنجاز؛ حيث تكون لديهم مشكلة مشتركة خاصة بالأداء، فهم يدركون تمامًا الجهد المطلوب لكي يصلوا إلى النتيجة المقصودة، ولكنهم لا يبذلون هذا الجهد المطلوب، والجامعات بطبيعتها بيئات تقويمية شديدة، يواجه فيها الطلاب اختبارات ومهام، وامتحانات بصورة ثابتة تفرض تقويمًا لكفاءاتهم وتظهر النتائج أمام الجميع ليرونها. وبهذه الطريقة تمثل الجامعة أرضية مساعدة لنوعين من المشكلات تحدث بصورة متكررة في المواقف التقويمية، وهما: الكمالية الأكاديمية، وإعاقة الذات في أثناء تحقيق الأهداف.

وتختلف النظرة إلى الكمالية من حيث إنها مفهوم إيجابي أم سلبي أم مفهوم متعدد المستويات. بالإضافة إلى أن هناك عدم اتفاق واضح حول البنية العاملية للكمالية، فقد تناولها الباحثون في صورة أعداد مختلفة من العوامل. فاعتبر Jones (2007, 3) أن الكمالية متغير أحادي البعد، وتعامل معها Cook (2007,2) على أنها ثنائية البعد: سوية normal وعصابية neurotic وذهبت Purdon, Antony & Swinson (1999, 1279) إلى أن هناك اتفاقًا على وجود مكونين أساسيين للكمالية وهما (١) معايير شخصية مرتفعة من أجل الإنجاز (٢) تقويم ذاتي سلبي تحسبًا للفشل في تحقيق هذه المعايير ويحددها Frost et al., (1990, 449) في ستة أبعاد هي: (١) الاهتمام الزائد بالأخطاء، (٢) المعايير الشخصية، (٣) التوقعات الوالدية، (٤) النقد الوالدي (٥) الشكوك حول التصرفات، (٦) التنظيم، ومن ثم فإن مكونات الكمالية تختلف باختلاف النظرة إلى

الكمالية، ومنهم من قسم الكمالية تقسيمًا ثنائيًا (التكيفية واللاتكيفية) أو الكمالية العصابية أو اللاتكيفية أو غير السوية، وفيها يكون الكمالي غير قادر على مقابلة الأهداف العالية غير الواقعية والتي وضعها لنفسه، والعواقب تميل إلى أن تكون شديدة السلبية وتؤثر على قيمة الذات لدى الفرد الكمالي، كما أن الكماليين يهيئون أنفسهم للفشل من خلال اعتقادهم بأنهم لن ينجحوا أبدًا.(Stoeber, Stoll, Pescheck, & Otto, 2008,115; Cook, 2007,4)

الكمالية الأكاديمية متعددة الأبعاد:

دأب الكثير من الباحثين على دراسة الكمالية الأكاديمية من منظور متعدد الأبعاد ويقدم هذا الطرح فهمًا أفضل مقارنة بالمنظور أحادي البعد؛ لأن المنظور متعدد الأبعاد ينطوي على وصف مفصل للسلوك الكمالي، مما يجعل من الممكن التمييز بين جانبيه. حيث ذكر Stoeber et al. (2008, 960) أن الكمالية متعددة الأبعاد، وهناك بعض الأبعاد والجوانب التي تبدو بوضوح أنها سلبية وضارة، ولا تكيفية في حين تبدو الأبعاد والجوانب الأخرى إيجابية وغير ضارة وتكيفية، وقد طور Frost et al. (1990) تعريفًا شاملًا ومحددًا للكمالية؛ حيث ميز بين الذين يضعون لأنفسهم أهدافًا عالية وحققوا هذه الأهداف، وأولئك الذين وضعوا لأنفسهم أهداف مشابهة ولكن كانوا مغالين في نقد الذات وانخرطوا في سلوكيات انهزامية، وصور فروست وآخرون الكمالية على أنها متعددة الأبعاد، ووصفوا الكمالية العصابية بأنها وضع معايير عالية للأداء مصحوبة بتقويم نقدي للذات مبالغ فيه، وتتضمن الكمالية السوية أيضًا وضع معايير شخصية عالية ولكن من دون نقد للذات. وأنها تنطوي على ستة عوامل تسهم في الكمالية الكلية وهى: (١) الاهتمام الزائد بالأخطاء، (٢) وضع معايير شخصية، (٣) شكوك الفرد حول جودة أدائه، (٤) التركيز الزائد على الدقة والنظام، (٥) المعتقدات حول توقعات الوالدين، (٦) المعتقدات حول تقويم ونقد الوالدين.

وافترض Hewitt & Flett (1991) وجود ثلاثة أنواع من الكمالية هى : الموجهة نحو الذات، الموجهة نحو الآخرين والمفروضة اجتماعيًا. واعتقدا أن ذوي الكمالية الموجهة نحو الذات توجه الكمالية إلى الداخل نحو ذات الفرد، ويفرض هؤلاء الكماليون معايير محددة لسلوكهم، ويقيمون أنفسهم بطريقة صارمة، ويؤدي التباعد بين صورة الذات المثالية والذات الفعلية إلى النقد الذاتي وعقاب الذات، وفي المقابل فإن ذوي

الكمالية الموجهة نحو الآخرين يتبنون معايير عالية نحو الآخرين ويقومون أداء الآخرين بصرامة، وعندما يفشل الآخرون في الوصول إلى معاييرهم المحددة، يوجه ذوو الكمالية الموجهة نحو الآخرين مشاعر العداء واللوم نحو الآخرين، ويقوم ذوو الكمالية المفروضة اجتماعيًا بإسقاط كماليتهم على الآخرين ولكن بطريقة مختلفة. حيث يؤمن هؤلاء الأفراد بأن الآخرين يضعون لهم معايير غير واقعية، ويقومون بطريقة صارمة ويضغطون عليهم ليكونوا كاملين. ويشعر الفرد ذو الكمالية المفروضة اجتماعيًا بالحاجة الشديدة لتحقيق المعايير التي يدركون أن الآخرين يضعونها لهم. كما يشعر هؤلاء الأفراد بالفشل والمشاعر السلبية عندما يكونون غير قادرين على الوصول إلى الأهداف العالية غير الواقعية، ولأنهم يشعرون بالخوف الشديد من التقويم السلبي، فإنهم يحاولون أن يتحاشوا عدم الاستحسان من الآخرين.

وأشار Slaney, Rice, Mobley, Trippi & Ashby (2001) إلى وجود سمتين أساسيتين للكمالية؛ الأولى: السعي الشديد أو الزائد نحو الكمال، والأخرى: الميل إلى تصوير أي شيء يفتقد إلى الكمال على أنه غير مقبول وبناء على ذلك، استخدمت "المعايير العالية" و"التباعد" كأبعاد أساسية للكمالية، وفي وقت لاحق أضاف سلاني وزملاؤه بعد "النظام" كسمة ثالثة للكمالية في المقياس، وبذلك تتكون الكمالية من ثلاثة أبعاد هي المعايير العالية، التى تعبر عن المعايير التي يضعها الفرد لنفسه، والتباعد الذى يشير إلى الفرق بين المعايير التي يضعها الفرد لسلوكه والأداء الفعلي، والنظام حيث الميل لإعطاء قيمة للإحساس بالنظام والترتيب، وتعكس المعايير العالية والنظام الجوانب الإيجابية للكمالية بينما يعكس التباعد الجانب السلبي لها.

وفي محاولة من جانبهم للتحقق من هذا التصور، بحث Wang, Yuen & Slaney (2009) في الصدق التركيبي لمفهوم الكمالية عبر عينات ثقافية مختلفة. وأسفرت الدراسة عن ثلاث مجموعات من الأفراد هى الكماليين التكيفيين، والكماليين اللاتكيفيين، واللاكماليين. والكماليون التكيفيون هم أولئك الذين لديهم معايير عالية وقانعون بحياتهم، وفي المقابل يتبنى الكماليون غير التكيفيين معايير عالية جدًا وغير راضين عن حياتهم. كما أشارت Comerchero (2008) إلى النموذج ثنائي المكونات ويفترض أن الكمالية

المرضية Pathological Perfectionism تتكون من عنصرين متمايزين: (١) توقعات الأداء Performance expectations ويعكس ميل الفرد إلى السعي من أجل تقويم ذاته بالإشارة إلى المعايير العالية،(٢) تقويم الذات اللاتكيفي maladaptive self- appraisal وينطوي على شعور الفرد بعدم الاكتفاء الشخصي والشكوك الذاتية العصابية المصحوبة بنظام تقييم الذات المرضي، والذي يعمل على تأكيد أهمية التباعد الصغير في السلوك والإحساس الداخلي بالقلق. ويشترك المكون الثاني مع بعض المفاهيم المستقرة كالعصابية، وانخفاض تقدير الذات وانخفاض فعالية الذات.

بينما تناولت نوال محمد الموسى (٢٠٠٧) الكمالية على أنها ثمانية أبعاد هي: الاهتمام بالأخطاء، والنضال من أجل الامتياز، والمعايير العالية للآخرين، والحاجة للموافقة، والضغوط الوالدية، والتأمل، والتنظيم، والتخطيط. وقام إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم (٢٠٠٧) بقياس الكمالية الأكاديمية من خلال ستة أبعاد على عينة من طلاب الجامعة، هي تحديد المستويات المرتفعة للذات والآخرين، والترتيب والتنظيم والتخطيط الكامل، والتوقعات الوالدية والنقد الوالدي المدرك، والانشغال الزائد بارتكاب الأخطاء، والشكوك في جودة الأفعال وإدراك التباين، والكفاح من أجل التميز والحاجة إلى الاستحسان، وأشارت النتائج إلى تشبع عاملى المستويات الشخصية العالية والتنظيم الفرعيين على عامل الكمالية التكيفية. بينما تشبعت المقاييس الفرعية الأخرى، والنقد الوالدي، والتوقعات الوالدية، والاهتمام بالأخطاء، والشكوك حول التصرفات على عامل الكمالية اللاتكيفية.

وفي التحليل العاملي للأبعاد التسعة لمقياس فروست وآخرون يوجد Saboonchi & Lundh (2003, 1585-1599) بعدان: (١) اهتمامات لا تكيفية بالتقويم (حيث التشبعات العالية لكل من الكمالية المفروضة اجتماعيًا، والاهتمام الزائد بالأخطاء، والشكوك حول التصرفات، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي)، (٢) السعي الإيجابي (حيث التشبعات العالية لكل من الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية الموجهة نحو الآخرين، والمعايير الشخصية، التنظيم) ويرتبط البعد الأول بالاكتئاب والمقياس الفرعي (الانفعال السلبي) بينما ارتبط بعد (السعي الإيجابي) بالمقياس الفرعي (الانفعال الإيجابي).

وقام Suddarth & Slaney (2001) بتحليل عاملي لمقياس فروست وآخرون للكمالية متعددة الأبعاد، وأظهرت التحليلات ثلاثة عوامل: **العامل الأول:** وأطلق عليه اللاتكيفي واشتمل على ستة مقاييس فرعية (الاهتمام بالأخطاء، والنقد الوالدي، والتوقعات الوالدية والشكوك حول التصرفات، والكمالية المفروضة اجتماعيًا، والتباعد)، **والعامل الثاني:** وأطلق عليه التكيفي ويتكون من أربعة مقاييس فرعية (المستويات الشخصية، والكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية الموجهة نحو الآخرين والمعايير العالية)، **والعامل الثالث:** وأطلق عليه التنظيم/ النظام.

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك تباينًا في النظرة إلى الكمالية كأحادية البعد والكمالية متعددة الأبعاد، كما أن هناك أيضًا اختلافًا في منظور تعددية الأبعاد بين تصور وآخر، فالبعض نظر إليها على أنها ثنائية البعد، ونظر إليها آخرون على أنها ثلاثية الأبعاد. ونظر إليها آخرون على أنها سداسية الأبعاد؛ مما يستوجب التحقق من البنية العاملية للكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

وتعرف الكمالية بأنها ميل الشخص لتقدير الكمال أو المثالية والسعي لها، ووضع معايير مرتفعة جدًا، والالتزام بها وفحص النتائج بأسلوب نقدي حكمي مرتفع، كما أن الكمالية متعددة الأبعاد وتتكون من جوانب شخصية وبين شخصية تحديدًا للكمالية الموجهة للذات والكمالية الاجتماعية (Tong, Craddock & churc,2011, 504)

وعرفها Manu (2004, 1798) بأنها نمط أو أسلوب يمتاز بدرجة عالية من العمومية لدى الفرد يضع من خلاله مستويات ومعايير مرتفعة للأداء يوافقه قدر من النقد الذاتي ورغبة الفرد في السعي للقيام بأعمال خالية من الأخطاء .ويعرفها Stoeber (2012, 132) بأنها "سمة شخصية تمتاز بسعي الفرد المستمر للقيام بالأعمال المطلوبة منه على أكمل صورة ضمن مستويات مرتفعة من الأداء".

وتعرف الكمالية- أيضًا- بأنها سمة شخصية تتميز بسعي الفرد ليصبح خاليًا من الأخطاء وبوضع معايير للكفاءة يوافقها تقييم ذاتي انتقادي مفرط ومخاوف من تقييم الآخرين؛ حيث إن النزعة إلى الكمال مكون أساسي لنمو الذات، وأسباب هذه النزعة متعددة ومتنوعة منها أسباب داخلية نابعة من الذات، ومنها ما هو خارجي من الوسط

المحيط، وتمتد على متصل يمثل أحد طرفيه الكمالية التكيفية الإيجابية التي يحاول فيها الفرد بلوغ ذاتيته إلى أن تصبح موضوعية وحقيقية في عالم الواقع؛ حيث تكون محاولاته لتحقيق التميز والتفوق والبراعة استنادًا إلى معايير فائقة وتقبل الذات عند صنع الأخطاء ومحاولة التخلص من الخطأ مع الرضا عن الأداء. (Khatibi & Fouladchang, 2016, 12) .

فالتطلع إلى الكمال والرغبة في إنجاز الأهداف شيء صحي وضروري وتكيفي، وتساعد الكمالية التكيفية الأفراد على التوافق والنمو الطبيعي وزيادة قوة الفرد، كما أن المعايير المرتفعة والنظام يدلان على الجوانب الإيجابية للكمالية التي تسمى بالكمالية التكيفية، ويتميز الطلاب والطالبات ذوو الكمالية الأكاديمية التكيفية بحصولهم على درجات تحصيلية أعلى، وتكون خبراتهم الدراسية أكثر إيجابية، ولديهم ضغوط نفسية أقل، فالكماليون الأسوياء يضعون معايير عالية تمامًا مثل الكماليين غير الأسوياء، إلا أنهم أكثر مرونة في تقبل حدوث أخطاء؛ بمعنى أنهم أكثر تركيزًا على تحقيق أهدافهم .(Gilman & Ashby, 2003, 681)

مما سبق يمكن القول إن الكمالية الأكاديمية التكيفية مجموعة من الدوافع الداخلية تدفع الفرد إلى المزيد من العمل والاجتهاد؛ للوصول إلى مستوى عال من الأداء وضعه لنفسه، يحقق لديه الشعور بالرضا عن الذات والثقة بالنفس، لذا فالكمالية تمثل جزءًا مهمًا وصحيًا وسويًا في نمو الطالبة؛ حيث تمثل قوة دافعة تجعلها تبذل ما أقصى ما لديها للقيام بأفضل ما تستطيع القيام به، كما تعزز قدرتها على الكفاح للوصول إلى الاستقلالية وعدم الرغبة في مساعدة الآخرين، بالاعتماد على قدراتها الشخصية لتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء تحقق لها الشعور بالرضا والسعادة والتمتع بالقبول والاستحسان من الآخرين وذلك على النقيض من الكمالية اللاتكيفية.

ثالثًا : قيمة المهمة : Task Value

يتم إدراك قيمة الأنشطة والمهام الأكاديمية لعدة أسباب، منها قيمة الفائدة أو المنفعة Utility value عندما يتم الحكم على المهمة على أنها أداة للحصول على مخرج مرغوب منه، ومن خلال القيمة الداخلية Intrinsic للمهمة عندما يتم الحكم على النشاط أنه ممتع وذو معنى بالنسبة للطالب، ومن خلال قيمة الإنجاز Achivement Value

وتشير إلى الأهمية الشخصية للحصول على درجات وتقديرات عالية. (Frenzel et al., 2007,705; Goetz et al., 2006,325)

وأشارت دراسة Putwain, Pekrun, Nicholson, Symes, Becker, & Marsh (2018) إلى أن الاستمتاع بالتعلم يظهر من خلال القيمة المدركة للمهمة، فعندما يدرك الطالب أن المادة والموقف التعليمي يمده بفرصة تنمية الكفاءة وإتقان الخبرات يستمتع بعملية التعلم، وكذلك عندما يشعر أن مهمة التعلم قيمة وماتعة ومهمة بالنسبة له، وعلى العكس إذا لم يشعر الطالب بذلك تظهر لديه مشاعر الإحباط، والملل والغضب واليأس، واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Ryan & Moller ,2017; Ryan & Deci ,2016)

كما أن إدراك الطالب قيمة المادة التي يدرسها، تعد حافزًا له للإقبال على دراسة المادة والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية المرتبطة بها، بسبب درجة اهتمامهم بأي مادة، وكذلك المنفعة التي يمكن أن تعود عليهم من دراستهم. (Kurnnaz, 2018, 12).

وتشير دراسة Neuville, Frenay & Bourgeois (2007, 97) إلى أنها إدراك الطالب وتصوراته حول أهمية المهمة ومنفعتها وتكلفتها، ويشير Sanchez – Rosas, Lou, Lin & Larroza (2017, 42) إلى أن قيمة المهمة هي التي تحفز الطلاب للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والاهتمام والفائدة التي تشكل اهتمامهم بالمواد التعليمية والمحتوى للمهام والمقررات الدراسية. ويشير Eccles (2005, 106) إلى أنها تتكون من قيمة الأهمية، وقيمة الاهتمام، وقيمة المنفعة، وقيمة التكلفة.

ويشير (2014) Kahraman & Sungur-Vural إلى أن هناك علاقة بين الإنجاز والمثابرة والقيمة المدركة المهمة، وأن القيمة المدركة تتحكم في سلوكيات الأفراد وتوجهها من خلال أهمية الهدف بالنسبة للفرد.

واختلف الباحثون في تحديد أبعادها، فمنهم من أشار إلى أنها (٣) أبعاد، وهي (الاهتمام – والأهمية – والمنفعة) مثل دراسة (Taura, Roslan, & Omar ,2014; Al-Harthy& Aldhafri, 2014)، ومنهم من أشار إلى أنها (٤) أبعاد، وهي (الاهتمام، والأهمية، والمنفعة، والتكلفة مثل دراسة (Lee, Bong & Kim 2014; Tibbetts, Canning & Harackiewicz, 2015; Sanchez – Rosas,et al., 2017; Kurnaz, 2018; Dietrich, Moeller, Guo, Viljaranta & Kracke, 2019).

وتشير قيمة الاهتمامInterest Value إلى مشاعر المتعة والرضا التي يشعر بها الطالب من قيامه بالمهام والمحاضرات، من دون ملل، وشعوره بأن المحاضرات والمهام تستثيره وتضيف له خبرات وتجذب اهتمامه، والشعور بالإنجاز والتميز وإشباع حاجاتهم (Sanchez – Rosas et al., 2017,45)، ويشير Yurt (2015) أنها مشاعر الفرح التي يشعر بها الفرد عند حضوره للمحاضرات، وأدائه للمهمة؛ لأنها تشكل قيمة له ويستمتع بها وتجعله يظهر مزيدًا من الجهد والمثابرة والصبر، وتعبر عن مشاعر المتعة التي يشعر بها الطلاب من خلال قيامهم بدراسة المقررات التي تستحوذ على اهتماماتهم، وتجعلهم يندمجون فيها لفترات طويلة من دون إحباط وملل، وتثير دافعيتهم للمشاركة في دراستها. ويُعرف الاهتمام بأنه: حالة نفسية تتكون من مكون عاطفي أو وجداني (انفعالات إيجابية) ، ومكون معرفي، وهو التركيز والذي يظهر في المشاركة والاندماج، علاوة على الاستمتاع بالمشاركة في توجد خمسة مبادئ أساسية للنموذج، وهي أن المعلمين بحاجة إلى تأكيد أن الطلاب يشعرون بالتمكين، من خلال القدرة على اتخاذ قرارات حول بعض جوانب تعلمهم، وفهم لماذا ما سيتعلمونه يعد مفيدًا لأهدافهم القصيرة والطويلة المدى، ويعتقدون أن بإمكانهم النجاح إذا بذلوا الجهد المطلوب، ويستمتعون بالمحتوى والأنشطة التعليمية، ويعتقدون أن الآخرين في بيئة التعلم مثل المعلم والطلاب الآخرين يهتمون بتعلمهم وبهم كأشخاص أوكإنسان له حياته. (Jones & Skaggs, 2012; Jones, 2018).

ويُعرف الاهتمام بأنه: حالة نفسية تتكون من مكون عاطفي أو وجداني (انفعالات إيجابية) ومكون معرفي وهو التركيز والذي يظهر في المشاركة والاندماج، علاوة على الاستمتاع بالمشاركة في أداء عملية معرفية ما. (Parker, 2021,2).

وهناك فرق بين الاهتمام الموقفي Situational Interest الذي يشبه الفضول المعرفي وهو قيمة موقفية مؤقتة يتم استثارتها وتنشيطها من خلال البيئة والسياق environmentally activated, and context والاهتمام الشخصي Personal Interest وهو قيمة شخصية يتم استثارتها داخليًاpersonal value, internally activated،وفي السياق ذاته، يشير الاهتمام الموقفي الذى يشبه الفضول المعرفي إلى الاستمتاع القصير المدى بالأنشطة التعليمية، في حين يشير الاهتمام الشخصي إلى القيم الشخصية المنشطة داخليًا حول موضوع ما(Jones Osborne, J., Paretti, M., & Matusovich, 2012)

كما أن الطلاب الذين يستمتعون بموضوع أو نشاط ينخرطون أو يشتركون في الأنشطة، ويظهرون سلوكيات تدل على دافعيتهم، مثل: اختيار المهمة، أو التركيز على المهمة، وبذل الجهد، والقدرة على التحمل، وإظهار الإنجاز، وعلى الرغم من أن الاهتمام الشخصي والاهتمام الموقفي يمكن أن يتفاعلا، فإنه يمكن اعتبار أن إدراك الطلاب للاهتمام الشخصي والموقفي مستقل عن بعضهم البعض، على سبيل المثال: قد يكون لدى الطالب اهتمام شخصي مرتفع بموضوع معين، واهتمام موقفي أقل بالنشاط المرتبط بهذا الموضوع أو قد يكون لدى الطالب اهتمام شخصي أقل بموضوع معين، واهتمام موقفي عالٍ بالنشاط المرتبط بهذا الموضوع، وبغض النظر عن اهتمام الطلاب الشخصي بالمقرر أو بموضوعات المقرر، فإنه يجب أن يسعى الأساتذة لتصميم المقرر؛ بحيث يحفز الاهتمام الموقفي للطالب. (Jones, 2016,165)

ويمكن للأساتذة استثارة الاهتمام الموقفي، من خلال تصميم التعليم وأنشطة المقرر التي تتضمن الجدة، والتفاعل الاجتماعي، والألعاب، وروح الدعابة، وعرض معلومات مثيرة للدهشة، واختيار أنشطة المقرر التي تعمل على توليد الانفعالات. كما يمكن استثارة الاهتمام الشخصي من خلال توفير فرص للطلاب ليصبحوا أكثر معرفة بالموضوع ومساعدتهم على فهمه وفهم قيمته (Bergin,1999; Hidi &Renninger,2006 as cited in: Jones et al., 2012) .

وفي الإطار ذاته، يرى Parker (2021) أنه يمكن استثارة الاهتمام الموقفي من خلال تصميم أو جعل أنشطة المقرر والمحتوى مبنية على الخلفية المعرفية للطلاب واهتماماتهم؛ حيث يميل الطلاب إلى أن يكونوا أكثر اهتمامًا بالأشياء التي يعرفون شيئًا عنها، واختيار أنشطة المقرر التي تولد الانفعالات الإيجابية؛ لأن الاهتمام يتكون من مكون عاطفي أو وجداني، ويقدم اقتراحات لتسهيل أو توليد الانفعالات الإيجابية تتضمن (تعزيز الحكم الذاتي للطلاب أو إعطائهم نوعًا من إدارة الذات، وعرض الاختيار في المهام وتوفير الدعم لنجاحهم)، وتنوع أساليب عرض الدروس، وعرض المعلومات بشكل يثير الدهشة للطلاب، كما يمكن استثارة الاهتمام الشخصي من خلال إظهار الأستاذ الاهتمام والحماس عند تدريس المقرر، وإعطاء الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة حول محتوى المقرر قبل الصف وفي أثنائه وبعده، ودمج المكونات الأخرى لنموذج ميوزيك في التدريس.

وتشيـــر قيمة الأهمية إلى أهمية المادة والمهمة بالنسبة للطالب، وصلة المهمة بالـــذات والأهميـــة التـــي يعلقها الأفراد على الأداء الجيد والكفاءة في مهمة ما (Chow, Eccles, & Salmela-Aro, 2012, 1612; Yurt, 2015, 289).

وتشيـــر قيمة المنفعة أو الفائدة إلى إدراك الطالب أن المهمة ترتبط بالأهداف الراهنة والمستقبلية، يساعد في تحقيق أهداف مهنية مستقبلية، أي أنها ترتبط بالدافعية الخارجية للمهمة، وبالأهداف قصيرة، وطويلة المدى، حتى وإن لم يكن مستمتعًا بالمهمة (Eccles & wigfield, 2002, 118. ويشير Chow et al. (2012) إلى أنها الفائدة المتوقعة لمهمة ما في الحصول على أي مكافآت وتعزيزات وتحقيق أهداف أخرى فورية أو بعيدة المدى، كما يشير مكون الفائدة إلى إدراك الطلاب بأن المقرر الدراسي (أنشطة ومهام المقرر) ذو فائدة أو صلة بأهدافهم القصيرة أو الطويلة المدى، وأن المحتوى ذو فائدة لهم (Jones et al.,2012) ، ودافع الفرد للمشاركة في أي نشاط يعتمد على قيمة المهمة، وإدراك الفرد عن الفائدة والأهمية والمتعة التي سيحصل عليها؛ حيث إن دافعية الطلاب تتأثر بإدراكهم فائدة ما سيتعلمونه للمستقبل، ويميل الطلاب الذين يدركون بأن المقرر الدراسي أقل صلة بأهدافهم إلى أن يكونوا أقل دافعية من الطلاب الذين يدركون بأن المقرر الدراسي ذات صلة بأهدافهم، حيث يكونون أكثر دافعية ولديهم نظرة إيجابية لمستقبلهم. (wigfield & Cambria, 2010,15)

ويرى Jones & Skaggs(2012) أنه من الطرق التي ينظر فيها الطلاب إلى المقرر، أو التي يدركون فيها المقرر بأنه مفيد أو ذات فائدة، هو أنه يوفر المعرفة أو المهارات التي تكون ذات صلة بمهنهم، ويمكن دعم مكون الفائدة من خلال توضيح المعلم للطلاب كيفية ارتباط المواد وأنشطة المقرر باهتماماتهم، وأهدافهم، وحياتهم، وتزويدهم بالفرص للانخراط في الأنشطة التي توضح لهم كيفية ارتباط المواد بمهنتهم المستقبلية وفائدة المحتوى لمهنتهم المستقبلية، والفرص التى تمكنهم من الانخراط في الأنشطة التي توضح لهم فائدة المواد في العالم الحقيقي أو الواقعي.

كما أن توقع الفرد مستوى أدائه في مهمة ما، ناتج عن القيمة التي يعطيها الفرد للهدف الذي يسعى للحصول عليه، والقيمة التي يوليها الفرد للبدائل التي أمامه، لذلك

فالمهمة ذات القيمة العالية تجعل الفرد يدرك فائدتها وأهميتها وقدرته على إكمالها بنجاح فيختار المشاركة فيها، ويستمر في أدائها مع شعوره بالمتعة، وبذل المزيد من الجهد والمثابرة، وتحقيق أفضل إنجاز فيها. (wigfield & cambria, 2010,20).

ويشير Sortino (2014) أن مهمة التعلم ذات القيمة العالية تعطي الطالب الفرصة للتعلم والفهم وصقل مهاراته والمشاركة في عمليات صنع المعنى عن طريق الاستفسار والتجريب، وحل المشكلات واستخدام معرفة الطلاب، أما المهمة ذات القيمة المنخفضة low – task value فتكون لدى الطالب رغبة قليلة للقيام بها بشكل جيد، وقد يستمر في أدائها ولكن دون استمتاع، ووجود مشاعر سلبية مرافقة لها؛ كالملل والقلق والخوف من عدم الاستفادة بالإضافة للجهد المبذول في أداء هذه المهمة.

كما أشارت دراسة Al Harthy, Was & Isaacson (2010) ودراسة Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz (2008) إلى أن قيمة المهمة تلعب دورًا مهمًا في إثارة انتباه المتعلم، وتحقيق أهداف الإنجاز، والفاعلية الذاتية، ويشير Eccles & Wigfield (2002) إلى قيمة المهمة بأنها العائد المتوقع الذي سيحصل الفرد من أدائه لمهمة ما، بحيث يمكن الحصول على هذا العائد بطريقة مباشرة من خلال المهمة ذاتها، أو بطريقة غير مباشرة من خلال الدور الذي يؤدي إلى تحقيق العائد المتوقع إلى أثر قيمة مهمة التعلم على زيادة فاعلية عملية التعلم وزيادة الانتباه، وعندما تكون قيمة المهمة عالية يكون الطلاب أكثر انتباهًا وتركيزًا، ويستخدمون استراتيجيات معرفية عميقة مقارنة بقيمة المهمة المنخفضة. وتعرف الباحثة قيمة المهمة وأبعادها إجرائيًا كالآتى:

- **قيمة المهمة Task Value:** تصورات الطلاب عن أهمية المادة من خلال إدراكهم أهميتها والفائدة التي يمكن أن تعود عليهم من دراستها في الوقت الراهن أو المستقبل، وإدراكهم أنها تستحق ما سوف يبذلونه من وقت وجهد لتعلمها، وتعد حافزًا للمشاركة في الأنشطة التعليمية وتعرف أبعادها كالتالى:
- **قيمة الأهمية Importance Value:** وتشير إلى إدراك الطالب وشعوره بأهمية إنجاز المهمة، من خلال بذل مزيد من الجهود، والمشاركة في الأنشطة، والرغبة في الحصول على درجات مرتفعة منه.

- **قيمة المنفعة Utility Value:** وتشير إلى مدى ما يمكن أن تحققه المقررات من فائدة وعائد لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة المدى، وتشكل أهمية لمستقبل الطالب مثل الأهداف المهنية وتحقيق أهداف مستقبلية مهمة له.
- **قيمة التكلفة Cost Value:** وتشير إلى الحالة الانفعالية المتوقعة كالقلق والخوف من الفشل والخوف من العواقب الاجتماعية، كرفض الأقران، أو غضب الوالدين، أو الخوف من فقدان الإحساس بقيمة الذات، ومقدار الجهد المبذول لإنجاز المهمة.
- **النظريات المفسرة لقيمة المهمة:**

أ. **نظرية توقع القيمة لأتكنسون Atkinson Expectany Value theory**

وضع أتكنسون نظرية توقع القيمة، وأوضح فيها أن توقع الفرد مستوى أدائه في مهمة ما، وإدراكه الذاتي لقدراته والنزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم ويختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، ومستوى الواقعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف الذي يسعى للحصول عليه ويتأثر بالدافع للوصول إلى النجاح، والقيمة المتوقعة للنجاح.

نظرية توقع القيمة لإكلس Eccles Expectancy Value Theory وضعت (Eccles, 2005) نموذجًا يتضمن القيمة التي يوليها الفرد للخيارات التي أمامه، ويظهر فيها تأثير البيئة وسلوك الأستاذ والوالدين، وإنجازات الفرد، والعمليات المعرفية التي تتضمن إدراك الفرد وعزوه السببي، وإدراك الفرد عن صعوبة مهمة ما، وقدمت (Eccles) أربعة مكونات للقيمة وهي:

(١) **قيمة التحصيل** وتشير إلى أهمية الإنجاز في المهمة.

(٢) **القيمة الذاتية**، وهي المتعة التي يحصل عليها الطالب عند أدائه لأي نشاط.

(٣) **قيمة المنفعة** وهي كيفية ارتباط المهمة بالأهداف المستقبلية، كالأهداف الوظيفية، حيث يقوم الفرد بها لدورها في تحقيق الأهداف المستقبلية حتى لو لم يكن مستمتعًا بها، فالطلبة يلتحقون بدورات في اللغة ليس من أجل الاستمتاع بها، ولكن للحاجة الماسة إليها من أجل الإيفاء بمصالحهم الحقيقية ومن أجل تحقيق رغباتهم.

(٤) **قيمة التكلفة** وتعبر عن الحالات الانفعالية المتوقعة كالقلق والخوف من الفشل والخوف من العواقب الاجتماعية مثل: رفض الأقران، أو غضب الوالدين، أو الخوف من فقدان الإحساس بقيمة الذات، كما تتضمن مقدار الجهد المبذول لإنجاز المهمة .

وتتعلق أنماط الدافعية بالأهداف والاتجاهات والأسباب التي تدفع إلى العمل، فالطالب الذى يكون متحمسًا ومدفوعًا للقيام بواجباته المنزلية، بغرض الفضول والاهتمام على عكس الطالب الذى يريد أن يفعل واجباته، بغرض الحصول على موافقة المعلم أو الوالد، وكذلك الطالب الذى يكون مدفوعًا لتعلم مجمـــوعة جديدة من المهارات؛ لأنه يدرك قيمتهـــا أو فائدتهـــا المستقبليـــة أو لأن تعلـــم هذه المهارات سيحقق درجة جيدة. (Ryan& Deci, 2000,60)

وتتأثر دافعية الطلاب بإدراكهم فائدة ما سيتعلمونه في الحياة المستقبلية ولمستقبلهم، حيث وجدوا أن الطلاب يكونون مدفوعين أكثر حينما تكون لديهم أهداف بعيدة المدى ومشاريع سلوكية بعيدة المدى للحصول على تلك الأهداف أكثر مما تكون لديهم أهداف قصيرة المدى، وعلاوة على ذلك، فإن طلاب الجامعة في السنة الأولى الذين يدركون أن المقرر مفيد لهم- يكونون مدفوعين أكثر ويمتلكون نتائج تعلم إيجابية أكثر من الطلاب الذين يدركون بأن المقرر أقل فائدة (Simons,Vansteenkiste,Lens,Lacante,2004,130).

كما أن أداء الطلاب ودافعيتهم للاشتراك في نشاط معين يتأثر مباشرة بالقيمة (قيمة المهمة)، وأحد مكونات هذه القيم هو قيمة المنفعة المستقبلية Utility Value لهذه المهمة وهى فائدة المهمة من حيث الأهداف المستقبلية للفرد (Wigfield& Eccles,2000) .

ويرى Cole, Bergin & Whittaker(2008) أن الفرد الذى يدرك أن المهمة أو النشاط ذو قيمة عالية- يختار الاشتراك في هذا النشاط، ويستمر في هذا النشاط لفترة أطول، ويبذل جهدا أكثر في النشاط من الفرد الذى يدرك أن المهمة ذات قيمة منخفضة ويعد مكون الفائدة كأحد محفزات الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation ، كما أن المعلم يحفز طلابه من خلال منفعة المقرر، وعليه أن يوجد قدرًا من الالتزام الذاتي والإحساس بالاختيار من قبل تلاميذه ورغبة وتقبلًا داخليًا لهذه المنفعة؛ لأن هذا يعلي من

قيمة المقرر، فمثلًا الطالب الذي يقوم بإنجاز تكليفاته لأهميتها في وظيفته المستقبلية هو أيضًا مدفوع خارجيًا بالقيمة النفعية Instrumental Value لكنه يمكن أن يتحرك في إنجاز هذا العمل بقدر من الالتزام الذاتي النشط الذي يعد نوعًا من الدافعية الداخلية.

وأشارت نتائج Cole et al. (2008) إلى أن متغيرات قيمة المهمة (الفائدة، والأهمية) قد تنبأت تنبؤاً دالًا إحصائيًا بجهد الطلاب المبذول في الامتحانات وبأدائهم في الامتحانات، كما توصلت نتائج Walker &Greene(2009) إلى أن إدراك فائدة الأعمال الفصلية والفعالية الذاتية، والانتماء قد تنبأت بأهداف التمكن التي تعكس دافعية داخلية المنشأ، كما تنبأت إدراك فائدة الأعمال الفصلية، والانتماء بالانخراط المعرفي.

وفي الإطار ذاته، أشارت نتائج Jones et al. (2012) إلى ارتباط مكون الفائدة بمسارات مباشرة بالجهد المبذول، كما توصل Jones &Carter(2019) إلى أن إدراك الطلاب فائدة المقرر يؤثر بمسار مباشر إيجابي في انخراطهم، الذى يؤثر في تعلمهم في المقرر، وتوصلت نتائج Cole et al. (2008) إلى أن متغيرات قيمة المهمة (الفائدة، والأهمية) قد تنبأت تنبؤاً دالًا إحصائيًا بجهد الطلاب المبذول في الامتحانات وبأدائهم في الامتحانات، وأن الاهتمام بالدراسة وفائدة دراستها يتنبأ بالخطط المستقبلية للمهنة، ويتفق مع ذلك نتائج Svanum & Ainger (2011) الذي توصل إلى أن مكون اهتمام الطلاب بالمقرر(الاهتمام) وإدراكهم لمنفعة المقرر (الفائدة)الاهتمام يؤثر بمسار مباشر إيجابي في الجهد المبذول، والذي يرتبط بدوره بمسار مباشر إيجابي برضا الطالب عن المعلم وتوافقه الأكاديمي.

رابعاً: التحكم الأكاديمى المدرك Perceived Academic Control

من القضايا المهمة في مجال دراسة الدافعية قضية التحكم المدرك؛ حيث يعد مفهوم التحكم من الوسائل التي تساعد على فهم الدافعية للتعلم، حيث يتم إدراك الفرد على أنه مصدر سلوكه حيث يحتاج الفرد أن يشعر بأنه قادر على إحداث تغييرات داخل الموقف التعليمى وبناءً على وجود تلك الحاجة يكتسب التحكم المدرك أهميته بوصفه منظمًا للسلوك والانفعال والدافعية تحت ظروف مثيرة للتحدي، وأن يرغب كل فرد في الاقتدار

أو التحكم، كما يقوم كل فرد بتكوين تقييمات لذاته في ضوء هذه الحاجة للتحكم. (Skinner, 1992, 91).

ويرتبط التحكم المدرك خلال مراحل العمر المختلفة بمجموعة من المتغيرات الإيجابية؛ كالصحة الجيدة، والتحصيل، والتفاؤل والمثابرة والدافعية والتكيف وتقدير الذات والتكيف الشخصي والنجاح في مجالات الحياة المتعددة، كما يعد التحكم المدرك من أقوى المنبئات بمرونة الطالب ونجاحه الأكاديمي خلال سنوات الدراسة، كما أن التحكم المدرك يمكن تعريفه على أنه مجموع ثلاث مجموعات من الاعتقادات هي:

١- الاعتقادات حول القدرة، أو الاعتقادات حول درجة امتلاك الفرد للمصادر الضرورية للحصول على الهدف المرغوب.

٢- الاعتقادات حول الوسائل والغايات (التي يطلق عليها أيضا الاعتقادات حول الإستراتيجية)، أو الاعتقادات حول أنواع المصادر التي تعد ضرورية لتحقيق الهدف.

٣- توقعات التحكم (التي يطلق عليها أيضا الاعتقادات حول التحكم)، أو مدى اعتقاد الفرد في استطاعته تحقيق هدف معين بغض النظر عن الوسائل المستخدمة (Riley, 2003, 1)، وتجدر الإشارة إلى وجود عدة مفاهيم تعكس عملية التحكم بعضها يتضمن مصطلح التحكم Control بشكل مباشر، وبعضها لا يتضمن المصطلح بشكل مباشر، ولكنه يتضمن معناه، ومن أمثلة المفاهيم التي تتضمن مصطلح التحكم التحكم الشخصي Personal Control، الإحساس بالتحكم Sense Of Control، التحكم المعرفي Cognitive Control،التحكم في النتائج Outcome Control،التحكم في الفعل Action Control،التحكم في القرارات Decisional Control. (Skinner, 1998, 97).

كما "أنها القدرة المدركة على تغيير الأحداث بشكل وتوقع امتلاك القدرة على المشاركة في صنع القرارات لكي يتم الحصول على نتائج مرجوة وإحساس بالاقتدار الشخصي في موقف معين. وتوقع امتلاك القدرة على المشاركة في صنع القرارات لكي يتم الحصول على نتائج مرجوة وإحساس بالاقتدار الشخصي في موقف معين، كما تشير

إلى روح التمكين لدى الطلاب فى المواقف التعليمية، فالتحكم الأكاديمي يشير إلى التأثير السببي المدرك للأفراد والطلاب على الأنشطة الأكاديمية وتأخذ أشكال الإسهام السببي Retrospectione، والتوقع Prospective expectancy للنجاح أو الفشل، كما أنه إدراك الطلاب مقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، ويعتمد على صعوبة المقرر، وقدرة الطلاب، وخبراتهم السابقة المرتبطة بالمقرر أو المحتوى. (Goetz, et al., 2006,330)

ويشير التحكم الأكاديمى المدرك إلى إدراك الطلاب مقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وتفاعلهم مع بيئتهم التعليمية، وإلى ما يدركه الطلاب بأن لديهم السيطرة على بعض جوانب تعلمهم، ويختلف مقدار السيطرة والتمكين الذي يحتاج إليه الطلاب لكى يتم تحفيزهم من طالب لطالب آخر، ويعتمد على عدد من المتغيرات تتضمن: صعوبة المقرر، وقدرة الطلاب، وخبراتهم السابقة المرتبطة بالمقرر أو المحتوى. ولا يقصد بالسيطرة أن يتبع المعلم أهواء طلابه، ولكنها سيطرة مقيدة في ضوء أهداف المقرر لكن يكون للطالب دور في اختيار طريقة تحقيق هذا الدور، والسماح لطلابها باختيار طريقة عرض الدرس واختيار طريقة التقييم هل شفهيًا أم تحريريًا وميعاد التقييم. (Jones, et al., 2012,50)

ويرى Jones (2010);Jones(2016) أنه عندما يشعر الطلاب بالسيطرة يعتقدون أن لهم تأثيرًا على الأحداث والنتائج والتي يمكن أن تؤدى إلى زيادة الدافعية وتشجيع التنظيم الذاتي، فالطلاب الذين يشعرون بالسيطرة أو أنهم مستقلون Autonomous يمكنهم، أيضًا، تعلم كيف ينظمون أنفسهم، ولديهم القدرة على اتخاذ الخيارات والقرارات، والوفاء بالمواعيد النهائية، والقدرة على إدارة التفاعل بينهم وبين البيئة وفي السياق ذاته، فإن تمكين المعلم لطلابه يجعلهم مهتمين باكتساب معارف ومهارات جديدة، كما أنهم ينظرون للمقرر كوسيلة قيمة لتحقيق أهدافهم، ويرتبط متغير التمكين بشعور الطالب بالانتماء للمعلم، حيث إن تمكين المعلم لطلابه يجعلهم ينظرون إليه بوصفه ميسرًا لعملية تعلمهم، ويجعلهم مهتمين بتحسين مهاراتهم؛ بمعنى أن تمكين المعلم لطلابه يرتبط إيجابيًا بإدراك الطلاب لفائدة المقرر وانتمائهم للمعلم.

وفي الإطار ذاته، يرى Snyder(2015) أن المعلمين الذين يسمحون للطلاب بالمشاركة في المسؤولية على عملية تعلمهم، يمكنهم تمكين طلابهم من قبول المسؤولية على عملية تعلمهم، فعلى سبيل المثال إن تعزيز إحساس الطلاب بالتمكين من خلال السماح لهم بالسيطرة على بيئاتهم التعليمية، يمكن أن يحسن من انخراطهم السلوكي.

كما يشير Snyder(2015) إلى أن الطلاب المعرضين للفشل الأكاديمي يستجيبون أفضل للتعلم في البيئات التي تعزز الحكم الذاتي autonomy ولذلك فإن التمكين قد يكون مفيدًا بشكل خاص مع الطلاب المعرضين للفشل الأكاديمي؛ حيث إن التمكين يساعد هؤلاء الطلاب على الشعور بأن لديهم السيطرة على عملية نجاحهم التعليمي، ويمكن للمعلمين والأساتذة تمكين طلابهم من خلال دعم حكمهم الذاتي، وتزويدهم بالخيارات ذات المعنى، والسماح لهم باتخاذ القرارات حول عملية تعلمهم، مثل: اختيار موضوعات المقرر، واختيار طرق التقييم، واختيار الأنشطة وموضوعات المشاريع، واختيار المواد التي يمكن استخدامها، واختيار الاستراتيجيات التي يمكن تنفيذها، واختيار مجموعات العمل، وإعطاء الطلاب بعض السيطرة في تنفيذ أو تطوير أنشطة الفصل، وتوفير الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم والاستماع إليهم بحرص، وأخذ هذه الآراء في الاعتبار، وتوفير منطق للقواعد والتعليمات (Jones et al., 2012) .

وقد تناولت نظرية التحديد الذاتي Self Determination مكون التحكم الأكاديمى أو التمكين أو الحكم الذاتى، واعتبرته من الحاجات الإنسانية الضرورية التي يجتهد الأفراد ليحققوها بغض النظر عن ثقافاتهم، وقد أطلق عليه أصحاب النظرية الحكم الذاتي أو Autonomy ، واعتبره أصحاب النظرية من أهم جوانب الدافعية داخلية المنشأ Intrinsic Motivation والتي هي أساس التعلم عالي الجودة، كما أن إشباع هذه الحاجة يجعل عملية التعلم ماتعة، حيث يستمتع الأفراد بالأنشطة التي يدركون فيها أن لديهم السيطرة على بعض جوانبها، أو التي يشعرون بالتمكين فيها، فالأفراد المتمتعون بالحكم الذاتي لديهم القدرة على اتخاذ الخيارات وإدارة التفاعل بينهم وبين البيئة، حيث يشعر الطلاب المتمتعون بالحكم الذاتي بأن لديهم مستوى من الحرية في أثناء النشاط، ولديهم قدرة وحرية في اختيار سلوكياتهم. (Parker , 2021,1-5).

وأشارت نتائج بحث Walker& Greene(2009) إلى أن التمكين يتنبأ بإحساس الطلاب بالانتماء للفصل الدراسي؛ بمعنى أن التمكين يتنبأ بإحساسهم بالانتماء للفصل الدراسي، وفي السياق ذاته، أشارت نتائج بحث Jones(2010) و Svanum & Ainger (2011) إلى أن التمكين يؤثر بمسار مباشر إيجابي في الجهد المبذول، والذي يرتبط بدوره بمسار مباشر إيجابي برضا الطالب وتوافقه الأكاديمي.

- **المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات الدراسة :**

افترضت الباحثة العلاقات بين متغيرات الدراسة بناء على نتائج الدراسات السابقة حيث توجد علاقة ارتباطية بين الكمالية الأكاديمية وانفعالات الإنجاز؛ حيث هدفت دراسة Barabadi & Khajavy (2020) تعرف دور الكمالية الأكاديمية في تعلم اللغة الإنجليزية، من خلال تعرف العلاقة بين الكمالية والانفعالات، والإنجاز في اللغة، باستخدام نمذجة المعادلة البنائية، وأشارت الدراسات إلى أن الكمالية التكيفية تؤثر بشكل مباشر على انفعالات الإنجاز الإيجابية فى حين أن الكمالية اللاتكيفية تؤدى إلى انفعالات الإنجاز السلبية، حيث تعد الكمالية الأكاديمية بناء شخصيا يتضمن وضع معايير للأداء عالية في المواقف الأكاديمية، وتعد سيفا ذا حدين، فهي قد تزيد من الدافعية لدى البعض وتزيد من اندماجهم واستمتاعهم، وقد تحبط الآخرين وتسبب لهم القلق والتوتر والغضب.

كما أن الأفراد قد يصبح أداؤهم أفضل تحت الضغط، وخاصة في الأداء الأكاديمى حيث إن الجوانب التكيفية من الكمالية ترتبط إيجابيًا بالخصائص والعمليات والمخرجات التي ترتبط بالتوافق النفسي مثل التأثير الإيجابي، والوعي، والمواجهة المعتمدة على المشكلة في حين أن الكمالية اللاتكيفية ترتبط بالنواحي السلبية مثل العصبية، واستراتيجيات المواجهة المتمركزة حول التجنب؛ حيث إن الطلاب ذوي الكمالية التوافقية يحاولون الحصول على السعادة والرضا من إنجازاتهم، والسعي نحو التميز، في حين ذوي الكمالية اللاتوافقية لايحصلون على السعادة والرضا من الجهود التي يذكرونها بسبب المعايير المرتفعة التي يضعونها. (Stornelli, Flett, & Hewitt, 2009,270;Stober, Damian &Madigan, 2018

كما أشار (Flett, Hewitt, Su & Flett, 2016; Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer, 1993) إلى أن تركيز الطلاب على الدقة، والترتيب، والتنظيم ووضع معايير شخصية عالية للإنجاز يساعد على القيام بالمهمة باستمتاع ويرتبط بالمخرجات الإيجابية ، فى حين أن ميل الطلاب إلى النظر إلى الأخطاء على أنها مصدر فشل وتؤدي إلى فقدانهم الاحترام من الآخرين والشكوك حول الأداء والاهتمام الزائد بالأخطاء– ترتبط بالمخرجات السلبية وغير الصحية.

كما أن الكمالية اللاتكيفية ترتبط بالانفعالات السالبة؛ لأنهم يميلون إلى استثمار الجهد بشكل يقود إلى القلق والتوتر لتحقيقي أقصى كمال، وأن أي شيء أقل من الكمال يعد فشلًا، ولا يعترفون بأخطائهم، ويخبرون انفعالات سالبة لوجود فجوة بين المثالية والواقع، والميل إلى القضايا على أنها بيضاء أو سوداء، في حين أن الكمالية التكيفية تعتبر الأخطاء وسيلة للتعلم، وتعطي إحساسًا بالفخر، والأمل والمتعة (Flett et al. ,2016).

وأشارت نتائج دراسة Barabadi (2020) إلى ارتباط بعدي المعايير الشخصية والتنظيم بالانفعالات الإيجابية مثل الاستمتاع والفخر، في حين أن الأبعاد الأخرى من الكمالية ارتبطت بالانفعالات السالبية؛ كالقلق والغضب، والملل، واليأس؛ لأن الطلاب لديهم فجوة بين ما يطلبون وما يحصلون عليه في أثناء تعلم اللغة، يصبحون ضعفاء بسبب التوقعات المرتفعة غير الواقعية لتعلم اللغة من الآخرين، وبسبب النقد الذاتي القاسي يقعون مزية للانفعالات السالبة، بالإضافة إلى النظر إلى الأخطاء بشكل سلبي واعتبارها الفشل، والخجل، لعدم الإنجاز في المواقف التعليمية كما يرون.

والسبب الآخر الذي يفسر العلاقة هو فكرة التقدير الذاتي، حيث يصبح لديهم مستوى أقل من التقبل الذاتي Self – acceptance، والتقدير الذاتي، وهذا يقودهم إلى تفسير سلوكياتهم بأنها أقل من المفروض تحقيقه وأداء يدل على الفشل، وينظرون إلى أنفسهم بنظرة سلبية، وأنهم غير قادرين على التعلم كما أن المتعلمين قد يشعرون بالإحباط بسبب عدم قدرتهم على عدم تحقيق المعايير التي وضعها الآخرون لهم أو وضعوها لأنفسهم، والشعور بعدم الرضا، وعلى النقيض فإن الطلاب الذين لديهم كمالية تكيفية يضعون أهدافًا واقعية ، وهذا يمكنهم من الاندماج وجدانيًا في العمل والاستمتاع

بنجاحهم. (Seong & Chang, 2021,1) واتفقت هذه النتائج مع دراسات (Damian, Stoeber, Negru & Băban ,2014)

كما أجريت بعض الدراسات التنبؤية والتي هدفت الكشف عن إسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بانفعالات الإنجاز، ففي دراسة قام بها كل من Tan & Chun (2014) والتي هدفت التنبؤ بانفعالات الإنجاز في ضوء الكمالية الأكاديمية لدى التلميذات المتفوقات، وأشارت النتائج إلى أن الكمالية غير التوافقية Maladaptive Perfectionists لها قدرة تنبؤية عالية في التنبؤ بكل من الخجل والقلق كانفعالات سالبة.

وفى إطار العلاقة بين قيمة المهمة والتحكم الأكاديمى والانفعالات

أشارت دراسة Frenzel et al. (2007) ودراسة Pekrun (2014) إلى أن تقييمات القيمة (قيمة المهمة أو المادة) المراد تعلمها من ضمن محددات الانفعالات الأكاديمية، كما هدفت دراسة Luo, Lee & Aye (2016) تعرف العلاقة بين كل من قيمة المهمة وانفعالات الإنجاز وتضمنت الانفعالات الاستمتاع، والفخر، والملل والقلق)، وذلك باستخدام نمذجة المعادلة البنائية، وأشارت الدراسة إلى ارتباط القيمة بكل من الاستمتاع والفخر بشكل موجب، وبالملل والقلق سلبيًا، كما أن القيمة المدركة للمهمة سواء القيمة الداخلية intrinsic valus من خلال تحقيق النجاح الأكاديمي أو القيمة الخارجية من خلال استفادة الطلاب المدركة من الممارسات الأكاديمية وتحقيق أهداف أخرى تولد لدى الطالب الإحساس بالسعادة والرضا من فعل المهام الأكاديمية.

وفى إطار العلاقة بين التحكم المدرك وقيمة المهمة وانفعالات الإنجاز، فعندما يخبر الطلاب المتعة في أنشطة التعلم، وعندما يكون لديهم الإحساس بالتحكم تجاه تحقيق النجاح تثار لديهم انفعالات الفخر والأمل وقدرتهم على تحقيق النجاح، وعلى النقيض قد تنشأ لديهم مشاعر الملل من عدم شعورهم بقيمة أنشطة التعلم، أو عندما يكون هناك قدر قليل من أنشطة التعلم المثيرة للتحدي، فتثار المشاعر السلبية. (Pekrun, et at., 2010; Pekrun, Hall, Goetz & Perry ,2014,670)

وقد تنشأ لدى الطلاب مشاعر القلق في دراستهم عندما يعتقدون أنه ليس لديهم قدر كاف من التحكم في النجاح أو الفشل الدراسي، لذلك من المهم دراسة علاقة هذين

المتغيرين وقدرتهم على التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية السلبية (Pekrun et at., 2011).

في إطار نظرية التحديد الذاتي Self – determination هدفت دراسة Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela–Aro, & Lonka (2018) تعرف دور الدافعية المستقلة التى تدعم التمكين والحكم الذاتىautonomous، والدافعية المتحكم فيها من قبل الأستاذ في التنبؤ بانفعالات الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وأشارت نمذجة المعادلة البنائية إلى أن الأهداف المستقلة تنبأت بالانفعالات الإيجابية، في حين أن الدافعية المتحكم فيها تنبأت بالانفعالات السالبة في المواقف الأكاديمية، كما أن الخبرات والانفعالات تظهر في المواقف الأكاديمية حسب الأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم، فعندما تكون الأسباب داخلية قد يؤدي ذلك إلى استثارة انفعالات إيجابية، وأن الأهداف الشخصية التى لها معنى في المواقف اليومية، وهي التي تدفع الأفراد نحو ما يقومون به، وفي السياق الأكاديمي، مرتبطة بالإنجاز والسعادة ، أكثر من المهام التي يتم تنفيذها وهي مدفوعة بأسباب خارجية. (Moeller, Ivcevic, Brackett & White ,2017; Moeller, Salmela– Aro, Lavonen & Schneider ,2015,240)

وفى الإطار ذاته يصف كل من Deci & Rayan (2000)، و Sheldon & Elliot (1999) نوعين من التقييمات المعرفية المرتبطة بالقيمة، وتم تقسيمها إلى نوعين هي الدافعية المستقلة autonomus motivation، حيث تعتبر الأهداف أو الأنشطة المدفوعة بشكل مستقل بها مبادءة ذاتية من الطلاب، ويتم اختيار الأهداف بحرية تابعة من احتياجات داخلية، في حين أن الدافعية المتحكم فيها تنبع من الخارج مثل تجنب الذنب والقلق، والخجل، فالاستقلالية والتحكم ترتبطان إيجابيًا بالرضا وتقدير الذات والحيوية والتأثير الإيجابي، والاستمتاع، والاهتمام، كما أشار Gillet, Vallerand, Lafreniere & Bureau (2013) إلى أن الاستقلالية تتنبأ بالتأثير الإيجابي، وأشارت نتائج دراسة Buff (2014) إلى أن التحكم المدرك، والقيمة المدركة للمهمة تقود إلى تغييرات إيجابية في الاستمتاع بالتعلم، كما تمثل طريقة لزيادة الاستمتاع بالتعلم والانفعالات الإيجابية.

بالإضافة إلى أن القيمة المدركة والتحكم الأكاديمى المدرك في عملية التعلم تساعد في حدوث عملية الاستمتاع بالتعلم، فعندما يشعر الطالب بقيمة نشاط التعلم، والدراسة، والمادة المتعلمة، يتم التحكم فيها وإدارتها سواء من مرحلة الابتدائية وحتى طلاب الجامعة، كما أن التحكم والقيمة منبئات بالاستمتاع بالتعلم، من خلال دراسات التنبؤ وتحليل المسار، والنمذجة، وكلما زادت القيمة المدركة، والتحكم في عملية التعلم زادت عملية الاستمتاع بالتعلم. (Buff, Reusser, Rakoczy & Pauli, 2011,455; Garn, Simonton, Dasingert & Simonton ,2017,95)

كما أن التحكم المدرك يدعم مشاعر الطلاب بالاستقلالية ويمدهم بالمعلومات والاختيارات المختلفة في أثناء عملية التعلم لحل المشكلات، ويقلل الضغوط والمتطلبات، ويساعدهم على مواجهة احتياجاتهم النفسية من الاستقلالية، ويدعم التأثير الإيجابي للتعلم والمثابرة، كما أشارت دراسة Buff et al. (2011) ودراسة Reeve (2009) ودراسة Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza, & Molina-López (2017) إلى وجود علاقة بين دعم الاستقلالية والانفعالات الايجابية.

ويشير (Pekrun et al. ,2010; Graesser & D Mello ,2012) إلى أن أسباب الملل الأكاديمي هو شعور المتعلم أن ما يدرسه لا يحقق أهدافه الشخصية والشعور بصعوبة ما يدرس وضعف الصلة بين ما يتم دراسته والمستقبل المهني، وعدم إشراك الطلاب بالتفكير.

كما أشارت دراسة Putwain et al. (2018) بناء على نظرية (القيمة – التحكم) ونتائج نمذجة المعادلة البنائية- إلى قدرة التقييمات المعرفية المتمثلة في القيمة المدركة والتحكم على التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية وهي الاستمتاع والملل، وأن التفاعل بين القيمة والتحكم يساعد في ظهور الانفعالات الإيجابية، من خلال التفاعل بين ممارسة الطالب حق الاختيار في القرارات التعليمية والأنشطة، وإحساس الطالب بالتحكم والاستقلالية والتمكين، وقيمة الأهمية المدركة لمهام التعلم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Putwain, Larkin & Sander (2013)

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

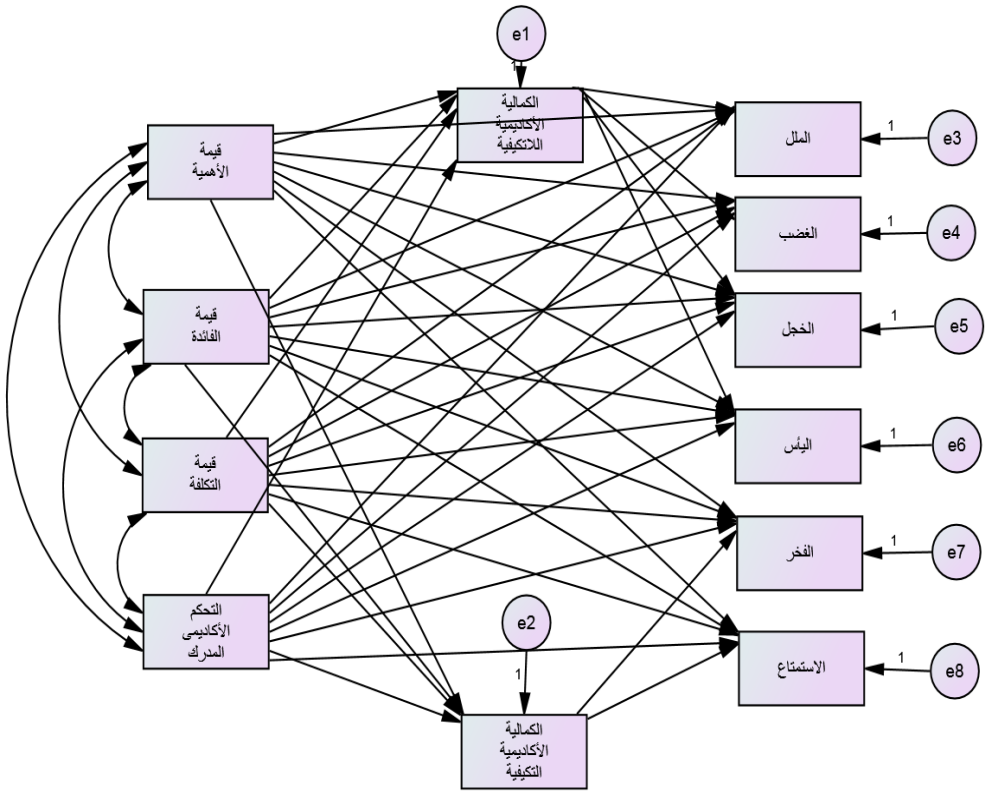
١- قليل من الدراسات العربية اهتم بدراسة انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية لدى الطلاب ؛ مما يعطى مبررًا لإجراء الدراسة.

٢- انشغلت الدراسات بتأثير كل متغير على حدة دون التطرق للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتفاعل بين متغيرات الدراسة.

٣- ندرة الدراسات التى تناولت الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية لدى عينة الدراسة.

- **النموذج المفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة:**

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، اتضح وجود عدد من المتغيرات التى تسبب انفعالات الإنجاز، والهدف من هذه الدراسة هو اختبار نموذج مساري للعلاقات السببية بين كل من(انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية والكمالية الأكاديمية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمى المدرك) ، لذا صممت الباحثة نموذجًا نظريًا يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة، وفى نموذج المسار المفترض فإن انفعالات الإنجاز تفسر من خلال متغيرات أخرى، وهى الكمالية الأكاديمية (التكيفية واللاتكيفية وقيمة المهمة (قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك والتى يمكن النظر إليه فى النموذج كمتغيرات مستقلة تمثل أبنية مستقلة، لكنها ترتبط معًا بعلاقات بينية ويخدم متغير الكمالية الأكاديمية كمتغير وسيط وناقل لتأثير قيمة المهمة والتحكم الأكاديمى المدرك فى انفعالات الإنجاز وتكون العلاقات بين قيمة المهمة والتحكم الأكاديمى المدرك وانفعالات الإنجاز متوقفة على أو يتوسطها تأثير الكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية، ويوضح شكل (١) النموذج النظري للعلاقات بين متغيرات الدراسة.



شكل (١): النموذج المفترض لتحليل مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة وانفعالات الإنجاز

فروض الدراسة :

بناء على نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة وما تم عرضـــه في الإطار النظري صاغت الباحثة عددًا من الفروض على النحو الآتي:

١- تؤثر قيمة المهمة (قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى انفعالات الإنجاز الإيجابية لدى عينة الدراسة.

٢- يؤثر التحكم الأكاديمى المدرك تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى انفعالات الإنجاز الإيجابية لدى عينة الدراسة .

٣- تؤثر الكمالية الأكاديمية التكيفية تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى انفعالات الإنجاز الإيجابية لدى عينة الدراسة.

٤- تؤثر الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في انفعالات الإنجاز السلبية لدى عينة الدراسة.

٥- تؤثر كل من قيمة المهمة(قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك تأثيرًا مباشرًا دالًا فى الكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

٦- تؤثر كل من قيمة المهمة(قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك تأثيرًا غير مباشر فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية عبر الكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية لدى عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة :

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا وتحليلًا للإجراءات المنهجية للبحث من حيث وصف عينة الدراسة (عينة التحقق من أدوات الدراسة- العينة الأساسية) ، وأدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها، من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات. ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولًا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يحاول تعرف معاملات الارتباط بين وتحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية مبنية على أسس منطقية، تحدد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج المقترح.

ثانيًا : المشاركون فى الدراسة :

أ- عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٩٨) من الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة الفيوم من الفصل الدراسى الثانى للعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م بمتوسط عمري قدره (٢٠.٠٨) وبانحراف معيارى قدره(١.١٥) وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس .

ب- المشاركون فى العينة الأساسية :

اشتملت العينة الأساسية على (٢٧٥) من الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة الفيوم من الفصل الدراسى الثانى للعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م بمتوسط عمري قدره (١٩.٩٣) وبانحراف معيارى قدره (١.٢١) . ويوضح جدول (١) وصف العينة الأساسية.

جدول (١) : وصف عينة الدراسة الأساسية من الجنسين

البيان	المجموعات	العدد
الفرقة	الثانية	١٤٢
	الثالثة	٩٤
	الرابعة	٣٩
	الإجمالي	٢٧٥
النوع	ذكور	٢٨
	إناث	٢٤٧
	الإجمالي	٢٧٥

ثالثًا : أدوات الدراسة[1]:اشتملت الدراسة على الأدوات التالية:

١- مقياس انفعالات الإنجاز. (إعداد الباحثة)

٢- مقياس الكمالية الأكاديمية.(إعداد الباحثة)

٣- مقياس قيمة المهمة. (إعداد الباحثة)

٤- مقياس التحكم الأكاديمى المدرك . (إعداد الباحثة)

وفيما يلى شرح هذه الأدوات:

١- مقياس انفعالات الإنجاز

جاءت محاولة تقديم أداة متعددة الأبعاد لقياس عدد من انفعالات الإنجاز باستخدام عدد متعدد من البنود لكل انفعال وهو ما يمثله استبيان انفعالات الإنجاز Academic Emotions Questionnaire الذي وضعه Pekrun et al. (2005) معتمدًا في ذلك على الدراسات الاستكشافية للانفعالات التي يظهرها الطلاب في المواقف الأكاديمية، حيث تكون من الأبعاد: الاستمتاع Enjoyment، الأمل Hope ، الفخر Pride ،

[1] ملحق(١) مقاييس الدراسة فى صورتها الأولية

الارتياح Relief ، الغضب Anger ، القلقAnxiety ، اليأس Hopelessness ،الخجل Shame ، الملل Boredom

ثم توالت العديد من الدراسات لتقديم أداة تشخيصية للانفعالات الأكاديمية في المراحل التعليمية المختلفة، ومن بين تلك الدراسات دراسة Govaerts & Grégoire (2008)التي هدفت التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس انفعالات الإنجاز Academic Emotions Scale، وتكون المقياس من ستة انفعالات هي الاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل والقلق والخزي والإحباط، وفي هذا الصدد، هدفت دراسة Pekrun et al., (2011) التحقق من الكفاءة السيكومترية لاستبيان انفعالات الإنجاز Achievement Emotions Auestionaireلطلاب الجامعة، المكون من(٢٤) بعدا فرعيا لقياس الاستمتاع والأمل والفخر والارتياح والغضب والقلق والخزي واليأس والملل، وذلك في الصف الدراسي وأثناء الاستذكار وعند الخضوع للاختبارات،

كما تضمن مقياس Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss Murayama (2012) انفعالات الإنجاز على أبعاد الاستمتاع والقلق والملل،، وبناءً عليه قامت الباحثة بإعداد مقياس انفعالات الإنجاز بشقيه الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع – الفخر) والانفعالات السلبية (الملل – الخجل – الغضب – اليأس) لتشخيص انفعالات الإنجاز في البحث الحالي تم تحديدها باعتبارها الأكثر ارتباطًا وتضمنًا في السياق الأكاديمي ومـــواقف التعلم بعد الاطلاع على المقاييس سالفة الذكر ،كما تم الرجوع الى مقاييس (Pekrun, et al. 2011; Pekrun, et al., 2005; Bieleke, Gogol, Goetz, Daniels, & Pekrun (2021))

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من(٤٣) بندًا، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس (٦) أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي البعد الأول: الملل (٩ بنود) من البند(١– ٩)، البعد الثانى: الغضب (٨ بنود) من البند (١٠–١٧)، البعد الثالث : الخجل (٨ بنود) من البند (١٨–٢٥)،البعد الرابع : الفخر (٧ بنود) من(٢٦–٣٢)، البعـــد الخـــامس: الاستمتـــاع (٦ بنود) من(٣٣ الى ٣٨)، والبعد السادس اليأس (٥) بنود من (٣٩–٤٣).

تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٣) بندًا وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (٢١٥) درجة، والدرجة الصغرى (٤٣) درجة.

صدق المحكمين[٢]: عرضت الباحثة مقاييس الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوى ؛ بهدف معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس، وأشاروا إلى بعض التعديلات، وقامت الباحثة بتعديلها وذلك كخطوة من خطوات إعداد المقاييس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس؛ استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٣٩٨) طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة الفيوم.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

أولاً: الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى(EFA) لمقياس انفعالات الإنجاز :

لاستكشاف البنية العاملية لمقياس انفعالات الإنجاز وفقًا لاستجابات العينة، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بواسطة SPSS (v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية (0.50) ، واستخدم معيار "جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وتم مراجعة معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، وعلاوة على أنه رُوجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti – Image) ؛ للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة اختبار مدى كفاية العينة Measure of Sampling Adequacy(MSA) للتحليل عن(٠,٥٠) وقد وجد أن جميع مقدار MSA أعلى من(٠,٥) ، كما روجعت القيم الخاصة

[٢] ملحق (٣) أسماء السادة المحكمين

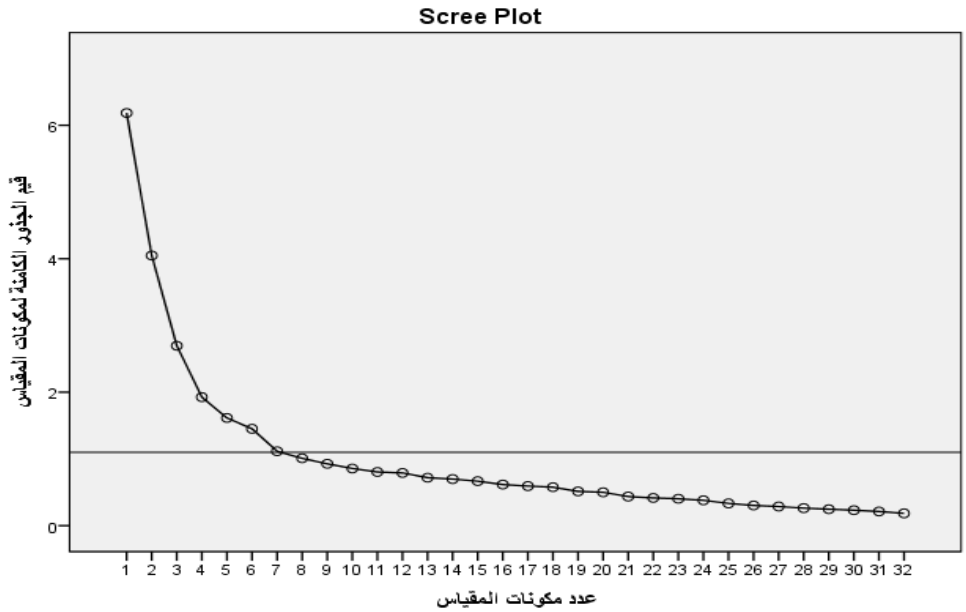
باختبار Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن(٠.٧٠) حيث وجد أن قيمة (KMO) تساوى (٠.٧٨٨) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لهـا (عن ٠.٥)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج (٦) عوامل، تضمنت(56.001%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (12.535%،11.226%، 10.015% ،8.043%، 7.885%، 6.297%) ، ويعرض الجدول (٢) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس انفعالات الإنجاز.

جدول(٢): نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس انفعالات الإنجاز (ن=٣٩٨)

رقم البند	العامل					
	تشبعات العامل الأول(الخجل)	تشبعات العامل الثانى (الفخر)	تشبعات العامل الثالث (الملل)	تشبعات العامل الرابع(الغضب)	تشبعات العامل الخامس (الاستمتاع)	تشبعات العامل السادس (اليأس)
٢٠	0.771					
٢١	0.741					
٢٣	0.740					
١٩	0.701					
٢٥	0.688					
٢٤	0.677					
١٨	0.573					
٢٢	0.560					
٣٢		0.828				
٣١		0.788				
٢٩		0.751				

رقم البند	العامل					
	تشبعات العامل الأول(الخجل)	تشبعات العامل الثانى (الفخر)	تشبعات العامل الثالث (الملل)	تشبعات العامل الرابع(الغضب)	تشبعات العامل الخامس (الاستمتاع)	تشبعات العامل السادس (اليأس)
٢٨		0.734				
٣٠		0.623				
٣٣		0.573				
٤			0.739			
٣			0.739			
٧			0.643			
٢			0.617			
٨			0.571			
٩			0.558			
٦				0.726		
١٣				0.690		
١١				0.629		
٥				0.623		
٣٧					0.783	
٣٤					0.646	
٣٥					0.645	
٣٦					0.602	
٣٩					0.572	
٤١						0.749
٤٢						0.722
٤٣						0.682
الجذر الكامن	4.011	3.592	3.205	2.574	2.523	2.015
نسبة التباين	12.535%	11.226%	10.015%	8.043%	7.885%	6.297%
التباين الكلى	12.535%	23.761%	33.776%	41.819%	49.703%	56.001%

يتضح من نتائج الجدول(٢) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الستة) بلغت قيما مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الستة عوامل قد وصلت إلى (56.001%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٨) بنود، تقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل (**الخجل**) . وتشبع على العامل الثانى (٦) بنود، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود (**الفخر**). وتشبع على العامل الثالث (٦) بنود، وتقيس هذه البنود (**الملل**)، وتشبع على العامل الرابع (٤) بنود، وتقيس هذه البنود (**الغضب**)، وتشبع على العامل الخامس (٥) بنود، وتقيس هذه البنود (**الاستمتاع**)، وتشبع على العامل السادس (٣) بنود، وتقيس هذه البنود (**اليأس**) وحذفت (١١) بند منها مالم يتشبع على أى بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ماكانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥)،. كما اعتمدت الباحثة على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هي ستة عوامل، ويعرض شكل (٢) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الستة.



شكل (٢) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس انفعالات الإنجاز

ثانيًا: الصدق التمييزى :

تم التحقق من الصدق التمييزى لمقياس انفعالات الإنجاز من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weight والتى توضح تشبعات كل بند على العوامل الستة لمقياس انفعالات الإنجاز. وهذا ما يتضح في جدول (٣).

جدول (٣):قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس انفعالات الإنجاز كمؤشر للصدق التمييزى(ن=٣٩٨)

رقم البند	اليأس	الاستمتاع	الغضب	الملل	الفخر	الخجل
٤٣	0.113	0.002	0.002	0.011	−0.006	0.009
٤٢	0.300	0.006	0.007	0.028	−0.016	0.024
٤١	0.137	0.003	0.003	0.013	−0.007	0.011
٣٦	0.002	0.127	−0.004	−0.006	0.019	0.000
٣٥	0.002	0.142	−0.005	−0.006	0.021	0.000
٣٤	0.003	0.208	−0.007	−0.009	0.031	0.000
٣٧	0.003	0.223	−0.008	−0.010	0.034	0.000
٥	0.005	−0.010	0.268	0.045	0.008	0.007
١١	0.001	−0.003	0.069	0.012	0.002	0.002
١٣	0.001	−0.002	0.065	0.011	0.002	0.002
٦	0.006	−0.011	0.306	0.051	0.010	0.009
٨	0.010	−0.006	0.021	0.105	−0.004	0.005
٢	0.013	−0.007	0.026	0.133	−0.005	0.007
٧	0.009	−0.005	0.018	0.094	−0.004	0.005
٣	0.012	−0.006	0.023	0.116	−0.004	0.006
٩	0.014	−0.008	0.027	0.138	−0.005	0.007
٤	0.020	−0.011	0.038	0.196	−0.008	0.010
٣٣	−0.005	0.018	0.004	−0.004	0.126	0.001
٣٠	−0.006	0.020	0.004	−0.004	0.139	0.001
٢٨	−0.006	0.021	0.004	−0.004	0.144	0.001
٢٩	−0.008	0.027	0.005	−0.005	0.185	0.001

رقم البند	اليأس	الاستمتاع	الغضب	الملل	الفخر	الخجل
٣١	-0.007	0.023	0.004	-0.005	0.155	0.001
٣٢	-0.007	0.025	0.005	-0.005	0.169	0.001
١٨	0.005	0.000	0.002	0.003	0.000	0.078
٢٤	0.005	0.000	0.002	0.003	0.000	0.069
٢٥	0.005	0.000	0.002	0.003	0.000	0.081
١٩	0.009	0.000	0.003	0.005	0.001	0.128
٢٣	0.010	0.000	0.004	0.006	0.001	0.149
٢١	0.010	0.000	0.004	0.006	0.001	0.146
٢٠	0.014	0.000	0.006	0.009	0.001	0.210
٢٢	0.006	0.000	0.002	0.004	0.001	0.093

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا فى باقى العوامل بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

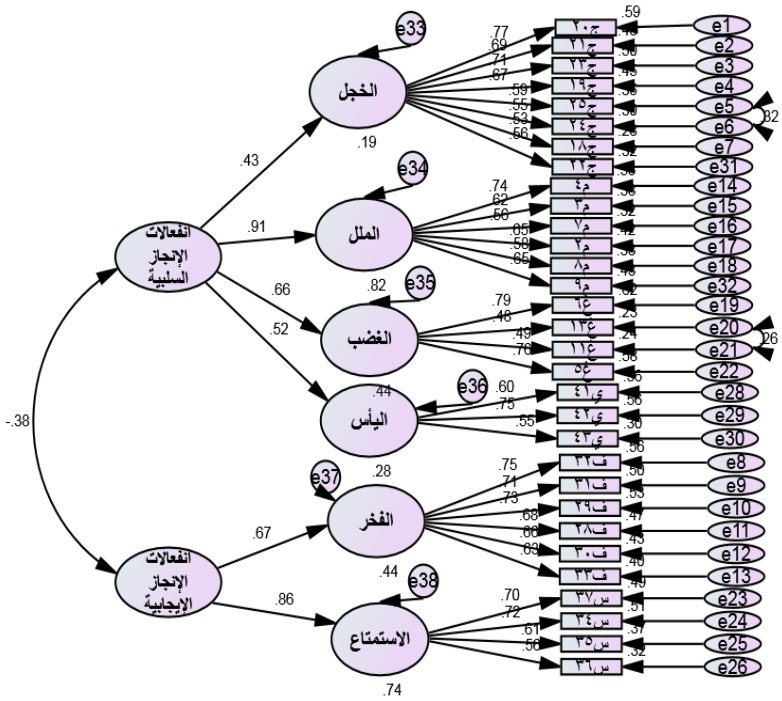
ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى(CFA) :

نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي الهرمى من الدرجة الثانية كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للستة عوامل الكامنة لانفعالات الإنجاز من الدرجة الثانية. ويعرض الجدول(٤) أدلة المطابقة للنموذج سداسى العامل لمقياس انفعالات الإنجاز وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(٤): أدلة المطابقة للنموذج الهرمى لمقياس انفعالات الإنجاز (ن=٣٩٨)

المؤشر	χ^2/df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	٢.٥	٠.٩٥٥	٠.٩٣٥	٠.٩٣٥	٠.٨١٣	٠.٨٥٥	٠.٧٢٦	٠.٠٦٠
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

يتضح من جدول(٤) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة، حيث كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) هي(٠.٩٥٥) وهو مؤشر مطابقة تدريجي أو متزايد يشير إلى درجة جودة المطابقة للنموذج مقارنة بالنموذج الصفري المشتمل على انعدام الارتباطات، أو عدم وجود علاقات، وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح، دل ذلك على مطابقة مرتفعة بين البيانات والنموذج المفترض، وقيمة مؤشر توكر_لويس (TLI) هي (٠.٩٣٥)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي(IFI) هي (٠.٩٣٥)، كماكانت قيمة مؤشر (RMSEA) هي(٠.٠٦٠)، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية، بسبب أنه يشتمل على كل العلاقات المحتملة، ولذا فكلما قلت قيمته، دل ذلك على ملاءمة مرتفعة بين نموذج البحث وبيانات العينة، كما كانت قيم (٠.٨٥٥)=PRATIO (٠.٧٢٦)=PNFI , (٠.٨١٣)=PCFI للنموذج أعلى من (٠.٥٠)، وبناءً عليه يتطابق النموذج سداسى العامل لمقياس انفعالات الإنجاز لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٣)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(٣) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى الهرمى انفعالات الإنجاز

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده على حدة، على استخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات، كما اعتمدت على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـــــماكدونلد McDonald'sω، وثبات Gutmann's λ6[٣]. ويبين الجدول(٥) قيم ثبات ألفا وثبات وثبات البنية CR لمقياس انفعالات الإنجاز.

جدول (٥): قيم معاملات ثبات McDonald'sω، وثبات Gutmann's وثبات البنية Cronbach'sلكل مكون من مكونات مقياس الانفعالات الأكاديمية(ن=٣٩٨)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	Gutmann's λ6	ثبات CR البنية
الخجل	0.848	0.846	0.842	0.835
الملل	0.801	0.798	0.779	0.801
الغضب	0.745	0.733	0.702	0.731
اليأس	0.698	0.685	0.675	0.709
الاستمتاع	0.685	0.655	0.654	0.745
الفخر	0.846	0.845	0.831	0.847

يتضح من جدول (٥) أن قيم معامل McDonald's، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل تجاوزت جميعها هذه القيمة، كما يلاحظ أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا سواء للمقاييس الفرعية أو الدرجات الكلية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.70) بل تجاوزت جميعها هذه القيمة، كما أن جميع قيم ثبات البنية قد

---

[٣] تم الاستعانة ببرنامج (JASP Team (2017). JASP (Version 0.8.3.1)]. في حساب ثبات McDonald's ω، Gutmann's λ6

تراوحت بين (0.847 إلى 0.709) ؛ مما يشير إلى أن مقياس انفعالات الإنجاز يتمتع بقدر مقبول من الثبات؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وتكون المقياس في صورته النهائية[٤]؛ من(٣١) بندًا موزعين على ستة أبعاد وهى: الملل (٦ بنود) وأرقامها(١، ٢، ٣،٦، ٧، ٨)، البعد الثانى: الغضب (٤ بنود) وأرقامها (٤، ٥، ٩، ١٠)، البعد الثالث : الخجل(٨ بنود) وأرقامها(١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨)،البعد الرابع : الفخر(٦ بنود) هى (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤)، البعد الخامس: الاستمتاع (٤ بنود) هى(٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨)، والبعد السادس اليأس (٣) بنود هى (٢٩، ٣٠، ٣١).

٢- مقياس الكمالية الأكاديمية

تم الرجوع إلى المقاييس التي تناولت متغير الكمالية الأكاديمية في بنائه، مثل: مقياس Frost (1990)

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من(٤١) بندًا، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس (٥) أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي البعد الأول: المعايير الشخصية (٨ بنود) من البند(١–٨)، البعد الثانى: الاهتمام الزائد بالأخطاء (٨ بنود) من البند (٩–١٦)، البعد الثالث : الشكوك حول الأداء(٩ بنود) من البند(١٧–٢٥)،البعد الرابع : التوقعات الوالدية(٩ بنود) من(٢٦–٣٤)، البعد الخامس: التنظيم والدقة (٧ بنود) من(٣٥ إلى ٤١).

تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٤١) بندًا وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (٢٠٥) درجة، والدرجة الصغرى (٤١) درجة.

[٤] (ملحق ٢) مقاييس الدراسة فى صورتها النهائية

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

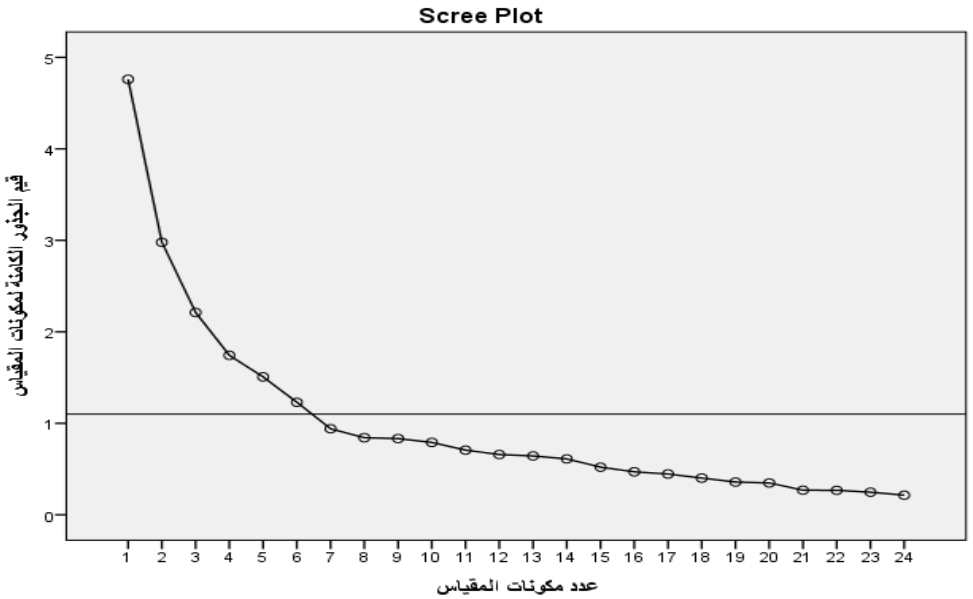
الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى(EFA) لمقياس الكمالية الأكاديمية :

لاستكشاف البنية العاملية لمقياس الكمالية الأكاديمية وفقًا لاستجابات العينة، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة (SPSS(v. 21 مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية (0.50) ، واستخدم معيار "جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وتم التأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن قيمة (KMO) تساوى (٠.٧٣٥) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لها (عن ٠.٥)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج(٦) عوامل، تضمنت(60.127%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (11.602%،11.569%، 11.030 %، 9.391%، 8.684%، 7.849%) ، ويعرض الجدول (٦) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الكمالية الأكاديمية.

جدول(٦): نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكمالية الأكاديمية (ن=٣٩٨)

رقم البند	العامل					
	تشبعات العامل الأول(التوقعات الوالدية)	تشبعات العامل الثانى (التنظيم)	تشبعات العامل الثالث(المعايير الشخصية)	تشبعات العامل الرابع(الشكوك حول الأداء)	تشبعات العامل الخامس(النقد الوالدى)	تشبعات العامل السادس(الاهتمام الزائد بالأخطاء)
٣٠	0.776					
٣٣	0.735					
٣١	0.704					
٣٤	0.682					
٤١		0.814				
٤٠		0.768				
٣٩		0.667				
٣٧		0.581				
٣٦		0.517				
٥			0.763			
٢			0.689			
٨			0.685			
٧			0.646			
٤			0.608			
٢٥				0.846		
٢٣				0.786		
٢٤				0.720		
١٨				0.529		
٢٨					0.792	
٢٦					0.785	
٢٧					0.549	
١٢						0.732
٦						0.724
١١						0.694
الجذر الكامن	2.785	2.777	2.647	2.254	2.084	1.884
نسبة التباين	%11.602	%11.569	%11.030	%9.391	%8.684	%7.849
التباين الكلى	%11.602	%23.172	%34.202	%43.593	%52.278	%60.127

يتضح من نتائج الجدول(٦) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الستة) بلغت قيما مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الستة عوامل قد وصلت إلى (60.127%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٤) بنود وتقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل **التوقعات الوالدية** . وتشبع على العامل الثانى (٥) بنود، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **التنظيم**. وتشبع على العامل الثالث (٥) بنود، وتقيس هذه البنود **المعايير الشخصية**، وتشبع على العامل الرابع (٤) بنود، وتقيس هذه البنود **الشكوك حول الأداء**، وتشبع على العامل الخامس (٣) بنود، وتقيس هذه البنود **النقد الوالدى**، وتشبع على العامل السادس (٣) بنود، وتقيس هذه البنود **الاهتمام الزائد بالأخطاء** وحذفت (١٧) بندًا، منها مالم يتشبع على أى بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل، ومنها ما كانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥)،. كما اعتمدت الباحثة على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هي ستة عوامل، ويعرض شكل (٤) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الستة.



شكل (٤) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس الكمالية الأكاديمية

ثانيًا: الصدق التمييزى :

تم التحقق من الصدق التمييزى لمقياس الكمالية الأكاديمية من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weight والتى توضح تشبعات كل بند على العوامل الستة لمقياس الكمالية الأكاديمية. وهذا ما يتضح في جدول (٧).

جدول (٧):قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس الكمالية الأكاديمية كمؤشر للصدق التمييزى(ن=٣٩٨)

رقم البند	الاهتمام الزائد بالأخطاء	النقد الوالدى	الشكوك حول الأداء	المعايير الشخصية	التنظيم	التوقعات الوالدية
١١	0.188	0.006	0.012	0.019	0.003	0.010
٦	0.167	0.006	0.011	0.017	0.003	0.009
١٢	0.185	0.006	0.012	0.019	0.003	0.010
٢٧	0.004	0.156	0.017	-0.004	-0.004	0.017
٢٦	0.008	0.283	0.031	-0.007	-0.007	0.031
٢٨	0.006	0.220	0.024	-0.005	-0.006	0.024
١٨	0.003	0.007	0.056	0.000	0.000	0.000
٢٤	0.011	0.023	0.202	0.000	0.001	0.000
٢٣	**0.009**	**0.019**	**0.163**	**0.000**	**0.001**	**0.000**
٢٥	**0.027**	**0.058**	**0.501**	**0.001**	**0.003**	**-0.001**
٤	**0.040**	**-0.011**	**0.001**	**0.203**	**0.036**	**-0.007**
٧	**0.033**	**-0.010**	**0.001**	**0.169**	**0.029**	**-0.006**
٨	**0.013**	**-0.004**	**0.000**	**0.065**	**0.011**	**-0.002**
٢	**0.017**	**-0.005**	**0.000**	**0.084**	**0.015**	**-0.003**
٥	**0.016**	**-0.004**	**0.000**	**0.078**	**0.014**	**-0.003**
٣٦	**0.003**	**-0.005**	**0.001**	**0.015**	**0.076**	**0.016**
٣٧	**0.003**	**-0.006**	**0.001**	**0.017**	**0.088**	**0.018**
٣٩	**0.008**	**-0.015**	**0.003**	**0.041**	**0.208**	**0.043**
٤٠	**0.006**	**-0.012**	**0.003**	**0.033**	**0.166**	**0.035**
٤١	**0.003**	**-0.005**	**0.001**	**0.014**	**0.073**	**0.015**
٣٤	**0.007**	**0.018**	**0.000**	**-0.002**	**0.012**	**0.140**
٣١	**0.010**	**0.027**	**0.000**	**-0.004**	**0.019**	**0.208**
٣٣	**0.009**	**0.024**	**0.000**	**-0.003**	**0.016**	**0.183**
٣٠	**0.013**	**0.034**	**-0.001**	**-0.005**	**0.024**	**0.268**

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا فى باقى العوامل؛ مما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

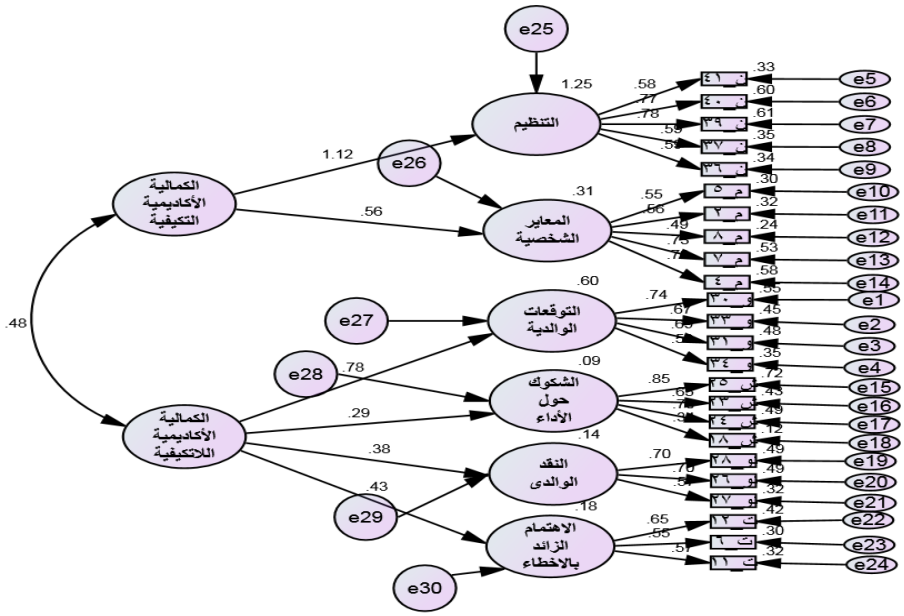
ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى(CFA) :

كما نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للستة عوامل الكامنة للكمالية الأكاديمية. ويعرض الجدول(٨) أدلة المطابقة للنموذج سداسى العامل لمقياس الكمالية الأكاديمية وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(٨): أدلة المطابقة للنموذج الهرمى لمقياس الكمالية الأكاديمية (ن=٣٩٨)

المؤشر	χ^2/df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	١.٧٥	٠.٩٣١	٠.٩١٢	٠.٩١٢	٠.٦٥١	٠.٨٥٩	٠.٦٠٧	٠.٠٥٠
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

يتضح من جدول(٨) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه وبناءً عليه يتطابق النموذج سداسى العامل لمقياس الكمالية الأكاديمية لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٥)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(٥) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى الهرمى لمقياس الكمالية الأكاديمية

ثبات المقياس: اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده على حدة، على استخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات، كما اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـــــماكدونلد McDonald'sω، وثبات Gutmann'sλ6. ويبين الجدول(٩) قيم ثبات ألفا وثبات وثبات البنية CR لمقياس الكمالية الأكاديمية.

جدول (٩): قيم معاملات ثبات McDonald'sω، وثبات Gutmann's وثبات البنية Cronbach's لكل مكون من مكونات مقياس الكمالية الأكاديمية(ن=٣٩٨)

المكونات	معامل الثبات McDonald's	Cronbach's	Gutmann's 6	ثبات CR البنية
التوقعات الوالدية	0.664	0.684	0.698	0.769
التنظيم	0.784	0.686	0.756	0.797
المعايير الشخصية	0.683	0.672	0.675	0.756
الشكوك حول الأداء	0.742	0.716	0.692	0.740
النقد الوالدى	0.685	0.655	0.654	0.697
الاهتمام الزائد بالأخطاء	0.681	0.670	0.672	0.685

يتضح من جدول (٩) أن قيم معامل McDonald's، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل تجاوزت جميعها هذه القيمة، كما يلاحظ أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا سواء للمقاييس الفرعية أو الدرجات الكلية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.70) بل تجاوزت جميعها هذه القيمة، وكذلك جميع قيم ثبات البنية؛ مما يشير إلى أن مقياس الكمالية الأكاديمية يتمتع بقدر مقبول من الثبات؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية؛ من(٢٤) بندًا موزعين على ستة أبعاد، وهى: التوقعات الوالدية(٤ بنود) وأرقامها(١٦، ١٧، ١٨، ١٩)، البعد الثانى: التنظيم (٥

بنود) وأرقامها (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤)، البعد الثالث : المعايير الشخصية(٥ بنود) وأرقامها(١، ٢، ٣، ٥، ٦)،البعد الرابع : الشكوك حول الأداء(٤ بنود) هى (٩، ١٠، ١١، ١٢)، البعد الخامس: النقد الوالدى (٣ بنود) هى(١٣، ١٤، ١٥)، والبعد السادس الاهتمام الزائد بالأخطاء (٣) بنود هى (٤، ٧، ٨).

٣- مقياس قيمة المهمة

تم الرجوع إلى المقاييس السابقة التي تناولت متغير قيمة المهمة في بنائه، مثل: (Dietrich et al., 2019; Kurnaz, 2018; Sanchez – Rosas et al., 2017)

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته المبدئية من(٢٠) بندًا، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس (٣) أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي البعد الأول: قيمة الأهمية (٦ بنود) من البند(١– ٦)، البعد الثانى: قيمة الفائدة (٨ بنود) من البند (٧–١٤)، البعد الثالث : قيمة التكلفة(٦ بنود) من البند(١٥–٢٠).

تصحيح المقياس: تكون المقياس في صورته المبدئية من (٢٠) بندًا وتعطي (٣) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (١٠٠) درجة، والدرجة الصغرى (٢٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى(EFA) لمقياس قيمة المهمة:

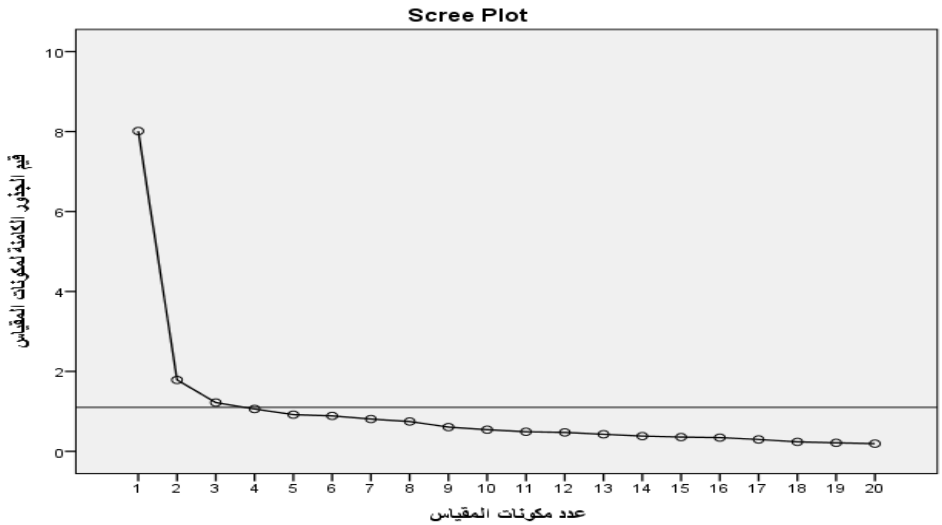
لاستكشاف البنية العاملية لمقياس قيمة المهمة وفقًا لاستجابات العينة، فقد استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية (0.50) ، واستخدم معيار" جتمان " لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، ووجد أن قيمة (KMO) تساوى (٠.٨٩٧) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لها (عن ٠.٥)،

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج(٣) عوامل، تضمنت(55.09%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (25.51%،16.21%، 13.37 %) ، ويعرض الجدول (١٠) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس قيمة المهمة .

جدول(١٠): نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس قيمة المهمة (ن=٣٩٨)

رقم البند	العامل		
	تشبعات العامل الأول (قيمة الأهمية)	تشبعات العامل الثانى (قيمة الفائدة)	تشبعات العامل الثالث (قيمة التكلفة)
٢	0.82		
٣	0.79		
٥	0.73		
١٥	0.72		
٤	0.72		
١٩	0.67		
٢٠	0.62		
١٦	0.53		
١	0.51		
١٣		0.79	
١٢		0.78	
١٠		0.71	
٩		0.68	
١٤		0.47	
١١		0.42	
١٨			0.69
٧			0.60
١٧			0.58
٦			0.51
٨			0.48
الجذر الكامن	5.103	3.242	2.674
نسبة التباين	%25.515	%16.208	%13.371
التباين الكلى	%25.515	%41.724	%55.095

ويتضح من نتائج الجدول(١٠) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الثلاثة) بلغت قيمًا مرضية من التشبع، ووصلت لقيمة المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الستة عوامل قد وصلت إلى (55.095%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٩) بنود، وتقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل **(قيمة الأهمية)**. وتشبع على العامل الثانى (٦) بنود، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(قيمة الفائدة)**. وتشبع على العامل الثالث (٥) بنود، وتقيس هذه البنود **(قيمة التكلفة)**، كما اعتمدت الباحثة على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار ثلاثة عوامل، ويعرض شكل (٦) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الثلاثة.



شكل (٦) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس قيمة المهمة

ثانيًا: الصدق التمييزى :

تم التحقق من الصدق التمييزى لمقياس قيمة الأهمية، من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weight والتى توضح تشبعات كل بند على العوامل الثلاثة لمقياس قيمة الأهمية. وهذا ما يتضح في جدول (١١).

جدول (١١):قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس قيمة الأهمية كمؤشر للصدق التمييزى(ن=٣٩٨)

رقم البند	قيمة الأهمية	قيمة الفائدة	قيمة التكلفة
٣	0.117	0.017	0.03
٢	0.108	0.016	0.028
٥	0.107	0.015	0.027
١٥	0.075	0.011	0.019
٤	0.093	0.013	0.024
١٩	0.077	0.011	0.02
٢٠	0.088	0.013	0.023
١٦	0.075	0.011	0.019
١	0.067	0.01	0.017
١٢	0.009	0.113	0.022
١٣	0.013	0.158	0.03
١١	0.007	0.088	0.017
١٤	0.008	0.093	0.018
٩	0.016	0.192	0.037
١٠	0.011	0.13	0.025
١٨	0.018	0.023	0.115
٨	0.02	0.026	0.131
٧	0.027	0.035	0.173
١٧	0.007	0.009	0.045
٦	0.005	0.006	0.032

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا فى باقى العوامل؛ مما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

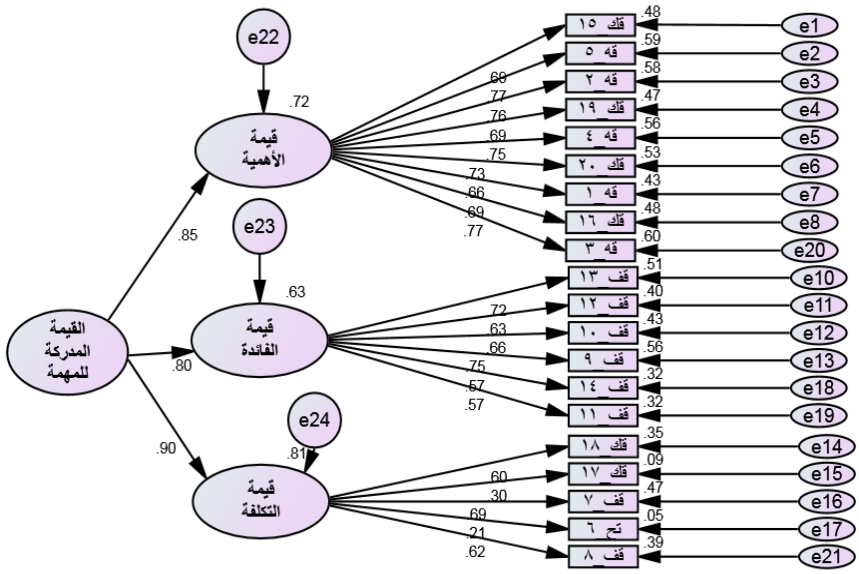
ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى(CFA) :

كما نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جـودة تمثيـل المفـردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للثلاثة عوامل الكامنة لقيمة المهمة. ويعرض الجدول(١٢) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقيـاس قيمـة المهمة وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(١٢): أدلة المطابقة للنموذج الهرمى لمقياس قيمة المهمة(ن=٣٩٨)

المؤشر	χ^2/df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	٢.٧٥	٠.٩٠٨	٠.٩٨١	٠.٩٠٩	٠.٧١٠	٠.٨٧٩	٠.٦٨٠	٠.٠٥٠
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

يتضح من جدول(١٢) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمـة؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه، وبناءً عليه يتطابق النمـوذج ثلاثى العامل لمقياس قيمة المهمة لبيانات العينة. ويظهـر الشـكل(٧)النمـوذج البنـائي للمقياس.



شكل(٧) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى الهرمى لمقياس قيمة المهمة

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده على حدة، على استخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات، كما اعتمدت على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـــــماكدونلد McDonald'sω، وثبات Gutmann'sλ6. ويبين الجدول(١٣) قيم ثبات ألفا وثبات وثبات البنية CR لمقياس قيمة المهمة.

جدول (١٣): قيم معاملات ثبات McDonald'sω، وثبات Gutmann's وثبات البنية Cronbach'sلكل مكون من مكونات مقياس قيمة المهمة(ن=٣٩٨)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	Gutmann's λ6	CRثبات البنية
قيمة الأهمية	0.664	0.684	0.698	0.769
قيمة الفائدة	0.784	0.686	0.756	0.797
قيمة التكلفة	0.683	0.672	0.675	0.756
المقياس ككل	0.681	0.670	0.672	0.685

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معامل McDonald's، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس، وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل تجاوزت جميعها هذه القيمة، كما يلاحظ أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا سواء للمقاييس الفرعية أو الدرجات الكلية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.70) بل تجاوزت جميعها هذه القيمة، وكذلك جميع قيم ثبات البنية؛ مما يشير إلى أن مقياس قيمة المهمة يتمتع بقدر مقبول من الثبات؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من(٢٠) بندًا موزعين على ثلاثة أبعاد وهى: قيمة الأهمية(٩ بنود) وأرقامها(١، ٢، ٣، ٤، ٥،١٥، ١٦، ١٩، ٢٠)، **البعد الثانى:** قيمة الفائدة (٦ بنود) وأرقامها (٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤)، **البعد الثالث** : قيمة التكلفـــة (٥ بنود) وأرقامها(١٧، ١٨، ٦، ٧، ٨).

٤- مقياس التحكم الأكاديمى المدرك :

تم الرجوع إلى مقياس التحكم المدرك Marsh, (1990)، نظرا لأنه لم توجد دراسات سابقة تعاملت مع التحكم الأكاديمى المدرك على أنه بنية متعددة الأبعاد؛ لذا افترضت الباحثة أن تكون المفردات كلها تقيس بناءً سيكولوجيًا واحدًا؛ وبناء عليه قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلى من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس ويوضح ذلك جدول(١٤)

جدول (١٤) : قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس التحكم الأكاديمى المدرك، والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٣٩٨)

م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط
١	0.650**	٥	0.509**	٩	0.441**
٢	0.595**	٦	0.526**	١٠	0.289**
٣	0.416**	٧	0.622**	١١	0.526**
٤	0.525**	٨	0.623**		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٤) أن جميع الارتباطات دالة، ويدل ذلك على تجانس بنود المقياس ككل، وعلى صدق هذه والقوة التمييزية للبنود.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس اعتمدت الباحثة على معامل ألفا للتجانس الداخلي للمقياس كدرجة كلية أو في حالة حذف كل مفردة من مفرداته، وقد وجد أن قيمة معامل ألفا للمقياس ككل مساوية (0.730) . ويعرض الجدول(١٥) قيم معاملات ثبات ألفا في حالة حذف كل مفردة من مفردات المقياس، وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(١٥) قيم معاملات ثبات ألفا في حالة حذف كل مفردة من مفردات مقياس التحكم الأكاديمى المدرك وفقًا لاستجابات عينة الدراسة(ن=٣٩٨)

رقم المفردة	ألفا فى حالة الحذف	رقم المفردة	ألفا فى حالة الحذف	رقم المفردة	ألفا فى حالة الحذف
1	0.689	5	0.713	9	0.723
2	0.698	6	0.709	10	0.749
3	0.726	7	0.694	11	0.711
4	0.710	8	0.694		
الفا الكلية	0.730				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٥) تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت قيمة ثبات ألفا الكلية للمقياس قيمًا (0.730) وتظهر مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل، أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخليًا وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل.

رابعًا: الأساليب الإحصائية للبيانات:

استخدمت الباحثة عددًا من أساليب التحليل الإحصائي استعانة بحزمة SPSS(21) AMOS(21), وهي: معاملات تشخيص اعتدالية البيانات، وتقدير معاملات الارتباط البينية في مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وكذلك تقدير معاملات ثبات البنية العاملية Composite Reliability (CR) وتحليل المسار للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تهدف الدراسة استكشاف بنية العلاقات السببية بين انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية والكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية وقيمة المهمة(قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة عدة خطوات، وهى: الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة، ثم التحقق من مصفوفة الارتباط ، ثم تنفيذ إجراءات تحليل المسار للتحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة، ثم اختبار النموذج، ثم مناقشة النتائج وتفسيرها.

الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة:

قبل الشروع في تحليل البيانات قدرت الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل متغير،هذا بالإضافة إلى إعداد مصفوفة بالارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة. ويظهر الجدول(١٦) الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة.

جدول (١٦): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة (ن =٢٧٥)

متغيرات الدراسة / البيان الإحصائي	الملل	الغضب	الخجل	اليأس	الاستمتاع	الفخر	قيمة الأهمية	قيمة الفائدة	قيمة التكلفة	التحكم الأكاديمى المدرك	الكمالية الأكاديمية التكيفية	الكمالية الأكاديمية التكيفية
المتوسط	15.42	11.97	25.72	7.06	13.00	20.53	36.87	21.65	19.38	37.20	36.60	44.97
الوسيط	15.00	12.00	25.00	7.00	13.00	20.00	40.00	22.00	20.00	37.00	37.00	45.00
الانحراف المعياري	5.10	3.69	7.60	2.79	3.78	6.20	7.55	5.06	3.52	6.26	7.42	8.79
معامل الالتواء	0.40	0.07	0.00	0.34	-0.29	-0.31	-1.01	-0.39	-0.72	-0.38	-0.28	-0.21
معامل التفرطح	-0.13	-0.77	-0.77	−0.67	-0.60	-0.64	0.17	-0.29	0.54	1.16	-0.54	-0.08

يتضح من جدول (١٦) اعتدالية توزيع درجات المتغيرات؛ حيث إن معامل الالتــواء والتفرطح محصور بين (±١) ، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، كما تــم التحقق من مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراســة لــدى عينــة الدراســة، ويوضح جدول(١٧) مصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات الدراسة.

جدول (١٧): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة وأبعادها ن =(٢٧٥)

متغيرات الدراسة	الملل	الغضب	الخجل	اليأس	الاستمتاع	الفخر	قيمة الأهمية	قيمة الفائدة	قيمة التكلفة	التحكم الأكاديمى المدرك	الكمالية الأكاديمية التكيفية	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية
الملل	1	0.558**	0.285**	0.380**	-0.303**	-0.244**	-0.199**	-0.208**	-0.20	-0.133*	-0.256**	0.210**
الغضب		1	0.251**	0.292**	-0.169**	-0.081	0.042	-0.206**	0.020	-0.181**	-0.004	0.285**
الخجل			1		-0.359**	-0.137*	0.039	-0.078	0.151*	-0.042	-0.094	0.276**
اليأس				1	-0.150*	-0.195**	0.263**	0.378**	0.254**	0.352**	0.276**	0.027
الاستمتاع					1	0.513**	0.337**	0.435**	0.279**	0.392**	0.319**	0.30
الفخر						1	0.263**	0.378**	0.254**	0.352**	0.276**	0.027
قيمة الأهمية							1	0.533**	0.623**	0.342**	0.534**	0.197**
قيمة الفائدة								1	0.578**	0.404**	0.353**	0.107
قيمة التكلفة									1	0.336**	0.274**	0.230**
التحكم الأكاديمى المدرك										1	0.334**	0.100
الكمالية الأكاديمية التكيفية											1	0.150*
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية												1

تشير نتائج المصفوفة الارتباطية البينية لمتغيرات الدراسة من جدول (١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين كل من انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية والكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية وقيمة المهمة (قيمة الفائدة وقيمة الأهمية وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك لدى عينة الدراسة.

اختبار الفروض:

تنص الفروض المرتبطة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة:

١- تؤثر قيمة المهمة (قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى انفعالات الإنجاز الإيجابية لدى عينة الدراسة.

٢- يؤثر التحكم الأكاديمى المدرك تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى انفعالات الإنجاز الإيجابية لدى عينة الدراسة .

٣- تؤثر الكمالية الأكاديمية التكيفية تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى انفعالات الإنجاز الإيجابية لدى عينة الدراسة.

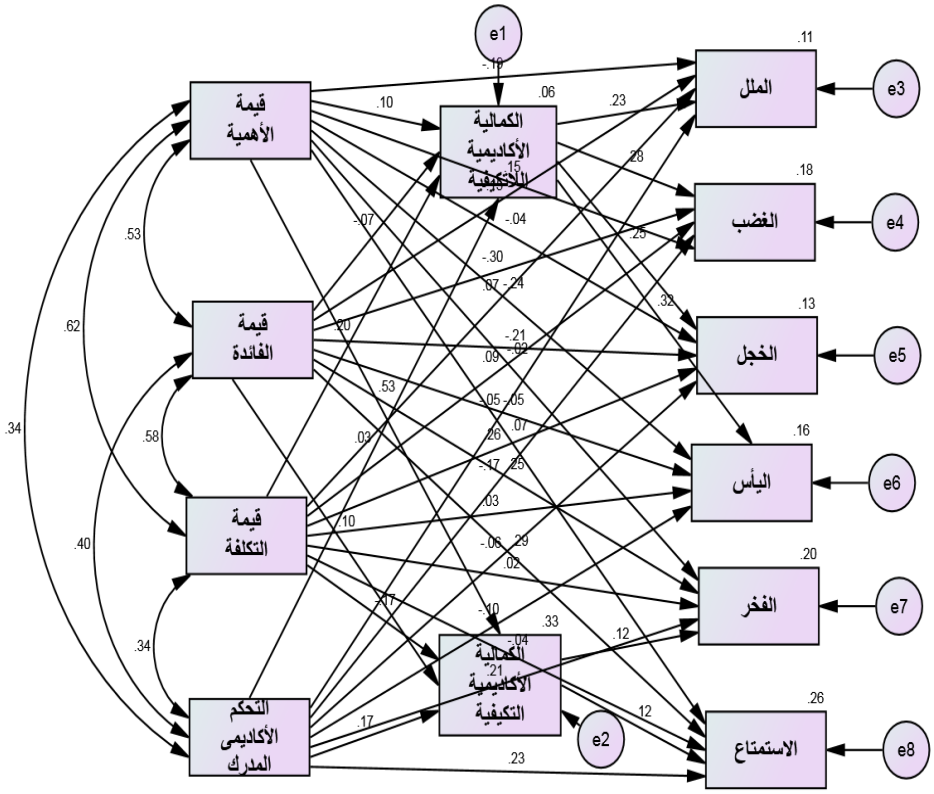
٤- تؤثر الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في انفعالات الإنجاز السلبية لدى عينة الدراسة.

٥- تؤثر كل من قيمة المهمة(قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك تأثيرًا مباشرًا دالًا فى الكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

٦- تؤثر كل من قيمة المهمة(قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك تأثيرا غير مباشر فى انفعالات الإنجاز عبر الكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من هذه الفروض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Amos (Amos Statistical Software Package 21) لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض، كأسلوب إحصائى يوضح احتمالات العلاقات السببية بين المتغيرات، وحاولت الباحثة في هذه الخطوة اختبار نموذج المسار المفترض المتكامل(شكل١) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير نموذج المسار المفترض بواسطة تقدير الأرجحية القصوى، بهدف التحقق من صحة الفروض؛ تلك الفروض التي تتعلق بمؤشرات ملاءمة النموذج والتأثيرات المباشرة

وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة. ويظهر الشكل(٨) تمثيلًا تخطيطيًا للنموذج المفترض الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامتر الدالة وغير الدالة إحصائيًا.



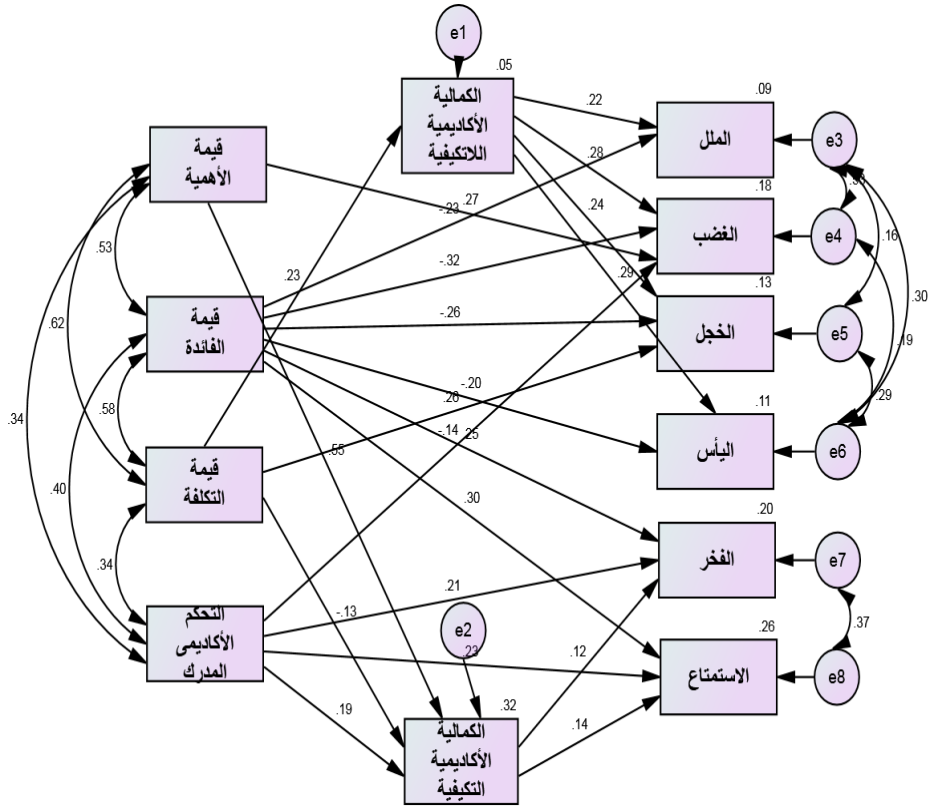
شكل(٨) : النموذج المفترض الأساسى للدراسة المشتمل على التقديرات المعيارية والمسارات غير الدالة إحصائيًا لدى عينة الدراسة

وتم حساب مؤشرات جودة المطابقة والملاءمة الإحصائية للنموذج للعلاقات السببية بين المتغيرات والبيانات الفعلية لعينة الدراسة، وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة، وبعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وفي هذه الحالات كلها كانت قيم الاحتمال أكبر من قيمة ألفا (0.05)أصبحت كل المسارات المتبقية دالة إحصائيًا، وبناء على حذف هذه المسارات غير الدالة كان النموذج الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٩) مطابقًا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقًا لأدلة المطابقة، ويوضح جدول (١٨) مؤشرات وجودة المطابقة للنموذج النهائي بعد التعديلات.

جدول (١٨): مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات الدراسة والنموذج النهائى للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

النموذج	X^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
المدى المثالى للمؤشر	(٠ – ٥) (غير دالة)	(١- ٠)	(١ -٠)	(١ - ٠)	(١ - ٠)	(١ - ٠)	(١ - ٠)	(١ – ٠.٠٨)
النموذج (النهائى)	٢.٣٥(غير دالة)	٠.٩٥٨	٠.٩٠٢	٠.٩٢٣	٠.٩٥٢	٠.٩٥٤	٠.٩٠٥	٠.٠٦

يتضح من جدول(١٨) وذلك من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة الإحصائية للنماذج وبيانات عينة الدراسة الحالية، حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائى إلى أنها تقع في المدى المثالي لها، من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٢.٣٥) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات الدراسة أو البيانات الواقعية، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI) ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل(AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري(NFI) ، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) ، مؤشر المطابقة التزايدى(IFI) ، مؤشر توكر لويس(TLI) وجميعها اقتربت من الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) ، وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي) RMSEA)وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فإذا ساوت قيمته(٠.٠٦) فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تمامًا البيانات، وإذا كانت محصورة بين(٠.٠٥ ،٠.٠٨) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة ، أما إذا زادت قيمت عن(٠.٠٨) فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته في البحث الحالى (٠.٠٦) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة.



شكل (٩) النموذج المفترض النهائى للدراسة المشتمل على التقديرات المعيارية والمسارات الدالة إحصائيًا

تحليل نتائج الدور الوسطى للتحقق من صحة الفرض السادس للدراسة الخاصة بالتأثيرات غير المباشرة لكل من قيمة الأهمية والتحكم الأكاديمى المدرك عبر الكمالية الأكاديمية.

وينص الفرض السادس على:" تؤثر كل من قيمة المهمة(قيمة الأهمية وقيمة الفائدة وقيمة التكلفة) والتحكم الأكاديمى المدرك تأثيرًا غير مباشر فى انفعالات الإنجاز عبر الكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

واستخدمت الباحثة منهجية Bootstrapping Test لتعيين دلالة التأثيرات غير المباشرة (تحليل الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية)اعتمادًا على فترات الثقة (95% CI) بحديها الأدنى والأعلى، وتشير هذه المنهجية إلى عملية ذاتية التشغيل تستمر دون تدخل

خارجى، وهى تقنية مستخدمة على نطاق واسع لتقييم دلالة التأثيرات غير المباشرة من خلال إنشاء عينة بحجم جديد من العينة الأصلية وتقدير الأثر غير المباشر، وهى منهجية تتفوق على المداخل الأخرى لكل من سوبل وجودمان وآروبيان . ;Hays,2015,15) Montoya and Hayes,2016,21) ويوضح جدول (١٩) التأثيرات المباشرة direct effect وغير المباشرة indirect effect والكلية total effect لمتغيرات الدراسة للنموذج المسارى النهائى، واستخدام منهجية "إعادة المعاينة Bootstrapping" لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة لدى عينة الدراسة.

جدول (١٩): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالتها في النموذج المسارى السببي النهائي لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة

المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة	
									دنيا	عليا
التحكم الأكاديمى المدرك	◄••••••	الكمالية الأكاديمية التكيفية	٠.١٩١	٠.٠٦٤	٣.٥٤٧		٠.١٩١			
التحكم الأكاديمى المدرك	◄••••••	الاستمتاع	٠.٢٢٧	٠.٠٣٥	٣.٨٧٠	٠.٠٢٧	٠.٢٥٤	٠.٠١	٠.٠٠٥	٠.٠٣٧
التحكم الأكاديمى المدرك	◄••••••	الفخر	٠.٢١٢	٠.٠٦٠	٣.٤٦٩	٠.٠٢٢	٠.٢٣٤	٠.٠٥	٠.٠٠٤	٠.٠٥٧
التحكم الأكاديمى المدرك	◄••••••	الغضب	–٠.١٣٧	٠.٠٣٠	–٢.٦٨٩		–٠.١٣٧			
قيمة التكلفة	◄•••••••	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	٠.٢٣٠	٠.١٤٧	٣.٩١١		٠.٢٣٠			
قيمة التكلفة	◄•••••••	الكمالية الأكاديمية التكيفية	–٠.١٣٤	٠.١٣٦	–٢٢.٠٧٧		–٠.١٣٤			

المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة	
									دنيا	عليا
قيمة التكلفة	◄	الخجل	٠.٢٦٤	٠.١٤٥	٣.٩٥٩	٠.٠٥٥	٠.٣٢٠	٠.٠٠٣	٠.٠٥١	٠.٢١٧
قيمة التكلفة	◄	الملل				٠.٠٥٠	٠.٠٥٠	٠.٠٠٢	٠.٠٣٤	٠.١٣٧
قيمة التكلفة	◄	الاستمتاع				– ٠.٠١٩	– ٠.٠١٩	٠.٠٠٥	– ٠.٠٥٦	– ٠.٠٠٢
قيمة التكلفة	◄	الفخر				– ٠.٠١٦	– ٠.٠١٦	٠.٠٠٥	– ٠.٠٩٠	– ٠.٠٠٢
قيمة التكلفة	◄	اليأس				٠.٠٦٦	٠.٠٦٦	٠.٠٠٢	٠.٠٢٦	٠.٢١٧
قيمة التكلفة	◄	الغضب				٠.٠٦٤	٠.٠٦٤	٠.٠٠٣	٠.٠٣٥	٠.١١٤
قيمة الفائدة	◄	الملل	– ٠.٢٣٤	٠.٠٥٨	–٤.٠١٣		– ٠.٢٣٤			
قيمة الفائدة	◄	الاستمتاع	٠.٢٩٥	٠.٠٤٣	٥.٠٠٩٨		٠.٢٩٥			
قيمة الفائدة	◄	الفخر	٠.٢٥٢	٠.٠٧٤	٤.١٩٤		٠.٢٥٢			
قيمة الفائدة	◄	اليأس	– ٠.١٩٨	٠.٠٣٢	–٣.٤٣٠		– ٠.١٩٨			

المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة	
									دنيا	عليا
قيمة الفائدة	◄	الخجل	-٠.٢٥٦	٠.١٠٣	-٣.٧٦٢		-٠.٢٥٦			
قيمة الفائدة	◄	الغضب	-٠.٣٢٥	٠.٠٤٧	-٥.٠٧٤		-٠.٣٢٥			
قيمة الأهمية	◄	الكمالية الأكاديمية التكيفية	٠.٥٥٢	٠.٠٦٤	٨.٥٤٥		٠.٥٥٢			
قيمة الأهمية	◄	الغضب	-٠.٢٧٤	٠.٠٢٧	٤.٩٤١		٠.٢٧٤			
قيمة الأهمية	◄	الاستمتاع				٠.٠٧٧	٠.٠٧٧	٠.٠١	٠.٠١١	٠.٠٧٣
قيمة الأهمية	◄	الفخر				٠.٠٦٥	٠.٠٦٥	٠.٠٥	٠.٠٠٤	٠.١٠٣
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	◄	الملل	٠.٢١٦	٠.٠٣٣	٣.٧١١		٠.٢١٦			
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	◄	اليأس	٠.٢٨٧	٠.٠١٨	٤.٩٨٠		٠.٢٨٧			

المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة	
									دنيا	عليا
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	◄••••••••	الخجل	٠.٢٤١	٠.٠٥٠	٤.١٦٨		٠.٢٤١			
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	◄••••••••	الغضب	٠.٢٧٧	٠.٠٢٣	٥.٠١٢		٠.٢٧٧			
الكمالية الأكاديمية التكيفية	◄••••••••	الاستمتاع	٠.١٣٩	٠.٠٢٩	٢.٤٧٩		٠.١٣٩			
الكمالية الأكاديمية التكيفية	◄••••••••	الفخر	٠.١١٧	٠.٠٤٩	٢.٠٠٤		٠.١١٧			

ويتضح من جدول (١٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة وهى كالتالى:

أولا : تحليل التأثيرات المباشرة :

١- تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك فى الكمالية الأكاديمية التكيفية؛ حيث كان معامل المسار =(٠.١٩١) وقيمة ت تساوى(٣.٥٤٧) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التحكم الأكاديمى زادت الكمالية الأكاديمية التكيفية لدى عينة الدراسة.

٢- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك فى الاستمتاع الأكاديمى كانفعال إيجابى؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٢٢٧) وقيمة ت تساوى (٣.٨٧٠) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التحكم الأكاديمى المدرك زاد الاستمتاع الأكاديمى.

٣- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك فى الفخر الأكاديمى كانفعال إيجابى؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٢١٢) وقيمة ت تساوى (٣.٤٦٩) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التحكم الأكاديمى المدرك زاد الفخر الأكاديمى.

٤- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك فى الغضب الأكاديمى كانفعال سالب؛ حيث كان معامل المسار = (-٠.١٣٧) وقيمة ت تساوى (-٢.٦٨٩) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التحكم الأكاديمى المدرك قل الغضب الأكاديمى.

٥- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة كبعد من قيمة المهمة فى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٢٣٠) وقيمة ت تساوى (٣.٩١١) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة التكلفة زادت الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية.

٦- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة كبعد من قيمة المهمة فى الكمالية الأكاديمية التكيفية حيث كان معامل المسار = (-٠.١٣٤) وقيمة ت تساوى (-٢٢.٠٧٧) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة التكلفة قلت الكمالية الأكاديمية التكيفية.

٧- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة كبعد من قيمة المهمة فى الخجل الأكاديمى كانفعال سالب؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٢٦٤) وقيمة ت تساوى (٣.٩٥٩) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة التكلفة زاد الخجل الأكاديمى.

٨- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة الفائدة كبعد من قيمة المهمة فى الملل الأكاديمى كانفعال سالب حيث كان معامل المسار = (-٠.٢٣٤) وقيمة ت تساوى (-٤.٠١٣) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الفائدة قل الملل الأكاديمى.

٩- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة الفائدة كبعد من قيمة المهمة فى الاستمتاع الأكاديمى كانفعال إيجابى؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٢٩٥) وقيمة ت تساوى (٥.٠٩٨) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الفائدة زاد الاستمتاع الأكاديمى.

١٠- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة الفائدة كبعد من قيمة المهمة فى الفخر الأكاديمى كانفعال إيجابى حيث كان معامل المسار = (٠.٢٥٢) وقيمة ت تساوى (٤.١٩٤) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الفائدة زاد الفخر الأكاديمى.

١١- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة الفائدة كبعد من قيمة المهمة فى اليأس الأكاديمى كانفعال سالب حيث كان معامل المسار = (-٠.١٩٨) وقيمة ت تساوى (-٣.٤٣٠) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الفائدة قل اليأس الأكاديمى.

١٢- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة الفائدة كبعد من قيمة المهمة فى الخجل الأكاديمى كانفعال سالب؛ حيث كان معامل المسار = (-٠.٢٥٦) وقيمة ت تساوى (-٣.٧٦٢) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الفائدة قل الخجل الأكاديمى.

١٣- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة الفائدة كبعد من قيمة المهمة فى الغضب الأكاديمى كانفعال سالب حيث كان معامل المسار = (-٠.٣٢٥) وقيمة ت تساوى (-٥.٠٧٤) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الفائدة قل الغضب الأكاديمى.

١٤- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة الأهمية كبعد من قيمة المهمة فى الكمالية الأكاديمية التكيفية حيث كان معامل المسار = (٠.٥٥٢) وقيمة ت تساوى (٨.٥٤٥) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الأهمية زادت الكمالية الأكاديمية التكيفية.

١٥- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة الأهمية كبعد من قيمة المهمة فى الغضب الأكاديمى كانفعال سالب حيث كان معامل المسار = (-٠.٢٧٤) وقيمة ت تساوى (-٤.٩٤١) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت قيمة الأهمية قل الغضب الأكاديمى.

١٦- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية فى الملل الأكاديمى كانفعال سالب؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٢١٦) وقيمة ت تساوى (٣.٧١١) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية زاد الملل الأكاديمى.

١٧- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية فى اليأس الأكاديمى كانفعال سالب؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٢٨٧) وقيمة ت تساوى (٤.٩٨٠) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية زاد اليأس الأكاديمى.

١٨- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية فى الخجل الأكاديمى كانفعال سالب حيث كان معامل المسار = (٠.٢٤١) وقيمة ت تساوى (٤.١٦٨) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية زاد الخجل الأكاديمى.

١٩- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية فى الغضب الأكاديمى كانفعال سالب حيث كان معامل المسار = (٠.٢٧٧) وقيمة ت تساوى (٥.٠١٢) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية زاد الغضب الأكاديمى.

٢٠- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية التكيفية فى الاستمتاع الأكاديمى كانفعال موجب حيث كان معامل المسار = (٠.١٣٩) وقيمة ت تساوى (٢.٤٧٩) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت الكمالية الأكاديمية التكيفية زاد الاستمتاع الأكاديمى.

٢١- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية التكيفية فى الفخر الأكاديمى كانفعال موجب؛ حيث كان معامل المسار = (٠.١١٧) وقيمة ت تساوى (٢.٠٠٤) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت الكمالية الأكاديمية التكيفية زاد الفخر الأكاديمى.

ثانيًا: تحليل التأثيرات غير المباشرة :

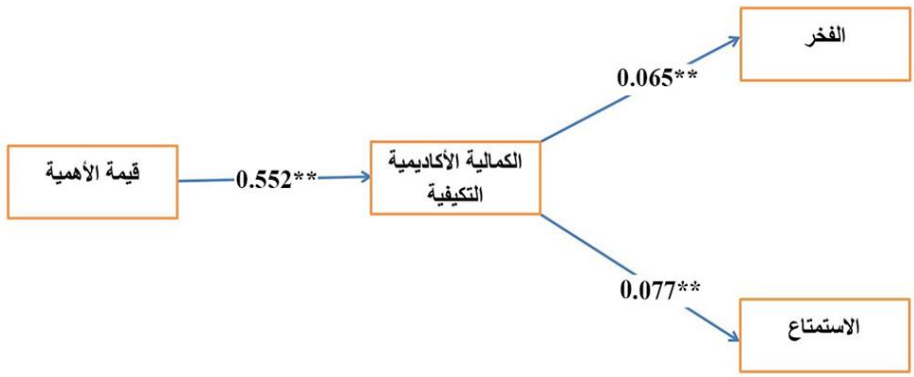
١- وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك فى الاستمتاع؛ حيث كان معامل المسار= (٠.٠٢٧) وهى دالة إحصائيًا، وذلك من خلال متغير وسيط وهو الكمالية الأكاديمية التكيفية، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التحكم الأكاديمى المدرك زادت الكمالية الأكاديمية التكيفية، ومن ثم زاد الاستمتاع الأكاديمى، حيث يظهر الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية فى العلاقة بين التحكم الأكاديمى المدرك والاستمتاع الأكاديمى.

٢- وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك فى الفخر حيث كان معامل المسار= (٠.٠٢٢) وهى دالة إحصائيًا، وذلك من خلال متغير وسيط وهو الكمالية الأكاديمية التكيفية، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التحكم الأكاديمى المدرك زادت الكمالية الأكاديمية التكيفية، ومن ثم زاد الفخر الأكاديمى، حيث يظهر الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية فى العلاقة بين التحكم الأكاديمى المدرك والفخر الأكاديمى.

٣- وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة فى الخجل حيث كان معامل المسار= (٠.٠٥٥) وهى دالة إحصائيًا، ووجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة فى الملل؛ حيث كان معامل المسار= (٠.٠٥٠)، ووجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة فى اليأس حيث كان معامل المسار= (٠.٠٦٦) ، ووجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة فى الغضب حيث كان معامل المسار= (٠.٠٦٤)، ووجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة فى الاستمتاع؛ حيث كان معامل المسار= (-٠.٠١٩)، ووجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لقيمة التكلفة فى الفخر؛ حيث كان معامل المسار= (-٠.٠١٦) وذلك عبر الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية.

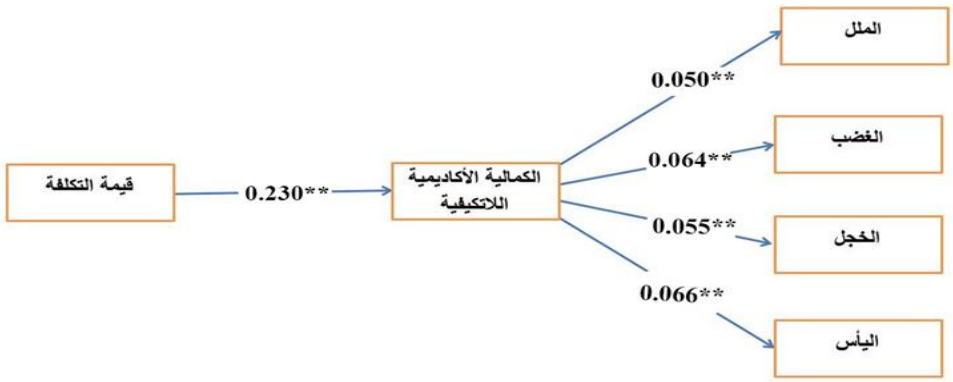
٤-وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة الأهمية فى الاستمتاع؛ حيث كان معامل المسار= (٠.٠٧٧) وهى دالة إحصائيًا، ووجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لقيمة الأهمية فى الفخر؛ حيث كان معامل المسار= (٠.٠٦٥) وذلك عبر الكمالية الأكاديمية.

وتشير هذه النتائج إلى أن جزءًا من التأثير أو التغير فى انفعالات الإنجاز يرجع إلى الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية فى العلاقة بين قيمة الأهمية للمادة وانفعالات الإنجاز الإيجابية. ويوضح شكل(١٠) نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية بين قيمة الأهمية للمهمة وانفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر والاستمتاع).



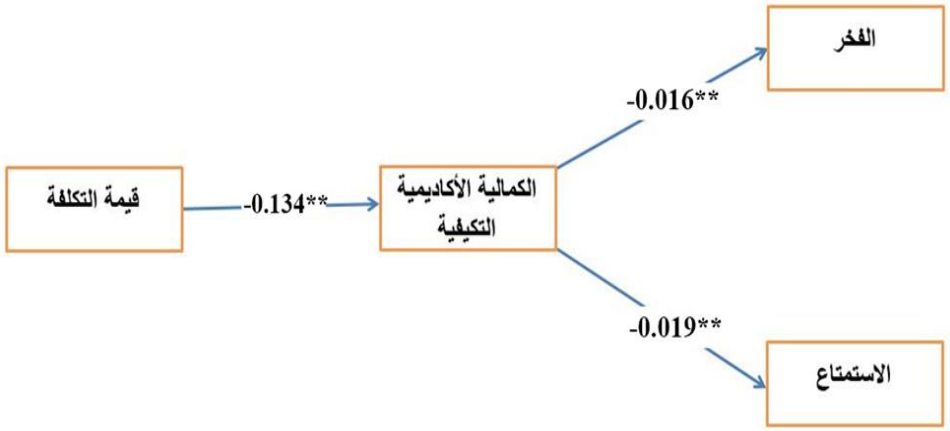
شكل (١٠) : نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية بين قيمة الأهمية وانفعالات الإنجاز الإيجابية

كما تشير النتائج إلى أن جزءًا من التأثير أو التغير فى انفعالات الإنجاز يرجع إلى الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية فى العلاقة بين قيمة التكلفة وانفعالات الإنجاز السلبية . ويوضح شكل(١١) نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية بين قيمة التكلفة للمهمة وانفعالات الإنجاز السلبية (الملل، والغضب، والقلق، واليأس).



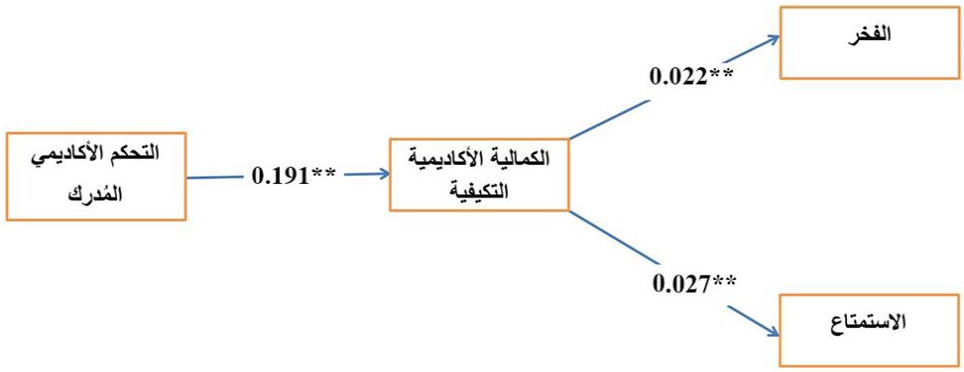
شكل (١١) : نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية بين قيمة التكلفة وانفعالات الإنجاز السلبية

كما تشير هذه النتائج إلى أن جزءًا من التأثير أو التغير فى انفعالات الإنجاز يرجع إلى الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية فى العلاقة السلبية بين قيمة التكلفة وانفعالات الإنجاز الإيجابية. ويوضح شكل(١٢) نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية بين قيمة التكلفة للمهمة وانفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر والاستمتاع).



شكل (١٢) : نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية بين قيمة التكلفة وانفعالات الإنجاز الإيجابية

كما تشير هذه النتائج إلى أن جزءًا من التأثير أو التغير فى انفعالات الإنجاز يرجع إلى الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية فى العلاقة بين التحكم الأكاديمى المدرك وانفعالات الإنجاز الإيجابية. ويوضح شكل(١٣) نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية بين التحكم الأكاديمى المدرك وانفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر والاستمتاع).



شكل (١٣) : نموذج الدور الوسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية بين التحكم الأكاديمى المدرك وانفعالات الإنجاز الإيجابية

مناقشة النتائج وتفسيرها :

أولًا- فيما يتعلق بقيمة المهمة وتأثيرها فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية فقد أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا لقيمة الفائدة وقيمة الأهمية كبعدين من قيمة الأهمية فى انفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر والاستمتاع) وتأثيرًا مباشرًا سالبًا لهما فى الانفعالات السلبية(الملل واليأس والخجل والغضب) ، ووجود تأثير مباشر موجب لقيمة التكلفة فى انفعالات الإنجاز السلبية (الخجل) .

فعندما يدرك الطالب أهمية وقيمة الأنشطة والمهام الأكاديمية التى يدرسها وينفذها، ويشعر بالقيمة الداخلية للمهمة والحكم على النشاط أنه ممتع وذو معنى، والإحساس بقيمة الإنجاز، عن طريق الحصول على درجات وتقديرات عالية تستثار لديه الانفعالات الإيجابية والشعور بمتعة التعلم والاستمتاع والأمل والفخر الأكاديمى، كما أن القيمة المدركة للمهمة من خلال تحقيق النجاح الأكاديمي أو القيمة الخارجية من خلال استفادة الطلاب المدركة من الممارسات الأكاديمية وتحقيق أهداف أخرى تولد لدى الطالب الإحساس بالسعادة والرضا من فعل المهام الأكاديمية، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Luo et al., 2016; Kurnnaz,2018)

بالإضافة إلى ذلك، فإنه عندما يدرك الطالب أن المادة والمواقف التعليمية تمده بفرصة تنمية الكفاءة وإتقان الخبرات، فإنه يستمتع بعملية التعلم، وكذلك عندما يشعر أن مهمة التعلم قيمة وماتعة ومهمة بالنسبة له، فإن ذلك يعطيه الإحساس بالفخر والأمل، وعلى العكس إذا لم يشعر الطالب بذلك تظهر لديه مشاعر الإحباط، والملل والغضب واليأس، كما أن إدراك الطالب قيمة المادة التي يدرسها، يعد حافزًا له؛ للإقبال على دراسة المادة والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية المرتبطة بها، بسبب درجة اهتمامهم بأي مادة، وكذلك المنفعة التي يمكن أن تعود عليهم من دراستهم، واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Ryan & Deci ,2016; Ryan & Moller ,2017).

كما أن قيمة المهمة هي التي تحفز الطلاب للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والاهتمام والفائدة من المقررات هى التي تشكل اهتمام الطلاب بالمواد التعليمية والمحتوى للمهام والمقررات الدراسية، وتولد مشاعر المتعة والرضا من قيامه بالمهام والمحاضرات، دون ملل، وشعوره بأن المحاضرات والمهام تستثيره وتضيف له خبرات وتجذب اهتمامه، والشعور بالإنجاز والتميز وإشباع حاجاتهم، ومشاعر الفرح التي يشعر بها الفرد عند حضوره المحاضرات؛ لأنها تشكل قيمة له ويستمتع بها، وتجعله يظهر مزيدًا من الجهد والمثابرة والصبر، ومشاعر المتعة التي يشعر بها الطلاب، من خلال قيامهم بدراسة المقررات تستحوذ على اهتماماتهم، وتجعلهم يندمجون فيها لفترات طويلة من دون إحباط وملل، وتثير دافعيتهم للمشاركة في دراستها، ويكونون أكثر دافعية ولديهم نظرة إيجابية لمستقبلهم ، فى حين أن قيمة التكلفة تؤثر فى الانفعالات السلبية؛ لأنها تستثير مشاعر اليأس والإحباط والملل، وخاصة إذا كانت المهمة صعبة وتتطلب جهدا كبيرًا لفهمها وإتقانها، وكذلك إذا كان الطالب يحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت لينجح فى دراسته ويحصل على درجات جيدة، واتفقـت هذه النتائج مع دراسات كل من:(Jones & Skaggs, 2016; Jones, 2018)

ثانيًا- فيما يتعلق بالتحكم الأكاديمى المدرك وتأثيرها فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية فقد أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا للتحكم الأكاديمى المدرك فى انفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر والاستمتاع) وتأثيرًا مباشرًا سالبًا فى الانفعالات السلبية(الغضب) .

فعندما يشعر الطالب باستقلاليته وتحكمه فى أهدافه التى يريد تحقيقها يستمتع بعملية التعلم، وعلى العكس إذا لم يشعر الطالب باستقلاليته وأن ليس لديه مساحة لاختيار طريقة التعلم وأن ليس لديه دور تظهر لديه مشاعر الإحباط، والملل واليأس والقلق والغضب، فإذا كان التحكم مرتفعًا مع التركيز على النجاح، يفترض ظهور انفعال البهجة والسعادة. وإذا كان التلميذ أكثر تحكمًا في نشاطه، ويتضمن النشاط قيمة إيجابية، يظهر انفعال

الاستمتاع بالتعلم، وإذا كان الطالب مهتمًا ببعض المقررات الدراسية، ولديه قدرة جيدة في دراستها واستذكارها، فإنه سوف يستمتع بدراستها، والشعور بالاستثارة عند مواجهة تكليفات ومهام صعبة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن نقص التحكم الأكاديمى يؤدى إلى زيادة الانفعالات السلبية، كما تؤدي زيادته إلى تحسين الانفعالات الإيجابية، وأن الطلاب مرتفعي التحكم لايشعرون بملل وقلق أكاديمى وتحصيلهم مرتفع. فالتحكم يرتبط إيجابيًا ببهجة التعلم والفخر، ويرتبط سلبيًا بشعور التلاميذ بالملل، فنقص التحكم المدرك في الأنشطة الأكاديمية ونقص قيمة تلك الأنشطة هما سبب الملل الذي يشعر به الطلاب، وعندما يكون لديهم الإحساس بالتحكم تجاه تحقيق النجاح، تثار لديهم انفعالات الفخر والأمل، وقدرتهم على تحقيق النجاح ، وعلى النقيض قد تنشأ لديهم مشاعر الملل من عدم شعورهم بقيمة أنشطة التعلم، أو عندما يكون هناك قدر قليل من أنشطة التعلم المثيرة للتحدي، فتثار المشاعر السلبية، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسات

(Luo et al., 2016; Pekrun, et al., 2010; Pekrun et al, ,2014)

كما أن التحكم الأكاديمى المدرك يجعل الأهداف أو الأنشطة مدفوعة بشكل مستقل ويكون مبادأة ذاتية من الطلاب، ويتم اختيار الأهداف بحرية نابعة من احتياجات داخلية، في حين أن الدافعية المتحكم منها تنبع من الخارج؛ كتجنب الذنب، والقلق، والخجل، فالاستقلالية والتحكم ترتبط إيجابيًا بالرضا وتقدير الذات والحيوية والتأثير الإيجابي، والاستمتاع، والاهتمام، وأن الاستقلالية تتنبأ بالتأثير الإيجابي، ومن ثم فإن التحكم المدرك تقود إلى تغييرات إيجابية في الاستمتاع بالتعلم، كما أنها تمثل طريقة لزيادة الاستمتاع بالتعلم والانفعالات الإيجابية. واتفق ذلك مع ما أشار إليه (Gillet et al. ,2013; Buff ,2014; Putwain, Schmitz, Wood, & Pekrun ,2021)

بالإضافة إلى أن التحكم المدرك يدعم مشاعر الطلاب بالاستقلالية، ويمدهم بالمعلومات والاختيارات المختلفة في أثناء عملية التعلم لحل المشكلات، وتقليل الضغوط

والمتطلبات، ويساعدهم على مواجهة احتياجاتهم النفسية من الاستقلالية، ويدعم المثابرة، كما أشارت دراسة Buff et al. (2011) ودراسة Reeve (2009) ودراسة Oriol – Granddo et al. (2017).

وفى السياق ذاته، تفترض نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الإنجاز التي وضعها بيكرن(Pekrun (1992, 2000 أن بيئة الطلاب والتي تشمل الوالدين، والمعلمين والأساتذة والأقران تؤثر على تقييمات التحكم والقيمة المرتبطة بالتحصيل والتي توضع في المقابل كسوابق للخبرات الانفعالية. وهناك العديد من العوامل البيئية تؤثر بصورة أساسية على انفعالات الإنجاز من خلال تأثيرها على تقييمات التحكم والقيمة وتشمل خصائص المهمة المراد إنجازها والمتطلبات المعرفية للمهمة والدعم الانفعالي والمعرفي الذي يقدمه المعلم والمناخ التعليمي والبيئة الصفية، ويؤدي نقص التحكم إلى زيادة الانفعالات السلبية، كما تؤدي زيادته إلى تحسين الانفعالات الإيجابية وارتفاع التحصيل ، كما أشار Martin & Marsh (2006) أن فاعلية الذات والتحكم والتخطيط تنبئ ببهجة التعلم. فعندما يواجه التلاميذ مواقف لا يمكنهم التحكم بها–ومع ذلك تكون لديهم توقعات للنجاح– تنتج تلك المواقف ردود فعل انفعالية سلبية نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي واتفق ذلك مع دراسة

Goetz, Nett, Martiny, Hall, Pekrun, Dettmers, & Trautwein, 2012; Stupnisky, Perry, Hall, & Guay, 2012; Forsblom, Peixoto, & Mata, Pekrun et al., 2010; (2021)

ثالثًا– فيما يتعلق بالكمالية الأكاديمية وتأثيرها فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية فقد أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية فى انفعالات الإنجاز السلبية(الملل واليأس والغضب والخجل) ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائي للكمالية الأكاديمية التكيفية فى انفعالات الإنجاز الإيجابية

(الاستمتاع والفخر) ، بالإضافة إلى وجود تأثير وسطى للكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية فى انفعالات الإنجاز.

وهذا يرجع إلى أن الطالب الكمالى اللاتكيفى يفرض على نفسه طموحات واستراتيجيات تتسم باللاواقعية ولا تتناغم مع الحقيقة؛ طلبًا للتفوق، حينئذ تبدأ رحلة معاناته، حيث يسرف في لوم الذات إلى حد الصرامة، ويعاني من القلق والخوف ويكون في ريبة وشك وشديد الحساسية للنقد، والإحباط، والقلق، والخوف الشديد من الفشل، والتسويف والمماطلة، والتردد، والإحجام عن القيام بأي مخاطرة؛ مما يؤدي إلى استثارة الانفعالات السلبية؛ كاليأس والغضب والملل. ويكون الكمالي اللاتكيفى غير قادر على مقابلة الأهداف العالية غير الواقعية والتي وضعها لنفسه، والعواقب تميل إلى أن تكون شديدة السلبية، وتؤثر على قيمة الذات لدى الفرد الكمالي، كما أن الكماليين يهيئون أنفسهم للفشل من خلال اعتقادهم بأنهم لن ينجحوا أبدا، بالإضافة إلى أنه قد ينتج عن الكمالية اللاتكيفية السلوك الانهزامي وعقاب الذات؛ حيث يميل الكماليون اللاتكيفيون إلى تهيئة أنفسهم للفشل. ويضعون أهدافًا مستحيلة، ويشعرون بالفشل التام عند عجزهم عن مقابلة معاييرهم غير المنطقية. بالإضافة إلى ذلك يميل الكماليون اللاتكيفيون إلى التركيز أساسًا على الخوف من الفشل المحتمل والتقويم السلبي من الآخرين. قد يسهم التركيز على العواقب السلبية المحتملة في حدوث عواقب سلبية فعلية. فـــالكمالي اللاتكيفي يغالي في نقد الذات ويشعر باستحالة قيامه بالأشياء بالجودة الكافية. علاوة على ذلك ترتبط الكمالية اللاتيكفية بمجموعة من المشكلات النفسية كالاكتئاب. فالكماليون غير الأسوياء يضعون معايير عالية جدًا مع عدم وجود أي قدر من المرونة لديهم لتقبل الأداء إذا انخفض عن تلك المعايير؛ لأن الدافع لديهم هو الخوف من الفشل؛ مما تؤدى الى استثارة الانفعالات السالبة.

وعلى النقيض من ذلك، ترتبط الكمالية الأكاديمية التكيفية بالضمير، ووضع أهداف عالية بصورة منطقية، والشعور بالرضا والفخر لإنجازات الفرد. وللكماليين التكيفيين

معايير عالية ولكنهم قادرون على الاسترخاء عندما يسمح للموقف بذلك، ويعرفون أن الأخطاء الصغيرة لا تساوي بالضرورة الفشل، كما أن الكماليين الأسوياء على معرفة بنقاط القوة لديهم، ويركزون على كيفية القيام بالأشياء بطريقة صحيحة، ودالة للتعزيز الإيجابي. وقد يكون أفضل وصف للكماليين التكيفيين أنهم أولئك الذين يقودهم مجهودهم إلى المكافأة والإنجاز، في المقابل قد ينتج عن الكمالية اللاتكيفية السلوك الانهزامي وعقاب الذات. حيث يميل الكماليون اللاتكيفيون إلى تهيئة أنفسهم للفشل، ويضعون أهدافاً مستحيلة ويشعرون بالفشل التام عند عجزهم عن مقابلة معاييرهم غير المنطقية. بالإضافة إلى ذلك يميل الكماليون اللاتكيفيون إلى التركيز أساسًا على الخوف من الفشل المحتمل والتقويم السلبي من الآخرين، وقد يسهم التركيز على العواقب السلبية المحتملة في حدوث عواقب سلبية فعلية، فـــالكمالي اللاتكيفي يغالي في نقد الذات ويشعر باستحالة قيامه بالأشياء بالجودة الكافية، علاوة على ذلك ترتبط الكمالية اللاتيكفية بمجموعة من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب، والميل للانتحار، واضطرابات القلق، واضطرابات الأكل.

والمستوى السوي للكمالية يكون مصحوبًا بالرضا، ويدفع الفرد نحو المكافآت الاجتماعية والسرور المصاحب للنجاح، بينما على العكس يضع الكماليون العصابيون مستويات عالية من الأداء لأنفسهم، ويناضلون لتحقيقها، ومن ثم تظهر الأخطاء التي تجعلهم مدفوعين في البداية للعمل؛ خوفاً من الفشل، وضرورة وصولهم إلى مستويات أفضل وعدم الرضا والدونية على الرغم من إنجازاتهم، أي الرغبة في الإنجاز لمستوى يتفق مع قدراتهم. وتنبثق الكمالية العصابية من وضع الفرد لنفسه مستويات غير واقعية ويحارب ويناضل من أجل الوصول لتلك المستويات ويضخم الفشل بالإضافة إلى الانتباه الاختياري للسلبيات والميل إلى اعتبار الفشل الجزئي فشل تام والنظر إلى أداء الفرد إما إلى النجاح التام أو الفشل التام.

فى حين أن الكمالية التكيفية تساعد فى إحساس الأفراد بالرضا عن أدائهم وكفاحهم بصورة إيجابية؛ أي أن الأداء والكفاح يكون مصحوبًا بالتأثير الإيجابي وتقدير الذات ، كما تساعد فى رفع مستوى الطموح والدافع للإنجاز والأداء المتميز والإتقان، والحاجة إلى الإنجاز، وتزود بالطاقة الدافعة التي تؤدي إلى الإنجاز المتميز والانتباه الدقيق والالتزام، والتى تعمل على استثارة الانفعالات الإيجابية؛ كالفخر والاستمتاع والأمل والبهجة، ووضع أهداف عالية بصورة منطقية، والقدرة على الشعور بالرضا والفخر لإنجازات الفرد. وللكماليين التكيفيين معايير عالية، ولكنهم قادرون على الاسترخاء عندما يسمح للموقف بذلك. ويعرفون أن الأخطاء الصغيرة لا تساوي بالضرورة الفشل، والمستوى السوي للكمالية يكون مصحوبًا بالرضا، ويدفع الفرد نحو المكافآت الاجتماعية والسرور المصاحب للنجاح. فالكماليون الأسوياء لديهم معايير مرتفعة، ولكنهم يحصدون شعورًا باللذة ناتجًا عن تحقيق الأهداف، ويتمتع هؤلاء الأفراد بالمرونة بحيث إذا لم يتمكنوا من تحقيق أهدافهم يظلون يشعرون بالرضا؛ لأن لديهم دافعًا أكبر، هو تحسين قدراتهم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسات (Flett, et al., 2016; Frost, et al., 1993) التى بينت أن تركيز الطلاب على الدقة، والترتيب، والتنظيم ووضع معايير شخصية عالية للإنجاز تساعد على القيام بالمهمة باستمتاع وترتبط بالمخرجات الإيجابية ، فى حين أن ميل الطلاب إلى النظر إلى الأخطاء على أنها مصدر فشل، يؤدي إلى فقدانهم الاحترام من الآخرين، والشكوك حول الأداء والاهتمام الزائد بالأخطاء ترتبط بالمخرجات السلبية وغير الصحية، كما أن الكمالية اللاتكيفية ترتبط بالانفعالات السالبة، لأنهم يميلون إلى استثمار الجهد بشكل يقود إلى القلق والتوتر لتحقيق أقصى كمال، وأن أي شيء أقل من الكمال يعد فشلًا، ولا يعترفون بأخطائهم، ويخبرون انفعالات سالبة لوجود فجوة بين المثالية والواقع، والميل إلى القضايا على أنها بيضاء أو سوداء، في

حين أن الكمالية التكيفية تعتبر الأخطاء وسيلة للتعلم، وتعطي إحساسًا بالفخر، والأمل والمتعة .

كما أن الكماليين اللاتكيفيين يفسرون سلوكياتهم بأنها أقل من المفروض تحقيقه وأداؤهم يدل على الفشل، وينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية، وأنهم غير قادرين على التعلم كما أن المتعلمين قد يشعرون بالإحباط؛ بسبب عدم قدرتهم على عدم تحقيق المعايير التي وضعها الآخرون لهم أو وضعوها لأنفسهم، والشعور بعدم الرضا، وعلى النقيض فإن الطلاب الذين لديهم كمالية تكيفية يضعون أهدافًا واقعية وتقبل الحدود الشخصية والموقفية، وهذا يمكنهم من الاندماج وجدانيًا في العمل والاستمتاع بنجاحهم. واتفقت هذه النتائج مع دراسات(Bieling et al. ,2003; Damian et al. ,2014)

ويمكن أن ترجع انفعالات الإنجاز لدى الطالب إلى وضع توقعات عالية وأهداف صعبة لنفسه من جهة، وسعيه إلى تلبية هذه التوقعات وهو مايظهر فى مفهوم الكمالية الأكاديمية، فالكمالية تشير إلى كونها سمة لعقد توقعات عالية للغاية من الذات أو الآخرين وتوقع هذه الأداء لإحراز الهدف، وينظر إليها كسلوك توافقى وربطها بالاكتئاب والقلق كانفعالات سالبة، كما أن سعى الطالب جاهدًا لتلبية المعايير الصعبة جدًا التى يفرضها على نفسه يدخله فى حالة من الضغط النفسى الذى يظهر فى الكمالية ولايشعر الفرد باستحقاق ذاته والرضا عنها، إلا من خلال مواصلة وتحقيق هذه المستويات العالية حيث يتبنى الأشخاص معايير عالية وأهدافًا صعبة التحقيق، والتى تؤدى إلى انخفاض الإنتاجية والشعور بالاضطرابات النفسية وسوء الصحة النفسية وانخفاض تقدير الذات، ومن ثم فإن السعي نحو الكمالية المبالغ فيها والإتقان من قبل الطلاب قد يصيبهم بالشعور بالإحباط والتوتر وعدم الاستمتاع ؛ نتيجة عدم الرضا عن أدائهم؛ مما يؤثر على شعورهم وإحساسهم بالرفاهية النفسية، أو أن تكون الكمالية دافعًا نحو بذل الجهد لتحقيق الإنجاز أو التمتع بالنجاح كسلوك توافقى؛ حيث تعكس نتائج إيجابية مثل بذل الجهد والإتقان.(Tamannaeifar&Abdolmaleki,2017;Karmakar&Ray,2014;Shafran et al.,2018)

لذا فالكماليون الأسوياء لديهم معايير مرتفعة، ولكنهم يحصدون شعورًا باللذة ناتجًا عن تحقيق الأهداف، ويتمتع هؤلاء الأفراد بالمرونة بحيث إذا لم يتمكنوا من تحقيق أهدافهم يظلون يشعرون بالرضا؛ لأن لديهم دافعًا أكبر وهو تحسين قدراتهم، على عكس الكماليين غير الأسوياء الذين يضعون معايير عالية جدًا، مع عدم وجود أي قدر من المرونة لديهم لتقبل الأداء إذا انخفض عن تلك المعايير؛ لأن الدافع لديهم هو الخوف من الفشل (Rice, Choi & Zhang , 2012).

وفى السياق ذاته، فإن الطالب يقيد نفسه بقوة تفوق إمكاناته؛ مما يجعله يوجه النقد الشديد لذاته، وتتولد لديه حساسية شديدة نحو الأخطاء وتضخيمها، مع عدم تخليه عن تلك المعايير رغم الضرر الذي يلحق به بسببها، بالإضافة إلى رغبة الفرد إلى الوصول لأعلى مستويات الإتقان فى أداء المهام المختلفة، ويظهر ذلك عن طريق القلق بشأن الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي، والشكوك حول الأداء، من خلال ردود الأفعال السلبية تجاه الأخطاء، وميل الفرد إلى إدراك الأخطاء على أنها مساوية للفشل ولوم النفس عليها، وبالتالي فقدان احترام الآخرين بسبب هذا الفشل، والتوقعات الوالدية، من خلال رغبة الطالب فى تحقيق متطلبات وتوقعات الآباء والأمهات المرتفعة، والنقد الوالدى وردود فعل الوالدين الناقدة تجاه تصرفات الأبناء، بالإضافة إلى الشكوك حول الأداء، وميل الفرد إلى عدم الرضا بما تم إنجازه والشك في قدرته على الأداء وفق ما يتطلبه ومطالبة الفرد لذاته بإنجاز أقصى ما يتطلبه الموقف، كل ذلك يؤدى إلى استثارة الانفعالات السالبة من الغضب واليأس والملل والإحباط.

ومن ثم نستطيع القول إن الكمالية السوية تُشعر الفرد بالسعادة الحقيقية من خلال القيام بجهود وأعمال صعبة، ويشعر بالرضا عن أدائه وفقًا لجودته ومستواه، ويقدر ذاته إيجابيًا، ويسعد بأدائه ومهاراته وتعجبه براعته، ويضع لنفسه مستويات تتناسب مع قدراته وإمكاناته، فى حين أن الكمالية العصابية هي التي يرى فيها الفرد أن عمله وجهوده ليست جيدة، بالرغم من جودة أدائه، ويرى أنه لابد أن يكون أفضل باستمرار، ويصاحب ذلك شعوره بعدم الرضا، ويضع لنفسه مستويات لا يستطيع الوصول إليها بقدراته وإمكاناته، كما أن لديه خوفا من الفشل، هذا وقد أشار كل من Flett, Coulter, Hewitt

Nepon (2011) & إلى أنه يصاحب الكمالية العصابية بعض الأفكار اللاعقلانية، فالكماليون العصابيون يعتقدون بأنهم لابد لهم من تحقيق الكمال في أي عمل يقومون به، وأن أي شيء لا يصل إلى درجة الكمال فهو شيء غير مقبول ولا قيمة له، مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لديهم، حيث يعتمد تقدير الذات لديهم على المكافأة الخارجية، بدلا من الداخلية. ويمكن القول إن الكمالية مفهوم معقد يعكس التفاعل بين العوامل السلوكية والدافعية والانفعالية والمعرفية للفرد، واختلفت النظرة في كون الكمالية سوية أو عصابية؛ فالكمالي السوي هو الفرد الذي ينظر إلى عمله ومجهوده بأنه جيد بقدره الحقيقي، ويشتق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلى زيادة تقدير ذاته من خلال أدائه، أي شعوره بالسعادة يتناسب مع أدائه، بينما الكمالي العصابي هو الفرد الذي ينظر إلى مجهوداته وأعماله على أنها غير جيدة بالقدر الكافي على الرغم من جودة هذا الأداء، كما أنه يضع لنفسه مستويات غير واقعية ويجاهد من أجل تحقيقها (Dunkley, Blankstein, & Berg, 2012; Limburg, Watson, Hagger & Egan, 2017).

ويشير Frost et al. (1990) إلى أن هناك مجموعة من المؤشرات التي توضح معاناة الفرد للكمالية العصابية والتى تقحم الطالب فى الانفعالات السالبة، وهى الانشغال المبالغ فيه بارتكاب الأخطاء ومعاقبة النفس عليها، ووضع معايير عالية من الأداء والإنجاز يحددها الفرد لنفسه وإدراكه للتوقعات السلبية للوالدين أو أحدهما ، وإدراكه نقد أحد الوالدين أو كليهما والشك في قدرته على الأداء وفق ما يراه الآخرون، وفقدان الثقة في مهاراته وكفاءاته على التعامل بإيجابية في حل المشكلات.

وكثيرًا ما نلتقى بأشخاص أو نتعامل معهم، فنرى فيهم الرغبة الشديدة في إنجاز وأداء أعمالهم وواجباتهم على خير وجه وأمثله؛ حيث يخافون أشد الخوف ويقلقون أكبر القلق إن خرج عملهم وبه ما ينتقصه من عيوب أو ما يؤخذ عليه من مآخذ ، أنهم يضعون لأنفسهم مستويات وأهداف ومعايير تكاد تكون مستحيلة، أو غير واقعية . أما أعمالهم فيعترف بها الآخرون، ويشهدون بجودتها لكنهم على الرغم من ذلك لا يستطيعون أن يشتقوا لأنفسهم السعادة ولا تقدير الذات؛ حينئذ تبدأ رحلة معاناة الفرد ؛ حيث يسرف في لوم الذات ويعاني من القلق والاكتئاب والخوف، ويكون في ريبة وشك،

وشديد الحساسية للنقد ، دائمًا لا يرضي عن أي نجاح يحققه، وينتابه الشعور بالفشل والذنب والتردد، وقد يتطور الأمر إلى حالات حادة كتعاطي الخمور والإدمان؛ مما قد يؤدي إلى الذهان، ومحاولة الانتحار، كأنهم لم يعلموا أن الكمال لله وحده، وأن الإنسان خلق ضعيفًا، وأن الخطأ سمة أساسية في ابن آدم ، وأن الإنسان ماعليه إلا السعي إلى الإتقان والرضا عما يؤديه الفرد من أعمال، والرضا عن الذات، وشعوره بتقدير الذات والسعاد في الحياة .والمستوى الثاني، بدلًا من الشعور بعدم الرضا عما يؤديه الفرد من أعمال مهما بلغت درجة إتقانه العمل، وعدم الرضا عن الذات، وكذلك ميله إلى انخفاض تقدير الذات، وعدم الشعور بالسعادة في الحياة، والاهتمام الزائد بالأخطاء، ومستوى الطموح العالي، والشك في الأداة لصالح مؤسسة أوجهة عمله ، وهذا كله على علاقة بسمة شخصية الفرد.

فالكماليون لا يقودون أنفسهم للوصول إلى الأفضل والأحسن ،بل يقاضون أنفسهم ويحاسبونها أشد الحساب، والكمالية العصابية ليست البحث عن التميز، ولكنها البحث عما لا يمكن إحرازه ، والتطلع إلى المستحيل،وتنبثق صعوبات التوافق لدى الكمالي العصابي من الميول والرغبة الكمالية المرتفعة، والتي يضع فيها الفرد مستويات عالية غير واقعية ولاتتناسب وقدراته، ومحاولة تحقيقها، وعندما يفشل يعمم هذا الفشل على ذاته كلها ويتشدد في تقييمه لذاته، ويتكون لديه ميل إلى الحكم على الأمور، إما بالنجاح الكامل أو الفشل التام وقد يؤدي هذا الفشل إلى عدم اتخاذ أي قرار مهم في الحياة ، ويعد الدور الذى تلعبه المعتقدات والأفكار اللاعقلانية والاتجاهات السلبية لدى ذوى الميول الكمالية العالية دورًا أساسيًا وجوهريا؛ حيث إن الكمالية العصابية تصاحبها عادة اتجاهات سلبية وأفكار لاعقلانية غير منطقية، وقد وجد أن اللا منطقية تتوسط العلاقة بين الكمالية السوية والكمالية العصابية، فرغبات الكمالي عادة تتحول إلى متطلبات مطلقة واجبة التحقيق، وتكون ممتزجة بالتنافسية المفرطة والكبت والاكتئاب، لذلك فالكمالية العصابية عادة ما يصاحبها الشعور باليأس وانخفاض تقدير الذات وضعف فعالية الذات والاكتئاب؛ نظرًا لارتباطها بالأفكار والمعتقدات وزملة من الأفكار والمشاعر السلبية والشعور بالفشل والذنب والتردد وانخفاض تقدير، والطالب الجامعي الذى يعانى منه يكون فى كدر

ملحوظ ، ويأس وضياع للوقت ، وفرط إحساس بالفشل، بينما هو في قمة النجاح؛ مما يؤثر كل ذلك على الأداء الدراسي للطالب بما يسبب التأخر في التعليم ، كما يؤدى إلى سوء الأنشطة الاجتماعية والعلاقات الأسرية وعلاقته بالآخرين، واتفق ذلك مع ما توصل إليه (Soliemanifar, Rezaei, Rasuli, & Rasuli, 2015; Owens, 2015)

لذلك لابد من عمل برامج تدخلية للطلاب لتنمية الكمالية الإيجابية حتى تصبح لديةِ رغبة في الاقترابِ من المحفزاتِ الداخليةِ؛ كالشعورِ بالتقدم، والرضى الذاتي، والسعى إلى تحقيق مستوياتٍ عاليةٍ من الإنجاز، ووضعِ أهداف واقعية وقابلةٍ للتحقيق، في الوقت الذي يسمحونَ لأنفُسِهم بوجودِ مجالٍ للخطأ أو النقص، فالسعى نحو الكمال قد يكون إيجابيًا، حيث يخلق طاقة تقود نحو التطوير والنجاح، والشعور بالسعادة والرضا والقدرة على التحمل والرضا عن الحياة وأساليب التكيف؛ بدلًا من لوم الذات واليأس، وخفض الكمالية السلبية لتجنبِ العواقبِ السلبية، وعدم وضعِ معايير عالية للغاية للإنجاز.

تضمينات تربوية:

١-عقد ندوات لتوعية المعلمين والعاملين بالمؤسسات التربوية وأساتذة الجامعة بدورهم في تحسين الانفعالات الإيجابية وخفض الانفعالات السلبية.

٢-عقد ندوات لتوعية الوالدين والاهتمام بتوجيه وإرشاد الآباء لأهمية تحسين الانفعالات الإيجابية من خلال المعاملات الوالدية.

٣-إشراك الطلبة في أنشطة وبرامج ثقافية واجتماعية ورياضية هادفة؛ لتحسين انفعالات الإنجاز الإيجابية.

٤-توعية أفراد الأسرة والقائمين على رعايتها باتباع الأساليب السوية مع أبنائهم؛ للخفض من الكمالية الاكاديمية اللاتكيفية وعدم النقد الوالدى المستمر ورفع التوقعات الوالدية.

٥-استخدام المعلمين والأساتذة لاستراتيجيات تدريس محفزة لانفعالاتهم الإيجابية كالشعور ببهجة التعلم.

٦-تكليف الأساتذة الطلاب بمهام بها تحدي للحد من انفعالاتهم السلبية؛ كالشعور بالملل والإحباط.

٧-تدريب طلاب الجامعة على استثمار انفعالات الإنجاز في مواقف الحياة العامة، وفي السياق الأكاديمي.

٨-توجيه أنظار المسئولين نحو جعل التعلم الأكثر متعة، وفائدة وأكثر قربًا من اهتمامات الطلبة؛ بحيث تتناسب مع اهتماماتهم في البيئة الصفية.

٩-جعل المناهج والمحتوى الدراسى يرفع من قيمة مهمة التعلم.

بحوث مقترحة:

١- برنامج تدريبي علاجي لخفض الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية.

٢- تأثير المناخ المدرسي والتفكك الأسري في انفعالات الإنجاز.

٣- العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك وتأثير الأقران وانفعالات الإنجاز.

٤- بناء برنامج إرشادي للوالدين والمعلمين لخفض انفعالات الإنجاز السلبية .

٥- عوامل الشخصية الكبرى وعلاقتها بالكمالية الأكاديمية التكيفية واللاتكيفية.

٦- الملل الأكاديمي وانفعالات الإنجاز وعلاقتها بالتنمر المدرسي والإلكتروني.

٧- نمذجة بنائية لدراسة العلاقات السببية بين المتغيرات الشخصية والمدرسية والأسرية المرتبطة بانفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية.

٨- دراسة الفروق في انفعالات الإنجاز بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وبطيء التعلم والموهوبين.

٩- دراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز ومهارات الدراسة لدى طلاب الجامعة.

١٠- أثر انفعالات الإنجاز الإيجابية في خفض التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

١١- انفعالات الإنجاز وعلاقتها بالرفاهية النفسية وجودة الحياة الأكاديمية.

١٢- تحليل مسار العلاقات السببية بين الدافعية الأكاديمية وانفعالات الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

١٣- برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأثره في خفض انفعالات الإنجاز السالبة.

١٤- الدور الوسطى لانفعالات الإنجاز فى العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والصمود الأكاديمى والاندماج الأكاديمى.

١٥- الانفعالات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعلوم واللغة.

قائمة المراجع :

أولًا : المراجع العربية

إبراهيم عبد الفتاح ابراهيم (٢٠٠٧).*النزعة التكيفية واللاتكيفية إلى الكمال وعلاقتها بتقدير الذات والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقليًا*. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنها.

شادية أحمد عبد الخالق .(٢٠٠٥). استخدام نظرية الاختيار وفنيات العلاج الواقعى فى خفض اضطرابات الكمالية العصابية .*المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ١٥(٤٦)، ٢١٥-٢٦٦.

فضل ابراهيم عبد الصمد (٢٠٠٣).مستوى الميول الكمالية العصابية والأداء الفنى لدى عينة من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية بالمنيا : دراسة سيكومترية اكلينيكية . *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس* ، جامعة المنيا، (١)، ٢٩٧-٣٦٣.

مصطفى حفيضة سليمان ، وأسماء حمزة محمد(٢٠١٩). دور استراتيجيات التنظيم الدافعى ونمط المعالجة العميق والسطحى للمعلومات في الانخراط في التعلم: اختبار الدور الوسطي والمعدِل لإدارة الجهد. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*،٢٩(١٠٣)،٢٩٣-٣٧٦.

نوال محمد الموسى(٢٠٠٧).*الكمالية (السوية /العصابية) وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية المدركة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود*.رسالة ماجستير، الرياض ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الملك سعود.

ثانيًا : المراجع الأجنبية

Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15(5), 433–447.

Al-Harthy, I. S., & Aldhafri, S. S. (2014). The relationship among task-value, self-efficacy and academic achievement in Omani students at Sultan Qaboos University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(2), 15-22.

Al-Harthy, I. S., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation a path analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1,1-21.

Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, 65.

Bieg, M., Goetz, T., & Lipnevich, A. (2014). What students think they feel differs from what they really feel: Academic self-concept moderates the discrepancy between students' trait and state emotional self-reports. *PLOS ONE*, 9(3), 1-9.

Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 1-15.

Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163–178.

Buff, A. (2014). Enjoyment of learning and its personal antecedents: Testing the change–change assumption of the control-value theory of achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, 31, 21-29.

Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K., & Pauli, C. (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: "Nice to have" or something more? *Learning and Instruction*, 21, 452–466.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.

Chien, C., & Cherng, B. (2013). The relation of environmental goal structure, self-determined motivation and academic emotions. *Bulletin of Educational Psychology*, 44(3), 713-734.

Chow, A., Eccles, J. S., & Salmela-Aro, K. (2012). Task value profiles across subjects and aspirations to physical and IT-related sciences in the United States and Finland. *Developmental Psychology*, 48(6), 1612.

Cole, J., Bergin, D., & Whittaker,T. (2008). Predicting student achievement for low stakes with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 609-624.

Comerchero, V. (2008). *Gender, Tenure Status, Teacher Efficacy, Perfectionism and Teacher Burnout.* An Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University.

Cook, L. (2007). Parent psychopathology and child perfectionism. An Unpublished Master thesis, University of Nevada, Las Vegas.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014). Positive and negative affect in adolescents: An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism. *Cognition Brain Behavior an Interdisciplinary Journal*, 18(1), 1–16.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dietrich, J., Moeller, J., Guo, J., Viljaranta, J., & Kracke, B. (2019). In-the-moment profiles of expectancies, task values, and costs. *Frontiers in psychology*, 10, 1662.

Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., & Berg, J. L. (2012). Perfectionism dimensions and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 26, 233-244.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievementrelated choices. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivation beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Erolu, S., Iiklar, A., & Bozgeyikli, H. (2006). Research of university students' academic emotions regarding some variables. *Education Science and Psychology*. 2(9), 33-42.

Ferrari.J.(1991).Compulsive procrastination:Some self reported characteristics.*Psychological Reports*,86,455-458.

Flett, G. L., Coulter, L.-M., Hewitt, P. L., & Nepon, T. (2011). Perfectionism, rumination, worry, and depressive symptoms in early adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 159-176.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Su, C., & Flett, K. D. (2016). Perfectionism in language learners: Review, conceptualization, and recommendations for teachers and school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 75–101.

Forsblom, L., Peixoto, F., & Mata, L. (2021). Perceived classroom support: Longitudinal effects on students' achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, 85, 1-12.

Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.

Frenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – A "hopeless" issue?: A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468.

Garn, A. C., Simonton, K., Dasingert, T., & Simonton, A. (2017). Predicting changes in student engagement in university physical education: Application of control-value theory of achievement emotions. *Psychology of Sport and Exercise*, 29, 93-102.

Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafreniere, M. A. K., & Bureau, J. S. (2013). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship. *Motivation and Emotion*, 37(3), 465-479.

Gilman, R. & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation , *Psychology in the schools*, (40), 677-689.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9-33.

Goetz, T., Haag, L., Lipnevich, A., Keller, M., Frenze, A. & Collier, A. (2014). Between domain relations of students' academic emotions and their judgments of school domain similarity. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology*, 5, 1-14.

Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction*, 16, 323–338.

Goetz, T., Nett, U., Martiny, S., Hall, N., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225–234.

Govaerts, S., & Grégoire, J.(2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, 8, 34–54.

Graesser, A. C., & D'Mello, S. K. (2012). Emotions during the learning of difficult material. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 57, pp. 183–226). San Diego, CA: Academic Press.

Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50 (1), 1–22.

Hewitt, P., & Flett, G., (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression, *Journal of Abnormal Psychology*,100(1),98-101.

Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of educational psychology*, 100(2), 398.

Jones, S. (2007). *An Experimental Analysis of the Relationship between Perfectionism and Depressive Mood.* An An Unpublished Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology.

Jones, B. (2010). An examination of motivation model components in face-to-face and online instruction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 915-944.

Jones,B.(2016). A cross-cultural adaptation and validation of the Icelandic version of the music model of academic motivation inventory. *Icelandic Journal of Education*, 25(2), 159−181.

Jones,B.(2018). Motivating students by design: Practical strategies for Professors(2nd ed.). Charleston, SC: CreateSpace.

Jones, B., Carter, D. (2019). Relationships between students' course perceptions, engagement, and learning. *Social Psychology of Education*, 819-839.

Jones, B., & Skaggs, G. (2012). *Validation of the music model of academic motivation inventory: A measure of students' motivation in college courses.* Research presented at the International Conference on Motivation, Frankfurt, Germany.

Jones, B., Osborne, J., Paretti, M., & Matusovich, H. (2012). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their identification with engineering, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada*, 1340-1356.

Jones, B., Watson, J., Rakes, L., & Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the music model of academic motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(1), 42–58.

Kahraman, N., & Sungur-Vural, S. (2014). The contribution of gender, socio-economic status and socio- cultural influence to Turkish students' task value beliefs in science. *Research in Education*, 91(1), 30-44.

Karmakar, R., & Ray, A. (2014). Adaptive and maladaptive perfectionists: Do they really differ on hardiness and using coping strategy. *International Journal of Innovative Research & Development*, 3, 380-386.

Ketonen, E. & Lonka, K. (2013). How are situational academic emotions related to teacher students' general learning profiles?. In K. Tirri and E. Kuusisto (Eds.), *Interaction in Educational Domains*, 103–114. Sense Publishers.

Ketonen, E. E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K., & Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction*, 53, 10-20.

Khatibi, M. & Mahboobeh, F. (2016). Perfectionism: A Brief Review. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(8), 13-19.

King, R., & Areepattamannil, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: Academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies. *Journal of Pacific RIM Psychology*, 8(1), 18–27.

Kurnaz, A. (2018). The correlation between gifted students' cost and task value perceptions towards mathematics: The mediating role of expectancy belief. J*ournal of Education and Training Studies*, 6(8), 12-22.

Lam, U., Chen, W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, , 15, 1–17.

Lee, J., Bong, M., & Kim, S. I. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology*, 34(5), 538-560.

Lei, H., & Cui, Y.(2016). Effects of academic emotions on achievement among Mainland Chinese students: A metaanalysis. *Social Behavior and Personality*, 44(9), 1541–1554.

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K.,& Murayama, K.(2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22 ,190–201.

Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 73, 1301-1326.

Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282.

Manu, M, P. (2004). The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college student institutional attachment. *Personality and Individuals Difference*. 36(8), 1797-1806.

Marsh, H. W. (1990). The Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent selfconcept. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Australia.

Martin, A., Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267- 281.

Matsumoto,D.(2009).The Cambridge dictionary of psychology .New York :Cambridge University press.

Matuliauskaité, A., & Zemeckyté, L.(2011) Analysis of interdependencies between students' emotions, learning productivity, academic achievements and physiological parameters. *Mokslas-Lietuvos Ateitis*, 3(2), 51-56.

Meyer, D., & Turner, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.

Mills, C., & D'Mello, S. (2013). Emotions During Writing about Socially-Charged Issues: Effects of the (Mis)Alignment of Personal Positions with Instructed Positions. *Proceedings of the Twenty-Sixth International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference.*

Moeller, J., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & White, A. E. (2017), March 28). Mixed emotions: Network analyses of intra-individual co-occurrences within and across situations. Retrieved from https://osf.io/b4cxt.

Moeller, J., Salmela-Aro, K., Lavonen, J., & Schneider, B. (2015). Does anxiety in math and science classrooms impair math and science motivation? Gender differences beyond the mean level. *International Journal of Gender, Science, and Technology*, 7(2), 229-254.

Montoya, A.K., & Hayes, A.F. (2016). Two-condition within-participant statistical mediation analysis: A path-analytic framework. *Psychol Methods*, 22(1), 6-27.

Mosayyeb, Z., Khasti, A., & Arfaei, F.(2014). The Relationship between Achievement Goals and Educational Emotions of Students in Isfahan University. *International Journal of Psychology and Behavioral Research.* 3(6), 526-531.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, selfefficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1).

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.

Ouweneel, E., Leblanc, P., & Schaufeli, W. (2014). On Being Grateful and Kind: Results of Two Randomized Controlled Trials on Study-Related Emotions and Academic Engagement. *The Journal of Psychology*, 148(1), 37–60.

Owens, K. (2015). *How does Perfectionism Influence anxiety in gifted middle school students*?. Educational specialist. James Madison University, Paper11, Retrieved July 13, 2016.

Paoloni, P., Vaja, A., & Muñoz, V. (2014). Reliability and Validity of the Achievement Emotions Questionnaire. A Study of Argentinean University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 671-692.

Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., Pekrun, R., Dryden, R. P., ... & Tze, V. M. (2021). A motivation perspective on achievement appraisals, emotions, and performance in an online learning environment. *International Journal of Educational Research*, 108, 1-16.

Pekrun, R. (1992). Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D. G. Forgays, T. Sosnowski, & K. Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: Recent Developments In Self-Appraisal, Psychophysiological And Health Research* (pp. 23-41). Washington, DC: Hemisphere.

Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In: Heckhausen J, editor. Motivational Psychology of Human Development. Oxford, England: Elsevier. pp 143–163.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Elliot A., & Maier M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *J Educ Psychol*, 98(3), 583–597.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning. Educational practices series*, Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE) and International Bureau of Education (IBE) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 259-282.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education in: Emotion in education* (ed. by Paul A. Schutz and Reinhard Pekrun. Amsterdam : Academic Press, pp. 13-36.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, D., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): User's Manual. Munich. Germany: University of Munich, Department of Psychology.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 287–316.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2007). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), Beyond Coping Meeting Goals, Visions, And Challenges (pp. 149-173). New York: Oxford University Press.

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696–710.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670.

Purdon, C., Antony, M., & Swinson, R. (1999) .Psychometric properties of the Frost multidimensional perfectionism scale in a clinical anxiety disorders sample. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1271-1286.

Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54,73–81.

Putwain, D. W., Larkin, D., & Sander, P. (2013). A reciprocal model of achievement goals and learning related emotions in the first year of undergraduate study. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 361–374.

Putwain, D. W., Pekrun, R., Nicholson, L. J., Symes, W., Becker, S., & Marsh, H. W. (2018). Control-value appraisals, enjoyment, and boredom in mathematics: A longitudinal latent interaction analysis. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1339-1368

Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P., & Pekrun, R. (2021). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control–value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 347-367.

Raccanello, D., Brondino, M., & Pasini, M. (2014). Achievement Emotions in Technology Enhanced Learning: Development and Validation of Self-Report Instruments in the Italian Context. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 9(23),68-81.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175.

Rice, K. G., Choi, C., & Zhang, Y. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among international students. *The Counselling Psychologist*, 40(4), 575-600.

Riley, W. H. (2003). *The relation between two models of how children's achievement-related beliefs affect academic task engagement and achievement* .(Doctoral dissertation, The Florida State University).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.) *Handbook of motivation at school* (pp. 96–119). Oxford, England: Routledge.

Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). Competence and central, but not sufficient, for high quality motivation: A self-determination theory perspective. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed., pp. 214–231). New York: NY: Guildford Press.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Saboonchi, F., & Lundh, L. (2003). Perfectionism, Anger, Somatic Health, And Positive Affect. *Personality and Individual Differences*, 35, 1585–1599.

Sánchez-Rosas, J., Lou, Y. C., Lin, H. F., & Larroza, S. (2017). A Spanish version of the Achievement Task Value Scale for University Students: Internal, convergent, and criterion validity and reliability in Argentinian students. *Pensando Psicología*, 13(21), 41-57.

Schutz, P., Quijada, P., de-Vries, S., & Lynde, M. (2011). Emotion in educational context. In S. Järvelä (Ed.), Social And Emotional Aspects Of Learning (pp. 64-69). Oxford: Elsevier.

Seong, H., & Chang, E. (2021). Profiles of perfectionism, achievement emotions, and academic burnout in South Korean adolescents: Testing the 2× 2 model of perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 90, 1-13.

Shafran, R., Egan, S., & Wade, T. (2018). Overcoming Perfectionism 2nd Edition: A self-help guide using scientifically supported cognitive behavioural techniques. Robinson.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139.

Simonton, K. L., & Garn, A. C. (2020). Control–value theory of achievement emotions: A closer look at student value appraisals and enjoyment. *Learning and Individual Differences*, 81, 1-12.

Skinner, E. A. (1995). Perceived control, motivation, and coping. Newbury Park, CA: Sage.

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. Monographs of the society for Research in Child Development, 63(2),1-231.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 130-145.

Soliemanifar, O., Rezaei, Z., Rasuli, A. A., & Rasuli, M. (2015). The relationship between positive and negative perfectionism and depressive symptoms: the role of academic rumination. *Jentashapir J Health Res*, 6(6), 21-26.

Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psychological Topics*, 22(2), 325-349.

Sortino,C.(2014).Working group 3:Rich learning tasks.*Mathematics Teaching*,12,1-5.

Stoeber, J., Damian, L. E., & Madigan, D. J. (2018). Perfectionism: A motivational perspective. In J. Stoeber (Ed.). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 19–43). London: Routledge.

Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and

avoidance orientations in mastery and performance goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 102–121.

Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267–283.

Stoeber, J, (2012). The dual nature perfectionism in sports: Relationship with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4,128-145.

Stupnisky, R., Perry, R., Hall, N., & Guay, F. (2012). Examining perceived control level and instability as predictors of first-year college students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 81–90.

Suddarth, B. & Slaney, R. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 157-165.

Svanum, S.,& Aigner, C. (2011). The influence of course effort, mastery and performance goals, grade expectancies, and earned course grades on student ratings of course satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 667-679.

Snyder,J. (2015). The effects of students' music model perceptions on their academic identification and achievement (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Tamannaeifar, M., & Abdolmaleki, S. (2017). Prediction of test anxiety based on metacognitive beliefs and perfectionism. *Practice in Clinical Psychology*, 5(1), 63-71.

Tan, L. S., & Chun, K. Y. N. (2014). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 389–401.

Taura,A,A., Roslan,M,C.& Omar,Z.(2014). Self-Regulation as a mediator in the relationship between self- efficacy, task value and active procrastination. *International Journal of Humanities and Social Science*,4(9),293-301.

Tibbetts, Y., Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M. (2015). Academic motivation and performance: Task value interventions.International *Encyclopedia of the Social &Behavioral Sciences*,2(1),37-42.

Tong, Y. & lam, S. (2011). The cost of being mother's ideal child: The role of perfectionism in the development of perfectionism and depression. *Social development*, 20 (3), 504-515.

Vaja, A., & Paoloni, P. (2012). Emociones en contextos académicos. Un análisis de las emociones de logro en una asignatura del nivel superior. *Emotions in academic settings. Analysis of achievement emotions in one course at higher-education level.* In M. Bonyuan, S. Peppino, M. Lerchundi, & N. Galetto (Eds.), Ciudad Moderna: problemas, conflictos, desafíos (pp. 179-184). Río Cuarto: ICALA Publications.

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135.

VeŞ temean, I. (2013). *Achievement emotions and self-regulated learning. dynamics and effects on 8th graders performance*. Doctoral Dissertation. Babeş -Bolyai University, Cluj-napoca.

Walker, C. ,& Greene, B. (2009) .The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *Journal of Educational Research*, 102(6), 463-472.

Wang, K., Yuen, M. & Slaney, R. (2009). Perfectionism, depression, and life satisfaction: A study of high school students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*, 37 (2), 249-274.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental review*, 30(1), 1-35.

Yamac, A. (2014). Classroom Emotions Scale For Elementary School Students. *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 150-163.

Yurt, E. (2015). Understanding middle school students' motivation in math class: The expectancy-value model perspective. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(4), 288-297.

Zikuda, M., Stuchlíková, I., & Janík, T. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: Reviewing the field −discussing the issues. *Orbis Scholae*, 7(2), 7-22.