بروفيلات الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ رانيا محمد علي عطية
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق
rania111atia@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على نسب شيوع الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودلالة الفروق في هذه المتغيرات باختلاف متغيري الفرقة (أولى- رابعة) والتحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) والتفاعلات المشتركة بينهما، كما هدف البحث إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية بمعلومية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وكذلك الكشف عن البروفيلات التي تميز الطلبة في متغيرات البحث. تكونت عينة البحث من (٥٥٨) طالبًا وطالبة من الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، طبق عليهم مقياسي الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد الباحثة)، كما تم الاستناد إلى النسب المئوية لتقديرات الطلبة في مجموع المقررات الدراسية لقياس التحصيل الأكاديمي. وباستخدام النسب المئوية، وتحليل التباين (٢x٢)، وتحليل الانحدار المتعدد، والتحليل العنقودي أشارت النتائج إلى أن انفعال الفخر وعامل التقبل هما الأكثر شيوعًا بين الطلبة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ترجع لاختلاف الفرقة (أولى- رابعة) ومستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) والتفاعلات المشتركة بينهما عدا انفعالي الغضب والملل فكانت الفروق لصالح الفرقة الرابعة، وانفعالي الاستمتاع والأمل لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي، أما الفروق في انفعالات الغضب والقلق والخزي واليأس والملل لصالح منخفضي التحصيل الأكاديمي، وعامل الانفتاح على الخبرات كانت الفروق لصالح الفرقة الأولى، وعامل العصابية فكانت الفروق لصالح منخفضي التحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية بمعلومية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أظهرت النتائج وجود تجمعين يمكن من خلالهما التمييز بين طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق في الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي، تم تسمية الأول ذوو الانفعالات الايجابية والعوامل الشخصية الايجابية مرتفعي التحصيل الأكاديمي، أما الثاني فتم تسميته ذوو الانفعالات السلبية والعصابية منخفضي التحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية:

الانفعالات الأكاديمية – سمات الشخصية (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية)– التحصيل الأكاديمي

Profiles of academic emotions, Big Five personality traits, and academic achievement among students at the Faculty of Education, Zagazig University

Dr. Rania Mohamed Ali Atia
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Zagazig University

Abstract:

Current research aimed to identify the prevalence of academic emotions and Big Five personality traits and the significance of the differences in these variables according to the variables of grade (first –fourth)and academic achievement (low – high) and the interactions between them. The research also aimed to reveal the possibility of predicting academic emotions from Big Five personality traits, as well as revealing the profiles that distinguish students in the research variables. The research sample consisted of (558) male and female students from the first and fourth grades in Faculty of Education, Zagazig University. The two scales of academic emotions and Big Five personality traits were applied to them (prepared by the researcher). The percentages of students' ratings in the total academic courses were also used to measure academic achievement. Using percentages, analysis of variance (2x2), multiple regression analysis, and cluster analysis, results indicated that the emotion of pride and the agreeableness factor are the most common among students, and that there are no statistically significant differences in academic emotions and Big Five personality traits according to the difference in grade (first – fourth), level of achievement (low – high) and the common interactions between them, except for the emotions of anger and boredom, were differences in favor of the fourth grade, and the emotions of enjoyment and hope were in favor of high achievers. As for the differences in the emotions of anger, anxiety, shame, hoplessness, and boredom, in favor of low achievers, and the factor of openness to experiences were differences in favor of the first grade. As for neuroticism factor, differences were in favor of low achievers. Results showed the possibility of predicting academic emotions from Big Five

personality traits. Results also showed the existence of two groups through which it is possible to distinguish between students of Faculty of Education, Zagazig University in academic emotions, Big Five personality traits, and academic achievement. The first was named “those with positive emotions and positive personal factors and high academic achievement”, while the second was named “those with negative emotions, neuroticism and low academic achievement”.

Key words:

Academic emotions – personality traits (Big Five personality traits) – academic achievement

المقدمة:

يمر طلبة الجامعة بمختلف المواقف التربوية التي تستثير خبرات انفعالية متنوعة لديهم؛ مثل استذكار مختلف المقررات الدراسية، وحضور مختلف المحاضرات سواء كانت نظرية أو عملية، وأداء التكليفات والمهام والأنشطة الأكاديمية المتنوعة، والتطبيق العملي أو التدريب الميداني، وتناول الاختبارات على اختلاف أنواعها سواء كانت شفهية أو عملية أو تحريرية.

كل تلك المواقف الأكاديمية تستثير انفعالات لدى الطلبة سواء كانت تلك الانفعالات إيجابية أو سلبية مما يؤثر بشكل فعال في تعلمهم وتحصيلهم؛ فقد يفخر بعض الطلبة بارتفاع مستوى أدائهم وتحصيلهم الدراسي أو بانتمائهم للمؤسسة التعليمية، وقد يستمتعون بتعلم مختلف المواد والمعارف والمعلومات الجديدة، بينما قد ينتاب البعض الآخر الشعور بالقلق عند الاستعداد للاختبارات أو أثناء أدائها أو عند التعرض لموقف تقييمي أمام الزملاء، أو الشعور بالملل من المواد الدراسية المطلوب استذكارها، أو بالخزي في مختلف المواقف الأكاديمية سواء داخل قاعة الدراسة أو أثناء التعلم أو عند تناول الاختبارات. ويطلق على تلك الانفعالات "انفعالات التحصيل" أو "انفعالات الإنجاز" أو "انفعالات الدراسة" أو "الانفعالات الأكاديمية" Academic emotions. **وسوف تتبنى الباحثة في البحث الحالي مصطلح "الانفعالات الأكاديمية" نظرًا لشموله لجميع مواقف التعلم الأكاديمية.**

وتظهر الانفعالات على وجه العموم عندما يُقيّم الفرد موقفًا ما على أنه مرتبط بأهدافه، وتتضمن الانفعالات تقييمات لما يحدث أثناء التفاعل بين الشخص والبيئة حيث يقوم الأفراد بتقييم وضعهم الراهن وفقًا لأهدافهم وقيمهم ومعتقداتهم وشبكة علاقاتهم الاجتماعية، ومن الناحية التربوية تتضمن تلك التقييمات مدركات الطلبة أو القائمين بالتدريس حول تقدمهم

لتحقيق أهدافهم أثناء العملية الأكاديمية، كما أن الانفعالات تنتج عن مواقف اجتماعية سابقة حدث فيها تفاعل بين الفرد والبيئة وتأثر هذا التفاعل بتلك المواقف الاجتماعية (Soric, Penezic, & Buric, 2013, p.326).

والانفعالات بوجه عام متعددة الأوجه؛ ففيها عمليات نفسية متسقة، كما أن لها مكونات معرفية ووجدانية ودافعية وتعبيرية وفسيولوجية؛ فقلق الطالب قبل الاختبار قد يشتمل على الخوف من الفشل (المكون المعرفي للانفعالات)، وقد يشتمل أيضًا على الشعور بالعصبية وعدم الشعور بالارتياح (المكون الوجداني للانفعالات)، كما أنه قد يتضمن دوافع للهروب من موقف الاختبار (المكون الدافعي للانفعالات)، فضلًا عن أن تعبيرات وجه الطالب قد تعكس قلقه وتوتره (المكون التعبيري للانفعالات)، كذلك قد يشتمل على التعرق وزيادة ضربات القلب وألم بالمعدة (المكون الفسيولوجي للانفعالات)؛ وبالتالي فالانفعالات الأكاديمية تتعلق بالأنشطة الأكاديمية المختلفة وبمخرجات هذه الأنشطة (النجاح أو الفشل فيها)؛ ومن ثم توجد مجموعتان من الانفعالات الأكاديمية: الانفعالات المرتبطة بالأنشطة مثل الملل أو الاستمتاع أثناء عمليتي التعلم والتدريس، والانفعالات المرتبطة بالمخرجات مثل الفخر والأمل المرتبطين بالنجاح أو اليأس والخزي والقلق المرتبطين بالفشل (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, p.2-4).

وتظهر جليًا في المواقف التربوية مجموعة متنوعة من الانفعالات الأكاديمية- فقد يفخر الطلبة بنتائج اختباراتهم، وقد يستمتعون بتعلم شيء جديد أو الحصول على معلومة جديدة، كما أنهم قد يشعرون بالملل أثناء الاستذكار أو حضور بعض المحاضرات، وقد ينزعجون من كثرة التكليفات المطلوبة منهم أو من ضيق الوقت المتاح لإنجاز الأنشطة والتكليفات (Bieleke, Gogol, Goetz, Daniels, & Pekrun, 2021, p.3).

وتستثار الانفعالات الأكاديمية من خلال كل من: تقييمات التحكم في أنشطة التحصيل ومخرجاته وتقييمات القيمة الذاتية لها، وتتكون تقييمات التحكم من مدركات الطالب حول كفاءته في الأداء أو التحصيل وتحقيق المخرجات بنجاح، أما تقييمات القيمة فتشير إلى الأهمية المدركة لتلك الأنشطة والمخرجات (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz, 2017, p.1654).

وتصنف الانفعالات الأكاديمية إلى: الانفعالات الإيجابية المنشِّطة المرتبطة بالنشاط وتتضمن الأمل والامتنان والبهجة والفخر، أما بالنسبة للانفعالات الإيجابية غير المنشطة

المرتبطة بالنشاط فتتضمن الفتور والاسترخاء، والانفعالات السلبية المنشطة المرتبطة بالنشاط وتتضمن الغضب والخزي والقلق، أما الانفعالات السلبية غير المنشطة المرتبطة بالنشاط فتتضمن الملل، وتتضمن انفعالات المخرجات الإيجابية غير المنشطة الارتياح والرضا، بينما تتضمن انفعالات المخرجات السلبية غير المنشطة اليأس وخيبة الأمل والحزن، وعادة ما يمر الطلبة بهذه الانفعالات في مختلف المواقف الأكاديمية سواء في حجرة الدراسة، أو أثناء التعلم أو الاستذكار، أو الاختبار (Cheng, Huang, & Herbert, 2023, p.2).

وبالتالي فقد ينشط الطالب جرّاء انفعالٍ ما فيصبح مدفوعًا ويبذل جهدًا إضافيًا إلا أنه على الجانب الآخر قد يؤدي إلى نقص الاهتمام والجهد؛ فالانفعالات الأكاديمية الإيجابية قد توجّه عملية وضع الأهداف وتحسّن من الحل الإبداعي للمشكلات وتدعم التنظيم الذاتي للتعلم، أما الانفعالات الأكاديمية السلبية فقد تعيق الأداء والتحصيل وتؤدي إلى قلة الجهد المبذول في التعلم (Black, & Allen, 2017, p.5).

وعلى ذلك فتأثير الخبرات الانفعالية على الدافعية والسلوك في المواقف الأكاديمية متباين؛ فالانفعالات الأكاديمية السلبية تقترن عادة بالتجنب ومن ثم يمكنها أن تثبط دافعية الإنجاز وأن تؤدي إلى سلوكيات إقدام أو إحجام (Rowe & Fitness, 2018, p.4).

وكذلك لسمات الشخصية دور مؤثر في السلوك الإنساني؛ فالسلوكيات التي يميل إليها الفرد قد تتنوع وفقًا للأنشطة التي يقوم بها ولمحيطه الاجتماعي وللوقت الذي يمارس فيه هذه الأنشطة، ومن جهة أخرى يوجد اتساق في تلك السلوكيات نظرًا لتأثرها بسمات شخصية الفرد والتي توصف بأنها نزعات فطرية، ونموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يصف الشخصية كعناقيد أو تجمعات من السلوك المعتاد (Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent, 2018, p.238).

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أكثر نماذج الشخصية شيوعًا في علم النفس، وهو لم ينشأ نظريًا بقدر نشأته إمبريقيًا حيث يقوم على أنماط العلاقات بين ما يصف مدلول كل سمة من سمات الشخصية (Soric, Penezic, & Buric, 2017, p. 127).

وقد قامت المحاولات المنظمة الأولى لوضع تصور مفاهيمي وتصنيف الشخصية على افتراضين؛ الأول: الصفات المهمة لمجموعة من الناس سوف تصبح في النهاية جزءًا من لغة تلك المجموعة، والثاني: الصفات الأكثر أهمية لمجموعة من الناس يتم ترميزها في اللغة ككلمة مفردة (وصف لسمة ما)، ويعد Galton عام ١٨٨٤ أول من طبق هذين الافتراضين

في إطار بحثي منظم (عرف فيما بعد بـ "الفرض اللغوي" للشخصية الإنسانية)، وأثناء القرن العشرين، وسّع العديد من الباحثين (مثال، Allport & Odbert عام ١٩٣٦، وCattell عام ١٩٤٣) اتجاه Galton الرائد فيما يخص الفرض اللغوي من خلال اتجاهات أخرى للبحث مثل المقابلات واستبيانات الشخصية والتي أسهمت في تشكيل نموذج الخمسة عوامل أو العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في نظرية السمات، والذي يعد حاليًا الأكثر شيوعًا والأكثر قبولًا كنظرية للشخصية (Alkalay, Mizrachi, & Agasi, 2022, p.2).

ووفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هناك خمس عوامل أو سمات شخصية عريضة عامة (الانفتاح على الخبرات، والضمير الحي، والانبساطية، والتقبل، والعصابية) تعكس أنماطًا معينة من السلوك والخبرة، مثل الحساسية تجاه الضغوط والمثيرات السلبية للعصابية، أو الميل لوجود علاقات شخصية متعددة للانبساطية، وكل سمة شخصية تمثل متصل، ويمكن أن يقع الأفراد في أي نقطة على هذا المتصل، وعادة ما تتضمن هذه السمات العريضة أوجه فرعية (facets) أضيق تعكس جوانب محددة من المجالات الأوسع، وتمثل جوانب أكثر تعمقًا لكل عامل من عوامل الشخصية (Chavoshi, 2022, p.3).

وهناك افتراض مهم في بحوث الفروق الفردية مفاده أن الطلبة الذين يختلفون في سمات الشخصية سوف يختلفون أيضًا في سلوكيات التعلم ومخرجات التعلم والتحصيل (Cao & Meng, 2020,p.1).

ويعرف القصبي، وأمين (٢٠١٧، ص٢٤) التحصيل بأنه المعدل التراكمي للطالب في كل المقررات الدراسية في نهاية الفصل الدراسي. أما Adeyemi, & Erhuvwu (2020, p.101) فيرى أنه يشير إلى المعرفة التي يكتسبها الطلبة من التعليم المنتظم حول المهام والأنشطة التي يؤدونها، ويوضح Maleki, Zoghi, & Aidinloo (2022, p.226) أن التحصيل الدراسي يعد أساسًا مهمًا لتقييم قدرات وإمكانات الطالب حيث يعبر عن فهم الطلبة لمختلف المواد.

وعلى مر العقود يزداد التأكيد في العالم بأسره على النجاح الأكاديمي، وبالتالي تزايد الاهتمام بتحديد المتغيرات المرتبطة بالتحصيل والنجاح الأكاديمي؛ حيث إن زيادة فهم هذه المتغيرات قد يفيد في تقليل المعدلات المرتفعة للفشل الأكاديمي والتسرب، وتمثل سمات الشخصية أحد أهم العوامل غير العقلية التي تؤثر بشدة على التعلم والتحصيل (Serrano, Murgui & Andreu, 2022, p.21).

ويشير التركيب النفسي للشخصية إلى الاختلافات الثابتة نسبيًا في السلوك والسمات الوجدانية التي يتم تعميمها على مدى واسع من المواقف؛ ومن ثم فهي مهمة بشكل خاص في السياق التربوي حيث إن سمات الشخصية ترتبط بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية لأنها تحدد الخبرات الوجدانية والدافعية للطلبة، كما أن دور الشخصية كمسئول عن الانفعالات مهم في السياق التربوي، فسمات الشخصية ترتبط إيجابيًا وسلبيًا بالخبرة التربوية؛ فالانبساطية والعصابية هما أكثر السمات ارتباطًا بالانفعالات الأكاديمية، حيث إن الطلبة الانبساطيون يكون لديهم انفعالات إيجابية وحالة من السعادة، بينما الانطوائيون يعتمدون أكثر على السياق والمواقف النوعية، كما أن الطلبة مرتفعي العصابية لديهم خبرات انفعالية سلبية وقلق وغضب، فالعصابيون حساسون بشكل خاص للمثيرات العقابية التي تؤثر على تفكيرهم، كما أن سمات الشخصية تؤثر أيضًا على العمليات المعرفية والانفعالية لدى الطلبة (De La Fuenta, Paoloni, Kauffman, Soylu, Sander, & Zapata, 2020, p.2).

ودائمًا ما يرتبط ارتفاع مستوى التحصيل بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية كالفخر والأمل والاستمتاع والتي تؤثر إيجابًا على الأداء والتحصيل من خلال زيادة الدافعية والتشجيع على استخدام استراتيجيات تعلم أكثر إبداعًا ومرونة وتوفير مختلف المصادر المعرفية بما يسمح للطلبة بتركيز انتباههم بشكل مباشر على المهمة (الشريف، ٢٠٢٠، ص١٤).

فالانفعالات التي يمر بها الطلبة والتي ترتبط بالأنشطة أو المخرجات الأكاديمية تؤثر بشكل كبير على الخبرات الأكاديمية، وهذه الانفعالات تؤثر مباشرة على العملية النفسية المتضمنة في الدافعية والتنظيم الذاتي للتعلم والتي بدورها تؤثر في التحصيل والأداء الأكاديمي والمخرجات النفسية الأخرى طويلة المدى مثل الصحة النفسية (Moreira, Cunha & Inman, 2019, p.750).

ففي المواقف التربوية تسود انفعالات أكاديمية متنوعة مثل الفخر أو الاستمتاع بالتعلم أو الأمل أو الملل أو الإحباط أو الارتباك أو الخزي أو الغضب، وتلك الانفعالات تعد وسيلة مهمة تسهم في التحصيل والنمو الشخصي (Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2014, p.1).

ويتناول البحث الحالي شريحة مهمة في المجتمع وهم طلبة الجامعة من كلية التربية حيث تقوم هذه الفئة بالدراسة الجامعية والتدريب الميداني في مختلف المدارس الإعدادية والثانوية في آن واحد، ومن ثم فهم يمرون بخبرات ومشاعر انفعالية أكاديمية متنوعة كما أنهم

يتسمون بسمات شخصية ترتبط بتلك الانفعالات بشكل متباين، وهذا له مردود أساسي على تحصيلهم سواء بالإيجاب أو بالسلب، والتعرف على العلاقات بين تلك المتغيرات قد يسهم في تحقيق جودة عالية لتحصيل الطلبة، ومن ثم الرفع من كفاءة المؤسسة التربوية التي ينتمون لها.

مشكلة البحث:

يتعرض طلبة الجامعة لعدد كبير من الضغوطات، ومن ضمن هذه الضغوطات التعرّض لخبرات جديدة تتسم بالتحدي في بيئة أكاديمية ذات تحكم منخفض وتنافس مرتفع، وضغوط اجتماعية للتميز، والحاجة لاتخاذ اختيارات اجتماعية ومهنية مختلفة، وقد وجدت البحوث والدراسات أن (٢٥% إلى ٤٠%) من أفراد المجتمع يمرّون بخبرة قلق التقييم (أحد الانفعالات الأكاديمية) (Black, & Allen, 2017, p.9).

ولا يزال تحسين تحصيل الطلبة هو الاهتمام الأساسي في السياسات التعليمية والبحوث التربوية؛ لذا فمن المهم إجراء البحوث لتحديد العلاقات بين التحصيل وغيره من المتغيرات لضمان أن تركز المؤسسات التعليمية جهودها حول النجاح الأكاديمي للطلبة (Zheng, Erickson, Kingston, & Noonan, 2014, p.463).

ويؤكد التربويون وأولياء الأمور تأكيدًا كبيرًا على درجات الاختبارات (التحصيل)، مما يزيد بشكل كبير من الوقت الذي يقضيه الطالب في إنجاز التكليفات المنزلية والاستذكار وحضور المحاضرات (Xie, & Kuo, 2021, p.2).

وتعد سمات الشخصية أحد المتغيرات غير العقلية الأساسية في التنبؤ بالتحصيل في التعليم الجامعي، وقد أجريت معظم بحوث الشخصية على طلبة تخصص علم النفس، لذا هناك حاجة للتطبيق على تخصصات أخرى (Verbree, Maas, Hornstra, & Wijngaards-de Meij, 2021, p.1). **ومن هنا سوف يتم تطبيق البحث الحالي على طلبة كلية التربية من مختلف التخصصات ولن يقتصر على طلبة قسم علم النفس.**

وأوضح Smith, Hamplova, Kelley, & Evans (2021, p.3) أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تؤثر على التحصيل؛ فالعصابية والضمير الحي لهما تأثير إيجابي معتدل، بينما يوجد للانبساطية تأثير سلبي بسيط، والانفتاح على الخبرة له تأثير كبير بينما التقبل له تأثير إيجابي بسيط على التحصيل. إلا أن Anticevic, Kardum, Klarin, Sindik, & Barac (2017) توصل إلى أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لا يمكنها

التنبؤ بالتحصيل. ووجد Israel, Ludtke, & Wanger (2019) أن جميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ترتبط بالتحصيل ما عدا عامل التقبل.

كذلك اتفقت معظم البحوث على وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل مثل بحث كل من Lam, Chen, Zhang, & Liang (2015)، والقصبي وأمين (٢٠١٧)، و Pelch (2018)، بينما لم يجد بحث Xie & Kuo (2021) علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل، وكذلك اختلف بحث كل من Moller, Pohlmann, Koller, & Marsh (2009) و Pekrun, et al. (2009)، و Pekrun, et al. (2010) في القدرة التنبؤية لكل انفعال أكاديمي بالتحصيل.

كما اتفقت معظم البحوث في وجود علاقة ارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية مثل بحث كل من Soric, et al. (2013)، و Moreira, et al. (2019)، بينما اختلفت البحوث فيما يخص ترتيب العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فيما يخص قدرتها التنبؤية بمختلف الانفعالات الأكاديمية مثل بحث كل من الشريف (٢٠٢٠)، و De La Fuenta, et al. (2020).

ويرى Pekrun, et al. (2017, p.1653) أنه لا يزال مجال تساؤل ما إذا كانت انفعالات الطلبة تؤثر على تعلمهم، وما إذا كان النجاح والفشل في التعلم يؤثران على نمو انفعالات الطلبة، وما إذا كان هناك متغيرات أخرى تربطهم ببعضهم البعض، وما إذا كان العديد من هذه الاحتمالات حقيقية، وأن هناك حاجة لمعرفة ما يسبق تحصيل الطلبة وانفعالاتهم الأكاديمية.

وظهرت مشكلة البحث الحالي نظرًا لتباين نتائج البحوث والدراسات السابقة فيما يخص العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة (الانفعالات الأكاديمية، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتحصيل الأكاديمي).

ونظرًا لما يمثله موضوع الانفعالات الأكاديمية وبعض المتغيرات المرتبطة به –العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل–من أهمية في تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال الوقوف على العلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة بما ينعكس على جودة العملية التعليمية في الجامعة بوجه عام ولدى كل طالب على حدة بوجه خاص، ومحاولة تزويد القائمين على العملية التعليمية وأعضاء هيئة التدريس بما سوف يتم التوصل إليه من نتائج لتوجيه انفعالات الطلبة الأكاديمية وتوظيف سمات شخصياتهم في مكانها الصحيح بما ينصب إيجابيًا في

تحصيلهم الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود تناقض في نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي درست العلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن أنماط (بروفيلات) الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي التي تميز طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية:

١- ما الانفعالات الأكاديمية السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق وهل تختلف هذه الانفعالات باختلاف الفرقة (أولى- رابعة) ومستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٢- ما العوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق وهل تختلف هذه العوامل باختلاف الفرقة (أولى- رابعة) ومستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٣- ما اسهامات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي؟

٤- ما أنماط (بروفيلات) الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي التي تميز طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- الانفعالات الأكاديمية السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ومدى اختلاف هذه الانفعالات باختلاف الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما.

٢- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ومدى اختلاف هذه العوامل باختلاف الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما.

٣- اسهامات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي.

٤- أنماط (بروفيلات) الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي التي تميز طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي.

أهمية البحث:

ترتبط الانفعالات الأكاديمية بمخرجات التعلم؛ فهي تشكّل محفّزات ذات أهمية كبيرة، وهذا مهم للباحثين التربويين الذين يسعون إلى تحسين تعلم ورفاهية الطلبة (Stockinger, Rinas, & Daumiller, 2021, p.3). كما أن تلك الانفعالات أصبحت مجالًا خصبًا للبحث في العلوم التربوية والنفسية حيث تعد منبئات مهمة بالتعلم والتحصيل (Bieg, Goetz, & Lipnevich, 2014, p.1). فالانفعالات الأكاديمية تؤثر على العمليات المعرفية مثل الذاكرة، والعمليات السلوكية مثل استخدام استراتيجيات التعلم، والعمليات الدافعية مثل استثمار الجهود الخاصة بالتعلم ومخرجاته (Stockinger, et al., 2021, p.3).

كما أن الانفعالات الأكاديمية تعد عوامل ذات قيمة وترتبط بكفاءة الطلبة في مهارات القرن الحالي (الحادي والعشرين) والخاصة بالإبداع والتفكير الناقد والتعاون والتواصل كمهارات للحل الإبداعي والتعاوني لمختلف المشكلات (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021, p.1052).

وقد دأب الباحثون التربويون قديمًا على دراسة عدد محدود من الانفعالات الأكاديمية كانفعالات مفردة في بعض المواقف التربوية إلى أن زاد الاهتمام بدراسة تلك الانفعالات المتنوعة في مختلف المواقف التربوية منذ السبعينات من القرن الماضي (Bieleke, et al., 2021, p.3).

ومؤخرًا زاد عدد الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت الخبرات الانفعالية التي يمر بها الطلبة في مختلف المواقف الأكاديمية لما لها من تأثير على عمليات التعلم والتحصيل؛ فتفاعل المتغيرات الانفعالية مع المتغيرات المعرفية والسلوكية ييسّر فهم عمليات التعلم الأكاديمية، ومن ثم أصبح إجراء البحوث المتعلقة بالانفعالات الأكاديمية ضروريًا في المجال النفسي والتربوي (Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza, & Molina-Lopez, 2017, p.46).

ويختلف تعريف الشخصية باختلاف المنظرين، إلا أن الباحثين في علم النفس اتفقوا على أنها التنظيم الديناميكي المستمر داخل الفرد للعمليات النفسية والتي تحدد طابعه الفريد في التكيف مع بيئته، والمسلمة الأساسية في الشخصية أن لكل فرد شخصيته التي تميزه عن الآخرين ومع ذلك قد يتشابه الكثيرون في السمات الشخصية وفي أبعاد معينة يمكن تعريفها وقياسها، وقد هدف علم النفس منذ أمد بعيد إلى تأسيس نموذج مناسب لوصف الشخصية، وقد

ظهرت العديد من النماذج المفسرة للشخصية أشهرها ما يعرف بنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويتضمن هذا النموذج خصائص سيكومترية جيدة للتنبؤ بالخصائص النفسية المختلفة (سنوساوي، وتيغزة، ٢٠٢١، ص٢٦٤).

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أكثر نماذج الشخصية قبولًا وانتشارًا بين علماء النفس في مجال الشخصية، وهو من نظريات الشخصية المعتمدة على السمات، ويهدف إلى تجميع أهم السمات أو الصفات الإنسانية التي تميز بين شخص وآخر وتلخيصها في خمسة عوامل أساسية، وتظهر في ثلاثة جوانب هي التفكير، والمشاعر، والسلوك، والعوامل الخمسة الكبرى تعد مقدمات سلوكية ثابتة لها أساس وراثي وتوجد في مختلف المجموعات على الرغم من اختلاف السن والجنس واللغة والثقافة (عبد الخالق، ٢٠٢١، ص٢).

ويمكن إجمال أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١. يتناول البحث الحالي متغيرات مهمة في مرحلة التعليم الجامعي؛ حيث تعد الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بوجه عام وطلبة مرحلة التعليم الجامعي بوجه خاص.
٢. إثارة انتباه القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية إلى ضرورة الاهتمام بالانفعالات الأكاديمية ومراعاتها في مختلف المواقف الأكاديمية (على سبيل المثال وضعها في الاعتبار عند إعداد المقررات الدراسية وأثناء عملية التدريس) لما لها من دور جوهري في عمليتي التعليم والتعلم مما يؤدي إلى رفع المستوى التعليمي للطلبة، ومن ثم ينعكس على المخرج المهم وهو جودة مستوى الخريجين.
٣. لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية لأهمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودورها المؤثر في التحصيل لدى الطلبة.
٤. توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية إلى عقد برامج تدريبية لرفع مستوى تحصيل الطلبة في ضوء الانفعالات الأكاديمية.
٥. الاستفادة مما تتوصل إليه نتائج البحث الحالي في توجيه القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية للمدخلات التي قد تسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.
٦. تبصير القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية إلى أهمية وضع أسس علمية لتصميم بيئات تعليمية فعالة داعمة تستثير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى الطلبة.

٧. يدرس البحث الحالي سمات الشخصية والتي تمثل أحد العوامل غير العقلية التي تؤثر بشدة على التعلم والتحصيل الأكاديمي، فضلًا عن دورها الجوهري كمسئول عن الانفعالات الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

الانفعالات الأكاديمية Academic emotions:

تعرفها الباحثة بأنها الخبرات الوجدانية التي ترتبط بأنشطة التحصيل أو مخرجاته في مختلف المواقف الأكاديمية سواء داخل قاعة الدراسة أو أثناء التعلم أو الاختبارات، وهذه الانفعالات هي (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل).

ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس الانفعالات الأكاديمية.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية Big Five personality traits:

تعرفها الباحثة بأنها عوامل ظهرت نتيجة لتقنيات التحليل العاملي، وتمثل أنماطًا ثابتة ومتسقة نسبيًا من السلوك والاتجاهات والانفعالات والعادات والتي تميز الفرد عن غيره، وهذه العوامل هي: الانفتاح على الخبرات، والضمير الحي، والانبساطية، والتقبل، والعصابية.

ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

التحصيل الأكاديمي Academic achievement:

تعرفه الباحثة بأنه النسبة المئوية لتقديرات الطلبة فيما يخص اكتسابهم للمعلومات والمعارف والحقائق والمفاهيم والمهارات المتضمنة في مختلف المقررات الدراسية.

ويقاس في البحث الحالي من خلال النسب المئوية لتقديرات الطلبة في مجموع المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م. وتم استخدامه كمتغير تصنيفي لتصنيف العينة إلى مرتفعي ومنخفضي التحصيل وذلك لاختبار الفرضين الأول والثاني؛ وتم تحديد **مرتفعي التحصيل** بأنهم الحاصلين على نسبة ٨٥% فأكثر في مجموع المقررات الدراسية، أما **منخفضي التحصيل** فهم الحاصلين على نسبة أقل من ٦٥% في مجموع المقررات الدراسية، وتم استبعاد الطلبة العاديين الحاصلين على نسبة من ٦٥ إلى أقل من ٨٥% في مجموع المقررات الدراسية.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالي بالمنهج الوصفي.

المحددات البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة كلية التربية بالفرقتين الأولى والرابعة.

المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقاييس الانفعالات الأكاديمية، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م باستخدام Google Form من خلال الرابط التالي: https://forms.gle/43TYudb8Y67Dwknr6 على طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بالفرقتين الأولى والرابعة، كما تم الاستناد إلى النسب المئوية لتقديرات الطلبة في مجموع المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الأول لنفس العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م لقياس التحصيل الأكاديمي.

الإطار النظرى:

أولًا: الانفعالات الأكاديمية Academic emotions:

الانفعالات هي عمليات متناسقة للأنظمة الفرعية النفسية بما فيها العمليات الوجدانية والمعرفية والدافعية والتعبيرية والفسيولوجية، وترتبط الانفعالات الأكاديمية بأنشطة التحصيل ومخرجاته (Raccanello, Brondino, & De Bernardi, 2013, p.477).

ويرى الباحثون في مجال علم النفس التربوي أن الانفعالات تتضمن مكونات عديدة منها المكون الوجداني (لب الشعور)، والمكون الفسيولوجي ويتضمن (معدل ضربات القلب، وردود الأفعال التي تظهر على الجلد)، والمكون المعرفي ويتضمن (الأفكار المرتبطة بالانفعال)، والمكون الدافعي ويتضمن (النيّة لاستكمال النشاط) (Bieg, et al., 2014, p.1).

والانفعالات الأكاديمية تصف انفعالات الطلبة في مختلف المواقف الأكاديمية وتفسر العمليات النفسية التي تحدث أثناء التعلم (Xie, & Kuo, 2021, p.1). وينظر لهذه الانفعالات على أنها انفعالات إنجاز ترتبط بالأنشطة الأكاديمية أو النتائج الأكاديمية (مثل، النجاح والفشل) (Oriol-Granado, et al., 2017, p.46). كما أنها انفعالات ترتبط بالعمليات المعرفية والدافعية والمنظمة ذاتيًا والمهمة في النجاح الأكاديمي (Camacho-Morles, et al., 2021, p.1051).

ويمكن تعريف الانفعالات الأكاديمية بأنها عمليات متناسقة لها مكونات متعددة من الأنظمة النفسية الفرعية والتي ترتبط مباشرة بأنشطة التحصيل أو مخرجاته، مثل انفعالات

الاستمتاع بالتعلم، والملل أثناء المحاضرات، والغضب أو الإحباط عند التعامل مع المهام الصعبة؛ ومن ثم هناك نمطان من الانفعالات الأكاديمية وفقًا لما يركز عليه كل نمط منهما: انفعالات النشاط المتعلقة بأنشطة الإنجاز والتحصيل، وانفعالات المخرجات المتعلقة بمخرجات هذه الأنشطة؛ وتتضمن الانفعالات الأكاديمية انفعالات متوقعة، مثل الأمل في النجاح والخوف من الفشل وأيضًا انفعالات ذات أثر رجعي، مثل الفخر أو الخزي الذي يشعر به الطالب بعد تقديم التغذية الراجعة) (Pekrun, Frenzel & Goetz, 2007, p.14).

ويمكن النظر للانفعالات الأكاديمية كحالة أو كسمة؛ فقد يتم تناولها على أنها ظهور وقتي في موقف محدد (الانفعالات الأكاديمية كحالة) مثل قلق الاختبار الذي يمر به الفرد قبل الاختبار، ويمكن أيضًا تناولها على أنها مشاعر معتادة يمر بها الفرد بشكل متكرر وترتبط بأنشطة التحصيل ومخرجاته (الانفعالات الأكاديمية كسمة) مثل قلق الاختبار كسمة، والخاصية التي تميز الانفعالات الأكاديمية كسمة عنها كحالة هي عمومية الزمان وليس مجرد عمومية الموقف؛ فقد تكون الانفعالات الأكاديمية كسمة خاصة بموقف معين أيضًا (مثل، الانفعالات الأكاديمية في مادة الرياضيات كسمة متعلقة بالمشاعر المعتادة التي يمر بها الفرد في المواقف المرتبطة بمادة الرياضيات) (Pekrun, 2006, p.317).

وتعتمد الانفعالات الأكاديمية على التحكم في النشاط وكذلك على قيمة هذا النشاط، وعندما يتم التحكم في النشاط وتقييمه بشكل إيجابي سوف يشعر الفرد بالاستمتاع؛ فالانفعالات الأكاديمية الإيجابية تنتج عن التحكم في الأنشطة أو المخرجات وكذلك تنتج عن قيمهم الإيجابية، ويتضمن التحكم في النشاط: العزو السببي والذي يركز على شرح ما يتسبب في مرغوبية المخرج من عدمها، والتوقعات حول النشاط أو مخرج محدد والذي يركز على التقييم الذاتي للأسباب المحتملة للمخرجات المستقبلية، ومن خلال عزو مرغوبية المخرج من عدمها لأسباب داخلية أو خارجية تستثار الانفعالات الأكاديمية، فعندما يتم توقع ظهور مخرج تحصيل مستقْبَلًا تأخذ تقييمات التحكم شكل التوقعات السببية، وتوجد ثلاثة أنماط من التوقعات السببية: ١- توقع التحكم-النشاط، ويشير إلى توقع الطالب إمكانية أدائه لنشاط مرتبط بالتحصيل، مثل التعلم، و٢- توقع النشاط-المخرج، ويشير إلى توقع الطالب إمكانية تحقيق أو تجنب مخرجات معينة مرتبطة بالتحصيل، مثل التقديرات المرتفعة، و٣- توقع الموقف-المخرج، ويشير إلى توقع المخرجات المرتبطة بالتحصيل، مثل التقديرات المرتفعة ولكن بدون اندماج الطالب، وتوقعات الموقف-المخرج أقل تكرارًا في مواقف تحصيلية حيث من الطبيعي أن يبذل الطلبة

جهدًا في عملية التعلم، ومن ثم قد يلعب أول توقعين دورًا أكثر بروزًا في تحديد التحكم في انفعالات المخرجات، وبالنسبة للقيمة، يوجد نمطان هما الداخلي والخارجي؛ وتوصف القيمة الداخلية بأنها تقييم نشاط أو مخرج تحصيلي، مثل أن يهتم الطالب بحل مسائل الرياضيات (نشاط) ورؤية مسألة مجابًا عليها (مخرج) يعد في حد ذاته يعد مكافأة للطالب، وعلى العكس فالقيمة الخارجية تشير إلى فائدة الاندماج في نشاط ما وأن ينجح الطالب، مثل اهتمام الطالب بإتمام مشروع في مادة ما (نشاط) عند تخصيص جائزة أو مكافأة ترتبط بإتمام النشاط (مخرج) (Putwain, Schmitz, Wood, & Pekrun, 2021, p.349; Tze, Parker, & Sukovieff, 2022, p.26-27).

وتقوم نظرية التحكم-القيمة لبيكرون Pekrun على تكامل المفاهيم والافتراضات من منظورات متنوعة للانفعالات الأكاديمية عمومًا (Camacho-Morles, et al., 2021, p.1055).

وقد درست نظرية التحكم-القيمة الانفعالات الأكاديمية، وتفترض نظرية التحكم-القيمة لبيكرون أن رد الفعل الانفعالي يبدأ بالتقييمات المعرفية، وأن الموقف الأكاديمي مهم وجوهري في الانفعالات الأكاديمية حيث يقدّم معلومات تخص قيمة الأنشطة والتحكم الأكاديمي للطلبة، والقيمة تشير إلى تقييمات الطلبة لمعنى الأنشطة التربوية واستخداماتها، وتفترض النظرية أيضًا أن الانفعالات الأكاديمية قد تؤثر على سلوكيات التعلم ومخرجاته اللاحقة (Rowe & Fitness, 2018, p.2; Chen, & Lu, 2022, p.1).

ووفقًا لنظرية التحكم-القيمة تعتمد الانفعالات الأكاديمية المختلفة على شعور الطلبة بالتحكم في أنشطة التحصيل ذات القيمة أو الأهمية أو الفائدة بالنسبة لهم، وتفترض أن المستوى المرتفع للانفعالات الأكاديمية الإيجابية يعد جوهريًا ومهمًا لزيادة التحكم والقيمة المدركين للأنشطة، بينما الانفعالات الأكاديمية السلبية تعد دالة جوهرية ومهمة لنقص التحكم والقيمة المدركين في الأنشطة (Camacho-Morles, et al., 2021, p.1055).

والافتراض الأساسي لنظرية التحكم- القيمة هو أن طريقة تقدير الطالب لموقف أكاديمي محدد يؤثر على الانفعالات الأكاديمية لديه، وأن الطلبة يشعرون بانفعالات معينة عندما يرتبط بهم ذاتيًا نشاط التعلم أو مخرج التعلم ويشعرون بمستويات مرتفعة أو منخفضة من التحكم في هذا النشاط أو هذا المخرج؛ فمثلًا يشعر الطلبة بالاستمتاع عند شعورهم بإمكانية إتقان مادة التعلم ويرون أن تحصيل الرياضيات -على سبيل المثال- مهم، وعلى العكس من

ذلك قد يشعر الطلبة بالقلق عندما يرون أن أحداث وأنشطة التعلم قد لا ينتج عنها مخرجات التحصيل الإيجابية المرغوب فيها (Westpal, Kretschman, Gronostaj, & Vock, 2018, p.109; Liu, Wang, Liu, Wang, & Mu, 2022, p.2036).

وتفترض نظرية التحكم–القيمة وجود: التحكم الذاتي في أنشطة التحصيل ومخرجاته، مثل توقعات أن المثابرة في الدراسة والتعلم قد تتحقق وأنها سوف تؤدي إلى النجاح، والتقييمات الذاتية لتلك الأنشطة والمخرجات، مثل الأهمية المدركة للنجاح، كذلك تفترض النظرية أن الانفعالات الأكاديمية تؤثر على دافعية الطلبة للتعلم وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم وتؤثر أيضًا على مصادر المعرفة لديهم وبالتالي تؤثر على تحصيلهم (Pekrun, et al., 2007, p.15; Moreira, et al., 2019, p.751).

ووفقًا لـ Pekrun (2006, p.318) تعد تقييمات التحكم والقيمة هي المحددات الجوهرية لاستثارة الانفعالات الأكاديمية، ويشير التحكم إلى مدركات الطلبة حول تأثيرهم في مختلف أنشطة التعلم والمخرجات المرتبطة بها، أما القِيَم فتشير إلى مدركات الطلبة حول فائدة وأهمية وقيمة أنشطة التعلم والمخرجات المرتبطة بها، وعندما يكون التحكم الذاتي في أنشطة التعلم ومخرجاته متوسط أو مرتفع المستوى، وتكون القيمة الذاتية لتلك الأنشطة والمخرجات إيجابية سوف يمر الطلبة بانفعالات أكاديمية إيجابية، مثل الأمل والاستمتاع، وعلى العكس من ذلك عندما يكون التحكم الذاتي في أنشطة التعلم ومخرجاته متوسط أو منخفض المستوى، وتكون القيمة الذاتية لتلك الأنشطة والمخرجات سلبية سوف يمر الطلبة بخبرة انفعالات أكاديمية سلبية، مثل اليأس والقلق والإحباط.

ويمكن تصنيف الانفعالات الأكاديمية وفقًا لنظرية التحكم–القيمة إلى ثلاثة أبعاد هي: التكافؤ (تكافؤ إيجابي مقابل تكافؤ سلبي أو تكافؤ سار مقابل تكافؤ غير سار)، مستوى التنشيط والاستثارة (مستوى منشّط مقابل مستوى غير منشّط)، وتركيز الموضوع (الموضوع مرتبط بالنشاط مقابل الموضوع مرتبط بالمخرج)، وعلى ذلك يميّز هذا التصنيف بين انفعالات النشاط الإيجابية مرتفعة التنشيط والاستثارة (مثل انفعالات: الأمل والفخر والاستمتاع)، وانفعالات النشاط الإيجابية منخفضة التنشيط والاستثارة (مثل انفعالات: الارتياح والاسترخاء)، وانفعالات سلبية مرتفعة التنشيط والاستثارة (مثل انفعالات: الخزي والقلق والغضب)، وانفعالات سلبية منخفضة التنشيط والاستثارة (مثل انفعالات: اليأس والملل)، كذلك يمكن تصنيف الانفعالات المرتبطة بالمخرجات إلى: انفعالات سابقة أو انفعالات لاحقة اعتمادًا على الإطار

الزمني (الخزي بأثر رجعي بعد مخرج فشل في الاختبار) (Pekrun, et al., 2017, p.1654).

ويلخص Black & Allen (2017, p.5) الانفعالات الأكاديمية في: انفعالات إيجابية منشّطة: الاستمتاع بالتعلم والأمل في النجاح والفخر، وانفعالات إيجابية غير منشّطة: الارتياح والاسترخاء والاطمئنان، وانفعالات سلبية منشّطة: الغضب والقلق والخزي، وانفعالات سلبية غير منشّطة: الملل واليأس.

ويرى Pekrun, et al. (2007, p.15) أن التمييز بين انفعالات النشاط وانفعالات المخرجات يتعلق بـ"موضوع التركيز" الذي تركز عليه الانفعالات الأكاديمية؛ فيمكن تصنيف انفعالات الإنجاز وفقًا لـ"التكافؤ" (إيجابي مقابل سلبي، سار مقابل غير سار)، ووفقًا لدرجة "التنشيط" (منشط مقابل غير منشط)، وباستخدام هذه الأبعاد الثلاثة يمكن تنظيم الانفعالات الأكاديمية في تصنيف ثلاثي الأبعاد، ويتضح ذلك من الجدول التالي رقم (١).

جدول (١): التصنيف ثلاثي الأبعاد للانفعالات الأكاديمية

	إيجابي		سلبي	
التركيز على الموضوع	منشط	غير منشط	منشط	غير منشط
التركيز على النشاط	الاستمتاع	الاسترخاء	الغضب الإحباط	الملل
التركيز على المخرجات	المتعة	الاطمئنان	القلق	الحزن
	الأمل	الراحة	الخزي	خيبة الأمل
	الفخر		الغضب	اليأس
	الامتنان			

إيجابي، انفعال سار، سلبي، انفعال غير سار

والانفعالات الأكاديمية الإيجابية المنشّطة المرتبطة بالنشاط تتضمن انفعالات الامتنان والفخر والأمل والبهجة، بينما تتضمن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية غير المنشّطة المرتبطة بالنشاط انفعالات الفتور والاسترخاء، وتتضمن الانفعالات الأكاديمية السلبية المنشّطة المرتبطة بالنشاط الغضب والخزي والقلق، في حين أن الانفعالات السلبية غير المنشّطة المرتبطة بالنشاط تتضمن الملل، أما انفعالات المخرجات السلبية غير المنشّطة فتتضمن اليأس والحزن وخيبة الأمل، في حين أن انفعالات المخرجات الإيجابية غير المنشّطة تتضمن الارتياح

والرضا، وهذه الانفعالات الأكاديمية عادة ما يمر بها الطلبة في ثلاثة مواقف أكاديمية متنوعة، وهي: قاعة الدراسة، والتعلم، والاختبار (Cheng, et al., 2023, p.2).

وقد تفيد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في توجيه وضع الأهداف وتحسين الحل الإبداعي للمشكلات وتدعيم التنظيم الذاتي، أما الانفعالات الأكاديمية السلبية فقد تعيق الأداء والتحصيل وتؤدي إلى ضعف الجهد المبذول وتؤذي صحة الطالب؛ فالانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية قد تكون منشّطة أو غير منشّطة، فشعور الطالب بانفعال ما قد ينشّطه ويدفعه ليبذل جهدًا كما أنه قد يؤدي إلى نقص الاهتمام والجهد المبذول (Black, & Allen, 2017, p.5).

والانفعالات الأكاديمية السلبية سلاح ذو حدّين؛ فقد يضعف الأداء والتحصيل عند انخفاض الدافعية الداخلية والحث على التفكير في أشياء غير مرتبطة بالهدف كالقلق من الإخفاق في الاختبار إلا أن تلك الانفعالات قد تُظهر تأثيرًا معاكسًا من خلال تعزيز الدافعية الخارجية للطلبة وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد لتجنب الإخفاق في المستقبل (الشريف، ٢٠٢٠، ص ١٥).

وتفترض نظرية التحكم–القيمة أن تقييمات الطلبة المعرفية حول نشاط تحصيلي ما أو مخرج تحصيلي ما تعد مقدمات قريبة للانفعالات الأكاديمية التي يمرون بها في مختلف المواقف المرتبطة بالتحصيل؛ فالنظرية تركز على الانفعالات الأكاديمية التي يعيشها الطلبة أثناء أدائهم أو اشتراكهم في نشاط تحصيلي ما، مثل شعور الطالب بالملل عند إجراء تجربة في مادة العلوم، وأيضًا الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن مخرج لنشاط تحصيلي ما، مثل النجاح أو الفشل (Tze, et al., 2022, p.25).

والانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالنشاط هي أحداث انفعالية تقترن بالمواقف التحصيلية وتركز على النشاط أثناء تلك المواقف التحصيلية وليس على مخرجات هذا النشاط (مثل الملل)، فمثلًا قد يشعر الطالب بالاستمتاع عند تناول اختبار ما لأنه يدرك الاختبار على أنه تحدٍ ممتع في حد ذاته، ولا يلقي بالًا لتوقع نجاحه أو فشله، وعلى النقيض من ذلك الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالمخرجات لا ترتبط بالتحصيل في حد ذاته وإنما ترتبط بتوقع النجاح أو تجنب الفشل قبل تناول اختبار ما، فمثلًا قد يمر الطالب بخبرة السعادة المتوقعة لأنه أدرك أنه يمكن تحقيق مخرج النجاح (Camacho–Morles, et al., 2021, p.1052).

ومن الأمثلة على الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالمخرجات انفعال الفخر وانفعال الفرح اللذان يشعر بهما الطالب عندما ينجح في تحقيق الأهداف الأكاديمية، وانفعال الخزي وانفعال الإحباط اللذان يشعر بهما الطالب عندما تفشل جهوده، أما انفعالات الاستمتاع بالتعلم أو الملل من أسلوب التدريس أو الغضب من متطلبات التكليفات والمهام فتعد من الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالنشاط، ومن ثم فالتمييز بين انفعالات النشاط وانفعالات المخرجات يتعلق بـ"موضوع التركيز" الذي تركز عليه الانفعالات الأكاديمية (Pekrun, et al., 2007, p.15).

ويمكن تلخيص نظرية التحكم–القيمة لبيكرون في الجدول التالي رقم (٢): (Pekrun, 2006, p.320)

جدول (٢): نظرية القيمة–التحكم: الافتراضات الأساسية حول التحكم، والقيم، وانفعالات الإنجاز

موضوع التركيز	التقييمات		
	القيمة	التحكم	الانفعالات
المخرج/المستقبلي	الإيجابي (نجاح)	مرتفع متوسط منخفض	الاستمتاع المتوقع الأمل اليأس
	السلبي (الفشل)	مرتفع متوسط منخفض	الارتياح المتوقع القلق اليأس
المخرج/السابق	الإيجابي (نجاح)	غير متصل بالموضوع الذات الآخرين	الاستمتاع الفخر الامتنان
	السلبي (الفشل)	غير متصل بالموضوع الذات الآخرين	الحزن الخزي الغضب
النشاط	إيجابي	مرتفع	الاستمتاع
	سلبي	مرتفع	الغضب
	إيجابي/سلبي	منخفض	الإحباط
	لا شيء	مرتفع/منخفض	الملل

وسوف تستند الباحثة لنظرية التحكم–القيمة لبيكرون في البحث الحالي.

ثانيًا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية Big Five Personality Traits:

لكل فرد شخصيته التي تميزه عن الآخرين، ويختلف تعريف الشخصية باختلاف المنظرين، إلا أن علماء النفس اتفقوا في تعريفهم للشخصية بأنها التنظيم الديناميكي المستمر داخل الفرد لأجهزته النفسية الجسمية التي تحدد طابعه الفريد في تكيفه مع بيئته (سنوساوي، وتيغزة، ٢٠٢١، ص٢٦٤).

وتعد الشخصية مفهومًا نظريًا يهدف إلى وصف وتفسير سلوك الأفراد في مختلف جوانب الحياة والتنبؤ به (Kusnierz, Rogowska, & Pavlova, 2020, p.3). فالشخصية هي مجموعة من السمات أو الخصال التي تميز شخص عن آخر وتظهر في ثلاثة جوانب: التفكير والمشاعر والسلوك، وتعد سمات الشخصية توجهات أو نزعات في السلوك والتفكير والمشاعر تشكّلها الوراثة والبيئة معًا، ويمكن من خلالها التنبؤ بسلوك الفرد في موقف معين (محمد، وعبد الخالق، ٢٠١٩، ص٢).

وينظر لسمات الشخصية على أنها أنماط ثابتة ومتسقة نسبيًا من السلوك والاتجاهات والانفعالات والعادات لدى الأفراد، ويتم تفسيرها من خلال عوامل بيولوجية وبيئية اجتماعية، ويقوم التأثير الجيني أو البيولوجي على الأصول السلوكية لدراسات التوائم والتي أظهرت أن عامل الوراثة يسهم في سمات الشخصية بمقدار ٤٠-٦٠%، وكذلك تلعب العوامل الاجتماعية مثل كيفية تربية الأفراد وخبراتهم الشخصية المبكرة أو المؤثرات الثقافية أدوارًا أساسية في تشكيل هذه السمات (Chavoshi, 2022, p.3).

وهناك العديد من نظريات الشخصية أهمها نظرية السمات، ومن أبرز نظريات السمات تلك التي تعتمد على التحليل العاملي، ويعد جلفورد رائد نموذج التحليل العاملى لقياس الشخصية بشكل موضوعي، فقد بدأ اتجاه التحليل العاملى فى الثلاثينات من القرن الماضي، وفى السبعينيات من القرن الماضي أكد على التمييز بين الانطواء الاجتماعى وانطواء التفكير (McCrae, 1994, p.259).

كما يعد أيزنك وكاتل من أهم رواد الاتجاه العاملي في نظريات الشخصية، ويركز أيزنك على ثلاثة عوامل كبرى هي: الانبساطية والعصابية والذهانية، وتوصل كاتل إلى وجود ستة عشر عاملًا من عوامل الشخصية، ثم قام بعض الباحثين مثل ديجمان ونورمان وتيوبس وكريستال بإعادة تحليل عوامل كاتل نتج عنها استخراج خمسة عوامل كبرى، وقد تم التوصل إلى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من عدة طرق أهمها معاجم اللغة ومقاييس التقدير

وملاحظة السلوك والاستخبارات والوصف الذاتي للشخصية، ويعد Costa & McCrae أبرز الباحثين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نظرًا لكثرة البحوث التي قاما بها والمقياس واسع الاستخدام الذي قدّماه (محمد، وعبد الخالق، ٢٠١٩، ص٢-٣).

وعلى ذلك فنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لم ينبع من تحليلات لأحداث الحياة، لكنه نتج عن التحليل العاملي لوصف الشخصية والذي تم الحصول عليه من تقارير ذاتية وتقديرات الملاحظين، وهو يقوم على الالتزام بعلم كمي دقيق وافتراض وجود المنطقية الإنسانية مما يميزه عن النظريات الأخرى للشخصية، والسمة المميزة لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي أنه يقدم نظامًا شاملًا وإطارًا لتنظيم جميع سمات الشخصية (McCrae & Costa, 1996, p.61).

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أشهر النماذج المفسرة للشخصية وأكثرها شيوعًا وانتشارًا، ولهذا النموذج خصائص سيكومترية جيدة حيث يمكنه التنبؤ بالخصائص النفسية المختلفة، كما أنه يعد من أكثر النماذج قبولًا في علم نفس الشخصية حيث نجح معظم الباحثين في الكشف عن هذه العوامل الكبرى برغم تعدد طرق القياس واختلاف العينات (سنوساوي، وتيغزة، ٢٠٢١، ص٢٦٤).

ولنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أهمية كبيرة في مجال علم النفس التربوي حيث يتسم بالطبيعة الوراثية لسمات الشخصية وكذلك صدق الاتفاق؛ حيث حددت الكثير من الدراسات نفس العوامل، كما أنه يتميز بعدم التباين عبر الثقافي؛ حيث تبين وجود نفس السمات في كل الثقافات، فضلًا عن استخدامه التنبؤي؛ حيث أظهرت سمات النموذج قدرتها التنبؤية بالتحصيل (De La Fuenta, et al., 2020, p.2).

ويقوم نموذج العوامل الخمسة الكبرى على أن سمات الشخصية منظمة هرميًا حيث إنها مبينة على أساس خمسة عوامل عامة في قمة هرم السمات بينما تقع السمات الأكثر نوعية تحت هذه الأبعاد العامة في مستويات أقل في التصنيف الهرمي؛ أي أن السمات تنظم هرميًا من الصفات المميزة الأضيق والأخص (في قاعدة الهرم) إلى السمات المميزة الأعرض والأعم (في قمة الهرم) (McCrae & Costa, 1996, p.72).

وتتكون العوامل الخمسة الكبرى من سمات شخصية عريضة هي العصابية Neuroticism، والانبساطية Extraversion، والتقبل Agreeableness، والضمير الحي Conscientiousness، والانفتاح على الخبرات Openness to Experience، وتشير

الدراسات التي أجريت حول العوامل الخمسة الكبرى إلى أن هذه السمات ثابتة عبر الزمن، وتوجد لدى مختلف الأجناس والثقافات واللغات، كما أنها توجد لدى الجنسين، ولها أسس بيولوجية وراثية، ويمكن قياسها بفاعلية لدى الأطفال والمراهقين باستخدام مقاييس التقرير الذاتي ومقاييس تقرير الآخرين (Hessen, & Kuncel, 2022, p.2).

ويصف عامل الانفتاح على الخبرة التفكير المستقل والرغبة في فحص أفكار غير تقليدية والميل لتجربة أشياء جديدة، والصفات التي تصفه هي فضولي وفلسفي ومبدع، أما الضمير الحي فيصف الإحساس بالواجب والمثابرة والسلوك المنظم ذاتيًا الموجه نحو الهدف، والصفات التي تصفه هي منظم ومسئول وكفء، ويصف عامل الانبساطية السعي نحو الإحساس وكم وشدة العلاقات بين الأشخاص، والصفات التي تصفه هي اجتماعي ومؤكد ومتحمس، بينما يصف عامل التقبل جودة العلاقات بين الأشخاص على متصل من التنافر الاجتماعي للشفقة، والصفات التي تصفه هي لطيف ومهتم وكريم، أما عامل العصابية فيصف الميل للمرور بخبرة انفعالات سلبية، والصفات التي تصفه هي متقلب المزاج وعصبي وسريع الغضب (Kusnierz, et al., 2020, p.3).

ويشرح كل من محمد، وعبد الخالق (٢٠١٩، ص٣) و De La Fuenta, et al., (2020, p.3) السمات الخمس الكبرى للشخصية كما يلي:

١- **العصابية**: وترتبط بالانفعالات السلبية كالخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق والذنب وانخفاض تقدير الذات والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والشكاوي من سوء الصحة، والطلبة مرتفعو العصابية (منخفضو الاتزان الانفعالي) لديهم تحصيل معرفي أقل بسبب قلقهم واندفاعهم وحساسيتهم ونقص التقدير الذاتي لديهم وصعوبة التأقلم مع المواقف الضاغطة ونقص المشاعر ويميلون إلى التركيز على الضغوط الانفعالية لديهم مما يتداخل مع أدائهم المعرفي، أما منخفضو العصابية فيميلون إلى الاستقرار الانفعالي والهدوء والمزاج المعتدل والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة؛ ومن ثم ترتبط العصابية سلبيًا بالتحصيل.

٢- **الانبساطية**: بعد ثنائي القطب يقابل بين الانبساطي والانطوائي حيث يتسم الانبساطي بالاجتماعية وحب الآخرين وتفضيل التجمعات الكبيرة وحب الإثارة والسيطرة والثرثرة وتأكيد الذات وحب الدعابة والمرح والتفاؤل والسعادة والمزاح والنشاط والانطلاق، في حين يتسم الانطوائي بالتحفظ وتفضيل الوحدة والهدوء والخجل والانسحاب وعدم الود والسلبية وعدم الرغبة في الاجتماع بالآخرين؛ فالطلبة الانبساطيون اجتماعيون ومغامرون ونشطون ومؤكدون

ومتحمسون ويفضلون الأنشطة الأخرى عن الدراسة، والانطوائيون يتشتتون بشكل أقل ولديهم عادات دراسة أفضل وقدرة أكبر على الاستمرار في أداء المهام واندماج أكبر في التعلم.

٣- **التقبل:** ويرتبط بالميل نحو العلاقات بين الأشخاص، ويتصف الطلبة المتقبلين بالتوجه نحو المجموعة والطاعة والإيثار والتعاطف والدفء والتطلع إلى مساعدة الآخرين والصداقة ودفء العلاقات والود والشفقة والصبر والكياسة والتفهم والإخلاص والدماثة والخلق القويم والأمانة والتعاون والطيبة وعدم الأنانية، وتوجد علاقات إيجابية بين التقبل والتحصيل، وتسهّل تلك الصفات التعاون أثناء عملية التعلم، بينما يتصف منخفضو التقبل بالشك في نوايا الآخرين والتمركز حول الذات والقسوة وعدم الاكتراث بمشاعرهم وعدم التهذيب والعدائية والحقد وعدم التعاطف والخشونة والخداع.

٤- **الضمير الحي:** ويشير إلى مجموعة من الخصائص الشخصية المطلوبة للتعلم والتحصيل، مثل وضع الأهداف والإحساس بالواجب والجهود المستدامة والسعي للنجاح والتنظيم والضبط الذاتي والفعالية وممارسة النظام الذاتي والثقة والتنظيم الذاتي الوجداني، وذلك يعد مهمًا في التعلم بشكل خاص، ويتصف مرتفعو الضمير الحي بضبط النفس ومراعاة المواعيد والتخطيط والإدارة القوية والتنظيم والتصميم والدقة والتدقيق والإنجاز وهم أشخاص يوثق بهم ويعتمد عليهم ويتصفون بالمسئولية والمثابرة والتفاني والتمسك بقواعد السلوك، بينما يتسم منخفضو الضمير الحي بعدم التنظيم واتباع الصدفة وعدم الفاعلية واللامبالاة والبطء والكسل ووهن العزيمة وعدم الحسم.

٥- **الانفتاح على الخبرات:** ويتضمن الإدراك العقلي والفضول والإبداع والخيال النشط والأصالة وتطور التخيل والترحيب بالأفكار الجديدة والبصيرة والأصالة والتفكير غير المألوف والقيم غير التقليدية والاهتمامات الفنية الواسعة والحساسية للجمال والفن والتنبه للمشاعر الداخلية وحب الاستطلاع العقلي وتفضيل التنوع واستقلال الأحكام والجرأة والتحرر واتساع الاهتمامات، ويؤثر في العلاقة بين الانفتاح والتعلم والتحصيل الدراسي عوامل أخرى مثل الذكاء ومعنى المواد الأكاديمية واستراتيجيات وأنشطة التعلم وتوقعات النجاح وقيمة المهمة، والطلبة مرتفعو الانفتاح يحصِّلون بشكل أفضل من منخفضي الانفتاح، بينما يتسم منخفضو الانفتاح بالسلوك التقليدي والنظرة المحافظة وتفضيل المألوف على الجديد.

وتعد الضمير الحي أفضل منبئ بالنجاح الأكاديمي؛ فالطلبة يقظو الضمير عادة ما يكونوا أفضل في الأداء الأكاديمي لأنهم يتصفون بالتنظيم والترتيب والمثابرة والإتقان في التعلم؛

فالطلبة المنظمون ذاتيًا والمرتبون والمسئولون يظهرون السلوك موجه الهدف أكثر ويؤدون بشكل أفضل أكاديميًا، أما الطلبة العصابيون يتصفون بعدم الاتزان الانفعالي ونقص التحكم في المواقف اليومية ويؤدون عادة أداء أكاديمي منخفض نظرًا للقلق المرتفع المقترن بالاختبارات والضغوط الأكاديمية وإتقانهم المنخفض للتحصيل، والطلبة الانبساطيون استباقيون واجتماعيون ومستعدون دائمًا للاندماج، وينعكس الانفتاح في فضول عقلي قوي وتفضيل التغير والحداثة، ومنخفضو الانفتاح يرون الإقامة المؤقتة في بيئات مختلفة ثقافيًا على أنها مهددة، بينما هؤلاء المرتفعون في الانفتاح قد يرون مثل هذه الخبرات على أنها مثيرة وممتعة، ومن ثم يرتبط الانفتاح بالتحصيل ويمكن تفسير ذلك من خلال المكون العقلي في عامل الانفتاح والذي يعكس الفضول والتركيز على التعلم، أما عامل التقبل فيوجِّه الامتثال الاجتماعي الطالب نحو التحصيل حيث يكون مقبولًا اجتماعيًا في هذا الموقف، وهذا قد يفسر وجود علاقات بين التقبل والتحصيل، كما أن الجانب الاجتماعي لدى الانبساطيين قد يسهل التعلم من خلال طلب المساعدة من الأقران والمعلمين، على الرغم من أن تفضيل الحياة االجتماعية النشطة قد يكون عائقًا للنجاح الأكاديمي، وهذا التناقض للتأثيرين قد يحدث ارتباطًا ضعيفًا بين الانبساطية والتحصيل، أما العلاقة بين العصابية والتحصيل فتعد أكثر تعقيدًا حيث يركز مرتفعو العصابية على تجنب الفشل والحصول على درجات جيدة، بينما تؤدي المستويات المرتفعة من القلق لديهم إلى شعورهم بعدم الحماسة تجاه الدراسة (Cao, & Meng, 2020, p.2; Serrano, et al., 2022, p.22).

وسمات الشخصية تعد أحد المتغيرات غير العقلية الأساسية في التنبؤ بالتحصيل في التعليم الجامعي، ويعد الضمير الحي أقوى المنبئات بالتحصيل حيث مرتفعو الضمير الحي لديهم سمات مرتبطة بالتحصيل بما فيها التنظيم الشخصي والنظام الذاتي والرغبة في الإنجاز، يليه الانفتاح على الخبرة حيث المنفتحون يكونوا فضوليين ولديهم نظرة ثاقبة ولديهم قدر مرتفع من مهارات التفكير الناقد المتقدمة وجدية التعلم مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل، ويشار للضمير الحي بأنه الرغبة في التحصيل أو الجدارة، ويتضمن سمات مثل التنظيم والتوجه نحو التحصيل والطموح والانضباط الذاتي والاجتهاد والمواظبة أو المثابرة، ويتضمن الانفتاح على الخبرة الأصالة والتخيل والجرأة والتفكير المستقل والإبداع والفضول وسعة الاهتمامات، وأكثر السمات تنبؤًا بالتحصيل هو الضمير الحي لدرجة قريبة من قدرة الذكاء العام على التنبؤ

بالتحصيل (Hessen, & Kuncel, 2022, p.2; McCredie, & Kurtz, 2020, p.1; Verbree, et al., 2021, p.2)

فالضمير الحي؛ أي النظام الذاتي (الانضباط) يسهل العمل الدراسي من خلال تعلم الجاهزية (التأهب)، أما الانفتاح؛ أي التخيل يساعد في تعلم طرق جديدة للاستذكار، والتقبل؛ أي الإذعان (الطاعة) تزيد من حضور المحاضرات، والانبساطية؛ أي الاجتماعية تعيق تركيز الطلبة، أما العصابية؛ أي عدم الاتزان الانفعالي يرتبط بقلق الاختبار؛ حيث يعيق كل من الانبساطية والعصابية الأداء، والقيمة التنبؤية للضمير الحي هي أكبر المنبئات بالتحصيل حيث يرتبط التحصيل بالجانب الاستباقي للضمير الحي مثل الاجتهاد والمثابرة (Kusnierz, et al., 2020, p.3; Stajkovic, et al., 2018, p.239).

ويقسم كوستا ومك كراي كل عامل من العوامل الخمسة إلى ستة أوجه؛ الانفتاح على الخبرات وأوجهه الفرعية هي (الخيال والجمالية والمشاعر والأفعال والأفكار والقيم)، والضمير الحي: وأوجهها الفرعية هي (الكفاءة والترتيب والإحساس بالواجب والسعي للإنجاز والانضباط الذاتي والتروي)، والانبساطية: وأوجهها الفرعية هي (الدفء والألفة والتوكيدية والنشاط والسعي للإثارة والانفعالات الإيجابية)، والتقبل وأوجهه الفرعية هي (الثقة والاستقامة والإيثار والطاعة والتواضع والعطاء)، والعصابية: وأوجهها الفرعية هي (القلق والعدائية والاكتئاب والوعي الذاتي والاندفاع والحساسية للضغوط) (Costa & McCrae, 1997, p.87; Alkalay, et al., 2022, p.2).

الدراسات والبحوث السابقة:

تتضمن الدراسات والبحوث السابقة مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة إلى أربعة محاور، وهي كما يلى:

دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

فحص بحث Soric, et al. (2013) الإسهام الفريد للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (كمقدمات شخصية للانفعالات) واستراتيجيات التنظيم الانفعالي في المرور بخبرات انفعالات أكاديمية مثل الحزن والغضب والقلق والخزي. بلغ عدد أفراد العينة (٥٠٠) من طلبة المرحلة الثانوية. أظهرت سلسلة تحليلات الانحدار الهرمي المتعدد أن سمات الشخصية أسهمت بشكل دال في تفسير الانفعالات الأكاديمية.

ودرس بحث Moreira, et al. (2019) ارتباط الانفعالات الأكاديمية بسمات الشخصية. تكونت العينة من (١٣٨٧) طالبًا وطالبة بالصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادي بمتوسط أعمار بلغ ١٣.٢ عامًا. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين الانفعالات الأكاديمية وسمات الشخصية.

وهدف بحث الشريف (٢٠٢٠) إلى التحقق من مطابقة النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع، والملل، والقلق) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، والقدرة التنبؤية لكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بانفعالات التحصيل لديهن. بلغ قوام المشاركات (١١٧) تلميذة. أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن اختلاف ترتيب قدرة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية للتنبؤ بالانفعالات الأكاديمية؛ حيث جاء عامل الضمير الحي، والعصابية، والانفتاح على الخبرة، والانبساطية، والتقبل على الترتيب أكثر قدرة تنبؤية بالاستمتاع، بينما جاء عامل الضمير الحي، والانفتاح على الخبرات، والتقبل، والانبساطية، والعصابية بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بالملل، في حين جاء عامل الضمير الحي، والتقبل، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرات أكثر قدرة تنبؤية بعامل القلق.

وركز بحث De La Fuenta, et al. (2020) على تحليل العلاقات الخطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والانفعالات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. شارك في البحث (٦٤٢) من طلبة الجامعة (٨٥.٥% إناث و١٤.٥% ذكور) امتدت أعمارهم من ١٩-٢٥ عامًا. وجدت النتائج ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين جميع عوامل الشخصية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية ما عدا عامل العصابية فقد ارتبط سلبيًا بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية. كما وجدت علاقات سلبية دالة بين جميع عوامل الشخصية والانفعالات السلبية، ما عدا العصابية فقد ارتبط إيجابيًا بالانفعالات الأكاديمية السلبية، وأقوى ارتباط كان لعامل الضمير الحي مع الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الأمل والاستمتاع)، كما ارتبط الضمير الحي كأقوى ارتباط سلبي مع الانفعالات الأكاديمية السلبية (الملل، واليأس، والغضب)، بينما ارتبط عامل العصابية كأقوى ارتباط إيجابي بالانفعالات السلبية (القلق، واليأس، والغضب). من ناحية أخرى أظهرت عوامل الانبساطية والتقبل والانفتاح على الخبرة ارتباطات متشابهة لارتباطات الضمير الحي في علاقته بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية، وكانت العلاقات متسقة في المواقف الأكاديمية الثلاثة (حجرة الصف، ووقت الدراسة، والاختبار).

دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي:

درس بحث Moller, et al. (2009) العلاقات التبادلية بين الانفعالات الأكاديمية (القلق، والملل، والاستمتاع) وتحصيل الرياضيات. بلغ عدد أفراد العينة (١٢٤٢) من تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية تبين وجود علاقات سلبية دالة إحصائيًا بين القلق والتحصيل، وأمكن للتحصيل التنبؤ بكل من القلق والملل والاستمتاع، ولم يستطع كل من الاستمتاع والملل التنبؤ بالتحصيل.

وهدف بحث Pekrun, Elliot, & Maier (2009) إلى فحص نموذج يربط نظريًا بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل. بلغ عدد أفراد العينة (٢١٣) من طلاب وطالبات الجامعة بالمستوى التمهيدي. اتضح من خلال تحليل الانحدار المتعدد أن الانفعالات الأكاديمية (الأمل، والفخر، والاستمتاع، والقلق، والملل، والغضب، والخزي، واليأس) تنبأت بالتحصيل وذلك بعد ضبط نوع المفحوص والمرغوبية الاجتماعية.

واهتم بحث Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry (2010) بدراسة العلاقة بين التحصيل والملل –كأحد الانفعالات الأكاديمية–. تكونت العينة من طلبة جامعيين بأمريكا وألمانيا. بينت النتائج أن التحصيل تنبأ سلبيًا بالملل على مستوى الثقافتين المختلفتين.

وطرح بحث Pekrun, Hall, Goetz, & Perry (2014) نموذجًا يربط نظريًا بين الملل –كأحد الانفعالات الأكاديمية– والتحصيل يفترض أن الملل والتحصيل يؤثران على بعضهما البعض تبادليًا بشكل طولي. تم جمع البيانات من خلال دراسة طولية أجريت على عينة بلغ عدد أفرادها (٤٢٤) من طلاب وطالبات الجامعة. باستخدام نمذجة المعادلة البنائية لدراسة التأثير التبادلي للملل والتحصيل على بعضهما البعض. أسفرت النتائج عن أن للملل تأثير سلبي على التحصيل، وأن التحصيل له تأثير سلبي على الملل.

وهدف بحث Lam, et al. (2015) إلى دراسة العلاقات بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى المراهقين. بلغ عدد أفراد العينة (٤٠٦) من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بالصين، تم الحصول على معدلاتهم التراكمية وأتموا أدوات البحث. باستخدام تحليل المسار تبين أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (المنشطة وغير المنشطة) أسهمت إيجابيًا في التحصيل.

وسعى بحث القصبي وأمين (٢٠١٧) إلى وضع نموذج بنائي يوضح العلاقات الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل ومتغيرات أخرى لدى الطلبة الجامعيين. بلغ

عدد أفراد العينة (١٣٢) طالبًا وطالبة بالمملكة العربية السعودية. أسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والتحصيل، ووجود علاقات ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتحصيل.

ودرس بحث Oriol–Granado, et al. (2017) تأثير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على التحصيل لدى طلبة الجامعة. اشتملت العينة على (٤٢٨) من طلاب وطالبات جامعات شيلي (٣٦.٥% طلاب، و٦٣.٥% طالبات) امتدت أعمارهم بين (١٨) و(٤٥) عامًا بمتوسط عمر بلغ (٢٠.٣٧) عامًا، وانحراف معياري بلغ (٢.٧١) عامًا. تم قياس الانفعالات الإيجابية من خلال مقياس تقرير ذاتي، كما تم تقدير التحصيل من خلال متوسط مجموع المقررات الدراسية التي تم دراستها في الفصل الدراسي السابق. بينت النتائج أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تنبأت بالتحصيل لدى الطلبة.

وتم طرح نموذج للتأثيرات المتبادلة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل طوليًا في بحث Pekrun, et al. (2017). أجريت الدراسة لبحث تطور المراهقين في تحصيل الرياضيات. بلغ عدد أفراد العينة (٣٤٢٥) من الصفوف الخامس إلى التاسع من الطلبة بألمانيا. أسفرت نمذجة المعادلة البنائية أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر والاستمتاع) تنبأت إيجابيًا بتحصيل الرياضيات، وأن التحصيل تنبأ إيجابيًا بهذه الانفعالات، مع ضبط متغيرات: نوع الطالب، ومستوى ذكائه، والوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. كذلك تنبأت الانفعالات السلبية (اليأس، والملل، والخزي، والقلق، والغضب) سلبيًا بالتحصيل، كما تنبأ التحصيل سلبيًا بهذه الانفعالات.

وفحص بحث Van der Beek, Van der Ven, Kroesbergen, & Leseman (2017) الدور الوسيط لمفهوم الذات الرياضي في العلاقة بين تحصيل الرياضيات والانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والقلق)، واختبار الاختلافات المحتملة في الدور الوسيط بين الطلبة منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل. تكونت العينة من (١٠١٤) من طلاب وطالبات الصف التاسع بهولندا. تم استخدام نمذجة المعادلة البنائية، كما تم إجراء تحليلات متعددة المجموعات للمقارنة بين مجموعات التحصيل الثلاثة. أكدت النتائج وجود استمتاع أكثر وقلق رياضيات أقل لدى مرتفعي التحصيل مقارنة بمنخفضي ومتوسطي التحصيل.

ودرس بحث Pelch (2018) القلق كأحد الانفعالات الأكاديمية في علاقته بالتحصيل لدى (١٩) من طلبة الجامعة من خلال المقابلات. أوضحت النتائج التأثير القوي للانفعالات الأكاديمية على التحصيل.

درس بحث Rowe & Fitness (2018) نتائج دراسة كيفية حول الانفعالات الأكاديمية السلبية في المرحلة الجامعية. تكونت العينة من (٣٦) من أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة أسترالية تم إجراء مقابلات معهم حول الاستجابات الانفعالية لمجموعة من أحداث التعلم. أسفرت النتائج عن تمييز أربع فئات من الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب، والحزن، والخوف، والملل) البارزة في عملية التعلم من قبل كل أعضاء هيئة التدريس والطلبة، بينما تم تمييز انفعالات الأكاديمية واعية ذاتيًا (الشعور بالذنب، والشعور بالإحراج، والشعور بالخزي) من قبل الطلبة أكثر من أعضاء هيئة التدريس، كما وجد أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تقلل التحصيل، إلا أنها قد تكون مفيدة في بعض الأحيان.

وهدف بحث إسماعيل (٢٠١٩) للتوصل إلى نموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين توجه الحركة–السكون والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلاب وطالبات الجامعة. وبلغ عدد العينة (٢٥٦) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة طنطا. وباستخدام أسلوب تحليل المسار تم التوصل إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية الإيجابية على التحصيل، وتأثير سلبي دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية السلبية على التحصيل.

واختبر بحث Pekrun, Murayama, Marsh, Goetz, & Frenzel (2019) نموذجًا نظريًا يربط بين التحصيل والانفعالات الأكاديمية ويفترض أن التحصيل الفردي يحسّن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ويقلل الانفعالات الأكاديمية السلبية. وعلى النقيض من ذلك، يفترض النموذج أن التحصيل على المستوى الجماعي يقلّل الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى الطلبة ويزيد الانفعالات الأكاديمية السلبية لديهم. تم الحصول على بيانات الطلبة –فيما يخص الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالرياضيات– من الصفوف الخامس إلى العاشر من خلال ثلاث دراسات بلغ أعداد الطلبة فيها (١٦١٠، ١٧٥٩، و٤٣٥٣). أكدت نتائج نمذجة المعادلة البنائية أن التحصيل على المستوى الفردي كان له تأثيرات تنبؤية إيجابية على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر والاستمتاع) وتأثيرات تنبؤية سلبية على الانفعالات الأكاديمية السلبية (اليأس، والقلق، والغضب، والخزي) –مع ضبط متغيرات: التحصيل السابق ونوع المفحوص والوضع الاجتماعي والاقتصادي للمفحوص والتأثيرات التبادلية بين المتغيرات–. كما

اتضح أن التحصيل على المستوى الجماعي له تأثيرات سلبية على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتأثيرات إيجابية على الانفعالات الأكاديمية السلبية. توصلت الدراسات الثلاث إلى نفس النتائج في مختلف المجموعات العمرية.

وتناول بحث Raccanello, Brondino, Moe, Stupnisky, & Lichtenfeld (2019) القلق والملل والاستمتاع –كانفعالات أكاديمية– لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعلاقة هذه الانفعالات بالتحصيل في مجالين أكاديميين (الرياضيات واللغة الأم). بلغ عدد أفراد العينة من (٧٦٧) من تلاميذ الصفين الثاني والرابع بدول إيطاليا وأمريكا وألمانيا. أظهرت النتائج أن النموذج الهرمي للانفعالات الأكاديمية لم يختلف باختلاف المرحلة، كما تبين ارتباط القلق سلبيًا بالتحصيل، وارتباط الاستمتاع إيجابيًا بالتحصيل في الرياضيات فقط، وأقر طلبة الصف الثاني استمتاع أكثر وملل وقلق أقل من طلبة الصف الرابع.

وحاول بحث العيادة (٢٠٢٠) التعرف على الانفعالات الأكاديمية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية، والتعرف على الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية في علاقة دعم التعلم من الوالدين والمعلمين والأقران والتحصيل لديهن. بلغ عدد أفراد العينة (٥٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. أسفرت النتائج عن انخفاض جميع أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية (اليأس والملل والغضب والقلق والخزي)، وكذلك ارتفاع مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع والفخر) لدى الطالبات. كما تبين أن دعم الوالدين للتعلم كان الأكثر تأثيرًا في التحصيل ، يليه الفخر والاستمتاع–كانفعالات أكاديمية إيجابية – حيث بلغ تأثيره على التحصيل ١٤% تقريبًا، ثم القلق والخزي–كانفعالات أكاديمية سلبية – حيث بلغ تأثيره العكسي على التحصيل ١٤% تقريبًا.

وتناول بحث Camacho–Morles, et al. (2021) الانفعالات الأكاديمية (الملل، والإحباط، والغضب، والاستمتاع) وعلاقتها بالتحصيل. تم تحليل بيانات (٦٨) بحثًا تم إجراؤهم لدراسة هذه المتغيرات. وتضمنت تلك البحوث (٥٧) عينة مستقلة من طلبة المدارس والجامعات تناولت انفعال الاستمتاع (ن= ٣١٦٨٦)، و(٢٥) تناولت انفعال الغضب (ن= ١١١٥٣)، و(٩) تناولت انفعال الإحباط (ن= ١٤١٨)، و(٦٦) تناولت انفعال الملل (ن= ٢٨٤١٠). أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الاستمتاع بالتعلم والتحصيل، بينما وجد ارتباط سلبي بين الغضب والملل من جهة والتحصيل من جهة أخرى. وبالنسبة للإحباط فقد ارتبط صفريًا بالتحصيل.

وتقصى بحث Putwain, et al. (2021) هل القيمة والتحكم والتفاعل بينهما بمكنه التنبؤ بدرجة تحصيل الرياضيات من خلال وساطة ثلاثة انفعالات أكاديمية: القلق والملل والاستمتاع. بلغ عدد العينة (١٢٩٨) من تلاميذ المدرسة الابتدائية. أظهرت النتائج أن القيمة والتحكم المرتفعين ارتبطا بدرجات مرتفعة في تحصيل الرياضيات مع توسّط بشكل مباشر وغير مباشر استمتاع أكبر وقلق أقل، وتنبأ التفاعل بين القيمة والتحكم الفعلية مباشرة بتحصيل الرياضيات، وتوسط بشكل غير مباشر عبر الاستمتاع؛ أي أن مساعدة الطلبة في الوصول لأقصى درجة من القيمة والتحكم سوف يفيد في التحصيل.

وهدف بحث Stockinger, et al. (2021) إلى تحديد الفروق الفردية في سمة التكيفية وإمكانية تفسيرها للفروق في الانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة في موقف التعلم الإلكتروني. تكونت العينة من (٨٩) طالبًا وطالبة بالجامعة. تم قياس سمة التكيفية لديهم في بداية الفصل الدراسي، وقياس انفعالات الإنجاز (اليأس، والقلق، والأمل، والفرح) في منتصف الفصل الدراسي، ودرجات الاختبارات (التحصيل) في نهاية الفصل الدراسي. كشف نموذج المعادلة البنائية أن القلق ارتبط سلبيًا بالتحصيل.

وتقصى بحث Xie & Kuo (2021) العلاقات بين التحصيل والانفعالات الأكاديمية والمرونة لدى طلبة الصف الثامن بالصين. وبلغ عدد أفراد العينة (١٧٢) طالبًا وطالبة. أكدت النتائج أنه لا توجد علاقات مباشرة بين التحصيل والانفعالات الأكاديمية.

ودرس بحث Forsblom, Pekrun, Loderer, & Peixoto (2022) العلاقات الطولية بين تقديرات التحكم والقيمة لدى الطلبة، وانفعالات الملل والغضب والاستمتاع، وتحصيل الرياضيات. بلغ عدد أفراد العينة (١٧١٦) طالبًا وطالبة بالصفين الخامس والسابع. أظهرت النتائج أن كفاءة الطلبة وقيمتهم المدركة تنبأت إيجابيًا بالاستمتاع وسلبيًا بالملل والغضب لديهم مع ضبط متغيرات: نوع المفحوص والتحصيل السابق، كما تنبأ الاستمتاع إيجابيًا بالتحصيل اللاحق للرياضيات، بينما تنبأ الملل والغضب سلبيًا بتحصيل الرياضيات، كذلك وجد أن انفعالات الاستمتاع، والغضب، والملل لها تأثير على التحصيل.

وحاول بحث Kang, & Wu (2022) دراسة العلاقات بين الاستمتاع الأكاديمي – كأحد الانفعالات الأكاديمية– وتحصيل اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. بلغ عدد أفراد العينة (٥٢٨) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية في الصين. أظهرت النتائج أن الاستمتاع الأكاديمي تنبأ إيجابيًا بتحصيل اللغة الإنجليزية.

وحاول بحث Lichtenfeld, Pekrun, Marsh, Nett, & Reiss (2022) دراسة تطور انفعالات القلق والملل والاستمتاع –كانفعالات أكاديمية– في مادة الرياضيات، وعلاقة هذه الانفعالات بتحصيل الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصفوف الثاني والثالث والرابع الابتدائي بألمانيا بلغ عددهم (٦٧٠) تلميذًا وتلميذة، وبلغ متوسط أعمارهم (٨.٤٥) عامًا. أظهرت نمذجة المعادلة البنائية أن مستوى الاستمتاع انخفض مع التقدم في الدراسة، بينما ظل مستوى القلق والملل ثابتًا نسبيًا خلال سنوات الدراسة الثلاث، كما اتضح ارتباط الانفعالات الأكاديمية بالتحصيل عبر الثلاث سنوات مع ضبط متغيرات: نوع المفحوص والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرته، كذلك استطاع انفعال الاستمتاع التنبؤ الإيجابي بالتحصيل، والعكس، كذلك تنبأ انفعالا القلق والملل سلبيًا بالتحصيل، والعكس.

وهدف بحث Putwain, Wood, & Pekrun (2022) إلى دراسة العلاقات التبادلية بين الانفعالات الأكاديمية (القلق والملل، والاستمتاع) وتحصيل الرياضيات. بلغ عدد أفراد العينة (١٢٤٢) تلميذًا وتلميذة بالمدرسة الابتدائية ومتوسط أعمارهم قدره (٩.٣) عامًا. أسفر نموذج المعادلة البنائية عن وجود علاقات سلبية بين القلق والتحصيل، كما تنبأ التحصيل بالقلق. وأمكن للتحصيل التنبؤ بالملل والاستمتاع ، ولم يتنبأ الملل والاستمتاع بالتحصيل.

<u>دراسات وبحوث تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي:</u>

هدف بحث Dunsmore (2005) إلى تحديد قدرة سمات الشخصية (عوامل وأوجه فرعية) على التنبؤ بالتحصيل لدى المراهقين. بلغ عدد أفراد العينة (١٣٢٨) من المراهقين والمراهقات من الصفوف (٦، ٩، ١٢). أظهرت النتائج أن سمات الشخصية تنبأت بالتحصيل.

هدف بحث O'Connor & Paunonen (2007) إلى مراجعة الدراسات التي تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل. وأظهرت تلك المراجعة أن الضمير الحي أكثر سمات الشخصية ارتباطًا بالتحصيل، وأن الانفتاح على الخبرة ارتبط في بعض الأحيان إيجابيًا بالتحصيل، بينما ارتبطت الانبساطية في بعض الأحيان سلبيًا بالتحصيل.

هدف بحث Muller (2010) إلى تقصي العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل لدى طلبة الجامعة بجنوب أفريقيا. توصلت النتائج إلى أن عامل الانبساطية تنبأ سلبيًا بالتحصيل، في حين تنبأ الضمير الحي إيجابيًا به.

هدف بحث Hakimi, Hejazi, & Lavasani (2011) إلى درسة العلاقات بين سمات الشخصية والتحصيل. تكونت العينة من ٢٨٥ من الطلبة (٩٤ طلاب و ١٩١ طالبات). تم الحصول على المعدل الأكاديمي للطلبة. وأظهرت النتائج أن سمات الشخصية ارتبطت بشكل دال إحصائيًا بالتحصيل، وأوضح تحليل الانحدار المتعدد أن سمات الشخصية فسرت (٤٨%) من التباين في التحصيل، كما تبين أن الضمير الحي والذي فسر (٣٩%) من التباين في التحصيل كان أكبر المنبئات به.

وفي بحث Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic (2011) أتم (٣٠٨) من طلبة الجامعة مقاييس العوامل الخمسة وتم الحصول على معدلاتهم التراكمية لديهم وذلك لدراسة دور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التحصيل. أظهرت النتائج أن العوامل الخمسة فسرت (١٤%) من التباين في التحصيل؛ أي أن سمات الشخصية تؤثر في التحصيل.

هدف بحث Rosander, Backstrom, & Stenberg (2011) إلى تقصي إلى أي مدى تتنبأ سمات الشخصية –بعد ضبط الذكاء العام– بالتحصيل في مختلف المواد الدراسية. تكونت العينة من (٣١٥) من الطلبة بالسويد. تم إجراء سلسلة من نماذج المعادلة البنائية الهرمية أظهرت أن الضمير الحي والانبساطية والعصابية مرتبطين ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالتحصيل.

هدف بحث Geramian, Mashayekhi, Ninggal (2012) إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية لدى طلبة الدراسات العليا الوافدين بالجامعة بماليزيا وتحصيلهم. تكونت العينة من (١٤٦) من طلبة الدراسات العليا بالجامعة (١١٤ من الذكور، ٣٢ من الإناث) يدرسون الماجستير. تم استخدام المعدل التراكمي لقياس التحصيل. بحساب معاملات الارتباط والإحصاء الوصفي تبين أن الضمير الحي والانفتاح على الخبرة فقط ارتبطا بالتحصيل.

وفحص بحث Paunonen & Ashton (2013) العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل. تكونت العينة من (٦٥٢) من طلبة الجامعة يدرسون علم النفس. توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين سمات الشخصية والتحصيل.

درس بحث Babakhani (2014) العلاقة بين سمات الشخصية الخمسة الكبرى واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل. تكونت العينة من (١٥٧) من الطلبة الجامعيين منهم (٧١ من الطالبات، و٨٦ من الطلاب) بجامعات إسلامية. تم حساب معاملات الانحدار الجزئية والمتدرجة المتعددة، وتم إجراء تحليل التباين الأحادي. تبين أن كل سمات الشخصية

(ما عدا العصابية) لها علاقة مباشرة دالة مع التحصيل، كما تبين أنه يمكن التنبؤ بالتغير في التحصيل من خلال سمات الشخصية.

تقصى بحث Mammadov (2016) الدور التنبؤي للعوامل الخمسة الكبرى بالتحصيل. بلغ عدد العينة (١٦١) من الموهوبين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية. وجدت علاقات ارتباطية دالة بين العوامل الخمسة الكبرى والتحصيل. حصل طلبة المرحلة الإعدادية على درجات أكبر في الانبساطية، كما وجدت تأثيرات مباشرة لسمات الضمير الحي والتقبل والانفتاح على التحصيل.

هدف بحث Anticevic, et al. (2017) إلى فحص دور النجاح الأكاديمي بالمرحلة الثانوية وسمات الشخصية في التحصيل والرضا عن الدراسة لدى طلبة الصف الأول بالكليات الصحية. تكونت العينة من (٢٥٠) بينهم (٧٨.٨% من الإناث، و٢١.٢% من الذكور) من طلبة الجامعة تمتد أعمارهم من (١٩ إلى ٣٦) عامًا. أسفرت النتائج أنه لا يمكن الاعتماد على سمات الشخصية كمنبئ دال بالتحصيل.

وحلل بحث Malykh (2017) دور العوامل الخمسة والذكاء غير اللفظي في الفروق الفردية في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية. بلغ عدد المشاركين (٣٠٠) طالب روسي بالمرحلة الثانوية منهم (١٤٨) إناث و(١٥٢) ذكور امتدت أعمارهم من (١٤.٥ إلى ١٧.٧٥) عامًا. تم تحليل العلاقات بين الذكاء وسمات الشخصية والتحصيل باستخدام نمذجة المعادلة البنائية. أسفرت النتائج عن وجود إسهام للضمير الحي فقط في الفروق الفردية في التحصيل.

وسعى بحث Soric, et al. (2017) إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل. بلغ عدد أفراد العينة (٥٠١) طالبًا وطالبة بمتوسط عمر قدره (١٦.١٩) عامًا بالمدرسة الثانوية بكرواتيا. تبين وجود علاقة بين سمات الشخصية والتحصيل.

وفي بحث Stajkovic, et al. (2018) تم دراسة العوامل الخمسة الكبرى وفعالية الذات معًا كجزء من نموذج مفاهيمي لتأثيرهما على التحصيل لدى طلبة الجامعة. بلغ عدد المفحوصين (٨٧٥) من طلاب وطالبات الجامعة. تم إجراء تحليل مسار للعلاقات بين المتغيرات. تم دراسة التأثير المباشر وغير المباشر لسمات الشخصية على التحصيل من خلال الوساطة الجزئية لفعالية الذات. تبين وجود تأثير مستقل لسمات الشخصية على التحصيل، ووجود وساطة كلية لفعالية الذات في العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل، كما تم التنبؤ بالتحصيل من خلال الضمير الحي والاتزان الانفعالي.

تناول بحث Meyer, Fleckenstein, Retelsdorf, & Koller (2019) العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل في الرياضيات واللغة الإنجليزية كلغة ثانية مع ضبط متغير القدرة المعرفية. تم الاعتماد على درجات وتقديرات الاختبارات الفصلية وكذلك الاختبارات النهائية. تكونت العينة من (٣٦٣٧) بالمرحلة الثانوية بألمانيا بلغ متوسط الأعمار (١٩.٩٢) عامًا. بينت النتائج وجود صدق تنبؤي لسمات الشخصية في تحصيل الرياضيات واللغة الإنجليزية، كما أمكن لكل من الضمير الحي والانفتاح التنبؤ بالتحصيل.

هدف بحث Israel, et al. (2019) إلى دراسة التفاعل الطولي بين سمات الشخصية والتحصيل لدى المراهقين. تم الحصول على بيانات طولية من (٤٣٥٥) طالبًا وطالبة بلغ متوسط أعمارهم (١٢.٩) عامًا، (٤٩%) من الإناث. توصلت النتائج إلى وجود ارتباطات بين سمات الشخصية ومختلف مؤشرات التحصيل، كما ارتبطت جميع سمات الشخصية باستثناء عامل التقبل بالتغير في أحد مؤشرات التحصيل، كذلك تبين صغر حجم تأثير سمات الشخصية على تغير التحصيل والعكس صحيح لدى المراهقين.

هدف بحث Cao & Meng (2020) إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية وتحصيل اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. تكونت العينة من (٥٥٥) طالبًا وطالبة بالجامعة. أسفرت النتائج عن أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كان لها وظائف مختلفة في التنبؤ بالتحصيل؛ فقد تنبأ كل من الضمير الحي والانبساطية إيجابيًا بتحصيل اللغة الإنجليزية.

درس بحث Kusnierz, et al. (2020) علاقة التحصيل بالسمات الخمس الكبيرة للشخصية، والدافعية الأكاديمية، والنوع لدى ثقافات متنوعة. بلغ عدد المشاركين (٤٢٤) من طلبة كلية التربية الرياضية من بولندا وأوكرانيا. أسفرت النتائج عن وجود الضمير الحي والانفتاح كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل؛ أي أن بعض سمات الشخصية والدافعية الداخلية والنوع والفروق الثقافية هي عوامل مهمة تسهم في التحصيل.

وتناول بحث Papageorgiou, Likhanov, Costantini, Tsigeman, Zaleshin, Budakova, & Kovas (2020) العلاقة بين الاختلافات الفردية في سمات الشخصية والتحصيل لدى مرتفعي التحصيل (ن= ١١٧٩) في عدة مجالات (العلوم، والفنون، والرياضة، والأدب). تبين أن سمات الشخصية ارتبطت بالتحصيل بشكل ضعيف في كل المجالات الدراسية.

ودرس بحث Mateus, Campis, Aguaded, Parody, & Ruiz (2021) الارتباط بين سمات الشخصية والتحصيل لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت (٢١٤) طالبًا وطالبة. أثبتت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين سمات الشخصية والتحصيل، كما تبين وجود تأثير لكل من النوع وسمات الشخصية على التحصيل.

وفي بحث Verbree, et al. (2021) تم فحص ما إذا كان الطلبة الملتحقين بمجالات مختلفة لديهم سمات شخصية مختلفة (الضمير الحي والانفتاح) وما إذا كانت العلاقة بين هذه السمات والتحصيل تختلف طبقًا لمجال الدراسة. باستخدام نمذجة المعادلة البنائية للبيانات من عينة كبيرة من طلبة الجامعة فحص البحث إلى أي مدى يختلف مستوى الضمير الحي والانفتاح وفقًا لمجال الدراسة، وما إذا كان لتلك السمات فيمة تنبؤية مختلفة بالتحصيل للطلبة في مختلف المجالات. وجدت النتائج أن الطلبة الأكثر انفتاحًا على الخبرة والأقل في الضمير الحي أكثر ميلًا للالتحاق ببرنامج دراسة الآداب/الإنسانيات مقارنة بغيره من المجالات. ولم توجد فروق في القيمة التنبؤية لسمات الشخصية في التحصيل من خلال مجال الدراسة عند ضبط الأداء السابق في المدرسة الثانوية. أوضحت النتائج فعالية **الضمير الحي** في تفسير التحصيل والحاجة لوضع التخصص الأكاديمي في الاعتبار عند دراسة الشخصية.

سعى بحث Hessen, & Kuncel (2022) إلى تحليل البحوث التي أجريت حول علاقة سمات الشخصية بالتحصيل لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية لتحديد ما إذا كانت النتائج السابقة يمكن تعميمها على الأصغر سنًا. أكدت النتائج أن سمات الشخصية يمكنها التنبؤ بالتحصيل لدى الطلبة المراهقين كما في أولئك الأكبر سنًا.

هدف بحث Serrano, et al. (2022) إلى دراسة القدرة التنبؤية لنموذج العوامل الخمسة (عوامل وأوجه فرعية) في التنبؤ بالتحصيل. تكونت العينة من (٦١١) من المراهقين (٣٠٣ إناث و٣٠٨ ذكور) بأسبانيا امتدت أعمارهم من ١٤ إلى ١٨ عامًا. أظهرت النتائج أن الضمير الحي (كعامل وأوجه فرعية) له تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على التحصيل، وأن الانفتاح على الخبرة له تأثيرات غير مباشرة على التحصيل، أما الأوجه الفرعية الخاصة به فقد أظهرت تأثيرات متناقضة.

<u>دراسات وبحوث تناولت بروفيلات الانفعالات الأكاديمية:</u>

حاول بحث شلبي (٢٠١٧) الكشف عن تجمعات الطلبة ذوي بروفيلات الانفعالات الأكاديمية المتجانسة، والفروق بين هذه البروفيلات في كل من استراتيجيات تنظيم الانفعالات

وبعض النواتج الأكاديمية (التحصيل، والاندماج الجامعى) لدى عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (١٧٨) طالبًا وطالبة من المستويين الخامس والسادس بكليتي التربية للبنين والتربية للبنات بجامعة الملك خالد بأبها. وبعد تطبيق أدوات البحث أظهرت النتائج عن وجود بروفيلين مختلفين من الانفعالات الأكاديمية؛ الأول: بروفيل التكيف الإيجابي (مستوى مرتفع من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومستوى منخفض من الانفعالات الأكاديمية السلبية)، والثاني بروفيل التكيف السلبي (مستوى مرتفع من الانفعالات الأكاديمية السلبية، ومستوى منخفض من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية). كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين البروفيلين فى كل من استراتيجيات تنظيم الانفعالات (الإيجابية) والتحصيل والاندماج الجامعى لصالح البوفيل الأول، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين التجمعين فى استراتيجيات تنظيم الانفعالات (السلبية) لصالح البروفيل الثانى.

وهدف بحث أبو قورة (٢٠١٨) إلى الكشف عن بروفيلات الانفعالات الأكاديمية التي تميز الطلبة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي، وتحديد الفروق بين هذه البروفيلات في كل من النهوض والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي والتي بلغ عددها(٣٠٠) طالب وطالبة. وبعد تطبيق أدوات البحث أظهرت النتائج وجود تجمعين (عنقودين) مختلفين للانفعالات الأكاديمية؛ الأول هو عنقود التكيف الإيجابي: الطلبة مرتفعو انفعالات الإنجاز الإيجابية، ومنخفضو انفعالات الإنجاز السلبية، والثاني هو عنقود التكيف السلبي: الطلبة مرتفعو انفعالات الإنجاز السلبية، ومنخفضو انفعالات الإنجاز الإيجابية.

وفي بحث Lv, Lv, Yan, & Luo (2019) استخدم المدخل المتمركز حول الشخص للكشف عن بروفيلات الانفعالات الأكاديمية واختبار ارتباط البروفيلات بالأبعاد المختلفة للتدخل الوالدي. تكونت العينة من (٢٣٢٣) طفلًا من الصفوف الرابع إلى السادس الابتدائي ووالديهم بالصين. وبعد تطبيق أدوات البحث أظهرت النتائج وجود ثلاثة بروفيلات للانفعالات الأكاديمية: البروفيل الأول: مرتفعي التحصيل وانفعال إيجابي، والبروفيل الثاني: منخفضي التحصيل وانفعال معتدل، والبروفيل الثالث: متوسطي التحصيل وانفعال سلبي.

ودرس بحث شلبي، والقصبي، وعسيري (٢٠٢٠) التعرف على أنماط تجمعات الطالبات في بروفيلات متجانسة للانفعالات الأكاديمية باستخدام أسلوب التحليل العنقودي، وكذلك تحديد الفروق بين هذه البروفيلات في الإخفاق المعرفى والتحصيل لدى عينة من طالبات الجامعة بلغ عددها (٢٣٩) طالبة بكلية التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. وبعد

تطبيق أدوات البحث أسفرت النتائج عن ثلاثة بروفيلات: الأول: بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم)، والثاني: بروفيل (الانفعالات الإيجابية)، والثالث: بروفيل (الانفعالات السلبية). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين البروفيلات الثلاثة فى الإخفاق المعرفى والتحصيل، وكان البروفيل الثانى (الانفعالات الإيجابية) الأعلى فى التحصيل والأقل فى الإخفاق المعرفى.

وسعى بحث عبد السميع ورشوان (٢٠٢٠) إلى الكشف عن البروفيلات التي تميز الطلبة في الانفعالات الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز والتفكير الاستراتيجي. وتكونت العينة من (٥٤٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، وبعد تطبيق أدوات البحث أظهرت النتائج وجود بروفيلين يمكن من خلالهما التمييز بين الطلاب في الانفعالات الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز والتفكير الاستراتيجي، البروفيل الأول: الإحجاميون منخفضو التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات السلبية، والبروفيل الثاني: الإقداميون مرتفعو التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات الإيجابية.

وتناول بحث Cheng, et al. (2023) تحديد بروفيلات الانفعالات الأكاديمية والعوائق الأكاديمية التي يواجهها الطلبة في بيئات التعلم عبر الإنترنت. وكشفت النتائج عن وجود ثلاثة بروفيلات: انفعالات سلبية، ولا انفعالات، وانفعالات موجبة تمامًا، وأظهر تحليل الانحدار المتعدد أن التوقعات فيما يخص التعلم عبر الإنترنت تنبأت بشكل دال طردي للتواجد في بروفيل يتصف بالانفعال الإيجابي التام، حيث ارتبط هذا البروفيل إيجابيًا بإدارة الوقت والدافعية وسلبيًا بالتسويف الأكاديمي.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي:

يتبين من العرض السابق للبحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي تنوع أهدافها –كما سبق عرضه، وكذلك تنوع العينات التي تم التطبيق عليها؛ فقد تنوعت العينات حيث تم تطبيق معظمها على طلبة المرحلة ما قبل الجامعية (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، كما تم إجراء بعض البحوث على طلبة المرحلة الجامعية ويعد عددها قليلًا إذا ما قورنت بالبحوث التي طبقت على طلبة المرحلة ما قبل الجامعية. **وسوف تقوم الباحثة بتطبيق البحث الحالي على طلبة الجامعة** نظرًا للدور المهم الذي سوف يقومون به في المجتمع بعد التخرج.

وتم قياس التحصيل في بحث Oriol–Granado, et al. (2017) من خلال تقديرات الطلبة ومجموع درجاتهم في مختلف المقررات الدراسية. **وسوف تقوم الباحثة في**

البحث الحالي بقياس التحصيل من خلال النسب المئوية لتقديرات الطلبة في مجموع المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

وتم التوصل إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مثل بحوث كل من Soric, et al. (2013)، و Moreira, et al. (2019)، والشريف (٢٠٢٠) والذي توصل إلى اختلاف ترتيب سمات الشخصية في قدرتها التنبؤية بالانفعالات الأكاديمية، و De La Fuenta, et al. (2020) والذي توصل إلى وجود ارتباط إيجابي بين السمات الإيجابية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية ووجود ارتباط سلبي بين عامل العصابية والانفعالات الأكاديمية السلبية، وأن الضمير الحي له أقوى ارتباط إيجابي مع الأمل والاستمتاع وأقوى ارتباط سلبي مع الملل واليأس والغضب يليه في ذلك عوامل الانبساطية والتقبل والانفتاح على الخبرة، بينما ارتبط عامل العصابية إيجابيًا بالقلق واليأس والغضب.

وبالنظر لنتائج البحوث والدراسات السابقة والتي تم عرضها اتضح تباين العلاقات الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل؛ فقد توصل بحث Moller, et al. (2009) إلى وجود علاقات سلبية بين القلق والتحصيل وأن التحصيل تنبأ بكل من القلق والملل والاستمتاع وأن الاستمتاع والملل لم يتمكنا من التنبؤ بالتحصيل، و Pekrun, et al. (2009) وتوصل إلى أن انفعالات الأمل والفخر والاستمتاع والقلق والملل والغضب والخزي واليأس تنبأت بالتحصيل، و Pekrun, et al. (2010) وتوصل إلى أن الملل تنبأ سلبًا بالتحصيل، و Pekrun, et al. (2014) وتوصل إلى أن الملل والتحصيل يؤثران سلبًا على بعضهما البعض، و Lam, et al. (2015) وتوصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسهم إيجابيًا في التحصيل، والقصبي وأمين (٢٠١٧) وتوصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ترتبط إيجابيًا بالتحصيل والعكس بالنسبة للانفعالات الأكاديمية السلبية، و Oriol-Granado, et al. (2017) وتوصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تنبأت بالتحصيل، و Pekrun, et al. (2017) وتوصل إلى أن الفخر والاستمتاع تنبأ إيجابيًا بالتحصيل وأن اليأس والملل والخزي والقلق والغضب تنبأوا سلبيًا بالتحصيل، و Van der Beek, et al. (2017) ووجد ارتباط إيجابي بين الاستمتاع والتحصيل وارتباط سلبي بين القلق والتحصيل، و Pelch (2018) ووجد تأثير للانفعالات على التحصيل، و Rowe &

Fitness (2018) والذي توصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية ترتبط سلبًا بالتحصيل، وإسماعيل (٢٠١٩) ووجد تأثيرًا إيجابيًا للانفعالات الأكاديمية الإيجابية على التحصيل والعكس بالنسبة للانفعالات الأكاديمية السلبية، و Pekrun, et al. (2019) ووجد فروقًا في التحصيل الفردي والجماعي فيما يخص إمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية، و Raccanello, et al. (2019) وتوصل إلى وجود ارتباط إيجابي بين الاستمتاع والتحصيل وارتباط سلبي بين القلق والتحصيل، والعيادة (٢٠٢٠) ووجد أن الفخر والاستمتاع يؤثران إيجابيًا في التحصيل بينما يؤثر القلق والخزي سلبًا في التحصيل، و Camacho-Morles (2021) والذي وجد ارتباطًا سالبًا بين التحصيل وكل من الغضب والملل، و Putwain, et al. (2021)، و Stockinger, et al. (2021) وتوصل إلى وجود ارتباط سلبي بين القلق والتحصيل، وبينما لم يجد Xie & Kuo (2021) علاقات ارتباطية دالة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل، و Forsblom, et al. (2022) ووجد أن الملل والغضب تنبأ سلبًا بالتحصيل، بينما وجد أن الاستمتاع تنبأ إيجابيًا بالتحصيل وهو نفس ما توصل إليه Kang & Wu (2022)، و Lichtenfeld, et al. (2022) وتوصل أيضًا إلى أن القلق والملل يتنبأ سلبًا بالتحصيل، و Putwain, et al. (2022) ووجد علاقات سالبة بين القلق والتحصيل وأن التحصيل تنبأ سلبًا بالملل والاستمتاع إلا أن الملل والاستمتاع لم يتنبأ بالتحصيل.

كذلك تبين مما تم عرضه من نتائج البحوث والدراسات السابقة تباين العلاقات الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى والتحصيل. فقد وجد بحث Dunsmore (2005) أن العوامل الخمسة الكبرى تتنبأ بالتحصيل، بينما وجد O'Connor & Paunonen (2007) أن الضمير الحي هو صاحب أقوى ارتباط بالتحصيل، وأن الانفتاح ارتبط إيجابيًا بالتحصيل بينما ارتبطت الانبساطية سلبًا بالتحصيل، كذلك وجد Muller (2010) أن الضمير الحي تنبأ إيجابيًا بالتحصيل بينما تنبأت الانبساطية سلبًا بالتحصيل، وتوصل Hakimi, et al. (2011) إلى أن الضمير الحي هو أقوى المنبئات بالتحصيل، وتوصل Komarraju, et al. (2011) إلى أن العوامل الخمسة الكبرى تؤثر في التحصيل، وتوصل Rosander, et al. (2011) إلى أن الضمير الحي والانبساطية والعصابية يرتبطون بالتحصيل، بينما توصل Geramian, et al. (2012) إلى وجود ارتباط بين التحصيل وكل من الضمير الحي والانفتاح على الخبرة، وتوصل Paunonen & Ashton (2013) إلى وجود ارتباط بين السمات الخمسة الكبرى والتحصيل، ووجد Babakhani (2014) أن جميع العوامل الخمسة الكبرى ترتبط بالتحصيل

ما عدا العصابية، ووجد Mammadov (2016) أن هناك تأثير لكل من الضمير الحي والتقبل والانفتاح على الخبرة على التحصيل، بينما توصل Anticevic, et al. (2017) إلى أن العوامل الخمسة الكبرى لا يمكنها التنبؤ بالتحصيل، وتوصل Malykh (2017) إلى أن الضمير الحي يؤثر في التحصيل، وكذلك توصل Soric, et al. (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى والتحصيل، وتوصل Stajkovic, et al. (2018) إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال الضمير الحي والاتزان الانفعالي، بينما وجد Meyer, et al. (2019) أن الضمير الحي والانفتاح على الخبرة يتنبأ بالتحصيل، وتوصل Israel, et al. (2019) إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال جميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستثناء عامل التقبل، وتوصل Cao & Meng (2020) إلى إمكانية التنبؤ الإيجابي بالتحصيل من خلال الضمير الحي والانبساطية، ووجد Kusnierz, et al. (2020) أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تسهم في التحصيل، بينما وجد Papageorgiou, et al. (2020) ارتباطات ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل، بينما وجد Verbree, et al. (2021) أن الضمير الحي يمكنه تفسير التحصيل، ووجد Hessen & Kuncel (2022) أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يمكنها التنبؤ بالتحصيل، وتوصل Serrano, et al. (2022) إلى أن الضمير الحي والانفتاح على الخبرة يؤثران على التحصيل.

كما تبين من البحوث السابقة أنه في بحث كل من شلبي (٢٠١٧)، وأبو قورة (٢٠١٨)، و Lv, et al. (2019)، وشلبي والقصبي وعسيري (٢٠٢٠)، وعبد السميع ورشوان (٢٠٢٠)، و Cheng, et al. (2023) تم استخدم أسلوب التحليل العنقودي لتصنيف الطلبة في تجمعات ذات بروفيلات متجانسة. وهذا يظهر قلة عدد البحوث التي تناولت هذا الأسلوب الإحصائي بهدف تصنيف الطلبة في بروفيلات متجانسة للانفعالات الأكاديمية باستخدام التحليل العنقودي.

فروض البحث:

١- توجد نسب شيوع مختلفة للانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ولا تختلف هذه الانفعالات باختلاف الفرقة ومستوى والتحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما.

٢- توجد نسب شيوع مختلفة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ولا تختلف هذه العوامل باختلاف الفرقة ومستوى والتحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما.

٣- يمكن التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لديهم.

٤- يتميز طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي بأنماط (بروفيلات) مختلفة من الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بهدف اختبار صحة فروض البحث، والإجابة على أسئلته المختلفة.

ثانيًا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق للعام الجامعى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

ثالثًا:عينة البحث:

١- **عينة الخصائص السيكومترية:** وتكونت من (١٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق بمتوسط عمر زمني قدره (١٩.٨٤) عامًا وانحراف معياري قدره (١.٦٠٩) عامًا، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقاييس البحث.

٢- **عينة البحث الأساسية:** وتكونت من (٥٥٨) طالبًا وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق بمتوسط عمر زمني قدره (١٩.٩٨) عامًا وانحراف معياري قدره (١.١٤٥) عامًا، والجدول التالي رقم (٣) يوضح توصيف عينة البحث الأساسية.

جدول (٣) توصيف عينة البحث الأساسية

مستوى التحصيل الأكاديمي	الفرقة		المجموع
	الأولى	الرابعة	
مرتفعين	١٣٤	١٤٢	٢٧٦
منخفضين	١٨٢	١٠٠	٢٨٢
المجموع	٣١٦	٢٤٢	٥٥٨

رابعًا: أدوات البحث:

(١) مقياس الانفعالات الأكاديمية (إعداد الباحثة):

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من الأطر النظرية والأدبيات المرتبطة بمفهوم الانفعالات الأكاديمية والمقاييس المنشورة وعدد من المفردات التي تخص قياسه؛ منها بحوث ومقاييس كل من Dietz (2014)، و Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry (2011)، و Bieleke, et al. (2021). وتم تحديد الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل) وفقًا لما تم الاطلاع عليه من الأدبيات المرتبطة بمفهوم الانفعالات الأكاديمية، ووفقًا لنظرية التحكم-القيمة.

وتكون المقياس من (٤٨) مفردة؛ حيث قامت الباحثة بصياغة (٦) مفردات لكل انفعال أكاديمي من الانفعالات الأكاديمية الثمانية من نوع التقرير الذاتي، وجميعها في الاتجاه الإيجابي. وبجانب كل مفردة خمس استجابات (موافق بشدة – موافق-محايد –غير موافق-غير موافق بشدة). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥- ٤ – ٣ – ٢ -١) وتمتد الدرجة على كل انفعال أكاديمي من (٦- ٣٠) درجة، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية، **وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو التالي:**

أولًا: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ- **ثبات المقياس عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس **الانفعالات الأكاديمية** باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات أبعاد المقياس في حالة حذف المفردة If–item deleted وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (٤):

جدول (٤) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية بعد حذف المفردة

الاستمتاع	رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٨١٠	٠.٨٢٣	٠.٧٩٣	٠.٨٢٧	٠.٧٩١	٠.٨١٠	٠.٨٣٧
الأمل	رقم المفردة	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٨٩٨	٠.٨٨٧	٠.٨٧١	٠.٨٧٥	٠.٨٨٦	٠.٨٩٧	٠.٩٠٣
الفخر	رقم المفردة	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٨٩٠	٠.٨٧١	٠.٨٧٧	٠.٨٦٨	٠.٨٧٤	٠.٨٦٥	٠.٨٩٤
الغضب	رقم المفردة	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٧٥٥	٠.٧٠١	٠.٦٩٢	٠.٧٠٤	٠.٦٩٥	٠.٧٤١	٠.٧٥٦
القلق	رقم المفردة	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٧٧٣	٠.٨٢٣	٠.٨٠٢	٠.٧٩٣	٠.٧٨٦	٠.٨٠٣	٠.٨٢٦
الخزي	رقم المفردة	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٨٤١	٠.٨٤١	٠.٧٩٥	٠.٧٩٦	٠.٧٨٢	٠.٧٩٠	٠.٨٣٧
اليأس	رقم المفردة	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٩٠٥	٠.٩١٥	٠.٨٩٤	٠.٩٠٣	٠.٩٠٠	٠.٩١٤	٠.٩٢٠
الملل	رقم المفردة	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	معامل ثبات البعد
	معامل ألفا	٠.٨٨٦	٠.٩٠٠	٠.٩٠٥	٠.٨٨٣	٠.٨٨٤	٠.٨٩٠	٠.٩٠٨

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن: معامل ألفا للأبعاد في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أى أن جميع المفردات ثابتة.

ب-ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الانفعالات الأكاديمية:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس **الانفعالات الأكاديمية** بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" و "جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (٥):

جدول (٥) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الانفعالات الأكاديمية

التجزئة النصفية*	أبعاد الانفعالات الأكاديمية						
	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الغضب	القلق	الخزي	اليأس	الملل
سبيرمان/ براون	٠.٩١١	٠.٩٣١	٠.٩٢٩	٠.٧٧٥	٠.٨٧٣	٠.٨٧٧	٠.٩٣٠	٠.٩١٠
جتمان	٠.٩٠٥	٠.٩٣١	٠.٩٢٨	٠.٧٧٤	٠.٨٦٧	٠.٨٧٧	٠.٩٢٩	٠.٩١٠

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (٥) ثبات أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية.

ثانيا: صدق مقياس الانفعالات الأكاديمية:

أ- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **الانفعالات الأكاديمية** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٥٧)، والنتائج موضحة في الجدول التالي رقم (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

الاستمتاع	رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦
	معامل الارتباط	٠.٦١٦**	٠.٥٤٦**	٠.٧٠٤**	٠.٥١٨**	٠.٧٠٤**	٠.٦٢٢**
الأمل	رقم المفردة	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
	معامل الارتباط	٠.٦٥٧**	٠.٧٣٣**	٠.٨٣٣**	٠.٨١٠**	٠.٧٣٥**	٠.٦٥٦**
الفخر	رقم المفردة	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
	معامل الارتباط	٠.٥٧٧**	٠.٧٤٥**	٠.٧٢٩**	٠.٧٧٦**	٠.٧٣٣**	٠.٨٠٣**

الغضب	رقم المفردة	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
	معامل الارتباط	٠.٢٨٨**	٠.٥٨٤**	٠.٦٠٤**	٠.٥٨٥**	٠.٥٩١**	٠.٤٣٢**
القلق	رقم المفردة	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
	معامل الارتباط	٠.٧٠٢**	٠.٤٥٥**	٠.٥٧٤**	٠.٦١٦**	٠.٦٤٩**	٠.٥٦٧**
الخزي	رقم المفردة	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
	معامل الارتباط	٠.٤٣٠**	٠.٤٣٠**	٠.٦٨٣**	٠.٦٨٠**	٠.٧٤٣**	٠.٧٠٨**
اليأس	رقم المفردة	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢
	معامل الارتباط	٠.٧٧٤**	٠.٧١٥**	٠.٨٧٢**	٠.٧٨٧**	٠.٨٠٩**	٠.٧٠٣**
الملل	رقم المفردة	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨
	معامل الارتباط	٠.٧٨٣**	٠.٦٨٤**	٠.٦٥٢**	٠.٨٠٧**	٠.٧٩٥**	٠.٧٥٦**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس، وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الانفعالات الأكاديمية والدرجة الكلية للانفعالات (الإيجابية، والسلبية)، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية والدرجة الكلية للانفعالات (الإيجابية والسلبية)

الانفعالات الإيجابية	الاستمتاع	الأمل	الفخر		
معامل الارتباط	٠.٨٩٧**	٠.٩١١**	٠.٧٥٦**		
الانفعالات السلبية	الغضب	القلق	الخزي	اليأس	الملل
معامل الارتباط	٠.٨٠٧**	٠.٨٠٤**	٠.٨٢٠**	٠.٨٥١**	٠.٨٣٥**

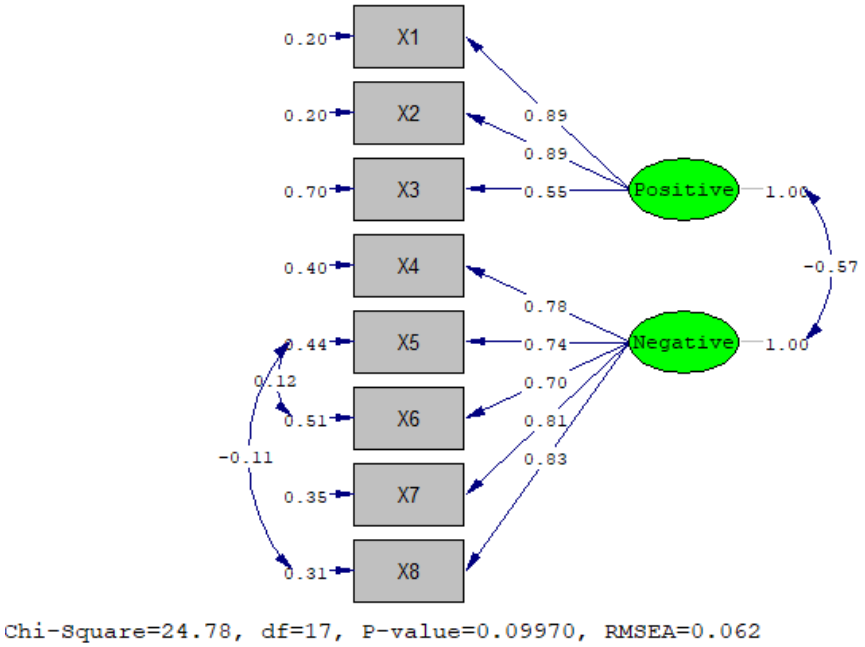
** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية.

ب-الصدق العاملى لمقياس الانفعالات الأكاديمية:

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس **الانفعالات الأكاديمية** عن طريق اختبار نموذج العاملين

الكامنين حيث افترض أن العوامل المشاهدة الثمانية لـ **الانفعالات الأكاديمية** تنتظم حول عاملين كامنين هما الانفعالات الايجابية والانفعالات السلبية وأسفرت النتائج عن الآتي:



شكل (١) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثمانية لمقياس الانفعالات الأكاديمية التي تشبعت بعاملين كامنين

يتضح من الشكل السابق رقم (١) أن قيمة كا^{2}تساوى (٢٤.٧٨) ومستوى دلالة (٠.٠٩٩) وهى غير دالة إحصائيًا ودرجات حرية تساوى (١٧)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠٦٢) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقى المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هى: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٦)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٥)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٩٠)، ومؤشر

المطابقة المعياري NFI (٠.٩٧)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٩)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠.٩٥) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.٥٣) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.٦١)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (٨) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد **الانفعالات الأكاديمية** وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين:

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد الانفعالات الأكاديمية وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	العامل الكامن	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
الاستمتاع (X1)	الانفعالات الايجابية	٠.٨٩	٠.٠٧٩	١١.٣٤**	٠.٨٠
الأمل (X2)		٠.٨٩	٠.٠٧٩	١١.٣٣**	٠.٨٠
الفخر (X3)		٠.٥٥	٠.٠٨٩	٦.١٤**	٠.٣٠
الغضب (X4)	الانفعالات السلبية	٠.٧٨	٠.٠٨٠	٩.٧٠**	٠.٦٠
القلق (X5)		٠.٧٤	٠.٠٨٥	٨.٧٦**	٠.٥٦
الخزي (X6)		٠.٧٠	٠.٠٨٥	٨.٢٥**	٠.٤٩
اليأس (X7)		٠.٨١	٠.٠٧٩	١٠.٢٦**	٠.٦٥
الملل (X8)		٠.٨٣	٠.٠٧٩	١٠.٥٦**	٠.٦٩

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن جميع معاملات الصدق (التشبعات بالعاملين الكامنين) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويلاحظ أن المتغيرين المشاهدين (الاستمتاع والأمل) هما أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات الإيجابية** حيث معامل صدقهما أو تشبعهما بالعامل الكامن يساوى (٠.٨٩) يليهما المتغير المشاهد (الفخر). كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (الملل) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفعالات السلبية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٨٣) يليه المتغير المشاهد (اليأس). كما أشارت النتائج أن معامل الارتباط بين المتغيرين الكامنين **الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية** يساوى (-٠.٥٧) بخطأ معيارى يساوى (٠.٠٧) وقيمة (ت) يساوى (٧.٨٢) بمستوى

دلالة (٠.٠١) وتشير قيمة (ت) العالية إلى أن هذا الارتباط غير صفرى. ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لـــ **الانفعالات الأكاديمية** وهو عبارة عن عاملين كامنين تنتظم حولهما العوامل الفرعية الثمانية المشاهدة: (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢).

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح مقياس **الانفعالات الأكاديمية** يتكون في صورته النهائية من (٤٨) مفردة؛ يشتمل على ثمانى انفعالات أكاديمية وكل انفعال يتضمن (٦) مفردات ويكون أقل درجة يحصل عليها الطلبة فى كل انفعال هى (٦) وأعلى درجة هى (٣٠). وهو بذلك يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالى.

(٢) مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد الباحثة):

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من الأطر النظرية والأدبيات المرتبطة بسمات الشخصية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمقاييس المنشورة وعدد من المفردات التي تخص قياسها؛ منها بحوث ومقاييس كل من Hee (2014)، و Smith, Hamplova, Kelley, & Evans (2021). وتم تحديد عوامل الشخصية (العصابية، والانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات) وفقًا لما تم الاطلاع عليه من الأدبيات المرتبطة بسمات الشخصية، ووفقًا لنظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وتكون المقياس من (٣٥) مفردة تقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، والانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات)، وجميعها إيجابية من نوع التقرير الذاتي، حيث قامت الباحثة بصياغة (٧) مفردات لكل عامل من عوامل الشخصية، وتتضمن الاستجابة خمسة بدائل هي: تنطبق تمامًا (٥)، تنطبق (٤)، محايد (٣)، لا تنطبق (٢)، لا تنطبق على الإطلاق (١)، لتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع عامل الشخصية، وذلك لأن جميع المفردات تقيس في الاتجاه الموجب. وتمتد الدرجة على كل عام من العوامل الخمسة للشخصية من (٧– ٣٥) درجة، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية، **وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو التالي:**

أولًا: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ- **ثبات المقياس عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات أبعاد المقياس في حالة حذف المفردة If–item deleted، وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (٩):

جدول (٩) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العصابية		الانبساطية		التقبل		الضمير الحي		الانفتاح على الخبرات	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٧٢٣	٨	٠.٦٧٤	١٥	٠.٦٦٩	٢٢	٠.٨٢٢	٢٩	٠.٧٣٦
٢	٠.٧٢٦	٩	٠.٦٢١	١٦	٠.٦٦٨	٢٣	٠.٧٧٥	٣٠	٠.٧٤٥
٣	٠.٧١٣	١٠	٠.٦٠٠	١٧	٠.٦٣٣	٢٤	٠.٨٢٤	٣١	٠.٧٠٨
٤	٠.٧٥٥	١١	٠.٦٤٣	١٨	٠.٦٤٥	٢٥	٠.٧٩٧	٣٢	٠.٧٢٣
٥	٠.٧٢٣	١٢	٠.٦٤٣	١٩	٠.٦٤٨	٢٦	٠.٧٩٤	٣٣	٠.٧١٨
٦	٠.٧٣٥	١٣	٠.٦٤٦	٢٠	٠.٧٠٠	٢٧	٠.٧٨٤	٣٤	٠.٧٥٧
٧	٠.٧٤٩	١٤	٠.٦٣٣	٢١	٠.٧٠٢	٢٨	٠.٧٩٤	٣٥	٠.٧٤٨
معامل ثبات البعد	٠.٧٦٢	معامل ثبات البعد	٠.٦٧٤	معامل ثبات البعد	٠.٧٠٦	معامل ثبات البعد	٠.٨٢٦	معامل ثبات البعد	٠.٧٦٣

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن: معامل ألفا للأبعاد في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أى أن جميع المفردات ثابتة.

ب-ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" و "جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (١٠):

جدول (١٠) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

التجزئة النصفية*	العوامل الخمسة الكبرى للشخصية				
	العصابية	الانبساطية	التقبل	الضمير الحي	الانفتاح على

سبيرمان/ براون	٠.٨٦٩	٠.٧٤١	٠.٧٩١	٠.٨٥٣	٠.٨٢٧
جتمان	٠.٨٣٣	٠.٧٣٦	٠.٧٨٦	٠.٨٤٩	٠.٧٨٠
الخبرات					

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٠) ثبات أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ثانيا: صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

أ- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلي (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٥٧)، والنتائج موضحة في الجدول التالي رقم (١١):

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

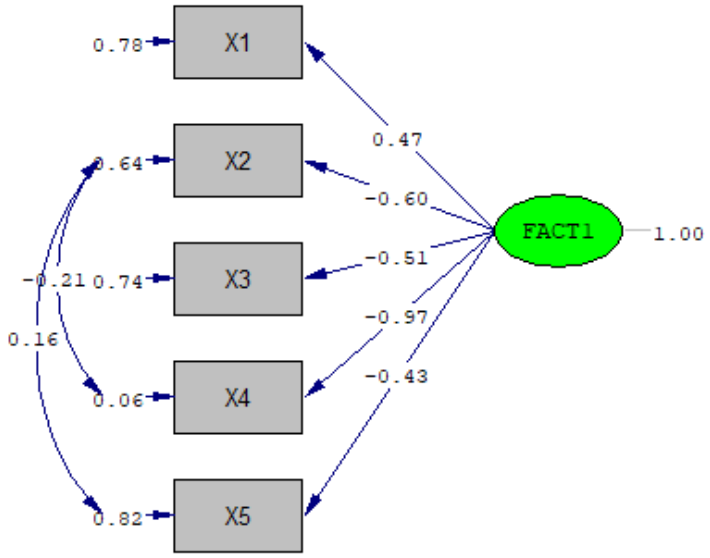
العصابية		الانبساطية		التقبل		الضمير الحي		الانفتاح على الخبرات	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٥٢٥**	٨	٠.٢٢٥**	١٥	٠.٥٢٣**	٢٢	٠.٤٤٦**	٢٩	٠.٤٨٩**
٢	٠.٥١١**	٩	٠.٤٤٢**	١٦	٠.٤٤٧**	٢٣	٠.٧٢٥**	٣٠	٠.٤٣٤**
٣	٠.٥٦٦**	١٠	٠.٥٠٢**	١٧	٠.٦٠١**	٢٤	٠.٢٨٤**	٣١	٠.٥٩٨**
٤	٠.٣٦٧**	١١	٠.٣٧٢**	١٨	٠.٦١٥**	٢٥	٠.٦١١**	٣٢	٠.٥٥٣**
٥	٠.٥٣٢**	١٢	٠.٣٦٨**	١٩	٠.٥٦٤**	٢٦	٠.٦٤٦**	٣٣	٠.٥٦٣**
٦	٠.٤٦٩**	١٣	٠.٣٥٦**	٢٠	٠.٢٨٦**	٢٧	٠.٦٨٠**	٣٤	٠.٣٦٥**
٧	٠.٣٩٧**	١٤	٠.٤٠٦**	٢١	٠.٣٢٥**	٢٨	٠.٦٤٩**	٣٥	٠.٤٢٧**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس، وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ب-الصدق العاملى لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج عن الآتي:



شكل (٢) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الخمسة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (٢) أن قيمة كا^{2}تساوى (١.٤٥) ومستوى دلالة (٠،٦٩٣) وهى غير دالة إحصائيًا ودرجات حرية تساوى (٣)، وجذر متوسط مربعات خطأ

الاقتراب (RMSEA) (صفر) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقى المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هى: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٠٢)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٩)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٩٨)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٩٩)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١.٠٠)، ومؤشر المطابقة النسبيRFI(٠.٩٧) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.٢٥) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (١.٣٣)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (١٢) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (١٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
العصابية (X1)	٠.٤٧١	٠.٠٩٧	٤.٨٣٦**	٠.٢٢٢
الانبساطية (X2)	٠.٥٩٦	٠.١٣٤	٤.٤٣٥**	٠.٣٥٦
التقبل (X3)	٠.٥٠٥	٠.٠٩٨	٤.١٤٤**	٠.٢٥٥
الضمير الحي (X4)	٠.٩٧٠	٠.١١٦	٨.٣٦٨**	٠.٩٤٠
الانفتاح على الخبرات (X5)	٠.٤٢٥	٠.٠٩٨	٤.٣٥١**	٠.١٨١

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) أن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الرابع (الضمير الحي) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٩٧) يليه المتغير المشاهد الثانى (الانبساطية). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل

الفرعية الخمسة المشاهدة: (العصابية، والانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢).

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح مقياس **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** يتكون في صورته النهائية من (٣٥) مفردة؛ يشتمل على خمسة أبعاد للشخصية وكل بعد يتضمن (٧) مفردات ويكون أقل درجة يحصل عليها الطلبة فى كل بعد هى (٧) وأعلى درجة هى (٣٥). وهو بذلك يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالى.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد نسب شيوع مختلفة للانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ولا تختلف هذه الانفعالات باختلاف الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما**".

وللتحقق من هذا الفرض تم تحديد درجة القطع الفاصلة بين المستويين المرتفع والعادي في كل انفعال من الانفعالات الأكاديمية وهي (عدد المفردات x ٣.٤)، حيث تمثل الدرجة (٣.٤) الحد الأدنى لفئة الاستجابة (موافق)، وتمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من (٣.٤ إلى ٤.٢) بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل؛ حيث كانت الاستجابة على مقياس الانفعالات الأكاديمية خمس استجابات هي: (موافق بشدة – موافق– محايد – غير موافق– غير موافق بشدة)، وبعد ذلك تم تحديد عدد الطلاب المرتفعين في كل انفعال من الانفعالات الأكاديمية لتحديد نسب شيوع الانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالي رقم (١٣):

جدول (١٣) نسب شيوع الانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق (ن= ٥٥٨)

الانفعالات الأكاديمية	الشيوع			الترتيب
	درجة القطع	العدد	النسبة	
الاستمتاع	٢٠.٤	٤١٥	%٧٤.٤	الثالث
الأمل	٢٠.٤	٤٥٧	%٨١.٩	الثاني
الفخر	٢٠.٤	٥١٥	%٩٢.٣	الأول
الغضب	٢٠.٤	٨٣	%١٤.٩	السابع
القلق	٢٠.٤	١٩٤	%٣٤.٨	الرابع

الانفعالات الأكاديمية	الشيوع			الترتيب
	درجة القطع	العدد	النسبة	
الخزي	٢٠.٤	٩٤	%١٦.٨	السادس
اليأس	٢٠.٤	٦٩	%١٢.٤	الثامن
الملل	٢٠.٤	١١٠	%١٩.٧	الخامس

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن انفعال الفخر كان الأعلى شيوعًا لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث حيث جاء في الترتيب الأول بنسبة شيوع (٩٢.٣%)، ويليه انفعال الأمل بنسبة شيوع (٨١.٩%)، ويليهم انفعال الاستمتاع بنسبة شيوع (٧٤.٤%)، ويليهم انفعال القلق بنسبة شيوع (٣٤.٨%)، ويليهم انفعال الملل بنسبة شيوع (١٩.٧%)، ويليهم انفعال الخزي بنسبة شيوع (١٦.٨%)، ويليهم انفعال الغضب بنسبة شيوع (١٤.٩%)، وكان أقل الانفعالات الأكاديمية من حيث نسبة الشيوع هو انفعال اليأس حيث جاء في الترتيب الثامن والأخير بنسبة شيوع (١٢.٤%).

وللكشف عن دلالة الفروق في الانفعالات الأكاديمية المختلفة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق باختلاف الفرقة (أولى- رابعة) ومستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين في اتجاهين (٢x٢) Two- Way ANOVA وكانت النتائج موضحة كما بالجدولين التاليين رقمي (١٤، ١٥):

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للانفعالات الأكاديمية وفقًا للفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي

الانفعالات الأكاديمية	مستوى التحصيل الأكاديمي	الفرقة				العينة ككل	
		أولى		رابعة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستمتاع	مرتفعين	٢٣.٩١	٤.٢٧٥	٢٢.٩٢	٣.٨٠٨	٢٣.٤٠	٤.٠٦٤
	منخفضين	٢٢.٤٣	٤.٦١٩	٢٢.١٤	٤.٢٢٤	٢٢.٣٣	٤.٤٧٨
	العينة ككل	٢٣.٠٦	٤.٥٢٩	٢٢.٥٩	٣.٩٩٥	٢٢.٨٦	٤.٣٠٨
الأمل	مرتفعين	٢٤.٧٨	٣.٨٢٦	٢٤.٠٤	٣.٧٥٩	٢٤.٣٩	٣.٨٠٣
	منخفضين	٢٣.٥١	٤.٥٣٩	٢٣.١٩	٣.٨٢١	٢٣.٣٩	٤.٢٩٤
	العينة ككل	٢٤.٠٥	٤.٢٩١	٢٣.٦٩	٣.٨٠٠	٢٣.٨٩	٤.٠٨٦
الفخر	مرتفعين	٢٦.١٣	٣.٥٠٧	٢٦.٠٨	٣.٥٥٦	٢٦.١١	٣.٥٢٦

الانفعالات الأكاديمية	مستوى التحصيل الأكاديمي	الفرقة				العينة ككل	
		أولى		رابعة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	منخفضين	٢٥.٤٤	٣.٩٥٥	٢٥.٦٠	٣.١٧٢	٢٥.٤٩	٣.٦٩١
	العينة ككل	٢٥.٧٣	٣.٧٨١	٢٥.٨٨	٣.٤٠٤	٢٥.٧٩	٣.٦٢٠
الغضب	مرتفعين	١٤.٩٩	٥.٠٤١	١٥.٥٠	٤.٠٣٣	١٥.٢٥	٤.٥٤٩
	منخفضين	١٦.٠٦	٤.٩٧٧	١٧.٤٠	٤.٦٧٧	١٦.٢٥	٤.٩٠٧
	العينة ككل	١٥.٦٠	٥.٠٢٥	١٦.٢٩	٤.٤٠٣	١٥.٨٩	٤.٧٧٣
القلق	مرتفعين	١٧.٥٥	٤.٥٥٦	١٨.٢٧	٤.٥٨٢	١٧.٩٢	٤.٥٧٥
	منخفضين	١٩.١٥	٤.٤٧٦	١٩.٢٢	٤.٤٤٩	١٩.١٨	٤.٤٥٨
	العينة ككل	١٨.٤٧	٤.٥٧٢	١٨.٦٦	٤.٥٤٢	١٨.٥٦	٤.٥٥٦
الخزي	مرتفعين	١٤.٥٥	٤.٦٨٧	١٥.٨٢	٤.٦٥٤	١٥.٢١	٤.٧٠٥
	منخفضين	١٧.٠٩	٥.١٨٧	١٧.٢٧	٥.٢١٨	١٧.١٦	٥.١٨٩
	العينة ككل	١٦.٠٢	٥.١٣١	١٦.٤٢	٤.٩٣٧	١٦.١٩	٥.٠٤٧
اليأس	مرتفعين	١٢.٤٠	٤.٦٨٩	١٢.٦٣	٤.٤٥٧	١٢.٥٢	٤.٥٦٢
	منخفضين	١٥.٣٦	٥.٣٥٨	١٥.٨٥	٥.٤٨٩	١٥.٥٤	٥.٤٠٠
	العينة ككل	١٤.١١	٥.٢٨٤	١٣.٩٦	٥.١٤٩	١٤.٠٤	٥.٢٢٢
الملل	مرتفعين	١٤.٥٧	٥.٦٦٢	١٥.٥٠	٤.٩٥٠	١٥.٠٥	٥.٣١٩
	منخفضين	١٥.٦٦	٥.٥٥٧	١٧.٩٥	٥.٣٩١	١٦.٤٨	٥.٥٩٧
	العينة ككل	١٥.١٩	٥.٦١٩	١٦.٥١	٥.٢٦٧	١٥.٧٧	٥.٥٠٣

جدول (١٥) دلالة الفروق في الانفعالات الأكاديمية في ضوء الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما

الانفعالات الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالتها	حجم التأثير مربع إيتا الجزئي
الاستمتاع	الفرقة	٥٤.٧٨	١	٥٤.٧٨	٣.٠٠٤	٠.٠٠٥
	مستوى التحصيل	١٧٠.٠٩	١	١٧٠.٠٩	٩.٣٢٦**	٠.٠١٧
	الفرقةx مستوى التحصيل	١٦.٠٥	١	١٦.٠٥	٠.٨٨٠	٠.٠٠٢

الانفعالات الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالتها	حجم التأثير مربع إيتا الجزئي
	الخطأ	١٠١٠٣.٨٢	٥٥٤	١٨.٢٣٨		
الأمل	الفرقة	٣٨.١٢	١	٣٨.١٢	٢.٣١٧	٠.٠٠٤
	مستوى التحصيل	١٤٩.٥١	١	١٤٩.٥١	٩.٠٨٧**	٠.٠١٦
	الفرقةx مستوى التحصيل	٦.٠٩	١	٦.٠٩	٠.٣٧٠	٠.٠٠١
	الخطأ	٩١١٤.٤٢	٥٥٤	١٦.٤٥		
الفخر	الفرقة	٠.٤٠٨	١	٠.٤٠٨	٠.٠٣١	لا يوجد
	مستوى التحصيل	٤٦.٣٦	١	٤٦.٣٦	٣.٥٤٥	٠.٠٠٦
	الفرقةx مستوى التحصيل	١.٤٧٤	١	١.٤٧٤	٠.١١٣	لا يوجد
	الخطأ	٧٢٤٥.٤٠٣	٥٥٤	١٣.٠٧٨		
الغضب	الفرقة	١١٤.٦٤	١	١١٤.٦٤	٥.١٥٣*	٠.٠٠٩
	مستوى التحصيل	٢٩٥.٠٩	١	٢٩٥.٠٩	١٣.٢٦٦**	٠.٠٢٣
	الفرقةx مستوى التحصيل	٢٢.٦٧	١	٢٢.٦٧	١.٠١٩	٠.٠٠٢
	الخطأ	١٥٣٧٥٠	٥٥٤	٢٢.٢٥		
القلق	الفرقة	٢٠.٣٦	١	٢٠.٣٦	٠.٩٩٨	٠.٠٠٢
	مستوى التحصيل	٢١٧.٤٤	١	٢١٧.٤٤	١٠.٦٥٥**	٠.٠١٩
	الفرقةx مستوى التحصيل	١٤.٠٥	١	١٤.٠٥	٠.٦٨٨	٠.٠٠١
	الخطأ	١١٣٠٥.٨١	٥٥٤	٢٠.٤١		
الخزي	الفرقة	٦٩.٣٩	١	٦٩.٣٩	٢.٨٣٩	٠.٠٠٥
	مستوى التحصيل	٥٣١.٤٠	١	٥٣١.٤٠	٢١.٧٤٠**	٠.٠٣٨
	الفرقةx مستوى التحصيل	٤٠.٣٨	١	٤٠.٣٨	١.٦٥٢	٠.٠٠٣
	الخطأ	١٣٥٤١.٦٦	٥٥٤	٢٤.٤٤٣		
اليأس	الفرقة	١٧.١٩	١	١٧.١٩	٠.٦٨٥	٠.٠٠١

الانفعالات الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالتها	حجم التأثير مربع إيتا الجزئي
	مستوى التحصيل	١٢٧١.٣٩	١	١٢٧١.٣٩	٥٠.٦٥٨**	٠.٠٨٤
	الفرقةx مستوى التحصيل	٢.١٩	١	٢.١٩	٠.٠٨٧	لا يوجد
	الخطأ	١٣٩٠٤.٠١	٥٥٤	٢٥.٠٩٧		
الملل	الفرقة	٣٤٥.١٩	١	٣٤٥.١٩	١١.٨١٥**	٠.٠٢١
	مستوى التحصيل	٤١٩.٥٤	١	٤١٩.٥٤	١٤.٣٦٠**	٠.٠٢٥
	الفرقةx مستوى التحصيل	٦٠.٩٦	١	٦٠.٩٦	٢.٠٨٧	٠.٠٠٤
	الخطأ	١٦١٨٥.٧	٥٥٤	٢٩.٢١٦		

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (١٥) ما يلي:

- **بالنسبة لتأثير الفرقة:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الانفعالات الأكاديمية راجعة لاختلاف الفرقة (أولى- رابعة) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ماعدا انفعالي الغضب والملل فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح الفرقة الرابعة، بمعنى أن الفرقة الأولى كانت أقل في انفعالي الغضب والملل.
- **بالنسبة لتأثير مستوى التحصيل الأكاديمي:** يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الانفعالات الأكاديمية راجعة لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت الفروق في انفعالي الاستمتاع والأمل لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي، أما الفروق في انفعالات الغضب والقلق والخزي واليأس والملل لصالح منخفضي التحصيل الأكاديمي، في حين لا توجد فروق في انفعال الفخر يرجع لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

- **بالنسبة لتأثير التفاعل بين الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الانفعالات الأكاديمية راجعة لتأثير التفاعل بين الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بشيوع انفعالات الفخر والأمل والاستمتاع بالتعلم على الترتيب لدى طلبة كلية التربية، حيث يشعر طلبة كلية التربية بالفخر نتيجة انتمائهم للكلية حيث تعد كلية التربية من كليات القمة كما تتطلب مجموعًا مرتفعًا في شهادة الثانوية العامة، وكذلك يشعر طلبة كلية التربية بالأمل في العمل كمعلمين في المدارس أو بالدروس الخصوصية بعد التخرج وبدء حياتهم المهنية، كما يقوم الطلبة بالعديد من الأنشطة الممتعة ضمن متطلبات المواد الدراسية؛ كما يوجد العديد من الأنشطة الطلابية والفعاليات والمؤتمرات العلمية والتي يشارك بها العديد من طلبة كلية التربية مما يشعرهم بالاستمتاع بالتعلم والعملية التعليمية. وعلى ذلك جاء منطقيًا ترتيب انفعالات الخزي والغضب واليأس كأقل الانفعالات شيوعًا حيث يشعر الطلبة بمستوى مرتفع من الفخر والأمل؛ وهو ما يعد نقيضًا لانفعالي الخزي واليأس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث العيادة (٢٠٢٠) حيث أسفرت النتائج عن انخفاض جميع أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية (اليأس والملل والغضب والقلق والخزي)، وكذلك ارتفاع مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع والفخر) لدى عينة البحث.

وفيما يخص وجود فروق دالة إحصائيًا في انفعالي الغضب والملل ترجع لاختلاف الفرقة (أولى- رابعة) وكانت الفروق لصالح الفرقة الرابعة بمعنى أن الفرقة الرابعة كانت أعلى في انفعالي الغضب والملل من الفرقة الأولى، يمكن تفسير ذلك بأن عند وصول طلبة كلية التربية للفرقة الرابعة قد يشعرون بالملل من كثرة المواد والمقررات الدراسية وحضور العديد من المحاضرات والسكاشن والقيام بالعديد من المهام والتكليفات وكثرة الضغوط الدراسية مما يؤدي بهم إلى الشعور أيضًا بالغضب بجانب الملل، وتتفق هذه النتيجة مع بحث Raccanello, et al., (2019) والذي توصل إلى أن طلبة الصف الرابع كانوا أكثر مللًا من طلبة الصف الثاني، وتختلف هذه النتيجة مع بحث Lichtenfeld, et al., (2022) والذي أظهرت نتائجه أن مستوى الملل ظل ثابتًا نسبيًا خلال سنوات الدراسة الثلاث.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا في انفعالي الاستمتاع والأمل لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي بأن عند استمتاع الطلبة بعملية التعلم وشعورهم بالأمل فذلك يدفعهم لاستغلال طاقاتهم وبذل قصارى جهدهم لتخطي التحديات الأكاديمية الصعبة ولتحقيق

تطلعاتهم الأكاديمية، كما يعزز من اندماجهم في العملية التعليمية ويحفزهم على أداء المهام والتكليفات المطلوبة على أكمل وجه مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي لديهم. كما أن الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي يكون لديهم استمتاع بالعملية التعليمية وحب المذاكرة والمواد الدراسية ولديهم حرص على تجميع المعلومات الجديدة والتعلم الذاتي وهذا كله يشعرهم بالأمل في اجتياز الاختبارات بتفوق والتخرج في الموعد المحدد، وتتفق هذه النتيجة مع بحث Moller, et al. (2009) الذي توصل إلى أن التحصيل الأكاديمي تنبأ بالاستمتاع، و Pekrun, et al. (2009) توصل إلى أن انفعالات الأمل والاستمتاع تنبأت بالتحصيل الأكاديمي، و Lam, et al. (2015) توصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسهم إيجابيًا في التحصيل الأكاديمي، والقصبي وأمين (٢٠١٧) توصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ترتبط إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي، و Oriol-Granado, et al. (2017) توصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تنبأت بالتحصيل الأكاديمي، و Pekrun, et al. (2017) توصل إلى أن الاستمتاع تنبأ إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي، و Van der Beek, et al. (2017) ووجد ارتباط إيجابي بين الاستمتاع والتحصيل الأكاديمي، وإسماعيل (٢٠١٩) وجد تأثيرًا إيجابيًا للانفعالات الأكاديمية الإيجابية على التحصيل الأكاديمي، و Raccanello, et al. (2019) توصل إلى وجود ارتباط إيجابي بين الاستمتاع والتحصيل الأكاديمي، والعيادة (٢٠٢٠) ووجد أن الاستمتاع يؤثر إيجابيًا في التحصيل الأكاديمي، و Forsblom, et al. (2022) وجد أن الاستمتاع تنبأ إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي، وهو نفس ما توصل إليه Kang & Wu (2022)، و Lichtenfeld, et al. (2022)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة بحث Xie & Kuo (2021) والذي لم يجد علاقات ارتباطية دالة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، و Putwain, et al. (2022) وجد أن التحصيل تنبأ سلبًا بالاستمتاع كما أن الاستمتاع لم يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي.

أما بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائيًا في انفعالات الغضب والقلق والخزي واليأس والملل لصالح منخفضي التحصيل الأكاديمي، يمكن تفسير ذلك بأن الانفعالات السلبية كالغضب والقلق والخزي واليأس والملل تعمل على تشتيت انتباه الطلبة بعيدًا عن أداء المهام والتكليفات الدراسية، كما تؤثر بالسلب على الدافعية لديهم مما يدفعهم إلى التراخي في بذل الجهد لأداء أي مهام مطلوبة وبالتالي يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم. كما أن الطلبة منخفضي التحصيل يكون لديهم ملل من المذاكرة وحضور المحاضرات والسكاشن وقلق

من الرسوب والفشل في الامتحانات وكذلك خزي من حصولهم على درجات منخفضة في الامتحانات مما يؤدي إلى اليأس من التخرج في الموعد المحدد، وتتفق هذه النتيجة مع بحث Moller, et al. (2009) والذي توصل إلى وجود علاقات سلبية بين القلق والتحصيل الأكاديمي وأن التحصيل الأكاديمي تنبأ بكل من القلق والملل، و Pekrun, et al. (2009) توصل إلى أن انفعالات القلق والملل والغضب والخزي واليأس تنبأت بالتحصيل الأكاديمي، و Pekrun, et al. (2010) توصل إلى أن الملل تنبأ سلبًا بالتحصيل الأكاديمي، و Pekrun, et al. (2014) توصل إلى أن الملل والتحصيل الأكاديمي يؤثران سلبًا على بعضهما البعض، والقصبي وأمين (٢٠١٧) توصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية ترتبط سلبًا بالتحصيل الأكاديمي، و Pekrun, et al. (2017) توصل إلى أن اليأس والملل والخزي والقلق والغضب تنبأوا سلبيًا بالتحصيل الأكاديمي، و Van der Beek, et al. (2017) وجد ارتباط سلبي بين القلق والتحصيل الأكاديمي، و Rowe & Fitness (2018) والذي توصل إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية ترتبط سلبًا بالتحصيل الأكاديمي، وإسماعيل (٢٠١٩) وجد تأثيرًا سلبيًا للانفعالات الأكاديمية السلبية على التحصيل الأكاديمي، و Raccanello, et al. (2019) توصل إلى ارتباط سلبي بين القلق والتحصيل الأكاديمي، والعيادة (٢٠٢٠) وجد أن القلق والخزي يؤثران سلبًا في التحصيل الأكاديمي، و Camacho-Morles (2021) والذي وجد ارتباطًا سالبًا بين التحصيل الأكاديمي وكل من الغضب والملل، و Putwain, et al. (2021)، و Stockinger, et al. (2021) توصل إلى وجود ارتباط سلبي بين القلق والتحصيل الأكاديمي، و Forsblom, et al. (2022) وجد أن الملل والغضب تنبأ سلبًا بالتحصيل الأكاديمي، وهو نفس ما توصل إليه Kang & Wu (2022)، و Lichtenfeld, et al. (2022) توصل أيضًا إلى أن القلق والملل يتنبأ سلبًا بالتحصيل الأكاديمي، و Putwain, et al. (2022) وجد علاقات سالبة بين القلق والتحصيل وأن التحصيل الأكاديمي تنبأ سلبًا بالملل، واختلفت هذه النتيجة مع بحث Xie & Kuo (2021) حيث لم يجد علاقات ارتباطية دالة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

وفيما يخص أنه لا توجد فروق في انفعال الفخر يرجع لاختلاف مستوى التحصيل (منخفض- مرتفع) يمكن تفسير ذلك بأن طلبة كلية التربية سواء كانوا مرتفعي التحصيل الأكاديمي أو منخفضي التحصيل الأكاديمي يشعرون بالفخر لانتمائهم لكلية التربية بالإضافة لشعور الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي بالفخر لتفوقهم الدراسي، وأيضًا قد يشعر الطلبة

منخفضي التحصيل الأكاديمي بالفخر لقدرتهم على الاستمرار ومواصلة الدراسة في الكلية. وهذا ما يؤكده نتيجة أن انفعال الفخر كان الانفعال الأكثر شيوعًا لدى طلبة كلية التربية عينة البحث الحالي، وتتفق هذه النتيجة مع بحث Xie & Kuo (2021) حيث لم يجد علاقات ارتباطية دالة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

ويتضح مما سبق تحقق الفرض الأول جزئيًا حيث توجد نسب شيوع مختلفة للانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ولا تختلف هذه الانفعالات باختلاف الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد نسب شيوع مختلفة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ولا تختلف هذه العوامل باختلاف الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما**".

وللتحقق من هذا الفرض تم تحديد درجة القطع الفاصلة بين المستويين المرتفع والعادي في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهي (عدد المفردات x ٣.٤)، حيث تمثل الدرجة (٣.٤) الحد الأدنى لفئة الاستجابة (تنطبق) وتمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من (٣.٤ إلى ٤.٢) بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل؛ حيث كانت الاستجابة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية خمس استجابات هي: (تنطبق تمامًا – تنطبق– محايد –لا تنطبق– لا تنطبق على الاطلاق)، وبعد ذلك تم تحديد عدد الطلاب المرتفعين في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لتحديد نسب شيوع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالي رقم (١٦):

جدول (١٦) نسب شيوع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق (ن= ٥٥٨)

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	الشيوع			الترتيب
	درجة القطع	العدد	النسبة	
العصابية	٢٣.٨	٨٠	%١٤.٣	الخامس
الانبساطية	٢٣.٨	٣٩١	%٧٠.١	الرابع
التقبل	٢٣.٨	٥٨٣	%٩٦.٤	الأول
الضمير الحي	٢٣.٨	٤٧٦	%٨٥.٣	الثاني

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	الشيوع			الترتيب
	درجة القطع	العدد	النسبة	
الانفتاح على الخبرات	٢٣.٨	٤٣٦	%٧٨.١	الثالث

يتضح من الجدول السابق رقم (١٦) أن عامل التقبل كان الأعلى شيوعًا لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث حيث جاء في الترتيب الأول بنسبة شيوع (٩٦.٤%)، ويليه عامل الضمير الحي بنسبة شيوع (٨٥.٣%)، ويليهم عامل الانفتاح على الخبرات بنسبة شيوع (٧٨.١%)، ويليهم عامل الانبساطية بنسبة شيوع (٧٠.١%)، وكان أقل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من حيث نسبة الشيوع هو عامل العصابية حيث جاء في الترتيب الخامس والأخير بنسبة شيوع (١٤.٣%).

وللكشف عن دلالة الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المختلفة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق باختلاف الفرقة (أولى- رابعة) ومستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض- مرتفع) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين في اتجاهين (٢x٢) Two- Way ANOVA وكانت النتائج موضحة كما بالجدولين التاليين رقمي (١٧، ١٨):

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقًا للفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	مستوى التحصيل الأكاديمي	الفرقة				العينة ككل	
		أولى		رابعة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العصابية	مرتفعين	١٦.٩٦	٥.٣٢٥	١٧.٤٤	٥.٠٥٢	١٧.٢١	٥.١٨٢
	منخفضين	١٨.٣٦	٥.٠٤١	١٩.٢٢	٥.٠٢٨	١٨.٦٦	٥.٠٤٥
	العينة ككل	١٧.٧٧	٥.٢٠١	١٨.١٧	٥.١٠٨	١٧.٩٤	٥.١٦٠
الانبساطية	مرتفعين	٢٥.٤٨	٤.٦٢٢	٢٥.٨٧	٤.٢١٨	٢٥.٦٨	٤.٤١٥
	منخفضين	٢٥.٦٤	٤.٣٨٢	٢٥.٢٣	٤.٠٩٩	٢٥.٤٩	٤.٢٨١
	العينة ككل	٢٥.٥٧	٤.٤٧٩	٢٥.٦٠	٤.١٧٣	٢٥.٥٨	٤.٣٤٥
التقبل	مرتفعين	٣٠.٢١	٣.٤٦٤	٢٩.٨٧	٣.٣٥٩	٣٠.٠٤	٣.٤٠٩
	منخفضين	٢٩.٧٩	٣.١٤٩	٢٩.٤٠	٣.٥٠٥	٢٩.٦٥	٣.٢٧٨

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	مستوى التحصيل الأكاديمي	الفرقة				العينة ككل	
		أولى		رابعة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	العينة ككل	٢٩.٩٦	٣.٢٨٨	٢٩.٦٨	٣.٤٢١	٢٩.٨٤	٣.٣٤٦
الضمير الحي	مرتفعين	٢٨.٥١	٤.١٥٣	٢٨.٠٤	٣.٩١٨	٢٨.٢٦	٤.٠٣٣
	منخفضين	٢٨.١١	٤.٢٩٤	٢٧.٢٣	٤.٠٥٧	٢٧.٧٩	٤.٢٢٦
	العينة ككل	٢٨.٢٨	٤.٢٣٣	٢٧.٧٠	٣.٩٨٨	٢٨.٠٣	٤.١٣٥
الانفتاح على الخبرات	مرتفعين	٢٧.٩٨	٣.٨٨٦	٢٦.٢٨	٤.٣٧٢	٢٧.١١	٤.٢٨٤
	منخفضين	٢٧.٧٠	٤.١٨٦	٢٦.٣٧	٤.٢٢٥	٢٧.٢٣	٤.٢٤١
	العينة ككل	٢٧.٨٢	٤.٠٥٨	٢٦.٣٢	٤.٣٧٢	٢٧.١٧	٤.٢٥٩

جدول (١٨) دلالة الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالتها	حجم التأثير مربع ايتا الجزئي
العصابية	الفرقة	٥٩.٥٧	١	٥٩.٥٧	٢.٢٨٠	٠.٠٠٤
	مستوى التحصيل	٣٣٦.٦٣	١	٣٣٦.٦٣	١٢.٨٨٦**	٠.٠٢٣
	الفرقةx مستوى التحصيل	٥.٠٤	١	٥.٠٤	٠.١٩٣	٠.٠٠٠
	الخطأ	١٤٤٧٢.٧	٥٥٤	٢٦.١٢٤		
الانبساطية	الفرقة	٠.٠١٢	١	٠.٠١٢	٠.٠٠١	٠.٠٠٠
	مستوى التحصيل	٧.٥٧	١	٧.٥٧	٠.٤٠٠	٠.٠٠١
	الفرقةx مستوى التحصيل	٢١.١٢	١	٢١.١٢	١.١١٥	٠.٠٠٢
	الخطأ	١٠٤٨٩.٧	٥٥٤	١٨.٩٣٤		

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالتها	حجم التأثير مربع ايتا الجزئي
التقبل	الفرقة	١٧.٣٥	١	١٧.٣٥	١.٥٥١	٠.٠٠٣
	مستوى التحصيل	٢٦.٧٩	١	٢٦.٧٩	٢.٣٩٤	٠.٠٠٤
	الفرقةx مستوى التحصيل	٠.٠٨٣	١	٠.٠٨٣	٠.٠٠٧	٠.٠٠٠
	الخطأ	٦١٩٨.٥١	٥٥٤	١١.١٨٩		
الضمير الحي	الفرقة	٦٠.٩٤	١	٦٠.٩٤	٣.٥٨٢	٠.٠٠٦
	مستوى التحصيل	٤٨.٢٢	١	٤٨.٢٢	٢.٨٣٤	٠.٠٠٥
	الفرقةx مستوى التحصيل	٥.٥٤	١	٥.٥٤	٠.٣٢٦	٠.٠٠١
	الخطأ	٩٤٢٥.٨	٥٥٤	١٧.٠١٤		
الانفتاح على الخبرات	الفرقة	٣٠٥.٨٨	١	٣٠٥.٨٨	١٧.٣١٥**	٠.٠٣٠
	مستوى التحصيل	١.١٥٣	١	١.١٥٣	٠.٠٦٥	٠.٠٠٠
	الفرقةx مستوى التحصيل	٤.٣٨٣	١	٤.٣٨٣	٠.٢٤٨	٠.٠٠٠
	الخطأ	٩٧٨٦.٩٥	٥٥٤	١٧.٦٦٦		

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (١٨) ما يلي:

- **بالنسبة لتأثير الفرقة:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية راجعة لاختلاف الفرقة (أولى– رابعة) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ماعدا عامل الانفتاح على الخبرات فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح الفرقة الأولى.
- **بالنسبة لتأثير مستوى التحصيل:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية راجعة لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض– مرتفع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ماعدا عامل العصابية فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح منخفضي التحصيل الأكاديمي.

- **بالنسبة لتأثير التفاعل بين الفرقة ومستوى التحصيل:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية راجعة لتأثير التفاعل بين الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بشيوع عامل التقبل والضمير الحي والانفتاح على الخبرات على الترتيب لدى طلبة كلية التربية حيث نجد أن أساتذة كلية التربية يحفزون لدى الطلبة نمو مجموعة من الصفات الإيجابية التي تؤهلهم للقيام بعملهم في المستقبل كمعلمين والقيام بمتطلبات المهنة على أكمل وجه أو كما يجب، وهذه الصفات مثل: التعاطف والتطلع إلى مساعدة الآخرين والخلق القويم والأمانة والتعاون والطيبة وعدم الأنانية (التقبل)، والإحساس بالواجب وتحمل المسئولية والسعي للنجاح والتنظيم وضبط الذات (الضمير الحي)، كما يحفزون لديهم نمو الإبداع والخيال النشط والأصالة وتطور التخيل والترحيب بالأفكار الجديدة والأصالة والتفكير غير المألوف (الانفتاح على الخبرات)، كما أن تعامل أساتذة كلية التربية مع الطلبة يكون على مستوى عال من الاحترام وبتعاون تام لمساعدتهم على تخطي العقبات والتحديات الأكاديمية، كما يتفاعلون معهم في جو يسوده الود والاحترام المتبادل والثقة والعدل والمساواه مما يؤدي إلى انخفاض عامل العصابية لديهم وهو ما يفسر أن عامل العصابية كان الأقل شيوعًا لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

وفيما يخص وجود فروق دالة إحصائيًا في عامل الانفتاح على الخبرات ترجع لاختلاف الفرقة (أولى- رابعة) وكانت الفروق لصالح الفرقة الأولى بمعنى أن الفرقة الأولى كانت أعلى في عامل الانفتاح على الخبرات من الفرقة الرابعة، ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الفرقة الأولى يكون لديهم فضول وحب استطلاع لاستكشاف هذا العالم الجديد عليهم، كما أن الطلبة الأصغر سنًا عادةً يكون لديهم ترحيب بالأفكار الجديدة وجرأة ويتسموا بالتحرر واتساع الاهتمامات عكس طلبة الفرقة الرابعة الذين اعتادوا عالم الجامعة ولا يكون لديهم تقبل لأي فكر جديد.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا في عامل العصابية لصالح منخفضي التحصيل الأكاديمي بأن عامل العصابية يرتبط بالانفعالات السلبية كالخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق والذنب وانخفاض تقدير الذات والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والشكاوي من سوء الصحة، والطلبة مرتفعو العصابية هم منخفضو الاتزان الانفعالي ولديهم تحصيل معرفي أقل بسبب قلقهم واندفاعهم وحساسيتهم ونقص التقدير الذاتي لديهم وصعوبة

التأقلم مع المواقف الضاغطة ونقص المشاعر ويميلون إلى التركيز على الضغوط الانفعالية لديهم مما يتداخل مع أدائهم المعرفي، أما منخفضو العصابية فيميلون إلى الاستقرار الانفعالي والهدوء والمزاج المعتدل والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة؛ ومن ثم ترتبط العصابية سلبيًا بالتحصيل الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع بحث Rosander, et al. (2011) والذي توصل إلى وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي وعامل العصابية، و Israel, et al. (2019) توصل إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال عامل العصابية، ووجد Kusnierz, et al. (2020) أن عامل العصابية يسهم في التحصيل الأكاديمي، بينما تختلف هذه النتيجة مع بحث Babakhani (2014) والذي وجد أن جميع العوامل الخمسة الكبرى ترتبط بالتحصيل الأكاديمي ما عدا العصابية.

وفيما يخص أنه لا توجد فروق في عوامل الشخصية (الانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات) يرجع لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي (منخفض-مرتفع)، ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة كلية التربية سواء كانوا مرتفعي التحصيل الأكاديمي أو منخفضي التحصيل الأكاديمي يتسمون بالاجتماعية وحب الآخرين والتطلع لمساعدتهم والانفتاح على الخبرات الجديدة. وهذا ما يؤكده نتيجة أن تلك العوامل كانت الأكثر شيوعًا لدى طلبة كلية التربية عينة البحث الحالي، وتتفق هذه النتيجة مع بحث Anticevic, et al. (2017) والذي توصل إلى أن العوامل الخمسة الكبرى لا يمكنها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، و Papageorgiou, et al. (2020) حيث وجد ارتباطات ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي، بينما **اختلفت** هذه النتيجة مع بحث كل من Dunsmore (2005)، و O'Connor & Paunonen (2007)، و Muller (2010)، و Hakimi, et al. (2011)، و Komarraju, et al. (2011)، و Rosander, et al. (2011) ، و Geramian, et al. (2012)، و Paunonen & Ashton (2013)، و Babakhani (2014)، و Mammadov (2016)، و Malykh (2017)، و Soric, et al. (2017)، و Stajkovic, et al. (2018)، و Meyer, et al. (2019)، و Israel, et al. (2019)، و Cao & Meng (2020)، و Kusnierz, et al. (2020)، و Verbree, et al. (2021)، و Hessen & Kuncel (2022)، و Serrano, et al. (2022) من وجود علاقة بين العوامل الكبرى الخمسة والتحصيل الأكاديمي، كما أن العوامل الخمسة الكبرى تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي.

ويتضح مما سبق تحقق الفرض الثاني حيث توجد نسب شيوع مختلفة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ولا تختلف هذه العوامل باختلاف الفرقة ومستوى التحصيل الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**يمكن التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لديهم**".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج باستخدام طريقة (Stepwise) لتحديد نسب إسهام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية. وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان رقما (١٩، ٢٠) التاليان:

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للانفعالات الأكاديمية بمعلومية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالتها	معامل التحديد R^2
الاستمتاع	المنسوب إلى الانحدار	٣٦٦٠.٩٢	٤	٩١٥.٢٣٠	٧٥.٨١**	٠.٣٥٤
	المنحدر عن الانحدار	٦٦٧٦.١٧٧	٥٥٣	١٢.٠٧٣		
	التباين الكلى	١٠٣٣٧.٠٩٧	٥٥٧	–		
الأمل	المنسوب إلى الانحدار	٣٤٩٢.١٤٣	٥	٦٩٨.٤٢٩	٦٦.٣٨٦**	٠.٣٧٦
	المنحدر عن الانحدار	٥٨٠٧.٤٠٥	٥٥٢	١٠.٥٢١		
	التباين الكلى	٩٢٩٩.٥٤٨	٥٥٧	–		
الفخر	المنسوب إلى الانحدار	١٧٤٤.٥٩٦	٢	٨٧٢.٢٩٨	٨٧.١٥٢**	٠.٢٣٩
	المنحدر عن الانحدار	٥٥٥٤.٩٢٤	٥٥٥	١٠.٠٠٩		

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالتها	معامل التحديد R^2
	التباين الكلى	٧٢٩٩.٥٢٠	٥٥٧	–		
الغضب	المنسوب إلى الانحدار	٣١٧١.٣٧٥	٣	١٠٥٧.١٢٥	٦١.٥٣٧**	٠.٢٥٠
	المنحدر عن الانحدار	٩٥١٧.٠٠٤	٥٥٤	١٧.١٧٩		
	التباين الكلى	١٢٦٨٨.٣٨٠	٥٥٧	–		
القلق	المنسوب إلى الانحدار	٢٨٦١.٣١٣	٢	١٤٣٠.٦٥٧	٩١.٢٦١**	٠.٢٤٧
	المنحدر عن الانحدار	٨٧٠٠.٤٦٥	٥٥٥	١٥.٦٧٧		
	التباين الكلى	١١٥٦١.٧٧٨	٥٥٧	–		
الخزي	المنسوب إلى الانحدار	٤٢٨٥.٩٢٥	٢	٢١٤٢.٩٦٢	١٢٠.١٢**	٠.٣٠٢
	المنحدر عن الانحدار	٩٩٠١.١٧٢	٥٥٥	١٧.٨٤٠		
	التباين الكلى	١٤١٨٧.٠٩٧	٥٥٧	–		
اليأس	المنسوب إلى الانحدار	٤٨٩٥.٩٩٤	٢	٢٤٤٧.٩٩٧	١٣١.٩٩**	٠.٣٢٢
	المنحدر عن الانحدار	١٠٢٩٣.٨٨٦	٥٥٥	١٨.٥٤٨		
	التباين الكلى	١٥١٨٩.٨٨٠	٥٥٧	–		
الملل	المنسوب إلى الانحدار	٤٦٩٧.٥١٥	٢	٢٣٤٨.٧٥٨	١٠٧.١٢**	٠.٢٧٩
	المنحدر عن الانحدار	١٢١٦٩.٦٦٢	٥٥٥	٢١.٩٢٧		
	التباين الكلى	١٦٨٦٧.١٧٧	٥٥٧	–		

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

جدول (٢٠) معاملات معادلة الانحدار المتعدد وقيمة المعامل البائى B وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لتحليل الانحدار المتعدد للانفعالات الأكاديمية بمعلومية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B (معامل الانحدار)	الخطأ المعيارى	معامل بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
الاستمتاع	ثابت الانحدار	٠.٥٠٣	١.٥٢٤	–	٠.٣٣٠
	الضمير الحي	٠.٤٣٠	٠.٠٤٣	٠.٤١٣	١٠.٠١٥**
	الانفتاح على الخبرات	٠.١٧٨	٠.٠٣٩	٠.١٧٦	٤.٥٦٩**
	الانبساطية	٠.٠٩٦	٠.٠٣٧	٠.٠٩٧	٢.٦٠٨**
	التقبل	٠.١٠١	٠.٠٤٩	٠.٠٧٩	٢.٠٤٤*
الأمل	ثابت الانحدار	٦.١٩٤	١.٧١٨	–	٣.٦٠٦**
	الضمير الحي	٠.٣٧١	٠.٠٤٢	٠.٣٧٦	٨.٨٦٧**
	العصابية	-٠.١١٦	٠.٠٢٩	-٠.١٤٦	-٤.٠١٥**
	الانبساطية	٠.١٠٠	٠.٠٣٥	٠.١٠٦	٢.٨٩٨**
	الانفتاح على الخبرات	٠.١١٦	٠.٠٣٦	٠.١٢١	٣.١٨٧**
	التقبل	٠.١٢٣	٠.٠٤٦	٠.١٠٠	٢.٦٥٧**
الفخر	ثابت الانحدار	١١.١٩٧	١.٢٨٢	–	٨.٧٣٣**
	الضمير الحي	٠.٣٦٣	٠.٠٣٦	٠.٤١٥	١٠.١٤٤**
	التقبل	٠.١٤٨	٠.٠٤٤	٠.١٣٧	٣.٣٥١**
الغضب	ثابت الانحدار	٢٠.٨٤٨	٢.٠٥٤	–	١٠.١٤٨**
	العصابية	٠.٣١٣	٠.٠٣٧	٠.٣٣٨	٨.٥٠٥**
	الضمير الحي	-٠.٢٥١	٠.٠٥٠	-٠.٢١٨	-٥.٠٤٨**
	التقبل	-٠.١١٨	٠.٠٥٨	-٠.٠٨٣	-٢.٠٣٢*
القلق	ثابت الانحدار	١٤.٢١٣	١.٢٧١	–	١١.١٨٠**
	العصابية	٠.٤١٠	٠.٠٣٣	٠.٤٦٤	١٢.٣٨٠**
	الانبساطية	-٠.١١٨	٠.٠٣٩	-٠.١١٢	-٢.٩٩٢**
الخزي	ثابت الانحدار	١٢.٩٤٦	١.٣٥٦	–	٩.٥٤٧**
	العصابية	٠.٤٧٧	٠.٠٣٥	٠.٤٨٧	١٣.٥٠٢**
	الانبساطية	-٠.٢٠٧	٠.٠٤٢	-٠.١٧٩	-٤.٩٤٦**
اليأس	ثابت الانحدار	١٢.٥١٢	١.٧٢٦	–	٧.٢٤٧**

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B (معامل الانحدار)	الخطأ المعيارى	معامل بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
	العصابية	٠.٤٧٠	٠.٠٣٨	٠.٤٦٥	١٢.٣٠٩**
	الضمير الحي	-٠.٢٤٦	٠.٠٤٨	-٠.١٩٥	-٥.١٦٦**
الملل	ثابت الانحدار	١٩.٠٣٦	١.٨٧٧	-	١٠.١٤١**
	العصابية	٠.٣٨٤	٠.٠٤٢	٠.٣٦١	٩.٢٥٧**
	الضمير الحي	-٠.٣٦٣	٠.٠٥٢	-٠.٢٧٢	-٦.٩٩٧**

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (١٩، ٢٠) أن:

- **<u>بالنسبة لانفعال الاستمتاع:</u>** تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال الاستمتاع في عوامل (الضمير الحي، والانفتاح على الخبرات، والانبساطية، والتقبل)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٣٥٤) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الضمير الحي، والانفتاح على الخبرات، والانبساطية، والتقبل) تفسر مجتمعة ٣٥.٤% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (الاستمتاع) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن معاملات انحدار العوامل (الضمير الحي، والانفتاح على الخبرات، والانبساطية) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أما عن معامل انحدار عامل التقبل فهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال الاستمتاع، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

الاستمتاع= ٠.٥٠٣+ ٠.٤٣٠ x الضمير الحي+ ٠.١٧٨ x الانفتاح على الخبرات+ ٠.٠٩٦ xالانبساطية+ ٠.١٠١ x التقبل

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (الضمير الحي، والانفتاح على الخبرات، والانبساطية، والتقبل) على المتغير التابع (الاستمتاع).

ويمكن تفسير قدرة عامل الضمير الحي، والانفتاح على الخبرات، والانبساطية، والتقبل بالترتيب على التنبؤ بانفعال الاستمتاع إلى أن عامل <u>الضمير الحي</u> يشير إلى مجموعة من الخصائص الشخصية مثل وضع الأهداف ومراعاة المواعيد والتخطيط والتي عندما تتوفر لدى

الطلبة تساعد على الاستمتاع بالعملية التعليمية؛ فعندما يخطط الطالب لتحقيق أهدافه ويلتزم بما وضعه من خطط يجعل من التعليم عملية ممتعه. أما الانفتاح على الخبرات فيتضمن مجموعة من الخصائص الشخصية مثل الفضول والإبداع والخيال النشط والترحيب بالأفكار الجديدة والاهتمامات الفنية الواسعة والحساسية للجمال والفن وحب الاستطلاع واتساع الاهتمامات مما يؤثر ويساعد على الاستمتاع بالتعلم، في حين تتضمن الانبساطية حب الإثارة والدعابة والمرح والتفاؤل والسعادة والمزاح والنشاط والانطلاق، ويتصف الطلبة المتقبلين بالتعاطف والتطلع إلى مساعدة الآخرين والصداقة ودفء العلاقات؛ وجميع الخصائص الشخصية السابقة تؤدي إلى شعور الطلبة بمزيد من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكذلك الاستمتاع بالتعلم والأنشطة التعليمية.

- **بالنسبة لانفعال الأمل:** تمثلت المتغيرات ذات الاسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال الأمل في عوامل (الضمير الحي، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرات، والتقبل)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٣٧٦) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الضمير الحي، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرات، والتقبل) تفسر مجتمعة ٣٧.٦% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (الأمل) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن معاملات انحدار العوامل (الضمير الحي، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرات، والتقبل) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال الأمل، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

الأمل= ٦.١٩٤+ ٠.٣٧١ x **الضمير الحي**– ٠.١١٦ x **العصابية**+ ٠.١٠٠ x **الانبساطية** + ٠.١١٦ x **الانفتاح على الخبرات** + ٠.١٢٣ x **التقبل**

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (الضمير الحي، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرات، والتقبل) على المتغير التابع (الأمل).

ويمكن تفسير قدرة عامل الضمير الحي، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرات، والتقبل بالترتيب على التنبؤ بانفعال الأمل، حيث أن السعي للنجاح والتنظيم والإدارة القوية (الضمير الحي) تساعد على احساس الفرد بالأمل في النجاح والقدرة على تخطي

العقبات، كما أن منخفضو العصابية يميلون إلى الاستقرار الانفعالي والهدوء والمزاج المعتدل والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة مما يؤدي إلي شعورهم بالأمل، ويتسم الانبساطيين بالتفاؤل والسعادة والمزاج والنشاط والانطلاق مما يؤثر أيضًا على الاحساس بالأمل، والانفتاح على الخبرات يتضمن الترحيب بالأفكار الجديدة والبصيرة والأصالة والتفكير غير المألوف والقيم غير التقليدية، ويتصف الطلبة المتقبلين بالصبر والكياسة والتفهم، وجميع الخصائص الشخصية السابقة تؤدي إلى الاحساس بالأمل في النجاح والقدرة على تخطي العقبات.

- **بالنسبة لانفعال الفخر:** تمثلت المتغيرات ذات الاسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال الفخر في عاملي (الضمير الحي، والتقبل)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٢٣٩) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الضمير الحي، ، والتقبل) تفسر مجتمعة ٢٣.٩% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (الفخر) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن معاملات انحدار العوامل (الضمير الحي، والتقبل) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال الفخر، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

الفخر = ١١.١٩٧+ ٠.٣٦٣ x **الضمير الحي** + ٠.١٤٨ x **التقبل**

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (الضمير الحي، والتقبل) على المتغير التابع (الفخر).

ويمكن تفسير قدرة عامل الضمير الحي، والتقبل بالترتيب على التنبؤ بانفعال الفخر إلى أن عامل الضمير الحي يشير إلى مجموعة من الخصائص الشخصية مثل وضع الأهداف والإحساس بالواجب والجهود المستدامة والسعي للنجاح والتنظيم والضبط الذاتي والفعالية وممارسة النظام الذاتي والثقة والتنظيم الذاتي الوجداني، كما يتصف مرتفعو الضمير الحي بضبط النفس ومراعاة المواعيد والتخطيط والإدارة القوية والتنظيم والتصميم والدقة والتدقيق والإنجاز وهم أشخاص يوثق بهم ويعتمد عليهم ويتصفون بالمسئولية والمثابرة والتفاني والتمسك بقواعد السلوك مما يؤثر على احساس الطلبة بالفخر لامتلاكهم مثل هذه الخصائص، ويتصف الطلبة المتقبلين بالتوجه نحو المجموعة والطاعة والإيثار والتعاطف والدفء والتطلع إلى مساعدة الآخرين والصداقة ودفء العلاقات والود والشفقة والصبر والكياسة والتفهم والإخلاص

والدماثة والخلق القويم والأمانة والتعاون والطيبة وعدم الأنانية، مما يؤثر أيضًا على احساس الطلبة بالفخر لامتلاكهم مثل هذه الخصائص.

- **بالنسبة لانفعال الغضب:** تمثلت المتغيرات ذات الاسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال الغضب في عوامل (العصابية، والضمير الحي، والتقبل)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٢٥٠) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (العصابية، والضمير الحي، والتقبل) تفسر مجتمعة ٢٥% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (الغضب) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن معاملات انحدار العوامل (العصابية، والضمير الحي) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما معامل انحدار عامل (التقبل) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال الفخر، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

الغضب= ٢٠.٨٤٨+ ٠.٣١٣ x العصابية– ٠.٢٥١ x الضمير الحي – ٠.١١٨ x التقبل

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (العصابية، والضمير الحي، والتقبل) على المتغير التابع (الغضب).

ويمكن تفسير قدرة عامل العصابية، والضمير الحي، والتقبل بالترتيب على التنبؤ بانفعال الغضب حيث يرتبط عامل العصابية بالانفعالات السلبية كالخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق والذنب وانخفاض تقدير الذات والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والشكاوي من سوء الصحة، والطلبة مرتفعو العصابية (منخفضو الاتزان الانفعالي) لديهم تحصيل معرفي أقل بسبب قلقهم واندفاعهم وحساسيتهم ونقص التقدير الذاتي لديهم وصعوبة التأقلم مع المواقف الضاغطة، ويتسم منخفضو الضمير الحي بعدم التنظيم واتباع الصدفة وعدم الفاعلية واللامبالاة والبطء والكسل ووهن العزيمة وعدم الحسم، ويتصف منخفضو التقبل بالشك في نوايا الآخرين والتمركز حول الذات والقسوة وعدم الاكتراث بمشاعرهم وعدم التهذيب والعدائية والحقد وعدم التعاطف والخشونة والخداع، وجميع الخصائص الشخصية السابقة تؤدي إلى الشعور بالغضب.

- **بالنسبة لانفعال القلق:** تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال القلق في عاملي (العصابية، والانبساطية)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٢٤٧) وهذا يعني

أن المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية) تفسر مجتمعة ٢٤.٧% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (القلق) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن معاملات انحدار العوامل (العصابية، والانبساطية) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال القلق، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

القلق= ١٤.٢١٣+ ٠.٤١٠ x العصابية – ٠.١١٨ x الانبساطية

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية) على المتغير التابع (القلق).

ويمكن تفسير قدرة عامل العصابية، والانبساطية بالترتيب على التنبؤ بانفعال القلق حيث يرتبط عامل العصابية بالانفعالات السلبية كالخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق والذنب وانخفاض تقدير الذات والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والشكاوي من سوء الصحة، والطلبة مرتفعو العصابية (منخفضو الاتزان الانفعالي) لديهم تحصيل معرفي أقل بسبب قلقهم واندفاعهم وحساسيتهم ونقص التقدير الذاتي لديهم وصعوبة التأقلم مع المواقف الضاغطة، ويتسم الانطوائيون بالعزلة وتفضيل الوحدة على التجمعات الكبيرة والحزن والتشاؤم، وجميع الخصائص الشخصية السابقة تؤدي إلى الشعور بالقلق والخوف والارتباك.

- **بالنسبة لانفعال الخزي:** تمثلت المتغيرات ذات الاسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال الخزي في عاملي (العصابية، والانبساطية)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٣٠٢) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية) تفسر مجتمعة ٢٣.٩% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (الخزي) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن معاملات انحدار العوامل (العصابية، والانبساطية) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال الخزي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

الخزي= ١٢.٩٤٦+ ٠.٤٧٧ x العصابية – ٠.٢٠٧ x الانبساطية

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية) على المتغير التابع (الخزي).

ويمكن تفسير قدرة عامل العصابية، والانبساطية بالترتيب على التنبؤ بانفعال الخزي حيث يرتبط عامل العصابية بالانفعالات السلبية كالخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق والذنب وانخفاض تقدير الذات والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والشكاوي من سوء الصحة، والطلبة مرتفعو العصابية (منخفضو الاتزان الانفعالي) لديهم تحصيل معرفي أقل بسبب قلقهم واندفاعهم وحساسيتهم ونقص التقدير الذاتي لديهم وصعوبة التأقلم مع المواقف الضاغطة، ويتسم الانطوائيون بالعزلة وتفضيل الوحدة على التجمعات الكبيرة والحزن والتشاؤم، وجميع الخصائص الشخصية السابقة تؤدي إلى الشعور بالخزي لامتلاكهم مثل هذه الخصائص.

- **بالنسبة لانفعال اليأس:** تمثلت المتغيرات ذات الاسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال اليأس في عاملي (العصابية، والضمير الحي)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٣٢٢) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (العصابية، والضمير الحي) تفسر مجتمعة ٣٢.٢% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (اليأس) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن معاملات انحدار العوامل (العصابية، والضمير الحي) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال اليأس، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

اليأس= ١٢.٥١٢+ ٠.٤٧٠ x العصابية – ٠.٢٤٦ x الضمير الحي

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (العصابية، والضمير الحي) على المتغير التابع (اليأس).

ويمكن تفسير قدرة عامل العصابية، والضمير الحي بالترتيب على التنبؤ بانفعال اليأس حيث يرتبط عامل العصابية بالانفعالات السلبية كالخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق والذنب وانخفاض تقدير الذات والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والشكاوي من سوء الصحة، والطلبة مرتفعو العصابية (منخفضو الاتزان الانفعالي) لديهم تحصيل معرفي أقل بسبب قلقهم واندفاعهم وحساسيتهم ونقص التقدير الذاتي لديهم وصعوبة التأقلم مع المواقف الضاغطة، مما يشعرهم باليأس من النجاح والقدرة على تخطي العقبات، ويتسم منخفضو

الضمير الحي بعدم التنظيم واتباع الصدفة وعدم الفاعلية واللامبالاة والبطء والكسل ووهن العزيمة وعدم الحسم، مما يشعرهم أيضًا باليأس من النجاح والقدرة على تخطي العقبات.

- **بالنسبة لانفعال الملل:** تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بانفعال الملل في عاملي (العصابية، والضمير الحي)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٢٧٩) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (العصابية، والضمير الحي) تفسر مجتمعة ٢٧.٩% من التباين الكلى فى درجات المتغير التابع (الملل) وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن معاملات انحدار العوامل (العصابية، والضمير الحي) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانفعال الملل، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد فى الصورة التالية:

الملل= ١٩.٠٣٦+ ٠.٣٨٤ x العصابية – ٠.٣٦٣ x الضمير الحي

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (العصابية، والضمير الحي) على المتغير التابع (الملل).

ويمكن تفسير قدرة عامل العصابية، والضمير الحي بالترتيب على التنبؤ بانفعال الملل حيث يرتبط عامل العصابية بالانفعالات السلبية كالخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق والذنب وانخفاض تقدير الذات والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والشكاوي من سوء الصحة، والطلبة مرتفعو العصابية (منخفضو الاتزان الانفعالي) لديهم تحصيل معرفي أقل بسبب قلقهم واندفاعهم وحساسيتهم ونقص التقدير الذاتي لديهم وصعوبة التأقلم مع المواقف الضاغطة، ويتسم منخفضو الضمير الحي بعدم التنظيم واتباع الصدفة وعدم الفاعلية واللامبالاة والبطء والكسل ووهن العزيمة وعدم الحسم، مما يؤثر على شعورهم بالملل من التعلم ومواصلة الدراسة بصفة عامة.

وتتفق نتيجة الفرض الثالث مع نتائج بحوث كل من Soric, et al. (2013)، و Moreira, et al. (2019)، والشريف (٢٠٢٠)، و De La Fuenta, et al. (2020)، والذين توصلوا إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ويتضح مما سبق تحقق الفرض الثالث حيث يمكن التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**يتميز طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي بأنماط (بروفيلات) مختلفة من الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي**".

وللتحقق من هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودى بطريقة المتوسطات K-Means cluster analysis وذلك لمعرفة التجمعات المختلفة من أفراد عينة البحث الحالي في ضوء الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي تميزهم، وأكدت النتائج أنه يمكن تصنيف أفراد عينة البحث الحالي في اثنين من التجمعات (العناقيد)، حيث بلغ عدد الأفراد في التجمع الأول (٢٨٠) بنسبة (٥٠.١٨)، وبلغ عدد الأفراد في التجمع الثاني (٢٧٨) بنسبة (٤٩.٨٢)، وبلغت المسافة بين مركز العنقودين الأول والثانى فى صورتها النهائية Distances between Final Cluster Centers (١٧.٥٢٦) وهو ما يؤكد التمايز والاستقلالية بين التجمعين. ويوضح الجدول رقم (٢١) مراكز التجمعات النهائية التي تم التوصل إليها ونتائج تحليل التباين للتحليل العنقودى لدلالة الفروق بين التجمعين:

جدول (٢١) المراكز النهائية للتجمعين ونتائج تحليل التباين للتحليل العنقودى لدلالة الفروق بين التجمعين

المتغيرات	التجمع/ العنقود		التجمع/ العنقود		الخطأ		قيمة (ف) ودلالتها
	الأول	الثانى	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	
الاستمتاع	٢٥.١٥	٢٠.٥٥	١	٢٩٥٥.٩١	٥٥٦	١٣.٢٧٦	٢٢٢.٦٦**
الأمل	٢٥.٩٩	٢١.٧٨	١	٢٤٧٩.٣٩	٥٥٦	١٢.٢٦٦	٢٠٢.١٣**
الفخر	٢٧.٢٠	٢٤.٣٩	١	١١٠٢.٦٨	٥٥٦	١١.١٤٥	٩٨.٩٤**
الغضب	١٢.٨٩	١٨.٩٣	١	٥٠٨١.٠٣	٥٥٦	١٣.٦٨٢	٣٧١.٣٦**
القلق	١٥.٨٦	٢١.٢٧	١	٤٠٧٠.٦٣	٥٥٦	١٣.٤٧٣	٣٠٢.١٣**
الخزي	١٣.٣٦	١٩.٠٤	١	٤٤٩٨.٧٧	٥٥٦	١٧.٤٢٥	٢٥٨.١٨**
اليأس	١٠.٥٦	١٧.٥٥	١	٦٨٠٨.٢٤	٥٥٦	١٥.٠٧٥	٤٥١.٦٣**
الملل	١٢.١٠	١٩.٤٧	١	٧٥٧٩.٥٧	٥٥٦	١٦.٧٠٤	٤٥٣.٧٥**

المتغيرات	التجمع/ العنقود		التجمع/ العنقود		الخطأ		قيمة (ف) ودلالتها
	الأول	الثانى	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	
العصابية	١٥.٠٦	٢٠.٨٤	١	٤٦٥٦.٢٩	٥٥٦	١٨.٣٠٢	٢٥٤.٤٢**
الانبساطية	٢٦.٧٠	٢٤.٤٦	١	٦٩٥.٢١	٥٥٦	١٧.٦٦٢	٣٩.٣٦**
التقبل	٣٠.٦٦	٢٩.٠٢	١	٣٧٤.٨١	٥٥٦	١٠.٥٤٣	٣٥.٥٥**
الضمير الحي	٢٩.٨٩	٢٦.١٥	١	١٩٤٥.٦٢	٥٥٦	١٣.٦٢٦	١٤٢.٧٩**
الانفتاح على الخبرات	٢٨.٢٠	٢٦.١٣	١	٥٩٨.٠٣	٥٥٦	١٧.٠٩٤	٣٤.٩٩**
التحصيل الأكاديمي	٧٥	٥٦	١	٥٤٦٩٩.٢	٥٥٦	٢١.٧٩١	٢٥١٠.٢**

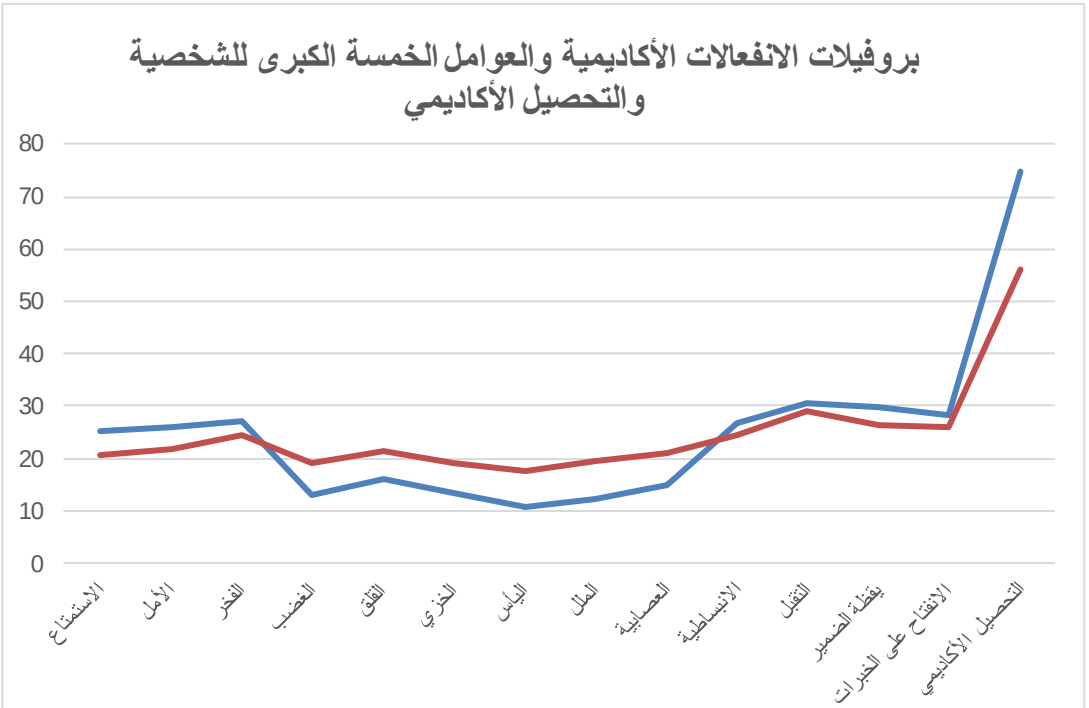
** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢١) أنه يمكن تصنيف أفراد العينة (طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق) على أساس درجاتهم في الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي إلى عنقودين(تجمعين) من الأفراد كالتالي:

- **التجمع الأول:** يتميز الطلاب الذين ينتمون لهذا التجمع (العنقود) بارتفاع متوسطات الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر)، وارتفاع متوسطات العوامل (الانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات)، وأيضًا ارتفاع التحصيل الأكاديمي، وانخفاض متوسطات الانفعالات السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل)، وكذلك انخفاض متوسط عامل العصابية مقارنة بطلاب التجمع الثاني، وعليه يمكن تسمية هذا التجمع **ذوو الانفعالات الإيجابية وعوامل الشخصية الإيجابية مرتفعي التحصيل الأكاديمي**.
- **التجمع الثاني:** يتميز الطلاب الذين ينتمون لهذا التجمع (العنقود) بانخفاض متوسطات الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر)، وانخفاض متوسطات العوامل (الانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات)، وكذلك انخفاض التحصيل الأكاديمي، وارتفاع متوسطات الانفعالات السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل)، وأيضًا ارتفاع متوسط عامل العصابية مقارنة بطلاب التجمع

الأول، وعليه يمكن تسمية هذا التجمع **ذوو الانفعالات السلبية والعصابية منخفضي التحصيل الأكاديمي**.

- كما يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة النسبة الفائية (ف) لكل الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين التجمعين (العنقودين) في الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي؛ أى أن التجمعين المشتقين مختلفين فعليًا فى الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي، ويلاحظ أن أكبر قيمة للنسبة الفائية (ف) كانت للتحصيل الأكاديمي (٢٥١٠.٢) مما يدل على أن الفروق في التحصيل الأكاديمي بين التجمعين كانت أعلى الفروق فى حين كانت أقل قيمة للنسبة الفائية (ف) كانت لعامل الانفتاح على الخبرات (٣٤.٩٩) مما يدل على أن الفروق فى هذا العامل بين التجمعين كانت أقل الفروق. ويوضح شكل رقم (٣) التالي بروفيلات الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي المميزة لكل تجمع من التجمعين المشتقين:



شكل (٣) بروفيلات الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي المميزة للتجمعات المشتقة

ويتضح من الشكل رقم (٣) السابق اختلاف المنحنيين مما يدل على تمايز التجمعين المشتقين، كما يتضح من نتيجة الفرض الرابع أن التحليل العنقودي استطاع التمييز وبشكل دال إحصائيًا بين تجمعين (بروفيلين) للانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي.

حيث تميّز **التجمع الأول** بارتفاع متوسطات الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر)، وارتفاع متوسطات العوامل (الانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات)، وأيضًا ارتفاع التحصيل الأكاديمي، وانخفاض متوسطات الانفعالات السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل)، وكذلك انخفاض متوسط عامل العصابية، **وتفسر الباحثة** هذه النتيجة وإرجاعها إلى الدور الإيجابي للانفعالات الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم، والأمل في النجاح، والفخر بالانتماء للكلية)، وكذلك عوامل الشخصية (الانبساطية: الشعور بالتفاؤل والسعادة والمزاج والنشاط والانطلاق، والتقبل: الصبر والكياسة والتفهم، والضمير الحي: وضع الأهداف ومراعاة المواعيد والتخطيط ، والانفتاح على الخبرات: الفضول والإبداع والترحيب بالأفكار الجديدة والاهتمامات الفنية الواسعة وحب الاستطلاع واتساع الاهتمامات) في خلق توجه إيجابي نحو التعلم لدى الطلبة مما يزيد من اداراكهم لقدرتهم على مواجهة التحديات والمواقف الأكاديمية الصعبة وتدفعهم وتحمسهم لأداء المهام المطلوبة منهم على أكمل وجه، جميع العوامل السابقة تؤدي إلى ارتفاع مستوي التحصيل الأكاديمي كما تعمل على تقليص الانفعالات السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل)، وكذلك انخفاض متوسط عامل (العصابية: العصبية والارتباك) لدى أصحاب التجمع الأول.

ويتضح تميّز **التجمع الثاني** بارتفاع متوسطات الانفعالات السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل)، وأيضًا ارتفاع متوسط عامل العصابية، وانخفاض متوسطات الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر)، وانخفاض متوسطات العوامل (الانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات)، وكذلك انخفاض التحصيل الأكاديمي. **وفي المقابل تُرجع الباحثة** تميز التجمع الثاني بمستوى مرتفع من الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب عند التعامل مع مهام صعبة والانزعاج من التعلم، والقلق والتوتر من المقررات والاختبارات، والخزي والخجل من الفشل، واليأس في النجاح، والملل من الدراسة)، وكذلك ارتفاع متوسط عامل (العصابية: الخوف والعصبية والحزن والارتباك والغضب والقلق) فذلك كله يعمل على خلق توجه سلبي نحو التعلم لدى الطلبة، كما يعمل على تشتيت انتباههم عن أداء المهام المطلوبة ويقلل من دافعيتهم وحماسهم نحو التعلم، مما يساعد على خفض مستوي التحصيل الأكاديمي وتقليص الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر) لدى أصحاب التجمع الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من شلبي (٢٠١٧)، وأبو قورة (٢٠١٨)، وعبد السميع ورشوان (٢٠٢٠) حيث توصل إلى وجود بروفيلين للانفعالات الأكاديمية لدى عينة البحث. بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من Lv, et al. (2019)، وشلبي والقصبي وعسيري (٢٠٢٠)، و Cheng, et al. (2023) حيث توصل إلى وجود (٣) بروفيلات للانفعالات الأكاديمية لدى عينة البحث.

ويتضح مما سبق تحقق الفرض الرابع حيث يتميز طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق عينة البحث الحالي بأنماط (بروفيلات) مختلفة من الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي.

توصيات البحث:

توصلت نتائج البحث إلى وجود تجمعين يمثلان بروفيلين مختلفين من الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي، التجمع الأول بروفيل ذوو الانفعالات الإيجابية وعوامل الشخصية الإيجابية مرتفعي التحصيل الأكاديمي، والتجمع الثانى بروفيل ذوو الانفعالات السلبية والعصابية منخفضي التحصيل الأكاديمي، ومن ثم تقدم الباحثة التوصيات التالية:

١- الاهتمام بالأنشطة المنهجية التي تعمل على تعزيز الانفعالات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، وحث أعضاء هيئة التدريس في المدارس والجامعات على توفير بيئة تعليمية تشجع على تعزيز الانفعالات الإيجابية لما لها من دور فعال في العملية التعليمية وتؤدي إلى ارتفاع مستوي التحصيل الأكاديمي، وتقليل الأداءات التي تستثير الانفعالات السلبية لما لها من تأثير سلبي على العملية التعليمية.

٢- العمل على توفير المعطيات الداعمة للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات.

٣- وضع البرامج الإرشادية والتوجيهية لتدعيم السمات الإيجابية (الانبساطية، والتقبل، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرات) لما لها من علاقة إيجابية بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر) وذلك لتعزيز التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٤- إجراء دورات تدريبية لخفض مستوى العصابية لدى طلبة الجامعة وذلك لما لها من قدرة تنبؤية بالانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب، والقلق، والخزي، واليأس، والملل) التي تؤدي إلى خفض التحصيل الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

وفي ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

- نمذجة العلاقات السببية بين كل من الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- بروفيلات الانفعالات الأكاديمية وأهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة.
- نمذجة العلاقات السببية بين كل من الانفعالات الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة.
- الانفعالات الأكاديمية المميزة لطلبة برنامج ستيم STEM بكليات التربية وعلاقتها بأساليب التعلم لديهم.
- الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية في العلاقة بين الضبط الأكاديمي المدرك والتحصيل الأكاديمي.

المراجع العربية:

أبو قورة، كوثر قطب محمد. (٢٠١٨). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ١٥ (٨٣)، ١٤٧-٢١٦.

إسماعيل، دينا أحمد حسن (٢٠١٩). انفعالات الإنجاز كمتغير وسيط بين توجه الحركة – السكون والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، ٦٥، ٣٩٧-٤٩٨.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8*. بنها ، دار المصطفي للطباعة والنشر.

سنوساوي، عكاشة بشير، وتيغزة، أمحمد بوزيان (٢٠٢١). تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لفرايدر وآخرين المطبق على الإطارات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٣ (٤)، ٢٦٣-٢٧٦.

السيد، فؤاد البهى (١٩٧٩). *علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى* (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربى.

الشريف، إيمان صلاح الدين (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٨)، ١-٨١.

شلبي، يوسف محمد. (٢٠١٧). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينها فى: استراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ٤ (٢)، ٢٧٧- ٣٦٦.

شلبي، يوسف محمد، والقصبي، وسام حمدي، وعسيرى، عائشة مريع يحيى. (٢٠٢٠). الفروق فى الإخفاق المعرفى والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، ٧٦، ١٣١٥-١٣٥٩.

عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٢١). القائمة العربية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: الخصائص السيكومترية لعينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ١-١٤.

العيادة، أمامه عيادة صالح (٢٠٢٠). *الدور الوسيط لانفعالات التحصيل "الإيجابية والسلبية" في علاقة دعم التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

القصبي، وسام حمدي عبد السميع، وأمين، عبد الناصر عبد الحليم (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية جامعة المنيا*، ١٣، ١-٧٢.

محمد، محمد حبشي حسين، وعبد الخالق، أحمد محمد (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية للقائمة العربية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في إطار نظرية الاستجابة للمفردة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٥)، ١-٣٢.

المراجع الأجنبية:

Adeyemi, F. T., & Erhuvwu, O. S. (2020). Self concept as a predictor of academic achievement of senior secondary school student in mathematics. *IFE PsychologIA*, *26*(2), 100-106.

Alkalay, S., Mizrachi, Y., & Agasi, E. (2022). Toward a biological basis of the FFM Meta-traits: Associations between the Fisher Type Indicator (FTI) temperament construct and the hierarchical Five Factor Model (FFM) of personality. *Personality and Individual Differences, 185*, 1-10.

Anticevic, V., Kardum, G., Klarin, M., Sindik, J., & Barac, I. (2017). Academic achievement and study satisfaction: The contribution of high school success and personality. https://doi.org/10.5559/di.27.2.03.

Babakhani, N. (2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad University students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*, 3542-3547.

Bieg, M., Goetz, T., & Lipnevich, A. A. (2014). What students think they feel differs from what they really feel – Academic self-concept moderates the discrepancy between students' trait and state emotional self-reports. *PLoS ONE*, 9(3): e92563, 1-9. doi: 10.1371/journal.pone.0092563.

Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, K., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, *65*, 1-15.

Black, S., & Allen, J. D. (2017). Insights from educational psychology part 4: Academic self-concept and emotions. *The Reference Librarian*, 1-14. doi: 10.1080/02763877.2017.1349022.

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *33*, 1051-1095. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3.

Cao, C., & Meng, Q. (2020). Exploring personality traits as predictors of English achievement and global competence among Chinese university students: English learning motivation as the moderator. *Learning & Individual Differences, 77*, 1-10.

Chavoshi, P. (2022). *The relationship between the Big-Five personality traits and depressive symptoms: A meta-analysis (Unpublished MA)*. The University of Western Ontario.

Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-

value theory. *Learning and Individual Differences*, 98, 102183, 1-11.

Cheng, S., Huang, J.-C., & Herbert, W. (2023). Profiles of vocational college students' achievement emotions in online learning environments: Antecedents and outcomes. *Computers in Human Behavior*, *138*, 1-17.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1997). Stability and Change in Personality Assessment: The Revised NEO Personality Inventory in the Year 2000. *Journal of Personality Assessment, 68*(1), 86 – 94.

De La Fuenta, J., Paoloni, P., Kauffman, D., Soylu, M. Y., Sander, P., & Zapata, L. (2020). Big five, self-regulation, and coping strategies as predictors of achievement emotions in undergraduate students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1-20.

Dietz, S. L. (2014). *An exploration of the relationship between academic emotions and goal orientations in college students before and after academic outcomes (Unpublished PhD).* Georgia State University.

Dunsmore, J. A. (2005). An investigation of the predictive validity of broad and narrow personality traits in relation to academic achievement *(Unpublished PhD). The University of Tennessee, Knoxville*.

Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 114*(2), 346–367. https://doi.org/10.1037/edu0000671.

Geramian, S. M., Mashayekhi, S., Ninggal, M. T. B. H. (2012). The relationship between personality traits of international students and academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 4374-4379.

Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29*, 836-845.

Hee, O. C. (2014). Validity and reliability of the Big Five Personality traits Scale in Malaysia. *International Journal of Innovation and Applied Studies, 5*(4), 309-315.

Hessen, P. R., & Kuncel, N. R. (2022). Beyond grades: A meta-analysis of personality predictors of academic behavior in middle school and high school. *Personality and Individual Differences*, *199*, 1-12.

Israel, A., Ludtke, O., & Wanger, J. (2019). The longitudinal association between personality and achievement in adolescence: Different effects across all big five traits and four achievement indicators. *Learning & Individual Differences, 72*, 80-91.

Kang, X., & Wu, Y. (2022). Academic enjoyment, behavioral engagement, self-concept, organizational strategy and achievement in EFL settings: A multiple mediation analysis. *PLoS ONE, 17*(4), 1-15.

Komarraju, M., Karau, S., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences, 51*, 472-477.

Kusnierz, C., Rogowska, A. M., & Pavlova, I. (2020). Examining gender differences, personality traits, academic performance, and

motivation in Ukrainian and Polish students of physical students of physical education: A cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 1-21.

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.

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Marsh, H. W., Nett, U. E., & Reiss, K. (2022). Achievement emotions and elementary school children's academic performance: Longitudinal models of developmental ordering. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/edu0000748

Liu, Y., Wang, Y., Liu, R.-D., Wang, J., & Mu, X. (2022). How classroom environments influences academic enjoyment in mathematics among Chinese middle students: Moderated mediation effect of academic self-concept and academic achievement. *Psychology Research and Behavior Management*, *15*, 2035-2048.

Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & Luo, L. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children & Youth Services Review, 100*, 175-182.

Maleki, N. A., Zoghi, M., & Aidinloo, N. A. (2022). The impact of teacher-student interaction and academic self-concept on EFL learners' academic achievement. *Journal of Language Horizons, Azahra University, 6*(1), 225-245.

Malykh, S. (2017). The role of personality and intelligence in academic achievement of Russian high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 237*, 1304-1309.

Mammadov, S. (2016). *Personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by socio-cognitive and motivational variables.* A dissertation presented to the Faculty of the School of Education *(Unpublished PhD)*, The College of William and Mary, Virginia.

Mateus, C., Campis, R., Aguaded, I., Parody, A., & Ruiz, F. (2021). Analysis of personality traits and academic performance in higher education at a Colombian university. *Hellyon*, 1-7.

McCrae, R. R. (1994). Openness to Experience: Expanding the Boundaries of Factor V. *European Journal of Personality, 8*, 251-272.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1996). Toward a New Generation of Personality Theories: Theoretical Contexts for the Five- Factor Model. In: J. S. Wiggins (Ed.), *The Five- Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*, 51-87. The Guilford press: New York.

McCredie, M., & Kurtz, J. E. (2020). Prospective prediction of academic performance in college using self- and informant-rated personality traits. *Journal of Research in Personality*, *85*, 1-9.

Meyer, J., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J., & Koller, O. (2019). The relationship of personality and different measures of domain-specific achievement in upper secondary education. *Learning & Individual Differences*, *69*, 45-59.

Moller, J., Pohlmann, B., Koller, O., & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research, 79*(3), 1129-1167.

Moreira, P., Cunha, D., & Inman, R. A. (2019). Achievement Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M) in adolescents: Factorial structure, measurement invariance and convergent validity with personality. *European Journal of Developmental Psychology*, *16*, 750-762.

Muller, E. (2010). The Big Five Model of personality and academic achievement at university *(Unpublished PhD)*. University of Johannesburg.

O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences, 43*, 971-990.

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-Lopez, V.-M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Journal of Psychodidactics, 22*(1), 45-53.

Papageorgiou, K. A., Likhanov, M., Costantini, G., Tsigeman, E., Zaleshin, M., Budakova, A., & Kovas, Y. (2020). Personality, behavioral strengths and difficulties and performance of adolescents with high achievements in science, literature, art, and sports. *Personality & Individual Differences*, *160*, 1-11.

Paunonen, S., & Ashton, M. C. (2013). On the prediction of academic performance with personality traits: A replication study. *Journal of Research in Personality*, *47*, 778-781.

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

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

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 696-710. https://doi.org/10.1037/a0036006

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to Emotions in Education. In: R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.) *International Handbook of Emotions in Education*, 1-10. Taylor & Francis, New York.

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. https://doi.org/10.1037/a0013383

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531-549. https://doi.org/10.1037/a0019243

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

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.

Pekrun, R., Murayama, K., Marsh, H. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2019). Happy fish in little ponds: Testing a reference group model of achievement and emotion. *Journal of Personality & Social Psychology, 117*(1), 166–185. https://doi.org/10.1037/pspp0000230

Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM. *International Journal of STEM Education, 5*(33), 1-15.

Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P., & Pekrun, R. (2021). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control-value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 91*, 347-367.

Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 108–126. https://doi.org/10.1037/edu0000637

Raccanello, D., Brondino, M., & De Bernardi, B. (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students

feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains?. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*, 477-484.

Raccanello, D., Brondino, M., Moe, A., Stupnisky, R., & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *Journal of Experimental Education, 87*(3), 449-469.

Rosander, P., Backstrom, M., & Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences, 21*, 590-596.

Rowe, A. D., & Fitness, J. (2018). Understanding the role of negative emotions in adult learning and achievement: A social functional perspective. *Behavioral Sciences*, *8*(27), 1-20.

Serrano, C., Murgui, S., & Andreu, Y. (2022). Improving the prediction and understanding of academic success: The role of persona;ity facets and academic engagement. *Revista de Psicodidactica*, *27*, pp. 21-28.

Smith, M. L., Hamplova, D., Kelley, J., Evans (2021). Concise survey measures for the Big Five personality traits. *Research in Social Stratification and Mobility*, *73*, 1-11.

Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2013). Big Five Personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psychological Topics, 22*, 325-349.

Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 54*, 126-134.

Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality & Individual Differences, 120*, 238-245.

Stockinger, K., Rinas, R., & Daumiller, M. (2021). Student adaptability, emotions, and achievement: Navigating new academic terrains in a global crisis. *Learning & Individual Differences, 90*, 1-10.

Tze, V., Parker, P., & Sukovieff, A. (2022). Control-value theory of achievement emotions and its relevance to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 23-39.

Van der Beek, J. P. J., Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & Leseman, P. P. M. (2017). Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics. British Journal of Educational Psychology, 87, 478-495.

Verbree, A.-R., Maas, L., Hornstra, L., & Wijngaards-de Meij, L. (2021). Personality predicts academic achievement in higher education: Differences by academic field of study? *Learning and Individual Differences*, *92*, 1-11.

Westpal, A., Kretschman, J., Gronostaj, A., & Vock, M. (2018). More enjoyment, less anxiety and boredom: How achievement emotions relate to academic self-concept and teachers' diagnostic skills. *Learning and Individual Differences, 62*, 108-117.

Xie, L., & Kuo, Y.-L. (2021). Role of academic emotions in the relationship between academic achievement and resilience among eighth graders. *Educational Research & Development Journal, 24*(1), 1-20.

Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(5), 462-474.