بروفيلات انفعالات الإنجاز وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق

د. إيناس محمد صفوت خريبه

(أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية – جامعة الزقازيق)

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تصنيف طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق في بروفيلات متجانسة لانفعالات الإنجاز، وتفسير اختلاف البروفيلات لديهن باختلاف مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وأيضًا التعرف على انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات مختلف الفرق الدراسية. تكونت عينة البحث من (1297) طالبة من الفرق الأربعة بكلية التربية للطفولة المبكرة. وقامت الباحثة بترجمة وتعريب مقياس Bieleke, et al. (2021) لقياس انفعالات الإنجاز، ومقياس Cabaguing (2018) لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، كما تم الاستناد إلى النسب المئوية لتقديرات الطالبات في مجموع المقررات الدراسية لقياس التحصيل الدراسي. وباستخدام التحليل العنقودي، واختبار (ت) للعينات المستقلة، والمتوسطات الحسابية أسفرت النتائج عن: وجود تجمعين يمثلان بروفيلين مختلفين من انفعالات الإنجاز؛ **التجمع الأول** يتميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الإيجابية، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز السلبية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وقد ضم هذا التجمع (805) طالبة بما يمثل نسبة (62.1%) من العينة، وأطلقت الباحثة على هذا التجمع "بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية". **والتجمع الثانى** والذي تميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز السلبية، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الإيجابية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وقد ضم هذا العنقود (492) طالبة بما يمثل نسبة (37.9%) من العينة، وأطلقت الباحثة على هذا التجمع

"بروفيل انفعالات الإنجاز السلبية". كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات التجمعين الأول والثاني في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي (الدافعية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والقدرة الأكاديمية، والدرجة الكلية) لصالح التجمع الأول (بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية)، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التجمعين الأول والثاني في التحصيل الدراسي. كما وجدت مجموعة من انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات مختلف الفرق الدراسية. وفي ضوء نتائج البحث الحالي تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: انفعالات الإنجاز، مفهوم الذات الأكاديمي، التحصيل الدراسي، التحليل العنقودي، بروفيل

Achievement emotions profiles and their relationship with academic self-concept and scholastic achievement among Faculty of Education for Early Childhood Zagazig University students

Abstract: The recent research aimed to categorize Faculty of Education for Early Childhood students according to homogenius profiles of achievement emotions, and to explain differences in profiles according to differences in academic self-concept and achievement, also to recognize prevailing achievement emotions among different scholastic levels' students. Research sample consisted of (1297) students from Faculty of Education for Early Childhood Zagazig University. Researchers translated and arabitized Bieleke, et al. (2021) questionnaire to measure achievement emotions, and Cabaguing (2018) questionnaire to measure academic self-concept, and percentages of grades in total scholastic courses were obtained to measure achievement. Using cluster analysis, t-test for independent samples, and means results were: there are two clusters representing two different profiles of achievement emotions; the 1st is characterized by high level of positive achievement emotions, and low level of negative achievement emotions in three academic contexts (classroom, learning, and test), 805 students (62.1% of the sample) were included in this cluster, it was named "Positive achievement emotions profile". The 2nd is characterized by high level of negative achievement emotions, and low level of positive achievement emotions in three academic contexts (classroom, learning, and test), (492) students (37.9% of the sample) were included in this cluster, it was named "Negative achievement emotions profile". There were statistically significant differences at 0.01 level between means of 1st and 2nd cluster degrees in academic self-concept dimensions (academic motivation, academic persistence, academic ability, and sum) in favor of 1st profile (Positive achievement emotions profile), whereas there were no statistically significant differences between means of 1st profile and 2nd profile in scholastic achievement. There were some prevailing achievement emotions among different scholastic levels' students.

Key words: achievement emotions, academic self-concept, scholastic achievement, cluster analysis, profile

بروفيلات انفعالات الإنجاز وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق

د. إيناس محمد صفوت خريبه

(أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية – جامعة الزقازيق)

المقدمة:

يعيش طلبة الجامعة خبرات انفعالية متنوعة تستثار من خلال المواقف التربوية التي يمرون بها؛ حيث يحضرون المحاضرات النظرية والعملية، ويقومون بمختلف الأنشطة والمهام الأكاديمية، ويطبقون ما تعلموه في التدريب الميداني، ويستذكرون مختلف المواد الدراسية، ويتناولون الاختبارات الشفهية والعملية والتحريرية مما يستثير انفعالاتهم الإيجابية والسلبية ويؤثر بشكل فعال في تعلمهم وتحصيلهم الدراسي؛ فبعضهم يستمتع بتعلم المواد والمعارف الجديدة ويسعدون بذلك، أو يفخرون بارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي، بينما ينتاب البعض الآخر الشعور بالملل واللامبالاة، أو يشعرون بالقلق عند الاستعداد للاختبارات أو أثناء أدائها، أو بالخزي في مختلف المواقف الأكاديمية، ويطلق على مثل هذه الانفعالات المرتبطة بالعملية التعليمية "الانفعالات الأكاديمية" أو "انفعالات الإنجاز".

ويمكن تعريف الانفعالات بأنها ظاهرة متعددة الأوجه تشتمل على مجموعات من عمليات نفسية متسقة تتضمن مكونات وجدانية، ومعرفية، وفسيولوجية، ودافعية، وتعبيرية؛ فعلى سبيل المثال، قلق الطالب قبل الاختبار يمكن أن يشمل مشاعر عصبية وعدم راحة (مكون وجداني)، وقلق الرسوب في الاختبار (مكون معرفي)، وزيادة ضربات القلب أو التعرق (مكون فسيولوجي)، ودوافع للهروب من الموقف (مكون دافعي)، وتعبيرات وجه تنم عن القلق (مكون تعبيري) (Pekrun, 2006, p.316; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, p.2).

فالمواقف الأكاديمية تثير مجموعة متنوعة من مختلف الانفعالات– فيستمتع الطلبة بتعلم شيء جديد، أو يكونوا فخورين بنتائج اختبارهم، أو يضيق صدرهم بكم التكليفات المنزلية المطلوبة، أو يشعرون بالملل أثناء بعض الدروس، وظل الباحثون التربويون إلى فترة قريبة يدرسون عدد قليل من انفعالات الإنجاز كانفعالات مفردة في سياقات بعينها مثل قلق الاختبار إلى أن زاد الاهتمام بدراسة الانفعالات في الكثير من المجالات بما فيها العلوم الإنسانية منذ السبعينات من القرن الماضي (Bieleke, Gogol, Goetz, Daniels, & Pekrun, 2021, p.3).

وانفعالات الإنجاز Achievement emotions هي الانفعالات المتعلقة بالأنشطة الأكاديمية مثل الدراسة أو تناول الاختبارات، وبمخرجات النجاح والفشل في هذه الأنشطة والتي يتم الحكم عليها وفقًا لمعايير جودة مرتبطة بالكفاءة من خلال الطلبة أنفسهم أو من خلال الآخرين؛ ومن ثم هناك مجموعتين من انفعالات الإنجاز هما: الانفعالات المرتبطة بالأنشطة، مثل الاستمتاع أو الملل أثناء التعلم والتدريس، والانفعالات المرتبطة بالمخرجات، مثل الأمل والفخر المرتبطين بالنجاح، أو القلق واليأس والخزي المرتبطين بالفشل (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, p.4).

وتستثار انفعالات الإنجاز من خلال التقييمات المعرفية للتحكم في أنشطة التحصيل ومخرجاته وقيمتهم الذاتية؛ فتقييمات التحكم تتكون من مدركات الفرد حول كفاءته في أداء الأفعال بنجاح وتحقيق المخرجات، أما تقييمات القيمة فتتعلق بالأهمية المدركة لهذه الأنشطة والمخرجات (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz, 2017, p.1654).

والانفعالات الإيجابية المنشطة المرتبطة بالنشاط تتضمن البهجة والأمل والفخر والامتنان، بينما تتضمن الانفعالات الإيجابية غير المنشطة المرتبطة بالنشاط الاسترخاء والفتور، وتتضمن الانفعالات السلبية المنشطة المرتبطة بالنشاط القلق والخزي والغضب، بينما الانفعالات السلبية غير المنشطة المرتبطة بالنشاط فتتضمن الملل،

وتتضمن انفعالات المخرجات السلبية غير المنشطة الحزن وخيبة الأمل واليأس، أما انفعالات المخرجات الإيجابية غير المنشطة فتتضمن الرضا والارتياح، وهذه الانفعالات عادة ما يمر بها الطلبة في ثلاثة مواقف أكاديمية: قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار (Cheng, Huang, & Herbert, 2023, p.2).

وانفعالات الإنجاز الإيجابية يمكن أن توجّه وضع الأهداف وتحسّن حل المشكلات الإبداعي وتدعم التنظيم الذاتي، أما انفعالات الإنجاز السلبية فقد تعيق الأداء وتؤدي إلى ضعف الجهد وتؤذي الصحة؛ فانفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية قد تكون منشّطة أو غير منشّطة، فانفعال ما قد ينشّط الطالب ليصبح مدفوعًا ويبذل جهدًا وقد يؤدي إلى نقص الاهتمام والجهد (Black, & Allen, 2017, p.5).

ويواجه طلبة الجامعة تحديات وضغوطات وفرص كثيرة متنوعة، ويعد مفهوم الذات الإيجابي أحد أهم عوامل التغلب على هذه التحديات؛ فمفهوم الذات هو إدراك الفرد لقيمته، ويتضمن مركبًا من مشاعر الفرد ونظرة عامة عن قبوله الاجتماعي ومشاعره الشخصية حول نفسه؛ فهو إدراك يتشكل من خلال الخبرات المرتبطة ببيئة الفرد على أساس المعرفة الذاتية وتقييم القيم (Cabaguing, 2018, p.57).

ومفهوم الذات متغير متعدد الأبعاد يشير إلى إدراك الفرد لذاته في علاقته ببعض الخصائص الأكاديمية وغير الأكاديمية، ويمكن التمييز بين مدركات الفرد الذاتية عن نفسه والتي تتضمن كمال معارفه ومدركاته الذاتية فيما يخص مجالات معينة في حياته، والمدركات الذاتية العامة والتي تتضمن مفهوم الذات العام، والمدركات الذاتية الأكثر تحديدًا قد تضم مفاهيم الذات حول الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية أو الفيزيقية للفرد، والتنظيم الهرمي لمفهوم الذات يضيق إلى أن يصل إلى أنماط أكثر تحديدًا (Adeyemi, & Erhuvwu, 2020, p.101).

ومفهوم الذات الأكاديمي يعرف بأنه مجموعة من المعتقدات الفردية حول القدرات المعرفية في المواقف المرتبطة بالتحصيل، ويلعب دورًا مهمًا في الانتقال من

مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى، كما أنه يؤثر في رفاهية الطالب، ويحسّن جهده، وطموحاته، وتحصيله الأكاديمي، ويسهم بشكل جوهري في نجاحه التربوي (Bakadorova, & Raufelder, 2020, p.236).

كذلك فالانفعالات مخرجات نمائية مهمة في حد ذاتها لأنها مكونات أساسية للهوية والرفاهية والصحة النفسية، ويجب الالتفات إلى ما يسبق الانفعالات (المقدمات)؛ أي التحصيل الدراسي –النجاح والفشل الأكاديمي- والذي قد يشكل نمو الانفعالات (Pekrun, et al., 2017, p.1654).

ففي المواقف التربوية تسود انفعالات مثل الاستمتاع بالتعلم أو الفضول أو الاهتمام أو الأمل أو الفخر أو الغضب أو الخزي أو الارتباك أو الإحباط أو الملل، والانفعالات وسيلة مهمة تسهم في التحصيل الأكاديمي والنمو الشخصي؛ فعلى سبيل المثال الاستمتاع أثناء آداء مهمة تتسم بالتحدي يمكن أن يساعد الطلبة في تصوّر الأهداف ورفع مستوى الإبداع ومرونة حل المشكلات ودعم التنظيم الذاتي، وعلى الجانب الآخر، القلق المفرط حول الاختبارات يمكن أن يعيق الأداء الأكاديمي للطالب ويضطره للتسرب من الدراسة ويؤثر سلبًا على صحته النفسية والجسدية (Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2014, p.1).

وقد توصل الكثير من البحوث إلى أن الانفعالات المختلفة يمكن أن تظهر معًا، وأن الأفراد عادة ما يشعرون بانفعالات عديدة في آن واحد، ويوجد منظور متعدد الانفعالات ومداخل مرتكزة حول الفرد (مثل التحليل العنقودي) لتحديد بروفيلات انفعالات الإنجاز وما يرتبط بها من متغيرات (Cheng, et al., 2023, p.2).

ويعد التحليل العنقودي من الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات، وأهم ما يميزه قدرته على تصنيف المشاهدات لمجموعات مختلفة وفقًا لخصائصها المميزة، ويستخدم لدراسة تجميعات البيانات حسب أسس معينة للوصول إلى وصف دقيق لها

حيث يقسم البيانات إلى عناقيد متشابهة ذات معنى، وتتم العنقدة بأشكال متعددة (Mukherjee, & Dutta, 2017, p.240).

مشكلة البحث:

يتعرض طلبة الجامعة لعدد كبير من الضغوطات، بما فيها التعرّض لخبرات جديدة تتسم بالتحدي في بيئة أكاديمية ذات تحكم منخفض وتنافس مرتفع، وضغوط اجتماعية للتميز، وحاجة لاتخاذ اختيارات اجتماعية ومهنية، وقد وجدت الدراسات أن (25% إلى 40%) من أفراد المجتمع يمرّون بخبرة قلق التقييم (أحد انفعالات الإنجاز)، وهو سائد لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور (Black, & Allen, 2017, p.9).

والتعليم في كل المجتمعات هو أداة أساسية للتقدم والتمكين البشري، وأحد أهم أدوار القائمين على التعليم هو تطوير مهارات ومعارف الطلبة مما يمكّنهم من العيش بفاعلية في المجتمع، ومن ثم أصبح مفهوم الذات متغيرًا رئيسًا محل اهتمام علماء النفس التربوي (Adeyemi, & Erhuvwu, 2020, p.100).

ولا يزال تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة هو الاهتمام الأساسي في السياسات التعليمية والبحوث التربوية؛ لذا فمن المهم إجراء البحوث لتحديد العلاقات بين التحصيل الأكاديمي وغيره من المتغيرات لضمان أن تركز المؤسسات التعليمية جهودها حول النجاح الأكاديمي للطلبة (Zheng, Erickson, Kingston, & Noonan, 2014, p.463). حيث يؤكد التربويون والوالدان تأكيدًا كبيرًا على درجات الاختبارات، مما يزيد بشكل جوهري من الوقت الذي يقضيه الطالب في إنجاز التكليفات المنزلية والاستذكار وحضور المحاضرات (Xie, & Kuo, 2021, p.2).

وهناك منظوران رئيسان في تركيب انفعالات الإنجاز؛ منظور "الانفعال المنفرد" وينظر للانفعالات على أنها مستقلة ولا تتفاعل مع بعضها البعض، ويركز على الفروق بين الأشخاص في الانفعالات وما يرتبط بها ويحاول تحديد أكثر الانفعالات بروزًا في موقف محدد باستخدام طرق تركز على المتغير، على الجانب الآخر، منظور

"الانفعال المتعدد" ويرى أن الانفعالات قد تتفاعل معًا وتظهر معًا داخل الأفراد أو داخل المواقف، ويركز هذا المنظور على تحديد بروفيلات الانفعالات الموجودة داخل الأفراد أو المواقف باستخدام طرق تحليل داخل الفرد وفحص ما يرتبط بهذه البروفيلات، ولا يرفض منظور "الانفعال المتعدد" احتمالية أن يكون الأفراد مدفوعين من خلال انفعال واحد متميز في موقف محدد، وأنهم يمكن أيضًا أن يمروا بخبرة انفعالات متعددة أو لا انفعالات معًا في نفس الموقف، وهنا التركيز يكون على كشف مختلف تركيبات أو تجمعات الانفعالات (Cheng, et al., 2023, p.2).

ويعد التحليل العنقودي أحد الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات؛ حيث يقوم بتصنيف الأفراد إلى مجموعات فرعية متمايزة عن بعضها البعض بشرط أن يتجانس الأفراد داخل كل مجموعة على حدة، ويقسّموا بناء على درجة التشابه في صفات محددة، وهناك عدة أشكال من التحليل العنقودي؛ منها التحليل العنقودي الهرمي ويفضل استخدامه في حالة انحصار حجم العينة بين (300 و400)، والتحليل العنقودي غير الهرمي باستخدام المتوسطات ويفضل استخدامه في حالة زيادة حجم العينة عن 1000، والتحليل العنقودي ذو الخطوتين ويعد دمجًا للتحليل العنقودي الهرمي والتحليل العنقودي غير الهرمي (شلبي، 2015، ص35).

وتوجد ندرة في استخدام أسلوب التحليل العنقودي في تحليل بيانات البحوث النفسية، ومن هذا المنطلق يتبنى البحث الحالي هذا الأسلوب في تحليل البيانات واختبار فروضه.

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي فى الأسئلة الآتية:

1- ما انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات الفرق (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق؟

2- هل يمكن تصنيف طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات إنجاز متجانسة باستخدام التحليل العنقودي؟

3- هل يختلف مفهوم الذات الأكاديمي باختلاف بروفيلات انفعالات الإنجاز لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق؟

4- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بروفيلات انفعالات الإنجاز لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- تقديم خلفية نظرية إضافة إلى التراث النظري حول متغيرات البحث والمتمثلة في: انفعالات الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي.

2- التعرف على انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات الفرق (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق.

3- تصنيف طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق في بروفيلات متجانسة لانفعالات الإنجاز.

4- تفسير اختلاف بروفيلات الإنجاز لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق فى مفهوم الذات الأكاديمي.

5- تفسير اختلاف بروفيلات الإنجاز لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق فى التحصيل الدراسي.

أهمية البحث:

تلعب الانفعالات دورًا مهمًا في مختلف المواقف التربوية، حيث تؤثر في العمليات والاستراتيجيات المعرفية واتخاذ القرار والدافعية (Van der Beek, Van der Ven, Kroesbergen, & Leseman 2017, p.478). وهي ترتبط بمخرجات التعلم؛ حيث تشكل محفّزات مهمة وليس مجرد مخرجات مصاحبة لتعلم

الطلبة، وهذا مهم للتربويين الذين يسعون إلى تحسين تعلم ورفاهية الطلبة(Stockinger, Rinas, & Daumiller, 2021, p.3).

والانفعالات التي يشعر بها الطلبة عند التعلم والدراسة أصبحت مجالًا خصبًا للبحث في التربية وعلم النفس ومحل انتباه الباحثين وصانعي القرارات، وترتبط انفعالات الطلبة بمدى واسع من عمليات ومخرجات مهمة في السياق الأكاديمي، وتعد الانفعالات مخرجات مهمة في حد ذاتها؛ حيث تعد منبئات مهمة بالتعلم والتحصيل، كما أنها تعتبر مخرجات تربوية قيّمة (Bieg, Goetz, & Lipnevich, 2014, p.1).

فانفعالات الإنجاز تعد عوامل مهمة ترتبط بكفاءة الطلبة في مهارات القرن الحادي والعشرين الخاصة بالتواصل والتعاون والتفكير الناقد والإبداع كمهارات للحل الإبداعي التعاوني للمشكلات (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021, p.1052).

كما أن انفعالات الإنجاز تؤثر على العمليات المعرفية (مثل عمليات الذاكرة)، والسلوكية (مثل، استخدام استراتيجيات التعلم)، والدافعية (مثل استثمار الجهد) المتعلقة بالتعلم ومخرجاته (Stockinger, et al., 2021, p.3).

وخلال السنوات الأخيرة زاد عدد الأدبيات النفسية التي تناولت الخبرات الانفعالية لدى الطلبة في المواقف الأكاديمية لما لها من تأثير على عملية التعلم والأداء الأكاديمي؛ فدمج المتغيرات الانفعالية وتفاعلها مع المتغيرات المعرفية والأدائية ييسّر فهم عمليات التعلم في المجال الأكاديمي، ومن ثم أصبح ضروريًا إجراء مثل هذه البحوث (Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza, & Molina-Lopez, 2017, p.46). كما أن تحديد بروفيلات المتعلمين يعمّق المعرفة حول مختلف العوامل التي تشكّلهم؛ مما قد يساعد أعضاء هيئة التدريس في تكييف طرقهم التدريسية لتناسب مجموعات المتعلمين المختلفة (Segal, 2021, p.1).

ومفهوم الذات هو أحد أقدم وأهم المفاهيم في العلوم الاجتماعية؛ فالمدركات الذاتية الإيجابية هي لب التوجه الإيجابي في علم النفس والذي يؤكد على كيفية الاستفادة القصوى من قبل الأفراد العاديين والموهوبين، وأهمية مفهوم الذات الأكاديمي تظهر من خلال انتظام واتساق تحديد مفهوم الذات كمحور للاهتمام في مواقف متنوعة، مثل التعليم ونمو الطفل والصحة النفسية والجسمية والخدمات الاجتماعية والمنظمات والصناعة والرياضة والرضا الأكاديمي والرفاهية (Moller, Pohlmann, Koller, & Marsh, 2009, p.1129; Wu, Zhao, Guo, & Guo, 2022, P.53).

كما أن مفهوم الذات هو طريقة إدراك الأفراد لنقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وهو عامل مهم يؤثر على النجاح الاقتصادي والرفاهية والصحة على المدى البعيد، ومن فوائد مفهوم الذات الإيجابي الاختيار والتخطيط والمثابرة والإنجازات اللاحقة والتحصيل، ويعد تعزيز مفهوم الذات الإيجابي هدفًا أساسيًا للتعليم يُسهّل الوصول إلى المخرجات الفسيولوجية والسلوكية والتعلم المرغوب فيه (McInerney, Cheng, Mok, & Lam, 2012, p.250).

ويعد مفهوم الذات الأكاديمي عاملًا بالغ الأهمية يؤثر على عدد من المتغيرات التربوية مثل التحصيل الأكاديمي وأهداف الإنجاز والاهتمامات الأكاديمية ومستوى تحقيق الأهداف التربوية والاختيارات الدراسية (Wu, Guo, Yang, Zhao, & Guo, 2021, p.1750).

فمفهوم الذات عن القدرة يعني إلى أي مدى يمكن للطلبة أن يقيّموا أنفسهم في مجالات مختلفة مهم في النمو الأكاديمي لهم؛ فالتقديرات المرتفعة لمفهوم الفرد عن ذاته كمتعلم تُنبىء بالاهتمام بالمواد الدراسية، والاختيارات الأكاديمية والنجاح الدراسي وبلوغ الأهداف التعليمية وتقليل التسرب الدراسي، كذلك فانفعالات الإنجاز مثل الملل والقلق والاستمتاع تلعب أيضًا دورًا في المخرجات الأكاديمية (Clem, Hirvinen, Aunola, & Kiuru, 2021, p.1).

ومفهوم الذات متغير مهم يُسهّل تحقيق مخرجات نفسية وسلوكية مرغوب فيها، ومن منظور اجتماعي-معرفي مفهوم الذات ييسر حدوث الأشياء الإيجابية؛ فحاجة الفرد للتفكير والشعور بإيجابية حول نفسه والفوائد الكبيرة لهذه الأفكار الإيجابية في الاختيار، والتخطيط، والإنجازات اللاحقة مهمة في كثير من المجالات؛ فالأفراد في جميع مجالات الحياة ينجزون أكثر إذا شعروا بالكفاءة فيما يفعلونه وكانوا واثقين في أنفسهم ويشعرون بالإيجابية، ومن ثم مفهوم الذات الأكاديمي السابق له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي اللاحق؛ فمفهوم الذات له تأثير مهم على الطلبة –كيف يشعرون حول أنفسهم وإنجازاتهم ومثابرتهم وقراراتهم التعليمية؛ وعلى ذلك فمفهموم الذات ليس فقط مخرجًا مهمًا في حد ذاته، لكنه أيضًا يلعب دورًا مهمًا كوسيط بين تأثيرات مخرجات تعليمية أخرى مرغوبة (Moller, et al., 2009, p.1130).

ويمكن إجمال أهمية البحث في النقاط التالية:

- **الأهمية النظرية:**

1. تأتى أهمية البحث من أهمية متغيراته حيث إنه يتناول متغيرات مهمة في البيئة التعليمية الجامعية؛ إذ تعد انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى الطلبة بوجه عام وطلبة الجامعة بوجه خاص.
2. ترجمة وتعريب مقياسين لقياس انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي، ويعد هذا إضافة إلى مكتبة المقاييس النفسية العربية حيث تم تقنينهما والتحقق من ثباتهما وصدقهما، ومن ثم يمكن الاستعانة بهما في قياس انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المراحل الثانوية والجامعية وما بعدها.
3. تبصير القائمين على العملية التعليمية الجامعية بأهمية انفعالات الإنجاز الإيجابية حيث تنعكس على التحصيل الدراسي للطلبة.

4. إمداد البيئة العربية ببحث يتناول بروفيلات انفعالات الإنجاز لوجود ندرة في دراسة تلك البحوث، فضلًا عن استخدام أسلوب التحليل العنقودي (التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات) والتوصل إلى البروفيلات التي تميز أفراد العينة.

- **الأهمية التطبيقية:**

1. إثارة اهتمام القائمين على العملية التعليمية الجامعية بضرورة الالتفات إلى انفعالات الإنجاز والانتباه إليها ومراعاتها عند إعداد المقررات الدراسية وأثناء عملية التدريس لما لها من دور مؤثر في المواقف التربوية وفي عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث تؤثر في العمليات والاستراتيجيات المعرفية واتخاذ القرار والدافعية، مما يؤدي إلى رفع المستوى التعليمي للطلبة، ومن ثم ينعكس على مستوى الخريجين.
2. تحديد بروفيلات المتعلمين يعمّق المعرفة حول مختلف العوامل التي تشكل المتعلم، مما قد يساعد التربويين في تدريسهم وتكييف طرقهم التدريسية لتناسب مجموعات المتعلمين المختلفة.
3. توجيه القائمين على العملية التعليمية الجامعية لعقد برامج تدريبية لتطوير مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلبة في ضوء انفعالات الإنجاز.
4. الاستفادة مما تسفر عنه نتائج البحث في توجيه القائمين على العملية التعليمية الجامعية بالمدخلات التي يمكن أن تسهم في تحسين تحصيل الطلبة.
5. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في وضع أسس علمية لتصميم بيئات تعليمية فعالة تدعم وتستثير انفعالات الإنجاز الإيجابية لدى الطلبة.

مصطلحات البحث:

انفعالات الإنجاز Achievement emotions:

انفعالات الإنجاز هي انفعالات مرتبطة مباشرة بأنشطة أو مخرجات الإنجاز في مختلف المواقف الأكاديمية؛ في قاعة الدراسة (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب،

والقلق، والخزي، واليأس، والملل)، والتعلم (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل)، والاختبار (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والارتياح، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس) (Bieleke, et al., 2021, p.7).

ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالبات في مقياس انفعالات الإنجاز (ترجمة وتعريب الباحثة).

مفهوم الذات الأكاديمي Academic self-concept:

يعرّفه Cabaguing (2018, p.57) بأنه تقييم الطالب لنفسه فيما يخص مجالات أكاديمية محددة، وإدراكه وتقييمه لقدراته الأكاديمية، وشعوره حول نفسه كمتعلم.

ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالبات في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي(ترجمة وتعريب الباحثة).

التحصيل الدراسي Scholastic Achievement:

يعرفه Pekrun, Frenzel, & Goetz (2007, p.13) بأنه جودة الأنشطة أو مخرجاتها كما يتم تقييمها من خلال معيار ما للتميز.

ويعرفه القصبي، وأمين (2017، ص24) بأنه معدل الطالب التراكمي في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي والمسجل في السجل الأكاديمي للطالب.

ويعرفه Adeyemi, & Erhuvwu (2020, p.101) بأنه كم المعرفة التي يكتسبها الطلبة من التعليم الذي ينتظم حول مجموعة من المهام والأنشطة التي يكلفهم بها المعلم ويقيم ويقارن جودة أعمالهم.

أما Maleki, Zoghi, & Aidinloo (2022, p.226) فينظر إليه على أنه أساس جوهري لتقييم قدرات وإمكانات الشخص الكلية، وأنه يعبر عن فهم الطلبة لمواد تربوية متنوعة من خلال تطبيق تحليلات ثابتة وصادقة.

وتعرفه الباحثة بأنه مقدار استيعاب الطالبات لما تعلموه في مختلف المقررات الدراسية من معلومات ومعارف وحقائق ومفاهيم ومهارات، وما مارسوه من مشروعات وتدريبات عملية تخدم مختلف المقررات الدراسية.

ويقاس في البحث الحالي من خلال النسب المئوية لتقديرات الطالبات في مجموع المقررات الدراسية في العام الدراسي 2021-2022م.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج الوصفي المقارن على عينة البحث الحالي.

المحددات البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من طالبات الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق.

المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقاييس انفعالات الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي باستخدام Google Form (https://docs.google.com/forms/d/1A0lSKH7nqTDCnU9H6tP9caUj8jvfAH6A0iLKwX3mEuU/edit) على طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، كما تم الاستناد إلى النسب المئوية لتقديرات الطالبات في مجموع المقررات الدراسية خلال العام الدراسي 2022/2021م لقياس التحصيل الدراسي.

الإطار النظرى:

أولًا: انفعالات الإنجاز Achievement emotions:

الانفعالات هي عمليات متناسقة للأنظمة الفرعية النفسية بما فيها العمليات الوجدانية والمعرفية والدافعية والتعبيرية والفسيولوجية، وترتبط انفعالات الإنجاز بأنشطة التحصيل ومخرجات التحصيل (Raccanello, Brondino, & De Bernardi, 2013, p.477).

وانفعالات الإنجاز هي انفعالات مرتبطة بالأنشطة الأكاديمية أو أنشطة الإنجاز (انفعالات الأنشطة) ومخرجات النجاح والفشل المتعلقة بها، وترتبط بالعمليات الدافعية والمنظمة ذاتيًا والمعرفية المهمة في النجاح الأكاديمي (Camacho-Morles, et al., 2021, p.1051).

وانفعالات الإنجاز تصف انفعالات الطلبة في المواقف الأكاديمية والتي تفسر كل أنواع العمليات النفسية أثناء التعلم (Xie, & Kuo, 2021, p.1).

وينظر لهذه الانفعالات على أنها انفعالات أكاديمية دراسية ترتبط بالأنشطة التي تُنَفَّذ في المؤسسات التربوية أو النتائج الأكاديمية (مثل، النجاح والفشل) (Oriol-Granado, et al., 2017, p.46).

ويمكن تصور انفعالات الإنجاز على أنها ظهور لحظي في موقف محدد في وقت محدد (انفعالات الإنجاز كحالة؛ مثل، قلق الاختبار كحالة يمر به الفرد قبل الاختبار)، ويمكن أيضًا تصور انفعالات الإنجاز على أنها مشاعر متكررة معتادة يمر بخبرتها الفرد وترتبط بأنشطة ومخرجات الإنجاز (انفعالات الإنجاز كسمة؛ مثل، قلق الاختبار كسمة) والخاصية التي تميز انفعالات الإنجاز كسمة عنها كحالة هي العمومية الزمنية وليس مجرد العمومية الموقفية؛ فقد تكون انفعالات الإنجاز كسمة خاصة بموقف معين أيضًا (مثل، انفعالات الرياضيات كسمة متعلقة بالمشاعر المعتادة التي يمر الفرد بخبرتها في المواقف المرتبطة بالرياضيات) (Pekrun, 2006, p.317).

وترتبط انفعالات الإنجاز بالكفاءات الضرورية للأهداف الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والتوقعات الخاصة بالطلبة، كما أن انفعالات الإنجاز تتأثر بالأساليب الوالدية وأساليب التدريس والبيئات الأكاديمية وغيرها من العوامل؛ فالتوقعات المرتفعة سوف تزيد من مستويات القلق لدى الطلبة بينما سوف تخفض اللامبالاة من حماسهم، ويمكن أيضًا أن يؤثر تعامل أعضاء هيئة التدريس بشكل غير عادل مع مختلف

الأداءات الأكاديمية وسؤدي إلى وجود انفعالات سلبية داخل قاعة الدراسة (Xie, & Kuo, 2021, p.4).

ويمكن تعريف انفعالات الإنجاز بأنها عمليات متناسقة متعددة المكونات من الأنظمة النفسية الفرعية والمرتبطة مباشرة بأنشطة التحصيل أو مخرجات التحصيل، ومن الأمثلة على انفعالات الإنجاز: الاستمتاع الناتج عن التعلم، والملل أثناء المحاضرات، والإحباط أو الغضب عند التعامل مع مهام صعبة؛ ومن ثم يمكن تمييز نمطين من انفعالات الإنجاز يختلفان في الشيء الذي يركزان عليه: انفعالات النشاط المتعلقة بأنشطة التحصيل، وانفعالات المخرجات المتعلقة بمخرجات هذه الأنشطة؛ وتتضمن انفعالات محتملة متوقعة (مثل الأمل في النجاح والخوف من الإخفاق) وأيضًا انفعالات بأثر رجعي (مثل الفخر أو الخزي الذي يشعر به الطالب بعد التغذية الراجعة للإنجاز الذي قام به) (Pekrun, 2006, p.317).

وقد تناولت نظرية التحكم-القيمة لبيكرون Pekrun عام 2000 انفعالات الإنجاز بالدراسة، وتفترض أن رد الفعل الانفعالي يبدأ بالتقييمات المعرفية، وأن السياق أو الموقف الأكاديمي مهم في انفعالات الإنجاز حيث يقدّم معلومات تخص قيمة وتحكم الطلبة الأكاديمي، والقيمة تشير إلى تقييمات الطلبة لمعنى واستخدامات الأنشطة التربوية، وتفترض أيضًا أن التقييمات المعرفية الأقرب والبيئات الاجتماعية البعيدة محفزات جوهرية للانفعالات المرتبطة بالتعلم، وأن الانفعالات الأكاديمية يمكن أن تؤثر على سلوكيات ومخرجات التعلم اللاحقة (Chen, & Lu, 2022, p.1).

أي أن نظرية التحكم-القيمة تفترض مجموعتين مرتبطتين بانفعالات الإنجاز: 1- التحكم الذاتي في أنشطة الإنجاز ومخرجاته (توقعات أن المثابرة في الدراسة يمكن أن تحدث، وأنها سوف تؤدي إلى النجاح) و2- القيم الذاتية لهذه الأنشطة والمخرجات (مثل، الأهمية المدركة للنجاح)، وتفترض النظرية أيضًا أن هذه الانفعالات تؤثر على مصادر المعرفة لدى الطلبة ودافعيتهم للتعلم واستخدام استراتيجيات التعلم، ومن ثم تؤثر

على تحصيلهم (Pekrun, 2006, p.317). وقد قامت النظرية على تكامل المفاهيم والافتراضات من منظورات نظرية متنوعة لانفعالات الإنجاز عمومًا (Camacho-Morles, et al., 2021, p.1055).

ووفقًا لنظرية التحكم-القيمة يمكن تصنيف انفعالات الإنجاز إلى ثلاثة أبعاد هي التكافؤ (إيجابي مقابل سلبي أو سار مقابل غير سار)، مستوى التنشيط والاستثارة (منشّط مقابل غير منشّط)، وتركيز الموضوع (مرتبط بالنشاط مقابل مرتبط بالمخرج)، ويسمح هذا التصنيف بالتمييز بين انفعالات النشاط الإيجابية مرتفعة التنشيط والاستثارة (مثل الاستمتاع والأمل، والفخر)، وانفعالات النشاط الإيجابية منخفضة التنشيط والاستثارة (مثل الاسترخاء، والارتياح)، وانفعالات سلبية مرتفعة التنشيط والاستثارة (مثل الغضب، والقلق، والخزي)، وانفعالات سلبية منخفضة التنشيط والاستثارة (مثل الملل، واليأس)، كما يمكن تصنيف الانفعالات المرتبطة بالمخرجات إلى انفعالات سابقة أو انفعالات لاحقة اعتمادًا على الإطار الزمني (الخزي بأثر رجعي بعد مخرج غير ناجح في الامتحان) (Pekrun, 2006, p.318; Pekrun, et al., 2017, p.1654).

فنظرية التحكم-القيمة تفترض أن التقييمات المعرفية للطلبة حول مخرج تحصيلي أو نشاط تحصيلي هي مقدمات قريبة للانفعالات التي يمرون بخبرتها في المواقف المرتبطة بالتحصيل، فهي تركز بوجه خاص على الانفعالات التي يمر الطلبة بخبرتها أثناء اشتراكهم في نشاط تحصيلي- مثل الشعور بالملل عند إجراء تجربة في مادة العلوم، وأيضًا الانفعالات الناتجة عن مخرج لنشاط تحصيلي –مثل النجاح أو الفشل (Tze, Parker, & Sukovieff, 2022, p.25).

والانفعالات المرتبطة بالنشاط تعرف بأنها أحداث انفعالية مقترنة بالخبرة المدركة لمواقف الإنجاز وتركز على النشاط أثناء موقف التحصيل وليس على مخرج هذا النشاط (مثل الملل)، على سبيل المثال، قد يشعر الطالب بالاستمتاع عند تناول الاختبار لأنه يدرك الاختبار في حد ذاته على أنه تحدٍ ممتع، بغض النظر عن توقعه

لنتيجة نجاحه من عدمه، وهذا مناقض للانفعالات المرتبطة بالمخرجات، والتي ليست مرتبطة بالتحصيل في حد ذاته، وإنما بتوقع النجاح أو تجنب الفشل قبل تناول اختبار ما، على سبيل المثال قد يمر الطالب بخبرة السعادة المتوقعة لأن مخرج النجاح تم إدراكه على أنه يمكن تحقيقه (Camacho-Morles, et al., 2021, p.1052).

ومن الأمثلة على انفعالات الإنجاز المرتبطة بالمخرجات انفعال الفرح وانفعال الفخر اللذان يشعر بهما الطلبة عندما يحققون الأهداف الأكاديمية، وانفعال الإحباط وانفعال الخزي عندما تفشل جهودهم، أما انفعالات الاستمتاع بالتعلم، أو الملل من التدريس داخل قاعة الدراسة، أو الغضب تجاه متطلبات المهام فتعد من الأمثلة على الانفعالات المرتبطة بالنشاط، ويتعلق التمييز بين انفعالات النشاط وانفعالات المخرجات بـ"موضوع التركيز" الذي تركز عليه انفعالات الإنجاز (Pekrun, et al., 2007, p.15).

ووفقًا لـ(Pekrun (2006, p.318 تقييمات التحكم والقيمة هي محددات جوهرية للاستثارة الانفعالية، ويشير التحكم إلى مدركات الأفراد حول تأثيرهم في أنشطة التعلم والمخرجات المرتبطة بها، وتشير القِيَم إلى مدركات الأفراد حول فائدة وأهمية أنشطة التعلم والمخرجات المرتبطة بها، وفي حال أن التحكم الذاتي في أنشطة التعلم ومخرجاته متوسط أو مرتفع والقيمة الذاتية إيجابية، سوف يمر الطلبة بخبرة انفعالات إيجابية، مثل الاستمتاع والأمل، وعلى النقيض في حال أن التحكم الذاتي في أنشطة التعلم ومخرجاته متوسطًا أو منخفضًا والقيمة الذاتية سلبية سوف يمر الطلبة بخبرة انفعالات سلبية، مثل الإحباط والقلق واليأس. ويرى Cheng, et al. (2023, p.2) أنه على الرغم من أن– في معظم الحالات- تقييمات التحكم والقيمة عمليتان متوازيتان، إلا أنه بالنسبة لبعض الانفعالات هذان التقييمان قد يتفاعلا مع بعضهما البعض.

ووفقًا لنظرية التحكم-القيمة تعتمد خبرة انفعالات الإنجاز المختلفة على شعور الأفراد بالتحكم في أنشطة التحصيل ذات الأهمية أو القيمة بالنسبة لهم، وتفترض أن شدة الانفعالات الإيجابية هي وظيفة جوهرية لزيادة التحكم والقيمة المدركين، بينما الانفعالات

السلبية هي وظيفة جوهرية لنقص التحكم والقيمة المدركين (Camacho-Morles, et al., 2021, p.1055).

والافتراض الأساسي لنظرية التحكم- القيمة هو أن طريقة تقدير الفرد لموقف محدد يؤثر على انفعالات الإنجاز لديه، وأن الطلبة يشعرون بانفعالات معينة عندما يكون نشاط تعلم أو مخرج تعلم مرتبط بهم ذاتيًا، ويشعرون بمستويات مرتفعة أو منخفضة من التحكم في هذا النشاط أو المخرج، على سبيل المثال، يشعر الطلبة بالاستمتاع عندما يشعرون أنه بإمكانهم إتقان مادة التعلم في الدرس ويرون أن التحصيل في الرياضيات – على سبيل المثال- مهم، وعلى النقيض، قد يشعر الطلبة بالقلق عندما يكونون على قناعة بأن أحداث التعلم قد لا ينتج عنها مخرجات التحصيل الإيجابية المرغوب فيها (Westpal, Kretschman, Gronostaj, & Vock, 2018, p.109; Liu, Wang, Liu, Wang, & Mu, 2022, p.2036).

وتعتمد انفعالات الإنجاز على التحكم المدرك في النشاط وكذلك على قيمته، وفي حال إدراك النشاط على أنه قابل للتحكم وتم تقييمه إيجابيًا، سوف يمر الفرد بخبرة الاستمتاع؛ فانفعالات الإنجاز الإيجابية دالة للتحكم المدرك والقيم الإيجابية للأنشطة أو المخرجات، ويتضمن التحكم المدرك العزو السببي (ويركز على شرح ما يتسبب في المخرج من حيث مرغوب فيه أم لا)، والتوقعات حول نشاط أو مخرج محدد (ويركز على التقييم الذاتي للأسباب المحتملة للمخرجات المستقبلية)، ومن خلال عزو مخرج مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه لأسباب داخلية أو خارجية تستثار انفعالات الإنجاز، وعندما يتوقع ظهور مخرج تحصيلي مستقْبَلًا تأخذ تقييمات التحكم شكل توقعات سببية، وهناك ثلاثة أنماط من التوقعات السببية: توقع التحكم-النشاط، ويشير إلى توقع الفرد أن بإمكانه أداء نشاط مرتبط بالتحصيل (مثل التعلم)، وتوقع النشاط-المخرج، ويشير إلى توقع الفرد أن بإمكانه تحقيق أو تجنب مخرجات معينة مرتبطة بالتحصيل (مثل التقديرات الجيدة)، وتوقع الموقف-المخرج، ويشير إلى توقع المخرجات المرتبطة

بالتحصيل (مثل التقديرات الجيدة) بدون اندماج الفرد، وتوقعات الموقف-المخرج أقل تكرارًا في المواقف التحصيلية؛ حيث يكون مطلبًا طبيعيًا من الطلبة أن يبذلوا جهدًا في عملية التعلم، ومن ثم أول توقعين قد يلعبا دورًا أكثر بروزًا في تحديد التحكم المدرك لانفعالات المخرجات، وفيما يخص القيمة المدركة، هناك نمطان متمايزان –الداخلي والخارجي؛ وتوصف القيمة الداخلية بأنها تقييم نشاط أو مخرج تحصيلي في حد ذاته، على سبيل المثال، أن يكون الطالب مهتمًا بحل مسائل الرياضيات (نشاط) ورؤية مسألة مجاب عنها (مخرج) في حد ذاته يعد مكافأة، وعلى العكس تشير القيمة الخارجية إلى فائدة الاندماج في نشاط ما وأن يكون الفرد ناجحًا، على سبيل المثال، يهتم الطالب بإتمام مشروع في مادة ما (نشاط) في حال تخصيص جائزة ترتبط بإتمام النشاط (مخرج) (Putwain, Schmitz, Wood, & Pekrun, 2021, p.349; Tze, et al., 2022, p.26-27).

ووفقًا لنظرية التحكم-القيمة تم تحديد انفعالات متمايزة (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والارتياح، والقلق، والملل، واليأس، والخزي، والغضب) في ثلاثة سياقات أو مواقف أكاديمية مرتبطة بـ(قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وبوجه عام تلعب الانفعالات الإيجابية دورًا مهمًا في عملية التعلم لأنها ترتبط بالنظام الذاتي للطلبة واستراتيجيات التعلم والدافعية وتنشيط المصادر المعرفية (Kang, & Wu, 2022, p.2).

وسوف تستند الباحثة لنظرية التحكم-القيمة لبيكرون وسياقات انفعالات الإنجاز الثلاثة في المواقف المرتبطة بـ(قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار) في البحث الحالي.

ثانيًا: مفهوم الذات الأكاديمي Academic self-concept:

ترجع جذور مفهوم الذات أساسًا إلى نظرية قيمة الذات التي ترى أن كل الأفراد لديهم ميل دافعي لبناء صورة إيجابية للذات والحفاظ عليها والإحساس بقيمتها (Cabaguing, 2018, p.57). فقد قدم كارل روجرز وأبراهام ماسلو فكرة مفهوم

الذات، وكانا يقصدان بها كيف يدرك الناس أنفسهم فيما يخص قدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم وتفردهم وتميزهم (Maleki, et al., 2022, p.226).

ومفهوم الذات مفهوم متعدد الأوجه وهرمي، ويعرف بأنه معتقدات الفرد الذاتية والتي تتشكل من خلال خبرته البيئية وتفسيره لها، والمعتقدات الذاتية المرتبطة بمفهوم الذات تتضمن الشعور بقيمة الذات والكفاءة والثقة بالنفس والقدرة وتقبل الذات؛ ومن ثم، يتأثر مفهوم الذات لدى الفرد بشكل دال بعزو سلوكه والتعزيزات وتقييمات الآخرين، ويتطلب تقييم ذاتي للكفايات في مجال نوعي ومحدد، ويعتمد كثيرًا على الإنجازات السابقة (Perinelli, Pisanu, Checchi, Scalas, & Fraccaroli, 2022, p.1).

ومفهوم الذات هو فكرة شاملة لدى الفرد عن نفسه فيما يخص جوانب عديدة مثل السلوك والقدرات والمشاعر والسمات، والتي تتشكل من خلال خبرة الفرد وتفسيره للبيئة الخارجية (Choy, & Yeung, 2022, P.2; Wu, et al., 2022, P.53).

ومفهوم الذات في علم النفس يعد مركبًا من الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي لدى الأفراد عن أنفسهم، وهذه المدركات الذاتية ليست ثابتة أو دائمة لكنها متغيرة وفقًا للمواقف والظروف الحياتية المختلفة، فمفهوم الذات هو مجموعة من المدركات أو النقاط المرجعية التي لدى الفرد عن نفسه بما فيها من كفاءات ونقائص وقدرات وحدود وقيم (Adeyemi, & Erhuvwu, 2020, p.100).

ويمكن تمييز مكونين لمفهوم الذات؛ المكون المعرفي ويشير إلى إحساس الفرد بالكفاءة، وفي المجال التعليمي يدور حول شعور الطلبة بالكفاءة في تعلمهم، أي أنه يهتم بمعتقدات الطلبة حول كفاءتهم في مادة معينة من خلال السؤال "هل أنت جيد في مادة ...؟" أو "هل تحصل على درجات جيدة في مادة ...؟"، والمكون الوجداني ويشير إلى اهتمام الفرد وشعوره الإيجابي بالدراسة أو العمل ويركز على الخبرة الوجدانية في مادة معينة من خلال السؤال "هل تهتم بمادة ...؟" أو "هل تستمتع بدراسة مادة ...؟" (Choy, & Yeung, 2022, P.2; Wu, et al., 2022, P.53).

ولقد قدم Shavelson, Hubner, & Stanton عام 1976 نموذجًا هرميًا متعدد الأبعاد لمفهوم الذات؛ حيث وضعوا مكونًا واحدًا عامًا لمفهوم الذات في قمة التنظيم الهرمي، والذي تم تقسيمه إلى مكونات أكاديمية (مفهوم الذات الأكاديمي) ومكونات غير أكاديمية (مفهوم الذات غير الأكاديمي)، وينقسم مفهوم الذات الأكاديمي بدوره إلى مفاهيم ذات خاصة بالمواد الدراسية (مثل مفهوم الذات في الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم) حيث تترابط الأوجه المختلفة لمفهوم الذات الأكاديمي وتشكل عاملًا واحدًا عامًا لمفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات غير الأكاديمي وينقسم إلى مكونات فيزيقية، واجتماعية، ووجدانية (مثل مفهوم الذات الاجتماعي والجسدي والوجداني) في المستوى التالي، وأن الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات الأكاديمي يمكن أن ترتبط وأن تمثَّل وتقدم جيدًا من خلال مكون واحد لمفهوم الذات الأكاديمي العام (Marsh, et al., 2015, p.170; McInerney, et al., 2012, p.250; Perckel, Schmidt, Stump, Motschenbacher, Vog, & Schneider, 2017, p.103).

ثم قام Marsh & Shavelson عام 1985 و Marsh, Byrne, & Shavelson عام 1988 بمراجعة النموذج الأصلي وقدموا نموذج الإطار المرجعي الداخلي/الخارجي، ووفقًا له يقارن الطلبة مستويات قدراتهم الأكاديمية باستخدام إطارين مرجعيين مختلفين لكنهما مرتبطان في آن واحد، هما عمليات المقارنة الداخلية والخارجية، وفيما يخص الإطار المرجعي الخارجي يجري الطلبة مقارنات اجتماعية بين إنجازاتهم وإنجازات أو تقديرات زملائهم، والمعلومات التي تقدمها المقارنة الخارجية تستخدم لبناء مفاهيم الذات الأكاديمية، أما عمليات المقارنات الداخلية أو مقارنات الأبعاد فتستخدم لتفسير مجالات مفاهيم الذات الأكاديمية فيقيّم الطلبة تحصيلهم في أي مادة دراسية في علاقتها بتحصيلهم في مواد أخرى، وتؤثر تلك المقارنات على مفاهيم الذات محددة المجال (Moller, et al., 2009, p.1130-1131). فالطلبة يستخدمون مصادر مثيرة للمعلومات لبناء مفهوم الذات الأكاديمي لديهم؛ فهم لا يستخدمون تحصيلهم

فقط، وإنما يهتمون أيضًا بأداء الطلبة الآخرين أو تقييمات المعلم (Perckel, et al., 2017, p.103).

فمفهوم الذات يتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي والمقارنات الاجتماعية؛ فالأطر المرجعية الاجتماعية تحدد لكل فرد إمكاناته وكفاءاته حسب الظروف المحيطة؛ فعلى سبيل المثال، بعض الأفراد قد يكونوا جيدين جدًا في الرياضيات، ولكن عندما يقارنون أنفسهم بغيرهم من المتميزين في الرياضيات كإطار مرجعي قد يصبح لديهم مفهوم ذات سلبي نسبيًا في الرياضيات؛ وهذا ما يشار إليه بالإطار المرجعي الخارجي، وأحيانًا يميل الأفراد لمقارنة مهاراتهم المدركة ذاتيًا في مجال معين (مثل الرياضيات) بمهاراتهم المدركة في مجال آخر (مثل اللغة الإنجليزية) ويستخدمون هذه الانطباعات الداخلية النسبية كأساس للوصول لمفهوم ذواتهم في مجالات معينة، ويشار لهذا بالإطار المرجعي الداخلي؛ فالأفراد الجيدون في الرياضيات واللغة الإنجليزية قد يكون لديهم مفهوم ذات أكثر سلبية في الرياضيات لو أدركوا أنهم أفضل في اللغة الإنجليزية والعكس صحيح، ويطلق على ذلك التأثير "تأثير الإطار المرجعي الداخلي-الخارجي" (McInerney, et al., 2012, p.251; Karimova, & Csapo, 2021, p.326).

ومفهوم الذات الأكاديمي يتكون من خليط من الأحكام المعرفية أو المعتقدات الذاتية وكذلك الأحكام الوجدانية أو المشاعر الذاتية حول مهارات الفرد الأكاديمية (Cokley, Komarraju, King, Cunningham, & Muhammad, 2003, p.708).

فمفهوم الذات الأكاديمي هو التقدير الفردي للقدرات الشخصية المعرفية في المواقف الأكاديمية (Maleki, et al., 2022, p.226). أي أنه الإدراك الذاتي للقدرة العامة لدى الفرد في مجال أكاديمي ما تتشكل من خلال الخبرة البيئية للفرد وتفسيراته لها (Lazarides, & Raufelder, 2021, p.128). فهو يعبر عن مدركات الطلبة الذاتية حول قدراتهم الأكاديمية؛ أي تقييم الطلبة الذاتي لما إذا كانوا سيحققون أهداف التحصيل الخاصة (Kang, & Wu, 2022, P.2).

وفيما يخص مفهوم الذات الأكاديمي انقسم علماء النفس إلى مجموعتين؛ إحدى المجموعتين تعتقد أن مفهوم الذات الأكاديمي أساسًا مصطلح ذو بعد واحد، وأن السلوك الأكاديمي (المعدل التراكمي أو التحصيل) يتأثر أكثر بالإدراك الذاتي الواسع لمفهوم الذات الأكاديمي، أما المجموعة الثانية فتؤكد على أن مفهوم الذات الأكاديمي هرمي ومتعدد الأبعاد؛ أي أن مفهوم الذات الأكاديمي يقوم على مجالات محددة، وأن الباحثين يجب أن يقيسوا مكونات مختلفة لمفهوم الذات الأكاديمي بمقاييس خاصة المجال لكل مادة دراسية، وبالنسبة لمفهوم الذات كمصطلح متعدد الأبعاد، يعتقد أن لدى الطلبة مفاهيم ذات أكاديمية مرتفعة في المواد التي يؤدون فيها بشكل أفضل، ومن المهم تقييم شعور الطلبة حول قدراتهم الأكاديمية، خصوصًا أن هناك بعض المزايا لاستخدام مدخل أحادي البعد (غير محدد المجال) عند دراسة مفهوم الذات الأكاديمي (Cokley, et al., 2003, p.708).

وسوف يدرس البحث الحالي مفهوم الذات الأكاديمي غير محدد المجال لدى عينة البحث.

وقد ميّز Cabaguing (2018) بعد إجراء تحليل عاملي استكشافي بطريقة المكونات الأساسية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين ثلاثة عوامل مكونة لمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، هي: الدافعية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والقدرة الأكاديمية.

وسوف يستند البحث الحالي إلى هذه المكونات في دراسة مفهوم الذات الأكاديمي.

ويرتبط مفهوم الذات الأكاديمي بالتحصيل المرتفع والمثابرة والاهتمام والاختيارات الأكاديمية لدى الطلبة، حيث يحقق الطلبة ذوو مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي مستويات مرتفعة من الإنجازات التربوية وينجحون في المجالات المهنية ويكونون واثقين ذاتيًا في قدراتهم على أن يكونوا فعالين أكاديميًا، مما يؤدي إلى أن يكونوا أكثر رضا عن التعلم؛ فعندما يظهر الطلبة حماسًا للتعلم، سوف يصبحون

مدفوعين لتعلم مواد وأفكار جديدة، مما يساعدهم في الحصول على التميز التربوي (Maleki, et al., 2022, p.227).

وهناك اختلافات كبيرة بين الطلبة ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع وذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض؛ فذوو مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع يقدّرون قدراتهم ويتقبلون التحديات ويُقبلون على المخاطر ويجربون أشياءً جديدة، وأيضًا يوظّفون استراتيجيات معرفية متعددة، ولديهم دافعية أكبر لإتمام مهام أكاديمية صعبة ويضعون أهدافًا أعلى، ومعظم الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع، بينما الطلبة ذوو مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض يظهرون ثقة أقل في استعداداتهم الأكاديمية ويبخسون قيمة مواهبهم ويتجنبون المواقف المسببة للقلق؛ أي أن لديهم مصادر معرفية ودافعية أقل من الطلبة ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع (Cabaguing, 2018, p.58).

الدراسات والبحوث السابقة:

فيما يلي عرض لمجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة إلى أربعة محاور، وهي كما يلى:

المحور الأول: بحوث تناولت انفعالات الإنجاز:

هدف بحث Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall, & Lüdtke (2007) إلى فحص العلاقات والفروق بين انفعالات الإنجاز (الاستمتاع، والفخر، والقلق، والغضب، والملل) في مقررات الرياضيات والفيزياء واللغة الألمانية واللغة الإنجليزية لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والحادي عشر والبالغ عددهم (542) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن الاختلاف بين الانفعالات في مختلف المقررات كان أكبر لدى طلبة الصف الحادي عشر مقارنة بطلبة الصف الثامن.

وفحص بحث Raccanello, et al. (2013) انفعالات الإنجاز لدى طلبة الصفوف الرابع والسابع والحادي عشر، الذين قيّموا عشرة انفعالات من خلال مقاييس

فيما يخص اللغة اللفظية والرياضيات، ومختلف المواقف المرتبطة بـ(قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار). كشف تحليل التباين شدة الانفعالات الإيجابية لدى الطلبة الأصغر، كما وجدت فروق دالة بالنسبة لمعظم الانفعالات على أساس طبيعة تقييم المواقف.

وكشف بحث أبو قورة (2018) عن طبيعة العلاقات بين انفعالات الإنجاز وكل من النهوض والاندماج الأكاديمي، فضلًا عن التعرف على تجميعات الطلبة ذوي بروفيلات انفعالات الإنجاز المتجانسة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي، والفروق بين هذه البروفيلات في النهوض والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي (ن= 300). وبعد تطبيق أدوات البحث -وهي مقاييس تقرير ذاتي- أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية وكل من النهوض والاندماج الأكاديمي، وعلاقات ارتباطية سلبية بين انفعالات الإنجاز السلبية وكل من النهوض والاندماج الأكاديمي، كما تبين اشتقاق تجمعين (عنقودين) مختلفين لانفعالات الإنجاز؛ الأول هو عنقود التكيف الإيجابي (ويميز الطلبة مرتفعو انفعالات الإنجاز الإيجابية، ومنخفضو انفعالات الإنجاز السلبية)، والعنقود الثاني هو عنقود التكيف السلبي (ويميز الطلبة مرتفعو انفعالات الإنجاز السلبية، ومنخفضو انفعالات الإنجاز الإيجابية).

واهتم بحث Cheng, et al. (2023) بتحديد بروفيلات انفعالات الإنجاز والعوائق الأكاديمية التي يواجهها طلبة الكليات المهنية في بيئات التعلم عبر الإنترنت، وتم أيضًا دراسة المقدمات والمخرجات الفردية لبروفيلات انفعالات الإنجاز. وأظهرت النتائج وجود ثلاثة بروفيلات مستقلة: انفعالات سلبية، ولا انفعالي، وانفعالات موجبة تمامًا، وأظهر الانحدار اللوجستي متعدد الحدود أن التوقعات فيما يخص التعلم عبر الإنترنت تنبأت بشكل دال بأرجحية متزايدة للتواجد في بروفيل يتصف بانفعال إيجابي تمامًا، كما ارتبط بروفيل الانفعال الإيجابي التام بإدارة الوقت والإدارة الدافعية بشكل أفضل وتسويف أكاديمي أقل، كذلك تبين أن العوائق البيئية الرئيسية التي واجهها الطلبة

في بروفيلات الانفعالات السلبية واللا انفعالية ارتبطت بتفاعل الأقران، وطلب المساعدة وصعوبات تقنية.

المحور الثاني: بحوث تناولت العلاقة بين انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي:

فحص بحث Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Ludtke, & Hall (2010) العلاقات بين مفاهيم الذات الأكاديمية وانفعالات الاستمتاع، والفخر، والقلق، والغضب، والملل في الرياضيات، والفيزياء، واللغة الألمانية، واللغة الإنجليزية وبلغ عدد أفراد العينة (1710) من الصفين الثامن والحادي عشر. وتبين أن الارتباطات بين مفهوم الذات والانفعالات قوية نسبيًا وأقوى في المجالات العلمية (الرياضيات والفيزياء) أكثر من المجالات اللفظية (اللغة الألمانية واللغة الإنجليزية)، كما وجدت علاقات قوية بين مفاهيم الذات والانفعالات لدى الطلبة الأكبر سنًا، كذلك اختلفت الارتباطات بين مفهوم الذات والانفعالات وفقًا للانفعال المقاس، حيث أظهر الفخر أقوى العلاقات والملل أضعف العلاقات مع مفاهيم الذات الأكاديمية في المجالات الأربعة المقاسة.

ودرس بحث Lazarides, & Raufelder (2021) ما إذا كانت جودة التدريس على مستوى قاعة الدراسة يعدّل العلاقة بين مفهوم الذات في الرياضيات لدى الطلبة في بداية العام الدراسي وانفعالات الإنجاز لدى الطلبة في منتصف العام الدراسي. تكونت العينة من (807) من طلاب وطالبات الصفين التاسع والعاشر ومعلمي الرياضيات الذين يدرسونهم. أتم الطلبة والمعلمون الاستبيانات في بداية العام الدراسي وفي منتصف العام الدراسي. تم فحص تأثيرات التفاعلات الكامنة من خلال النمذجة متعددة المستويات وتحليلات تفاعل المستوى المتقاطع، وأظهرت النتائج أن مفهوم الذات في الرياضيات ارتبط إيجابيًا بالاستمتاع في الرياضيات وارتبط سلبيًا بالقلق، ومفهوم الذات في الرياضيات فقط كان له تأثير إيجابي دال على استمتاع الطلبة.

المحور الثالث: بحوث تناولت العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسي:

هدف بحث Moller, et al. (2009) إلى دراسة العلاقات التبادلية بين انفعالات الإنجاز (الاستمتاع، والملل، والقلق) وأداء اختبار الرياضيات. تكونت العينة من 1242 تلميذًا وتلميذة بالمدرسة الابتدائية تم تقييمهم من خلال أربعة تقييمات على مدار عام دراسي واحد. أظهر نموذج المعادلة البنائية علاقات سلبية بين القلق وأداء الاختبار، كما تنبأ أداء الاختبار بالقلق. وأمكن لأداء الاختبار التنبؤ بالاستمتاع والملل، ولم يستطع كل من الاستمتاع والملل التنبؤ بأداء الاختبار، كما ارتفع أداء الاختبار مع انخفاض القلق.

واهتم بحث Pekrun, Elliot, & Maier (2009) بفحص نموذج نظري يربط بين انفعالات الإنجاز والأداء الأكاديمي. تكونت العينة من (213) طالبًا وطالبة جامعيين يدرسون بالمستوى التمهيدي. تبين من خلال تحليل الانحدار المتعدد أن انفعالات الإنجاز (الاستمتاع، والملل، والغضب، والأمل، والفخر، والقلق، واليأس، والخزي) تنبأت بالأداء الأكاديمي وذلك بعد ضبط النوع والمرغوبية الاجتماعية والقدرة المدرسية.

وتناول بحث Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry (2010) العلاقة بين التحصيل والملل –كأحد انفعالات الإنجاز- من خلال خمس دراسات استطلاعية تنبؤية. الدراسة الأولى والثانية قيّمت الملل المرتبط بالتحصيل كحالة لدى الطلبة، وركزت الدراسات الثالثة والرابعة والخامسة على الملل المرتبط بالتحصيل لديهم كعادة أو كسمة. تكونت العينة من طلبة الجامعة بثقافتين مختلفتين (شمال أمريكا وألمانيا). أظهرت النتائج أن القيمة والتحكم المرتبطين بالتحصيل تنبأ سلبيًا بالملل، وبدوره ارتبط الملل سلبيًا بالتحصيل الأكاديمي، وكانت النتائج متسقة على مستوى الملل كحالة وكسمة المرتبطين بالتحصيل، وعلى مستوى مختلف الثقافات.

وطرح بحث Pekrun, Hall, Goetz, & Perry (2014) نموذجًا نظريًا يربط بين الملل والتحصيل الأكاديمي يفترض أن الملل –كأحد انفعالات الإنجاز- والتحصيل الأكاديمي يؤثران على بعضهما البعض تبادليًا عبر الزمن. تم جمع البيانات من خلال إجراء دراسة طولية أجريت على عينة قوامها (424) طالبًا وطالبة جامعيين. تضمنت الدراسة الطولية خمس تقييمات للملل لدى الطلبة وأداء الاختبار أثناء عام دراسي كامل. وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية لفحص تأثيرات الملل على التحصيل والعكس أظهرت النتائج أن الملل كان له تأثيرات سلبية على الأداء، وأن الأداء بدوره له تأثيرات سلبية على الملل.

ودرس بحث Lam, Chen, Zhang, & Liang (2015) العلاقات بين الانتماء المدرسي، والانفعالات الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين. تكونت العينة من (406) من طلبة المدارس الثانوية بالصين، تم جمع البيانات منهم فيما يخص انتماءهم المدرسي، وانفعالات الإنجاز لديهم، ومعدلاتهم التراكمية. أظهر تحليل المسار أن الانفعالات الأكاديمية توسطت العلاقة بين الانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي، كذلك مرّ الطلبة مرتفعو الانتماء المدرسي بانفعالات إيجابية أكثر (المنشطة وغير المنشطة) وانفعالات غير منشطة أقل سلبية، والتي بدورها أسهمت في النجاح الأكاديمي، كما اتضح أن الشعور بالرفض المدرسي يمكن أن يؤثر في التحصيل الأكاديمي سلبيًا من خلال تسهيل الانفعالات السلبية غير المنشطة وكبح الانفعالات الإيجابية غير المنشطة.

وتناول بحث شلبي (2017) التعرف على تجمعات الطلبة ذوي بروفيلات انفعالات الإنجاز المتشابهة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي، والفروق بين هذه البروفيلات في استراتيجيات تنظيم انفعالات الإنجاز وبعض النواتج الأكاديمية (التحصيل، والاندماج الجامعى) لدى عينة من طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (178) طالبًا وطالبة من المستويين الخامس والسادس بكلية التربية للبنين، وكلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد بأبها. وبعد تطبيق أدوات البحث أسفرت النتائج عن اشتقاق تجمعين يمثلان بروفيلين

مختلفين من انفعالات الإنجاز؛ الأول هو تجمع (بروفيل) التكيف الإيجابي؛ حيث تميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الإيجابية، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز السلبية، والتجمع الثاني هو تجمع (بروفيل) التكيف السلبي؛ حيث تميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز السلبية، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الإيجابية. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين التجمعين فى كل من استراتيجيات تنظيم انفعالات الإنجاز (الإيجابية)، والتحصيل، والاندماج الجامعى لصالح التجمع الأول تجمع (بروفيل) التكيف الإيجابي. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين التجمعين فى استراتيجيات تنظيم انفعالات الإنجاز (السلبية) لصالح التجمع الثانى تجمع (بروفيل) التكيف السلبى.

وهدف بحث الضبع وعبادي (2017) إلى التعرف على انفعالات الإنجاز الاجتماعية الأكثر شيوعًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفحص الفروق بين الجنسين في انفعالات الإنجاز الاجتماعية، والكشف عن مسار العلاقات بين انفعالات الإنجاز الاجتماعية وكل من الشعور بالتماسك في المدرسة والتحصيل الأكاديمي. تكونت العينة من (373) طالبًا وطالبة بالصف الثاني الثانوي. واستخدم الباحثان مقاييس مواقف لقياس انفعالات الإنجاز الاجتماعية والشعور بالتماسك في المدرسة. وتم التوصل إلى أن مستويات انفعالات الإنجاز الاجتماعية لدى العينة انحصرت ما بين المنخفضة والمرتفعة، كما وجدت فروق ترجع للنوع في انفعالات الإنجاز الاجتماعية، كما تم التوصل إلى وجود مسارات دالة إحصائيًا لتأثيرات انفعالات الإنجاز الاجتماعية في التحصيل الأكاديمي.

وحاول بحث القصبي وأمين (2017) وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية والعلاقات الارتباطية بين انفعالات الإنجاز وكل من الاندماج الدراسي، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة البحث من (132) من طلاب وطالبات الجامعة بالمستويين الثالث والرابع بكلية التربية بالسعودية.

وتبين وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين انفعالات الإنجاز الإيجابية وكل من الاندماج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين انفعالات الإنجاز السلبية وكل من الاندماج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

واهتم بحث Oriol-Granado, et al. (2017) بدراسة تأثير الانفعالات الإيجابية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. اشتملت العينة على طلبة من ثلاث جامعات بشيلي بلغ عددهم (428) منهم (36.5% من الذكور، و63.5% من الإناث) وامتدت أعمارهم بين (18) و(45) عامًا بمتوسط عمر قدره (20.37، وانحراف معياري قدره 2.71). توصلت النتائج إلى أن الانفعالات الإيجابية تنبأت بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة حيث تم قياس الانفعالات الإيجابية من خلال مقياس تقرير ذاتي، كما تم تقدير التحصيل الدراسي من خلال متوسط مجموع كل المقررات التي تم دراستها في الفصل الدراسي السابق.

وفي بحث Pekrun, et al. (2017) تم طرح نموذج للتأثيرات المتبادلة بين الانفعالات والتحصيل عبر الزمن. تم اختبار النموذج باستخدام خمس قياسات سنوية لتحليل التعلم والتحصيل في الرياضيات كدراسة طولية، وأجريت الدراسة لبحث تطور المراهقين في تحصيل الرياضيات (الصفوف 5-9، ن= 3425 من الطلبة الألمان). أظهرت نمذجة المعادلة البنائية أن الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر) تنبأتا إيجابيًا بالتحصيل اللاحق للرياضيات في نهاية العام (من خلال التقديرات التي تراوحت من 1= ضعيف إلى 6= ممتاز)، وأن التحصيل تنبأ إيجابيًا بهذه الانفعالات، مع ضبط نوع الطالب، ومستوى الذكاء، والوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، كما تنبأت الانفعالات السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، والملل، واليأس) سلبيًا بالتحصيل، وتنبأ التحصيل سلبيًا بهذه الانفعالات.

وهدف بحث Van der Beek, et al. (2017) إلى فحص الدور الوسيط لمفهوم الذات الرياضي في العلاقة بين تحصيل الرياضيات وانفعالات الإنجاز الخاصة بالاستمتاع والقلق في نموذج شامل، واختبار الاختلافات المحتملة في الدور الوسيط بين الطلبة منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل. تكونت العينة من (1014) من طلبة الصف التاسع من (8) مدارس ثانوية بهولندا. تم تقديم مسح على الإنترنت يتضمن مسائل في الرياضيات، وقام الطلبة بتحديد مستويات الاستمتاع والقلق ومفهوم الذات في الرياضيات لديهم. وتم استخدام نمذجة المعادلة البنائية لاختبار الدور الوسيط لمفهوم الذات في العلاقة بين تحصيل الرياضيات والانفعالات، كما تم إجراء تحليلات متعددة المجموعات لمقارنة هذه العلاقات بين مجموعات التحصيل الثلاثة. وأسفرت النتائج عن تأكيد الدور الوسيط لمفهوم الذات الرياضي في العلاقة بين تحصيل الرياضيات والانفعالات، كما وجد مفهوم ذات أعلى، واستمتاع أكثر، وقلق رياضيات أقل لدى مرتفعي التحصيل مقارنة بمنخفضي ومتوسطي التحصيل.

وتوصل بحث إسماعيل (2019) إلى نموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين توجه الحركة–السكون وانفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة البحث من (256) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة طنطا، وطبق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز. وباستخدام أسلوب تحليل المسار تم التوصل إلى عدة نتائج من ضمنها التأثير الإيجابي الدال إحصائيًا لانفعالات الإنجاز الإيجابية على التحصيل الدراسي، والتأثير السلبي الدال إحصائيًا لانفعالات الإنجاز السلبية على التحصيل الدراسي.

واستخدم بحث Lv, Lv, Yan, & Luo (2019) المدخل المتمركز حول الشخص لتحديد بروفيلات انفعالات الإنجاز واختبر ارتباط الأبعاد المختلفة للتدخل الوالدي بهذه البروفيلات. تكونت العينة من (2323) طفلًا من الصفوف الرابع إلى السادس الابتدائي ووالديهم بالصين. بعد أن تم تجميع البيانات توصلت النتائج إلى وجود

ثلاثة بروفيلات لانفعالات الإنجاز: بروفيل مرتفعي التحصيل وانفعال إيجابي، وبروفيل منخفضي التحصيل وانفعال معتدل، وبروفيل متوسطي التحصيل وانفعال سلبي.

وهدف بحث Pekrun, Murayama, Marsh, Goetz, & Frenzel (2019) إلى اختبار نموذج نظري يربط بين التحصيل والانفعالات حيث يفترض أن التحصيل الفردي يحسّن انفعالات الإنجاز الإيجابية ويقلل انفعالات الإنجاز السلبية. وعلى النقيض من ذلك، يفترض النموذج أن التحصيل على المستوى الجماعي يقلّل الانفعالات الإيجابية لدى الطلبة ويزيد الانفعالات السلبية لديهم. وتم الحصول على بيانات طولية للطلبة من الصفوف الخامس إلى العاشر فيما يخص انفعالات الإنجاز المرتبطة بالرياضيات من خلال ثلاث دراسات بلغ أعداد الطلبة فيها على التوالي (1610، 1759، و4353). أكدت نتائج نمذجة المعادلة البنائية أن التحصيل الفردي كان له تأثيرات تنبؤية إيجابية على الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر) وتأثيرات تنبؤية سلبية على الانفعالات السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، واليأس) مع ضبط التحصيل السابق والنوع والوضع الاجتماعي والاقتصادي والتأثيرات التبادلية. كما تبين أن التحصيل على مستوى الفصل له تأثيرات سلبية على الانفعالات الإيجابية، وتأثيرات إيجابية على الانفعالات السلبية. كذلك اتضح أن مفهوم الذات عن القدرة توسط هذه التأثيرات. وظهرت نفس النتائج في الدراسات الثلاث وفي مختلف المجموعات العمرية.

وفحص بحث Raccanello, Brondino, Moe, Stupnisky, & Lichtenfeld (2019) الاستمتاع، والملل، والقلق لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وعلاقة هذه الانفعالات بالتحصيل في مجالين أكاديميين. تكونت العينة من (767) من طلبة الصفين الثاني والرابع أتموا مقياسًا لقياس انفعالات الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يخص مادة الرياضيات واللغة الأم (الإيطالية، الإنجليزية، الألمانية). وأظهرت النتائج أن النموذج الهرمي للانفعالات لم يختلف باختلاف الدولة (إيطاليا، أمريكا، ألمانيا)، أو المرحلة، أو النوع، أو مجال الدراسة، كما تبين ارتباط القلق سلبيًا

بالتحصيل، وارتباط الاستمتاع إيجابيًا بالتحصيل في الرياضيات فقط، وأقر طلبة الصف الثاني استمتاع أكثر، وملل وقلق أقل من طلبة الصف الرابع.

وتناول بحث شلبي، والقصبي، وعسيري (2020) الكشف عن وجود تجمعات من طالبات الجامعة تتميز بانفعالات إنجاز ذات بروفيلات متجانسة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي، وكذلك فحص الفروق بين هذه البروفيلات في الإخفاق المعرفى والتحصيل لدى عينة من طالبات الجامعة بلغت (239) طالبة بكلية التربية للبنات بالسعودية. وبعد تطبيق أدوات البحث أنتج التحليل العنقودى ثلاثة تجمعات: الأول أطلق عليه بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم) حيث تميز بمستوى مرتفع من انفعالات (الفخر والأمل والملل)، ومستوى منخفض من انفعالات (الاستمتاع، واليأس، والغضب، والخجل)، والتجمع الثاني أطلق عليه بروفيل (الانفعالات الإيجابية) حيث تميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الإيجابية، ومستوى منخفض من الانفعالات السلبية، والتجمع الثالث أطلق عليه بروفيل (الانفعالات السلبية) حيث تميز بمستوى مرتفع من الانفعالات السلبية، ومستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التجمعات الثلاثة فى الإخفاق المعرفى والتحصيل، وكان البروفيل الثانى (بروفيل الانفعالات الإيجابية) الأقل فى الإخفاق المعرفى والأعلى فى التحصيل.

وحاول بحث العيادة (2020) التعرف على انفعالات الإنجاز السائدة، والتعرف على الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية في علاقة دعم التعلم -من الوالدين والمعلمين والأقران- والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس انفعالات التحصيل لبيكرون وآخرون (2002) ومقياس دعم التعلم. وتكونت العينة من (500) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. وبعد تطبيق أدوات البحث على العينة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأسفرت النتائج عن انخفاض جميع أبعاد الانفعالات السلبية المرتبطة بالتحصيل (الخزي والقلق والغضب والملل واليأس)، وكذلك ارتفاع مستوى الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل (الفخر

والاستمتاع) لدى عينة البحث. كما تبين أن دعم الوالدين للتعلم كان الأكثر تأثيرًا مباشرًا في التحصيل الدراسي، يليه الاستمتاع والفخر –كانفعالات إيجابية للتحصيل- حيث بلغ تأثيره على التحصيل الدراسي 14% تقريبًا، ثم الخزي والقلق –كانفعالات سلبية للتحصيل- حيث بلغ تأثيره العكسي 14% تقريبًا.

وركز بحث Camacho-Morles, et al. (2021) على الانفعالات المتعلقة بالأنشطة (الاستمتاع، والغضب، والإحباط، والملل) وعلاقتها بالمخرجات التربوية بهدف تجميع كل الدراسات التي تناولت ذلك وتحديد قوة ارتباط هذه الانفعالات بالأداء الأكاديمي. تم تحليل بيانات (68) بحثًا تم إجراؤهم لدراسة هذه المتغيرات. وتضمنت البحوث (57) عينة مستقلة لانفعال الاستمتاع (ن= 31686)، و(25) لانفعال الغضب (ن= 11153)، و(9) لانفعال الإحباط (ن= 1418)، و(66) لانفعال الملل (ن= 28410). أوضحت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الاستمتاع بالتعلم والأداء الأكاديمي، بينما وجد ارتباط سلبي بين الغضب، والملل والأداء الأكاديمي. بالنسبة للإحباط كان الارتباط صفريًا. كما تبين أن علاقة انفعالات الأنشطة بالأداء الأكاديمي كانت أقوى بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية مقارنة بتلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة الجامعة.

ودرس بحث Putwain, et al. (2021) ما إذا كان التحكم والقيمة والتفاعل بينهما يتنبأ بدرجة اختبار الرياضيات بشكل مباشر وغير مباشر من خلال توسط ثلاثة انفعالات أكاديمية بارزة: الاستمتاع، والملل، والقلق. تكونت العينة من (1298) من طلبة المدرسة الابتدائية أتموا مقاييس تقرير ذاتي حول التحكم والقيمة، وانفعالات الإنجاز (الاستمتاع، والملل، والقلق) في سياق مادة الرياضيات. ثم تناول الطلبة اختبارًا في مقرر الرياضيات داخل قاعة الدراسة. وأوضحت النتائج أن التحكم والقيمة المرتفعين ارتبطا بدرجات مرتفعة في اختبار الرياضيات ويتوسطها بشكل مباشر وغير مباشر استمتاع أكبر وقلق أقل، وتنبأ التفاعل بين التحكم والقيمة الفعلية مباشرة بدرجة اختبار

الرياضيات، وتوسط بشكل غير مباشر عبر الاستمتاع؛ أي أن مساعدة الطلبة في الوصول لأقصى درجة من التحكم والقيمة سوف يفيد في خبرة التعلم ومخرجات التعلم.

واهتم بحث Stockinger, et al. (2021) بتحديد الفروق الفردية في كفاءة الطلبة للتكيف مع المواقف الجديدة (أي التكيفية) وما إذا كانت تفسر الفروق في انفعالات الإنجاز ومخرجات التعلم لديهم في سياق موقف التعلم الإلكتروني. تكونت العينة من (89) طالبًا وطالبة جامعيين. تم قياس سمة التكيفية لديهم في بداية الفصل الدراسي، وقياس انفعالات الإنجاز (الفرح، والأمل، والقلق، وخيبة الأمل) في منتصف الفصل الدراسي، ودرجات الاختبارات والتعلم المدرك في نهاية الفصل الدراسي. كشف نموذج المعادلة البنائية أن التكيفية ترتبط إيجابيًا بالأمل وسلبيًا بالقلق وخيبة الأمل أو اليأس، وارتبط القلق سلبيًا بدرجات الاختبار، وربط بشكل غير مباشر بين التكيفية ودرجات الاختبار.

وهدف بحث Xie, & Kuo (2021) إلى تقصي العلاقات بين التحصيل الأكاديمي، وانفعالات الإنجاز، والمرونة لدى طلبة الصف الثامن بالصين. وتكونت العينة من (172) طالبًا وطالبة. وتم قياس انفعالات الإنجاز والمرونة باستخدام مقاييس تقرير ذاتي. وأوضحت النتائج أن انفعالات الإنجاز الإيجابية مرتفعة الإثارة توسطت العلاقة بين المرونة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ومع ذلك لم توجد علاقات مباشرة بين المرونة، والتحصيل الأكاديمي، وانفعالات الإنجاز.

وهدف بحث Forsblom, Pekrun, Loderer, & Peixoto (2022) إلى دراسة العلاقات الطولية بين تقديرات القيمة والتحكم لدى الطلبة، وانفعالات الاستمتاع والغضب والملل، وتحصيل الرياضيات. بلغ عدد العينة ()1716 طالبًا وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسابع. تم استخدام مقاييس تقدير ذاتي لقياس متغيرات البحث وتم الحصول على درجات الطلبة في مادة الرياضيات. وأظهرت النتائج أن كفاءة الطلبة المدركة وقيمتهم المدركة تنبأت إيجابيًا بالاستمتاع لديهم وسلبيًا بالغضب والملل لديهم مع ضبط متغيرات النوع والتحصيل السابق، كما تنبأ الاستمتاع إيجابيًا

بتحصيل الرياضيات التالي، بينما تنبأ الغضب والملل سلبيًا بتحصيل الرياضيات، كذلك كان للتحصيل تأثيرات تنبؤية إيجابية على الكفاءة والقيمة المدركة والاستمتاع، وسلبية على الغضب والملل؛ أي أن انفعالات الاستمتاع، والغضب، والملل تؤثر على تحصيل الطلبة في الرياضيات.

وفحص بحث Kang, & Wu (2022) ما إذا كان الاندماج السلوكي ومفهوم الذات والاستراتيجية التنظيمية يتوسطون العلاقات بين الاستمتاع الأكاديمي والتحصيل الدراسي في موقف (الدراسة) الخاص باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تكونت العينة من (528) طالبًا وطالبة من الصين بالمرحلة الثانوية. أظهر تحليل نموذج المعادلة البنائية أن الاستمتاع الأكاديمي تنبأ إيجابيًا بتحصيل اللغة الإنجليزية، كما تبين وجود تأثيرات وسيطة لكل من الاندماج الأكاديمي ومفهوم الذات والاستراتيجية التنظيمية في العلاقة بين الاستمتاع الأكاديمي وتحصيل اللغة الإنجليزية.

وهدف بحث Lichtenfeld, Pekrun, Marsh, Nett, & Reiss (2022) إلى دراسة تطور انفعالات الاستمتاع والملل والقلق الخاص بمادة الرياضيات، وعلاقة هذه الانفعالات بتحصيل الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصفوف الثاني والثالث والرابع الابتدائي بألمانيا، وبلغ عددهم (670) تلميذًا وتلميذة، بمتوسط عمر قدره (8.45) عامًا. تم قياس انفعالات التلاميذ أثناء التعلم وأثناء تناول اختبارات الرياضيات، كذلك تم الحصول على درجات تحصيل التلاميذ في الرياضيات من خلال التقييمات السنوية. وأظهرت نمذجة المعادلة البنائية أن مستوى الاستمتاع انخفض، بينما ظل مستوى الملل والقلق ثابتًا نسبيًا خلال السنوات الدراسية الثلاث، كذلك اتضح ارتباط انفعالات الإنجاز بالتحصيل عبر الثلاث سنوات مع ضبط تأثير النوع والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، كما استطاع انفعال الاستمتاع التنبؤ الإيجابي بالتحصيل، واستطاع التحصيل التنبؤ الإيجابي بالاستمتاع، كذلك تنبأ انفعال الملل والقلق سلبيًا بالتحصيل، وأمكن التنبؤ بالملل والقلق سلبيًا من خلال التحصيل.

وهدف بحث Putwain, Wood, & Pekrun (2022) إلى دراسة العلاقات التبادلية بين انفعالات الإنجاز (الاستمتاع، والملل، والقلق) وأداء اختبار الرياضيات. تكونت العينة من (1242) تلميذًا وتلميذة بالمدرسة الابتدائية بمتوسط عمر قدره (9.3) عامًا من خلال أربعة تقييمات على مدار عام دراسي واحد. أظهر نموذج المعادلة البنائية علاقات سلبية بين القلق وأداء الاختبار، كما تنبأ أداء الاختبار بالقلق. وأمكن لأداء الاختبار التنبؤ بالاستمتاع والملل، ولم يستطع كل من الاستمتاع والملل التنبؤ بأداء الاختبار، كما ارتفع أداء الاختبار مع انخفاض القلق.

المحور الرابع: بحوث تناولت العلاقة بين انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي:

هدف بحث الكحالي (2005) إلى التعرف على العلاقة بين كل من مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار –كأحد انفعالات الإنجاز- والتحصيل الدراسي، وكذلك التعرف على الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار حسب النوع والتخصص. اشتملت عينة البحث على (500) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق أدوات البحث عليهم. تم حساب معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي واختبار (ت)، وتبين وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

ودرس بحث Bolt (2008) العلاقة بين انفعالات الإنجاز (الفخر، والارتياح، والغضب، والخزي) ومتغيرات أكاديمية وسيطة (مفهوم الذات الأكاديمي والاهتمام الأكاديمي) والتحصيل الدراسي (المعدل التراكمي). أجري البحث على عينة قوامها (34) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية طُبّق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز AEQ. تم فحص العلاقات بين المتغيرات في ثلاثة مجالات أكاديمية (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار). أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في العلاقات بين

متغيرات البحث عبر المجالات الثلاثة، وتم قياس تأثير كل انفعال على المتغيرات الأكاديمية الوسيطة، ووجد أن انفعال الخزي فقط استطاع التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل.

ودرس بحث Al-Azmi (2010) العلاقات بين التحصيل الدراسي، والانفعالات، ومفهوم الذات لدى التلاميذ بالكويت. اشتملت العينة على (200) تلميذًا بالصفوف من الرابع إلى السابع بالمدارس الكويتية الحكومية. وتم قياس التحصيل الدراسي من خلال قياس القدرة الرياضية والقراءة والكتابة. وأظهرت النتائج أن مستويات التحصيل الدراسي المنخفضة ارتبطت بالانفعالات السلبية (القلق).

وهدف بحث شعلة (2010) إلى التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار –كأحد انفعالات الإنجاز- والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى. تكونت عينة البحث من (100) طالبًا من طلاب الكلية من جميع الأقسام العلمية والأدبية. بعد تطبيق أدوات البحث أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

واهتم بحث الرواحنة (2012) بمعرفة علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بكل من قلق الاختبار -كأحد انفعالات الإنجاز- والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر. تكونت عينة البحث من (544) طالبًا وطالبة من الصف العاشر ببعض المدارس الحكومية. بعد تطبيق أدوات البحث على العينة تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي (بعدي: الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي (بعدي الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) وقلق الاختبار (كأحد انفعالات الإنجاز).

وفي بحث Goetz, Nett, Martiny, Hall, Pekrun, Dettmers, & Trautwein (2012) تم دراسة الاستمتاع والفخر والقلق والغضب والملل لدى (553) من طلبة الصفين الثامن والحادي عشر أثناء إتمام الواجب المنزلي (انفعالات التعلم)، ومقارنة هذه الانفعالات بتلك أثناء الوجود بقاعة الدراسة (انفعالات قاعة الدراسة). تم قياس انفعالات الواجب المنزلي وقاعة الدراسة في مجالات الرياضيات والفيزياء واللغة الألمانية واللغة الإنجليزية. وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباطات بين انفعالات التعلم وانفعالات قاعة الدراسة مما يعني ضرورة قياس كل منها منفصلة عن الأخرى، كما تبين ارتباط انفعالات التعلم وقاعة الدراسة بمفهوم الذات الأكاديمي ومخرجات تحصيل الطلبة، وارتبط مفهوم الذات أكثر بانفعالات قاعة الدراسة.

وهدف بحث Clem, et al. (2021) إلى دراسة العلاقات بين مفاهيم الذات حول القدرة وانفعالات الإنجاز طوليًا (أي، الاستمتاع، والملل، والقلق) في مقررين أساسيين (الرياضيات واللغة). تكونت العينة من (848) مراهقًا ومراهقة تم قياس انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات لديهم على مدار الصفين السادس والسابع. واختلفت نتائج مادة الرياضيات عن مادة اللغة، وبالنسبة للرياضيات توصلت النتائج إلى علاقات تبادلية إيجابية بين مفهوم الذات حول القدرة والاستمتاع، وعلاقة سلبية تبادلية بين مفهوم الذات والقلق، وتنبأ مفهوم الذات المنخفض في الرياضيات أيضًا بملل أعلى في الرياضيات، وليس العكس، وبالنسبة لمادة اللغة لم يتنبأ مفهوم الذات بأي انفعالات إنجاز، كما أن الانفعالات لم تتنبأ بمفهوم الذات في مادة اللغة.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للبحوث المرتبطة تنوع أهدافها والعينات التي طُبّقت عليها والمتغيرات التي تناولتها وكذلك نتائجها؛ فقد تنوعت العينات التي طُبّقت عليها الأدوات المستخدمة في البحوث التي تم عرضها، وتم تطبيق معظمها على طلبة المرحلة ما قبل الجامعية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) مثل بحوث كل من الكحالي (2005)،

و(2007) .Goetz, et al، و(2008) Bolt، و(2009) .Moller, et al، و-Al Azmi (2010)، و(2010) .Goetz, et al، والرواحنة (2012)، و Goetz, et al. (2012)، و(2013) .Raccanello, et al، و(2015) .Lam, et al، والضبع وعبادي (2017)، وأبو قورة (2018)، ، و(2017) .Pekrun, et al، و(2017) .Van der Beek, et al، و(2019) .Lv, et al، و .Pekrun, et al (2019)، و(2019) .Raccanello, et al، والعيادة (2020)، و .Clem, et al (2021)، و(2021) Xie & Kuo، و(2021) .Putwain, et al، وLazarides & Raufelder (2021)، و(2022) .Forsblom, et al، و Kang & Wu (2022)، و(2022) .Lichtenfeld, et al، و Putwain, Wood, & Pekrun (2022).

أما بحوث كل من (2009) .Pekrun, et al، و .Pekrun, et al (2010)، وشعلة (2010)، و(2014) .Pekrun, et al، وشلبي (2017)، والقصبي وأمين (2017)، و(2017) .Oriol-Granado,et al، وإسماعيل (2019)، وشلبي والقصبي وعسيري (2020)، و(2021) .Stockinger, et al، و(2023) ,Cheng, et al فقد طبقت على طلبة المرحلة الجامعية، ويعد عددها قليلًا مقارنة بالبحوث التي طبقت على طلبة المرحلة ما قبل الجامعية.

وسوف يتم تطبيق البحث الحالي على طالبات الجامعة.

وبالنظر إلى البحوث السابقة التي تم عرضها يتضح أن بحث كل من شلبي (2017)، وأبو قورة (2018)، و(2019) .Lv, et al، وشلبي والقصبي وعسيري (2020)، و(2023) .Cheng, et al استخدم أسلوب التحليل العنقودي لتصنيف الطلبة في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات إنجاز متجانسة، بينما لم يتم استخدام أسلوب التحليل العنقودي على انفعالات الإنجاز فى السياقات والمواقف الأكاديمية المختلفة وهي ثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار) في أي بحث –في حدود ما اطلعت عليه

الباحثة. وهذا يظهر قلة عدد البحوث التي تناولت هذا الأسلوب الإحصائي والتي هدفت لتصنيف الطلبة في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات إنجاز متجانسة باستخدام التحليل العنقودي.

وقد لاحظت الباحثة أن التحليل العنقودي Cluster Analysis كأسلوب إحصائي متميز يغيب بشكل كبير عن الاهتمامات البحثية في مجال علم النفس التربوي. وفي مثل هذا النوع من التحليلات يتم التركيز على الأفراد وليس المتغيرات؛ حيث يكون الهدف تحديد مجموعات من الأفراد ممن يتميزون بتجمعات أو بروفيلات Profiles معينة من المتغيرات المختلفة؛ بمعنى إمكانية تصنيف الأفراد إلى مجموعتين أو أكثر بحيث تتميز كل مجموعة منهم بمستويات معينة من المتغيرات موضوع البحث. ودراسة البروفيلات المميزة للأفراد من الموضوعات التي تلقى اهتمامًا كبيرًا في الدراسات الأجنبية في الوقت الحالي.

وسوف تقوم الباحثة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي لتصنيف الطالبات في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات إنجاز متجانسة لدى عينة البحث الحالي.

كذلك يتضح من العرض السابق أن معظم البحوث تناولت انفعالات الإنجاز بشكل عام، فيما عدا بحث كل من Bolt (2008)، و Goetz, et al. (2012)، و Raccanello, et al. (2013)، و Lichtenfeld, et al. (2022) حيث تناول انفعالات الإنجاز وفقًا لمختلف السياقات والمواقف الأكاديمية وهي ثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار).

وسوف يتم دراسة انفعالات الإنجاز في البحث الحالي وفقًا للسياقات والمواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار).

ودرس بحث كل من Goetz, et al. (2010)، و Clem, et al. (2021)، و Lazarides, et al. (2021) مفهوم الذات الأكاديمي الخاص بمجالات دراسية بعينها.

وسوف تتناول الباحثة في البحث الحالي مفهوم الذات الأكاديمي بصورة عامة وليست محددة المجال.

وقام بحث كل من Al-Azmi (2010)، و Oriol-Granado, et al. (2017) بقياس التحصيل الدراسي من خلال تقديرات الطلبة ومجموع درجاتهم في مختلف المقررات الدراسية في الفصل الدراسي.

وسوف تقوم الباحثة في البحث الحالي بقياس التحصيل الدراسي من خلال النسب المئوية لتقديرات الطالبات في مجموع المقررات الدراسية.

وبشكل عام فيما يخص نتائج البحوث السابقة التي تم عرضها، فقد توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين انفعالات الإنجاز وكل من مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وإلى إمكانية تصنيف الطلبة في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات إنجاز متجانسة لدى الطلبة.

فروض البحث:

1- توجد انفعالات إنجاز سائدة لدى طالبات الفرق (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق.
2- يمكن تصنيف طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات إنجاز متجانسة باستخدام التحليل العنقودي.
3- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات المشتقة (بروفيلات) انفعالات الإنجاز في مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق.
4- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات المشتقة (بروفيلات) انفعالات الإنجاز في التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المقارن، وذلك من أجل التعرف على طبيعة الفروق بين المجموعات التى ستنتج من التحليل العنقودى لانفعالات الإنجاز فى كل من مفهوم الذات الأكاديمى والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق.

ثانيًا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من (3180) طالبة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق للعام الجامعى 2021/ 2022م،؛ بواقع (500) طالبة من الفرقة الأولى، و(920) من الفرقة الثانية، و(980) من الفرقة الثالثة و(780) من الفرقة الرابعة.

ثالثًا: عينة البحث: شملت عينة البحث عينتين هما:

عينة الخصائص السيكومترية وتكونت من (100) طالبة بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق، بمتوسط عمر زمني (19.64) عامًا وانحراف معياري قدره (0.944)، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقاييس البحث.

عينة البحث الأساسية وتكونت من (1297) طالبة تم اختيارهن عشوائيًا من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بمتوسط عمر زمني قدره (19.90) عامًا وانحراف معياري قدره (1.102)، والجدول التالي رقم (1) يوضح توصيف عينة البحث الأساسية.

جدول (1): توصيف عينة البحث الأساسية

العدد	الفرقة				المجموع
	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	
	139	521	278	359	1297

رابعًا: أدوات البحث:

(1) مقياس انفعالات الإنجاز AEQ-S: Bieleke, Gogol, Goetz, Daniels, & Pekrun, (2021) (ترجمة وتعريب الباحثة):

هدف بحث Bieleke, et al. (2021) إلى إعداد أداة مختصرة لقياس انفعالات الإنجاز من استبيان AEQ إعداد Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry (2011)، واعتمد البحث على إعادة تحليل بيانات بحث Pekrun, et al. (2011) والذي أجري على عينة مكونة من (389) طالبًا وطالبة جامعيين بجامعة كندية (60.2% من الإناث) بمتوسط عمر قدره (20.63) عامًا وانحراف معياري قدره (3.48) عامًا من تخصصات الأداب، والإدارة، والعلوم، والتمريض. كذلك تم جمع البيانات من (471) طالبًا وطالبة جامعيين بجامعة كندية أخرى (36.3% من الإناث) بمتوسط عمر قدره (19.73) عامًا وانحراف معياري قدره (1.81) عامًا من تخصصات العلوم، والهندسة، والآداب، وإدارة الأعمال، والتربية. تكوّن البحث من دراستين؛ تم استخدام استبيان انفعالات الإنجاز AEQ في الدراسة الأولى، ومقياس AEQ-S في الدراسة الثانية. وقد قدم Pekrun, et al. (2011) استبيان AEQ ذا (24) مقياسًا بمجموع (232) مفردة (6-12 مفردة لكل مقياس فرعي) والتي تقيس أ- الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل في المواقف المرتبطة بقاعة الدراسة، ب- الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل في المواقف المرتبطة بالتعلم، وج- الاستمتاع، والأمل، والفخر، والارتياح، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس في المواقف المرتبطة بالاختبار. وعند إعادة تحليل بيانات بحث Pekrun, et al.

(2011) تم اختيار أربع مفردات لكل مقياس فرعي، والتي تشكل النسخة القصيرة من المقياس AEQ-S بمجموع (96) مفردة. ومن ثم، في إعادة التحليل كانت المقاييس الفرعية للمقياس المختصر جزءًا من مقاييس النسخة الأصلية الطويلة. وفي الدراسة الثانية تم استخدام (96) مفردة فقط (مقياس AEQ-S).

واستبيان انفعالات الإنجاز المختصر AEQ-S هو أداة لقياس الانفعالات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي، ويمتاز بتغطيته لمكونات مختلف انفعالات الإنجاز في مختلف المواقف الأكاديمية على الرغم من قلة عدد المفردات التي تقيس كل انفعال (4 مفردات لكل انفعال)، كما أنه يعد أداة قياس قائمة على نظرية التحكم-القيمة التي تسمح بقياس انفعالات الإنجاز المتنوعة في مختلف المواقف الأكاديمية (المواقف المرتبطة بقاعة الدراسة، والمواقف المرتبطة بالتعلم، والمواقف المرتبطة بالاختبار).

ولبناء استبيان انفعالات الإنجاز المختصر AEQ-S تم اختيار مفردات لتغطي المكونات الأربعة لكل انفعال في AEQ (أي المكون الوجداني، والمعرفي، والدافعي، والفسيولوجي). وتم تحديد نماذج عاملية أحادية البعد لكل مفهوم (مثل القلق المرتبط بالتعلم)، وتم استخدام هذه النماذج لتحديد المفردات الأربعة ذات أعلى تشبع عاملي من بين المفردات الممثلة للمكونات الوجدانية، والمعرفية، والدافعية، والفسيولوجية على الترتيب. وبما أن المكون الوجداني يمثل المكون الأساسي الضروري للانفعالات، تم اعتباره معيارًا إضافيًا للاختيار. وبما أن AEQ لا يقيس المكون الفسيولوجي للأمل، تم استخدام بدلًا من ذلك مفردة من مفردات أحد باقي المكونات. وتم قياس التحصيل الدراسي من خلال تقرير الطلبة الذاتي حول معدلهم الأكاديمي للعام السابق للدراسة.

وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم التأكد من وجود أربعة نماذج: نموذج أ: نموذج ذو عامل واحد عام باختلاف الانفعالات والمواقف، نموذج ب: نموذج ذو تسعة عوامل تمثل الانفعالات، نموذج ج: نموذج ذو ثلاثة عوامل يمثل المواقف، نموذج د: نموذج ذو تسعة عوامل تمثل الانفعالات بالإضافة لتفردها المرتبط بالموقف.

وتم توزيع انفعالات الإنجاز على 3 أقسام: المواقف الأكاديمية المتعلقة بقاعة الدراسة، المواقف الأكاديمية المتعلقة بالتعلم، المواقف الأكاديمية المتعلقة بالاختبار. والمقاييس الفرعية في كل من الانفعالات في المواقف الأكاديمية المتعلقة **بقاعة الدراسة** والانفعالات في المواقف الأكاديمية المتعلقة **بالتعلم** هي: الاستمتاع، الأمل، الفخر، الغضب، القلق، الخزي، اليأس، الملل، والانفعالات المتعلقة **بالاختبار** هي: الاستمتاع، الأمل، الفخر، الارتياح، الغضب، القلق، الخزي، اليأس. والمفردات تقيس الخبرات الانفعالية قبل وأثناء وبعد المواقف الأكاديمية. وتقيس مكونات وجدانية، ومعرفية، ودافعية، وفسيولوجية لكل انفعال. أي أن AEQ يشتمل على 24 مقياسًا لانفعالات الإنجاز، وكل انفعال ممثّل من خلال 4 مفردات يستجاب لها وفقًا لمقياس ليكرت خماسي يمتد من (5) أوافق تمامًا إلى (1) أرفض تمامًا. وهذا المجال الواسع يسمح للباحثين بدراسة مدى شامل من الخبرات الانفعالية في المواقف الأكاديمية.

وقامت الباحثة بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق بكلية الآداب قسم اللغة الإنجليزية، وكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس قسم اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة. ثم قامت الباحثة بإعادة ترجمة مفردات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وعرض ذلك على المختصين من أعضاء هيئة التدريس مع الصياغة الإنجليزية في المقياس الأصلي AEQ-S لتحديد مدى توافق المفردات المترجمة لنفس المعنى الذي تعكسه مفردات المقياس الأجنبي الأصلي. وقد أجمع المختصون على جودة الترجمة وإمكانية تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

وقد تم اختيار هذا المقياس للترجمة والتعريب والتطبيق على عينة البحث الحالي نظرًا لأنه مطبّق على طلبة الجامعة في بحث Bieleke, et al. (2021)؛ وهي نفس عينة البحث الحالي، ولأنه يتناول انفعالات الإنجاز في ثلاثة مواقف أكاديمية جوهرية لدى الطالب، وهي مواقف قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار، كما أنه مختصر، وقد ثبتت

كفاءته -كنسخة مختصرة- في قياس انفعالات الإنجاز بنفس كفاءة المقياس الأصلي ذي الـ(232) مفردة والذي أعده Pekrun, et al. (2011)؛ حيث يعد بيكرون صاحب النظرية التي تقوم عليها انفعالات الإنجاز.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (100) طالبة بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقياس انفعالات الإنجاز، **وتم اتباع الخطوات التالية:**

أولًا: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

1. أ- ثبات المقياس عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس انفعالات الإنجاز بمواقفه الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار) باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات أبعاد المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات البعد في حالة حذف درجة المفردة If–item deleted، والنتائج موضحة في الجداول التالية أرقام (2، 3، 4):

جدول (2): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)

انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)							
الاستمتاع		الأمل		الفخر		الغضب	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
1	0.895	5	0.904	9	0.822	13	0.695
2	0.888	6	0.885	10	0.790	14	0.781
3	0.852	7	0.901	11	0.790	15	0.750
4	0.874	8	0.890	12	0.855	16	0.681
معامل ثبات البعد	0.905	معامل ثبات البعد	0.919	معامل ثبات البعد	0.855	معامل ثبات البعد	0.782
القلق		الخزي		اليأس		الملل	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
17	0.712	21	0.840	25	0.891	29	0.916
18	0.798	22	0.780	26	0.881	30	0.902
19	0.780	23	0.833	27	0.864	31	0.925
20	0.690	24	0.770	28	0.912	32	0.939
معامل ثبات البعد	0.799	معامل ثبات البعد	0.848	معامل ثبات البعد	0.912	معامل ثبات البعد	0.940

جدول (3): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (التعلم)

انفعالات الإنجاز (التعلم)							
الاستمتاع		الأمل		الفخر		الغضب	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
33	0.814	37	0.920	41	0.853	45	0.821
34	0.771	38	0.892	42	0.838	46	0.767
35	0.747	39	0.869	43	0.869	47	0.794
36	0.844	40	0.890	44	0.898	48	0.834
معامل ثبات البعد	0.845	معامل ثبات البعد	0.921	معامل ثبات البعد	0.898	معامل ثبات البعد	0.845
القلق		الخزي		اليأس		الملل	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
49	0.742	53	0.595	57	0.859	61	0.831
50	0.750	54	0.682	58	0.804	62	0.842
51	0.767	55	0.649	59	0.805	63	0.877
52	0.799	56	0.524	60	0.854	64	0.806
معامل ثبات البعد	0.813	معامل ثبات البعد	0.682	معامل ثبات البعد	0.868	معامل ثبات البعد	0.878

جدول (4): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (الاختبار)

انفعالات الإنجاز (الاختبار)							
الاستمتاع		الأمل		الفخر		الارتياح	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
65	0.879	69	0.898	73	0.923	77	0.544
66	0.863	70	0.850	74	0.902	78	0.606
67	0.895	71	0.838	75	0911	79	0.694
68	0.913	72	0.871	76	0.934	80	0.623
معامل ثبات البعد	0.913	معامل ثبات البعد	0.898	معامل ثبات البعد	0.937	معامل ثبات البعد	00694
الغضب		القلق		الخزي		اليأس	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
81	0.736	85	0.823	89	0.778	93	0.861
82	0.718	86	0.832	90	0.825	94	0.789
83	0.737	87	0.840	91	0.759	95	0.806
84	0.811	88	0.880	92	0.757	96	0.830
معامل ثبات البعد	0.812	معامل ثبات البعد	0.880	معامل ثبات البعد	0.826	معامل ثبات البعد	0.861

يتضح من الجداول أرقام (2، 3، 4) أن: معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة.

ب-ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس انفعالات الإنجاز:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس **انفعالات الإنجاز بمواقفه الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)** بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون" (بعد التصحيح لنصفي الاختبار)، فكانت النتائج كما بالجداول التالية أرقام (5، 6، 7):

جدول (5): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)

أبعاد انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الغضب	القلق	الخزي	اليأس	الملل
التجزئة النصفية*	0.914	0.931	0.876	0.829	0.807	0.890	0.934	0.955

جدول (6): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس انفعالات الإنجاز (التعلم)

أبعاد انفعالات الإنجاز (التعلم)	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الغضب	القلق	الخزي	اليأس	الملل
التجزئة النصفية*	0.865	0.944	0.944	0.894	0.851	0.799	0.900	0.908

جدول (7): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس انفعالات الإنجاز (الاختبار)

أبعاد انفعالات الإنجاز (الاختبار)	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الارتياح	الغضب	القلق	الخزي	اليأس
التجزئة النصفية*	0.934	0.905	0.940	0.722	0.824	0.892	0.848	0.915

ويتضح من الجداول أرقام (5، 6، 7) ثبات أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز بمواقفه الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار).

ثانيًا: صدق مقياس انفعالات الإنجاز:

أ-صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **انفعالات الإنجاز بمواقفه الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، والنتائج موضحة في الجداول التالية أرقام (8، 9، 10):

جدول (8): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة) في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)							
الاستمتاع		الأمل		الفخر		الغضب	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.740**	5	0.794**	9	0.693**	13	0.675**
2	0.759**	6	0.845**	10	0.760**	14	0.530**
3	0.858**	7	0.801**	11	0.757**	15	0.545**
4	0.799**	8	0.835**	12	0.759**	16	0.739**
القلق		الخزي		اليأس		الملل	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
17	0.686**	21	0.631**	25	0.809**	29	0.875**
18	0.517**	22	0.748**	26	0.820**	30	0.916**
19	0.543**	23	0.669**	27	0.867**	31	0.845**
20	0.732**	24	0.794**	28	0.783**	32	0.795**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

جدول (9): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (التعلم) في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

انفعالات الإنجاز (التعلم)							
الاستمتاع		الأمل		الفخر		الغضب	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
33	0.665**	37	0.704**	41	0.815**	45	0.643**
34	0.752**	38	0.836**	42	0.850**	46	0.773**
35	0.805**	39	0.904**	43	0.769**	47	0.706**
36	0.527**	40	0.845**	44	0.674**	48	0.617**

القلق		الخزي		اليأس		الملل	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
49	0.683**	53	0.512**	57	0.656**	61	0.771**
50	0.665**	54	0.371**	58	0.792**	62	0.743**
51	0.629**	55	0.413**	59	0.782**	63	0.619**
52	0.558**	56	0.595**	60	0.683**	64	0.829**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

جدول (10): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (الاختبار) في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

انفعالات الإنجاز (الاختبار)							
الاستمتاع		الأمل		الفخر		الارتياح	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
65	0.847**	69	0.661**	73	0.835**	77	0.631**
66	0.870**	70	0.821**	74	0.898**	78	0.561**
67	0.782**	71	0.853**	75	0.872**	79	0.344**
68	0.722**	72	0.768**	76	0.805**	80	0.487**
الغضب		القلق		الخزي		اليأس	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
81	0.692**	85	0.798**	89	0.658**	93	0.609**
82	0.729**	86	0.774**	90	0.556**	94	0.788**
83	0.691**	87	0.756**	91	0.705**	95	0.747**
84	0.451**	88	0.637**	92	0.701**	96	0.692**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

ويتضح من الجداول أرقام (8، 9، 10) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق جميع مفردات أبعاد المقياس، وبالتالى تتميز الأبعاد بالصدق الداخلي.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس انفعالات الإنجاز بمواقفه الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار) والدرجة الكلية للانفعالات (الإيجابية، والسلبية)، وكانت قيم معاملات الارتباط كما توضحها الجداول التالية أرقام (11، 12، 13):

جدول (11): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة) والدرجة الكلية للانفعالات (الإيجابية والسلبية) قاعة الدراسة					
الانفعالات الإيجابية	الاستمتاع	الأمل	الفخر		
معامل الارتباط	0.949**	0.953**	0.898**		
الانفعالات السلبية	الغضب	القلق	الخزي	اليأس	الملل
معامل الارتباط	0.830**	0.815**	0.845**	0.916**	0.887**

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

جدول (12): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (التعلم) والدرجة الكلية للانفعالات (الإيجابية والسلبية) التعلم					
الانفعالات الإيجابية	الاستمتاع	الأمل	الفخر		
معامل الارتباط	0.910**	0.942**	0.913**		
الانفعالات السلبية	الغضب	القلق	الخزي	اليأس	الملل
معامل الارتباط	0.880**	0.866**	0.771**	0.879**	0.828**

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

جدول (13): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز (الاختبار) والدرجة الكلية للانفعالات (الإيجابية والسلبية) الاختبار				
الانفعالات الإيجابية	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الارتياح
معامل الارتباط	0.849**	0.890**	0.896**	0.468**
الانفعالات السلبية	الغضب	القلق	الخزي	اليأس
معامل الارتباط	0.868**	0.775**	0.908**	0.883**

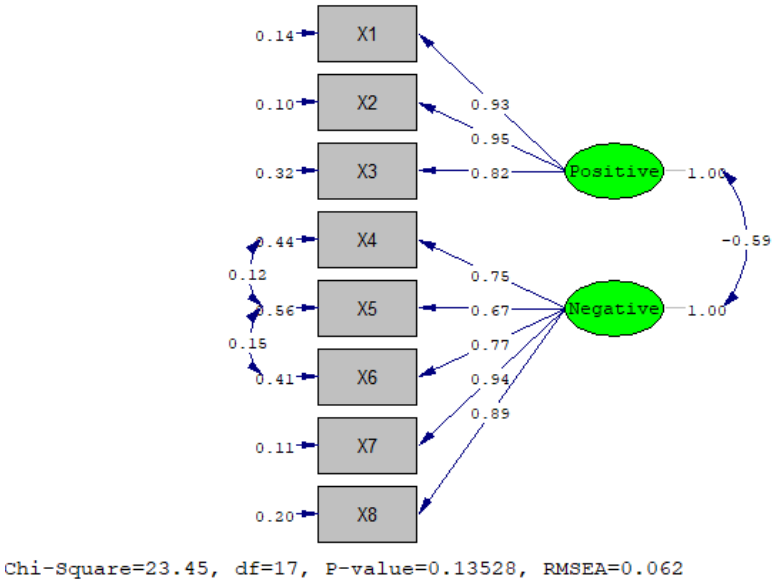
** دال عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من الجداول أرقام (11، 12، 13) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز.

ب-الصدق العاملى لمقياس انفعالات الإنجاز:

تم استخدام برنامج ليزرل LISREL 8 لحساب الصدق العاملي التوكيدي.

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء **التحليل العاملى التوكيدى** لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس **انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)** عن طريق اختبار نموذج العاملين الكامنين؛ حيث افترض أن العوامل المشاهدة الثمانية لـــــ **انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)** تنتظم حول عاملين كامنين؛ هما الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية، وأسفرت النتائج عن الآتى:



شكل (1): المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثمانية لمقياس انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة) التي تشبعت بعاملين كامنين

يتضح من الشكل رقم (1) أن قيمة كا^2 تساوي (23.45) ومستوى دلالة (0،135)، وهي غير دالة إحصائيًا ودرجات حرية تساوي (17)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.062)؛ مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقي المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هي: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (0.04)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (0.94)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (0.88)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (0.98)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.99)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (0.96) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI

(0.61) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (0.72)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالي رقم (14) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد **انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)** وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين:

جدول (14): نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة) وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين وقيمة "ت" والخطأ المعياري

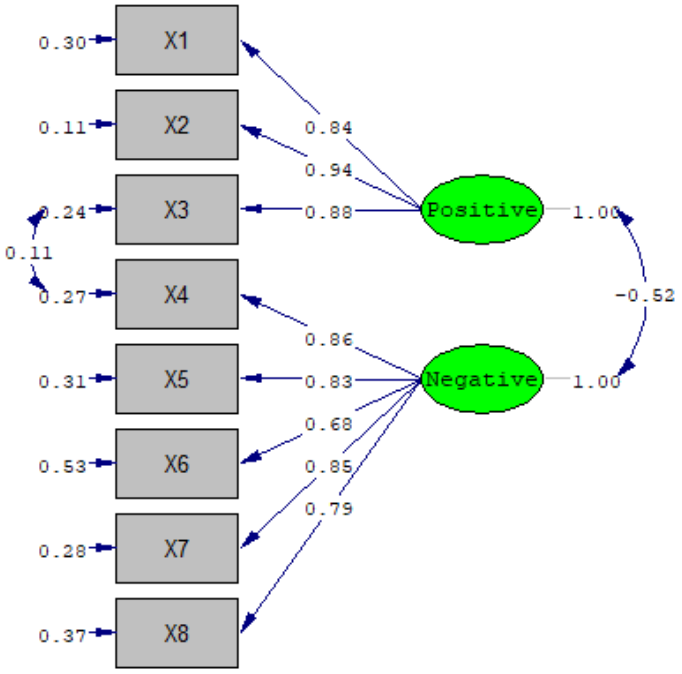
	المتغير المشاهد	العامل الكامن	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)	الاستمتاع	الانفعالات الإيجابية	0.93	0.077	12.04**	0.86
	الأمل		0.95	0.076	12.51**	0.90
	الفخر		0.82	0.083	9.95**	0.68
	الغضب	الانفعالات السلبية	0.75	0.087	8.65**	0.56
	القلق		0.67	0.091	7.33**	0.44
	الخزي		0.77	0.086	8.96**	0.59
	اليأس		0.94	0.077	12.29**	0.89
	الملل		0.89	0.079	11.24**	0.80

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (14) أن جميع معاملات الصدق (التشبعات بالعاملين الكامنين) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الأمل) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات الإيجابية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.95)، يليه المتغير المشاهد (الاستمتاع). كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (اليأس) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات السلبية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.94)، يليه المتغير المشاهد (الملل). كما أشارت النتائج أن معامل الارتباط بين المتغيرين الكامنين **الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية** يساوي (-0.59) بخطأ معيارى يساوي (0.07) وقيمة (ت) تساوي (8.15) بمستوى دلالة (0.01)، وتشير قيمة (ت) العالية إلى أن هذا الارتباط غير صفري. ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا قويًا على صدق

البناء التحتي أو الكامن لـــــ **انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)**، وهو عبارة عن عاملين كامنين تنتظم حولهما العوامل الفرعية الثمانية المشاهدة: (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل) (حسن، 2008، ص 122).

كما تم حساب **صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي** لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس **انفعالات الإنجاز (التعلم)** عن طريق اختبار نموذج العاملين الكامنين؛ حيث افترض أن العوامل المشاهدة الثمانية لـــــ **انفعالات الإنجاز (التعلم)** تنتظم حول عاملين كامنين هما الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية وأسفرت النتائج عن الآتي:



Chi-Square=27.04, df=18, P-value=0.07819, RMSEA=0.071

شكل (2): المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثمانية لمقياس انفعالات الإنجاز (التعلم) التي تشبعت بعاملين كامنين

يتضح من الشكل رقم (2) أن قيمة كا^2 تساوي (27.04) ومستوى دلالة (0،078) وهي غير دالة إحصائيًا، ودرجات حرية تساوي (18)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.071) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقي المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هي: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (0.05)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (0.94)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (0.87)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (0.96)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.99)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (0.94) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (0.63) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (0.72)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالي رقم (15) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد **انفعالات الإنجاز (التعلم)** وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين:

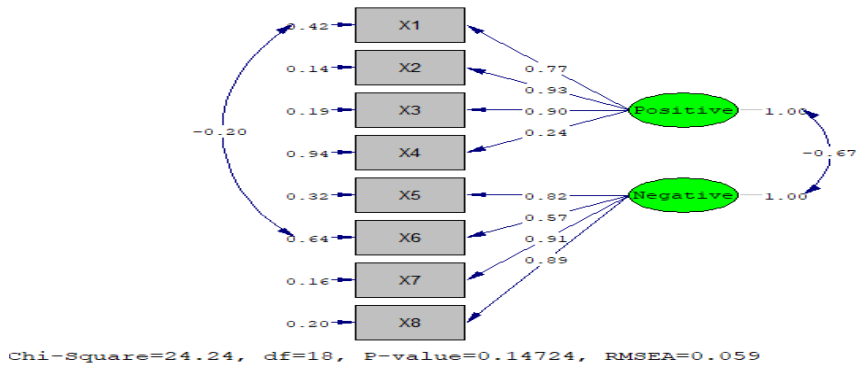
جدول (15): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد انفعالات الإنجاز (التعلم) وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين وقيمة "ت" والخطأ المعياري

	المتغير المشاهد	العامل الكامن	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
انفعالات الإنجاز (التعلم)	الاستمتاع	الانفعالات الإيجابية	0.84	0.083	10.10**	0.70
	الأمل		0.94	0.077	12.18**	0.89
	الفخر		0.88	0.080	10.92**	0.76
	الغضب	الانفعالات السلبية	0.86	0.081	10.59**	0.73
	القلق		0.83	0.084	9.94**	0.69
	الخزي		0.68	0.091	7.55**	0.47
	اليأس		0.85	0.082	10.29**	0.72
	الملل		0.79	0.085	9.28**	0.63

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (15) أن جميع معاملات الصدق (التشبعات بالعاملين الكامنين) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الأمل) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات الإيجابية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.94)، يليه المتغير المشاهد (الفخر). كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (الغضب) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات السلبية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.86) يليه المتغير المشاهد (اليأس). كما أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين المتغيرين الكامنين **الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية** يساوى (-0.52) بخطأ معيارى يساوي (0.08) وقيمة (ت) تساوي (6.28) بمستوى دلالة (0.01)، وتشير قيمة (ت) العالية إلى أن هذا الارتباط غير صفري. ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لـــــ **انفعالات الإنجاز (التعلم)** وهو عبارة عن عاملين كامنين تنتظم حولهما العوامل الفرعية الثمانية المشاهدة: (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل) (حسن، 2008، ص 122).

كما تم حساب **صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي** لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس **انفعالات الإنجاز (الاختبار)** عن طريق اختبار نموذج العاملين الكامنين حيث افترض أن العوامل المشاهدة الثمانية لـــــ **انفعالات الإنجاز (الاختبار)** تنتظم حول عاملين كامنين هما الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية، وأسفرت النتائج عن الآتي:



شكل (3): المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثمانية لمقياس انفعالات الإنجاز (الاختبار) التي تشبعت بعاملين كامنين

يتضح من الشكل رقم (3) أن قيمة كا^2 تساوي (24.24) ومستوى دلالة (0،147) وهي غير دالة إحصائيًا، ودرجات حرية تساوي (18)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.059) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقي المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هي: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (0.06)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (0.94)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (0.89)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (0.97)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.99)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (0.95) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (0.60) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (0.72)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالي رقم (16) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد **انفعالات الإنجاز (الاختبار)** وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين:

جدول (16): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد انفعالات الإنجاز (الاختبار) وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين وقيمة "ت" والخطأ المعياري

	المتغير المشاهد	العامل الكامن	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
انفعالات الإنجاز (الاختبار)	الاستمتاع	الانفعالات الإيجابية	0.77	0.085	9.06**	0.59
	الأمل		0.93	0.078	11.87**	0.86
	الفخر		0.90	0.080	11.32**	0.81
	الارتياح		0.24	0.100	2.40*	0.12
	الغضب	الانفعالات السلبية	0.82	0.084	9.83**	0.68
	القلق		0.57	0.090	6.31**	0.34
	الخزي		0.91	0.079	11.62**	0.84
	اليأس		0.89	0.080	11.19**	0.80

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)، * دال عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (16) أن جميع معاملات الصدق (التشبعات بالعاملين الكامنين) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الأمل) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات الإيجابية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.93)، يليه المتغير المشاهد (الفخر). كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (الخزي) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات السلبية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.91)، يليه المتغير المشاهد (اليأس). كما أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين المتغيرين الكامنين **الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية** يساوى (-0.67) بخطأ معيارى يساوي (0.06) وقيمة (ت) تساوي (10.42) بمستوى دلالة (0.01)، وتشير قيمة (ت) العالية إلى أن هذا الارتباط غير صفري. ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لـــــ **انفعالات الإنجاز (الاختبار)**، وهو عبارة عن عاملين كامنين تنتظم حولهما العوامل الفرعية الثمانية المشاهدة: (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والارتياح، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس) (حسن، 2008، ص 122).

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح مقياس **انفعالات الإنجاز بمواقفه الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)** يتكون في صورته النهائية من (96) مفردة، وكل موقف يتكون من ثمان انفعالات إنجاز، وكل انفعال يشتمل على (4) مفردات ويكون أقل درجة تحصل عليها الطالبة في كل انفعال هى (4) وأعلى درجة هي (20). وهو بذلك يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالى.

(2) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ASCQ): Cabaguing (2018) (ترجمة وتعريب الباحثة):

هدف بحث Cabaguing (2018) للتحقق من صدق وثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بالفلبين. تكونت العينة من 500 طالبًا وطالبة

بالجامعة بالفلبين من كليات التربية والأداب والعلوم والتمريض والتكنولوجيا الصناعية والهندسة. تم إجراء تحليل عاملي استكشافي بطريقة المكونات الأساسية لـ20 مفردة، نتج عنها 19 مفردة موزعة على 3 عوامل: الدافعية الأكاديمية (المفردات: 1-6)، والمثابرة الأكاديمية (المفردات: 7-14)، والقدرة الأكاديمية (المفردات: 15-19). تم التحقق من الثبات من خلال قيم الاتساق الداخلي كما ظهرت في معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة. ويستجاب له وفقًا لمقياس رباعي (1- غير موافق بشدة، 2- غير موافق، 3- أوافق، 4- أوافق بشدة)، وتوجد 10 مفردات سلبية (7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 15، 17، 18).

وقامت الباحثة بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق بكلية الآداب قسم اللغة الإنجليزية، وكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس قسم اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة. ثم قامت الباحثة بإعادة ترجمة مفردات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وعرض ذلك على المختصين من أعضاء هيئة التدريس مع الصياغة الإنجليزية في المقياس الأصلي ASCQ لتحديد مدى توافق المفردات المترجمة لنفس المعنى الذي تعكسه مفردات المقياس الأجنبي الأصلي. وقد أجمع المختصون على جودة الترجمة وإمكانية تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

وتم اختيار مقياس Cabaguing (2018) للترجمة والتعريب والتطبيق على عينة البحث الحالي نظرًا لأنه تم تطبيقه على طلبة الجامعة –وهي نفس عينة البحث الحالي، كما أنه لا يرتبط بمحتوى مواد دراسية بعينها، وهذا ما يناسب عينة البحث الحالي.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على **عينة الخصائص السيكومترية** المكونة من (100) طالبة بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة بالزقازيق، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى، **وتم اتباع الخطوات التالية:**

أولًا: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ-ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:
تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة –If item deleted وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (17):

جدول (17): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الدافعية الأكاديمية		المثابرة الأكاديمية		القدرة الأكاديمية	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
1	0.866	7	0.704	15	0.562
2	0.863	8	0.702	16	0.633
3	0.834	9	0.726	17	0.600
4	0.846	10	0.721	18	0.501
5	0.847	11	0.698	19	0.743
6	0.839	12	0.700		
		13	0.801		
		14	0.789		
معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد	
0.871		0.759		0.671	
معامل ثبات المقياس ككل		0.796			

يتضح من الجدول رقم (17) أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ما عدا المفردتين رقما (13، 14) فى بعد المثابرة الأكاديمية، والمفردة رقم (19) فى بعد القدرة الأكاديمية حيث وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد، ولذلك تم حذفهم نهائيًا. وأعيد حساب معامل الثبات لهذين البعدين بعد حذف هذه المفردات فأصبح (0.837) لبعد المثابرة الأكاديمية، و(0.743) لبعد القدرة الأكاديمية، كما أعيد حساب معامل الثبات للمقياس ككل بعد حذف هذه المفردات فأصبح (0.827).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (18):

جدول (18): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	الدافعية الأكاديمية	المثابرة الأكاديمية	القدرة الأكاديمية	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية*	0.868	0.881	0.758	0.930

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول رقم (18) ثبات أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وثبات المقياس ككل. وعمومًا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

ثانيا: صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

أ- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **مفهوم الذات الأكاديمي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، والنتائج موضحة في الجدول التالي رقم (19):

جدول (19): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

الدافعية الأكاديمية		المثابرة الأكاديمية		القدرة الأكاديمية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.600**	7	0.597**	15	0.547**
2	0.586**	8	0.620**	16	0.397**
3	0.754**	9	0.498**	17	0.470**
4	0.695**	10	0.549**	18	0.656**
5	0.687**	11	0.655**	19	0.090(تم حذفها)
6	0.745**	12	0.680**		
		13	0.087 (تم حذفها)		
		14	0.094 (تم حذفها)		

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

ويتضح من الجدول رقم (19) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس، وبالتالي يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

كما تم حساب **معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس**، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (20):

جدول (20): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	الدافعية الأكاديمية	المثابرة الأكاديمية	القدرة الأكاديمية
معامل الارتباط	**0.781	**0.886	**0.861

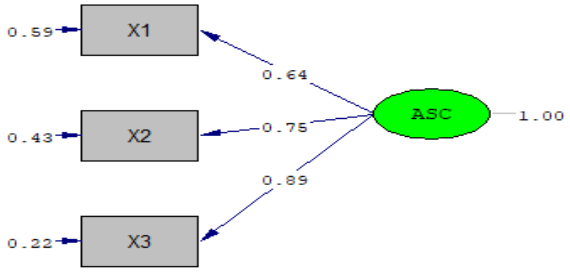
**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

ويتضح من الجدول رقم (20) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

ب-الصدق العاملى لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

تم استخدام برنامج ليزرل LISREL 8 لحساب الصدق العاملي التوكيدي.

تم حساب **صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي** لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج عن الآتي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (4): المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل رقم (4) أن قيمة كا2 تساوي (صفر) وهي غير دالة إحصائيًا، ودرجات حرية تساوي (صفر)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) يساوي (صفر) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وهذا يؤكد قبول هذا النموذج. والجدول التالي رقم (21) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس **مفهوم الذات الأكاديمي** وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (21): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
الدافعية الأكاديمية	0.64	0.099	6.49**	0.41
المثابرة الأكاديمية	0.75	0.098	7.70**	0.57
القدرة الأكاديمية	0.89	0.097	9.11**	0.78

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (21) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (القدرة الأكاديمية) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **مفهوم الذات الأكاديمي** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.89) يليه المتغير المشاهد الثاني (المثابرة الأكاديمية). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لمقياس **مفهوم الذات الأكاديمي** وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة: (الدافعية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والقدرة الأكاديمية) (حسن، 2008، ص 122).

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق فإن مقياس **مفهوم الذات الأكاديمي** يتكون من ثلاثة أبعاد: بعد الدافعية الأكاديمية، ويتكون من (6) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطالبة في هذا البعد هي (6) وأعلى درجة هي (24)، وبعد المثابرة الأكاديمية، ويتكون من (6) مفردات وأقل درجة تحصل عليها

الطالبة في هذا البعد هي (6) وأعلى درجة هى (24)، وبعد القدرة الأكاديمية، ويتكون من (4) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطالبة في هذا البعد هي (4) وأعلى درجة هي (16). وبذلك يتكون مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في صورته النهائية من (16) مفردة، ويكون أقل درجة تحصل عليها الطالبة في هذا المقياس ككل هى (16) وأعلى درجة هى (64)، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالى.

نتائج البحث ومناقشتها:

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قبل التحقق من الفروض ومناقشة نتائجها قامت الباحثة باختبار اعتدالية توزيع البيانات، وذلك عن طريق حساب معاملي الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 28، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات، مما دفع الباحثة إلى استخدام الإحصاء البارامتري في التحقق من فروض البحث. كما تم استخدام نفس البرنامج في التحقق من الفروض.

كم تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 28 للتحقق من فروض البحث.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: **"توجد انفعالات إنجاز سائدة لدى طالبات الفرق (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق"**، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك الوزن النسبي لكل انفعال من انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وكانت النتائج موضحة كما بالجداول التالية أرقام (22، 23، 24، 25):

جدول (22): متوسط الدرجات والوزن النسبي لـــــ انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات الفرقة الأولى (ن= 139)

الانفعال	انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)			انفعالات الإنجاز (التعلم)			انفعالات الإنجاز (الاختبار)		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الاستمتاع	15.36	4.036	%76.8	16.11	3.706	%80.6	13.69	4.630	%68.5
الأمل	15.96	4.005	%79.8	17.14	3.370	%85.7	15.75	4.295	%78.8
الفخر	16.26	3.783	%81.3	17.01	3.400	%85.1	15.77	4.038	%78.9
الارتياح	-	-	-	-	-	-	15.49	4.308	%77.5
الغضب	7.59	3.923	%38	9.01	4.098	%45.1	10.10	4.562	%50.5
القلق	8.53	4.122	%42.7	10.13	4.170	%50.7	14.64	4.641	%73.2
الخزي	7.41	4.206	%37.1	9.01	4.205	%45.1	9.56	5.126	%47.8
اليأس	7.16	4.176	%35.8	8.30	4.375	%41.5	8.49	4.901	%42.5
الملل	8.13	4.375	%40.7	8.89	4.133	%44.5	-	-	-

وتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي لكل انفعال من انفعالات الإنجاز على الدرجة الكلية للبعد (20) ثم ضرب الناتج × 100.

ويتضح من الجدول رقم (22) بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)**: أن انفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الأولى هو انفعال (الفخر) بمتوسط (16.26) ووزن نسبي (81.3%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (15.96) ووزن نسبي (79.8%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (15.36) ووزن نسبي (76.8%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (8.53) ووزن نسبي (42.7%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط (8.13) ووزن نسبي (40.7%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (7.59) ووزن نسبي (38%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (7.41) ووزن نسبي (37.1%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (7.16) ووزن نسبي (35.8%).

أما بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (التعلم)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الأولى هو انفعال (الأمل) بمتوسط (17.14) ووزن نسبي (85.7%)، يليه انفعال (الفخر) بمتوسط (17.01) ووزن نسبي (85.1%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (16.11) ووزن نسبى (80.6%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (10.13) ووزن نسبي (50.7%)، يليه انفعالي (الغضب) (والخزي) بمتوسط (9.01) ووزن نسبي (45.1%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط (8.89) ووزن نسبي (44.5%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (8.30) ووزن نسبى (41.5%).

وبالنسبة **لانفعالات الإنجاز (الاختبار)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الأولى هو انفعال (الفخر) بمتوسط (15.77) ووزن نسبي (78.9%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (15.75) ووزن نسبي (78.8%)، يليه انفعال (الارتياح) بمتوسط (15.49) ووزن نسبي (77.5%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (14.64) ووزن نسبي (73.2%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (13.69) ووزن نسبي (68.5%)، يليه انفعال الغضب بمتوسط (10.10) ووزن نسبي (50.5%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (9.56) ووزن نسبي (47.8%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (8.49) ووزن نسبي (42.5%).

جدول (23): متوسط الدرجات والوزن النسبي لـــــ انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات الفرقة الثانية (ن=521)

الانفعال	انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)			انفعالات الإنجاز (التعلم)			انفعالات الإنجاز (الاختبار)		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الاستمتاع	17.50	3.358	%87.5	17.55	3.398	%87.8	15.71	4.383	%78.6
الأمل	17.72	3.167	%88.6	18.15	3.093	%90.8	17.38	3.567	%86.9
الفخر	17.85	2.990	%89.3	18.12	2.980	%90.6	17.78	3.294	%88.9
الارتياح	-	-	-	-	-	-	17.60	3.112	%88
الغضب	6.62	3.323	%33.1	8.28	4.155	%41.4	8.69	3.932	%43.5
القلق	7.78	3.742	%38.9	10.02	4.431	%50.1	13.76	5.085	%68.8
الخزي	6.40	3.636	%32	8.31	3.937	%41.6	8.55	4.399	%42.8
اليأس	5.94	3.109	%29.7	7.10	3.735	%35.5	6.58	3.537	%32.9
الملل	6.41	3.481	%32.1	7.27	3.889	%36.4	-	-	-

ويتضح من الجدول رقم (23) بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)**: أن انفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الثانية هو انفعال (الفخر) بمتوسط (17.85) ووزن نسبي (89.3%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (17.72) ووزن نسبي (88.6%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (17.50) ووزن نسبي (87.5%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (7.78) ووزن نسبي (38.9%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (6.62) ووزن نسبي (33.1%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط (6.41) ووزن نسبي (32.1%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (6.40) ووزن نسبي (32%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (5.94) ووزن نسبي (29.7%).

أما بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (التعلم)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الثانية هو انفعال (الأمل) بمتوسط (18.15) ووزن نسبي (90.8%)، يليه انفعال (الفخر) بمتوسط (18.12) ووزن نسبي (90.6%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (17.55) ووزن نسبي (87.8%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (10.02) ووزن نسبي (50.1%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (8.31) ووزن نسبي (41.6%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (8.28) ووزن نسبي (41.4%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط (7.27) ووزن نسبي (36.4%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (7.10) ووزن نسبي (35.5%).

وبالنسبة **لانفعالات الإنجاز (الاختبار)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الثانية هو انفعال (الفخر) بمتوسط (17.78) ووزن نسبي (88.9%)، يليه انفعال (الارتياح) بمتوسط (17.60) ووزن نسبي (88%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (17.38) ووزن نسبي (86.9%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (15.71) ووزن نسبي (78.6%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (13.76) ووزن نسبي (68.8%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (8.69) ووزن نسبي (43.5%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (8.55) ووزن نسبي (42.8%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (6.58) ووزن نسبي (32.9%).

جدول (24) متوسط الدرجات والوزن النسبي لـــــ انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات الفرقة الثالثة (ن= 278)

الانفعال	انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)			انفعالات الإنجاز (التعلم)			انفعالات الإنجاز (الاختبار)		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الاستمتاع	15.88	3.913	%79.4	16.49	3.716	%82.5	13.86	4.987	%69.3
الأمل	16.67	3.931	%83.4	17.38	3.586	%86.9	16.37	3.963	%81.9
الفخر	17.03	3.363	%85.2	17.57	3.084	%87.9	16.62	3.775	%83.1
الارتياح	-	-	-	-	-	-	17.04	3.701	%85.2
الغضب	7.44	3.970	%37.2	9.40	4.549	%47	9.99	4.374	%50
القلق	7.96	3.830	%39.8	10.76	4.508	%53.8	15.05	4.593	%75.3
الخزي	6.92	3.868	%34.6	9.12	4.122	%45.6	8.86	4.641	%44.3
اليأس	7.12	4.195	%35.6	8.06	4.211	%40.3	7.97	4.441	%39.9
الملل	8.04	4.673	%40.2	8.98	4.504	%44.9	-	-	-

ويتضح من الجدول رقم (24) بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)**: أن انفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الثالثة هو انفعال (الفخر) بمتوسط (16.03) ووزن نسبي (85.2%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (16.67) ووزن نسبي (83.4%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (15.88) ووزن نسبي (79.4%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط (8.04) ووزن نسبي (40.2%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (7.96) ووزن نسبي (39.8%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (7.44) ووزن نسبي (37.2%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (7.12) ووزن نسبي (35.6%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (6.92) ووزن نسبي (34.6%).

أما بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (التعلم)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الثالثة هو انفعال (الفخر) بمتوسط (17.57) ووزن نسبي (87.9%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (17.38) ووزن نسبي (86.9%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (16.49) ووزن نسبي (82.5%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (10.76) ووزن نسبي (53.8%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (9.40) ووزن نسبي (47%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (9.12) ووزن نسبي (45.6%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط (8.98) ووزن نسبي (44.9%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (8.06) ووزن نسبي (40.3%).

وبالنسبة **لانفعالات الإنجاز (الاختبار)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الثالثة هو انفعال (الارتياح) بمتوسط (17.04) ووزن نسبي (85.2%)، يليه انفعال (الفخر) بمتوسط (16.62) ووزن نسبي (83.1%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (16.37) ووزن نسبي (81.9%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (15.05) ووزن نسبي (75.3%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (13.86) ووزن نسبي (69.3%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (9.99) ووزن نسبي (50%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط

(8.86) ووزن نسبي (44.3%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (7.97) ووزن نسبي (39.9%).

جدول (25) متوسط الدرجات والوزن النسبي لـــــ انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات الفرقة الرابعة (ن= 359)

الانفعال	انفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)			انفعالات الإنجاز (التعلم)			انفعالات الإنجاز (الاختبار)		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الاستمتاع	16.06	3.704	%80.3	16.68	3.361	%83.4	14.11	4.521	%70.6
الأمل	16.89	3.365	%84.5	17.56	3.216	%87.8	16.37	3.770	%81.9
الفخر	16.99	3.035	%85	17.86	2.900	%89.3	16.97	3.510	%84.9
الارتياح	-	-	-	-	-	-	17.07	3.603	%85.4
الغضب	7.33	3.796	%36.7	9.77	4.592	%48.9	10.08	4.406	%50.4
القلق	8.13	3.740	%40.7	10.91	4.342	%54.6	14.71	4.810	%73.6
الخزي	6.79	3.621	%34	8.98	3.910	%44.9	8.74	4.456	%43.7
اليأس	6.83	3.811	%34.2	7.83	4.044	%39.2	7.75	4.158	%38.8
الملل	7.94	4.505	%39.7	8.95	4.357	%44.8	-	-	-

ويتضح من الجدول رقم (25) بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (قاعة الدراسة)**: أن انفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الرابعة هو انفعال (الفخر) بمتوسط (16.99) ووزن نسبي (85%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (16.89) ووزن نسبي (84.5%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (16.06) ووزن نسبي (80.3%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (8.13) ووزن نسبي (40.7%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط (7.94) ووزن نسبي (39.7%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (7.33) ووزن نسبي (36.7%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (6.83) ووزن نسبي (34.2%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (6.79) ووزن نسبي (34%).

أما بالنسبة **لانفعالات الإنجاز (التعلم)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الرابعة هو انفعال (الفخر) بمتوسط (17.76) ووزن نسبي (89.3%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (17.56) ووزن نسبي (87.8%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (16.68) ووزن نسبي (83.4%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (10.91) ووزن نسبي (54.6%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (9.77) ووزن نسبي (48.9%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (8.98) ووزن نسبي (44.9%)، يليه انفعال (الملل) بمتوسط

(8.95) ووزن نسبي (44.8%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (7.83) ووزن نسبي (39.2%).

وبالنسبة **لانفعالات الإنجاز (الاختبار)**: فانفعال الإنجاز السائد لدى طالبات الفرقة الرابعة هو انفعال (الارتياح) بمتوسط (17.07) ووزن نسبي (85.4%)، يليه انفعال (الفخر) بمتوسط (16.97) ووزن نسبي (84.9%)، يليه انفعال (الأمل) بمتوسط (16.37) ووزن نسبي (81.9%)، يليه انفعال (القلق) بمتوسط (14.71) ووزن نسبي (73.6%)، يليه انفعال (الاستمتاع) بمتوسط (14.11) ووزن نسبي (70.6%)، يليه انفعال (الغضب) بمتوسط (10.08) ووزن نسبي (50.4%)، يليه انفعال (الخزي) بمتوسط (8.74) ووزن نسبي (43.7%)، يليه انفعال (اليأس) بمتوسط (7.75) ووزن نسبي (38.8%).

وتتفق النتائج السابقة جزئيًا مع توصل إليه بحث كل من Goetz, et al. (2007)، و(2013) .Raccanello, et al، ويختلف جزئيًا مع ما توصل إليه بحث كل من (2019) .Raccenello, et al، و(2022) .Lichtenfeld, et al.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار). ففيما يخص انفعالات الإنجاز المرتبطة بقاعة الدراسة وجدت الباحثة أن الانفعالات الإيجابية (الفخر، والأمل، والاستمتاع) كانت بنفس الترتيب لدى طالبات الفرق الأربعة، أما الانفعالات السلبية فتباينت قليلًا حيث كان انفعال الملل أكثر الانفعالات السلبية شيوعًا لدى طالبات الفرقة الثالثة يليه انفعال القلق، بينما كان انفعال القلق أكثر الانفعالات السلبية شيوعًا لدى طالبات باقي الفرق يليه انفعال الملل فيما عدا الفرقة الثانية كان يليه انفعال الغضب. كذلك وجد أن انفعال الخزي يليه انفعال اليأس أقل الانفعالات شيوعًا لدى طالبات الفرقتين الأولى والثانية، وكان انفعال اليأس يليه انفعال الخزي أقل الانفعالات شيوعًا لدى طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة.

ويمكن إرجاع الاتساق في ترتيب شيوع الانفعالات الإيجابية والتباين في ترتيب شيوع الانفعالات السلبية فيما يخص **قاعة الدراسة** إلى طبيعة الدراسة بكلية التربية للطفولة المبكرة؛ حيث تشعر الطالبات بالفخر نتيجة لانتمائهن للكلية حيث تتطلب مجموعًا مرتفعًا في شهادة الثانوية العامة، وكذلك الأمل في العمل برياض الأطفال بعد التخرج، كما تقوم الطالبات بالعديد من الأنشطة الممتعة ضمن متطلبات المواد الدراسية مما يشعرهن بالاستمتاع. وعلى ذلك جاء منطقيًا ترتيب انفعالي الخزي واليأس كأقل الانفعالات شيوعًا حيث تشعر الطالبات بمستوى مرتفع من الفخر والأمل، وهو ما يعد نقيضًا لانفعالي الفخر والاستمتاع.

وفيما يخص انفعالات الإنجاز المرتبطة **بالتعلم**، وجد أن انفعالي الأمل والفخر على الترتيب يليهما انفعال الاستمتاع أكثر الانفعالات شيوعًا لدى طالبات الفرقتين الأولى والثانية، وانفعالي الفخر والأمل على الترتيب يليهما انفعال الاستمتاع أكثر الانفعالات شيوعًا لدى طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة، وكان انفعال الملل يليه انفعال اليأس أقل الانفعالات شيوعًا لدى طالبات جميع الفرق الدراسية.

وقد يرجع ذلك لشعور الطالبات بأهمية ما يتعلمونه وأثره في التعامل مع الأطفال في الروضات (حيث تمارس الطالبات التدريب الميداني في الروضات في الفرقتين الثالثة والرابعة) لذا جاء انفعال الفخر الأكثر شيوعًا يليه الأمل ثم الاستمتاع لدى طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة، وكان انفعال الأمل أكثر الانفعالات شيوعًا يليه الفخر ثم الاستمتاع لدى طالبات الفرقتين الأولى والثانية لأنهن التحقن بالكلية لما لها من مستقبل واعد في مختلف المجالات المتعلقة بالأطفال. ووجود انفعال الملل يليه انفعال اليأس كأقل الانفعالات شيوعًا لدى طالبات جميع الفرق الدراسية أمر منطقي حيث يعد هذان الانفعالان نقيضان لانفعالات الأمل والفخر والاستمتاع وهي الانفعالات الأكثر شيوعًا لدى عينة البحث.

وفيما يخص انفعالات الإنجاز المرتبطة **بالاختبار** وجدت بعض الاختلافات بين درجة شيوع الانفعالات الإيجابية بين طالبات الفرقتين الأولى والثانية مقارنة بالفرقتين الثالثة والرابعة اللتان لم يختلف فيهما ترتيب شيوع الانفعالات الإيجابية والسلبية على حد سواء؛ وهذا يتفق مع ما توصل إليه Lichtenfeld, et al. (2022) من ثبات مستوى الملل والقلق مع التقدم في العمر، وانخفاض مستوى الاستمتاع مع التقدم في العمر.

وجاء انفعال الفخر الأكثر شيوعًا لدى طالبات الفرقتين الأولى والثانية، يليه انفعال الأمل ثم انفعال الارتياح لدى طالبات الفرقة الأولى، ويليه انفعال الارتياح ثم انفعال الأمل لدى طالبات الفرقة الثانية. وقد يرجع ذلك لحداثة عهد طالبات الفرقتين الأولى والثانية بنظم الاختبارات الجامعية؛ ومن ثم شعرن بالفخر والأمل والارتياح، أما طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة فشعرن بالارتياح كأكثر الانفعالات شيوعًا لأن الاختبارات تقرّبهن من التخرج من الجامعة والالتحاق بسوق العمل وتحقيق طموحاتهن المهنية. وجاءت انفعالات الغضب والخزي واليأس أقل الانفعالات شيوعًا على الترتيب لأنها مناقضة للانفعالات الإيجابية الأكثر شيوعًا لديهن.

وعمومًا في جميع المواقف المرتبطة بانفعالات الإنجاز وجدت الباحثة أن انفعالات الإنجاز الإيجابية أكثر شيوعًا من تلك السلبية؛ فالنفس الإنسانية تميل للنواحي الإيجابية أكثر من ميلها للنواحي السلبية في الحياة.

نتائج الفرض الثانى ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: **"يمكن تصنيف طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات إنجاز متجانسة باستخدام التحليل العنقودي"**، وللتحقق من هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودى بطريقة المتوسطات K- Means cluster analysis حيث تم تحديد تقسيم العينة إلى تجمعين. وتوضح الجداول أرقام (26، 27، 28، 29) نتائج تحليل التجمعات بطريقة المتوسطات:

جدول (26): المراكز الأولية للتجمعات (العناقيد)

انفعالات الإنجاز	التجمع/ العنقود	
	الأول	الثانى
الانفعالات الإيجابية (قاعة الدراسة)	60	13
الانفعالات السلبية (قاعة الدراسة)	20	100
الانفعالات الإيجابية (التعلم)	60	12
الانفعالات السلبية (التعلم)	20	94
الانفعالات الإيجابية (الاختبار)	80	23
الانفعالات السلبية (الاختبار)	16	76

يتضح من الجدول رقم (26) أنه تم تقسيم أفراد العينة (طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق) إلى عنقودين (تجمعين) ويلاحظ بالنسبة للتجمع (العنقود) الأول ارتفاع متوسطات انفعالات الإنجاز الإيجابية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وانخفاض متوسطات انفعالات الإنجاز السلبية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار).

وبالنسبة للتجمع (العنقود) الثاني يلاحظ ارتفاع متوسطات انفعالات الإنجاز السلبية في المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وانخفاض متوسطات انفعالات الإنجاز الإيجابية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار). ويوضح الجدول رقم (27) تكرارات الوصول إلى العناقيد النهائية:

جدول (27): التكرارت والتغيرات فى مراكز التجمعات (العناقيد)

التكرار	التغير فى مراكز التجمع/ العنقود	
	التجمع (العنقود) الأول	التجمع (العنقود) الثانى
1	35.825	62.873
2	4.979	11.283
3	3.165	5.841
4	1.801	3.155
5	1.080	1.744
6	0.497	0.819
7	0.241	0.395
8	0.075	0.117
9	0.127	0.207
10	0.000	0.000

يتضح من الجدول رقم (27) أنه تم الحصول على التجمعات (العناقيد) النهائية بعد (10) مرات، كما تم تصنيف كل فرد من أفراد العينة إلى العنقود الذى ينتمي إليه. ويوضح الجدول رقم (28) المراكز النهائية للتجمعات (العناقيد):

جدول (28): المراكز النهائية للتجمعات (العناقيد)

انفعالات الإنجاز	التجمع/ العنقود	
	الأول	الثانى
الانفعالات الإيجابية (قاعة الدراسة)	55	44
الانفعالات السلبية (قاعة الدراسة)	27	51
الانفعالات الإيجابية (التعلم)	57	46
الانفعالات السلبية (التعلم)	33	62
الانفعالات الإيجابية (الاختبار)	72	56
الانفعالات السلبية (الاختبار)	32	53
عدد الأفراد فى التجمع/ العنقود	805	492
النسبة المئوية	%62.1	%37.9
المسافة بين مراكز العناقيد فى صورتها النهائية	47.912	

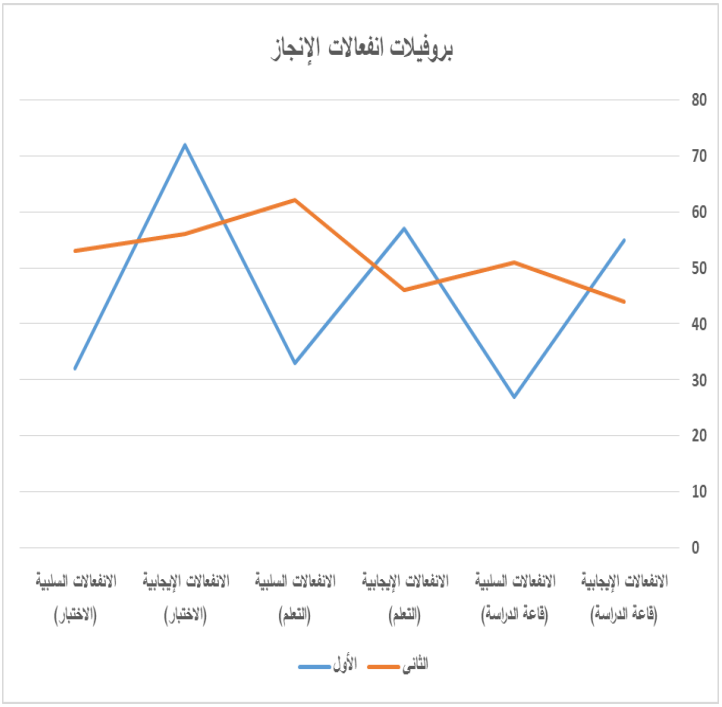
يتضح من الجدول رقم (28) بالنسبة للتجمع (العنقود) الأول ارتفاع متوسطات انفعالات الإنجاز الإيجابية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وانخفاض متوسطات انفعالات الإنجاز السلبية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وقد ضم هذا العنقود (805) طالبة بما يمثل نسبة (62.1%) من العينة.

وبالنسبة للتجمع (العنقود) الثانى يلاحظ ارتفاع متوسطات انفعالات الإنجاز السلبية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وانخفاض متوسطات انفعالات الإنجاز الإيجابية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار) وقد ضم هذا العنقود (492) طالبة بما يمثل نسبة (37.9%) من العينة، وبلغت المسافة بين مركز العنقودين الأول والثاني فى صورتها النهائية (47.912). ويوضح الجدول رقم (29) نتائج تحليل التباين للتحليل العنقودى بطريقة المتوسطات:

جدول (29): نتائج تحليل التباين للتحليل العنقودى بطريقة المتوسطات

انفعالات الإنجاز	التجمع/ العنقود		الخطأ		النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة
	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات		
الانفعالات الإيجابية (قاعة الدراسة)	1	42576.62	1295	60.26	705.5	0.01
الانفعالات السلبية (قاعة الدراسة)		172498.39		124.61	1384.3	0.01
الانفعالات الإيجابية (التعلم)		34980.06		53.91	648.8	0.01
الانفعالات السلبية (التعلم)		246404.46		132.49	1859.8	0.01
الانفعالات الإيجابية (الاختبار)		75717.90		105.19	719.8	0.01
الانفعالات السلبية (الاختبار)		128819.37		113.78	1132.2	0.01

يتضح من الجدول رقم (29) أن قيمة النسبة الفائية (ف) لكل انفعالات الإنجاز دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين التجمعين (العنقودين) فى انفعالات الإنجاز؛ أي أن التجمعين المشتقين مختلفين فعليًا فى انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية للمواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، ويلاحظ أن أكبر قيمة للنسبة الفائية (ف) كانت لانفعالات الإنجاز السلبية (التعلم) (1859.8) مما يدل على أن الفروق فى هذه الانفعالات بين التجمعين كانت أعلى الفروق، في حين كانت أقل قيمة للنسبة الفائية (ف) كانت لانفعالات الإنجاز الإيجابية (التعلم) (648.8) مما يدل على أن الفروق فى هذه الانفعالات بين التجمعين كانت أقل الفروق. ويوضح شكل رقم (5) التالي بروفيلات انفعالات الإنجاز المميزة لكل تجمع من التجمعين المشتقين:



شكل (5): بروفيلات انفعالات الإنجاز المميزة للتجمعات المشتقة

يتضح من الشكل رقم (5) اختلاف المنحنيين؛ مما يدل على تمايز التجمعين (العنقودين المشتقين). ومن ثم يتضح مما سبق تحقق الفرض الثاني حيث تم الحصول على تجمعين (عنقودين):

التجمع الأول يتميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الإيجابية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز السلبية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وقد ضم هذا التجمع أو العنقود (805) طالبة بما يمثل نسبة (62.1%) من العينة، ويمكن أن يطلق على هذا التجمع تجمع أو **بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية**.

والتجمع الثانى فقد تميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز السلبية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الإيجابية فى المواقف الأكاديمية الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، وقد ضم هذا التجمع أو العنقود (492) طالبة بما يمثل نسبة (37.9%) من العينة، ويمكن أن يطلق على هذا التجمع تجمع أو **بروفيل انفعالات الإنجاز السلبية**.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من شلبي (2017)، وأبو قورة (2018) حيث توصل إلى وجود بروفيلين لانفعالات الإنجاز لدى عينة البحث. بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من Lv, et al. (2019)، وشلبي والقصبي وعسيري (2020)، و(2023) .Cheng, et al حيث وجد 3 بروفيلات لانفعالات الإنجاز لدى عينة البحث.

ويتضح أن الحل الذى قدمه التحليل العنقودي والمكون من تجمعين (بروفيلين) يعد حلًا مناسبًا؛ فقد استطاع التحليل العنقودي التمييز وبشكل دال إحصائيًا بين التجمعين (البروفيلين) لانفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية في المواقف الثلاثة (قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار)، كما أن هذا الحل يوضح العلاقة العكسية بين انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية؛ فعندما ترتفع انفعالات الإنجاز الإيجابية تنخفض انفعالات الإنجاز السلبية والعكس صحيح؛ وهذا يتضح من تميز التجمع الأول بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الإيجابية ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز السلبية، في حين تميز التجمع الثاني بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز السلبية ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الإيجابية. كما أن العدد الأكبر من العينة (805) حوالي ثلثي العينة تواجد في البروفيل الإيجابى؛ في حين أن البروفيل السلبي تجمع فيه عدد (492) حوالي ثلث العينة؛ وهو عدد صغير مقارنة بعدد الأفراد في البروفيل الإيجابى. وهذا الأمر يدعمه نتائج الفرض الأول من أن انفعالات الإنجاز الإيجابية كانت الأكثر شيوعًا مقارنة

بانفعالات الإنجاز السلبية لدى طالبات الفرق الأربع (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).

وتفسر الباحثة تميّز التجمع الأول بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الإيجابية ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز السلبية من خلال وجود مستويات مرتفعة من انفعالات الإنجاز الإيجابية وهي: (الفخر) بالانتماء للكلية، و(الأمل) بالمستقبل، و(الارتياح) عند أداء الاختبارات، و(الاستمتاع) بالدراسة فى الكلية لما يوجد بها من أنشطة متنوعة وممتعة وتثير حماس الطالبات؛ فذلك كله يعمل على خلق توجه إيجابي نحو التعلم لدى الطالبات مما يساعد على خفض وتقليص انفعالات الإنجاز السلبية لديهم وهي: (الملل) من الدراسة، و(القلق) والتوتر من دراسة المقررات وتناول الاختبارات، و(الغضب) عند التعامل مع مهام صعبة والانزعاج من التعلم، و(اليأس) من النجاح، و(الخزى) والخجل من الفشل.

وفى المقابل تُرجع الباحثة تميز التجمع الثاني بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز السلبية ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الإيجابية من خلال وجود مستويات مرتفعة من انفعالات الإنجاز السلبية وهي: (الملل) من الدراسة، و(القلق) والتوتر من المقررات والاختبارات، و(الغضب) عند التعامل مع مهام صعبة والانزعاج من التعلم، و(اليأس) من النجاح، و(الخزي) والخجل من الفشل؛ فذلك كله يعمل على خلق توجه سلبي نحو التعلم لدى الطالبات مما يساعد على خفض وتقليص انفعالات الإنجاز الإيجابية لديهم وهي: (الفخر) بالانتماء للكلية، و(الأمل) بالمستقبل، و(الارتياح) عند أداء الاختبارات، و(الاستمتاع) بالدراسة.

ووفقًا لـ(Pekrun (2006, p.318 في حال أن التحكم الذاتي في أنشطة التعلم ومخرجاته متوسط أو مرتفع والقيمة الذاتية إيجابية، سوف يمر الطلبة بخبرة انفعالات إيجابية، مثل الاستمتاع والأمل، أما في حال أن التحكم الذاتي في أنشطة التعلم ومخرجاته متوسطًا أو منخفضًا والقيمة الذاتية سلبية سوف يمر الطلبة بخبرة انفعالات

سلبية، مثل الإحباط والقلق واليأس؛ فتقييمات التحكم والقيمة هي محددات جوهرية للاستثارة الانفعالية، حيث يشير التحكم إلى مدركات الطلبة حول تأثيرهم في أنشطة التعلم والمخرجات المرتبطة بها، أما القِيَم فتشير إلى مدركاتهم حول فائدة وأهمية أنشطة التعلم والمخرجات المرتبطة بها. وهو ما قد يفسر وجود تجمعين أو بروفيلين لانفعالات الإنجاز (بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية وبروفيل انفعالات الإنجاز السلبية).

كما تفسر الباحثة تواجد العدد الأكبر من العينة فى التجمع الأول (بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية) إلى أن النفس البشرية تميل إلى النواحى الإيجابية فى الحياه بشكل عام، ومنها انفعالات الإنجاز الإيجابية كالفخر والأمل والاستمتاع والارتياح والتي تؤدي بالفرد إلى الشعور بالسعادة والراحة والإطمئنان؛ فالنفس البشرية تبحث عن ذلك ليساعدها على الإحساس بالهدوء والسكينة التي ترغب بهما وتبحث عنهما باستمرار، في حين أن انفعالات الإنجاز السلبية كالقلق والملل والغضب والخزي واليأس تؤدي بالفرد إلى الشعور بالحزن والألم والتعب وعدم الإطمئنان؛ فالنفس البشرية تحاول الابتعاد عن تلك الانفعالات السلبية، وذلك أيضًا ليساعدها على الإحساس بالهدوء والسكينة التي ترغب بهما وتبحث عنهما باستمرار.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات المشتقة (بروفيلات) انفعالات الإنجاز في مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق"**، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T- Test، وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالي رقم (30):

جدول (30): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التجمعين فى مفهوم الذات الأكاديمي

أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	التجمع (العنقود) الأول (ن= 805)		التجمع (العنقود) الثاني (ن= 492)		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدافعية الأكاديمية	22.98	1.796	19.86	3.414	1295	21.495**
المثابرة الأكاديمية	19.16	3.252	14.03	3.662		26.233**
القدرة الأكاديمية	13.14	1.970	11.30	2.162		15.360**
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي	55.28	5.186	45.20	6.190		31.516**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (30) تحقق الفرض الثالث حيث توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات التجمعين (العنقودين) الأول والثاني فى أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي (الدافعية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والقدرة الأكاديمية، والدرجة الكلية) لصالح التجمع (العنقود) الأول (بروفيل الانفعالات الإيجابية).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من الكحالي (2005)، و Bolt (2008)، و(2010) .Goetz, et al، وشعلة (2010)، والرواحنة (2012)، و(2012) .Goetz, et al حيث وجد ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي. واتفقت جزئيًا مع ما توصل إليه بحث .Clem, et al (2021) حيث وجد ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين انفعال الاستمتاع ومفهوم الذات وارتباطات سلبية دالة إحصائيًا بين انفعالي القلق والملل ومفهوم الذات الأكاديمي وفي الرياضيات، بينما لم توجد ارتباطات دالة إحصائيًا بين انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي في اللغة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة لما يتميز به مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (الدافعية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والقدرة الأكاديمية) من ارتفاع مستوى

التحصيل والمثابرة والاهتمام والثقة بالنفس والفعالية الأكاديمية والرضا عن التعلم والحماسة والتميز وتقدير الذات وتقبل التحديات والإقبال على المخاطر والانفتاح على الخبرات وتوظيف مختلف الاستراتيجيات المعرفية، وعكس ذلك بالنسبة لمنخفضات مفهوم الذات الأكاديمي. فمرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي يتمتعن بمستويات مرتفعة من الدافعية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والقدرة الأكاديمية. كما أن ذوات انفعالات الإنجاز الإيجابية يتميزن بارتفاع مستوى انفعالات الفخر والأمل والاستمتاع والارتياح وانخفاض مستوى انفعالات القلق والخزي واليأس والملل والغضب، وقد يرتبط ذلك بارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهن والذي يجعلهن يزدن من مستوى تحكمهن في الأنشطة التعليمية ويشعرن بقيمة المخرجات التعليمية؛ وبالتالي انتمت الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي بأبعاده الثلاثة لبروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية، أو بتعبير أخر تميزت الطالبات اللاتى تجمعن معًا فى بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية بارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي مقارنًة بالطالبات اللاتى تجمعن معًا فى بروفيل انفعالات الإنجاز السلبية.

ففي نظرية التحكم-القيمة توجد أربع مجموعات من انفعالات الإنجاز: منشط إيجابي (مثل الاستمتاع، والأمل، والفخر)، وغير منشط إيجابي (مثل الاسترخاء، والارتياح)، ومنشط سلبي (مثل الغضب، والقلق، والخزي)، وغير منشط سلبي (مثل الملل، واليأس)، وتفترض النظرية أن هذه الانفعالات تؤثر على مصادر المعرفة لدى الطلبة، ودافعيتهم للتعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم، ومن ثم تؤثر على تحصيلهم، كما أن انفعالات الإنجاز المنشطة الإيجابية (مثل الاستمتاع بالتعلم) تحافظ على المصادر المعرفية وتركز الانتباه حول مهمة التعلم وتدعم الاهتمام والدافعية الداخلية وتيسر التعلم العميق وتقوي الدافعية طويلة المدى لإعادة الاندماج في التعلم، وعلى العكس بالنسبة لانفعالات الإنجاز السلبية غير المنشطة (الملل، اليأس)، فهذه الانفعالات تقلل المصادر المعرفية من خلال تحفيز التفكير غير المتصل بالموضوع مثل القلق حول الفشل في

الاختبار، وتقلل الدافعية الداخلية والانتباه المرتبط بالمهمة، وتضعف الدافعية الداخلية والخارجية، وتحسن معالجة المعلومات السطحية (Pekrun, et al., 2017, p.1654). وهو ما قد يفسر انتماء الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي بأبعاده الثلاثة لبروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات المشتقة (بروفيلات) انفعالات الإنجاز في التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق"**، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T- Test، وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالي رقم (31):

جدول (31): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التجمعين فى التحصيل الدراسي

المقياس	التجمع (العنقود) الأول (ن= 805)		التجمع (العنقود) الثاني (ن= 492)		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
التحصيل الدراسي	78.78	6.803	78.39	6.884	1295	0.998 (غير دال)

يتضح من الجدول رقم (31) أنه لم يتحقق الفرض الرابع حيث لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات التجمعين (العنقودين) الأول والثاني فى التحصيل الدراسي.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من الكحالي (2005)، و Bolt (2008)، و(Pekrun, et al. (2009، و(Pekrun, et al. (2010، و Goetz, et al. (2012)، و(Pekrun, et al. (2014، و(Lam, et al. (2015، والضبع وعبادي (2017)، والقصبي وأمين (2017)، و Oriol-Granado, et al. (2017)، و(Pekrun, et al. (2017، و(Van der Beek, et al. (2017،

وإسماعيل (2019)، و(2019) .Pekrun, et al، و .Raccanello, et al (2019)، والعيادة (2020)، و(2021) .Camacho-Morles, et al، و(2021) .Putwain, et al، و(2021) .Stockinger, et al، و Forsblom, et al. (2022)، و(2022) .Lichtenfeld, et al، و(2022) Kang & Wu، و(2022) Putwain, Wood, & Pekrun. بينما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (2009) .Moller, et al، و(2010) Al-Azmi، و(2021) Xie & Kuo.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع الطالبات سواء كانت مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة التحصيل يتعرضن لظروف متشابهة إلى حد كبير فيما يخص طبيعة الدراسة بكلية التربية للطفولة المبكرة، كما أن شعورهن بانفعالات الإنجاز الإيجابية أو السلبية لن يكون دافعًا أو مثبطًا لهن في العملية التعليمية؛ فجميع الطالبات يسعين إلى اجتياز الاختبارات والتخرج من الجامعة وممارسة الحياة المهنية العملية؛ فالطالبات اللاتي يفخرن أو يستمتعن بالدراسة، وهؤلاء اللاتي يشعرن بالملل أو اليأس أو القلق أثناء الدراسة الجامعية على حد سواء يبذلن ما في وسعهن للقيام بالتكليفات والأنشطة وحضور المحاضرات والاستذكار بجد للاختبار –مع وجود فروق فردية بينهن بالطبع- وذلك لإنهاء مرحلة الدراسة الجامعية، وتحقيق طموحاتهن المهنية والعملية بعد التخرج من الجامعة.

توصيات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي تم تقديم بعض التوضيات، حيث توصلت نتائج البحث إلى وجود تجمعين يمثلان بروفيلين مختلفين من انفعالات الإنجاز؛ التجمع الأول بروفيل انفعالات الإنجاز الإيجابية، والتجمع الثانى بروفيل انفعالات الإنجاز السلبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التجمعين الأول والثاني في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لصالح التجمع الأول، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات التجمعين الأول والثاني في التحصيل الدراسي، ومن ثم تقدم الباحثة التوصيات التالية:

1- الاهتمام بالأنشطة المنهجية التي تعمل على تعزيز انفعالات الإنجاز لدى طلبة المدارس والجامعات.
2- توجيه اهتمام المؤسسات التعليمية بتوفير بيئات تعليمية تستثير انفعالات الإنجاز الإيجابية؛ لما لها من دور فعال في العملية التعليمية وتعزيز مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة.
3- حث أعضاء هيئة التدريس في المدارس والجامعات على تقليل الأداءات التي تستثير انفعالات الإنجاز السلبية (كالقلق والغضب والملل واليأس والخزي)؛ لما لها من تأثير سلبي على العملية التعليمية وخفض مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة.
4- العمل على توفير المعطيات الداعمة للتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس والجامعات.
5- إجراء دورات تدريبية لخفض انفعالات الإنجاز السلبية وذلك لتعزيز مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

البحوث المقترحة:

ويمكن في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

- الإسهام النسبي لانفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية في كل من مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- نمذجة العلاقات السببية بين كل من انفعالات الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة.
- نمذجة العلاقات السببية بين كل من انفعالات الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
- الدور الوسيط للكمالية الأكاديمية في العلاقة بين انفعالات الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- بروفيلات انفعالات الإنجاز وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة.
- انفعالات الإنجاز المميزة لطلبة مدارس ستيم وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لديهم.
- انفعالات الإنجاز وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي (دراسة مستعرضة على طلبة المدارس الحكومية).

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو قورة، كوثر قطب محمد. (2018). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، *15*(83)، 147-216.

إسماعيل، دينا أحمد حسن. (2019). انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين توجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، *65*، 397-498.

حسن، عزت عبد الحميد. (2008). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8*. بنها ، دار المصطفي للطباعة والنشر.

الرواحنة، خليل محمد. (2012). *مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة ماديا* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

شعلة، الجميل محمد عبد السميع. (2010). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين – جامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، *34*(3)، 393-437.

شلبي، يوسف محمد. (2017). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينها فى: استراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، *4*(2)، 277- 366.

شلبي، يوسف محمد، والقصبي، وسام حمدي، وعسيرى، عائشة مريع يحيى. (2020). الفروق فى الإخفاق المعرفى والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، *76*، 1315-1359.

شلبي، سوسن أبو العلا. (2015). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *العلوم التربوية، 23*(2)، الجزء الأول، 29-97.

الضبع، فتحي عبد الرحمن، وعبادي، عادل سيد. (2017), النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسوان، 32*، 309-379.

العيادة، أمامه عيادة صالح. (2020). *الدور الوسيط لانفعالات التحصيل "الإيجابية والسلبية" في علاقة دعم التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

القصبي، وسام حمدي عبد السميع، وأمين، عبد الناصر عبد الحليم. (2017). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية جامعة المنيا، 13*، 1-72.

الكحالي، سالم ناصر سعيد. (2005). *مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adeyemi, F. T., & Erhuvwu, O. S. (2020). Self concept as a predictor of academic achievement of senior secondary school student in mathematics. *Lfe PsychologIA, 26*(2), 100-106.

Al-Azmi, Y. (2010). *Relationships between academic achievement, emotion, and self-concept amongst Arabic children* (Unpublished MA). University of Surrey, ProQuest LLC.

Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2020). The relationship of school self-concept, goal orientations, and achievement during adolescence. *Self and Identity*, 19(2), 235-249.

Bieg, M., Goetz, T., & Lipnevich, A. 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. doi: 10.1371/journal.pone.0092563.

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

Black, S., & Allen, J. D. (2017). Insights from educational psychology part 4: Academic self-concept and emotions. *The Reference Librarian*, 1-14. doi: 10.1080/02763877.2017.1349022.

Bolt, N. (2008). *The impact of academic emotions on academic achievement at the elementary school level* (Unpublished MA). Fordham University, New York, America, ProQuest LLC.

Cabaguing, A. M. (2018). Adaptation and validation of Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ) for college students. *International Journal of Multidisciplinary Approach & Studies*, *5*(1), pp. 57-66.

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *33*, 1051-1095. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3.

Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences*, 98, 102183, 1-11.

Cheng, S., Huang, J.-C., & Herbert, W. (2023). Profiles of vocational college students' achievement emotions in online learning environments: Antecedents and outcomes. *Computers in Human Behavior*, *138*, 1-17.

Choy, M. W., & Yeung, A. S. (2022). Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice?. *International Journal of Educational Research Open*, *3*, 1-10.

Clem, A.-L., Hirvinen, R., Aunola, K., & Kiuru, N. (2021). Reciprocal relations between adolescents' self-concepts of ability achievement emotions in mathematics and literacy. *Contemporary Educational Psychology*, *65*, 101964, 1-11.

Cokley, K., Komarraju, M., King, A., Cunningham, D., & Muhammad, G. (2003). Ethnic differences in the measurement of academic self-concept in a sample of African, American, and European American

college students. *Educational & Psychological Measurement, 63*(4), 707-722.

Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *114*(2), 346–367. https://doi.org/10.1037/edu0000671

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 44-58.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 715–733. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.715

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

Kang, X., & Wu, Y. (2022). Academic enjoyment, behavioral engagement, self-concept, organizational strategy and achievement in EFL settings: A multiple mediation analysis. *PLoS ONE, 17*(4), 1-15.

Karimova, K., & Csapo, B. (2021). The relationship between cognitive and affective dimensions of reading self-concept with reading achievement in English and Russian. *Journal of Advanced Academics, 32*(3), 324-353.

Lam, U. F., Chen, W.-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, 36*(4), 393-409.

Lazarides, R., & Raufelder, D. (2021). Control-value theory in the context of teaching: Does teaching quality moderate relations between academic self-concept and achievement emotions?. *British Journal of Educational Psychology, 91*, 127-147.

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Marsh, H. W., Nett, U. E., & Reiss, K. (2022). Achievement emotions and elementary school children's academic performance: Longitudinal models of developmental

ordering. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/edu0000748

Liu, Y., Wang, Y., Liu, R.-D., Wang, J., & Mu, X. (2022). How classroom environments influences academic enjoyment in mathematics among Chinese middle students: Moderated mediation effect of academic self-concept and academic achievement. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 2035-2048.

Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & Luo, L. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children & Youth Services Review, 100*, 175-182.

Maleki, N. A., Zoghi, M., & Aidinloo, N. A. (2022). The impact of teacher-student interaction and academic self-concept on EFL learners' academic achievement. *Journal of Language Horizons, Azahra University, 6*(1), 225-245.

Marsh, H. W., Abdulgabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F., Nagengast, B., Moller, J., & Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal, 52*(1), 168-202.

McInerney, D. M., Cheng, R. W.-y., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics, 23*(3), 249-269.

Moller, J., Pohlmann, B., Koller, O., & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research, 79*(3), 1129-1167.

Mukherjee, S., & Dutta, A. (2017). A comparative analysis of clusterimg algorithms and recent developments. *International Journal of Advanced Research in Computer Science, 8*(3), 240-244.

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

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

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to Emotions in Education. In: R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.) *International Handbook of Emotions in Education*, 1-10. Taylor & Francis, New York.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115–135. https://doi.org/10.1037/a0013383

Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007) The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: P. A. Schultz, & R. Pekrun (Eds.) *Emotion in Education*, 13-36. Academic Press, Amsterdam.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., 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. https://doi.org/10.1037/a0019243

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

Pekrun, R., 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. https://doi.org/10.1037/a0036006

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.

Pekrun, R., Murayama, K., Marsh, H. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2019). Happy fish in little ponds: Testing a reference group model of achievement and emotion. *Journal of Personality & Social Psychology, 117*(1), 166–185. https://doi.org/10.1037/pspp0000230

Perckel, F., Schmidt, I., Stump, E., Motschenbacher, M., Vog, K., & Schneider, W. (2017). A test of the reciprocal-effects model of academic achievement and academic self-concept in regular classes and special classes for the gifted. *Gifted Child Quarterly, 61*(2), 103-116.

Perinelli, E., Pisanu, F., Checchi, D., Scalas, L. F., & Fraccaroli, F. (2022). Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic *achievement. Contemporary Educational Psychology, 69*, 1-20.

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*, 347-367.

Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 108–126. https://doi.org/10.1037/edu0000637

Raccanello, D., Brondino, M., & De Bernardi, B. (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains?. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*, 477-484.

Raccanello, D., Brondino, M., Moe, A., Stupnisky, R., & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *Journal of Experimental Education, 87*(3), 449-469.

Segal, A. (2021). *The development over time of reading self-concept in 4th and 5th grade students* (Unpublished MA), University of Haifa, ProQuest LLC.

Stockinger, K., Rinas, R., & Daumiller, M. (2021). Student adaptability, emotions, and achievement: Navigating new academic terrains in a global crisis. *Learning & Individual Differences, 90*, 1-10.

Tze, V., Parker, P., & Sukovieff, A. (2022). Control-value theory of achievement emotions and its relevance to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 23-39.

Van der Beek, J. P. J., Van der Ven, S. H. G., & Kroesbergen, E. H., & Leseman, P. P. M. (2017). Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 87*, 478-495.

Westpal, A., Kretschman, J., Gronostaj, A., & Vock, M. (2018). More enjoyment, less anxiety and boredom: How achievement emotions relate to academic self-concept and teachers' diagnostic skills. *Learning and Individual Differences, 62*, 108-117.

Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review, 33*, 1749-1778.

Wu, H., Zhao, L., Guo, Y., & Guo, C. (2022). Neural correlates of academic self-concept and the association with academic achievement in older children. *Neuroscience, 482*, 53-63.

Xie, L., & Kuo, Y.-L. (2021). Role of academic emotions in the relationship between academic achievement and resilience among eighth graders. *Educational Research & Development Journal, 24*(1), 1-20.

Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(5), 462-474.