انفعالات التحصيل كمنبئات بالإرجاء الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية جامعة بنها

إعـداد

سهر عصام عبد الرازق هلال

المعيـــــدة بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية- -جامعة بنها

الملخـــص

يهدف البحث إلى الكشف عن مدي إسهام انفعالات التحصيل (الإيجابية: الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة) والسلبية (القلق، والغضب، والخجل، واليأس) في الإرجاء الأكاديمي لدي عينة تكونت من (٤٠٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها (تخصصات دراسية مختلفة)، طبق عليهم أدوات الدراسة وهي: استبيان انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار(TEQ): إعداد Pekrun et al., 2004)، وتعريب الباحثة)، ومقياس الإرجاء الأكاديمي: إعداد: معاوية أبو غزال، ٢٠١٢، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise أشارت النتائج إلى إسهام الاستمتاع في الإرجاء الأكاديمي علي نحو سالب ودال إحصائيًا بينما أسهم انفعالي اليأس والغضب علي نحو موجب ودال إحصائيًا.

Achievement Emotions as Predictors of Academic Procrastination among University Students

Abstract

The present study aims to investigate the contribution of achievement emotions (positive: enjoyment, hope, pride, relief, and negative: anxiety, anger, shame, and hopelessness) to academic procrastination among a sample of 400 male and female third year students in the faculty of education, Banha University (various study sections). The study tools applied on the students were: The test Achievement emotions questionnaire, (developed by Pekrum et al., 2004, translated by: researcher), Academic procrastination scale, (developed by Mouawya Abou-Ghazal, 2012).The study depend on using multiple regression analysis (stepwise). The results indicated the contribution of enjoyment, anger, and hopelessness in academic procrastination, these predication were statistically significant .

مقـــــدمـــــة:

الإرجاء ظاهرة معقدة ذات عناصر معرفية، وانفعالية، وسلوكية تتضمن التأجيل القصدي للمسار المقصود من الفعل علي الرغم من الوعي بالنتائج السلبية المحتملة، ويتعارض الإرجاء مع قدرة الطلاب على إنجاز المهام في الوقت المحدد وتحقيق الأهداف طويلة المدى (Pollack & Herres,2020,165*). ويرتبط الإرجاء بالسلوكيات السلبية، والمخرجات التي تتضمن عادات الدراسة الضعيفة، وقلق الاختبار، والتأخر في تقديم عمل المقرر، والخوف من الفشل، وعدم القبول الاجتماعي من قبل الأقران، والدرجات المنخفضة، والشعور بالذنب، والاكتئاب (Chow, 2011, 234). ويقرر المرجئون أن الإرجاء يعود إلى الخصائص الفردية مثل الكسل، ونقص الدافع، وضعف مهارات إدارة الوقت (Senecal et al.,1995,607).

ومع ذلك فإن الإرجاء هو أكثر من مجرد سمة شخصية بل هو سلوك شبيه بالحالة مرتبط بتقلب الخبرات الانفعالية (Pollack & Herres,2020,165). حيث يصفه بعض الباحثين بأنه طريقة للتخلص من القلق (Popoola, 2005, 60)، ويستخدمه بعض الطلاب على نحو إستراتيجي لتعويض انفعالات التحصيل السلبية المرتبطة بالمواعيد النهائية المرتقبة (Tice & Baumeister, 1997, 454)، وتتناول الدراسة الحالية الإرجاء الأكاديمي انطلاقًا من أهميته، ودوره في مخرجات التعلم، وبحثًا عن الكيفية التي تؤثر بها بعض المتغيرات النفسية المصاحبة للطلاب (مثل انفعالات التحصيل) في المواقف الأكاديمية المختلفة في الإرجاء الأكاديمي؛ حيث ينظر (Pekrun, 2006, 315) إلى انفعالات التحصيل علي أنها تلك الانفعالات التي تتصل بأنشطة الإنجاز الأكاديمي، أو بمخرجات التعلم، وتتضمن كافة الانفعالات في صورتيها الإيجابية (مثل الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة)، والسلبية (مثل: القلق، والغضب، واليأس، والخجل، والملل) التي يمر بها الطلاب أثناء عملية التعلم.

وتلتمس الباحثة ثمة علاقة بين الحالة الانفعالية في السياق الإنجازي والإرجاء الأكاديمي، حيث تؤدي الانفعالات الإيجابية والسلبية دورًا في الإرجاء من خلال أن سوء تنظيم الحالة الانفعالية، سواء عن طريق الفشل في زيادة الانفعال الإيجابي أو خفض الانفعال

(*)التوثيق من خلال الاصدار السابع APA

السلبي يمكن أن يزيد من قابلية التعرض لإغراءات تحيد عن الهدف وتؤدي إلى إرجاءه، علي سبيل المثال،يشير نموذج(Sirois & Pychyl, 2013) لتنظيم الحالة الانفعالية للإرجاء إلى أنه عندما يواجه الطلاب مهمة يعتبرونها منفرة أو مثيرة للقلق فإنهم يواجهون فشلًا في تنظيم الانفعال من خلال عدم القدرة علي إدارة الانفعالات السلبية، فيستسلم الطلاب للرغبة في تعديل الانفعال الفوري من خلال الإندماج في سلوك الإرجاء، حيث يتم إعطاء الأولوية لتنظيم الحالة الانفعالية الفورية علي اتخاذ إجراءات فعالة لتحقيق الأهداف البعيدة ،أي تقديم الفوائد الذاتية من التنظيم الفوري للانفعال من خلال" الاستسلام للشعور بالراحةً.

كما يشير(Sirois & Giguere, 2018, 422) إلى أن ضعف كلًا من ضبط الدافع والانفعالات يؤدي إلى زيادة القابلية للتشتت والميل نحو الأعمال المتنافسة، وتهديد الإنجاز الناجح للنية المقصودة ومن ثم الإرجاء.وتؤيد نتائج دراسة (Sirois, 2014) ذلك، وتشير إلى أن المرجئون ينشغلون بمهام أكثر متعة كوسيلة للهروب المعرفي من الانفعالات السلبية.

ويذكر(Kazen, et al., 2008,693) أن الأفراد يرجئون في بدء الإجراءات لتفعيل النوايا عندما يكون الانفعال الإيجابي منخفضًا. كما يشير(Kuhl, 2000,669-672) إلى أنه عندما يكون الانفعال السلبي مرتفعًا، يجد الأفراد صعوبة في إيجاد معني لهدفهم ويواجهون صعوبة في العثور علي طرق مختلفة للتعامل مع عقبات الهدف ومن ثم إرجاءه. وتؤيد نتائج دراسة (Sirois & Giguere, 2018,423) ذلك وتشير إلى أن المستويات المنخفضة من الانفعال الإيجابي سواء بشكل عام أو متعلقة بمهمة مقصودة، تمثل مشكلة للمرجئين، لأن جاذبية الأنشطة المتنافسة تكون أكثر إشراقًا عندما يكون من الصعب إيجاد شئ ممتع أو مفيد في مهمة تحتاج أن تكتمل، وفي هذا الصدد يُفهم الإرجاء علي أنه : "الاستسلام عند الشعور بعدم الراحة " عندما يكون الانفعال الإيجابي للمهمة منخفض بالنسبة للأنشطة الأخري الأكثر جاذبية.

وفي إطار العلاقة بين انفعالات التحصيل والإرجاء الأكاديمي بحثت دراسة (Batres, 2018) العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والإرجاء الأكاديمي لدي عينة من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الخوف من الفشل وانفعالات الراحة، والقلق، والخجل، واليأس، فضلًا عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيًا مع انفعال الأمل. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين تجنب

المهمة وانفعالات الغضب، والقلق، والخجل، واليأس، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بانفعالات الاستمتاع، والأمل، والفخر. كما أشارت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب، والقلق، والخجل، واليأس) تتنبأ بالإرجاء الأكاديمي علي نحو موجب ودال إحصائيًا. وعلي وجه التحديد يتنبأ انفعالي الغضب، والخجل بخوف المتعلمين من الفشل علي نحو موجب ودال احصائيًا. ويتنبأ انفعالي الغضب، واليأس بتجنب المهمة علي نحو موجب ودال إحصائيًا.

كما تشير نتائج تحليل المسار ونمذجة المعادلة البنائية في دراسة (Yip & Leung, 2016) إلى دور انفعالات التحصيل كمتغير وسيط بين أساليب المعاملة الوالدية والإرجاء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن:

- يوجد تأثير(مسار) سالب مباشر ودال إحصائيًا لانفعالات التحصيل الموجبة : الاستمتاع، والأمل، والفخر فى الإرجاء الأكاديمى.
- يوجد تأثير (مسار) موجب مباشر ودال إحصائيًا لانفعالات التحصيل السالبة: الخجل، واليأس، والملل فى الإرجاء الأكاديمى.
- يوجد تأثير(مسار) سالب مباشر ودال إحصائيًا للأمل Hope (أحد الانفعالات الموجبة) فى الإرجاء الأكاديمى.
- يتنبأ انفعالي الأمل واليأس بالإرجاء الأكاديمي علي نحو سالب ودال احصائيًا.
- يتنبأ انفعالي الخجل والملل بالإرجاء الأكاديمي علي نحو موجب ودال احصائيًا.
- تتنبأ انفعالات التحصيل الإيجابية (الاستمتاع والأمل والفخر) بالإرجاء الأكاديمي علي نحو سالب ودال إحصائيًا.

واتفق كل من (Balkis & Duru, 2016; Li, 2012; Zhang, Xiong & Li, 2012) علي أن انفعالات التحصيل الإيجابية أظهرت علاقة سلبية بالإرجاء الأكاديمي، بينما أظهرت انفعالات التحصيل السلبية علاقة إيجابية بالإرجاء الأكاديمي.

ويرتبط الإرجاء بالعديد من الانفعالات، علي سبيل المثال توصلت نتائج دراسة (Blunt & Pychyl, 2000) إلى أن الإحباط المرتبط بالمهام كان الانفعال السلبي الرئيسي الذي تم تقريره عبر كل مرحلة من مراحل العمل في مشاريع المرجئين. وتشير نتائج (Blunt & Pychyl, 1998, 844) إلى أن المهام المملة تجعل الأفراد غير قادرين علي الاستمرار فيها كأنشطة مقصودة ومن ثم إرجاءها، وخاصة عندما توجد مهام بديلة أقل مللًا. وقد كشفت نتائج العديد من الأبحاث عن وجود علاقة ارتباطية بين الإرجاء الأكاديمي وقلق الاختبار والقلق العام (Capan, 2010,1670;Fritzsche, et al., 2003,1549; Klassen et al, 2009,803; Saplavska, & Jerkunkova, 2018,1192; Yang, et al., 2019,596).

ويعد الخجل Shame أحد الانفعالات المسهمة في سلوك الإرجاء، حيث يتضمن تقييمًا سلبيًا للذات بصفتها مرتكب الفعل والسلوك، مما يحفز الرغبة في الاختباء أو الهروب أو إنكار المسئولية، ويصبح الأفراد أكثر عرضة لمشاكل الإرجاء المزمن (Fee & Tangney, 2000,170-171). وهذا ما دعمته نتائج دراسة (Cardona, 2015) التي أُجريت علي عينة من طلاب الجامعة وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الإرجاء الأكاديمي والخجل واليأس. كما يذكر (Mohammadipour & Rahmatie, 2016,42) أن الأمل الأكاديمي المنخفض أحد الأسباب الرئيسية للإرجاء والإرهاق الأكاديمي، حيث يشير إلى أن الطلاب ذوي الأمل الأكاديمي المنخفض يرجئون ويشعرون بالإرهاق بسبب الكراهية تجاه القيام بالمهمة، وعدم القدرة علي الأداء، ولديهم أعراض إكتئابية مرتفعة، وعندما يواجهون ضغوطًا يميلون إلى تجنب المواقف العصيبة وبذل جهد أقل.

وفي ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى:

- أهمية انفعالات التحصيل (الإيجابية، والسلبية) في فهم الإرجاء كفشل في التنظيم الذاتي.
- تباين دور انفعالات التحصيل (الإيجابية، والسلبية) في الإرجاء الأكاديمي وذلك في ضوء ما أمكن للباحثة الحالية الإطلاع عليه من دراسات سابقة، رغم قلتها علي مستوي الدراسات الأجنبية، وعدم تمكن الباحثة من الحصول علي دراسات عربية تتبني تأثير انفعالات التحصيل في الإرجاء الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن إسهام انفعالات التحصيل الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة)، والسلبية (القلق، والغضب، والخجل، واليأس) في الإرجاء الأكاديمي لدي عينة من طلاب كلية التربية– جامعة بنها؟

أهداف الدراسة:

بيان مدى إسهام انفعالات التحصيل (الإيجابية، والسلبية) في الإرجاء الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

١. يلقي البحث مزيدًا من الضوء علي أهمية دراسة الإرجاء الأكاديمي لكونه يعكس مظهرًا سلوكيًا من مظاهر الفشل في التنظيم الذاتي ويمثل مشكلة شائعة بين الطلاب.

٢. توجيه عناية القائمين علي العملية التعليمية إلى أهمية متغير انفعالات الإنجاز كأحد المتغيرات التي تؤثر علي مختلف الموارد المعرفية والدافعية التي يحتاجها الطلاب للنجاح أكاديميًا.

٣. الاستفادة مما سوف تسفر عنه الدراسة من نتائج في فهم الدور الذي تؤديه الانفعالات في الإرجاء.

٤. جذب انتباه الباحثين إلى أكثر انفعالات التحصيل إسهامًا في الإرجاء الأكاديمي، ومن ثم المساعدة في بناء برامج لخفض الإرجاء الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: انفعالات التحصيلAchievement Emotions: وتعرف بأنها تلك الانفعالات التي تتصل علي نحو مباشر بأنشطة الإنجاز الأكاديمي، أو بمخرجات التعلم، وتتضمن كافة الانفعالات في صورتيها الإيجابية (مثل: الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة)، والسلبية (مثل: القلق، والغضب، واليأس، والخجل، والملل) التي يمر بها الطلاب أثناء عملية التعلم(Pekrun, 2006). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس انفعالات الإنجاز (Pekrun et al, 2004) (ترجمة وتقنين الباحثة).

ثانيًا: الإرجاء الأكاديمي Academic procrastination: ويعرف بميل الفرد لتأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها مما ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي (إعداد: معاوية أبو غزال، ٢٠١٢، ١٣٤). ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الإرجاء الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

مفاهيم الدراسة:

تعرض الباحثة في الجزء التالي لمفاهيم الدراسة الأساسية بصورة موجزة.

أولًا: الإرجاء الأكاديمي:

يُعد الإرجاء ظاهرة معقدة ذات عناصر معرفية وانفعالية وسلوكية تتضمن التأجيل القصدي للمسار المقصود من الفعل على الرغم من الوعي بالنتائج السلبية المحتملة (Chow, 2011,234)، والإرجاء مفهوم يصف الأداءات المعرفية والسلوكية غير المتوافقة والمخرجات السالبة، كما يعد نتيجة حتمية للفشل في سلوكيات التنظيم الذاتي، ويؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، وتجنب إتمام المهام الأكاديمية (لطفي عبدالباسط ، ٢٠١٤، ٧٩)، كما يمكن النظر إلى الإرجاء باعتباره تناقضًا أو تباينًا بين نية الفرد لأداء المهام في الوقت

المحدد لها، والسلوك الفعلي الذي يقوم به، أي يتسم بضعف الإرادة حيث يشكل مزيجًا معقدًا من عدم القدرة علي ضبط الذات والصراع الداخلي في اتخاذ القرارات للذات الحالية والمستقبلية (Beswick, & Mann, 1994,391; Chowdhury, 2016,1). وهناك بعض المظاهر الانفعالية والمعرفية والسلوكية التي تنتج عن إرجاء الأفراد للمهام بدون مبرر مثل: الشعور بعدم الراحة الشخصية، والمعاناة من القلق، والشعور بحالة من الاسترخاء الذي يتم حمايته بصورة ذاتية، والخوف من الفشل، وحدوث نوع من الوعي الذاتي التأملي(Solomon & Rothblum, 1984,503).

ويتخذ الإرجاء العديد من الأشكال منها:

- الإرجاء السلوكي/ التجنبي: ويشير إلى تجنب إكمال المهمة خوفًا من تقييم الإنجاز، والخوف من الفشل.
- إرجاء القرار: وهو التأجيل القصدي أو عدم القدرة علي اتخاذ القرارات المهمة في الوقت المناسب.
- الإرجاء القهري: ويتمثل في إظهار ما يعانيه الفرد من تأثير كلًا من الإرجاء في اتخاذ القرار والإرجاء السلوكي معًا.
- الإرجاء الاستثاري: وهو الميل إلى تأجيل إكمال المهام عن عمد حتي اللحظة الأخيرة كوسيلة للبحث عن الانفعال من أجل الاستمتاع.
- الإرجاء العام: والذي يعكس الإرجاء في مهام الحياة غير الأكاديمية مثل شراء الهدايا والأعمال المنزلية.
- الإرجاء الأكاديمي: ويعكس الإرجاء الخاص بالمهام الأكاديمية، مثل الدراسة من أجل الامتحانات.

(Gargari, et al., 2011, 76; Harriott & Ferrari, 1996;Milgram, et al., 1993,490; Ojo, 2019, 18-19).

وتختلف النظرة للإرجاء – سواء العام أو الأكاديمي– طبقا للتوجهات النظرية المفسرة ومنها:

١- **منظور علم النفس الإكلينيكي The Clinical Psychology Perspective: ينظر في الظروف** والتدخلات الخاصة بالإرجاء المرتبط سريريًا، وتفسره عدد من النظريات مثل نظريات التحليل النفسي: حيث تشير إلى الإرجاء علي أنه تجنب المهام التي تمثل تهديدًا للأنا ومن الخوف اللاشعوري من الموت (Blatt & Quinlan, 1967, 172)، وينظر الاتجاه الدينامي: إلى الإرجاء كظاهرة سلوكية إشكالية لصراعات نفسية داخلية تنطوي علي مشاعر تجاه العائلة وخبرات الطفولة المبكرة والممارسات الوالدية الخاطئة، وعند

مواجهة مهمة تتطلب تقييمًا للقيمة الشخصية أو القدرة، يتم إعادة خبـــرة هـــذه المـــشاعر وتجديدها مما يؤدي إلى وجود بالغين مرجئين (McCown et al., 1987,781).

٢- **المنظور الموقفي The Situational Perspective:** ينظر إلى الإرجاء علي أنه ظاهرة تثيرها الخصائص الموقفية (مثل: خصائص المهمة، والتوجيهات غير الواضحة للدورة التعليمية، وخصائص المعلمين) وتفسره نظريات التعلم، حيث ترى**النظريةالسلوكية للتعلم** الإرجاء كشكل من أشكال التجنب أو الهروب من التكييف مع المثيرات المنفرة للدراسة، وقد يتطور الإرجاء عندما يتم مكافأة سلوك التأخير أو عدم المعاقبة بشكل كافي، فمن المحتمل أن يكون لدي الطلاب المرجئين تاريخ سابق من الإرجاء الناجح أو الحصول علي مهام تعزيز أكثر من الدراسة(Ferrari et al., 1995, 26-28) .

٣- **منظور علم النفس الفارق The Differential Psychology Perspective:** حيث ينظر إلى الإرجاء كسمة شخصية، ويركز علي العلاقة بين الإرجاء والسمات الشخصية الأخرى (مثل، الضمير، والعصابية، والانبساط) حيث يرتبط الإرجاء بانخفاض مستوي الضمير والانبساط وارتفاع مستوي العصابية (Costa & McCrae, 1992; Eysenck & Eysenck, 1985)، والمتغيرات الشبيهة بالسمات (مثل: تقدير الذات) حيث ينظر إلى الإرجاء علي أنه نموذجي للإعاقة الذاتية يمثل إستراتيجية دفاعية موجهة انفعاليًا يستخدمها الفرد لحماية تقدير الذات من خلال تقديم أعذار خارجية للفشل المحتمل في المهمة (Martin, et al., 2003,622).

٤- **منظور علم النفس الدافعي والإرادي The Motivational and Volitional Psychology Perspective:** يشير إلى الإرجاء علي أنه فشل في الدافع والإرادة، ويمثل عجزًا في التنظيم الذاتي للتعلم، ويستند علي عدد من النظريات والنماذج مثل **نظرية تقرير المصير:** حيث تشير إلى الإرجاء علي أنه مشكلة دافعية تنطوي علي ما هو أكثر من مجرد ضعف في مهارة إدارة الوقت والكسل كسمة، ويرتبط بالعجز في التنظيم الذاتي للتعلم(Senecal, et al., 1995,607)، **والنظرية الدافعية الوقتية:** تعد من أفضل النظريات المفسرة للإرجاء نظرًا لأنها تدمج بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية فضلًا عن تفسيرها المهمة المنفرة والبعد الزمني، وتشير إلى الإرجاء كدالة للفائدة المدركة للسلوك، حيث يميل الأفراد إلى إعطاء الأولوية للمهام التي تمثل أعلي فائدة، بينما يميل الأفراد

للإرجاء عندما يعتقدون أن فائدة القيام بالمهمة منخفضة، وصيغة المعادلة هي: الفائدة = (التوقع × القيمة)÷ (الحساسية للتأخير × التأخير)(Steel & Konig, 2006,892)، **ونموذج المعرفة التامة للإرجاء:** وقد وضع في الأصل من أجل تفسير الإرجاء الأكاديمي ويركز علي كل من الوجهين التكيفي وغير التكيفي للإرجاء، ويخلص النموذج إلى تحديد ستة من المبادئ التي قد توجه إرجاء الطلاب تتمثل في: (الحد الأدنى من الوقت، والكفاءة المثلي، والخبرة الانفعالية القصوn، والتقييم المبكر لمتطلبات العمل، وطرق الهروب المفتوحة، والقرب من المكافأة)(Schraw et al., 2007,18). **والنموذج ما وراء المعرفة للإرجاء:** يحدد المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية والسلبية حول الإرجاء، حيث ترتبط المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية بفائدة الإرجاء في تحسين الأداء المعرفي، وقد تضمنت معتقدات مثل "الإرجاء يساعدني علي التفكير الإبداعي" أو "عندما أرجئ، فإنني أفكر بوعي في القرارات الصعبة"، وقد تؤهل مثل هذه المعتقدات الطلاب لتأخير بدء المهمة كشكل من أشكال التكيف، في حين ترتبط المعتقدات ما وراء المعرفية السلبية بعدم السيطرة علي الإرجاء، وتتضمن معتقدات، مثل "الإرجاء يجعلني أشعر بالإحباط"، وقد ترسخ هذه المعتقدات الإرجاء من خلال تعرض الطلاب للأفكار والمشاعر المتطفلة التي تستهلك في وقت واحد مواردهم المعرفية اللازمة للتركيز والتحكم في التفكير والتكيف (Fernie et al., 2017,201).

ثانيًا: انفعالات التحصيل Achievement Emotions:

تُعد الانفعالات حالة شعورية قصيرة ومركزة تتعلق بخبرات ذاتية، ويصاحبها ردود فعل جسدية واستجابات تقييمية لبعض الأحداث وترتبط بسياق محدد، وتتضمن مجموعه من العمليات النفسية المتسقة بما في ذلك المكونات الوجدانية، والمعرفية، والفسيولوجية، والدافعية، والسلوكية(Pekrun, 2006,316 ; Valiente, et al., 2012, 129).

وتُصاحب الانفعالات عملية التعلم بشكل دائم وتؤثر علي انتباه الطلاب ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات وجميع المواقف مثل: الاستذكار، واجتياز الاختبارات، وحضور المحاضرات (Ashby et al., 1999). حيث يمكن لخبرة الاستمتاع أثناء العمل علي مشروع صعب أن تساعد الطلاب علي تصور الأهداف، وتعزيز الحل الإبداعي والمرن للمشكلات، ودعم التنظيم الذاتي، ومن ناحية أخرى تؤدي خبرة قلق الاختبار المفرط إلى

إعاقة الأداء الأكاديمي للطلاب، وإجبارهم علي التسرب من الدراسة، والتأثير سلبًا علي صحتهم النفسية والجسدية (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014,1).

وقد حظيت انفعالات التحصيل باهتمام كبير في مجالات علم النفس والتعليم، واقترح (Pekrun, 2006) نظرية التحكم – القيمة لانفعالات التحصيل Control-Value Theory، وفيها يتم النظر إلى انفعالات التحصيل في ضوء تصنيف ثلاثي الأبعاد يبين بنية الانفعالات ويشمل:

١- التكافؤ Valance: ويصنف علي أنه بعد ثنائي القطب ويشمل انفعالات إيجابية (مثل: الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة)، وانفعالات سلبية (مثل: القلق، والغضب، والخجل، والملل، واليأس).

٢- درجة التنشيط: (تنشيط، وتثبيط) ويصنف علي أنه متعدد الأبعاد ويتضمن التنشيط الإيجابي (مثل: الاستمتاع، والأمل، والفخر، والبهجة، والامتنان)، والتثبيط الإيجابي (مثل: الاسترخاء، والراحة، والقناعة)، والتنشيط السلبي (مثل: الغضب، والقلق، والخجل، والإحباط)، والتثبيط السلبي (مثل: الملل، واليأس، وخيبة الأمل، والحزن).

٣- تركيز الموضوع Object focus: ويتضمن (انفعالات نشاط، وانفعالات ناتج):

- ترتبط انفعالات النشاط بالقدرة علي التحكم في الأنشطة وقيمتها.
- وترتبط انفعالات الناتج بنواتج الأنشطة الإنجازية وتشمل (انفعالات متوقعة، وانفعالات ذات الصلة بالماضي).

وتُعد نظرية التحكم– القيمة(CVT) نموذجًا دافعيًا متكاملًا لمقدمات ونتائج انفعالات الإنجاز، وتقترح أن تقييمات التحكم والقيمة هي المقدمات القريبة لانفعالات الإنجاز، حيث يشعر الطلاب بهذه الانفعالات في حالة التحكم أو عدم التحكم في أنشطة ونتائج الإنجاز ذات الأهمية الذاتية بالنسبة لهم(Pekrun, 2006, 315; Pekrun & Perry,2014,124).

جدول (١): الافتراضات الأساسية لتقييمات التحكم والقيمة وانفعالات الإنجاز (نقلًا عن (Pekrun 2006,

تركيز الموضوع	تقييمات		الانفعال
	القيمة	التحكم	
الناتج/المتوقع	موجبة (نجاح)	مرتفع	البهجة المتوقعة
		متوسط	الأمل
		منخفض	اليأس
	سالبة(فشل)	مرتفع	الراحة المتوقعة
		متوسط	القلق
		منخفض	اليأس
الناتج/ المرتبط بالماضي	موجبة(نجاح)	لا تعتمد علي التحكم	البهجة
		ذاتي	الفخر
		آخرين	الامتنان
	سالبة(فشل)	لا تعتمد علي التحكم	الحزن
		ذاتي	الخجل
		آخرين	الغضب
النشاط	موجبة	مرتفع	الاستمتاع
	سالبة	مرتفع	الغضب
	موجبة/سالبة	منخفض	الإحباط
	لا يوجد	مرتفع/منخفض	الملل

ويوضح الجدول(١) ما يلي:

- ترتبط انفعالات الناتج/ المتوقعة بإمكانية تحقيق النجاح أو تجنب الفشل وينظر إليها علي أنها مزيج من توقع الناتج وقيمة الناتج، وتتضمن انفعال البهجة، والأمل، واليأس، والراحة، والقلق.
- يظهر انفعال البهجة Joy عندما يكون التحكم مرتفعًا وتركيز الفرد منصبًا علي النجاح (قيمة إيجابية).
- يظهر انفعال اليأس Hopelessness عندما يكون التحكم منخفضًا مع إمكانية تحقيق النجاح وتجنب الفشل(قيمة إيجابية وسلبية).

- يُستحث انفعال الراحة Relief إذا كان التحكم مرتفعًا وتركيز الفرد منصبًا علي كبح الفشل (قيمة سلبية).
- يظهر الأملHope والقلق Anxietyإذا كان التحكم متوسطًا مع احتمال النجاح أو الفشل.
- تعكس انفعالات الناتج المرتبطة بالماضي الانفعالات التي يتم الشعور بها عند محاولة تحديد سبب النتائج (النجاح، والفشل).
- إذا كانت الانفعالات المتعلقة بالنجاح أو الفشل لا تعتمد علي التحكم فإن النجاح سيولد البهجة Joy، ويؤدي الفشل إلى الحزن Sadness.
- إذا كانت الانفعالات تعتمد علي التحكم الذاتي فيظهر انفعالي الفخرPride أو الخجل Shame عندما يعزو الأفراد النجاح أو الفشل لأنفسهم (الجهد أو القدرة)، في حين إذا تم عزو النجاح أو الفشل إلى عوامل خارجية (صعوبة المهمة أو أداء الآخرين) فإن ذلك يؤدي إلى ظهور انفعالي الامتنان Gratitude، والغضب Anger.
- ترتبط انفعالات النشاط بالقدرة علي التحكم في الأنشطة وقيمتها وتتضمن الاستمتاع Enjoyment، والغضب، والإحباط، والملل Boredom.
- يمثل الاستمتاع الخبرة الانفعالية التي يمكن إدراكها إذا كان النشاط قابل للتحكم وذا قيمة موجبة.
- يظهر انفعال الغضب إذا كان النشاط قابل للتحكم وذا قيمة سالبة.
- ويستحث انفعال الإحباط إذا كان النشاط ذا قيمة موجبة أو سالبة، مع عدم إمكانية التحكم فيه علي نحو كاف.
- ويظهر انفعال الملل إذا كان النشاط ذا قيمة موجبة أو سالبة منخفضة ويكون مرتفع أو منخفض التحكم.
- تباين تأثير تقييمات التحكم في الانفعالات الإيجابية والسلبية، حيث يُفترض أن تؤدي المستويات المرتفعة من التحكم المدرك إلى إثارة الانفعالات الإيجابية في حين يُتوقع أن تؤدي المستويات المنخفضة من التحكم إلى إثارة الانفعالات السلبية، في المقابل تسهب القيمة بشكل عام في كلا النوعين من الانفعالات، باستثناء الملل الذي يتم إثارته عند نقص القيمة.

فرض الدراسة: في ضوء ما تم عرضة من مفاهيم نظرية ونتائج دراسات وبحوث سابقة يمكن صياغة فرض الدراسة كما يلي:"لا تسهم انفعالات التحصيل الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة)، والسلبية (القلق، والغضب، والخجل، واليأس) في الإرجاء الأكاديمي."

الطريقة والإجراءات:

تعرض الباحثة في الجزء التالي لمنهج الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة والإجراءات التي تم اتباعها.

أولاً: منهج الدراسة:تعتمد الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

ثانياً: عينة الدراسة: وتتضمن:

(أ): عينة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:وتكونت من (٣٥٠)*طالبًا وطالبةً من الفرقتين الثانية والثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.

(ب): العينة الأساسية: تكونت من (٤٠٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها، موزعين علي شعب مختلفة، بمتوسط عمر زمني (١٩,٨٨) سنة، وانحراف معياري (٠,٤٠) سنة. وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من فرض البحث وذلك في الفصل الدراسي الثاني (أبريل- مايو) من العام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠). والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة النهائية علي التخصصات المختلفة.

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة الأساسية علي الشعب المختلفة.

الشعبة	ذكور	إناث	عدد الطلاب	الشعبة	ذكور	إناث	عدد الطلاب
بيولوجي	٩	١٠٣	١١٢	رياضيات	١٠	٣١	٤١
تاريخ	١٠	٢٨	٣٨	فلسفة واجتماع	٦	٦١	٦٧
لغة انجليزية	٢٠	١٢٢	١٤٢				
إجمالي	٣٩	٢٥٣	٢٩٢	إجمالي	١٦	٩٢	١٠٨

(*)تجدر الإشارة إلى اختلاف حجم العينة الاستطلاعية باختلاف مقاييس الدراسة .

ثالثاً: أدوات البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية علي المقياسين التاليين:

١- **استبيان انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار**(TEQ): إعداد (Pekrun et al., 2004)، وتعريب الباحثة:

أجرى (Pekrun et al., 2004) سلسلة من ستة دراسات في سبيل إعداد استبيان لانفعالات الإنجاز المرتبطة بالاختبار وهي:

أ) الدراسة الأولي والثانية: وفيها تم إجراء تحليل عاملي استكشافي للكشف عن انفعالات الاختبار.

ب) الدراسة الثالثة: وفيها تم صياغة مجموعة من العبارات للإصدار الأول من استبيان انفعالات الاختبار TEQ بناءً علي التصور النظري لانفعالات الاختبار، ونتائج الدراسات الاستكشافية، وتضمنت هذه النسخة الأولية ستة مقاييس فرعية للانفعالات الرئيسية المرتبطة بالاختبار وهي: الاستمتاع، والأمل، والراحة، والغضب، والقلق، واليأس. وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس الفرعية لدى عينه من طلاب الجامعة بلغ قوامها (١٥٠) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن تمتع المقاييس الستة بالثبات، وصدق البنية، والصدق الخارجي.

ج) الدراسة الرابعة والخامسة: تم تطوير الإصدارات المنقحة والنهائية لمقاييس TEQ والتحقق من صدقها. ففي الدراسة الرابعة تمت مراجعة مقاييس TEQ، وإدراج مقياسين آخرين يقيسان الفخر والخجل المرتبطين بالاختبار بسبب أهميتهما النظرية وتأثيرهما علي الدوافع والإنجاز. وفي الدراسة الخامسة تمت مراجعة مقاييس TEQ مرة أخري لإصدار النسخة النهائية، وأشارت النتائج إلى تمتع مقاييس TEQ الثمانية بالثبات والصدق الداخلي والخارجي.

د) الدراسة السادسة: وتم فيها التحقق من صدق المقاييس عن طريق الصدق الداخلي (العلاقات المتبادلة بين المقاييس، والتحليل العاملي التوكيدي لبنية المقياس)، والصدق الخارجي.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٧٧) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت يمتد من (١) غير موافق بشدة إلى (٥) موافق بشدة، وتتوزع عبارات المقياس على ثمانية انفعالات يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣): توزيع عبارات مقياس انفعالات التحصيل المرتبطة بالاختبار على الأبعاد الفرعية

البعد	العبارات			عدد العبارات
	قبل الاختبار	أثناء الاختبار	بعد الاختبار	
الاستمتاع	١، ٨، ١٤، ١٨، ٢٢	٢٦، ٤٥، ٤٩	٥٨، ٧٥	١٠
القلق	٢، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٤	٢٧، ٢٩، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٤٢، ٤٦	–	١٢
الأمل	٣، ١١، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٥	٢٨، ٣٨	–	٨
الغضب	٤، ١٢	٣١، ٣٩	٥٣، ٥٩، ٦٤، ٦٨، ٧١، ٧٦	١٠
الفخر	٥	٣٢، ٤١	٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦٥، ٦٩، ٧٢، ٧٧	١٠
اليأس	٦، ٩، ١٣، ١٧، ٢٣	٣٠، ٣٤، ٤٠، ٤٣، ٤٧، ٥٠	–	١١
الخجل	٧	٣٦، ٤٤، ٤٨، ٥١، ٥٢	٥٦، ٦٢، ٦٧، ٧٤	١٠
الراحة	–	–	٥٥، ٦١، ٦٣، ٦٦، ٧٠، ٧٣	٦

وتتوزع عبارات المقياس علي ثلاثة مراحل لتقييم الخبرة الانفعالية (قبل، وأثناء، وبعد الاختبار)، وتضمنت الانفعالات قبل الاختبار (العبارات ١-٢٥) تقيس: الاستمتاع، والقلق، والأمل، والغضب، والفخر، واليأس، والخجل. والانفعالات أثناء الاختبار (العبارات ٢٦-٥٢) تقيس نفس الانفعالات السابقة لمرحلة قبل الاختبار. وأخيرًا الانفعالات بعد الاختبار (العبارات ٥٣-٧٧) تقيس: الاستمتاع، والغضب، والفخر، والخجل، والراحة.

وقد تحقق مُعدو المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى (الموجود ببرنامج LISREL8) علي عينة قوامها (٣٨٩) من طلاب الجامعة وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة ، حيث كانت قيم مربع كاي غير دالة، وباقي قيم مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر.

كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق:

- حساب معاملات ألفا لكرونباخ لكل مقياس فرعي وبلغت قيمتها (٠,٧٨، ٠,٨٠، ٠,٨٦، ٠,٧٧، ٠,٧٣، ٠,٩٢، ٠,٨٧، ٠,٩٢) لأبعاد المقياس (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة، والغضب، والقلق، والخجل، واليأس) علي الترتيب.
- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه العبارة وامتدت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٣، ٠,٦٠) للاستمتاع، و(٠,٣٠، ٠,٦٠) للأمل، و(٠,٣٤، ٠,٦٥)للفخر، و(٠,٣٩، ٠,٦٢) للراحة، و(٠,٤٥، ٠,٦٢) للغضب، و(٠,٤٩، ٠,٧٤) للقلق، و(٠,٤٣، ٠,٦٩) للخجل، و(٠,٦٢، ٠,٧٥) لليأس .

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على متخصصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس التربوي للتحقق من سلامة الترجمة والتعبير بدقة عن مدلول عبارات المقياس. وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل صياغة بعض العبارات مثل عبارة "شعوري بالاستمتاع من الاستعداد الجيد because I enjoy preparing for the test" عُدلت إلى "استمتاعي بالاستعداد الجيد للاختبار".

وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (٣٥٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة عام بكلية التربية– جامعة بنها، وتم حساب ثباته وصدقه على النحو التالي:

ثبات المقياس:

(١) تم حساب ثبات عبارات مقياس انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار بطريقتين هما:

(أ) طريقة معامل ألفا لـــ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بعد على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة. والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤): معاملات ثبات عبارات مقياس انفعالات التحصيل المرتبطة بالاختبار(ن = ٣٥٠).

البعد	العبارات	معامل ألفا لـكرونباخ	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل ألفا لـكرونباخ	معامل الارتباط
الاستمتاع معامل ألفا= ٠,٧٧٠	١	٠,٧٥٢	٠,٥٨**	الفخر معامل ألفا= ٠,٨٠٨	٥	٠,٧٩٩	٠,٥٨**
	٨	٠,٧٤٩	٠,٥٨**		٣٢	٠,٧٩٤	٠,٥٨**
	١٤	٠,٧٤٦	٠,٦٠**		٤١	٠,٧٩٦	٠,٥٧**
	١٨	٠,٧٥٩	٠,٥١**		٥٤	٠,٧٩٢	٠,٥٨**
	٢٢	٠,٧٤٤	٠,٦١**		٥٧	٠,٧٩٣	٠,٥٨**
	٢٦	٠,٧٤٨	٠,٥٩**		٦٠	٠,٧٨٩	٠,٦١**
	٤٥	٠,٧٥٦	٠,٥٣**		٦٥	٠,٧٨٠	٠,٦٨**
	٤٩	٠,٧٣٤	٠,٦٨**		٦٩	٠,٧٩١	٠,٦٠**
	٥٨	٠,٧٦٢	٠,٤٨**		٧٢	٠,٧٩٣	٠,٥٧**
	٧٥	٠,٧٦٠	٠,٥٠**		٧٧	٠,٧٨٠	٠,٦٨**
القلق معامل ألفا = ٠,٧٩٩	٢	٠,٧٨٨	٠,٥٠**	اليأس معامل ألفا= ٠,٨٤٤	٦	٠,٨٢٩	٠,٦٥**
	١٠	٠,٧٨٨	٠,٥٥**		٩	٠,٨٣٠	٠,٦٢**
	١٥	٠,٧٨١	٠,٥٨**		١٣	٠,٨٢٨	٠,٦٦**
	١٩	٠,٧٩٣	٠,٤٦**		١٧	٠,٨٣٠	٠,٦٤**
	٢٤	٠,٧٨٢	٠,٥٧**		٢٣	٠,٨٢٦	٠,٦٧**
	٢٧	٠,٧٨٧	٠,٥١**		٣٠	٠,٨٣٤	٠,٥٩**
	٢٩	٠,٧٨١	٠,٥٨**		٣٤	٠,٨٢٨	٠,٦٦**
	٣٣	٠,٧٦٩	٠,٦٩**		٤٠	٠,٨٣٩	٠,٥١**
	٣٥	٠,٧٦٩	٠,٦٩**		٤٣	٠,٨٣٢	٠,٦١**
	٣٧	٠,٧٩٣	٠,٤٨**		٤٧	٠,٨٣٥	٠,٥٧**
	٤٢	٠,٧٨٣	٠,٥٧**		٥٠	٠,٨٢٨	٠,٦٥**
	٤٦	٠,٧٩٦	٠,٤٦**				
الأمل معامل ألفا= ٠,٧٨٦	٣	٠,٧٧٠	٠,٦٠**	الخجل معامل ألفا= ٠,٧٠٣	٧	٠,٧٣٠	–
	١١	٠,٧٧٢	٠,٥٨**		٣٦	٠,٦٧٩	٠,٥٣**
	١٦	٠,٧٥١	٠,٦٨**		٤٤	٠,٦٧٣	٠,٥٥**
	٢٠	٠,٧٥٨	٠,٦٥**		٤٨	٠,٦٦٦	٠,٦١**
	٢١	٠,٧٦٠	٠,٦٦**		٥١	٠,٦٦١	٠,٦٣**
	٢٥	٠,٧٤٢	٠,٧٣**		٥٢	٠,٦٧٠	٠,٥٩**
	٢٨	٠,٧٧٤	٠,٥٤**		٥٦	٠,٦٧٣	٠,٥٥**
	٣٨	٠,٧٧٥	٠,٥٩**		٦٢	٠,٦٧٧	٠,٥٣**
					٦٧	٠,٦٨٠	٠,٥٢**
					٧٤	٠,٦٨٦	٠,٥١**
الغضب	٤	٠,٧٤٦	٠,٥٨**	الراحة	٥٥	٠,٧٢٨	–

البعد	العبارات	معامل ألفا لـكرونباخ	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل ألفا لـكرونباخ	معامل الارتباط
معامل ألفا= ٠,٧٦١	١٢	٠,٧٢٧	٠,٦٧**	معامل ألفا= ٠,٧١١	٦١	٠,٦٦٧	٠,٦٣**
	٣١	٠,٧٣٨	٠,٦١**		٦٣	٠,٦٥٣	٠,٧٢**
	٣٩	٠,٧٤٣	٠,٥٤**		٦٦	٠,٦٤٩	٠,٧٣**
	٥٣	٠,٧٤٠	٠,٥٦**		٧٠	٠,٦٦٣	٠,٦٧**
	٥٩	٠,٧٣٨	٠,٥٤**		٧٣	٠,٦٧١	٠,٦٨**
	٦٤	٠,٧٦٨	–				
	٦٨	٠,٧٣٨	٠,٥٩**				
	٧١	٠,٧٤١	٠,٥٦**				
	٧٦	٠,٧٣١	٠,٦٣**				

** دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـــ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل مـــن أو يـــساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبـــارة تـــسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه. وذلك باستثناء العبارات أرقـــام (٧، ٥٥، ٦٤) حيث وُجِد أنه في حالة غياب هذه العبارات يرتفع معامل الثبات الكلي للبُعـــد الـــذي تقيسه ولذا تم حذف هذه العبارات الثلاث.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمـــي إليـــه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمـــي إليـــه) دالـــة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبـــات جميـــع عبـــارات المقياس التي تم الإبقاء عليها (٧٤ عبارة).

ثبات أبعاد المقياس:

بلغت قيم معاملات ألفا لـــ كرونباخ (٠,٧٧٠، ٠,٧٩٩، ٠,٧٨٦، ٠,٧٦٨، ٠,٨٠٨، ٠,٨٤٤، ٠,٧٣٠، ٠,٧٢٨) لأبعاد المقياس (الاستمتاع، والقلق، والأمل، والغضب، والفخر، واليأس، والخجل، والراحة) علي الترتيب. وهى مؤشرات تشير إلى درجة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

صدق المقيـــاس

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

(١) صدق العبارات:

تم حساب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة

الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس انفعالات الاختبار:

جدول(٥): معاملات صدق عبارات مقياس انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار (ن = ٣٥٠).

البعد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة	البعد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة
الاستمتاع	١	٠,٤٣٤**	الفخر	٥	٠,٤٢٧**
	٨	٠,٤٥١**		٣٢	٠,٤٥٧**
	١٤	٠,٤٧٠**		٤١	٠,٤٤٣**
	١٨	٠,٣٦٨**		٥٤	٠,٤٧٦**
	٢٢	٠,٥٠٠**		٥٧	٠,٤٦٤**
	٢٦	٠,٤٥٨**		٦٠	٠,٥٠٣**
	٤٥	٠,٣٩٨**		٦٥	٠,٥٧٥**
	٤٩	٠,٥٥٤**		٦٩	٠,٤٨٢**
	٥٨	٠,٣٤٧**		٧٢	٠,٤٦٤**
	٧٥	٠,٣٦٥**		٧٧	٠,٥٨٦**
القلق	٢	٠,٤٠٨**	اليأس	٦	٠,٥٤٩**
	١٠	٠,٤١٨**		٩	٠,٥٤١**
	١٥	٠,٤٨١**		١٣	٠,٥٥٨**
	١٩	٠,٣٤٣**		١٧	٠,٥٤٠**
	٢٤	٠,٤٧٢**		٢٣	٠,٥٧٧**
	٢٧	٠,٤١٩**		٣٠	٠,٤٨٩**
	٢٩	٠,٤٧٦**		٣٤	٠,٥٦١**
	٣٣	٠,٥٩٤**		٤٠	٠,٤١١**
	٣٥	٠,٥٨٥**		٤٣	٠,٥٠٨**
	٣٧	٠,٣٥١**		٤٧	٠,٤٦٦**
	٤٢	٠,٤٥٧**		٥٠	٠,٥٦٠**
	٤٦	٠,٣٢٧**			
الأمل	٣	٠,٤٤٩**	الخجل	٣٦	٠,٣٧١**
	١١	٠,٤٣٥**		٤٤	٠,٣٩٥**
	١٦	٠,٥٧٥**		٤٨	٠,٤٦٣**
	٢٠	٠,٥٢٦**		٥١	٠,٤٧١**
	٢١	٠,٥١١**		٥٢	٠,٤٦٤**
	٢٥	٠,٦١٠**		٥٦	٠,٤٠١**
	٢٨	٠,٤١٩**		٦٢	٠,٣٨٦**
	٣٨	٠,٤٢٥**		٦٧	٠,٣٥٨**
				٧٤	٠,٣٤٠**

البعد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة	البعد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة
الغضب	٤	٠,٤٣٤**	الراحة	٦١	٠,٤٢١**
	١٢	٠,٥٥٣**		٦٣	٠,٥٠٧**
	٣١	٠,٤٦٤**		٦٦	٠,٥٤١**
	٣٩	٠,٣٩٨**		٧٠	٠,٤٨٥**
	٥٣	٠,٤٢٧**		٧٣	٠,٤٩٣**
	٥٩	٠,٣٩٨**			
	٦٨	٠,٤٤٩**			
	٧١	٠,٤١١**			
	٧٦	٠,٥٠٨**			

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥)أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس انفعالات الاختبار التي تم الإبقاء عليها.

(٢) صدق التكوين الفرضي (الكشف عن البنية العاملية للمقياس):

تم التحقق من ملائمة عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار K.M.O (Kaiser-Meyer-Oklin)، واختبار الكروانيه Bartlett. وبلغت قيمة اختبار K.M.O (٠,٨٣٧) وتشير هذه النتيجة إلى كفاية العينة وملائمتها لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، كما بلغت قيمة اختبار الكروانية (٧٨٦٧,٩٤٨) عند درجات حرية (٢٠١٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١). وتشير هذه النتائج إلى ملائمة المصفوفة الارتباطية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. ووفقًا لذلك تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي علي عينة بلغ قوامها (٣٥٠) من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة بنها بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول(٦) نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار (ن= ٣٥٠).

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس		العامل السادس		العامل السابع		العامل الثامن	
العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع
٦	٠,٥٩٢	٥	٠,٤٦٣	١	٠,٥٣٦	٢	٠,٤٥٤	٤	٠,٥٥١	٦١	٠,٥٤٧	١١	٠,٣٨٠	٣٦	٠,٣٨٨
٩	٠,٥٨٠	٣٢	٠,٥٢٤	٨	٠,٥١٢	١٠	٠,٦٠٨	١٢	٠,٦٢٩	٦٣	٠,٦٣٦	١٦	٠,٥٣٧	٤٨	٠,٣٥٤
١٣	٠,٥٩٦	٤١	٠,٤٧٢	١٤	٠,٦١٧	١٥	٠,٥٨٩	٣١	٠,٥٤٤	٦٦	٠,٧١٣	٢٠	٠,٣٣٥	٥١	٠,٤١٨
١٧	٠,٦٠٨	٥٤	٠,٤٢٧	١٨	٠,٤٤٣	٢٧	٠,٤٣١	٣٩	٠,٥٥٥	٧٠	٠,٥٥٩	٢١	٠,٣١٢	٥٢	٠,٥١٤
٢٣	٠,٥٨٥	٥٧	٠,٥٢٩	٢٢	٠,٤٣٨	٢٩	٠,٥٥٢	٥٣	٠,٥٥٣	٧٣	٠,٦١٥	٢٥	٠,٥٨٢	٥٦	٠,٤٣١
٣٠	٠,٥٥٦	٦٠	٠,٥٣٢	٢٦	٠,٦٤٤	٣٣	٠,٦١٤	٥٩	٠,٥٣٤			٢٨	٠,٥٢٦	٦٢	٠,٥٤٧
٣٤	٠,٦٢٧	٦٥	٠,٤٧٦	٤٩	٠,٥٢٠	٣٥	٠,٦١٢	٦٨	٠,٥٨٨			٣٨	٠,٤٨٦	٦٧	٠,٤٣٥
٤٠	٠,٤١٠	٦٩	٠,٥٦٤					٧١	٠,٥٢٦					٧٤	٠,٥٧٧
٤٣	٠,٦٠٠	٧٢	٠,٥٠٥					٧٦	٠,٥٩٠						
٤٧	٠,٥١٩	٧٧	٠,٧٢١												
٥٠	٠,٥٧١														
الجذر الكامن	٥,١٣٦	٤,٠٤٧		٣,٩٣٥		٣,٧٢٥		٣,٣٩٨		٢,٧٨٤		٢,٧٧٨		٢,٥٤٣	
نسبة تباين العامل	٧,٩٠٢	٦,٢٢٦		٦,٠٥٥		٥,٧٣١		٥,٢٢٧		٤,٢٨٣		٤,٢٧٤		٣,٩١٢	
التباين الكلي	٤٣,٦٠٩														

ومن الجدول (٦) يتضح تشبع عبارات المقياس على ثمانية عوامل هي:

- **العامل الأول:** وتشبعت به (١١) عبارة وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٢٧للعبارة (٣٤) إلى ٠,٤١٠ للعبارة (٤٠)، وبفحص هذه العبارات نجد أنها قد وضعت جميعًا لقياس اليـــأس حيث تعكس التوقعات السلبية وضعف تفكير الطلاب، وصعوبة تفعيل خططهم واســتخدام إستراتيجيات الحد من بذل الجهد وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**اليأس**". ويفسر هذا العامل نحو ٧,٩% من التباين الكلي.
- **العامل الثاني:** وتشبعت به (١٠) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٢١ للعبارة (٧٧) إلى ٠,٤٢٧ للعبارة (٥٤)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها قد وضعت جميعًا لقياس الفخر حيث تعكس ثقة الطلاب بقدراتهم في أداء الاختبار، والرغبة في الإنجاز وتحقيق مكانة مرتفعة والرضا عن الذات. وبناءً عليه يمكن تسمية هذا العامل" **الفخر**". ويفسر هذا العامل نحو ٦,٢٣% من التباين الكلي.
- **العامل الثالث:** وتشبعت به (٧) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٤٤ للعبارة (٢٦) إلى ٠,٤٣٨ للعبارة (٢٢)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها قد وضعت جميعًا

لقياس الاستمتاع حيث تعكس شعور الطلاب بالسعادة المرتبطة بالتعلم والإنجاز ويرتبط بتحفيز الطلاب لتوليد الطاقات للإندماج بنشاط في عملية التعلم وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل" **الاستمتاع**". ويفسر هذا العامل نحو ٦,٠٦% من التباين الكلي.

- **العامل الرابع:** وتشبعت به (٧) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦١٤ للعبارة (٣٣) إلى ٠,٤٣١ للعبارة (٢٧)، وبفحص المضمون النفسي لتلك العبارات نجد أنها تركز على اعتقاد الطلاب بأن الموقف الاختباري يتخطي قدراتهم الذهنية والدافعية والاجتماعية، والتفكير في العواقب المستقبلية السيئة، والرغبة في الهروب من الموقف وبناءً عليه يمكن تسمية هذا العامل" **القلق**". ويفسر هذا العامل نحو ٥,٧٣% من التباين الكلي.
- **العامل الخامس:** وتشبعت به (٩) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٢٩ للعبارة (١٢) إلى ٠,٥٢٦ للعبارة (٧١)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها قد وضعت جميعًا لقياس الغضب حيث تعكس شعور الطلاب بعدم قدرتهم علي الوفاء بالمتطلبات المرتفعة (التوقعات المرتفعة للمعلمين)وانخفاض الكفاءة الذاتية التي تؤدي إلى ضعف الدافعية الداخلية ومن ثم ضعف الاستعداد للاختبار وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل" **الغضب**". ويفسر هذا العامل نحو ٥,٢٣% من التباين الكلي.
- **العامل السادس:** وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧١٣ للعبارة (٦٦) إلى ٠,٥٤٧ للعبارة (٦١)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تتضمن الشعور بالارتياح عندما تنتهي حالة مؤلمة ومرهقة مثل الاختبار أو الحصول علي نتائج أفضل من المتوقع وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل" **الراحة**". ويفسر هذا العامل نحو ٤,٢٨% من التباين الكلي.
- **العامل السابع:** وتشبعت به (٧) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٥٨٢ للعبارة (٢٥) إلى ٠,٣١٢ للعبارة (٢١)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها قد وضعت جميعًا لقياس الأمل حيث تركز على توقعات الطلاب المرتفعة وثقتهم بأنفسهم للاستعداد الجيد للاختبار وبذل المزيد من الجهد أثناء أداء الاختبار وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل" **الأمل**". ويفسر هذا العامل نحو ٤,٢٧% من التباين الكلي.
- **العامل الثامن:**وتشبعت به (٨) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٥٧٧ للعبارة (٧٤) إلى ٠,٣٥٤ للعبارة (٤٨)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها قد وضعت جميعًا لقياس الخجل حيث تعكس التقييم السلبي للذات، والحكم علي الأداء بالفشل، والرغبة في

الاختباء وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل" **الخجل**". ويفسر هذا العامل نحو ٣,٩١% من التباين.**كما بلغت نسبة التباين العاملية للمقياس ككل (٤٣,٦١%).**

ومن الإجراءات السابقة تأكد صدق وثبات المقياس، ومن ثم صلاحيته لقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالاختبار لدي طلاب كلية التربية جامعة بنها.

وصف الصورة النهائية لمقياس انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٤) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت يمتد من (١) غير موافق بشدة إلى (٥) موافق بشدة، وتتوزع عبارات المقياس على ثمانية أبعاد يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧): توزيع عبارات مقياس انفعالات التحصيل المرتبطة بالاختبار على الأبعاد الفرعية

البعد	العبارات			عدد العبارات
	قبل	أثناء	بعد	
الاستمتاع	١، ٨، ١٤، ١٨، ٢٢	٢٦، ٤٩	–	٧
القلق	٢، ١٠، ١٥	٢٧، ٢٩، ٣٣، ٣٥	–	٧
الأمل	١١، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٥	٢٨، ٣٨	–	٧
الغضب	٤، ١٢	٣١، ٣٩	٥٣، ٥٩، ٦٨، ٧١، ٧٦	٩
الفخر	٥	٣٢، ٤١	٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦٥، ٦٩، ٧٢، ٧٧	١٠
اليأس	٦، ٩، ١٣، ١٧، ٢٣	٣٠، ٣٤، ٤٠، ٤٣، ٤٧، ٥٠	–	١١
الخجل	–	٣٦، ٤٨، ٥١، ٥٢	٥٦، ٦٢، ٦٧، ٧٤	٨
الراحة	–	–	٦١، ٦٣، ٦٦، ٧٠، ٧٣	٥

٢- **مقياس الإرجاء الأكاديمي:** (إعداد: معاوية أبو غزال، ٢٠١٢) .

قام مُعد المقياس بإجراء مجموعة من الخطوات في سبيل إعداد المقياس وهى:

١- الإطلاع علي أدبيات البحث التربوي في الإرجاء الأكاديمي والعديد من المقاييس التي تستخدم لقياس الإرجاء الأكاديمي في الدراسات والبحوث السابقة مثل مقياس تقييم الإرجاء للطلاب (PASS: Solomon & Rothblum, 1984)، ومقياس الإرجاء العام (GP: Lay, 1986)، وبناءً علي ذلك قام بصياغة عبارات المقياس وعددها (٢٥) عبارة.

٢- عرض المقياس علي ستة محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، ووفقًا لذلك تم حذف عبارتين من الصورة الأولية للمقياس.

٣- تطبيق المقياس علي عينه بلغ قوامها (٢٢٨) من طلاب وطالبات جامعة اليرموك، وذلك لحساب الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية. وقد أسفرت النتائج عن درجه مقبولة من الاتساق الداخلي حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٣٦) إلى (٠,٧٣)، بينما تم حذف مفردتين من المقياس حيث كانت معاملات الارتباط لكل منهما أقل من (٠,٢٥). وقد تحقق معد المقياس من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠,٩٠) وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق فيها.

٤- اكتفى معد المقياس بصدق المحكمين. وفي دراسة سامح حسن حرب (٢٠١٥) تم تطبيق المقياس تلازميًا مع مقياس إرجاء المهام الأكاديمية لتوكمان (Tuckman, 1990) ترجمة وتعريب (إبراهيم محمد ناجي، ٢٠١٣) علي عينة قوامها (٧٥) من طلاب الفرقة الثالثة (عام) بكلية التربية جامعة بنها، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب علي المقياسين(٠,٦٥٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوي٠,٠١. كما تحقق كل من كمال إسماعيل عطية، وسامح حسن حرب (٢٠١٧) من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (الموجود ببرنامج LISREL8) وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي علي مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيم مربع كاي غير دالة وباقي قيم مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدي المثالي لكل مؤشر.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورتة النهائية من (٢١) عبارة تقيس الإرجاء الأكاديمي غير التكيفي وتمتد الاستجابات على كل عبارة من ١ (تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جدًا) إلى ٥ (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدًا)، فيما عدا العبارات السالبة أرقام (١، ٣، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٧) التي تصحح بطريقة عكسية.

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس علي عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٣٠) من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة بكلية التربية– جامعة بنها وتم حساب ثبات وصدق المقياس علي النحو التالي:

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الإرجاء الأكاديمي غير التكيفي بطريقتين هما:

(أ)طريقة معامل ألفا لــ كرونباخ Alpha-Cronbach للمقياس ككل، حيث بلغت (٠,٩١) وهي قيمة تشير إلى مستوي مرتفع من ثبات المقياس.

(ب)حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول(٨) معاملات ثبات عبارات مقياس الإرجاء الأكاديمي(ن = ١٣٠).

العبارات	معامل ألفا لــ كرونباخ	معامل الارتباط	العبارات	معامل ألفا لــ كرونباخ	معامل الارتباط
١	٠,٩٠٣	٠,٧٠**	١٣	٠,٩١٠	٠,٤٢**
٢	٠,٩٠٨	٠,٥٢**	١٤	٠,٩٠٣	٠,٧٠**
٣	٠,٩١٠	٠,٤٤**	١٥	٠,٩٠٥	٠,٦٥**
٤	٠,٩٠٨	٠,٤٩**	١٦	٠,٩٠٧	٠,٥٦**
٥	٠,٩٠٤	٠,٦٨**	١٧	٠,٩٠٦	٠,٦١**
٦	٠,٩٠٦	٠,٦٠**	١٨	٠,٩٠٢	٠,٧٢**
٧	٠,٩٠٢	٠,٧٥**	١٩	٠,٩٠٩	٠,٤٧**
٨	٠,٩٠٦	٠,٦٢**	٢٠	٠,٩٠٦	٠,٦١**
٩	٠,٩٠٤	٠,٦٦**	٢١	٠,٩١٠	٠,٤٦**
١٠	٠,٩٠٥	٠,٦٢**			
١١	٠,٩٠٤	٠,٦٧**			
١٢	٠,٩٠٤	٠,٦٥**			

** دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لــ كرونباخ للعبارات في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات المقياس لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات المقياس، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات المقياس.

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) مما يدل علي الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

(١) **صدق العبارات**:

تم حساب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية عبارات المقياس محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الإرجاء الأكاديمي:

جدول (٩): معاملات صدق عبارات مقياس الإرجاء الأكاديمي (ن = ١٣٠).

العبارات	معامل الارتباط بالمقياس عند حذف العبارة	العبارات	معامل الارتباط بالمقياس عند حذف العبارة	العبارات	معامل الارتباط بالمقياس عند حذف العبارة
١	٠,٦٦٢**	٨	٠,٥٥٢**	١٥	٠,٥٩٩**
٢	٠,٤٥٧**	٩	٠,٦١٠**	١٦	٠,٤٨٩**
٣	٠,٣٧٨**	١٠	٠,٥٦٤**	١٧	٠,٥٥٥**
٤	٠,٤٣١**	١١	٠,٦٢١**	١٨	٠,٦٧٧**
٥	٠,٦٣٣**	١٢	٠,٦٠٤**	١٩	٠,٤٠٤**
٦	٠,٥٤٦**	١٣	٠,٣٥٠**	٢٠	٠,٥٥٦**
٧	٠,٧١١**	١٤	٠,٦٦٢**	٢١	٠,٣٨٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩):أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الإرجاء الأكاديمي غير التكيفي.

(٢)**الصدق المرتبط بالمحك:** تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس، حيث تم تطبيق مقياس الإرجاء الأكاديمي غير التكيفي(معاوية أبو غزال، ٢٠١٢) ومقياس التلكؤ الأكاديمي (مالك فضيل عبدالله، ٢٠١٨) في جلسة واحدة علي عينة بلغ عددها (١٣٠) من

طلاب وطالبات الفرقة الثانية والثالثة بكلية التربية – جامعة بنها، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة علي كل من الاختبار والمحك، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٤) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

ومن الإجراءات السابقة تأكد صدق وثبات المقياس، ومن ثم صلاحيته لقياس الإرجاء الأكاديمي غير التكيفي لدي طلاب كلية التربية جامعة بنها.

إجراءات الدراسة:

سارت إجراءات الدراسة علي النحو التالي:

- اختيار عينة الدراسة الأساسية من بين طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية–جامعة بنها من المقيدين بالعام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠).
- تطبيق مقياسي انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار والإرجاء الأكاديمي علي العينة الاستطلاعية والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات.
- تطبيق مقياسي انفعالات التحصيل المرتبط بالاختبار والإرجاء الأكاديمي بعد التقنين علي عينة الدراسة الأساسية.
- تصحيح استجابات الطلاب علي المقياسين ورصد البيانات تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

ينص فرض الدراسة علي: "لا تسهم انفعالات التحصيل الإيجابية(الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة)، والسلبية (القلق، والغضب، والخجل، واليأس) في الإرجاء الأكاديمي"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwiseوالجدولين (١٠، ١١) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد عند خطوات مختلفة لدراسة تأثير انفعالات التحصيل الإيجابية والسلبية (كمتغيرات مستقلة) في الإرجاء الأكاديمي (كمتغير تابع) (ن=٤٠٠).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
الإرجاء الأكاديمي	المنسوب إلى الإنحدار	٣٨٤٢,٤٧٢	٣	١٢٨٠,٨٢٤	٢٤,١٨١	٠,٠١	٠,١٥٥
	المنحرف عن الإنحدار	٢٠٩٧٥,٥١٨	٣٩٦				
	الكلي	٢٤٨١٧,٩٩٠	٣٩٩				

جدول (١١) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند خطوات متعددة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (ن=٤٠٠).

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائيB	الخطأ المعياري البائي	بيتاβ	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الإرجاء الأكاديمي	الثابت	٥٤,٢٠٨	٣,٦٢٣		١٤,٩٦٣	٠,٠١
	الاستمتاع	-٠,٣٢٣	٠,٠٨٦	-٠,١٨٤	-٣,٧٧٨	٠,٠١
	الغضب	٠,٢٦٥	٠,٠٨٥	٠,١٥٩	٣,١٠٠	٠,٠١
	اليأس	٠,٢٠١	٠,٠٥٥	٠,١٩٢	٣,٦٢٤	٠,٠١

ومن الجدول (١٠) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوي (٠,٠١) أي أنه يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال الاستمتاع (كأحد الانفعالات الإيجابية) والذي أسهم سلبيا في الإرجاء الأكاديمي، بينما أسهم كلًا من الغضب، واليأس (انفعالات سلبية) إسهامًا ايجابيًا بالإرجاء الأكاديمي، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,١٥٥) وتشير هذه القيمة إلى أن المتغيرات المنبئة تفسر معًا نحو ١٥,٥% من التباين في الإرجاء الأكاديمي.

ويوضح الجدول (١١) نتائج نموذج الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة في الإرجاء الأكاديمي (متغير تابع)، وكذلك نسبة إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة ودلالة هذا الإسهام، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي علي النحو التالي:

الإرجاء الأكاديمي= ٥٤,٢٠٨ – ٠,٣٢٣ (الاستمتاع "انفعال إيجابي") + ٠,٢٦٥ (الغضب "انفعال سلبي") + ٠,٢٠١ (اليأس "انفعال سلبي").

وفي ضوء هذه النتائج يتضح تحقق فرض الدراسة جزئيًا، **ويمكن تفسير تنبؤ انفعالات التحصيل الإيجابية(تحديدًا انفعال الاستمتاع) في الإرجاء الأكاديمي** حيث يسعي الطلاب ذوي انفعالات التحصيل الإيجابية مثل الاستمتاع نحو الاستعداد الجيد للمهام والاختبارات، وزيادة الدافعية لتوليد الطاقات للاندماج بنشاط في المهام الأكاديمية، والالتزام بتنفيذ أنشطة التعلم، وتطوير المعرفة، والرغبة في إظهار القدرات والمعلومات، والشعور بالتحدي عند أداء الاختبارات، والتطلع للنجاح، ومعالجة المهام الأكاديمية بطريقة مرنة وإبداعية، وهو ما يعزز من الشعور بالرضا والأداء الأكاديمي الأفضل وفقًا لما أشار إليه (Al-Shara, 2015; Goetz et al., 2006)، وهو ما يقلل من الإرجاء الأكاديمي الذي يتضمن تأخير المهمة بلا داع، وزيادة القابلية للتشتت، والانشغال بأنشطة أخري أكثر متعة، والفشل في تحفيز الذات للقيام بالمهمة ضمن الإطار الزمني المتوقع، والخلل المعرفي الذي يعكس التأخير غير العقلاني لبدء أو إكمال مسار العمل المقصود، وصعوبة ترتيب الأولويات، وتجنب أداء النشاط المطلوب، وتقديم الأعذار لتجنب اللوم والعقاب، والشعور بالإحباط والأفكار والمشاعر المتطفلة التي تستهلك الموارد المعرفية اللازمة للتركيز والتحكم في التفكير والتكيف. ومن ثم يتنبأ الاستمتاع (كأحد انفعالات التحصيل الإيجابية) بالإرجاء الأكاديمي علي نحو سالب ودال إحصائيًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Yip & Leung, 2016) التي أشارت إلى قدرة انفعال الاستمتاع علي التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي، فضلًا عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين انفعال الاستمتاع والإرجاء الاكاديمي وفقًا لنتائج دراسة (Batres,2018).

كما **يتنبأ انفعالي الغضب واليأس (انفعالات التحصيل السلبية) بالإرجاء الأكاديمي علي نحو موجب ودال إحصائيًا**، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الشعور باليأس يقوض الطاقات، ويفقد الأمل في القدرة علي الأداء الجيد، والشعور بالاستسلام من عدم القدرة علي

فعل أي شيء، والعجز في السلوكيات الموجه نحو الإنجاز مثل انخفاض المثابرة، واستخدام إستراتيجيات الحد من بذل الجهد، وضعف التفكير والتشتت، والتصور السلبي للذات، وانخفاض فعالية وتقدير واحترام الذات، كما يؤدي الشعور بالغضب إلى النفور من بذل الجهد، والفشل في حل المشكلات، وضعف التحكم في المهمة والأفكار غير المرتبطة بها، وتبني أهداف تجنب الأداء الأمر الذي يزيد من الرغبة في الإرجاء الأكاديمي للمهام. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Batres,2018) التي أشارت إلى تنبؤ انفعالي الغضب واليأس بالإرجاء الأكاديمي علي نحو موجب ودال إحصائيًا، فضلًا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإرجاء الأكاديمي وانفعالي اليأس والغضب (Batres,2018; .Cardona, 2015). وتختلف مع نتائج دراسة (Yip & Leung, 2016) التي أشارت إلى تنبؤ انفعال اليأس بالإرجاء الأكاديمي علي نحو سالب ودال إحصائيًا.

خاتمة وبحوث مقترحة:

بناء علي نتائج البحث الحالي وما تم عرضه من مفاهيم نظرية ودراسات وبحوث سابقة توصي الباحثة بتوجيه عناية القائمين علي العملية التعليمية بضرورة تهيئة بيئة تعلم مناسبة حيث تؤدي دورًا في جوانب النمو التربوي المختلفة لدي الطلاب، وتحديدًا بيئة التقويم التي تؤدي دورًا لا يمكن إغفاله فيما يتعلق بالإرجاء الأكاديمي كأحد السلوكيات التي تتأثر بممارسات المعلمين وترتبط بالعمليات الدافعية غير التكيفية، والمخرجات الأكاديمية الضعيفة. وانطلاقًا من أن هذه البيئة ترتبط بالانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية فيجب ضرورة التفكير في كيفية توفير بيئة تعلم تتوفر فيها خصائص تؤدي إلى شعور الطلاب بالاستمتاع وتقلل من الضجر واليأس سعيًا نحو مزيد من المخرجات التربوية الإيجابية وتخفيض الإرجاء الأكاديمي مما يزيد من التنظيم الذاتي لدي الطلاب وعليه يمكن القيام بالدراسات الآتية:

- أثر التدريب علي خفض الانفعالات السلبية في الإرجاء الأكاديمي.
- أثر التدريب علي تحسين الانفعالات الإيجابية في خفض الإرجاء الأكاديمي.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

سامح حسن حرب (٢٠١٥). نمذجة العلاقات بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار وأنماط الدافعية والإرجاء الأكاديمي والتدفق والتحصيل الدراسي (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.

كمال اسماعيل عطية، سامح حسن حرب (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين مدركات البني الدافعية للبيئة الصفية وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧(٩٤)، ٢٥٦-٣٢٤.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠١٤). الإرجاء الإيجابي والتنظيم الذاتي للتعلم . بحوث المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية، التربية وبناء الانسان في ظل التحولات الديموقراطية (٢٩-٣٠ أبريل)، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، ٧٥-١٠٣.

مالك فضيل عبد الله (٢٠١٨). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدي طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة واسط، (٣٠)، ٧٣٦-٧٩٤.

معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١-١٤٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Shara. I. (2015). Learning and teaching between enjoyment and boredom as realized by the students: A survey from the educational field.*European Scientific Journal*,*11*(19), 146-168.

Ashby, F.G., Isen, A.M. & Turken, A.U.(1999).A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review, 106*(3), 529-550.

Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective wellbeing: Under regulation or mis-regulation form. *European Journal of Psychology of Education, 31*,439-459.

Batres, M. (2018). *University students' cognitive strategies, emotions, procrastination, and motivation for learning*. Undergraduate Honors Theses. 81.https://ir.lib.uwo.ca/psychK_uht/81.

Beswick, G' & Mann,L. (1994). State orientation and procrastination. In J. Kuhl & J.Beckmann (Eds.) *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 391− 396).Seattle

Blatt, S. J., & Quinlan, P. (1967). Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology, 31*. 169-174.

Blunt. A.. & Pvchvl. T. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation. procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences, 24*(6), 837–846. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00018-X

Blunt, A. & Pychyl, T. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, *28*(1), 153-167.

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

Cardona, L. C. (2015). *Relaciones Entre Procrastinación Académica Y Estrés Académico En Estudiantes Universitarios*. (Tesis de licenciatura Universidad de Antioquia). Recuperado de http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/CardonaLeandra_relacionesprocrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf

Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research,57*, 234-240.

Chowdhury, S. (2016). *The construct validity of active procrastination: Is it procrastination or purposeful delay?*[Unpublished master thesis]. Carleton University.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. In T. Heatherton & J. Weinberger (Eds.), *Can personality chang?* (pp. 21-40) American Psychological Association.

Ellis, A. & Knaus, W. (1979). *Overcoming Procrastination: Or, How to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles.* Signet.

Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A Natural Science Approach*. Springer.

Fee, R. & Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 167-184.

Fernie, B.A., Bharucha, Z., Nikčević, A.V., Marino, C., & Spada, M.M. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders.210*. 196–203.

Ferrari, J. Johnson, J. & McCown, W. (1995). Procrastination research: A synopsis of existing research perspectives. In J. Ferrari, J. Johnson & W. McCown (Eds.) *the Plenum series in social/clinical psychology.Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatmen* (pp.21-46).springer.

Fritzsche, B., Young, B., & Hickson, K. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences,35*, 1549–1557.

Gargari, R.B., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 5*(2), 76-82.

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

Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*, 611-616.

Kazén, M., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2008). Individual differences in intention initiation under demanding conditions: Interactive effects of state vs. action orientation and enactment difficulty. *Journal of Research in Personality,42*, 693-715.http://doi.ory/ 10.1016/j.jrp.2007.09.005.

Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I. F., & Yeo, L. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence, 19*(4), 799–811.

Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.

Li, C. (2012). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology, 32*(4), 515-545.

Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665–703.

Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A., & Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology, 95*, 617-628.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality,Individual Differences, 8*(6), 781-786.

Milgram, N.A., Batori, G., & Mowrer D.(1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology,31*, 487-500.

Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Interdisciplinary Journal of Education,1*, 35-45.

Ojo,A.A.(2019). The impact of procrastination on students' academic performance in secondary schools. *Journal of Sociology and Anthropology Research,5*(1), 17-22.

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

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., Hochstabt, M. & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, stress, & coping, 17*(3), 287-316. http://dx.doi.org/10.1080/10615800412331303847

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *Introduction to emotions in education.* In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (pp. 1–10).Routledge/Taylor & Francis Group.

Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). *Control-value theory of achievement emotions.* In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Routledge/Taylor & Francis Group.

Pollack, S., & Herres, J. (2020). Prior day negative affect influences current day procrastination: A lagged daily diary analysis. *Anxiety Stress & Coping*,*33*,165-175. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1722573

Popoola, B.I. (2005). A study of the relationship between procrastinatory behavior and academic performance of undergraduate students. *Journal of African Educational Research*. *5*(1). 60-65.

Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018).Academic procrastination and anxiety among students. *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development*, 1192-1197.http: //doi.org/ 10.22616/ERDev2018.17.N357

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 12-25. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*(5), 607–619.

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*. *135*. 607–619.

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*. *13*(2), 128–145. https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404

Sirois, F. M., & Giguére, B. (2018). Giving in when feeling less good: Procrastination, action control, and social temptations. *British Journal of Social Psychology*. 57. 404–427.

Sirois, F. M., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short‐term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 115–127. https://doi.org/10.1111/spc3.12011

Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 503-509.

Steel, P., & Ko¨nig, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review, 31,* 889–913.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*, 454-458.

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives, 6*(2), 129–135.

Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *Int J Ment Health Addiction,17,* 596–614. https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1.

Yip, K., & Leung, M. (2016).The Structural Model of Perceived Parenting Style as Antecedent on Achievement Emotion, Self-regulated Learning and Academic Procrastination of Undergraduates in Hong Kong.In M.T. Leung & L.M. Tan (Eds.), *Applied Psychology Readings*(pp.171-190). Springer.http://doi.org/ 10.1007/978-981-10-2796-3_12

Zhang, X. X., Xiong, J. M., & Li, J. (2012).The mediated effect of achievement motivation between the relationship of achievement emotions and academic procrastination.*Journal ofSouthwest Agricultural University, 10*(9), 249–2w52.