كلية التربية

المجلة التربوية

﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾

***

الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة

إعداد

د/ يوسف محمد شلبي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة طنطا

د / وسام حمدي القصبي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة طنطا

أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية – جامعة الملك خالد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الملك خالد

د/عائشة مريع يحيى عسيري
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الملك خالد

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية ـ العدد السادس والسبعون ـ أغسطس ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى استكشاف مدى وجود تجمعات من طالبات الجامعة تتميز بانفعالات تحصيلية ذات بروفيلات متجانسة من خلال استخدام أسلوب التحليل العنقودي، كذلك فحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والإخفاق المعرفي والتحصيل من خلال فحص الفروق بين تجمعات الانفعالات التحصيلية الناتجة في الإخفاق المعرفي والتحصيل. وتكونت عينة البحث من (٢٣٩) طالبة تم اختيارهن عشوائيًا من طالبات كلية التربية للبنات، جامعة الملك خالد بمتوسط عمري(٢٠.٨٨) سنة وانحراف معياري(١.٥١). طبق عليهن مقياسا الانفعالات التحصيلية والإخفاق المعرفي. وقد أنتج التحليل العنقودي ثلاثة تجمعات: الأول أطلق عليه بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم) ؛ حيث تميز بمستوى مرتفع من انفعالات (الفخر والأمل والملل) ومستوى منخفض من انفعالات (الاستمتاع، الياس، الغضب، الخجل) و ضم هذا التجمع (٥٥) طالباً بنسبة (٢٣.٠١%) من العينة. أما التجمع الثاني فسمى بروفيل (الانفعالات الإيجابية) وتميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الايجابية الثلاثة ومستوى منخفض للانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٠) فردا من افراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٧.٦٦%) من العينة. بينما التجمع الثالث أطلق عليه (بروفيل الانفعالات السلبية) تميز بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية الثلاث، ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٤) فرداً من أفراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٩.٣٣%) من العينة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمعات الثلاث في الإخفاق المعرفي والتحصيل وكان البروفيل الثاني أقلهم في الإخفاق المعرفي وأعلاهم في التحصيل.

الكلمات المفتاحية: الإخفاق المعرفي، الانفعالات التحصيلية، التحليل العنقودي.

Differences in cognitive failure and academic achievement among profiles of achievement emotions resulting from cluster analysis for female's university students.

Abstract:

The aim of the current research is to explore the presence of clusters of university students characterized by achievement emotions with homogeneous profiles using a cluster analysis method. The sample consisted of (239) females who were randomly selected from the students of the College of Education for Girls - King Khalid University with an average age (20.88) and a standard deviation (1.51). The cluster analysis produced three groups: the first one was called a profile (boredom and not enjoying learning), which was characterized by a high level of emotions (pride, hope and boredom) and a low level of emotions (enjoyment, despair, anger, shame) ,this cluster included (55) students with a percentage (23.01%) of the sample. the second cluster called a profile of (positive emotions) and characterize by a high level of positive emotions and a low level of negative emotions ,this cluster included (90) students with a percentage (37.66%). the third cluster was called a profile of (positive emotions) it characterized by a low level of positive emotions, and a high level of negative emotions, this cluster included (94) students with a percentage (39.33%) . The results also found that there were statistically significant differences between the three clusters in cognitive failure and achievement. The second profile was the least in cognitive failure and the highest in achievement.

Key words: cognitive failure, achievement emotions, cluster analysis.

مقدمة البحث والخلفية النظرية:

تشكل الأخطاء المعرفية Cognitive errors جزءاً من حياتنا اليومية، وتتضمن هذه الأخطاء تشتت الانتباه، والأخطاء الفادحة، وهفوات الذاكرة، والإغفال او السهو، والخطأ الانتباهى والإدراكي (Singh &Rattan ,2017). ويعد ارتكاب الأخطاء أو الفشل في المهام أمراً شائعاً في الحياة لكن الكيفية التي يتعامل بها الافراد مع هذا الفشل يترتب عليها فروق كبيرة في السعادة ونجاحهم في المستقبل (Fredrickson & Joiner, 2002; Ryan & Deci,2000).

ومن صور الأخطاء المعرفية النسيان وترك البريد لعدة أيام دون إجابة، كذلك قد يجد الفرد نفسه أحياناً في موقف ما يصعب عليهً تفسير تواجده في ذلك الموقف، أو أنه يخفق في أداء متطلبات مهمة ما اعتاد على القيام بها بصورة دورية وشبه يومية وربما قرأ شيئا ووجد نفسه لم يفهم أو لم يتذكر ما يتوجب عليه فعله من قراءة ذلك الشيءً ويحتاج الى إعادة قراءة ذلك النص. وقد أطلق على مثل تلك الأخطاء والإخفاقات التي يقع الفرد فيها بحياته اليومية الفشل أو الاخفاق المعرفي Cognitive Failure (السعدى، ٢٠١٧)

ويعاني العديد من الطلاب من الفشل في إكمال المهام التعليمية بالرغم من قدرتهم على إكمالها عامة نتيجة للإخفاق المعرفي والذي يرتبط بالانفعالات التي يشعرون بها أثناء الدراسة وعلى الأخص الانفعالات السلبية كالقلق، والملل، والغضب(Wallace,2004). وأكدت نتائج الدراسات في مجال التعلم على أن الانفعالات تؤثر على معظم العمليات المعرفية التي تسهم في التعلم مثل: الانتباه والادراك واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة؛ تلك العمليات التي يؤدى الفشل فيها الى حدوث الإخفاق المعرفي؛ فالفشل المعرفي يحدث عندما يكون فكر الفرد منشغلا والحالة المزاجية غير مستقرة. (Clore&Huntsinger,2007,2009;Loewenstein&Lerner ,2003;Yamanaka,2003)

وتؤثر الانفعالات بشكل عام في التعلم الإنساني، فالتعلم الجيد يعنى الاعتراف بمشاعر وانفعالات ومعتقدات ورغبات ومشكلات وتوجهات الطلاب، ويحدث بمشاركة كاملة من المشاعر والانفعالات والعقل والجسم (شلبي، ٢٠١٧). ويشعر الطلاب بالعديد من الانفعالات عند حضورهم في قاعة الدراسة وتأديتهم للواجبات، والاختبارات، منها ما هو سلبي مثل الغضب او الخجل أو الملل، ومنها ما هو إيجابي مثل الفخر أو، الاستمتاع ؛ حيث تؤثر هذه

الانفعالات في التعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب واندماجهم الدراسي. (Pekrun et al., 2002; Pekrun, 2011)

ويؤكد Pekrun, et al., (2009) على أن الطلاب يشعروا بانفعالات متنوعة في البيئة التعليمية، فبعضهم يستمتع بتعلم المواد الجديدة بينما يشعر اخرون بالملل او الخجل داخل قاعة الدراسة، في حين يفخر البعض بإنجازاته الأكاديمية، كما يشعر اخرون بالقلق قبل واثناء تأدية الاختبارات. هذه الانفعالات التي يشعر بها الطلاب فى البيئة التعليمية يطلق عليها الانفعالات التحصيلية Achievement Emotions أو الانفعالات الاكاديمية. وقد دعمت نتائج الدراسات تأثير هذه الانفعالات في التفاعلات الصفية والتعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب واندماجهم الدراسي وتشكل نمو شخصيتهم وتطورها (Pekrun et al., 2002; Pekrun,et al., 2011; linnenbrink, 2007).

وتشير الانفعالات التحصيلية الى تلك الانفعالات المتعلقة بنواتج التحصيل (مثل: القلق، والفخر، والخجل المرتبط بالنجاح أو الفشل) أو الانشطة المتعلقة بالتحصيل وعمليات التعلم (مثل الاستمتاع بالتعلم ، والملل ، والغضب (pekrun et al.,2002).

ويمكن تصنيف الانفعالات التحصيلية في ضوء ثلاثة أبعاد هى: تركيز الهدف object focus ، التكافؤ valence، التنشيط activation.بالنسبة لتركيز الهدف فقد يركز الفرد على الانشطة التحصيلية أو يركز على النواتج. أما بالنسبة للتكافؤ فتصنف الانفعالات الى ايجابية او ممتعة مثل (الاستمتاع، الأمل، الفخر، السعادة، الارتياح)، وانفعالات سلبية مثل (الغضب، واليأس ، والقلق ، والحزن ، والخجل) . وبالنسبة لدرجة تنشيط الانفعالات والذي يشير الى حالة من التنشيط الانفعالي والتي تجعل الشخص فى حالات فسيولوجية عند استجابته للخبرات الانفعالية. فخلال حالة التنشيط او الانفعالات التنشيطية يمكننا الإشارة الى انفعالات السعادة، والامل، والفخر، والقلق، والغضب، والقلق. بينما في حالة عدم التنشيط الانفعالي أو الانفعالات اللاتنشيطية يمكننا تحديد انفعالات مثل الارتياح، والرضا، والياس، والملل. (Pekrun,et al.,2007)

وتعد الانفعالات التحصيلية أحد الأسس المهمة في التعلم لسببين: أولهما أنها تؤثر فى اهتمامات الطلاب، واندماجهم، وتحصيلهم، ونمو شخصيتهم. وثانيهما أنها ركيزة اساسية بالنسبة للصحة النفسية والسعادة مما يترتب عليه ضرورة اخذها فى الاعتبار كنواتج تعليمية مهمة في حد ذاتها (Pekrun,et al., 2006).ومن ثم تعد 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 (الجمال، رخا، ٢٠١٥).

وقدمت نظرية: الضبط – القيمة للانفعالات التحصيلية The control-value theory of achievement emotions لبيكرن (Pekrun,2006) الأساس النظري للانفعالات الأكاديمية والتي تم من خلالها تفسير الديناميكيات الانفعالية فى علاقتها بالخصائص التى تميز المواقف التعليمية حيث تفترض ان انفعالات الطلاب تتأثر بإدراكاتهم عن الكفاءة والضبط /التحكم خلال الأنشطة الأكاديمية والنواتج وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الانشطة والنواتج. وقد وضعت هذه النظرية اطاراً نظرياً متكاملا لتحليل تأثير السوابق (الاحداث السابقة) والخبرات الانفعالية على الإنجاز والسياقات الاكاديمية. ويمكن إيجاز أهم الفروض والأسس التي وضعتها نظرية بيكرن (Pekrun,2006) لتفسير الانفعالات التحصيلية فيما يلي:

- تعد الانفعالات مجموعة من العمليات المترابطة من النظم النفسية الفرعية متضمنة: العاطفة، والمعرفة، والدافعية، والتعبير، والعمليات الفسيولوجية الطرفية Peripheral physiological processes.
- الانفعالات التحصيلية يمكن أن تكون لحظية أو مؤقته تحدث في موقف معين عند نقطة معينة من الزمن (مثل حالة قلق الاختبار التي نشعر بها قبل الاختبار)، كما يمكن أن تكون عادة او سمة (الانفعالات المتكررة) التي يشعر بها الفرد في ارتباطها بأنشطة تحصيلية أو نواتج معينة (مثال قلق الاختبار كسمة).
- تلعب تقييمات appraisals الطلاب للأحداث السابقة لانفعالات التحصيل دورا أساسيا .

وحددت النظرية مجموعتين من التقييمات ذات أهمية بالنسبة لانفعالات التحصيل هى:

١-التحكم /الضبط الذاتي عبر الأنشطة التحصيلية ونتائجها (مثل التوقع بان المثابرة فى الدراسة يمكن تفعيلها وسوف تؤدى للنجاح)٢-القيمة الذاتية لهذه الأنشطة والنواتج (مثال: القيمة المدركة للنجاح). وتعد التقييمات التالية للتحكم والقيمة مهمة لاستثارة انفعالات التحصيل. وتفترض النظرية أن الانفعالات المتعلقة بالناتج المتوقع (مثل الامل، القلق) والانفعالات المتعلقة بالأثر الرجعى للنواتج، والانفعالات المتعلقة بالأنشطة التحصيلية تتحدد بواسطة تقييم السوابق (الأحداث السابقة).

وتفترض النظرية أن الانفعالات التحصيلية تنشأ وتتحدد في ضوء مجموعة من العوامل والمحددات أهمها: اهداف التحصيل، الخبرات السابقة الشخصية، الخبرات السابقة الاجتماعية والثقافية، المصادر المعرفية كما يلى:

أ-أهداف التحصيل: حيث تؤثر الأهداف على المعرفة والعاطفة، فأهداف التمكن تجعل تركيز انتباه الطلاب على انشطة التعلم بينما أهداف الاداء تجعل تركيزهم على نواتج التعلم.

ب-الخبرات (السوابق) الشخصية: حيث تكتسب المعتقدات من خلال التعرض المتكرر لمواقف التحصيل، وفى حالة عدم وجود خبرة كافية فان التقييمات يمكن ان تعتمد على توقعات أكثر عمومية.

ج-الخبرات الثقافية والاجتماعية: يتم التأثير العاطفي للبيئات الاجتماعية من خلال تقديرات القيمة والتحكم؛ فخصائص البيئة ترسل المعلومات المتعلقة بإمكانية الضبط أو التحكم والتقييمات الاكاديمية والتي تعد ذات اهمية حاسمة بالنسبة لانفعالات الطلاب.

د-المصادر المعرفية: يمكن أن تستهلك الانفعالات الايجابية والسلبية المصادر المعرفية بواسطة تركيز الانتباه على موضوع الانفعال مما يعنى انها يمكن ان تقلل المصادر المعرفية المطلوبة لأهداف المهمة وتضعف الاداء المعرفي الذي يحتاج لهذه المصادر.

وتعتمد التأثيرات النهائية للانفعالات على التحصيل الأكاديمي على التفاعل بين هذه الميكانيزمات السابقة من جهه ومتطلبات المهمة من جهة أخرى(Pekrun,2006).

وقد ركزت الدراسات الحديثة على استكشاف العلاقة بين الانفعالات التحصيلية ومتغيرات التعلم المعرفية والدافعية .على سبيل المثال اظهرت نتائج دراسة (Frenzel et al. 2007) ارتباط الانفعالات الإيجابية بمدى من المتغيرات المرتبطة بالدافعية مثل (معتقدات الكفاءة ، قيمة الإنجاز، أهداف التعلم ، مدخل الأداء والتعلم حتى التمكن ، واستراتيجيات التعلم المعقدة ، والتنظيم الذاتي).كما كشفت دراسات أخرى عن التأثير السلبى الوسيط للانفعالات 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 الانفعالات التحصيلية في الانجاز والتحصيل الأكاديمي .وفى هذا الصدد أشار Soric,et,al.(2013) الى أن تأثير الانفعالات

التحصيلية في التحصيل يرتبط بميكانيزمات معرفية ودافعية (المصادر المعرفية ، والدافعية للتعلم ، واستراتيجيات التعلم).

ومن جانب آخر يتعلق الإخفاق المعرفي بعدم قدرة الفرد على القيام بنجاح بالمهام التي يكون قادراً عادة على القيام بها بشكل يومي، هذا الفشل في الأنشطة اليومية يرجع الى مشاكل أساسية في الوظائف المعرفية العامة المرتبطة بالتشتت والذاكرة، وهو ما يعرف بأخطاء الفرد المبنية على أسس معرفية والتي تعيق الفرد أحيانا عن انجاز مهمة اعتاد ان ينجزها في أوقات لاحقة بسهولة ويسر.(Paynt &Schnapp, 2014)

ويؤكد السعدى (٢٠١٧) على أن فشل الفرد في تذكر معلومة ما، أو فشله في انتاج استجابة ملائمة لمثير معين يرتبط في غالبا بفشل معرفي في مجالات أخرى ُ كالأدراك والتحليل واللذان يشكلان عاملا مهما في انتاج الاستجابة، فإنتاج استجابة تتناسب مع طبيعة المثير تتطلب تفاعلا بالغ التعقيد بين العديد من النظم المتداخلة مع بعضها.

ويربط برودبنت Broadbent في نظريته لتفسير الانتباه (نظرية المرشح Filter Theory)بين الإخفاق المعرفي والعبء الزائد على الانتباه والذاكرة قصيرة المدى نتيجة لتزاحم المعلومات الواردة من القنوات الحسية الى المرشح الانتقائي؛ فالاخفاق المعرفي قد يحدث من خلال فشل الفرد في تحديد المثير الأهم لكى يسمح المرشح الانتقائي بمروره وبدلا من ذلك يعبر مثير اخر الى الذاكرة قصيرة المدى ذات السعة المحدودة، وقد يحدث الإخفاق أيضا بسبب صعوبة استرجاع المعلومة نتيجة لقصر الفترة الزمنية التي تعالج بها المعلومات. إن الاخفاق المعرفي يحدث عندما تفشل المنظومة الاجرائية في التوسط بين المنظومة الإدراكية ومنظومة الذاكرة، ويعود هذا الفشل لأسباب عديدة بعضها يتصل بالفرد وبعضها الآخر يتصل بالمعلومة نفسها (Broadbent et al. 1982).إن الفرد قد يفشل في التعامل مع المعلومة التي تواجهه إما بسبب الفشل في إدراكها او الفشل في تذكر الخبرة المرتبطة بها او الفشل في عملية توظيفها لأداء مهمة معينة (Daniel & Jessica,2005).ويرى Reason(1988) أن الإخفاق المعرفي يتأثر بالتركيز الانتباهى وانهيار الأداء فالأفراد يميلون للوقوع في الإخفاق المعرفي بسبب التركيز الانتباهى الصارم الذي يخلق لدى الفرد أسلوب إدارة معرفي غير مرن مما يسمح بحدوث انهيارات ادائية في التعامل مع التداخلات والمثيرات المتزامنة.

ويمكن النظر إلى الإخفاق المعرفي على انه يتألف من أخطاء في الوظيفة المعرفية والتي تمثل في الواقع علامات على وجود مشكلات تتعلق بالعمليات المعرفية الأساسية مثل تركيز الانتباه.

(Payn &Schnapp, 2014). ويدعم ذلك التفسير ما أكدته نتائج دراسة Robertson et al.(1997) من أن الإخفاق المعرفي ارتبط بالأداء على مهام الانتباه وقد ارتبط على الأخص بدرجة عالية مع مشكلات تواصل الانتباه، كما ارتبطت العديد من عوامل الأخطاء المعرفية بأعراض نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى البالغين ADHD (Wallace et al., 2003)

ويفترض Carrigan & Barkus(2016) أن البناء النفسي للإخفاق المعرفي يقيس الميل الى عمل الأخطاء والزلات في الوظيفة المعرفية. ومن ثم يعد هذا البناء سمة ثابته نسبيا تر تبط بالخصائص الثابتة لبنية ووظيفة المخ؛ حيث تهيئ هذه السمة الشخص لارتكاب الأخطاء عند اختيار الاستجابة وتسمح بالتداخل عند إكمال المهمة.

(Wallace,2004 ;Bey,Montage,Reuter,Weber&Markett ,2015)

وربط البعض بين الإخفاق المعرفي ومهارات تنظيم الذات والتي تتكون من مجموعتين أساسيتين من المهارات وهما: مهارات التنظيم الانفعالي ومهارات التنظيم الدافعى؛ حيث يتركز دور مهارات التنظيم الانفعالي في كبت الانفعالات المبالغ فيها، بينما تختص مهارات التنظيم الدافعى بدعم وتنشيط مهمة الانتباه. ويعاني الافراد ذوو الفشل المعرفي من انخفاض مهارات تنظيم الذات مما يسمح بحدوث تداخل معرفي عند التعامل مع المثيرات المتشابهة والمتداخلة(Heckhausen,1990, 14)

ويشير Kumke (2008) الى أن الانشغال بأمور لا علاقة لها بالمهمة والتقييم السلبي للذات والاستغراق في الأفكار السلبية والشعور بالانفعالات السلبية مثل القلق تؤدى بالشخص الى عدم الانتباه الى المعلومات أثناء أداء المهمة ومن ثم حدوث اخفاق او فشل معرفي مما يترتب عليه الشعور بالقلق تجاه المهمة المطلوب أدائها. فالإخفاق المعرفي غالبا ما يكون ذا طبيعة انفعالية لذا فهو لا يختلف في طبيعته عن بقية المتغيرات النفسية الأخرى التي تؤثر وتتأثر بمختلف العمليات المعرفية (Broadbent et al. 1982).وأكدت دراسة Yamanaka,2003(P.153) وجود دور للتشتت وضعف التركيز في الفشل المعرفي فضلا

عن وجود علاقة بين أنواع الفشل المعرفي والحالة المزاجية المكتئبة للفرد. كما أشار Elliot & Greene(1992) الى وجود انواع مختلفة من الصعوبات على صعيد الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدىً وفي المجالات اللفظية والبصرية والمكانية، وفي مهام الاستدعاء والتعرف الحر تلازم حالات الفشل المعرفي خصوصا لدى ذوي المزاج المكتئب.

ويؤكد(Payne &Schnapp(2014 على ضرورة استكشاف إلى أي مدى ترتبط الأخطاء والاخفاقات المعرفية بالانفعالات والخبرات العاطفية. و أكدت دراسة Cassady &Jahnson (2002) على ان الطلبة ذوي القلق المرتفع ليست لديهم القدرة على استرجاع المعلومات المهمة وعدم الاستعداد الجيد للامتحان مما يؤدى الى الإخفاق المعرفي. وأظهرت نتائج دراسة Robertson, et al.(1997) أن الإخفاق المعرفي يرتبط بعوامل عديدة منها القلق والحالة المزاجية. وأظهرت نتائج دراسة Payne &Schnapp(2014) أن الافراد الذين انطبقت عليهم محكات اضطرابات المزاج مثل الاكتئاب العام والاضطرابات العاطفية الموسمية يعانون من القصور المعرفي في الذاكرة والانتباه والتي يمكن أن تؤدى إلى مشاكل مع الأنشطة اليومية كما دعمت النتائج وجود علاقة علاقة إيجابية بين خبرات المشاعر السلبية والفشل المعرفي.

ويرى Payne &Schnapp(2014) أن ارتباط الإخفاقات المعرفية بالحالة المزاجية (القلق والاكتئاب) يمكن تفسيره من خلال النظر الى ما تقيسه استبانة الإخفاق المعرفي يمثل سمات. فالتقارير الذاتية عن الأخطاء المعرفية المتكررة يمكن ان تكون مؤشراً على الأسلوب المعرفي الاجترارى ruminative cognitive style الذي يزيد من القابلية للتأثر بالانفعال السلبي. ويدعم Wilhelm, Witthoft, & Schipolowski (2010) فكرة أن الإخفاق المعرفي يمثل الأسلوب المعرفي الاجترارى الدائم الذى يمكن أن يتميز بالقلق العصبي أو المعاناة في الزلات اليومية في الادراك والمعرفة .فأي انفعال او حالة عاطفية تتميز بحالة الاجترار المعرفي مثل الاكتئاب أو القلق من المحتمل أن ترتبط إيجابيا بالإخفاقات المعرفية، بينما الانفعال الإيجابي فمن المحتمل أن يرتبط سلبيا مع الإخفاقات المعرفية.

من العرض السابق يفترض وجود علاقة بين حدوث الإخفاق المعرفي لدى الطلاب والانفعالات التي يشعرون بها اثناء التحصيل وعلى الأخص الانفعالات التحصيلية السلبية

كالقلق والملل والغضب، فعلاقة الانفعالات التحصيلية بالفشل المعرفي والتحصيل هي علاقة متداخلة تنشأ من خلال ميكانيزمات وجدانية وميكانيزمات معرفية.

وباستقراء وتحليل الدراسات السابقة التي درست الانفعالات التحصيلية يلاحظ أنها استخدمت الاساليب المنهجية المتمركزة حول المتغير variable-centered approaches ،وعلى الرغم ان هذه الدراسات قد توصلت الى نتائج مهمة بشان دور الانفعالات التحصيلية في التعلم فقد ركزت هذه الدراسات على تحديد العلاقات بين انفعالات تحصيلية محدده ونواتج اكاديمية ، الا أنها لم تستطع تحديد التجمعات Clusters التي تتكون بشكل طبيعي والتي تمثل مجموعات متجانسة ذات بروفيلات انفعالية متمايزة تتسم بخصائص معرفية ونواتج تعلم متباينة (Ganotice , Datu,& King, 2016) .ولتحقيق ذلك الهدف لجات الدراسات الحديثة إلى استخدام الأسلوب المنهجي المتمركز حول الفرد person-centered approach وذلك لدراسة كيف أن تجمعات معينة من الافراد ذوى انفعالات تحصيلية متشابهة (بروفيلات) ترتبط بنواتج معرفية وتعليمية معينة.

ويشير Roeser et al. (1998) إلى أن استخدام المدخل المتمركز حول الفرد يكون مفيداً لتطوير تدخلات حساسة للمتطلبات المتنوعه للفرد بالنسبة لبروفيلات نفسية معينة لان هذا المدخل يبحث الارتباط بين المتغيرات موضع الاهتمام على مستوى الفرد.

ويؤكد King &Jennifer (2014) على ضرورة استخدام الأساليب المنهجية المتمركزة حول الفرد مثل تحليل التجمعات (التحليل العنقودي) cluster analysis وتكنيكات الصف الكامنة والتي تساعد الباحثين في تحديد المجموعات المتجانسة من الأشخاص ذوي بروفيلات الانفعالات التحصيلية. لذا تبنى البحث الحالي هذا الأسلوب المنهجي لفحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والإخفاق المعرفي والتحصيل من خلال دراسة الفروق بين تجمعات / بروفيلات الانفعالات الاكاديمية المشتقة من خلال أسلوب التحليل العنقودي في الاخفاق المعرفي والتحصيل لدى طالبات الجامعة.

مشكلة البحث:

في ضوء العرض السابق تحددت مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١-هل يمكن تصنيف أفراد العينة في تجمعات ذات بروفيلات انفعالات تحصيلية متجانسة باستخدام التحليل العنقودي؟

٢-هل تختلف تجمعات الانفعالات التحصيلية الناتجة من التحليل العنقودي في الإخفاق المعرفي؟

٣-هل تختلف تجمعات الانفعالات التحصيلية الناتجة من التحليل العنقودي في التحصيل الأكاديمي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي الى:

١-استكشاف مدى وجود تجمعات من طالبات الجامعة تتميز بانفعالات تحصيلية ذات بروفيلات متجانسة من خلال استخدام أسلوب التحليل العنقودي.

٢-فحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والاخفاق المعرفي من خلال فحص الفروق بين تجمعات الانفعالات التحصيلية المشتقة في الإخفاق المعرفي

٣-فحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والتحصيل الأكاديمي من خلال فحص الفروق بين تجمعات الانفعالات التحصيلية المشتقة في التحصيل

أهمية البحث:

اتضحت أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:

الأهمية النظرية:

١-تقديم إطار نظري عن متغيرات الانفعالات التحصيلية والاخفاق المعرفي

٢-أهمية متغيرات الانفعالات التحصيلية والاخفاق المعرفي نظرا لكونها من العوامل المؤثرة والحاسمة في الاداء والانجاز الأكاديمي للطلاب .

٣-استخدام الدراسة للأسلوب المنهجي المتمركز حول الشخص كمدخل بديل لفحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والاخفاق المعرفي وتأثيرها فى التحصيل والانجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة.

٤-ندرة الدراسات في البيئة العربية، وخاصة في البيئة السعودية التي تناولت موضوع الانفعالات التحصيلية وعلاقتها بالإخفاق المعرفي والتحصيل في منظومة ارتباطية واحدة

الأهمية التطبيقية:

١-توجيه نظر التربويين والقائمين على العملية التعليمية الى الدور الأساسي الذي تلعبه متغيرات البحث الحالي في نواتج التعلم

٢-وضع الأسس العلمية لتصميم بيئات تعليمية فعالة انفعاليا ومعرفيا ذات سياق يسمح باستثارة الانفعالات الاكاديمية الإيجابية.

٣-تصميم برامج سلوكية لخفض مستوى الانفعالات الاكاديمية السلبية وتنمية الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلاب الجامعة مما ينعكس إيجابيا على تحصليهم وادائهم المعرفي.

مصطلحات البحث

-الانفعالات التحصيلية Achievement emotions:

هي تلك الانفعالات المرتبطة إما بنواتج التحصيل (مثل: القلق، الفخر، الخجل المرتبط بالنجاح والفشل) او بالأنشطة التحصيلية وعمليات التعلم (مثل: الاستمتاع بالتعلم، الملل، الغضب (Pekrun et al., 2007).

ويعرفها الباحثون الحاليون بأنها مجموعة من المشاعر الإيجابية والسلبية التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي واداء الانشطة التحصيلية داخل او خارج قاعة الدراسة، وتتضمن انفعالات إيجابية أو سارة (مثل الاستمتاع، الفخر، الارتياح) وانفعالات سلبية أو غير سارةمثل (القلق، الياس، الملل، الخجل).

وتعرف اجرائيا في البحث الحالى بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الانفعالات الأكاديمية والتي تعبر عن انفعالات: القلق، الملل، اليأس الاستمتاع، الفخر، الغضب، الخجل، الأمل.

التحليل العنقودي Cluster analysis:

أسلوب إحصائي يستخدم لدراسة تجمعات البيانات حسب أسس معينة للوصول الى وصف دقيق لها، حيث يقسم البيانات الى تجمعات (عناقيد) والتي تكون متشابهة معا وذات معنى وفائدة، فهذا الأسلوب يستخدم لتجميع المفردات (العناصر) في شكل عناقيد بالاعتماد على مقدار التشابه بينها، وتتم العنقدة بأشكال متعددة منها الشكل الهرمي .Hierarchical (Mukherjee &Dutta, 2017)

الإخفاق المعرفي Cognitive Failure:

فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه سواء أكان ذلك في عملية ادراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها ، أم في عملية توظيفها لأداء مهمة ما. (Daniel & Jessica,2005)

وتعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإخفاق المعرفي المستخدم في البحث الحالي.

التحصيل الدراسي:

مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية فى مجموعة المقررات الدراسية التى يدرسونها وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسة. (الجمال، رخا ،٢٠١٥). ويعرف اجرائيا: بأنه المعدل التراكمي للطالبات في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي والمسجل في السجل الأكاديمي للطالب. وسوف يعتمد البحث الحالي على المعدل التراكمي الكلى للطالبه

حدود البحث:

١-الحدود الموضوعية: الكشف عن بروفيلات الانفعالات التحصيلية المميزة لطلبة الجامعة وعلاقتها بالإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي

٢-الحدود البشرية: طالبات جامعة الملك خالد المقيدات في العام الجامعي ١٤٤٠هـ / ١٤٤١هـ

٣-الحدود المكانية: جامعة الملك خالد في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

٤-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠هـ/ ١٤٤١هـ.

٥-الحدود الأدائية: الأدوات المستخدمة في الدراسة، ومنهجها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها.

دراسات سابقة:

يفتقر التراث البحثي النفسي العربي – في حدود إطلاع الباحث – للدراسات التي تناولت موضوع البحث الحالي والتي تربط بين الانفعالات التحصيلية والاخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي. وقد ركز الباحثون في عرضهم للدراسات السابقة على الدراسات والبحوث التي لها ارتباط مباشر بمتغيرات البحث الانفعالات التحصيلية، والإخفاق المعرفي، والتحصيل.

في دراسة أجراها Pekrun, et. al(2002) هدفت لفحص خبرات الطلاب الانفعالية في المواقف الاكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات وذلك باستخدام استبانة الانفعالات التحصيلية وفى ضوء النموذج المعرفي الدافعى ونظرية الضبط –القيمة ، و استخدمت الدراسة عينات من طلاب الجامعة (٢٣٠، ٢٢٢) .وأظهرت التحليلات أن خبرة الطلاب تشتمل على مختلف الانفعالات في المواقف الاكاديمية مثل : الأمل ، والفخر ، والارتياح ، والغضب ، والقلق ، والخجل ، والياس ، والامل ، وأن تلك الانفعالات التحصيلية ارتبطت بدلالة بدافعية الطلاب ، واستراتيجيات التعلم ، والمصادر المعرفية والتحصيل الأكاديمي .

وهدفت دراسة Yamanaka(2003) إلى فحص العلاقة بين الإخفاقات المعرفية التي تحدث بشكل طبيعى والحالة المزاجية، وأجريت الدراسة على(٣٦) فرد من البالغين. وقد صنف الفشل المعرفى الى ثلاثة أنواع:(الفشل الانتباهى ، وفشل الذاكرة، والفشل الإجرائي). وقد أظهرت النتائج حدوث حالات الفشل الإجرائي وفشل الذاكرة في حالة المزاج المكتئب والاستثارة العالية.

وهدفت دراسة الفار و السبيعي (٢٠١٤) الى التعرف على القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية في الإخفاق المعرفي لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى قوامها (١٨٤) طالبة طبقت عليهن قائمة بريف لقياس الاضطراب في الوظائف التنفيذية ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية واستبانة الإخفاق المعرفي .واشارت النتائج الى ان جميع الوظائف المعرفية التنفيذية واثنين من العوامل الخمس الكبرى (الانبساط ، الاتقان) تتنبأ بدرجات مفردات العينة في الإخفاق المعرفي .كما اشارت تحليل الانحدار اللوجستي الى ان النموذج التنبؤى متمثلا في أربعة متغيرات فقط هي :الكف والضبط الانفعالي والتخطيط والمتابعة يستطيع التمييز بين المنخفضين والمرتفعين في الإخفاق المعرفي .

وأجرى Jan&Liu (2012) دراسة هدفت الى فحص مدى تبنى أهداف تحصيلية متعددة داخل الفرد وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والانفعالات التحصيلية والإنجاز الأكاديمي. وتكونت العينة من (٤٨٠) طالباً بالمرحلة الثانوية. وقد أظهرت نتائج التحليل العنقودى وجود خمسة عناقيد (تجمعات) من الطلاب ذوى بروفيلات اهداف تحصيلية مختلفة . كما أظهرت نتائج

تحليلات التباين بأن هذه التجمعات تختلف بدلالة في الانفعالات التحصيلية ، وفى استخدام استراتيجيات التعلم ، وفى الإنجاز الأكاديمي في الرياضيات .

وهدفت دراسة Payne & Schnapp (2014) إلى دراسة العلاقة بين المشاعر والانفعالات السلبية (مثل الاكتئاب والقلق والخوف) والمشاكل المبلغ عنها في الوظائف والأنشطة اليومية والتي تم قياسها من خلال استبانة الفشل المعرفي والتي طبقت على(١٢٩) من طلبة الجامعة بالإضافة الى مقياس الانفعال الإيجابى والسلبي. وتوصلت النتائج إلى أن خبرات الانفعال السلبية ترتبط إيجابيا بالفشل في الذاكرة والانتباه على مقياس الفشل المعرفي في حين ارتبطت الانفعالات الإيجابية سلبيا مع التشتت.

وهدفت دراسة الجمال، رخا (٢٠١٥) الى الكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الانفعالات الاكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الاحياء. وأجريت الدراسة على (٨٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي موزعين عشوائيا على مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الدراسة استبانة الانفعالات الاكاديمية (القلق، الملل، الياس، الاستمتاع، التفاؤل، الحماسة) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الانفعالات الاكاديمية الايجابية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحربى (٢٠١٥) إلى الكشف عن مستوى الشعور بالفشل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، والكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات القدرات العقلية الأولية (القدرة اللغوية ، القدرة العددية ، التفكير الاستدلالي ، الإدراك المكاني) وضبط مشتتات الانتباه وسعة الذاكرة العاملة للتنبؤ بالفشل المعرفي .وشملت عينة الدراسة (١٨٦) طالباً في المرحلة الثانوية طبقت عليهم أربع أدوات :اختبار القدرات العقلية الأولية ، واختبار ضبط مشتتات الانتباه ، واختبار سعة الذاكرة العاملة ،واستبيان الفشل المعرفي .وقد اشارت نتائج الدراسة الى أن مستوى الشعور بالفشل المعرفي يقع في حدوده العليا ،كذلك أظهرت النتائج ان متغيرات (مشتتات الانتباه ، سعة الذاكرة العاملة ، التفكير الاستدلالي ، الادراك المكاني) تنبأت بدلالة بالفشل المعرفي وفسرت (٩٥.٧ %) من التباين الحادث في متغير الفشل المعرفي .

وبحثت دراسة Cocorada(2016) العلاقات بين الانفعالات المرتبطة بالتعلم والأداء الدراسي لطلاب الجامعة، وتكونت العينة من(٢١٣) طالبا (٩٢ ذكر ، ١٢١ أنثى) طبقت عليهم استبانة الانفعالات التحصيلية .وقد اظهرت نتائج الدراسة ان الطلاب فى التخصص العلمي يشعرون أكثر بالملل والغضب نتيجة لصعوبة المهام .وارتبطت وارتبطت الانفعالات الايجابية (الاستمتاع، الفخر، الامل) ايجابيا مع الاداء الدراسي وقبول التحدي، بينما ارتبطت الانفعالات السلبية عكسيا بالأداء الدراسي. وفسرت انفعالات (القلق ، الياس ، الاستمتاع ، الملل) نسبة (٩%) من التباين الحادث في الأداء الدراسى.

وهدفت دراسة(2016) .Ganotice ,et al الى تحديد مدى ارتباط بروفيلات الانفعالات الاكاديمية للطلاب والمكونة طبيعيا بالنواتج الاكاديمية (نواتج التعلم) الأساسية (الدافعية الاكاديمية ، الاندماج ، التحصيل الأكاديمي) من خلال تبنى المدخل المنهجي المتمركز حول الفرد و تكونت العينة من (١١٤٧) من طلاب المدارس الثانوية (٦٢٣ ذكور ، ٥٢٤ اناث) طبقت عليهم استبانة الانفعالات الاكاديمية المختصرة ، كما تم تقييم دافعية الطلاب الاكاديمية باستخدام صور معدلة من مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي . وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل العنقودي الهرمى حيث اسفرت نتائج التحليل عن اشتقاق أربعة تجمعات : الأول اطلق عليه مجموعة الخجل التكيفي وذلك لان الطلاب في هذا التجمع ذوو مستويات مرتفعة من الانفعالات الإيجابية ومستويات منخفضة من الانفعالات السلبية فيما عدا الخجل كان مرتفعا ، والثاني سمى المجموعة المعتدلة وقد تميزت بمستويات معتدلة من الانفعالات الإيجابية والسلبية ، والثالث هو المجموعة سيئة التكيف حيث تميزت بمستويات منخفضة من الانفعالات الموجبة ومستويات مرتفعة من الانفعالات السلبية ، أما الرابع فقد سمى بمجموعة التكيف والتي تميزت بمستويات مرتفعة من الانفعالات الإيجابية ومستويات منخفضة من الانفعالات السلبية .كما توصلت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمعات الأربع في الدافعية الاكاديمية وكان اعلى التجمعات دافعية هو الأول والرابع .كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين التجمعات الأربع في الاندماج الدراسي والتحصيل في مادة الرياضيات .

واستكشفت دراسة(2017) Adeneye & Odogwu الإخفاقات المعرفية في الرياضيات وعلاقتها بقلق الرياضيات وأجريت الدراسة على عينة قوامها(٤٥٠) معلماً من أربعة جامعات

حكومية طبقت عليهم استبانة الإخفاقات / الأخطاء المعرفية في الرياضيات ومقياس قلق الرياضيات. واظهرت النتائج أن الإخفاق المعرفي في الرياضيات هو بناء متعدد الابعاد يتكون من: نقص التركيز، الوظيفة الحركية، الذاكرة، التشتت)، كما توصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا في الأخطاء /الإخفاقات المعرفية باختلاف مستوى قلق الرياضيات.

وفحصت دراسة Singh &Rattan(2017) طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والاخفاق المعرفي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) فرداً من البالغين (٤٠ ذكر / ٤٠ أنثى)، طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية واستبانة الإخفاق المعرفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيا بين اليقظة العقلية والاخطاء المعرفية.

وفحصت دراسة Nelson ,et al.(2018) التأثيرات المحتملة للاستجابات الانفعالية مقابل الاستجابات المعرفية للفشل على الجهد المبذول .واجريت الدراسة على (٨٨) من طلبة الجامعة .وتوصلت الدراسة الى أن التركيز على الانفعال بعد الفشل المعرفي يؤدى بالأفراد الى بذل مزيد من الجهد مقارنة بهؤلاء الذين يركزون على المعرفة.

كما هدفت دراسة Konen & Karbach (2018) إلى فحص العلاقة بين الإخفاق المعرفي والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وعوامل القدرات المعرفية الكامنة (سرعة المعالجة ، الذاكرة ، الكف) باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية حيث أجريت الدراسة على عينة من البالغين عددهم ١٧٦ فرد تتراوح أعمارهم بين (١٩-٣٩) عام طبقت عليهم استبانة الإخفاق المعرفي ومهام معرفية ادائية لقياس العوامل الكامنة الثلاث .وتوصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة بين عوامل القدرات المعرفية الثلاث والاخفاق المعرفي ، كما وجدت علاقات ارتباطية دالة مع عوامل الشخصية (الضمير ، العصابية).

وهدفت دراسة الجمال وآخرين(٢٠١٨) إلى التعرف على ضبط الانتباه والاخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلبة الجامعة وتكونت العينة من (٥٤١) طالباً وطالبة بكلية التربية –جامعة الزقازيق ، طبق عليهم مقياس ضبط الانتباه ومقياس الإخفاق المعرفي ومقياس قلق الاختبار وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود الإخفاق المعرفي بدرجة مرتفعة لدى مرتفع قلق الاختبار ووجوده بدرجة منخفضة لدى منخفضي قلق الاختبار حيث وجدت فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي قلق الاختبار ومنخفضي

القلق لصالح مرتفعي قلق الاختبار ، ولم توجد فروق دالة في الإخفاق المعرفي تعزى الى متغير النوع او التخصص.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- يمكن تصنيف أفراد العينة في تجمعات (بروفيلات) ذات انفعالات أكاديمية متجانسة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين التجمعات المشتقة (البروفيلات) في متوسطات درجات الإخفاق المعرفي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين التجمعات المشتقة (البروفيلات) في متوسطات درجات التحصيل الأكاديمي

المنهج والإجراءات:

منهج البحث:

بناءً على مشكلة البحث، ومن أجل تحقيق أهدافه تم استخدم المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن مستخدما الاسلوب المتمركز حول الفرد والذي يسمح بدراسة الافراد ذوي التجمعات المتجانسة من الانفعالات التحصيلية، والمقارنة بين هذه التجمعات فى الإخفاق المعرفي والتحصيل.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها بالعام الجامعي ١٤٤٠هـ /١٤٤١هـ.

عينة البحث:

شملت عينة البحث عينتين فرعيتين هما: عينة الكفاءة السيكومترية للأدوات والعينة الأساسية. وقد بلغ عدد عينة الكفاءة السيكومترية (٦٥) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من طالبات علم النفس بكلية التربية للبنات جامعة الملك خالد بابها، وبلغ متوسط أعمارهن الزمنية (٢٠.٧٥) سنة بانحراف معياري (١.٤٩). وتكونت عينة البحث الاساسية من (٢٣٩) طالبة تم اختيارهن عشوائيا من طالبات قسم علم النفس اللاتى يدرسن بالمستويات (الثالث والخامس والسادس والسابع) بكلية التربية للبنات جامعة الملك خالد بأبها وبلغ متوسط اعمارهن الزمنية(٢٠.٨٨) سنة بانحراف معياري(١.٥١).

أدوات البحث:

اعتمد البحث على الأدوات التالية:

١-مقياس الانفعالات التحصيلية:

قام الباحثون الحاليون بإعداد هذا المقياس كصورة مختصره ومعدلة لمقياس الانفعالات التحصيلية الذى أعده (2005) .Pekrun , et.al ومقياس شلبي (٢٠١٧) للانفعالات التحصيلية لطلبة الجامعة .

وصف المقياس: يهدف المقياس الى تقييم الانفعالات المرتبطة بالأنشطة التحصيلية في المواقف الأكاديمية ويتكون من (٤٠) عبارة يتم الاجابة عنهما طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (تنطبق تمامًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق أبدا) موزعة على ثمانية مقاييس فرعية للانفعالات، ثلاثة منها تقيس انفعالات إيجابية (الامل، الفخر، الاستمتاع) وخمسة لقياس الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الغضب، الملل، الخجل) حيث يقاس كل انفعال بمقياس فرعى يتكون من خمس عبارات. ويمكن دمج درجات المقاييس الفرعية الثلاثة الخاصة بالانفعالات الايجابية للحصول على درجة كلية للانفعالات الايجابية وكذلك دمج المقاييس الفرعية الخمس الخاصة بالانفعالات السلبية للحصول على درجة كلية تعبر عن الانفعالات السلبية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية والبالغ عددها (٦٥) طالبة جامعية وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أ-صدق التكوين الفرضي: **تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة/العبارة والدرجة الكلية على المقياس بعد حذف درجة العبارة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٨، الى ٠.٦٤) وكانت جميعها دالة احصائيا**

- تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة الانفعال الذى تنتمى اليه بعد حذف درجة العبارة على النحو التالي: ١-الاستمتاع: تراوحت قيم المعاملات بين (٠.٤٠ - ٠.٦٢) وهى دالة احصائيا، ٢-الامل: تراوحت بين (٠.٤٩ - ٠.٧٠) وهى دالة احصائيا، ٣-الفخر : تراوحت بين (٠.٥٦ - ٠.٦٦) وهى دالة إحصائيا، ٤-الخجل: تراوحت ما بين (٠.٦١ - ٠.٧٨) وهى دالة احصائيا، ٥-الياس: تراوحت بين (٠.٣٢-٠.٦١) وهى دالة احصائيا،

٦-القلق تراوحت بين (٠.٥١ – ٠.٦٨) وهى دالة إحصائيا، ٧- الغضب تراوحت بين (٠.٤٥ – ٠.٦١) وهى دالة احصائيا،: ٨- الملل تراوحت بين (٠.٤٢ – ٠.٦٥) وهى دالة احصائيا.

ب-الصدق العاملي:

للتأكد من الصدق العاملي للمقياس تم اجراء التحليل العاملي لدرجات المقاييس الفرعية الثمانية باستخدام طريقة المكونات الاساسية، واستخدام محك جليفورد في تحديد العوامل، وأسفر التحليل العاملي عن استخلاص عاملين رئيسيين تشبعت عليهما درجات الانفعالات الثمانية (بعد التدوير) على النحو التالي: العامل الأول: تشبعت عليه انفعالات (الفخر، الاستمتاع، الامل) تشبعًا دالًا (٠.٨٩ ، ٠.٨٤ ، ٠.٨٦)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٣٥) و نسبة التباين العاملي له (٤١.٨١%). ويمكن تسمية هذا العامل بعامل الانفعالات الايجابية. العامل الثانى: تشبعت عليه انفعالات (الخجل، الياس، القلق، الغضب، الملل) تشبعًا دالًا (٠.٧٤، ٠.٨٩ ٠.٨٧ ، ٠.٨٥ ، ٠.٧٠)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٤٢) و نسبة التباين العاملي له (٣٠.٢٢%). ويمكن تسمية هذا العامل بعامل الانفعالات السلبية.

-الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لكل انفعال وبالدرجة الكلية للانفعالات السلبية والانفعالات الإيجابية كما هو موضح بجدول (١) نتائج ذلك

جدول (١)
معاملات الارتباط بين الانفعالات الاكاديمية (ن=٦٥)

الانفعال	الفخر	الاستمتاع	الامل	الخجل	الياس	القلق	الغضب	الملل
الانفعالات الايجابية	٠.٩١**	٠.٨٦**	٠.٨٧**	-٠.٢٥*	-٠.٣٢**	-٠.٢٧*	-٠.٢٩*	-٠.٣٥**
الانفعالات السلبية	-٠.٢٥*	-٠.٣١*	-٠.٣*	٠.٧٢**	٠.٩٠**	٠.٨٤**	٠.٨٧**	٠.٧٨**
الفخر	-	٠.٦٤**	٠.٧٧**	-٠.٢٧*	-٠.٢٦*	-٠.٢٥*	-٠.٢٨*	-٠.٢٤*
الاستمتاع		-	٠.٥٧**	-٠.٢٣*	-٠.٢٧*	-٠.٣*	-٠.٣١*	-٠.٤٤**
الامل			-	-٠.٢٦*	-٠.٢٩*	-٠.٢٨*	-٠.٢٦*	-٠.٢٥*
الخجل				-	٠.٥٤**	٠.٦٩**	٠.٤٣**	٠.٣٣**
الياس					-	٠.٧٢**	٠.٨٢**	٠.٦٢**
القلق						-	٠.٦٣**	٠.٤٩**
الغضب							-	٠.٦٧**
الملل								-

(**) المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ (**) المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١) وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين الانفعالات السلبية، ومعاملات ارتباط ايجابية دالة بين الانفعالات الايجابية، ووجود معاملات ارتباط سالبة دالة بين الانفعالات السلبية والانفعالات الايجابية.

-ثبات المقياس: **تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته(٠,٨٦) وبلغت قيمته لكل مقياس فرعى من المقاييس الثمانية للانفعالات الايجابية والسلبية على الترتيب (٠.٧٥، ٠.٧٢، ٠.٧٧، ٠.٧٨، ٠.٨٢، ٠.٧٣، ٠.٧٤، ٠.٨٣) . كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان –براون حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٨٠)**

٢-مقياس الإخفاق المعرفي:

تم اعداد هذا المقياس في ضوء الإطار النظري للإخفاق المعرفي وفى ضوء استبانة الإخفاق المعرفي التي أعدها Wallace, et al.(2002) ويتكون المقياس من (٢٧) عبارة تهدف لقياس الإخفاق أو الفشل المعرفي موزعة على ثلاثة أبعاد وهي : أخطاء الذاكرة ، أخطاء الانتباه والتشتت ، الأخطاء الفادحة ، ويتضمن كل بعد ٩ عبارات ويتم الاستجابة على العبارات فى ضوء تدريج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وتقدر الدرجات (٥، ٤ ، ٣، ٢ ،١) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-صدق التكوين الفرضي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة/العبارة والدرجة الكلية على المقياس بعد حذف درجة العبارة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٧، الى ٠.٦٨) وكانت جميعها دالة احصائيا، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه بعد حذف درجة العبارة على النحو التالي :١-بعد أخطاء الذاكرة تراوحت قيم المعاملات بين (٠.٦٢ – ٠.٧٣) وكانت كلها دالة احصائيا، ٢- بعد أخطاء الانتباه تراوحت بين (٠.٥٤ – ٠.٧٢) وكانت كلها دالة احصائيا، ٣-بعد الأخطاء الفادحة تراوحت بين (٠.٥٦ -٠.٦٣) وكانت كلها دالة احصائيا .

ب-الصدق العاملي:

للتأكد من الصدق العاملي للمقياس تم إجراء للتحليل العاملي الاستكشافي لعبارات المقياس باستخدام طريقة المكونات الاساسية، واستخدام محك جليفورد في تحديد العوامل، وقد أسفر التحليل العاملي عن استخلاص عامل عام تشبعت عليه كل عبارات المقياس تشبعا دالا، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٨.٦٥) ونسبة التباين العاملي له (٣٢.١%). ويمكن تسمية هذا العامل بعامل الإخفاق المعرفي.

ب-ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا-كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٢) وبلغت قيمته للأبعاد الثلاثة على التوالي: (٠.٨٤، ٠.٨٣، ٠.٧٧). وكانت قيمة معاملات ثبات الفا -كرونباخ لكل مفردة عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس اقل من قيمة معامل ثبات الفا كرونباخ العام للمقياس حيث تراوحت ما بين(٠.٩١١-٠.٩١٥) أي ان جميع المفردات ثابته حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للمقياس.

- تم التحقق من ثبات المقياس أيضاً عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان -براون حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٨٦) وبلغت قيمته للأبعاد الثلاثة على التوالي: (٠.٨٢، ٠.٧٥، ٠.٧٢).

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على: يمكن تصنيف أفراد العينة في تجمعات (بروفيلات) ذات انفعالات أكاديمية متجانسة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل العنقودى بطريقة التحليل الهرمي Hierarchical Cluster وذلك لتصنيف الطلاب في ضوء انفعالاتهم التحصيلية. كما تم أيضا استخدام التحليل العنقودي بطريقة المتوسطات K-Means cluster وذلك للتأكد من صحة ما إذا كانت التجمعات المشتقة باستخدام التحليل العنقودي الهرمى يمكن ان تتكرر باستخدام طريقة تحليل عنقودي أخرى. وتم تنفيذ هذه التحليلات باستخدام برنامج SPSS الإصدار(٢٣).

تم تحديد عدد التجمعات الناتجة عن التحليل من خلال الرسم البياني الناتج عن التحليل العنقودى الهرمي dendrogram ملحق (٣) وجدول التكتل كما هو موضح بملحق (٤) والذي أنتج حلاً لكل عدد من التجمعات بداية من ٢ – ٢٣٩ (عدد العينة). وبالنظر إلى معاملات التكتل وجد أنه بعد توليد ثلاثة تجمعات ناجحة فان التجمعات الزائدة عن ذلك أضافت قدراً ضئيلا للتمييز بين الحالات، لذا فقد اعتمد الباحثون حل التجمع الثلاثي (ثلاثة تجمعات مشتقة).

وللتأكد من حل التجمع الثلاثي تم إجراء التحليل العنقودى بطريقة K-Means cluster analysis حيث تم تحديد تقسيم العينة الى ثلاث تجمعات حيث ولَد التحليل بطريقة المتوسطات تجمعات مشابهة لما تم الحصول عليه من خلال التحليل العنقودى الهرمي وتوضح جداول (٢، ٣، ٤) نتائج تحليل التجمعات بطريقة المتوسطات.

جدول (٢)
المراكز النهائية للعناقيد(التجمعات)

الانفعال	التجمع / العنقود		
	الاول	الثاني	الثالث
الفخر	١٩.١٣	٢٢.٨٢	١٢.٤٦
الاستمتاع	١٤.٢٩	٢٠.٨٢	١١.٨٤
الأمل	٢٠.٥٣	٢٣.٦٧	١١.٣٨
الخجل	٩.١١	٧.٩٨	٢١.٢٦
اليأس	١٠.١٨	٦.٣٦	٢٣.٣
القلق	١٠.٤	٨.٧٣	٢٣.٤٣
الغضب	١١.٢٧	٧.٢٩	٢٢.٣٩
الملل	١٧.٢٧	١٠.٩٩	٢٢.٩٣
عدد الأفراد في التجمع	٥٥	٩٠	٩٤

يتضح من جدول (٢) بالنسبة للتجمع الأول ارتفاع متوسطات المراكز لانفعالات (الفخر والامل والملل) وانخفاضها لانفعالات (الاستمتاع، الخجل، الياس، القلق، الغضب) وقد ضم هذا التجمع(٥٥) فرداً من افراد العينة بما يمثل نسبة (٢٣.٠١%) من العينة.

بالنسبة للتجمع الثاني يلاحظ ارتفاع متوسطات المراكز للانفعالات الإيجابية الثلاثة وانخفاضها للانفعالات السلبية الخمسة وقد ضم هذا التجمع (٩٠) فردا من افراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٧.٦٦%) من العينة. بالنسبة للتجمع الثالث يلاحظ ارتفاع متوسطات المراكز للانفعالات السلبية الخمسة وانخفاضها للانفعالات الإيجابية الثلاث وقد ضم هذا التجمع (٩٤) فرداً من افراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٩.٣٣%) من العينة. ويوضح جدول (٣) المسافات بين مراكز التجمعات في صورتها النهائية

جدول (٣)
المسافة بين مراكز العناقيد في صورتها النهائية

التجمع	الاول	الثاني	الثالث
الاول	-	١١.٩٣	٢٨.١٩
الثاني			٣٧.٦٣
الثالث			-

ويوضح جدول (٤) نتائج تحليل التباين لتحليل التجمعات بطريقة المتوسطات.

جدول (٤)
تحليل التباين لتحليل التجمعات بطريقة المتوسطات

الانفعال	التجمع		الخطأ		النسبة الفائية ف	الدلالة
	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية		
الفخر	٢٥٢٣.٨٩	٢	٨.٧٩	٢٣٦	٢٨٦.٨٣	٠.٠١
الاستمتاع	١٩٣٤.٥٠	٢	٨.٢٦	٢٣٦	٢٣٣.٩٩	٠.٠١
الأمل	٣٦٧٧.٠١	٢	٦.٠٩	٢٣٦	٦٠٣.٤٩	٠.٠١
الخجل	٤٧٢٩.١	٢	١٢.٥٣	٢٣٦	٣٧٧.١٥	٠.٠١
اليأس	٧٠٩٢.٥٦	٢	٤.٦٨	٢٣٦	١٥١٢.٧٨	٠.٠١
القلق	٥٦٨٤.٣	٢	٧.٥٥	٢٣٦	٧٥٢.٠٥	٠.٠١
الغضب	٥٩٦٠.٤٤	٢	٦.٤٨	٢٣٦	٩١٩.٤٦	٠.٠١
الملل	٣٥٣١.٧٢	٢	١٠.٤٨	٢٣٦	٣٣٦.٧٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) دلالة قيمة (ف) لكل الانفعالات الاكاديمية عند مستوى(٠.٠١) مما يؤكد أن التجمعات المشتقة مختلفة فعليا في الانفعالات التحصيلية الثمانية.

ويلاحظ أن أكبر قيمة للنسبة (ف) كانت لانفعال الياس (١٥١٢.٧) مما يدل على ان الفروق في هذا المتغير (انفعال الياس) بين التجمعات كانت أعلى الفروق في حين كانت اقل قيمة للنسبة (ف) لانفعال الاستمتاع (٢٣٣.٩٩) مما يدل على ان الفروق في هذا المتغير (انفعال الامل) كانت اقل ما يمكن. ولتحديد اتجاه الفروق بين التجمعات الثلاث في الانفعالات الثمانية تم اجراء اختبار شيفيه كما هو موضح بجدول (٥)

جدول (٥)
نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين التجمعات في الانفعالات الثمانية

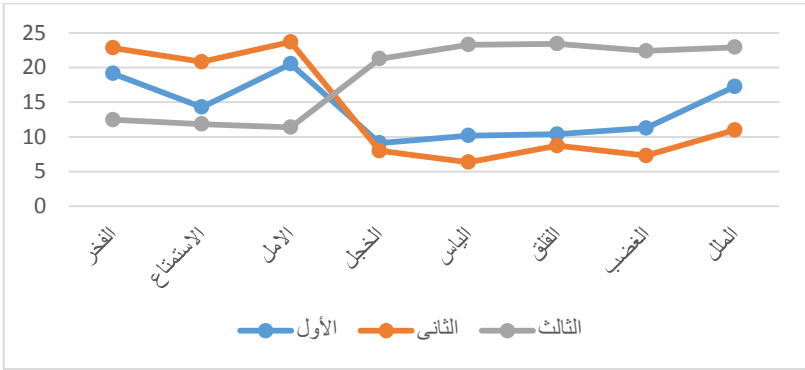
الانفعال	التجمع	الاول	الثاني	الثالث
الفخر	الأول			٦.٦٦*
	الثاني			١٠.٣٦*
الاستمتاع	الأول			٢.٤٥*
	الثاني			٨.٩٨*
الأمل	الأول			٩.١٤*
	الثاني	٣.١٣*		١٢.٢٨*
الخجل	الأول			
	الثاني			
	الثالث	١٢.١٤*	١٣.٢٧*	
اليأس	الأول		٣.٨٢*	
	الثاني			
	الثالث	١٣.١١*	١٦.٩٤*	

القلق	الأول		*١.٦٦	
	الثاني			
	الثالث	*١٣.٠٢	*١٤.٦٩	
الغضب	الأول		*٣.٩٨	
	الثاني			
	الثالث	*١١.٦٥	*١٥.٦٣	
الملل	الأول		*٦.٤٤	
	الثاني			
	الثالث	*٥.٩٤	*١٢.٣٩	

(*) = الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٥) ما يلى:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الأول والتجمع الثالث في انفعالات: الفخر ، الاستمتاع ، الأمل لصالح التجمع الأول.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الثالث والتجمع الأول في انفعالات: الخجل، الياس، القلق ، الغضب ، الملل لصالح التجمع الثالث .
- وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الأول والتجمع الثاني في انفعالات: اليأس، القلق، الغضب ، الملل لصالح التجمع الأول.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين الثانى والتجمع الأول في انفعال الامل لصالح التجمع الثانى
- وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الثانى والتجمع الثالث في انفعالات: الفخر ، الاستمتاع ، الامل لصالح التجمع الثانى .
- وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الثالث والتجمع الثانى في انفعالات : الخجل ، الياس ، القلق ، الغضب ، الملل ويوضح شكل (١) بروفيل الانفعالات التحصيلية المميز لكل تجمع من التجمعات الثلاثة المشتقة.



شكل (١) بروفيلات الانفعالات التحصيلية المميزة للتجمعات المشتقة

من العرض السابق لنتائج الفرض الاول يتضح أنه تم الحصول على ثلاثة تجمعات: التجمع الأول ويتميز بمستوى مرتفع من انفعالات (الفخر والامل والملل) ومستوى منخفض من انفعالات (الاستمتاع، الياس، الغضب، الخجل) وقد ضم هذا التجمع (٥٥) طالباً بنسبة (٢٣.٠١%) من العينة. ويلاحظ ان هذا التجمع تميز بوجود مستوى مرتفع من انفعالات إيجابية هى(الفخر والامل) بالإضافة الى انفعال الملل وهو انفعال سلبى ، في المقابل تميز أيضا بوجود مستوى منخفض من انفعال الاستمتاع (إيجابي) وانفعالات (الياس والغضب والخجل) وهى تمثل انفعالات سلبية ، وحيث أن انفعال الملل وهو سلبى جاء مستواه مرتفعاً في مقابل انفعال الاستمتاع والذى جاء مستواه منخفضا يستدل من ذلك على أن الخاصية المميزة لهذا التجمع هي الشعور بالملل المرتفع وعدم الشعور بالاستمتاع وهما كما يتضح انفعالان متضادان ومرتبطان إلى حد ما وقد يؤدى احدهما للأخر فالشعور بالملل من المحتمل أن يكون نتيجة لعدم الاستمتاع كما ان عدم الشعور بالمتعة أثناء التعلم يحتمل ان يكون نتيجة للشعور بالملل مما يدعم تسمية هذا التجمع بتجمع أو بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم) .

بالنسبة للتجمع الثاني فقد تميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الايجابية الثلاثة ومستوى منخفض للانفعالات السلبية الخمسة وقد ضم هذا التجمع (٩٠) فرداً من أفراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٧.٦٦%) من العينة ويمكن أن نطلق على هذا التجمع تجمع أو بروفيل الانفعالات الإيجابية (بروفيل الانفعالات الايجابية)، أما التجمع الثالث فقد تميز بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية الثلاث ، ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية الخمسة وقد ضم هذا التجمع (٩٤) فردا من افراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٩.٣٣%) من العينة ، ويمكن ان نطلق على هذا التجمع تجمع الانفعالات السلبية (بروفيل الانفعالات السلبية).

وتتفق هذه النتيجة الخاصة بتوليد ثلاثة تجمعات للانفعالات التحصيلية ذات بروفيلات مختلفة من الانفعالات الإيجابية والسلبية مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت المدخل المتمركز حول الفرد ومنها دراسة (2016),.Ganotice,et.al والتي توصلت لوجود أربعة تجمعات منها مجموعة التكيف والمجموعة سيئة التكيف ومجموعة الخجل التكيفي والمجموعة المعتدلة.

ويمكن تفسير وجود ثلاثة تجمعات متمايزة من الانفعالات في ضوء نظرية الانفعالات التحصيلية لبيكرن (Pekrun,2006) والتي صنفت الانفعالات الاكاديمية في ضوء بعد التكافؤ الى انفعالات إيجابية وانفعالات سلبية وبالنظر للنتيجة الحالية يتضح انه في التجمعين الثاني والثالث تمايزت الانفعالات الإيجابية معا في فئة ذات مستوى معين كما تمايزت الانفعالات السلبية في فئة أخرى ذات مستوى معين . بينما في التجمع الأول تمايز انفعالى الملل في مستوى مرتفع جنباً الى جنب مع انفعالي (الفخر والامل) الإيجابيين في حين تمايز انفعال الاستمتاع الإيجابي في مستوى منخفض جنبا الى جنب مع الانفعالات السلبية (الياس، القلق، الخجل).

ويمكن تفسير هذا التولد الطبيعي لهذه التجمعات الثلاثة الى اختلاف تقييمات الطلاب في كل تجمع للأحداث السابقة حيث اختلف افراد تلك التجمعات في القدرة على التحكم الذاتي عبر الأنشطة التحصيلية ونتائجها، والقيمة الذاتية لأنشطة والنواتج، وأيضا التقييمات التالية للتحكم والقيمة والتي افترض بيكرن في نظريته أهميتها في استثارة الانفعالات المتباينة.

- **وبالنسبة لتوقعات نواتج الموقف: يتوقع أفراد المجموعة الإيجابية (الثانية) أن الموقف سوف ينتج نواتج سلبية إذا لم يتم اتخاذ تدابير مضادة (مثل توقع الفشل في الاختبار إذا لم يكن هناك جهد مبذول)، بينما توقع أفراد المجموعة السلبية (الثالثة) والمجموعة الأولى (الملل وعدم الاستمتاع) أن الموقف سوف ينتج نواتج إيجابية دون أي حاجة إلى العمل الذاتي.**
- **أما توقعات التحكم في الفعل: فتشير الى التوقعات بأنه يمكن البدء بإصدار الفعل وتنفيذه وهو ما يميز أفراد المجموعة الإيجابية. فى مقابل التوقع السلبي المضاد وعلى الأخص مجموعة الملل وعدم الاستمتاع.**
- **أما توقعات ناتج الفعل: والتي تعنى التوقع بأن الأفعال الخاصة بالشخص سوف تنتج بعض الناتج الإيجابي أو سوف تنهى النتيجة السلبية؛ فالطالب في المجموعة الإيجابية الذي يتوقع أنه قادر على بذل المجهود وأن هذا المجهود سوف يؤدى للنجاح سوف يمتلك توقعات ناتج إيجابي تؤدى الى استثارة انفعالات إيجابية (حيث إن الانفعالات الأكاديمية دالة في الناتج المتوقع وقيمة الناتج). ومن ثم فإن اختلاف أفراد التجمعات**

الثلاثة في الناتج المتوقع وقيمة الناتج أدى الى اختلاف التجمعات في الانفعالات التحصيلية الاستثارة لديهم.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على: توجد فروق دالة إحصائياً بين التجمعات المشتقة (البروفيلات) في متوسطات درجات الإخفاق المعرفي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق بين التجمعات الثلاث في الإخفاق المعرفي وابعاده الفرعية ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك

جدول(٦)
تحليل التباين الأحادي للفروق بين التجمعات في الإخفاق المعرفي

ابعاد الإخفاق المعرفي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
أخطاء الذاكرة	بين المجموعات	٢٦٥٨.٩٠	٢	١٣٢٩.٤٥	٢٩.٨٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٨٧٦.٢٥	٢٣٦	٣٣.٣٧		
	الكلى	١٠٥٣٥.١٥	٢٣٨			
أخطاء الانتباه	بين المجموعات	٣١٨٤.٢١	٢	١٥٩٢.١٠	٣٩.٩٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٩٤١١.٢٥	٢٣٦	٣٩.٨٧		
	الكلى	١٢٥٩٥.٤٦	٢٣٨			
الأخطاء الفادحة	بين المجموعات	٢٦٧٦.٦٢	٢	١٣٣٨.١	٤٥.٣٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٩٦٧.٧٦	٢٣٦	٢٩.٥٢		
	الكلى	٩٦٤٤.٣٨	٢٣٨			
الإخفاق المعرفي (كلى)	بين المجموعات	٢٥٤٨٥.٤٩	٢	١٢٧٤٢.٧	٥٩.٢٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥٠٧٩٧.٣٩	٢٣٦	٢١٥.٢٤		
	الكلى	٧٦٢٨٢.٨٨	٢٣٨			

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٦) وجود فروق دالة احصائيا بين التجمعات الثلاثة المشتقة في الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي وابعاده الفرعية. ولتحديد اتجاه الفروق الدالة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك:

جدول(٧)
نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين التجمعات في الإخفاق المعرفى

ابعاد الاخفاق	التجمع	الاول	الثاني	الثالث
أخطاء الذاكرة	الأول		٣.٠٩*	
	الثاني			
	الثالث	٤.٧٧*	٧.٥٦*	
أخطاء الانتباه	الأول		٤.٠٦*	
	الثاني			
	الثالث	٤.٢٥*	٨.٣٢*	
الأخطاء الفادحة	الأول		٣.٦١*	
	الثاني			
	الثالث	٤.٠١*	٧.٦٢*	
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	الأول		١٠.٧٦*	
	الثاني			
	الثالث	١٢.٧٤*	٢٣.٥١*	

(*) = الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٧) ما يلى :

- **وجود فروق دالة احصائيا بين التجمع الأول والتجمع الثاني في الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي ودرجات ابعاده الفرعية الثلاث لصالح التجمع الأول.**
- **وجود فروق دالة احصائيا بين التجمع الثالث والتجمع الأول في الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي ودرجات ابعاده الفرعية الثلاثة لصالح التجمع الثالث.**
- **وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الثالث والتجمع الثاني في الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي ودرجات ابعاده الفرعية الثلاثة لصالح التجمع الثالث.**

من العرض السابق لنتائج الفرض الثاني: يتضح وجود فروق دالة احصائيا بين التجمعات الثلاث الناتجة عن التحليل العنقودي في الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي وفى درجات أبعاده الفرعية الثلاثة. وكان التجمع الثالث (بروفيل الانفعال السلبى) هو اعلى التجمعات في الإخفاق المعرفي مقارنة بالتجمع الثاني (بروفيل الانفعال الإيجابي) والتجمع الأول (بروفيل الملل وعدم الاستمتاع). كذلك أظهر التجمع الأول مستوىً مرتفعاً من الإخفاق المعرفي مقارنة بالتجمع الثاني. وتعنى هذه النتائج أن اقل التجمعات في الإخفاق المعرفي هو التجمع /البروفيل الثاني، بينما جاء التجمع الثالث (السلبي) الأعلى في الإخفاق المعرفى يليه التجمع الأول. مما يعنى أن ارتفاع مستوى الانفعالات الإيجابية الثلاثة معا (التجمع الثاني) ارتبط بانخفاض الإخفاق المعرفي في حين ان ارتفاع مستوى الانفعالات السلبية الخمس معاً

(التجمع الثالث) ارتبط بارتفاع الإخفاق المعرفي، كما ان ارتفاع مستوى الملل وانخفاض مستوى الاستمتاع بالتعلم ارتبط بارتفاع الإخفاق المعرفي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Payne & Schnapp ,2014) والتي أكدت نتائجها ان خبرات الانفعال السلبية ترتبط إيجابيا بالفشل في الذاكرة والانتباه على مقياس الفشل المعرفي بينما ارتبطت الانفعالات الإيجابية سلبياً مع التشتت. كما تتفق مع نتائج دراسة (Adeneye & Odogwu,2017) والتي أكدت وجود فروق دالة احصائيا في الإخفاقات المعرفية باختلاف مستوى القلق. وكذلك نتائج دراسة (الجمال وآخرين،٢٠١٨) التي أكدت أيضا وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي قلق الاختبار ومنخفضي القلق لصالح مرتفعي قلق الاختبار. كذلك نتائج دراسة (Yamanaka,2003) التي أظهرت حدوث حالات الفشل الاجرائى وفشل الذاكرة (كأحد أنواع الإخفاق المعرفي) في حالة المزاج المكتئب والاستثارة العالية، وكذلك ما أكدته دراسة (Cassady &Jahnson 2002,) على أن الطلبة ذوي القلق المرتفع ليس لديهم القدرة على استرجاع المعلومات المهمة وعدم الاستعداد الجيد للامتحان مما يؤدى الى الإخفاق المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ما أكده (Payne &Schnapp,2014; Wilhelm, Witthoft, & Schipolowski ,2010) من أن ارتباط الإخفاقات المعرفية بالحالة المزاجية السلبية (القلق والاكتئاب) يمكن تفسيره من خلال النظر الى الإخفاق المعرفي الذى يعد مؤشراً على الأسلوب المعرفي الاجترارى العام والذي يزيد من القابلية للتأثر بالانفعال السلبي. فأي انفعال أو حالة عاطفية تتميز بحالة الاجترار العقلي مثل الاكتئاب أو القلق من المحتمل أن ترتبط إيجابيا بالإخفاقات المعرفية، بينما الانفعال الإيجابي فمن المحتمل أن يرتبط سلبيا مع الإخفاقات المعرفية.

كما يمكن تفسير ذلك أيضاً من خلال الربط بين الاخفاق المعرفي وانخفاض مهارات تنظيم الذات والتي تتكون من مهارات التنظيم الانفعالي ومهارات التنظيم الدافعى، فانخفاض مهارات التنظيم الدافعى لدى مرتفعي الإخفاق المعرفي يترتب عليه انخفاض القدرة على التحكم في الانفعالات المبالغ فيها، وكذلك انخفاض مهارات التنظيم الدافعى مما يسمح بحدوث تداخل معرفي عند التعامل مع المثيرات المتشابهة والمتداخلة.

كذلك يمكن إعزاء ارتباط الانفعالات السلبية بارتفاع الإخفاق المعرفي الى ما أشار اليه (Kumke ,2008) من أن الانشغال بأمور لا علاقة لها بالمهمة والتقييم السلبي للذات والاستغراق في الأفكار السلبية والشعور بالانفعالات السلبية مثل القلق تؤدى بالشخص الى عدم الانتباه الى المعلومات أثناء أداء المهمة ومن ثم حدوث إخفاق معرفي مما يترتب عليه الشعور بالقلق تجاه المهمة المطلوب أدائها. كل ذلك يفسر انخفاض مستوى الإخفاق المعرفي لدى التجمع الثاني (تجمع الانفعالات الايجابية) وارتفاع مستوى الإخفاق لدى التجمع الثالث (تجمع الانفعالات السلبية)

أما بالنسبة لارتفاع الإخفاق المعرفي لدى التجمع الأول (الملل وعدم الاستمتاع) والذى تضمن انفعالات إيجابية مرتفعة(الفخر والامل) وارتفاع الملل فى حين تضمن انفعالات سلبية منخفضة إضافة الى انخفاض الاستمتاع ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال جانبين :الأول أن وجود عامل الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم أدى الى انخفاض مستوى الدافعية وانخفاض مستوى التنشيط مما ترتب عليه حدوث إخفاقات معرفية .و الجانب الثاني من خلال ما اكدت علية نظرية الانفعالات التحصيلية لبيكرن من أن الانفعالات الايجابية والسلبية يمكن ان تستهلك المصادر المعرفية بواسطة تركيز الانتباه على موضوع الانفعال مما يعنى انها يمكن ان تقلل المصادر المعرفية المطلوبة لأهداف المهمة وتضعف الاداء المعرفي الذي يحتاج لهذه المصادر ومن ثم حدوث الإخفاق المعرفي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على: توجد فروق دالة احصائيا بين التجمعات المشتقة (البروفيلات) في متوسطات درجات التحصيل الأكاديمي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق بين التجمعات الثلاث في معدل التحصيل ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك

جدول(٨)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين التجمعات في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمى)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٧.٩٥	٢	٣.٩٧	١٦.٣٥	٠.٠١
داخل المجموعات	٥٧.٣٥	٢٣٦	٠.٢٤٣		
الكلى	٦٥.٣٠	٢٣٨			

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمعات الثلاثة المشتقة في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي). ولتحديد اتجاه الفروق الدالة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك:

جدول(٩)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين التجمعات في التحصيل الدراسي

التجمع	الاول	الثاني	الثالث
الأول			
الثاني	*٠.٢٥٣		*٠.٤١٣
الثالث			

تشير النتائج المعروضة في جدول (٩) الى :

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الثاني والتجمع الأول في التحصيل (المعدل التراكمي) لصالح التجمع الثاني.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمع الثاني والتجمع الثالث في التحصيل (المعدل التراكمي) لصالح التجمع الثاني.

يوضح العرض السابق لنتائج الفرض الثالث وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمعات الثلاثة في التحصيل وأن التجمع الثاني (بروفيل الانفعالات الإيجابية) كان أفضل التجمعات الثلاثة في التحصيل مما يعنى ارتباط الانفعالات التحصيلية الإيجابية بارتفاع التحصيل في حين كان التجمع الثالث (بروفيل الانفعالات السلبية) أقلها في التحصيل مما يعنى ارتباط الانفعالات السلبية التحصيل .وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Pekrun et al,2002;

بانخفاض (Cocorada,2016 والتي أكدت ان الانفعالات الايجابية (الاستمتاع، الفخر، الامل) ارتبطت ايجابيا مع الاداء الدراسي وقبول التحدي، بينما ارتبطت الانفعالات السلبية عكسيا بالأداء الدراسي ، ونتائج دراسة(Ganotice ,et al., 2016 والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التجمعات الأربع للانفعالات التحصيلية في التحصيل الأكاديمي وكان اعلى التجمعات دافعية هي التجمع الرابع (مجموعة التكيف) والذى تميز بمستويات مرتفعة من الانفعالات الإيجابية ومستويات منخفضة من الانفعالات السلبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلى:

- ما أكدت عليه نظرية الانفعالات التحصيلية لبيكرن من اعتماد التأثيرات النهائية للانفعالات على التحصيل الأكاديمي على التفاعل بين كل من: اهداف التحصيل، الخبرات (السوابق) الشخصية، الخبرات (السوابق) الاجتماعية والثقافية، المصادر المعرفية.
- ما Hاكد عليه Pekrun,et al.(2006) من أن الانفعالات التحصيلية تؤثر فى اهتمامات الطلاب، واندماجهم، وتحصيلهم، ونمو شخصيتهم. وثانيهما أنها تعد ركيزة اساسية بالنسبة للصحة النفسية والسعادة.
- أن الانفعالات السارة (الايجابية) تؤدى الى مستوى مرتفع من الاندماج السلوكي والمعرفي، والانفتاح على تعلم مواد جديدة، وفى المقابل ترتبط الانفعالات غير السارة عامة بمستويات منخفضة من الدافعية للتعلم، استراتيجيات تعلم غير مرنة، تنظيم خارجي للتعلم، واداء أكاديمي ضعيف(Ahmed, et al., 2013; Burić&Sorić, 2012).

كذلك فان الانفعال الايجابى مفيد لنمو الانشطة المعرفية للطالب، وتكوين اتجاهه الإيجابي نحو التعلم ، كما يؤدى إلى نمو علاقات فعالة بين المعلم والطالب، ونمو المتعلمين جسديا وعقليا. (Yukselir & Harputlu, 2014)

- تؤثر الانفعالات في الكثير من الجوانب المعرفية للتعلم حيث انها يمكن ان تشغل أنماطا مختلفة من معالجة المعلومات (على سبيل المثال يسهل المزاج الإيجابي المعالجة الدقيقة المفصلة للمعلومات) وحل المشكلات وتسهل أو تعيق تنظيم الطلاب الذاتي للتعلم، كما تؤثر فى الأداء المعرفي للطلاب عن طريق التأثير في مصادرهم المعرفية (Frenzel,et.al. ,2007)

وقد انعكس ذلك في ارتفاع مستوى التحصيل للطلاب الذين امتلكوا بروفيل انفعالات تحصيلية إيجابية وانخفاض مستوى تحصيل الطلاب ذوى البروفيل السلبى وذوى بروفيل الملل وعدم الاستمتاع.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن اقتراح التوصيات والمقترحات التالية:

١- توجيه الاهتمام في المؤسسات التعليمية للجوانب الانفعالية المرتبطة بعمليات التعلم وتوفير بيئات تعليمية تستثير الانفعالات الاكاديمية الإيجابية مما قد يقلل من الإخفاق المعرفي.

٢- بناء برامج تدريبية معرفية لخفض مستوى الإخفاق والفشل المعرفي والتخفيف من نتائجه السلبية على الأداء والانجاز الأكاديمي.

٣- إجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الانفعالات التحصيلية والاخفاق المعرفي واليقظة العقلية.

٤- دراسة العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والاخفاق المعرفي والتجول العقلي لدى طلاب وطالبات الجامعة.

ملحوظة: هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية رقم (GRP - 210 -1440)

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). النمذجة البنائية للتسامح النفسي وعوامل الشخصية في علاقته بكل من العرفان وعوامل الشخصية الخمس الكبرى والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٤٦، ٢٣٢-٣٠٨

أبو حلاوة، محمد سعيد (٢٠١٣). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمها الوقائية. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، ٢٩.

أبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٤). علم النفس الإيجابي: ماهيته ومنطلقاته النظرية وافاقه المستقبلية. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية، ٣٤

أبوهاشم، السيد محمد و القدور سماح ممدوح (٢٠١٢). صدق وثبات مقياس السعادة النفسية على عينات مصرية وسورية من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ٧٥ ، ١٠١-١٣٤

باظه، امال عبد السميع مليجي (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية. *دراسات نفسية* – مصر، ٦ (٣)، ٣٠٥-٣١١.

باوية، نبيلة (٢٠١٢). مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* –جامعة قاصدي مرباح ورقلة –الجزائر، ٨، ٣١٥-٣٣٤.

جاب الله، منال عبد الخاق (٢٠١١). أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين. المجلة المصرية للدراسات العربية، المجلد ٢١(٧٢)، ٣٧١-٤١٦.

الجمال، حنان محمد و رخا، 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.

الجندي، نبيل جبرين ;وعبد تلاحمه، جبارة (٢٠١٧). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية بكلية التربية*، جامعة السلطان قابوس، ١١، ٢ ،٣٣٧-٣٥١.

حسانين، السيد الشبراوي(٢٠١٢). الاحتراق وعلاقته بالارتباط الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الازهر*، ١٤٩، ٢ ،٣٧٠ – ٤١٣.

الحولة، عبد الحميد فتحي ;وعبد المجيد سامح جمعة (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الاكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، ٦٢، ١٩٩-٢٤٦.

خرنوب، فتون (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، سوريا، (١٤)١، ٢١٧ -٢٤٢.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية -سعودية). كراسة التعليمات، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة الحديثة.

شلبي، يوسف محمد (٢٠١٧). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الاكاديمية والفروق بينها في: استراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ* ،ا لعدد الرابع ، المجلد الثانى.

شند، سميرة محمد إبراهيم; سلومة، حنان سلامة (٢٠١٣). مقياس الرفاهية النفسية للشباب الجامعى. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*. ٣٤، ٦٧٣-٦٩٤.

ضياء، أبو عاصي (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة النفسية للأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، مصر.

العدينى، ماجد محمد مرشد (٢٠١٨). الصلابة النفسية والرفاهية لدى طلاب جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*. ٢٦، ٣، ٢٥٤-٢٩٩

عطية، أشرف محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *دراسات نفسية* – مصر، ٢١، ٤، ٥٧١-٦٢١.

عكاشة، محمود ; وسليم عبد العزيز (٢٠١٠). العلاقة بين جودة الحياة النفسية والاعاقة اللغوية. *المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية -جامعة كفر الشيخ* بعنوان جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية " (١٣-١٤ ابريل).

العمري، سيف سرحان (٢٠٠٧). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الفار، رانيا محمد; السبيعي، سلمى صالح (٢٠١٤).القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية في الإخفاق المعرفى. *مجلة دراسات عربية* ، ١٣ (١)، ١-٢٧.

قائد، عبد الباسط احمد؛ محسن، ابتسام سيف ؛ مقبل، انسام (٢٠١٢). مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة كلية التربية / عدن وأثره على تكيفهم الاجتماعي الدراسي. *مجلة كلية التربية، جامعة عدن*، ١٢، ٩٣ –١١٦.

قرني، سعاد كامل ؛ احمد، احمد عبد الملك (٢٠١٧) . الاسهام النسبي للتوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بكلية التربية جامعة المنيا (دراسة من منظور علم النفس الإيجابي). *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة* ٦ أكتوبر، (١)، ١٨٥–٢٢٥، الجيزة.

المغازي، عبد المحسن مسعد إسماعيل (٢٠١٧). الصمود النفسي وعلاقته بالتوافق المهني لدى الطالب المعلم بكلية التربية ، *مجلة جامعة ٦ أكتوبر*، ٤، ٩٢٩–٩٤٦.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات بين الشفقة بالذات وكل من: الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ٢٦ (٥)، ١٥٣–٢٢٥.

منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٧٧، ٥١–١٣٠.

ياسين، حمدي محمد وسرميني، إيمان مصطفى وشاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٤). الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر*، (٢٥)٩٧، ٣٥١ –٣٧٩.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2013). Self-control mediates the link between perfectionism and stress. *Motivation and Emotion*, 37, 413–423. doi:10.1007/s11031-012-9321-6.

Adeneye ,O.,A.,& Odogwu ,H.,N.(2017).Assessing preservice teachers mathematics cognitive failures as related to mathematics anxiety and performance in undergraduate calculus .*Acta Didactica Napocensia* ,vol,10.

Ahmed, W., van der Werf, G.; Kuyper, H. & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150–161.

Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80, 197–203.

Bangel, N. (2010). Preservice Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted Education training Model. *Gifted Child Quarterly*, 53(3),209-221.

Bauer, J.J., & Mcadams, D.P. (2010). Eudaimonic Growth: Narrative Growth Goals Predict Increases in Ego Development and Subjective Well-Being 3 Years Later. *Developmental Psychology*, 46(4), 761-772.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003–1020.

Broadbent,P.,Cooper,P.,Fitzgerard ,p.& Parkes,K.(1982).The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates.clinical Psychology,vol.21,issu 1,1-16.

Brooks, R. & Goldstien, S. (2004) .The Power of Resilience: Achieving Balance, Confidence, and Personal Strength in your Life. New York: McGrow-Hill.

Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test hopes and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 523–529.

Burns, D. D.(1980).The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.

Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review*, 34, 224–233.

Chan, D., W. (2007). Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: their relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*; Fall 31, 1-77.

Chandler, R.C.,& Robinson.(2014).Wellbeing in retirement villages: Eudemonic challenges and opportunities. *Journal of Aging Studies*,31,10-19.

Chang, E, Lee, A., Byeon, E., Seong, H., Sang L. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between Perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89,202–210.

Chang, E. C., Watkins, A. F., & Banks, K. H. (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism related to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college student's .*Jou. of Counseling Psych*.,51(1),39-102.

Chen, C.(2016). The Role of Resilience and Coping Styles in Subjective Well-Being among Chinese University Students. *Asia-Pacific Edu.Res*, 25(3):377–387.

Daniel, M & Jessica, L. (2005): cognitive failure in every life. New York: Guilford Press.

Dickinson& David A.G.(2015). Practically perfect in every way: can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? *Studies in Higher Educ*ation, 40, No. 10, 1889–1903.

Diener,E.(2002).Psychology of subjective wellbeing. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.),The *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science* (pp.16451-16454).Oxford : Elsevier.

Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence Hall students. *Journal of American College Health*, 54, 15-24.

Edwards, S., Ngcobo, H., Edwards, D.,& Palavar, K. (2005). Exploring the Relationship between Physical Activity, Psychological Well-being and Physical Self-perception in Different Exercise Groups. *South Africa Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation,* 27(1),75-90.

Eroglu, S. E. (2012). Examination of university students' subjective well-being:A cross-cultural comparison. *International Journal of Academic Research*, Vol. 4, No. 1, Pp. 168-171.

Faas, C., Benson, M.J., Kaestle, C.E., Savla, J. (2017). Socioeconomic success and mental health profiles of young adults who drop out of college. *Journal of Youth Studies*, 1-18.

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

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

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2013). Adult attachment style differences among adaptive, maladaptive, and non-perfectionists. *Journal of Counseling & Development*, 91,78–86.

Gustafsson, H., Kenttä, G., & Hassmén, P. (2011). Athlete burnout: An integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4, 3–24.

Hamackek,D.(1978).Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism .Journal of psychology ,15,27-33.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization، assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470

Jo, H., & Lee, H. (2010). The mediating effects of achievement goals on the relationship among perfectionism, academic burnout and academic engagement. *Korean Journal of Youth Studies*, 17(17),131–154 .

Kljajic, K., Gaudreau,P., Franche ,V.(2017). An investigation of the 2 ×2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences* 57, 103–113.

Kornblum,M.& Ainley , M. (2005). Perfectionism and Gifted: A study of An Australian School Sample. *International Education Journal*,6(2),232 – 239.

Könen,T. & Julia Karbach,J.(2018). Self-Reported Cognitive Failures in Everyday Life: A Closer Look at Their Relation to Personality and Cognitive Performance. *Assessment*, 1 –14

Lemyre, P.-N., Hall, H. K., & Roberts, G. C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18, 221–234.

Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation,and engagement. In P.Schutz, & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp. 107–124). San Diego, CA: Academic Press.

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.

Lustrea ,A. ,Al Ghazi ,L.& Predecu , M.(2018). Adapting and validating Ryff`s psychological well-being scale on Romanian student population. *Educatia 21 Journal*, 16, Art 15.

Malik,S. & Ghayas ,S.(2016).Construction and Validation of Academic Perfectionism Scale: Its Psychometric Properties. *Pakistan Journal of Psychological Research,* 31, (1), 293-310.

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

McGovern, K .M, Simon-Dack, S .L., Williams,C.C. & Esche ,A.M.(2015).Emotions, Cognitions, and Well-Being: The Role of Perfectionism, Emotional Over excitability, and Emotion Regulation. *Journal for the Education of the Gifted vol.* 38(4) ,343-357.

Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering *Psychological science*, vol.24, issue 5,776-781.

Miquelon, P., Vallerand, R. J., Cardinal, G., & Grouzet, F. M. E. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: an integrated model. *Personality and Social Psychology Bulletin*,31, 913–921.

Mishie, F.; Glach, M. & Bray, D. (2001). An evaluation of factors Influencing the academic self- concept self- esteem and academic Stress for direct and re- entry students in higher education, Educational psychology: An International *Journal of Experimental Educational Psychology,* 21(4), pp.455- 472.

Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and- its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1),pp. 41-59

Moon, S.;Kelly,K. & Feldhusen,J.(2009). Specialized Counseling Services for Gifted youth end their Families: A Needs Assessment. *Gifted Quarterly*, 53,163- 173.

Morales, E. (2008). Exceptional Female Students of Color: Academic Resilience and Gender in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 33(3):197-213.

Mueller, C. (2009).Factors as barriers to depression protective in gifted And no gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1),3-14.

Mulder, A.M., Cashin, A. (2015). Health and wellbeing in students with very high psychological distress from a regional Australian university. *Advances in Mental Health*, 13(1),72-83.

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.

Nelson,N.,Malkoc,A.&Shiv,B.(2018). Emotions Know Best: The Advantage of Emotional versus Cognitive Responses to Failure. *Journal of Behavioral Decision Making, J. Behav. Dec*. Making, 31: 40 –51

Ong, A. D., Bergeman, C. S., & Chow, S.-M. (2010). Positive emotions as a basic building block of resilience in adulthood. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), Handbook of adult resilience (pp. 81–93). New York: Guilford Publications

Ongen, D. (2009). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among high school adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37, 52–64.

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.& Stephens, E. J. (2009). Goals, Emotions, and Emotion Regulation:Perspectives of the Control-Value Theory. *Human Development*, 52,357–365.

Pekrun, R.; Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discreteEmotions: 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.

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

Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.

Pretsch , J., Flunger, B., &Schmitt, M.(2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. Soc. *Psychol. Educ*.15,321–336.

Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*,1, 1-14.

Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire .*School Psychology Quarterly.* Advance online publication.

Reason, J. (1988). Stress and cognitive failure. In S. Fisher & J. Reason (Eds), Handbook of Life Stress, Cognition and Health. New York: John Wiley. Schwartz, M. (1 990).

Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 72–85.

Rice, K. G., Frederick G., Lopez F., & Richardson M.E. (2013). Perfectionism and performance among STEM students. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 124–134.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316–331

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic Well-Being. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 141-66.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183–196

Shafrman, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879–906.

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

Singh,S., and Nov Rattan ,S.(2017). Study of mindfulness and cognitive failure among young adults. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 415-419.

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.

Troccoli, A.E.(2017).Attitudes towards accommodations and academic wellbeing of college students with disabilities .MA. , Rowan university, Proquest LLc.

Turner, M., Scott-Young, C.M., Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: the role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35(11-12), 707-718.

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

Wang, K. T., Puri,R.,Slaney,R.B.,Methikalam,B., &Chadha, N. (2012).Cultural validity of perfectionism among Indian students: Examining personal and family aspects through a collectivistic perspective .*Measurement and Evaluation in Counseling and Development,* 45,32–48.

Whiteside, M., Bould, E., Tsey, K., Venville, A., Cadet-James, Y., Morris, M.E. (2017). Promoting Twenty-first-century Student Competencies: A Wellbeing Approach. *Australian Social Work*, 70(3), 324-336.

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

Zajaciva, A.; Lynch, M. & Espenshada, J. (2005). Self- efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education,*46(6),pp.677-706.

Zhang, Y., Gan, Y., & Chan, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences,* 43, 1529–1540.