تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الإنجاز والانخراط فى التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا (COVID-19)

أ.م.د. عائشة على راف الله* د. سالي نبيل عطا**

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز والتنظيم المعرفى الانفعالى في الانخراط فى التعلم عن بعد فى ظل جائحة كورونا لدى طلاب الجامعة والتحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة من خلال تحليل المسار. وتكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من (٦٢٧) طالبًا وطالبةً، وتكونت العينة الأساسية من (٧٧٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت أربعة مقاييس هي: الضغوط النفسية، مقياس دافعية الانجاز، مقياس التنظيم الانفعالى، ومقياس الانخراط فى التعلم عن بعد في جلسات جماعية، ثم حللت البيانات من خلال استخدام عدد من أساليب التحليل الإحصائي البارامتري (التحليل العاملي التوكيدي، وتحليل المسار لتقدير دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة)،علاوة على الإحصاءات الوصفية. وباستخدام أسلوب تحليل المسار ببرنامج Amos 23 حقق النموذج البنائي المفترض لتحليل المسار جودة المطابقة بنسبة ١٠٠٪ تقريبًا وفقًا لأدلة المطابقة. وتوصلت الدراسة إلى تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للضغوط النفسية فى ظل جائحة كورونا فى دافعية الانجاز، وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لاستراتجيات التنظيم الانفعالى السلبية فى دافعية ، وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالى الايجابية فى الانخراط فى التعلم عن بعد، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالى الايجابية فى دافعية الانجاز، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لدافعية الإنجاز فى إنخراط فى التعلم عن بعد ، ووجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للضغوط النفسية فى ظل جائحة كورونا فى الانخراط فى التعلم عن بعد عبر دافعية الإنجاز كمتغير وسطى ،ووجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالى الايجابية فى الانخراط فى التعلم عن بعد عبر دافعية الإنجاز كمتغير وسطى ، كما وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالي السلبية فى الانخراط فى التعلم عبر دافعية الإنجاز كمتغير وسطى .

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية –دافعية الإنجاز-التنظيم الانفعالى –الانخراط فى التعلم عن بعد- جائحة كورونا.

*أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية - جامعة الفيوم
**مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية – جامعة الفيوم
البريد الالكتروني: aaa15@fayoum.edu.eg - sna00@fayoum.edu.eg

المقدمة:

ظهر فى مدينة يوهان(Wuhan) الصينية نهاية ٢٠١٩ ما يعرف بفيروس كورونا المستجد COVID-19 ، وهو فيروس ينتمى إلى فيروسات الكورونا المعروفة والتى قد تسبب المرض للإنسان والحيوان، والذى وصفته منظمة الصحة العالمية بالجائحة.

ولقد سبب تفشى فيروس كورونا المستجد إلى تعرض كافة فئات المجتمعات لتغيرات كثيرة غير مسبوقة فى يوميات وسلوكيات الأفراد فى فترة زمنية قصيرة، خاصة بعد إعلان ضرورة الحجر المنزلى والتزام الأفراد بالتباعد الاجتماعى كأفضل وسيلة للحد من تفشى المرض، فدمر أقتصاد الكثير من الدول، كما أثر على أنظمة الرعاية الصحية فى جميع دول العالم، ومنع الإنتقالات وتوقف رحلات الطيران، مما جعل العالم أسيرًا لفيروس كورونا وأصبح الأفراد يعيشون حالة من الرعب والهلع والخوف والقلق والتوتر على نطاق واسع ربما لم تشهده البشرية من قبل(Velavan& Meyer, 2020, Viswanath& Monga, 2020, 500؛27)، وأصبحت أحداث فيروس كورونا المستجد مادة خصبة لجميع القنوات التليفزيونية الإخبارية ، وباتت عنوانًا دائمًا فى كافة وسائل التواصل الاجتماعى، كما أصبحت الإشاعات تنطلق بينهم بسرعة، مما كان له تأثيرات نفسية مختلفة على الأفراد مما يجعلهم يشعرون بالضغط وسيطرة المشاعر السلبية مثل الحزن، والقلق، والغضب، والإحباط، وقد سبب ذلك شعور الكثير من الأفراد بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة بالشعور بالضغوط النفسية.

وفى ظل انتشار جائحة كورونا (Covied-19) لجأت الجامعات إلى استخدام التعلم عن بعد وهو حضور الطلاب الدروس عبر الإنترنت أو ما يعرف بالتعلم عن بعد. فهو عملية التدريس والتعلم التى تتضمن نقل واكتساب المعارف والمهارات عبر وسائط متعددة نظرًا للبعد بين المعلم والمتعلم، فهو يشمل كافة أساليب الدراسة التى لا تتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من قبل معملين يحضرون مع طلابهم داخل قاعات الدراسة التقليدية (الشرهان، ٢٠١٤، ٢)، وهو ما قد يؤثر على الانخراط الأكاديمى لطلاب الجامعة. وأن مواجهة طلاب الجامعة للكثير من التحديات والعقبات أثناء أتمام الأنشطة الأكاديمية من بينها مواجهة فيروس كورونا المستجد والتعلم عن بعد والضغوط النفسية المترتبة عليه مما يجعلهم أقل اندماجًا فى عملية تعلمهم.

ويشير(Dong& Bouey(2020, 1617 أن تعرض طلاب الجامعة بشكل مستمر للضغط النفسى يجعلهم فى حالة من الإجهاد مما قد يؤثر على حياتهم الأكاديمية، ومن المؤكد أن طلاب الجامعات المصرية فى عصر فيروس كورونا المستجد قد نالهم من الصعاب والضغوط النفسية ما نال غيرهم من كافة فئات المجتمع المحلى والدولى، فهم يعيشون ظروفًا استثنائية كتعليق الدراسة لحين إشعار آخر، فقد وجدوا أنفسهم ودون أستعداد مسبق وجهًا لوجه أمام ما يعرف بالتعلم الإلكترونى، والاكتفاء بالدراسة عبر الإنترنت وهو الأمر الذى لم يتدرب عليه الكثير من الطلاب، فقد تجاوز التعلم عن بعد مع انتشار فيروس كورونا المؤسسات التربوية ليمثل ظاهرة اجتماعية على كافة المستويات المحلية والعالمية مما سبب لهم ضغوط نفسية من الناحية الأكاديمية، بالإضافة إلى الضغوط الناتجة عن التشتت الذهنى بشأن معدلاتهم الأكاديمية وضغوط الامتحانات وتخرجهم من الجامعة، وقلق مستمر بشأن مدى إمكانية العودة لمقاعد الكليات وإجراء الاختبارات بصورتها التقليدية من عدمه، وهو ما قد شكل ضغطًا عليهم وولد حالة من عدم التوازن النفسى لديهم، ليس هذا فحسب بل وجدوا أنفسهم مجبورين على القيام بتدابير العزل الصارمة

محاربي عدوًا غير معلوم بالنسبة لهم (Yang, Zheng, Gou, Pu, Chen, Guo, ... & Zhou (2020).

كما أن كثيراً من طلاب الجامعة أصبحوا يعانون من ضغوط نفسية متعلقة بالناحية المادية حيث أن بعضهم فقدوا عملهم المؤقت والذى كانوا يستثمروه لتلبية احتياجاتهم الشخصية، وبعضهم الآخر انتابهم ضغوط نفسية فأصبح أسيرًا لمشاعر الخوف المتعلقة باحتمالية أن يكون هو السبب فى نقل العدوى لأفراد أسرته، وتم إجبارهم على المكوث فى المنزل، وفجأة وبدون مقدمات أصبح طلاب الجامعة شأنهم شأن باقى فئات المجتمع أمام مستقبل غامض مجهول، وأحداث عالمية متصاعدة الوتيرة قد تؤثر على الأقتصاد العالمى بأكمله، مما قد ينذر بأنهم من سيدفع الثمن لاحقًا، وهذا قد يعنى لهم خوفًا حقيقيًا من مستقبل باتت مؤشراته تدل على صعوبات عارمة. وقد أشارت عدد من الدراسات منها Liébana-Presa, Fernández-Martínez, Gándara., Muñoz-Villanueva., Vázquez-Casares., & Rodríguez-Borrego. (2014); Manikandan & Neethu(2018) ; Kabarwanyi (2019) أن الضغوط النفسية قد تؤثر على انخراط الطلاب فى التعلم.

ومن جانب أخر ليس فقط الضغوط النفسية التى تؤثر على الانخراط فى التعلم توجد بعض المتغيرات المعرفية والانفعالية والدافعية التى تؤثر على انخراط الطلاب فى التعلم، وفى إطار ذلك أشارت نتائج دراسة Fryer, Ginns& Walker (2016) إلى أنه بالرغم من الأهتمام بدراسة دافعية الطلاب، إلا أن أهتمام البحث التربوى بأسباب ضعف اندماجهم فى عملية التعلم والمذاكرة والدراسة نادرًا.

ولا شك فى أن طلاب الجامعة هم أكثر فئات المجتمع تأثرًا بالحراك والأحداث الاجتماعية والأقتصادية والثقافية والسياسية، ولا يمكن أن نتحدث عن الأداء الأكاديمى المميز للطالب الجامعى وانخراطه فى التعلم دون أن نتحدث عن توفر عامل الرغبة والأستعداد الثابت نسبيًا لديه من أجل التغلب الضغوط والعقبات والمهام الأكاديمية والأدائية الصعبة، حيث تزايد أهتمام التراث السيكولوجى فى تناول الدوافع الذاتية للفرد وكذلك الدافع للإنجاز والمتغيرات النفسية المتعلقة بها، ذلك لأن الطالب هو محور العملية التعليمية، لذلك أزداد الأهتمام بعلاقته بالمتغيرات التى تتعلق بالموقف التعليمى، وكذلك بالشكل الذى يكون فيه المتعلم منظمًا لعملية تعلمه، محددًا لاستراتيجياته، متابعًا ومراقبًا لمقدار تقدمه فى العمل.

وقد أتفق علماء النفس على أنه لا تعلم بلا دافعية وأعدوها من شروط التعلم الجيد حيث يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية فى مجالات التعلم المختلفة سواء فى تحصيل المعلومات والمعارف أو فى تكوين الاتجاهات والقيم أو فى اكتساب المهارات المختلفة (هنداوي ومحمد، ٢٠١٩، ٩٥).

وفى هذا الإطار، أشار كل من الصياد وعيسى(٢٠١٩، ٢٢٢) فى دراستهما أن الدافع للإنجاز من العوامل الهامة لتحقيق النجاح التعليمى، كما يعد عاملًا جوهريًا وراء تحقيق الفرد لذاته، فهو يساعده على حل المشكلات الصعبة التى تواجهه وتتحدى إرادته، فيشير الدافع للإنجاز إلى رغبة الفرد القوية فى الأداء الجيد لتحقيق النجاح وتنشيط وتوجيه السلوك.

ومنه نجد أن الدافعية للإنجاز تمثل الشرط الأساسى لتحقيق كافة الأهداف التعليمية المرجوة، وأكد ذلك نتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (Steinmayr & Spinath, 2009; Singh, 2011) والتى أشارت نتائجها إلى مدى أهمية الدافعية للإنجاز لتحقيق التعلم فى سياق معايير الجودة المنشودة، حيث تعد من بين أهم الأسباب التى تتحكم فى مستوى التحصيل الأكاديمى للطالب وإتقانه للمهارات التعليمية وتفوقه

الدراسى، فقد يكون لدى الطالب القدرة العقلية المناسبة والظروف البيئية والاجتماعية الجيدة ومع ذلك يفتقد القدرة على التعلم الجيد وذلك بسبب افتقاده الدافعية للإنجاز. وفى إطار هذا أكد Alderman (2013) على أن الدافعية للإنجاز تعد أحد أهم العوامل التى ترتبط بأداء الطلاب وإتقانهم للخبرات والمهارات التعليمية المستهدفة وبمستوى التحصيل الأكاديمى لهم.

من ناحية أخري، توفر البيئة التعليمية مصدرًا كبيرًا من الخبرات الانفعالية المتنوعة وخاصةً فى ظل جائحة كورونا (Covied 19) والتعلم عن بعد، فالدراسة سواء فى قاعات الدراسة أو عن بعد عبر الإنترنت والاختبارات تثير العديد من المشاعر لدى طلاب الجامعة، فقد يستمتع الطلاب بتعلم مواد جديدة، ويشعرون بالفخر نتيجة النجاح فى تحقيق أهدافهم التعليمية، وقد يعانون من القلق نتيجة نظام التعلم عن بعد وهو نظام لم يعتادوا عليه من قبل ويواجهون صعوبات فى تطبيقه والانخراط فيه، وقد يعانون من القلق أيضًا أثناء الاختبار أو أثناء المذاكرة والتحضير للاختبار، وقد يشعرون بالخجل أو الإحباط بعد الاختبار إذا تدنى أدائهم فيه، الأمر الذى يؤثر على تحصيلهم الأكاديمى وأدائهم أثناء تأدية الاختبارات أو المهام الدراسية المكلفين بها، لذا فإن قدراتهم على تنظيم انفعالاتهم يسهم بشكل كبير فى تحسين أدائهم الدراسى وتحسين انخراطهم الأكاديمى والذى يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمى لديهم.

وتعد قدرة الطالب على تنظيم مشاعره الإيجابية والسلبية وفقًا لأهدافه والمجال الذى يعيش فيه مهارة نمائية مهمة تسمح له بالتعامل مع التحديات اليومية، كما أن ادراكه وفهمه للانفعالات يسهم فى تنمية وتحسين دوافع الفرد، وموارده الشخصية، والذاكرة، والتعلم (Valiente, Swanson& Eisenberg, 2012, 130).

وتشير عبد الحميد (٢٠١٨، ٣٢٨) أن أمتلاك طلبة الجامعة القدرة على تنظيم انفعالاتهم فى المجال الأكاديمى يمكنهم من النجاح فى حياتهم العلمية والعملية ومواجهة الضغوط والتحديات التى تفرضها عليهم الحياة الجامعية مما يسهم فى تحسين إنجازهم وتحصيلهم الأكاديمى وتوافقهم الاجتماعى.

مشكلة الدراسة:

يتعرض طلاب الجامعة لتحديات انتشار فيرس كورونا وما قد تسبب من ضغوط نفسية بسبب تعليق الدراسة ومن ثم عودتها ولكن عن طريق نظام تعلم جديد وهو التعلم عن البعد مما جعلهم يواجهون صعوبة في تقبلها فأصبحوا قلقون على مستقبلهم الأكاديمى، ونظرًا للظروف التى تمر بها البلاد بسبب فيرس كورونا يجعلهم يحاولون الانخراط فى التعلم عن بعد، وغالبًا ما تكون لديهم صعوبة في ذلك وقد تأثرت دافعية إنجازهم وأصبح لديهم صعوبات تتمثل في عدم قدرتهم على حضور المحاضرات عن بعد، والمشاركة، والتفاعل .

لذا تعد مشكلة انخراط الطلاب فى التعلم عن بعد إحدى المشكلات التى تواجهه فى عصرنا الحالى وقد يكون الضغوط النفسية التى يتعرضون لها أو دافعية الإنجاز لديهم و المتمثلة فى المثابرة والتحدى والرغبة فى النجاح أو بعض القدرات الانفعالية كالتنظيم الانفعالى أحد الأسباب وراء ذلك.

كما اتضح ذلك من مسح أدبيات البحث التي توصلت إلى أهمية دافعية الإنجاز وتنظيم الانفعالات فى ظل الضغوط النفسية التى يتعرض لها الطلاب الناتجة عن فيروس كورونا فى مساعدة الطلاب على الانخراط فى التعلم فى التعلم عن بعد مثل (Myruski, Denefrio& Dennis-Tiwary (2018); Manikandan & Neethu(2018);

Mutisya, Dinga& Kinai(2019); Wu (2019); Veyis, Seçer& Ulas (2019) ; وإن كانت هناك دراسات قليلة – في حدود اطلاع الباحثتين - حول دراسة الدور الذى يقوم به دافعية الإنجاز، وتنظيم الانفعالات، وكذلك دور الضغوط النفسية فى الانخراط فى التعلم عن بعد وأن معظم الدراسات تناولت الانخراط فى التعلم التقليدى وبالرغم من أهمية وتأثير تلك العوامل في الانخراط للطالب فى التعلم عن بعد. ويصبح الأمر مهمًا أكثر لو أننا أخذنا في الاعتبار العلاقات البينية والسببية بين هذه المتغيرات وتطويرها من خلال ربطها بنموذج نظرى يتم تبنيه بحيث يُمكن الباحثتين من التنبؤ بتأثيراتها، وربطها بافتراضات جديدة لاختبار إلى أي مدى تؤثر هذه المتغيرات فى الانخراط فى التعلم عن بعد.

من هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية لأنها تسعى لتغطية هذا المجال البحثي خاصة وقد أشارت معظم الدراسات السابقة إلى تأثير كل متغير على حدة بشكل منفصل في الأداء الفعال للانخراط فى التعلم التقليدى فحسب، ولم تتطرق هذه الدراسات للعلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة فى بناء واحد، وكيفية التفاعل بينهما بالشكل الذى يؤثر فى الانخراط فى التعلم عن بعد، كما أنها لم تدرس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها فى الانخراط فى التعلم عن بعد.

وتصبح الدراسة الحالية أكثر أهمية لأنه بمسح أدبيات البحث حول هذا المجال فإنه لاتوجد دراسات عربية – فى حدود اطلاع الباحثتين- تناولت نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، وما وجد من دراسات قد اقتصر على دراسات ارتباطية وتنبؤية، علاوة على أن الدراسات تناولت الانخراط فى التعلم التقليدى- فى حدود اطلاع الباحثتين – في هذا المجال؛ لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل بين هذه المتغيرات من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والدور الوسطى بين المتغيرات؛ وهذا يساعد بدوره علي فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في الانخراط فى التعلم عن بعد، ومن ثم عمل تدخلات لتحسين وتعزيز الانخراط فى التعلم عن بعد فى دراسات تجريبية لاحقة.

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى صحة نموذج تحليل مسار مفترض يصف العلاقات السببية بين كل من الضغوط النفسية، ودافعية الإنجاز، والتنظيم المعرفى الانفعالى، والانخراط فى التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى وصف القوى التى تقف وراء قدرة الطالب على انخراطه فى التعلم عن بعد فى ظل جائحة كورونا ومحاولة تفسير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، علاوة على التنبؤ بانخراط الطلاب فى التعلم عن بعد فى سياق تربوي من خلال دافعية الإنجاز والتنظيم المعرفي للانفعالات والضغوط النفسية.

أهمية الدراسة:

١. قد تكشف نتائج الدراسة عن إسهام بعض المتغيرات الوجدانية والدافعية في تفسير الانخراط فى التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة.

٢. تقدم الدراسة عددًا من الأدوات والاختبارات النفسية التي تساعد في تقييم دور بعض المتغيرات النفسية في مسألة الانخراط فى التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة.

٣. ربما تساهم النتائج في تطوير طرق التدريس من خلال التعلم عن بعد وتطوير البرامج التى تساعد على توصيل المعلومات بصورة أفضل وتزيد من دافعيتهم وانخراطهم فى التعلم.
٤. ربما تساعد نتائج الدراسة فى بناء برامج تدريبية للطلاب تعتمد على استراتجيات التنظيم الانفعالى من أجل تحسين الانخراط فى التعلم .

مصطلحات الدراسة:-

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات الدراسة والمفاهيم النظرية، عرف الباحثتان مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:-

الضغوط النفسية: Psychological Stress

"مجموعة من المؤثرات والأعباء الداخلية والخارجية التى تقع على الفرد نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) فيحدث له تغير سيكولوجى سلوكى بدرجات مختلفة تبعًا لقدراته الجسمية والشخصية تؤثر على توافقه مع هذه المؤثرات مما قد يسبب له الشعور بالتوتر والقلق والضيق"

استراتجيات التنظيم المعرفى الإنفعالى Emotional Cognitive Regulation Strategies

عرفه Garnfski& Kraaij(2007) بأنها هى جميع الاسترتجيات العقلية الواعية للأفراد للتعامل مع الاستثارة للمعلومات الانفعالية.

دافعية الإنجازAchievement Motivation : الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح والتفوق والإمتياز والمثابرة والتحدى للتغلب على العقبات والصعوبات والتنافس لبلوغ الأهداف بدقة وبسرعة.

الانخراط فى التعلم عن بعد Engagement in Distance Learning: تعريف الانخراط فى التعلم عن بعد بأنه "مشاركة الطالب فى أنشطة التعلم الإلكترونى المختلفة بنشاط، ولديه الدافع النفسي للتعلم، واستخدام المعرفة السابقة جيدًا، وإدارة التعلم الخاص به، واستخدام التكنولوجيا عبر الإنترنت بشكل فعال واستخدام مهارات تواصل فعالة بينه وبين الاخرين.

الإطار النظري:عرضت الباحثتان في هذا الجزء أولًا الضغوط النفسية، وثانيا دافعية الإنجاز،ثالثا التنظيم المعرفي الانفعالى، ورابعا الانخراط فى التعلم عن بعد، وخامسًا المبررات النظرية للعلاقة بين متغيرات البحث، وفيما يلي عرض تفصيلي.

أولاً: الضغوط النفسية

يشير مفهوم الضغط النفسى بصفة عامة إلى حالة شائعة لدى الأفراد على كافة مستوياتهم وأعمارهم وثقافتهم، وتتضمن الانفعالات غير السارة التى تترافق مع أفكار سلبية وتنعكس بدورها على سلوكيات مضطربة، مما ينتج عنه حالة من الإجهاد والتوتر، وقد يرافق الضغط النفسى حالة من القلق، فقدان الشهية، الإكتئاب، نوبات الهلع، الصداع النصفى، بالإضافة إلى العديد من المشكلات الصحية الخطيرة مثل أمراض القلب والأوعية الدموية، مع العلم أن مستوى قليل من الضغط الإيجابى قد يساعد فى تحسين الأداء وقد يكون مصدر للدافعية ويساعد على التكيف (نادية، ٢٠١٨، ٤٣).

ويعرف كل من Shafer, Keith& Shafer (2000, 1640) الضغوط بأنها إثارة عقل وجسد الفرد ردًا على مطلب مفروض عليه، ويوضح هذا التعريف أن الضغوط موجودة دائمًا فى حياة الفرد وأنها خاصية للحياة. ومن المعروف أن الضغوط النفسية التى يتعرض لها الفرد تعيق تكيفه، لما لها من تأثير داخلى وخارجى على حياته اليومية، وقد ينتج عنها ضعف القدرة على الاستجابة المناسبة للموقف واضطرابات انفعالية فسيولوجية تؤثر سلبًا عليه فى جانب أو أكثر من جوانب حياته (النوايسة، ٢٠١٣،

١٤٣). لذلك فالضغط النفسى يتكون نتيجة تفاعل مجموعة مختلفة من المؤثرات الداخلية والخارجية، مما يتسبب للفرد بحالات انفعالية مزعجة تعيقه على المستوى الاجتماعى والمهنى والنفسى (الراشدي، ٢٠١٩، ٣١٩).

وتؤكد السيد (٢٠٠٨، ٢٠) بأن الضغط النفسى هو الحالة التى يظهر فيها تباين ملحوظ بين المتطلبات التى ينبغى أن يؤديها الفرد وقدرته على الاستجابة لها. وتأكيدًا لهذا أشارت البيرقدار (٢٠١١، ٣١) بأن الضغوط النفسية هى حالة من الأجهاد الجسمى أو العقلى التى تحدث تغيرات سريعة فى الجهاز العصبى، والتى تضع الفرد فى ظروف تجبره على التصرف بشكل يرضاه أو لا يرضاه، ويكون الضغط صادرًا عن داخل الفرد أو عن البيئة. فى حين عرفها اسماعيل (٢٠١٢) بأنه درجة استجابة الفرد للأحداث والمتغيرات البيئية فى حياته اليومية، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية، وهذه التأثيرات تختلف من فرد إلى آخر تبعًا لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التى تميزه عن الآخرين، وهى فروق فردية بين الأفراد (فى: الثبيتي وآل شويل، ٢٠١٩، ٥١٥).

ويتفق العزاوي (٢٠١٤، ٣٢٨) مع كل من عبد السلام والعزاوي وصديق(٢٠١٣، ٨) مع أن الضغوط النفسية عبارة عن مجموعة من الأداءات الإيجابية والسلبية، الإيجابية منها تكون دافعة للفرد نحو تحقق أهدافه، والسلبية منها تكون ناتجة عن ارتفاع سقف طموحات الفرد وانخفاض حاد فى إمكانياته المادية والنفسية والجسمية والروحية، مما يؤدى إلى اضطرابات سلوكية ومعرفية وجسمية. وهذا ما أشارت إليه بدوى(٢٠١٨، ٣٢٤) أن الحدث يكون ضاغطًا فقط عندما يدركه الفرد كذلك، كما أن تأثير الضغوط النفسية لا يكون واحدًا بالنسبة لكل الأفراد، فعندما تقع نفس الضغوط على فردين فهى قد تكون ضاغطة لأحدهما وغير ضاغطة بالنسبة للآخر.

وكان هناك أتفاق بين كل من Altaf, Noushad, Ahmed, Azher & Tahir (2014, 34) وجدو (٢٠١٤، ٨) فى تعريف الضغوط النفسية بأنها تلك الأحداث والعوامل الخارجية التى تؤثر على توازن الفرد وتسبب له التوتر، فهى حالة من التوتر التى تصاحب الفرد اثناء تعرضه لمواقف تفوق قدرته على التحمل.

وفى ضوء ما سبق يمكن للباحثتان تعريف الضغوط النفسية بأنها مجموعة من المؤثرات والأعباء الداخلية والخارجية التى تقع على الفرد نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) مما يؤدى إلى تغير سيكولوجى سلوكى بدرجات مختلفة عليه تبعًا لقدراته الجسمية والشخصية والتوافق مع هذه المؤثرات مما قد يسبب الشعور بالتوتر والضيق.

مصادر الضغوط النفسية

تعد الحياة الجامعية بأبعادها الأكاديمية والاجتماعية والإدارية من مصادر الضغوط التى يتعرض لها الطلبة الجامعيون فى هذه المرحلة، ويعد الضغط النفسى جزء لا يتجزأ من حياتهم، فالعلاقات الاجتماعية الجديدة التى يجب عليهم التعامل معها، والظروف الأسرية والصحية التى قد تؤثر بشكل أو بآخر على صحتهم النفسية، بالإضافة إلى الأعباء المادية التى قد تواجههم أثناء تعلمهم الجامعى (القدومي وخليل، ٢٠١١، ٦٥٢). وما لم يعالج الضغط النفسى عند طلاب الجامعة بشكل ناجح، فقد تتولد لديهم مشاعر الوحدة والعصبية بالإضافة إلى قلة النوم والقلق المفرط ونقص التركيز، وقد يتعدى الأمر ضعف الإنجاز الأكاديمى فى مختلف ضغوطات الحياة الجامعية واليومية للطالب (الاجتماعية، الأقتصادية، الصحية،....)(نادية، ٢٠١٨، ٤٤).

ولقد تعددت وجهات نظر الباحثين من حيث تحديد مصادر الضغوط، فقد صنف الرشيدي (١٩٩٩، ٥٠) و(Lazarus (1993, 5 الضغوط النفسية إلى ضغوط البيئة الطبيعية مثل درجات الحرارة والكوارث الكونية وحالات التلوث وانتشار الأوبئة والفيروسات، وضغوط البيئة الاجتماعية كالخلافات الأسرية وصراع الأجيال والتفاوت الحضارى واختلاف الاتجاهات والميول، والضغوط الأقتصادية مثل البطالة وعدم عدالة توزيع الناتج القومى والتفاوت الطبقى وانخفاض الإنتاج، والضغوط المهنية مثل عدم الرضا عن المركز الوظيفى والمرتب والترقية والتمييز غير المبرر، وضغوط الدراسة مثل ضغط المناهج والعقوبات والقواعد المدرسية وازدحام الفصول والواجبات الكثيفة، ثانيًا الضغوط الشخصية وهى ضغوط قوية وشديدة تتطلب من الفرد مواجهة تكيفية فعالة، والفرق بين الضغوط الشخصية والحوادث

الجانحة أن الضغوط الشخصية تؤثر على عدد قليل من الأفراد مثل وفاة شخص عزيز أو مرض عضوى أما الحوادث الجانحة فتؤثر على عدد كبير من الأفراد، أما النوع الثالث هو الضغوط العامة مثل المشاحنات والمضايقات اليومية، وهى ضغوط ذات شدة منخفضة لكنها تتكرر أو تستمر فى الحياة اليومية للأفراد مثل ضغوط العمل والانتقال إلى مكان العمل والعودة يوميًا، ولا تمثل هذه الضغوط تهديدًا مباشرًا فى الوقت نفسه ولكن تظهر آثارها بشكل تراكمى وتصبح سلبية.

فى حين صنفها حسين وحسين (٢٠٠٦، ٤٣) إلى مصادر داخلية وهى التى تنبع من داخل الفرد مثل الطموحات والأهداف، ومصادر خارجية وهى التى تأتى من البيئة الخارجية مثل الزلازل والأعاصير والأوبئة وضغوط القيم والمعتقدات والصراع بين العادات والتقاليد.

كما تباينت وتعددت أراء العلماء حول تصنيفات الضغوط النفسية، ويمكن التعرف على ثلاثة اتجاهات فى تناول الضغوط، فالاتجاه الأول هو نموذج الاستجابة ويتعامل مع الضغط على أنه نتيجة أو متغير تابع ويصف الضغط فى صورة استجابة الفرد لبيئات مزعجة أو مضايقة له، أما الاتجاه الثانى هو نموذج المثير والذى يصف الضغط فى صورة مثير يتمثل فى خصائص تلك البيئات المزعجة أو المضايقة ومن ثم فأنه ينظر إلى الضغط على أنه متغير مستقل، والاتجاه الأخير هو النموذج التكاملى الذى ينظر إلى الضغط على أنه انعكاس لنقص التوافق بين الفرد والبيئة أى ينظر إليه كمتغير وسيط بين المثير والاستجابة حيث أن الضغط ينشأ من علاقة خاصة بين الفرد وبيئته (بدوى، ٢٠١٨، ٣٣٢).

وتنقسم الضغوط إلى نوعين هما الضغوط الإيجابية والتى عادة ما تكون تحت سيطرة الفرد وتعطيه البعد التنافسى فى أنشطته الأدائية، فيزيد هذا النوع من الضغوط من إنتاجية الفرد ويسهل جهوده ويعد هذا النوع من الضغوط دافع أو حافز يدفع الفرد فى الأداء الأفضل ويساعده على الإبداع والثقة بالنفس، أما النوع الثانى من الضغوط هو الضغوط السلبية والتى تسبب الضيق والقلق وتكون مصدرًا للاضطرابات، وهى ضغوط مزمنة وذات طبيعة سلبية وتكون خارج نطاق سيطرة الفرد، وتؤدى إلى اضطرابات فى جهازه المناعى وإختلال فى الاستجابة المعرفية والسلوكية النفسية، وتشعره كما لو كان متجهًا إلى كارثة(McCraty& Tomasino, 2006, 346). وتأكيدًا لهذا ميز كل من مراكشى ورمزى (٢٠١٩، ٢٩٦) بين نوعين من الضغوط النفسية الأول ضغط مفيد ووصفه بملح الحياه لدوره فى التنشيط الفسيولوجى للفرد حيث يستجيب للمواقف المهددة، والنوع الثانى هو الضغط المضر و ببلوغه مستوى معين من الشدة قد يسبب أضرار جسمية ونفسية.

فى حين ميز Sonnentag& Fritz (2006, 6) بين الضغط الحاد وهو استجابة الفرد لتهديد فورى مباشر لحياته وهو ما يسمى بالصدمة حيث يجد نفسه فى موقف يهدده ولا يستطيع منعه، والضغط المزمن وهو نتيجة لتراكم الأحداث الضاغطة مع الزمن فى شكل سلسلة من الضغوط المتراكمة، أما النوع الثالث ويعتبر من أخطر أنواع الضغوط النفسية وهو ضغوط ما بعد الصدمة حيث يشعر به الفرد بعد مروره بصدمة قوية وعنيفة، وهذا النوع من الضغوط يجعل الجهاز العصبى للفرد سهل الاستثارة بشكل سريع فيجعله منفعلًا فى لحظات حياته العادية حيث تترك أثارها على الفرد بشكل طويل المدى، وأضاف الغرير وأبو أسعد (٢٠٠٩، ٣٣) إلى أنواع الضغوط السابقة الضغوط غير الحادة وهى التى ينتج عنها استجابات طفيفة مع مجموعة علامات الضغط وأعراضه التى يسهل ملاحظتها، والضغوط المتأخرة وهى التى لا تظهر دائمًا أثناء وقوع الحدث أنما تظهر بعد فترة. بينما صنف غانم (٢٠٠٩، ٦٧) كافة أنواع الضغوط فى فئتين فقط هما الضغوط الطبيعية أى من صنع الطبيعة ولا دخل للإنسان فيها، وضغوط اجتماعية إنسانية أى من صنع الإنسان أو ناتجة عن أخطائهم.

وفى ذات السياق، صنف كل من عبد السلام والعزاوى وصديق (٢٠١٣، ٩) الضغوط النفسية من حيث الإيجابية والسلبية، ومن حيث المصدر إلى مصادر داخلية والتى تتضمن (عدم القدرة على الاجتماعية، وعدم القدرة على المواجهة، وانخفاض المهارات الاجتماعية، والضغوط الصحية والأمراض المزمنة، والضغوط العاطفية، والحوادث والحسد، والتنافس والعدوان، وفقدان الأمن والشعور بالخوف، وانخفاض الطموح وغموض الدور، والخجل والانطواء، والصراع الأخلاقى)، والمصادر الخارجية والتى تتضمن (عدم القدرة على إدارة الوقت، والشعور بالظلم وعدم المساواه، والضغوط الدراسية، وضغوط التفاعل مع الزملاء، والضغوط الأسرية والعائلية، والضغوط البيئية، والحوادث وفقدان الأصدقاء والأحباب،

وضغوط نقص التدريب، والضغوط الأقتصادية وقلة فرص العمل والبطالة، وضغوط غياب الأخلاق، وضغوط الأمية)، كما صنفا الضغوط النفسية من حيث الأعراض إلى تزايد معدلات الغياب عن العمل، وضعف الأداء، وانخفاض مستوى حماس الأفراد، وكثرة الشكاوى، ونقص التركيز، ونقص الانفتاح على الأفكار الجديدة، أما عن الأعراض الفسيولوجية والتى تتضمن (الأعراض الجسمية والتى تتضمن سقوط الشعر والصداع العادى والنصفى والشره فى تناول الطعام وفقدان الشهية وبعض آلام الرقبة وحدوث خلل فى إفرازات الغدد ووضغط الدم المرتفع والمنخفض والجلطات والأزمات القلبية و....إلخ، والأعراض النفسية والتى تشمل عدم القدرة على التفكير، والصعوبة فى إتخاذ القرارات، والإفراط فى أحلام اليقظة، والقلق الدائم، وعدم ترابط الأفكار والنسيان، والإحساس بالدونية، والإفراط فى التدخين، وعدم الثقة فى المحيطين، والكآبة والحزن، وضعف التركيز، والشعور بالملل والتعب).

وفى ضوء ما سبق وجدت الباحثتان وجود اختلاف بين الباحثين فى تصنيف الضغوط النفسية ولذلك يمكن للباحثتان تصنيف الضغوط النفسية بالنسبة لطلاب الجامعة نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) إلى:

١- الضغوط الشخصية وهى الضغوط والأعباء الذاتية والجسمية والعقلية والنفسية التى يواجهها طلاب الجامعة نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) والتى تشعرهم بالقلق والتوتر والضيق والخوف وصعوبة التكيف مع الواقع من حولهم.

٢- الضغوط الاجتماعية وهى الضغوط والأعباء التى يعانى منها طلاب الجامعة نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) فى علاقاتهم بافراد أسرتهم وأصدقائهم وجيرانهم.

٣- الضغوط الأكاديمية وهى الضغوط والأعباء الدراسية التى يعانى منها طلاب الجامعة نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) من حيث المحاضرات الإلكترونية والتعلم عن بعد والعلاقة مع الأساتذة والتكليفات والأبحاث والأمتحانات.

٤- الضغوط الأقتصادية وهى الضغوط والأعباء المادية التى يعانى منها طلاب الجامعة نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) من حيث فقدان بعضهم لعملهم المؤقت وتلبية احتياجاتهم الشخصية.

٥- الضغوط البيئية التعليمية وهى الضغوط والأعباء التى تنتج بشكل مباشر أو غير مباشر عن البيئة التعليمية تتمل فى سوء المعاملة عدم إعداد بيئة دراسية متاحة للتعلم عن بعد عدم توافر الانشطة غير التعليمية وعدم الاستجابة لشكاوى الطلاب.

٦- الضغوط التكنولوجية وهى الضغوط والأعباء التى تنتج عن استخدام التكنولوجيا بكافة أنواعها (أنترنت، مواقع تواصل اجتماعى، منصات تعليمية) نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد من حيث صعوبة استخدام الطلاب للمنصات التعليمية لحداثة استخدامها، وعدم توافر باقات وشبكات الإنترنت لبعض الطلاب، والأعباء المادية الناتجة عن استخدام الإنترنت.

النظريات التى تناولت الضغوط النفسية:

من أهم النظريات المفسرة للضغوط النفسية ما يلى:

١-نظرية Canon : يعتبر Canon أول من استخدم مصطلح الضغط النفسى وتعد هذه النظرية من أوائل النظريات التى أعتمدت على الجوانب الفسيولوجية والبيولوجية فى تفسير ودراسة الضغوط

النفسية ويطلق عليها أيضا نظرية المواجهة او الهروب. وتقدم هذه النظرية تفسيرًا بيولوجيًا للأعراض الفسيولوجية التى تصاحب الفرد أثناء تعرضه للضغوط النفسية، ويوضح مدى الارتباط بين عقل الفرد وجسده من حيث الحالات النفسية والتغيرات الفسيولوجية المصاحبة، وصورت ذلك فى شكل ميكانيكى تلقائى(Ogden, 2000, 21).

ويصف Canon الضغط بأنه "عملية رد الفعل الفسيولوجي" كما أعتمد على مصطلح التوازن للتعبير عن نزعة الكائن الحى لاستخدام موارده ومصادره بهدف المحافظة على حالة الثبات وتحقيق القدرة على البقاء، فيهتم بدراسة الكيفية التى يستجيب بها كل من الإنسان والحيوان للتهديدات الخارجية، فعندما يكون الفرد فى حالة عدم توازن فإنه يجاهد لمحاولة إعادة توازنه، وعندما يدرك الخطر والتهديد فى البيئة المحيطة به فإنه يستجيب لهذه الحالة بتغييرات فسيولوجية إما بالهجوم أو بالهروب، فالكائن الحى يستطيع مقاومة الضغوط عندما يتعرض لها بمستوى منخفض، بينما الضغوط الشديدة يمكن أن تسبب له أنهيار فى الأنظمة البيولوجية التى يستخدمها الكائن الحى فى مواجهة هذه الضغوط (الراشدي، ٢٠١٩، ٣٢٢).

وقد تبنت الباحثتان هذه النظرية فى أن ما يطرأ على طلاب الجامعة من تغييرات عندما يتعرضوا لمواقف ضاغطة يجعلهم إما يجاهدوا لمقاومتها أو يهربوا بعيدًا عنها، ويظهر ذلك فى شكل عديد من التغييرات الفسيولوجية منها زيداة دقات القلب وارتفاع ضغط الدم، كما أن إنتشار فيروس كورونا المستجد بأعتباره موقف ضاغط يدفع طلاب الجامعة للاستجابة بسرعة للخطر الذى يهددهم، فإما أن تكون استجاباتهم إيجابية للمواجهة فيأخذوا حذرهم من إتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع انتشار الفيروس ومحاولتهم لنشر الوعى لدى أسرهم وأصدقائهم، أو قد تكون استجاباتهم سلبية فيهربوا من المواجهة ويتركوا الأمور كما هى دون توخى الحذر.

وتأكيدًا لذلك هدفت دراسة نادية (٢٠١٨) إلى الكشف عن العلاقة بين الصحة النفسية والضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة بالجزائر، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة بجامعة "مولد معمرى"، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين درجات الأبعاد الإيجابية للصحة النفسية (علاقات شخصية وطيدة، مهارات اجتماعية، مشاركة اجتماعية، عمل مشبعوترويح، قيم ومبادئ وأهداف) ودرجات أبعاد الضغوط النفسية، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الأبعاد السلبية للصحة النفسية (سلوك غير ناضج، عدم الأستقرار الانفعالى، الشعور بعدم التكافؤ، معوقات بدنية، مظاهر عصبية) ودرجات أبعاد الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة بالجزائر.

٢- نظرية Spielberger: لا يمكن فهم نظرية Spielberger عن الضغوط النفسية دون فهم نظريته الشهيرة عن القلق، فقد ميز بين القلق كسمة والقلق كحالة، فالقلق كسمة عبارة عن استعداد سلوكى مكتسب يظل كامنًا تنبهه وتنشطه منبهات داخلية وخارجية فتثير حالة القلق عند الفرد، أما الضغط الناتج عن ضاغط معين يسبب حالة القلق، ويتوقف مستوى إثارة القلق عند الفرد على مستوى استعداده للقلق، فسمة القلق تشير إلى الإختلافات بين الأفراد فى استعدادهم للاستجابة للمواقف الضاغطة بمستويات مختلفة من حالة القلق، فهى صفة ثابتة نسبيًا فى الشخصية، وميل ثابت نسبيًا لدى الفرد للاستجابة للمواقف الحياتية المختلفة بطريقة يغلب عليها التوتر، مما يجعله ينظر إلى العالم المحيط به كمصدر للخطر والتهديد له (الراشدي، ٢٠١٩، ٣٢١).

٣-نظرية Selye : ويرى أن الضغط هو متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الفرد ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة او أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الفرد يقع تحت تأثير بيئى مزعج، كما أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية هدفها المحافظة على الكيان وقد حدد ثلاثة مراحل للدفاع ضد الضغط وهى (الإنذار أو التنبيه- المقاومة- الإجهاد)، ويرى أن هذه المراحل تمثل مراحل التكيف العام (عثمان، ٢٠٠٩، ٩٨).

وبتطبيق النظريتان السابقتان على الدراسة الحالية ترى الباحثتان أن انتشار فيروس كورونا المستجد (Covied-19) يعد بمثابة خطر خارجى يهدد طلاب الجامعة، الأمر الذى يسبب لهم العديد من الضغوط والقلق والتوتر والتى تؤثر بدورها على الجوانب المختلفة الجسمية والنفسية والعقلية وهو ما يدفعهم لمحاولة التكيف والتعايش مع هذا الوباء إلى أن تمر الأزمة بسلام.

٤-نظرية التقدير المعرفى: أشار كل من Stead, Shanahan& Neufled (2010, 176) أن استجابات الفرد للضغوط النفسية تظهر فقط عند معرفته بها وتقييمها، لذلك فالتقدير المعرفى للضغوط هو المحرك الأساسى للاستجابة لها والأحساس بتأثيرها، أى أن طريقة تفكير الفرد بالمواقف التى يتعرض لها هى التى تسبب الضغط له، فحين يكون الموقف مجهدًا يجب أن يدرك الفرد أولًا أنه كذلك.

وفى إطار هذا كشفت نتائج دراسة كل من Harburg, Erfurt, Cohayrsteim , Chape, Schull & Schork (1973) فى دراستهم حول الضغوط النفسية أن الأفراد الذين يعانون من المواقف الحياتية الضاغطة هم الأفراد الذين يعيشون اضطرابات نفسية وجسمية، ويتأثرون بالمستوى الأقتصادى والاجتماعى المنخفض ويعيشون صراعات أسرية.

وأشار كل من Essel & Owusu (2017, 21) عوامل هامة يشعر بها طلاب الجامعة وتشكل لهم ضغوط نفسية وأكاديمية مثل زيادة عبء العمل، وحصولهم على درجات أقل مما يتوقعون، وأول ساعات من الدراسة، والصعوبات اللغوية، والتسويف، والأمتحانات، والمحاضرات المفقودة، والإحباط الناتج عن سوء الفهم.

كما أشارت نتائج دراسة Masih & Gulrej (2006) الضغوط الرئيسية لطلاب الجامعة والتى تمثلت فى عملية القبول المعقدة فى الجامعة، وارتفاع سقف توقعات الآباء منهم، والمنهج المعقد، وساعات الدراسة الطويلة، والبيئة الدراسية غير السليمة، والعلاقات غير الصحية مع الأساتذة والمحاضرين، والإنضباط الصارم، والكثير من التكليفات المنزلية والمهام، وإتباع الطرق التقليدية فى التدريس، والتركيز على النقاط السلبية أكثر من الإيجابية مما نتج عنه تأثير سلبى على الإنجاز الأكاديمى لطلاب الجامعة (in: Mishra, 2018, 131).

وفى هذا الإطار هدفت دراسة الفقى وأبو الفتوح (٢٠٢٠) إلى التعرف على طبيعة بعض المشكلات النفسية المترتبة على جائحة كورونا المستجد (Covied-19) وذلك على عينة مكونة من ٧٤٦ طالبًا من طلاب الجامعات المصرية (الأهلية والحكومية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الضجر من أكثر المشكلات النفسية التى يعانى منها طلاب الجامعة فى التوقيت الحالى، كما يعانى طلاب الجامعة بدرجة متوسطة من المشكلات النفسية الأخرى (الوحدة النفسية، الأكتئاب النفسى،

الوسواس القهرى، اضطرابات الأكل والنوم، المخاوف الاجتماعية) المترتبة على تفشى فيروس كورونا المستجد (Covied-19).

ثانيًا دافعية الإنجاز

تعد دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة فى نظام الدوافع الإنسانية، فهى من أهم الدوافع الإنسانية التى تؤدى دورًا مهمًا فى عملية التعلم، وفى توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنها مكون هام فى سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته وأهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام دراسية مختلفة، ولهذا جذبت أهتمام عدد كبير من الباحثين فى مجال علم النفس لأنه أساس التطور والنمو التعليمى والاجتماعى والأقتصادى، وأصبح من المهم التعرف على العوامل التى يمكن أن تسهم فى تشكيل نمط الدافعية للإنجاز، كما أن تشكيل إثارة الدافعية لدى الطلبة أحد العوامل المهمة لإحداث التعلم الفعال.

ويعرفه خليفة (٢٠٠٠، ٩٦) بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعى إلى التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة والتغلب على العقبات والمشكلات التى تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، ويؤكد بأنها حاجة الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل لوضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعى نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

ويعرفه علام (٢٠٠٤، ٢٦٥) بأنه حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وانفعالاته وتوجه نشاطه ومجهوداته وأنشطته إلى التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط وذلك لتحقيق مستوى عال ومحدد من النجاح والتفوق يقتنع به الفرد ويؤمن به. وتؤكد Singh(2011, 162) أن هذه القوة الداخلية الذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو أهميتها المادية والمعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، فهى الباعث الذاتى والمحرك النفسى الداخلى الذى من شأنه مساعدة الطلاب على مواصلة تعلمهم وتعزز من تحقيق الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها. وتأكيدًا لهذا تعرفه الصواف (٢٠١٨، ٦٨) بأنه شعور نفسى داخلى يدفع الفرد للقيام بسلوك معين لمواجهة كل ما يتعرض له من صعوبات من أجل الوصول إلى النجاح وتحقيق الهدف المنشود.

ويتفق كل من زيتون (٢٠٠٥، ٤٤٦) مع محمد (٢٠١٧، ١٥) بأنها رغبة المتعلم وميله إلى إنجاز ما يسند إليه من مهام وواجبات بكل دقة وأتقان، حتى يصل للهدف الذى يرجو تحقيقه، ويرفع مستوى أدائه المعرفى، وأن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم ويقدر ذاته وما لديه من قدرات وأمكانيات، ليصل إلى أعلى ما يستطيع من درجات علمية وتقديرات.

وهذا ما أشار إليه أيضًا كل من طه (٢٠٠٩، ٣٥٢) وحميد (٢٠١٩، ١٨٦) بأنها نزعات فسيولوجية ونفسية تنبع من داخل الطالب المتعلم تدفعه إلى أداء المهام والأنشطة المكلف بها بأفضل صورة ممكنه وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز.

ويضيف بطرس (٢٠١٠، ٥٥) بأنه سعى الفرد المستمر لبلوغ أعلى مستوى من الإنجاز فى نشاطه مما يحقق له تفوقًا على زملائه وأقرانه. وفى إطار هذا السعى يتفق كل من الصياد وعيسى (٢٠١٩، ٢٢٦) فى أنها سعى الطالب للحصول على أعلى الدرجات وأحراز أكبر تقدم فى مجال التحصيل

الأكاديمى والتغلب على جميع العوائق التى تقابله بما يضمن له الوصول للهدف المرغوب فيه بأفضل صورة.

ويرى كل من رسلان (٢٠١٢، ٢٥) وخليفة (٢٠١٢، ٦٣) بأنه قدرة الفرد ورغبته على تحقيق الأشياء التى يراها الآخرون صعبة وربما مستحيلة والتحكم فى الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وأيضًا السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم فى المشاعر وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على المشكلات والعقبات والتفوق على الذات ومناقشة الآخرين والتفوق عليهم وتقدير الذات من خلال الممارسة الناجحة للقدرة. وتأكيدًا لذلك يرى Sarangi (2015, 140) أنه رغبة أو ميل الفرد لبذل القوى والجهد لإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة والتغلب على العقبات والحصول على مستوى عالى من التفوق.

فى حين يرى كل من شنون (٢٠١٦، ٢١٦) والعمرى (٢٠١٧، ٢١٥) فى تعريف دافعية الإنجاز بأنها نوع من الاستعداد يتسم بالثبات النسبى فى شخصية الطالب يحدد مدى سعيه لتحقيق النجاح الذى يترتب عليه الرضا عن الذات فى موقف ما يتضمن تقييم الأداء وفق مستوى محدد مسبقًا من التميز، والسعى نحو إحراز النجاح وتلافى الفشل وينعكس ذلك فى مثابرة الطالب واستمراره فى الأداء وفى مدى تقديم الأفضل مما يملك من قدرات ومهارات فى التعلم.

وفى أطار ذلك تعرفها عثمان (٢٠٢٠، ٥٠) على أنها استعداد الفرد للسعى فى سبيل التفوق والأقتراب من النجاح والرغبة فى الأداء الجيد والمثابرة والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين فى مواقف تتضمن مستويات من التفوق والامتياز.

وفى ضوء ما سبق يمكن للباحثتان تعريف الدافعية للإنجاز بأنها "الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح والتفوق والامتياز والمثابرة والتحدى للتغلب على العقبات والصعوبات و والتنافس لبلوغ الأهداف بدقة وبسرعة.

نظريات الدافعية للإنجاز:

تعددت النظريات التى فسرت مفهوم دافعية الإنجاز طبقًا للإتجاه الذى تتبناه النظريات المختلفة، وفيما يلى عرض لبعض هذه النظريات:

١- الإتجاه المعرفىCognitive Perspective

ويرى هذا الإتجاه أن دافعية الانجاز الباعث أو الحافز لفعل ما يتولد من خلال النظام المعرفى للفرد، حيث يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة التوازن المعرفى، وهذه الدوافع تكون دوافع داخلية، فاستجابات الطلاب ذوى الدوافع المرتفعة تكون مختلفة عن استجابات الطلاب ذوى الدوافع المنخفضة، فيحاول الطلاب مرتفعو الدوافع تفسير إخفاقاتهم بطريقة مختلفة، فهم يحللون أسباب الإخفاق لتفاديها مستقبلًا رغبة منهم فى زيادة معارفهم، فى حين يميل أصحاب الدافعية المنخفضة للأستسلام ويلقون اللوم على قدرتهم الضعيفة أصلًا طبقًا لوجهة نظرهم(علوان، ٢٠١٦، ٨٤).

ومن بين النظريات المعرفية فى دافعية الإنجاز نظرية أتكنسون (Atkinson) والتى تسمى بنظرية التوقع- القيمة أو نظرية دافع التحصيل، ويرى Atkinson أن دافعية التحصيل مهمة داخل الغرفة الصفية

حيث أنها تهيئ الطلبة وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم وتوجهها نحو الإيجابية، كما تساهم فى التقليل من دافع تجنب الفشل الذى يقود الطلبة إلى القلق عند مواجهة الأمتحانات والأبتعاد عن المهمات التى تتحدى قدراتهم، ويؤكد Atkinson أن الأفراد يطورون أحكامًا حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة، لذا نلاحظ أنهم لا يبذلون جهدًا كبيرًا عند مواجهة الأهداف التى يتوقعون عدم تحققها، وحتى إذا كان توقعهم بأن الهدف يمكن تحقيقه فإن ذلك لا يحفزهم لإنجازه ما لم يكن ذو قيمة مرتفعة بالنسبة لهم، فالذى يحرك الأفراد ويدفعهم للسلوك هو وجود أهداف جذابة ويعتقدون أنهم يستطيعون إنجازها (نوفل، ٢٠١١، ٢٨٢).

ويرى Atkinson أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم ويختلف بين الأفراد بل أنه يختلف عند الفرد الواحد فى المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بثلاثة عوامل رئيسية عند القيام بمهمة ما فالعامل الأول هو دافع الوصول إلى النجاح حيث يختلف الأفراد فى درجة هذا الدافع كما أنهم يختلفون فى درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة فيقبل أحدهما على أدائها بحماس والنجاح فيها، بينما يقبل الثانى بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، أما العامل الثانى هو احتمالات النجاح فالمهمات السهلة لا تعطى للفرد الفرصة للمرور فى خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجود عنده، أما المهمات الصعبة جدًا فالأفراد لا يرون أن لديهم القدرة على أدائها، أما فى حالة المهمات المتوسطة فأن الفروق الواضحة فى درجتى دافع تحصيل النجاح تؤثر فى الأداء على المهمات بشكل واضح ومتفاوت للدافع، أما العامل الثالث هو القيمة الباعثة للنجاح حيث يعتبر النجاح فى حد ذاته حافزًا ، وفى نفس الوقت فإن النجاح فى المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافز ذات تأثير أقوى من النجاح فى المهمات الأقل صعوبة (Petri & Govern, 2004, 18).

وفى ضوء هذه النظرية فإن توجه الطالب نحو الإنجاز فى بيئة معينة يتحدد من خلال مستوى دافعيته التى يمتلكها والجهد الذى يبذله لإنجاز هذه المهمة، والشعور بالفخر عند إنجازه لها، والشعور بالخجل عند فشله بها، وتوقعاته حول المهمة المراد إنجازها، كما تؤثر دافعية الإنجاز فى تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجيته فى مختلف المجالات والمهام والأنشطة التى يقوم بها، فى مجال التعليم فدافعية الإنجاز تعتبر قوة تثير وتحرك سلوك الطلاب وتوجهه نحو أداء يزيد ويرفع من مستوى تحصيله (اليوسف، ٢٠١٨، ٣٦٢).

ومن النظريات المعرفية أيضًا نظرية الدافع للإنجاز لـــــ(McClelland) فيرى أن هناك أفراد ذوى ميل إلى أتمام المهمة بصورة جيدة وأطلق عليهم ذوى الإنجاز المرتفع، كما يعتقد McClelland أن هناك دافع مميز هو دافع الإنجاز، فقد درس دافعية الإنجاز بدلًا من الحاجة للإنجاز على أنها سمة وحافز شخصى للأفراد يتفاوتون من حيث ميلهم أو رغبتهم فى أتمام المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه وفى ميلهم إلى التنافس فيما بينهم، كما يرى أن دافع الإنجاز القوى يكون نتيجة انفعالات عاطفية مؤثرة ومرتبطة بالسلوك المتعلق بالإنجاز، فإذا كانت هذه الانفعالات العاطفية إيجابية تؤدى إلى نوع معين من التحفيز يحفز نحو المتابعة والاستمرار مما يؤدى إلى الإنجاز وقد أطلق على هذا النوع من التحفيز (الأمل فى النجاح)، أما إذا كانت هذه الانفعالات سلبية فيؤدى غلى سلوك التجنب والهروب من هذا التحفيز مما يؤدى إلى التوقف عن الإنجاز وأطلق على هذا النوع (الخوف من الفشل) (Pieper, 2003).

ويرى McClelland أنه توجد ثلاثة حاجات أساسية تظهر فى البيئة التعليمية التى يعيش فيها الطلاب، أولًا الحاجة للإنجاز وفيها يركز الطلبة الذين يشعرون بالحاجة للإنجاز على التفوق فهم يمتلكون

رغبة شديدة فى النجاح ولديهم خوف شديد من الفشل، لذلك فهم يضعون اهداف متوسطة الصعوبة وقابلة للتنفيذ، كما أنهم يطبقون أساليب واقعية فى تحليلهم للمخاطر وتقييمهم للمشاكل التى تواجههم وتحمل المسئولية فى أداء أعمالهم، ثانيًا الحاجة للإنتماء فهم بحاجة إلى الشعور بالتقبل والدعم وتشكيل صداقات، ثالثًا الحاجة إلى القوة وفيه يميل الطلاب إلى السيطرة والهيمنة وأتخاذ القرارات والمشاركة فيها (جلدة، ٢٠٠٩، ١١٣: ١١٥).**وقد تبنت الباحثتان نظريات الجانب المعرفى فى الدراسة للتفسير والمناقشة.**

٢- الإتجاة التحليلى**Humanistic Perspective**

ورائد هذا الإتجاه هو (ماسلو) حيث يرى أن الفرد يتأثر بشكل واضح بسلسلة من الدوافع التى تتجاوز الحاجات الغريزية، ورتب الحاجات الإنسانية على شكل هرم تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وتتدرج هذه الحاجات أرتفاعًا حتى تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات، ولا يمكن الأنتقال إلى حاجة أعلى قبل أشباع الحاجة الأقل، كما يقوم الفرد بتحليل سلوكياته ويتبنى منها ما يجلب له الرضا والسعادة ويتجنب منها ما يؤدى إلى عكس ذلك، فالطالب يستجيب للمادة التعليمية التى تلبى رغباته وتشعره بالسعادة (Santrock, 2008, 107).

٣- الإتجاه السلوكى**Behavioral Perspective**

أما أصحاب الإتجاة السلوكى فيرون أن الدافعية تزيد من خلال وجود المعززات وتقل إذا قلت، فالطالب يستمد دافعيته من خلال الدرجات التى يحصل عليها أو من خلال الثناء الذى يتلقاه من من حوله، أو من المكافأت المادية التى قد يكون موعودًا بها فى حالة تحقيق النجاح، فى حين يرى أصحاب نظرية الجشطلت أن الدافعية ترتبط بالثواب والعقاب، فالطالب الجامعى الذى يرى أن تخصصه مطلوب ومرغوب فيه فى سوق العمل قد يشعره بالإرتياح الذى ينعكس على رغبته ودافعيته للتعلم والعكس صحيح (علوان، ٢٠١٦، ٨٤).

وهذا ما أشار إليه Bouffard (1990, 355) بأن كمية المعلومات تسمح لنا بمعرفة قدرة الطالب على حل المشكلات لكن لا تسمح لنا بالتنبؤ بقدرته على استخدامها، فالتركيز على الجانب المعرفى مهم لكن دون تجاهل الجانب النفسى المتمثل فى رغبة الطالب فى تحقيق ذاته ومستوى دافعيته للإنجاز، والتى تعتبر العامل الأساسى لتفعيل قدراته واستراتيجيات تعلمه، فلا يستطيع الطالب الاستمرار فى التعلم وتحقيق أهدافه ومخططاته دون وجود دافعية مستمرة ومتجددة، وهذا ما يفسر فشل بعض الطلاب رغم المميزات الذاتية التى يتميزون بها.

أبعاد الدافعية للإنجاز:

هناك إتجاهات متعددة لتحديد أبعاد دافعية الإنجاز حيث ركز(موارى) Murray على عاملين هامين فى الإنجاز هما السرعة بجانب الأتقان مع أهمية توفر الرغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد مع الأمل فى النجاح والمثابرة والتحمل، وهناك إتجاه أخر يفترض أن الدافعية للإنجاز تكوين متعدد الأبعاد وهو على قدر كبير من التعقيد والتداخل ومن رواده ومؤيديه جيلفورد حيث يرى أن الدافعية للإنجاز تتضمن أربعة عوامل وهى (الطموح العام، والتحمل، والمثابرة على بذل الجهد، وطبيعة العمل)، ويؤكد أن دافعية الإنجاز ليست مطلقة ولا تظهر بمستوى واحد عند الفرد (Elias, Noordin& Mahyuddin,2010,335.).

وأشار خليفة (٢٠٠٠، ٩٧) إلى خمسة أبعاد لدافعية الإنجاز تتمثل فى (الشعور بالمسئولية، والسعى نحو تحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة، والتخطيط للمستقبل، والشعور بأهمية الزمن)، وذكر الخولى (٢٠٠٢، ٢٠٩) أربعة أبعاد لدافعية الإنجاز وهى البعد الشخصى ويتمثل فى الطموح والتحمل والمثابرة، والبعد الاجتماعى ويتمثل فى التنافس مع الآخرين والتفوق عليهم، وبعد السرعة والتنظيم ويتمثل فى مهارة تنظيم الأعمال وسرعة أدائها، وبعد المستوى ويتمثل فى حرص الفرد على الوصول إلى المستوى الجيد أو الممتاز فى أداء المهام المختلفة، فى حين ذكر أبو حليمة (٢٠٠٨،٤٨) بعدين رئيسيين هما الدافعية الداخلية والتى تشمل (المثابرة، التوجه نحو العمل، الطموح، الاستقلال)، والدافعية الخارجية والتى تشمل (الخوف من الفشل، والتقبل الاجتماعى، والوعى بالزمن والمنافسة).

فى حين حددتها عبد الحميد (٢٠١١، ٧٢) فى المثابرة والتخطيط والمنافسة وتحمل المسئولية ومستوى الطموح، وأتفقت معها فى كثير من هذه المحددات حمادة (٢٠١٣، ٢٣٣) كالمثابرة وتحمل المسئولية مضيفة بعض المحددات الأخرى كالتنظيم وحب الاستطلاع والقيادة الجماعية والخوف من الفشل.

على الجانب الآخر حددها كل من جابر وأبو حليمة والسيد (٢٠١٤، ٣٥٤) فى بعدين رئيسين هما دافعية الإنجاز الذاتية ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته فى مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، ودافعية الإنجاز الاجتماعية وتتمثل فى التنافس فى مواجهة المعايير التى يضعها الآخرون ومدفوعًا بعوامل خارجية مثل الرغبة فى المعرفة والميل للأستحسان الاجتماعى للنجاح.

وتوصلت نتائج دراسة الأشى (٢٠١٨، ٧) إلى أربعة أبعاد لدافعية الإنجاز وهى السعى نحو التفوق والنجاح والتميز ، والثقة بالنفس، والمثابرة، والاستقلالية. فى حين حددها الشمرى (٢٠١٩، ١٩٤) فى بعدين رئيسين هما التوجه نحو المهمة ويتمثل فى شعور الفرد بميل قوى نحو أداء المهام الصعبة، وتحمل المسئولية بجد ونشاط، ومواجهة العقبات والعمل مع الزملاء والخبراء، والتوجه نحو النجاح ويتمثل فى شعور الفرد بميل قوى نحو تأدية أعماله بمهارة عالية، ملتزمًا بتعهداته، موجهًا تفكيره نحو أهدافه المستقبلية.

وفى ضوء ذلك حددت الباحثتان فى الدراسة الحالية أبعاد الدافعية فى الإنجاز وهى:

الالتزام وتحمل المسئولية: إيمان الطالب وثقته بقدراته وإمكانياته فى تحقيق أهدافه وقدرته على إتخاذ القرارات وتحمل نتيجتها.

المثابرة والتحدى: وهو شعور داخلى يحفز الطالب على أداء المهمات الأكاديمية المطلوبة منه بمستوى مرتفع من الأهتمام والحماس وعدم تركها قبل الأنتهاء منها مهما كانت صعبة أو طويلة، وبذله للكثير من الجهد لإنجازها والتغلب على الصعاب التى تعترضه دون ملل أو تشجيع من أحد للوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء، والقدرة على تحدى جميع الظروف وتجاوز جميع العقبات لكى يصل إلى هدفه والسعى غليه بكل قوته.

فهو إقبال الطالب على أداء المهام والأعمال بحماس وإصرار وعزيمة وبذل الجهد المستمر فى أنهاء العمل على الرغم من وجود صعوبات وعقبات وعدم قبول الفشل من أجل تحقيق هدف معين وبالتالى الشعور بالرضا (الأشى، ٢٠١٨، ٧).

المرونة Flexibilit :هى قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات في الظروف والتفكير في المشكلات والمهام بطرق مبتكرة وجديدة والانفتاح والبحث عما هو جديد . وتُستخدم هذه السمة عند حدوث ضغوط أو أحداث غير متوقعة ، مما يتطلب من الشخص تغيير موقفه أو نظرته أو التزامه.

الرغبة فى النجاح والتفوق: رغبة الطالب فى تحقيق النجاح والتفوق والمستوى المتميز عن الآخرين فى الأداء.

فالنجاح فهو القدرة على التى تمكن الطالب من تحقيق أهدافه مع السعى المتواصل وبذل الجهد، وإدارة كافة الوسائل والطرق المتاحة فى وقت محدد، على أن يحدث إضافة فى حياته، على مستوى الأسرة والجامعة والعلاقات الاجتماعية وجميع جوانب الحياة الآخرى، فالنجاح هو النتيجة المباشرة للرضا عن النفس (الأشى، ٢٠١٨، ٧).

التنافس: هو رغبة الفرد فى تجاوز الآخرين والتفوق عليهم للوصول إلى هدفه.

خصائص الأفراد ذوى دافعية الإنجاز المرتفعة:

يتفق كل من جابر وأبو حليمة والسيد (٢٠١٤، ٣٥٩) فى السمات العامة لشخصية الطلاب الذين يتسمون بدافعية إنجاز مرتفعة ومنها الثقة بالنفس، والقيام بأنشطة ملحوظة فى البيئة الجامعية، والأهتمام والالتزام بالمسئولية، والحصول على درجات تحصيلية مرتفعة، واختيار رفقاء الدراسة من المتفوقين، ومقاومة الضغوط الاجتماعية التى يتعرض لها، وسرعة الأداء والتخطيط للمستقبل بحرص واهتمام، والأعتزاز بالذات، والتغلب على العقبات، وإصدار أحكامهم طبقًا لتقويمهم للأمور، ويفتخرون بإنجازهم ويعتزون به، والاستقلالية، ومنافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.

كما حدد كل من(Kholisiyah, Rukayah& Indriayu (2018, 133 ستة خصائص للأفراد الذين لديهم دافعية إنجاز مرتفعة وهى: أولًا شعور قوى بتحقيق الهدف ولديهم الرغبة فى إكمال المهمة بأفضل النتائج، ثانيًا قدرتهم على تحمل المسئولية وتحديد مستقبلهم، ثالثًا استخدام التغذية الراجعة لتحديد إجراءات أكثر فعالية لتحقيقها، رابعًا المخاطرة بمعنى تصرفاتهم وفقًا لحدود قدراتهم، خامسًا الإبداعية، سادسًا مغرم بالتحدى.

وفى إطار هذا خلصت دراسة Zhou &Bao (2018, 33) فى تحديد خصائص الأفراد ذوى المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز وهى المثابرة والطموح والحماس والثقة بالنفس وتحديد الأهداف بعناية والاستقلالية والمسئولية الشخصية، كما خلصت دراسة حميد (٢٠١٩، ٢٠٠) على بعض مميزات الأشخاص ذوى الدافعية المرتفعة بأنهم يميلون إلى تحقيق أهداف قابلة للتحقيق، كما أنهم يتصفون بالواقعية والحرص الشديد على الوقت، ويعتمدون على أنفسهم فى تحقيق أهدافهم ولديهم ثقة كبيرة فى النفس واستقلال الشخصية ويميلون إلى إنجاز أعمالهم بشكل متقن وجيد، ويفضلون المخاطرة المعتدلة التى تتوافق مع قدراتهم، ولديهم رغبة قوية فى الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم لأن ذلك يسمح لهم بتحديد النجاح والفشل فى تحديد أهدافهم، ويفضلون المهام التى تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردى، ولا يرغبون فى العمل الذى يتساوى فيه كافة الأفراد، كما أنهم يميلون للشك فى أراء الأفراد الأكبر منهم خبرة ويلتزمون بأرائهم حتى لو كانوا لا يملكون معرفة متعمقة بالموضوع الذى يريدون أتخاذ القرار فيه، بالإضافة إلى رغبتهم فى التفوق والأمتياز.

وأكد كمور (٢٠١٣، ٣٣٢) أن الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة يتميزون بالقدرة على التنافس وتحمل المسئولية، ويتوقعون نجاحهم الذى يتوقف على مجهودهم الشخصى بالمقارنة بذوى دافعية الإنجاز المنخفض، كما يضعون أنفسهم فى مواقف التحدى ولكن فى حدود الأهداف الواقعية التى يضعونها لأنفسهم، ويؤدون أداءًا جيدًا فى معظم مواقف الاختبارات، ويوجهون أهدافهم لتحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز، فهم يميلون إلى تولى المناصب التى تتطلب روح المبادرة ويتجنبون العمل الروتينى.

وفى هذا الإطار يشير خليفة (٢٠٠٠، ٣٨) فى دراسته إلى أهمية تنمية دافعية الإنجاز فى عملية التعلم وذلك لتوجيه السلوك وتنشيطه، كما تؤثر فى ادراك المتعلم للمواقف، وتساعد المتعلم على فهم السلوك الذاتى وسلوك المحيطين به، وتنمى الاستعداد على التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف مما يؤدى إلى تماسك الجماعة وتقدمها، وتيسير عملية التعلم، بالإضافة إلى أمداد السلوك بالطاقة وتكون بمثابة المحرك له.

وتلخص أحمد (٢٠١٣، ٢٢٤) أهمية دافعية الإنجاز فى توجيه سلوك الطالب وتنشيطه فهو شرط ضرورى لبدء التعلم وتيسيره، كما يؤثر فى ادراكه للمواقف، وتجعل الطالب أكثر اندماجا فى عملية التعلم وتزيد من إقباله على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديه كما تزيد من مثابرته فى مواقف التعلم، وترفع مستوى أدائه وأنتاجه فى مختلف المجالات والأنشطة التى يواجهها، ويؤدى إلى حدوث حالة من الاستمتاع عند تحقيق الهدف والشعور بالنجاح.

ومنه تعد دافعية الإنجاز مصدرًا لأحداث تغيير كبير فى تحصيل الطالب، فقد يغير الدافع طالبًا فاشلًا فيجعله متفوقًا، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سببًا فى رسوب طالب ذكى، بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة منه يؤدى المهمة بنجاح، كما تساهم دافعية الإنجاز فى المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية، وذلك من خلال المثابرة فى العمل والأداء الجيد، لذلك فهى تعتبر من المكونات المهمة للنجاح الأكاديمى (هنداوي ومحمد، ٢٠١٩، ٩٤).

ومنه ترى الباحثتان أن الدافع شرط أساسى حتى تتم عملية التعلم كما أنه من أهم مقومات النجاح بوجه عام وكلما كان الدافع للإنجاز قوى كلما زادت مثابرة الطالب للقيام بعملية تعلمه واندماجه فيه، والدافع للإنجاز مصدر أساسى لإحداث تغيير كبير فى تحصيل الطلاب وتعمل على زيادة كفاءتهم، كما أنه مصدر لاختلاف الطلاب فيما بينهم، فقد يكون الطالب فاشلًا ويتحول إلى متفوق بسبب وجود الدافع لديه، وقد يكون عدم وجوده سبب فى رسوب طالب يتمتع بقدر كبير من الذكاء. وفى هذا الإطار أكدت دراسة كل من Elias, Noordin& Mahyuddin (2010) ودراسة العمرى (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز وبين التكيف الخاص بالطلاب فى البيئات التعليمية.

ثالثًا: التنظيم المعرفى الانفعالى

تمثل الانفعالات جزء مهم من البناء النفسى للفرد، وتمثل أغلب انفعالات الفرد ردود أفعال للآخرين، إذ تؤدى ردود الأفعال هذه دورًا فى المفاهيم المدركة عن الآخرين، والتى تمثل جزء كبير من المجال الانفعالى للشخصية، ولكل فرد مهارات انفعالية ومعرفية وسلوكية تنظم وتسيطر على خبراته والمواقف الناتجة عن تفاعله مع البيئة ، فالتنظيم الانفعالى يتضمن مهارات مهمة تساعد الفرد على السيطرة على صراعاته، وتنظيم عناصر إتصاله بالبيئة من حوله، والتعبير عن انفعالاته فى صورة سلوك ومعارف ومعان وجدانية، بالإضافة إلى إدارة انفعالاته خاصَّة السلبية منها (سالمان، ٢٠١٨، ٩).

ويعرف كل من Gross (1999, 552); Wolters (2011, 275) إلى التنظيم الانفعالى بأنه يتضمن جميع العلميات الخارجية والداخلية المسئولة عن مراقبة وتقويم وتعديل ردود الفعل الانفعالية وتحديد خصائصها الشديدة والمؤقته، ويشمل التنظيم الانفعالى مدى واسع من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية النفسية الشعورية واللاشعورية التى تستخدم فى تقليل أو الأحتفاظ بالانفعال أو زيادته.

وأوضح Gross (2007,4) أن التنظيم الانفعالى يعبر عن محاولات الأفراد التلقائية أو المقصودة للتأثير على انفعالاتهم عندما ينفعلون، وكيف يختبرونها أو يعبرون عنها، حيث يشمل هذا التنظيم واحدًا أو أكثر من جوانب الانفعال مثل الأستثارة والانتباه والتقييم والخبرة الذاتية والسلوك أو الاستجابة الفسيولوجية. فى حين أشار Sheese, Rothbart, Posner, White & Fraundorf (2008,502) أن التنظيم الانفعالى هو قدرة الفرد على استخدام أساليب تكيفية لتلبية متطلبات الحياة، والتى تتمثل فى عدد من العلمليات والاستراتيجيات الداخلية والخارجية المرتبطة بالفهم الانفعالى والسيطرة على التعبير الانفعالى، فهى العملية التى يقوم بها الأفراد لتعديل أو تغيير انفعالاتهم بصورة شعورية ولا شعورية فى استجاباتهم للمطالب البيئية .

ويؤكد Koole (2009, 41) بأنه مجموعة من العمليات والاستراتيجيات التى يسعى الفرد من خلالها لإعادة توجية وضبط تدفق الانفعالات التى يخبرها، ويشتمل ذلك على زيادة أو خفض أو الحفاظ على الانفعالات الإيجابية أو السلبية على حد سواء، والتأثير على الاستجابة الانفعالية ومكوناتها التى تشمل على السلوك والتغيرات الفسيولوجية والأفكار والمشاعر. ويتفق هذا مع ما أشار إليه Mclaughlin (2010, 1) بأنها تلك العمليات التى تسمح للفرد بالشعور بالانفعالات والاستمرار فى أداء الوظائف بطريقة ناجحة للوصول لأهدافه، فالتنظيم الانفعالى يعتمد على الإدارة الناجحة لمصادر الإنتباه والادراك، وتضيف سالمان(٢٠١٨، ٨) بأن هذه العلميات والاستراتيجيات التى يستخدمها الفرد تكون استجابه لانفعالاته هو أو كردود أفعال تجاه الآخرين والتى تتمثل فى التحكم المعرفى والإبدال السلوكى، والسيطرة الوجدانية، ويعبر التحكم المعرفى عن قدرة الفرد على تغيير وتعديل الأفكار المعرفية عن استجابته الانفعالية والأحتفاظ بها فى مستوى يمكنه من السيطرة عليها، ويعبر الإبدال السلوكى عن تغيير الاستجابة الانفعالية إلى استجابة أخرى يتمكن الفرد من تنظيمها، وتعبر السيطرة الوجدانية عن إدارة الاستجابة الانفعالية سواء السلبية أو الإيجابية.

ويعد التنظيم الانفعالى هو تلك العمليات الداخلية والخارجية المسئولة عن رصد وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية (Berking& Wupperman, 2012, 128). ويتفق مع ذلك تعريف كل من Latfi, Amini, Fathi, Karami, & Ghiasi (2014, 28) بأنه تنظيم انفعالى معرفى من خلال الأفكار والمعارف التى تساعد الفرد على إدارة الانفعالات خاصًة بعد خبرة الأحداث الضاغطة. أما Bullemor-Day (2015, 18) فيعرفها بأنها العمليات الشعورية واللاشعورية التى تعدل الانفعال لكى يكون الفرد قادر على الأداء الجيد.

كما يعد أيضًا بنية معقدة تتضمن إدارة مكونات عديدة (معرفية، وسلوكية، وثقافية، وسياقية)، بالإضافة إلى كونه عمليات داخلية وخارجية مسئولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الأفعال الانفعالية لتحقيق أهداف الفرد(Tavares& Freire, 2016, 78) . كما يرى Sadr (2016, 14) بأنه قدرة الفرد على التأثير على الانفعال لديه، ومتى وكيف يعبر عنه، وهو القدرة على تغيير مدة أو شدة العمليات السلوكية والحركية التى تكون واعية أو غير واعية من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال.

وتعرف عبد الرسول (٢٠١٦، ٧١) استراتجيات التنظيم الانفعالى بأنها الطريقة المعرفية التى يتعامل بها الفرد مع الإستثارة الانفعالية الناتجة عن تعرضه للمواقف الضاغطة، فلا يقصد بالتنظيم الانفعالى قمع الانفعالات، ولكن يتضمن عمليات المراقبة والتقييم، وتغيير الخبرات الانفعالية، وتضيف بأنه يعبر عن جهود الفرد للسيطرة على حالة الإستثارة الانفعالية وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها حتى يتمكن من الأداء الذى يساعده على تحقيق أهدافه. ويؤكد Pocnet, Dupuis, Congard& Jupp (2017, 2) بأن التنظيم الانفعالى عملية تجنب، وكف أو منع، أو تخفيف حدوث أو شدة الحالات الوجدانية، والعمليات الانتباهية والفسيولوجية المرتبطة بالانفعال.

ويتفق كل من أباظة والسمان ومعوض (٢٠١٨، ٦١٤) فى تعريف التنظيم الانفعالى بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية واللاتكيفية التى يستخدمها الأفراد فى مواجهة المواقف التفاعلية والاجتماعية فى حياتهم اليومية والتى تتضمن الوعى بالانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتقييمها وادارتها بصورة معرفية إيجابية فى إطار موقفى والاستجابة فى ضوء التركيز على الاستجابة المناسبة وكبت الاستجابة الإندفاعية التلقائية.

وترى فرغلي (٢٠١٩، ٧٩) بأنه العملية التى يتم من خلالها قياس والتحكم وتعديل الاستجابة الانفعالية فى ضوء استراتيجيات عديدة مثل إعادة التقييم المعرفى، والقمع التعبيرى، لكى يحقق أهدافه، ويعبر عن السلوك الانفعالى بطريقة ملائمة اجتماعيًا. وعلى هذا يعرفه الدرس (٢٠١٩، ٥٦٨) بأنه قدرة الطالب على تنظيم مشاعره وأحاسيسه وتوجيهها نحو تحقيق الأمن النفسى، واستخدام الانفعالات والمشاعر فى صنع القرارات والتكيف الاجتماعى، والتواصل الفعال مع الآخرين بالانفعالات المختلفة.

وتعد دراسات Gratz& Romer(2004) من الدراسات الرائدة فى التنظيم الانفعالى وأكثرها انتشارًا، فقد عرفاها بأنه بناء متعدد الأبعاد يتميز بالقدرة على فهم وادراك الانفعالات، والسيطرة على السلوك الاندفاعى عند مواجهة الانفعالات السلبية، والقدرة على تقبل الانفعالات، واستخدام استراتيجيات مناسبة للموقف للسيطرة على تلك الانفعالات السلبية، فهو القدرة على مواجهة الانفعالات وإدارة الخبرات الانفعالية، والاستجابة لانفعالات الآخرين، متضمنًا الوعى والفهم للانفعالات وقبولها، والقدرة على التحكم فى الدوافع والقدرة على استخدام استراتيجيات الانفعال لتعديل الاستجابات العاطفية لتحقيق أهداف الفرد، وأشاروا لمشكلات التنظيم الانفعالى والتى عرفاها بأنه عجز المتعلم عن ادراك وفهم وتقبل انفعالاته، والعجز عن الانخراط فى السلوكيات الهادفة عند مروره بالانفعالات السلبية، وعجزه عن تعديل الاستجابات الانفعالية المناسبة للموقف عن طريق الأساليب المناسبة للموقف الانفعالى (Gratz& Romer, 2004, 42: 45). وفى هذا الإطار يرى كل من Gratz& Tull (2010, 107) بأن مشكلات التنظيم الانفعالى تتمثل فى عدم تقبل الفرد لانفعالاته وكذلك عجزه عن ضبط سلوكياته الاندفاعية عند مروره بالخبرات الانفعالية السلبية، وفقدان القدرة على توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالى المناسبة للموقف الانفعالى الضاغط الذى يمر به.

ويشير Phillips& Powers (2007, 22) إلى خصائص التنظيم الانفعالى والتى تتمثل فى أن كلا من الانفعالات الإيجابية والسلبية يمكن تنظيمها، وأن التنظيم الانفعالى يمكن أن يحدث تكاملًا بين التنظيم الموجه ذاتيًا وغير الموجه ذاتيًا، بالإضافة إلى عدم وجود تنظيم انفعالى مطلق (جيد – سيئ)، .

وطبقًا لما أشار إليه كل من Gratz& Roemer (2004, 44) يتضمن التنظيم الانفعالى أربعة أبعاد رئيسية وهى: الوعى بالانفعالات ويتضمن القدرة على ادراك الانفعال لتوضيح المشاعر دون قهرها أو إنكارها أو تجنبها، والقبول الانفعالى ويتضح بنقص فى الاستجابة الانفعالية السلبية لشعور ما كالشعور بالذنب تجاه الشعور بالغضب، والتسامح الانفعالى والذى يتضمن التصرف بأسلوب يقود إلى تحقيق الأهداف ومنع السلوكيات المندفعة والتسامح فى الوقت نفسه، والمرونة التنظيمية التى تتضمن المعالجة واستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالى المختلفة بطرق مرنة، ويضيفا بأن التنظيم الانفعالى يتكون من ثلاثة مكونات وهى: أولًا: المكونات الذاتية وتتألف من الخبرات الشعورية والعناصر المعرفية، ويقصد بالخبرة الشعورية تلك المشاعر التى يشعر بها الفرد المنفعل ويستطيع التعبير عنها بعد تأملها أو استبطانها من قبل أن يصف حالته فى أثناء الفرح والشعور بالدفء والانشراح والسعادة، أما العناصر المعرفية فهى مجمل تلك الأفكار عند الفرد المنفعل والمتصلة بالموضوع الذى أثار انفعاله إلى جانب ادراكه للتغيرات المختلفة التى تحدث له وتحليله لتلك المشاعر التى يشعر بها وفهمه لها، ثانيًا: المكونات الفسيولوجية وهى التغيرات الفسيولوجية التى تحدث أثناء الحالة الانفعالية ويمكن الكشف عنها بواسطة أجهزة معينة مثل أجهزة ضغط الدم، ومعدل ضربات القلب، ومعدل التنفس، وحرارة الجسم، والتغيرات الكيميائية فى الدم، والتوتر العضلى، ويمكن للفرد المنفعل أن يشعر ببعضها مثل خفقان القلب، أو جفاف الفم، أو التعرق، وتوتر الجسم، ثالثًا: المكونات الخارجية التعبيرية وهى مختلف التعبيرات الوجهية والإيماءات والإشارات غير اللفظية التى تبدو على وجوه الأفراد أثناء انفعالهم بالإضافة إلى الحركات والأوضاع البدنية والألفاظ التى تصدر عنهم (Grats& Roemer, 2004, 49).

ويقترح Wallace (2014) أن عملية التنظيم الانفعالى تتضمن المؤثرات الداخلية والخارجية، فالأفراد يقومون داخليًا بتنظيم انفعالاتهم باستخدام استراتيجيات معرفية لتعديل خبراتهم واستجاباتهم للانفعالات، أما المؤثرات الخارجية فتؤدى دورًا حيويًا فى قدرات التنظيم الانفعالى، فالدعم الاجتماعى والتعاطف واللطف مع الأصدقاء والأسرة أثناء المواقف شديدة الانفعال تؤدى دورًا كبيرًا فى قدرة الفرد فى التحكم فى انفعالاته. وذكر كل من Gross& Thompson (2007, 6) أن الانفعالات قد تصبح غير متوازنة عندما تكون نوعية الانفعالات وقدرها غير مناسبين للموقف، ويجب أن تنظم الانفعالات وينظم الأفراد انفعالاتهم فى إحدى الحالتين: عندما تكون انفعلاتهم عائقًا فى سبيل تحقيق أهدافهم، وعندما لا تتطابق أو تتماشى هذه الانفعالات مع أساليب التعبير الانفعالى للمجموعة.

ويرى كل من Balzarotti, John& Gross (2010, 66) أن عملية تنظيم الانفعالات تسعى إلى تحسين القدرة على تعديل الانفعالات فى الإتجاه المطلوب، وقبول وتحمل المشاعر غير المرغوب فيها كجزء لا يتجزأ من الصحة العقلية. وأوضح Thompson (1994, 27) إلى أن تنظيم الانفعالات يعد مسئولًا عن عملية مراقبة وتقييم ردود الفعل الانفعالية لإنجاز الأهداف المطلوب تحقيقها. وفى هذا الإطار أشار يونس (٢٠١٣، ٣٠٠) أنه يعد همزة الوصل بين المكون المعرفى والمكون السلوكى بالإضافة إلى الوظائف التى يؤديها فى التكيف والتواصل وتوجيه السلوك وتنظيمه وتنشيطه وكبحه وضبطه.

ويؤكد كل من Gross& John (2003, 352) أن التنظيم الانفعالى يشتمل على استراتيجيات شعورية ولا شعورية يتم استخدامها لكى يزيد الفرد أو ينقص أو يحافظ على واحدة أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية. وأضاف Gross (2014, 11) أنه يشتمل على مكون الخبرة الذى يحتوى على المشاعر الذاتية التى تتحدد بناء على خبرة الفرد الحياتية المعاشة، والاستجابة السلوكية أى تصرفات الفرد فى المواقف، والاستجابة الفسيولوجية المتمثلة فى ضربات القلب وضغط الدم وتوتر الجلد، حيث يهدف

التنظيم الانفعالى على تحقيق ثلاثة سمات أساسية هى تحقيق الهدف من التنظيم واستخدام استراتيجيات التنظيم لتحقيق تلك الأهداف وأخيرًا الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها.

أهمية تنظيم الانفعالات:

تقوم الانفعالات بوظائف مهمة داخل الفرد وما بين الأفراد، فقد تقوم الانفعالات بوظائف تكيفية فى ترجمة المعلومات (حتى ضمن خارج نطاق الشعور) إلى خبرة شخصية تساعد على تحديد الأهداف وتحقيقها وأيضًا التفاعل مع البيئة (Block, Moran& Kring, 2010, 89).

وتؤكد المفاهيم المعاصرة للانفعالات على الدور الإيجابى لها فى التكيف، فالانفعالات تكيف الأسلوب المعرفى للمتطلبات الموقفية، وتسهل أتخاذ القرار، وتهيئ الفرد لاستجابات حركية سريعة، كما تعزز التعلم وتطوره، كما أن لها وظائف اجتماعية مهمة، فهى تترجم السلوك الاجتماعى المعقد بشكل مرن قابل للتكيف (Gross, 1999, 551). فيبدء تنظيم الانفعالات بالسلوك التكيفى وتحفيزه وتنظيمه، ومنع المستويات الضاغطة والمجهدة للانفعالات السلبية وسلوك سوء التكيف، فهناك فروق فردية بين الأفراد فى الطرق التى ينظمون بها انفعالاتهم، وهناك بعض الطرق لتنظيم الانفعالات ربما تكون تكيفية أكثر من غيرها (Garnefski, kommer, Kraaij, Teerd, Legerstee& Onstein, 2002, 404).

وتؤدى الانفعالات دورًا مهمًا فى النمو السوى للأفراد سواء فى الجانب الوجدانى والاجتماعى والصحى، بالإضافة إلى إحداث حالة من التوافق بين الفرد والآخرين فى المواقف المختلفة تساعده على تحقيق أهدافه، والتكيف مع البيئة، كما أنها تسهل للفرد عملية أتخاذ القرار، وتهيئته لاستجابات سريعة، وتعزز التعلم وتطوره والخصائص المعبرة عن الانفعال ربما تمكن الانفعال من التواصل والتنسيق مابين الانفعالات الاجتماعية، كما يعمل على تعزيز السلوك التكيفى وتحفيزه وتنظيمه، ومنع المستويات الضاغطة والمجهدة للانفعالات السلبية والسلوك سيئ التكيف (فرغلى، ٢٠١٩، ٩١).

وفى ظل زيادة حدة الضغوط النفسية والأكاديمية التى يعانى منها طلاب الجامعة فى ظل جائحة كورونا (Covied-19) نشأت الحاجة الماسة للأهتمام بالجوانب الوجدانية وضبط الانفعالات أثناء التعامل مع هذه الضغوط. وعجز الطالب عن تنظيم انفعالاته بطريقة فعالة يمكن أن يؤدى إلى عدم التحكم أو التحكم الزائد في الانفعالات، مما يؤدى إلى انغماس الطالب في تلك المشاعر السلبية، كما أن محاولاته المتكررة للتحكم أو كبت وقمع الخبرات الانفعالية قد يمنعه من وصوله للوعى بانفعالاته، كما أن قمع وكبت هذه الانفعالات يكمن أن يولد المزيد من الانفعالات السلبية كالحزن والغضب والشعور بالذنب، والطالب الذى يعانى من صعوبة في تنظيم انفعالاته السلبية يعانى من صعوبة في قبول انفعالاته ويتجاهلها مما يؤدى إلى مزيد من الانفعالات السلبية.

ويذكر مظلوم (٢٠١٧، ١٥٣) فى دراسته أن تنظيم الانفعالات يتيح للفرد التحكم فى انفعالاته تجاه الأحداث المختلفة وتؤدى إلى الاستجابة بمرونة تجاه الأحداث المؤلمة والضاغطة، مما يؤدى إلى إحداث حالة من التوافق النفسى لديه، كما يسهم فى تعديل نظرته فى الحياة وجعله أكثر إيجابية، وتزيد من ثقته بنفسه. كما أنها تساعد فى أتخاذ القرارات والمرونة فى معالجة المعلومات وتحديد الحلول والبدائل وتنظيم المعلومات والتركيز فيما يتعلمه ومن ثم النجاح الأكاديمى والنجاح فى الحياة العلمية من خلال مواجهة الضغوط والتحكم فى الاندفاعات القوية.

أما عن النماذج المفسرة للتنظيم الانفعالى فإن التراث السيكولوجي يزخر بالعديد من النماذج ولعل من أشهرها النموذج الذى طرحه Gross (2003, 285) الذى يعمل على إيجاد نظام لاستراتيجيات تنظيم الانفعالات طبقًا لموقعها داخل العملية الانفعالية ذاتها حيث يصنف الاستراتيجيات فى ضوء الوقت الذى تحدث فيه الانفعالات وهى الاستراتيجيات المتمركزة على الموقف للتحكم فى الموقف سواء من خلال اختيار التواجد فى موقف دون غيره أو من خلال تغيير الموقف بشكل ما، والاستراتيجيات المتمركزة على المعرفة والتى تتمثل فى تغير طريقة تفكير الفرد فى الموقف وذلك لتشجيع بعض الانفعالات أو تثبيط غيرها، والاستراتيجيات المتمركزة على الاستجابة والتى تغير من أثار الانفعالات بعد الشروع فيها، أى أن الفرد يعانى من انفعال ما بالفعل ويريد تغييرها أو التخلص منها، كمحاولة الفرد كبت التعبير عن الانفعال حتى لا يلاحظ الآخرون ما يشعر به، لذلك يدعى هذا النوع بكبت التعبير حيث أن الفرد يكف عن المضى فى سلوكه التعبيرى لانفعالاته فى ذلك الموقف، أو أنه يخفى العلامات أو الإشارات التعبيرية، وفى الغاية يكون الهدف من هذه الاستراتيجية هى المسايرة الاجتماعية والخضوع لأوامر الجماعة أو الأنصياع للموقف.

ويميز كل من Gross& Thompson (2007, 10: 16) بين خمس عمليات دينامية على أساس البعد الزمنى الذى يشير إلى وقت حدوث كل عملية، وتتمثل فى اختيار الموقف والذى يتضمن اختيار الفرد الأقتراب المقصود من المواقف الانفعالية التى يعتقد أنها تسبب له الشعور بالراحة أو تجنب المواقف الانفعالية مما يقلل من احتمالية مواجهة الضغوط الناتجة عن الموقف الانفعالى، أما المكون الثانى فتتمثل فى تعديل الموقف والذى يتضمن تغيير الموقف المثير للانفعال عندما لا يتمكن الفرد من التجنب المطلق للمواقف المزعجة وذلك من أجل تغيير تأثيره الانفعالى السلبى، أما المكون الثالث هو تحويل الانتباه والذى يتضمن إعادة توجيه الانتباه عندما يتعرض الفرد لموقف من المحتمل أن يثير استجابة انفعالية سلبية ويمكن أن تتم هذه الخطوة عن طريق صرف الانتباه عن المواقف الانفعالية السلبية، والتركيز على أنشطة بديلة غير انفعالية والتأمل فى عواقب الانفعالات التى قد يتعرض لها الفرد، أما المكون الرابع هو التغيير المعرفى وهو الذى يحدث عندما يغير الأفراد طريقة تفكيرهم فى موقف ما من أجل تغيير دلالته الانفعالية، وأخيرًا تعديل الاستجابة والتى تشير إلى استخدام المداخل التنظيمية السابق ذكرها لتجنب الشعور بالانفعالات السلبية، وغالبًا ما تحدث هذه الخطوة عندما تتولد الانفعالات السلبية حيث يسمح هذا النوع من التنظيم بتعديل الخبرة الانفعالية عن طريق وسائل فسيولوجية أو سلوكية بطريقة مباشرة، كأن يستخدم الفرد تدريبات كالأسترخاء والتأمل من أجل الحد من الجوانب الفسيولوجية للانفعالات السلبية.

وقد أشار Gross (2003, 283) إلى أن استراتيجية إعادة التقييم تأتى مبكرًا في عملية توليد الانفعال، حيث يشمل الطريقة التى يفسر بها الفرد الوضع من أجل تقليل تأثير الانفعال السلبى، ولا تتطلب هذه الاستراتيجية جهدًا ذاتيًا للتنظيم خلال الموقف، مما يجعل عملية التنظيم غير مجهدة كما أنها تقلل من التجربة الانفعالية والتعبير السلوكى، أما عن استراتيجية القمع فهى تأتى في وقت لاحق من توليد الانفعال، حيث يتم تثبيط العلامات الخارجية للانفعال الخارجى، ولكنه يفشل في تقليل تجربة الانفعال ويزيد من الاستجابة الفسيولوجية للانفعال، ويتطلب ضبط النفس والتصحيح الذاتى خلال الموقف الانفعالى مما يحتاج لمزيد من الجهد.

وقدم كل من Sheppes, Scheibe, Suri, Radu, Blechert& Gross (2014, 169) نموذجًا آخر للتنظيم الانفعالى يشمل على ٣ مراحل وهى التحديد أى أتخاذ قرار بالتنظيم أو عدم التنظيم، والاختيار ويتضمن أتخاذ قرار بالاستراتيجية التى تستخدم، والتنفيذ ويشمل على تنفيذ الاستراتيجية.

ويشير D'Errico, Paceillo& Cerniglia (2016, 12) أنه أثناء التواجد فى مواقف وجهًا لوجه يتفاعل الطلاب ويتبادلون المعلومات بالإشارات التعبيرية التى تعبر عن الانفعالات كتعبيرات الوجه والإيماءات ونغمات الصوت، فى حين يواجه الطلاب أثناء التعلم الإلكترونى العديد من الصعوبات فى كيفية التعبير عن هذه الانفعالات، لذلك يوصوا بضرورة تدريب المعلمين أثناء التعلم عن بعد بكيفية إدارة انفعالات الطلاب من خلال الدعم والاهتمام بالطلاب الذين يشعرون بمشاعر سلبية وتعزيزهم.

ولكى يكون الفرد قادرًا على الأستمرار فى حياته اليومية فأنه يسعى لتفهم كيفية تعامله مع المواقف الانفعالية التى يواجهها وإيصال مشاعره من خلال عملية تنظيم الانفعالات التى يشعر بها ويخبرها، ويحاول التأثير فى تلك الخبرات الانفعالية وتوقيت حدوثها والطرق لمعايشتها والتعبير عنها (Mauss, Bunge& Gross, 2007, 147)، وهناك مجموعة واسعة من استراتيجيات التنظيم الانفعالى التى يستخدمها الأفراد عند استجاباتهم للمواقف الضاغطة حيث وصف Gross (2003, 11) استراتيجيات التنظيم الانفعالى بأنه كل الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التى تستخدم في الزيادة أو المحافظة أو خفض أحد أو أكثر من المكونات للاستجابة الانفعالية، وهى الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة الضغوط وتحدد بشكل مبدئى الأساليب الثابتة والمستقرة نسبيًا التى يتعامل بها الفرد مع الأحداث السلبية معرفيًا.

ويمثل التنظيم المعرفى للانفعال إحدى القضايا المهمة ويشير للانفعال إلى طريقة شعورية لمعالجة مقدار المعلومات المثيرة انفعاليًا Garnefski, Kraaij& Spinhoven (2001, 1313). ويشمل تنظيم الانفعال مدى واسع من الاستراتيجات المعرفية والسلوكية النفسية الشعورية واللاشعوية التى تسخدم في تقليل أو زيادة الانفعال(Gross,2014)

ومما سبق نجد أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية الإيجابية مثل إعادة التقييم من خلال إيجاد منظور إيجابى وحل المشكلات من خلال عمل محاولات لتغيير الموقف الذى يسبب الشعور أكثر بالضغوط ، بالإضافة إلى الاستراتيجيات الغير تكيفية والتى يجب تجنبها مثل الكبت الانفعالى ومنع الإثارة الانفعالية، وفيما يلى وصف استراتيجيات التنظيم الانفعالى والتى أشار إليها كل من (المنشاوي، ٢٠١٥، ٦٦) و(Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010, 947):

١- لوم الذات Self –Blame: وتشير إلى التفكير من قبل الفرد في وضع اللوم لما حدث من أحداث سيئة على الفرد نفسه، وتوجية وإلقاء اللوم على الذات وتحميلها المسئولية كاملة حول ما يمر به الفرد من أحداث سلبية أو مواقف ضاغطة، وعدم إدارته الموقف بصورة جيدة أثناء الخبرة الانفعالية.

٢- لوم الآخرين Others-Blame: وتشير إلى التفكير في وضع اللوم لما حدث للفرد على البيئة أو الأشخاص الآخرين، وتحميلهم المسئولية كاملة حول ما يمر به الفرد من حدث سلبى أو موقف ضاغط، وقد وجد أن الأفراد الذين يظهرون استجابات لوم الآخرين يظهرون كذلك صحة انفعالية سيئة وضعيفة.

٣- الإجترار Rumination: ويشير إلى التفكير طوال الوقت في المشاعر والأفكار المرتبطة بالأحداث السلبية التى مرت بالفرد، والتركيز المستمر على الانفعال السلبى الذى يشعر به الفرد والتفكير فيه كثيرًا، وتوجيه انتباهه نحو الموقف الضاغط وما يشعر به حول المشكلة.

٤- التفكير الكارثى (التهويل) Catastrophizing: وتشير إلى الأفكار الصريحة لدى الفرد التى تؤكد فزغه مما حدث، والتفكير دائمًا فى الحدث السلبى على أنه أزمة لا يمكن معالجتها، وأنه مصدر أذى وتهديد وتهويل الآثار الناتجة عنها وفظاعة ما مر به الفرد، والعجز دائمًا عن إيجاد حلول لمواجهة المواقف وتوليد أفكار ترتبط بشكل واضح بالخوف من الخبرة السلبية وتهويل الأثار الناتجة عنها.

٥- رؤية الموقف من منظور آخر Putting into Perspective: وهو التقليل من أهمية الأحداث التى تواجه الفرد، وتوليد أفكار تتعلق بتجاهل خطورة الحدث السلبى عند مقارنته مع غيره من المواقف الضاغطة والأحداث السلبية.

٦- إعادة التركيز الإيجابى Positive Refocusing: وتشير إلى التفكير في الخبرات أو الأحداث الإيجابية بدلًا من الأحداث الواقعية أو السلبية التى مرت بالفرد، وتسمى بإعادة التقييم المعرفى وهو إعادة تقدير الحدث بشكل إيجابى، وتغير طريقة تفكير الفرد معرفيًا حول الموقف الضاغط داخليًا وخارجيًا، والتركيز على ما يمكن أن يتعلمه الفرد من خلال هذا الحدث السلبى الذى مر به، والسيطرة على الانفعالات السلبية واستدعاء الانفعالات الإيجابية للتعامل مع متطلبات الحدث الانفعالى.

٧- إعادة التقييم الإيجابى Positive Reappraisal: وتشير إلى إعطاء معانى إيجابية للأحداث وإعادة تقدير الحدث بشكل إيجابى من حيث انعكاسه على نمو الفرد الشخصى، وتوجيه الفرد إلى التفكير بطريقة إيجابية بدلًا من التفكير فى الأحداث السلبية، والتفكير فى أحداث آخرى سارة وتوليد تفسيرات إيجابية حول المواقف الضاغطة كطريقة لخفض القلق والتوتر.

٨- القبول Acceptance: وتشير إلى التفكير في استسلام الفرد لنفسه لما حدث أو التسليم لما يحدث، وتوليد الأفكار المتعلقة بقبول حقيقة الموقف الانفعالى الذى حدث ولا يمكن تغييره، ومحاولة التكيف والتأقلم مع الحدث السلبى، وخضوع الفرد لما حدث.

٩- إعادة التركيز على التخطيط Refocus on Planning: يشير إلى التفكير في الخطوات التى يجب أتخاذها مع الأحداث السلبية وكيفية التعامل معها، والتفكير فى الخطوات التى يجب أتباعها لمعالجة الموقف أو الحدث الضاغط، وإدارة وتوجيه الانفعالات بصورة جيدة لمواجهة الموقف، وتقديم حلول إبداعية إيجابية للحدث السلبى وأتخاذ القرارات للتعامل معه.

رابعا: الانخراط فى التعلم عن بعد

بدأ مفهوم الانخراط فى التعلم فى الأدب التربوى فى منتصف (١٩٩٠) عندما اقترح Astin النظرية التنموية لطلاب الجامعات التى تركز على مفهوم الانخراط (عبد الرسول، ٢٠١٧، ٦١٢). وعرف Astin (1989, 297) الانخراط بأنه كمية الطاقة المادية والنفسية التى يبذلها الطالب فى الخبرة الأكاديمية. وتعتمد هذه النظرية على عدة مبادئ رئيسية منها أن الانخراط هو استثمار الطاقة النفسية والجسدية للطالب فى أتمام المهام الأكاديمية ويتضمن ثلاثة أنواع (المعرفى، والوجدانى، والسلوكى)، كما يشارك فيه الطلاب فى أنشطة مختلفة بمستويات مختلفة، ويرتبط تعلمهم بكمية ونوع انخراطهم الأكاديمى

فى البرامج التعليمية، بالإضافة إلى ارتباط فاعلية الممارسات التربوية بقدرتها على زيادة الانخراط(Kong, Wang& Lam, 2003, 10).

ويعرفه كل من Liu& Wang (2005, 21) بأنه مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والإلتزام والمشاركة والأهتمام بالعمل الأكاديمى والذى يتمثل بعداه فى الثقة والجهد الأكاديمى. فالانخراط هو محصلة للدافعية الخارجية التى تتمثل فى المكافأت والجوائز الخارجية، والدافعية الداخلية التى تؤثر على السلوك القائم على الرضا الذاتى وتوكيده، كما أن الطلاب الأكثر اندماجًا عندما يواجهون مواقف فشل يستجيبون الاجتهاد والمثابرة، واستخدام استراتيجيات للتعلم أكثر فاعلية، كما أن الطلاب المنخرطين لديهم دافع قوى، كما يتأثر الانخراط فى التعلم ببيئة التعلم، فكلما كانت مهيأة لتلبية احتياجات الطلاب ومتطلباتهم النفسية والعقلية كلما دفعت إلى تحقيق درجات مرتفعة من الانخراط فى التعلم (Guang, Hanchao& Kaiping, 2016, 2). وأضاف Lewis, Huebner, Malone& Valois (2011) بأنه "مدى مشاركة أفكار المتعلمين ومشاعرهم وأنشطتهم بنشاط في التعلم.

ويضيف كل من Furlong& Rebelez-Ernst (2014, 5682) بأنه عملية نمائية مكونة من أفكار الطالب (مثل فعالية الذات)، ومشاعره (مثل الأهتمام)، وسلوكياته (مثل الالتزام، الاشتراك فى الأنشطة الأكاديمية واللاصفية) المتعلقة بالسياق الأكاديمى، وبمسار تعلمه مدى الحياة.

فى حين يعرفه حسن (٢٠١٥، ٤٣٢) بأنه عملية نفسية ذات طبيعة دافعية تتضمن الأهتمام وبذل الجهد والكفاءة ومشاعر الانتماء وردود الفعل الإيجابية واستثمار الطاقة الداخلية أثناء المشاركة فى الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة. ويرى كل من Nurttila, Ketonen& Lonka (2015, 1019) بأنه حالة من مشاركة الطالب الدائمة النشطة فى أنشطة التعلم، وإحساسه بالهناء نتيجة لذلك، مما يدفعه إلى مزيد من الفعل، فهو يرى أن الانخراط فى التعلم يتألف من ثلاثة أبعاد وهى الطاقة (النشاط) (البعد الانفعالى) ويتضمن الصمود الذهنى والاستمتاع بالتحديات، والإتقان (البعد المعرفى) وهو إعطاء قيمة عالية للاستذكار والرغبة فى التعلم، والإستغراق (البعد السلوكى) ويتضمن إلتزام الطالب بالقيام بالمهام المكلف بها، فى حين أن للانخراط يتضمن ثلاثة أبعاد وهى الأستنفاذ (البعد الانفعالى)، ونقص الأهتمام (البعد المعرفى)، اللاملاءمة أو نقص تنظيم التعلم (البعد السلوكى). وفى هذا الإطار تتفق كل من الجنادي وتعلب (٢٠١٦، ٣١٨) فى الثلاثة أبعاد للانخراط فى التعلم حيث تعرفانه بأنه كل من الوقت والطاقة التى يستهلكها الطلاب فى الأنشطة التربوية الهادفة، والجهد الذى تكرسه المؤسسات للاستخدام الفعال لهذه الممارسات التربوية، كما أشاروا إلى أن البعد المعرفى يشمل القدرة على التخطيط والربط بين المعلومات القديمة والجديدة والمعالجة العميقة للمعلومات وطرح الأسئلة من أجل الفهم وتقييم الأفكار، فى حين أن الانخراط السلوكى يتضمن مدى الوقت والجهد المبذول فى أداء المهمات، والمشاركة فى الأنشطة الصفية واللاصفية، والتركيز والالتزام بحضور المحاضرات وطرح الأسئلة، والمشاركة فى المناقشات خلال المحاضرات، كما يتضمن البعد الانفعالى مشاعر الحماس والسعادة والأهتمام والفائدة والأنتماء وعدم الملل والضيق.

ويذكر كل من Veiga, Ropu, Conboy, Ortiz, Carvalho& Galvao, (2016, 188) بأنه مدى التزام الطلاب بقيم وأهداف المؤسسة التربوية ودافعيتهم للتعلم، ويتضمن أبعاد محددة مثل الأبعاد المعرفية والسلوكية والوجدانية.

ويؤكد إبراهيم (٢٠١٦، ١١٧) بأنه مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن أفكار الطالب ومعارفه ومشاعره وميوله وسلوكه المتصلة بالسياق الأكاديمى، فمن الناحية المعرفية يتضمن استخدام الطالب للاستراتيجيات الفعالة فى التعلم مثل الاستراتيجيات المنظمة ذاتيًا والاستراتيجيات الما وراء معرفية، وكذلك مدركات الطالب ومعتقداته الإيجابية عن الذات وعن الجامعة وعن المعلمين (مثل فاعلية الذات لديه وطموحاته)، ومن الناحية الوجدانية يتضمن الاستجابات الانفعالية مثل (الشعور بالأهتمام، والسعادة، والانتماء فى سياق الجامعة)، ومن الناحية السلوكية يتضمن جوانب مثل (التزام الطالب بحضور المحاضرات، وأدائه المهام المكلف بها، والمشاركة فى الأنشطة). ويضيف بأن الطلاب ذوى الانخراط فى التعلم يتميزون بأن لديهم أداء أكاديمى أفضل، وينتظمون فى الحضور إلى الجامعة، ويركزون على التعلم، ويلتزمون بقواعد الجامعة، ويحصلون على تقديرات مرتفعة، ويكون أدائهم أفضل فى الاختبارات المقننة (إبراهيم، ٢٠١٦، ١٣٠). ويري Lee, Song & Hong (2019) أنه مستوى الجهد أو التفاعل بين الوقت أو مصادر التعلم التي تطور نتائج التعلم والخبرة.

وفى هذا الإطار يرى النجار (٢٠١٩، ٩٩) بأنه درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس فى العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح. كما أضاف كل من

Assunção, Lin, Sit, Cheung, Harju-Luukkainen, Smith ... & Francesca. (2020) أن الانخراط فى التعلم يصف مشاركة الطلاب في التعلم و الأنشطة الأكاديمية المختلفة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

ويشير كل من D'Errico et al (2016, 11) أن اندماج الطلاب يتأثر بمشاعر الخبرة أثناء أنشطة التعلم المختلفة، وتنظيم الانفعالات خلال بيئة التعلم الإلكترونية المختلفة وملاحظة تأثيرها على اندماج الطلاب فى عملية التعلم، والتعلم الإلكترونى يتضمن مجموعة من الانفعالات والتى تؤثر على الانخراط فى التعلم للطلاب وسلوكياتهم فى المواقف الأكاديمية، فقد يعانى الطلاب من انفعالات سلبية عندما يتعرض للإحراج إذا انتقد المعلم إجابته أو عند سؤال المعلم لزملائه للتأكد من صحة إجابته، وقد يعانى من انفعالات إيجابية عند الاهتمام بالمهمة التى يؤديها والإستمتاع بالأنشطة التعليمية، فالانفعالات السلبية ترتبط بالدرجات المنخفضة فى التحصيل الأكاديمى وفى الأداء، فى حين أن الانفعالات الإيجابية ترتبط بالإبداع والقدرة على التفكير وتعزز من النتائج الأكاديمية الجيدة، والطلاب أثناء التعلم الإلكترونى قد يواجهون انفعالات سلبية مثل القلق والتعب والملل والارتباك.

ومما سبق يمكن للباحثتان تعريف الانخراط فى التعلم عن بعد بأنه "مشاركة الطالب فى أنشطة التعلم الالكترونى المختلفة بنشاط، ولديه الدافع النفسي للتعلم، واستخدام المعرفة السابقة جيدًا، وإدارة التعلم الخاص به، واستخدام التكنولوجيا عبر الإنترنت بشكل فعال واستخدام مهارات تواصل فعالة بينه وبين الاخرين.

ويفترض كل من DErrico, Paceillo& Cerniglia (2016, 14) أن الانفعالات الايجابية تكون مرتفعة فى الوقت الذى يتفاعل فيه الطالب مع المعلم والأقران أكثر من الوقت الذى يؤدى فيه مهام التعلم بشكل فردى، كما تؤثر انفعالات الطلاب على اندماجهم فى أنشطة التعلم عن بعد.

وهناك عدة عوامل تؤثر فى الانخراط فى التعلم للطلاب تنحصر فى الدافعية: حيث يركز الطلبة المدفوعون خارجيًا أكثر على الحصول على درجات مرتفعة وتقدير أساتذتهم أكثر من تركيزهم على التمكن من المحتوى، ومن ثم فالرغبة فى الحصول على درجات مرتفعة وتقدير المعلمين والحصول على خطابات تزكية قد تدفع الطلبة أن يكونوا أكثر اندماجًا فى العملية التعليمية، أما الطلبة المدفوعون داخليًا أكثر قابلية أن يكون لديهم خبرات تربوية نظرًا لاهتمامهم واستمتاعهم بالتعلم من أجل التعلم، وهم أكثر انخراطًا عندما تعطيهم المحاضرات مساحة للإستقلالية والاختيار أثناء تقصى واستكشاف التعلم، ومن ثم فإن الطلبة الذين يفتقرون إلى الإثارة فى المقرر أو لا يشعرون بتحدى العمل الأكاديمى قد يظهروا مستويات منخفضة من الانخراط، الثقة فى القدرة: فالطلبة الذين يفتقرون إلى الثقة فى قدرتهم على النجاح يفتقرون إلى الرغبة فى الانخراط مع المقررات، المشاعر السلبية: حيث أن مشاعر التهديد وعدم الكفاية قد تمنع الطلبة فى المشاركة فى الأنشطة الأكاديمية، وخاصَّة عندما ترتبط مشاعر التهديد بنقص فهم المقرر، سلوكيات أعضاء هيئة التدريس: حيث توجد علاقة قوية بين تفاعلات المحاضرين والطلبة وزيادة الانخراط والتعلم لديهم، كما أن تعزيز المعلمين لإجابات الطلبة على الأسئلة يزيد من رغبتهم فى التعلم ويزيد من اندماجهم الأكاديمى (Gaslewski, Eagan, Garcia, Hertado& Chang, 2012, 231-232).

وتوفير بيئات تعلم إلكترونية مساعدة يتيح للطلاب أن يكونوا أكثر اندماجًا فى المقررات الدراسية وأكثر تفاعلًا، حيث يوفر التعلم عن بعد مرونة فى التعلم من حيث الوقت والمكان وفعالية الوصول للمعرفة والمعلومات، فالانخراط فى التعلم مهم جدًا لأى سياق تعليمى سواء أكان التعلم وجهًا لوجه أو التعلم كان عن بعد أو التعلم الهجين، حيث يمكن زيادة الانخراط فى التعلم للطلاب باستخدام التكنولوجيا للربط بين الطلاب والمعلمين والمقرر لتيسير الإنجاز الأكاديمى للطلاب (Kim, Hong & Hong, 2019, 4). كما يضيف كل من Lee, Song& Hong (2019, 1) بأن التعلم عن بعد يؤدى إلى نتائج تعلم إيجابية حيث أنه يساعد على تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمى ومستويات مرتفعة من التفكير كما أنه يسمح لأى متعلم بالمشاركة في التعلم في أى وقت وفى أى مكان، وبالرغم من مميزاته إلا أنه له عدة عيوب منها ارتفاع معدل انقطاع المتعلمين عن الدراسة، كما أن ميل الطلاب في الانخراط في عملية التعلم عن بعد أقل مقارنتًا باندماجهم في التعلم التقليدى، وقد يرجع ذلك إلى أن التفاعلات بين الطلاب والمعلمين تكون أقل بسبب بعد المسافة بينهم والذى يجعلهم يواجهون صعوبة في التواصل وجهًا لوجه وصعوبة في المشاركة باستمرار وكفاءة في عملية التعلم وهو ما يجعل اندماجهم أقل في عملية التعلم عن بعد، ويضيفوا أن بيئة التعلم عن بعد بيئة صعبة للغاية لتطوير قدرات المتعلمين ذاتية التنظيم، لذلك فإن المتعلمين الذين لا يخضعون للتنظم الذاتى في التعلم سيواجهون صعوبات في اندماجهم في التعلم عن بعد، مما ينتج عنه ارتفاع مستوى تسرب ومشاركة الطلاب فيه.

وفى إطار ذلك هدفت دراسة Kim, et al(2019) دور الانخراط فى التعلم للطلاب فى التعلم عن بعد على التحصيل الأكاديمى للطلاب وذلك على عينة قوامها ٦١٤ طالب جامعى فى كوريا، وأظهرت النتائج إلى وجود ارتباط دال احصائيًا بين الانخراط فى التعلم للطلاب فى التعلم عن بعد والتحصيل الأكاديمى.

أبعاد الانخراط فى التعلم:

اختلف الباحثون فى تحديد أبعاد الانخراط فى التعلم حيث تعددت النماذج التربوية التى تناولت هذه الأبعاد، فهناك من قدم نموذج ثنائى الأبعاد للانخراط الأكاديمى فى حين قدم البعض نموذج ثلاثى الأبعاد، بينما يذكر البعض وجود أربعة أبعاد للانخراط الأكاديمى.

ويؤكد كل من D'Errico, et al (2016, 13) أن الانخراط يمكن أن يكون أكثر من مجرد جوانب سلوكية فهو الوقت والطاقة المستهلكان من قبل الطالب، كما يشير Handelsman, Briggs, Sullivan& Towler (2010, 185) أن الانخراط فى التعلم الإلكترونى هو الأستثمار الانفعالى (العاطفى) أثناء مشاركة الطالب واندماجه فى المقرر عبر الإنترنت، ويشير أن الانخراط يتضمن أربعة أبعاد وهى المهارات والأداء ويمثلان الجانب السلوكى والاهتمام والمشاركة ويمثلان الجانب الوجدانى، بالإضافة إلى الانخراط المعرفى والذى يتضمن استعداد الطالب لأتقان مهمة صعبة، والمشاركة لا تشمل المشاعر والشعور بالتواصل فقط ولكنها تتضمن أيضًا السلوكيات التشاركية عبر الإنترنت.

فأشار Skinner, Furrer, Marchand& Kinderman (2008, 770) أن هناك بعدين أساسيين للانخراط فى التعلم للطلاب بحيث يشمل البعد السلوكى وتتمثل فى المثابرة والمشاركة والجهد والانتباه، أما البعد الثانى هو البعد الانفعالى والذى يتمثل فى المشاعر والحماس والاهتمام. فى حين أشارت دراسة كل من عبد الغنى وسعيد (٢٠١٨، ١١) إلى بعدين للاندماج المعرفى هما الانخراط المعرفى السطحى والذى يشير إلى استخدام الطالب إلى استراتيجيات تساعده على إنجاز عمله بأقل جهد ممكن مثل البحث عن المساعدة واستراتيجيات تجنب الجهد، والانخراط المعرفى العميق والذى يتضمن قدرة الطالب على استخدام استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية كمؤشر لتعلمه المنظم ذاتيًا، كالانتباه والتنظيم وبذل الجهد والربط بين المعلومات الجديدة والقديمة ومراقبة الفهم النشط.

ويؤكد النجار (٢٠١٩، ٩٩) على تعدد أبعاد الانخراط والتى تؤثر على التحصيل الأكاديمى للطلاب، حيث يوجد الانخراط السلوكى ويتمثل فى المشاركة والإلتزام، والانخراط الوجدانى المتمثل فى التقدير المتبادل والشعور بالاحترام، والانخراط المعرفى المتمثل فى تتبع الهدف والدافعية الداخلية.

وفى الإطار ذاته أشارت دراسة كل من Fredricks& McColskey (2012, 746) إلى أن اندماج الطلاب هو ذلك البناء العام الذى يتضمن الانخراط المعرفى والذى يتضمن استثمار الطلاب للتعلم، كما يتضمن مداخل التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتى، والاندماج الانفعالى والذى يتضمن ردود الأفعال العاطفية الإيجابية أو السلبية تجاه المعلمين والأقران والزملاء والجامعة والمهام الأكاديمية بشكل عام كما يشمل وجود بعض المؤشرات مثل شعور الطالب بالسعادة والاهتمام والشعور بالانتماء وغياب مشاعر الملل والقلق والحزن، والانخراط السلوكى ويتضمن ثلاثة استخدامات عامة، الأولى: السلوكيات الإيجابية مثل إنجاز الواجبات الدراسية، التمسك بالمعايير وإتباع القواعد وغياب السلوكيات المضطربة، الثانية: المشاركة فى التعلم والمهام الأكاديمية وتشمل المناقشة، والمساهمة، وطرح الأسئلة، والمثابرة، والانتباه، والتركيز، وبذل الجهد، أما الثالثة فتشمل المشاركة فى الأنشطة المرتبطة بالدراسة والتى تشمل الأنشطة الرياضية والأنشطة الإدارية، ويتحدد الانخراط السلوكى فى سلوكيات يمكن ملاحظتها ومن أبرز مؤشراته التزام الطالب بالحضور فى المحاضرات، والتحضير لهذه المحاضرات، والمشاركة فى المهام الصفية واللاصفية، والإنضباط.

أما Appleton, Christenson, Kim& Reschly (2006, 430) حددوا أربعة أبعاد للانخراط فى التعلم وهى البعد الأكاديمى والذى يعكسه بعض المؤشرات مثل الوقت الذى يستغرقه الطالب فى المهمة، وإنجاز الواجبات المنزلية والثقة فى الوصول إلى التخرج، والبعد السلوكى مثل الحضور، والمشاركة فى حجرة الدراسة، والمشاركة فى الأنشطة اللاصفية، والبعد النفسى والذى يتضمن الانتماء وتحديد الهوية والعلاقات مع الأقران والمعلمين، والبعد المعرفى الذى يتضمن التنظيم الذاتى للتعلم، وتقييم التعلم، والأهداف الشخصية، والأستقلالية.

كما إفترض كل من Reeve& Tseny (2011, 257) أربعة أبعاد وهى البعد السلوكى والذى يتضمن المشاركة فى أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفى، والبعد الانفعالى والذى يتضمن شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفى والذى يتضمن استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتى النشط واستراتيجيات التعلم المتطورة، بالإضافة إلى بعد الانخراط بالتفويض والذى يتضمن مساهمة الطالب البناءه فى تدفق التعليمات أو الدروس التى يتلقاها، وفى الانخراط بالتفويض يقوم الطالب بشكل متعمد بخلق وإطفاء الطابع الشخصى على ما يتعلمه وتحديد الشروط التى يتم فيها التعلم، فيقوم الطالب بإظهار المبادرة وطرح الأسئلة، والتعبير عما يحتاجه، وجعل المعلم يعرف ما يريده وبماذا يهتم، وتحديد موارد وفرص التعلم، وطلب التوضيحات وإيجاد الخيارات.

وقد صنف Lewis, Huebner, Malone& Valois (2011) انخراط الطلاب فى التعلم إلى ثلاث أنواع: النوع السلوكي ، مثل التعلم المستمر والجهد والتركيز المستمر في التعلم ؛ النوع العاطفي ، مثل الاهتمام بالتعلم والإثارة ؛ والنوع النفسي ، مثل تفضيل التحديات والاستقلالية والمشاركة في المهام. تشير هذه الاختلافات في تعريف مشاركة الطلاب إلى أن مشاركة الطلاب تمتد من الجانب السلوكي إلى الجوانب النفسية والمعرفية ، في حين يمتد نطاق المشاركة من أنشطة التعلم في المناهج الدراسية (على سبيل المثال ، وقت التعلم والجهد والاستراتيجية) إلى التعلم اللامنهجي الأنشطة (مثل أنشطة النادي والأنشطة الخارجية والأنشطة التطوعية)

وفى إطار انخراط الطلاب فى التعلم عن بعد هدفت دراسة كل من Lee, Song& Hong (2019) إلى تطوير أداة لقياس اندماج الطلاب في التعلم عن بعد، وذلك على عينة مكونة من ٧٣٧ طالبًا جامعيًا في كوريا ويستخدمون التعلم عن بعد، وبعد إجراء التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى أظهرت نتائج التحليل وجود ستة عوامل لانخراط الطلاب في التعلم عن بعد وهى الدافع النفسى، والتعاون مع الأقران، وحل المشكلات المعرفية، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، والمساندة الاجتماعية، وإدارة التعلم.

ويذكر إبراهيم (٢٠١٦، ١٣٣) فى دراسته أنه يمكن النظر إلى الانخراط فى التعلم باعتباره عملية Process أو ناتج Outcome، كما يوجد بصفة عامة أتفاق بين الباحثين على الطبيعة متعددة الأبعاد لاندماج الطالب، وتعتبر هذه الأبعاد متداخلة فيما بينها، ومتشابكة وديناميكية، حيث أنها لا تعمل بشكل منعزل، ولها تأثيرات طويلة المدى على الإنجاز الأكاديمى، وكل منها يعتبر مفيدًا فى ذاته عند وصف الطبيعة متعددة الأوجة لاندماج الطالب، وتتفاعل كل من هذه الأشكال المختلفة من الانخراط فى التعلم مع نواتج التعلم وتوجد بينها تأثيرات متبادلة، فتؤثر درجة الانخراط فى التعلم بشكل معرفى ووجدانى وسلوكى على نجاح الطالب الأكاديمى، والذى يؤثر بالتالى على التغيرات فى الجوانب الثلاثة من الانخراط فى التعلم.

ومن العرض السابق وجدت الباحثتين تعدد وجهات نظر الباحثين فى تحديد أبعاد الانخراط فى التعلم للطلاب إلا أن معظم الباحثين أتفقوا على أن الانخراط فى التعلم يتضمن أبعاد معرفية وسلوكية ووجدانية، إلا أن الباحثتان أضافا بعدا رابعًا وهو بعد إدارة التعلم وفيما يلى وصفًا لهذه الأبعاد.

١. الانخراط السلوكى:

ويعرفه كل من Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb (2012, 47) بأنه هو المشاركة الفعلية للطلاب فى الدراسة، وفى الأنشطة اللاصفية، والمثابرة فى التعلم، والحصول على تقديرات جيدة، ويتضمن الأستغراق والمشاركة فى الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية.

ويشير كل من Mccormick& Plucker (2013, 125) بأنه الأنشطة التى يمكن ملاحظتها مثل المشاركة الفعالة وإعداد التكليفات المطلوبة، ويضيف النجار (٢٠١٩، ٩٩) بأن هذه الأنشطة تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والبحثية.

ويذكر كل من Carvalho, Patah& Bido (2015, 2335) أن الانخراط السلوكى يتضمن عادة ٣ طرق وهى أولًا السلوك الإيجابى ويتمثل فى إتباع القواعد والمعايير الخاصة بالجامعة وغياب السلوكيات المزعجة كالغياب، ثانيًا مشاركة الطالب فى مهام التعلم والمهام الأكاديمية، ثالثًا المشاركة فى الأنشطة المرتبطة بالجامعة.

وللانخراط السلوكى مجموعة من المؤشرات يذكرها Tinio (2009, 67) فى المثابرة وبذل الجهد، والتركيز وطرح الأسئلة، والمشاركة فى المناقشات.

٢. الانخراط الوجدانى:

ويسمى أحيانًا بالانخراط النفسى. ويعرفه Salmela (2005, 211) بأنه يشمل الجوانب الوجدانية والمشاعر والانفعالات والمفاهيم نحو البيئة التربوية والعلاقة مع المعلم والأقران. كما يتضمن الاستجابات الوجدانية ومشاعر الطلاب الإيجابية نحو كل من الجامعة والمعلمين والأقران، وينتج عن هذا الانخراط الوجدانى زيادة الرغبة والدافعية للعمل الأكاديمى (النجار، ٢٠١٩، ٩٩).

وللانخراط الوجدانى مجموعة من المؤشرات يذكرها Tinio (2009, 68) فى ردود الأفعال الإيجابية والسلبية تجاه المعلم والأنشطة المقدمة، والأنتماء والعلاقة الطيبة بين المعلم والأقران.

٣. الانخراط المعرفى:

ويعرفه كل من Walker, Greene & Mansell (2006, 3) بأنه استثمار الطلاب للجهد العقلى لديهم بالإضافة إلى كم ونوع الاستراتيجيات التى يوظفها الطلاب أثناء المعالجة والتحصيل الأكاديمى وينقسم إلى الانخراط المعرفى ذى المعنى والانخراط السطحى.

فالانخراط المعرفى يشير إلى ما يتبناه الطلاب من استراتيجيات تنظيم ذاتى فى التعلم لأكتساب المعارف والمهارات (Wang, Willet& Eccles, 2011, 466)، كما يتضمن مدركات الطلاب ومعتقداتهم عن ذواتهم والجامعة والمعلمين واقرانهم(Darr, 2012, 709) ، كأن يدركون معلميهم

وأقرانهم بإعتبارهم أفراد يعتنون بهم ويندمجون بشكل فعال فى السياقات الأكاديمية، بل وفى السياقات الاجتماعية الآخرى أيضًا (Furlong& Rebelez-Ernst, 2014, 5682).

وعرفه كل من Ding, Er& Grey (2018, 215) بأنه مقدار الجهد الذى يبذله الطالب أثناء وتنفيذ أنشطة ومهام التعلم المتنوعة، ويضيف النجار (٢٠١٩، ٩٩) بأنه الاستعداد والتهيؤ العقلى والانتباه لدى الطالب لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية.

ويقصد بالانخراط المعرفى ذى المعنى دمج المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة لدى المتعلم، وينتج عنه بنيه مركبة للمعلومات، ويتضمن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى مثل التخطيط وتنظيم العمل، أما الانخراط المعرفى السطحى يتمثل فى الحفظ الأصم ولا يرتبط بتقديم ودمج المعرفة الجديدة مع المعلومات السابق تعلمها (عفيفي، ٢٠١٦، ١٠٦).

ويذكر كل من Rotgans & Schmidt (2011, 467) ثلاثة مستويات للانخراط المعرفى تتمثل فى المستوى البطئ ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة قدر محدود من المعلومات الجديدة باستخدام استراتيجيات بسيطة مثل الحفظ الأصم، والمستوى المعتدل ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة أعمق من المعلومات الجديدة باستخدام استراتيجيات أكثر تفصيلًا مثل إعادة صياغة المعلومات بتعبيراتهم الخاصة أثناء تدوين الملاحظات كما أنهم يقومون بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق تعلمها كما أنهم يميزون بين المعلومات ذات الصلة من عدمها، المستوى المرتفع ويتميز فيه الطلاب على معالجة المعلومات الجديدة بشكل أعمق كما يتميزون بالتأمل الماوراء معرفى والقدرة على حل المشكلات. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Rotgans & Schmidt (2011) أن الانخراط المعرفى للطلاب يزداد كلما كانت المشكلة أكثر تعقيدًا.

وللانخراط المعرفى مجموعة من المؤشرات يذكرها Fredricks& McColskey (2012, 765) فى الرغبة القوية فى إنجاز المهام بتحدى، الارتباط بتوجهات أهداف الإقدام والإتقان، وطرح الأسئلة، توضيح الأفكار، والمثابرة فى الأنشطة الصعبة، المرونة فى حل المشكلات، استخدام استراتيجيات التعلم.

٤. إدارة التعلم

وفيه يقوم الطالب بشكل متعمد بخلق وإطفاء الطابع الشخصى على ما يتعلمه وتحديد الشروط التى يتم فيها التعلم، فيقوم الطالب بإظهار المبادرة وطرح الأسئلة، والتعبير عما يحتاجه، وجعل المعلم يعرف ما يريده وبماذا يهتم، وتحديد موارد وفرص التعلم، وطلب التوضيحات وإيجاد الخيارات (Reeve& Tseny, 2011, 257; Lee, Song& Hong, 2019).

خامسا: المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات الدراسة

يعد ظهور فيرس كورونا نقطة تحول دفع العالم بأسره نحو حالة من التوتر والضغوط النفسية ولتغيير غير مسبوق فى فترة زمنية قصيرة تغيرًا قهريًا على نمط الحياة بأكملها الصحية والاقتصادية والتعليمية وهنا يمكن الإشارة إلى أن طلاب الجامعات فى ظل هذه الظروف تعرضوا بشكل مستمر للضغط النفسى مما جعلهم فى حالة من الإجهاد وهى حالة تعد أسوأ حالة من حالات الضغط النفسي، فقد نالهم من الصعاب ما نال غيرهم من فئات المجتمع ووجدوا أنفسهم أمام ما يعرف بالتعلم عن بعد دون إستعداد مسبق، وتعليق الدراسة وتشتت ذهنى بشأن معدلاتهم الأكاديمية وتخرجهم من الجامعة وقلق مستمر بشأن

مدى إمكانية العودة لمقاعد الكليات وإجراء الاختبارات الورقية بل وجدوا أنفسهم مجبورين على نظام تعليم جديد والدراسة عبر الإنترنت.

وفى ذات السياق، نجد أن الضغوط النفسية وما تتضمنه من ضغوط أكاديمية وبيئية وشخصية وتكنولوجية واجتماعية بسبب فيرس كورونا المستجد قد تؤثر على اندماج الطلاب وانخراطهم فى التعلم عن بعد وكذلك دافعية إنجازهم، وفى هذا السياق قام كل من Liébana-Presa, et al (2014) دراسة لتحديد مدى انتشار الضغوط النفسية بين طلاب الجامعة وعلاقتها بالانخراط فى التعلم وذلك لدى ١٨٤٠ طالب جامعى وكشفت النتائج عن انتشار الضغوط النفسية بنسبة ٣٢,٢ % ووجود علاقة سلبية قويه بينها وبين الانخراط فى التعلم .

وأكد ذلك Manikandan & Neethu(2018) من خلال دراسة العلاقة بين الضغوط لدى الطلاب والانخراط فى التعلم وذلك لدى عينة قوامها ٣٥١ طالب جامعى وقد أشارت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين الضغوط الأكاديمية والانخراط فى التعلم للطلاب

كما أجرت محمد (٢٠١٨) دراسة لاستكشاف النموذج البنائى للعلاقات بين الانتماء الاجتماعي والانخراط الجامعى والضغوط الاكاديمية والسلوك الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية وذلك لعينة قوامها ٢٠٦ طالبة وكشف النتائج عن وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا للاندماج السلوكى فى الضغوط الأكاديمية.

وفى هذا الإطار، قام Kabarwanyi (2019) بدراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والانخراط فى التعلم لدى ٥٠ طالب من طلاب الجامعة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط الأكاديمية والانخراط الأكاديمي.

وفى إطار العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز أشارت عليوى (٢٠١٣) لدراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة وذلك لدى عينة قوامها ١٠٠ طالب جامعى وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين كل من الضغوط الأسرية والاقتصادية والدراسية بدافعية الإنجاز الأكاديمى.

كما فحص(2005) Liu& Wang الدراسة القدرة التنبؤية للضغوط الأكاديمية وهى أحد مصادر الضغوط النفسية بدافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوية العامة وأظهرت النتائج أن الضغوط الأكاديمية تتنأ تنبًأ سلبيًا بدافعية الإنجاز فى الصفوف الأقل وتنبأ إيجابى للصفوف الأعلى.

كما أجرى K (2017) دراسة تبحث العلاقة بين الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى عينة قوامها ١٥٠ طالب من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج أن الطلاب الذين لديهم ضغوط أكاديمية مرتفعة لديهم مستويات أقل من دافعية الإنجاز.

وقد قامت دراسة Karaman & Watson (2017) بتحليل المسار للعلاقات السببية بين الرضا عن الحياة والضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى ٣٠٧ طالب جامعى، وأظهرت النتيجة ان الرضا عن الحياة والضغوط الأكاديمية تسهم بنسبة ١٨٪ من التباين الكلي لدافعية الإنجاز.

وفى ذات السياق، أشار الزهراني (٢٠١٨) بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية بأنوعها المختلفة (بأنواعها الأسرية والأكاديمية والانفعالية) ودافعية الإنجاز لدى عينة قوامها ١٥٠ طالبا من طلاب الجامعة. وأكدت ذلك شاهين، وراشد (٢٠١٨) فى دراستها التى هدفت لدراسة العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة وذلك لدى عينة قوامها ١٠٠٠ طالب وطالبة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز.

وحديثًا، قام كل من Veyis, Seçer& Ulas (2019) بالاستكشاف الدور الوسيط للاحتراق المدرسي بين الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى ٦٩٠ طالب وطالبة من طلاب الثانوية العامة وقد أظهرت النتائج أن الضغوط الأكاديمية تتنبأ بدافعية الإنجاز

ومن جانب أخر أشارت إبراهيم (٢٠١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز.

وفى إطار العلاقة بين دافعية الإنجاز والانخراط الأكاديمى قام Akpan & Umobong (2013) بتحديد تأثير دافع الإنجاز على الانخراط الأكاديمى للطلاب لدي٥٤٠ من طلاب المرحلة الثانوية، كشف النتائج أن دافع الإنجاز له تأثير كبير على الانخراط الأكاديمى حيث يشارك الطلاب الذي لديهم دافعية إنجاز مرتفعة من الناحية الأكاديمية أكثر من الطلاب الذين لديهم دوافع منخفضة. وأكد ذلك Wang& Eccles (2013) اللذان أشاروا فى نتائج دراستهم أن دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين تصورات الطالب المدركة عن المدرسة والانخراط الأكاديمى.

كما قام Dogan (2015) بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والانخراط الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية لدى عينة تكونت من ٥٧٨ طالب وطالبة وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الانخراط السلوكى والمعرفى والوجدانى بدافعية الإنجاز لديهم .

وهذا ما توصل اليه Halim (2015) أن بزيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب يزداد الانخراط الأكاديمى لديهم . ودراسة Martin (2012) التى أشار أن الانخراط الأكاديمى يختلف باختلاف مستويات دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة

وفى ذات السياق، أكد ذلك Atoum& Al (2018) فى دراستهما التى هدفت لاستكشاف القدرة التنبؤية لدافعية الإنجاز بالانخراط فى التعلم. وذلك لدى عينة بلغت ٩٢٩ طالبًا عشوائيًا من المرحلة الابتدائية الثانوية، وأظهرت النتائج قدرة تنبؤية كبيرة لدافعية الإنجاز بالانخراط فى التعلم بين طلاب

وحديثًا قام Wu (2019) بدراسة نمذجه العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز والانخراط الأكاديمى والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي كبير لدافعية الإنجاز على الانخراط الأكاديمى والتحصيل الأكاديمي (أي المعدل التراكمي) وأن هناك تأثيرات وسيطة جزئية لدافعية الإنجاز بين الانخراط الأكاديمي والتحصيل الأكاديمى. وتشير النتائج إلى أن الدافع الأكاديمي الإيجابي مهم لطلاب الكلية للحصول على مستوى أعلى من الانخراط الأكاديمى .

وفى ذات الإطار، Mutisya, Dinga, Kinai(2019) قاموا بدراسة الإسهام النسبى لكل من الدعم المدرك من المعلم ودافعية الإنجاز فى الانخراط الأكاديمى لدى الطلاب تكونت العينة من ٥٨٠ طالب وطالبة كان الأداء الضعيف بين طلاب المدارس الثانوية وكشفت النتائج وجود علاقة بين

تصورات الطلاب حول دعم المعلم ودافعية الإنجاز بالانخراط الأكاديمى كما وجد أن دافعية الإنجاز هو أفضل مؤشر مهم للانخراط الأكاديمى حيث تنبأت بنسبة ٤٥٪ من الانخراط الأكاديمى.

ومن ناحية أخرى قام Fried& Chapman (2012) بدراسة هدفت للتحقق من استراتجيات التنظيم الانفعالى المنبئة بالانخراط الأكاديمى لدى عينة من الطلاب قوامها ٢١٢ وكشف النتائج أن استراتجيات التنظيم الانفعالى الإيجابية والموجه نحو الهدف كانوا لديهم القدرة على المشاركة والمرونه أكثر من الطلاب الذين استخدموا استراتجيات التجنب السلبية.

ويشير كل من D'Errico, et al (2016) أن اندماج الطلاب يتأثر بمشاعر الخبرة أثناء أنشطة التعلم المختلفة، وتنظيم الانفعالات خلال بيئة التعلم الإلكترونية المختلفة وملاحظة تأثيرها على اندماج الطلاب فى عملية التعلم، والتعلم الإلكترونى يتضمن مجموعة من الانفعالات والتى تؤثر على الانخراط فى التعلم للطلاب وسلوكياتهم فى المواقف الأكاديمية، فقد يعانى الطلاب من انفعالات سلبية عندما يتعرض للإحراج إذا انتقد المعلم إجابته أو عند سؤال المعلم لزملائه للتأكد من صحة إجابته، وقد يعانى من انفعالات إيجابية عند الاهتمام بالمهمة التى يؤديها والاستمتاع بالأنشطة التعليمية، فالانفعالات السلبية ترتبط بالدرجات المنخفضة فى التحصيل الأكاديمى وفى الأداء، فى حين أن الانفعالات الإيجابية ترتبط بالإبداع والقدرة على التفكير وتعزز من النتائج الأكاديمية الجيدة، والطلاب أثناء التعلم الإلكترونى قد يواجهون انفعالات سلبية مثل القلق والتعلب والملل والارتباك، وتأكيدًا لهذا هدفت دراسة كل من D'Errico et al (2016) إلى التعرف على دور الانفعالات الإيجابية والسلبية أثناء أنشطة بيئات التعلم الإلكترونية المختلفة على اندماج الطلاب وتفاعلهم مع معلميهم وأقرانهم، وذلك على عينة مكونة من ٧٨ طالب جامعى فى إيطاليا يدرسون المقررات عبر التعلم عن بعد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الانفعالات الإيجابية فى أنشطة التعلم المختلفة عبر التعلم عن بعد وذلك من خلال التفاعل مع المعلم والأقران وحضور محاضرات الفيديو والتى أعطت الفرصة للطلاب بالشعور بإتقان المهمة إلى جانب المتعة فى فهم محتوى المقرر، مما نتج عنه اندماج الطلاب، أى أن شعور الطلاب بالإتقان الأيجابى أثناء أنشطة التعلم عن بعد يساعد الطلاب على الانخراط فى التعلم وتفعيل السلوكيات البناءة وتحقيق نتائج إيجابية، كما أن تنظيم الطلاب لانفعالاتهم يمكنهم من النجاح فى اندماجهم الأكاديمى فى التعلم عن بعد D'Errico, et al (2016, 22).

وأجرى كل من الصبان والسلمى والأنصارى (٢٠٢٠) دراسة لاستكشاف العلاقة بين التنظيم الانفعالى ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة لدى عينة مكونة من ١٤٧طالبة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتجيات التنظيم الانفعالى (إعادة التقييم والكتمان) بدافعية الإنجاز، كما توصل.Myruski, Denefrio& Dennis-Tiwary (2018) لوجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالى والضغوط النفسية.

خلاصة وتعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة

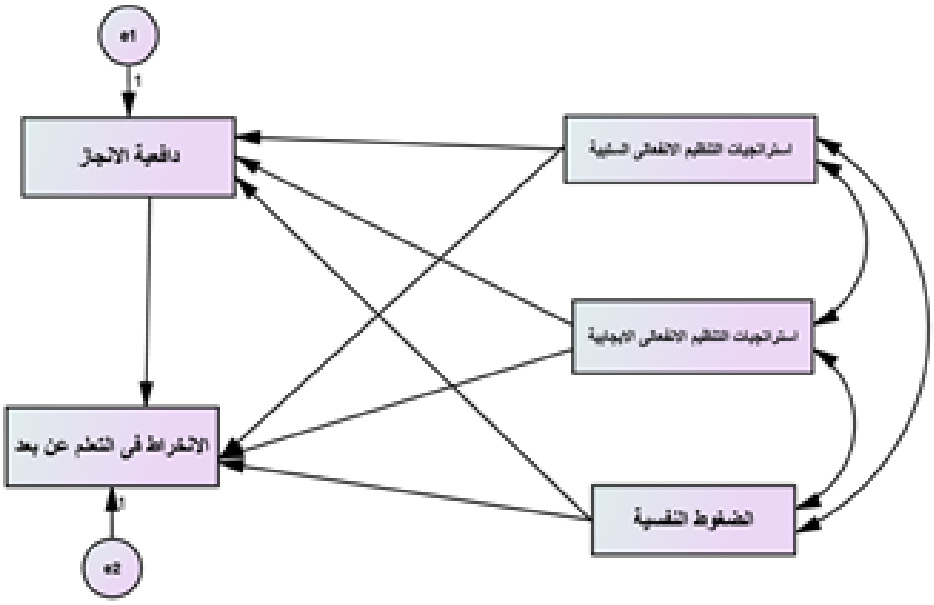
١. محدودية الدراسات العربية التى أهتمت بدراسة الضغوط النفسية فى ظل جائحة كورونا والانخراط فى التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة مما يعطى مبررًا لإجراء الدراسة.

٢. انشغلت الدراسات بتأثير كل متغير على حده دون التطرق للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتفاعل بين متغيرات الدراسة.

٣. ندرة الدراسات التى تناولت متغير استراتجيات التنظيم الانفعالى وأثره فى الانخراط ى التعلم عن بعد ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة وكذلك علاقته بالضغوط النفسية.

النموذج المفترض للدراسة:

من خلال مراجعة أدبيات الدراسة ذات العلاقة بمجال المشكلة وجد عدد من المكونات المعقدة التي تقود الطلاب



شكل(١) النموذج المفترض لتحليل مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة و الانخراط فى التعلم عن بعد لدى عينة الدراسة.

الدراسة

توجد ملائمة إحصائية بين النموذج المفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة والبيانات الفعلية لعينة الدراسة من طلاب الجامعة، كما تعكسها مؤشرات الملائمة الإحصائية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا وتحليلًا للإجراءات المنهجية للدراسة؛ من حيث وصف عينة الدراسة (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة– العينة الأساسية)، وأدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه **الإجراءات على النحو التالي:-**

أولًا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول تعرف معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، والتحقق من النموذج المفترض باستخدام أسلوب تحليل المسار الذى يعتمد بشكل أساسي على تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية مبنية علي أسس نظرية ، ونتائج الدراسات المرتبطة والنظريات المتعلقة بمتغيرات موضع الدراسة والتى تحدد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج المقترح.

ثانيًا: المشاركون في الدراسة:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

تكونت عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة من (٦٢٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة بالفصل الدراسى الأول لعام ٢٠٢٠-٢٠٢١ ، بمتوسط عمر قدره قدره (٢٠,٢٤)، وبانحراف معياري قدره (٣,٤)، سنة.

ب- المشاركون في العينة الأساسية:

شملت العينة الأساسية (٧٧٥) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة، بكلية التربية جامعة الفيوم، وقد سحبت بطريقة عشوائية بالفصل الدراسى الأول لعام ٢٠٢٠/٢٠٢١ بمتوسط عمر قدره (٢٠,١٣)، وبانحراف معياري قدره (٤,٨٨)، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين فى العينة الأساسية.

جدول (١) : توزيع المشاركين فى العينة الأساسية

الفرقة	النوع		الاجمالى
	الذكور	الاناث	
الثانية	٨	٣٨	٤٦
الثالثة	٦٥	٢٣٦	٣٠١
الرابعة	٨٣	٣٤٥	٤٢٨
الاجمالى	١٥٦	٦١٩	٧٧٥

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثتان الأدوات الآتية للتحقق من صحة فروض الدراسة:

١. مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثتان).
٢. مقياس الانخراط فى التعلم (إعداد الباحثتان).
٣. مقياس الضغوط النفسية فى ظل جائحة كورونا (إعداد الباحثتان).
٤. مقياس التنظيم الانفعالى (إعداد Garnefski& Kraaij (2007) ترجمة الباحثتان).

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز: إعداد الباحثتان

من خلال إطلاع الباحثتان على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير **دافعية الإنجاز** والإطلاع على بعض المقاييس مثل دراسة مصطفى(٢٠١٤)؛ Hong, Bernacki & Bergmann(2014); Perera (2020)

قامت الباحثتان بتصميم مقياس **دافعية الإنجاز** لدى طلاب الجامعة، ويتكون المقياس من٤٠ مفردة في صورته الأولية، موزعة على خمسة أبعاد (المرونة، الالتزام والمسئولية، المثابرة والتحدى، الرغبة فى النجاح، التنافس)، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من(٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة) ماعدا المفردات السلبية يعكس التدريج.

الخصائص السيكومترية للمقياس: -

أولاً: صدق المقياس: -

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية: -

١. صدق المحكمين

عُرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب[١]، لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقًا للتعريفات الإجرائية للدافعية الإنجاز وأبعادها، وذلك من حيث الحكم على مدى انتماء كل بند إلى أسلوبه، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل بند، وإضافة بنود جديدة تسهم في جودة المقياس، وتعديل البنود أو حذف ما يرونه غير مناسب. وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات والتي قام الباحثتان بعملها. وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين (٧١٪ - ١٠٠٪)، وتم استخدام معادلة لوش لتقدير صدق كل بند عن طريق المحكمين، حيث يتراوح الحد الأدنى لصدق للبنود بين (٠,٧١ - ١).

٢. الصدق العاملي

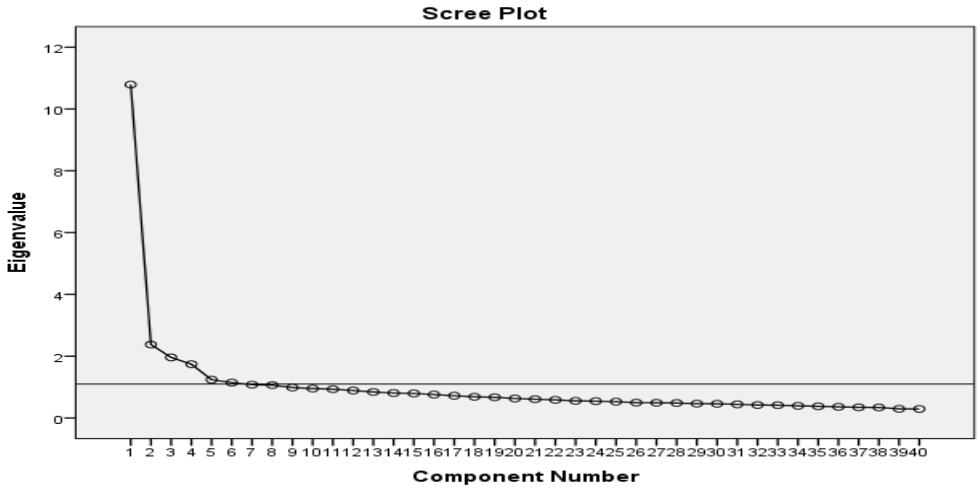
أ. الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) Explatory Factor Analysis

أُجري التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس دافعية الإنجاز على عينة مكونة من (٦٢٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠,٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من (٦٠) معامل ارتباط تزيد قيمتها عن (٠,٣٠)، علاوة على مراجعة القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية لا تقل قيمة (MSA) عن (٠,٥٠)، كما روجعت قيمة اختبارKaiser-Meyer-Olkin للتأكد من أنها لاتقل عن (٠,٦٠)، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠/٠٠١)، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية 0.40، ومعاملات الشيوع للمفرادات 0.5 فأكثر.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس دافعية الإنجاز إلى استخلاص **خمسة عوامل** فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس دافعية الإنجاز مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس). ومن بين "٤٠" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف "١٢" مفردة (٥-١٠-١٢ـــ١٨-٢١-٢٣-٢٤-٢٥-٣٠-٣٤-٣٧-٣٨) في ضوء المحكات المستخدمة التي تبناها

[١] ملحق (١) أسماء السادة المحكمين وبعض التعديلات

الباحثتان؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبا منخفضة جدا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس دافعية الانجاز مكون من ٢٨ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها ٤٩,٢٥٪. ويعرض جدول (٢) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس دافعية الإنجاز وشكل (٢) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الخمسة.



شكل (٢): المخطط البياني لمكونات دافعية الإنجاز

جدول (٢): نتائج EFA وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز (ن= ٦٢٧)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع	رقم المفردة	التشبع على العامل الخامس
a40	0.806	a16	0.719	a8	0.740	a4	0.724	a26	0.725
a33	0.776	a17	0.64	a6	0.670	a3	0.684	a27	0.679
a32	0.77	a15	0.612	a7	0.556	a1	0.674	a28	0.566
a36	0.612	a13	0.568	a2	0.445	a19	0.600	a29	0.491
a39	0.571	a22	0.545					a31	0.481
a11	0.524	a9	0.512						
a20	0.461	a14	0.413						
		a35	0.402						
قيم الجذر الكامن	3.87		3.08		2.55		2.22		2.045
التباين المفسر	%13.8		11.03%		9.12%		7.95%		7.30%
نسبة التباين الكلية	49.25%								
KMO	0.934								

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٢) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الخمسة قد بلغت قيما مرضية من التشبع، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى ٤٩,٢٥%. ويتكون العامل الأول من "٧" مفردات أطلق عليها عامل "الالتزام والمسئولية" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٣,٨%، ويتكون العامل الثاني من "٨" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "الرغبة فى النجاح" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١١,٠٣%، ويتكون العامل الثالث من "٤" مفردات أطلق عليها عامل "المرونة"

حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ٩,١٢%، وبالنسبة للعامل الرابع تشبعت علية "٤ " مفردات أطلق عليها "المثابرة والتحدى" وفسر نسبة تباين قدرها ٧,٩٥%، وأخيرًا يتشبع على العامل الخامس"٥" مفردات يطلق عليها "التنافس" وفسر نسبة تباين قدرها ٧,٣٠٪، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج مابعد التدوير.

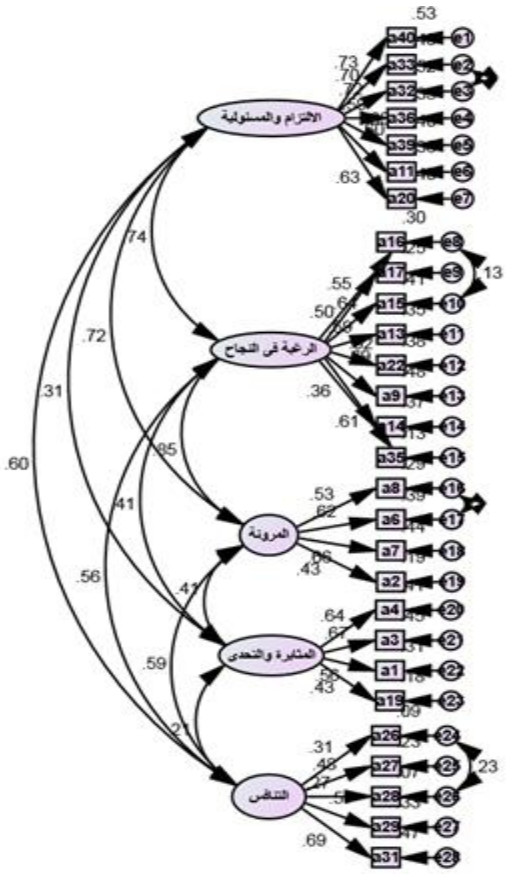
ب. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تم حساب الصدق البنائي لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وجدول (٣) يوضح أدلة المطابقة للنموذج الخماسى للمقياس وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٣): نتائج CFA للنموذج سداسي العامل لمقياس دافعية الإنجاز (ن= ٦٢٧)

أدلة	X^2	P	CMIN/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج الخماسى	768.8	0.00	2.302	.92	.91	.90	.91	0.046

يتضح من جدول (٣) أن النموذج البنائي لمقياس دافعية الإنجاز يتميز بجودة ملاءمة جيدة لبيانات الدراسة، حيث بلغت قيمة مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، مما يؤكد على ملاءمة النموذج بشكل جيد للبيانات الواقعية. ويعرض الشكل (٣) النموذج البنائي لمقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية .



شكل(٣) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى لمقياس دافعية الإنجاز

ج. الصدق التمييزي

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس دافعية الإنجاز من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weights والتي توضح تشبعات كل بند على العوامل الخمسة لمقياس دافعية الإنجاز والتي يعبر عنها جدول (٤).

جدول (٤): مصفوفة قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس دافعية الإنجاز كمؤشر للصدق التمييزي (ن=٦٢٧)

البند	العامل				
	التنافس	المثابرة والتحدى	المرونة	الرغبة فى النجاح	الالتزام والمسئولية
a31	0.145	-0.003	0.027	0.013	0.022
a29	0.105	-0.002	0.019	0.009	0.016
a28	0.021	0	0.004	0.002	0.003
a27	0.059	-0.001	0.011	0.005	0.009
a26	0.026	-0.001	0.005	0.002	0.004
a19	-0.001	0.113	0.007	0.005	0.001
a1	-0.001	0.182	0.011	0.008	0.002
a3	-0.001	0.235	0.014	0.01	0.003
a4	-0.001	0.203	0.012	0.009	0.002
a2	0.008	0.01	0.06	0.019	0.009
a7	0.018	0.024	0.145	0.046	0.022
a6	0.015	0.02	0.119	0.038	0.018
a8	0.008	0.01	0.063	0.02	0.01
a35	0.003	0.005	0.014	0.028	0.006
a14	0.007	0.013	0.036	0.07	0.015
a9	0.011	0.02	0.056	0.108	0.024
a22	0.008	0.016	0.044	0.085	0.019
a13	0.008	0.015	0.041	0.081	0.018
a15	0.008	0.015	0.042	0.081	0.018
a17	0.006	0.01	0.029	0.056	0.012
a16	0.005	0.01	0.027	0.053	0.012
a20	0.013	0.004	0.019	0.017	0.104
a11	0.012	0.003	0.017	0.015	0.09
a39	0.013	0.004	0.018	0.017	0.099
a36	0.013	0.004	0.019	0.017	0.101
a32	0.014	0.004	0.02	0.018	0.106
a33	0.013	0.004	0.019	0.017	0.102
a40	0.02	0.005	0.029	0.026	0.154

يُلاحظ من نتائج جدول (٤) أن تشبعات البنود بعواملها أعلى لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة لها، على سبيل المثال يُلاحظ أن البنود (١٩-١-٣-٤) تتشبع بتشبعات عالية بالعامل المثابرة والتحدى بينما كانت تشبعاتها ضعيفة بكل العوامل الأخرى. وهكذا بالنسبة لبقية البنود مع عواملها، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع.

ثانيًا: ثبات المقياس

استخدمت الباحثتان عددًا من مؤشرات الثبات لتقدير ثبات المقياس وهي ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α وماكدونالدز McDonald's ω وجتمان Gutmann's l6، وثبات البنية CR لكل مقياس من المقاييس الفرعية الخمسة ، وذلك باستخدام برنامج (JASP 0.9.2.0) وبرنامج (AMOS 26). ويوضح جدول(٥) قيم معاملات الثبات دافعية الإنجاز.

جدول(٥): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان، وماكدونالد لمقياس دافعية الإنجاز

المقياس		معامل ثبات ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω	ثبات البنية
دافعية الإنجاز	الالتزام والمسئولية	٠,٨٢٨	٠,٨٤٢	٠,٨٤٥	٠,٨٩٥
	الرغبة فى النجاح	٠,٨٠١	٠,٨٠٦	٠,٨١٣	٠,٨١٨
	المرونة	٠,٦١٧	٠,٦٦٧	٠,٦٨١	٠,٨٤٢
	المثابرة والتحدى	٠,٦٠٠	٠,٦٦١	٠,٦٦٥	٠,٧٨٥
	التنافس	٠,٥٨٩	٠,٦١٦	٠,٦٢٧	٠,٧٧١
المقياس ككل		٠,٨٦٦	٠,٨٩٨	٠,٨٨٢	٠,٩٦١

يُلاحظ من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لجتمان أو لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول، كما يُلاحظ أن قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يشير إلى أن مقياس دافعية الإنجاز يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

تقدير الدرجة على المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٢) مفردة تقيس خمسة مكونات لدافعية الإنجاز، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات(موافق بشدة، موافق، احيانا، غير موافق، غير موافق بشدة) وجدول(٦) يوضح توزيع المفردات على المهارات والدرجة الكلية لكل مهارة.

جدول(٦) توزيع مفرادات مقياس دافعية الإنجاز على مكوناته

المكونات	المفردات	عدد المفردات	اعلى درجة	أقل درجة
الالتزام والمسئولية	٤٠-٣٣-٣٢-٣٦-٣٩-١١-٢٠	٨	٤٠	٨
الرغبة فى النجاح	١٦-١٧-١٥-١٣-٢٢-٩-١٤-٣٥	٩	٤٥	٩
المرونة	٢-٦-٧-٨	٤	٢٠	٤
المثابرة والتحدى	٤-*٣-١-١٩	٤	٢٠	٤
التنافس	٢٦-٢٧-٢٨*-٢٩-٣١	٥	٢٥	٥

*العبارة سلبية تعكس اتجاه الإجابة

ثانياً: مقياس الانخراط فى التعلم: إعداد الباحثتان

من خلال إطلاع الباحتان على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير الانخراط فى التعلم والإطلاع على بعض المقاييس مثل عفيفي (٢٠١٦)؛ Petričević, Ljubin Golub ؛Assunção, et al ؛Kim t al (2020) ؛ Lee, Song& Hong (2019). & Rovan (2016)

قامت الباحثتان بتصميم مقياس الانخراط فى التعلم لدى طلاب الجامعة، ويتكون المقياس من٥٠ مفردة في صورته الأولية، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من (٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة) ماعدا المفردات السلبية يعكس التدريج.

الخصائص السيكومترية للمقياس: -

أولاً: صدق المقياس: -

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية: -

صدق المحكمين

عُرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب، لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقًا للتعريفات الإجرائية للاندماج الأكاديمى وأبعاده، وذلك من حيث الحكم على مدى انتماء كل بند إلى أسلوبه، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل بند، وإضافة بنود جديدة تسهم في جودة المقياس، وتعديل البنود أو حذف ما يرونه غير مناسب. وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات والتي قامت الباحثتان بعملها. وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين (٨٠٪ - ١٠٠٪).

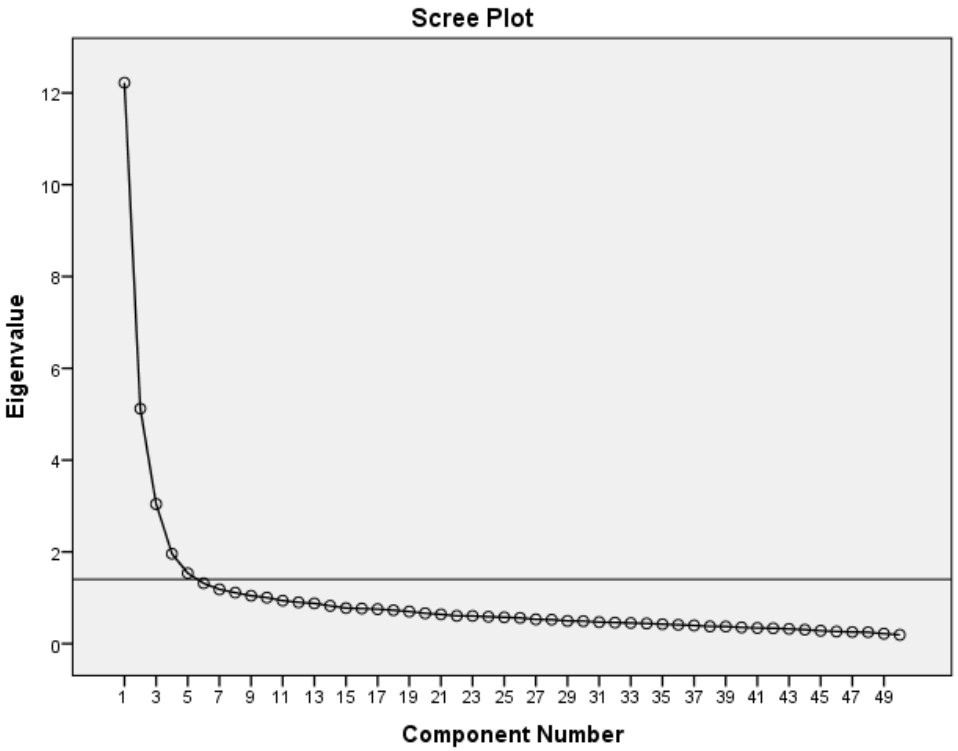
الصدق العاملي

١. **الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) Explatory Factor Analysis**

أُجري التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الانخراط فى التعلم على عينة مكونة من (٦٢٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠,٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من (٦٠) معامل ارتباط تزيد قيمتها عن (٠,٣٠)، علاوة على مراجعة القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية لا تقل قيمة(MSA) عن (٠,٥٠)، كما روجعت قيمة اختبارKaiser-Meyer-Olkin للتأكد من أنها لاتقل عن (٠,٦٠)، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠/٠٠١)، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية 0.40، ومعاملات الشيوع للمفرادات 0.5 فأكثر.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس الانخراط فى التعلم إلى استخلاص **أربعة عوامل** فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس الانخراط فى التعلم مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس). ومن بين "٥٠" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف "٢٧" مفردة في ضوء المحكات المستخدمة التي تبناها الباحثتان؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبا منخفضة جدا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس الانخراط فى التعلم مكون من ٢٣ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها 63%. ويعرض

جدول (٧) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس الانخراط فى التعلم وشكل (٤) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الاربعة.



شكل (٤): المخطط البياني لمكونات الانخراط فى التعلم

جدول (٧): نتائج EFA وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على

مقياس الانخراط فى التعلم(ن= ٦٢٧)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع
b13	.763	b3	.829	b27	.812	b38	.756
b11	.748	b2	.824	b26	.801	b32	.750
b12	.722	b5	.808	b28	.776	b46	.739
b10	.683	b1	.787	b33	.723	b39	.705
b14	.673	b4	.704	b25	.704	b47	.672
b17	.596			b41	.694		
b37	.526						
قيم الجذر الكامن	3.86	3.77		3.75		3.12	
التباين المفسر	%16.78	16.42%		16.32%		13.56%	
نسبة التباين الكلية	63%						
KMO	0.931						

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٧) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الخمسة قد بلغت قيما مرضية من التشبع ، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى ٦٣%. ويتكون العامل الأول من "٧" مفردات أطلق عليها عامل "الانخراط المعرفى" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٦,٧٨%، ويتكون العامل الثاني من "٥" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "الانخراط الوجدانى" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٦,٤%، ويتكون العامل الثالث من "٦" مفردات أطلق عليها عامل السلوكى حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٦,٢%، وبالنسبة للعامل الرابع تشبعت علية "٥" مفردات أطلق عليها إدارة التعلم عن بعد" وفسر نسبة تباين قدرها ١٣,٥٦%، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج مابعد التدوير.

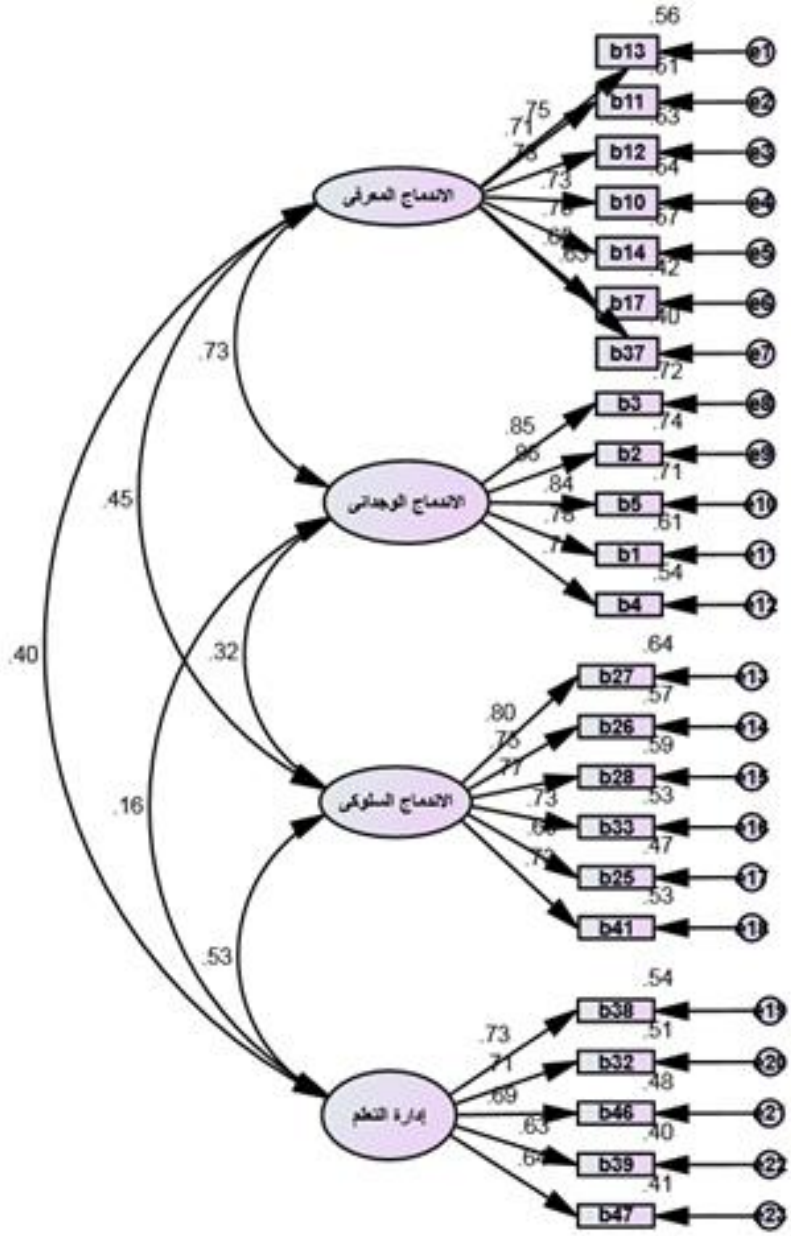
٢. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تم حساب الصدق البنائي لمقياس الانخراط فى التعلم باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وجدول (٨) يوضح أدلة المطابقة للنموذج الرباعى للمقياس وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٨): نتائج CFA للنموذج سداسي العامل لمقياس الانخراط فى التعلم(ن= ٦٢٧)

أدلة الملاءمة	X^2	P	CMIN/ df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج الرباعى	645.432	0.00	2.88	.918	.94	.93	.94	0.05

يتضح من جدول (٨) أن النموذج البنائي لمقياس الانخراط فى التعلم يتميز بجودة ملاءمة جيدة لبيانات الدراسة، حيث بلغت قيمة مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، مما يؤكد على ملاءمة النموذج بشكل جيد للبيانات الواقعية. ويعرض الشكل (٥) النموذج البنائي لمقياس الانخراط فى التعلم في صورته النهائية .



شكل(٥) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى لمقياس الانخراط فى التعلم

ج. الصدق التمييزي

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس الانخراط فى التعلم من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weights والتي توضح تشبعات كل بند على العوامل الخمسة لمقياس الانخراط فى التعلم. والتي يعبر عنها جدول (٩).

جدول (٩): مصفوفة قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس الانخراط فى التعلم كمؤشر للصدق التمييزي (ن=٦٢٧)

البند	العامل			
	إدارة التعلم	الانخراط السلوكى	الانخراط الوجدانى	الانخراط المعرفى
b47	0.124	0.012	-0.005	0.009
b39	0.136	0.013	-0.005	0.01
b46	0.166	0.016	-0.006	0.012
b32	0.19	0.018	-0.007	0.014
b38	0.198	0.019	-0.008	0.014
b41	0.012	0.136	0.002	0.005
b25	0.01	0.121	0.002	0.005
b33	0.011	0.131	0.002	0.005
b28	0.015	0.174	0.003	0.007
b26	0.013	0.152	0.003	0.006
b27	0.017	0.197	0.003	0.008
b4	-0.003	0.002	0.111	0.014
b1	-0.004	0.002	0.131	0.017
b5	-0.006	0.003	0.204	0.026
b2	-0.006	0.003	0.22	0.028
b3	-0.006	0.003	0.205	0.026
b37	0.006	0.004	0.014	0.073
b17	0.007	0.004	0.016	0.085
b14	0.01	0.006	0.024	0.13
b10	0.01	0.006	0.023	0.12
b12	0.009	0.006	0.021	0.114
b11	0.009	0.006	0.021	0.112
b13	0.011	0.007	0.025	0.131

يُلاحظ من نتائج جدول (٩) أن تشبعات البنود بعواملها أعلى لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة لها، على سبيل المثال يُلاحظ أن البنود (٤٧-٣٩-٤٦-٣٢-٣٨) تتشبع بتشبعات عالية بالعامل المثابرة والتحدى بينما كانت تشبعاتها ضعيفة بكل العوامل الأخرى. وهكذا بالنسبة لبقية البنود مع عواملها، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع.

ثانيًا: ثبات المقياس

يوضح جدول(١٠) قيم معاملات الثبات الانخراط فى التعلم عن بعد.

جدول(١٠): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان، وماكدونالد لمقياس الانخراط فى التعلم عن بعد

المقياس		معامل ثبات ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω	ثبات البنية C R
الانخراط فى التعلم	الانخراط المعرفى	0.863	0.874	0.875	0.875
	الوجدانى	0.894	0.906	0.907	0.902
	السلوكى	0.866	0.882	0.882	0.882
	إدارة التعلم	0.732	0.751	0.765	0.813
المقياس ككل		0.910	0.914	0.914	0.964

يُلاحظ من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لجتمان أو لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول ، كما يُلاحظ أن قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يشير إلى أن مقياس الانخراط فى التعلم عن بعد يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

تقدير الدرجة على المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) مفردة تقيس أربعة مكونات للإندماج الأكاديمى، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات (موافق بشدة، موافق، احيانا، غير موافق، غير موافق بشدة) وجدول(١١) يوضح توزيع المفردات على المكونات والدرجة الكلية لكل مكون .

جدول(١١) توزيع مفردات مقياس الانخراط فى التعلم على مكوناته

المكونات	المفردات	عدد المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
الانخراط المعرفى	١١-١٢-١٠-١٤-١٧-٣٧-١٣	٧	٣٥	٧
الانخراط الوجدانى	٢-٣-٥-١-٤	٥	٢٥	٥
الانخراط السلوكى	٢٧-٢٦-٢٨-٣٣-٢٥-٤١	٦	٣٠	٦
إدارة التعلم	(٤٧-٣٩-٤٦-٣٢-٣٨)	٥	٢٥	٥

- *العبارة سلبية تعكس اتجاه الاجابة

ثالثا: مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة فى ظل جائحة كورونا : إعداد الباحثتان

من خلال إطلاع الباحثتان على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير **الضغوط النفسية** والإطلاع على بعض المقاييس مثل الفقى وأبو الفتوح (٢٠٢٠)؛ Mustafa (2020). عبد السلام وآخرون (٢٠١٣)؛ Ye, Ye, Liu, Liu, Vafaei, Gao, ... & Zhan (2020)

قامت الباحثتان بتصميم مقياس **الضغوط النفسية للطلاب فى ظل جائحة كورونا** ، ويتكون المقياس من٥٨ مفردة في صورته الأولية، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من (٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس: -

أولاً: صدق المقياس: -

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية: -

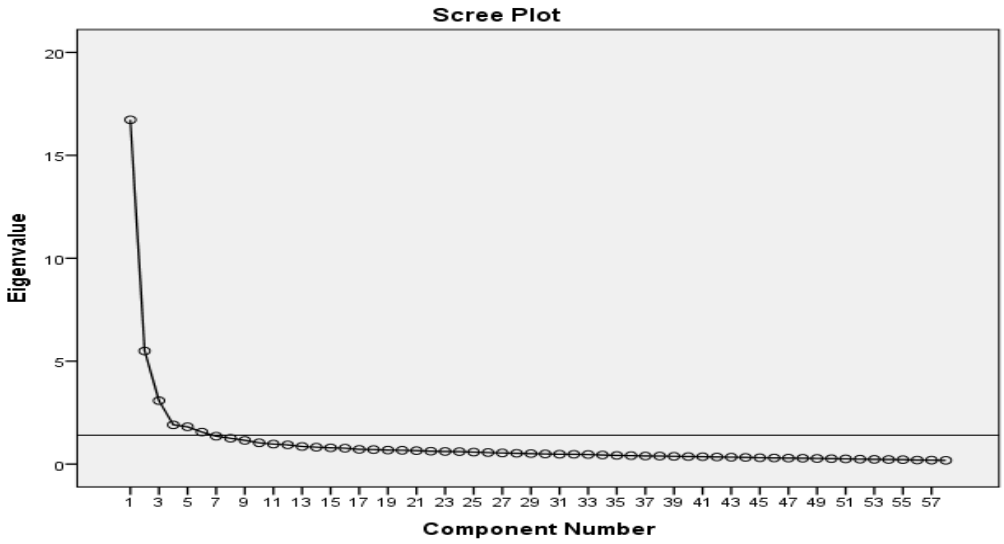
صدق المحكمين

عُرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب، لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقًا للتعريفات الإجرائية للضغوط النفسية وأنواعها، وذلك من حيث الحكم على مدى انتماء كل بند إلى أسلوبه، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل بند، وإضافة بنود جديدة تسهم في جودة المقياس، وتعديل البنود أو حذف ما يرونه غير مناسب. وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات والتي قام الباحثتان بعملها. وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين (٩٠٪ - ١٠٠٪).

الصدق العاملي

٣. الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) Explatory Factor Analysis

وقد تم استخدام نفس الإجراءات السابقة للتحقق من صدق مقياس الضغوط النفسية وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس الضغوط النفسية إلى استخلاص **خمسة عوامل** فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس الضغوط النفسية مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس). ومن بين "٥٨" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف "٢٩" مفردة في ضوء المحكات المستخدمة التي تبناها الباحثتان؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبا منخفضة جدا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس الضغوط من ٢٩ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها ٥٩,٦٪. ويعرض جدول (١٢) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس الضغوط النفسية وشكل (٦) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الخمسة.



شكل (٦): المخطط البياني لمكونات الضغوط النفسية

جدول (١٢): نتائج EFA وفقًا لاستجابات عينة البحث على مقياس الضغوط النفسية (ن= ٦٢٧)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع	رقم المفردة	التشبع على العامل الخامس
c42	0.811	c19	0.741	c3	0.776	c10	0.741	c26	0.781
c38	0.755	c23	0.693	c5	0.744	c9	0.727	c27	0.757
c41	0.748	c18	0.679	c4	0.743	c11	0.704	c25	0.75
c39	0.743	c21	0.632	c2	0.735	c8	0.675		
c50	0.74	c15	0.623	c7	0.711	c48	0.57		
c47	0.738	c22	0.605						
c49	0.705								
c44	0.695								
c40	0.69								
c43	0.653								
قيم الجذر الكامن	5.7	3.3		3.2		2.8		2.1	
التباين المفسر	%19.7	11.5%		11. 2%		9.95%		7.24%	
نسبة التباين الكلية	59.6%								
KMO	0.934								

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٢) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الخمسة قد بلغت قيما مرضية من التشبع ، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى ٥٩,٦%. ويتكون العامل الأول من "١٠" مفردات أطلق عليها عامل "الضغوط الأكاديمية" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٩,٦%، ويتكون العامل الثاني من "٦" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "الضغوط الشخصية" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١١,٥%، ويتكون العامل الثالث من "٥" مفردات أطلق عليها عامل الضغوط الدراسية حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١١,٢%، وبالنسبة للعامل الرابع تشبعت علية ""٥" " مفردات أطلق عليها الضغوط الاقتصادية عن بعد" وفسر نسبة تباين قدرها ٩,٩٥%، والعامل الخامس تشبعت علية ""٣" " مفردات أطلق عليها ضغوط البيئة التعليمية " وفسر نسبة تباين قدرها ٧,٢٤%، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج مابعد التدوير.

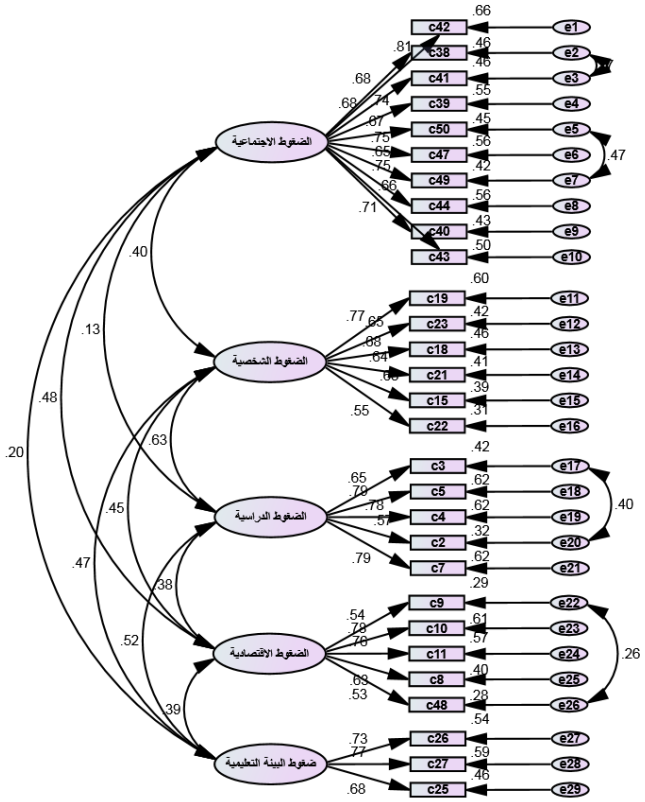
الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تم حساب الصدق البنائي لمقياس الضغوط النفسية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وجدول(١٣) يوضح أدلة المطابقة للنموذج الخماسى للمقياس وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (١٣): نتائج CFA للنموذج سداسي العامل لمقياس الانخراط فى التعلم(ن= ٦٢٧)

أدلة الملاءمة	X^2	P	CMIN/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج الرباعى	999.79	0.00	2.77	.90	.92	.91	.92	0.05

يتضح من جدول (١٣) أن النموذج البنائي لمقياس الضغوط النفسية يتميز بجودة ملاءمة جيدة لبيانات الدراسة، حيث بلغت قيمة مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، مما يؤكد على ملاءمة النموذج بشكل جيد للبيانات الواقعية. ويعرض الشكل (٧) النموذج البنائي لمقياس الضغوط النفسية في صورته النهائية .



شكل(٧) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى لمقياس الضغوط النفسية

ج. الصدق التمييزي

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس الانخراط فى التعلم من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weights والتي توضح تشبعات كل بند على العوامل الخمسة لمقياس دافعية الانجاز. والتي يعبر عنها جدول (١٤).

جدول (١٤): مصفوفة قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس الضغوط النفسية كمؤشر للصدق التمييزي (ن=٦٢٧)

البند	العامل				
	البيئة التعليمية	الاقتصادية	الدراسية	الشخصية	الاجتماعية
c25	0.193	0.009	0.013	0.011	0.001
c27	0.293	0.014	0.019	0.016	0.001
c26	0.235	0.011	0.016	0.013	0.001
c48	0.004	0.059	0.003	0.003	0.004
c8	0.007	0.104	0.004	0.005	0.007
c11	0.012	0.179	0.008	0.008	0.013
c10	0.014	0.202	0.009	0.009	0.014
c9	0.004	0.057	0.002	0.002	0.004
c7	0.024	0.011	0.19	0.034	-0.006
c2	0.005	0.002	0.043	0.008	-0.001
c4	0.021	0.01	0.172	0.031	-0.005
c5	0.022	0.01	0.176	0.031	-0.006
c3	0.01	0.004	0.08	0.014	-0.003
c22	0.007	0.004	0.012	0.101	0.005
c15	0.009	0.005	0.015	0.135	0.007
c21	0.009	0.005	0.015	0.133	0.007
c18	0.01	0.005	0.017	0.15	0.008
c23	0.009	0.005	0.016	0.14	0.007
c19	0.014	0.008	0.025	0.22	0.012
c43	0.001	0.008	-0.003	0.007	0.102
c40	0	0.006	-0.002	0.006	0.082
c44	0.001	0.01	-0.003	0.009	0.125
c49	0	0.004	-0.001	0.004	0.054
c47	0.001	0.009	-0.003	0.009	0.123
c50	0	0.005	-0.002	0.005	0.065
c39	0.001	0.008	-0.003	0.008	0.11
c41	0	0.006	-0.002	0.005	0.073
c38	0	0.005	-0.002	0.005	0.067
c42	0.001	0.013	-0.005	0.012	0.175

يُلاحظ من نتائج جدول (١٤) أن تشبعات البنود بعواملها أعلى لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة لها، على سبيل المثال يُلاحظ أن البنود (٢٥-٢٦-٢٧) تتشبع بتشبعات عالية بضغوط البيئة التعليمية ببينما كانت تشبعاتها ضعيفة بكل العوامل الأخرى. وهكذا بالنسبة لبقية البنود مع عواملها، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع.

ثانيًا: ثبات المقياس

استخدمت الباحثتان عددًا من مؤشرات الثبات لتقدير ثبات المقياس وهي ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α وماكدونالدز McDonald's ω وجتمان Gutmann's l6، وثبات البنية CR لكل مقياس من المقاييس الفرعية الخمسة ، وذلك باستخدام برنامج (JASP 0.9.2.0) وبرنامج (AMOS

(26. ويوضح جدول (١٥) قيم معاملات الثبات الضغوط النفسية.

جدول(١٥): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان، وماكدونالد لمقياس الضغوط النفسية

المقياس		معامل ثبات ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω	ثبات البنية
الضغوط النفسية	الاجتماعية	٠,٩١٩	٠,٩١٣	٠,٩١٤	٠,٨٩٥
	الشخصية	٠,٨١٧	٠,٧٩٥	٠,٨١٨	٠,٧٦٦
	الدراسية	٠,٨٥٢	٠,٨٣٦	٠,٨٥٣	٠,٨٢٤
	الاقتصادية	٠,٧٩٠	٠,٧٦٥	٠,٧٩٤	٠,٧٧١
	البيئة التعليمية	٠,٧٢٣	٠,٦٤٦	٠,٧٣٣	٠,٦٩٠
المقياس ككل		٠,٩٣٢	٠,٩٠٠	٠,٩٠٢	٠,٩٦٣

يُلاحظ من جدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لجتمان أو لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول ، كما يُلاحظ أن قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يشير إلى أن مقياس الضغوط النفسية يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

تقدير الدرجة على المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) مفردة تقيس خمسة أنواع من الضغوط النفسية، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات (موافق بشدة، موافق، احيانا، غير موافق، غير موافق بشدة) وجدول(١٦) يوضح توزيع المفردات على المكونات والدرجة الكلية لكل مكون .

جدول(١٦) توزيع مفردات مقياس الضغوط النفسية على مكوناته

المكونات	المفردات	عدد المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
الضغوط الاجتماعية	٤٢-٣٨-٤١-٣٩-٥٠-٤٧-٤٩-٤٤-٤٠-٤٣	١٠	٥٠	١٠
الضغوط الشخصية	١٩-٢٣-١٨-٢١-١٥-٢٢	٦	٣٠	٦
الضغوط الدراسية	٣-٤-٥-٢-٧	٥	٢٥	٥
الضغوط الاقتصادية	٨-٩-١٠-١١-٤٨	٥	٢٥	٥
ضغوط البيئة التعليمية	٢٥-٢٦-٢٧	٣	١٥	٣

رابعاً: التنظيم الانفعالى إعداد: Garnefski & Kraaij (2007) **ترجمة الباحثتان**

يتكون المقياس من ٣٦ مفردة موزعة على تسعة أبعاد تتمثل فى استراتجيات معرفية للتنظيم الذاتى وهى (لوم الذات، التقبل، الإجترات، إعادة التركيز الايجابى، التركيز على الخطط، إعادة التقييم الايجابى، وضع الأمور فى نصابها، التهويل، لوم الآخرين) وتتم الاستجابة على مقياس متدرج ليكرت خماسى من (٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة). وجدول(١٧) يوضح توزيع المفردات على الأبعاد

جدول(١٧): توزيع بنود المقياس على الأبعاد

الأبعاد	العبارات	أعلى درجة	أقل درجة
لوم الذات	١-١٠-١٩-٢٨	٢٠	٤
التقبل	٢-١١-٢٠-٢٩		
الاجترار	٣-١٢-٢١-٣٠		
إعادة التركيز الايجابى	٤-١٣-٢٢-٣١		
التركيز على الخطط	٥-١٤-٢٣-٣٢		
إعادة التقييم الايجابى	٦-١٥-٢٤-٣٣		
وضع الامور فى نصابها	٧-١٦-٢٥-٣٤		
التهويل	٨-١٧-٢٦-٣٥		
لوم الاخرين	٩-١٨-٢٧-٣٦		
المقياس ككل	٣٦ عبارة	١٨٠	٣٦

الخصائص السيكومترية للمقياس

الصدق التمييزى: تم حساب معاملات الارتباط بين البنود وأبعاد المقياس وجدول(١٨) يوضح ذلك.

جدول(١٨) معاملات ارتباط البنود بالأبعاد

البند	العامل								
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
s1	.598**	.405**	.310**	.382**	.329**	.378**	.104**	.201**	.156**
s2	.358**	.653**	.295**	.468**	.383**	.518**	0.046	0.036	0.014
s3	.356**	.283**	.742**	.212**	.186**	.160**	.085*	.259**	.203**
s4	.359**	.407**	.368**	.659**	.396**	.457**	.129**	.112**	.112**
s5	.336**	.460**	.315**	.549**	.602**	.564**	0.071	0.026	0.05
s6	.287**	.453**	.292**	.517**	.498**	.748**	.137**	0.044	0.07
s7	.180**	0.039	.189**	0.026	.125**	-0.029	.590**	.265**	.239**
s8	.105**	-0.01	0.029	-0.063	0.023	-0.072	.094*	.610**	.369**
s9	.140**	-0.063	0.077	-0.034	0.038	-0.073	.147**	.439**	.603**
s10	.698**	.294**	.273**	.250**	.324**	.218**	.239**	.209**	.145**
s11	.370**	.677**	.278**	.482**	.441**	.485**	.262**	.126**	0.035
s12	.327**	.331**	.677**	.333**	.276**	.291**	.196**	.231**	.199**
s13	.301**	.397**	.340**	.703**	.401**	.465**	.223**	.148**	.127**
s14	.323**	.445**	.254**	.440**	.531**	.507**	.215**	.217**	.124**
s15	.299**	.430**	.133**	.495**	.457**	.780**	.154**	.096*	.081*
s16	.180**	.085*	.155**	.117**	.145**	0.076	.509**	.173**	.080*
s17	.343**	.259**	.571**	.251**	.233**	.227**	.293**	.498**	.278**
s18	.331**	0.055	.332**	.084*	.178**	0.042	.212**	.357**	.702**
s19	.479**	.132**	.159**	0.068	.464**	0.021	.248**	.178**	.212**
s20	.168**	.254**	.140**	-0.043	0.07	-.105**	.247**	.294**	.238**
s21	.249**	0.056	.566**	.225**	.146**	.083*	.254**	.241**	.330**
s22	.232**	.290**	-0.002	.639**	.451**	.452**	.171**	.082*	0.059
s23	.285**	.284**	.113**	.475**	.685**	.486**	.276**	.134**	.169**
s24	.258**	.340**	.141**	.454**	.460**	.647**	.345**	.096*	.083*
s25	.319**	.324**	.180**	.383**	.390**	.514**	.505**	.093*	.215**
s26	.257**	.109**	.189**	.127**	.097*	.157**	0.072	.617**	.337**
s27	.401**	.140**	.338**	.290**	.359**	.351**	.280**	.343**	.581**
s28	.634**	.191**	.388**	.228**	.283**	.299**	.243**	.354**	.414**

البند	العامل								
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
s29	0.032	.565**	-0.017	.178**	.199**	.213**	-0.032	-.081*	-.175**
s30	.228**	.133**	.482**	.114**	.233**	.089*	.307**	.311**	.287**
s31	.166**	.255**	.224**	.672**	.474**	.451**	.291**	0.028	.135**
s32	.296**	.314**	.178**	.438**	.693**	.436**	.319**	.160**	.194**
s33	.295**	.284**	.164**	.512**	.433**	.717**	.204**	.130**	.180**
s34	0.045	0.075	.152**	.138**	.110**	0.072	.529**	0.062	.122**
s35	.226**	.084*	.232**	0.04	.121**	0.011	.229**	.619**	.265**
s36	.094*	0.042	.266**	.102*	0.073	.087*	.142**	.181**	.581**

يُلاحظ من نتائج جدول (١٨) أن معامل ارتباط البنود بعواملها أعلى لو قورنت بارتباطهاعلى العوامل الأخرى المنافسة لها، على سبيل المثال يُلاحظ أن البنود (١-١٠-١٩-٢٨) ترتبط بارتباطات عالية بالبعد الأول ببينما كانت ارتباطها ضعيفة بكل العوامل الأخرى. وهكذا بالنسبة لبقية البنود مع عواملها، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع.

ثبات المقياس:

استخدمت الباحثتان عددًا من مؤشرات الثبات لتقدير ثبات المقياس وهي ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α وماكدونالدز McDonald's ω وجتمان Gutmann's l6، وثبات البنية CR لكل مقياس من المقاييس الفرعية الخمسة، وذلك باستخدام برنامج (JASP 0.9.2.0) وبرنامج (AMOS 26). ويوضح جدول (١٩) قيم معاملات الثبات مقياس التنظيم الانفعالى.

جدول(١٩): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان

وماكدونالد لمقياس التنظيم الانفعالى

المقياس	معامل ثبات ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω
	٠,٨٦٨	٠,٩٠٥	٠,٨٧٦

يُلاحظ من جدول (١٩) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لجتمان أو لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول ، بما يشير إلى أن مقياس التنظيم الانفعالى يتمتع بدرجة جيدة من الثبات

رابعًا : الأساليب الإحصائية للبيانات:

وللتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية الآتية:

١. أسلوب تحليل المسار Path Analysis للتحقق من العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف بنية العلاقات السببية بين الضغوط النفسية فى ظل جائحة كورونا ودافعية الإنجاز والتنظيم الانفعالى والانخراط فى التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة . ولتحقيق أهداف الدراسة أتبعت الباحثتان الخطوات الاتية:

أولاً:الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

قبل الشروع في تحليل البيانات قدرت الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل متغير، علاوة على تقدير VIF، **Tolerance** لتشخيص مدى وجود ارتباطات مبالغ فيها بين متغيرات الدراسة) وحساب معاملات الارتباطات بين متغيرات الدراسة. ويظهر الجدول(٢٠) هذه البيانات لدى عينة الدراسة الحالية(ن=٧٧٥).

جدول(٢٠): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	معاملات الارتباط				المتوسط	الوسيط	الإنحراف المعيارى	الالتواء	التفلطح	Collinearity Statistics		Durbin-Watson
	١	٢	٣	٤						VIF	Tolerance	
١. الضغوط النفسية	-	*٠,٤٣٨	*٠,٥٠٤	*٠,٣٧٥	٧٩,٢	٧٦	١٨,٢	٠,٧٢	٠,٣٤	١,٤	٠,٧١	٢,٠٣
٢. الانخراط فى التعلم		-	*٠,٥٦٤	*٠,٦٣٥	٦٢,٤	٦٠	١٢	٠,٧٤	٠,٤٣	١,٥٣	٠,٦٥	
٣. التنظيم الانفعالى			-	*٠,٦٥٨	١٠٢,٤	٩٨	١٩	٠,٩٧	٠,٦٦	١,٦٦	٠,٦٠	
٤. دافعية الانجاز				-	٧٩,٦	٧٧	١٤	٠,٨٢	٠,٢٢			

* دالة عند مستوى لالة (٠,٠١)

يلاحظ من جدول (٢٠) أن:

١. البيانات لا تعاني من الالتواء والتفلطح بما يشير لاعتدالية توزيع البيانات لكل المتغيرات، حيث إن قيمة الالتواء تقع في حدود القاعدة المتعارف عليها بين الباحثين ±1 .

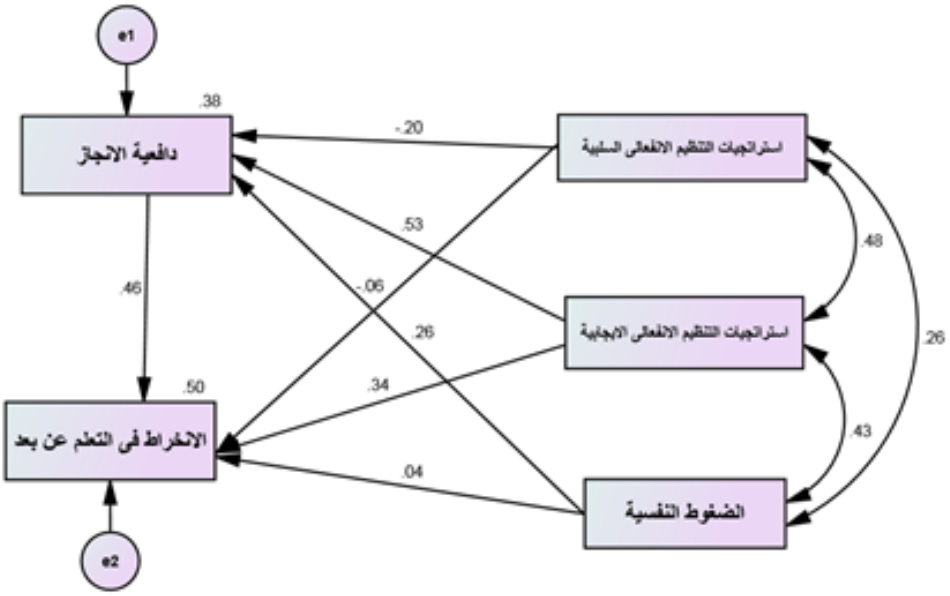
٢. كما وجد أن قيم عامل تضخم أو تفلطح التباين VIF قد وقعت جميعها دون القيمة "5" أو "10" أو "2.5" كقيم مرجعية أشار إليها باحثون مختلفون؛ منهم (Craney,& Surles,2002,393) ؛ فالقيم الأكبر من هذه القيم القطعية تشير إلى أن معاملات الانحدار المصاحبة للمتغير قدرت تقديرًا ضعيفًا بسبب أن الوزن المعياري المقدر قد يكون مرتبطًا بدرجة عالية على الأقل بمنبئ آخر في النموذج. إن النتائج التي تم الحصول عليها لقيم VIF تشير إلى أن بيانات الدراسة الحالية لاتعاني من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد. ٣. تؤكد نتائج مصفوفة الارتباط بين المتغيرات على أن البيانات لا تعاني من مشكلات سواء المتعلقة بالارتباط الخطي المتعدد حيث لاتوجد ارتباطات بينية تجاوزت قيم 0.80 فأكثر، كما أن البيانات لا تعاني من مشكلات CVM أو مايسمى بالتباين الشائع الذي يعزى لطريقة القياس.

٤. بما أن افتراضات تحليل المسار هي نفس افتراضات الانحدار الخطي بإعتبار أنه يمثل سلسلة من خطوات الانحدار المتتابعة؛ لذا فقد قدرت افتراضية استقلال الأخطاء التي يؤدي انتهاكها لمشكلات في التحليل. ويعبر هذا الافتراض عن أنه ليس هناك ارتباط متسلسل serial correlation (يعني لكل حالة نسبة خطأ لاتؤثر في حجم الخطأ للحالة التالية). والأخطاء هي البواقي أو الفروق بين الدرجة الحقيقية (الفعلية) للحالة، والدرجة المقدرة باستخدام معادلة الانحدار. وحينما لايكون هناك ارتباط متسلسل؛ فهذا يعني أن حجم البواقي لحالة ما ليس له تأثير على حجم البواقي للحالة التالية. وتستخدم إحصاءة Durbin-Watson statistic لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي . قيمة إحصاءة "ديربن- واطسون" تتراوح بين الصفر – ٤ . وكقاعدة عامة متعارف عليها فإن البواقي لا تكون مرتبطة لو كانت قيمة

إحصاءة ديربن – واطسون مساوية تقريبا "٢,٠٣" ، والمدى المقبول "١,٥٠- ٢,٥٠". وكما هو مبين بالجدول(٢٠) فإن قيمة واطسن – ديربن وقعت ضمن المدى المقبول بما يشير إلى أن البيانات لاتعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء. وبناء على هذه الإحصاءات التمهيدية يمكن الانتقال للخطوة الثانية من التحليل.

الخطوة الثانية: تنفيذ إجراءات تحليل المسار للتحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة

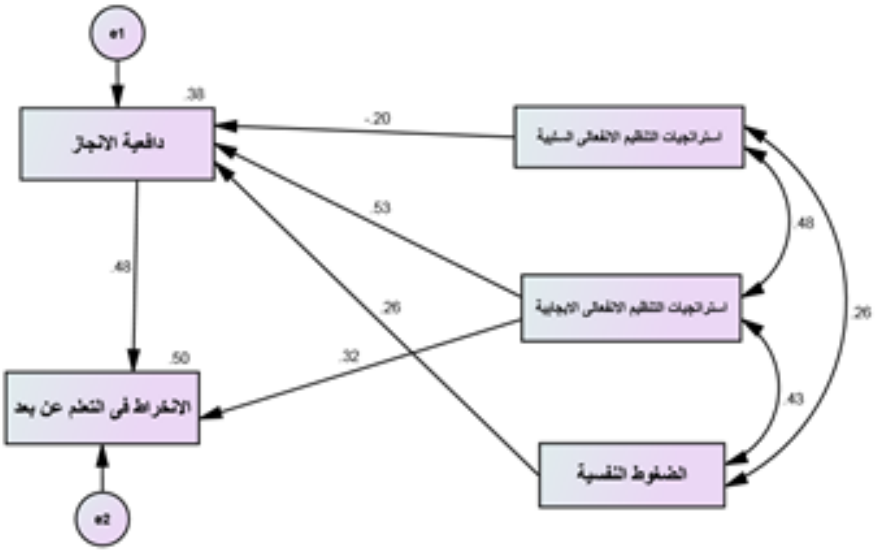
حاول الباحثتان في هذه الخطوة اختبار نموذج المسار المفترض المتكامل(شكل١) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير نموذج المسار المفترض(شكل١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى **وذلك بهدف التحقق من صحة فرض الدراسة** ؛ الذى يتعلق بمؤشرات ملاءمة النموذج والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة. ويظهر الشكل(٨) تمثيلاً تخطيطياً للنموذج المفترض الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامتر الدالة وغير الدالة إحصائياً.



شكل(٨) النموذج المفترض الأساسى للدراسة بالشكل(١) المشتمل على التقديرات المعيارية لمتغيرات الدراسة، والمسارات الدالة وغير الدالة إحصائيًا وفقًا استجابات عينة الدراسة.

وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة حيث لم يؤد توصيف هذا النموذج لتقدير مستوى الاحتمال لدلالة النموذج، وبناء عليه كانت أدلة المطابقة لهذا النموذج : $\chi^2(0)=0, p=-, CFI=1, RMSEA=0.4$.

بعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهي: المسار من الضغوط النفسية إلى الانخراط فى التعلم لم يكن دالا حيث $\beta=1.45, SE=0.023, P=.146$ ، كما لم يكن المسار من استراتجيات التنظيم الانفعالى السلبية إلى الانخراط فى التعلم دالا حيث $\beta=-.1.8, SE=.046, P=.07$. وفي الحالتين كانت قيم الاحتمال أكبر من قيمة ألفا0.05. وبناء على حذف هذين المسارين كان النموذج(١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٩) مطابقا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقا لأدلة المطابقة



شكل(٩) : النموذج المفترض النهائى لتحليل المسار العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

ويظهر الشكل(٩) تمثيلاً تصويريًا لنموذج تحليل المسار النهائي للنموذج الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامتر، كما يشتمل على المسارات الدالة إحصائيًا. يظهر الجدول(٢١) مؤشرات الملامة للنموذج.

جدول (٢١): مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات الدراسة والنماذج التي تم اختبارها للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

المدى المثالى للمؤشر	أن تكون قيمة x^2 غير داله احصائيا(p>0.05)		٠-٥	<٠,٠٥	>٠,٩٠	>٠,٩٠	>٠,٩٠	>٠,٩٠	>٠,٩٠	>٠,٩٠	>٠,٩٠
المؤشرات	χ^2	P	χ^2/df	RMSEA (90% CI)	CFI	NFI, Delta1	GFI	AGFI	TLI, rho2	RFI rho1	IFI, Delta2
	5.39	0.067	2.69	0.04	0.997	0.996	0.997	0.979	0.987	0.979	0.997

يتضح من جدول(٢١) أن جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (0.396) وكانت قيمة القيمة كاى تربيع غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات الدراسة أو البيانات الواقعية ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI) ، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل(AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) ، مؤشر المطابقة التزايدى(IFI) ، مؤشر توكر لويس(TLI) وجميعها وصلت إلى المدى المثالى لها، وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، بالإضافة الى قيمة معيار(RMSEA) ويعني الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ،

تساوى(0.04) وهو ما يعكس جودة المطابقة للنموذج المفترض، ووجود ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات العينة الحالية.

بالإضافة إلى ذلك، بلغت قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى (0.024) Expected Cross-Validation Indice(ECVI)، وهى أقل من قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع Staturated Model والتي بلغت قيمته (0.026) ، وهذا يدل على قبول النموذج حيث يكون المؤشر في المدى المثالى، عندما تكون ECVI للنموذج الحالى أقل منها للنموذج المشبع مما يدل على مدى اتساق أداء النموذج عند الانتقال من عينة الدراسة إلى عينات أخرى، بحيث تنتمي هذه العينات لنفس المجتمع.

إن هذه النتائج في مجملها تدعم الفرض الأول للدراسة والذى ينص على "توجد ملائمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة والبيانات الفعلية لعينة الدراسة كما تعكسها مؤشرات الملاءمة الإحصائية" ولكن بعد التعديلات التي أجريت على النموذج الأول كما ورد في النتائج السابقة.

ولتعيين دلالة التأثيرات غير المباشرة قد استخدمت الباحثتان منهجية Bootstrapping Test اعتمادًا على فترات الثقة (CI 95%) بحديها الأدنى والأعلى، وتشير هذه المنهجية إلى عملية ذاتية التشغيل تستمر دون تدخل خارجى، وهى تقنية مستخدمة على نطاق واسع لتقييم دلالة التأثيرات غير المباشرة من خلال إنشاء عينة بحجم جديد من العينة الأصلية وتقدير الأثر غير المباشر .

ويوضح جدول (٢٢) التأثيرات المباشرة direct effect وغير المباشرة indirect effect والكلية total effect لمتغيرات الدراسة للنموذج البنائى النهائى، واستخدام منهجية "إعادة المعاينة " Bootstrapping لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة لدى عينة الدراسة.

جدول (٢٢): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالتها في النموذج المسارى السببي النهائي لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة

المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى	95% CI للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة	
									علیا	دنیا
الضغوط النفسية		دافعية الانجاز	0.261	0.021	8.28	–	0.261	0.003	0.33	0.217
التنظيم الانفعالى السلبية	◄.....•	دافعية الانجاز	-0.20	0.043	6.15	—	-.20	0.007	-0.14	-0.271
التنظيم الانفعالى الايجابية		دافعية الانجاز	0.53	0.037	15.17	—	0.53	0.018	0.57	0.466
دافعية الانجاز	◄.....	الانخراط فى التعلم	0.48	0.035	15.8	—	0.48	0.012	0.534	0.422
التنظيم الانفعالى الإيجابية	◄.....	الانخراط فى التعلم	0.253	0.037	10.42	0.311	0.57	(غير مباشر عبر دافعية الانجاز) 0.016	0.209	0.291
								0.006	0.381	0.260
التنظيم الانفعالى السلبية	◄.....	الانخراط فى التعلم	تأثير غير مباشر عبر دافعية الانجاز			-0.096	-0.096	0.007	-0.064	-0.134
الضغوط النفسية		الانخراط فى التعلم	تأثير غير مباشر عبر دافعية الانجاز			0.126	0.126	0.005	0.160	0.1

◄.....

ويتضح من جدول (٢٢):

١. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للضغوط النفسية فى ظل جائحة كورونا فى دافعية الإنجاز، حيث كان معامل المسار =(٠,٢٦) وقيمة ت تساوى(٨,٢٨) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن بوجود الضغوط النفسية لدى الطلاب فى ظل جائحة كورونا قد زاد دافعية الإنجاز المتمثلة فى المثابرة والتحدى والمرونة والتنافس والالتزام والرغبة فى النجاح .

٢. وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لاستراتجيات التنظيم الانفعالى السلبية فى دافعية الإنجاز حيث كان معامل المسار = (-٠,٢٠) وقيمة ت تساوى(٦,١٥) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن استراتجيات التنظيم الانفعالى السلبية تقلل من دافعية الإنجاز لدى الطلاب .

٣. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالى الإيجابية فى الانخراط فى التعلم عن بعد حيث كان معامل المسار =(٠,٢٥) وقيمة ت تساوى(١٠,٤٢) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن بزيادة التنظيم الانفعالى الإيجابية لدى الطلاب تزداد انخراطهم فى التعلم عن بعد.

٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالى الإيجابية فى دافعية الإنجاز حيث كان معامل المسار =(٠,٥٣) وقيمة ت تساوى(١٥,١٧) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن بزيادة التنظيم الانفعالى الإيجابية لدى الطلاب تزداد دافعيتهم للإنجاز للتعلم عن بعد.

٥. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لدافعية الإنجاز فى إنخراط فى التعلم عن بعد حيث كان معامل المسار =(٠,٤٨) وقيمة ت تساوى(١٥,٨) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن بزيادة دافعيتهم للإنجاز يزداد انخراط الطلاب فى التعلم عن بعد.

٦. وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للضغوط النفسية فى ظل جائحة كورونا فى الانخراط فى التعلم عن بعد عبر دافعية الإنجاز كمتغير وسطى حيث كان معامل المسار =(٠,١٢٦) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى أن بوجود الضغوط النفسية لدى الطلاب فى ظل جائحة كورونا قد يزاد دافعية الإنجاز لدى الطالب ومن ثم يزداد الانخراط فى التعلم لديهم فى التعلم عن بعد،، حيث يظهر الدور الوسطى لدافعية الإنجاز فى العلاقة بين الضغوط النفسية والانخراط فى التعلم عن بعد.

٧. وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالى الإيجابية فى الانخراط فى التعلم عن بعد عبر دافعية الإنجاز كمتغير وسطى حيث كان معامل المسار =(٠,٣١) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى أن بزيادة التنظيم الانفعالى الإيجابية لدى الطلاب لدى الطلاب يزاد دافعيتهم للإنجاز ومن ثم يزداد انخراطهم فى التعلم، حيث يظهر الدور الوسطى لدافعية الإنجاز فى العلاقة بين الانخراط فى التعلم والتنظيم الانفعالى.

٨. وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للتنظيم الانفعالي السلبية فى الانخراط فى التعلم عبر دافعية الإنجاز كمتغير وسطى حيث كان معامل المسار =(-٠,٠٩٦) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن استراتجيات التنظيم الانفعالى السلبية لدى الطلاب تقلل من دافعيتهم للإنجاز ومن ثم تقلل انخراطهم فى التعلم عن بعد.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

وتفسر الباحثتان وجود الضغوط النفسية لدى الطلاب فى ظل جائحة كورونا قد زاد دافعية الإنجاز المتمثلة فى المثابرة والتحدى والمرونة والتنافس والالتزام والرغبة فى النجاح فى ضوء ما أشارت إليه كل من McCraty& Tomasino (2006, 346) ومراكشى وخرموش (٢٠١٩، ٢٩٦) وهو وجود نوع من الضغوط الإيجابية أو المفيدة والتى عادة ما تكون تحت سيطرة الفرد وتعطيه البعد

التنافسى فى أنشطته الأدائية، فيزيد هذا النوع من الضغوط من إنتاجية الفرد ويسهل جهوده ويعد هذا النوع من الضغوط دافع أو حافز يدفع الفرد فى الأداء الأفضل ويساعده على الإبداع والثقة بالنفس مما يزيد من دافعيته للإنجاز. وعليه فأن بعض الضغوط النفسية لها تأثير إيجابى على الفرد، فعندما يتعرض الطالب إلى بعض الضغوط الدراسية يجعله ذلك يذاكر بجد ويهتم بدروسه ويكمل واجباته فى الوقت المحدد وتزويده بالطاقة التى يحتاجها حتى يكون أكثر فعالية وإبداعًا وإنجازًا فى الأداء وهذا يخلق لدية الدافعية للإنجاز أو العكس، كما أن الدافعية للإنجاز تعد عاملًا مهمًا فى توجيه سلوك الأفراد وتنشيطه وكذلك فى غدراك الطالب للمواقف الضاغطة وطريقة تعامله معها فضلًا عن مساعدته فى تخطيط مستقبله.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما توصلت إليه دراسة شاهين، وراشد (٢٠١٨) وإبراهيم (٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الضغوط الدراسية ودافعية الإنجاز فكلما ارتفعت شدة الضغوط الدراسية لدى الطلاب ارتفعت الدافعية للإنجاز الدراسى لديهم ، فالطالب الجامعى بالرغم من تعرضه لعدد من الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كرونا فالنجاح بالنسبة له يعتبر هدفًا أساسيًا فى حياته الدراسية، وبالتالى فهو يشكل ضغطًا على حياته النفسية ولكنه فى الوقت ذاته يعتبر حافزًا له على الإنجاز، حيث انه يدفع الطالب إلى بذل المزيد من الجهد والنشاط بجد واهتمام حتى يصل إلى هدفه النهائى وهو التحصيل العلمى والإنجاز الأكاديمى الكفء، وبالتالى نجد أن الضغوط تمثل دافعًا إيجابيًا يدفع الطالب إلى الاهتمام بدروسه، وإكمال واجباته فى الوقت المحدد، وتزويده بالطاقة التى يحتاجها حتى يكون أكثر إيجابية وفاعلية وإنجازًا، وهذه القوة الدافعة هى التى يطلق عليها فى علم النفس "الدافعية للإنجاز"، كما أن الطالب الذى يستطيع مواجهة ما يعانيه من من ضغوط شخصية وتكون لديه سمة الطموح العالى فى شخصيته تكون دافعيته للإنجاز مرتفعة.

فكلما كان الطالب ذو شخصية قوية ولدية القدرة على ومواجهة ما يتلقاه من صعوبات حياتية وضغوطات نفسية ودراسية وغيرها تكون لديه القدرة على التوافق مع حياته الدراسية واليومية وتحقيق بذلك التكوين العلمى الذى يمكنه من استغلال طاقاته وبالتالى تحقيق ذاته.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة شاهين وراشد (٢٠١٨) فى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الضغوط الدراسية ومستوى دافعية الإنجاز الدراسى فى حين توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين مستوى الضغوط النفسية ومستوى دافعية الإنجاز الدراسى لدى طلاب الجامعة، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة عليوى (٢٠١٣) ودراسة الزهراني (٢٠١٨) والتى توصلوا إلى أنه كلما ارتفعت درجة الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعى بمختلف مصادرها كلما انخفضت دافعيته للإنجاز الدراسى.

فهناك من الطلبة من يغير ويستثمر فى درجة الضغوط النفسية التى تواجهه فى سبيل التوافق مع البيئة والدراسة بشكل إيجابى عن طريق التركيز على مصدر الضغوط وتغييرها وإعادة تقييم الموقف الضاغط بصورة إيجابية وبالتالى دافعية إنجاز دراسى مرتفعة فهم لا يتأثرون بالضغوط النفسية، ولأن الدوافع هى الطاقات التى ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلى وتهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية، لذلك فهم يستطيعون مواجهة الضغوط الناتجة عن جائحة كرونا

تفسير النتيجة الثانية والثامنة: ويمكن للباحثتان تفسير أن استراتجيات التنظيم الانفعالى السلبية تقلل من دافعية الإنجاز لدى الطلاب ومن ثم تقلل انخراطهم فى التعلم عن بعد فى ضوء ما أشار إليه كل من Gratz& Romer (2004, 42) فى عجز المتعلم عن ادراك وفهم وتقبل انفعالاته، والعجز عن الانخراط فى السلوكيات الهادفة عند مروره بالانفعالات السلبية، وعجزه عن تعديل الاستجابات الانفعالية المناسبة للموقف عن طريق الأساليب المناسبة للموقف الانفعالى، كما يتفق هذا مع ما أشار إليه كل من Gratz& Tull (2010, 107) بأن مشكلات التنظيم الانفعالى تتمثل فى عدم تقبل الفرد لانفعالاته وكذلك عجزه عن ضبط سلوكياته الاندفاعية عند مروره بالخبرات الانفعالية السلبية، وفقدان القدرة على توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالى المناسبة للموقف الانفعالى الضاغط الذى يمر به. فترى الباحثتان أن الطلاب الذين يركزون بشكل متكرر على انفعالاتهم السلبية وعلى الأسباب والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات وتصور ما يمر به من ضغوطات على أنها كارثية وأزمة لا يمكن معالجتها وعجزهم دائمًا عن إيجاد حلول لمواجهة الضغوط بالإضافة إلى الطلاب الذين يبالغون فى لوم ذواتهم لما يحدث دائمًا وكذلك الطلاب الذين يبالغون فى لوم الآخرين وإلقاء المسئولية كاملة عليهم فهؤلاء الطلاب يظهرون انفعالات سلبية كما أنهم يعانون من صحة انفعالية ضعيفة مما يجعلهم يعانون من القلق والخوف والكبت لما يمرون به من ضغوط نفسية ناتجة عن جائحة كرونا، كما أن هؤلاء الطلاب يعجزون عن تقبل الضغوط التى تواجههم بالإضافة إلى عجزهم عن مواجهتها وحلها والصمود أمام هذه الضغوط مما يترتب عليه عجزهم عن الانخراط فى تحقيق أهدافهم فى الحياة بصفة عامة أو أهدافهم التعليمية مما يترتب عليه أن دافعيتهم للإنجاز تقل ويضعف أدائهم وتحصيلهم الأكاديمى وعليه يقل انخراطهم فى التعلم.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه D'Errico et al (2016) أن هناك العديد من الأسباب التى تجعل بعض الأفراد ناجحين فى حين يفشل آخرون على الرغم من أمتلاكهم المواهب والقدرات، حيث يتمثل الفشل فيما ينتابهم من انفعالات سلبية كالقلق والخوف والغضب، حيث يكون من أسباب الفشل عدم القدرة على تنظيم الانفعالات والأستفادة من الانفعالات السلبية وتوجهها نحو الإنجاز والتفوق، أو عدم المعرفة بآلية التنظيم.

تفسير النتيجة الثالثة والرابعة والسابعة: وتفسر الباحثتان أنه بزيادة التنظيم الانفعالى الايجابية لدى الطلاب تزداد دافعيتهم للإنجاز ويزداد انخراطهم فى التعلم عن بعد وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من;D'Errico et al (2016) Fried & Chapman. (2012) والصبان والسلمى والأنصارى (٢٠٢٠) فى ضوء نتائج الدراسات التى أشارت إلى دور التنظيم الانفعالى فى تحسين التحصيل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، حيث تؤكد نتائج دراسة Al badareen (2016) التى أشارت إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالى تسهم فى تحسين التحصيل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، كما أكدت دراسة Piryaei et al (2017) أن الطلاب ذوى الأداء الأكاديمى المنخفض كانت درجاتهم فى التنظيم الانفعالى أقل من درجات الطلاب ذوى الأداء الأكاديمى المرتفع فى التنيظم الانفعالى، كما أن مدى الاختلاف فى تنظيم الانفعالات والتكيف مع الضغوط يمكن اعتباره عاملاً رئيسيًا فى النجاح أو الفشل الأكاديمى، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Pendergast (2017) التى أشارت على وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالى والضغوط الأكاديمية ووجود ارتباط إيجابى بين التنظيم الانفعالى والأداء الأكاديمى. لذلك ترى الباحثتان أن التنظيم الجيد للانفعالات من العوامل المؤثرة فى دافعية الإنجاز وفى أدائهم وسلوكهم وقدراتهم على المثابرة والتحمل ومواجهة الصعوبات ومن ثم يزيد من انخراطهم فى التعلم، فعندما يستطيع الطالب فهم وادراك ذاته بإيجابياتها وسلبياتها فأنه يوجه مشاعره وانفعالاته بالطريقة المناسبة لتعزيز أدائه وتحقيق أهدافه والتغلب على العقبات مما يعمل على زيادة دافعية الإنجاز لديه

ويندمج أكثر فى عملية التعلم، فعملية تنظيم الانفعالات تمكن الطالب من زيادة توافقه النفسى وتوافقه مع المحيطين حوله مما يساعده على تحقيق الأهداف الى يسعى إليها كما يساعده على الإنجاز والتفوق فى مختلف مجالات الحياة وخصوصاً فى المجال التعليمى، فمن خلال قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته يستطيع فهم مشاعره والتحكم فيها ومعرفة مخاوفه والتمييز بينها والقدرة على ضبطها مما يساعده على الإنجاز والتغلب على الصعوبات التى تواجهه فى أداء المهمات، وهذا ما أكدته دراسة Fried & Chapman (2012) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى تنظيم الانفعالات ودافعية الطلبة.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشار إليه كل من D'Errico, et al (2016, 11) أن اندماج الطلاب يتأثر بمشاعر الخبرة أثناء أنشطة التعلم المختلفة، وتنظيم الانفعالات خلال بيئة التعلم الإلكترونية المختلفة وملاحظة تأثيرها على اندماج الطلاب فى عملية التعلم، والتعلم الإلكترونى يتضمن مجموعة من الانفعالات والتى تؤثر على الانخراط فى التعلم للطلاب وسلوكياتهم فى المواقف الأكاديمية، فقد يعانى الطلاب من انفعالات سلبية عندما يتعرض للإحراج إذا انتقد المعلم إجابته أو عند سؤال المعلم لزملائه للتأكد من صحة إجابته، وقد يعانى من انفعالات إيجابية عند الاهتمام بالمهمة التى يؤديها والاستمتاع بالأنشطة التعليمية، فالانفعالات السلبية ترتبط بالدرجات المنخفضة فى التحصيل الأكاديمى وفى الأداء، فى حين أن الانفعالات الإيجابية ترتبط بالإبداع والقدرة على التفكير وتعزز من النتائج الأكاديمية الجيدة، والطلاب أثناء التعلم الإلكترونى قد يواجهون انفعالات سلبية مثل القلق والتعلب والملل والارتباك، بالإضافة إلى أن الانفعالات الإيجابية تكون مرتفعة فى الوقت الذى يتفاعل فيه الطالب مع المعلم والأقران أكثر من الوقت الذى يؤدى فيه مهام التعلم بشكل فردى، كما تؤثر انفعالات الطلاب على اندماجهم فى أنشطة التعلم عن بعد.

تفسير النتيجة الخامسة: تفسر الباحثتان أنه بزيادة دافعية الانجاز للطلاب يزداد انخراطهم فى التعلم عن بعد وتتفق ذلك مع دراسات كل من Akpan & Umobong (2013) Wang, Willet & Eccles (2013); Dogan (2015); Halim (2015); Atoum& Al (2018); Wu (2019); Mutisya, Dinga, Kinai(2019) فتوفير بيئات تعلم إلكترونية مساعدة يتيح للطلاب أن يكونوا أكثر اندماجًا فى المقررات الدراسية وأكثر تفاعلًا، حيث يوفر التعلم عن بعد مرونة فى التعلم من حيث الوقت والمكان وفعالية الوصول للمعرفة والمعلومات، فالانخراط فى التعلم مهم جدًا لأى سياق تعليمى سواء أكان التعلم وجهًا لوجه أو التعلم كان عن بعد أو التعلم الهجين، حيث يمكن زيادة الانخراط فى التعلم للطلاب باستخدام التكنولوجيا للربط بين الطلاب والمعلمين والمقرر لتيسير الإنجاز الأكاديمى للطلاب(Kim, Hong & Hong, 2019, 4). كما أن توافر دافعية إنجاز مرتفعة لدى الطالب الجامعى وإصراره على تحقيق مستويات عالية بل ومتميزة من التفوق والنجاح فى ظل جائحة كرونا وإصراره على تحقيق أهدافه الأكاديمية مهما كانت الأعباء والضغوط النفسية التى تواجهه بسبب هذه الجائحة وحرصه على التباعد الاجتماعى والتزامه بالإجراءات الإحترازية يساعده ذلك على اندماجه الأكاديمى فى التعلم عن بعد، ومن ثم يبذل قصارى جهده من أجل أستغلال الفرص المتاحة للتعلم وزيادة الأداء الأكاديمى وأكتساب المهارات المختلفة التى تؤهلهم للتكيف مع مختلف المهام التعليمية، فبدون البيئة التعليمية الداعمة والانتباه إلى تعزيز العوامل الدافعية سيشعر هؤلاء الطلاب بالعبء وعدم القدرة على تحقيق متطلبات الدراسة ومنه عدم اندماجهم فى عملية التعلم.

التوصيات والبحوث المقترحة :

١. دور كل من الضغوط النفسية ومقاومه التغيير والتنظيم الذاتي في الانخراط فى التعلم عن بعد لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية.
٢. زيادة التوعية بالبرامج المستخدمة فى التعلم عن بعد.
٣. تحليل مسار العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز والاستقلالية والتنظيم الانفعالى فى الانخراط فى التعلم عن بعد
٤. أثر برنامج تدريبي قائم على استراتجيات التنظيم الانفعالى لتحسين الانخراط فى التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٥. الدور الوسطى والمعدل لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في التنبؤ بالانخراط فى التعلم.

المراجع باللغة العربية

أباظة، أمال عبد السميع ، السمان، أحمد فرج فهمى ، ومعوض، مروة نشأت (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التنظيم الانفعالي لخفض الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين. *مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ*، ١٨ (٢) ، ٦٠٧- ٦٣٢.

إبراهيم ، إيمان لطفى (٢٠١٠). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وصراع الدور لدى المدرس الجامعي.مجلة الارشاد النفسي-جامعة عين شمس،٢ ،٥٤٧-٥٧٦ .

إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). بنية الفضائل وقوى الخلق الإنسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، ١٦٩ (٣)، ١٠٦- ١٨٩.

أبو حليمة ،أشرف (٢٠٠٨). *المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.

أحمد ، إيمان (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٦، ٨١- ٢٥٦.

الأشى ،ألفت عبد العزيز (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماعيات*، ٢٠، ١- ٣٣.

بدوى ، ولاء بدوى محمد (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقة بين الاضطرابات السيكوسوماتية والكمالية والضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس*، ٥٦، ٣٢١- ٣٨٦.

بطرس، حافظ بطرس (٢٠١٠). *صعوبات التعلم*. الرياض: مكتبة الزهراء.

البيرقدار، تنهيد عادل فاضل (٢٠١١). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل*، ١١ (١)، ٢٨- ٥٦.

جابر، عبد الحميد جابر، أبو حليمة،أشرف ، والسيد ، منى حسن (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢(٢)، ٣٣٥- ٣٨٣.

جدو، عبد الحفيظ (٢٠١٤).*استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف.

جلدة ، سامر (٢٠٠٩). *السلوك التنظيمي والنظريات الإدارية الحديثة*.الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع .

الجنادي، لينة أحمد ، وتعلب، صابرين صلاح (٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة* ، ٢٤ (٣)، ٣١٢- ٣٤٤.

حسن ،سيد محمدي (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ٢٥ (١) ، ٣٩٣- ٥٠٠.

حسين، طه ، وحسين سلامة (٢٠٠٦). *استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

حمادة ،فايزة أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام برنامج الكورت CORT في تنمية بعض مهارات البرهان المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٧ (٣)، ٢١٢- ٢٥٢.

حميد، فتحية على (٢٠١٩). تأثير برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تنمية كفايات التخطيط للدروس والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثانية شعبة التاريخ. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١١٧، ١٧٦- ٢١٨.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، قدوري (٢٠١٢). *الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي)*. (رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري ،الجزائر.

الخولى ، هشام محمد (٢٠٠٢). *الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الدرس،علاء سعيد محمد (٢٠١٩). فعالية برنامج لتحسين مستوى الأمن النفسي والتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة طنطا*، ٧٣ (١)، ٥٥٦- ٥٩٦.

الراشدي ، نوال محمد يحيى (٢٠١٩). الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٥ (٨)، ٣١٣- ٣٥٧.

رسلان ، محمود يوسف (٢٠١٢). *دافعية الإنجاز "المفهوم، النظرية، التطبيق"*. السعودية جامعة الملك فيصل، الإحساء.

الرشيدي، هارون توفيق (١٩٩٩). *الضغوط النفسية وطبيعتها ونظرياتها: برنامج لمساعدة الذات في علاجها*.القاهرة: . مكتبة الأنجلو المصرية.

الزهراني، أحمد صالح موسى (٢٠١٨). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٤ (٩)، ٢٩٦- ٣٣٣.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥). *التدريس نماذجه ومهاراته. ط٢* ، القاهرة: عالم الكتب.

سالمان، الشيماء محمود(٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التنظيم الانفعالي والتنظيم المدرك للشريك والرضا المهني لدى الأخصائيين النفسيين بالمنيا. *مجلة الإرشاد المفسى - جامعة عين شمس*، ٥٥، ١- ٥١.

السيد ، ماجدة بهاء الدين (٢٠٠٨). *الإعاقة العقلية. ط٢* ، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

شاهين، نيرة اسماعيل خليل ، وراشد ، أنور احمد عيسى(٢٠١٨).*الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتهما بدافعية الانجاز الدراسى : بحث ميدانى على طلاب جامعة قطر*. (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية ، السودان.

الشرهان ،صلاح عايد(٢٠١٤). التعلم المفتوح والتعلم عن بعد في الوطن العربي : نحو التطوير والإبداع. *المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي*.

الشمري ،غربي مرجى (٢٠١٩). التنبؤ بالدافعية للإنجاز الأكاديمي من خلال المسئولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٣٠ (٢)، ١٩٠- ٢١٣.

شنون، خالد (٢٠١٦). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الطموح ودرجة التفاؤل وتحمل الإحباط لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بالمركز الجامعي بتيبازة. *مجلة دفاتر البحوث العلمية*، ٩، ٢١٣- ٢٣٠.

الصبان، عبير محمد، السلمى، سماح عمر، والأنصارى، هبة عبد الحى (٢٠٢٠). التنظيم الانفعالى وعلاقته بدافع الإنجازلدى عينة من طالبات جامعة ام القرى. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للأداب والعلوم الإنسانية*، ٢٨ (٣)، ٢١٧- ٢٤٨.

الصواف، أماني محمد فتحي (٢٠١٨). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والاتجاه نحو المدرسة لدى طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول والثالث الثانوي). *مجلة كلية التربية - بجامعة طنطا*، ٧١ (٣)، ٥٩- ١١٣.

الصياد ، وليد عاطف منصور، وعيسى ، جلال جابر محمد (٢٠١٩). فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١١١، ٢١٩- ٢٥٦.

طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٩). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: دار الغريب للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، هبة جابر (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس*، ٥٦، ٣٢٥- ٣٩٦.

عبد الرسول، حنان حسين محمود (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية - جامعة القاهرة* ، ٢٤ (٤)، ٦٩- ١١٧.

ـــــــــ (٢٠١٧).مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة*، ٢٥ (٢)، ٦٠٢- ٦٤٦.

عبد السلام، فاروق سيد، والعزاوى، منير سمرة، وصديق، محمد السيد (٢٠١٣). مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة مصرين ووافدين. *مجلة العلوم التربوية*، ٣، ١- ٢٤.

عبد الغنى ،إسلام أنور ، وسعيد، نسرين محمد (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي 2X3) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٤ (٣)، ١- ٨٣.

عثمان، فاروق السيد (٢٠٠٩). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*.القاهرة: دار الفكر العربي .

عثمان،أماني خميس محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام ملف الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال. *المجلة التربوية - كلية التربية بسوهاج*، ٧٤، ٤١- ٦١.

العزاوي ، منير سمرة (٢٠١٤). برنامج معرفي سلوكي لتعديل اساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة الوافدين والمقيمين بالمدن الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٢ (١)، الجزء الثانى، ٣٢٠- ٣٧٤.

عفيفي، صفاء على أحمد (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية- جامعة عين شمس*، ٤٠(٣)، ٦٢- ٢٠٢.

علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. عمان: دار الميسرة .

علوان، عماد عبده محمد (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل من الدافعية للإنجاز الدراسي والتخصص لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* ، ٢٧، ٧٩- ٩٨.

عليوى ، نوال (٢٠١٣). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة. *مجلة عالم التربية*، ١٣ (٤٢)، ٣٠٣- ٣٢٥.

العمرى ، نادية محمد (٢٠١٧). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، ١٧٣ (١)، ٢١٠- ٢٥٦.

غانم، محمد حسن (٢٠٠٨). *العلاج النفسي*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الغرير ،أحمد ، و أبو أسعد، أحمد (٢٠٠٩). *التعامل مع الضغوط النفسية*. الأردن: دار الشروق للنشر

فرغلي ، منى مصطفى (٢٠١٩). إسهام التنظيم الانفعالي والتوجه الروحي نحو الحياة في التنبؤ بالانفصال العاطفي لدى عينة من السيدات المتزوجات: دراسة ارتباطية تنبؤيه. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٣٤ (١٥)، ٦٨- ١٣٣.

الفقى ،أمال إبراهيم ، وأبو الفتوح، محمد كمال (٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد Covied-19 (بحث وصفى استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعات بمصر). *المجلة التربوية - كلية التربية بسوهاج* ، ٦٤، ١٠٤٨- ١٠٨٩.

القدومي، خولة عزات، وخليل، ياسر فارس(٢٠١١). إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الدراسات الإنسانية*، ١٩ (١)، ٦٤٧- ٦٧٨.

كمور ، ميماس ذاكر (٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١ (٢)، ٣٢١- ٣٥٤.

محمد، أمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٩٠، ١- ٧٠.

محمد، أمل عبد المنعم (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين الانتماء الاجتماعي والاندماج الجامعي والضغوط الاكاديمية والسلوك الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة. *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ*، ١٨(٢)، ٥٠٧-٥٩٠.

مراكشي ،مريم ، و رمزي ، مراد خرموش (٢٠١٩). الأطر النظرية لدراسة الضغوط النفسية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ١٧، ٢٩٠- ٣٠٥.

مصطفى،كمال عثمان (٢٠١٤). مقياس دافعية الانجاز.*مجلة القراءة والمعرفة-مصر*.٤٩،١٥١-٧٤.

مظلوم ، مصطفى على (٢٠١٧). تنظيم الانفعالات وعلاقته بالإلكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية كلينيكيه. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٢، ١٤٣- ٢١٢.

المنشاوي ، عادل محمود(٢٠١٥). نموذج بنائي للعلاقات بين النزعة للتسامح واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية*، ٢٥ (٤)، ٥٥- ١٤١.

نادية، خليفي (٢٠١٨). الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولد معمري". *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٨، ٣٩- ٦٧.

النجار، حسنى زكريا السيد (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، ٣٠ (١٢٠)، ٩٠- ١٥٥.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٣). *الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

نوفل ، محمد بكر (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٥ (٢)، ٢٧٧- ٣٠٨.

هنداوي ، ناهد خالد ، ومحمد، منال فوزى محمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٥- ١٤٣.

اليوسف، رامي محمود (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا فى الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي*، ٤٥ (٢)، ٣٦٠- ٣٧٤.

يونس، محمد بنى (٢٠١٣). تفسير ماهية الانفعالات من منظور المدرسة السيكولوجية الروسية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، ٦ (٢)، ٣٠٠- ٣١٧.

Akpan, I. D., & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *2*(3), 385.

Al badareen, G., (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies,* 4 (10), 680- 686.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.

Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Routledge.

Altaf, M., Noushad, S., Ahmed, S., Azher, S. Z., & Tahir, S. M. (2014). Emotional stress estimation in general population. *International Journal of Endorsing Health Science Research*, 2(1), 34- 37.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 427- 445.

Assunção, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Harju-Luukkainen, H., Smith, T., ... & Francesca, F. M. (2020). University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural Validity Evidence Across Four Continents. *Frontiers in Psychology*, 10, 2796.

Astin, A. W. (1989). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personal*, 25, 297- 308.

Atoum, Adnan & Al, Shalalfeh. (2018). . Can Academic Motivation Predicts School Engagement? CPQ Neurology and Psychology, 1(3), 01-13.

Balzarotti, S., John, O.,& Gross, J. (2010). An Italian adaptation of the emotional regulation questionnaire. *European J. of Psychological Assessment*. 26 (1), 61-67.

Bergmann, E. (2014). An examination of the relationship between the frequency of standardized testing and academic achievement.

Berking, M.,& Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings. *Current Challenges, and Future Directions*, 25 (2), 128- 134.

Block, L., Moran, E., & Kring, A. (2010). *On the need for conceptual and definitional clarity in emotion regulation research on psychopathology*. In: Kring AM, Sloan DM, editors. Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment. New York: Guilford Press.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.

Bullemor – Day, P. (2015). Emotion regulation, attention and mindfulness in adolescents with social emotional and behavioural difficulties. *Doctor in clinical psychology*, (Dclinpsy), Royal Holloway, University of Landon.

Carvalho, M. M, Patah, L. A., & Bido, D.S. (2015). Project management and its effects on project success: Cross-country and cross-industry comparisons. *International Journal of Project Management*, 33(7), 1509–1522.

D'Errico, F., Paciello, M.,& Cerniglia, L. (2016). When emotions enhance students' engagement in e-learning processes. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12 (4), 9-23. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829.

Darr, C. W. (2012). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (p. 707–723). Springer Science + Business Media.

Ding, L., Er, E.,& Grey, M. (2018). An exploratory study of student engagement in gamified online discussions. *Computers& Education,* 120, 213- 226.

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, *20*(3), 553-561.

Dong, L., & Bouey, J. (2020). Public mental health crisis during Covid-19 Pandemic, China. *Emerg Infect Dis*, 26 (7), 1616- 1618.

Elias, H., Noordin, N.,& Mahyuddin, R. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment amang university student. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 333- 339.

Essel, G., & Owusu, P. (2017). *Causes of students stress, its effects on their stress management by students, a case study at Seinajoki*. doctoral thesis, University of Applied Science, Finland.

Fredricks, J.,& McColskey, W., (2012).*The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self- report instrument, In S. N. Christenson, A. L. Reschly, & C*. Wylie(Eds), Handbook of research on student engagement, New York, NY, Springer, 763-782.

Fried, L., & Chapman, E. (2012). An investigation into the capacity of student motivation and emotion regulation strategies to predict engagement and resilience in the middle school classroom. *Australian Educational Researcher*. 39(3), 295-311.

Fryer, L. K., Ginns, P.,& Walker, R. (2016). Reciprocal modeling of Japanese university students regulation strategies and motivational deficits for studying. *Learning and Individual Differences*, 51, 220- 228.

Furlong, M. J., & Rebelez-Ernst, J. (2014). School and student engagement. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research*, 5681: 5685. Dordrecht, Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_2604.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 141-149.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences, 30,* 1311–1327.

Garnefski. N., kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee. J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: Comparison between a clinical and non-clinical sample. *European Journal Personality*, 16 ,403-420.

Gaslewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia, G. A., Hertado, S.,& Chang, M. J. (2012). From gatekeeping to engagement: A multi contextual, mixed method study academic engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53 (2), 229- 261.

Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*, 107-133.

Gratz, K. L.,& Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41- 54.

Gross, J. (1999): Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.

Gross, J. J. (2003). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Society for Psychophysiological Research*, (39), 281-291.

Gross, J. J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implic-ations for affect, relationships, and well-being. *Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations.* In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3-24). New York, NY, US: Guilford Press.

Gross, J. J., (2007). *Hand Book of Emotion Regulation*. New York. Guilford Press.

Gross, J.J. (2014). *Hand Book of Emotion Regulation*. New York. Guilford Press.

Guang, Z., Hanchao , H., Kaiping, P.(2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-Bing of Chinese Primary middle school students : The mediating role of resilience. *Original research published*, (29), 1-8.

Halim. C. (2015). Academic motivation and its relation to school Engagement among pupils in the preparatory stage. Arabic studies in psychology, 14(1), 89-162.

Handelsman, M., Briggs, W. L., Sullivan, N. E.,& Towler, A. (2010). A measure of college student course engagement, The Journal of Educational Research 98(3):184-192.

Harburg , E ., Erfurt , I ., Cohayrsteim , L . S ., Chape, C ., Schull . W . I .,& Schork , M . A . (1973) . Sociological stress , Hostility , skin, colour beackwite male bloodpressure Detroit. *psychosomatic Medicine*, (35) : 276 – 296 .

Hong, W., Bernacki, M. L., & Perera, H. N. (2020). A latent profile analysis of undergraduates' achievement motivations and metacognitive behaviors, and their relations to achievement in science. *Journal of Educational Psychology*, *112*(7), 1409.

K., Priya. (2017). ACADEMIC STRESS, ACHIEVEMENT MOTIVATION AND SELF CONCEPT-RELATION TO EDUCATIONAL CHOICE. . *International Journal of Technical Research & Science,2,525-528*

Kabarwanyi, J. (2019). *Academic Stress and Student Engagement among Undergraduate Students of School of Social Sciences at Makerere University Kampala* (Doctoral dissertation, Makerere University).

Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, *111*, 106-110.

Kholisiyah, R. N., Rukayah, E.,& Indriayu, M.(2018). Achievement motivation analysis of outstanding students in learning writing at primary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3),133-139.

Kim, H. J., Hong, A. J.,& Hong, H. D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (21), 1- 18.

Kong, Q., Wang, N.,& Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 4- 21.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4- 41.

Latfi, M., Amini, M., Fathi, A., Karami , A.,& Ghiasi , S. (2014). Personality traits, emotion regulation and impulsive behaviors in patients with borderline personality disorder. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 2 (1), 27- 33.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, *44*(1), 1-22.

Lee, J., Song, H. D., & Hong, A. J. (2019). Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-learning. *Sustainability*, *11*(4), 985.

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.

Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Gándara, Á. R., Muñoz-Villanueva, M., Vázquez-Casares, A. M., & Rodríguez-Borrego, M. (2014). Psychological distress in health sciences college students and its relationship with academic engagement. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *48*(4), 715-722.

Liu, W. C.,& Wang, C. K. J. (2005). Academic self- concept : across sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 61 (1), 20- 27.

Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. *Handbook of Research on Student Engagement*, 45- 63.

Manikandan, K & Neethu, A, T (2018). Student Engagement in relation to Academic stress and Self-Efficacy. *Journal of Behavioral and Social Sciences,*1(6),775-784.

Martin, A. J. (2012). The role of personal best (PB) goals in the achievement and behavioral engagement of students with ADHD and students without ADHD. *Contemporary Educational Psychology*, *37*(2), 91-105.

Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007) Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-147.

Mccormick, K. M., & Plucker, J. A. (2013).*Connecting student engagement to the academic and social needs of the gifted and talented students*. In K. H. Kim, J. C., Kaufman, J., Baer, B.,& Sriraman (Series Eds.), creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice. Advances in Creativity and Giftedness Scries, 5. (pp. 121-136).

McCraty, R., & Tomasino, D. (2006). Psychophysiological coherence. *Stress Health Dis*, *5*, 288.

Mclaughlin, E. (2010). The relation ship between dispositional mindfulness and emotion regulation in children. *Doctor of philosophy*, the city university of New York.

Mishra, M. (2018). A comparative study on academic stress level of male and female B.Ed. students. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9 (1), 131- 135.

Mustafa, N. (2020). Psychological stress and associated factors during the coronavirus disease (COVID-19). *International Journal of Science and Research, 10*(4), 12-18.

Mutisya,E.N, Dinga,J.N. Kinai,T.K,(2019). Students' Perceptions of Teacher Support and Academic Motivation as Predictors of Academic Engagement. *International Journal of Applied Psychology*, 5(9), 128-134.

Myruski, S., Denefrio, S., & Dennis-Tiwary, T. (2018). Stress and Emotion Regulation: The Dynamic Fit Model-Oxford Handbooks.

Nurttila, S., Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 171, 1017- 1026.

Ogden, J. (2000). Health psychology. A Text Book, second edition, Buckingham: open university press.

Pendergast, K., (2017). The role of resilience, emotion regulation, and performance. *Master of Psychology*. The university of Tennessee at Chattanooga, Tennessee.

Petri, H., & Govern, J. (2004). Motivation Theory. *Research and applications*. Thmson-Wadworth, Australia.

Petričević, E., Ljubin Golub, T., & Rovan, D. (2016, January). Development and validation of the Academic Engagement Scale (AES). In *12th Alps-Adria psychology conference*

Phillips, K. F. V.,& Powers, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(2), 145- 156.

Pieper, S. L. (2003*). Refining and extending the 2×2 achievement goal framework*. Anther Look at Work –Avoidance.

Piryaei, S., Mohebbi, M., Ashkzari, M., Ashkzari, E., (2017). Academic stress and emotion regulation in the Iranian female students with high and low academic performance. *The journal of the European Psychiatry*, 41, 787- 788.

Pocnet, C., Dupuis, M., Congard, A.,& Jopp, D. (2017). Personality and its links to quality of life: Mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs, *Motivation and Emotion* , 1: 14, DOI: 10.1007/s11031-017-9603-0.

Reeve, G.,& Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology,* 36, 257- 267.

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in th problem based-learning classroom. *Advances in Healt Science Education*, 16(4), 465-479.

Sadr, M. (2016). The Role of personality traits predicting emotion regulation strategies. International Academic *Journal of Humanities*, 3 (4), 13-24.

Salmela, M. (2005). What is emotional authenticity?. *Journal for theTheory of Social Behavior*, 35(3), 209- 230.

Santrock, J. (2008). *Educational Psychology*. (4th ed) .Mc Graw-Hill of the Americas. New York.

Sarangi, C. (2015). Achievement motivation of the high school students: A case study among different communities of goal Para district of assam. *Journal of Education and Practice*, 6(19),140- 145.

Shafer, R. B., Keith, P. M., & Shafer, E. (2000). Marital Stress, Psychological Distress, and healthful dietary behavior: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (8), 1639- 1656.

Sheese, B. E., Rothbart, M. K., Posner, M. I., White, L. K., & Fraundorf, S. H. (2008). Executive attention and self-regulation in infancy. *Infant Behavior and Development*, 31(3), 501-510.

Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. *J. Exp. Psychol. Gen*. 143, 163–181.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation of relation to academic achievement of students. *International journal of educational planning & administration*, 1(2), 161- 171.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G.,& Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a large motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765- 781.

Sonnentag, S., & Fritz, C. (2006). Endocrinological processes associated with job stress: Catecholamine and cortisol responses to acute and chronic stressors. *Research in occupational stress and well-being*, 5, 1-59.

Stead, R., Shanahan, M. J.,& Neufled, R. W. J. (2010). I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175- 180.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.

Tavares, D.,& Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation: contributions for a positive development in adolescents, *Revista Psycologia*, 30 (2), 77- 94.

Thompson, R, A. (1994). Emotion eegulation: a theme in search of definition, Monographs of the Society for Research in Child Development 59(2-3):25-52.

Tinio, M. F. O. (2009). Academic engagement scale for grade school students. *The Assessment Handbook*. 2. 64-75.

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

Veiga, H., Ropu, F., Conboy, V., Ortiz, J., Carvalho, A.,& Galvao, D. (2016). Students' engagement in school and family variables. *A literature reviewEstudos de Psicologia*, 33 (2), 187- 197.

Velavan, T., & Meyer, C. (2020). The Covid-19 epidemic. *Tropical medicine & international health*, 25 (3), 278- 280.

Veyis, F., Seçer, İ., & Ulas, S. (2019). An Investigation of the Mediator Role of School Burnout between Academic Stress and Academic Motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(4), 46-53.

Viswanath, A., & Monga, P. (2020). Working through the COVID-19 outbreak: Rapid review and recommendations for MSK and allied heath personnel. *Journal of Clinical Orthopaedics and Trauma*, 11, 500- 503.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16 (1), 1-12.

Wallace, N. (2014). The evaluation of emotion regulation in caregivers referred to a parent – training program. *Master of science in psychology*, the eberly college of arts and sciences at west Virginia university .

Wang, M., Willet, J. B.,& Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measure-ment invariance by gender and race/ ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465- 480.

Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.

Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement Among College Students. *College Student Journal*, *53*(1), 99-112.

Yang, J., Zheng, Y. A., Gou, X., Pu, K., Chen, Z., Guo, Q., ... & Zhou, Y. (2020). Prevalence of comorbidities and its effects in patients infected with SARS-CoV-2: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Infectious Diseases*, *94*, 91-95.

Ye, W., Ye, X., Liu, Y., Liu, Q., Vafaei, S., Gao, Y., ... & Zhan, C. (2020). Effect of the novel coronavirus pneumonia pandemic on medical students' psychological stress and its influencing factors. *Frontiers in psychology*, 11.

Zhou, R.,& Bao,Y. (2018). The impact of achievement motivation on project-based autonomous learning. *English Language Teaching*, 11(11), 31-43.

Path Analysis of the Relationships between Psychological Stress, Emotional Cognitive Regulation, Achievement Motivation and Engagement in Distance Learning among University Students in light of the COVID-19

Aisha Ali Rafallaha
Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Fayoum University

Saly Nabil Ata
Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Fayoum University

Abstract

The study aimed to uncover the Path Analysis of the Relationships between psychological stress, achievement motivation, and emotional cognitive regulation in in Engagement in Distance Learning in light of the COVID-19 among university students, and to verify the possibility of arriving at a model that explains the causal relationships between the study variables through path analysis. The sample for verifying the psychometric properties of the study tools consisted of (627) male and female students, and the basic sample consisted of (775) male and female students from the university. In order to achieve the objectives of the study, four measures were applied: psychological stress, achievement motivation scale, emotional organization scale, and distance learning engagement scale in group sessions. Then the data were analyzed by using a number of parametric statistical analysis methods (confirmatory factor analysis, and path analysis to estimate Indication of direct and indirect effects), in addition to descriptive statistics. Using the Amos 23 path analysis method, the assumed path analysis construct achieved approximately 100% match quality according to conformance evidence. The study found a statistically significant positive direct effect of psychological stress in light of the Corona pandemic on achievement motivation, the presence of a direct negative statistically significant effect of negative emotional regulation strategies on motivation, the presence of a direct positive statistically significant effect of positive emotional regulation inEngagement in Distance Learning, and the presence of a direct effect Statistically positive positive effect of positive emotional organization in achievement motivation, the presence of a positive, statistically significant, direct effect of achievement motivation inEngagement in Distance Learning, and the presence of a statistically significant positive indirect effect of psychological stress in light of the Corona pandemic inEngagement in Distance Learning through achievement motivation as a mediating variable, And the existence of a statistically significant positive indirect effect of positive emotional regulation inEngagement in Distance Learning through achievement motivation as a mediating variable, and a statistically significant negative indirect effect of negative emotional regulation on engaging in learning through achievement motivation as a mediating variable.

KeyWords: Psychological Stress -Achievement Motivation - Emotional Cognitive Regulation -Engagement in Distance Learning - COVID-19