جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة شهرية

العدد 2 المجلد 24 2023

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: شهرية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
أستاذ النحو والصرف
قسم اللغة العربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
أستاذ تكنولوجيا التعليم
قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات
كلية البنات - جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ هالة أمين مغاوري
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد
قسم أصول التربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

منى فتحي إبراهيم
معيدة بقسم أصول التربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

إسراء عاطف عبد الحميد
معيدة بقسم الاجتماع شعبة اعلام
كلية البنات - جامعة عين شمس

الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز في العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا

د/ ميهان حمدي محمد مصطفى*

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة السببية بين انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالب وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم (٢٧,٨٤) عاماً، والانحراف المعياري (٢,٢٣)، واستخدمت الباحثة مقياس انفعالات الإنجاز من إعدادها، ومقياس التنظيم الذاتي من إعدادها، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد (Cassidy: 2015) ترجمة الباحثة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطيه دالة و موجبة بين أبعاد انفعالات الإنجاز الإيجابية و التنظيم الذاتى، بينما توجد علاقة إرتباطيه دالة و سالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية و التنظيم، كما توجد علاقة ارتباطيه دالة و موجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية وبعدى الصمود الأكاديمي (المثابرة، التأمل)، وعلاقة سالبة مع بُعد التأثير السلبى لمقياس الصمود الأكاديمي، ولكن توجد علاقة ارتباطيه دالة و سالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية وبعدى الصمود الأكاديمي (المثابرة و التأمل) وعلاقة موجبة مع بُعد التأثير السلبى لمقياس الصمود الأكاديمي، كما توجد علاقة ارتباطيه دالة و موجبة بين أبعاد التنظيم الذاتي وبُعدى (المثابرة و التأمل) للصمود الأكاديمي، وعلاقة سالبة مع بُعد التأثير السلبى لمقياس الصمود الأكاديمي، وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١). ومن جانب آخر أظهرت نتائج الدراسة أن انفعالات الإنجاز تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا. وفي ضوء الإطار النظري ونتايج الدراسات السابقة ونتائج االبحث الحالي تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الدور الوسيط، انفعالات الإنجاز، التنظيم الذاتي ، الصمود الأكاديمي، طلاب الدراسات العليا.

* مدرس علم النفس التربوي - كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة - جمهورية مصر العربية.
* البريد الالكتروني: mehanhamdy@cu.edu.eg

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٣/٠٤/٠١ تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٣/٠٤/١٣

The Mediating Role of Academic Emotions in the Relationship between Self- regulation and Academic Resilience for Graduated students

By
Dr. Mehan Hamdy Mohamad Mostsfa
Doctor of Educational Psychology
Faculty of Gradute Studies of Education - Cairo University - Egypt

Abstract

The current study aimed to investigate the causal relationship between achievement emotions as a mediating variable between self-regulation and academic resilience among postgraduate students. The sample of the study consisted of (447) students. The researcher used the achievement emotions scale, the self-regulation scale prepared by her, and the academic resilience scale prepared by (Cassidy: 2015) translated by the researcher. The results of the study showed that there is a positive and significant correlation between the dimensions of positive achievement emotions and self-regulation, while there is a significant and negative correlation between negative achievement emotions and organization, and there is a significant and positive correlation between positive achievement emotions and the dimensions of academic resilience (perseverance, meditation), And a negative relationship with the (negative impact) dimension of the academic resilience scale, but there is a significant and negative correlation between the negative emotions of achievement and the two dimensions of academic resilience (perseverance and meditation). And a positive relationship with the dimension of the (negative impact) of the academic resilience scale, and there is a significant and positive correlation between the dimensions of self-regulation and the two dimensions (perseverance and reflection) of academic resilience. And a negative relationship with the dimension of the negative impact of the academic resilience scale, On the other hand, the results showed that Academic emotions mediate the relationship between self-regulation and academic resilience.

Key Words: The Mediating Role - Academic Emotions - Self- regulation - Academic Resilience - Graduated students.

Received on: 01/04/2023 **Accepted for publication on: 13/04/2023**

الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز في العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا

مقدمة:

يعتبر الجانب الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة به من أهم ما يسعي الباحثين لدراسته وخاصة البحث في المتغيرات التي قد تؤثر علي الطالب سلباً أو إيجاباً، وتُعد انفعالات الإنجاز من المتغيرات التي تؤثر بشكل كبير في تعلم الطلاب وإنجازهم الدراسي.

وأشار (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017) أن الطالب أثناء دراسته يمر بعدد من الانفعالات التي أطلق عليها بيكرون انفعالات الإنجاز (انفعالات التحصيل أوالانفعالات الأكاديمية) وذلك أثناء حضوره للدروس والمحاضرات أو أثناء استذكار أو أثناء فترة الإمتحانات، وقد تكون انفعالات الإنجاز وما ينتاب الطالب من مشاعر إيجابية مثل (الاستمتاع بالتعلم، الفخر الأكاديمي، الأمل الأكاديمي، وقد تكون انفعالات الإنجاز سلبية مثل (القلق، الخجل ، اليأس، الغضب).

وترتبط انفعالات الإنجاز بالمواقف الدراسية التي يمر بها الطلاب خاصة في أنشطة التعلم التي يستمتعون بها والتي لا تُثير القلق أو الملل الأكاديمي بالنسبة لهم، كما أشار (Frenzel, et. al, 2007) أن انفعالات الإنجاز تؤثر علي الكثير من الجوانب المعرفية التي تسهل أو تعطل التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، والذي بدوره يساعد الطلاب علي الإندماج في عملية التعلم، وأيضاً يساعدهم على ضبط سلوكهم والتحكم فيه مع تنظيمهم للأهداف وبالتالي فهو من العوامل المهمة التي تؤثر في تعلم الطالب وتقدمه (Panadero, 2017).

وأوضح (Raccanello & Balbontín-Alvarado, 2022) أهمية انفعالات الانجاز حيث تلعب دوراً مهماً في اندماج الطلاب في الأنشطة التعليمية فمثلاً تهدف انفعالات الإنجاز الإيجابية إلى الحفاظ على رفاهية الطلاب وأدائهم الأكاديمي خاصة في المواقف الصعبة. عكس انفعالات الإنجاز السلبية مثل الممل الدراسي والتي من شأنها أن تعطل التعلم.

وأشار (Fallon, 2010) إلى أن الصمود الأكاديمي هو قدرة الطالب على التعامل مع الصعوبات والضغوط والتحديات المرتبطة بالدراسة أو بالأمور الأكاديمية، حيث إن الطالب مرتفع الصمود الأكاديمي يتمتع بمستوى مرتفع من الأداء بالأكاديمي بالرغم من مروره بأحداث ضاغطة.

كما أشار (Tran, , Vo, & Ho, 2023) أهمية تعامل الطالب مع الأحداث الضاغطة وتجاوزها وهو ما أسماه بالصمود الأكاديمي من قبل الطلاب وقت الأزمات أو الظروف الصعبة والذي اعتبره أمر ضروري بالنسبة لمواصلتهم الدراسة بمستوى مناسب مما يجعلهم قادرن علي الحفاظ على مستواهم الدراسي بالرغم من وجود المحن، فهو طريقة الطلاب في التصدي للاحتراق الأكاديمي.

ومن جانب آخر وصف (Bai & Wang, 2023) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه حلقة تغذية راجعة موجهة تتضمن قدرة الطالب على تحديد الأهداف والأهداف الفرعية (مثل إعداد الخطط وتحديد

الأولويات خاصة للمهام الصعبة). كما يتضمن مراقبة الطالب لفاعلية تعلمه وتقييم جودة أدائه من خلال مقارنة النتائج التي حققها أو وصل إليها مع ما سبق وضعه من أهداف. فالطالب الذي يكون لديه قدرة على التنظيم الذاتي يسعى إلى تحديد الأهداف وتحقيقها ويبذل الجهد من أجل مراقبة وتنظيم تعلمه.

وللتنظيم الذاتي أهمية بالنسبة للمتعلم حيث إنه يساعد على إدارة عادات الطالب الدراسية في الاستذكار، كما أنه يجعل المتعلم مستقل ومعتمد على نفسه في مراقبة تقدمه نحو تحقيق الأهداف لأنه يركز على إيجابية الطالب ونشاطـه المستمر طول فترة العملية التعليمية وبالتالي فإن مهارات الطالب ذو القـدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه في تطور مستمـر مما يؤثر إيجاباً على تحصيله الدراسي وأدائه الأكاديمي بشكل عــام (Yu,2022).

وقد أشارت عديد من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية وكل من الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم، كما وجدت الباحثة دراسات سابقة أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التنظيم الذاتي للتعلم والصود الأكاديمي، مما دعا الباحثة لدراسة الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز في العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم وتعرض الباحثة فيما يلي مشكلة الدراسة وأسئلتها.

مشكلة البحث:

تؤثر انفعالات الإنجاز علي التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، حيث إن شعور الطالب بالانفعالات الإيجابية أثناء تعلمه يجعل تنظيم التعلم لديه يكون ذاتياً ومنظماً، عكس الطلاب الذين يشعرون بمشاعر وانفعالات سلبية أثناء تعلمهم فسوف يكون تنظيم التعلم لديهم خارجياً وليس ذاتياً (Henna Asikainen, 2018).

وقد أشارت نتائج دراسة (Nyatsikor, Bediako, Iddrisu and Gyilku, 2022) أن انفعالات الإنجاز الإيجابية مثل الاستمتاع والأمل والفخر والارتياح والحماس من شأنها أن تُعزز التحصيل الدراسي لدى الطلاب كما أن هذه الانفعالات الإيجابية للإنجاز ترتبط ارتباط موجب بالتنظيم الذاتي للتعلم. وفي المقابل تؤثر انفعالات الإنجاز السلبية أيضاً على التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب حيث أشار (Asikainen, Hailikari & Mattsson, 2018) أن انفعالات الإنجاز السالبة مثل (الملل والغضب والخجل) ترتبط ارتباط دال وسالب بالتنظيم الذاتي للتعلم.

فالطلاب مرتفعي التنظيم الذاتي يؤدون مهامهم الأكاديمية بثقة كبيرة في قدراتهم لأنهم علي وعي تام بالأساليب المناسبة لتحقيق النجاح الأكاديمي مما يجعلهم على قدر مناسب من الاستعداد الجيد للمواقف الاختبارية ومن ثم تجنب الشعور بالقلق والخوف أثناء الدراسة (عبد النعيم عرفة، ٢٠١٣).

ويُعتبر الصمود الأكاديمي حالة خاصة من الصمود النفسي، فهو أحد المتغيرات المهمة للنجاح والتمييز بين الطلاب في تحقيق النجاح والسعادة في أوقات المحن والضغوط فهو يُشير إلى قدرة الطالب على التكيف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة (Cassidy, 2016).

وقد ارتبط الصمود الأكاديمي بانفعالات الإنجاز الإيجابية حيث أن الطلاب الذين يشعرون بانفعالات إنجاز إيجابية يكونوا في المقابل مرتفعي الصمود الأكاديمي، حيث تلعب انفعالات الإنجاز الإيجابية

لديهم دوراً يُمكنهم من التعامل بفاعلية مع الخبرات السلبية أو التحديات والأزمات التي قد يواجهونها في فترة الدراسة مما يجعلهم قادرين على تخطي الصعاب وإعادة التوازن (Novotny, 2011).

وتشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمي، حيث أظهرت نتائج دراسة (Sadoughi & Hegazi, 2021)، دراسة (Muzaffar, 2017)، ودراسة كل من (Yu, Huang, Han, He, & Li, 2020) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الصمود الأكاديمي وانفعالات الإنجاز الإيجابية مثل (الأمل - الفخر – الاستمتاع بالتعلم)، بينما أشارت نتائج دراسة (نجلاء فتحي مطاوع،٢٠٢٠)، ودراسة (أمل الزغبي، ٢٠٢٠)، (كوثر قطب محمد، ٢٠١٨) أن انفعالات الإنجاز السلبية مثل (اليأس -القلق – الغضب – الملل – الخجل) ترتبط ارتباط سلبي بالصود الأكاديمي، مما يعني ضرورة التركيز علي توفير مواقف تربوية تؤدي إلى انفعالات إنجاز إيجابية لتدعيم الصمود الأكاديمي لدى الطلاب نظراً لأهميته.

ويلعب الصمود الأكاديمي دوراً مهماً في الحفاظ على مستوى مرتفع من الأداء الأكاديمي في ظل وجود التحديات والأحداث الضاغطة (Martin & Marsh, 2006). حيث يتميز الطلاب مرتفعي الصمود الأكاديمي بعدة خصائص من ضمنها أنهم مرتفعي التنظيم الذاتي للتعلم مما يساعدهم علي الصمود بشكل جيد (Kapikiran, 2012). وبالتالي فإن دراسة التنظيم الذاتي يمكن أن تكون ذات أهمية خاصة فيما يتعلق بفهم مستويات الصمود لدى الأفراد (Dias & Cadime, 2017).

ويُشير (Kapikiran, 2012) إلى أن مرتفعي الصمود الأكاديمي يكون لديهم تنظيم ذاتي للتعلم مرتفع أيضاً، فهم مرتفعي التوجه نحو الإتقان ولديهم إرادة وفاعلية في الدراسة مع المثابرة والتوجه الإيجابي نحو التخطيط للمستقبل.

وقد أظهرت نتائج عديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم مثل دراسة (Dias & Cadime, 2017)، ودراسة (نورة دخيل، ٢٠٢١)، ودراسة (Raquel & Others, 2017)، كما أشارت بعض الدراسات لضرورة الاهتمام بهذين المتغيرين لما لهما من أهمية في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب.

وبناء علي ما سبق ونظراً لأهمية انفعالات الإنجاز في عملية التعلم فمن الأهمية محاولة دراسة العوامل المؤثرة فيها أو المتغيرات المرتبطة بها والتي من شأنها زيادة انفعالات الإنجاز المؤدية إلي النجاح وخفض انفعالات الإنجاز التي تعيق التقدم في عملية التعلم. وبعد الاطلاع علي الدراسات السابقة تبين للباحثة وجود علاقات متداخلة بين انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم مما يؤثر على الطلاب وعلى إنجازهم الأكاديمي. لذا تسعي الدراسة الحالية إلي التعرف على الدور الوسيط لانفعالات الانجاز في العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، خاصة مع عدم وجود دراسات سابقة تناولت انفعالات الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة.

وبعد الاطلاع علي الدراسات السابقة والإطار النظري المتعلق بمتغيرات البحث الحالي، فتري الباحثة أن الطلاب الذين تتوفر لهم مواقف تعليمية إيجابية سواء داخل المحاضرة أو أثناء الاستذكار أو أثناء تأدية الإمتحانات من شأنها أن تعزز وجود انفعالات إنجاز إيجابية، وأن تلك الانفعالات بدورها

سوف تؤثر في قدرة الطالب علي الصمود الأكاديمي، فمثلاً عندما يشعر الطالب بالفخر الأكاديمي تجاه أداءه فإن ذلك سوف يدفعه نحو السعي لتخطي المحن والعقبات لتحقيق مزيد من الفخر. فهذه الانفعالات تسهم بدرجة كبير في قدرة الطالب علي الصمود الأكاديمي وترتيب الأولويات وفق المستجدات، فمثلاً إذا شعر الطالب بالأمل الأكاديمي فيعني ذلك توقعه لحدوث نتائج إيجابية مع ثقته في قدراته على الصمود.

أما الطلاب منخفضي التنظيم الذاتي لتعلمهم يشعرون بمشاعر أو انفعالات إنجاز سلبية من شأنها أن تؤثر علي قدرتهم على الإنجاز، فمثلاً الطالب الذي ليس لديه القدرة على إنجاز الأهداف أو إدارة وقته أو ترتيب أولوياته أو مراقبة تقدمه تنتابه مشاعر القلق أو الغضب أو الخجل الأكاديمي وسيكون لديه تقييم سلبي لنفسه. وأيضاً تؤثر هذه الانفعالات السلبية علي قدرتهم علي الصمود الأكاديمي تجاه أي محنة حيث ينتابهم بشكل مستمر مشاعر التوتر والخوف والخجل من أدائهم وبالتالي يميلون إلي الاستسلام وعدم المثابرة.

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين انفعالات الإنجاز الصمود الأكاديمي، انفعالات الإنجاز والتنظيم الذاتي للتعلم، الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم، ولكن لم تجد الباحثة في حدود ما اطلعت عليه دراسة عربية أو أجنبية تناولت الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز سواء الإيجابية أو السلبية في العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم، مما دعا الباحثة لإجراء هذا البحث علي طلاب الدراسات العليا لعدم تناول أي من الدراسات السابقة انفعالات الإنجاز لدى طلاب هذه الفئة وذلك في حدود ما اطلعت عليه، وقد صاغت الباحثة مشكلة الدراسة كما يلي:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة بين انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) والتنظيم الذاتي ؟
٢- ما العلاقة بين انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) والصمود الأكاديمي؟
٣- ما العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي؟
٥- هل تتوسط انفعالات الإنجاز(الإيجابية والسلبية) العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

١. دراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) و كل من الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي.
٢. معرفة دور انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) كمتغير وسيط في العلاقة بين التنظيم الذاتي (متغير مستقل) والصمود الأكاديمي (متغير تابع).

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

١- إلقاء الضوء على أهمية متغيرات الدراسة، حيث يُعد التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي من المتغيرات المهمة التي تلعب دوراً في أداء المتعلم ونواتج التعلم.
٢- تزويد المكتبات العربية بالبحث الحالي والذي يمكن من خلال نتائجة إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بمتغيرات البحث.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- يُضيف البحث الحالي إلى المكتبة العربية مقاييس تناسب البيئة العربية؛ حيث إنه تم إعداد مقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثة، ومقياس انفعالات الإنجاز إعداد الباحثة، وترجمة مقياس الصمود النفسي إعداد (Cassidy, 2015).

٢- يمكن ان تفيد نتائج هذا البحث المتخصصين والقائمين على العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية للاهتمام بمتغير انفعالات الانجاز لما له دور مهم في التحصيل الدراسي.

٣- يمكن أن تساعد نتائج البحث الحالي الباحثين في إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي أو الصمود الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

أولاً: انفعالات الانجاز: Achievement Emotions

تُعرفها الباحثة في إطار البحث الحالي بأنها حالة وجدانية تُشير إلى ما يشعر به الطلاب أثناء المحاضرات أو أثناء الاستذكار أو أثناء تأدية الامتحانات، وتتضمن هذه الانفعالات جانبين (انفعالات أكاديمية إيجابية، انفعالات أكاديمية سلبية)، **وتشمل انفعالات الانجاز في البحث الحالي ستة أبعاد، كالتالي:**

أ- انفعالات الإنجاز الإيجابية:

١- الاستمتاع بالتعلم Engoyment:

ويُقصد به شعور الطالب بالمتعة والتحدي والاندماج في التعلم، كما يتضمن شعور الطالب بالرضا عن التعلم.

٢- الفخر الأكاديمي Academic Pride :

يُقصد به شعور الطالب بالتباهي بانجازاته المتعلقة بالمقررات الدراسية أو أدائه في الامتحانات مما يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد في سبيل الوصول للهدف وبالتالي فهو شعور متعلق بعزو نجاح الطالب إلى ما قام به من جهد.

٣- الأمل الأكاديمي Academic Hope :

يُقصد به التوقعات الإيجابية التي يفكر فيها الطالب والمتعلقة بدراسته وفهمه للمحتوي الدراسي وثقته في نفسه وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية وحصوله على درجات مرضيه له، بالإضافة إلى توقعه حصول نتائج إيجابية.

ب- انفعالات الإنجاز السلبية:

١- الغضب الأكاديمي Academic Anger :

يُقصد به ما ينتاب الطالب من مشاعر الضيق والوتر وعدم الراحة أثناء المحاضرات أو أثناء أداء أي نشاط أو مهمة متعلقة بالمقرر الدراسي بحيث يُعطي الطالب تقييم سلبي للدراسة.

٢- الخجل الأكاديمي Academic Shame :

يُقصد به شعور الطالب بالحرج لضعفه الأكاديمي مما يعطله عن التقدم أوتحقيق الأهداف الدراسية أوعن المشاركة. كما يتضمن إعطاء الطالب نفسه تقييم سلبي بناء على رد فعل المعلم أو بناء على الدرجات التي يحصل عليها.

٣- القلق الأكاديمي Academic Anxiety :

يُقصد به مشاعر التوتر أو الخوف التي تنتاب الطالب أثناء متابعته الشرح أو اثناء قيامه بالتكليفات الأكاديمية أو أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبارات بسبب التوقعات السلبية لما يقوم به.

ثانيًا: التنظيم الذاتي Self- Regulation:

تُعرفه الباحثة في إطار البحث الحالي بأنه قدرة الطالب على التحكم في تعلمه وتحمل مسؤليته **،ويتضمن الأبعاد التالية:**

١- وضع الأهداف وتنظيمها:

ويُقصد به قدرة الطالب على وضع خطوات عملية واضحة يسير عليها لكي يحقق ما يرغب به، كما يتضمن وضع إطار زمني لتحقيق ما يرغب به، مع قدرته على تعديل أهدافه وإعادة ترتيبها إذا تطلب الأمرأو وفق مستجدات الظروف حوله.

٢- المراقبة الذاتية self- Monitoring :

ويُقصد بها قدرة الطالب على ملاحظة تطور أدائه ومحاسبة نفسه باستمرار وذلك يتضمن قيامه بمراجعة أي عمل يقوم به.

٣- التقويم الذاتي Self- Evaluation :

ويُقصَد به قيام الطالب بتقييم أداءه وإعطاء تقدير لنفسه في ضوء أهدافه الشخصية، كما يتضمن قدرته على مقارنة إنجازه الحالي لإنجازه السابق والحكم على مدى تقدمه وسعيه لمعرفة الأخطاء التي ارتكبها بغرض تحسين أداءه.

٤- الاستجابة الذاتية Self- Response

ويُقصد بها تعزيز الطالب لنفسه بعد أي انجاز يقوم به، أو معاقبة نفسه إذا قام بسلوك خاطئ من خلل الشعور بالذنب وتأنيب الضمير.

ثالثاً: الصمود الأكاديمي Academic Resilience:

عرفه (Cassidy) بأنه قدرة الطالب على تخطي المحن والشدائد المرتبطة بالجانب الأكاديمي مع قدرته على التعامل بفاعلية مع النكسات واعتبارها تحدي يمكن مواجهته بإيجابية والتغلب عليه بغرض تحسين الأداء الأكاديمي، **ويتضمن الأبعاد التالية:**

١- المثابرة Perseverance:

ويُقصد بها استعداد الطالب للمحاولة أكثر من مرة عند الاخفاق مع الإصرار على تحقيق الهدف في وجود تحديات أو شدائد، كما تتضمن سعيه لتحسين الوضع الحالي لتحقيق الهدف.

٢- **التأمل والتكيف وطلب المساعدة Reflecting and Adaptive Help Seekin:**
ويُقصد به قدرة الطالب على التفكير في نقاط القوة والضعف الموجودة لديه، وتغيير نهج الدراسة أو طريقة الاستذكار وطلب التشجيع والدعم من المحيطين (الوالدين، المعلم، الأقران) لتخطي النكسات.

٣- **التأثير السلبي والاستجابة العاطفية Negative Affect and Emotional Response:**
ويُقصد بها تفكير الطالب بشكل سلبي في الأزمات الأكاديمية التي يمر بها وشعوره بالذعرأو الخوف مما يمر به من أزمات أكاديمية، ويتضمن أيضاً الشعور بالاستسلام واليأس من تحسن الوضع. وهو البُعد السلبي للصمود الأكاديمي.

حدود البحث:

أ- حدود منهجية: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

ب- حدود زمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة علي طلاب الدبلوم العام في التربية في التيرم الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

ج- حدود مكانية: تم اختيار العينة من طلاب الدبلوم العام من كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولًا: انفعالات الإنجاز: Achievement Emotions

أشار (Pekrun & others, 2009) إلى أن الطلاب أثناء تعلمهم يشعرون بانفعالات متعددة سواء عند تعلم محتوي جديد أو عند إنجاز المهام الأكاديمية أو قبل وأثناء تأدية الإمتحانات، وهذه الانفعالات يُطلق عليها انفعالات الإنجاز أو الانفعالات التحصيلية أو الانفعالات الأكاديمية، وفيما يلي عرض لتعريفات انفعالات الإنجاز وأنواعها والنظرية المفسرة لها.

تعريف انفعالات الانجاز:

يعرفها كل من (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010) بأنها الانفعالات التي تتصل بأنشطة التحصيل مثل شعور الطالب ببهجة التعلم أو الملل أثناء المحاضرات أو الغضب عندما تكون متطلبات المهام الأكاديمية أعلى من قدرة الطالب على إنجازها.

كما يعرفها (Pekrun, R., 2014) بأنها مجموعة من المتغيرات الإيجابية والسلبية للطالب والمرتبطة بالحالة الإنفعالية له، حيث يمكن أن تتضمن الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الفخر، الرضا)، كما يمكن أن تتضمن الانفعالات السلبية (الغضب، القلق، اليأس).

بينما يعرفها (Lei & Cui, 2016) بأنها الانفعالات التي ترتبط بشكل مباشر بنواتج التعلم وأنشطته حيث تكون هذه الانفعالات مرتبطة بالدراسة أو أداء الامتحانات سواء في حالة النجاح أو الفشل.

كما عرفها (عماد متولي، ٢٠١٩) بأنها حالة شعورية ذاتية تنتاب الطلاب داخل المؤسسة التعليمية، وتصحبها تغيرات وسلوكيات ومظاهر تعبيرية خارجية تعبر عن نوع الانفعال والمتمثلة في انفعالات إيجابية سارة كالفخر والاستمتاع، وانفعالات سلبية غير سارة كالملل والخجل والقلق واليأس.

ويُعرفها (يوسف شلبي، عائشة بنت مربع، وسام حمدي، ٢٠٢٠) بأنها مجموعة من المشاعر الإيجابية والسلبية التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي وأداء الأنشطة التحصيلية داخل وخارج قاعة الدراسة، وتتضمن هذه الانفعالات انفعالات سارة إيجابية (الاستمتاع – الفخر– الإرتياح)، وانفعالات سلبية غير سارة (القلق - اليأس - الملل – الخجل).

وتعرفها (أسماء حمزة، ٢٠٢١) بأنها مجموعة العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة لحالات شعورية يمر بها الطالب في السياق الأكاديمي ومواقف التعلم، وتظهر هذه الانفعالات بسبب طبيعة المهام المكلف بها الطالب، أو نظراً للنواتج المتوقعة المرتبطة بعملية تعلم الطلاب سواء داخل قاعة الدراسة أو في أثناء التعلم وتأدية التكليفات والمهام أو في أثناء الأدء على الإختبارات المتصلة بالتعلم، وتتحدد هذه الانفعالات في الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية.

أنواع انفعالات الإنجاز:

تلعب انفعالات الإنجاز دوراً مهماً في عملية التعلم، فهي تؤثر على جودة التعليم والرفاه الأكاديمي لدى الطلاب، كما أنها تلعب دوراً مهماً إما في زيادة الدافعية الداخلية للطلاب نحو التعلم أو إضعافها، كما أنها أيضاً ترتبط بالدافعية الخارجية التي يحصل عليها الطلاب من المعلمين والآباء بعد تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية في تعلمهم. فضلاً عن أن انفعالات الإنجاز تعلب دوراً في عملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، كما أن انفعالات الإنجاز تُعد عامل مهم في تكوين الطلاب إتجاه إيجابي أو سلبي نحو تعلمهم (Mustafina, Ilina & Shcherbakova, 2020)، وتنقسم انفعالات الإنجاز إلى نوعين هما:

١- **انفعالات الإنجاز الإيجابية: Positive Academic Emotions**

وهي الانفعالات السارة التي يشعر بها المتعلم أثناء الدراسة أو الاستذكار أو اثناء الامتحانات، ومثال هذه الانفعالات (الاستمتاع – الفخر – الأمل)، وتكون هذه الانفعالات مرتبطة بزيادة الدافعية الداخلية لدى الطلاب بحث أنها تعمل على زيادة الدافعية نحو التعلم، كما أنها تعمل على تحسين التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب (Tyng et. al.,: 2007, Dewaele & Alfawzan, 2018).

كما أن انفعالات الإنجاز الأكاديمية الإيجابية السارة تساعد على التركيز بما تتضمنه من الشعور بالبهجة والمتعة والإثارة كما أنها تؤدى إلى تكوين علاقات طيبة بين الطالب والمعلم وهذا يكون له أثر طيب في تكوين إتجاه إيجابي نحو التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي والإندماج المعرفي لدى الطلاب (Ceyhun Yukselir, Leyla Harputlu, 2014).

٢- **انفعالات الإنجاز السلبية: Negative Academic Emotions**

وهي الانفعالات غير السارة التي يشعر بها المتعلم في أي موقف مرتبط بعملية التعلم، ومثال هذه الانفعالات (اليأس – الملل - القلق)، والتي لها تأثير سلبي على الإنجاز الأكاديمي. فالطلاب قد يشعرون بالملل من دروسهم أو القلق أثناء أداء الاختبارات أو الاستعداد لها، بينما

قد يشعــر طلاب آخرون بالخجل إذا قاموا بمقارنـة أدائهم بأداء أقرانهم أو من إخفاقهم الدراسي (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009).

وقد أشار (Pekrun, R.,, 2006) إلى ضرورة الإنتباه إلى تأثير كل من انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية على الطلاب وتعلمهم، فالانفعالات الإيجابية لا تؤدي دائماً إلى تأثير إيجابي على الطلاب، وفي المقابل أن الانفعالات الإنجاز السلبية لا تؤدي دائماً لتأثير سلبي، فيمكن أن تقوم بدور تنشيطي للطلاب تجعله يحقق نتائج أفضل.

وفي هذا السياق قد أوضح (Turner & Schallert, 2001) إلى أن الخجل من الفشل مثلا قد يحفز الطالب لبذل مزيد من الجهد لتحقيق نتائج أفضل أو تحقيق إنجاز أكاديمي أفضل. كما أشار(Pekrun& Stephens, 2009) أن الفخر الأكاديمي كأحد الانفعالات الإيجابية للإنجاز يمكن أن يكون ضار إذا كان متطرف في شدته.

وبناء على ما سبق فقد قسم (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama& Goetz, 2017) انفعالات الإنجاز إلى أربعة أقسام كالتالي:

أ- انفعالات إنجاز إيجابية تنشيطية: والمقصود بها الانفعالات الإيجابية والتي لها تأثير إيجابي أيضاً على التعلم ومن شأنها زيادة الدافعية الداخلية لدى الطالب وتحقيق نتائج أكاديمية أفضل. مثل (الاستمتاع بالتعلم والأمل والفخر).

ب- انفعالات إنجاز إيجابية معطلة: والمقصود بها الانفعالات الإيجابية التي تقلل من المجهود الذي يبذله الطالب وبالتالي تعطله عن تحقيق نتائج أفضل والتي تكون موجودة بشكل عالي متطرف فلا تحقق النتائج المرغوبة.

ج- انفعالات إنجاز سلبية تنشيطية: والمقصود بها الانفعالات السلبية التي تؤدي إلى ضعف الدافعية وانخفاض التركيز كالغضب أوالقلق من الاختبارات أو الخجل من الفشل ولكن في نفس الوقت قد تدفع الطالب إلى الاستذكار أو تغيير إستراتيجيات التعلم لتحقيق نتائج أفضل مما هو عليه.

د- انفعالات إنجاز سلبية معطلة: والمقصود بها الانفعالات السلبية غير التنشيطية التي من شأنها أن تخفض الدافعية الداخلية للتعلم بشكل ملحوظ، وتؤثر على اكتساب الطالب للمعلومات ومنها الملل واليأس الأكاديمي.

نظرية القيمة – الضبط المفسرة لانفعالات الإنجاز:

أشار (Pekrun) إلى نظرية (The Control-Value Theory of Achievement Emotions) والتي تناولت تفسير انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتحصيل الدراسي حيث قام العالم الألماني (Reinhard Pekrun) بتطوير هذه النظرية في خلال الثلاثين العام الأخيرة. وتقدم هذه النظرية إطاراً مفاهيمياً يفحص العلاقات بين انفعالات الإنجاز والتعلم والتحصيل في السياقات الأكاديمية (Pekrun, R. ,2018).

وتعتبر انفعالات الإنجاز هي عواطف المتعلم المتعلقة بأنشطة أو مخرجات التعلم والتحصيل الدراسي وهذه العواطف لها سوابق أومقدمات ولها أيضاً نواتج، وقد حدد (Pekrun, R. ,2006) عنصرين يمثلان المقدمات المباشرة للعواطف الاكاديمية، وهما التحكم والقيمة:

١- التحكم (Control) : ويعني قدرة المتعلم على التحكم أوالتنبؤ في السياق الاكاديمية، سواء كان هذا التحكم على مستوى الفعل أو مستوى المخرجات أو مستوى التوقع. على سبيل المثال فإن توقع المتعلم أن الدراسة بجد وتفاني سيتم إثابتها وسوف تؤدي به إلى النجاح، فهذا يعتبر تحكم.
٢- القيمة (Value) :هي الأهمية المتصورة للنجاح من قبل المتعلم، وهي إما جوهرية أو خارجيه. على سبيل المثال شغف الطالب بحل لغز ورؤيته لإنجاز الحل هي قيمة جوهرية داخليه، بينما وجود جائزة تحفز الطالب هي قيمة خارجية.

أما بالنسبة لنتائج انفعالات الإنجاز فترتبط أيضاً بالتحكم والقيمة، والتي شرح (Tze, V., Parker, P., & Sukovieff, A. , 2022) تصنيفها إلى ثلاثه أبعاد:

أ- الأول من حيث التكافؤ valence (سلبي وايجابي)
ب- الثاني من حيث التنشيط activation (مفعل أو غير مفعل)
ت- الثالث من حيث التركيز focus (نشاط التعلم ذاته، أو مخرجات التعلم المتوقعة outcomes/prospective، أو مخرجات التعلم السابقة/ بأثر رجعي outcome/retrospective).

وأشار (Pekrun, R. ,2006) إلى أن دمج بُعدي التكافؤ والتنشيط يؤدى إلى ظهور أربعة فئات من انفعالات الإنجاز هي:

- التنشيط الإيجابي positive activation (مثل شعور المتعلم بالاستمتاع بعملية التعلم).
- التفعيل السلبي negative activation (مثل شعور المتعلم بالإحباط).
- التعطيل/الكف الإيجابي positive deactivation (مثل شعور المتعلم بالاسترخاء).
- التعطيل/الكف السلبي negative deactivating (مثل شعور المتعلم بالملل).

وقد أشار (Tze, V., Parker, P., & Sukovieff, A. ,2022)، (Pekrun, R. ,2006) بناء على هذه النظرية فإن انفعالات الإنجاز بسوابقها وتواليها وأبعادها تؤثر على الإنجاز ومخرجات التعلم، لأنها تؤثر على:

١- دافعيه المتعلمين للتعلم والتي وصفها بيكرن بأنها الشغف أو الاهتمام بالتعلم (Learning interest) ، والتي تظهر في شكل عواطف أو مشاعر فوريه تنتج عن ظروف أو محفزات معينه في سياق التعلم، وتتجلي في الحماس والمشاركة في عملية التعلم، وبالتالي فهي تمثل دافعاً جوهرياً لمواصلة التعلم .
٢- التنظيم الذاتي للتعلم (self-regulation of learning) على سبيل المثال، وجد أن عواطف التفعيل الإيجابي مثل الاستمتاع تؤثر على التنظيم الذاتي للتعلم.
٣- المشاركة في التعلم (Learning Engagement) وهي تعبر عن جهود المتعلمين تجاه تحقيق أهدافهم المرجوه خلال عملية التعلم.
٤- الرضا عن التعلم (Learning Satisfaction) وهو ما يعتبره بيكرن الإنجاز (Achievement)، ويمكن تعريفه أنه تصور المتعلمين فيما يتعلق بالمنهج الدراسي، وخبرات التعلم، وقيمة الحصول على هذا التعليم من مؤسسة تعليمية.
٥- استراتيجيات التعلم (Learning strategies).

من خلال العرض السابق تستخلص الباحثة عدة نقاط:

١- انفعالات الإنجاز الأكاديمية مرتبطة بالحالة الشعورية التي تنتاب الطالب ويشعر بها في مواقف التعلم سواء أثناء المحاضرة أو أثناء الإستذكار أو أثناء تأدية الإمتحانات.
٢- تنقسم هذه الانفعالات إلى انفعالات إنجاز إيجابية وأخري سلبية.
٣- من الضروري التركيز على وجود انفعالات الإنجاز الإيجابية بقدر مناسب لدى الطلاب ودعمها من المعلم لتأثيرها علي الإنجاز الأكاديمي وكل ما يرتبط به. كما ينبغي أن نخفف من الانفعالات السلبية غير التنشيطية التي قد يشعر بها الطالب في مواقف التعلم لما لها تأثير ضار على الإنجاز الأكاديمي.
٤- الانفعالات الايجابية قد تضر إذا كانت متطرفة في شدتها حيث يمكن أن يبالغ الطالب في تقدير احتمالية تحقيق نتائج جيدة ويركن الى ذلك ولا يبذل الجهد الكافي، كما أن الانفعالات السالبة كالقلق ذو المستوى الطبيعي قد تدفع الطالب لبذل مزيد من الجهد وتحقيق النجاح.

وتتناول الباحثة في البحث الحالي الانفعالات الإيجابية المتمثلة في (الاستمتاع بالتعلم – الفخر الأكاديمي – الأمل الأكاديمي)، ومن انفعالات الانجاز السلبية (الغضب الأكاديمي – الخجل الأكاديمي – القلق الأكاديمي). وفيما يلس ستتناول الباحثة التنظيم الذاتي.

ثانيًا: التنظيم الذاتي: Self-Regulation

أشار (Yu,2022) إلى أهمية التنظيم الذاتي بالنسبة للمتعلم حيث إنه يساعده على إدارة عاداته الدراسية في الاستذكار، كما أنه يجعل المتعلم مستقل ومعتمد على نفسه في مراقبة تقدمه نحو تحقيق الأهداف وفيما يلي عرض لتعريفات التنظيم الذاتي والنموذج العام له والعلاقة بينه وبين انفعالات الإنجاز.

تعريف التنظيم الذاتي للتعلم:

يعرفه (Pintrich, 2000) بأنه قدرة الطالب علي وضع أهداف تعليمية خاصة به مع محاولته أن يلاحظ وينظم ويضبط دافعيته ويقيم سلوكه لتحقيق تلك الأهداف.

ويعرفه (Zimmerman, 2002) بأنه عملية توجيه للذات يمكن أن يستفيد بها الطلاب في تحقيق أهدافهم الأكاديمية، فهم يقومون بجهود ذاتية مباشرة لاكتساب المعارف والمهارات، فهي ليست مجرد قدرة عقلية أو مهارة تساعد الطلاب علي الإنجاز الأكاديمي بل تتضمن أفكار الطالب ومشاعره وسلوكياته التي توجهه نحو تحقيق الهدف.

كما عرفه (Rozendaal & others, 2003) بأنه قدرة الطالب علي التوجيه المنظم لأفكاره وسلوكياته في سبيل تحقيق الأهداف بنفسه، ويتضمن ذلك عمليات مثل تجهيز المعلومات وتنظيم الذات وتنظيم عملية التعلم.

ويعرفه (Grego ry Schraw, 2006) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه قدرة الطالب علي فهم بيئة التعلم والتحكم فيها بما يتضمنه ذلك من وضع الأهداف واختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيقها مع مراقبة تقدمه تجاه تحقيق الأهداف.

أما (أسماء سلامة، ٢٠١٧) فتعرفه بأنه نشاط يقوم به الطالب يتضمن عمليات تحديد الهدف وتنظيم الجهد لتحقيق هذا الهدف والمراقبة الذاتية وإدارة الوقت وتنظيم بيئة التعلم والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال وتعديل السلوك وتغيير الأنشطة قبل وبعد وأثناء العملية التعليمية بغرض الوصول إلى الهدف.

نموذج الإطار العام للتنظيم الذاتي للتعلم: Pintrich: 2000

ركز هذا النموذج باعتباره أحد أهم النماذج المقدمة لتفسير العمليات التي يتضمنها التنظيم الذاتي للتعلم (التخطيط، المراقبة الذاتية، التحكم، التقويم الذاتي)، ويركز هذا النموذج على التكامل بين المكونات المعرفية واللامعرفية والدافعية للتعلم التي من شأنها أن تساعد الطالب على التحكم في تعلمه ودافعيته وتنظيمهما، فضلاً عن تنظيمه لبيئة التعلم بما تتضمنه من وقت أو جهد أو امكانيات. ووفقاً لهذا النموذج يتكون التنظيم الذاتي من أربعة عمليات تتضمن كل منها مراحل أوضحها (مصطفي محمد كامل، ٢٠٠٣) كالتالي:

١. مرحلة التخطيط والتدبر: وتشمل وضع الأهداف وتنشيط المعرفة السابقة والتوجه نحو الهدف وإدارة الوقت والجهد.
٢. مرحلة المراقبة: وتتضمن قدرة الفرد علي ملاحظة مدى تقدمه نحو الهدف ومراقبة التغير في الظروف المحيطة أو إعادة النظر في المهمة.
٣. مرحلة التقويم الذاتي: ويُقصد بها مرحلة التحكم في الأداء أو السلوك حيث يتم تعديل الإستراتيجيات المعرفية وطريقة التفكير وإعادة النظر في الأهداف والمهمة وطريقة الأداء.
٤. مرحلة الاستجابة والتأمل: وتتضمن التعزيز الذاتي نتيجة القبول الذاتي للسلوك، أو العقاب الذاتي من خلال الشعور بالأسف نتيجة عدم تقبل السلوك الذاتي.

انفعالات الانجاز وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم:

تؤثر انفعالات الإنجاز على عديد من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم، وأشارت عديد من الدراسات السابقة التي تناولت متغير انفعالات الإنجاز ارتباطها بالتنظيم الذاتي للتعلم ومن هذه الدراسات دراسة (Reinhard Pekrun & others, 2002) التي كان من أهدافها تقصي العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتنظيم الذاتي، حيث بلغت العينة (٢٣٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية الذين طُبق عليهم مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس انفعالات الانجاز من إعداد الباحثون. واشارت النتائج في جانب منها وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التنظيم الذاتي وانفعالات الإنجاز الإيجابية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين التنظيم الذاتي وأبعاد انفعالات الإنجاز الإيجابية (الاستمتاع، الأمل) (٠,٤٣، ٠,٤٦) علي التوالي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين انفعالات الإنجازالسلبية (الغضب، القلق، الملل) والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة، حيث بلغت معاملات الإرتباط على التوالي (-٠,١٣، -٠,٢٦ -٠,٢١).

أما دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) فهدفت إلى اختبار الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز بين تحقيق الأهداف (أحد أبعاد التنظيم الذاتي) والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) طالب من طلاب الجامعة. واستخدم الباحثون مقياس انفعالات الإنجاز إعداد (Pekrun, Goetz & Frenzel, 2005)، ومقياس تحقيق الأهداف إعداد (Pekrun & Others, 2006). وأظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد التمكن من تحقيق الأهداف تنبأت بانفعالات الإنجاز (الاستمتاع- الملل- الغضب- الأمل- الفخر- القلق- اليأس- الخجل)، كما أن انفعالات الإنجاز توسطت العلاقة بين التمكن من تحقيق الأهداف والأداء الأكاديمي، كما تراوحت معاملات الارتباط بين التمكن من تحقيق الأهداف والانفعالات التحصيلية بين (٠,٤٢، ٠,٢٥) للانفعالات الإيجابية، وبين (-٠,٤٠، -٠,١٤) للانفعالات السلبية.

وتناولت دراسة (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011) التعرف على طبيعة العلاقة بين انفعالات الإنجاز وكل من التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية واستراتيجيات التعلم كأحد أهدافها. بلغ عدد أفراد العينة (٣٨٩) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بمتوسط عمر (٢٠,٦٣) سنة. وطبق الباحثون مقياس انفعالات الإنجاز من إعدادهما ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم إعداد (Goetz, 2004). وقد أشارت النتائج في جانب منها وجود علاقة ارتباطية دالة بين الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الأمل، الفخر) والتنظيم الذاتي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥١، ٠,٣٨)، كما أشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الانفعالات السلبية (الغضب، القلق، الخجل، الملل، اليأس) والتنظيم الذاتي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-٠,٤٦، -٠,٣١) وهي معاملات ارتباط دالة.

كما هدفت دراسة (كمال اسماعيل، ٢٠١٧) إلى بحث الإسهام النسبي لكل من انفعالات الإنجاز واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. تناول الباحث انفعالي (الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي)، كما تناول دراسة استراتيجيات التعلم التالية (الاستراتيجيات المعرفية المتمثلة في التسميع، التفاصيل، التنظيم – استراتيجيات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط ،المراقبة الذاتية – استراتيجية ادراة الموارد المتمثلة في تنظيم البيئة والوقت، طلب المساعدة). تكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بكلية التربية ببنها، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد (كمال اسماعيل، ٢٠١٦)، ومقياس انفعالات الانجاز (Pekrun, Goetz, & perry, 2005). وأشارت النتائج في جانب منها إلي إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال انفعالات الانجاز.

أما دراسة (Villavicencio & Bernardo, 2013) فكان الهدف منها التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي وانفعالات الإنجاز، والإجابة عن سؤال هل انفعالات الانجاز تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي؟، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤٥) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم بين (١٥ -٢٥). استخدم الباحثان مقياس التنظيم الذاتي إعداد (Pintrich, Smith, Garcia and Mckeachie, 1999)، ومقياس انفعالات التحصيل إعداد (Pekrun, Goetz & Frenzel, 2005)، وأشارت النتائج أنه توجد علاقة بين التنظيم الذاتي وانفعال الاستمتاع بالتعلم حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٦٠)، كما توجد علاقة بين التنظيم الذاتي وانفعال الفخر الأكاديمي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٥)، كما أن انفعالات الإنجاز تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي.

وكان الهدف في دراسة (Ahmed, Van der Werf, Kuyper & Minnaert, 2013) هو تقصي العلاقة بين بعض انفعالات الإنجاز المتمثلة في (القلق – الملل - الاستمتاع – الفخر) والتنظيم الذاتي للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٥) طالب بمتوسط عمر (١٢,٨) عاماً. واستخدم الباحثون مقياس انفعالات الإنجاز في الرياضيات (Frenzel et al.,: 2007)، ومقياس (Pekrun, Goetz & Frenzel, 2005)، ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم إعداد كل من (Wolters, Pintrich & Karabenick, 2005).وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية (الاستمتاع، الفخر) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بينهما (٠,٥٦، ٠,٢٣)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وانفعالات التحصيل السلبية (القلق، الملل) بين (-٠,٣١، -٠,٢٢) وهي معاملات ارتباط دالة. كما أن التغير في انفعالات الانجاز الإيجابية (الاستمتاع، الفخر) مرتبط بشكل دال بالتغير في التنظيم الذاتي للتعلم.

أما دراسة (عبد النعيم عرفة، ٢٠١٣) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي إعداد (Mango, 2010) ومقياس قلق الاختبار من إعداد (Driscoll, 2007)، وأظهرت النتائج في جانب منها وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار وتنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده باستثناء بعدي (تقييم الذات وطلب المساعدة).

كما قام كل من (King, & Gaerlan, 2014) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين انفعالات التحصيل واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والتي تتضمن بعض أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم مثل (التخطيط والمراقبة والتنظيم)، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤٧) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية الذين أجابوا عن مقياس انفعالات التحصيل الإيجابية والسلبية ومقياس استراتيجيات التعلم المعرفية واللامعرفية. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم وانفعالات الإنجاز، كما أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم من خلال انفعالات التحصيل.

وتناولت دراسة (Ji Won You, Myunghee Kang, 2014) اختبار الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز (الاستمتاع – القلق – الملل) في العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحكم الأكاديمي المدرك، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالب من طلاب الجامعة الذين أجابوا على مقياس التنظيم الذاتي إعداد (Kim, 2012)، ومقياس انفعالات الانجاز إعداد (You et al,: 2012). وأشارت النتائج أن انفعال الاستمتاع الأكاديمي يتوسط العلاقة بين التحكم الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، ولكن القلق والملل من الانفعالات التحصيلية السلبية لا يتوسطان العلاقة بين التحكم الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لكنهما يلعبان الدور المعدل في هذه العلاقة.

أما دراسة (Mega, Ronconi & De Beni, 2014) فكان الهدف منها استكشاف النموذج البنائي للعلاقات بين التحصيل الدراسي وكل من التنظيم الذاتي والدافعية وانفعالات التحصيل (الاستمتاع، الأمل، الفخر، الغضب، القلق، الخجل)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠٥) طالب من طلاب الجامعة. واستخدم الباحثون مقياس التنظيم الذاتي (Beni, Moe and Cornoldi, 2003)، ومقياس انفعالات الانجاز إعداد (Mega, Moe, Pazzaglia, Rizzato & De Beni, 2007)، واظهرت النتائج في جانب منها أن انفعالات الإنجاز تؤثر على التنظيم الذاتي للتعلم، كما أن الانفعالات الإيجابية تعزز

التحصيل الدراسي عندما يتوسطهما التنظيم الذاتي والدافعية. كما تراوحت معاملات الارتباط بين الانفعالات الإيجابية للتحصيل والتنظيم الذاتي (٠,٣٧، ٠,٢٤)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الانفعالات السلبية للتحصيل والتنظيم الذاتي (-٠,٥٢، -٠,٢٠) وهي معاملات ارتباط دالة.

كما كشفت دراسة (مرام رحيم، ٢٠١٧) عن العلاقة بين التنظيم الذاتي والقلق (كأحد الانفعالات السالبة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) فرداً من الذكور والإناث المشخصين باضطراب القلق المعمم، استخدمت الباحثة مقياس التنظيم الذاتي إعداد (Brown, Miller & Lawendowski)، ومقياس القلق إعداد (Taylor)، وكشفت النتائج وجود ارتباطات عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس التنظيم الذاتي ومقياس القلق حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-٠,٥٣، -٠,٣٦).

أما دراسة (Asikainen, Hailikari & Mattsson ,2018) فكان الهدف منها تقصي العلاقة بين انفعالات التحصيل والتعلم المنظم ذاتياً والمرونة النفسية والتحصيل الدراسي وسرعة التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) طالب من طلاب الجامعة، واستخدم الباحثون مقياس الانفعالات التحصيلية إعداد (Reinhard Pekrun & others, 2002) والذي يتضمن انفعالات (الأمل والفخر والملل والغضب والخجل) ، ومقياس التنظيم الذاتي إعداد (Vermunt & Van RijswiJk, 1998)، وأظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي للتعلم يؤثر على انفعالات التحصيل لدى الطلاب، وأنه يوجد ارتباط دال بين التعلم المنظم ذاتياً وانفعالات التحصيل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين التنظيم الذاتي والانفعالات الإيجابية بين (٠,٢٩، ٠,٢٣)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين التنظيم الذاتي والانفعالات السلبية بين (-٠,٢٨، -٠,٢٣).

كما هدفت دراسة (روز حسن، ٢٠٢١) إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالأمل الأكاديمي (كأحد أبعاد انفعالات الانجاز) من خلال التنظيم الذاتي وتقدير الذات لدى طلاب المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (١٧٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعة. استخدمت الباحثة مقياس التنظيم الذاتي ومقياس الأمل الأكاديمي. وأظهرت النتائج في جانب منها وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين التنظيم الذاتي والأمل الأكاديمي لدى عينة الدراسة. كما أن مرتفعي التنظيم الذاتي يحصلون علي درجات مرتفعة على مقياس الأمل الأكاديمي.

وأخيراً جاءت دراسة (Nyatsikor, Bediako, Iddrisu and Gyilku ,2022) بهدف تقصي الدور الوسيط لانفعالات الانجاز الإيجابية بين التحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتياً، وتكونت العينة من (٣٢٨) طالب من طلاب الجامعة، وأعد الباحثون مقياس انفعالات الإنجاز الإيجابية التي تتضمن (الاستمتاع، الأمل، الفخر، الارتياح، الحماس)، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً في استبيان كانت فيه البدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي يبدأ بغير موافق بشدة وينتهي بموافق بشدة، وأشارت النتائج في جانب منها إلى وجود علاقة بين انفعالات التحصيل والتعلم المنظم ذاتياً، كما أن انفعالات الإنجاز تتوسط العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي.

من خلال العرض السابق للنتائج والدراسات التي تناولت التنظيم الذاتي وعلاقته بانفعالات الإنجاز تستخلص الباحثة عدة نقاط:

١. التنظيم الذاتي ينطوي على قدرة الطالب على وضع أهداف خاصه ومحاولة ترتيبها حسب أولويتها وحسب الوقت المتاح، مع قدرته علي تنظيم طاقته وامكاناته في سبيل تحقيق هذه الأهداف مع المرونة في تبديل الأهداف إذا دعت الحاجة إلى ذلك.
٢. التنظيم الذاتي يتضمن أيضاً قيام الطالب بملاحظة أداءه وتقدمه نحو تحقيق الأهداف، مع حكمه الذاتي علي سلوكه وأداءه فضلاً عن تقديم الاستجابة الذاتيه لنفسه والتي قد تنطوي علي التعزيز أو العقاب وفق سلوكه ومدى تقدمه نحو الهدف.
٣. التنظيم الذاتي مهم بالنسبة للطلاب في مختلف المراحل الدراسية حيث تناولت الدراسات السابقة هذا المتغير لدى مختلف العينات (المرحلة الإعدادية – المرحلة الثانوية – المرحلة الجامعية). ولم تجد الباحثة في حدود ما اطلعت عليه دراسات تناولت العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الدراسات العليا؛ لذلك قامت الباحثة اختيار طلاب هذه الفئة لتكون هي عينة الدراسة في البحث الحالي.
٤. أتفقت نتائج عديد من الدراسات على وجود علاقة إرتباطية (موجبة) بين التنظيم الذاتي للتعلم و انفعالات الإنجاز الإيجابية التالية (الاستمتاع، الأمل، الفخر). ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة (Reinhard et al.,: 2002)، ودراســـة كل من (Pekrun, et al.,: 2009)، ودراسة (Villavicencio & Bernardo, 2013)، ودراسة (Ahmed, et al.,: 2013)، ودراسة (Mega, et al.,: 2014)، ودراسة (كمال اسماعيل: ٢٠١٧).
٥. كما أتفقت نتائج عديد من الدراسات على وجود علاقة إرتباطية (سالبة) بين التنظيم الذاتي للتعلم و انفعالات الإنجاز السالبة التالية (الغضب، الملل، القلق، اليأس، الخجل). ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة (Pekrun, et al.,: 2011)، ودراسة (King, & Gaerlan, 2014)، ودراسة (مرام رحيم، ٢٠١٧)، ودراسة (Asikainen, Hailikari & Mattsson ,2018).
٦. ركزت دراسات هذا المحور علي أهمية انفعالات الإنجاز والدور المباشر أو الوسيط الذي تلعبه تلك الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية علي قدرة الطالب على تنظيم تعلمه تنظيماً ذاتياً، مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث لإلقاء مزيد من الضوء علي هذين المتغيرين خاصة مع ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما في البيئة العربية في حدود ما اطلعت عليه الباحثة. وفيما يلي ستتناول الباحثة الصمود الأكاديمي.

ثالثًا: الصمود الأكاديمي: Academic Resilience

يُعد الصمود الأكاديمي من الأمور المهمة التي يجب أن يتحلي بها الطلاب في مختلف المراحل الدراسية حتي يتمكنوا من مواجهة الصعوبات واجتياز المحن الدراسية دون أن يتأثر مستواهم الدراسي أو يفقدوا القدرة على مواصلة السعي نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية، وفيما يلي عرض لتعريفات الصمود الأكاديمي، ونموذج (Cassidy) للصمود الأكاديمي، والعلاقة بين الصمود الأكاديمي وكل من انفعالات الإنجاز والتنظيم الذاتي.

تعريف الصمود الأكاديمي:

يُعرفه (Masten & Gewirtz, 2006) بأنه قدرة الطالب على مواجهة التحديات من أجل النجاح في الدراسة علي الرغم من وجود عقبات أو صعوبات.

ويُعرفه (Martin, 2013) بأنه قدرة الطالب على التغلب على الأزمات الأكاديمية القوية التي يكون لها تأثير قوي على تقدم الطالب دراسياً.

(Rojas, 2015) بأنه قدرة الطالب علي التعامل مع التحديات أو الضغط الذي قد يتعرض له في حياته الأكاديمية.

وتعرفه (منال محمود، ٢٠١٨) بأنه الاستجابة الإيجابية التي يستخدمها الطالب لتحسين وضعه أثناء المواقف الضاغطة، بما يتضمنه من مثابرة والمحاولة أكثر من مرة والتكيف لطلب المساعدة ومراقبة الجهد والإنجازات.

كما تعرفه (سميرة جعفر أبو غزالة، ٢٠١٦) بأنه عملية ديناميكية يُظهر فيها الفرد أنماط وسلوكيات إيجابية عندما يواجه الشدائد أو الصدمات أو حتي مصادر كبيرة من الإجهاد.

ويعرفه (يوسف محمد، وسام حمدي، ٢٠١٨) بأنه قدرة المتعلم على تحقيق النجاح في دراسته من خلال عملية المثابرة بالرغم من وجود أحداث ضاغطة وعوامل خطورة تعيقه عن مواصلة تحصيله الأكاديمي حيث يرجع المتعلم مرة أخري إلى حالة التوازن التي كان عليها قبل المحنة.

نموذج (Cassidy) للصمود الأكاديمي:

يشير (Cassidy: 2016) إلى أن الصمود الأكاديمي يتكون من ثلاثة أبعاد تعكس في مجملها قدرة الطالب على تجاوز الشدائد الدراسية والتحديات الأكاديمية الصعبة، وهذه الأبعاد هي المثابرة والتي تُشير إلى قدرة الطالب علي مواصلة بذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية بالرغم من وجود الأزمات، كما تتضمن المثابرة أيضاً والانضباط الذاتي، أما البُعد الثاني فهو بُعد التأمل والتكيف لطلب المساعدة فيُشير إلى مرونة الطالب وقدرته على تغيير طريقة تعلمه إذا تطلب الأمر، كما تتضمن طلب المساعدة والدعم والتشجيع ممن حوله عند حاجته لذلك. أما البُعد الأخير للصمود الأكاديمي وفق ما قدمه (Cassidy) فهو بُعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية والتي تعني سيطرة شعور اليأس على الطالب عندما يتعرض للأزمات أو لأي تأثير سلبي في مواقف الدراسة. وقد تبنت الباحثة في البحث الحالي هذا النموذج في إعدادها لمقياس الصمود الأكاديمي ليتكون من الأبعاد التالية (المثابرة – التأمل والتكيف لطلب المساعدة – التأثير السلبي والاستجابة العاطفية).

العلاقة بين انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمي:

تؤثر انفعالات الإنجاز على العديد من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم، وأشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة ارتباط انفعالات الإنجاز بالصمود الأكاديمي، ومن هذه الدراسات دراسة (Muzaffar, 2017) التي هدفت إلى استكشاف دور الانفعالات الإيجابية والصمود والمناخ الأسري في التكييف الاجتماعي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة (٨٠ طالبة،

٧٠ طالب)، وتم تطبيق مقياس الصمود النفسي إعداد (Wagnild & Young, 1993) ومقياس الانفعالات الإيجابية إعداد (Fredrickson, 2009)، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الانفعالات الإيجابية والصمود حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (٠,٣٩) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً.

أما دراسة (فتحي عبد الرحمن، عادل عبادي، ٢٠١٧) فركزت في أحد أهدافها على دراسة العلاقات بين الانفعالات الإجتماعية الأكاديمية وكل من الإنجاز الأكاديمي والتماسك المدرسي الذي يعتبر جزء أساسي ومهم في عملية الصمود النفسي حيث عرفه الباحثان قدرة الطالب على فهم الضغوط الأكاديمية وإدراكها بشكل عقلاني والقدرة على التحكم والسيطرة عليها وإدارتها بفاعلية من خلال المقاومة وعدم الاستسلام لهذه الضغوظ أو الظروف السلبية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمتوسط عمر (١٧,٣١) عاماً والذين أجابوا عن مقياسي التماسك المدرسي والانفعالات الاجتماعية الأكاديمية إعداد الباحثان. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مسارات دالة إحصائياً لتأثيرات الانفعالات الإجتماعية والأكاديمية في الشعور بالتماسك المدرسي والإنجاز الأكاديمي حيث أظهرت النتائج أن الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لها تأثير إيجابي مباشر في الشعور بالتماسك المدرسي.

كما كان الهدف من دراسة (كوثر قطب محمد، ٢٠١٨) هوالكشف عن طبيعة العلاقات بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي وكل من النهوض الأكاديمي والاندماج الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية الذين أجابوا عن مقياس انفعالات الإنجاز إعداد الباحثة. ومقياس النهوض الأكاديمي إعداد (الزغبي، ٢٠١٨)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات إرتباطية دالة وموجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية (الأمل - الفخر – الاستمتاع بالتعلم)، ووجود علاقات إرتباطية دالة سالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية (اليأس -القلق – الغضب – الملل – الخجل) والنهوض الأكاديمي.

أما دراسة (Yu, Huang, Han, He, & Li, 2020) فهدفت إلى استكشاف الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز في العلاقة بين التفاعل الطلابي والمثابرة الأكاديمية (كأحد أبعاد الصمود الأكاديمي)، وتمثلت انفعالات الانجاز التي تناولها البحث بالدراسة (الاستمتاع – الملل – القلق)، وأجاب (٣٣٩) طالب جامعي من الملتحقين ببرنامج الدراسة عن بُعد عن مقياس انفعالات الإنجاز الذي أعده الباحثون ومقياس (Shin) للمثابرة الأكاديمية. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن انفعالات الإنجاز ترتبط بشكل مباشر مع المثابرة الأكاديمية، كما أن انفعالات الإنجاز تلعب دوراً وسيطاً ومعدلاً في العلاقة بين التفاعل الطلابي والمثابرة الأكاديمية.

دراسة (نجلاء فتحي مطاوع،٢٠٢٠) التي هدفت إلى دراسة الإسهام النسبي للانفعالات الأكاديمية وتوجهات الهدف في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، وتفسير طبيعة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي، استخدمت الباحثة مقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) المكون من الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الأمل، الفخر، الراحة)، والانفعالات السلبية (الغضب، الملل، القلق، الخجل)، ومقياس توجهات الهدف تعريب (عادل محمود المنشاوي، ٢٠١٥)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد (Martin & Mash, 2006)، وتكونت

عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج في جانب منها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الصمود الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية، حيث كان معامل الإرتباط بين انفعالات الإنجاز الإيجابية والصمود الأكاديمي (٠,٦٦١) وهو معامل إرتباط موجب ودال إحصائياً، بينما بلغ معامل الإرتباط بين انفعالات الإنجاز السلبية والصمود الأكاديمي (-٠,٧٣٩) وهو معامل إرتباط سالب ودال إحصائياً. كما أشارت النتائج إلى قدرة انفعالات الإنجاز على التنبؤ بالصمود الأكاديمي.

وهدف دراسة (أمامة بنت عيادة، ٢٠٢٠) إلى التعرف على الدور الوسيط للانفعالات الإيجابية والسلبية المرتبطة بالتحصيل الدراسي في العلاقة بين الانجاز الأكاديمي ودعم التعلم من الوالدن والمعلمين والأقران (كأحد أبعاد الصمود الأكاديمي). وطبقت الباحثة مقياس انفعالات التحصيل إعداد (Reinhard Pekrun & others, 2002)، ومقياس دعم التعلم إعداد (Chen, 2005)، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج في جانب منها وجود تأثير موجب ودال لدعم المعلمين (كأحد أبعاد الصمود الأكاديمي المتمثل في طلب الدعم والمساندة) على انفعالي الفخر والاستمتاع بالتعلم كانفعالات إيجابية للإنجاز حيث بلغت قيمته (٠,٣) وهو معامل دال عند مستوى دلالة (٠,١)، كما يوجد تأثير سلبي دال لأحد أبعاد دعم التعلم من الوالدين على الغضب والملل والخجل والقلق كانفعالات سالبة حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (-٠,١٤، - ٠,٢٧).

كما كان أحد أهداف دراسة (أمل الزغبي، ٢٠٢٠) الكشف عن نوع ودرجة العلاقة بين النهوض الأكاديمي بأبعاده (التعامل مع الإحباطات – التعامل مع الضغوط الدراسية – الاحتفاظ بالثقة بالنفس – تجنب السيطرة) والملل الدراسي كأحد انفعالات الانجاز السلبية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبة من الموهوبات بالمرحلة المتوسطة. استخدمت الباحثة مقياس النهوض الأكاديمي ومقياس الملل الدراسي من إعدادها، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة إرتباطية دالة سالبة بين الملل الدراسي والنهوض الأكاديمي حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٧) وهو معامل ارتباط قوي.

وتناولت دراسة (Xie & Kuo, 2021) تقصي العلاقة بين انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمي والتحصيل الدراسي، أجاب (١٧٢) طالب وطالب من طلاب الصف الثامن على مقياس انفعالات الإنجاز إعداد (Reinhard Pekrun & others, 2002) والمتضمن للإنفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الفخر، الأمل، الامتنان)، والانفعالات السلبية تضمنت (الغضب، القلق، الخجل، الملل)، مقياس الصمود الأكاديمي (Connor-Davidson)، وأظهرت النتائج أن الصمود الأكاديمي مرتبط بشكل دال إحصائياً بانفعالات الانجاز، كما أن انفعالات الإنجاز تتوسط العلاقة بين الصمود والتحصيل الدراسي.

كما جاءت دراسة (Sadoughi & Hegazi, 2021) لبحث الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز الإيجابية في العلاقة بين الاندماج الدراسي ودعم المعلمين للطلاب (كأحد أبعاد الصمود الأكاديمي). وتكونت العينة من (٤٣٥) طالب جامعي الذين أجابوا عن استبيان مدى دعم المعلم لهم إعداد (wong, 2018) ومقياس انفعالات الإنجاز (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين انفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر – الأمل - الاستمتاع) ودعم المعلم للطلاب حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٨: ٠,٥٦).

من خلال العرض السابق للصمود الأكاديمي وعلاقته بانفعالات الإنجاز تستخلص الباحثة عدة نقاط:

١- اتفقت جمع تعريفات الصمود الأكاديمي علي أنه قدرة الطالب علي إظهار أنماط سلوكية إيجابية في تخطي العقبات والأزمات التي يواجهها بحيث لا تؤثر علي إنجازه الأكاديمي.
٢- هناك علاقة إرتباطية دالة وموجبة بين الصمود الأكاديمي وانفعالات الإنجاز الإيجابية (الفخر – الأمل – الاستمتاع بالتعلم)، وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة (Muzaffar, 2017) ودراسة (كوثر قطب محمد، ٢٠١٨)، ودراسة (Yu, Huang, , Han, He, & Li, 2020)، ودراسة (أمامة بنت عيادة، ٢٠٢٠)
٣- هناك علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الصمود الأكاديمي وانفعالات الإنجاز السالبة (اليأس - القلق – الغضب – الملل – الخجل)، وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة (كوثر قطب محمد، ٢٠١٨)، ودراسة (Yu, Huang, , Han, He, & Li, 2020)، ودراسة (أمامة بنت عيادة، ٢٠٢٠).
٤- انفعالات التحصيل الإيجابية تلعب دور هام في إعادة التوازن للطالب أثناء الأزمات فهي تساعد في التعامل مع الخبرات السلبية وتخطي العقبات لمواصلة النجاح.

٥- الصمود الأكاديمي مهم بالنسبة للطلاب في مختلف المراحل الدراسية حيث تناولت الدراسات السابقة هذا المتغير لدى مختلف العينات (المرحلة الإعدادية – المرحلة الثانوية – المرحلة الجامعية). ولم تجد الباحثة في حدود ما اطلعت عليه دراسات تناولت العلاقة بين انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا؛ لذلك قامت الباحثة اختيار طلاب هذه الفئة لتكون هي عينة الدراسة في البحث الحالي.
٦- أكدت دراسات هذا المحور علي أهمية انفعالات الإنجاز والدور المباشر أو الوسيط الذي تلعبه تلك الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية علي قدرة الطالب على الصمود الأكاديمي، مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث لإلقاء مزيد من الضوء علي هذين المتغيرين خاصة مع ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما في البيئة العربية في حدود ما اطلعت عليه الباحثة.

العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي:

قد تناولت عديد من الدراسات العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي، وفيما يلي تعرض الباحثة بعضًا من هذه الدراسات:

هدفت دراسة (لطفي عبد الباسط، ١٩٩٦) إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وتحمل الفشل الأكاديمي بأبعاده (تقويم الأداء، تجنب الفشل، المشاعر المصاحبة، تفضيل الصعوبة) وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياسي التنظيم الذاتي للتعلم وتحمل الفشل الأكاديمي من إعداده. وأسفرت النتائج في جانب منها عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين التعلم المنظم ذاتياً وتحمل الفشل الأكاديمي بأبعاده الفرعية.

أما دراسة (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004) فهدفت إلى دراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي وكل من الصمود الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالب وطالبة

من طلاب المرحلة الثانوية (١٠ طلاب، ٧١ طالبة) بمتوسط عمر (١٧,١٠) عام. واستخدم الباحثون اسلوب المقابلة في جمع البيانات مع مقياس الصمود الأكاديمي من إعدادهم، ودرجات التحصيل الدراسي في مقرري اللغة الإيطالية والرياضيات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التنظيم الذاتي منبئ دال بدرجات الطلاب في اللغة الإيطالية والرياضيات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي والصمود وأن التنظيم الذاتي منبئ بالصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة (Dishion & Connell, 2006) إلى دراسة التنظيم الذاتي والصمود النفسي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩٩) مراهق تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية، تم تطبيق مقاييس الدراسة المتمثلة في مقياس التنظيم الذاتي ومقياس الصمود النفسي على عينة البحث مع اجراء مقابلات مقننة. وبالتحليل الاحصائي توصل البحث إلى أن التنظيم الذاتي يعتبر مؤشر قوي للتنبؤ بالصمود النفسي.

أما دراسة (سعاد كامل قرني، أحمد عبد الملك أحمد، ٢٠١١) فكان الهدف منها التعرف على مدى إسهام كل من التوجه الإيجابي نحو المستقبل، والتنظيم الذاتي في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى عينة من المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة، بلغت عينة الدراسة (١١٢) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا. وقد استخدم الباحثان مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل من إعدادهما، مقياس التنظيم الذاتي إعداد (فوقية حسن رضوان، ٢٠١٢)، مقياس الصمود الأكاديمي من إعدادهما. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي لدى المتفوقين دراسياً ، كما أسهمت درجات التنظيم الذاتي في التنبؤ بدرجاتهم في الصمود الأكاديمي.

بينما كان الهدف من دراسة (Novoa Cristina, 2014) دراسة الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى تلاميذ العائلات المهاجرة من ثقافات مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١٦٨) تلميذ من الصف الثامن تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تقسيمهم إلى مجموعات وفق تقييم المعلمين لهم الذي تم من خلال مقياس تضمن ٦ أبعاد هي (التنظيم، المثابرة، الاستقلال، القابلية للتغيير، الانتباه، الشغف للتعلم)، وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف مستويات الصمود الأكاديمي باختلاف القدرة على التنظيم الذاتي لمجموعات الدراسة مما يعني وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين.

كما هدفت دراسة (Raquel & Others, 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود والتنظيم الذاتي، بلغت عينة الدراسة (٣٦٥) طالب تراوحت أعمارهم بين (١٥-٢١) عام، استخدم الباحثون مقياس التنظيم الذاتي إعداد (Carey, 2004)، ومقياس الصمود (The Connor- Davidson Resilience Scale). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الصمود والتنظيم الذاتي، كما أن التنظيم الذاتي منبئ بالصمود لدى عينة الدراسة.

وحاولت دراسة (Dias & Cadime, 2017) اكتشاف الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في العلاقة بين الصمود وعوامل الحماية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٣) طالب من طلاب المرحلة الثانوية الذين أجابو عن مقياس الصمود إعداد (Constantine, Bernard & Diaz, 1999) ومقياس التنظيم الذاتي إعداد (Carey, Neal & Collins, 2004)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الصمود وأبعاد التنظيم الذاتي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٣، ٠,٤٩)، كما أظهرت النتائج في جانب منها أن وضع الأهداف كأحد أبعاد التنظيم الذاتي يمكن أن يتنبأ بالصمود لدى أفراد العينة.

وعن دراسة (أميمة عبد الرحيم، ٢٠١٨) فكان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل من المثابرة الأكاديمية (كبعد من أبعاد الصمود الأكاديمي) والتنظيم الذاتي للتعلم، وقد تكونت العينة من (٧٠٨) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس المثابرة الأكاديمية من إعدادها، ومقياس (Purdie) التنظيم الذاتي للتعلم . وأشارت النتائج في جانب منها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المثابرة الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم.

أما دراسة (سامح حسن سعد الدين، ٢٠١٩) فكان أحد أهدافها دراسة العلاقات الارتباطية بين الصمود الأكاديمي والاسلوب التنظيمي كأحد وظائف التنظيم الذاتي لدى عينة قوامها (٥٦٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، استخدمت الباحثة مقياس الاسلوب التنظيمي إعداد (Kruglanski, 2000)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد (كمال اسماعيل، ٢٠١٧). وتوصلت نتائج الدراسة في جانب منها إلى وجود علاقات ارتباطية دالة لإحصائياً بين اسلوب التنظيم الذاتي (الحركة والتقييم) والصمود الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية).

وهدفت دراسة (سحر صلاح الدين محمد، ٢٠١٩) إلى ها الكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي للانفعالات والصمود النفسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط عمر (١٦,٤٧) عام. وطبقت الباحثة مقياس التنظيم الذاتي للانفعالات (ترجمة محمد جاسر، ٢٠١٨)، ومقياس الصمود النفسي إعداد (فاطمة الزهراء المصري، ٢٠١٦). وأظهرت النتائج في جانب منها وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي، كما أنه يمكن التنبؤ بالصمود النفسي من خلال درجات الطلاب في التنظيم الانفعالي.

وأخيراً جاءت دراسة (نورة دخيل، ٢٠٢١) التي كان من أهدافها الكشف عن العلاقة بين الصمود الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفي للانفعال لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٣) طالب وطالبة من طلاب الجامعة. واستخدمت الباحثة مقياس الصمود الأكاديمي من إعدادها، ومقياس التنظيم الذاتي للانفعالات إعداد (Garnefski & Kraaij, 2007)، وأظهرت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للانفعال والصمود الأكاديمي.

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت الصمود الأكاديمي وعلاقته بالتنظيم الذاتي تستخلص الباحثة ما يلي:

١. اتفقت الدراسات السابقة التي تم عرضها والتي تناولت العلاقة بين الصمود والتنظيم الذاتي للتعلم علي وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بينهما.
٢. اختلفت العينات التي تناولتها الدراسات السابقة بالدراسة حيث تنوعت بين طلاب المرحلة الجامعية، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة الإعدادية). ولم تجد الباحثة في حدود ما اطلعت عليه دراسات سواء عربية أو أجنبية تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب مرحلة الدراسات العليا لذا سعت الباحثة في البحث الحالي لتناول هذه الفئة بالدراسة.

٣. استفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة والأدوات التي استخدمت فيها مما ساعد الباحثة علي إعداد أدوات البحث الحالي بما يتوافق مع أهدافه. كما استفادت منها في صياغة الفروض.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين انفعالات الإنجاز(الإيجابية والسلبية) والتنظيم الذاتي.
.

٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين انفعالات الإنجاز(الإيجابية والسلبية) والصمود الأكاديمي.

٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي الصمود الأكاديمي.

٤- تتوسط انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي.

إجراءات البحث:

المنهج:

تماشياً مع أهداف البحث الحالية وفروضها فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفى الارتباطى وذلك للكشف عن العلاقات الارتباطية بين التنظيم الذاتي وكل من انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمي، وكذلك الكشف عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الدبلوم العام في التربية بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة.

وتكونت العينة الاستطلاعية المستخدمة في التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات في البحث الحالى من (٢٥٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا، (١٠٣ طالب،١٤٧ طالبة) بمتوسط حسابى للعمر بلغ (٢٧,٨٤) عاماً، وبانحراف معيارى بلغ (٢,٢٣).

كما تكونت العينة الأساسية من (٤٤٧) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا طالب من طلاب الدراسات العليا (١٤٥ طالب،٣٠٢ طالبة) بمتوسط حسابى للعمر بلغ (٢٨,٩) عاماً، وانحراف معيارى (٦,٨٥) وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من فروض الدراسة .

الأدوات:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية:

١. مقياس انفعالات الانجاز: إعداد الباحثة.
٢. مقياس التنظيم الذاتي :إعداد الباحثة.
٣. مقياس الصمود الأكاديمي: إعداد (Cassidy: 2015)، ترجمة الباحثة.

وفيما يلى عرض لهذه الأدوات:

- **مقياس انفعالات الانجاز: إعداد الباحثة ملحق (١):**

هدف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد المقياس بهدف قياس انفعالات الانجاز الإيجابية والسلبية سواء أثناء حضور المحاضرات أو اثناء قيام الطالب بالاستذكار أو الانفعالات المصاحبة لأداء الامتحانات وذلك لدى طلاب الدراسات العليا. وقد قامت الباحثة بالاطلاع على التراث النظرى والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت انفعالات الانجاز وأخري تطلبت أجراءاتها إعداد مقياس انفعالات الانجاز. كما اطلعت الباحثة على عدة مقاييس عربية وأجنبية لقياس انفعالات الانجاز لدى فئات مختلفة مما ساعد على بناء المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وفيما يلي تعرض الباحثة ما اطلعت عليه:

١- مقياس انفعالات الاختبار (Reinhard Pekrun & Others, 2004) المتكون من (٧٧) عبارة من عبارات التقرير الذاتي لانفعالات الانجاز قبل وأثناء وبعد تأدية الاختبار، تكون المقياس من ثمانية أبعاد منها أربعة انفعالات إيجابية للاختبار (الاستمتاع – الأمل – الفخر – الارتياح)، وأربعة أبعاد تمثل الانفعالات السلبية للاختبار هي (الغضب – القلق – الخجل - اليأس). طبق المقياس على طلاب الجامعة، كما أن الاستجابة على مفردات المقياس كانت وفق تدريج ليكرت الخماسي يبدأ بموافق بشدة وينتهي بغير موافق بشدة.

٢- مقياس (Reinhard Pekrun: 2005) المكون من (٤٢) عبارة موزعة على سبعة أبعاد فرعية (الاستمتاع – الخجل – الغضب – الفخر – القلق – الملل – اليأس). ويتناول المقياس انفعالات انجاز الطلاب في فترات مختلفة تمثلت في (الانفعالات المرتبطة بحضور المحاضرات – الانفعالات المصاحبة للاستذكار – الانفعالات المصاحبة للاختبارات). طبق المقياس على طلاب الجامعة، وتتم الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي يبدأ بغير موافق بشدة وينتهي بموافق بشدة.

٣- مقياس انفعالات الانجاز (Govaerts & Grégoire: 2008) لطلاب المرحلة الثانوية، تكون المقياس من (٢٦) مفردة مقسمة على ستة أبعاد (الاستمتاع – الأمل – الفخر- القلق – الخجل – اليأس) والاستجابة على هذه المفردات يكون وفق مقياس ليكرت الذي يبدأ بلا أوافق بشدة وينتهي بأوافق بشدة.

٤- مقياس الانفعالات الاكاديمية (Titsworth, Quinlan, & Mazer : 2010) المكون من (١٦) عبارة يجيب عنها الطالب وفق مقياس ليكرت الخماسي، والمفردات موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي (Emotion support, emotion work, emotional valence).

٥- (يوسف شلبي، ٢٠١٧) حيث قام بإعداد مقياس الانفعالات الأكاديمية بهدف تتقيم الانفعالات المرتبطة بالأنشطة التحصيلية في المواقف الأكاديمية، والأداة من نوع التقرير الذاتي المكونة من (٥٢) مفردة يتم الاجابة عنها طبقاً لمقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة –أوافق- محايد- لا اوافق- لا أوافق بشدة). والمفردات موزعة على ثمان مقاييس فرعية للانفعالات منها ثلاثة انفعالات إيجابية (الأمل، الفخر، الاستمتاع)، وخمسة انفعالات سلبية هي (اليأس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) حيث يُقاس كل انفعال بمقياس فرعي. وطبق المقياس على طلاب الجامعة.

٦- مقياس انفعالات الانجاز إعداد (شيرين أحمد حسن أحمد: ٢٠٢٠) المكون من (٦٨) مفردة موزعة على ثلاثة انفعالات ايجابية (الاستمتاع- الأمل- الفخر) وخمسة انفعالات سلبية (القلق – الملل-

الغضب – الخجل – اليأس) ، وكانت البدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة) بحيث تعطي العبارات الموجبة (٥-٤-٣-٢-١) بينما يعكس اتجاه التصحيح للعبارات السالبة البالغ عددها (١٣) مفردة. وطبق المقياس على طلاب الجامعة.

٧- مقياس انفعالات الانجاز (fierro-Suero, Almagro, & Sáenz-López :2020) المكون من (٢٤) فقرة مقسمة على ستة انفعالات منها اثنان من الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع – الفخر)، وأربعة أبعاد تمثل الانفعالات السلبية وهي (الغضب – القلق – الخجل - الملل). وتتم الاستجابة على مفردات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي الذي يبدأ بموافق بشدة وينتهي بغير موافق بشدة. وطُبق المقياس على طلاب المرحلة الثانوية.

٨- دراسة (أسماء حمزة، ٢٠٢١) حيث أعدت الباحثة مقياس انفعالات الانجاز المتكون من (٤٣) مفردة موزعة على (٦) أبعاد، منها بعدين يمثلان الانفعالات الإيجابية وهي (الاستمتاع – الفخر)، وأربعة أبعاد تمثل مفرداتها الانفعالات السلبية المتمثلة في (الغضب – الخجل – الملل - اليأس). يختار المفحوص البديل الذي ينطبق عليه من بدائل موضوعة وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً). وطُبق المقياس على طلاب الجامعة.

٩- كما اطلعت الباحثة على بعض المقاييس التي ساعدت في صياغة عبارات مقياس انفعالات الانجاز من إعدادها، مثل مقياس القلق إعداد (أشرف أحمد عبد القادر، ١٩٩٩)، ومقياس قلق الامتحان إعداد (محمد حامد زهران، ٢٠٠٠)، ومقياس الخجل إعداد (شيماء علي حسن، ٢٠١٠)، ومقياس الغضب إعداد (أحمد حمزة، ٢٠١٢)، ومقياس الملل إعداد (Alda: 2015).

بعد اطلاع الباحثة على ما سبق تبين لها أن المقاييس السابقة طُبقت على طلاب الجامعة أو طلاب المرحلة الثانوية ولم تجد الباحثة -في حدود ما اطلعت عليه- مقياس لانفعالات الانجاز طُبقت على طلاب الدراسات العليا مما دعا الباحثة لإعداد هذا المقياس. كما اتفقت جميع المقاييس السابقة على دراسة الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية ولكن اختلفت في عدد ونوع الانفعالات التي تناولتها.

وصف مقياس انفعالات الانجاز: إعداد الباحثة

يتكون هذا المقياس من ستة أبعاد مرتبطة بانفعالات الانجاز الإيجابية والسلبية، حيث تضمنت الانفعالات الإيجابية أبعاد (الاستمتاع بالتعلم، الفخر الأكاديمي، الأمل الأكاديمي)، أما الانفعالات السلبية فتضمنت (الغضب الأكاديمي، الخجل الأكاديمي، القلق الأكاديمي). وتكون المقياس من (٤٢) مفردة موزعة على (٦) أبعاد، بلغت مفردات الانفعالات الايجابية (٢٢) مفردة، كما بلغت مفردات الانفعالات السلبية (٢٠) مفردة، وهو نوع من أنواع اختبارت التقرير الذاتي، وقد راعت الباحثة أن تكون عبارات المقياس قصيرة وتحمل فكرة واحدة. و لا توجد درجة كلية للمقياس حيث توجد درجة كلية لكل بُعد ودرجة كلية للانفعالات الإيجابية بأبعادها، ودرجة كلية للانفعالات السلبية بأبعادها. وتم تطبيق المقياس على الطلاب بشكل جماعي حيث طُلب من الطلاب قراءة العبارة بتأن ثم اختيار البديل الذي ينطبق عليه حيث استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي وكانت البدائل متمثلة في (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً).

طريقة تقدير الدرجة:

تم تصحيح المفردات الموجبة للمقياس وفق ما يلي: خمس درجات عندما يختار الطالب دائماً، وأربع درجات عندما يختار غالباً، وثلاث درجات عندما يختار أحياناً، ودرجتين عندما يختار نادراً، ودرجة واحدة إذا اختار أبداً، والعكس للمفردات العكسية في المقياس، وتم توزيع المفردات على الأبعاد كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) توزيع مفردات مقياس انفعالات الانجاز إعداد الباحثة

نوع الانفعالات	البُعد	أرقام العبارات	عدد المفردات
الانفعالات الايجابية	الاستمتاع بالتعلم	١-٢-٣-٤*-٥-٦-٧*-٨*	٨
	الفخر الأكاديمي	٩- ١٠-١١-١٢*-١٣-١٤	٦
	الأمل الأكاديمي	١٥*-١٦-١٧-١٨-١٩*-٢٠-٢١*-٢٢	٨
الانفعالات السلبية	الغضب الأكاديمي	٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	٥
	الخجل الأكاديمي	٢٨-٢٩-٣٠-٣١*-٣٢*-٣٣-٣٤	٧
	القلق الأكاديمي	٣٥-٣٦*-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢	٨

*تُشير إلى العبارات العكسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس انفعالات الانجاز:

تم تطبيق مقياس انفعالات الإنجاز على العينة الاستطلاعية من طلبة وطالبات الدراسات العليا للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وفيما يلي عرض لما توصلت إليه الباحثة.

أولاً: الصدق مقياس انفعالات الانجاز:

قامت الباحثة بحساب الصدق من خلال طريقتين هما الصدق العاملي وصدق المحك.

١-صدق البنية لمقياس انفعالات الانجاز:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس انفعالات الإنجاز باستخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح الجدول التالي معاملات الإنحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز إعداد الباحثة:

جدول (٢) تشبعات مفردات أبعاد مقياس انفعالات الإنجاز باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	رقم المفردة	الوزن الإنحداري المعياري	الوزن الإنحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالتعلم	١	٠,٦٥	١	-	-	-
	٢	٠,٥١	٠,٨٤	٠,٠٩	٩,٤١	٠,٠١
	٣	٠,٥٩	١,٠٥	٠,١	١٠,٨٤	٠,٠١
	٤	٠,٦٣	١,١٩	٠,١١	١١,٣٥	٠,٠١
	٥	٠,٦٨	١,٢٣	٠,١	١٢,١٢	٠,٠١
	٦	٠,٦٣	٠,٨٩	٠,٠٨	١١,٣٣	٠,٠١
	٧	٠,٤٨	٠,٩٣	٠,١	٩	٠,٠١
	٨	٠,٦٦	١,١٢	٠,١	١١,٨	٠,٠١

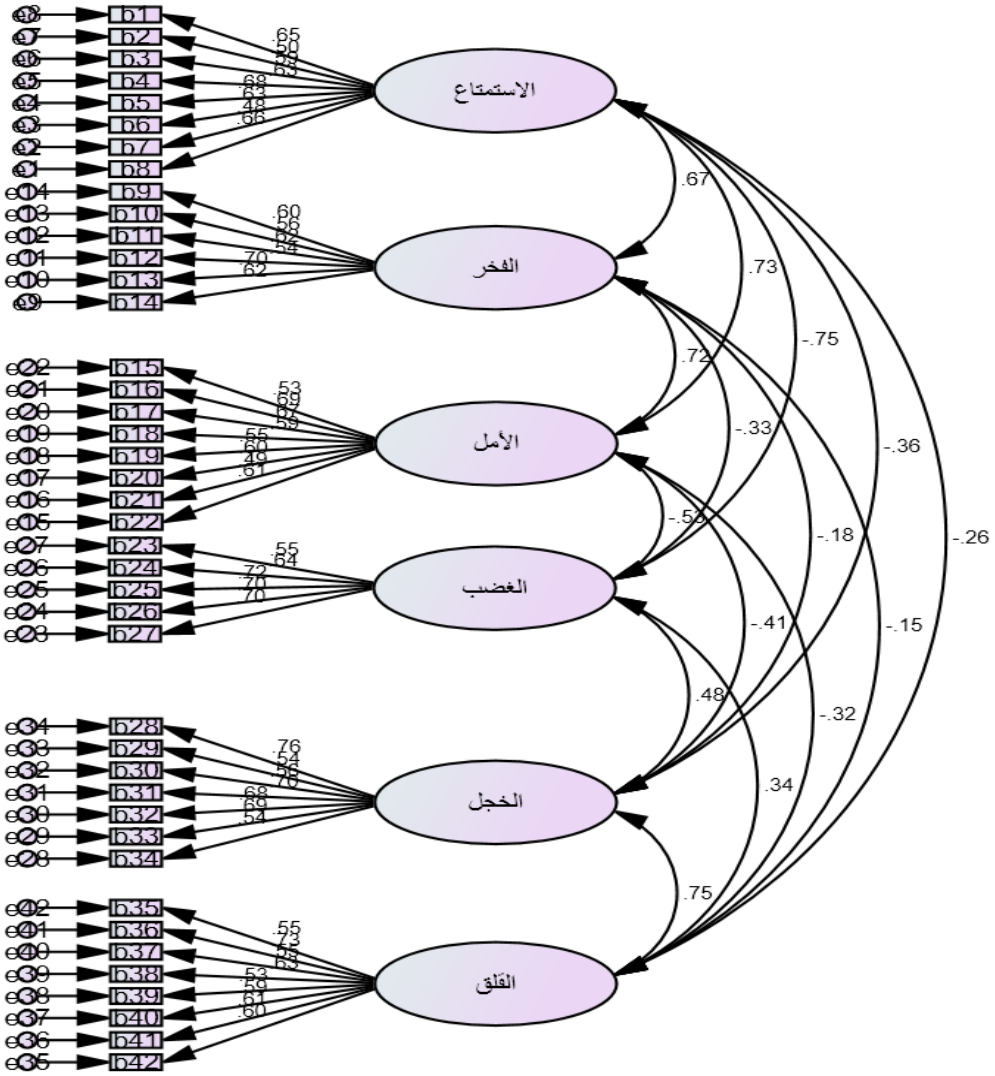
البعد	رقم المفردة	الوزن الإنحداري المعياري	الوزن الإنحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الفخر الأكاديمي	٩	٠,٦	١	-	-	-
	١٠	٠,٥٦	٠,٨	٠,٠٩	٩,٤٥	٠,٠١
	١١	٠,٦٢	٠,٨٨	٠,٠٩	١٠,١٦	٠,٠١
	١٢	٠,٥٤	١,٢٤	٠,١٣	٩,٢٤	٠,٠١
	١٣	٠,٧	١,٠٢	٠,٠٩	١١,٠٩	٠,٠١
	١٤	٠,٦٢	١,٢٧	٠,١٢	١٠,٢٥	٠,٠١
الأمل الأكاديمي	١٥	٠,٥٣	١	-	-	-
	١٦	٠,٦٩	١,٥٧	٠,١٦	١٠,٠٤	٠,٠١
	١٧	٠,٦٧	٠,٩٨	٠,١	٩,٨٩	٠,٠١
	١٨	٠,٥٩	٠,٨٩	٠,١	٩,١٥	٠,٠١
	١٩	٠,٥٥	١,١٩	٠,١٤	٨,٧٧	٠,٠١
	٢٠	٠,٦١	١	٠,١١	٩,٣٣	٠,٠١
	٢١	٠,٤٩	٠,٩	٠,١١	٨,١١	٠,٠١
	٢٢	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٠٧	٩,٤	٠,٠١
الغضب الأكاديمي	٢٣	٠,٥٥	١	-	-	-
	٢٤	٠,٦٤	٠,٨٣	٠,٠٨	٩,٨٤	٠,٠١
	٢٥	٠,٧٢	١,٠٤	٠,١	١٠,٥١	٠,٠١
	٢٦	٠,٧	٠,٩٨	٠,١	١٠,٣٤	٠,٠١
	٢٧	٠,٧	١,٠٤	٠,١	١٠,٣٧	٠,٠١
الخجل الأكاديمي	٢٨	٠,٧٦	١	-	-	-
	٢٩	٠,٥٤	٠,٦٤	٠,٠٦	١٠,٨١	٠,٠١
	٣٠	٠,٥٦	٠,٦٩	٠,٠٦	١١,٤٣	٠,٠١
	٣١	٠,٧	٠,٩٣	٠,٠٦	١٤,٤٢	٠,٠١
	٣٢	٠,٦٨	٠,٩٧	٠,٠٧	١٤,٠٢	٠,٠١
	٣٣	٠,٦٩	٠,٧٩	٠,٠٦	١٤,١٨	٠,٠١
	٣٤	٠,٥٤	٠,٦٤	٠,٠٦	١٠,٩٧	٠,٠١
القلق الأكاديمي	٣٥	٠,٥٥	١	-	-	-
	٣٦	٠,٧٣	١,٤٣	٠,١٣	١٠,٧٦	٠,٠١
	٣٧	٠,٥٦	٠,٩	٠,١	٩,٠٤	٠,٠١
	٣٨	٠,٦٣	١,٠٧	٠,١١	٩,٨٦	٠,٠١
	٣٩	٠,٥٣	٠,٩	٠,١	٨,٧٥	٠,٠١
	٤٠	٠,٥٩	٠,٩٢	٠,١	٩,٤٢	٠,٠١
	٤١	٠,٦١	٠,٩٨	٠,١	٩,٦١	٠,٠١
	٤٢	٠,٦	١,٠٢	٠,١١	٩,٥٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس انفعالات الإنجاز كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس انفعالات الإنجاز. ويوضح الجدول التالي مؤشرات صدق البنية لمقياس انفعالات الإنجاز إعداد الباحثة:

جدول (٣) مؤشرات صدق البنية لمقياس انفعالات الإنجاز

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	١٩٠٥,٤٨	
مستوى الدلالة	٠,٠٠(دالة عند ٠,٠١)	
DF	٨٠٤	
CMIN/DF	٢,٣٧	أقل من ٥
GFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = ١٩٠٥,٤٨ بدرجات حرية = ٨٠٤ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ٢,٣٧ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.92، NFI= 0.91، IFI= 0.92، CFI= 0.93 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس انفعالات الإنجاز. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية انفعالات الإنجاز من خلال الشكل التالى :



شكل (١) البناء العاملى لمقياس انفعالات الإنجاز

٢- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي، حيث طبقت مقياس انفعالات الانجاز من إعدادها، ومقياس انفعالات الانجاز إعداد (شيرين أحمد، ٢٠٢٠) كمحك خارجي وفق الخطوات التالية:

أ- الاطلاع على المقياس المحك لانفعالات الإنجاز إعداد (شيرين أحمد، ٢٠٢٠) وخصائصه السيكومترية للتأكد من صلاحيته كمحك خارجي في التحقق من الصدق، فهو يتكون من (٦٨) مفردة موزعة على انفعالات ايجابية (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، الأمل)، انفعالات سلبية (الغضب والملل – الخجل والقلق – اليأس)، وكانت البدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة). قامت شيرين أحمد معدة المقياس بإجراء الصدق والثبات والاتساق الداخلي على عينة استطلاعية بلغت (٣٨٦) طالب وطالبة، وتراوحت معاملات ثبات الفاكرونباخ بين (٠,٧)، (٠,٨) للانفعالات الإيجابية، وبين(٠,٦)، (٠,٨) للانفعالات السلبية. وبلغت معاملات الارتباط لدرجة كل مفردة بالبُعد الذي تنتمي إليه (٠,٦) وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة.

ب- قامت الباحثة - في البحث الحالي - بالتحقق من ثبات مقياس انفعالات الانجاز إعداد (شيرين أحمد، ٢٠٢٠) قبل استخدامه كمحك وذلك بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ألفا للمقياس المحك ككل (٠,٧٢٣) مما يعني ثبات الاختبار المحك وإمكانية الاعتماد عليه في التحقق من صدق مقياس انفعالات الانجاز إعداد الباحثة في البحث الحالي.

ج- بعد التحقق من ثبات المقياس المحك بطريقة ألفا كرونباخ قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية والدرجة الكلية للانفعالات السلبية للمقياسين، وأشارت النتائج لوجود ارتباط دال بين الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية إعداد الباحثة والمقياس المحك حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (٠,٦٤٥)، كما يوجد ارتباط دال بين الدرجة الكلية للانفعالات السلبية إعداد الباحثة والمقياس المحك حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٨٢) وهي معاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

ثانياً: ثبات مقياس انفعالات الانجاز:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ و طريقة إعادة التطبيق وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس انفعالات الانجاز

المتغير	البُعد	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
انفعالات الإنجاز الإيجابية	**الاستمتاع بالتعلم**	,٨٤	٠,٨٢
	الفخر الأكاديمي	٠,٨١	٠,٧٩
	الأمل الأكاديمي	٠,٨٦	٠,٨٥
	الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية	٠,٩١	٠,٨٩
انفعالات الإنجاز السلبية	**الغضب الأكاديمي**	٠,٧٥	٠,٧٤
	الخجل الأكاديمي	٠,٨٣	٠,٨١
	القلق الأكاديمي	٠,٨٢	٠,٨٠
	الدرجة الكلية للانفعالات السلبية	٠,٨٧	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس انفعالات الانجاز.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس انفعالات الانجاز

أ- تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ومجموع درجات البُعد الذي تنتمي إليه، ويمكن توضح النتائج من خلال الجدول التالى:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل بند ومجموع درجات البعد الذي ينتمى إليه (ن= ٤٤٧)

الانفعالات الإيجابية					
الاستمتاع بالتعلم		الفخر الأكاديمي		الأمل الأكاديمي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٩	٩	**٠,٧٥	١٥	**٠,٦٤
٢	**٠,٦٤	١٠	**٠,٦٦	١٦	**٠,٧٥
٣	**٠,٧٤	١١	**٠,٦٦	١٧	**٠,٧٣
٤	**٠,٥٥	١٢	**٠,٦١	١٨	**٠,٥٧
٥	**٠,٦٠	١٣	**٠,٥٥	١٩	**٠,٦٦
٦	**٠,٤٠	١٤	**٠,٥٣	٢٠	**٠,٦٨
٧	**٠,٤٤	-	-	٢١	**٠,٦٩
٨	**٠,٥٢	-	-	٢٢	**٠,٧٣
الانفعالات السلبية					
الغضب الأكاديمي		الخجل الأكاديمي		القلق الأكاديمي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٢٣	**٠,٦١	٢٨	**٠,٧٨	٣٥	**٠,٧٢
٢٤	**٠,٧٥	٢٩	**٠,٥٨	٣٦	**٠,٦٧
٢٥	**٠,٧٧	٣٠	**٠,٦٤	٣٧	**٠,٦٢
٢٦	**٠,٧١	٣١	**٠,٥٥	٣٨	**٠,٦٦
٢٧	**٠,٦٢	٣٢	**٠,٦١	٣٩	**٠,٧٧
-	-	٣٣	**٠,٥٣	٤٠	**٠,٦٤
-	-	٣٤	**٠,٤٩	٤١	**٠,٦١
-	-	-	-	٤٢	**٠,٦٧

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات أبعاد المقياس ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه بشكل دال حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١) ، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- الارتباط بين الدرجة الكلية كل بُعد من أبعاد الانفعالات الإيجابية مع الدرجة الكلية لمجموع الأبعاد الإيجابية ،وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية

أولاً	البعد	معامل الارتباط
الاتساق الداخلي للانفعالات الإيجابية	الاستمتاع بالتعلم	**٠,٨٧
	الفخر الأكاديمي	**٠,٨٣
	الأمل الأكاديمي	**٠,٦٩

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن كل بُعد يرتبط إيجابيًا بالدرجة الكلية للأبعاد الإجابية بشكل دال حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١) ، مما يؤكد الاتساق الداخلي للأبعاد الإيجابية.

ج- الارتباط بين الدرجة الكلية كل بُعد من أبعاد الانفعالات السلبية مع الدرجة الكلية لمجموع الأبعاد السلبية، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للانفعالات السلبية

ثانياً	البعد	معامل الارتباط
الاتساق الداخلي للانفعالات السلبية	الغضب الأكاديمي	٠,٨٢**
	الخجل الأكاديمي	٠,٨٠**
	القلق الأكاديمي	٠,٨٤**

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن كل بُعد يرتبط إيجابيًا بالدرجة الكلية للأبعاد السلبية بشكل دال حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد الاتساق الداخلي للأبعاد السلبية.

- **مقياس التنظيم الذاتي: إعداد الباحثة ملحق (٢):**

هدف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد المقياس بهدف قياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا. وقد قامت الباحثة بالاطلاع على التراث النظرى والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التنظيم الذاتي، كما اطلعت الباحثة على عدة مقاييس عربية وأجنبية لقياس التنظيم الذاتي لدى فئات مختلفة مما ساعد على بناء المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وفيما يلي تعرض الباحثة ما اطلعت عليه:

١- مقياس التنظيم الذاتي إعداد (Brown, Miller, & Lawendowski, 1999) المكون من (٦٣) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي (استقبال المعلومات، التقييم، إثارة التغيير، البحث، تصميم الخطة، تنفيذ الخطة، تقييم فاعلية الخطة) والاستجابة على فقرات المقياس وفق تدريج خماسي هو (أوافق بشدة – أوافق – غير متأكد – لا أوافق – لا أوافق بشدة).
٢- مقياس (رغدة أحمد اسماعيل، ٢٠١٦) للتنظيم الذاتي لطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية. وتكون هذا المقياس من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (وضع الأهداف وتحديدها – رد الفعل الذاتي – التقييم والحكم الذاتي – الملاحظة والتعلم الذاتي). ويُجيب الطلاب عن فقرات الاختبار بالاختيار من (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة).
٣- مقياس التنظيم الذاتي إعداد (عمار عبد الأمير، ٢٠١٨) لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة المكون من (٤٦) فقرة يُجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي (تنطبق بدرجة عالية جدا- تنطبيق بدرجة عالية – تنطبق بدرجة متوسطة – تنطبق بدرجة منخفضة – تنطبق بدرجة منخفضة جدا) وقد تكون المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية هي (الملاحظة الذاتية – التقويم الذاتي – الاستجابة الذاتية).
٤- مقياس التنظيم الذاتي لطلاب الدراسات العليا إعداد (مروة عبد الأله مقبل، ٢٠١٩) المكون من (٤٩) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي (وضع الأهداف وتحديدها- مراقبة الذات

وملاحظتها- التقييم والحكم الذاتي – الاستجابة الذاتية)، وكانت البدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي (موافق بشدة- موافق- محايد- معارض- معارض بشدة).

٥- مقياس التنظيم الذاتي لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية إعداد (دعاء حسن، ٢٠٢٠) المكون من (٣٠) مفردة غير مقسمة على أبعاد. وكانت الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً - ابداً).

٦- مقياس التنظيم الذاتي لطلاب الجامعة إعداد (الشيماء محي الدين، يسري حسون، ٢٠٢١) المكون من (٣٨) مفردة غير مقسمة إلى أبعاد يُجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدا- بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة – بدرجة قليلة جدا).

٧- مقياس التنظيم الذاتي إعداد (مثني محمد عبد الأمير، ٢٠٢٢) المكون من (٣٨) مفردة غير مقسمة إلى أبعاد يُجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي (بدرجة كبيرة جدا- بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة – لا تنطبق). وقد طُبق المقياس على طلاب الجامعة.

بعد اطلاع الباحثة على ما سبق لاحظت تنوع العينات التي طُبقت عليها المقاييس بين طلاب المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة و طلاب الدراسات العليا وأيضاً أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ولم تجد الباحثة - في حدود ما اطلعت عليه – مقياس في البيئة المصرية لقياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الدراسات العليا مما دعي الباحثة إلى إعداد هذا المقياس، وقد استفادت الباحثة مما اطلعت عليه في صياغة بنود المقياس.

وصف مقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثة:

تكون المقياس من (٢٨) عبارة جميعها إيجابية، موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي (وضع الأهداف وتنظيمها، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، الاستجابة الذاتية)، يطلب من الطالب أن يقرأ العبارات بتركيز ويختار البديل الذي ينطبق عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً).

طريقة تقدير الدرجة:

تم تصحيح المفردات الموجبة للمقياس وفق ما يلي: خمس درجات عندما يختار الطالب دائماً، وأربع درجات عندما يختار غالباً، وثلاث درجات عندما يختار أحياناً، ودرجتين عندما يختار نادراً، ودرجة واحدة إذا اختار أبداً، وتم توزيع المفردات على الأبعاد كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨) توزيع مفردات مقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثة

البُعد	أرقام العبارات	عدد المفردات
وضع الأهداف وتنظيمها	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧	٧
المراقبة الذاتية	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	٧
التقويم الذاتي	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١	٧
الاستجابة الذاتية	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٧

الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الذاتي:

أولاً:الصدق:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما صدق البنية وصدق المحك.

١-صدق البنية لمقياس التنظيم الذاتي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس التنظيم الذاتي باستخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج AMOS20 ،و يوضح الجدول التالي معاملات الإنحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس التنظيم الذاتي :

جدول (٩) تشبعات مفردات أبعاد مقياس التنظيم الذاتي باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

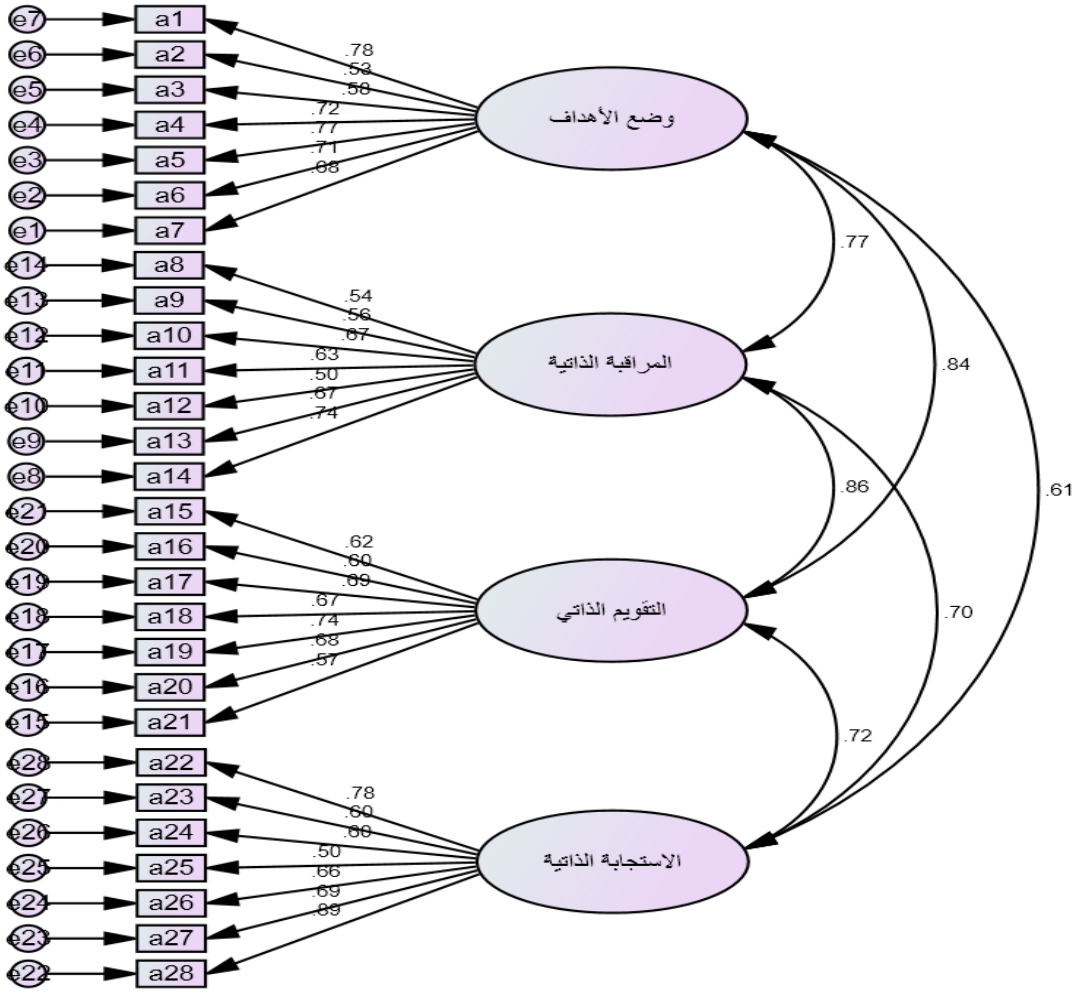
البعد	رقم المفردة	الوزن الإنحداري المعياري	الوزن الإنحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
وضع الأهداف	١	٠,٧٨	١	-	-	-
	٢	٠,٥٤	٠,٨٨	٠,٠٨	١١,١٦	٠,٠١
	٣	٠,٥٨	٠,٩٦	٠,٠٨	١٢,٢٧	٠,٠١
	٤	٠,٧٢	٠,٩	٠,٠٦	١٥,٤٧	٠,٠١
	٥	٠,٧٧	٠,٩٧	٠,٠٦	١٦,٨٨	٠,٠١
	٦	٠,٧١	٠,٩٧	٠,٠٦	١٥,٣	٠,٠١
	٧	٠,٦٨	١,٠٨	٠,٠٧	١٤,٦٨	٠,٠١
المراقبة الذاتية	٨	٠,٥٤	١	-	-	-
	٩	٠,٥٦	١,٤٨	٠,١٦	٩,٢٢	٠,٠١
	١٠	٠,٦٧	١,٢٦	٠,١٢	١٠,٣	٠,٠١
	١١	٠,٦٤	١,١٣	٠,١١	٩,٩٤	٠,٠١
	١٢	٠,٥	٠,٨	٠,١	٨,٤	٠,٠١
	١٣	٠,٦٧	١,٣٦	٠,١٣	١٠,٢٤	٠,٠١
	١٤	٠,٧٥	١,٣٦	٠,١٣	١٠,٩١	٠,٠١
التقويم الذاتي	١٥	٠,٦٢	١	-	-	-
	١٦	٠,٦	٠,٨	٠,٠٧	١٠,٨	٠,٠١
	١٧	٠,٦٩	٠,٩٢	٠,٠٨	١٢,٠١	٠,٠١
	١٨	٠,٦٧	٠,٧٤	٠,٠٦	١١,٨	٠,٠١
	١٩	٠,٧٤	٠,٨٢	٠,٠٧	١٢,٦٧	٠,٠١
	٢٠	٠,٦٨	٠,٨٢	٠,٠٧	١١,٩٥	٠,٠١
	٢١	٠,٥٧	٠,٧٩	٠,٠٨	١٠,٣٧	٠,٠١
الاستجابة الذاتية	٢٢	٠,٧٨	١	-	-	-
	٢٣	٠,٦	٠,٤٣	٠,٠٣	١٢,٨٩	٠,٠١
	٢٤	٠,٦	٠,٦٧	٠,٠٥	١٢,٧٧	٠,٠١
	٢٥	٠,٥	٠,٦٥	٠,٠٦	١٠,٣٩	٠,٠١
	٢٦	٠,٦٧	٠,٩	٠,٠٦	١٤,٤١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس التنظيم الذاتي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس التنظيم الذاتي. ويوضح الجدول التالي مؤشرات صدق البنية لمقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثة:

جدول (١٠) مؤشرات صدق البنية لمقياس التنظيم الذاتي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٧٠٥,٢١	
مستوى الدلالة	داله عند ٠,٠١	
DF	٣٤٤	
CMIN/DF	٢,٠٥	أقل من ٥
GFI	٠,٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = (٧٠٥,٢١) بدرجات حرية (٣٤٤) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = (٢,٠٥) ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.95، NFI= 0.93، IFI= 0.91، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنظيم الذاتي. وعليه يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثة. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدي لبنية أبعاد التنظيم الذاتي من خلال الشكل التالى:



شكل (٢) البناء العاملى لأبعاد مقياس التنظيم الذاتي

٢- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي، حيث طبقت مقياس التنظيم الذاتي من إعدادها، ومقياس التنظيم الذاتي إعداد (مروة عبد الإله مقبل، ٢٠١٩) كمحك خارجي وفق الخطوات التالية:

أ- الاطلاع على المقياس المحك للتنظيم الذاتي إعداد (مروة عبد الأله مقبل، ٢٠١٩) وخصائصه السيكومترية للتأكد من صلاحيته كمحك خارجي في التحقق من الصدق، فهو يتكون من (٤٩) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي (وضع الأهداف وتحديدها- مراقبة الذات وملاحظتها- التقييم والحكم الذاتي – الاستجابة الذاتية)، وكانت البدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي (موافق بشدة- موافق- محايد- معارض- معارض بشدة). قامت مروة عبد الألة معدة المقياس بالتحقق من الاتساق الداخلي والصدق بطريقة صدق المحكمين وحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠,٧٧) وهو معامل ارتباط موجب ودال.

ب- قامت الباحثة - في البحث الحالي- بالتحقق من ثبات مقياس التنظيم الذاتي إعداد (مروة عبد الإله مقبل، ٢٠١٩) قبل استخدامه كمحك وذلك بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ألفا للمقياس

المحك ككل (٠,٧٥١) مما يعني ثبات الاختبار المحك وإمكانية الاعتماد عليه في التحقق من صدق مقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثة في البحث الحالي.

ح- بعد التحقق من ثبات المقياس المحك بطريقة ألفا كرونباخ قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياسين، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١١) يوضح الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياسين

أبعاد المحك / ابعاد المقياس	وضع الأهداف وتحديدها	مراقبة الذات وملاحظتها	التقييم والحكم الذاتي	الاستجابة الذاتية
وضع الأهداف وتنظيمها	,٧٤٤**	ـــــ	ـــــ	ـــــ
المراقبة الذاتية	ـــــ	,٧٦٥**	ـــــ	ـــــ
التقويم الذاتي	ـــــ	ـــــ	,٨١٢**	ـــــ
الاستجابة الذاتية	ـــــ	ـــــ	ـــــ	,٨٣٦**
ارتباط الدرجة الكلية للمقياسين ٠,٨٦٧**				

**تُشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠١)

ثانياً: ثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما (طريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات :

جدول (١٢) معاملات الثبات لمقياس التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
تحديد الأهداف وتنظيمها	٠,٨٤	٠,٨٣
المراقبة الذاتية	٠,٨٢	٠,٨٢
التقويم الذاتي	٠,٧٦	٠,٧٦
الاستجابة الذاتية	٠,٧٣	٠,٧٢
المقياس ككل	٠,٨٩	٠,٨٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و مما يؤكد ثبات مقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثة بأبعاده الفرعية.

الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي:

أ- الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

تحديد الأهداف وتنظيمها		المراقبة الذاتية		التقويم الذاتي		الاستجابة الذاتية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨	٨	**٠,٧٠	١٥	**٠,٦٦	٢٢	**٠,٧٠
٢	**٠,٥٨	٩	**٠,٦١	١٦	**٠,٥٤	٢٣	**٠,٤٩
٣	**٠,٤٨	١٠	**٠,٥٧	١٧	**٠,٥٩	٢٤	**٠,٦٢
٤	**٠,٥١	١١	**٠,٥٣	١٨	**٠,٦٧	٢٥	**٠,٦٧
٥	**٠,٦٠	١٢	**٠,٦٦	١٩	**٠,٦٤	٢٦	**٠,٥٦
٦	**٠,٦٣	١٣	**٠,٧٧	٢٠	**٠,٧١	٢٧	**٠,٥٣
٧	**٠,٥٨	١٤	**٠,٥٩	٢١	**٠,٧٣	٢٨	**٠,٥٩

** تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ان جميع معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي اليه دالة احصائيا.

ب- الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي وبين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاده الفرعية، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٤) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي مع الدرجة الكلية لكل بُعد

المتغـــيرات	تحديد الأهداف وتنظيمها	المراقبة الذاتية	التقويم الذاتي	الاستجابة الذاتية
الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي	**٠,٨١	**٠,٨٣	**٠,٨٠	**٠,٨٥

** تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي ودرجة كل بُعد من أبعاده الفرعية دالة إحصائياً؛ مما يدل على اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

- **مقياس الصمود الأكاديمي إعداد (Cassidy:2015) ترجمة الباحثة:**

قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلي اللغة العربية، ثم قامت بعرضه علي متخصصين في الترجمة للتأكد من مدي صحة ترجمة عبارات المقايس وأقروا بأن الترجمة سليمة.

هدف المقياس

يهدف المقياس إلى قياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب، وذلك من خلال (٣) أبعاد فرعية هم (المثابرة – التأمل والتكيف لطلب المساعدة – التأثير السلبي والاستجابة العاطفية).

وصف المقياس:

المقياس عبارة عن موقف أكاديمي متعلق بإخفاق الطالب في الدراسة، يُعرض هذا الموقف على الطالب تليه بنود الاختبار المتعلقة برد فعل الطالب وكيفية تعامله إذا تعرض لهذا الموقف. يُطلب من الطالب أن يقرأ الموقف بتركيز ثم يتخيل نفسه قد تعرض لهذا الموقف ثم يبدأ في الاستجابة على مفردات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بيحدث دائما وينتهي بلا يحدث أبداً. ويتم تصحيح المفردات الإجابية بالدرجات (٥-٤-٣-٢-١)، والعكس للمفردات السلبية. والمقياس يتكون من (٣٠) مفردة مقسمة على ثلاثة أبعاد فرعية، وتتراوح درجات المقياس بين (٣٠- ١٥٠) درجة، ويوضح الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الفرعية:

جدول (١٥) توزيع مفردات مقياس الصمود النفسي على الأبعاد الفرعية

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
المثابرة	١*- ٢-٣*- ٤-٥-٨-٩-١٠-١١-١٣-١٥*-١٦-١٧-٣٠	١٤
التأمل والتكيف لطلب المساعدة	١٨-٢٠-٢١-٢٢-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٩	٩
التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	٦*-٧*-١٢*-١٤*-١٩*-٢٣*-٢٨*	٧

*تشير إلى العبارات العكسية

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي:

أولاً: الصدق:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق **التحليل العاملي التوكيدي** كالتالي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الصمود الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح الجدول التالي معاملات الإنحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي ترجمة الباحثة:

جدول (١٦) تشبعات مفردات أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الإنحداري المعياري	الوزن الإنحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
المثابرة	١	٠,٥٤	١	-	-	-
	٢	٠,٦٧	٠,٤٩	٠,٠٥	١٠,٦	٠,٠١
	٣	٠,٥٣	٠,٥٢	٠,٠٦	٩,٠٤	٠,٠١
	٤	٠,٦٦	٠,٥٨	٠,٠٦	١٠,٤٥	٠,٠١
	٥	٠,٦٤	٠,٥٤	٠,٠٥	١٠,٢٢	٠,٠١
	٦	٠,٦٦	٠,٦٢	٠,٠٦	١٠,٤٨	٠,٠١
	٧	٠,٦٢	٠,٧٠	٠,٠٧	١٠,٠٨	٠,٠١
	٨	٠,٤٨	٠,٥٣	٠,٠٦	٨,٣٨	٠,٠١
	٩	٠,٧٦	٠,٥٥	٠,٠٥	١١,٣٨	٠,٠١
	١٠	٠,٧٧	٠,٥٥	٠,٠٥	١١,٤٦	٠,٠١
	١١	٠,٥	٠,٥٢	٠,٠٦	٨,٦٧	٠,٠١
	١٢	٠,٧٦	٠,٥٤	٠,٠٥	١١,٣٤	٠,٠١
	١٣	٠,٥٦	١,٠٢	٠,١١	٩,٣٦	٠,٠١
	١٤	٠,٦٦	٠,٦	٠,٠٦	١٠,٤٣	٠,٠١
التأمل والتكيف لطلب المساعدة	١٥	٠,٧٣	١	-	-	-
	١٦	٠,٧٢	١,٠١	٠,٠٧	١٤,٨٥	٠,٠١
	١٧	٠,٦٣	١,٠١	٠,٠٨	١٢,٩٥	٠,٠١
	١٨	٠,٧١	٠,٩١	٠,٠٦	١٤,٥٦	٠,٠١
	١٩	٠,٧٥	٠,٩٩	٠,٠٧	١٥,٣٧	٠,٠١
	٢٠	٠,٧٣	١,٠٣	٠,٠٧	١٥,١٢	٠,٠١
	٢١	٠,٦٦	١,٧٥	٠,١٣	١٣,٥٧	٠,٠١
	٢٢	٠,٧٢	٠,٩٦	٠,٠٧	١٤,٨٥	٠,٠١
	٢٣	٠,٥٥	١,١٤	٠,١	١١,٢٧	٠,٠١
التأثير السلبي	٢٤	٠,٦٥	١	-	-	-
	٢٥	٠,٦١	٠,٧٩	٠,٠٧	١١,٢٤	٠,٠١
	٢٦	٠,٧٩	١,٠١	٠,٠٧	١٣,٨٧	٠,٠١
	٢٧	٠,٨٣	١,٠٣	٠,٠٧	١٤,٢٩	٠,٠١
	٢٨	٠,٧٥	٠,٩٨	٠,٠٧	١٣,٢٢	٠,٠١
	٢٩	٠,٦٩	٠,٨٩	٠,٠٧	١٢,٣٩	٠,٠١
	٣٠	٠,٦١	٠,٩١	٠,٠٨	١١,٢	٠,٠١

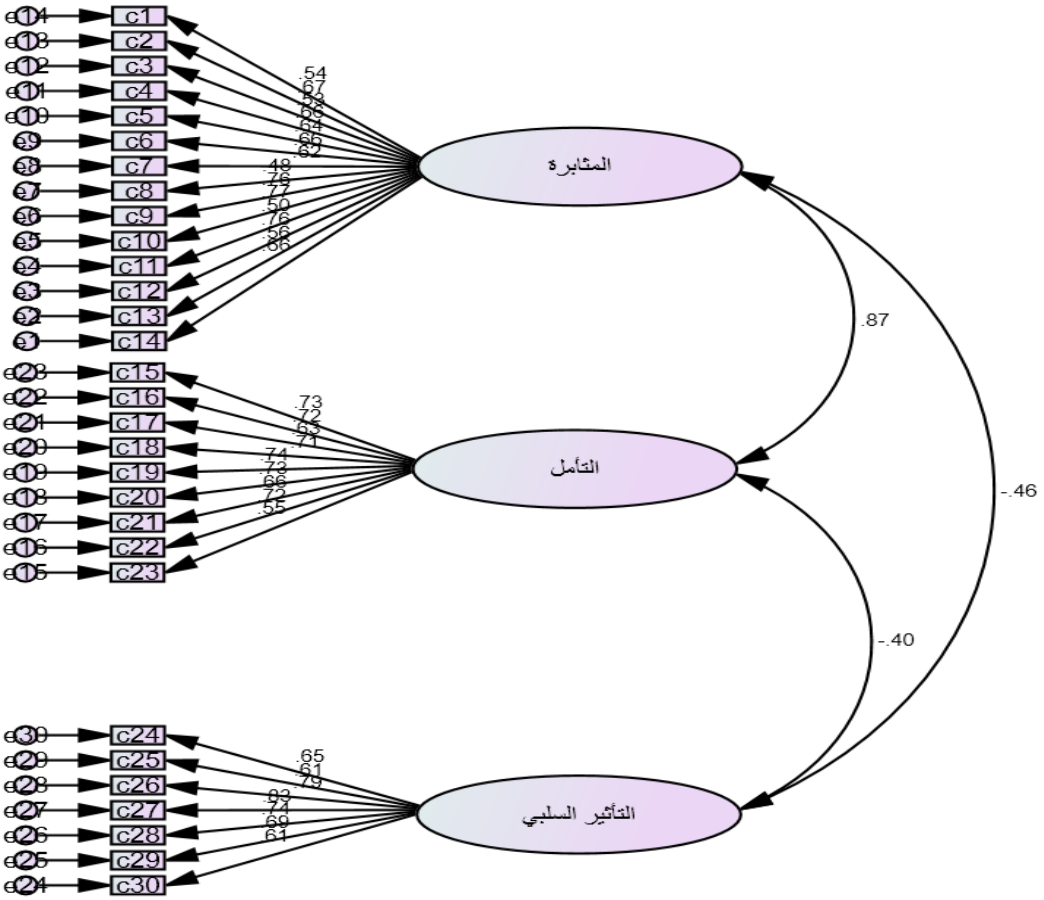
يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي. ويوضح الجدول التالي مؤشرات صدق البنية لمقياس الصمود الأكاديمي:

جدول (١٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس الصمود الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	١١٨١,٠٤	
مستوى الدلالة	دالة عند ٠,٠١	
DF	٤٠٢	

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
CMIN/DF	٢,٩٣	أقل من ٥
GFI	٠,٩١	من(صفر) إلى(١): القيمة المرتفعة(أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩١	من(صفر) إلى(١): القيمة المرتفعة(أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من(صفر) إلى(٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = ١١٨١,٠٤ بدرجات حرية = ٤٠٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ٢,٩٣ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.91، NFI= 0.91، IFI= 0.90، CFI= 0.91 ، RMSEA= 0.08)، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود الأكاديمي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية الصمود الأكاديمي من خلال الشكل التالي:



شكل (٣) البناء العاملى لمقياس الصمود الأكاديمي

ثبات مقياس الصمود الأكاديمي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتي (ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية)، والجدول التالي يوضح نتائج معالات الإرتباط:

جدول (١٨) معاملات الثبات لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المثابرة	٠,٨٥	٠,٨١
التأمل والتكيف لطلب المساعدة	٠,٨٦	٠,٨٣
التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	٠,٨٢	٠,٨٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس الصمود الأكاديمي ، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات و يمكن استخدامها عملياً.

- **الاتساق الداخلي لمقياس الصمود الأكاديمي:**

الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والبُعد الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس و البعد الذي تنتمي إليه المفرردة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

جدول (١٩) يوضح الاتساق الداخلي لكل بعد على مقياس الصمود الأكاديمي

المثابرة		التأمل والتكيف لطلب المساعدة		التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٥	١٨	**٠,٥١	٦	**٠,٦٢
٢	**٠,٦١	٢٠	**٠,٤٨	٧	**٠,٦٠
٣	**٠,٦٦	٢١	**٠,٤٦	١٢	**٠,٥٧
٤	**٠,٤٧	٢٢	**٠,٥٦	١٤	**٠,٥٧
٥	**٠,٥٦	٢٤	**٠,٥١	١٩	**٠,٦٣
٨	**٠,٤٤	٢٥	**٠,٦٨	٢٣	**٠,٧٠
٩	**٠,٤٨	٢٦	**٠,٦١	٢٨	**٠,٥٢
١٠	**٠,٥٣	٢٧	**٠,٥٧	-	-
١١	**٠,٦٣	٢٩	**٠,٦٤	-	-
١٣	**٠,٥٨	-	-	-	-
١٥	**٠,٦٩	-	-	-	-
١٦	**٠,٥٨	-	-	-	-
١٧	**٠,٦٨	-	-	-	-
٣٠	**٠,٥٨	-	-	-	-

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول السابق أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، و الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

نتائج البحث ومناقشتها :

١- نتائج الفرض الأول: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين انفعالات الإنجاز والتنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا ".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجات انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) ودرجات التنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا على النحو التالى :

جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين درجات انفعالات الإنجاز ودرجات التنظيم الذاتي (ن= ٤٤٧)

التنظيم الذاتي / انفعالات الإنجاز	وضع الأهداف	المراقبة الذاتية	التقويم الذاتي	الاستجابة الذاتية	الدرجة الكلية
الاستمتاع	٠,٤٤**	٠,٤٥**	٠,٤٢**	٠,٣٢**	٠,٤٦**
الفخر	٠,٣٣**	٠,٣٦**	٠,٣١**	٠,٢٨**	٠,٣٦**
الأمل	٠,٥٣**	٠,٥١**	٠,٥٠**	٠,٤١**	٠,٥٥**
انفعالات الإنجاز الإيجابية ككل	٠,٥٢**	٠,٥٣**	٠,٥٠**	٠,٤٠**	٠,٥٥**
الغضب	-٠,٣٦**	-٠,٣٦**	-٠,٣٧**	-٠,٣٢**	-٠,٣٩**
الخجل	-٠,٣٦**	-٠,٢٧**	-٠,٣٣**	-٠,٢٨**	-٠,٣٥**
القلق	-٠,٢٦**	-٠,٣٢**	-٠,٢٦**	-٠,٢٨**	-٠,٢٧**
انفعالات الإنجاز السلبية ككل	-٠,٤**	-٠,٣٤**	-٠,٣٩**	-٠,٣٣**	-٠,٤١**

**دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إرتباطيه دالة و موجبة بين أبعاد انفعالات الإنجاز الإيجابية و التنظيم الذاتى، و كانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)، ولكن توجد علاقة إرتباطيه دالة و سالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية و التنظيم الذاتى و كانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١).

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية وبين التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية المتمثلة في (وضع الأهداف وتحديدها، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، الإستجابة الذاتية)، حيث أشارت النتائج لوجود علاقة إرتباطية موجبة بين الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم - الفخر الأكاديمي – الأمل الأكاديمي) والتنظيم الذاتي حيث تراوحت معاملات الإرتباط بينهما بين (٠,٢٨، ٠,٥٥). في حين تراوحت معاملات الإرتباط بين انفعالات الإنجاز السلبية (الغضب الأكاديمي - الخجل الأكاديمي – القلق الأكاديمي) و التنظيم الذاتي بين (-٠,٣٩، -٠,٢٦)، مما يعني وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين التنظيم الذاتي وانفعالات الإنجاز السلبية. واتفق ذلك مع نتيجة دراسة (Reinhard Pekrun , et al.,: 2002)، ودراسة (Pekrun, et al.,: 2011)، وأيضاً دراسة (Ahmed, et al.,: 2013).

وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض في ضوء ما أشارت إليه نظرية (The Control-Value Theory of Achievement Emotions) التي وضعها (Pekrun)، حيث أوضحت هذه النظرية أهمية انفعالات الإنجاز في دافعية الطلاب واستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها والذي بدوره يؤثر علي التنظيم الذاتي لديهم، فمثلاً بلغ معامل الارتباط بين الاستمتاع بالتعلم كأحد الانفعالات الإيجابية والتنظيم الذاتي (٠,٤٦) وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطالب حينما يقوم بتحديد أهدافه وتنظيمها وعندما يكون لديه القدرة على تقويم ذاته وإعادة ترتيب أولوياته ومراقبة أدائه وتعزيز نفسه بعد النجاح تُعد أمور تساعد على تحقيق الإستمتاع بالتعلم وتكوين مشاعر إيجابية نحو التعلم.

وفيما يتعلق بانفعال الفخر الأكاديمي كأحد انفعالات الإنجاز الإيجابية وعلاقته بالتنظيم الذاتي فبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٣٦)، وتفسر الباحثة وجود هذه العلاقة الموجبة بأن الطالب إذا حقق الأهداف الأكاديمية وكان لديه القدرة على تنظيمها ذاتياً فإن ذلك سوف يؤدى إلى الشعور بالفخر الأكاديمي لكل ما يحققه من نجاح وأن النتائج الإيجابية التي يعزوها الطالب لقدراته وامكاناته ومقدرا ما يبذله من جهد في سبيل تحقيق الأهداف فإن ذلك يؤدى إلى الفخر المرتبط بالاختبارات أو بالنواحي الأكاديمية عموماً، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Calik, 2014) والتي أشارت نتائجها إلى أن المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعقبه مستوى مرتفع من الفخر الأكاديمي. كما تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه النظرية الإجتماعية المعرفية من أن التنظيم الذاتي لدى الطلاب يجعلهم أكثر إدراكاً لمهاراتهم ومقوماتهم الذاتية مما يؤدي إلى توفير قدر كبير من مشاعر الفخر الأكاديمي بإنجازاتهم. كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (Pekrun, et al.,: 2011)، ونتائج دراسة (Mega, et al.,: 2014).

أما بالنسبة للعلاقة بين الأمل الأكاديمي كأحد انفعالات الإنجاز الإيجابية والتنظيم الذاتي فبلغ معامل الارتباط بينها (٠,٥٥)، وتفسر الباحثة تلك العلاقة بأن قدرة الطالب على التفكير في التوقعلات الإيجابية والمتعلقة بفهمه للمحتوي الدراسي وثقته بنفسه تعتبر خطوة مهمة تُعزز قدرة الطالب على تنظيم أهدافه ومراقبة تقدمه وتغيير استراتيجياته، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Nyatsikor, et al.,:2022)، ودراسة كل من (Pekrun, et al.,: 2009)، دراسة (روز حسن، ٢٠١٢)، ونتائج دراسة (Asikainen, et al., :2018) والتي أشارت إلى أن الطلاب مرتفعي التنظيم الذاتي يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الأمل الأكاديمي.

وفيما يخص انفعالات الإنجاز السلبية فأظهرت نتائج البحث الحالي وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بينها وبين التنظيم الذاتي، فمثلاً بلغ معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي وانفعال الخجل الأكاديمي (-٠,٣٥)، وتفسر الباحثه هذه العلاقة السلبية بأنه في حالة عدم تحقيق الأهداف أو عدم القدرة على المراقبة الذاتية يؤدى إلى الشعور بالفشل وبالتالي الشعور بالخجل من نتائج أفعاله غير الموفقة والمرتبطة بعدم تحقيق الأهداف، وبالتالي جاءت هذه العلاقة السالبة بين التنظيم الذاتي والخجل الأكاديمي، فالطلاب منخفضي التنظيم الذاتي سيكون لديهم مشاعر الخجل الأكاديمي بناء على نتائج أدائهم الدراسة المنخفض وبناء على قيامهم بمقارنة نتائج تقدمهم مع مدى حققه أقرانهم من نجاح. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كمال اسماعيل:٢٠١٧)، ونتيجة دراسة كل من (Mega, et al.,: 2014).

ومن جانب آخر يرتبط القلق الأكاديمي كأحد انفعالات الإنجاز السلبية بالتنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا، حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلي وجود إرتباط سالب بينهم حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٧)، وتفسر الباحثة ذلك بأن القدرة على التنظيم الذاتي لها أثر كبير في خفض القلق الأكاديمي، فكلما زادت قدرة الطالب على التنظيم الذاتي كلما قل لديه القلق الأكاديمي في النواحي المتعلقة بالدراسة خاصة فيما يتعلق بقلق الإختبار، فكلما كان الطالب لديه قدرة مرتفعة علي وضع الأهداف وتنظيمها ومراقبة تعلمه ومدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف وكلما زادت مسؤليته نحو نتائج عمله، كلما قل لديه القلق المتعلق بالاختبار. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بياجيه بأن التنظيم الذاتي عملية تساعد الطالب على فهم المشكلات التي تواجهه مما يجعله في حالة من التوازن مما يعني انخفاض القلق لديه، كما أن الطلاب ذوي التنظيم الذاتي المرتفع يكون لديهم القدرة على تنظيم حياتهم وتعلمهم الأمر الذي يكونون معه قادرين على تحقيق نتائج إيجابية مما يخفض القلق لديهم، كما أن مرتفعي التنظيم الذاتي يكون لديهم قدرة عالية على ضبط سلوكهم ومعرفة النتائج المترتبة عليه وبالتالي ينخفض لديهم الشعور بالقلق. ويكمن تفسير تلك العلاقة أيضاً أن الطلاب منخفضي التنظيم الذاتي لديهم في المقابل مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي وبالتالي يشعرون بدرجة كبيرة من مشاعر القلق، فوجود مستوى مناسب من التنظيم الذاتي يمكن الطالب من التحكم بشكل أفضل في مشاعره السلبية والتي منها القلق، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (مرام رحيم، ٢٠١٧)، ودراسة (Pekrun, et al.,: 2011)، ودراسة (عبد المنعم عرفة، ٢٠١٣)، ونتائج دراسة (Ahmed, et al.,2013)، والتي أشارت نتائجهم لوجود علاقة سالبة بين التنظيم الذاتي والقلق.

نتائج الفرض الثانى:" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا ".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجات انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) ودرجات الصمود الأكاديمي على النحو التالى:

جدول (٢١) معاملات الارتباط بين درجات انفعالات الإنجاز ودرجات الصمود الأكاديمي (ن= ٤٤٧)

الصمود الأكاديمي / انفعالات الإنجاز	المثابرة	التأمل وطلب المساعدة	التأثير السلبي
الاستمتاع	٠,٣١**	٠,٢٩**	-٠,٢٨**
الفخر	٠,٣٠	٠,٢٩**	-٠,٢٥**
الأمل	٠,٤٤**	٠,٣٥**	-٠,٣١**
انفعالات الإنجاز الإيجابية ككل	٠,٤٢**	٠,٣٧**	-٠,٣٣**
الغضب	-٠,٢٦**	-٠,٢٦**	٠,٣٧**
الخجل	-٠,٢٣**	-٠,٢٧**	٠,٢٩**
القلق	-٠,٣٦**	-٠,٢٤**	٠,٢٣**
انفعالات الإنجاز السلبية ككل	-٠,٢٧**	-٠,٢٣**	٠,٣٦**

**دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة و موجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية وبعدى (المثابرة و التأمل)، وعلاقة سالبة مع بعد التأثير السلبى. و كانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)، ولكن توجد علاقة ارتباطيه دالة و سالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية وبعدى (المثابرة و التأمل) وعلاقة موجبة مع بُعد التأثير السلبى و كانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) أيضاً.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة إرتباطية دالة وموجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية (الاستمتاع – الفخر- الأمل) والصمود الأكاديمي ببعديه (المثابرة والتأمل) حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (٠,٢٩، ٠,٤٤)، بينما أشارت نتائج الدراسة الحالية لوجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية (الغضب – الخجل- القلق) والصمود الأكاديمي ببعديه (المثابرة والتأمل) حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (-٠,٢٣، -٠,٣٧) وهذا معناه أنه كلما زادت المشاعر والانفعالات الإيجابية زادت قدرة الطالب على تخطي الصعاب ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Muzaffar: 2017)، والعكس صحيح حيث أنه كلما زادت المشاعر والإنفعالات السلبية كلما انخفضت قدرة الطالب على تخطي المحن الأكاديمية والصمود الأكاديمي تجاهها كما أشارت (أمل الزغبي، ٢٠٢٠)، وقد أشار نموذج (Pintrich, 2004) على أهمية الانفعالات في التعامل مع التحديات مما يفسر دور الانفعالات الإيجابية مثل الاستمتاع بالتعلم، الفخر الأكاديمي، الأمل الأكاديمي في الصمود الأكاديمي وفي مواجهة العثرات الدراسية.

وتفسر الباحثة وجود العلاقة الموجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية والصمود الأكاديمي في إطار الدور الذي تلعبه انفعالات الإنجاز الأكاديمية الإيجابية حيث تساعد الطالب على تخطي الصعوبات والمحن أثناء الدراسة، فمثلاً مشاعر الفخر الأكاديمي تزيد من ثقة الطالب في نفسه وتجعله أكثر فهماً وتقبلاً للضغوط الأكاديمية التي قد يمر بها وبالتالي يدركها بشكل إيجابي على أنها تحدي، فيكون لديهم مشاعر إيجابية نحو تعلمهم والفخر باجتياز الصعوبات الأكاديمية وتحقيق نتائج دراسية يفخر بها برغم مروره بالصعوبات أو المحن أو التحديات، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (أمامة بنت عبادة، ٢٠٢٠)، ودراسة (Sadoughi & Hegazi, 2021).

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما زاد الأمل الأكاديمي عند الطالب كأحد انفعالات الإنجاز الإيجابية، وكلما زادت قدرته على تحقيق الأهداف وأمله في الحصول على درجات مرتفعة مع ثقته في نفسه وفي قدراته، كلما ساعد ذلك على تخطي أي محنة دراسية من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية، وبالتالي زادت لديه القدرة على الصمود الأكاديمي أمام المحن الدراسية، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (كوثر قطب محمد، ٢٠١٨)، ودراسة (Xie & Kuo, 2021)، دراسة كل من (Sadoughi & Hegazi, 2021).

كما أن انفعالات الإنجاز السلبية من شأنها أن تجعل الطالب يُدرك قدراته بشكل منخفض ومن ثم يشعر باليأس أو الخجل أو الغضب أو القلق. ويمكن تفسير تأثير انفعالات الإنجاز السلبية على الصمود الأكاديمي من منطلق أن منخفضي الصمود الأكاديمي يكون من خصائصهم عادة عدم القدرة على المثابرة مع فقدان السيطرة والتحكم في عملية التعلم في وجود أبسط المحن التي قد

يمرون بها، فمع وجود الانفعالات السلبية كالغضب مثلاً أو اليأس يزيد من حالة الاستسلام وعدم القدرة على الصمود في ظل وجود الصعوبات والتحديات أو المحن الأكاديمية. ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (Yu, et al.,: 2020) و دراسة (نجلاء فتحي مطاوع: ٢٠٢٠).

وكذلك يمكن تفسير العلاقة السالبة بين الخجل الأكاديمي كأحد انفعالات الإنجاز السلبية وبين الصمود الأكاديمي في ضوء أن إدراك الطالب لقدراته وامكاناته البسيطة أو لضعفه الأكاديمي الذي يعطله عن النجاح وعن تحقيق الأهداف يجعله يُعطي تقييم سلبي لذاته وبالتالي ينعكس ذلك في قدرته على مواجهة الصعاب لكونه غير قادر على تحقيق النجاح في الظروف العادية وبالتالي يصعب عليه في ظل مشاعر الخجل الأكاديمي أن يكون لديه صمود أكاديمي مرتفع يجعله يتخطي الصعاب لتحقيق النجاح، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه دراسة (كوثر قطب محمد، ٢٠١٨)، ودراسة (فتحي عبد الرحمن، عادل عبادي، ٢٠١٧).

كما أن شعور الطالب بالقلق الأكاديمي والخوف الذي ينتابه سواء أثناء الدراسة أو أثناء أداء الإمتحانات يعزز لديه توقعات سلبية لذاته في قدرته على تخطي أي مشكلة تواجهه لأنه دائماً تنتابه مشاعر الخوف والتوتر وتُسيطر عليه وبالتالي يعجز أمام مواجهة أي مشكلة أو تجاوزها، فمشاعر الخوف من شأنها أن تخفض من إمكانيات الطالب في المواجهة والمثابرة أو حتي طلب المساعدة مقارنة بأقرانه الذين لا يشعرون بالخوف الأكاديمي أو التوتر أو القلق، فغالباً يفكر الطالب في نقاط ضعفه وأن كل ما يقوم به من خطوات لن تكلل بالنجاح وبالتالي يقل لديه الصمود الأكاديمي أمام الشدائد؛ فمشاعرالخوف السلبية سوف تكون معطله له. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (أمامة بنت عيادة، ٢٠٢٠)، ودراسة (Yu, et al.,: 2020).

أما بالنسبة للعلاقة بين انفعالات الإنجاز والبعد السلبي للصمود الأكاديمي المتمثل في التفكير السلبي الذي يقوم به الطالب بشكل مستمر وشعوره الخوف والاستسلام واليأس من تحسن الوضع عند وجود أي أزمة أكاديمية فارتبطت بشكل سلبي مع انفعالات الإنجاز الإيجابية وتراوحت معاملات الارتباط بين (-٠,٢٥، -٠,٣٣)، مما يعني أنه كلما زاد البُعد السلبي للصمود الأكاديمي كلما قلت انفعالات الإنجاز الإيجابية، والعكس صحيح حيث أنه كلما زاد بعد التأثير السلبي للصمود كلما زادت انفعالات الإنجاز السلبية مما يعني وجود إرتباط موجب بينهما حيث بلغت معاملات الارتباط بين (٠,٢٩، ٠,٣٧). وتفسر الباحثة ذلك بأن انفعالات الإنجاز السلبية يصاحبها تأثير سلبي يعزز مشاعر القلق والخوف والغضب واليأس، أما انفعالات الإنجاز الإيجابية يصاحبها تأثير إيجابي يعزز مشاعر الفخر والأمل والاستمتاع لدى الطلاب. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Muzaffar, 2017)، ودراسة (نجلاء فتحي مطاوع: ٢٠٢٠)، ودراسة (Xie & Kuo, 2021).

٢- نتائج الفرض الثالث: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي و الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا ".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجات التنظيم الذاتي و الصمود الأكاديمي على النحو التالى:

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجات التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمى (ن= ٤٤٧)

الصمود الأكاديمي / التنظيم الذاتي	المثابرة	التأمل وطلب المساعدة	التأثير السلبي
وضع الأهداف	٠,٤٦**	٠,٤٥**	-٠,٣٨**
المراقبة الذاتية	٠,٤٧**	٠,٤٧**	-٠,٤٥**
التقويم الذاتي	٠,٤٩**	٠,٥٠**	-٠,٤**
الاستجابة الذاتية	٠,٤٣**	٠,٤٩**	-٠,٤١**
الدرجة الكلية	٠,٥٢**	٠,٥٤**	-٠,٤٦**

**دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة و موجبة بين أبعاد التنظيم الذاتي وبعدى (المثابرة، التأمل وطلب المساعدة) والصمود الأكاديمي، وعلاقة سالبة مع بعد التأثير السلبى وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١).

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة إرتباطية دالة وموجبة بين أبعاد التنظيم الذاتي (المثابرة، التأمل وطلب المساعدة) وبين الصمود الأكاديمي حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (٠,٥٤، ٠,٤٣) وهي معاملات إرتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، واتفقت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي و الصمود الأكاديمي مع هذه النتيجة مثل دراسة كل من (Dias & Cadime: 2017)، ودرسة (Raquel, et al.,: 2017)، وأيضاً دراسة (Nota, et al.,: 2004)، ودراسة (سعاد كامل ، أحمد عبد الملك: ٢٠١١)، ودراسة (أميمة عبد الرحيم: ٢٠١٨).

ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن التنظيم الذاتي يُعد أحد الأساليب الفعالة التي تساعد على تحقيق الصمود الأكاديمي، فالصمود الأكاديمي يُشير إلى القدرة على التحمل والتكيف مع التحديات الأكاديمية والتغلب على الصعاب والمحن المختلفة التي تواجه الطالب خلال مسيرته الأكاديمية، وفقاً لما أشار إليه كل من (Dishion & Connell: 2006).

كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء أن الطالب من أجل تحقيق الصمود الأكاديمي يحتاج قدرة مرتفعة على تنظيم ذاته بما تتضمنه هذه العملية من القدرة على تحديد الأهداف وتغيير الأولويات وإدارة الوقت بشكل فعال والتقييم الذاتي والاستجابة الذاتية، ووفقاً لذلك يمكن الإشارة إلى أن التنظيم الذاتي يساعد في تعزيز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب حيث يمكن اعتباره أحد العوامل المساعدة في تحقيق النجاح الدراسي والتغلب على التحديات والصعوبات. كما أن التنظيم الذاتي يساعد على تحسين مستوي ثقة الطالب في نفسه حيث يشعر بالرضا والإنجاز الذاتي المنظم عندما يحقق أهدافه التعليمية التي سبق ووضعها لنفسه وهذا بدوره يؤدي إلي تعزيز الصمود الأكاديمي لدى الطالب وزيادة قدرته على مواجهة الصعوبات بل واعتبارها تحديات يمكن تخطيها.

كما تفسر الباحثة وجود العلاقة الإرتباطية بين الصمود الأكاديمي والتنظيم الذاتي بأن قدرة الطالب على الصمود الأكاديمي لها متطلبات كأن يكون الطالب واعي لامكاناته وقدراته الذاتية ولديه قدرة على تقويم أدائه، فالطالب الذي يكون لديه مثابرة عالية وتخطي الفشل أو الإخفاق الأكاديمي عادة يكون لديه قدرة على تنظيم تعلمه بشكل ذاتي وبالتالي يكون لديه القدرة على الصمود الأكاديمي.

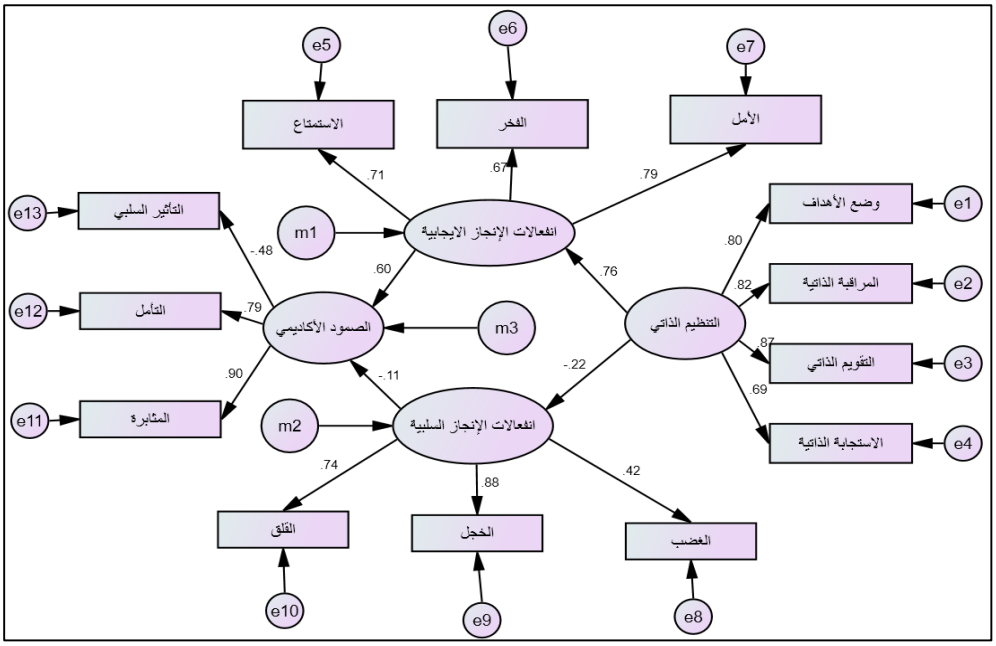
كما أن مراقبة الطالب لذاته وملاحظة تطور أداءه ومحاسبة نفسه باستمرار ومراجعة أي عمل يقوم به كلها أمور تجعله قادر على تقييم الظروف الصعبة واعتبارها مؤقته مع وعيه بإمكاناته وأنه قادر على تخطي هذه الظروف الصعبة لأنه قادر على تعديل أهدافه وإعادة ترتيبها وفق مستجدات الظروف، وبالتالي يتمتع بالمثابرة وليس الاستسلام. فالتنظيم الذاتي يجعل الطالب أكثر قدرة على المثابرة والاجتهاد مهما كانت الظروف لأن التنظيم الذاتي يُمكن الطالب من وضع أهداف يسعي لتحقيقها ويثابر من أجل تحقيق أفضل النتائج لأنه عادة يكون أكثر قدرة على إدارة البيئة من حوله.

وأيضاً يمكن تفسير العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي في ضوء خصائص الطلاب مرتفعي التنظيم الذاتي ومرتفعي الصمود الأكاديمي فهم يشتركون في بعض الخصائص والسمات منها مراقبة إنجازهم والانضباط الذاتي والقدرة على إدارة الوقت، وأشارت نتائج دراسة (سعاد قرني، أحمد عبد الملك: ٢٠١١) إلى أنه يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال درجات الطلاب على مقياس التنظيم الذاتي وهذا يؤكد الإرتباط بين المتغيرين، فالطالب المنظم ذاتياً يكون قادر على مواجهة المشكلات بشكل إيجابي وقدرته على تنظيم تعلمهم يكون داعم لهم للمثابرة ولمواجهة المشكلات أو الصعوبات الأكاديمية من أجل تحقيق الأهداف الدراسية.

كما يمكن إرجاع هذه العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي بناء على أن الطلاب مرتفعي التنظيم الذاتي يتمتعون بالقدرة علي التفكير في الإيجابيات والإبتعاد عن التفكير في النتائج السلبية كما أنهم يضعون بدائل عادة ما تجعلهم مرنين في تخطي الصعوبات، وبالتالي فالطالب مرتفع التنظيم الذاتي إذا تعرض للإخفاق الأكاديمي يكون لديه القدرة على إعادة النظر في طرق لتعديل الوضع الراهن وتخطي العقبات، كما أن الطلاب مرتفعي الصمود الأكاديمي يتميزون بالقدرة على استخدام استراتيجيات إيجابية مثل وضع الأهداف وإعادة التقييم وترتيب الأولويات مما يعني أن لديهم قدرة مرتفعة على التنظيم الذاتي.

٣- الفرض الرابع: توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين التنظيم الذاتي (متغير مستقل) و انفعالات الإنجاز (متغير وسيط)، و الصمود الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى طلاب الدراسات العليا.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج (AMOS 20) لنمذجة المدخلات أو (المتغيرات المستقلة) وهو التنظيم الذاتي بأبعاده (متغير مستقل)، و انفعالات الإنجاز (متغير وسيط)، و الصمود الأكاديمي (متغير تابع). و يمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالى :



شكل (٤) النموذج المستخرج للعلاقة بين التنظيم الذاتي كمتغير مستقل، و انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط ، و الصمود الأكاديمي كمتغير تابع.

ويمكن توضيح نتائج النموذج كما يتضح في الجدول التالي والذي يلخص نتائج التحليل الإحصائي لهذا النموذج ومؤشرات حسن المطابقة :

جدول (٢٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا^2	١٠٢,٥٧	
مستوى الدلالة	دالة عند ٠,٠١	
درجات الحرية	٦١	
النسبة بين كا^2/درجات الحرية	١,٦٨	أقل من ٥
GFI	٠,٩٤	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	٠,٩٥	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	٠,٩٢	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	٠,٩٥	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة(أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
AGFI	٠,٩١	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	٠,٠٦	من(صفر) إلى (٠,١):القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

يتضح من الجدول السابق تطابق النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة، وكانت قيمة كا٢=١٠٢,٥٧ بدرجات حرية =٦١ وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وكانت النسبة بين قيمة كا٢ / درجات الحرية =١,٦٨ < ٥، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة والتي كانت في مداها المثالي ، وقد حسبت قيمة التأثيرات لمتغيرات الدراسة، ويتضح من الجدول التالي معاملات الإنحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين التنظيم الذاتي (متغير مستقل)، و انفعالات الإنجاز (متغير وسيط)، و الصمود الأكاديمي (متغير تابع) :

جدول (٢٤) معاملات الإنحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين التنظيم الذاتي (متغير مستقل)، و انفعالات الإنجاز (متغير وسيط) ، و الصمود الأكاديمي (متغير تابع)

علاقات المتغيرات			الوزن الإنحداري المعياري	الوزن الإنحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٧٧	٠,٧٧	٠,٠٦	١٢,٢٢	٠,٠١
تنظيم الذات	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٢٢-	٠,١١-	٠,٠٣	٣,٥٩-	٠,٠١
انفعالات الإنجاز	--->	الصمود الأكاديمي	٠,٦	٠,٩٧	٠,١	١٠,١٦	٠,٠١
انفعالات الإنجاز	--->	الصمود الأكاديمي	٠,١١-	٠,٣٨-	٠,١٧	٢,٢٣-	٠,٠٥
وضع الأهداف	--->	التنظيم الذاتي	٠,٨	١	-	-	-
المراقبة الذاتية	--->	التنظيم الذاتي	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٠٥	١٨,٧٤	٠,٠١
التقويم الذاتي	--->	التنظيم الذاتي	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٠٤	٢٠,١٥	٠,٠١
الاستجابة الذاتية	--->	التنظيم الذاتي	٠,٦٩	٠,٩٢	٠,٠٦	١٥,٢٤	٠,٠١
المثابرة	--->	الصمود الأكاديمي	٠,٧١	١	-	-	-
التأمل	--->	الصمود الأكاديمي	٠,٦٧	٠,٦٣	٠,٠٥	١٢,٣٨	٠,٠١
التأثير السلبي	--->	الصمود الأكاديمي	٠,٨	٠,٩١	٠,٠٦	١٤,١٢	٠,٠١
الاستمتاع	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٤٢	١	-	-	-
الفخر	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٨٨	٢,٨٨	٠,٣٩	٧,٣٢	٠,٠١
الأمل	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٧٤	٢,٣٩	٠,٣	٨,٠١	٠,٠١
الغضب	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٩	١	-	-	-
الخجل	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٧٩	٠,٦١	٠,٠٤	١٥,٤٢	٠,٠١
القلق	--->	انفعالات الإنجاز	٠,٤٨-	٠,٤١-	٠,٠٤	٩,٧٦-	٠,٠١

ويُشير الجدول السابق إلى عدة نتائج:

أولا : بالنسبة للمسار من التنظيم الذاتي (كمتغير مستقل) إلى انفعالات الإنجاز الايجابية (كمتغير وسيط) فيوجد تأثير موجب دال إحصائيا لمتغير التنظيم الذاتي على انفعالات الإنجاز الإيجابية، حيث بلغ الوزن الإنحدارى المعيارى (٠,٧٧) وهو دال عند (٠,٠١).

ثانيا : بالنسبة للمسار من تنظيم الذات (كمتغير مستقل) إلى انفعالات الإنجاز السلبية (كمتغير وسيط) فيوجد تأثير سالب دال إحصائيا لمتغير تنظيم الذات على انفعالات الإنجاز السلبية، حيث بلغ الوزن الإنحدارى المعيارى (-٠,٢٢) وهو دال عند (٠,٠١).

ثالثاً : بالنسبة للمسار من انفعالات الإنجاز الايجابية (كمتغير وسيط) إلى الصمود الأكاديمي (كمتغير تابع)، فيوجد تأثير موجب دال إحصائيا لمتغير انفعالات الإنجاز الإيجابية على الصمود الأكاديمي، حيث بلغ الوزن الإنحدارى المعيارى (٠,٦) وهو دال عند (٠,٠١).

رابعاً : بالنسبة للمسار من انفعالات الإنجاز السلبية (كمتغير وسيط) إلى الصمود الأكاديمي (كمتغير تابع)، يوجد تأثير سالب دال إحصائيا لمتغير انفعالات الإنجاز السلبية على الصمود الأكاديمي، حيث بلغ الوزن الإنحدارى المعيارى (-٠,١١) وهو دال عند (٠,٠٥).

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الرابع:

تُشير نتيجة الفرض الحالي إلى أن انفعالات الإنجاز تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتي الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، مما يعني وجود مطابَقة للنموذج المقترح للعلاقة بين التنظيم الذاتي (متغير مستقل) وانفعالات الإنجاز (متغير وسيط)، والصمود الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى طلاب الدراسات العليا. وتؤكد هذه النتيجة نتائج الفروض الثلاثة الأولى التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين إنفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) والتنظيم الذاتي، ووجود علاقة إرتباطية بين إنفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) والصود الأكاديمي، ووجود علاقة إرتباطية بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي.

وبالنسبة لمسار العلاقات فيوجد تأثير موجب دال إحصائيا لمتغير التنظيم الذاتي على انفعالات الإنجاز الإيجابية، كما يوجد تأثير سالب دال إحصائياً لمتغير التنظيم الذاتي على انفعالات الإنجاز السلبية، ويوجد تأثير موجب دال إحصائيا لمتغير انفعالات الإنجاز الإيجابية على الصمود الأكاديمي، كما يوجد تأثير سالب دال إحصائيا لمتغير انفعالات الإنجاز السلبية على الصمود الأكاديمي.

ويمكن تفسير التأثير الدال إحصائياً للتنظيم الذاتي على انفعالات الإنجاز في ضوء أن التنظيم الذاتي المرتفع من شأنه أن يقلل الشعور بالتوتر والقلق الناتج عن عدم القدرة على إدارة الوقت والمهام بشكل فعال، فالطالب الذي يكون لديه القدرة علي التنظيم الذاتي يشعر بالثقة بالنفس ومن ثم تتولد مشاعر الفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي كانفعالات إنجاز إيجابية.

والعكس صحيح حيث إنه يمكن تفسير التأثير السالب الدال إحصائيا لمتغير التنظيم الذاتى على انفعالات الإنجاز السلبية أن التنظيم الذاتي المنخفض من شأنه أن يشعر الطالب معه بانفعالات سلبية مثل القلق الأكاديمي والخجل من النتائج المنخفضة للأداء مقارنة بأقرانهم، فقدرة الطالب على عزو النجاح أو تحقيق الأهداف وإدارة وقته وامكاناته بشكل فعال إلى ذاته أو إلي الدافعية الداخلية يرتبط بما يشعر به الطالب من انفعالات، أي أن التنظيم الذاتي المنخفض من شأنه أن يؤدي إلى انفعالات إنجاز سلبية مثل الخجل الأكاديمي أو القلق تجاه مستواه الدراسي أو اليأس الأكاديمي من تحقيق الأهداف.

كما يمكن تفسير التأثير الدال إحصائيا لمتغير انفعالات الإنجاز الإيجابية على الصمود الأكاديمي بناء على ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة بوجود علاقة إرتباطية بين الصمود الأكاديمي وانفعالات الإنجاز الإيجابية حيث إن الطلاب الذين يشعرون بانفعالات إنجاز إيجابية يكونوا في المقابل مرتفعي الصمود الأكاديمي حيث تلعب انفعالات الإنجاز الإيجابية لديهم دوراً يمكنهم من التعامل بفاعلية مع الخبرات السلبية أو التحديات والأزمات التي قد يواجهونها في فترة الدراسة مما يجعلهم قادرين على تخطي الصعاب وإعادة التوازن.

كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى أنه يوجد تأثير سالب دال إحصائيا لمتغير انفعالات الإنجاز السلبية على الصمود الأكاديمي. فالطلاب الذين يشعرون بمشاعر أو انفعالات إنجاز سلبية فذلك من شأنه أن يؤثر علي قدرتهم على الصمود الأكاديمي تجاه المحن الدراسية، فمثلاً الطالب الذي تنتابه مشاعر القلق أو الغضب أو الخجل الأكاديمي سيكون لديهم تقييم سلبي لأنفسهم مع عدم قدرتهم على إنجاز الأهداف وبالتالي تقل ثقتهم في أنفسهم الأمر الذي يجعلهم غير قادرين على تخطي الصعاب والنكسات حيث ينتابهم بشكل مستمر مشاعر التوتر والخوف والخجل من أدائهم وبالتالي يميلون إلي الاستسلام وعدم المثابرة.

توصيات البحث:

في ضوء العرض السابق للإطار النظري ولنتائج الدراسات السابقة و لنتائج الدراسة الحالية فتقترح الباحثة عدد من التوصيات منها:

١. إعداد برامج تدريبية من شأنها المساعدة علي خفض انفعالات الإنجاز السلبية.
٢. الاهتمام بتوعية المعلمين وأولياء الأمور حول دورهم في دعم الصمود الأكاديمي للطلاب.
٣. الاهتمام بتوعية المعلمين حول أهمية انفعالات الإنجاز أثناء الحصص الدراسة والحفاظ على الانفعالات الإيجابية.
٤. إعداد برامج تدريبية للطلاب حول زيادة قدرتهم علي التنظيم الذاتي لارتباطه بكثير من المتغيرات المرتبطة بالنواحي الأكاديمية.
٥. الاهتمام بتقديم المزيد من الدراسات والبحوث حول متغيرات الدراسة.

بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات حول:

١. دراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في بعض المتغيرات النفسية مثل الاحتراق النفسي والمثابرة.
٢. دراسة العلاقة بين انفعالات الانجاز وتوجهات الهدف.
٣. إعداد برنامج تدريبي لتنمية التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٤. دراسة انفعالات الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (التخصص- النوع الاجتماعي- المرحلة الدراسية).
٥. دراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز (الإيجابية والسلبية) والعوامل الخمس الكبري للشخصية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد محمد حمزة (٢٠١٢). مقياس الغضب للمراهقين. الرياض. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

أسماء حمزة محمد عبد العزيز (٢٠٢١). تحليل مسار العلاقات السببية بين انفعالات الانجاز وكل من الكمالية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعة: احتبار الدور الوسيط. *مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥، ٩، ١-١١٤.

أسماء سلامة أحمد (٢٠١٧). التنظيم الذاتي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ١٨، ٩، ٦٥٥- ٦٧٤.

أشرف أحمد عبد القادر، اسماعيل إبراهيم محمد بدر (١٩٩٩). التنبؤ بقلق التحصيل من خلال بعض العوامل المرتبطة بعادات الاستذكار لدى عينة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. *مجلة كلية التربية. جامعة بنها*، ١٠ (٣٩). ١٠- ٦٤.

أمامة بنت عيادة صالح (٢٠٢٠). *الدور الوسيط لانفعالات التحصيل "الإيجابية والسلبية" في علاقة دعم التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة القصيم. المملكة العربية السعودية.

أمل عبد المحسن الزغبي (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*. ٣١، ١٢٢. ١-٤٥.

أميمة عبد الرحيم الذنيبات. (٢٠١٨) *المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة. مؤتة.

دعاء حسن محمد (٢٠٢٠). *مركز الضبط وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى الطلبة في بير مكسور*. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية.

رغدة أحمد اسماعيل (٢٠١٦). *التنظيم الذاتي وعلاقته بأنماط التعلق لدى الطلبة في قضاء عكا. رسالة ماجستير*. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية.

روز حسن، رياض نايل العاسمي (٢٠٢١). التنظيم الذاتي وتقدير الذات كمؤشر للتنبؤ بالأمل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة في بعض المدارس الثانوية بمدينة دمشق وريفها. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، ٤٣، ٤٤، ٥٧- ٩١.

سامح حسن سعد الدين (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية. جامعة بنها*. ٣٠، (١١٩). ١ -٨٠.

سحر صلاح الدين محمد.(٢٠١٩). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. ١٠،٢٥، ١٢٣- ١٦٢.

سعاد كامل قرني ، أحمد عبد الملك أحمد (٢٠١١). الإسهام النسبي للتوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية جامعة المنيا: دراسة من منظور علم النفس الإيجابي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. مجلد خاص١، ١٨٥- ٢٢٥.

سميرة جعفر أبو غزالة (٢٠١٦). كفاءة المراجهة وتطبيقاتها في المجال التربوي والنفسي. مجلة العلوم التربوية. ٢٤(٢)، ٧٤٥- ٧٦٣.

شيرين أحمد حسن (٢٠٢٠). *الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة قنا.

شيماء علي خميس (٢٠١٠). السلوك المظهري وعلاقته بالخجل لدى طالبات المرحلة الأولي في كليات التربية الرياضية في جامعات الفرات الأوسط. *مجلة علوم التربية الرياضية*. جامعة بابل. ٣، (٢). ٢٤٨- ٢٦٥.

الشيماء محي الدين هنداوي (٢٠٢١). بناء وتقنين مقياس لتقييم التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي وكلية الصفوة بجامعة كربلاء. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية المتخصصة*. كلية التربية الرياضية . جامعة حلوان. ١٠. ١. ٢٩- ٥٤.

عبد النعيم عرفة، طارق محمد فتحي. (٢٠١٣). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة القصيم . ٦، ٢. ٨٥- ١١٤.

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

عمار عبد الأمير (٢٠١٨). *الازدهار النفسي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى تدريسي الجامعة*. رسالة ماجستير. كلية التربية للعلوم الانسانية. جامعة كربلاء.

فتحي عبد الرحمن الضبع، عادل سيد عبادي (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الإنفعالات الإجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي والانجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*. ٣٢، ٣٠٩- ٣٧٩.

كمال إسماعيل عطية (٢٠١٧).الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. *مجلة كلية التربية ببنها*. (١٠٩)، (٢). ١٠٧- ١٨٢.

كوثر قطب محمد أبو قورة (٢٠١٨). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي والإندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*. الجزء ١، ع ديسمبر، ١٤٧- ٢١٦.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. *مجلة مركز البحوث التربوية*. جامعة قطر. ٥، ١٠. ١٩٩- ٢٣٨.

مثني محمد الأمير (٢٠٢٢). بناء وتقنين مقياس لتقييم التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصفوة الجامعة في محافظة كربلاء. *مجلة علوم التربية الرياضية*. جامعة بابل. ١٥، ١. ٣٠ – ٤٦.

مرام رحيم محاميد (٢٠١٧). *القدرة التنبؤية لعوامل التنظيم الذاتي في اضطراب القلق المعمم. رسالة ماجستير*، جامعة عمان الأهلية، الأردن.

مروة عبد الاله مقبل (٢٠١٩). *التنظيم الذاتي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. برنامج التوجيه والإرشاد النفسي. جامعة الخليل.

مصطفي محمد كامل (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية. المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة طنطا: *التعلم الذاتي وتحديات المستقبل*. مايو. ٤٣٠- ٣٦٣.

منال محمود محمد (٢٠١٨). التحيز المعرفي والإمتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. ع١٨٠، ج١,٢. ٦٤٨- ٧٠٨.

نجلاء فتحي مكاوي (٢٠٢٠). *الإسهام النسبي للإنفعالات الأكاديمية وتوجهات الهدف في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير. جامعة الدول العربية. معهد الدراسات والبحوث العربية. قسم الدراسات التربوية.

نورة دخيل الله عبد الله (٢٠٢١). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياً وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*. م ٣٧، ع ١.

يوسف محمد شلبي (٢٠١٧). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينهما في استراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ*. ع٤، ج١٧. ٢٧٧-٣٦٦.

يوسف محمد شلبي، عائشة بنت مربع، وسام حمدي القصبي (٢٠٢٠) الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الإنفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج*، ج٦٧، ١٣١٥- ١٣٥٩.

يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي (٢٠١٨). أنماط الكمالية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الإحتراق والصمود والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*. مجلد ٧٠، ع ٢.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ahmed, W., Van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of educational psychology*, 105(1), 150.

Alda, M., Minguez, J., Montero-Marin, J. (2015). Validation of the Spanish Version of the Multidimensional State Boredom Scale (MSBS). *Health Qual Life Outcomes* 13, 59.

Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de La Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*, 8, 612.

Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of further and Higher Education*, 42(4), 439-453.

Bai, B., & Wang, J. (2023). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language teaching research*, 27(1), 207-228.

Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (EDs.), Innovation in clinical practice: A source book. 17, 281-289.

Cassidy S,. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-3-): A New Multidimintional construct Measure. Front. Psychol. V.7: 1787. 1-11.

Ceyhun Yukselir, Leyla Harputlu. (2014). An investigation into EFL prep-class students' academic emotions. *Journal of Language and Linguistic Studies.* Vol 10, No 2.100- 119.

Dewaele, J. M, ALFAWZAN, M (2018). "Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?." *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), pp.1-7.

Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia educativa*, 23(1), 37-43.

Dishion, T. J., & Connell, A. (2006). Adolescents' resilience as a self-regulatory process: Promising themes for linking intervention with developmental science. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 125-138.

Fallon, C. M. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2020). Validation of the achievement emotions questionnaire for physical education (AEQ-PE). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4560.

Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire—Mathematics. *Journal of cross-cultural psychology*, 38(3), 302-309.

Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34-54.

Gregory Schraw, Douglas Kauffman & Stephen Lehman. (2006). *Self-regulated Learning:* in book Encyclopedia of cognitive Science.

Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474-484.

King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). How you perceive time matters for how you feel in school: Investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 33*(3), 282–300.

Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of academic emotions on achievement among mainland Chinese students: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(9), 1541-1553.

Lleris, K (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), pp.396-406.

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and Academic Resilience: Exploring "everydad" and "classic" resiliece in face of academic adversity. *School psychology international,* 34(5), 488- 500.

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

Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and Resilience in Early Child Development. In *handbook of early childhood development*. 22- 43.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121.

Mustafina, R. F., Ilina, M. S., & Shcherbakova, I. A. (2020). Emotions and their Effect on Learning. Utopía y praxis latinoamericana: *revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (7), 318-324.

Muzaffar, N. N. (2017). Role of family system, positive emotions and resilience in social adjustment among Pakistani adolescents. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(2), 46-58.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215.

Novoa, C. M. (2014). *Educational resilience in children from immigrant families: The protective role of culture and self-regulation.* Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1530475117). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/educational-resilience-children immigrant/docview/1530475117/se-2 .

Novotny, J. S. (2011). Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages. *New Educational Review*, 23(1), 91-101.

Nyatsikor, M. K., Bediako, A., Iddrisu, A. and Gyilku, A. N. (2022). Mediating Role of Positive Emotions on Students' Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Case of Colleges of Education in the Bono Region, Ghana. *East African Journal of Education and Social Sciences* 3(3), 18-28.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. 32-109.

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

Pekrun, R. (2018). Control-value theory: a social-cognitive approach to achievement emotions. *Big Theor.* Rev. 2, 162–190.

Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. *In International handbook of emotions in education* (pp. 130-151). Routledge.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, Emotions, and Emotion Regulation: perspectives of the control value Theory. *Human Development*, 52, 357- 365.

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.

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.

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(1), 36-48.

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

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

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.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *In Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Raccanello, D., Balbontín-Alvarado, R., da Silva Bezerra, D., Burro, R., Cheraghi, M., Dobrowolska, B., ... & Aristovnik, A. (2022). Higher education students' achievement emotions and their antecedents in e-learning amid COVID-19 pandemic: A multi-country survey. *Learning and instruction*, 80, 101629.

Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (11), 63-78.

Rowe, A. D, FITNESS, J (2018). "Understanding the Role of Negative Emotions in Adult Learning and Achievement: *A Social Functional Perspective". Behavioral Sciences,* 8(27), pp.1-20.

Rozendaal, J. & Booekaerts, M. (2003). Motivation and Self- regulated learning in secondary vocational Education. *information processing type and gender differences,* vol. 13, 273-289.

Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060.

Titsworth, S., Quinlan, M. M., & Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59(4), 431-452.

Tran, T. X., Vo, T. T. T., & Ho, C. (2023). From Academic Resilience to Academic Burnout among International University Students during the Post-COVID-19 New Normal: An Empirical Study in Taiwan. *Behavioral Sciences,* 13(3), 206.

Turner, J.E., & Schallert, D.L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 98, 320-329.

Tyng, C. M, AMIN, H. U, SAAD, M. N, MALIK, A. S (2017). "The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, pp.1454.

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.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *The British journal of educational psychology*, 83(Pt 2), 329–340.

Xie, L., & Kuo, Y. L. (2021). Role of Academic Emotions in the Relationship between Academic Achievement and Resilience among Eighth Graders. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 24(1), 1-20.

You J. and Kang M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*. Vol. 77 Pages 125–133.

Yu, B. (2022). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning for second language learners. *Frontiers in Psychology*, 13.

Yu, J., Huang, C., Han, Z., He, T., & Li, M. (2020). Investigating the influence of interaction on learning persistence in online settings: Moderation or mediation of academic emotions?. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2320.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *An overview*. *Theory into Practisces,* vol. 41, no. 2, 64- 70.