﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

" انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين توجه الحركة ـ السكون والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة"

إعداد

د/ دينا أحمد حسن إسماعيل
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية
جامعة طنطا

المجلة التربوية ـ العدد الخامس والستون ـ سبتمبر ٢٠١٩م

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

ملخص البحث :

يهـدف البحـث الحـالي إلـى محاولـة التوصـل إلـى نمـوذج سـببي يفسـر علاقـات التـأثير والتـأثر بـين توجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) وانفعـالات الإنجـاز (التنشـيطية الموجبـة، والتنشـيطية السـالبة، وغيـر التنشـيطية السـالبة) والتحصـيل الدراسـى لـدى طـلاب الجامعـة، بالإضـافة إلـى التعـرف علـى الفـروق بـين الطـلاب فـى أبعـاد توجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

وتكونـت عينـة البحـث مـن (٢٥٦) طالـب وطالبـة بكليـة التربيـة بطنطـا، طبـق علـيهم مقيـاس انفعـالات الإنجـاز مـن إعـداد الباحثـة، ومقيـاس ضـبط الفعـل (النسـخة المعدلـة)(ACS-90) Action Control Scale لـ (Diefendorff, Hall, Lord & Strean, 2000) ترجمـة الباحثـة, لتقيـيم متغيـرات البحـث الحـالى. وباسـتخدام أسـلوب تحليـل المسـار Path Analysis أمكـن التوصـل إلـى أفضـل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث, وكشف النموذج عن:

- ❖ تـأثير توجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) تـأثير موجب مباشر ودال إحصائياً على انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة.
- ❖ تـأثير توجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) تـأثير سـالب مباشـر ودال إحصـائياً علـى انفعـالات الإنجـاز السـالبة سـواء التنشـيطية أو غير التنشيطية.
- ❖ تـأثير انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية الموجبـة تـأثير موجـب مباشـر ودال إحصـائياً على التحصيل الدراسى.
- ❖ تـأثير انفعـالات الإنجـاز غيـر التنشـيطية السـالبة تـأثير سـالب مباشـر ودال إحصـائياً على التحصيل الدراسى.

- **تـأثير انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية السـالبة تـأثير سـالب مباشـر غيـر دال إحصـائياً على التحصيل الدراسى.**
- **تـأثير توجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) تـأثير موجـب غيـر مباشـر ودال إحصـائياً مـن خـلال انفعـالات الإنجـاز (التنشـيطية الموجبة، وغير التنشيطية السالبة) على التحصيل الدراسى.**
- **تـأثير بعـد توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF تـأثير سـالب مباشـر ودال إحصـائياً على التحصيل الدراسى.**
- **وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين الـذكور والإنـاث فـي بعـدى (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD) لصـالح الـذكور، وعـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين الـذكور والإنـاث فـي بعـد توجـه الحركـة المـرتبط بالأداء AOP.**

مقدمة البحث:

إن البدء فى عمل ما والحفاظ على دافع ثابت ومركز للاستمرار فى هذا العمل هو أمر سهل بالنسبة لبعض الناس دون غيرهم. ويعانى طلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص من مشكلات وتحديات مرتبطة بعملية التعلم، ذلك لأنهم يواجهون نظاماً تعليمياً غير هيكلى نسبياً على عكس طلاب المدارس، حيث يقوم المعلمون بمراقبة تقدمهم عن كثب عن طريق إجراء اختبارات أو مهام متكررة لهم، فى حين يقتصر توجيه الأساتذة فى مستوى الجامعة على تقديم مخطط للمنهج فى بداية الفصل الدراسي وتقديم تذكير دورى للاختبارات المقبلة، وبالتالى لا يمكن للطلاب الاعتماد على الأساتذة لحماية نواياهم (أو مقاصدهم) Intentions فى التعلم والدراسة، بل يجب أن يكونوا قادرين على أداء ذلك بأنفسهم، ولذلك قد ينجح البعض فى التغلب على هذه المشكلات والتحديات بما لديهم من سمات وخصائص تمكنهم من حماية وتفعيل نواياهم (أو مقاصدهم) والتكيف بسهولة مع متطلبات الموقف، ويطلق على هؤلاء الأشخاص ذوى توجه الحركة Action orientation (AO)، بينما قد يفشل البعض الأخر فى التغلب على مثل هذه التحديات أو المشكلات، بل وقد يصجون عاجزين عن الحركة immobilised، ويعرف هؤلاء بذوى توجه السكون State orientation (SO) .

ويتعلق مفهوم توجه الحركة – السكون بالفروق الفردية فى القدرة على تنظيم الانفعالات regulate emotions، والمعارف cognitions، والسلوكيات behaviors من أجل تحقيق أو إنجاز الأهداف (أو النوايا) المقصودة وحمايتها من الأفعال البديلة المنافسة competing action alternatives أو الأفكار المنهكة debilitating thoughts أو الانفعالات غير المرغوب فيها والتى يتم استدعاؤها عندما يواجه الفرد أى عقبات أو تحديات أثناء تنفيذ نواياه. على سبيل المثال: الطالب الذى يريد أن يذاكر من أجل الامتحان، عليه أن يحجب أى أفكار مضادة أو حتى الأهداف المرغوبة أكثر (مثل: الذهاب إلى رحلة أو حفلة)، وكذلك خبرات أو تجارب الفشل التى مر بها (مثل حصوله على درجات منخفضة فى امتحان سابق) والتى تعد بمثابة تحدى أمامه، ذلك لأنها تستدعى أفكاراً متكررة متعلقة بالفشل والتى قد تتداخل مع أدائه على المهام اللاحقة (Menec & Schonwetter, 1994; Kuhl, 1994).

وتسهم الطبيعة الدينامية لمفهوم توجه الحركة – السكون فى فهم وتفسير السبب الذى يكمن وراء فشل شخصين فى تحقيق نفس المستوى من الأداء على الرغم من أن لهما نفس الأهداف والمعارف والقدرات والرغبة فى الأداء الجيد (Papantoniou, Moraitou, Dinou & Katsadima, 2010). فبينما نجد أن الأفراد ذوى توجه الحركة أكثر كفاءة فى تفعيل وحماية نواياهم بتركيز انتباههم على إنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى أنهم أكثر قدرة على التحكم فى انفعالاتهم وسلوكياتهم مما يساهم فى نجاحهم، كما أنهم أكثر قدرة على تكريس مصادرهم المعرفية وفقاً لمتطلبات المهام مما يمكنهم من الانتقال بسرعة من الهدف الحالى إلى الأهداف المستقبلية المرغوبة والتحرك نحو الأهداف المرجوة. نجد فى المقابل أن الأشخاص ذوى توجه السكون لديهم أفكاراً اجترارية ruminative thoughts تتعلق بأهداف بديلة أو انفعالات غير مرغوب فيها (الانفعالات السالبة)، والتى بدورها تختزل من مصادرهم المعرفية المتاحة واللازمة لتحقيق وإنجاز الهدف المرغوب، مما يضعف من قدرتهم على المبادرة بالأنشطة ومتابعة المهام حتى الانتهاء منها خاصة عندما تكون الأنشطة صعبة أو غير روتينية أو كلتيهما.

ويعود مفهوم توجه الحركة – السكون إلى الأبحاث والدراسات التى قام بها كوهل Kuhl، حيث يرى أن هذا المفهوم هو مكون شخصى عام global presonality construct متعدد الأبعاد، يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية على متصل ثنائي القطب والتى تصف الفرد من حيث كونه أكثر توجهاً نحو الحركة أو السكون، وهذه الأبعاد هى:

- بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل Failure-related action orientation (AOF)، ويتضمن قطبين هما التحرر Disengagement (قطب توجه الحركة) مقابل الاستغراق Preoccupation (قطب توجه السكون).
- بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار Decision-related action orientation (AOD)، ويتضمن قطبين هما المبادرة Initiation (قطب توجه الحركة) مقابل التردد Hesitation (قطب توجه السكون).
- بعد توجه الحركة المرتبط بالأداء Performance-related action orientation (AOP)، ويتضمن قطبين هما المثابرة Persistance (قطب توجه الحركة) مقابل التحول Volatility (قطب توجه السكون).

(Diefendorff, Hall, Lord & Strean, 2000)

وعندما نأخذ الأبعاد الثلاثة مجتمعة، نجد أنها ترسم صورة لذى توجه السكون على أنه شخص لا يستطيع بدء المهام، أو يبدأ المهام ولكنه يتعثر فى التفاصيل ولا يمكنه إكمالها، أو يبدأ المهام ويتشتت فلا يستطيع إكمالها. وبعبارة أخرى شخص لديه ضعف فى القدرة على تنظيم أفعاله بكفاءة ليحقق الهدف المرغوب. وفى المقابل نجد أن الأشخاص ذوى توجه الحركة يميلون نحو التحفيز الذاتى Self-motivation فى مواقف اتخاذ القرار، ونحو الاسترخاء الذاتى Self-relaxation عندما يواجهون صعوبات أو تهديدات فى مواقف الفشل.

وفى إطار العلاقة بين مفهوم توجه الحركة - السكون والتحصيل الدراسي، لم تتفق الدراسات على طبيعة تلك العلاقة، فبينما أظهرت نتائج دراسات (Dahling, Kay & Vargovic, 2015; Diefendorff et al., 2000; Maymon, Hall, Perry & Hladkyj, 2014; Papantoniou, Moraitou, Dinou & Katsadima, 2013) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) والتحصيل الدراسي، فقد حصل الطلاب ذوو توجه السكون (الاستغراق) على درجات أفضل فى التحصيل من ذوى توجه الحركة (التحرر)، كما كشفت نتائج دراسات (Diefendorff, 2004; Menec & Schonwetter, 1994) عن وجود تأثير مباشر سالب دال احصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) على التحصيل الدراسي، حيث كان أداء الأفراد ذوى توجه السكون أفضل مقارنة بذوى توجه الحركة. فى المقابل توصلت دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) إلى عدم وجود ارتباط دال بين هذا البعد والتحصيل الدراسي. كذلك لم تكن العلاقة واضحة بين بعد توجه الحركة المرتبطة بالأداء AOP والتحصيل الدراسي، فبينما توصلت دراسة (Papantoniou et al., 2013) إلى وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP على التحصيل الدراسي، كشفت نتائج دراسات (Dahling et al., 2015; Jaramillo & Spector, 2004) عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP والتحصيل الدراسي. أما بالنسبة لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD (المبادرة/ التردد)، فقد اتفقت نتائج الدراسات على وجود علاقة ارتباطية

موجبة دالة بين هذا البعد والتحصيل الدراسي كما فى دراسات (Dahling et al., 2015; Diefendorff et al., 2000; Jaramillo & Spector, 2004)، حيث حصل الطلاب ذوو توجه الحركة (المبادرة) على درجات أفضل مقارنة بذوى توجه السكون (التردد)، وظهر تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD على التحصيل الدراسى كما فى دراسة (Diefendorff, 2004). كما كشفت نتائج دراسة (Papantoniou et al., 2013) عن وجود تأثير موجب غير مباشر من خلال استراتيجية ما وراء المعرفة دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD على التحصيل الدراسي.

وبالرغم من عدم اتفاق النتائج فيما يخص العلاقة بين أبعاد توجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي، إلا أن معظم الدراسات قد اتفقت على أن الأفراد ذوى توجه الحركة أداؤهم الأكاديمى أفضل من ذوى توجه السكون وذلك بالنسبة لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP، فى حين أن الأفراد ذوى توجه السكون تحصيلهم الدراسي أفضل من ذوى توجه الحركة بالنسبة لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل. لذلك نتوقع أن يرتبط بعدى توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP إيجابياً بالتحصيل الدراسي، بينما يرتبط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل سلبياً بالتحصيل الدراسي.

ولقد قدم كوهل (Kuhl, 2000; Kuhl & Koole, 2004) مفهوم توجه الحركة – السكون كجزء من نظرية ضبط الفعل Action Control Theory (ACT) التى تم إدراجها فيما بعد فى إطار نظرية أكبر وهى نظرية تفاعلات نظم الشخصية Personality Systems Interactions (PSI). وتفترض نظرية تفاعلات نظم الشخصية (PSI) أن الانفعالات تتفاعل مع الشخصية للتأثير على المعرفة والسلوك، بالإضافة إلى أن الانفعالات تتوسط العلاقة بين توجه الحركة – السكون والتقدم نحو الأهداف المرغوبة.

وتعتبر الانفعالات جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية وذلك لسببين، الأول: أن السياق الأكاديمى يمثل أرضية لتجربة مجموعة واسعة من الانفعالات التى تؤثر على التدريس والتعلم، والثانى: أن التعلم learning والتحصيل الدراسي يمثلان مصدرين هامين لانفعالات الطلاب (Brdovčak, 2017).

ويعد مفهوم انفعالات الإنجاز Achievement Emotions من المفاهيم الحديثة نسبياً والتى لم تحظ بالقدر الكافى من الاهتمام والدراسة، فقد ركزت معظم الأبحاث والدراسات التى تناولت الانفعالات فى التعلم على قلق الامتحان كانفعال سلبي، ومنذ تسعينات القرن الماضى بدأت الأبحاث فى دراسة الانفعالات السالبة الأخرى بالإضافة إلى الانفعالات الموجبة فى التعليم (Pekrun & Linnenbrink – Garcia, 2014).

وتسمى الانفعالات فى السياق الأكاديمى بانفعالات الإنجاز، وتعرف بأنها الانفعالات المرتبطة بأنشطة ونواتج التحصيل الدراسي. وتمثل نظرية الضبط – القيمة – Control Value theory (CVT) لانفعالات الإنجاز التى وضعها بيكرون Pekrun إطاراً تكاملياً لتحليل السوابق antecedents وأثارها على الانفعالات وذلك فى السياق التعليمى (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011).

ووفقاً لنظرية الضبط – القيمة (CVT) تصنف انفعالات الإنجاز فى ضوء ثلاثة أبعاد وهى: التكافؤ Valance وتصنف إلى انفعالات (موجبة، أو سالبة)، درجة التنشيط Activation وتصنف إلى انفعالات (تنشيطية activating، أوغير تنشيطية deactivating)، موضوع التركيزObject Focus وتصنف إلى انفعالات مرتبطة بـ (أنشطة activity، أو نواتج outcomes) التحصيل (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007)، بالإضافة إلى ذلك صنف (Pekrun, 2006) انفعالات الإنجاز فى ضوء السياق الأكاديمي الذى تحدث فيه إلى: انفعالات الإنجاز المرتبطه بالفصل (أو المحاضرة)، وانفعالات الإنجاز المرتبطه بالدراسة (أو التعلم)،وانفعالات الإنجاز المرتبطة بالامتحان، وسوف يركز البحث الحالى على انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم [التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر)، والتنشيطية السالبة (القلق، والغضب، والخجل)، وغير التنشيطية السالبة (اليأس، والملل)].

وقد كشفت نتائج الدراسات التى تناولت دراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسي عن وجود تأثير إيجابى لانفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) على التحصيل الدراسي، وتأثير سلبي لانفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية (القلق، والخجل، والغضب) أو غير التنشيطية (اليأس، والملل) على التحصيل الدراسي، وإن اختلفت طبيعة هذا التأثير باختلاف انفعالات الإنجاز، وذلك كما فى دراسات (Beck,

2011; Brdovčak, 2017; Cocoradă, 2016; Lam, Chen, Zhang & Liang, 2015; Lei & Cui, 2016; Lüftenegger et al., 2016; Niculescu, Tempelaar, Hebert, Segers & Gijselaers, 2015; Peixoto, Sanches, Mata & Monteiro, 2017; Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017; Reindl, Tulis & Dresel, 2018; Villavicencio & Bernardo, 2013). فى حين توصلت دراسة (Kirwan, 2018) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الدراسي وكل من: انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة وانفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية.

وفى إطار بحث العلاقة بين انفعالات الإنجاز وتوجه الحركة – السكون، كشفت نتائج العديد من الدراسات (Leung & Wong, 2013; Matti, Tria & Verano, 2009; Maymon et al., 2014; Menec & Schonwetter, 1994; Papantoniou et al., 2010; Przepiorka, 2016; Wojdylo, Baumann, Fischbach & Engeser, 2014) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات التنشيطية الموجبة، وإن تباينت طبيعة هذه العلاقة بتباين أبعاد توجه الحركة – السكون. فى حين توصلت دراسة (Dahling et al., 2015) إلى عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات السالبة.

كما كشفت نتائج معظم الدراسات عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط سواء بين توجه الحركة – السكون وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، كما فى دراسة (Leung & Wong, 2013) والتى كشفت نتائجها عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين الأبعاد الثلاثة لتوجه الحركة – السكون واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، أو عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين التحصيل الدراسي والعديد من المتغيرات النفسية الأخرى مثل التنظيم الذاتى (Villavicencio & Bernardo, 2013)، والسوابق المباشرة (تقديرات الضبط) وغير المباشرة (السلوك والمعرفة التكيفية وغير التكيفية) (Niculescu et al.,

2015)، والانتماء للمدرسة (Lam et al., 2015)، والقيمة المدركة والكفاءة المدركة (Peixoto et al., 2017).

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من وفرة الدراسات الأجنبية التى تناولت انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط فى العلاقة بين المتغيرات النفسية المختلفة، إلا أن هناك ندرة فى الدراسات السابقة التى تناولت انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين توجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي، فلم تعثر الباحثة على دراسة سواء فى البيئة العربية أو الأجنبية – فى حدود علم الباحثة– تناولت متغيرات البحث الحالى مجتمعة على الرغم من أن الدراسات السابقة أشارت إلى وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تلك المتغيرات مع بعضها البعض، علاوة على ندرة الدراسات العربية التى تناولت مفهوم توجه الحركة – السكون فى مجال علم النفس. لذا يسعى البحث الحالى إلى دراسة دور انفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) كمتغير وسيط بين أبعاد توجه الحركة – السكون (بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

ومن ناحية أخرى اختلفت نتائج الدراسات التى اهتمت ببحث الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد توجه الحركة – السكون، فبينما كشفت نتائج دراسات (Bledow, 2010; Song, Wanberg, Niu & Xie, 2006) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى جميع أبعاد توجه الحركة – السكون، توصلت دراستا (Gieselmann, De Jong–Meyer & Pietrowsky, 2018; Wojdylo, Karlsson & Baumann, 2016) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل (AOF) لصالح الذكور، فقد كان الذكور أكثر تحرراً، حيث حصلوا على درجات مرتفعة على هذا البعد مقارنة بالإناث.

مما سبق يتضح تباين نتائج الدراسات فيما يتعلق ببحث الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد توجه الحركة – السكون، لذا يهتم البحث الحالى بدراسة الفروق بين الطلاب (ذكور/إناث) فى أبعاد توجه الحركة – السكون كمحاولة للوصول إلى رؤية أفضل .

مشكلة البحث:

فى ضوء العرض السابق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١) هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين توجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) وانفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي؟

وتتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

أ- هل توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على انفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة)؟

ب- هل توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لانفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) على التحصيل الدراسي؟

جـ- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة من خلال انفعالات الإنجاز دالة إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على التحصيل الدراسي؟

٢) هل تختلف أبعاد توجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) باختلاف النوع (ذكور/إناث)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى ما يلى:

١) التحقق من صحة النموذج السببي المقترح الذى يفسر العلاقات المتبادلة بين أبعاد توجه الحركة – السكون وانفعالات الإنجاز كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي.

٢) الكشـف عـن الفـروق بـين الـذكور والإنـاث مـن أفـراد عينـة البحـث فـى أبعـاد توجـه الحركة – السكون.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالى أهميته من:

الأهمية النظرية:

- فـتح المجـال أمـام البـاحثين لتنـاول مفهـوم توجـه الحركـة – السـكون (فـى إطـار نظريـة ضـبط الفعل) فـى مجـال علـم الـنفس بالمزيـد مـن البحـث والدراسـة، والـذي يعـد مـن المفـاهيم التـى لـم يـتم تناولهـا بالقـدر الكـافى علـى الـرغم مـن أهميتـه والتـى تستحق قدراً كبيراً من الدراسة والاهتمام.
- إثـراء التـراث الأدبـى المتعلـق بمتغيـرات الدراسـة (توجـه الحركـة – السـكون، وانفعـالات الإنجـاز) بتقـديم تأصـيل نظـرى لنظريتـى الضـبط – القيمـة لانفعـالات الإنجاز وضبط الفعل يساعد على فهم متغيرات الدراسة وطبيعة العلاقة بينها.
- المسـاهمة فـى التوصـل إلـى نمـوذج سـببي لفهـم طبيعـة العلاقـة بـين أبعـاد توجـه الحركـة – السـكون وانفعـالات الإنجـاز كمتغيـر وسـيط والتحصـيل الدراسـي، حيـث توجـد نـدرة فـى الدراسـات التـى تناولـت تلـك المتغيـرات معـاً فـى علاقتهـا ببعضـها الـبعض مـن حيـث التـأثير والتـأثر، فـلا توجـد دراسـة فـى البيئـة العربيـة ـ فـى حـدود علم الباحثة ـ اهتمت بدراسة هذا الموضوع.
- إعـداد أداة لقيـاس انفعـالات الإنجـاز وفقـاً لنظريـة انفعـالات الإنجـاز لـ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) بحيـث تتـوافر فيهـا أهـم الشـروط السـيكومترية للمقيـاس الجيـد، بالإضـافة إلـى تعريـب أداة حديثـة لقيـاس أبعـاد توجـه الحركـة – السكون وهـى النسـخة المعدلـة لمقيـاس ضـبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ (Diefendorff et al., 2000)، وحسـاب الكفـاءة السـيكومترية لكليهمـا، وهـو مـا يمكـن اسـتخدامهم والاسـتعانة بهـم فـى البحـوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالبحث الحالى.

الأهمية التطبيقية:

- تبرز أهمية البحث الحالى من خلال النتائج التى يمكن التوصل إليها، والتى يمكنها الإسهام بشكل أو بأخر فى إلقاء الضوء على دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين توجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي، مما يمكن التربويين من فهم الأداء الأكاديمي وتحسينه فى ضوء هذين المتغيرين.
- توجيه أنظار التربويين والقائمين على العملية التعليمية لأهمية دراسة توجه الحركة – السكون لما له من دور فى فهم وتفسير السبب الذى يكمن وراء اختلاف الأفراد فى تحقيق نفس المستوى من الأداء على الرغم من أن لهما نفس الأهداف والمعارف والقدرات والرغبة فى الأداء الجيد.
- إثارة اهتمام القائمين على العملية التعليمية من معلمين وموجهين بضرورة الاهتمام بانفعالات الإنجاز المرتبطة بالدراسة لما لها من دور بارز فى التأثير على عملية التعلم، والتى ينبغى عليهم مراعاتها عند إعداد الخطط الدراسية وأثناء عملية التدريس مما يؤدى فى النهاية إلى الارتفاع بالمستوى التعليمى للطلاب والذى يمثل الهدف الرئيسي للعملية التعليمية.

مصطلحات البحث :

توجه الحركة – السكون Action – State Orientation

يعرف توجه الحركة – السكون بأنه "القدرة على اتخاذ القرارات فى الوقت المناسب، والالتزام بمسار الفعل والمبادرة بالفعل initiate action، وتجنب الإرجاء avoid procrastination، والتعامل مع الأهداف الصعبة التى تتطلب تحدياً، والمثابرة على الرغم من الفشل أو الإخفاقات Stebacks"(Diefendorff et al., 2000: 250). ويتضمن توجه الحركة – السكون ثلاثة أبعاد فرعية على متصل ثنائي القطب والتى تصنف الفرد من حيث كونه أكثر توجهاً نحو الحركة أو السكون، وهذه الأبعاد هى:

١- **توجه الحركة المرتبط بالفشل** Failure – related Action Orientation (AOF): ويشير إلى درجة تمكن الشخص من معالجة المعلومات المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل ويتضمن قطبين هما: التحرر مقابل الاستغراق ويمثل التحرر

Disengagement قطب توجه الحركة فى حين يمثل الاستغراق Preoccupation قطب توجه السكون.

٢- **توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار** Decision – related Action Orientation (AOD): ويشير إلى درجة الصعوبة التى يواجهها الأفراد فى بدء النشاط الموجه نحو تحقيق الهدف. ويتضمن قطبين هما: المبادرة مقابل التردد، وتمثل المبادرة Initiation قطب توجه الحركة فى حين يمثل التردد Hesitation قطب توجه السكون.

٣- **توجه الحركة المرتبط بالأداء** Performance – related Action Orientation (AOP): ويشير إلى درجة تشتت الأفراد عند أداء المهام أو الأعمال المطلوبة منهم. ويتضمن قطبين هما: المثابرة مقابل التحول، وتمثل المثابرة Persistence قطب توجه الحركة فى حين يمثل التحول Volatility قطب توجه السكون.

(Diefendorff et al., 2000: 251)

وتعرف الباحثة توجه الحركة – السكون إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى كل بعد من أبعاد مقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90)النسخة المعدلة لـ (Diefendorff et al., 2000) ترجمة الباحثة، والذى يقيس ثلاثة أبعاد هى: (بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP).

انفعالات الإنجاز Achievement Emotions

تعـرف انفعـالات الإنجـاز بأنهـا "الانفعـالات التـى تـرتبط مباشـرة بأنشـطة ونـواتج التحصـيل" (Pekrun et al., 2011: 37) وتتحـدد فـى البحـث الحـالى بـ: الانفعـالات التنشـيطية الموجبـة (الاسـتمتاع، والأمـل، والفخـر)، والانفعـالات التنشـيطية السـالبة (الغضـب، والقلـق، والخجـل)، والانفعـالات غيـر التنشـيطية السـالبة (اليـأس، والملـل). وتعرفهـا الباحثـة إجرائيـاً بالدرجـة التـى يحصـل عليهـا الطالـب فـى مقيـاس انفعالات الإنجاز المعد فى البحث الحالى، وذلك فى كل فئة من هذه الانفعالات.

التحصيل الدراسي Academic Achievement

ويعـرف التحصـيل الدراسـي بأنـه مقـدار اسـتيعاب الطـلاب لمـا تعلمـوه فـى المقـررات الدراسـية مـن معلومـات ومهـارات ومعـارف وحقـائق ومفـاهيم. ويقـاس فـى البحـث الحـالى مـن خـلال مجمـوع الـدرجات التـى حصـل عليهـا الطـلاب فـى جميـع المقـررات الدراسـية فـى الفصـل الدراسـي الأول فـى العـام الدراسـي ٢٠١٨/٢٠١٩، وقـد تـم تحويـل الـدرجات إلـى نسـب مئويـة لعـدم تسـاوى النهايـات العظمـى عبـر الشـعب الدراسـية المختلفـة، والتعامـل معها باعتبارها تشير إلى درجة الطالب الكلية.

المتغير الوسيط Mediator Variable

يعـرف بأنـه المتغيـر الـذى يفسـر العلاقـة بـين المتغيـر المسـتقل والتـابع. أو بأنـه المتغير الـذى ينقـل التـأثيرات غيـر المباشـرة للمتغيـر المسـتقل علـى التـابع (Baron & Kenny, 1986).

الإطار النظري للبحث:

أولاً: توجه الحركة – السكون Action – State Orientation

قدم كوهل Kuhl مفهوم توجه الحركة – السكون Action State Orientation (ASO) كجزء من نظرية ضبط الفعل Action Control Theory (ACT) والتى تم إدراجها فيما بعد فى إطار نظرية أكبر هى نظرية تفاعلات نظم الشخصية Personality Systems Interactions (PSI) (Kuhl, 2000; Kuhl & Koole, 2004). ويعد توجه الحركة – السكون مكوناً شخصياً عاماً global personality construct يتعلق بالفروق الفردية فى القدرة على تنظيم الانفعالات، والمعارف، والسلوكيات من أجل تحقيق الأهداف (أو النوايا) المقصودة (Papantoniou et al., 2010: 45).

ويعرف مفهوم توجه الحركة – السكون بأنه "القدرة على اتخاذ القرارات فى الوقت المناسب، والالتزام بمسار الفعل، والمبادرة بالفعل، وتجنب الإرجاء، والتعامل مع الأهداف الصعبة التى تتطلب تحدياً، والمثابرة على الرغم من الفشل أو الإخفاقات (Diefendorff et al., 2000: 250).

وتسهم نظرية ضبط الفعل (ACT) فى تفسير السبب الذى يكمن وراء أن بعض الأشخاص يقومون أحياناً بأداء سلوكيات وأنشطة عقلية ليس لها علاقة بأهدافهم الحالية (مثل: شخص يرغب فى أن يفقد وزنه ومع ذلك يأكل)، وكيف يمكن أن يؤثر ذلك بالسلب على كفاءتهم وأدائهم (Jaramillo & Spector, 2004). كما تركز نظرية ضبط الفعل (ACT) على الاستراتيجيات التى تمكن الأفراد من حماية enact نواياهم (أو مقاصدهم) intentions من الأفعال (أو الأهداف) البديلة المنافسة، أو الأفكار المنهكة أو الانفعالات غير المرغوب فيها، والتى يتم استدعاؤها عندما يواجه الفرد أى عقبات أو تحديات أثناء تنفيذ نواياه. على سبيل المثال: الطالب الذي يريد أن يذاكر من أجل الامتحان، عليه أن يحجب أى أفكار مضادة أو حتى الأهداف المرغوبة أكثر(مثل: الذهاب إلى رحلة أو حفلة مع الأصدقاء)، وكذلك خبرات (أو تجارب) الفشل التى مر بها (مثل حصوله على درجات منخفضة فى امتحان سابق) والتى تعد بمثابة تحدى أمامه، ذلك لأنها تستدعى أفكار متكررة متعلقة بالفشل والتى قد تتداخل مع أدائه على المهام اللاحقة (Menec & Schonwetter,1994).

ولقد وصف كوهل (Kuhl, 1985 as cited in Menec & Schonwetter, 1994: 3) ست استراتيجيات عامة لضبط الفعل والتى تعمل على الحفاظ على النوايا الحالية وحمايتها من خلال السماح بتنفيذها، وتشمل:

١- الضبط الانتقائي للانتباه Selective control of attention، والذى ينطوى على تركيز الانتباه بشكل خاص على المعلومات وثيقة الصلة بالنية الحالية.
٢- ضبط التشفير Encoding control، والذى يشير إلى التشفير الانتقائي للمعلومات المتعلقة بالنية الحالية.
٣- الاقتصاد فى معالجة المعلومات Economy of information processing.
٤- ضبط الانفعالات Control of Emotions، حيث يتم كف (أو تثبيط) انفعالات مثل الاكتئاب أو القلق والتى يمكن أن تتداخل مع تفعيل النية، فى حين يتم إثارة المشاعر التى تحفز الهدف المطلوب.
٥- ضبط الدافعية Motivation Control، والتى تتعلق بتنشيط الدافع الذى يعزز النية الحالية، مثل التركيز على النتائج الإيجابية للفعل المقصود.

٦- وأخيراً الضبط البيئى Environmental Control بمعنى توفير بيئة تساعد على تحقيق الهدف أو النية المقصودة.

وتفترض نظرية ضبط الفعل (ACT) أن ردود الفعل فى ظل الضغوط أو المتطلبات المرتفعة تعتمد على ما إذا كان أسلوب التنظيم لدى الشخص يعزز التغيير Change Promoting أو يمنع التغيير Change Preventing (Jostmann & Koole, 2010). وهو ما يسهم فى فهم وتفسير السبب الذى يكمن وراء فشل شخصين فى تحقيق نفس المستوى من الأداء على الرغم من أن لهما نفس الأهداف والمعارف والقدرات والرغبة فى الأداء الجيد (Papantoniou et al., 2010, 2013).

ويقاس توجه الحركة - السكون على متصل ثنائى القطب: توجه الحركة Action Orientation (AO) مقابل توجه السكون State Orientation (SO). ويعرف توجه الحركة (AO) على أنه ما وراء السكون meta - static أو بأنه أسلوب إرادى (اختياري) يعزز التغيير Change Promoting volitional mode، والذى يعزز التنظيم الذاتى المرن للانفعالات، فمن خلاله يتمكن الأفراد من حماية نواياهم وإنجاز وتحقيق أهدافهم، وفى المقابل يعرف توجه السكون (SO) على أنه الثبات المصاحب static - cata، أو بأنه أسلوب إرادى يمنع التغيير Change Preventing volitional mode والذي يشجع على الثبات على نفس الحالة الانفعالية (خاصة الحالة السلبية)، ويحافظ على الوضع الراهن عن طريق تثبيط (منع) تنفيذ النوايا الموجهة نحو الهدف (Koole & Fockenberg, 2011).

ويتسم الأفراد ذوو توجه الحركة بقدرتهم على التكيف بمرونة مع متطلبات الموقف فيظهرون تحسناً فى الضبط المعرفى مع زيادة متطلبات المهمة، بالإضافة إلى أنهم أكثر كفاءة فى تفعيل نواياهم بتركيز انتباههم على تحقيق الأهداف المرجوة وتنفيذ المهام المطلوبة. بينما نجد أن الأشخاص ذوى توجه السكون أقل قدرة على تنشيط العمليات التكيفية المناسبة، بل وقد يصبحون عاجزين عن الحركة (Koole & Fockenberg, 2011; Matti et al., 2009).

ولقد أشارت الأبحاث فى مجال توجه الحركة – السكون إلى أن الأفراد ذوى توجه الحركة يحمون أنفسهم وبدرجة أفضل من ذوى توجه السكون من التكلفة النفسية psychological costs الناتجة من زيادة المطالب المعرفية والانفعالية والسلوكية، فهم أكثر قدرة على التنظيم الذاتى فى ظل المتطلبات المرتفعة، حيث يمكنهم التكيف بسرعة مع المواقف الصعبة (Dahling et al., 2015). كما يتسم الأشخاص ذوو توجه الحركة بقدرتهم على تكريس مصادرهم المعرفية وفقاً لمتطلبات المهام، مما يمكنهم من الانتقال بسرعة من الهدف الحالى إلى الأهداف المستقبلية المرغوبة والتحرك نحو الأهداف المرجوة، بينما يميل الأشخاص ذوو توجه السكون إلى امتلاك أفكار اجترارية ruminative thoughts تتعلق بأهداف بديلة أو حالات انفعالية غير مرغوب فيها (الانفعالات السالبة) والتى بدورها تختزل من مصادرهم المعرفية المتاحة واللازمة لتحقيق وإنجاز الهدف المرغوب، هذا النقص فى المصادر المعرفية المتاحة يضعف من قدرة الأشخاص ذوى توجه السكون على المبادرة بالأنشطة ومتابعة المهام حتى الانتهاء منها خاصة عندما تكون الأنشطة صعبة أو غير روتينية أو كلتيهما (Diefendorff et al., 2000; Kuhl, 1994).

ويتميز الأشخاص ذوو توجه الحركة بأن أداءهم أكثر فاعلية وبقدرتهم على إكمال المهام بعد التعرض لتجارب (خبرات) من الفشل واخفاقات (Papantoniou et al., 2013)، بالإضافة إلى أنهم أكثر قدرة على التحكم فى انفعالاتهم وسلوكياتهم مما يساهم فى نجاحهم (Koole & Kuhl, 2007; Koole & Fockenberg, 2011). وفى المقابل نجد أن الأشخاص ذوى توجه السكون مقارنة بذوى توجه الحركة أقل قدرة على: (أ) التوقف عن التفكير فى الأحداث غير المرغوب فيها، (ب) التخلى عن الأهداف التى لم يعد من الممكن تحقيقها، (جـ) المبادرة لأداء الأعمال المقصودة (Bossong, 2001).

وقد أشارت دراسات (Baumann & Kuhl, 2003; Koole & Jostmann, 2004) إلى أن الأفراد ذوى توجه السكون أكثر عرضة للتأثر بالإلماعات Cues الخارجية، حيث تتأثر قراراتهم ومشاعرهم بالمؤثرات الخارجية، فهم أكثر تأثراً بآراء الآخرين أكثر من غيرهم من ذوى توجه الحركة. وفى المقابل نجد أن الأفراد ذوى توجه الحركة لديهم ميل لفصل هذه المؤثرات الخارجية عن قراراتهم ومشاعرهم والتركيز بدلاً من ذلك على أهدافهم ودوافعهم الداخلية. كما يزداد نشاطهم الذاتى Self – active فى ظل الظروف الصعبة التى بها

متطلبات مرتفعة، فيزداد تركيزهم على أهدافهم واحتياجاتهم بدلاً من التركيز على المؤثرات الخارجية.

هذه الفروق بين الأفراد ذوى توجه الحركة مقابل السكون تحدد إلى أى مدى يمكن للأشخاص التغلب على مواجهة الفشل وكذلك مدى نجاحهم فى الوصول إلى أهدافهم. وباختصار مشكلة الأشخاص ذوى توجه السكون هى ميلهم إلى اتخاذ قرارتهم اليومية كما لو أن عليهم إدارة محطة للطاقة النووية، مما قد يؤدى إلى اتباعهم نهج أقل كفاءة لإدارة الأنشطة اليومية.

يصف كوهل (Kuhl, 1994) توجه الحركة – السكون بأنه مكون متعدد الأبعاد، حيث يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية على متصل ثنائي القطب والتى تصنف الفرد من حيث كونه أكثر توجهاً نحو الحركة أو السكون، وهذه الأبعاد هى: توجه الحركة المرتبط بالفشل، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء.

أولاً: توجه الحركة المرتبط بالفشل

Failure – related Action Orientation (AOF)

يطلق عليه أيضاً توجه الحركة المرتبط بالتهديدات **threat – related action orientation** (Hennecke & Freund, 2016). ويشير إلى درجة تمكن الشخص من معالجة المعلومات المتعلقة بالماضى والحاضر والمستقبل. ويتضمن قطبين هما التحرر/الاستغراق، ويمثل التحرر **disengagement** قطب توجه الحركة، ويشير إلى القدرة على التحرر من الأفكار المتعلقة بالأهداف البديلة التى ترتبط فى كثير من الأحيان بالفشل أو الأحداث السلبية غير المرغوب فيها التى قد تتداخل مع التقدم فى المهمة قيد البحث وتحول دون تقدم الفرد فيها وإحراز الهدف المنشود منها. كما أنها تعنى أيضاً أن الشخص قد يكون معرضاً لمشتتات ولكنه لا يسمح لها أن تتداخل مع المهام التى يقوم بأدائها (Matti et al., 2009; Papantoniou et al., 2013).

وفى المقابل يمثل الاستغراق **Preoccupation** قطب توجه السكون، ويشير إلى عدم القدرة على التوقف عن التفكير فى حدث ما (Jaramillo & Spector, 2004). ويتسم الأشخاص ذوو توجه السكون بضعف الفاعلية نتيجة المواظبة على التفكير فى الأفكار

المشتتة والخبرات غير السارة والتى غالباً تتضمن فشلاً والتى بدورها تبعدهم عن الهدف الفعلى للمهمة. على سبيل المثال نجد أن الأشخاص ذوى توجه السكون لديهم أفكار اجترارية ruminative thoughts متعلقة بتجارب سابقة فاشلة فى تحقيق الأهداف المنشودة، ومن ثم قد يتعثر الشخص فى بداية تحقيق الهدف ولا يمكنه تجاوز المهام الفرعية الأولى التى يجب إنجازها (Dahling et al., 2015; Diefendorff, 2004; Diefendorff et al., 2000).

ثانياً: توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار

Decision – related Action Orientation (AOD)

ويعرف أيضاً بتوجه الحركة المرتبط بالمطالب demands – related action orientation (Hennecke & Freund, 2016). ويشير إلى درجة الصعوبة التى يواجهها الأفراد فى بدء النشاط الموجه نحو تحقيق الهدف. ويتضمن قطبين هما: المبادرة/التردد، حيث تمثل المبادرة Initiation قطب توجه الحركة، بينما يمثل التردد Hesitation قطب توجه السكون.

ويتسم الأفراد ذوو توجه الحركة (المبادرة) بقدرتهم على بدء العمل على المهام المطلوبة منهم بسهولة، وفى المقابل يواجه الأفراد ذوو توجه السكون (التردد) صعوبة فى بدء العمل على المهام, فليس لديهم دافع للمبادرة أو البدء فى أداء المهام المرغوب فيها (المنشودة) حتى فى حالة عدم وجود سبب منطقى يمنعهم من القيام بذلك، حيث يفتقرون إلى السعة السلوكية behavioral capacity للمبادرة بالعمل. وقد يواجه الشخص ذو توجه السكون صعوبة فى الانتقال إلى مهمة فرعية جديدة بمجرد اكتمال المهام الفرعية السابقة. على سبيل المثال: نجد أن الشخص الذى يتسم بتوجه السكون يؤجل البدء فى أداء المهام غير المرغوب فيها والذى بدوره يسهم فى ظهور صعوبات لاحقة لديه متمثلة فى عدم كفاية الوقت لإنهاء العمل نتيجة للإرجاء (أو التسويف) (Dahling et al., 2015; Diefendorff, 2004; Diefendorff et al., 2000; Jaramillo & Spector, 2004; Matti et al., 2009; Papantoniou et al., 2013).

ثالثاً: توجه الحركة المرتبط بالأداء

Performance – related Action Orientation (AOP)

يشير إلى درجة تشتت الأفراد عند أداء المهام أو الأعمال المطلوبة منهم. ويتضمن قطبين المثابرة/التحول، حيث تمثل المثابرة Persistence قطب توجه الحركة والذى يشير إلى القدرة على الحفاظ على التركيز بفاعلية على الهدف المنشود حتى إكمال المهمة والإنتهاء منها. وفى المقابل يمثل التحول Volatility قطب توجه السكون والذى يشير إلى عدم القدرة على متابعة الأنشطة بسبب وجود المشتتات (Matti et al., 2009; Papantoniou et al., 2013)، حيث يتم تشتيتهم وانسحابهم بسهولة دون إنهاء المهام المطلوبة منهم، مما يؤدى إلى ضعف أدائهم. على سبيل المثال: نجد أن الشخص ذا توجه السكون يتنقل بين مجموعة من الأهداف التى لم يتم إنجازها أو الانتهاء منها بصورة كاملة، بدلاً من اختيار هدف واحد والاستمرار فى التركيز عليه حتى يتم الإنتهاء منه. حيث يميل الأفراد ذوو توجه السكون إلى ترك المهام المكلفون بها قبل إنهائها (Dahling et al., 2015; Diefendorff, 2004).

وعندما نأخذ الأبعاد الثلاثة مجتمعة، نجد أنها ترسم صورة لذى توجه السكون على أنه شخص لا يستطيع بدء المهام، أو يبدأ المهام ولكنه يتعثر فى التفاصيل ولا يمكنه إكمالها، أو يبدأ المهام ويتشتت فلا يستطيع إكمالها. وبعبارة أخرى شخص لديه ضعف فى القدرة على تنظيم الأفعال regulate actions بكفاءة نحو تحقيق الهدف (Jaramillo & Spector, 2004). وفى المقابل، نجد أن الأشخاص ذوى توجه الحركة يميلون نحو التحفيز الذاتى Self–motivation فى مواقف اتخاذ القرار، ونحو الاسترخاء الذاتى Self – relaxation عندما يواجهون صعوبات أو تهديدات فى مواقف الفشل (Zhang, Shi & Wang, 2017).

توجه الحركة – السكون وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

وفى إطار العلاقة بين توجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي، توصلت دراسة (Maymon et al., 2014) إلى ارتباط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF

(التحرر/الاستغراق) سلبياً بالتحصيل الدراسي، فقد حصل الطلاب ذوو توجه السكون (الاستغراق) على درجات أفضل فى التحصيل الدراسى من ذوى توجه الحركة (التحرر).

كما كشفت نتائج دراسة (Papantoniou et al., 2013) عن وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP (المثابرة/التحول) على التحصيل الدراسي، وتأثير سالب غير مباشر من خلال استراتيجية إدارة المصادر (أحد استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم) دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل (التحرر/الاستغراق) على التحصيل الدراسي، فالطلاب ذوو توجه السكون (الاستغراق) كانت استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (استراتيجية إدارة المصادر) لديهم أفضل والتى بدورها ارتبطت إيجابياً بالتحصيل الدراسى. كما ظهر تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً من خلال استراتيجية ما وراء المعرفة لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD (المبادرة/ التردد) على التحصيل الدراسي.

وتوصلت دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) إلى وجود ارتباط إيجابى دال إحصائياً بين بعدى توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP (المثابرة/التحول) وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD (المبادرة/التردد) والجهد المبذول والذي يعد من السوابق المهمة والدالة للأداء الأكاديمى، حيث كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير موجب غير مباشر من خلال الجهد المبذول دال إحصائياً لبعدى (توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على الأداء الأكاديمى. فقدرة الطالب على بدء الأفعال المقصودة والتركيز على الأنشطة المرتبطة بالهدف حتى إكمال المهام والانتهاء منها يفسر مستوى الجهد المبذول والذي بدوره يترجم إلى أداء أكاديمي أفضل. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى ارتباط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) ارتباطاً سالباً بالانهاك الانفعالي، حيث ظهر تأثير سالب مباشر دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على الانهاك الانفعالي، فالطلاب ذوو توجه الحركة (التحرر) كان الانهاك الانفعالي لديهم أقل والذي بدوره ارتبط سلبياً بالتحصيل الدراسي، فمع انخفاض مستوى الانهاك الانفعالي ارتفع مستوى التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hoza, Pelham, Waschbusch, Kipp & Owens, 2001) التى أشارت إلى أن المثابرة

ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالجهد والدافعية، بالإضافة إلى أنها مؤشر دال على استجابة الطلاب للتحديات الأكاديمية.

وفى الدراسات التى أجراها (Diefendorff et al., 2000; Kuhl,1994) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD (المبادرة/التردد) والأداء الأفضل، فقد حصل الأفراد ذوو توجه الحركة (المبادرة) على درجات أعلى فى المهام المكلفون بها، حيث ارتبطت القدرة على بدء المهام فى الوقت المناسب بالأداء الفعال. كما أظهرت نتائج دراسة (Diefendorff, 2004) وجود ارتباط موجب دال بين بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD والأداء، بمعنى أن الأفراد ذوى توجه الحركة (المبادرة) كان أداؤهم أفضل من ذوى توجه السكون (التردد). كما ظهر ارتباط سالب دال بين بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF والأداء الأكاديمى، أى أن الأفراد ذوى توجه السكون (الاستغراق) كان أداؤهم أفضل من ذوى توجه الحركة (التحرر)، وأسفرت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD (المبادرة/التردد) على التحصيل الدراسي، وتأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) على التحصيل الدراسي.

وبوجه عام، يرتبط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF ايجابياً بالأداء الأفضل (Kuhl, 1994)، وتعزى الأثار السلبية للاستغراق (قطب توجه السكون المرتبط بالفشل) إلى حقيقة أن هؤلاء الأفراد ذوى توجه السكون لديهم أفكار اجترارية مرتبطة باحتمالات الفشل أو بأهداف بديلة بدلاً من تكريس كل مصادرهم المعرفية للمهمة المطروحة (Diefendorff, 2004).

ومع ذلك يذكر (Kuhl & Beckmann, 1994) أن الاستغراق قد لا يكون ضاراً فى جميع المواقف، ففى المهام التى تتطلب تركيزاً على المدى الطويل والتى تعتمد على التخطيط والمثابرة، فإن الأفكار الاجترارية ruminative thoughts المرتبطة باحتمال الفشل قد تؤدي إلى سلوك أكثر توجهاً نحو الحذر Cautious والتروي deliberative. وكدعم لهذه الفكرة فقد توصلت دراسة (Diefendorff et al., 2000) إلى ارتباط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) سلبياً بالأداء الأفضل. فقد حصل الأفراد ذوو توجه السكون (الاستغراق) على تقديرات أعلى فى الأداء الوظيفي مقارنة بذوى توجه الحركة

(التحرر). كما كشفت نتائج دراسات (Diefendorff, 2004; Menec & Schonwetter, 1994) عن وجود تأثير مباشر سالب دال احصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) على التحصيل الدراسي، حيث كان أداء الأفراد ذوى توجه السكون أفضل مقارنة بذوى توجه الحركة. وتوصلت دراسة (Papantoniou et al., 2013) إلى وجود تأثير سالب غير مباشر من خلال استراتيجية إدارة المصادر دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل (التحرر/الاستغراق) على التحصيل الدراسي، فالطلاب ذوو توجه السكون (الاستغراق) كانت استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (استراتيجية إدارة المصادر) لديهم أفضل والتى بدورها ارتبطت إيجابياً بالتحصيل الدراسى.

ونظراً لأن الاستعداد للامتحان يتطلب تركيزاً طويل المدى نسبياً، كما أنه يعتمد بدرجة كبيرة على الجهد المبذول والمثابرة فى الدراسة، لذا فقد يؤدى التفكير المتزايد فى احتمالات الفشل لدى الأفراد ذوى توجه السكون إلى الحفاظ على الأفكار المتعلقة بالفشل أكثر نشاطاً فى عقول هؤلاء الأفراد، مما يؤدى إلى بذل المزيد من الجهد والتفانى لتجنب الفشل. لذلك فمن المتوقع أن يرتبط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسي، بمعنى أن الافراد ذوى توجه السكون سوف يكون أداؤهم أفضل مقارنة بذوى توجه الحركة.

ثانياً: انفعالات الإنجاز Achievement Emotions

لقد تم تجاهل موضوع انفعالات الإنجاز إلى حد كبير فى مجال علم النفس التربوي فيما عدا موضوع قلق الامتحان الذى ركزت عليه معظم الدراسات السابقة التى تناولت الانفعالات فى التعليم والتى استخدمت إما مقاييس عامة لقياس الانفعالات لا تتناسب مع المجال الأكاديمي أو مجموعة من مقاييس التصنيف الفردية التى تقيم الانفعالات المختلفة التى تعقب النجاح أو الفشل.

وقد تم وصف انفعالات الإنجاز فى نظرية الضبط – القيمة Control – Value Theory (CVT) لـ بيكرون (Pekrun et al., 2007) باعتبارها ظاهرة متعددة الجوانب تتكون من مجموعة من العمليات النفسية المتناسقة التى تتضمن مكونات عاطفية ومعرفية ودافعية وفسيولوجية على سبيل المثال، توصلت دراسة (Pekrun, Goetz, Titz &

(Perry, 2002a) إلى أن الاستمتاع بمهام التعلم يتضمن مشاعر من الحماس للموضوع (مكون عاطفي)، وتقييم لكفاءة الفرد (مكون معرفي)، والرغبة فى بذل الجهد (مكون دافعي)، وزيادة معدل ضربات القلب (مكون فسيولوجي). وبالمثل أشارت دراسة (Pekrun et al., 2002b) إلى أن القلق يتضمن مشاعر من عدم الارتياح (مكون عاطفي)، والخوف من الفشل (مكون معرفي)، والرغبة فى الهروب من الموقف (مكون دافعي)،وزيادة معدل هرمونات الكورتيزول (مكون فسيولوجي).

وتعرف انفعالات الإنجاز بأنها "الانفعالات التى ترتبط مباشرة بأنشطة ونواتج التحصيل" (Pekrun et al., 2011: 37). وعلى عكس الأطر النظرية الأخرى التى صنفت الانفعالات إلى موجبة أو سالبة فقط، فإن نظرية الضبط – القيمة (CVT) صنفت انفعالات الإنجاز فى ضوء ثلاثة أبعاد هى: التكافؤ Valence وتصنف الانفعالات إلى (موجبة، أو سالبة)، ودرجة التنشيط Activating وتصنف إلى انفعالات(تنشيطية Activating، أو غير تنشيطية deactivating)، وموضوع التركيز Object Focus وتصنف الانفعالات إلى مرتبطة بـ (أنشطة Activity، أو نواتج outcomes) التحصيل (Pekrun et al., 2007). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

التصنيف ثلاثي البعد لانفعالات الإنجاز

تركيز الموضوع	موجبـــة		سالبـــة	
	تنشيطية	غير تنشيطية	تنشيطية	غير تنشيطية
مرتبطة بأنشطة التحصيل	الاستمتـــاع	الاسترخـــاء	الغضب–الاحباط	المـــلل
مرتبطة بنواتج التحصيل	البهجة – الأمل – الفخر – الامتنان	القناعة– الراحة	القلق – الخجل	الحزن– اليأس – خيبة الأمل

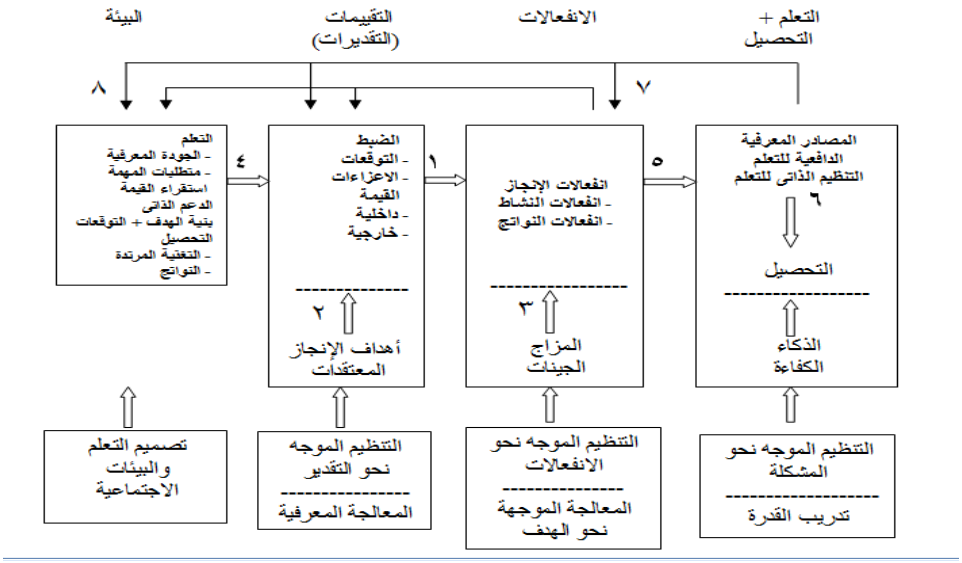
(Pekrun et al., 2007: 16)

وفي ضوء بعدى التكافؤ ودرجة التنشيط يمكن تمييز أربع فئات من الانفعالات هى: الانفعالات التنشيطية الموجبة مثل (الاستمتاع، والفخر، والأمل)، والانفعالات غير التنشيطية الموجبة مثل (الاسترخاء، والراحة)، والانفعالات التنشيطية السالبة مثل (الغضب، والقلق، والخجل)، والانفعالات غير التنشيطية السالبة مثل (اليأس، والملل) (Pekrun et al., 2011, 2017).

بالإضافة إلى ذلك، صنف (Pekrun, 2006) انفعالات الإنجاز في ضوء السياق الأكاديمى الذي تحدث فيه إلى: انفعالات مرتبطة بالفصل (أو المحاضرة) class – related emotions، وانفعالات مرتبطة بالتعلم (أو الدراسة) learning – related emotions، وانفعالات مرتبطة بالامتحان test – related emotions. وسوف يركز البحث الحالى على انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم (أو الدراسة) التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) والتنشيطية السالبة (القلق، والخجل، والغضب) وغير التنشيطية السالبة (اليأس، والملل).

نظرية الضبط - القيمة Control – Value theory (CVT):

تعد نظرية الضبط – القيمة (CVT) لـ (Pekrun et al., 2007) إطاراً نظرياً متكاملاً لتحليل العلاقات بين السوابق antecedents والانفعالات وأثارها وذلك فى السياقات الأكاديمية، والتى يمكن توضيحها من خلال شكل (١):



شكل (١) نظرية الضبط – القيمة لانفعالات الإنجاز

(Pekrun et al., 2007: 17)

وتقوم نظرية الضبط – القيمة على مجموعة من الافتراضات (Pekrun et al., 2007: 15-17)، والتى من أبرزها:

١- أن تقديرات (أو تقييمات) appraisals الطلاب للأنشطة التحصيلية ونواتجها هى المحددات الأساسية لانفعالات الإنجاز (شكل ١، علاقة ١)، وتنقسم هذه التقديرات إلى نوعين هما:

أ- تقديرات الضبط Control appraisals وتشير إلى تقدير المتعلم لمدى قدرته على التحكم فى الأنشطة التحصيلية ونواتجها.

ب- تقديرات القيمة Value appraisals وتشير إلى تقدير المتعلم للقيمة الذاتية للأنشطة التحصيلية ونواتجها.

٢- أن السوابق الفردية Individual antecedents (مثل أهداف الإنجاز ومعتقدات الضبط والقيمة المرتبطة بالأنشطة التحصيلية) تؤثر على انفعالات الإنجاز سواء المرتبطة بالأنشطة التحصيلية أو نواتجها من خلال تقديرات الضبط والقيمة (شكل ١، علاقة ٢).

٣- أن انفعالات الإنجاز تتأثر بالعوامل غير المعرفية مثل الجينات Genes، والمزاج Temperament (شكل ١، علاقة ٣).

٤- إن العوامل البيئية (مثل: متطلبات المهمة المراد إنجازها، الدعم الذاتى) تؤثر على انفعالات الإنجاز من خلال تأثيرها على تقديرات الضبط والقيمة (شكل ١، علاقة ٤).

٥- إن انفعالات الإنجاز تؤثر على الاندماج الأكاديمى والأداء، وعلى وجه الخصوص تفترض النظرية أن انفعالات الإنجاز تؤثر على المصادر المعرفية، والدافعية، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (شكل ١، علاقة ٥)، والتى بدورها تؤثر على التحصيل الدراسي (شكل ١، علاقة ٦).

٦- علاوة على ذلك، تفترض النظرية أن عمليات التعلم ونتائج التحصيل تؤثر هى أيضاً على انفعالات الإنجاز (شكل ١، علاقة ٧)، وتقديرات الضبط والقيمة (السوابق المباشرة) والبيئة داخل وخارج الفصل (شكل ١، علاقة ٨).

وباستقراء الافتراضات السابقة، يتضح أن السوابق والانفعالات وآثارها ترتبط ببعضها البعض بعلاقات سببية تبادلية وذلك وفقاً للتصور الدينامي المفسر للانفعالات فى السياق التعليمي.

ووفقاً لنظرية الضبط–القيمة (Pekrun et al., 2007: 18) فإن السوابق المباشرة لانفعالات الإنجاز هى تقديرات الضبط الذاتى Subjective control والقيم الذاتية Subjective values للأنشطة التحصيلية ونواتجها. وتتحدد تقديرات الضبط المرتبطة بالأنشطة التحصيلية ونواتجها من خلال التوقعات السببية والإعزاءات السببية للنجاح أو الفشل، وهناك ثلاثة أنواع من التوقعات السببية هى: توقعات ضبط الفعل action – control، وتوقعات ناتج الفعل action outcome، وتوقعات ناتج الموقف situation outcome والتى فى ضوئها يتم تقدير المتعلم لمدى قدرته على التحكم فى الأنشطة التحصيلية ونواتجها من نجاح أو فشل. على سبيل المثال: الطالب الذي يتوقع أنه قادر على بذل الجهد (توقعات ضبط الفعل)، وأنه نتيجة الجهد الذي يبذله سوف ينجح (توقعات ناتج الفعل). أو توقع الفرد أنه سوف ينجح حتى لو لم يفعل أى شئ (توقعات ناتج الموقف)، وهذا النوع الأخير من التوقعات لا يظهر فى مواقف التحصيل نظراً لأن تحقيق النجاح أو تجنب الفشل يتوقف عادة على الجهد المبذول.

أما بالنسبة لتقديرات القيمة الذاتية للأنشطة التحصيلية ونواتجها، فقد ميزت النظرية بين نوعين من التقييمات هما:

١- تقييم القيمة الداخلية (الجوهرية) للأنشطة، وترتبط بتقدير النشاط فى حد ذاته بغض النظر عن أى نتائج. على سبيل المثال: الطالب الذي يهتم بدراسة مادة ما بغض النظر عن الدرجة التى يمكن أن يحصل عليها.

٢- تقييم القيمة الخارجية (غير الجوهرية) للأنشطة، وتتعلق باستخدام الأنشطة للوصول إلى نتائج والنتائج للحصول على مزيد من النتائج . على سبيل المثال: الطالب الذي يذاكر بهدف حصولة على درجات مرتفعة، وبمجرد حصوله عليها يبدأ يهتم بتحقيق أهدافه المستقبلية كالالتحاق بالجامعه التى يرغب فيها أو الحصول على الوظيفة التى يريدها.

إلى جانب هذه السوابق المباشرة (تقديرات الضبط والقيمة)، تشير نظرية الضبط – القيمة إلى مزيد من السوابق غير المباشرة (البعيدة) (مثل: أهداف الإنجاز، ومعتقدات الضبط القيمة، والعوامل البيئية سواء الاجتماعية أو المدرسية، والعوامل غير المعرفية كالاستعداد الوراثي (الجينات) أو المزاج) والتى تؤثر على انفعالات الإنجاز من خلال تقديرات الضبط والقيمة (السوابق المباشرة).

توجه الحركة – السكون وعلاقته بانفعالات الإنجاز:

اهتمت نظرية تفاعلات نظم الشخصية Personality Systems Interactions (PSI) بتناول كيفية تنظيم الانفعالات الأساسية (Kuhl, 2000). ووفقاً لنظرية تفاعلات نظم الشخصية (PSI) فإن الأشخاص قادرون على تنظيم ردود أفعالهم الانفعالية الأساسية حتى عندما يكونون غير مدركين لأسبابهم الدقيقة. ويعرف هذا النوع من التنظيم الانفعالى بالتنظيم الانفعالى الحدسى (أو البديهى) Intuitive affect regulation (Koole & Jostmann, 2004).

ويرتبط ضبط الفعل بالتنظيم الانفعالى الحدسى، وقد أشارت دراسات (Kazén, Kaschel & Kuhl, 2008; Koole & Jostmann, 2004) إلى ارتباط توجه الحركة بمهارات التنظيم الانفعالى الحدسى بصورة أفضل من توجه السكون، والذى يسهم فى

توليد انفعالات موجبة لديهم والتخلص من الانفعالات السالبة وذلك عند مواجهة أى صعوبات أو عقبات.

وتفترض نظرية تفاعلات نظم الشخصية (PSI) أن الذاكرة الممتدة Extension Memory هى المسئولة عن التنظيم الانفعالى الحدسى (أوالبديهى) والتى تعد بمثابة نظام تنفيذى مركزى Central executive system مرتبط بقشرة الفص الجبهى والتى توفر معرفة متكاملة عن الذات والبيئة. فإذا استجاب الشخص للانفعالات السالبة الناتجة من التعرض لصعوبات أو مشكلات أو ضغوط بتنشيط الذاكرة الممتدة، فسوف يتغير الانفعال بحيث يتطابق مع النوايا الحالية للشخص أو مع دوافعه الشخصية. وذلك لأن الذاكرة الممتدة توفر معالجة سريعة لكميات هائلة من المعلومات المعقدة، بالإضافة إلى أن عملها لا يتطلب بالضرورة إشراك العقل الواعى (Jostmann, Koole, Van der Wulp & Fockenberg, 2005).

فعندما يواجه الشخص موقفاً صعباً (مثل: صراع بين الرغبة والهدف أو تجربة فشل)، فإن تنشيط الذاكرة الممتدة يسمح للفرد بالتفكير فى احتياجاته الخاصه ودوافعه وأهدافه والتى فى ضوئها يقرر كيفية التصرف. على سبيل المثال، لو أن شخص يتبع نظاماً غذائياً (رجيم) وأمامه خياران تفاحة وقطعة حلوى، فبدلاً من كبت الرغبة فى أكل قطعة الحلوى، يقوم بتنشيط الأفكار المتعلقة بالنتائج الايجابية التى تحفز على اتباع النظام الغذائي مثل الجسم السليم واحترام الذات، وهذا التنشيط بدوره يسهل التنظيم الذاتى الفعال (Hennecke & Freund, 2016).

ويشير (Kuhl, 2000) إلى أن الأفراد ذوى توجه الحركة أكثر كفاءة فى تنظيم انفعالاتهم مقارنة بذوى توجه السكون، وذلك لأنهم يقومون بتكوين روابط قوية بين الوظائف التنفيذية والنظم الانفعالية، حيث يقومون بتنشيط النظم التنفيذية المركزية (الذاكرة الممتدة) والتى تعمل على تعزيز التنظيم الانفعالى الحدسى والأداء الموجه نحو الهدف، مما يسمح لهم بتنظيم انفعالاتهم السالبة بشكل أكثر فاعلية (McElroy & Dowd, 2007). ففى ظل ظروف الضغط، يقوم الأفراد ذوو توجه الحركة بحشد mobilize النظم التنفيذية المركزية (الذاكرة الممتدة) والانخراط فى اختزال الانفعالات السالبة وتوليد انفعالات موجبة لمواجهة تلك الصعوبات، وفى حالة نجاح ذلك، يظهر هؤلاء الأفراد ذوو توجه الحركة تحسناً فى الحالة

المزاجية، كما يمكنهم التنظيم الذاتى بسهولة فى ظل تلك الظروف (Koole & Jostmann, 2004).

وبناءً على ذلك، فإن الأفراد ذوى توجه الحركة لديهم مهارات التنظيم الانفعالى الحدسى قوية والتى تمكنهم من التحول بسهولة من الانفعالات السالبة إلى الانفعالات الموجبة، والتى بدورها تجعلهم قادرين على تحقيق أهدافهم بكفاءة عالية وبثقة حتى فى ظل ظروف الضغط الشديد (Koole & Fockenberg, 2011; Koole & Jostmann, 2004).

وعلى النقيض من ذلك، يتم كف (أو تثبيط) inhibited الوظائف التنفيذية المركزية (الذاكرة الممتدة) وبالتالى التنظيم الانفعالى الحدسى لدى الأفراد ذوى توجه السكون، حيث يمتنعون (يكفون) عن التنظيم الانفعالى الحدسى وينخرطون فى صور غير فعالة نسبياً من صور التنظيم الانفعالى، وهذا بدوره يؤدي إلى استمرار الحفاظ على الانفعالات السالبة والأفكار الاجترارية ruminative thoughts المشتتة عن الهدف المرغوب وبالتالى يحدث كف (أو تثبيط) للتنظيم الذاتى لديهم (Jostmann et al., 2005; Koole & Jostmann, 2004).

وبناءً على ذلك، فإن مهارات التنظيم الانفعالى الحدسى تكون ضعيفة لدى الأفراد ذوى توجه السكون، ومن ثم فإنهم يكونون أكثر عرضة للأفكار التى لا يمكن السيطرة عليها وأكثر تردداً خاصةً فى ظل ظروف الضغط، ومن ثم يصبحون أكثر عرضة للعجز فى ظل المتطلبات المرتفعة (Koole & Fockenberg, 2011; Koole & Jostmann, 2004).

ووفقاً لنظرية تفاعلات نظم الشخصية (PSI) لـ (Kuhl, 2000) فإن الأفراد ذوى توجه الحركة مقابل السكون لا يختلفون من حيث حساسيتهم تجاه الانفعالات الموجبة أو السالبة، ولكن يختلفون على التنظيم الذاتى لانفعالاتهم. ونظراً لأن الانفعالات السالبة هى التى تمثل عائقاً أمام السلوك الموجه نحو الهدف، لذا فإن التنظيم الانفعالى الحدسى يكون أكثر قوة عندما يزداد الانفعال الأساسي سوءاً وليس العكس. وعلى ذلك فإن توجه الحركة مقابل السكون يعدان أسلوبين تنظيميين متبادلين يظهران عندما تكون الانفعالات أسوأ ما يمكن نتيجة تعرض الشخص لصعوبات أو ضغوط أو خبرات (أو تجارب) من الفشل (Jostmann et al., 2005).

وقد أشارت دراسة (Zhang et al., 2017) إلى أنه فى ظل المواقف المرتبطة بالفشل، لا يستطيع الأشخاص ذوو توجه السكون التحكم بشكل إرادى volitionally control فى الانفعالات السالبة أو الأفكار غير المرغوب فيها التى أثارت هذه الانفعالات، مما يؤدى إلى استغراقهم فى تلك الأفكار الاجترارية.

وتشير نظرية تفاعلات نظم الشخصية (PSI) لـ كوهل Kuhl، إلى أن حالة الاستغراق فى الأفكار السلبية غير المرغوب فيها والتردد التى يعانى منها ذوى توجه السكون وذلك بعد تعرضهم لأحداث ضاغطة أو مواقف ذات متطلبات مرتفعة، توضح مدى ضعف القدرة لدى هؤلاء الأفراد على اختزال الانفعالات السالبة أو توليد انفعالات موجبة. وقد توصلت دراسات (Bossong, 2001; McElroy & Dowd, 2007) إلى أن الأفراد ذوى توجه السكون لديهم صعوبة فى التغلب على المشاعر المؤسفة (مشاعر الندم) الناتجة من المواقف السلبية، وذلك لعدم قدرتهم على تنظيم الميل إلى إلقاء اللوم على أنفسهم، فى حين تمكن الأفراد ذوى توجه الحركة من التغلب على تلك المشاعر المؤسفة (مشاعر الندم).

ولقد أشارت نتائج دراسات (Jostmann & Koole, 2006; Kazén et al., 2008) إلى أن الأفراد ذوى توجه الحركة مقارنة بذوى توجه السكون يمكنهم أن يولدوا ذاتياً انفعالات موجبة، كما يمكنهم تنظيم انفعالاتهم السالبة وذلك عندما يواجهون صعوبات أو تهديدات، ومن ثم يحققون أهدافهم بنجاح.

وبوجه عام، فإن الأفراد ذوى توجه الحركة لديهم القدرة على فصل أنفسهم عن الخبرات السلبية، كما يمكنهم الفصل بين نتائجهم السلبية وقراراتهم الحالية، وهذه القدرة تسبب لهم شعوراً أفضل وتجعلهم يشعرون أنهم أكثر سعادة. لذلك نجد أن مشاعر الخوف والندم والاكتئاب أقل لدى الأفراد ذوى توجه الحركة (Van Putten, 2014).

وفى دراستى (Brunstein & Olbric, 1985; Rholes, Michs & Shroff, 1989 as ctied in Jostmann et al., 2005) أظهر الأفراد ذوو توجه الحركة انخفاضاً فى المشاعر غير السارة (أعراض اكتئاب أقل) وذلك عندما كان مستوى الضغوط لديهم مرتفعاً بعد تعرضهم لعدة محاولات من الفشل المتكرر، حيث استطاعوا اختزال الانفعالات السالبة. وقد ظهر ذلك فى العديد من الدراسات التجريبية كما فى دراسة (Koole

(Jostmann, 2004 &) حيث تمكن الأفراد ذوو توجه الحركة من تمييز الوجوه المبتسمة من بين الوجوه الغاضبة، ودراسة (Koole & Fockenberg, 2011) حيث كان الأفراد ذوو توجه الحركة أكثر كفاءة من ذوى توجه السكون فى اختزال الأثر السلبي للأحداث الضاغطة. كما أظهرت نتائج دراسة (Kazén et al., 2008) أن الأفراد ذوى توجه السكون يستغرقون فترات كمون أطول للمبادرة بالفعل أو البدء فيه فى ظل الانفعالات الايجابية المنخفضة مقارنة بذوى توجه الحركة.

ويصف بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل القدرة على اختزال الانفعال السلبي الذى ينشأ عندما يواجه الشخص موقفاً صعباً، فى حين يصف بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD (المبادرة/التردد) القدرة على التوليد الذاتى للانفعالات الموجبة لمواجهة الصعوبات فى المواقف التى يجب فيها تحويل النوايا إلى أفعال، ولا يمكن للشخص المتدنى فى بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار (قطب التردد) توليد الانفعالات التنشيطية اللازمة للعمل، وقد يستمر فى التردد بدلاً من اتخاذ قرار بالمبادرة، ووفقاً لذلك يحدث نقص فى التحفيز الذاتى (Hennecke & Freund, 2016; Koole & Jostmann, 2004).

وأشارت دراسة (Kuhl & Strehlau, 2014 as cited in Hennecke & Freund, 2016) إلى عدة طرق لتوليد الانفعال الايجابي منها:

١- التفكير فى الأثار الايجابية لبلوغ الهدف (عند تحقيق الهدف).

٢- ربط الهدف المراد تحقيقه مع صورة ذهنية إيجابية.

٣- التركيز على أهداف فرعية لزيادة تفاؤلهم بإمكانية التقدم.

وقد كشفت نتائج دراسة (Przepiorka, 2016) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأمل وكل من بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، بالإضافة إلى ذلك ظهر تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل على الرضا عن الحياة.

وفى دراسة (Maymon et al., 2014) ارتبط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) سلبياً بانفعالات القلق والملل، فالطلاب ذوو الاستغراق المرتفع كانوا أكثر شعوراً بالملل والقلق. كما توصلت دراسة (Jaramillo & Spector, 2004)

إلى ارتباط الأبعاد الثلاثة لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) ارتباطاً سالباً دالاً بالانهاك الانفعالى، فالطلاب الذين لديهم قدرة على بدء المهام بسهولة والتوقف عن التفكير فى الأحداث غير المرتبطة بالمهام، كان الانهاك الانفعالى لديهم أقل. كما ظهر تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على الانهاك الانفعالى، بلغت قيمته (-٠,٢).

وفى الدراسات التى قام بها (Papantoniou et al., 2010,2013) كشفت نتائجها عن ارتباط بعدى توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD سلبياً بالانفعالات السالبة، فى حين ارتبط بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD ايجابياً بالانفعالات الموجبة، كما ارتبطت الأبعاد الثلاثة لتوجه الحركة – السكون (بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) إيجابياً مع مكونات الأمل (مسارات التفكير، وقوة التفكير). وتشير هذه النتيجة إلى أن الأفراد ذوى توجه الحركة يتصفون بأنهم قادرين على انتاج استراتيجيات بديلة لتحقيق أهداف ذات قيمة. ولذلك فإن الارتباط السلبي بين بعدى (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) والانفعالات السالبة قد يكون ناجماً عن حقيقة أن الأفراد ذوى توجه الحركة (المتحررين) قادرون على اختزال الانفعال السلبي بمجرد إثارته، وربما يكون ذلك بسبب ميلهم المتزايد للتركيز على الاستراتيجيات المعرفية الموجهة نحو الهدف المنشود. كما أشارت الدراسات إلى أن الأفراد ذوى توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرارAOD والأداء AOP أكثر دافعية لبدء ومواصلة الحركة نحو تحقيق الهدف، بالإضافة إلى أنهم قادرون على بدء العمل على المهام بسهولة والحفاظ بشكل فعال على تركيزهم على نواياهم (أو مقاصدهم) حتى إكمال المهام.

ومن جهة أخرى أشارت نتائج تحليل المسار ونموذج المعادلة البنائية فى دراسة (Leung & Wong, 2013) إلى دور انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) كمتغير وسيط بين توجه الحركة واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لقطب الحركة المرتبط بالفشل (التحرر) على انفعالات (الاستمتاع، والفخر)، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب دال

إحصائياً لقطب الحركة المرتبط باتخاذ القرار (المبادرة) على انفعالات (الاستمتاع، والفخر، والأمل)، كما ظهر تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لقطب الحركة المرتبط بالفشل (التحرر) وقطب الحركة المرتبط باتخاذ القرار (المبادرة) على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر). وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن عدم دلالة تأثير قطب الحركة المرتبط بالأداء (المثابرة) وأقطاب السكون المرتبطة بالأبعاد الثلاثة (الاستغراق، والتردد، والتحول) فى أى من انفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر).

بالإضافة إلى ذلك، توصلت الدراسة إلى أن انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة (القلق، والغضب، والخجل) كانت وسيطاً إيجابياً دالاً، وأيضاً انفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة (الملل، واليأس) كانت وسيطاً سلبياً دالاً بين توجه السكون واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم. حيث ظهر تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لقطب السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) وقطب السكون المرتبط باتخاذ القرار (التردد) وقطب السكون المرتبط بالأداء (التحول) على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من خلال انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبه (الغضب، والقلق، والخجل)، كما ظهر تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً لأقطاب السكون المرتبطة بالأبعاد الثلاثة (الاستغراق، والتردد، والتحول) على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من خلال انفعالات الإنجاز غير التنشيطيه السالبة (اليأس، والملل). وعلى وجه التحديد، كان قطب السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) أفضل منبىء إيجابي دال بالانفعالات السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية، كما كان قطب السكون المرتبط باتخاذ القرار (التردد) منبئاً ايجابياً بانفعالات (الغضب والملل)، فى حين كان قطب السكون المرتبط بالأداء (التحول) منبئاً إيجابياً باليأس فى التعلم. كما توصلت الدراسة إلى عدم تأثير أقطاب الحركة المرتبطة بالأبعاد الثلاثة فى أى من انفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية.

وفى الدراسة التى أجراها (Matti et al., 2009) كشفت نتائج تحليل الانحدار عن تنبؤ قطبى توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار (المبادرة) والمرتبط بالأداء (المثابرة) ايجابياً بانفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع، والفخر، والأمل)، كما تنبأ قطبا الحركة المرتبط باتخاذ القرار (المبادرة) والمرتبط بالفشل (التحرر) سلبياً بانفعالات الإنجاز السالبة (القلق، والخجل،

والملل)، بينما تنبأ قطب الحركة المرتبط بالأداء (المثابرة) إيجابياً بالخجل. كما أسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن تنبؤ أقطاب السكون المرتبطة بالأبعاد الثلاثة ايجابياً بانفعالات الإنجاز السالبة (القلق، والغضب، والخجل، والملل، واليأس) وسلبياً بانفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع، والأمل) ما عدا قطب الاستغراق حيث تنبأ ايجابياً بالفخر.

وفى الدراسات التى قام بها (Diefendorff et al., 2000; Wojdylo et al., 2014) كشفت نتائجها عن ارتباط قطب السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) بالاكتئاب وانخفاض تقدير الذات، كما توصلت دراسة (Menec & Schonwetter, 1994) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF والقلق، حيث ظهر تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على القلق بلغت قيمته (-٠,٣١)، كما ظهر تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً من خلال القلق لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على التحصيل الدراسي. وتوصلت دراسات (Beswick & Mann, 1994; Kuhl & Beckmann, 1994) إلى ارتباط قطب السكون المرتبط باتخاذ القرار (التردد) بانخفاض السعادة.

انفعالات الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل:

يعتبر التحصيل الدراسي وسيله ناجحه لتقييم نظم التعليم والمدارس، ومستوى إدارة المدرسين للصف، ونجاح أو فشل الطلاب فى الدراسة (Lei & Cui, 2016)، ولذلك ركز العديد من الباحثين على دراسة أثر انفعالات الإنجاز على التحصيل الدراسي، ومع ذلك النتائج التى تم الحصول عليها كانت غير متسقة.

وتفترض نظرية الضبط – القيمة (CVT) لـ (Pekrun et al., 2007) أن الانفعالات من السوابق المهمة للتعلم، وأن تأثير الانفعالات على التحصيل الدراسي يعتمد على التفاعل بين متطلبات المهمة ومجموعة من الميكانيزمات الدافعية المعرفية التى تسببها الانفعالات المختلفة، من بين هذه الميكانيزمات المصادر المعرفية المتاحة، ودافعية الطلاب للتعلم، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم المتبناه، وهذا بدوره يؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب.

وبشكل عام داخل السياق الأكاديمى، يفترض أن الانفعالات التنشيطية الموجبة (مثل: الاستمتاع، والأمل، والفخر) تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل والأداء من خلال زيادة الدافعية

والاهتمام والجهد المبذول، والتشجيع على استخدام استراتيجيات للتعلم أكثر مرونة وإبداعاً، والتعزيز من التنظيم الذاتى للتعلم، وتوفير المصادر المعرفية مما يسمح للطلاب بتركيز انتباههم مباشرة نحو المهمة (Pekrun et al., 2011).

ووفقاً لـ (Pekrun , Elliot & Maier, 2009) تحفز الانفعالات الموجبة المرتبطة بالتعلم المعالجة المعرفية العميقة للمعلومات والتفكير الابداعي، كما تدفع الطلاب لتخطى التحديات الأكاديمية الصعبة وتعزز من اندماجهم فى عملية التعلم، وتدعم الدافعية الداخلية لديهم وتحافظ على تركيز انتباههم على مهام التعلم، وهذا بدوره يؤثر بشكل إيجابي على أدائهم وتحصيلهم الدراسي.

وهناك أدلة تجريبية تدعم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) والتحصيل الدراسي، كما فى دراسات (Brdovčak, 2017; Cocoradă, 2016; Lam et al., 2015; Lei & Cui, 2016)، كما ارتبط الاستمتاع ايجابياً بالتحصيل الدراسي كما فى دراسات (Lüftenegger et al., 2016; Niculescu et al., 2015; Reindl et al., 2018)، وارتبط الاستمتاع والفخر ايجابياً بالتحصيل الدراسي كما فى دراسات (Peixoto et al., 2017; Pekrun et al., 2017; Villavicencio & Bernardo, 2013)، وارتبط الأمل والفخر إيجابياً بالتحصيل الدراسي فى دراسة (Beck, 2011). فى حين توصلت دراستا (Fritea & Chiş, 2012; Kirwan, 2018) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأداء الأكاديمي والانفعالات التنشيطية الموجبة المرتبطة بالتعلم.

ويفترض (Pekrun et al., 2011, 2017) ظهور الأثر المعاكس بالنسبة للانفعالات غير التنشيطية السالبة (الملل، واليأس)، حيث يعتقد أنها تقلل من المصادر المعرفية المتاحة من خلال توجيه انتباه الطلاب بعيداً عن المهمة، وتتسبب فى تفكيرهم فى أشياء غير ذات صلة أثناء التعلم وأثناء أداء الاختبارات، بالإضافة إلى أنها تضعف من الدافعية الداخلية والخارجية وتعزز من المعالجة السطحية للمعلومات، وهذا بدوره يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي.

علاوة على ذلك، ترتبط الانفعالات غير التنشيطية السالبة سلبياً بأهداف الاتقان والدافعية الداخلية والانتباه وبذل الجهد والتنظيم الذاتى، مما يدفع الطلاب إلى استخدام استراتيجيات التعلم الميكانيكية مثل: الحفظ بالتكرار (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002a).

ولقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن الانفعالات غير التنشيطية السالبة ترتبط سلبياً بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية كما فى دراسات (Lam et al., 2015; Pekrun et al., 2017; Peixoto et al., 2017)، ولدى طلاب الجامعة كما فى دراسات (Brdovčak, 2017; Cocordă, 2016; Lei & Cui, 2016; Niculescu et al., 2015; Riendl et al., 2018). في حين لم تتوصل دراسات (Beck, 2011; Lüftenegger et al., 2016; Tze, Daniels, & Klassen, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الملل والأداء الأكاديمي، كما توصلت دراسة (Kirwan, 2018) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين (الملل واليأس) والأداء الأكاديمي.

أما بالنسبة للانفعالات التنشيطية السالبة (القلق، والغضب، والخجل) فيذكر (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002a, 2017) أنها سلاح ذو حدين، فهى قد تضعف الأداء من خلال خفض الدافعية الداخلية والحث على التفكير فى أشياء غير مرتبطة بالهدف مثل: القلق من الفشل فى الامتحان، ولكنها من جهة أخرى قد تنتج تأثيراً معاكساً من خلال تعزيز الدافعية الخارجية للطلاب، وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد لتجنب الفشل فى المستقبل، وبالتالي يكون لها تأثير إيجابي على الأداء المستقبلي، وتحدث مثل هذه الأثار الايجابية عندما لا يتطلب التعلم الكثير من المرونة المعرفية، وتكون التوقعات العامة لدى الطالب إيجابية.

وقد أشارت الأدلة التجريبية إلى ارتباط انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة سلبياً بالتحصيل الدراسي والأداء كما فى دراسات (Beck, 2011; Brdovčak, 2017; Cocoradă, 2016; Lam et al., 2015; Niculescu et al., 2015; Peixoto et al., 2017; Pekrun et al., 2017)، ومع ذلك فإن هذه العلاقات تكون سالبة أحياناً وغير دالة أحياناً أخرى كما في دراسة (Beck, 2011) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين انفعال (الغضب) والتحصيل الدراسي، ودراسة (Brdovčak,

(2017 والتى توصلت إلى وجود ارتباط غير دال بين الخجل والتحصيل الدراسي، كما كشفت نتائج دراستي (Cocoradă, 2016; Kirwan, 2018) عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين انفعالات (القلق، والخجل) فى الدراسة الأولى وانفعالات (القلق، والخجل، والغضب) فى الدراسة الثانية مع التحصيل الدراسي. وكذلك توصلت دراستا (Lam et al., 2015; Niculescu et al., 2015) إلى وجود تأثير مباشر غير دال إحصائياً لانفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة على التحصيل الدراسي.

دراســـات ســـابقة:

تقـدم الباحثـة فيمـا يلـي عرضـاً للدراسـات السـابقة فـي ثلاثـة محـاور: الأول يشـمل الدراسـات التـي تناولـت توجـه الحركـة – السـكون وعلاقتـه بانفعـالات الإنجـاز, والثـاني يشـمل الدراسـات التـي تناولـت توجـه الحركـة – السـكون وعلاقتـه بالتحصـيل الدراسـي, والثالـث يشـمل الدراسـات التـي تناولـت انفعـالات الإنجـاز وعلاقتهـا بالتحصـيل الدراسـي يليها تعليق عام عليها.

أولاً: الدراسات التي تناولت توجه الحركة – السكون وعلاقته بانفعالات الإنجاز:

هدفت دراسة (Matti et al., 2009) إلى استكشاف أبعاد توجه الحركة – السكون المنبئة بانفعالات الإنجاز. وقد أجريت الدراسة على (٣٠٨) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧ – ٢١) عاماً، طبق عليهم مقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ (Kuhl, 1994)، ومقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ-L) لـ (Pekrun et al., 2005). وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد الهرمى، توصلت الدراسة إلى تنبؤ قطب الحركة المرتبط بالأداء (المثابرة) ايجابياً بانفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر)، فى حين تنبأ قطب السكون المرتبط بالأداء (التحول) سلبياً بالانفعالات الموجبة (الاسمتاع، والأمل) وايجابياً بالانفعالات السالبة (الغضب، والقلق، والملل). كما أظهرت نتائج الدراسة تنبؤ قطب الحركة المرتبط باتخاذ القرار (المبادرة) ايجابياً بانفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر)، وسلبياً بالانفعالات السالبة (القلق، والخجل، والملل)، بينما تنبأ قطب السكون المرتبط باتخاذ القرار (التردد) ايجابياً بالانفعالات

السالبة (القلق، الملل). بالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الدراسة إلى تنبؤ قطب السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) إيجابياً بانفعالات الإنجاز السالبة (الغضب، والقلق، والملل، والخجل، واليأس)، فى حين تنبأ قطب الحركة المرتبط بالفشل (التحرر) سلبياً بالقلق. كما تنبأ قطب الحركة المرتبط بالأداء (المثابرة) ايجابياً بالخجل وتنبأ قطب السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) ايجابياً بالفخر.

واستهدفت دراسة (Papantioniou et al., 2010) فحص الخصائص السيكومترية للنسخة اليونانية لمقياس ضبط الفعل لـ كوهل (Kuhl, 1994)، ودراسة العلاقة بين أبعاد المقياس وكل من: النزعة للأمل، والانفعالات الموجبة والسالبة، والتداخل المعرفي. وقد تكونت عينة الكفاءة السيكومترية من (٣١٦) طالب وطالبة (١٨٥ ذكور، ١٣١ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ – ٣٥) عاماً، بمتوسط عمر (٢١,٢٠) عاماً وانحراف معياري (٥٨, ٢)، أما عينة البحث الأساسية فتكونت من (٣٢٣) طالبة تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ – ٣٩) عاماً، بمتوسط عمر (٢٠,٤٨) عاماً وانحراف معياري (٢,٧٦)، طبق عليهم مقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ (Kuhl,1994)، ومقياس النزعة للأمل Adult Dispositional Hope Scale (ADHS) لـ (Snyder et al., 1991)، واستبيان التداخل المعرفي Cognitive Interference Questionnaire (CIQ) لـ (Sarason et al., 1986)، ومقياس الانفعالات Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) لـ (Watson et al., 1988). وقد أظهرت نتائج الدراسة تمتع المقياس ببنية عاملية جيدة داعمة لنموذج العوامل الثلاثة وذلك بعد حذف العبارات ذات المؤشرات السيكومترية غير الجيدة، وتمثلت العوامل الثلاثة فى توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبطة بالأداء AOP، وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة ما بين (٠,٥٤- ٠,٦٩). كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الأبعاد الثلاثة للمقياس ومكونات الأمل، بالإضافة إلى ذلك ارتبط بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD ارتباطاً موجباً دالاً بالانفعالات الموجبة، فى حين ارتبط بعدا توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF و توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD ارتباطاً سالباً دالاً بالانفعالات السالبة والتداخل المعرفي.

وهدفت دراسة (Leung & Wong, 2013) إلى دراسة دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين توجه الحركة – السكون واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، وذلك لدى عينة مكونة من (٢٢٦) طالب وطالبة (١٢٥ذكور، ١٠١إناث) من طلاب الجامعة، بمتوسط عمر (١٩,٨٣) عاماً وانحراف معيارى (١,٦٣). طبقت عليهم النسخة المعدلة لمقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ (Diefendorff et al., 2000)، وقام الباحثان باعداد مقياس لقياس انفعالات الإنجاز فى ضوء مقياس انفعالات الإنجاز Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ-L) لـ (Pekrun et al., 2005)، ومقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) لـ (Pintrich et al., 1991). وقد كشفت نتائج تحليل المسار ونموذج المعادلة البنائية عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين الأبعاد الثلاثة لتوجه الحركة – السكون واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث:

١- ظهر تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لقطب الحركة المرتبط بالفشل (التحرر) وقطب الحركة المرتبط باتخاذ القرار (المبادرة) على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر).

٢- ظهر تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لقطب السكون المرتبط بالفشل(الاستغراق) وقطب السكون المرتبط باتخاذ القرار (التردد) وقطب السكون المرتبط بالأداء (التحول) على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من خلال انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة (الغضب، والقلق، والخجل).

٣- ظهر تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً لأقطاب توجه السكون المرتبطة بالأبعاد الثلاثة (الاستغراق، والتردد، والتحول) على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من خلال انفعالات الإنجاز غير التنشيطيه السالبة (اليأس، والملل).

وقامت دراسة (Dahling et al., 2015) بفحص العلاقة بين توجه الحركة – السكون والانفعالات والتنظيم الذاتى الاكاديمى. وقد أجريت الدراسة على (٣٩) طالباً وطالبة (٢٦ إناث، ١٣ ذكور)، بمتوسط عمر (١٩,٦) عام وانحراف معياري (٠,٩٩)، طبقت عليهم النسخة المعدلة لمقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ

(Diefendorff et al., 2000)، ومقياس الانفعالات Positive and Negative Affect Scale (PANAS) لـ (Watson et al., 1988)، كما تم الاعتماد على معدل الإنجاز الأسبوعى للطلاب كمؤشر للتنظيم الذاتى الأكاديمى. وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين قطب السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) والأداء الأكاديمى، بلغت قيمته (٠,٤٢).
- وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين قطب السكون المرتبط باتخاذ القرار(التردد) والأداء الاكاديمى، بلغت قيمته (-٠,٣٩).

كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن التنظيم الذاتى الأكاديمى تم التنبؤ به بشكل سلبى من قبل أبعاد توجه الحركة – السكون، فالأفراد ذوو توجه الحركة أظهروا تنظيماً ذاتياً أكاديمياً أفضل مقارنة بأقرانهم ذوى توجه السكون، بالإضافة إلى ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP والأداء الأكاديمى، بالإضافة إلى عدم دلالة العلاقة الارتباطية سواء بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات السالبة أو بين التنظيم الذاتى الأكاديمى والانفعالات السالبة، لذلك لم يظهر دور الانفعالات كمتغير وسيط بين أبعاد توجه الحركة – السكون والتنظيم الذاتى الأكاديمى.

واستهدفت دراسة (Przepiorka, 2016) نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد توجه الحركة – السكون والأمل وكل من: الرضا عن الحياة والالتزام بالهدف والنجاح فى العمل. وقد أجريت الدراسة على مجموعتين، تكونت المجموعة الأولى من (١٢٧) شخص (٥٦ إمرأة، ٧١ رجلاً) ممن يعملون فى مشاريع بالفعل، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٢ – ٦٥) عاماً، بمتوسط عمر (٣٩,١٤) عاماً، وانحراف معيارى (١٠,٣٤)، أما المجموعة الثانية فتكونت من (٣٤٤) شخص (١٦٧ إمرأة ، ١٧٧ رجل) لا يعملون فى مشاريع تراوحت أعمارهم ما بين (١٩ – ٥٢) عاماً، بمتوسط عمر (٢٣,٢) عاماً، وانحراف معيارى (٤,٠٨)، طبق عليهم مقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) الذى أعده (Kuhl,1994) لقياس بعدى توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD وتوجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، ومقياس النزعة للأمل Adult Dispostional Hope Scale (ADHS) النسخة المعدلة لـ (Laguna et al., 2005)، ومقياس الالتزام بالهدف Goal

Questionnaire لـ (Zaleski, 1991). ومن أهم النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأمل وكل من: بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على التوالى (٠,٤٥، ٠,٤٧) لدى أفراد المجموعة الأولى، و(٠,٤١، ٠,٤٨) لدى أفراد المجموعة الثانية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على الرضا عن الحياة وذلك لدى كلتا المجموعتين.

ثانياً: الدراسات التى تناولت توجه الحركة – السكون وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

قامت دراسة (Menec & Schonwetter, 1994) بفحص أثر توجه الحركة – السكون وبعض المتغيرات الدافعية (توجه النجاح، وتجنب الفشل) على كل من ضبط الانفعال، وتداخل المهمة، والإعزاءات السببية (القدرة، والجهد)، والقلق، والتحصيل الدراسي. وقد أجريت الدراسة على (٢٩٩) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ممن يدرسون علم النفس، طبق عليهم مقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ASC- 90) لـ (Kuhl, 1994) لقياس توجه الحركة – السكون، ومقياس قلق الامتحان Test Anxiety Scale (TAS) لـ (Sarason, 1975)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب فى مادة علم النفس كمؤشر للتحصيل الدراسي. ومن أهم النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسة ارتباط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) ارتباطاً سالباً دالاً بكل من: القلق والضبط الانفعالي بلغت قيمته (-٠,٤٩، -٠,٣٧) على التوالى، حيث تشير الدرجة المنخفضة على مقياس الضبط الانفعالى إلى ضبط انفعالى مرتفع بمعنى أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة ذوى توجه الحركة (التحرر) كانوا أقل شعوراً بالقلق ولديهم الضبط الانفعالى مرتفع. كما أسفرت نتائج تحليل المسار عن:

- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على كل من: التحصيل الدراسي والقلق والضبط الانفعالى، بلغت قيمته (-٠,١٢، -٠,٣١، -٠,٣٢) على التوالى .
- وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً من خلال اعزاءات الجهد لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على التحصيل الدراسي.

واهتمت دراسة (Diefendorff, 2004) بنمذجة العلاقات السببية بين كل من: توجه الحركة – السكون، وتوجه الهدف، والأداء الأكاديمى، وفعالية الذات. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، بمتوسط عمر (٢٠,٥) عاماً، طبقت عليهم النسخة المعدلة لمقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ (Diefendorff et al., 2000)، ومقياس توجه الهدف Goal Orientation لـ (Button et al., 1996)، ومقياس فعالية الذات Self – Efficacy Scale لـ (Saks, 1995). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD والأداء، بمعنى أن الأفراد ذوى توجه الحركة (المبادرة) كان أداؤهم أفضل من ذوى توجه السكون (التردد). كما ظهر ارتباط سالب دال بين بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF والأداء الأكاديمى، أى أن الأفراد ذوى توجه السكون (الاستغراق) كان أداؤهم أفضل من ذوى توجه الحركة (التحرر)، كما أسفرت النتائج باستخدام نموذج المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD على الأداء الأكاديمى، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOFعلى الأداء الأكاديمى. كما تنبأ بعدا توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF واتخاذ القرار AOD بالأداء الأكاديمى بشكل مستقل عن توجه الهدف وفاعلية الذات.

واستهدفت دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) دراسة أثر توجه الحركة – السكون على الأداء الأكاديمى لدى (١٨٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ممن يدرسون التجارة، بمتوسط عمر (٢٤) عاماً، طبقت عليهم النسخة المعدلة من مقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ (Diefendorff et al., 2000)، ومقياس Effort Scale لـ (Sujan et al., 1994) لقياس الجهد المبذول، ومقياس الانهاك الانفعالى Emotional Exhaustion Intensity Scale لـ (Mastach & Jackson, 1981)، كما تم الاعتماد على متوسط درجات الطلاب فى مادة التسويق كمؤشر للأداء الأكاديمى. وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسة وجود إرتباط موجب دال إحصائياً بين بعدى (توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) والجهد المبذول، والذى يعد من السوابق المهمة والدالة للأداء الأكاديمى، كما ارتبط بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD ارتباطاً موجباً دالاً بالأداء

الأكاديمى، فى حين ارتبط بعدا توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP ارتباطاً موجباً غير دال بالأداء الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك ارتبطت الأبعاد الثلاثة لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) ارتباطاً سالباً دالاً بالإنهاك الانفعالى، كما أسفرت نتائج تحليل المسار عن:

- وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لبعدى (توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD،وتوجه الحركة المرتبط بالأداءAOP) على الأداء الأكاديمى من خلال الجهد المبذول.
- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على الإنهاك الانفعالى، بلغت قيمته (-٠,٢).

وهدفت دراسة (Papantoniou et al., 2013) إلى نمذجة العلاقات السببية بين كل من: توجه الحركة – السكون، والنزعة للأمل، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) طالب وطالبة (١١ ذكور، ٢٦٤ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ – ٣٩) عاماً، بمتوسط عمر (٢٠,٤) عاماً وانحراف معياري (٢,٨). طبق عليهم مقياس النزعة للأمل Adult Dispostional Hope Scale (ADHS) لـ (Snyder et al., 1991)، والنسخة المعدلة من مقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ASC- 90) لـ (Diefendorff et al., 2000)، ومقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) لـ (Pintrich et al., 1991)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب فى الاختبار النهائي كمؤشر للتحصيل الدراسي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أبعاد توجه الحركة – السكون (بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) ومكونات الأمل (مسارات التفكير، وقوة التفكير)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٤ – ٠,٣٩)، كما أسفرت نتائج تحليل المسار عن:

- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP على التحصيل الدراسي بلغت قيمته (-٠,١٧).

- **وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم (إدارة الوقت وبيئة التعلم) بلغت قيمته (-٠,١٤)، كما ظهر تأثير مباشر موجب دال احصائياً لاستراتيجية (ادارة الوقت وبيئة التعلم) على التحصيل الدراسي بلغت قيمته (٠,٢٩).**
- **وجود تأثير غير مباشرسالب دال إحصائياً من خلال استراتيجية (ادارة الوقت وبيئة التعلم) لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على التحصيل الدراسي بلغت قيمته (-٠,٠٤).**
- **وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD على استراتيجية (ما وراء المعرفة) بلغت قيمته (٠,١٣)، كما ظهر تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجية (ما وراء المعرفة) على التحصيل الدراسي بلغت قيمته (٠,١٤).**
- **وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً من خلال استراتيجية (ما وراء المعرفة) لبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD على التحصيل الدراسي بلغت قيمته (٠,٠٢).**

ودرس (Maymon et al., 2014) أثر كل من الضبط الأكاديمى المدرك وتوجه السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) على انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسى. وقد أجريت الدراسة على (٧٨٨) طالب وطالبة (٥٠٩ إناث، ٢٧١ ذكور) من طلاب الجامعة، بمتوسط عمر (١٩,٩١) عاماً، وانحراف معيارى (٣,٩٢)، طبقت عليهم (١١) عبارة لقياس الاستغراق من مقياس ضبط الفعل Action Control Scale لـ (Perry et al., 2001)، ومقياس الضبط الأكاديمى المدرك Perceived Academic Control (PAC) لـ (Perry et al., 2001)، ومقياس انفعالات الإنجاز Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) لـ (Pekrun et al., 2005)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب أخر العام كمؤشر للتحصيل الدراسي. وباستخدام تحليل الانحدار، أظهرت نتائج الدراسة تنبأ قطب السكون المرتبط بالفشل (الاستغراق) إيجابياً بانفعالات (القلق، والملل) والتحصيل الدراسي، فالطلاب ذوو الاستغراق المرتفع أظهروا أداءً أكاديمياً أفضل وكانوا أكثر شعوراً بالملل والقلق، كما تنبأ الضبط الأكاديمى المدرك ايجابياً بالتحصيل الدراسي وبانفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع)، وسلبياً بانفعالات الإنجاز السالبة (القلق، والملل).

ثالثاً: الدراسات التى تناولت انفعالات الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

قام (Beck, 2011) بدراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسى لدى (٧٤) طالباً وطالبة (٣٢ إناث، ٤٢ ذكور) ممن يدرسون الطب، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠-٤٠) عام. وقد استخدمت الدراسة استبيان انفعالات الإنجاز Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) لـ (Pekrun et al., 2005)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب فى الاختبار النهائي فى مادة التشريح كمؤشر للتحصيل الدراسى. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الأمل، والفخر) والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة (القلق، والخجل) والتحصيل الدراسي. فى حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين انفعال (الغضب) والتحصيل الدراسي. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن انفعالى الفخر والقلق كانا من أكثر الانفعالات إسهاماً فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى واللذان فسرا ١٤,٤٪ من التباين فى التحصيل الدراسي حيث تنبأ الفخر إيجابياً بالتحصيل الدراسي فى حين تنبأ القلق سلبياً بالتحصيل الدراسى.

واهتمت دراسة (Villavicencio & Bernardo, 2013) بفحص الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والفخر) بين التنظيم الذاتى والتحصيل الدراسى. وقد أجريت الدراسة على (١٣٤٥) طالب وطالبة من طلاب السنة الأولى بالجامعة، طبق عليهم استبيان انفعالات الإنجاز فى الرياضيات Achievement Emotions Questionnaire – Math (AEQ-M) لـ (Pekrun et al., 2005)، واستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) لـ (Pintrich et al., 1991)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب أخر العام فى مقرر حساب المثلثات كمؤشر للتحصيل الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والفخر) كانت منبئات إيجابية بالتحصيل الدراسي، وأنها تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتى والتحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة (Niculescu et al., 2015) نمذجة العلاقات السببية بين السوابق المباشرة (تقديرات الضبط)، والسوابق غير المباشرة (السلوك والمعرفة التكيفية وغير

التكيفية)، وانفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم (الاستمتاع، والملل، والقلق، واليأس) والتحصيل الدراسي، وذلك لدى (٣٤٥١) طالب وطالبة من طلاب السنة الأولى بالجامعة، بمتوسط عمر (١٩) عاماً. وقد استخدمت الدراسة مقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ-L) لـ (Pekrun et al., 2005)، ومقياس الضبط الأكاديمى Academic Control Scale (ACS) لـ (Perry et al., 2001)، ومقياس الاندماج والدافعية Motivation and Engagement Scale (MES) لـ (Martin, 2007)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب أخر العام كمؤشر للتحصيل الدراسى. وبتحليل نتائج الدراسة باستخدام نموذج المعادلة البنائية، توصلت الدراسة إلى:

- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لتقديرات الضبط على انفعال (الاستمتاع) والتحصيل الدراسى بلغت قيمته (٠,٥٣، ٠,٣٢) على التوالى، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لتقديرات الضبط على انفعالات الإنجاز السالبة (الملل، واليأس، والقلق) بلغت قيمته (-٠,٢٤، -٠,٦٥، -٠,٥٤) على التوالى.
- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لانفعال (الاستمتاع) على التحصيل الدراسى.
- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لانفعال (اليأس) على التحصيل الدراسي.

كما أظهرت نتائج الدراسة ارتباط المثابرة (أحد أبعاد السلوك التكيفية) ارتباطاً موجباً دالاً بالاستمتاع والتحصيل الدراسي وارتباطاً سالباً دالاً بالملل واليأس.

وهدفت دراسة (Lam et al., 2015) إلى فحص دور انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم كمتغير وسيط بين الانتماء للمدرسة والتحصيل الدراسي. وقد أجريت الدراسة على (٤٠٦) طالب وطالبة (٢٢٩ إناث، ١٧٧ ذكور) من طلاب المرحلة الثانوية، بمتوسط عمر (١٣,٩٢) عاماً، وانحراف معياري (١,٣٢)، طبق عليهم مقياس Psychological Sense of School Membership (PSSM) لـ (Cheung & Hui, 2003)، ومقياس انفعالات الإنجاز للمراهقين Adolescent Academic Emotions Scale لـ (Dong & Yu, 2007)، كما تم الاعتماد على متوسط درجات الطلاب GPA كمؤشر للتحصيل الدراسي. وباستخدام تحليل المسار، أظهرت نتائج الدراسة دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين الانتماء للمدرسة والتحصيل الدراسى، حيث ظهر تأثير مباشر موجب دال

إحصائياً للانتماء للمدرسة على انفعالات الإنجاز الموجبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية، وتأثير مباشر سالب دال إحصائياً للانتماء للمدرسة على انفعالات الإنجاز السالبة غير التنشيطية، كما ظهر تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لانفعالات الإنجاز الموجبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية على التحصيل الدراسي وتأثير مباشر سالب دال إحصائياً لانفعالات الإنجاز السالبة غير التنشيطية على التحصيل الدراسى. بالإضافة إلى ذلك ظهر تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً للانتماء للمدرسة على التحصيل الدراسى من خلال انفعالات الإنجاز التنشيطية وغير التنشيطية الموجبة وغير التنشيطية السالبة، فالطلاب الذين لديهم شعور أكبر بالانتماء للمدرسة أظهروا انفعالات موجبة أكثر سواء (تنشيطية أوغير تنشيطية) وانفعالات سالبة غير تنشيطية أقل والتى بدورها أسهمت فى نجاحهم الأكاديمى. فى حين ظهر تأثير مباشر غير دال إحصائياً لانفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة على التحصيل الدراسي.

ودرس (Cocoradă, 2016) العلاقة بين انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم والتحصيل الدراسى لدى عينة مكونة من (٢١٣) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، بمتوسط عمر (٢٠,٥٧) عاماً، وانحراف معياري (٢,٦)، طبق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ–L) لـ (Pekrun et al., 2005)، كما تم الاعتماد على متوسط درجات الطلاب GPA كمؤشر للتحصيل الدراسي.وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية وغير التنشيطية السالبة (الغضب، واليأس، والملل) والتحصيل الدراسي، فى حين لم ترتبط انفعالات (القلق، والخجل) ارتباطاً دالاً بالتحصيل الدراسي .

وقام كل من (Lei & Cui, 2016) بدراسة تحليلية بهدف دراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسي، وذلك من خلال تحليل نتائج (٣٥) دراسة أجريت على (١٧٥٤٨) مشارك. وقد دعمت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين انفعالات الإنجاز الموجبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية والتحصيل الدراسى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين انفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية

والتحصيل الدراسي. بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لكل من العمر ومجال الدراسة على العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة (Lüftenegger et al., 2016) فحص العلاقة بين أهداف الإنجاز وانفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم (الاستمتاع، والملل) والتحصيل الدراسي. وقد أجريت الدراسة على (٣٨٨) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ممن يدرسون علم النفس، بمتوسط عمر (٢٥) عاماً، وانحراف معياري (٥,١)، طبق عليهم استبيان أهداف الإنجاز Achievement Goals Questionnaire (AGQ) لـ (Elliot et al., 2011)، واستبيان انفعالات الإنجاز Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ–L) لـ (Pekrun et al., 2005)، كما اعتمدت الدراسة على درجات الطلاب فى الامتحان النهائي كمؤشر للتحصيل الدراسي. وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسة، ارتبطت أهداف الإقدام ايجابياً بالاستمتاع والتحصيل الدراسى وسلبياً بالملل، كما ارتبطت أهداف الإحجام ايجابياً بالاستمتاع، بالإضافة إلى ذلك توصلت الدراسة إلى ارتباط انفعال (الاستمتاع) إيجابياً بالتحصيل الدراسي.

وبحث (Peixoto et al., 2017) دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين التحصيل الدراسي وكل من القيمة المدركة والكفاءة المدركة وذلك لدى (١٢١٩) طالب وطالبة من طلاب الصف السادس والسابع والثامن، تراوحت أعمارهم ما بين (١١ – ١٦) عاماً، بمتوسط عمر (١٢,٥) عاماً، وانحراف معيارى (١,٤)، طبق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز Achievement Emotions Questionnaire for Preadolescent Students (AEQ–PA) لـ(Peixoto et al., 2015) لقياس سبعة انفعالات للإنجاز فى مادة الرياضيات هى: (الاستمتاع، والفخر، والراحة، والغضب، والقلق، والملل، واليأس)، ومقياس Intrinsic Motivation Inventory (IMI) لـ (Montiero et al., 2015) لقياس القيمة المدركة والكفاءة المدركة، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب أخر العام فى مادة الرياضيات كمؤشر للتحصيل الدراسى. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والفخر) والتحصيل الدراسى فى الرياضيات، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة بين التحصيل الدراسى وكل من انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة (القلق، والغضب)، وانفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة (اليأس،

والملل). كما ارتبطت التقديرات المعرفية (الكفاءة المدركة، والقيمة المدركة) ايجابياً بالانفعالات الموجبة (الاستمتاع، والفخر) وسلبياً بالانفعالات السالبة. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن العلاقة بين التقديرات المعرفية والانفعالات التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والفخر) أو غير التنشيطية السالبة (الملل، واليأس) كانت أقوى من العلاقة بين التقديرات المعرفية والانفعالات غير التنشيطية الموجبة (الراحة) أو الانفعالات التنشيطية السالبة (الغضب، والقلق). وبتحليل نتائج الدراسة باستخدام نموذج المعادلة البنائية، أظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً من خلال انفعالات الإنجاز التنشيطية وغير التنشيطية السالبة (اليأس، والغضب) للتقديرات المعرفية (القيمة المدركة، والكفاءة المدركة) على التحصيل الدراسى.

واهتمت دراسة (Brdovčak, 2017) بفحص العلاقة بين انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم وتقديرات الضبط والقيمة والنجاح الأكاديمى. وقد أجريت الدراسة على (١٦٤) طالب وطالبة (٤٥ إناث، ١٩ ذكور) بمتوسط عمر (٢١,٢) عاماً، وانحراف معياري (١,٥٩)، طبق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ–L) لـ (Pekrun et al., 2005)، ومقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) لـ (Pintrich et al., 1991)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب أخر العام كمؤشر للنجاح الأكاديمى. وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) والنجاح الأكاديمى، وعلاقة ارتباطية سالبة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية وغير التنشيطية السالبة (الغضب، والقلق، واليأس، والملل) والنجاح الأكاديمى. فى حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين انفعال (الخجل) والتحصيل الدراسى. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أنه يمكن التنبؤ بالنجاح الأكاديمى من خلال انفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) والتى فسرت ٢٥٪ من التباين فى النجاح الأكاديمى، كما كان انفعال الفخر من أكثر الانفعالات إسهاماً فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى.

وقامت دراسة (Pekrun et al., 2017) بفحص النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (٣٤٢٥) طالب وطالبة من

طلاب الصفوف من الخامس إلى التاسع. طبق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز فى الرياضيات Achievement Emotions Questionnaire – Mathematics (AEQ–M) لـ (Pekrun et al., 2005)، كما تم الاعتماد على درجات الطلاب أخر العام الدراسي فى مادة الرياضيات كمؤشر للتحصيل الدراسي. وبتحليل نتائج الدراسة باستخدام نموذج المعادلة البنائية أظهرت النتائج وجود تأثيرات متبادلة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل، حيث تنبأت انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الفخر، والاستمتاع) إيجابياً بالتحصيل الدراسى وتنبأ التحصيل الدراسى إيجابياً بهذه الانفعالات، كما تنبأت انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة (الغضب، والقلق، والخجل) وغير التنشيطية السالبة (الملل، واليأس) سلبياً بالتحصيل الدراسي وتنبأ التحصيل الدراسي سلبياً بهذه الانفعالات.

وهدفت دراسة (Kirwan, 2018) بحث العلاقة بين انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم والأداء الأكاديمى لدى طلاب تمريض. وقد أجريت الدراسة على (١٥٥) طالبة من طلاب تمريض، طبق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ–L) لـ (Pekrun et al., 2005). وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأداء الأكاديمى وانفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم سواء التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) أو التنشيطية السالبة (الغضب، والقلق، والخجل)، أو غير التنشيطية السالبة (اليأس، والملل).

وبحث (Reindl et al., 2018) دور انفعالات (الاستمتاع، والملل) لدى الطلاب كمتغير وسيط بين انفعالات (الاستمتاع، والملل) لدى الصديق المقرب والتحصيل الدراسى. وقد أجريت الدراسة على (٤١٩) ثنائي من الأصدقاء، طبق عليهم مقياس انفعالات الإنجاز Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ–L) لـ (Pekrun et al., 2005)، وتم الاعتماد على درجات الطلاب أخر العام كمؤشر للتحصيل الدراسي. وبتحليل نتائج الدراسة باستخدام نموذج المعادلة البنائية، توصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لانفعال (الاستمتاع) لدى الصديق المقرب على الاستمتاع لدى الطالب نفسه، كما ظهر تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لانفعال الاستمتاع لدى الصديق المقرب على التحصيل الدراسي لدى الطالب من خلال انفعال الاستمتاع لدى الطالب

نفسه، وتأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً لانفعال الملل لدى الصديق المقرب على التحصيل الدراسي لدى الطالب من خلال انفعال الملل لدى الطالب نفسه.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

١- أن الدراسات التى تناولت توجه الحركة – السكون أجريت فى بيئات أجنبية، فلم تتوصل الباحثة إلى دراسات أجريت فى البيئة العربية اهتمت بدراسة توجه الحركة – السكون وعلاقته بانفعالات الإنجاز، ولذا فإن البيئة العربية فى حاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة.

٢- تباين حجم العينة فى الدراسات السابقة ما بين عينات صغيرة الحجم كما فى دراسة (Dahling et al., 2015) حيث بلغ حجم العينة (٣٩) طالباً وطالبة، وعينات كبيرة الحجم كما فى دراسة (Niculescu et al., 2015) حيث بلغ حجم العينة (٣٤٥١) طالب وطالبة.

٣- تنوعت الفئات العمرية للعينات ما بين طلاب المراحل الاعدادية والثانوية كما فى دراسة (Pekrun et al., 2017)، وطلاب الجامعة كما فى دراسات (Kirwan, 2018; Leung & Wong, 2013; Maymon et al., 2014).

٤- بالنسبة للأدوات اعتمدت معظم الدراسات السابقة على استخدام النسخة المعدلة لمقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS-90) لـ (Diefendorff et al., 2000) كما فى دراسات (Dahling et al., 2015; Diefendorff, 2004; Jaramillo & Spector, 2004; Leung & Wong, 2013; Papantoniou et al., 2013). وقد اعتمدت عليه الباحثة فى الدراسة الحالية لقياس توجه الحركة – السكون. كما اتفقت معظم الدراسات على استخدام مقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ-L) لـ (Pekrun et al., 2005) والذى تضمن ثمان انفعالات (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والقلق، والغضب، والخجل، واليأس، والملل) كما فى دراسات (Brdovčak, 2017; Cocoradă, 2016; Kirwan, 2018; Matti et al., 2009) لذا اعتمدت عليه الباحثة فى تصميم الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية لقياس انفعالات الإنجاز.

٥- بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة تبين ما يأتى:

أ- ظهر اتفاق فى نتائج الدراسات السابقة التى اهتمت بدراسة العلاقة بين بعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD والتحصيل الدراسي، حيث توصلت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بينهما، بينما ظهر تناقض فى نتائج الدراسات السابقة التى اهتمت بدراسة العلاقة بين بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF والتحصيل الدراسي، حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بينهما، كما فى دراسات (Dahling et al., 2015; Diefendorff, 2004; Maymon et al., 2014)، فى حين توصلت دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF.

ب- كشفت نتائج الدراسات التى تناولت دراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسي كما فى دراسات (Brdovčak, 2017; Cocoradă, 2016; Lam et al., 2015; Peixoto et al., 2017; Pekrun et al., 2017; Reindl et al., 2018) عن وجود تأثير إيجابي لانفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) على التحصيل الدراسي، وتأثير سلبي لانفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية (القلق، والغضب، والخجل) أو غير التنشيطية (الملل، واليأس) على التحصيل الدراسي وإن اختلفت طبيعة هذا التأثير باختلاف انفعالات الإنجاز. فى حين توصلت دراسة (Kirwan, 2018) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأداء الأكاديمى وانفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم سواء التنشيطية الموجبة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) أو التنشيطية السالبة (الغضب، والقلق، والخجل)،أو غير التنشيطية السالبة (اليأس، والملل).

ت- وجود تناقض فى نتائج الدراسات السابقة التى اهتمت بدراسة العلاقة بين انفعالات الإنجاز وتوجه الحركة – السكون، حيث توصلت دراسة (Dahling et al., 2015) إلى عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات السالبة، فى حين توصلت باقي الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات السالبة وعلاقة ارتباطية موجبة

دالة بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات الموجبة وإن اختلفت طبيعة هذه العلاقة باختلاف أبعاد توجه الحركة – السكون كما فى دراسات (Leung & Wong, 2013; Matti et al., 2009; Maymon et al., 2014; Papantoniou et al., 2010). كما كشفت نتائج معظم الدراسات عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط سواء بين: توجه الحركة – السكون وبعض المتغيرات النفسيه الأخرى كما فى دراسة (Leung &Wong, 2013)، أو بين التحصيل الدراسي والعديد من المتغيرات النفسيه الأخرى كما فى دراسات (Lam et al., 2015; Niculescu et al., 2015; Peixoto et al., 2017; Villavicencio & Bernardo, 2013)، فى حين لم تعثر الباحثة على دراسة – فى حدود علم الباحثة – تناولت انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين توجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي.

ث- وجود اتساق فى نتائج معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين انفعالات الإنجاز وتوجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي.

وعلى ذلك يسعى البحث الحالى إلى التحقق من النموذج البنائى المقترح للعلاقة بين المتغيرات قيد الدراسة، وشكل (٢) يوضح النموذج البنائى المقترح للعلاقة بين تلك المتغيرات.

فروض البحث :

فى ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الآتية:

١- تشكل متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجاً سببياً يفسر علاقات التأثير والتأثر بين توجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) وانفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي.

ويتفرع من هذا الفرض الفروض الآتية:

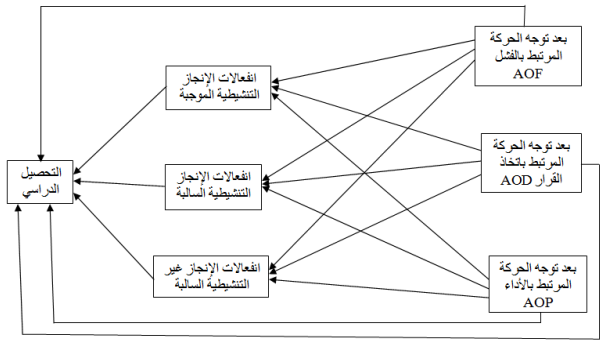
١- أ- توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء

AOP) على انفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) لدى أفراد عينة البحث.

١- ب- توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لانفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

١- جـ- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة من خلال انفعالات الإنجاز دالة إحصائياً لتوجه الحركة - السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث من أفراد عينة البحث فى أبعاد توجه الحركة - السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP).



شكل (٢) النموذج البنائى المقترح للعلاقة بين متغيرات البحث

عينة البحث: وتنقسم إلى:

عينـة الكفـاءة السـيكومترية: الهـدف منهـا حسـاب الخصـائص السـيكومترية (الصـدق والثبـات) لأدوات البحـث. وتكونـت عينـة الكفـاءة السـيكومترية مـن عينـة عشـوائية مـن طـلاب وطالبـات الفرقـة الثانيـة بكليـة التربيـة جامعـة طنطـا، بلـغ عـددها (١٣٢) طالـب وطالبـة (٤٥ مـن الـذكور، ٨٧ مـن الإنـاث)، بمتوسـط عمـري (١٩,٥٤) عـام، وإنحـراف معياري مقداره (٠,٤٠٥).

عينـة البحـث الأساسـية: وتكونـت مـن (٢٥٦) طالـب وطالبـة (١٣٢ مـن الـذكور، ١٢٤ مـن الإنـاث)،تم اختيـارهم بطريقـة عشـوائية مـن طـلاب الفرقـة الثانيـة بكليـة التربيـة جامعة طنطا، بمتوسط عمري (١٩,٥٣) عام، وإنحراف معياري مقداره (٠,٣٧٥).

أدوات البحث:

أولاً : مقياس انفعالات الإنجاز ملحق (١) إعداد الباحثة

- **الهدف من المقياس :**

يهـدف هـذا المقيـاس إلـى تقيـيم الإنفعـالات الإيجابيـة والسـلبية المرتبطـة بـالتعلم لـدى طـلاب الجامعـة، وذلـك فـى ضـوء نظريـة الضـبط – القيمـة Control – Value theory (CVT) لإنفعالات الإنجاز التى وضعها بيكرون (Pekrun, 2006).

- **خطوات إعداد المقياس:**

قامت الباحثة بمراجعة الأطرالنظرية والدراسات التى تناولت انفعالات الإنجاز، وتم إعداد المقياس الحالى فى ضوء مقياس انفعالات الإنجاز المرتبطة بالتعلم Achievement Emotions Questionnaire – Learning (AEQ–L) الذى وضعه (Pekrun et al., 2005) لتقييم ثمانية انفعالات (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والقلق، والغضب، والخجل، والملل، واليأس) فى مواقف التعلم. وقد تكون المقياس فى صورته الأولية من (٥٨) عبارة تقيس ثمانية انفعالات موزعة كما يلي: الاستمتاع ويقاس من خلال (٨) عبارات، والأمل ويقاس من خلال (٧) عبارات، والفخر ويقاس من خلال (٦) عبارات، والقلق ويقاس من خلال (٦) عبارات، والغضب ويقاس من خلال (٥) عبارات، والخجل ويقاس من خلال (٧) عبارات، والملل ويقاس من خلال (٩) عبارات، واليأس ويقاس من خلال (١٠) عبارات.

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين فى مجال علم النفس، وبعد مراجعة آرائهم ومقترحاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة، قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الطلاب للتأكد من وضوح العبارات وسهولة فهمها، وقد أسفر هذا الإجراء عن إعادة صياغة بعض العبارات، وبهذا تأكدت الباحثة من صدق وصلاحية المقياس من حيث اللغة ووضوح العبارات.

الكفاءة السيكومترية لمقياس انفعالات الإنجاز:

الصدق:

بالإضافة إلى صدق المحتوى المشار إليه فى خطوات إعداد المقياس، قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس إحصائياً عن طريق:

الصدق العاملى:

تم التحقق من الصدق العاملى للمقياس بإستخدام طريقة المكونات الأساسية لـ هوتلنج Hottelling والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس varimax لدى أفراد عينة الكفاءة السيكومترية، وقد تم استخدام محك كايزر (قيمة Eigen Value لا تقل عن الواحد الصحيح)، ومحك جيلفورد (قيم التشبع أكبر من أو تساوى ٠,٣) لتحديد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن المقياس يتشبع بثلاثة عوامل، تشبع العامل الأول بتسع عشرة عبارة، والثانى بثمان عشرة عبارة، والثالث بسبع عشرة عبارة، وتم استبعاد العبارات التى لم تتشبع بأى عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول (محك جيلفورد). ويبين جدول (٢) نتائج التحليل العاملي للمقياس بعد التدوير وحذف العبارات غير المشبعة.

جدول (٢)

نتائج التحليل العاملي لمقياس انفعالات الإنجاز بعد التدوير وحذف العبارات غير المشبعة

العامل الأول			العامل الثانى			العامل الثالث		
العبارة	التشبع	العبارة	العبارة	التشبع	العبارة	العبارة	التشبع	العبارة
٣	٠,٥٩٧	٣٣	١	٠,٤٣١	٣١	٢	٠,٥٨١	٣٢
٦	٠,٦٣٠	٣٦	٤	٠,٧٢٨	٣٤	٥	٠,٤٣٦	٣٥
٩	٠,٦٢٣	٣٩	٧	٠,٥٥٥	٣٧	٨	٠,٦٥٩	٣٨
١٢	٠,٤٥٤	٤٢	١٠	٠,٦٧١	٤٠	١١	٠,٤٩٤	٤١
١٥	٠,٥٩٥	٤٣	١٣	٠,٥٨٧	٤٥	١٤	٠,٥٣٥	٤٤
١٨	٠,٦٢٦	٤٨	١٦	٠,٥٨٧	٤٦	١٧	٠,٤٩٢	٤٧
٢١	٠,٧٠٢	٤٩	١٩	٠,٦٠٧	٥٠	٢٠	٠,٤٤٣	٥١
٢٤	٠,٧٢٢	٥٣	٢٢	٠,٦٣٩	٥٢	٢٣	٠,٤٠٦	
٢٥	٠,٥٧٤	٥٤	٢٧	٠,٧١٠		٢٦	٠,٤٩٥	
٣٠	٠,٤٨٩		٢٨	٠,٧٠١		٢٩	٠,٥٣٠	
الجذر الكامن	٨,٤٨٧		الجذر الكامن	٦,٨٨٢		الجذر الكامن	٥,٩٢٢	
نسبة التباين العاملي	١٥,٧١٦٪		نسبة التباين العاملي	١٢,٧٤٤٪		نسبة التباين العاملي	١٠,٩٦٨٪	

ويتبين من جدول (٢) أن مقياس انفعالات الإنجاز تكون فى صورته النهائية من (٥٤) عبارة، تشبع بثلاثة عوامل: العامل الأول (الانفعالات غير التنشيطية السالبة) وتشبعت به (١٩) عبارة، وتضمن انفعالات (اليأس (١٠) عبارات، والملل (٩) عبارات)، جذره الكامن ٨,٤٨٧، وقد فسر ١٥,٧١٦٪ من التباين الكلى للمقياس، امتدت تشبعات العبارات من (٠,٤٣٨) إلى (٠,٧٢٢). العامل الثانى (الانفعالات التنشيطية الموجبة) وتشبعت به (١٨) عبارة، وتضمن انفعالات (الاستمتاع (٥) عبارات، والأمل (٧) عبارات، والفخر (٦) عبارات)، جذره الكامن ٦,٨٨٢، وقد فسر ١٢,٧٤٤٪ من التباين الكلى للمقياس، امتدت تشبعات العبارات من (٠,٣٤٣) إلى (٠,٧٢٨). العامل الثالث (الانفعالات التنشيطية السالبة) وتشبعت به (١٧) عبارة، وتضمن انفعالات (القلق (٦) عبارات، والغضب (٥) عبارات، والخجل (٦) عبارات)، جذره الكامن ٥,٩٢٢، وقد فسر ١٠,٩٦٨٪ من التباين الكلى للمقياس، امتدت تشبعات العبارات من (٠,٤٠٦) إلى (٠,٧١٠). ولقد فسرت العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملى تباين مقداره (٣٩,٤٢٨٪) من التباين الكلى للمصفوفة. وبذلك تكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٤) عبارة تقيس ثلاثة عوامل فى ضوء المحتوى النظرى الذى تم الاستناد إليه.

الاتساق الداخلى:

تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للانفعال الذي تنتمى إليه، فتراوحت معاملات الارتباط على انفعال (الاستمتاع) ما بين(٠,٦٤١- ٠,٧٧٨)، وعلى انفعال (الأمل) ما بين (٠,٥٣٤- ٠,٧٩٢)، وعلى انفعال (الفخر) ما بين (٠,٤٨١- ٠,٧٧٩)، وعلى انفعال (القلق) ما بين (٠,٦٠٧- ٠,٦٨٢)، وعلى انفعال (الخجل) ما بين (٠,٥٣٣- ٠,٦٧٢)، وعلى انفعال (الغضب) ما بين (٠,٦٤٠- ٠,٧٤٤)، وعلى انفعال (الملل) ما بين (٠,٦٣٤- ٠,٧٦١)، وعلى انفعال (اليأس) ما بين (٠,٥٧٥- ٠,٧٦٨)، كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقاييس الفرعية الثلاثة (الاستمتاع، والأمل، والفخر) بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمى إليه (الانفعالات التنشيطية الموجبة)، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٠٤- ٠,٧٣٩)، ومعاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقاييس الفرعية الثلاثة (القلق، والغضب، والخجل) بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمى إليه (الانفعالات التنشيطية السالبة)،

فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٧٤- ٠,٦٨٧)، ومعاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقاييس الفرعية (الملل، واليأس) بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمى إليه (الانفعالات غير التنشيطية السالبة)، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥١٢- ٠,٧٤٧). وقد جاءت جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لـ: (أ) المقاييس الفرعية (الاستمتاع، والأمل، والفخر) والدرجة الكلية للانفعالات التنشيطية الموجبة، فكانت على التوالي (٠,٧٣، ٠,٨١، ٠,٧٤، ٠,٨٩)، (ب) المقاييس الفرعية (القلق، والغضب، والخجل) والدرجة الكلية للانفعالات التنشيطية السالبة، فكانت على التوالي (٠,٧١٧، ٠,٧٣، ٠,٧١٦، ٠,٨٦)، (جـ) المقاييس الفرعية (الملل، واليأس) والدرجة الكلية للانفعالات غير التنشيطية السالبة، فكانت على التوالي (٠,٨٦، ٠,٨٦، ٠,٩٢)، وهى قيم عالية ومقبولة، مما يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات.

ويتضح مما سبق أن مقياس (انفعالات الإنجاز) المعد فى البحث الحالى صادق وثابت ويمكن الوثوق بنتائجه فى البيئة المصرية.

▪ تقدير الدرجة:

يعد هذا المقياس من نوع التقرير الذاتى، يجيب عليه المفحوص من خلال تدريج خماسي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، ويأخذ الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية لعامل الانفعالات التنشيطية الموجبة فى صورته النهائية المكونة من (١٨) عبارة ما بين (١٨-٩٠) درجة، والدرجة الكلية لعامل الانفعالات التنشيطية السالبة فى صورته النهائية المكونة من (١٧) عبارة ما بين (١٧-٨٥) درجة، والدرجة الكلية لعامل الانفعالات غير التنشيطية السالبة فى صورته النهائية المكونة من (١٩) عبارة ما بين (١٩-٩٥) درجة.

ثانياً: مقياس ضبط الفعل (النسخة المعدلة) ملحق (٢)

Action Control Scale (ACS-90)

(إعـداد: Diefendorff, Hall, Lord, & Strean, 2000) (ترجمـة: الباحثة)

- **الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى تقييم الفروق الفردية فى توجه الحركة ـ السكون .

- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس من (٢٢) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلى:

١ - **توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF:** ويقيس هذا البعد درجة تمكن الشخص من معالجة المعلومات المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل، ويتضمن قطبين هما: التحرر ويمثل قطب الحركة، والاستغراق ويمثل قطب السكون. ويقاس من خلال ثمان عبارات هى (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ١٨، ٢١)

٢ - **توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD:** ويقيس هذا البعد درجة الصعوبة التى يواجهها الأفراد فى بدء النشاط الموجه نحو تحقيق الهدف، ويتضمن قطبين هما: المبادرة ويمثل قطب الحركة، والتردد ويمثل قطب السكون. ويقاس من خلال ثمان عبارات هى (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٢)

٣ - **توجه الحركة المرتبط بالفشل AOP:** ويقيس هذا البعد درجة تشتت الأفراد عند أداء المهام أو الأعمال المطلوبة منهم، ويتضمن قطبين هما: المثابرة ويمثل قطب الحركة، والتحول ويمثل قطب السكون. ويقاس من خلال ست عبارات هى (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٧، ٢٠)

- **طريقة تقدير الدرجة:**

يعد هذا المقياس من نوع التقرير الذاتى، وعبارات المقياس عبارة عن سيناريوهات تمارس فى الحياة اليومية، وأسفل كل عبارة يوجد بديلان (أ ، ب) ويطلب من المفحوص اختيار أحد البديلين إما (أ) أو (ب)، حيث يشير أحد البديلين إلى توجه الحركة بينما يشير البديل الأخر إلى توجه السكون، ويحصل الاختيار الذى يشير إلى توجه الحركة على الدرجة (١) فى حين يحصل الاختيار الذي يشير إلى توجه السكون على الدرجة (صفر)، ثم

تجمع درجات عبارات كل بعد من الأبعاد الثلاثة لتشير إلى درجة هذا البعد، وتعبر الدرجة المرتفعة على البعد عن قطب الحركة المرتبط بهذا البعد، فى حين تعبر الدرجة المنخفضة عن قطب السكون لهذا البعد.

- **الكفاءة السيكومترية لمقياس ضبط الفعل (النسخة المعدلة) (ACS-90) :**

الصدق:

أعد كوهل (Kuhl,1994) مقياس ضبط الفعل (ACS-90) فى صورته الأولية المكونة من (٣٦) عبارة موزعة بالتساوى على ثلاثة أبعاد هى: بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP، بواقع (١٢) عبارة لكل بعد. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى نماذج متباينة للبنية العاملية للمقياس، وفى محاولة لتحسين مقياس ضبط الفعل، قام (Diefendorff et al., 2000) باختبار البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملى التوكيدى وذلك بإجراء ست دراسات على عينات مختلفة قوامها (٩٤٥) ذكر وأنثى، تراوح متوسط أعمارهم ما بين (٢١-٢٥) عاماً، وبعد حذف بعض العبارات ذات المؤشرات السيكومترية غير الجيدة، أشارت النتائج إلى تمتع المقياس فى صورته النهائية المكونة من (٢٢) عبارة ببنية عاملية جيدة داعمة لنموذج العوامل الثلاثة، والتى تمثلت فى بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وبعد توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وبعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP، كما أظهر مؤشرات حسن مطابقة أفضل من المؤشرات الخاصة بالصورة المكونة من (٣٦) عبارة. كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس ودرجاتهم على مقاييس مقننة فى التنظيم الذاتى والشخصية والعمل والقدرات المعرفية، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً.

وقامت دراسة (Papantoniou et al., 2010) فى اليونان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للصورة الأولية من مقياس ضبط الفعل، وقد دعمت نتائجها ما توصلت إليه دراسة (Diefendorff et al., 2000) من تمتع المقياس ببنية عاملية جيدة داعمة لنموذج العوامل الثلاثة بعد حذف نفس العبارات ذات المؤشرات السيكومترية غير الجيدة. وقد تم الاعتماد على النسخة المعدلة لـ (Diefendorff et al., 2000) فى البحث الحالي لما

تتوافر فيها من دلالات صدق وثبات عالية، بالإضافة إلى أنها تم استخدامها وتقنينها فى بيئات متعددة وعبر مختلف الثقافات، منها دراسات (Dahling et al., 2015; Jaramillo & Spector, 2004) فى أمريكا، ودراسة (Leung & Wong, 2013) فى دول أسيا، ودراسات (Papantoniou et al., 2010, 2013) فى اليونان.

وفى الدراسة الحالية، قامت الباحثة بترجمة المقياس وعرضه على المتخصصين فى اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة ودقة الترجمة، بالإضافة إلى مجموعة من المتخصصين فى علم النفس للتأكد من سلامة صياغة العبارات وملائمتها للبيئة العربية، وفى ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المطلوبة، كما تم عرض المقياس على مجموعة من الطلاب للتأكد من مدى وضوح العبارات وسهولة فهمها. وبهذا تأكدت الباحثة من صدق وصلاحية المقياس من حيث اللغة ووضوح العبارات. كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس إحصائياً عن طريق:

الصدق العاملى:

تم التحقق من الصدق العاملى للمقياس بإستخدام طريقة المكونات الأساسية لـ هوتلنج Hottelling والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس varimax لدى أفراد عينة الكفاءة السيكومترية، وقد تم استخدام محك كايزر (قيمة Eigen Value لا تقل عن الواحد الصحيح)، ومحك جيلفورد (قيم التشبع أكبر من أو تساوى ٠,٣) لتحديد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن المقياس تشبع بثلاثة عوامل، تشبع العامل الأول بثمان عبارات، والثانى بثمان عبارات، والثالث بست عبارات. ويبين جدول (٣) نتائج التحليل العاملي للمقياس بعد التدوير.

جدول (٣)

نتائج التحليل العاملي للنسخة المعدلة

من مقياس ضبط الفعل (ACS-90) بعد التدوير

العامل الأول		العامل الثانى		العامل الثالث	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
١	٠,٥٩٠	٢	٠,٥٢٥	٣	٠,٦٠٩
٤	٠,٦٢٢	٥	٠,٦٢٩	٦	٠,٦٧٩
٧	٠,٤٤٧	٨	٠,٤٦٩	٩	٠,٦٣١
١٠	٠,٥٦٥	١١	٠,٥١٣	١٢	٠,٥٤٢
١٣	٠,٥٥٤	١٤	٠,٤٨٣	١٧	٠,٧٤٨
١٥	٠,٦٠٨	١٦	٠,٥٨٩	٢٠	٠,٥٠٦
١٨	٠,٦٠١	١٩	٠,٤٨٤		
٢١	٠,٦٤٦	٢٢	٠,٧٨٥		
الجذر الكامن	٣,٠٨٤	٢,٩٨٦		٢,٥٧٥	
نسبة التباين العاملى	١٤,٠١٦٪	١٣,٥٧٣٪		١١,٧٠٥٪	

ويتبين من جدول (٣) أن مقياس ضبط الفعل (النسخة المعدلة) تشبع بثلاثة عوامل: العامل الأول (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF) جذره الكامن ٣,٠٨٤، وقد فسر ١٤,٠١٦٪ من التباين الكلى للمقياس، وتشبعت به (٨) عبارات، امتدت تشبعاتها من (٠,٤٤٧) إلى (٠,٦٤٦)، ويتضمن قطبين هما (التحرر/الاستغراق). العامل الثانى (توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) جذره الكامن ٢,٩٨٦، وقد فسر ١٣,٥٧٣٪ من التباين الكلي للمقياس وتشبعت به (٨) عبارات، امتدت تشبعاتها من (٠,٤٦٩) إلى (٠,٧٨٥)، ويتضمن قطبين هما (المبادرة/التردد). العامل الثالث (توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) جذره الكامن ٢,٥٧٥، وقد فسر ١١,٧٠٥٪ من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت به (٦) عبارات، إمتدت تشبعاتها من (٠,٥٠٦) إلى (٠,٧٤٨)، ويتضمن قطبين هما

(المثابرة/التحول). ولقد فسرت العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملى تباين مقداره (٣٩,٢٩٤٪) من التباين الكلى للمصفوفة.

الاتساق الداخلى:

تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، فتراوحت معاملات الارتباط على بعد (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF) ما بين (٠,٤٧٢- ٠,٦٨٨)، وعلى بعد (توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) ما بين (٠,٥٠٩- ٠,٧٠٤)، وعلى بعد (توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) ما بين (٠,٥٧٦- ٠,٧٣٢)، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

▪ الثبات:

قام معدو المقياس بالتحقق من ثبات المقياس فى صورته الأجنبية من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة للمقياس والتى تراوحت ما بين (٠,٥١ – ٠,٧٤).
وفى البحث الحالى، قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP)، فكانت على التوالي (٠,٧٦٣، ٠,٧٣٥، ٠,٧٠١) وهى قيم عالية ومقبولة.

ويتضح مما سبق أن النسخة المعدلة من مقياس ضبط الفعل (ACS-90) صادقة وثابتة ويمكن الوثوق بنتائجها فى البيئة المصرية.

▪ خطوات إجراء البحث:

١) إعداد مقياس انفعالات الإنجاز وترجمة مقياس ضبط الفعل (النسخة المعدلة).
٢) تطبيق أدوات البحث على عينة الكفاءة السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات.

٣) تطبيق أدوات البحث بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة البحث الأساسية التى تكونت من (٢٥٦ طالب وطالبة) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا، فى الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ٢٠١٨/٢٠١٩.

٤) معالجة البيانات إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بواسطة برنامج Liseral 9.2، لاختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج.

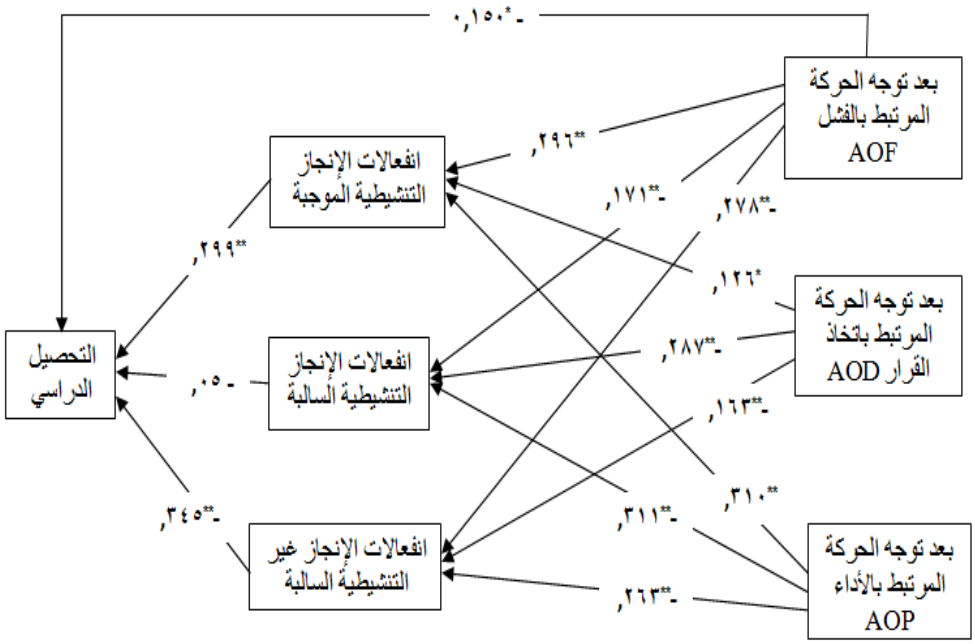
٥) عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء أدب البحث، وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "تشكل متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجاً سببياً يفسر علاقات التأثير والتأثر بين توجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) وانفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي."

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بواسطة برنامج Liseral 9.2 لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة فى النموذج المقترح فى شكل (٢). ومن أجل التوصل إلى نموذج بنائى يفسر العلاقات بين متغيرات البحث، قامت الباحثة باجراء التعديلات الممكنة التى تشتمل على إضافة أو حذف مسارات معينة بين متغيرات البحث باستخدام مؤشرات التعديل modification indices.



شكل (٣) النموذج النهائى المعبر عن العلاقات السببية بين متغيرات البحث

وقد حظى نموذج تحليل المسار الموضح فى شكل (٣) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما هو فى جدول (٤)، حيث بلغت قيمة (كا^{٢}= ٠,٢٦) وهى غير دالة إحصائياً (P-value = 0.967)، كما أن باقى مؤشرات حسن المطابقة تقع فى المدى المثالى لها مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٤)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائى

المؤشر الإحصائي	قيمته	المدى المثالي للمؤشر
كا^{٢}	٠,٢٦	غير دالة إحصائياً
نسبة كا^{٢}= كا^{٢} ÷ درجة الحرية	٠,٢٦÷ ٣ = ٠,٠٨	من ١ إلى ٥ علماً بأن قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة من (صفر إلى ١)
مؤشر حسن المطابقة GFI	١	من صفر إلى ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٩٧	من صفر إلى ١
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقترابRMSEA	صفر	من صفر إلى ٠,١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	من صفر إلى ١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٩٦	من صفر إلى ١
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٢٠٧	أن تكون قيمة ECVI اقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٢١٩	

ويمكـن توضـيح التـأثيرات المباشـرة وغيـر المباشـرة والكليـة التـى يحتـوى عليهـا النمـوذج البنـائى، مقرونـة بقـيم (ت) والخطـأ المعيـارى لتقـدير التـأثير والدلالـة الإحصائية للتأثير فى الجدول التالى:

جدول(٥)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية التى يحتوى عليها النموذج البنائى

مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التأثير والدلالة الإحصائية للتأثير

المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير		المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)				
			AOF	AOD	AOP	انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة	انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة	انفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة
انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة	مباشر	التأثير	,٢٩٦٠	,١٢٦٠	٠,٣١٠	—	—	—
		خ	,٠٥٩٠	,٠٥٩٠	٠,٠٥٥	—	—	—
		قيمة (ت)	,٠٢٥**	,١١٢*	٥,٦٤**	—	—	—
	كلى	التأثير	,٢٩٦٠	,١٢٦٠	٠,٣١٠	—	—	—
		خ	,٠٥٩٠	,٠٥٩٠	٠,٠٥٥	—	—	—
		قيمة (ت)	,٠٥٥**	,١٢٢*	٥,٦٧**	—	—	—
انفعالات	مباشر	التأثير	-١٧١٠,	-٢٨٧٠,	-٠,٣١١	—	—	—

الإنجاز التنشيطية السالبة	ر	خ	,٠٥٨٠	,٠٥٩٠	٠,٠٥٤	—	—	—
		قيمة (ت)	,٩٤٢**	,٨٧٤**	٥,٧٤**	—	—	—
	كلى	التأثير	,١٧١-٠,	,٢٨٧-٠,	٠,٣١١-	—	—	—
		خ	,٠٥٨٠	,٠٥٩٠	٠,٠٥٤	—	—	—
		قيمة (ت)	,٩٦٢**	,٨٩٤**	٥,٧٧**	—	—	—
انفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة	مباشر	التأثير	,٢٧٨-٠,	,١٦٣-٠,	٠,٢٦٣-	—	—	—
		خ	٠,٠٦	,٠٦١٠	٠,٠٥٦	—	—	—
		قيمة (ت)	,٦٣٤**	,٦٨٢**	٤,٦٩**	—	—	—
	كلى	التأثير	,٢٧٨-٠,	,١٦٣-٠,	٠,٢٦٣-	—	—	—
		خ	٠,٠٦	,٠٦١٠	٠,٠٥٦	—	—	—
		قيمة (ت)	,٦٥٤**	,٦٩٢**	٤,٧٢**	—	—	—

التحصيل الدراسى	مباشر	التأثير	١٥٠.- ٠,	—	—	٠,٢٩٩	٠,٠٥-	٠,٣٤٥-
		خ	٠,٠٦	—	—	٠,٠٦٦	٠,٠٧٦	٠,٠٧١
		قيمة (ت)	,٣٨* ٢	—	—	٤,٥٣**	٠,٦٦	٤,٨١**
	غير مباشر	التأثير	,١٩٣ ٠	,١٠٨ ٠	٠,١٩٩	—	—	—
		خ	,٠٣٧ ٠	,٠٣٤ ٠	٠,٠٣٥	—	—	—
		قيمة (ت)	,٢١** ٥	,٢٣** ٣	٥,٦١**	—	—	—
	كلى	التأثير	,٠٤٣ ٠	,١٠٨ ٠	٠,١٩٩	٠,٢٩٩	٠,٠٥-	٠,٣٤٥-
		خ	,٠٦٣ ٠	,٠٣٤ ٠	٠,٠٣٥	٠,٠٦٦	٠,٠٧٦	٠,٠٧١
		قيمة (ت)	٠,٦٨	,٢٣** ٣	٥,٦١**	٤,٥٥**	٠,٦٦	٤,٨٤**

خ = الخطأ المعيارى لتقدير التأثير * دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

نتائج الفرض الفرعى الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الفرعى الأول على أنه " توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD،

وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على انفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) لدى أفراد عينة البحث". ويتضح من نتائج جدول (٥) ما يأتى:

– وجـود تـأثير موجـب مباشـر دال إحصـائياً عنـد مسـتوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) لتوجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) علـى انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية الموجبـة لـدى أفـراد عينـة البحـث، بلغـت قيمتـه ٠,٢٩٦، ٠,١٢٦، ٠,٣١٠ علـى التـوالى، وقيمـة (ت) ٥,٠٢، ٢,١١، ٥,٦٤ علـى التـوالى. أى أنـه كلمـا ارتفعـت درجـات الطـلاب علـى أبعـاد توجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) بمعنـى أنـه كلمـا كـان الطـلاب أكثـر توجهـاً نحـو الحركـة، زادت انفعـالات الإنجـاز التنشيطية الموجبة لديهم.

– وجـود تـأثير سـالب مباشـر دال إحصـائياً عنـد مسـتوى (٠,٠١) لتوجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) علـى انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية السـالبة لـدى أفـراد عينـة البحـث، بلغـت قيمتـه –٠,١٧١، –٠,٢٨٧، –٠,٣١١ علـى التوالى، وقيمة (ت) ٢,٩٤، ٤,٨٧، ٥,٧٤ على التوالى.

– وجـود تـأثير سـالب مباشـر دال إحصـائياً عنـد مسـتوى (٠,٠١) لتوجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) علـى انفعـالات الإنجـاز غيـر التنشـيطية السـالبة لـدى أفـراد عينـة البحـث، بلغـت قيمتـه –٠,٢٧٨، –٠,١٦٣، – ٠,٢٦٣على التوالى، وقيمة (ت) ٤,٦٣، ٢,٦٨، ٤,٦٩على التوالى.

أى أنـه كلمـا انخفضـت درجـات الطـلاب علـى أبعـاد توجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه

الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) بمعنـى أنـه كلمـا كـان الطـلاب أكثـر توجهـاً نحـو السكون، زادت انفعالات الإنجاز السالبة لديهم سواء التنشيطية أو غير التنشيطية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة فى ضوء نظرية تفاعلات نظم الشخصية Personality Systems Interactions (PSI) لـ (Kuhl, 2000) والخصائص المميزة للأفراد ذوى توجه الحركة وذوى توجه السكون، فوفقاً لنظرية تفاعلات نظم الشخصية (PSI) فإن الأفراد ذوى توجه الحركة لديهم مهارات التنظيم الانفعالى الحدسى قوية Intuitive affect regulation والتى تمكنهم من اختزال الانفعالات السالبة وتوليد انفعالات موجبة لمواجهة أى ضغوط أو صعوبات، فهم أكثر كفاءة فى تنظيم انفعالاتهم مقارنة بذوى توجه السكون، وذلك لأنهم يقومون بتكوين روابط قوية بين الوظائف التنفيذية والنظم الانفعالية. فعند مواجهة أى موقف صعب (مثل: صراع بين الرغبة (الخروج مع الأصدقاء) والهدف (المذاكرة) أو تجربة فشل)، يقوم الأفراد ذوو توجه الحركة بتنشيط الذاكرة الممتدة Extension Memory وهى المسئولة عن التنظيم الانفعالى الحدسى، والتى تعد بمثابة نظام تنفيذى مركزى Central executive system مرتبط بقشرة الفص الجبهى والتى توفر معرفة متكاملة عن الذات والبيئة، كما توفر معالجة سريعة لكميات هائلة من المعلومات المعقدة، بالإضافة إلى أن عملها لا يتطلب بالضرورة إشراك العقل الواعى، والتى تعمل على تعزيز التنظيم الانفعالى الحدسى والأداء الموجه نحو الهدف، مما يسمح لهم بتنظيم انفعالاتهم السالبة بشكل أكثر فاعلية وتوليد انفعالات موجبة لمواجهة تلك الصعوبات. ذلك لأن تنشيط الذاكرة الممتدة يسمح لهم بالتفكير فى احتياجاتهم الخاصه ودوافعهم وأهدافهم والتى فى ضوئها يقررون كيفية التصرف، فتتغير انفعالاتهم بحيث تتطابق مع نواياهم الحالية ومع دوافعهم وأهدافهم الشخصية، مما يسمح لهم بتنظيم انفعالاتهم بشكل أكثر فاعلية، والانخراط فى اختزال الانفعالات السالبة وتوليد انفعالات موجبة لمواجهة الصعوبات أو الضغوط التى يتعرضون لها، وهذا يمكنهم من التحول بسهولة من الانفعالات السالبة إلى الانفعالات الموجبة، وفى حالة نجاح ذلك، يظهر لدى الأفراد ذوى توجه الحركة تحسن فى الحالة المزاجية، والتى بدورها تجعلهم قادرين على تحقيق أهدافهم بكفاءة عالية وبثقة حتى فى ظل ظروف الضغط الشديد. وبالتالى كلما كان الطلاب أكثر توجهاً نحو الحركة، زادت انفعالات الإنجاز الموجبة لديهم. لذلك ظهر تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لتوجه الحركة – السكون

(توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة لدى أفراد عينة البحث.

وعلى النقيض من ذلك، نجد أن مهارات التنظيم الانفعالى الحدسى لدى الأفراد ذوى توجه السكون ضعيفة، حيث يقومون بتثبيط (أو كف) inhibited الوظائف التنفيذية المركزية (الذاكرة الممتدة) المسئولة عن التنظيم الانفعالى الحدسى فينخرطون فى صور غير فعالة نسبياً من صور التنظيم الانفعالى، ومن ثم فإنهم يكونون أكثر تردداً وأكثر عرضة للأفكار الاجترارية ruminative thoughts المشتتة عن الهدف المرغوب والتى لا يمكن السيطرة عليها، وهذا بدوره يؤدي إلى استمرارهم فى الحفاظ على الانفعالات السالبة وعدم القدرة على توليد انفعالات موجبة.

وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسات (Jostmann & Koole, 2006; Kazén et al., 2008; Koole & Fockenberg, 2011) بأن الأفراد ذوى توجه الحركة أكثر كفاءة من ذوى توجه السكون فى تنظيم انفعالاتهم السالبة واختزال الأثر السلبى للأحداث الضاغطة، والتوليد الذاتى للانفعالات الموجبة.

بالإضافة إلى أن الأفراد ذوى توجه الحركة لديهم القدرة على فصل أنفسهم عن الخبرات السلبية، كما يمكنهم الفصل بين نتائجهم السلبية وقراراتهم الحالية، وهذه القدرة تسبب لهم شعور أفضل وتجعلهم يشعرون أنهم أكثر سعادة. فى حين أن الأفراد ذوى توجه السكون لديهم ضعف فى القدرة على اختزال الانفعالات السالبة أو توليد الانفعالات الموجبة، لذلك نجد أن المشاعر السلبية مثل مشاعر الخوف والندم والاكتئاب أقل لدى الأفراد ذوى توجه الحركة حيث يمكنهم التغلب على تلك المشاعر السلبية، فى حين نجد أن الأفراد ذوى توجه السكون لديهم صعوبة فى التغلب على المشاعر المؤسفة (مشاعر الندم) الناتجة من المواقف السلبية، وذلك لعدم قدرتهم على تنظيم الميل إلى إلقاء اللوم على أنفسهم (Bossong, 2001; McElroy & Dowd, 2007; Van Putten, 2014).

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Zhang et al., 2017) بأن الأشخاص ذوى توجه السكون لا يمكنهم التحكم بشكل إرادى volitionally control فى انفعالاتهم

السالبة أو الأفكار غير المرغوب فيها التى أثارت هذه الانفعالات، ذلك لأن أسلوب التنظيم لديهم يمنع التغيير change preventing ويشجع على الثبات على نفس الحالة الانفعالية (خاصة الحالة السلبية)، ويحافظ على الوضع الراهن عن طريق تثبيط (منع) تنفيذ النوايا الموجهة نحو الهدف، مما يؤدى إلى استغراقهم فى تلك الأفكار السلبية غير المرغوب فيها. على عكس الأفراد ذوى توجه الحركة، فأسلوب التنظيم لديهم يعزز التغيير change promoting، وبالتالى التنظيم الذاتى المرن للانفعالات، فمن خلاله يتمكن الأفراد من تغيير انفعالاتهم بحيث تتطابق مع نواياهم وبالتالى يمكنهم إنجاز وتحقيق أهدافهم.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات (Leung & Wong, 2013; Matti et al., 2009; Maymon et al., 2014; Menec & Schonwetter, 1994; Papantoniou et al., 2010, 2013; Przepiorka, 2016) فى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة بين أبعاد توجه الحركة – السكون والانفعالات التنشيطية الموجبة.

نتائج الفرض الفرعى الثانى ومناقشتها :

ينص الفرض الفرعى الثانى على أنه " توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لانفعالات الانجاز (التنشيطية الموجبة، والتنشيطية السالبة، وغير التنشيطية السالبة) على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث". ويتضح من نتائج جدول (٥) ما يأتى:

أ – بالنسبة لانفعالات الانجاز التنشيطية الموجبة:

– وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لانفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة على التحصيل الدراسى لدى أفراد عينة البحث، بلغت قيمته ٠,٢٩٩، وقيمة (ت) ٤,٥٣. أى أنه كلما ارتفعت درجات انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة لدى الطلاب ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لديهم.

وتتفق تلك النتيجة مع نظرية الضبط– القيمة Control Value Theory (CVT) لـ بيكرون (Pekrun et al., 2007) والتى تفترض أن انفعالات الإنجاز

تـــؤثر علـــى المصـــادر المعرفيـــة للطـــلاب ودافعيـــتهم للـــتعلم واســـتراتيجيات الـــتعلم المســتخدمة وهـذا بـدوره يـؤثر علـى التحصـيل الدراسـى لـديهم، كمـا تتفـق مـع نتـائج الدراسات السابقة (Beck, 2011; Brdovčak, 2017; Cocoradă, 2016; Lam et al., 2015; Lei & Cui, 2016; Lüftenegger et al., 2016; Niculescu et al., 2015; Peixoto et al., 2017; Pekrun et al., 2017; Reindl et al., 2018; Villavicencio & Bernardo, 2013) والتـى توصـلت إلـى وجـود علاقـة ارتباطيـة موجبـة دالـة بـين الانفعـالات التنشـيطية الموجبـة (الاسـتمتاع، والأمـل، والفخـر) والتحصـيل الدراسـي، بينمـا تتنـاقض مـع نتـائج دراسـة (Kirwan, 2018) والتـى توصـلت إلـى عـدم وجـود علاقـة ارتباطيـة دالـة بـين الأداء الأكـاديمي والانفعـالات التنشـيطية الموجبـة المرتبطـة بـالتعلم. وقـد أعـزت الدراسـة ذلـك لطبيعـة العينـة والفتـرة الزمنيـة التـى تـم فيهـا التطبيـق، حيـث تـم التطبيـق بعـد انتهـاء الطلاب من أداء الامتحانات.

ويمكـــن تفســـير النتيجـــة الســـابقة أيضـــاً فـــى ضـــوء نظريـــة الضـــبط – القيمـــة Control Value Theory (CVT) لـ (Pekrun et al., 2007; 2009; 2011) والتـى تفتـرض أن الانفعـالات التنشـيطية الموجبـة (مثـل: الاسـتمتاع، والأمـل، والفخـر) تـؤثر بشـكل إيجـابي علـى التحصـيل والأداء مـن خـلال زيـادة الدافعيـة والاهتمـام والجهـد المبـذول، والتشـجيع علـى اسـتخدام اسـتراتيجيات للـتعلم أكثـر مرونـة وإبـداعاً، والتعزيـز مـن التنظـيم الـذاتى للـتعلم، وتـوفير المصـادر المعرفيـة ممـا يسـمح للطـلاب بتركيز انتباههم مباشرة نحو المهمة.

بالإضافة إلى أن انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة تحفز المعالجة المعرفية العميقة للمعلومات والتفكير الابداعي، كما تدفع الطلاب لتخطى التحديات الأكاديمية الصعبة وتعزز من اندماجهم فى عملية التعلم، وتدعم الدافعية الداخلية لديهم وتحافظ على تركيز انتباههم على مهام التعلم، وهذا بدوره يؤثر بشكل إيجابي على أدائهم وتحصيلهم الدراسي.

ب - بالنسبة لانفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة:

- وجـود تـأثير سـالب مباشـر دال إحصـائياً عنـد مسـتوى (٠,٠١) لانفعـالات الإنجـاز غيـر التنشـيطية السـالبة علـى التحصـيل الدراسـى لـدى أفـراد عينـة البحـث، بلغـت قيمتـه -٠,٣٤٥، وقيمـة (ت) ٤,٨١. أى أنـه كلمـا انخفضـت درجـات انفعـالات الإنجـاز غيـر التنشيطية السالبة لدى الطلاب ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لديهم.

وتتفـق تلـك النتيجـة مـع نظريـة الضـبط- القيمـة Control Value Theory (CVT) لـ بيكـرون (Pekrun et al., 2007) والتـى تفتـرض أن انفعـالات الإنجـاز تـؤثر علـى الـتعلم ونتـائج التحصـيل، كمـا تتفـق مـع نتـائج الدراسـات السـابقة (Brdovčak, 2017; Cocoradă, 2016; Lam et al., 2015; Niculescu et al., 2015; Peixoto et al., 2017; Pekrun et al., 2017; Reindl et al., 2018) والتـى توصـلت إلـى وجـود علاقـة ارتباطيـة سـالبة دالـة بـين الانفعـالات غيـر التنشـيطية السـالبة (اليـأس، والملـل) والتحصـيل الدراسـي، بينمـا تتنـاقض مـع نتـائج دراسـات (Beck, 2011; Kirwan, 2018; Lüftenegger et al., 2016) والتـى توصـلت إلـى عـدم وجـود علاقـة ارتباطيـة دالة بين الأداء الأكاديمي والانفعالات غير التنشيطية السالبة.

وتعود النتيجة السابقة وفقاً لـ (Pekrun et al., 2011; 2017) إلى أن انفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة تقلل من المصادر المعرفية المتاحة من خلال توجيه انتباه الطلاب بعيداً عن المهمة، وتتسبب فى تفكيرهم فى أشياء غير ذات صلة أثناء التعلم وأثناء أداء الاختبارات، وهذا بدوره يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي.

علاوة على ذلك، ترتبط الانفعالات غير التنشيطية السالبة سلبياً بأهداف الاتقان والدافعية الداخلية والانتباه وبذل الجهد والتنظيم الذاتى، مما يدفع الطلاب إلى استخدام استراتيجيات التعلم الميكانيكية مثل: الحفظ بالتكرار، بالإضافة إلى أنها تعزز من المعالجة السطحية للمعلومات مما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي لديهم.

جـ - بالنسبة لانفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة:

- وجـود تـأثير سـالب مباشـر غيـر دال إحصـائياً لانفعـالات الإنجـاز التنشـيطية السـالبة علـى التحصـيل الدراسـى لـدى أفـراد عينـة البحـث، بلغـت قيمتـه -٠,٠٥، وقيمـة (ت) ٠,٦٦. أى أنـه كلمـا انخفضـت درجـات انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية السـالبة لـدى الطلاب ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لديهم.

وتتفق تلك النتيجة مع التناقض الواضح فى نتائج الدراسات السابقة فيما يخص العلاقة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة والتحصيل الدراسى. فبينما توصلت دراسات (Peixoto et al., 2017; Pekrun et al., 2017) إلى ارتباط انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة سلبياً بالتحصيل الدراسي والأداء، توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة والتحصيل الدراسي كما في دراسة (Beck, 2011) والتى توصلت إلى جودة علاقة ارتباطية غير دالة بين انفعال (الغضب) والتحصيل الدراسي، ودراسة (Brdovčak, 2017) والتى توصلت إلى وجود ارتباط غير دال بين الخجل والتحصيل الدراسي، كما كشفت نتائج دراستي (Cocoradă, 2016; Kirwan, 2018) عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين انفعالات (القلق، والخجل) فى الدراسة الأولى وانفعالات (القلق، والخجل، والغضب) فى الدراسة الثانية مع التحصيل الدراسي. وكذلك توصلت دراستا (Lam et al., 2015; Niculescu et al., 2015) إلى وجود تأثير مباشر غير دال إحصائياً لانفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة على التحصيل الدراسي. وتتماشى هذه النتيجة مع فروض نظرية الضبط-القيمة Control Value Theory (CVT) حول الأثار المتناقضة للانفعالات التنشيطية السالبة (القلق، والغضب، والخجل)، فهى سلبية أحياناً وايجابية أو غير دالة فى حالات أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتائج المتناقضة بأن الانفعالات التنشيطية السالبة سلاح ذو حدين، فهى قد تضعف الأداء من خلال خفض الدافعية الداخلية والحث على التفكير فى أشياء غير مرتبطة بالهدف مثل: القلق من الفشل فى الامتحان، ولكنها من جهة أخرى قد تنتج تأثيراً معاكساً من خلال تعزيز الدافعية الخارجية للطلاب، وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد لتجنب الفشل فى المستقبل، وبالتالي يكون لها تأثير إيجابي على الأداء المستقبلي.

وقد جاءت معاملات تأثير الانفعالات غير التنشيطية السالبة (اليأس، والملل) أعلى مقارنة بالانفعالات التنشيطية السالبة (القلق، والغضب، والخجل) والتى لم تصل إلى مستوى الدلالة، حيث ظهرت الانفعالات غير التنشيطية السالبة (اليأس، والملل) باعتبارها الأبرز والأقوى فى علاقتها بالتحصيل الدراسى، ذلك لأن الشعور بالملل واليأس تجاه الدراسة أو التعلم يؤدى إلى دورة من الفشل، فإذا أعتقد الطالب أنه لا يوجد شىء يمكنه فعله لتغيير وضعه وأنه سوف يستسلم ويتخلى عن محاولة بذل الجهد والمشاركة فى مهام التحصيل، فإن ذلك سوف يؤدى إلى الإضرار بشدة بأدائه التحصيلى. لذا فإن أحد المخاطر الرئيسية هو مثل هذه العلاقات والتى أشارت إليها نظرية الضبط – القيمة (CVT) بأنها من المحتمل أن تتأثر بالسببية التبادلية مما يؤدى إلى حدوث حلقة تغذية راجعة سلبية بين الانفعالات غير التنشيطية السالبة (اليأس، والملل) وتدنى التحصيل مع مرور الوقت.

نتائج الفرض الفرعى الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الفرعى الثالث على أنه " توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة من خلال انفعالات الإنجاز دالة إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث". ويتضح من نتائج جدول (٥) ما يأتى:

– وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على التحصيل الدراسى لدى أفراد عينة البحث، بلغت قيمته –٠,١٥٠، وقيمة (ت)٢,٣٨.

– وجود تأثير موجب غير مباشر من خلال الانفعالات (التنشيطية الموجبة، وغير التنشيطية السالبة) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP)على التحصيل الدراسى لدى أفراد عينة البحث، بلغت قيمته٠,١٩٣، ٠,١٠٨، ٠,١٩٩على التوالى، وقيمة (ت) ٥,٢١، ٣,٢٣، ٥,٦١ على التوالى.

يتضـح مـن نتـائج جـدول (٥) أنـه كلمـا كـان الطـلاب أكثـر توجهـاً نحـو الحركـة تـزداد لـديهم انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية الموجبـة، فـى حـين تقـل انفعـالات الإنجـاز السـالبة سـواء التنشـيطية أو غيـر التنشـيطية، وهـذا بـدوره يـؤثر إيجابيـاً علـى التحصـيل الدراسـى. وعلـى العكـس مـن ذلـك، كلمـا كـان الطـلاب أكثـر توجهـاً نحـو السـكون تقـل لـديهم انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية الموجبـة، فـى حـين تـزداد انفعـالات الإنجـاز السـالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية، وهذا بدوره يؤثر سلبياً على التحصيل الدراسى.

وتدعم تلك النتيجة نتائج الفرضين الفرعيين الأول والثانى، كما تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التى تناولت دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط سواء بين توجه الحركة – السكون وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، كما فى دراسة (Leung & Wong, 2013) والتى كشفت نتائجها عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين الأبعاد الثلاثة لتوجه الحركة – السكون واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، أو عن دور انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين التحصيل الدراسي والعديد من المتغيرات النفسية الأخرى مثل التنظيم الذاتى فى دراسة (Villavicencio & Bernardo, 2013)، والسوابق المباشرة (تقديرات الضبط) وغير المباشرة (السلوك والمعرفة التكيفية وغير التكيفية) فى دراسة (Niculescu et al., 2015)، والانتماء للمدرسة فى دراسة (Lam et al., 2015)، والقيمة المدركة والكفاءة المدركة فى دراسة (Peixoto et al., 2017).

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء نظريتى تفاعلات نظم الشخصية Personality Systems Interactions (PSI) لـ (Kuhl, 2000)، والضبط – القيمة Control Value Theory (CVT) لـ بيكرون (Pekrun et al., 2007). فوفقاً لنظرية تفاعلات نظم الشخصية، يرتبط توجه الحركة – السكون بالتنظيم الانفعالى الحدسى Intuitive affect regulation، فالأفراد ذوو توجه الحركة لديهم مهارات التنظيم الانفعالى الحدسى أفضل من ذوى توجه السكون والتى بدورها تعزز التنظيم الذاتى المرن للانفعالات، وهذا بدوره يجعلهم اكثر قدرة على التحكم فى انفعالاتهم وسلوكياتهم مما يسمح لهم بتنظيم انفعالاتهم بشكل أكثر فاعلية باختزال الانفعالات السالبة وتوليد انفعالات موجبة لديهم وذلك عند مواجهة أى صعوبات أو عقبات، وهذا بدوره يجعلهم أكثر كفاءة فى حماية وتفعيل نواياهم بتركيز انتباههم على تحقيق الأهداف المرجوه وتنفيذ المهام المطلوبة، وتكريس مصادرهم المعرفية

وفقاً لمتطلبات المهام، مما يمكنهم من الانتقال بسرعة من الهدف الحالى إلى الأهداف المستقبلية المرغوبة والتحرك نحو الأهداف المرجوة مما يساهم فى نجاحهم وانجاز وتحقيق أهدافهم.

وفى المقابل نجد أن أسلوب التنظيم لدى الأفراد ذوى توجه السكون يمنع التغيير Change Preventing، والذي يشجع على الثبات على نفس الحالة الانفعالية (خاصة الحالة السلبية)، ويحافظ على الوضع الراهن عن طريق تثبيط (منع) تنفيذ النوايا الموجهة نحو الهدف، وهذا بدوره يجعلهم أقل قدرة على التوقف عن التفكير فى الأحداث غير المرغوب فيها والتى تتعلق بأهداف بديلة أو حالات انفعالية غيرمرغوب فيها (الانفعالات السالبة) والتى بدورها تختزل من مصادرهم المعرفية المتاحة واللازمة لتحقيق وانجاز الهدف المرغوب، هذا النقص فى المصادر المعرفية المتاحة يضعف من قدرة الأشخاص ذوى توجه السكون على المبادرة بالأنشطة ومتابعة المهام حتى الانتهاء منها خاصة عندما تكون الأنشطة صعبة أو غير روتينية، كما يؤدى إلى الاستغراق فى الأفكار السلبية المشتتة عن الهدف المرغوب, مما يسهم فى انخفاض أدائهم.

ولذلك نجد أن الطلاب الأكثر توجهاً نحو الحركة تزداد لديهم انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة، وتقل انفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية، فى حين أن الطلاب الأكثر توجهاً نحو السكون تقل لديهم انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة، فى حين تزداد انفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية.

ووفقاً لنظرية الضبط – القيمة لانفعالات الإنجاز والتى تفترض أن الانفعالات التنشيطية الموجبة (مثل: الاستمتاع، والأمل، والفخر) تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل والأداء من خلال زيادة الدافعية والاهتمام والجهد المبذول، والتشجيع على استخدام استراتيجيات للتعلم أكثر مرونة وإبداعاً، والتعزيز من التنظيم الذاتى للتعلم، وتوفير المصادر المعرفية مما يسمح للطلاب بتركيز انتباههم مباشرة نحو المهمة (Pekrun et al., 2011).

علاوة على ذلك، تحفز الانفعالات الموجبة المرتبطة بالتعلم المعالجة المعرفية العميقة للمعلومات والتفكير الابداعي، كما تدفع الطلاب لتخطى التحديات الأكاديمية الصعبة وتعزز من اندماجهم فى عملية التعلم، وتدعم الدافعية الداخلية لديهم وتحافظ على تركيز انتباههم

على مهام التعلم، وهذا بدوره يؤثر بشكل إيجابي على أدائهم وتحصيلهم الدراسي (Pekrun et al., 2009).

فى حين أن الانفعالات غير التنشيطية السالبة (الملل، واليأس)، تقلل من المصادر المعرفية المتاحة من خلال توجيه انتباه الطلاب بعيداً عن المهمة، وتتسبب فى تفكيرهم فى أشياء غير ذات صلة أثناء التعلم وأثناء أداء الاختبارات. بالإضافة إلى أنها تعزز من المعالجة السطحية للمعلومات، وترتبط سلبياً بأهداف الاتقان والدافعية الداخلية والانتباه وبذل الجهد والتنظيم الذاتى، وهذا بدوره يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي.

ولذلك نجد أنه كلما زادت انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة لدى الطلاب ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لديهم، فى حين أنه كلما زادت انفعالات الإنجاز السالبة غير التنشيطية لدى الطلاب انخفضت درجات التحصيل الدراسى لديهم.

وفـى ضـوء مفهـوم المتغيـر الوسـيط الـذى أشـار إليـه (Baron & Kenny, 1986) يتضـح أنـه كلمـا كـان الطـلاب أكثـر توجهـاً نحـو الحركـة تـزداد لـديهم انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية الموجبـة، فـى حـين تقـل انفعـالات الإنجـاز السـالبة غيـر التنشـيطية، وهـذا بـدوره يـؤثر إيجابيـاً علـى التحصـيل الدراسـى. وعلـى العكـس مـن ذلـك، كلمـا كـان الطـلاب أكثـر توجهـاً نحـو السـكون تقـل لـديهم انفعـالات الإنجـاز التنشـيطية الموجبـة، فـى حـين تـزداد انفعـالات الإنجـاز السـالبة غيـر التنشـيطية، وهـذا بـدوره يـؤثر سـلبياً علـى التحصيل الدراسى.

ممـا سـبق يتضـح دور انفعـالات الإنجـاز (التنشـيطية الموجبـة، وغيـر التنشـيطية السـالبة) كمتغيـر وسـيط بـين توجـه الحركـة السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) والتحصـيل الدراسـى، وهـذا يتفـق مـع فـروض نظريتـى تفـاعلات نظـم الشخصـية، والضبط – القيمة.

عـلاوة علـى ذلـك، لـم يظهـر تـأثير مباشـر دال إحصـائياً لأبعـاد توجـه الحركـة – السـكون علـى التحصـيل الدراسـى سـوى لبعـد توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF (التحرر/الاسـتغراق)، وكانـت قيمتـه –٠,١٥٠ وهـى قيمـه دالـة إحصـائياً عنـد مسـتوى

(٠,٠٥). فـى حـين ظهـرت تـأثيرات غيـر مباشـرة دالـة إحصـائياً عنـد مسـتوى (٠,٠١) للأبعـاد الثلاثـة لتوجـه الحركـة – السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP) علـى التحصـيل الدراسـى مـن خـلال انفعـالات الإنجـاز (التنشـيطية الموجبـة، وغيـر التنشـيطية السـالبة) وكانـت قيمتهـا علـى التـوالى٠,١٩٣، ٠,١٠٨، ٠,١٩٩ وهـى قـيم أعلـى مـن التـأثير المباشـر الـذى ظهـر لبعـد توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF علـى التحصيل الدراسى.

وهـذا يؤكـد علـى الـدور القـوى والمهـم الـذى تلعبـه انفعـالات الإنجـاز (التنشـيطية الموجبـة، وغيـر التنشـيطية السـالبة) كمتغيـر وسـيط بـين توجـه الحركـة السـكون (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركة المرتبط بالأداء AOP) والتحصيل الدراسى.

بالإضـافة إلـى ذلـك، ظهـر تـأثير سـالب مباشـر دال إحصـائياً عنـد مسـتوى (٠,٠٥) لبعـد توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF (التحرر/الاسـتغراق) علـى التحصـيل الدراسـى لـدى أفـراد عينـة البحـث بلغـت قيمتـه -٠,١٥٠، أى أنـه كلمـا انخفضـت درجـات الطـلاب علـى بعـد توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF (التحرر/الاسـتغراق)، بمعنـى أنـه كلمـا كـان الطـلاب أكثـر توجهـاً نحـو السـكون (الاسـتغراق)، ارتفعـت درجـات التحصـيل الدراسـى لـديهم. فقـد حصـل الطـلاب ذوو توجـه السـكون (الاسـتغراق) علـى درجـات أفضـل فـى التحصيل الدراسى مقارنة بذوى توجه الحركة (التحرر).

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء نظرية ضبط الفعل Action Control Theory (ACT) لـ كوهل Kuhl، فيذكر (Kuhl & Beckmann, 1994) أن الاستغراق لا يكون ضاراً فى جميع المواقف، ففى المهام التى تتطلب تركيز على المدى الطويل والتى تعتمد على التخطيط والمثابرة، فإن الأفكار الاجترارية ruminative thoughts المرتبطة باحتمال الفشل قد تؤدي إلى سلوك أكثر توجهاً نحو الحذر Cautious والتروي deliberative. ونظراً لأن الاستعداد للامتحان يتطلب تركيز طويل المدى نسبياً، كما أنه يعتمد بدرجة كبيرة على بذل المزيد من الجهد والمثابرة فى الدراسة، لذا فقد يؤدى التفكير المتزايد فى احتمالات الفشل لدى الطلاب ذوى توجه السكون إلى الحفاظ (إبقاء) على الأفكار المتعلقة بالفشل أكثر

نشاطاً فى عقول هؤلاء الطلاب، مما يؤدى إلى بذل المزيد من الجهد والتفانى فى الدراسة لتجنب الفشل. لذلك فقد ارتبط بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسي، بمعنى أن الطلاب ذوى توجه السكون كان أداؤهم أفضل مقارنة بذوى توجه الحركة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (Diefendorff, 2004; Diefendorff et al., 2000; Maymon et al., 2014; Menec & Schonwetter, 1994) والتى توصلت إلى وجود تأثير مباشر سالب دال احصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) على التحصيل الدراسي، فقد حصل الأفراد ذوو توجه السكون (الاستغراق) على درجات أعلى فى التحصيل الدراسي مقارنة بذوى توجه الحركة (التحرر).

كما تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Papantoniou et al., 2013) والتى توصلت إلى وجود تأثير سالب غير مباشر من خلال استراتيجية إدارة المصادر (أحد استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم) دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل (التحرر/الاستغراق) على التحصيل الدراسي، فقد أثر بعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق) سلباً على استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم، بمعنى أن الطلاب ذوى توجه السكون (الاستغراق) كانت استراتيجية التنظيم الذاتى لديهم مرتفعة، ومع ارتفاع درجاتهم على استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم ارتفع مستوى التحصيل الدراسى لديهم.

نتائج الفرض الثانى ومناقشتها:

ينص الفرض الثانى على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث من أفراد عينة البحث فى أبعاد توجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP)". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent– t–test (Samples) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث وذلك كما هو موضح في الجدول التالى:

جدول (٦)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم (ت) لأبعاد توجه الحركة - السكون للطلاب الذكور والإناث

المجموعات		الذكور		الإناث		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
		م	ع	م	ع		
توجه الحركة- السكون	توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF	٤,٧٠	١,٩٤	٣,٦٠	٢,١٥	٤,٢٧**	دالة
	توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD	٤,٣٢	١,٩٩	٣,٠٤	١,٩٦	٥,١٧**	دالة
	توجه الحركة المرتبط بالأداء (AOP	٤,٣٢	١,٤٥	٤,٤١	١,٤٦	٠,٥١	غير دالة

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في بعدى (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) لصالح الذكور،حيث جاءت قيمة (ت) دالة إحصائياً، فى حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في بعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP، حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً، وبذلك تحقق الفرض الثانى جزئياً.

وتشير نتائج الفرض الثانى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من الجنسين (ذكور / إناث) علي بعدى (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF (التحرر/الاستغراق)، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD (المبادرة/التردد) لصالح الذكور، بمعنى أن الطلاب الذكور كانوا أكثر توجهاً نحو الحركة (أى أكثر

تحـرراً ومبـادرة) مقارنـةً بـالطلاب الإنـاث الـذين كـانوا أكثـر توجهـاً نحـو السـكون (أى أكثـر اسـتغراقاً وتـرددا)، فـى حـين لـم تظهـر فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الـذكور والإنـاث على بعد توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP (المثابرة/التحول).

وتتفق تلك النتيجـة جزئيـاً مـع نتـائج دراسـتى (Gieselmann et al., 2018; Wojdylo et al., 2016) والتـي توصـلت إلـى وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين الـذكور والإنـاث فـي بعـد توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF (التحرر/الاسـتغراق) فقـط وذلـك لصـالح الـذكور، فـى حـين لـم تظهـر فـروق دالـة إحصـائياً بـين الـذكور والإنـاث فـى بعـدى (توجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD، وتوجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP). بينمـا تختلـف مـع نتـائج دراسـات (Bledow, 2010; Song et al., 2006) والتـي توصـلت إلـى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين الـذكور والإنـاث فـي أبعاد توجه الحركة–السكون.

وتفسـر الباحثـة التنـاقض فـى نتيجـة الدراسـة الحاليـة مـع نتـائج الدراسـات السـابقة إلـى تبـاين ثقافـة المجتمـع ومـا تفـرزه مـن أسـاليب تربويـة، بالإضـافة إلـى التنشـئة الاجتماعيـة لعينـة الدراسـة الحاليـة مقارنـة بعينـات الدراسـات السـابقة. كمـا تعـزو الباحثـة الفـرق الـدال إحصـائياً بـين الـذكور والإنـاث فـي بعـدى (توجـه الحركـة المـرتبط بالفشـل AOF، وتوجـه الحركـة المـرتبط باتخـاذ القـرار AOD) لصـالح الـذكورإلى أسـاليب التنشـئة الاجتماعيـة والتـى تلعـب دوراً فـى تعزيـز مكانـة الـذكور منـذ الصـغر، وتـدفعهم إلـى الاعتمـاد علـى الـنفس وبـذل الجهـد للوصـول إلـى أهـدافهم، ممـا يجعلهـم يتسـمون بـالقوة والمبـادرة. بينمـا تنشـأ الأنثـى علـى الخنـوع والسـلبية والاعتقـاد بـأن أى تغييـر فـى حياتهـا لـن يحـدث إلا مـن خـلال الأخـر، ممـا ينمـى لـديها توقعـات بأنهـا كـائن عـاجز وعليها أن تعتمد على الآخرين فى شئون حياتها.

كمـا أن طبيعـة الثقافـة السـائدة فـى مجتمعنـا، والتـى تمـنح جانبـاً كبيـراً مـن الحريـة للـذكور ممـا يجعلهـم أكثـر تحـرراً وينمـى لـديهم روح الإقـدام والمبـادرة، فـى حـين تفـرض المزيـد مـن القيـود المسـتندة إلـى مجموعـة مـن العـادات والتقاليـد الشـرقية علـى الأنثـى والتـى بـدورها تحـد مـن رغباتهـا، ممـا يكبـت لـديها روح المغـامرة والخـوف مـن الإقـدام على أى شىء والتردد.

بالإضـافة إلـى ذلـك لجـوء بعـض الأسـر إلـى القسـوة والشـدة فـى معاملـة بناتهـا بشـكل مفرطـاً أو بـالتوبيخ والسـخرية بالتقليـل مـن شـأنها مقارنـة بأشـقائها الـذكور، الأمـر الـذى ينمـى لـديهن شـعوراً بـالخوف وعـدم الثقـة، كمـا يـنعكس سـلبياً علـى بنـائهن الفكـرى ويجعلهـن يسـتغرقن فـى الأفكـار السـلبية غيـر المرغـوب فيهـا والتـى قـد تتـداخل مع تقدمهن أو تحول دون تقدمهن.

وتتفق هذه النتيجة مع الخلفية النظرية لخصائص الأفراد ذوى توجه الحركة وذوى توجه السكون، والتى تشير إلى أن الأفراد ذوى توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD يتسمون بقدرتهم على بدء العمل على المهام المطلوبة منهم بسهولة، فى حين يواجه الأفراد ذوو توجه السكون (التردد) صعوبة فى بدء العمل على المهام, فليس لديهم دافع للمبادرة أو البدء فى أداء المهام المرغوب فيها (المنشودة) حتى فى حالة عدم وجود سبب منطقى يمنعهم من القيام بذلك. بالإضافة إلى أن الأفراد ذوى توجه السكون أكثر تأثراً بآراء الأخرين أكثر من غيرهم من ذوى توجه الحركة، حيث تتأثر قراراتهم ومشاعرهم بالمؤثرات الخارجية. وفى المقابل نجد أن الأفراد ذوى توجه الحركة لديهم ميل لفصل هذه المؤثرات الخارجية عن قراراتهم ومشاعرهم والتركيز بدلاً من ذلك على أهدافهم ودوافعهم الداخلية. كما يزداد نشاطهم الذاتى Self – active فى ظل الظروف الصعبة التى بها متطلبات مرتفعة، فيزداد تركيزهم على أهدافهم واحتياجاتهم بدلاً من التركيز على المؤثرات الخارجية، ويتفق ذلك مع أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة فى مجتمعنا والتى ترسخ دور الذكور فى تحمل المسئولية والاعتماد على القدرات الذاتية عندما يواجهون مواقفاً صعبة، فى حين ترسخ اعتقاد لدى الأنثى أنها كائن لا حول ولا قوة له، وأن الأمان فى وجود الأخر بجانبها ليساعدها على مواجهة مواقف الحياة الصعبة.

فـى حـين لـم تظهـر فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الـذكور والإنـاث علـى بعـد توجـه الحركـة المـرتبط بـالأداء AOP (المثـابرة/التحول). والـذى يشـير إلـى درجـة تشـتت الأفـراد عنـد أداء المهـام أو الأعمـال المطلوبـة مـنهم، حيـث تشـير المثـابرة إلـى القـدرة علـى الحفـاظ علـى التركيـز بفاعليـة علـى الهـدف المنشـود حتـى إكمـال المهمـة والإنتهـاء منهـا، بينمـا يشـير التحـول إلـى عـدم القـدرة علـى متابعـة الأنشـطة بسـبب وجـود المشـتتات، حيـث يـتم تشـتيتهم وانسـحابهم بسـهولة دون إنهـاء المهـام المطلوبـة مـنهم،

ممـا يـؤدى إلـى ضـعف أدائهـم. ويمكـن تفسـير هـذه النتيجـة بـأن القـدرة علـي تغييـر أو تحويـل الانتبـاه بـين المهـام المختلفـة، تعـد مظهـراً مـن مظـاهر الضـبط التنفيـذي الـذي ينمـو عبـر الـزمن ابتـداء مـن مرحلـة الطفولـة ويصـل للنضـج مـا بـين عمـر (١٦ – ١٧) عامـاً ثـم يقـل مـرة أخـرى مـع تقـدم العمـر، وبالتـالي فـإن التغييـر فـي الأداء علـى المهـام يـرتبط بـالعمر ولـيس اعتمـاداً علـى نـوع الجـنس، فالـذكور والإنـاث لهـم نفـس الخصـائص فـي مراحـل معالجـة المعلومـات، وذلـك لأن نظـام معالجـة المعلومـات هـو نظـام عـام ومشترك لدى البشر عامة ولا يختلف بإختلاف النوع.

ومن الشكل (٣) والجدول (٥) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية كما يلى:

- **انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة = ٠,٢٩٦(توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF) +٠,١٢٦(توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) +٠,٣١٠(توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) .....(١)**
- **انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة = ـ ٠,١٧١(توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF) ـ٠,٢٨٧(توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) ـ ٠,٣١١(توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP)**

.....(٢)

- **انفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة = ـ ٠,٢٧٨(توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF) ـ٠,١٦٣(توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) ـ٠,٢٦٣(توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP)**

.....(٣)

- **التحصيل الدراسى = ـ ٠,١٥٠(توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF) + ٠,٢٩٩(انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة) ـ ٠,٠٥ (انفعالات الإنجاز التنشيطية السالبة) ـ ٠,٣٤٥ (انفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة)..... (٤)**

وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد للمعادلات البنائية الأربعة السابقة: ٠,٢٧٨، ٠,٣٠٥، ٠,٢٥٣، ٠,٢٤١على الترتيب، وهى معاملات مرتفعة نسبياً مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف فى هذه المعادلات البنائية.

ومن العرض السابق لنتائج الدراسة يتضح تحقق الجانب الأكبر من فروضها، حيث أمكن توليد نموذج يفسر العلاقة بين متغيرات البحث الحالى، وهذه النتائج تشير إلى الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، وغير التنشيطية السالبة) بين كل من توجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) والتحصيل الدراسى، حيث ظهر تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على التحصيل الدراسى من خلال انفعالات الإنجاز (التنشيطية الموجبة، وغير التنشيطية السالبة)، كما ظهر تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) على انفعالات الإنجاز التنشيطية الموجبة، وتأثير سالب مباشر دال إحصائياً لتوجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP)على انفعالات الإنجاز السالبة سواء التنشيطية أو غير التنشيطية. وظهر تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لانفعالات الانجاز التنشيطية الموجبة على التحصيل الدراسى، وكذلك تأثير سالب مباشر دال إحصائياً لانفعالات الإنجاز غير التنشيطية السالبة على التحصيل الدراسى. وأيضاً ظهر تأثير سالب مباشر دال إحصائياً لبعد توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF على التحصيل الدراسى.

الخلاصة والتوصيات:

١) توصلت نتائج البحث إلى تأثير توجه الحركة – السكون (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء AOP) تأثير مباشر وكلى وغير مباشر دال إحصائياً من خلال انفعالات الانجاز

(التنشيطية الموجبة، وغير التنشيطية السالبة)، على التحصيل الدراسى، لذا توصي الباحثة بما يلي:

أ- ضرورة الاهتمام بانفعالات الإنجاز لما لها من دور بارز فى التأثير على عملية التعلم، والتى ينبغى مراعاتها عند إعداد الخطط الدراسية وأثناء عملية التدريس مما يؤدى فى النهاية إلى الارتفاع بالمستوى التعليمى للطلاب والذى يمثل الهدف الرئيسي للعملية التعليمية.

ب- تصميم برامج لتنمية توجه الحركة لدى الأفراد بصفة عامة وللطلاب المعلمين بصفة خاصة لما لها من أثر إيجابى على نواتج التعلم.

ت- الاهتمام بتصميم أدوات وحساب الكفاءة السيكومترية لها لقياس توجه الحركة – السكون وانفعالات الإنجاز.

٢) نظراً لأن نتائج الدراسة أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى بعدى (توجه الحركة المرتبط بالفشل AOF، وتوجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار AOD) لصالح الذكور، فى حين كانت الفروق غير دالة فى بعد (توجه الحركة المرتبط بالأداء AOP)، لذا توصى الباحثة بإجراء مزيد من البحوث للتعرف على طبيعة الفروق بين الطلاب الذكور والإناث فى أبعاد توجه الحركة – السكون فى مراحل عمرية مختلفة.

٣) توصي الباحثة بإجراء مزيد من البحوث المتعلقة بما يلي:

أ- أثر توجه الحركة – السكون على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

ب-إجراء المزيد من الدراسات فى البيئة العربية للكشف عن طبيعة العلاقة بين توجه الحركة – السكون وكل من: الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم، الاعزاءات السببية، استراتيجيات مواجهة الضغوط ، الرضا عن الحياة لدى الطلاب من مختلف التخصصات.

ت- دراسة الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز فى العلاقة بين الضبط الأكاديمى المدرك والتحصيل الدراسي.

ث-إجراء المزيد من الدراسات فى البيئة العربية للكشف عن طبيعة العلاقة بين انفعالات الإنجاز وكل من: الانتماء للمدرسة، الانسحاب من المدرسة، أهداف الإنجاز، تقديرات الضبط والقيمة.

المراجـــع

1- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

2- Baumann, N., & Kuhl, J. (2003). Self-infiltration: Confusing assigned tasks as self-selected in memory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(4), 487-498.

3- Beck, G. L. (2011). *Investigation of the relationship between achievement emotions and academic performance in medical students* (Doctoral dissertation, Capella University, Minnesota, United States). Retrieved from http://pqdtopen.proquest.com/doc/894260388.html?FMT=ABS.

4- 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). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

5- Bledow, R. J. (2010). *Managing innovation successfully: The value of contextual fit* (Doctoral dissertation, Singapore Management university). Retrieved from https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=4681&context=lkcsb_research

6- Bossong, B. (2001). Optimism as a moderator of the effect of state orientation on the evaluation of negative life

events. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 349-357). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

7- Brdovčak, B. (2017). The relationship between achievement emotions, appraisals of control and value, and academic success. *Croatian Journal of Education, 19*(3), 29-41.

8- Cocoradă, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 9*(2), 119-128.

9- Dahling, J. J., Kay, S.A., & Vargovic, N.F. (2015). Eyes on the prize: A longitudinal study of action-state orientation, effect, and academic self-regulation. *Research on Emotion in Organization*, 11, 423-441.

10- Diefendorff, J. M. (2004). Examination of the roles of action-state orientation and goal orientation in the goal-setting and performance process. *Human Performance, 17*(4), 375-395.

11- Diefendorff, J. M., Hall, R.J., Lord, R.G., & Strean, M.L. (2000). Action-state orientation: Construct validity of revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology, 85*(2), 250-263.

12- Fritea, I.V., & Chiş, V. (2012). Achievement goals and achievement emotions of Romanian gifted students.

Studia Universitatis Babes-Bolyai-Psychologia-Paedagogia, 57(1), 109-124.

13- Gieselmann, A., De Jong-Meyer, R., & Pietrowsky, R. (2018). Sleep quality and self-regulation: The interaction between strong state orientation and high neuroticism predicts poor sleep quality. *Somnologie-Schlafforschung und Schlafmedizin, 22*(1), 2-9.

14- Hoza, B., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Kipp, H., & Owens, J. S. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluations and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(2), 271-283.

15- Hennecke, M., & Freund, A. M. (2016). Age, action orientation, and self-regulation during the pursuit of a dieting goal. *Applied Psychology: Health and Well-being, 8*(1), 19-43.

16- Jaramillo, F., & Spector, P. E. (2004). The effect of action orientation on the academic performance of undergraduate marketing majors. *Journal of Marketing Education, 26*(3), 250-260.

17- Jostmann, N. B., & Koole, S. L. (2006). On the waxing and waning of working memory: Action orientation moderates the impact of demanding relationship primes on working memory capacity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(12), 1716-1728.

18- Jostmann, N. B., Koole, S. L., Van der Wulp, N. Y., & Fockenberg, D. A. (2005). Subliminal affect regulation: The moderating role of action vs. state orientation. *European Psychologist, 10*(3), 209-217.

19- Jostmann, N.B., & Koole, S.L. (2010). Dealing with high demands: The role of action versus state orientation. In R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 332-352). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

20- Kazén, M., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2008). Individual differences in intention initiation under demanding conditions: Interactive effects of state vs. action orientation and enactement difficulty. *Journal of Research in Personality, 42*(3), 693-715.

21- Kirwan, S. M. (2018). *Relationship between achievement emotions and academic performance in nursing students: A non-experimental predictive correlation analysis* (Doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA). Retrieved from http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1754/

22- Koole, S. L., & Fockenberg, D. A. (2011). Implicit emotion regulation under demanding conditions: The moderating role of action versus state orientation. *Cognition and Emotion, 25*(3), 440-452.

23- Koole, S. L., Kuhl, J. (2007). Dealing with unwanted feelings: The role of affect regulation in volitional action control.

In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 295-307). New York, NY: Guilford Press.

24- Koole, S.L., & Jostmann, N.B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(6), 974-990.

25- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.

26- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research, 33,*(7), 665-703.

27- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1994). Alienation: Ignoring one's prefrences. In J. Khul & J. Beckman (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 375-390). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

28- Kuhl, J., & Koole, S. L. (2004). Workings of the will: A functional approach. In J. Greenberg, S.L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 411-430). New York, NY, US: Guilford Press.

29- Lam, U.F., Chen, W.W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in

adolescents. *School Psychology International, 36*(4), 393-409.

30- Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of academic emotions on achievement among mainland Chinese students. *Ameta-analysis. Social Behavior and Personality, 44*(9), 1541-1554.

31- Leung, M. T., & Wong, K.Y. (2013). *The structural model on the roles of achievement emotions between action control and learning strategies of undergraduates in Hong Kong*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide. Retrieved from http://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Leung13b.pdf.

32- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students´ achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology, 7*:603, 1-10.

33- Matti, C.B.L., Tria, D.A.T., & Verano, C.M.L. (2009). Action-control as predictors of learning-related achievement emotions. *The International Journal of Research and Review*, 1, 97-118.

34- Maymon, R., Hall, N.C., Perry, R.P., & Hladkyj, S. (2014, April). *Perceived control and failure preoccupation in academic computing: Effects on cognitions, emotions, and achievement outcomes*. American Educational

Research Association, Philadelphia, PA. Retrieved from: http://ame1.net/sample-posters/

35- McElroy, T., & Dowd, K. (2007). Action orientation, consistency and feelings of regret. *Judgment and Decision Making, 2*(6), 333-341.

36- Menec, V. H., & Schonwetter, D. J. (1994, April 4-8). *Action control motivation, and academic achievement. Paper Presented at the* Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED368991.

37- Niculescu, A. C., Tempelaar, D., Hebert, A. D., Segers, M., & Gijselaers, W. (2015). Exploring the antecedents of learning-related emotions and their relations with achievement outcomes. *Frontline Learning Research, 3*(1), 1-17.

38- Papantoniou, G., Moraitou, D., Dinou, M., & Katsadima, E. (2010). Psychometric properties of the Greek version of the Action Control Scale. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 45-60.

39- Papantoniou, G., Moraitou, D., Dinou, M., & Katsadima, E. (2013). Dispositional hope and action-state orientation: Their role in self-regulated learning. In A. Efklids & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology prespective on quality of life* (pp. 219-243). Social Indicators Research Series, 51. Dordrecht: Springer.

40- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). How do you feel about math?: Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. European *Journal of Psychology of Education, 32*(3), 385-405.

41- Pekrun, R. (2006). The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 16*(4), 315-341.

42- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge – Taylor & Francis Group.

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

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

45- Pekrun, R., Geotz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in student's learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48.

46- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. User's Manual. Department of Psychology, University of Munich, Munich, Germany.

47- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002a). Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-106.

48- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-174). Oxford, UK: Elsevier.

49- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88*(5), 1653-1670.

50- Przepiorka, A. M. (2016). Psychological determinants of entrepreneurial success and life – satisfaction. *Current Psychology, 36*(2), 304-315.

51- Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2018). Association between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom. *Learning and Individual Differences, 62*(1), 164-173.

52- Song, Z., Wanberg, C., Niu, X., & Xie, Y. (2006). Action-state orientation and the theory of planned behavior: A study

of job search in China. *Journal of Vocational Behavior, 68*(3), 490-503.

53- Tze, V.M.C., Daniels, L.M., & Klassen, R.M. (2015). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(1), 119-144.

54- Van Putten, M. (2014). The bright side of brooding: State orientation increases positive emotions about positive outcomes. *Cognition and Emotion, 29*(8), 1-14.

55- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 329-340.

56- Wojdylo, K., Baumann, N., Fischbach, L., & Engeser, S. (2014). Live to work or love to work: Work craving and work engagement. *Plos One, 9*(10), e106379.

57- Wojdylo, K., Karlsson, W., & Baumann, N. (2016). Do I feel ill because I crave for work or do I crave for work because I feel ill? A longitudinal analysis of work craving, self-regulation, and health. *Journal of Behavioral Addictions, 5*(1), 90-99.

58- Zhang, S., Shi, R., & Wang, Z. (2017). Stress moderates the association between action orientation and goal internalization. *Current Psychology, 37*(4), 842-849.

Achievement Emotions as a mediator variable between Action – State Orientation and Academic Achievement among University Students

Dr. Dina Ahmad Hassan Ismail

Lecturer of Educational Psychology

Faculty of Education – Tanta University.

Abstract

The current research aims at suggesting a causal structural model for interpreting the relationship between action – state orientation (failure – related action orientation AOF, decision – related action orientation AOD, performance – related action orientation AOP) and achievement emotions (positive activating, negative activating, negative deactivating) and academic achievement among university students, and examining the differences between students in action – state orientation (failure – related action orientation AOF, decision – related action orientation AOD, performance – related action orientation AOP) according to gender (male/female).

The research sample consists of (256) male and female students at faculty of education Tanta university. The research used the following tools: Achievement emotions scale (edited by the researcher), Action Control Scale (ACS-90) developed by (Diefendorff, Hall, Lord & Strean, 2000) and translated into Arabic by the researcher, to measure the current research variables. The current research used the Path Analysis Technique and concluded

with a best structural model that matches the correlations between the research variables. The results were as follows:

- **Action – state orientation (failure – related action orientation AOF, decision – related action orientation AOD, performance – related action orientation AOP) has direct positive significant statistical effect on positive activating achievement emotions.**
- **Action – state orientation (failure – related action orientation AOF, decision – related action orientation AOD, performance – related action orientation AOP) has direct negative significant statistical effect on negative activating and deactivating achievement emotions.**
- **Positive activating achievement emotions has direct positive significant statistical effect on academic achievement.**
- **Negative deactivating achievement emotions has direct negative significant statistical effect on academic achievement.**
- **Negative activating achievement emotions has direct negative no significant statistical effect on academic achievement.**
- **Action – state orientation (failure – related action orientation AOF, decision – related action orientation AOD, performance – related action orientation AOP) has indirect positive significant statistical effect from (positive activating, negative deactivating) achievement emotions on academic achievement.**
- **Failure – related action orientation AOF has direct negative significant statistical effect on academic achievement.**
-

- **There are significant statistical differences between males and females in action – state orientation (failure – related action orientation AOF, decision – related action orientation AOD) in favor of the former.**
- **There are no significant differences between males and females in performance – related action orientation AOP.**