بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية

د/كوثر قطب محمد أبو قوره
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقات بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي وكلا من النهوض الأكاديمي والاندماج الدراسى، والتعرف على تأثير النوع (ذكور/إناث) في متغيرات البحث الثلاث، بالإضافة إلى التعرف تجميعات الطلبة ذوى بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي المتشابهة باستخدام أسلوب التحليل العنقودى **Cluster analysis**، والفروق بين هذه البروفيلات في النهوض الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، لدى طلبة الأول الثانوى ، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبًا وطالبة، بواقع (١٦٢ من الذكور)، (١٣٨ من الإناث)، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥,٤– ١٦,١١) بمتوسط قدره (١٦,٤)، وانحراف معيارى (١,٢±)، وباستخدام استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، إعداد/ الباحثة، ومقياس النهوض الأكاديمي، إعداد/الزغبى (٢٠١٨)، ومقياس الاندماج الأكاديمي، إعداد/ الباحثة، وبمعالجة بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كشفت نتائج البحث عن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية وكلا من النهوض الأكاديمي والاندماج الدراسى، وعلاقات ارتباطية سالبة بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية وكلا من النهوض الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، وعن اشتقاق تجميعين (عنقودين) مختلفين من انفعالات الانجاز الاكاديمي، الأول هو تجميع (عنقود) التكيف الإيجابي، فيتميز الأفراد الذين ينتمون إليه بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الاكاديمي الإيجابية، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، والتجميع الثانى هو تجميع (بعنقود) التكيف السلبي، ويتميز أفراده بمستوى مرتفع من انفعالات الانجاز الاكاديمي السلبية، ومستوى

منخفض من انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية، كما وجدت فروق دالة احصائيا بين التجميعين في كلا من: النهوض الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي، النهوض الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي، طلبة الصف الأول الثانوى، التحليل التجميعى (العنقودى).

مقدمــة

تعد المرحلة الثانوية أحد المراحل التي يمر بها الطالب في حياته، وتعتمد مراحل التعليم الجامعى، والدراسات العليا على هذه المرحلة، كما أنهت تحدد مصير الطالب الأكاديمي والمهنى؛ لذا يجب الاهتمام خلال هذه المرحلة بالجانب المعرفى والجانب الانفعالى للطالب، فتكامل المعرفة والانفعال يؤسس لشخصية سوية قادرة على مواجهة تحديات الحياة، ويتضمن الجانب الانفعالى للطالب قدرته على ملاحظة مشاعره وانفعالاته. وتستثير بعض المواقف التربوية التي يمر بها الطلبة خبرات انفعالية متنوعة لديهم، فالحضور للفصل الدراسى، والمذاكرة، وتناول الاختبارات تستثير انفعالات الطلبة وتؤثر بشكل فعال فى تعلمهم وتحصيلهم الدراسى. فيستمتع بعضهم بتعلم المواد الجديدة، بينما يشعر البعض الآخر بالملل من دروسهم، ويفخر بعضهم بإنجازاتهم الأكاديمية، كما يشعر آخرون بالقلق اثناء أداءهم اختبار مهم أو حتى الاستعداد له، أو بالخجل من فشلهم. ويطلق على مثل هذه الانفعالات التى يشعر بها الطلبة فى البيئة التعليمية انفعالات الإنجاز الاكاديمية **Achievement Emotions**.

وينظر **(Pekrun, 2006: 334)** إلى انفعالات الإنجاز الاكاديمية على أنها أحد الأسس المهمة فى التعليم، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذه الانفعالات يمكن ان تؤثر فى اهتمامات الطلبة، واندماجهم، وتحصيلهم، ونمو شخصيتهم، كما انها تعتبر ركيزة اساسية للصحة النفسية والسعادة؛ مما يترتب عليه اخذها فى الاعتبار كنواتج تعليمية مهمة فى حد ذاتها. ويشير (الجمال ورخا،٢٠١٥) إلى أن دراسة انفعالات المتعلم أثناء اكتسابه للخبرات التعليمية من الأمور المهمة التي لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم، كما أن فهم طبيعة تلك الانفعالات في سياق العملية التعليمية قد يؤدى إلى تحسين الاستراتيجيات التعليمية والتربوية المستخدمة.

ويذكر **(Paoloni, et al., 2014: 672)** من خلال مراجعته للبحوث في السنوات العشرة الأخيرة أن المدخل المعرفي كان هو المسيطر في دراسة عمليات التعلم

مع وجود زيادة ملحوظة فى الابحاث التربوية التي تهتم بالانفعالات لتحتل الانفعالات مكانه مهمة في معظم الدراسات التربوية الحديثة، ويعتبر عام ٢٠٠٥، هو العام الأول الذي يؤرخ فيه لمفهوم انفعالات الانجاز الأكاديمية، وأصبح متضمناً فى قائمة الاهتمامات ليعتبر من اهم مجالات البحث فى علم النفس التربوى. وتناولت غالبية الدراسات في مجال علم النفس التربوي الانفعالات في بداية الأمر على أنها عوامل، أو مخرجات، أو نواتج كما فى التأثير الاعزائى والمرتبطة تحديدا بالنظرية العزو السببى للعالم الألماني فينر **Weiner (King & Areepattamannil, 2014: 19)**. وأما فى السنوات الأخيرة فقد تناولت الدراسات والبحوث انفعالات الإنجاز الاكاديمية وارتباطها بالمخرجات التربوية الهامة مثل: الدافعية، استراتيجيات التعلم، المصادر المعرفية، والانجاز الأكاديمي **(King & Jennifer,2014: 283)**.

وبتنوع الدراسات والبحوث التي اجريت فى هذا المجال تم النظر إلى انفعالات الإنجاز الاكاديمية على أنها تلعب دوراً محورياً بالنسبة لمجهودات التحصيل الأكاديمي، وأنها لم تعد مجرد ظاهرة عارضة من المحتمل أن تحدث فى المواقف الاكاديمية وتم التأكيد على الدور المؤثر لها في تعلم الطلبة الأكاديمي، وتحصيلهم ونموهم الشخصى، وصحتهم النفسية. فتناول العديد من الدراسات دراسة العلاقة بين انفعالات الانجاز الاكاديمية ومتغيرات التعلم المعرفية والدافعية، فأظهرت نتائج دراسة **(Frenzel, et al., 2007)** ارتباط انفعالات الانجاز الإيجابية بالمتغيرات المرتبطة بالدافعية للتعلم مثل معتقدات الكفاءة، قيمة الإنجاز، أهداف التعلم، مدخل الأداء والتعلم حتى التمكن، واستراتيجيات التعلم المعقدة، والتنظيم الذاتي للتعلم. كما تناولت دراسات أخرى دراسة التأثير السلبى الوسيط لانفعالات الإنجاز الاكاديمية السلبية على العلاقة بين أهداف التمكن والذاكرة العاملة **(Linnenbrink, et.al., 1999)**، وكذلك على العلاقة بين التفكير الناقد والانجاز **(Villavicenico, 2011)**، كما ركزت دراسات اخرى على أثر انفعالات الانجاز الأكاديمية على الانجاز والتحصيل الأكاديمى، فتشير نتائج دراسة

(Soric, et,al.,: 2013) الى هناك تأثير لانفعالات الانجاز الأكاديمية فى التحصيل يرتبط بميكانيزمات معرفية ودافعية مثل: المصادر المعرفية ، الدافعية للتعلم، استراتيجيات التعلم. وقد عالجت بعض الدراسات انفعالات الانجاز الاكاديمية على أنها متغيرات وسيطة في العلاقة بين المتغيرات المعرفية والدافعية والتحصيل الأكاديمي، فأشارت نتائج دراسة **(Yukselir & Harputlu, 2014)** إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين انفعالات الانجاز الاكاديمية والحافز والباعث بالنسبة للتحصيل والشعور بفعالية الذات، كما أظهرت نتائج دراسة **(King, et al., 2014)** أن الطلبة الذين يخبروا انفعالات انجاز اكاديمية إيجابية أكثر احتمالية لاستخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.

وتمثل نظرية الضبط – القيمة لانفعالات الانجاز الاكاديمية –**The control value theory of achievement emotions (Pekrun, 2006)** الاساس النظرى لانفعالات الإنجاز الاكاديمية والتى تم من خلالها تفسير الديناميكيات الانفعالية فى علاقتها بالخصائص التى تميز المواقف التعليمية. و صنفت هذه النظرية انفعالات الانجاز الأكاديمية على أساس ثلاثة أبعاد رئيسة هي: هدف التركيز **Object focus**، التكافؤ **Valence**، التنشيط **Activation** فبالنسبة لهدف التركيز افترضت النظرية جانبين رئيسيين هما: هل ينصب اهتمام الطالب على الانشطة التحصيلية أم يركز على النواتج، أما بالنسبة للتكافؤ فيمكن تصنيف الانفعالات الى ايجابية او ممتعة مثل: الاستمتاع ، الأمل ، الفخر، السعادة ، الارتياح، وانفعالات سلبية مثل: الغضب، اليأس، القلق، الضجر أو الملل، والخجل، وبالنسبة لبعد تنشيط الانفعالات والذى يشير الى حالة من التنشيط الانفعالى، فخلال التنشيط الانفعالى او الانفعالات التنشيطية (ايجابية او سلبية) يمكننا الاشارة الى انفعالات: السعادة، الامل، الفخر، القلق، الغضب، بينما فى حالة عدم التنشيط الانفعالى او الانفعالات اللاتنشيطية يمكننا تحديد انفعالات مثل: الارتياح، الرضا، اليأس، الملل أو الضجر. وعلى الرغم من أن الانفعال يشكل سلوك

الشخص ومعرفته، فان هذه العملية ليست ثابته تماماً ويمكن التحكم فيها، وتسمح هذه الخاصية للانفعالات بمحاولات تنظيمها وتعديله **(Jacobs & Gross, 2014)** .

ويترتب على ذلك ضرورة فحص ودراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم انفعالاتهم الاكاديمية كموضوع جدير بالاهتمام والبحث، فنجد أن غالبية الدراسات ركزت على أسس الانفعالات الأكاديمية وتأثيراتها على التعلم والتحصيل، ووجهت اهتماماً ضئيلاً نحو الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم تلك الانفعالات. ونتيجة لأنه يمكن النظر للانفعالات على انها عبارة عن عمليات متعددة المكونات وتنمو عبر الوقت؛ فان التنظيم الانفعالي يمكن أن يغير كمون الاستجابة ووقت ظهورها ومقدارها ومدتها وكذلك ردود الأفعال الفسيولوجية والسلوكية والتعبيرية **(Gross & Thompson: 2007)** ، ويعرف **(Compare, et al., 2014)** تنظيم الانفعال على أنه: "مجموعة من العمليات المعرفية التى تؤثر فى نوع الاستجابة الانفعالية والكيفية التى يخبرها الافراد ويعبرون بها عن هذه الانفعالات، كما أن تنظيم الانفعال عملية معقدة تشمل: البدء، والكف، وتعديل الجوانب التالية للوظيفة الانفعالية".

وتوصلت نتائج بعض الدراسات القليلة التي أجريت يهدف دراسة تنظيم الانفعالات في السياق الأكاديمي، الى انه على الرغم من أن التنظيم الانفعالي يوثر فى الميول والعاطفة الاكاديمية وأنه توجد علاقة ارتباطية بينهما، فان كل متغير من هذه المتغيرات يسهم بشكل مستقل في الأداء الأكاديمي عبر العوامل المعرفية الأخر **Gumora & Aresenio (2002)** وأشارت نتائج دراسة **(Buric, et al., 2016)** إلى أهمية دراسة الاسهام المميز لاستراتيجيات تنظيم الانفعال في تفسيرها لمختلف النواتج الاكاديمية، وأن العديد من العلاقات المعقدة بين الجوانب الانفعالية والمعرفية والدافعية للتعلم غير مفسرة بشكل كافي. ومن ناحية أخرى كشفت نتائج دراسة(**Schmidt, et al., 2010)** وجود انفعالات أكاديمية معينة ترتبط باستخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي مختلفة، فيرتبط انفعال القلق بالتركيز على الاختبار، والإحباط باستراتيجية القمع، كما

ارتبطت الانفعالات السارة مع استراتيجيات إعادة التقييم والتركيز على المشكلة.

كما توصلت نتائج دراسات **(Frenzel, et al.,: 2007; Ainely, et. al., 2005)** الى أن الانفعالات الاكاديمية تؤثر في تعلم الطلبة وانجازهم ، فيكون المتعلمون أكثر رغبة في توظيف مجهودهم ووقتهم اذا كانت أنشطة التعلم ممتعة وجاذبة للاهتمام أكثر من كونها مثيرة للقلق أو الملل، وتؤثر أيضاً الانفعالات على الكثير من الجوانب المعرفية للتعلم منها معالجة المعلومات وحل المشكلات، كما أنها تسهل او تحد من تنظيم استراتيجيات الذاتي للتعلم. ويرى **Pekrun (2006)** أن انفعالات الإنجاز الاكاديمية الإيجابية لا تنتج دائماً تأثيرات إيجابية، كما أن انفعالات الإنجاز الأكاديمية السلبية لا تنتج دائما تأثيرات سلبية على التعلم والتحصيل الأكاديمي، وإن نمط هذه العلاقات أكثر تعقيداً من هذا التبسيط المفترض، فنجد أن الطلبة الذين لديهم ثقة في قدراتهم فان الخجل من الفشل في الاختبار يمكن ان يولد دافعية لبذل مزيد من الجهد في المستقبل، فالانفعالات الاكاديمية التنشيطية السلبية يمكنها أن تدعم الأداء في حالات معينة على الرغم من ان متوسط تأثيراتها على الطلبة غالباً ما تكون سالبة **(Soric, et. al., 2013)** . ويمكن فهم وتفسير تغير أدوار الانفعالات الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل في علاقتها بالسببية المتبادلة في نظرية الضبط – القيمة لبيكرن، فإذا كان للانفعالات تأثير فى التعلم وتحصيل الطلبة، فإن نجاح الطلبة أو فشلهم في التعلم يؤثر أيضا على التقييمات والانفعالات، فالسببية المتبادلة يمكن أن تتضمن حلقة تغذية راجعة إيجابية او سلبية، والتي تحدث بمرور الوقت، وربما تؤدى الى تغييرات في الانفعالات الاكاديمية عبر الوقت **Pekrun, (2006); Pekrun, et. al., (2006).**

ويعتبر النهوض الأكاديمى **Academic buoyancy**، والاندماج الأكاديمي من متغيرات التعلم التي تتأثر بانفعالات الانجاز الأكاديمي، وقد تزايد الاهتمام بدراسة هذين المفهومين فى السنوات الاخيرة بسبب وجود نسبة متزايدة من الطلبة الذين يقررون الشعور بالاغتراب وخاصة عند انتقالهم من مرحلة تعليمية الى أخرى (حليم ،٢٠١٥؛ الزغبى،

٢٠١٨). ويشير **(Deepak, 2010)** إلى أن الطلبة الأكثر اندماجا فى الدراسة يؤدون أداءً أكاديمياً أفضل، كما ان الطلبة الذين يحضرون إلى المدرسة بانتظام، ويركزوا على التعلم، ويلتزمون بقواعد المدرسة يكون اداؤهم وانجازهم أفضل في الاختبارات؛ لذا أصبح اندماج الطلبة وسيلة مهمة لتقييم نواتج الطلبة، فالمستقبل الدراسى للطالب يعتمد على درجة توافقه واندماجه الاجتماعى والأكاديمي والشخصى مع البيئة الثقافية الجديدة التى ينتقل اليها (الصغير، ٢٠٠٢: ٥). وتوصلت نتائج دراسة **(Pekrun & Linnenbrink, 2012)** إلى أن الانفعالات تؤثر فى اندماج الطلبة، والتي تؤثر فى المقابل فى تعلمهم الأكاديمي وتحصيلهم بحيث يمكن النظر الى اندماج الطلبة الأكاديمي كمتغير وسيط بين انفعالات الطلبة وانجازهم. وان التأثير المستمر بين الانفعالات والاندماج والتعلم هو تأثير تبادلى ومعقد بحيث يمكن ان يتجه تصاعدية نحو الاندماج المثالى، او ينحدر نحو عدم الاندماج والانسحاب. ويتضح بذلك أهمية إجراء البحث الحالي، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقات المتداخلة والتأثيرات المتبادلة بين كل من: انفعالات الانجاز الأكاديمي والنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية.

وأما عن علاقة انفعالات الإنجاز الأكاديمي بالنهوض الأكاديمي، يفرق **Pekrun, et al., (2011: 43)** بين النهوض الأكاديمي باعتباره تقييم لقدرة الطالب على التعامل مع العقبات والمحن وبين الثبات الانفعالى الذى يشير إلى مجموعة العمليات النفسية التى يختبرها الفرد فى الاستجابة للأحداث (كالقلق والخوف). وتوصلت نتائج دراسة **Putwain & Daly (2013)** إلى وجود علاقة بين النهوض الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي فالطلبة ذوى النهوض الأكاديمي المرتفع والقلق المنخفض يتمكنوا من تحقيق تحصيل مرتفع، والعكس صحيح، كما تمكن الطلبة الذين يظهرون مستوى قلق متوسط، ومستوى نهوض أكاديمي مرتفع من تحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع. وأما دراسة **Martin, et al., (2013)** توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين النهوض الأكاديمي والمخاطر النفسية (كالقلق الأكاديمي، تجنب الفشل، عدم الاستقرار الانفعالي، فقدان

التحكم، العصابية)، وعلاقة ارتباطية ايجابية مع إستراتيجية المواجهة الاكاديمية، بالإضافة إلى امكانية التنبؤ بالقلق الأكاديمي من خلال النهوض الأكاديمي. واقترح **Martin (2006)** نموذجاً لتفسير النهوض الأكاديمي يتكون من خمسة عوامل يمكن النظر إليها كمنبئات للنهوض الأكاديمي، تتمثل فى: الثقة في النفس **Confidence**، والتنسيق **Coordination**، والالتزام **Commitment**، والقلق المنخفض **Composure low anxiety**، والضبط الذاتى **Control**، وترتبط هذه العوامل بمستوى الاستمتاع بالمدرسة لدى الطالب، وبتقديره لذاته.

وبمراجعة وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت دراسة انفعالات الانجاز الأكاديمي، وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي في البيئة الاجنبية، نجد انها عالجت هذه العلاقة باستخدام الاساليب المنهجية المتمركزة حول المتغير **variable-centered approaches**، وعلى الرغم ان هذه الدراسات توصلت الى نتائج مهمة لدور انفعالات الانجاز الأكاديمي في السياق الأكاديمي، الا أنها لم تتمكن من تحديد التجميعات **Clusters**، التي تمثل بروفيلات انفعال انجاز أكاديمي متمايزة تتسم بنواتج تعلم متباينة. والطريقة البديلة لفحص العلاقة بين نواتج التعلم والانفعالات الاكاديمية هي استخدام الأسلوب او المدخل المنهجي المتمركز حول الفرد **Person-centered approach**، وذلك لدراسة كيف أن تجمعات معينة من الانفعالات الاكاديمية ترتبط بنواتج التعلم. ويرى **(King & Jennifer, 2014)** انه يجب استخدام المداخل المتمركزة حول الفرد مثل تحليل التجمعات (التحليل العنقودى)، والتي تساعد الباحثين في تحديد المجموعات المتجانسة من الأفراد ذوي بروفيلات الانفعالات الاكاديمية المتشابهة. ويتضح مما تقدم اهتمام البحث الحالى بدراسة العلاقات المتداخلة بين انفعالات الانجاز الأكاديمي وكلا من: النهوض الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي لطلبة الصف الأول الثانوى.

مشكلة البحث:

وفي ضوء ما تم عرضه عن طبيعة العلاقات المتبادلة بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي، وكلا من: النهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين كل من انفعالات الإنجاز الأكاديمي والنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوى؟
٢. هل يوجد اختلاف في انفعالات الإنجاز الأكاديمي باختلاف النوع (ذكو/اناث) لدى طلبة الصف الأول الثانوى؟
٣. هل يوجد اختلاف في النهوض الأكاديمي باختلاف النوع (ذكو/اناث) لدى طلبة الصف الأول الثانوى؟
٤. هل يوجد اختلاف في الاندماج الأكاديمي باختلاف النوع (ذكو/اناث) لدى طلبة الصف الأول الثانوى؟
٥. هل يمكن دمج طلبة الصف الأول الثانوى في تجمعات أو بروفيلات انفعالات الانجاز الأكاديمى متمايزة؟
٦. هل تختلف التجمعات (البروفيلات) لطلبة الصف الأول الثانوى في النهوض الأكاديمي؟
٧. هل تختلف التجمعات (البروفيلات) لطلبة الصف الأول الثانوى في الاندماج الأكاديمي؟

أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث الحالى فيما يلى:

١-الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين كل من انفعالات الإنجاز الأكاديمي والنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

٢-التعرف على الفروق فى انفعالات الإنجاز الأكاديمي والتي ترجع الى النوع (ذكور/إناث) لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

٣- التعرف على الفروق فى النهوض الأكاديمي والتي ترجع الى النوع (ذكور/إناث) لدى

طلبة الصف الأول الثانوى.

٤- التعرف على الفروق فى الاندماج الأكاديمي والتي ترجع الى النوع (ذكور/إناث) لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

٥- فهم وتفسير بروفيلات طلبة الصف الأول الثانوى وفقاً لدرجاتهم في انفعالات الإنجاز الأكاديمي.

٦- تفسير الفروق بين بروفيلات طلبة الصف الأول الثانوى وفقاً لانفعالات الإنجاز الأكاديمي في النهوض الأكاديمي.

٧- تفسير الفروق بين بروفيلات طلبة الصف الأول الثانوى وفقاً لانفعالات الإنجاز الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية إجراء البحث الحالي على المستويين النظرى والتطبيقى، على النحو التالى:

أ-الأهمية النظرية:

١- تناول البحث بالدراسة لبعض المتغيرات النفسية والمعرفية والتي تتمثل في: انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية والسلبية، والنهوض الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، والتي تعتبر من العوامل المؤثرة والحاسمة في الأداء والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة بصفة عامة، ولدى طلبة المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

٢- اجراء البحث الحالي على عينة من طلبة الصف الأول الثانوى، والذى يمثل بالنسبة لهم بداية مرحلة مهمة في حياتهم تزداد فيها الضغوط والاعباء الدراسية، بالإضافة الى مرور افراد عينة البحث بمرحلة نهاية المراهقة، والتي تعد من المراحل المهمة في تشكيل حياة الفرد في المستقبل، فهى مرحلة ثرية يكتنفها الكثير من الانفعالات السلبية والايجابية، ويعانى فيها الطلبة العديد من المشكلات.

٣- ندرة الدراسات في البيئة العربية – في حدود اطلاع الباحثة – التي اهتمت بدراسة هذه المتغيرات لدى طلبة الصف الأول الثانوى، بالإضافة الى استخدام التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات (التحليل التجميعى) والتوصل إلى

البروفيلات المميزة لهم في انفعالات الإنجاز الأكاديمي.

ب-الأهمية التطبيقية:

١- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في محاولة وضع الأسس العلمية لتصميم بيئات تعليمية فعالة انفعاليا ذات سياق يسمح باستثارة الانفعالات الاكاديمية الإيجابية، مثل انفعالات: الفخر، الأمل والاستمتاع.

٢- قد تفيد نتائج البحث الحالي الباحثين في اعداد برامج تدريبية لتنمية النهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، وبرامج ارشادية لخفض مستوى الانفعالات الاكاديمية السلبية.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:

١-انفعالات الإنجاز الأكاديمي: Academic achievement emotions

تعرف انفعالات الإنجاز الأكاديمي على أنها: "تلك الانفعالات التي المرتبطة بشكل مباشر بأنشطة الإنجاز الأكاديمي وعمليات التعلم مثل: الاستمتاع بالتعلم Enjoyment، الضجر أو الملل Boredom ، والغضب، أو بمخرجات ونواتج التعلم مثل: القلق، الفخر Pride، الخجل Shame المرتبط بالنجاح والفشل، وتعكس حالة شعورية وخبرة انفعالية سارة في حالة الانفعالات الموجبة، وحالة شعورية وخبرة انفعالية غير سارة في حالة الانفعالات السلبية، وتظهر خلال السياق الأكاديمي سواء أثناء الحصص الدراسية، أو الاستذكار، أو قبل أو أثناء أو بعد الامتحانات" (Pekrun, et al., 2007). وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي، إعداد/الباحثة، والتي تعبر عن انفعالات: اليأس، القلق، الغضب، الضجر أو الملل، الخجل، الأمل، الفخر، والاستمتاع.

٢- النهوض الأكاديمي: Academic buoyancy

يعرف النهوض الأكاديمي اجرائيا على أنه: "سلوك إيجابي وبناء وتكيفى لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلبة بشكل مستمر خلال مراحل اعدادهم

الأكاديمي" (الزغبى، ٢٠١٨-أ :٣٩٧) كما يتحدد اجرائيا باستجابات الطالب على مقياس النهوض الأكاديمي (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الاكاديمية، القلق، العلاقة بين المعلم والطالب) إعداد/الزغبى (٢٠١٨-ب).

٣- الاندماج الأكاديمي: Academic engagement

يعرف الاندماج الأكاديمي في البحث الحالي اجرائياً على انه: "مبادرة قصدية من جانب طالب المرحلة الثانوية لبذل الجهد في العملية التعليمية وممارسة سلوكيات إيجابية داخل المدرسة، ومدعما في ذلك بطاقة انفعالية وسلوكية تجاه الأساتذة والزملاء والمهام الدراسية؛ مما يؤدى الى اتقان المعرف والمهارات والمشاركة بفعالية في الأنشطة وتكوين مشاعر إيجابية تجاه المدرسة، ويتضمن الأبعاد التالية: الاندماج المعرفى، الاندماج السلوكى، والاندماج الانفعالى. ما يعرف الاندماج الأكاديمي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الأكاديمي، إعداد/الباحثة.

٤- التحليل التجميعي (العنقودى): Cluster analysis

يعد أسلوب التحليل التجميعى (العنقودى) من الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات والذى بدأ استخدامه في السنوات الأخيرة في البحوث النفسية والتربوية، وأهم ما يميز هذا الأسلوب قدرته على تصنيف المشاهدات، والتي غالباً ما تكون أفراد في مجموعات مختلفة وفقا لخصائصها المميزة. ويعرف (Mukherjee & Dutta, 2017) التحليل التجميعى (العنقودى) على أنه: "أسلوب أو تكنيك يستخدم لدراسة تجميعات البيانات حسب أسس معينة للوصول إلى وصف دقيق لها، فيقسم البيانات الى تجميعات (عناقيد)، والتي تكون متشابهة معاً وذات معنى وفائدة، فهذا الأسلوب يستخدم لتجميع المشاهدات في شكل تجميعات أو عناقيد بالاعتماد على مقدار التشابه بينها، وتتم العنقدة بأشكال متعددة منها الشكل الهرمي Hierarchical".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتطلب تحقيق أهداف البحث الحالى، والإجابة على أسئلته، القيام بعمل مراجعة لأدبيات الدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر بموضوع البحث الحالى، كى يمكننا تكوين وبلورة إطار نظرى للبحث، وتم تقسيم الإطار النظرى إلى ثلاثة أقسام رئيسة، على النحو التالى:

أولاً: انفعالات الإنجاز الأكاديمي

يشير عطية (٢٠١٧: ١٢١) إلى الانفعالات على أنها: "عملية نفسية تتشكل- كظاهرة متعددة الأوجه- من جوانب وجدانية ومعرفية ودافعية وفسيولوجية، ويتم تمثلها عقليا في العقل الواعى، ويمكن التعبير عن هذه التمثيلات العقلية بشكل لفظى أو غير لفظى، حيث يخبر الطلبة تنوعا كبيرا في الانفعالات في سياق العمل الأكاديمي، سواء المتعلق منه بالانتباه في قاعة الدرس (أثناء المحاضرات)، أو الاندماج في الاستذكار أو في موقف الاختبار". ويعرف Pekrun (2006) انفعالات الإنجاز الأكاديمى على أنها: "الانفعالات التي ترتبط بقوة وعلى نحو مباشر بأنشطة الإنجاز ومخرجاته، وينظر بعض الباحثين الى الانفعالات على انها نتيجة لمخرجات الإنجاز، في حين ينظر البعض الآخر لها على أنها يمكن أن تحث أثناء الأنشطة الإنجازية".

وتضع نظرية التحكم – القيمة لانفعالات الانجاز الاكاديمي-Pekrun's control value theory of achievement emotions (Pekrun,2006) تصوراً نظرياً دينامياً لانفعالات الانجاز الاكاديمي والتى تم من خلالها تفسير الديناميكيات الانفعالية فى علاقتها بالخصائص التى تميز المواقف التعليمية، ويتكون هذا التصور النظرى من التقييمات المعرفية، والمقدمات (السوابق) الموقفية، والتعلم ونواتج، ويشير هذا التصور الى العلاقات المتبادلة بين كل عنصر منهم ودوائر التغذية الراجعة الموجبة والسالبة، وتفترض هذا التصور ان انفعالات الطلبة تتأثر بإدراكاتهم عن الكفاءة والضبط /التحكم خلال الأنشطة الأكاديمية والنواتج وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الانشطة والنواتج. ويمكن النظر

إلى انفعالات الإنجاز في ضوء تصنيف ثلاثى الابعاد يوضح البنية التي تتكون منها هذه الانفعالات، وتتحدد هذه الأبعاد في: تركيز الموضوع Object focus (ويشمل هذا البعد على انفعالات النشاط وانفعالات الناتج)، بمعنى هل يركز الطالب على الأنشطة التحصيلية أم يركز على النواتج، والتكافؤ Valence (ويشتمل هذا البعد على اتجاهين للانفعال هما: الإيجابي والسلبى)، بمعنى امكانية تصنيف الانفعالات الى إيجابية أو ممتعة وتشمل: استمتاع، الأمل، الفخر، السعادة، والارتياح، وسلبية وتشمل: الغضب، اليأس، القلق، الحزن والخجل، ويتعلق البعد الثالث بمستوى التنشيط (ويشتمل هذا البعد على اتجاهين للانفعال هما: التنشيط في مقابل التثبيط)، ويشير هذا البعد الى حالة من التنشيط الاستثنائي أو التنشيط الانفعالى والتى تجعل الطالب فى حالات فسيولوجية عند استجابته للخبرات الانفعالية. فخلال التنشيط الانفعالى او الانفعالات التنشيطية (الايجابية او السلبية) يمكننا الاشارة الى انفعالات: السعادة، الامل، الفخر، القلق، الغضب، بينما فى حالة التثبيط الانفعالى يمكننا تحديد انفعالات مثل: الارتياح، الرضا، اليأس، الملل أو الضجر.

ويمكن التعبير عن هذا التصور النظرى لانفعالات الإنجاز الأكاديمي وفقاً لنظرية التحكم–القيمة، بجدول (١)، والذى يوضح العلاقات المتبادلة بين مكونات التصور النظرى الثلاثة.

جدول (١) انفعالات الإنجاز الأكاديمي وفقاً لنظرية التحكم –القيمة

تركيز الموضوع	ايجابية		سلبية	
	تنشيط	تثبيط	تنشيط	تثبيط
النشاط	الاستمتاع	الاسترخاء	الغضب–الاحباط	الضجر او الملل
النواتج المتوقعة	البهجة–الأمل	الراحة	القلق	اليأس
النواتج المتعلقة بالماضى	البهجة–الفخر–الامتنان	القناعة–الراحة	الخجل–الغضب	الحزن–خيبة الأمل

(Pekrun & Stephens, 2010)

ويتضح من جدول (١) أنه في إطار بعد التكافؤ يمكن أن تعد انفعالات الإنجاز

الأكاديمي التالية: الاستمتاع، الفخر، الأمل، والراحة من الانفعالات الإيجابية، في حين تعد انفعالات الإنجاز الأكاديمي التالية: الغضب، الخجل، اليأس، والضجر أو الملل من الانفعالات السلبية؛ ويمكن بذلك اعتبار بعد التكافؤ من الأبعاد ثنائية القطب. ويصنف بعد درجة التنشيط على انه بعد متعدد الأقطاب Multipolar، فيتضمن بعد التنشيط الإيجابي انفعالات الإنجاز الأكاديمي التالية: الاستمتاع، الأمل، الفخر، البهجة، والامتنان، في حين يتضمن بعد التثبيط الإيجابي انفعالات الإنجاز الأكاديمي التالية: الاسترخاء، الراحة، والقناعة، ويتضمن بعد التنشيط السلبى انفعالات الإنجاز الأكاديمي التالية: الغضب، القلق، الخجل والإحباط، وأما بعد التثبيط السلبى فيتضمن انفعالات الإنجاز الأكاديمي التالية: الضجر أو الملل، اليأس، خيبة الأمل والحزن (Jacobs & Gross, 2014).

ويميز التصور النظرى في ضوء نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الإنجاز الأكاديمي كما يتضح من جدول (١) بين انفعالات الإنجاز في ضوء بعد تركيز الموضوع إلى انفعالات النشاط مقابل انفعالات النواتج، ونجد ان انفعالات النشاط ترتبط بالقدرة على التحكم في الأنشطة وقيمتها، فإذا كان النشاط قابل للتحكم فيه، وذا قيمة إيجابية؛ ترتب على ذلك أن يكون انفعال الاستمتاع هو الخبرة الانفعالية التي يمكن إدراكها، وأما إذا كانت قيمته سالبة يترتب على ذلك ظهور انفعال الغضب، ويظهر انفعال الإحباط في حالة ما إذا كانت الأنشطة ذات قيمة ولكن يضعف التحكم فيها من قبل الطالب. وترتبط انفعالات الناتج بنواتج أنشطة الانجاز، فيظهر انفعال البهجة عندما يكون التحكم مرتفعاً وتركيز الطالب منصباً على النجاح، ويظهر انفعال الراحة في حالة انصراف تركيز الطالب على الفشل مع كبح النفس في مواجهته، ويظهر انفعالى الأمل والقلق إذا كان التحكم جزئياً مع احتمال النجاح أو الفشل، وفى حالة عدم إمكانية تحقيق النجاح وتجنب الفشل يظهر هنا انفعال اليأس.

ومن الدراسات التي أجريت بهدف الكشف عن انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها

ببعض المتغيرات، هدفت دراسة Jan & Liu (2012) الى الكشف عن مدى تبنى أهداف تحصيلية متعددة داخل الفرد وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والانفعالات التحصيلية والانجاز الأكاديمي على عينة قوامها (٤٨٠) طالب بالصف الثانى الثانوى بالمدارس الحكومية المختلطة، وبمعالجة بيانات الدراسة باستخدام أسلوب التحليل التجميعى أو العنقودى، توصلت الدراسة إلى وجود خمسة تجميعات (عناقيد) من الطلبة من ذوى بروفيلات اهداف تحصيلية مختلفة، كما أظهرت نتائج تحليل التباين بان هذه التجمعات تختلف بمستوى دال في الانفعالات التحصيلية، وفى استخدام استراتيجيات التعلم، وفى الإنجاز الأكاديمي في الرياضيات.

وأجرى Villavicencio & Bernardo (2013) دراسة بهدف التحقق من أن الاسهام النسبى للتنظيم الذاتى وانفعالات الانجاز الأكاديمي (الاستمتاع والفخر) بالإنجاز، وأن تلك الانفعالات تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتى والانجاز، وذلك على عينة كلية قوامها (١٣٤٥) طالب من طلبة الفرقة الأولى بالجامعة، وباستخدام اسلوب تحليل الانحدار والمعادلة البنائية، توصلت الدراسة إلى أن انفعالى الاستمتاع والفخر تمكنا من التنبؤ ايجابيا بدرجات التحصيل وأن كليهما توسط العلاقة بين التنظيم الذاتى ودرجات التحصيل.

في حين هدفت دراسة King, et al., (2014) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الاكاديمية واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية، وذلك على عينة كلية قوامها (١١٤٧) طالب بالمرحلة الثانوية، واظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة الذين يخبرون انفعالات اكاديمية ايجابية أكثر احتمالية فى استخدام انواع مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.

ثانياً: النهوض الأكاديمي

ظهر مفهوم النهوض الأكاديمي في البداية، كأحد موضوعات علم النفس الإيجابي، الذى يعزز تطوير الصفات الإيجابية، كالتفاؤل، والسعادة، سواء على المستوى الفردى، أو

داخل المجموعات. ويعد النهوض الأكاديمي مدخل تعزيز يربط بين العوامل النفسية (تقدير الذات، والصحة النفسية)، وعوامل الانهماك المدرسى (بيئة المدرسة وبهجة التعلم)، وعوامل العلاقات مع الأسرة والأقران، ويستطيع الطلبة الذين يتميزون بمستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي من مواجهة الصعاب والتحديات اليومية فى الحياة المدرسية Martin & Marsh (2008). ويعرف النهوض الأكاديمي على أنه: " قدرة الطلبة على التعامل أو التغلب بنجاح على النكسات والعقبات الموجودة خلال الحياة المدرسية اليومية، فهو عامل مساعد يساعد التلاميذ على الاستمرارية فى أداء المهام أثناء مواجهة الصعاب الأكاديمية" Martin & Marsh (2009,360).

ويرى Comerford, Battesnon & Tomy (2015: 99) أن النهوض الأكاديمي يشير إلى قدرة الطلاب للتغلب على الضغوط، والمواجهة بنجاح للتحديات اليومية فى الحياة المدرسية، وهو من المفاهيم التى تساعد على فهم القرارات التى تؤثر في امكانية استمرار الطالب فى المدرسة. وأشار Shafi, et al., (2018: 421) إلى النهوض الأكاديمي على انه عامل مساعد على النجاح الأكاديمي، فهو يساعد الطلبة على التعامل مع كل الصعاب والمحن التى تواجههم خلال اليوم الدراسى.

ويفرق Pekrun, et al., (2011: 43) بين النهوض الأكاديمي باعتباره تقييم لقدرة الفرد على التعامل مع العقبات والمحن وبين الثبات الوجدانى الذى يشير إلى مجموعة العمليات النفسية التى يختبرها الفرد فى الاستجابة للأحداث (كالقلق والخوف)، وتوصلت نتائج دراسة Putwain & Daly (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية بين النهوض الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي، فالطلبة من ذوى النهوض الأكاديمى المرتفع والقلق المنخفض تمكنوا من تحقيق مستوى تحصيلى مرتفع والعكس صحيح، وكذلك اظهر الطلبة من ذوى القلق المتوسط والنهوض الأكاديمي المرتفع مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي، كما توصلت دراسة Martin et al., (2013) إلى وجود علاقة عكسية بين النهوض الأكاديمي والمخاطر النفسية (كالقلق الأكاديمي، عدم

الاستقرار الانفعالي، فقدان التحكم، العصابية) ، وعلاقة ايجابية مع إستراتيجية المواجهة، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالقلق من خلال النهوض الأكاديمي.

ويعد نموذج مؤشرات التنبؤ الدافعى 5Cمن أهم النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي، واقترح هذا النموذج Martin (2006)، ويتكون من خمسة عوامل يمكن النظر إليها كمنبئات للنهوض الأكاديمي وهذه العوامل هى ما أطلق عليها 5C، لأنها تبدأ جميعها بالحرف C، وهى: الثقة بالنفس Confidence، والتنسيق Coordination، والالتزام Commitment، والقلق المنخفض، Composure low anxiety، والضبط أو السيطرة Control، وترتبط هذه العوامل بالاستمتاع الدراسى، وبمستوى تقدير الذات العام لدى الطالب.

ومن الدراسات التي حاولت التحقق من هذا النموذج دراسة (Martin & Marsh 2006)، وذلك على عينة كلية قوامها (٤٠٢) من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهر الارتباط وتحليل المسار والتحليل التجميعي أو العنقودى، الخمس عوامل التى تتنبأ بالنهوض الأكاديمي، واعتبرت هذه العوامل الخمسة مؤشرات لقدرة الطالب على مواجهة المحن والشدائد داخل الفصل الدراسى، كما أظهرت نتائج تحليل المسار أن القدرة على النهوض الأكاديمي تتنبأ بثلاث نواتج تعليمية ونفسية هي: الاستمتاع بالمدرسة، والمشاركة فى الفصل الدراسى، وتقدير الذات.

كما قام Martin, et al., (2010)، بدراسة لفحص إذا ما كانت المؤشرات الخمسة للطفو الأكاديمي تستمر مع الوقت، فقاموا بإجراء دراسة طولية على عينة قوامها (١٨٦٦) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وذلك خلال عامين دراسيين مختلفين وتوصلت الدراسة إلى أن المؤشرات الخمسة تتمكن من التنبؤ بقدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي، وذلك خلال فترات زمنية متعددة، وهى تساعد الطالب على النجاح فى التعامل مع ما يواجهه من نكسات وتحديات خلال اليوم الدراسي.

ثالثاً: الاندماج الأكاديمي

تم استخدام مصطلح الاندماج الأكاديمي فى الدراسات والبحوث السابقة، بعدة مسميات تحمل في جوهرها معنى واحد، حيث تناوله البعض تحت مسمي الاندماج المدرسي School engagement، والبعض الأخر تحت مسمي اندماج الطالب Student engagement، والبعض الثالث تحت مسمي الاندماج الأكاديمي Academic Engagement، كما استخدمه البعض تحت مسمى الاندماج الجامعى University engagement، عندما يتعلق الامر بالاندماج في الدراسة الجامعية والمجتمع الجامعى.

وبدأ الاهتمام بمفهوم الاندماج عندما اقترح Astin (1993) النظرية التنموية لطلبة الجامعة التي تركز على مفهوم الاندماج. ويعرف الاندماج على أنه: "كمية الطاقة المادية والنفسية التي يصرفها الطالب في الخبرة الاكاديمية، ويشتمل الاندماج على عوامل مختلفة منها: الاستفادة من التجربة الاكاديمية والتفاعلات مع أعضاء هيئة التدريس والمشاركة في أنشطة المناهج والتفاعل مع الأقران". (الجنادى، تعلب،٢٠١٦). ويعرف (Coates, 2007) الاندماج بانه: " بناء واسع يشمل الجوانب الاكاديمية وغير الاكاديمية لخبرة الطالب التي تضم: الأنشطة، والتعلم التعاونى، والمشاركة في الأنشطة الاكاديمية، وإقامة العلاقات مع المدرسين، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية، والشعور بدعم مجتمع التعلم المدرسى". ويعتبر تعريف (Kuh, et al., 2008) من التعريفات الأكثر استخداماً على نطاق واسع في الدراسات لمفهوم الاندماج الأكاديمي، ويعرفوا الاندماج الأكاديمي على أنه: "مفهوم يمثل الوقت والطاقة التي يستهلكها الطلبة في النشطة التربوية الهادفة، والجهد الذى تقوم به المؤسسات والقطاعات لإشراك وتمكين الطلبة في عملية تشكيل التجربة التعليمية".

ويعتبر مفهوم الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع يتضمن عدة أبعاد هي: البعد السلوكى، ويشير الى المشاركة في أنشطة التعلم، مثل: بذل الجهد والمثابرة والاهتمام

المعرفى، والبعد الانفعالى، ويشير الى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفى، ويشير الى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط، واستراتيجيات التعلم المتطورة، وبعد الاندماج بالتفويض، ويشير الى مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات، أو الدروس التي يتلقاها (Reeve & Tseng, 2011: 257-258).

وفى إطار نموذج (Rescgly & Christenson, 2006) للاندماج الأكاديمي، تم النظر للاندماج الأكاديمي على أنه بناء مكون من أربعة أبعاد هي: الأكاديمى، السلوكى، المعرفى، الوجدانى. واستخدم الباحثون على نطاق واسع النموذج الثلاثى الذى يتضمن الأبعاد الثلاث التالية: المعرفى، السلوكى والانفعالى، لمفهوم الاندماج الأكاديمي (Fredricks & McColskey, 2012). ويمكن تصنيف الاندماج الى أربع مجالات هى: علاقة الطالب بزملائه، علاقة الطالب بالمعلمين، موقف الطالب من المؤسسة، وموقف الطالب من النشاطات الاجتماعية فى المؤسسة التعليمية (القاضي، ٢٠١٢).

وتم وضع العديد من النماذج والتصورات النظرية المفسرة للاندماج الأكاديمي، ومنها: تصور (Fredricks, et al., 2004)، والذى ينظر للاندماج على أنه:" عملية نفسية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار طاقة وجهد الطلبة في عملية التعلم". ويحدد ثلاثة أشكال للاندماج هي: الاندماج السلوكي: ويشمل مشاركة الطلبة في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة، والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة، ويظهر أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والأنشطة الاجتماعية، والأنشطة اللاصفية، وينعكس بصورة واضحة في تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، كما أنه مانع للتسرب الدراسي. والاندماج الإنفعالى، ويتضمن الكفاءة، والاهتمام، ومشاعر الانتماء، ويتضمن كذلك ردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء، وتجاه العملية التعليمية ككل. والاندماج المعرفي، ويتضمن رغبة الطالب في استثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات الصعبة أثناء عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات مناسبة والعملية التعليمية، والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين بعض انفعالات الإنجاز الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، دراسة (Vaige, et al., 2014) والتي توصلت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، كما أشارت نتائج دراسة (Wang & Eccles, 2011) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال مستوى الطموح الأكاديمي. كما توصلت نتائج دراسة شلبى (٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التجميعين الإيجابي والسلبى لانفعالات الإنجاز الأكاديمي في استراتيجيات تنظيمها، والمعدل الدراسى، والاندماج الجامعى.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والتعليق عليها، وما تم عرضه بالمقدمة والإطار النظرى، يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

١. توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع والدلالة الإحصائية بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية والسلبية وكلا من النهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في انفعالات الإنجاز الأكاديمي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في النهوض الأكاديمي.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في الاندماج الأكاديمي.

٥. يمكن تصنيف أفراد عينة البحث في تجميعات تتميز ببروفيلات متجانسة وفقا لدرجاتهم على استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التجميعات المشتقة فى متوسطات درجات النهوض الأكاديمي.

٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التجميعات المشتقة فى متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي.

الطريقة والإجراءات:

نتناول في هذا الجزء من البحث الوصف التفصيلى للإجراءات المتبعة في تنفيذ البحث ومنها: المنهج العلمى الملائم، ووصف للعينة والأدوات المستخدمة، ثم الخطوات التي تم في ضوئها تنفيذ هذا البحث، وذلك على النحو التالي:

منهج البحث:

يعد المنهج الوصفى بأسلوبيه الارتباطى والمقارن المنهج العلمى المناسب لطبيعة البحث الحالي، وللأهداف التى يسعى لتحقيقها، والذى يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات بحثية قائمة ومتاحة للدراسة دون أن يكون للباحث أي تدخل مقصود في مجرياتها، وعلى الباحث أن يتفاعل معها بالوصف والتحليل (أبو حطب وصادق، ١٩٩١: ١٠٢-١٠٥، سليمان، ٢٠٠٩: ٣١).

عينة البحث:

تم إجراء البحث الحالى على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوى العام، من أربعة مدارس حكومية من مدارس التعليم الثانوى العام بإدارة كفر الشيخ التعليمية، بواقع (١٦٢ من الذكور)، (١٣٨ من الإناث)، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥,٤- ١٦,١١) بمتوسط قدره (١٦,٤)، وانحراف معيارى (١,٢±). ويوضح جدول (٢) أسماء المدارس، وعدد الفصول التى تم سحب عينة البحث منها، بالإضافة إلى النوع الاجتماعى:

جدول (٢)

أسماء المدارس وعدد الفصول وعدد الطلبة والنوع الاجتماعى

م	اسم المدرسة	عدد الفصول	عدد الطلبة		المجموع الكلى
			ذكور	إناث	
١	الشهيد رياض الثانوية العسكرية	٤	٩٨	–	٩٨
٢	شهيد السلام الثانوية بنين	٣	٦٤	–	٦٤
٣	الشهيد عزت الشافعى الثانوية بنات	٤	–	٨١	٨١
٤	الشهيد هشام بركات الثانوية بنات	٣	–	٥٧	٥٧
المجموع الكلي		١٤	١٦٢	١٣٨	٣٠٠

ومن مبررات إجراء البحث على عينة من طلبة الصف الأول الثانوى، أن هؤلاء الطلبة يمرون فى وفقاً لمراحل النمو النفسى، بمرحلة المراهقة، والتى يتجه فيها النشاط العقلى المعرفى نحو التركيز والبلورة حول مظهر معين من مظاهر النشاط العقلى المعرفى، كما أن الطلبة فى هذه المرحلة غالباً ما يعانون من نقص فى الدافعية للتعلم، كما أنهم يمرون بفترة من التوتر والتقلبات الانفعالية، وينظر العديد منهم إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم، ويزيد من هذا الشعور السلبى تجاه المدرسة ما يقابله الطلبة فى الصف الأول من تغير فى البيئة التعليمية بعد مرحلة التعليم الأساسى (Alspaugh, 1998, Gentry, 2000). كما أنها مرحلة حرجة يحتاج فيها الطالب إلى اتخاذ قرارات مصيرية في حياته كاختيار تخصصه الدراسى (علمى/أدبي) الذى سيترتب عليه مستقبله المهنى، وكذلك اتساع الدائرة الاجتماعية للطالب وزيادة اهتماماته وأيضاً احتياجه إلى جهد ومثابرة لمواجهة الأعباء الأكاديمية لمقررات هذه المرحلة التعليمية الكثيرة والصعبة نوعاً ما، بالإضافة إلى مواجهة الطالب للعديد من المشكلات منها الاقتصادية والاجتماعية والانفعالية. ويستدعى ذلك أهمية دراسة بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي والاندماج الدراسى، مما يترتب عليه فهم طبيعة ونوعية العلاقات الارتباطية بينها، ومن ثم اقتراح توصيات تربوية للتغلب على

انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، أو الحد من تأثيرها.

أدوات البحث:

للتحقق من أهداف البحث وفروضه، تم استخدام الاختبارات والمقاييس التالية: –

١–استبيان انفعالات الانجاز Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)، تعريب وإعداد/الباحثة (*):

الهدف من الاستبيان:

الاستبيان الحالي عبارة أداة تقرير ذاتى، ويهدف إلى تقييم ثمان انفعالات مستقلة لدى طلبة المرحلة الثانوية هي: الاستمتاع، الأمل، الفخر، الغضب، القلق، الخجل اليأس، الضجر، في ثلاث جوانب هي: انفعالات مرتبطة بالمحاضرات أو الدروس (قاعة الدرس)، انفعالات مرتبطة بالاستذكار، وانفعالات مرتبطة بالاختبارات أو الامتحانات؛ وبذلك يتم قياس أو تقييم كل انفعال من الانفعالات الثمانية في الثلاث مواقف السابقة (قبل وأثناء وبعد) المحاضرة أو الدرس. وتم بناء وتصميم هذا الاستبيان في ضوء المبادئ والفروض الرئيسة لنظرية الضبط – القيمة Control–Value Theory، للانفعالات المرتبطة بالتحصيل الدراسى، للعالم الألماني بيكرون (Pekron, 2006)، بالإضافة إلى استبيان انفعالات الأكاديمية، من إعداد بيكرون وآخرون (Pekron, et al., 2005)، والدراسات السابقة التي استهدفت قياس انفعالات الإنجاز الأكاديمي باستخدام اختبارات ومقاييس متنوعة (Paoloni, et al., 2014; Peixoto, et al., 2015; Berg, 2008)، ومن الدراسات العربية التي اهتمت بقياس انفعالات الإنجاز الأكاديمي (عطية، ٢٠١٧؛ شلبى، ٢٠١٨).

وصف الاستبيان:

يتكون الاستبيان من (٤٨) مفردة، موزعة على ثمان أبعاد فرعية، لقياس انفعالات

(*) ملحق (١).

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، بواقع (٦) مفردات لكل بعد منهم، والتي تهدف الى تقييم الانفعالات المرتبطة بالأنشطة التحصيلية في المواقف الاكاديمية المختلفة (قبل وأثناء وبعد) الحصص الدراسية. وتتم الاستجابة على مفردات الاستبيان وفقاً لمقياس استجابة خماسى طبقاً لطريقة ليكرت (موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق تماماً)، والتي تأخذ التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. ويمكن توزيع مفردات الاستبيان على الأبعاد الثمانية على النحو التالى:

١- اليأس، ويتم قياسه بالمفردات: ١، ٩، ١٧، ٢٥، ٣٣، ٤١.

٢- القلق، ويتم قياسه بالمفردات: ٢، ١٠، ١٨، ٢٦، ٣٤، ٤٢.

٣- الغضب، ويتم قياسه بالمفردات:٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٥، ٤٣.

٤- الضجر أو الملل، ويتم قياسه بالمفردات: ٤، ١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦، ٤٣.

٥- الخجل، ويتم قياسه بالمفردات: ٥، ١٣، ٢١، ٢٩، ٣٧، ٤٥.

٦- الامل، ويتم قياسه بالمفردات: ٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٨، ٤٦.

٧- الفخر، ويتم قياسه بالمفردات: ٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩، ٤٧.

٨- الاستمتاع، ويتم قياسه بالمفردات: ٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٨.

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

تم تطبيق الاستبيان بصورته الأولية على عينة قوامها (١٢٣) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوى العام (٦١ من الذكور، ٦٢ من الإناث)، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥,٣- ١٦,٩) بمتوسط قدره (١٦,١)، وانحراف معيارى (٠,٨٥±)، بهدف التحقق من خصائصه السيكومترية، وذلك على النحو التالى:

١-صدق الاستبيان:

تم التحقق من صدق الاستبيان في قياس ما وضع لقياسه، وهو انفعالات الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوى، باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة حساب الخصائص السيكومترية على

استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، ودرجاتهم على استبيان الفخر الأكاديمى، واستبيان الخجل الأكاديمي، إعداد/ عطية (٢٠١٧)، وتم التوصل إلى قيم معاملات الارتباط بالجدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة حساب الخصائص السيكومترية على استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، ودرجاتهم على استبيان الفخر الأكاديمي، واستبيان الخجل الأكاديمي

م	أبعاد استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي	استبيان الفخر الأكاديمي	استبيان الخجل الأكاديمي
١	اليأس	-٠,٨٠٥**	٠,٧٦٨**
٢	القلق	-٠,٨٢٥**	٠,٧٣٩**
٣	الغضب	-٠,٧٣٥**	٠,٧١٢**
٤	الضجر أو الملل	-٠,٧٩١**	٠,٧٨٤**
٥	الخجل	-٠,٨٤٢**	٠,٨٧٨**
٦	الامل	٠,٨١٢**	-٠,٧٢٣**
٧	الفخر	٠,٨٩٥**	-٠,٧٥٣**
٨	الاستمتاع	٠,٨٠٩**	-٠,٨٤١**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) وجود علاقات ارتباطية متباينة دالة احصائياً بين أبعاد استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، واستبيان الفخر الأكاديمي، واستبيان الخجل الأكاديمي، إعداد/ كمال عطية (٢٠١٧)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، واستبيان الفخر الأكاديمي ما بين (-٠,٧٢٥) للعلاقة بين انفعال الغضب الأكاديمي وانفعال الفخر الأكاديمي، وتشير الإشارة السالبة الى وجود علاقة عكسية بينهما، (٠,٨٩٥) للعلاقة بين البعد الخاص بانفعال الفخر الأكاديمي من الاستبيان، باستبيان انفعال الفخر الأكاديمي كمحك، كما تراوحت قيم

معاملات الارتباط بين أبعاد استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، واستبيان الخجل الأكاديمي ما بين (٠,٧١٢) للعلاقة بين انفعال الغضب الأكاديمي وانفعال الفخر الأكاديمي، (٠,٨٧٨) للعلاقة بين البعد الخاص بانفعال الخجل الأكاديمي من الاستبيان، باستبيان انفعال الخجل الأكاديمي كمحك، ويشير ذلك الى توافر مؤشرات جيدة لصدق استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي.

كما التحقق من الصدق العاملى للاستبيان، بإجراء التحليل العاملى لدرجات عينة حساب الخصائص السيكومترية، وعينة البحث (٤٢٣) طالب وطالبة، على الأبعاد الفرعية للاستبيان، باعتبارها متغيرات فرعية مستقلة، بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، والذي يحدد الاستقلالية في مفهوم البعد حيث ضرورة الاحتفاظ بالزاوية بين المحاور عن٩٠ْ ، مع استخدام محك كايزر والذي يقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح (كامل: ٢٠٠١، ٢٥٩-٢٦٣)، وقد نتج عن هذا التحليل ثلاث عوامل تفسر (٧٥,٩٥ %) من التباين الحادث في استجابات الطلبة على مفردات الاستبيان، وقد فسر العامل الأول (٥٢,٣٤ %) من التباين الكلي، وتشبعت عليه الأبعاد الفرعية الثمانية للاستبيان تشبعاً دالاً (٠,٣ على الأقل، أو أعلى من ذلك)، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل انفعال الإنجاز الأكاديمي العام، وفسر العامل الثاني (١٧,٢٩ %)، وتشبعت عليه الأبعاد الفرعية التالية: الغضب، القلق، الاستمتاع، الامل، الفخر، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل انفعالات الإنجاز الأكاديمي التنشيطية، فقد ضم هذا العامل الأبعاد الخاصة بقياس الانفعالات التنشيطية، سواء كانت إيجابية أو سلبية، وفسر العامل الثالث (٦,٣٢ %)، وتشبعت عليه الأبعاد الفرعية التالية: الضجر أو الملل، والخجل، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل انفعالات الإنجاز الأكاديمي اللاتنشيطية، فقد ضم هذا العامل الأبعاد الخاصة بقياس الانفعالات اللاتنشيطية السلبية.

٢-ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق تطبيقه على عينة حساب الخصائص

السيكومترية باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، للاستبيان ككل وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦)، كما بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الثمانية المكونة للاستبيان: (٠,٦٩، ٠,٧٦، ٠,٧٤، ٠,٧٨، ٠,٨١، ٠,٧٣، ٠,٦٧، ٠,٨٤)، للانفعالات السلبية والايجابية التالية: اليأس، القلق، الغضب، الضجر أو الملل، الخجل، الامل، الفخر، الاستمتاع على الترتيب. وباستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- بروان، بلغت قيمة معامل الثبات للاستبيان ككل (٠,٨٤)، كما بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الثمانية المكونة للاستبيان: (٠,٦٤، ٠,٧٥، ٠,٧١، ٠,٧٤، ٠,٧٦، ٠,٧٠، ٠,٧٧، ٠,٦٦)، للانفعالات السلبية والايجابية التالية: اليأس، القلق، الغضب، الضجر أو الملل، الخجل، الامل، الفخر، الاستمتاع على الترتيب. وتشير القيم السابقة الى توافر مؤشرات ثبات مقبولة للاستبيان.

٣-الاتساق الداخلي للاستبيان:

تم حساب الاتساق الداخلى للاستبيان عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للانفعالات السلبية الخمس، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، علي افتراض أن الدرجة الكلية لمجموع الانفعالات السلبية تعتبر محكاً لدرجة تلك المفردة، وذلك على نفس عينة حساب الخصائص السيكومترية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٩) للبعد الفرعى الخاص بانفعال الغضب، (٠,٦٨) للبعد الفرعى الخاص بانفعال القلق، وجميعها دال احصائياً. وبحساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للانفعالات الايجابية الثلاث، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، علي افتراض أن الدرجة الكلية لمجموع الانفعالات الايجابية تعتبر محكاً لدرجة تلك المفردة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٤) للبعد الفرعى الخاص بانفعال الفخر، (٠,٦٥) للبعد الفرعى الخاص بانفعال الامل، وجميعها دال احصائياً.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تقيسه، علي افتراض أن بقية درجات البعد الفرعي تعتبر محكاً لدرجة تلك المفردة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٧، ٠,٧٣) لانفعال اليأس، (٠,٥٢، ٠,٧٦) لانفعال القلق، (٠,٥١، ٠,٧٢) لانفعال الغضب، (٠,٥٦، ٠,٨١) لانفعال الضجر أو الملل، (٠,٥٠، ٠,٧٢) لانفعال الخجل، (٠,٤٩، ٠,٧٧) لانفعال الامل، (٠,٥٦، ٠,٦٩) لانفعال الفخر، (٠,٤٨، ٠,٨١) لانفعال الاستمتاع.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الابعاد الفرعية الثمانية المكونة للاستبيان، ويوضح جدول (٤) القيم التى تم التوصل إليها:

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية المكونة للاستبيان، (ن=١٢٣) طالب وطالبة

أبعاد الاستبيان	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١-اليأس	-	٠,٦٥٥**	٠,٦٦٧**	٠,٧٣٤**	٠,٤٧٤**	-٠,٣٩٢**	-٠,٣٢١**	-٠,٤٩١**
٢-القلق		-	٠,٧١٤**	٠,٦٢٣**	٠,٦١٩**	-٠,٤٩٨**	-٠,٢٩٨**	-٠,٣٨٤**
٣-الغضب			-	٠,٦٨٩**	٠,٥٦٥**	-٠,٣٢٦**	-٠,٢٥٨**	-٠,٣٧٤**
٤-الضجر				-	٠,٥١١**	-٠,٣٩٩**	-٠,٢٤٤**	-٠,٥٣٣**
٥-الخجل					-	-٠,٣٦٨**	-٠,٣١١**	-٠,٤٢١**
٦-الامل						-	٠,٦٣٣**	٠,٦٢٣**
٧-الفخر							-	٠,٦٥٥**
٨-الاستمتاع								-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من قيم معاملات ارتباط بجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، فقد كان الارتباط بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية موجب، كذلك الارتباط بين انفعالات الإنجاز الإيجابية، في حين كان الارتباط بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، وانفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية سالب، مما يعد ذلك مؤشراً علي التماسك والاتساق الداخلى لاستبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي.

يتضح من العرض السابق للإجراءات الخاصة بحساب صدق وثبات استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، أنه تتوافر له درجة عالية ومقبولة من الصدق والثبات تكفي للثقة في استخدامه لقياس انفعالات الإنجاز الأكاديمي لدي أفراد عينه البحث الحالي.

٢- مقياس النهوض الأكاديمي (ABS) Academic Buoyancy Scale، إعداد/ الزغبى (٢٠١٨-ب):

تم اعداد وبناء مقياس النهوض الأكاديمي في ضوء نموذج Martin & March للنهوض الأكاديمي، ويتضمن المقياس الابعاد الخمس التالية كمكونات للنهوض الأكاديمي: فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الاكاديمية، القلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم. ويتكون المقياس من (٢٥) موقف، موزعة على أبعاد المقياس بواقع (٥) مواقف لكل بعد منهم، ويوجد لكل موقف منهم ثلاث بدائل تأخذ التقديرات (١، ٢، ٣) وفقاً لطريقة تقدير الاستجابة التي قامت بوضعها معدة المقياس. ويستخدم المقياس في قياس النهوض الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث الحالي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- كما قامت بها معدة المقياس:

قامت معدة المقياس بحساب صدقه باستخدام طريقة الصدق التلازمى، عن طريق تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، متزامناً مع مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية على المقياسين، بلغت قيمة

معامل الارتباط ٠,٧٩٨، وهى قيمة مرتفعة ودالة احصائياً، مما يعتبر ذلك مؤشرا على صدق مقياس النهوض الأكاديمي. وأما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطريقة ما بين ٠,٦٩٨ لبعد فاعلية الذات، ٠,٧٨٤ لبعد العلاقة بين الطالب والمعلم. كما تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على أبعاد المقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٦٧٤، ٠,٨١٣، مما يدل على الاتساق الداخلى للمقياس.

ب-كما قامت بها الباحثة:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس عن طريق تطبيقه على عينه حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن=١٢٣) طالب وطالبة، وذلك على النحو التالى:

١-صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه، وهو النهوض الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوى، باستخدام طريقة صدق المحك الخارجى، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها عينة حساب الكفاءة السيكومترية، على مقياس النهوض الأكاديمي، إعداد/ الزغبى (٢٠١٨)، ودرجاتهم على مقياس الطفو الدراسى أحادي البعد لطلبة المرحلة الثانوية، إعداد/ مصطفى (٢٠١٤)، والذى يتكون من (١٩) عبارة يجاب عليها من خلال الاختيار من بين اربع استجابات متدرجة بين موافق بشدة الى غير موافق بشدة، وتم الحصول قيم معاملات الارتباط التالية: ٠,٦٢٢**، ٠,٥٧٤**، ٠,٥٠٣**، ٠,٤٣٣**، ٠,٥٠٧**، ٠,٦٩١**، للأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي، بالإضافة الى الدرجة الكلية على المقياس، وهى قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يشير الى صدق مقياس النهوض الأكاديمي لقياس النهوض الأكاديمي بأبعاده الخمس: فاعلية الذات ، اهتزاز الثقة،

المشاركة الأكاديمية، القلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم، لطلبة المرحلة الثانوية.

٢-ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٤٩)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمس الفرعية: (٠,٧٤٥، ٠,٧١٥،٠,٨٣١، ٠,٧٣٥، ٠,٨٠٨) على الترتيب. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٩٠)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمس الفرعية: (٠,٧٢٩،٠,٨٥٤،٠,٧٦٧، ٠,٧٢٠، ٠,٨١٨) على الترتيب، وهى قيم مرتفعة تكفى للثقة في ثبات المقياس، واستخدامه باطمئنان في البحث الحالي.

٣-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، علي افتراض أن بقية درجات المقياس الفرعي تعتبر محكاً لدرجة تلك المفردة، وذلك على نفس عينة حساب الخصائص السيكومترية التي تم استخدامها في حساب ثبات المقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٥٣١، ٠,٦٧٧ للبعد الأول (فاعلية الذات)، وما بين ٠,٥٧٥، ٠,٦٧٣ للبعد الثانى (اهتزاز الثقة)، وما بين ٠,٥٨١، ٠,٦١٦ للبعد الثالث (المشاركة الاكاديمية)، وما بين ٠,٥٣١، ٠,٥٨٩ للبعد الرابع (القلق)، وما بين ٠,٦٨٥، ٠,٧١٩ للبعد الخامس (العلاقة بين الطالب والمعلم). كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية التى حصلت عليها عينة الخصائص السيكومترية على كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية على المقياس، وبلغت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل اليها: ٠,٧٨٥**، ٠,٦١٩**، ٠,٦١٣**، ٠,٦٥٤**، ٠,٧٨٩**، لأبعاد النهوض الأكاديمي: فاعلية

الـذات، اهتـزاز الثقـة، المشـاركة الاكاديميـة، القلـق والعلاقـة بـين الطالـب والمعلـم علـى الترتيـب، وهـى قيم دالـة احصـائياً عند مستوى ٠,٠١، ممـا يؤكد علـي التماسك الـداخلى للمقياس، مما يشير إلى الثقة فى استخدام المقياس فى البحث الحالي في قياس النهوض الأكاديمي لطلبة الصف الأول الثانوى.

٣-مقياس الاندماج الأكاديمي (AES) Academic Engagement Scale، إعداد/الباحثة (*):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، من خلال ثلاث أبعاد، هي: الاندماج المعرفى، الاندماج السلوكى والاندماج الانفعالى، وهو عبارة عن أداة للتقرير الذاتي.

خطوات اعداد المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي لمفهوم الاندماج الأكاديمي، وبعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث والمقاييس الأجنبية والعربية التي تناولت بالبحث مفهوم الاندماج الأكاديمي، ومن هذه الدراسات: Saeed & Zyngier (2012) ; Revee & Lee (2013); Veiga & Galvao (2014) ؛ الجنادى وتعلب (٢٠١٦)؛ محمود (٢٠١٧)؛ شلبى (٢٠١٨)، ومن المقاييس: Student Engagement Instrument (Appleton, et al., 2006)، ومقياس Student Engagement Questionnaire (Reeve & Teng, 2011)ومقياس Student Engagement in School (Veiga, 2012).

وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) مفردة تقيس ثلاث أبعاد للاندماج الأكاديمي هي: الاندماج المعرفى وتقيسه (٦) مفردات هي: ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦،

(*) ملحق (٢).

الانـدماج السـلوكى وتقيسـه (٦) مفـردات هـي: ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، والانـدماج الانفعـالى وتقيسـه (٦) مفـردات أيضـاً هـي: ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨. ويجيـب عنهـا الطالب في ضوء مقياس خماسى التقدير وفقا لنظام ليكرت على النحو التالى: تنطبق دائما، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبدأ، وتأخذ التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، ويتم الحصول على الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من خلال جمع الدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب على الابعاد الفرعية الثلاث للمقياس، وتتراوح الدرجات التي يحصل عليها الطالب على عبارات كل بعد منهم ما بين (٦ – ٣٠)، في حين تتراوح الدرجات الكلية التي يحصل كل طالب على المقياس ما بين (١٨ – ٩٠)، ويشير ارتفاع الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس إلى ارتفاع درجة الاندماج الأكاديمي لديه والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تـم التحقـق مـن صـدق وثبـات المقيـاس عـن طريـق تطبيقـه علـى عينـه حسـاب الخصـائص السـيكومترية لأدوات البحـث (ن=١٢٣) طالـب وطالبـة، وذلـك علـى النحـو التالى:

١–صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه، وهو الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى، باستخدام طريقة صدق المحك الخارجى، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها عينة حساب الكفاءة السيكومترية، على مقياس الاندماج الأكاديمي، إعداد/الباحثة، ودرجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة، إعداد/ الجنادى وتعلب (٢٠١٦)، والذى يتكون من (٣٧) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الاندماج المعرفى، الاندماج السلوكى، والاندماج الانفعالى، وتم الحصول قيم معاملات الارتباط التالية: ٠,٦٨٣**، ٠,٥٩١**، ٠,٥٦٢**، وهى قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يشير الى صدق مقياس

الانـدماج الأكـاديمي لقيـاس الانـدماج الأكـاديمي بأبعـاده الـثلاث: المعرفـى، السـلوكى والانفعالى، لطلبة المرحلة الثانوية.

٢-ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٣٥)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الثلاث الفرعية: الاندماج الأكاديمي، الاندماج السلوكى، والاندماج الانفعالى (٠,٧٤٥، ٠,٨٣١، ٠,٧١٥) على الترتيب. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان –براون، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٧٦)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الثلاث الفرعية: الاندماج الأكاديمي، الاندماج السلوكى، والاندماج الانفعالى (٠,٧٦٧، ٠,٨٥٤، ٠,٧٢٩) على الترتيب، وهى قيم مرتفعة تكفى للثقة في ثبات المقياس، واستخدامه باطمئنان في البحث الحالي.

٣-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، علي افتراض أن بقية درجات المقياس الفرعي تعتبر محكاً لدرجة تلك المفردة، وذلك على نفس عينة حساب الخصائص السيكومترية التي تم استخدامها في حساب ثبات المقياس، ويوضح جدول (٥) النتائج التى تم التوصل إليها:

جدول (٥)

معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن= ١٢٣) طالب وطالبة

الاندماج المعرفى		الاندماج السلوكى		الاندماج الانفعالى	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٤٨	٢	**٠,٤٩١	٣	**٠,٤٩٣
٤	**٠,٥٩٩	٥	**٠,٥٦٢	٦	**٠,٥٩٠
٧	**٠,٧٢٣	٨	**٠,٦٦١	٩	**٠,٥١٩
١٠	**٠,٦٩١	١١	**٠,٤٩٦	١٢	**٠,٥٥٨
١٣	**٠,٥٦٨	١٤	**٠,٥٢٧	١٥	**٠,٦١١
١٦	**٠,٦٠٧	١٧	**٠,٦١٧	١٨	**٠,٦٠٢

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه من أبعاد المقياس دالة إحصائياً، مما يؤكد علي التماسك الداخلى للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية التى حصلت عليها عينة الخصائص السيكومترية على كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية على المقياس، وبلغت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل اليها: ٠,٦٧٥**، ٠,٦١٥**، ٠,٦٠٥**، لأبعاد الاندماج: المعرفى، السلوكى والانفعالى على الترتيب، وهى قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد علي التماسك الداخلى للمقياس، مما يشير إلى الثقة فى استخدام المقياس فى البحث الحالي في قياس الاندماج الأكاديمي.

إجراءات البحث:

بعد أن تم إعداد الأدوات المستخدمة في البحث والانتهاء من حساب الخصائص السيكومترية لها، وتحققت الباحثة من صلاحية استخدامها على طلبة الصف الأول الثانوى، تمت إجراءات البحث على النحو التالي:

١-اختيار عينة البحث الأساسية من طلبة أربعة مدارس من مدارس التعليم الثانوى، بإدارة كفر الشيخ التعليمية

٢-تطبيق أدوات البحث والمتمثلة فى: استبيان انفعالات الانجاز الأكاديمي، مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس النهوض الأكاديمي، خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٧/٢٠١٨.

٣-تم تصحيح الأدوات ورصد درجات الطلبة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والتى تمثلت في: المتوسطات، والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للعينات المستقلة، معامل الارتباط، والتحليل العنقودى الهرمى Hierarchical Cluster analysis، وذلك بواسطة حزمة البرامج الإحصائية والاجتماعية SPSS، الإصدار الخامس والعشرون.

٤-وفي ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات؛ تم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات التربوية المناسبة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتم فيما يلى عرض نتائج البحث ومناقشتها مرتبة وفقا لفروضها، وذلك على النحو التالى:

١-نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع والدلالة الإحصائية بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية والسلبية وكلا من النهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوى". وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين متغيرات البحث: انفعالات الإنجاز

الأكاديمي، والنهوض الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، ويوضح جدول (٦) قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث: انفعالات الإنجاز الأكاديمي، النهوض الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي (ن=٣٠٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى

متغيرات البحث	١	٢	٣	٤
١-انفعالات الإنجاز الأكاديمي الايجابية	-	-٠,٧٦٩**	٠,٨٢١**	٠,٨٠٤**
٢-انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية		-	-٠,٦١٢**	-٠,٦٣٩**
٣-النهوض الأكاديمي			-	٠,٨٥٤**
٤-الاندماج الأكاديمي				-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (٦) إمكانية قبول الفرض الأول، فتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لانفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية وكل من: الدرجة الكلية لانفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، بالإضافة الى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لانفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية وكلا من: الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لانفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية وكلا من: الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: Martin & Marsh (2008)، عبد العال (٢٠١٢)، ومحمود (٢٠١٤)، وأبو العلا (٢٠١٥)، والشافعى (٢٠١٥)، وعطية (٢٠١٧)، Liu & Lu (2017) والزغبى (٢٠١٨)، وشلبى (٢٠١٨)، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء دور انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية، والتى تساعد الطالب على مواجهة

الصعاب والشدائد خلال اليوم الدراسي، وإدراك الطالب لقدراته فى مواجهة المواقف الضاغطة التى يتعرض لها، ومن ثم يستطيع مواصلة نجاحه والتخطيط لمستقبله؛ مما ينعكس بدوره ايجابياً اندماجه الأكاديمي، على تحصيله الدراسي. ومن ناحية أخرى فأن انفعالات الإنجاز الأكاديمية السلبية يترتب عليها وجود إدراكات منخفضة للقدرة لدى الطالب (أي يدرك نفسه على أنه ذو قدرة منخفضة)، مما ينعكس بدوره سلباً على اندماجه الأكاديمي وتحصيله الدراسى، فيعد الضجر أو الملل الأكاديمى من انفعالات الإنجاز الاكاديمية السلبية، والتي تؤثر بشكل ملموس على دافعية الطلبة للتعلم، وتحصيلهم الدراسى، ومستوى طموحهم؛ قد ينعكس سلباً على إدراك الطلبة لقيمة التعليم، ودافعيتهم للإنجاز وكفاءتهم الذاتية.

٢- نتائج الفرض الثانى ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في انفعالات الإنجاز الأكاديمي ". وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات التى حصلت عليها عينة البحث من الذكور والاناث على استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، ودلالة الفروق بينها باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والتى يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) قيمة (ت) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث على استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي

انفعالات الإنجاز الأكاديمي	الذكور (ن=١٦٢)		الإناث (ن=١٣٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط (م١)	الانحراف المعيارى (ع١)	المتوسط (م٢)	الانحراف المعيارى (ع٢)		
الياس	١٧,٥٥	٦,١٥	١٧,٣٦	٥,٦٣	٠,٢٨١	غير دالة إحصائياً
القلق	١٩,٣٩	٥,٤٣	١٩,٨٥	٥,٢١	٠,٧٥٤	غير دالة إحصائياً
الغضب	١٥,٧٥	٤,٢١	١٥,٣٣	٣,٨٧	٠,٩٠٥	غير دالة إحصائياً
الضجر أو الملل	١٦,٢٤	٥,٥٤	١٧,٣٩	٤,٩٣	١,٩١	دالة عند ٠,٠٥
الخجل	١٤,٨٨	٤,٢٠	١٥,١٢	٣,٧٧	١,١٤	غير دالة إحصائياً
الأمل	١٦,٢٨	٥,٥٩	١٧,٢٣	٤,٩٩	١,٥٦	غير دالة إحصائياً
الفخر	٢٢,٦٦	٤,٧٦	٢٢,٢٤	٣,٩٥	٠,٨٣٠	غير دالة إحصائياً
الاستمتاع	٢٠,٥٤	٤,٦٥	١٩,٥٦	٤,٠٩	١,٩٤٨	دالة عند ٠,٠٥
مجموع الانفعالات الإيجابية	٥٨,١٦	١٠,٢٣	٥٩,٠٣	٩,٤٩	٠,٧٦٩	غير دالة إحصائياً
مجموع الانفعالات السلبية	٨٣,٨١	٢١,٢٩	٨٥,٠٥	٢٠,٢٣	٠,٥٢١	غير دالة إحصائياً

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى الذكور والاناث في متوسطات درجات انفعالات الإنجاز الأكاديمي التالية: الياس، القلق، الغضب، الخجل، الأمل، الفخر، حيث بلغت قيم (ت): ٠,٢٨١، ٠,٧٥٤، ٠,٩٠٥، ١,١٤، ١,٥٦، ٠,٨٣٠، على التوالي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لانفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية، وانفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، حيث بلغت قيمة (ت) لكل منهما: ٠,٧٦٩، ٠,٥٢١، على التوالي وهى قيم غير دالة احصائياً. في حين كانت الفروق بين مجموعتي الذكور والاناث في متوسطات درجات انفعالات الإنجاز الأكاديمي

التالية: الضجر أو الملل، والاستمتاع ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيم (ت) لكل منهما: ١,٩١، ١,٩٤٨، وهى قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥، لصالح الاناث في حالة انفعال الضجر أو الملل، ولصالح الذكور في حالة انفعال الاستمتاع. ويمكن من خلال هذه النتائج قبول هذا الفرض جزئياً.

وتتفق النتائج التي تم التوصل إليها مع نتائج دراسة Soric, et al., (2013)، والتي توصلت الى ان الاناث يظهرون مستويات مرتفعة من الانفعالات السلبية (اليأس، الغضب والخزى) مقارنة بالذكور، ونتائج دراسة Yukeslir & Harputlu (2014)، والتي توصلت الى وجود فروق في انفعالات الإنجاز الأكاديمي التالية: الفخر الأكاديمي، القلق الأكاديمي والاستمتاع الأكاديمي، ترجع الى النوع (ذكور/إناث). كما توصلت نتائج دراسة Cocorada (2016)، الى وجود فروق دالة ترجع الى النوع في انفعالات التعلم، فكان مستوى الانفعالات الإيجابية والتنشيطية اعلى بالنسبة للإناث، في حين كان مستوى الغضب والانفعالات السلبية التنشيطية اعلى بالنسبة للذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص العقلية والانفعالية والسلوكية لطلبة المرحلة الثانوية، وما يوجد فيها من فروق تميز الذكور عن الاناث، ويمكن الاخذ في الاعتبار أيضاً معايير المجتمع التي تفرض على الاناث بصفة عامة وفى المرحلة الثانوية بصفة خاصة، بعض القيود التي لا تفرض على الذكور.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في النهوض الأكاديمي ". وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات التى حصلت عليها عينة البحث من الذكور والاناث على مقياس النهوض الأكاديمي، ودلالة الفروق بينها باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والتى يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) قيمة (ت) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

على مقياس النهوض الأكاديمي

أبعاد النهوض الأكاديمي	الذكور (ن=١٦٢)		الاناث (ن=١٣٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط (م١)	الانحراف المعيارى (ع١)	المتوسط (م٢)	الانحراف المعيارى (ع٢)		
فاعلية الذات	٧,٦٩	٠,٦٧	٧,٧٦	٠,٧٩	٠,٤٦٩	غير دالة احصائياً
اهتزاز الثقة	٧,٤١	٠,٨٥	٧,٥٩	٠,٨٢	٠,٧٨٦	غير دالة احصائياً
المشاركة الاكاديمية	٧,٦٤	٠,٦١	٧,٥٠	٠,٧٩	٠,٨٠٥	غير دالة احصائياً
القلق	٧,٩١	٠,٥٦	٧,٧٢	٠,٥٩	٠,٦١٩	غير دالة احصائياً
العلاقة بين الطالب والمعلم	٧,٥٩	٠,٧٣	٧,٩٥	٠,٧٠	٠,٦٣٤	غير دالة احصائياً
مقياس النهوض الأكاديمي	٣٨,٢٤	٢,١١	٣٨,٥٢	١,٨٧	٠,٦٣٤	غير دالة احصائياً

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى الذكور والاناث في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث بلغت قيم (ت): ٠,٤٦٩، ٠,٧٨٦، ٠,٨٠٥، ٠,٦١٩، ٠,٦٣٤، ٠,٦٣٤، وفى ضوء هذه النتيجة يتم رفض الفرض الثالث، وإعادة صياغته على النحو التالى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في النهوض الأكاديمي".

ويمكن تفسير عدم الحصول على فروق دالة في النهوض الأكاديمي ترجع إلى النوع، في ضوء الضغوط النفسية والأكاديمية والانفعالية التي يتعرض لها طلبة المرحلة الثانوية، والتي يتساوى الطلبة والطالبات في الشعور بها، والآثار التي تترتب عليها سواء في النواحى الشخصية أو التحصيلية.

٤-نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في الاندماج الأكاديمي ". وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات التى حصلت عليها عينة البحث من

الذكور والاناث على مقياس الاندماج الأكاديمي، ودلالة الفروق بينها باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والتى يوضحها جدول (٩).

جدول (٩) قيمة (ت) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي

أبعاد الاندماج الأكاديمي	الذكور (ن=١٦٢)		الاناث (ن=١٣٨)		قيمة (ت) ودلالتها	مستوى الدلالة
	المتوسط (م١)	الانحراف المعيارى (ع١)	المتوسط (م٢)	الانحراف المعيارى (ع٢)		
الاندماج المعرفى	١٩,٨١	٢,١٧	١٩,٣٦	١,٩٩	١,٦٣٦	غير دالة احصائياً
الاندماج السلوكى	١٨,٣٥	٢,٤٥	١٩,٠٧	٢,١٢	٢,٧٣٧	دالة عند ٠,٠٥
الاندماج الانفعالى	١٩,٧٩	٣,٠٢	٢١,٧٧	٢,٨١	٥,٩١٠	دالة عند ٠,٠٥
مقياس الاندماج الأكاديمي	٥٧,٩٥	٨,٧٦	٦٠,٢٠	٩,٤٩	٢,٢٢٦	دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى الذكور والاناث في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)، ما عدا بعد الاندماج المعرفى، حيث بلغت قيم (ت): ٢,٧٣٧، ٥,٩١٠، ٢,٢٢٦، لأبعاد الاندماج السلوكى، والاندماج الانفعالى، والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، لصالح الاناث وهى قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وفى ضوء هذه النتيجة يتم قبول الفرض الربع جزئياً.

ويمكن تفسير النتائج التي تم الحصول عليها في ضوء الفروق في خصائص الشخصية التي يتميز بها الذكور عن الاناث، وخاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة، بالإضافة إلى ثقافة ومعايير المجتمع التي تفرض على الاناث بعض القيود التي لا تفرضها على الذكور؛ لذا نجد أن الفروق بينهما في الجانب المعرفى لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية، في حين كانت الفروق في الاندماج الانفعالى والسلوكى دالة احصائياً، وتعتبر هذه النتيجة مقبولة منطقياً.

٥-نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه: "يمكن تصنيف أفراد عينة البحث في تجمعات تتميز ببروفيلات متجانسة وفقا لدرجاتهم على استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي". وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام أسلوب التحليل العنقودي (التجميعى) **Cluster Analysis**، يعتبر أسلوب التحليل العنقودي من الأساليب المهمة في تحليل البيانات، إذ يستخدم هذا الأسلوب لغرض دارسة تجميع البيانات وفق أسس معينة بهدف الوصول إلى وصف دقيق لها، وأن ما يحدد نوع العلاقة بين العناصر المطلوب تصنيفها هي المتغيرات أو الصفات التي تتمتع بها، فهو أسلوب إحصائي يتضمن مجموعة من الإجراءات تهدف إلى تصنيف مجموعة حالات **Cases**، أو متغيرات **Variables** بطرائق معينة داخل عناقيد **Cluster**، بحيث تكون الحالات المصنفة داخل عنقود معين متجانسة فيما يتعلق بخصائص محددة وتختلف عن حالات أخرى موجودة في عنقود آخر، و يساعد التحليل العنقودي في تكوين المجموعات الحقيقية كما يساعد في اختصار البيانات أو المتغيرات إلى عدد أقل نسبيًا، وهناك أسلوبين لتكوين العناقيد هما التحليل العنقودي التقسيمي**Divisive**، ويعتبر هذا النوع من التحليل العنقودي أن جميع الحالات تتجمع في عنقود واحد وبعد ذلك يتم تصنيف الحالات في عناقيد أصغر فأصغر، والتحليل العنقودي التجميعي **Agglomerative**، حيث يبدأ التحليل بعنقود واحد لكل حالة ثم يتم تجميع العناقيد المتشابهة تدريجيا حتى نصل إلى العدد المطلوب من العناقيد (الجاعونى وغانم، ٢٠٠١: ٢١١-٢١٢).

وتم استخدام التحليل العنقودى الهرمى **Hierarchical Cluster**، بطريقة المتوسطات**K-Means cluster** ، لتصنيف عينة البحث في ضوء درجاتهم على استبيان انفعالات الإنجاز الأكاديمي، وذلك للتحقق من صحة ما إذا كانت التجمعات المشتقة باستخدام التحليل العنقودى الهرمى يمكن ان تتكرر باستخدام طريقة تحليل عنقودى أخرى، وتم تنفيذ هذه التحليلات باستخدام برنامج **SPSS** الإصدار (٢٥).

واعتمدت الباحثة حل التجميع الثنائى، وذلك بعد توليد تجمعين ناجحين، لأن التجميعات الزائدة عن ذلك اضافت قدرا ضئيلا للتمييز بين الحالات، ولمزيد من التحقق من حل التجميع الثنائى تم استخدام التحليل العنقودى بطريقة المتوسطات، فتم تقسيم العينة الى تجمعين وقد ولد التحليل بطريقة المتوسطات تجمعات مشابهة لما تم الحصول عليه من خلال التحليل العنقودى الهرمي، ويوضح جدول (١٠) التكتلات أو التجميعات، والذي أنتج حل لكل عدد من التجميعات، أو التكتلات بداية من ٢ – ٣٠٠ (عدد أفراد عينة البحث).

جدول (١٠) المراكز الأولية للعناقيد (التجميعات)

انفعالات الإنجاز الأكاديمي	التجميع / العنقود	
	الأول	الثانى
الياس	٢٥	١٠
القلق	٢٤	١١
الغضب	٢١	٩
الضجر أو الملل	٢٣	٨
الخجل	٢٢	٧
الامل	١٦	٢٢
الفخر	١٤	٢٤
الاستمتاع	١٢	٢٥

يتضح من جدول (١٠) انه تم تقسيم افراد عينة البحث الى عنقودين (تجمعين)، وبالنسبة للعنقود أو التجميع الأول يلاحظ ارتفاع متوسطات انفعالات الإنجاز الأكاديمي: الياس، القلق، الغضب، الضجر أو الملل، والخجل، والتي تمثل انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، في حين انخفضت متوسطات انفعالات الإنجاز الأكاديمي:

الامل، الفخر، والاستمتاع، والتى تمثل انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية. وبالنسبة للعنقود أو التجميع الثانى يلاحظ انخفاض متوسطات انفعالات: الياس، القلق، الغضب، الضجر أو الملل، والخجل، والتى تمثل انفعالات الإنجاز الاكاديمية السلبية، في حين ارتفعت متوسطات انفعالات الإنجاز الأكاديمي: الامل، الفخر، والاستمتاع، والتي تمثل انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية.

ويوضح جدول (١١) التكرارات الخاصة بكيفية الوصول إلى العناقيد، أو التجميعات النهائية.

جدول (١١) التكرارات والتغيرات في مراكز العناقيد أو التجميعات

التكرار	التغير في مراكز العنقود / التجمع	
	العنقود الاول	العنقود الثانى
١	١٩,٤٣	١٨,٧٢
٢	٠,٧٥٤	٠,٨٣٨
٣	٠,٣٢٣	٠,٣٦٤
٤	٠,٣٢٨	٠,٣٥٤
٥	٠,١٢٩	٠,١٣٥
٦	٠,١١٠	٠,١١٢
٧	٠	٠

ويتضح من جدول (١١) أنه تم الحصول على العناقيد أو التجميعات النهائية بعد سبع مرات او تكرارات، وتم توزيع كل فرد من أفراد عينة البحث (ن=٣٠٠) طالب وطالبة إلى العنقود الذى ينتمى إليه، ويوضح جدول (١١) مراكز أو متوسطات العناقيد أو التجميعات في صورتها النهائية.

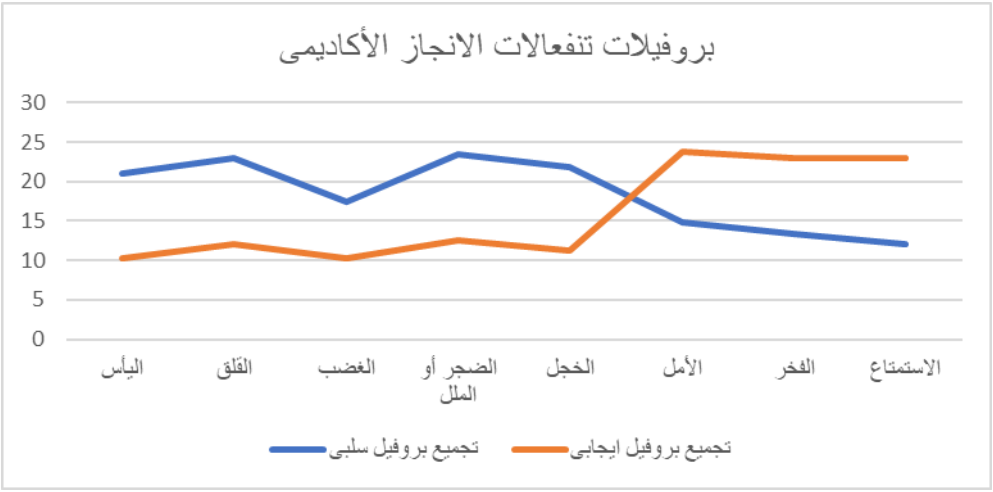
جدول (١٢) مراكز أو متوسطات العناقيد أو التجميعات في صورتها النهائية

انفعالات الإنجاز الأكاديمي	التجميع أو العنقود	
	الأول	الثانى
الياس	٢١,٠٩	١٠,٣٤
القلق	٢٢,٨٩	١١,٩٨
الغضب	١٧,٤٥	١٠,٢٩
الضجر أو الملل	٢٣,٣٩	١٢,٤٧
الخجل	٢١,٧٦	١١,٢١
الأمل	١٤,٨٩	٢٣,٨٥
الفخر	١٣,٣٧	٢٣,٠٢
الاستمتاع	١١,٩٩	٢٢,٩٠
عدد الافراد في العنقود أو التجميع	١٥٨	١٤٢

يتضح من جدول (١٢) ارتفاع قيم متوسطات انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية بالعنقود أو التجميع الأول، وانخفاضها بالنسبة لانفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية، وقد اشتمل هذا العنقود أو التجميع على عدد (١٥٨) طالب وطالبة من أفراد عينة البحث، ويمثل هذا العدد نسبة ٥٣,٦٧%. كما يتضح ارتفاع قيم متوسطات انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية بالعنقود أو التجميع الثانى، وانخفاضها بالنسبة لانفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، وقد اشتمل هذا العنقود أو التجميع على عدد (١٤٢) طالب وطالبة من أفراد عينة البحث، ويمثل هذا العدد نسبة ٤٦,٣٣%.

ويمكن ترجمة قيم متوسطات العناقيد أو التجميعات بالشكل (١)، والذى يوضح

بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي المميزة لكل تجمع منهما.



ويتضح من شكل (١) ارتفاع قيم متوسطات انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية بالعنقود أو التجميع الأول، وانخفاضها بالنسبة لانفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية، وارتفاع قيم متوسطات انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية بالعنقود أو التجميع الثانى، وانخفاضها بالنسبة لانفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية.

وبإجراء تحليل التباين بطريقة المتوسطات لانفعالات الإنجاز الأكاديمي، للعنقودين أو التجمعين، ويوضح جدول (١٣) النتائج التي تم التوصل اليها.

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين لتحليل التجميعات بطريقة المتوسطات

انفعالات الإنجاز الأكاديمي	العنقود أو التجميع		الخطأ		قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	درجات الحرية	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات		
الياس	١	٢٢٤٥,٣٤	٢٩٨	١٩,٦٥	١١٤,٢٧	دالة عند ٠,٠١
القلق	١	١٨٤٩,٤٣	٢٩٨	١٧,٥٢	١٠٥,٥٦	دالة عند ٠,٠١
الغضب	١	١١٧٦,٤٩	٢٩٨	٩,٢١	١٢٧,٧٤	دالة عند ٠,٠١
الضجر أو الملل	١	١٨٢٧,٩٣	٢٩٨	١٥,٣٣	١١٩,٢٤	دالة عند ٠,٠١
الخجل	١	٢٦٩٨,٩٢	٢٩٨	١٨,٩٩	١٤٢,١٢	دالة عند ٠,٠١
الأمل	١	١٣٤,٦٥	٢٩٨	١٢,٠٧	١١,١٥	دالة عند ٠,٠١
الفخر	١	١٤٩,٤٥	٢٩٨	١٨,٦١	٨,٠٣	دالة عند ٠,٠١
الاستمتاع	١	٤٥٨,٦٥	٢٩٨	١٣,١٢	٣٤,٩٦	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم النسبة الفائية (ف) دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١لجميع أبعاد انفعالات الانجاز الأكاديمي، ويلاحظ أن أكبر قيمة للنسبة الفائية (ف) كانت لانفعال الخجل الأكاديمي (١٤٢,١٢) مما يدل على ان الفروق في هذا البعد (انفعال الخجل الأكاديمي) بين التجمعين كانت أعلى الفروق، في حين كانت اقل قيمة للنسبة الفائية (ف) لانفعال الفخر الأكاديمي (٨,٠٣) مما يدل على ان الفروق في هذا البعد (انفعال الفخر الأكاديمي) كانت اقل ما يمكن.

ويتضح من نتائج الفرض الخامس والموضحة بالجداول (٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢)، أنه تم الحصول على تجمعين :التجميع الأول ويتميز بمستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية (انخفاض متوسطات المراكز لانفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية: الأمل ، الفخر ، الاستمتاع)، ومستوى مرتفع من انفغالات الانجاز السلبية (ارتفاع متوسطات المراكز لانفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية: اليأس ، الغضب ، الملل

أو الضجر ، الخجل، والقلق)، وقد ضم هذا التجميع أو العنقود الأول عدد (١٥٨) طالب وطالبة من أفراد عينة البحث، ويمثل هذا العدد نسبة ٥٣,٦٧%. ويمكن ان نطلق على هذا التجميع مجموعة أو بروفيل التكيف السلبى (البروفيل السلبى)، والتجميع الثانى ويتميز بمستوى مرتفع من انفعالات الإنجاز الاكاديمية الإيجابية (ارتفاع متوسطات المراكز لانفعالات الإنجاز الاكاديمية الإيجابية)، ومستوى منخفض من انفعالات الإنجاز الأكاديمية السلبية (انخفاض متوسطات المراكز للانفعالات السلبية)، وقد اشتمل هذا العنقود أو التجميع على عدد (١٤٢) طالب وطالبة من أفراد عينة البحث، ويمثل هذا العدد نسبة ٤٦,٣٣%، ويمكن ان نطلق على هذا التجميع أو العنقود مجموعة التكيف الإيجابي (البروفيل الإيجابى) .وقد أكدت نتائج اختبار – ت للكشف عن الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة بالجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التجميعين في متوسطات درجات انفعالات الإنجاز الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات، ومنها دراسة **Ganotice, et.al., (2016)**، والتي توصلت من خلال استخدام التحليل العنقودى إلى وجود أربع تجميعات منها: مجموعة التكيف والتي تميزت بمستويات مرتفعة من الانفعالات الإيجابية، ومستويات منخفضة من الانفعالات السلبية، والمجموعة سيئة التكيف والتي تميزت بمستويات منخفضة من الانفعالات الإيجابية ومستويات مرتفعة من الانفعالات السلبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الضبط –القيمة لانفعالات الإنجاز الأكاديمي **(Pekrun, 2006)**، والتي صنفت انفعالات الإنجاز الأكاديمي في ضوء التكافؤ إلى انفعالات إيجابية والتي غالبا ما تكون تأثيراتها إيجابية بالنسبة للتعلم والأداء، وانفعالات سلبية وغالبا ما تكون تأثيراتها سلبية بالنسبة للتعلم والأداء، وبالنظر للنتيجة الحالية يتضح انه في كلا التجميعين تمايزت الانفعالات الإيجابية معا في فئة ذات مستوى معين، كما تمايزت الانفعالات السلبية في فئة أخرى ذات مستوى معين.

كما يمكن تفسير هذا التولد الطبيعى لهذين التجميعين أو العنقودين (الإيجابي

والسلبي) إلى اختلاف تقييمات الطلبة في كلا التجمعين للأحداث السابقة، حيث اختلف افراد التجميعين في القدرة على التحكم الذاتي عبر الأنشطة التحصيلية ونتائجها، والقيمة الذاتية لأنشطة ونواتج التعلم. كما يمكن تفسير هذه النتائج على أساس الدور الذى تقوم به انفعالات الإنجاز الاكاديمية الإيجابية (انفعالات التنشيط الموجب) في حث وتشجيع الطلبة على التعلم، في حين تؤدى انفعالات الإنجاز الاكاديمية السلبية (انفعالات التنشيط السالبة – التثبيط) إلى بطء السير في عميلة التعلم، وانخفاض الدافعية للتعلم (**Chiang & Liu: 2014**).

٦–نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التجميعات المشتقة فى متوسطات درجات النهوض الأكاديمي". وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين التجميعين (السلبي والإيجابي) في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي. ويوضح جدول (١٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٤) قيمة (ت) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى التجميعين (السلبى/الإيجابي) على مقياس النهوض الأكاديمي

أبعاد النهوض الأكاديمي	التجميع السلبى (ن=١٥٨)		التجميع الإيجابي (ن=١٤٢)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط (م١)	الانحراف المعيارى (ع١)	المتوسط (م٢)	الانحراف المعيارى (ع٢)		
فاعلية الذات	٧,٨٧	٠,٧٢	٨,٨٩	٠,٨١	١٢,٣٣	دالة عند ٠,٠١
اهتزاز الثقة	٩,٢٨	٠,٨١	٨,١٣	٠,٨٧	١١,٨٩	دالة عند ٠,٠١
المشاركة الاكاديمية	٧,٢٠	٠,٩٠	٨,٥٧	٠,٨٨	١٣,٧٠	دالة عند ٠,٠١
القلق	٩,٠١	٠,٩٥	٧,٤٥	٠,٧٠	١٧,١٩	دالة عند ٠,٠١
العلاقة بين الطالب والمعلم	٧,٧٨	٠,٧٣	٨,٩١	٠,٨٩	١٣,٢٩	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١، بين متوسطى درجات التجميعين (السلبى/الإيجابي) في أبعاد النهوض الأكاديمي التالية: فاعلية الذات، المشاركة الاكاديمية، العلاقة بين الطالب والمعلم، لصالح التجميع الإيجابي، في حين كانت الفروق في ابعاد النهوض الأكاديمي التالية: اهتزاز الثقة، والقلق لصالح التجميع السلبى. وفى ضوء هذه النتيجة يتم قبول الفرض السادس.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: **Martin, et al., (2013)**، الشافعى (٢٠١٦)، الفقى (٢٠١٦) والتي اشارت نتائجهم إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين النهوض الأكاديمي وبعض انفعالات الإنجاز الأكاديمي، ومنها: القلق الأكاديمي، عدم الاستقرار الانفعالى، والعصابية، والضجر أو الملل الأكاديمي، ويعتبر الضجر أو الملل الأكاديمي من العوامل التي تؤثر بقوة في تحصيل الطالب ومثابرته الاكاديمية، وعلى قدرته على مواجهة الضغوط الدراسية وتخطيها بنجاح. كما توصلت نتائج دراسة **Martin & Marsh (2006)**، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط، تحليل المسار والتحليل العنقودى، على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، إلى أن بعض انفعالات الإنجاز الأكاديمي: الاستمتاع الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، من مؤشرات التنبؤ بالنهوض الأكاديمي. كما تتفق هذه النتائج من نتائج دراسات كلا من: أبو العلا (٢٠١٥)، والزغبى (٢٠١٨)، والتي توصلت نتائجهما إلى أن انخفاض مستوى الملل أو الضجر الأكاديمي يشير الى تمتع الطالب بالدافعية والقدرة على التركيز وإدراك الوقت، وتساعد هذه العناصر الطالب في التغلب على ما يواجه من عقبات وضغوط دراسية، ويسهم ذلك في ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي لديه.

٧-نتائج الفرض السابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التجميعات المشتقة فى متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي". وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين

التجميعين (السلبي والإيجابي) في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي. ويوضح جدول (١٥) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٥) قيمة (ت) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى التجميعين (السلبى/الإيجابي)على مقياس الاندماج الأكاديمي

أبعاد الاندماج الأكاديمي	التجميع السلبى (ن=١٥٨)		التجميع الإيجابي (ن=١٤٢)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط (م١)	الانحراف المعيارى (ع١)	المتوسط (م٢)	الانحراف المعيارى (ع٢)		
الاندماج المعرفى	١٧,٨١	٢,١٥	١٩,٠٨	٢,٠٨	٥,٢٩٢	دالة عند ٠,٠١
الاندماج السلوكى	١٧,٨٥	٢,٨٠	٢٠,٢٩	٢,٤٢	٨,٠٧٩	دالة عند ٠,٠١
الاندماج الانفعالى	١٩,١٥	٣,٢٢	٢١,٩٣	٢,٩٣	٧,٩٤٢	دالة عند ٠,٠١
مقياس الاندماج الأكاديمي	٥٤,٨١	٩,٠٦	٦١,٣٠	٩,٤٩	٦,١٢٣	دالة عند ٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١، بين متوسطى درجات التجميعين (السلبى/الإيجابي) في أبعاد الاندماج الأكاديمي التالية: المعرفى، السلوكى، والانفعالى، لصالح التجميع الإيجابي، وفى ضوء هذه النتيجة يتم قبول الفرض السابع.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: حسانين (٢٠١٢)، **Ulmanen (2014)**، **Kahu, et al., (2015)**، الجنادى وتعلب (٢٠١٦)، القصبى وأمين (٢٠١٧)، شلبى (٢٠١٨)، والتي توصلت نتائجها إلى أن انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية لها تأثير إيجابي في مستوى اندماج الطلبة داخل الفصل الدراسى، وفى اهتمامهم بإنجاز المهام والأنشطة الدراسية المطلوبة منهم، وتشير نتائج دراسة كلا من: **(Bernado, 2013)**، **(Villavicencia & Clark, 2014)** إلى ارتباط الفخر الأكاديمي كأحد أبعاد انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية باستراتيجيات إدارة بيئة التعلم

والتنظيم السلوكى. والتأثير المستمر بين انفعالات الإنجاز الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي فهو تأثير تبادلى ومعقد قد يترتب عليه الاندماج المنشود، أو عدم الاندماج والسخط والانسحاب من العملية التعليمية، فالطلبة الذين يشعرون بالاستياء تكون استجاباتهم للمشاركة في المهام الدراسية بطريقة سلبية، فنجدهم لا يبذلون المزيد من جهدهم، ويتجنبون مواجهة التحديات ويشعرون بالملل والضجر، والقلق، واليأس، والخجل، بل والغضب حتى من وجودهم بداخل الفصل الدراسى، بالإضافة إلى التمرد على المدرسين وزملاء الدراسة، مما يترتب عليه انخفاض انتمائهم للمدرسة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي الذى يتميز به طلبة التجميع الإيجابي لانفعالات الإنجاز الأكاديمي، مقارنة بالتجميع السلبى لانفعالات الإنجاز الأكاديمي، فى أن شعور الطلبة بانفعالات انجاز اكاديمية ايجابية يسمح لهم بنمو الأنشطة المعرفية وتكوين اتجاه إيجابي نحو التعلم، فيتوسط الاندماج الأكاديمي العلاقة بين الاستقلال الذاتي والانتماء الاجتماعى (**Armstrong, 2010**)، كما يتوسط الاندماج الأكاديمي العلاقة بين الانتماء الاجتماعى والثقة بالنفس (**York, 2016**) كما يؤدى الاندماج الأكاديمي إلى نمو علاقات فعالة بين المعلم والطالب وزيادة دافعيته نحو التعلم؛ مما يترتب عليه المزيد من الاندماج الأكاديمي في المدرسة، ويكون ذلك مصحوباً بحالة من الاستمتاع والأمل والفخر الأكاديمي؛ ويؤدى كل ذلك إلى وجود درجة كبيرة من النضج الشخصى والاجتماعى والعقلى في شخصية الطالب. وبالإضافة إلى ذلك فهناك العديد من العوامل التي قد تسهم في رفع مستوى الاندماج الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية، منها: تعزيز النتائج الإيجابية بالمدرسة، وتجنب المخاطر السلبية مثل: المناخ المدرسى، والعلاقات بين الطلبة والمدرسين، وبين الطلبة وبعضهم البعض، والتوقعات الاكاديمية والدافعية للتعلم (**Corpus, et al., 2009**).

بينما تؤدى انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية إلى إحساس الطالب بحالة من الملل والضجر واليأس والخجل الأكاديمي؛ يترتب عليها انخفاض مستوى دافعيته للتعلم، ومن ثم

انخفاض مستوى الطاقة النفسية والعقلية اللازمة لحدوث الاندماج، وجعل الطالب ينغمس في مشكلاته السلوكية، ويرتبط بالأصدقاء المهملين والمقصرين؛ مما يؤدى ذلك إلى تفاقم مستوى اغترابهم عن المدرسة (**Bachman, et sl., 2008**). ويعتبر الملل أو الضجر الأكاديمي من أهم انفعالات الإنجاز الأكاديمي السلبية، والتي ينعكس تأثيرها على الحالة النفسية للطالب، واحساسه بالتعب الانهاك، وتشعره بالاستثارة المنخفضة للتعلم، وضعف الاهتمام بأنشطة التعلم مع صعوبة التركيز فيها والرغبة في الانصراف عنها (**O'Brien, 2014**)، (مظلوم، ٢٠١٤).

التوصيات والمقترحات التربوية:

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج ومن خلال مناقشتها والتعليق عليها، يمكن إبداء المقترحات والتوصيات التربوية التالية:

١-توجيه مزيد من الاهتمام في مدارس التعليم العام بصفة عامة، والثانوى العام منها بصفة خاصة، بالجوانب الانفعالية المرتبطة بعمليات التعليم والتعلم، وتهيئة الظروف لتوفير بيئات تعليمية تتوافر بها الخصائص التي تستثير انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية، ومنها: استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاونى والتنافسى.

٢-توجيه نظر المعلمين فى المرحلة الثانوية بضرورة التخلي عن طرق التدريس التقليدية التي يستخدمونها في تدريس **المقررات**، واستبدالها بطرق أخرى حديثة، عن طريق تفعيل دور الاكاديمية المهنية للمعلم؛ والتي من شأنها تشجيع الطلبة على التناول الناقد للمواد المتعلمة من خلال الاطلاع علي العديد من مصادر التعلم، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى الاستنتاجات بأنفسهم، بالإضافة الى تنمية انفعالات الإنجاز الأكاديمي الايجابية.

٣-توجيه نظر الباحثين الى تصميم برامج تدريبية لطلبة المرحلة الثانوية على كيفية استخدام الاستراتيجيات الإيجابية لتنظيم الانفعالات الإنجاز الأكاديمي.

٥-الاستفادة من النتائج التى تم التوصل إليها فى البحث الحالى فى إعداد بيئات تعليمية تستحث انفعالات الإنجاز الأكاديمي الإيجابية، ودراسة انعكاساتها على جميع نواتج التعلم، وتعد هذه التوصية من النقاط البحثية الجديرة بالدراسة.

المراجـــع:

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

الزغبى، أمل عبد المحسن. (٢٠١٨-أ). تأثير التعلم الاجتماعى/الوجدانى في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤(٦)، ٣٩٠-٤٤٦.

الزغبى، أمل عبد المحسن. (٢٠١٨-ب). *مقياس النهوض الأكاديمي: كراس التعليمات*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الجاعونى، فريد وغانم، عدنان. (٢٠٠١). التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات (التحليل التجميعى). *مجلة جامعة دمشق*، ١٧(٢)، ٢٠٩ – ٢٢٢.

الجمال، حنان محمد ورخا، سعاد عبد العزيز. (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الاحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الاكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٠(٤)، ١٤٧ – ١٩٨.

الجنادى، لينة أحمد وتعلب، صبرين صلاح. (٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات الجامعة. *العلوم التربوية*، (٣)، ج(٢)، ٣١٣ – ٣٤٤.

الشافعى، نهلة فرج على. (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥ – ٤١٤.

الصغير، صالح بن محمد. (٢٠٠٢): التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين: دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض،١-٤٣، *بنك المعلومات العربي*. ***http://www2.askzad.com/genpages/default.aspx***

الفقى، آمال إبراهيم. (٢٠١٦). فعالية الارشاد التربوى في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤(١٥)، ٥٠ – ١٠٥.

القاضي، عدنان محمد عبده. (٢٠١٢). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالاندماج الجامعى لدى طلبة كلية التربية – جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٣(٤)، ٢٦ – ٨٠.

القصبى، وسام حمدى وأمين، عبد الناصر عبد الحليم. (٢٠١٧). النموذج البنائى للعلاقات بين الانفعالات الاكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسى والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية النوعية*، جامعة قنا، (٧)، ١ – ٣٦.

حسانين، اعتدال عباس. (٢٠١٢). النموذج السببى المفسر للعلاقة بين الدعم الوجدانى المدرك للمعلم والمتعة الاكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجية البحث عن المساعدة الاكاديمية والاندماج المعرفى لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٦(٤)، ١٩٠ – ٢٤١.

حليم، شيرى مسعد. (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في علم النفس*، تصدر عن رابطة التربويين العرب، ١٤(١)، ٨٩ – ١٦٢.

سليمان، سناء محمد. (٢٠٠٩). *مناهج البحث العلمى في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية*. القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

شلبى، سوسن أبو العلا. (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسى وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسى والتحصيل الدراسى باستخدام التحليل العنقودى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، (١)، ٦٧١ – ٧٣٩.

شلبى، يوسف محمد. (٢٠١٨). التحليل العنقودى لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينها في: استراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ،

عطية، كمال إسماعيل. (٢٠١٧). الاسهام النسبى لانفعالى الإنجاز (الفخر–الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، (١٠٩)، ج(٢)، ١٠٧ – ١٨٢.

كامل، عبد الوهاب محمد. (٢٠٠١). *أساسيات التحليل الإحصائي في الدراسات التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود، حنان حسين. (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة كلية الدراسات العليا للتربية*، جامعة القاهرة، ٢٥(٢)، ٦٠٢ – ٦٤٦.

مصطفى، منال محمود. (٢٠١٤). النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الطفو الدراسى واهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في علم النفس*، تصدر عن رابطة التربويين العرب، ١٣(٤)، ٥٣٣ – ٦٣٣.

مظلوم، مصطفى على. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، تصدر عن رابطة التربويين العرب، (٥٢)، ٢٢٣ – ٢٤٦.

Ainley, D. G., E. D. Clarke, K. Arrigo, W. R. Fraser, A. Kato, K. J. Barton, and P. R. Wilson. (2005). Decadal–scale changes in the climate and biota of the Pacific sector of the Southern Ocean, 1950s to the 1990s. *Antarctic Science*, 17, 171–182.

Alspaudi, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25.

Armstrong, S. J. (2000). The influence of individual cognitive style on performance in management education, *Educational Psychology*, 20, 323-339.

Bachman, J.; O'Malley, P.; Schulenberg, J.; Johnston, L.; Freedman – Doan, P. & Messersmith, E. (2008). *The education – drug use connection: How successes and failures in school relate to adolescent smoking, drinking, drug use, and delinquency*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berg, C. (2008). *Academic Emotions in Student Achievement: Promoting Engagement and Critical Thinking through Lessons in Bioethical Dilemmas.* Maricopa Institute for Learning. Gateway Community College.

Buric, I., Soric, I., Penezic, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.

Chaing, W. & Liu, C. (2014). Scale of academic emotions in science education: Development and validation. *International Journal of Science Education*, (36), 908-928.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 32(2),121-141.

Comerford, J., Battesonb, T. & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 98 – 103.

Compar., A.; Zabro, C.; Shonin, E.; Gordon, W. & Marconi, C. (2014). Emotional regulation and depression: A potential mediator between heart and mind. *Cardiovascular Psychiatry and Neurology*. Article ID 324374,1-10.

Corpus, J.; Clintic, G. & Hayenga, A. (2009). Within year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: contextual predictors and academic out comes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.

Deepak, D.R. (2010). Developing Saens: Developing and validation of a student academic engagement scale.

(PHD). Department of Psychology, College of Arts and Sciences. Kansas State University Manhattan, Kansas.

Fredrics, J.A.; Blumenfeld, P.C.; &Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. *Review of Educational Research,* 74, 59-119.

Frenzel, Thrash, Pekrun, & Gotez, (2007). Achievement emotions in Germany and China. A Cross-Cultural Validation of the Academic Emotions Questionnaire–Mathematics. *Journal of Cross Cultural*. 38 (3), 302-309.

Gentry, A.W. 2000. Caprine and Hippotragini (Bovidae, E.S., and Schaller, G. (eds.), *Antelopes, Deer, and Relatives*. Yale University Press, New Haven.

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology,* 40, 395–413.

Jacobs, S., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in ed ucation: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In: R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of*

emotions in education (pp. 183-201), New York: Routledge.

Jan, L.Y. &Liu, W.C. (2012). 2 × 2 Achievement goals and achievement emotions: a cluster analysis of students' motivation. *European Journal of Psychology of Education,* 27:59–76.

Kahu, E.; Stephens, C.; Leach, L; Zepke, N.(2015). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*,39(4), 394 -481.

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

King, R.B., & Jennifer, M. (2014): How you Perceive Time Matters for how you Feel in School: Investigating the Link Between Time Perspectives and Academic Emotions. *Current Psychology,* 33 ,282–300.

Kuh, G.; Cruce, T.; Shoup, R.; Kinzie, J.& Gonyea R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and

persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

Linnenbrink, E. A.; Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences,* 11, 213–230.

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.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal

relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-13.

Mukherjee, S. & Dutta, A. (2017). A Comparative Analysis of Clustering Algorithms and Recent Developments. *International Journal of Advanced Research in Computer Science,*8(3), 240-244.

O'Brien, W. (2014). Boredom. *Analysis*, 74(2), 236-244.

Paoloni, P.V.; Vaja, A.B. &Munoz, V.L. (2014). Reliability and validity of the achievement emotions questionnaire. A study of Argentinean university students. Electronic *Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3),671-692.

Peixoto, F.; Mata, L.; Monteiro, V.; Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). Develop metrics the Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. European. *Journal of Developmental,* 12 (4), 472–481.

Pekrun R. & Stephens E.J. (2010). Achievement Emotions in Higher Education. In: J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* Springer Science Business Media B.V.

Pekrun, R. and Linnenbrink, L. G (2012). Academic Emotions and Student Engagement. S.L.

Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 259. Springer Science Business Media, LLC.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ): User's manual. Munich*, Germany: University of Munich, Department of Psychology.

Pekrun, R.; Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete Emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*,98, 583–597.

Pekrun, R.; Frenzel, A.; Goetz, T., &Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative approach to emotions in education. In P. Schutz, &R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego: Academic Press.

Putwain,D.W.,&Daly,A.L.(2013).Doclustersoftestanxietyand academicbuoyancy Differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*,27,157-162.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities.

Contemporary Education Psychology, 36, 257-267.

Schmidt, S.; Tinti, C., Levine, L., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation and Emotion*, 34, 63–72.

Shafi, A.A, Hatley, J., Middleton, T, Millican, R.& Templeton, S. (2018). The Role of Assessment Feedback in Developing Academic Buoyancy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3) ,415-427.

Sorić, I.; Penezić, Z.; Burić, I. (2013*): Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of achievement student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Ulmanen, S.; Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425–443.

Villavicencio F. T & Bernardo B., I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic

achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329–340.

Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher,* 20, 118–126.

Wang, M.T., & Eccles, J.S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement Trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(11), 31-39.

Yorke, M. (2016). Student belongingness, engagement and self – confidence survey. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1(41), http://dx.doi.org/10.1037/t48020-000.

Yukselir, C. & Harputlu, L. (2014). An investigation in EFL pre-class students' academic emotions. *Journal of Language and linguistic Studies*.10 (2), 100-119.

Academic Achievement Profiles and their Relation to Academic Buoyancy and Academic Engagement in the Secondary Stage Students

Dr. Kawthar Kotb M. Abou Koura

Assist. Prof. of Educational Psychology

Faculty of Education – Kafr El-Sheikh University

Abstract:

The main aim of this paper is to discover the nature of the relations between the academic achievement reactions and both academic buoyancy and academic engagement. Moreover, it sheds light on the effect of gender (male/ female) on the three variables of the study and cluster analysis of students of similar academic achievement profiles using cluster analysis and differences among these profiles and academic engagement in the first year of the secondary stage. The study sample consists of 300 students (162 male and 138 Female). The age of those students ranges from 15.4 - 16.11 with the average age level of 16.4 years and standard deviation of ± 1.2 using Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) prepared by the researcher and Academic Buoyancy Scale (ABS) (prepared by Amal Alzogby 2018) and Academic Engagement Scale (AES) (prepared by the researcher. By analyzing the study statistically, it is found that there are close re close positive correlation between academic positive achievement emotions and both academic buoyancy and engagement. Moreover, it is found that there are two clusters representing two different profiles for academic achievement emotions. The first one is, on the one hand, the positive adaptive

cluster which makes its owner characterized by a high standard of positive academic emotions. The second one, on the other hand, is the negative adaptive cluster which makes its owner characterized by a high standard of negative academic emotions. Moreover, it is concluded that there are statistic differences between the two clusters in both the academic buoyancy and academic engagement.

Key words: Academic achievement emotions profiles, Academic buoyancy, Academic engagement, Cluster analysis, The first-year students of the secondary.