مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية
ISSN: 2170-1822,
EISSN: 2600-6189

مجلد: 13 عدد خاص سبتمبر 2022.
العنوان: الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم: التأكد من مطابقة نظرية التحكم – القيمة لانفعالات الانجاز الأكاديمي على وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية.
ص ص 370 . 407.

الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم: التأكد من مطابقة نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز الاكاديمي على وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية

فريد بوقريرس [1]، ابراهيم بن عزوزي [2]
جامعة معسكر، مخبر البحوث الاجتماعية والتاريخية[1]،
farid.bougrires@univ-mascara.dz
جامعة معسكر، مخبر البحوث الاجتماعية والتاريخية[2]،
ibrahim.ben.azzouzi@univ-mascara.dz
تاريخ الإرسال: 09/ 07/ 2020 ؛ تاريخ القبول: 10/ 06/ 2022

Emotions relate learning situations: Ensure the fit of value-control theory of achievement emotions in learning situations at the Algerian school

Abstract: The aim of the study is ensure the fit of value-control theory of achievement in the learning situations in the Algerian school, by many emotional classifications that contain, its suggestion nine emotions discrete, and three emotional classifications (Emotions related to learning, tasks, and class), classification associated with emotional arousal, and emotional activation (activation / deactivation), and through The emotions associated with the subject of focus. We translated the scale of the emotional achievement build from the theory (Pekrun et al, 2011), and applied it to a sample of students in the Algerian school. The results show that no fit between value-control theory of achievement in learning situations. We argue this by the difference in the nine emotions and arousal in the learning situation in the Algerian school.

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية
ISSN: 2170-1822,
EISSN: 2600-6189

مجلد: 13 عدد خاص سبتمبر 2022.
ص ص 370 . 407.
العنوان: الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم: التأكد من مطابقة نظرية التحكم – القيمة لانفعالات الانجاز الأكاديمي على وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية.

Keywords: emotions of achievement; emotions associated with learning situation; arousal; emotional activation; emotions associated with the subject of focus

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التأكد من مدى مطابقة نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز الاكاديمي مع وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال مختلف التصنيفات الانفعالية التي ترتكز عليها النظرية وتعتبر مخرجات اجرائية لافتراضاتها، حيث تقترح تسعة انفعالات، وثلاثة تصنيفات انفعالية (انفعالات مرتبطة بالتعلم، انفعالات مرتبطة بالتمارين والاختبارات، انفعالات مرتبطة بالقسم)، والتصنيف المرتبط بالإثارة الانفعالية، وبدرجة التفعيل الانفعالي (تفعيل/ تعطيل)، ومن خلال الانفعالات المرتبطة بموضوع التركيز. قمنا بترجمة مقياس انفعالات الإنجاز الأكاديمي من اعداد أصحاب النظرية (Pekrun et al, 2011)، وتطبيقه على عينة من التلاميذ في المدرسة الجزائرية، ومن خلال التحليل العاملي التوكيدي لمختلف التصنيفات الانفعالية، تبين لنا أنها لا تتطابق كليا مع وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية، ونعلل ذلك بأن الانفعالات التسعة التي تحددها النظرية قد تختلف بالنسبة لوضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية، وكذا من حيث درجة اثارتها وتفعيلها واهمية النشاطات وتوقعها.

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية
ISSN: 2170-1822, EISSN: 2600-6189
مجلد: 13 عدد خاص سبتمبر 2022.
العنوان: الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم: التأكد من مطابقة نظرية التحكم – القيمة لانفعالات الانجاز الأكاديمي على وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية.
ص ص 370 . 407.

الكلمات المفتاحية: انفعالات الانجاز؛ الانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم؛ الاثارة الانفعالية؛ التفعيل الانفعالي؛ الانفعالات المرتبطة بموضوع التركيز.

1- مقدمة:

يتعرض التلميذ في الوسط المدرسي لمجموعة من النشاطات البيداغوجية، ويتفاعل معها ومع زملائه، وينتظر ويترقب نتائج التعلم ويقارن نفسه بغيره، وينتبه لنظرة أستاذه وزملاءه له، ويقيّم جهده وقدراته، ويتوقع النجاح أو الفشل، وعلى هذا الأساس تظهر عليه مجموعة من الانفعالات، والتي تتكون من مكونات معرفية ومكونات عاطفية مرتبطة بالتجارب الانفعالية، ومكونات الدافعية التي تحتوي الرغبة والميل للفعل، ومكونات جسدية تحتوي على الاستجابات العصبية، ومكونات حركية كالتعابير السلوكية (Houwer& Hermans, 2010). إلا أنها انفعالات ترتبط بسياق وضعيات التعلم، وعلى هذا فإنها تعرف بانفعالات الانجاز. أي أنها الانفعالات المرتبطة بمباشرة نشاطات الانجاز الأكاديمي البيداغوجي، وكذلك بنتائجه، باعتبار أن الإنجاز الأكاديمي يتكون من النشاطات البيداغوجية و/أو نتائجها، والتي يتم تقيّمها حسب معايير قاعدية للتحصيل. وترتبط الانفعالات بالتعلم الأكاديمي والانجاز، غير أن الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم ليست كلها انفعالات إنجاز، فهناك أيضا الانفعالات الاجتماعية المشاهدة في نفس الوضعيات، مثل اهتمام صديق بزميله

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

في القسم. إذا يمكن تقسيم الانفعالات إلى انفعالات مرتبطة بالتعلم، وانفعالات مرتبطة بالتمارين والاختبارات وانفعالات مرتبطة بالقسم.

هذا ما جاء به (Pekrun et al) في نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز، والتي تفترض أن مصدر انفعالات الانجاز يكمن في إدراك وتصور الأفراد لمسألتي التحكم والتقييم (Artino, Holmboe& Durning, 2012 : e149)، حيث تدمج هذه النظرية مجموعة من الافتراضات لنظريات أخرى ضمن السياق المعرفي و السوسيو معرفي والمتمثلة في: توقع-التقييم (Expectancy-Value)، مقاربة الاعزاءات، التحكم والأنجاز (Pekrun et al,2007).

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يختبرون انفعالات انجاز محددة عندما يدركون أنهم قادرون على التحكم في نشاطات الإنجاز ونتائجها، مع العلم أن هذه النشاطات ذات قيمة معلومة بالنسبة لهم، ولذلك يعتبر إدراك مستوى التحكم وقيمة النشاط بمثابة المحددات للانفعالات (Pekrun et al, 2007:16).

فالتلميذ الذي يشعر أنه يتحكم/ أو لا يتحكم في النشاطات البيداغوجية والتمارين الموجهة إليه، وفق تقديره الذاتي لقدراته وكفاءاته يختبر مجموعة من الانفعالات المختلفة (Artino, Holmboe& Durning, 2012: e150). هذا يعتمد على التوقعات السببية والاعزاءات السببية التي يتضمنها إدراك مستوى التحكم، فمثالا يتوقع التلميذ أنه قادر على توظيف كل قواه في التعلم (توقع التحكم-

التصرف)، هذه التوقعات وبفضل جهوده، سيحقق نتائج تحصيلية جيدة (توقع نتائج-التصرف)، أو يتوقع أنه سينال نتائج جيدة بدون أن يتصرف على الاطلاق أو يراجع دروسه (توقع النتائج-الموقف) (Pekrun et al, 2007: 18).

كما أن ادراكات التلميذ لنظرة زملائه وأستاذه حول قدرته، وادراكاته العامة لحياته ومستقبله هو ما يحدد أهمية وقيمة النشاطات البيداغوجية ونتائجها عليه في الكثير من الأحيان، اضافة إلى الاهتمامات الشخصية للتلميذ حول نشاط أو مادة ما (مثل الاهتمام الفطري بالرياضيات) (Artino, Holmboe& Durning, 2012: e150)، هذا يحيل إلى تقييمات داخلية ترتبط بتقدير النشاط الشخصي، وحتى إن لم ينجح ولم يحقق نتائج معتبرة. مثلا: الاهتمام بالرياضيات لأنه يحبها. أما التقييمات الخارجية فتتعلق باستخدام أدوات النشاطات (مثل حل التمارين) من أجل الوصول إلى النتائج، وهذه النتائج ترتبط بنتائج أخرى (مثل يدرس، يريد أن ينال علامات جيدة، من أجل الحصول على مهنة جيدة في المستقبل) (Pekrun et al, 2007 :18).

كل العوامل المعرفية والاجتماعية والفيزيولوجية تؤثر على إدراكات التحكم-التقييم، وبالتالي تؤثر بدورها على انفعالات الانجاز (Pekrun et al, 2007: 16)، حيث تصبح الانفعالات في هذه الحالة نتاج للادراكات المعرفية للعوامل الأخرى غير المعرفية.

انفعالات الانجاز يمكن أن تصنف وفق تكافئها وتوازنها (Valance)، أي حسب إيجابية/ سارة، وسلبية/ غير سارة، وكذا درجة التفعيل (تفعيل/ تعطيل)، وحسب الموضوع البيداغوجي الذي تركز عليه (نشاط/ أو نتيجة). استخدام هذه الأبعاد الثلاثة يسمح لنا بتنظيم انفعالات الانجاز في ثلاثة تصنيفات (Pekrun et al, 2007: 15)، حيث يمكن أن نتحدث عن انفعالات ايجابية مقابل السلبية، وتفعيل ايجابي وسلبي، وتعطيل ايجابي وسلبي، وانفعالات مرتبطة بالنشاط، وأخرى مرتبطة بنواتج النشاط والتي تتوزع على ثلاثة حالات، فالانفعالات المرتبطة بالنشاط (Activity emotions) تعتمد على إدراك التحكمية في النشاطات والتقييم، فاذا كان التلميذ يعتقد أنه يتحكم في النشاط المدرسي وبتقييم إيجابي، تظهر المتعة. واذا كان هناك ادراك للتحكمية لكن بتقييم سلبي، يظهر الغضب. واذا كان هناك تقييم ايجابي للنشاطات، لكن هناك تحكم غير كاف، يظهر الاحباط، وإذا كان تقييم النشاطات لا ايجابي ولا سلبي، يظهر الملل (Pekrun et al, 2007: 21).

أما الانفعالات الناتجة المرتقبة (prospective outcome emotions)، فهي عبارة عن انفعالات ناتجة عن نواتج النشاطات، تظهر عندما يتم تقييم النجاح ايجابا أو تقييم الفشل سلبا، بحيث يكون متوقعا من قبل. فإذا كان إدراك التحكم عاليا ومركزا على النجاح يظهر توقع الفرحة، أما إذا كان التحكم الذاتي عالي جدا يسمح

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

بتجنب الفشل، ويظهر توقع الارتياح، بينما الحالة الثالثة تحيل إلى الانفعالات الناتجة بأثر رجعي (Retrospective outcome emotions)، والتي تتبع الذاتية في النجاح والفشل، فبعض ردود الفعل الفورية للنجاح والفشل قد لا ترتبط بالتحكم الذاتي (التحكم-المستقل للانفعالات) (Pekrun et al, 2007 :20).

تؤثر انفعالات الانجاز على الكفاءة الأكاديمية من خلال: مسارات معرفية (الذاكرة، استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية، استراتيجيات التعلم، المصادر المعرفية مثل العبء المعرفي)، ومسارات الدافعية (الدافعية الداخلية والخارجية) (Artino, Holmboe& Durning, 2012: e150- e152).

العديد من الدراسات تناولت موضوع انفعالات الانجاز في وضعيات التعلم مثل الغضب والخجل، والفرحة والأمل، والمتعة والملل، وكذا دور تصميم القسم في اثارة الانفعالات الإيجابية للمتعلم. كما تم دراسة الانفعال من حيث حضوره عند الأستاذ في وضعيات التعلم، فالغضب يظهر عند تشويش الطلبة، والفرحة تظهر عند نجاح التلميذ أكاديميا (Eroglu, Isiklar& Bozgeyikli, 2006; Plass et al, 2013; Karner& Kogler, 2016; Prosen, Vitulic& Skraban, 2011; Marchand& Gutierrez, 2012; Brackett et al, 2011; Pishghadam, Zabetipour& Aminzadeh, 2016; Pekrun et al, 2002; Peklaj& Pecjak, 2011). هذا يمثل قاعدة تجريبية بالنسبة لنظرية انفعالات الانجاز المرتبطة بالتحكم-القيمة في الدراسات التي

أقيمت بالدول الغربية، بينما بالنسبة للعالم العربي عموما نجد أن توظيف هذه النظرية في الأبحاث لا يزال جديدا نسبيا، ففي حدود ما توصلنا إليه وجدنا دراسة واحدة تناولت انفعالات الانجاز في مادة الرياضيات (Abd-El-Fattah, 2018)، حيث احتفظ هذا الباحث بسبعة انفعالات أساسية ضمن دراسته بدل تسعة كما وردت في نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز، وهذا باعتبار دور الخصوصية التي تتميز بها وضعيات التعلم المصرية.

إن التجليات الانفعالية عموما داخل المدرسة تعرف تفعيلات وتباينات مرتبطة بالسياق ضمن وضعيات التعلم، والذي يختلف من سياق لآخر، فظهور الانفعالات تكون واحدة لكن درجة تفعيلها تختلف، سواء من حيث الانفعالات كبنى منفصلة أو كحالات انفعالية أو انفعالات مرتبطة بالنشاط أو انفعالات مرتبطة بنواتج النشاط. إن النشاط نفسه يفرز انفعالات معينة وبدرجة تفعيل متباينة، ويفرز انفعالات مختلفة تماما في حال ما غيرنا الوضعية، وسنعطي مثالا عن ذلك، لو افترضنا أن الأستاذ اقترح تمرينا على التلاميذ فالانفعالات الناتجة عن الاجابة عليه في ورقة الكراس ستختلف تماما عندما تكون الاجابة عليه في السبورة أمام الزملاء، خاصة من حيث درجة التفعيل والشدة الانفعالية. ففي الحالة الأولى يجد نفسه أمام نشاط التمرين فقط، لكن في الحالة الثانية سيجد نفسه أمام نشاط التمرين، اضافة إلى حالة التقييم من طرف الزملاء والأستاذ. حتى وأن سلمنا افتراضا أن

نفس المناهج التربوية تدرس على مستوى العالم، ونفس الأنشطة البيداغوجية، فلا يمكن اطلاقا أن نسلم بوجود نفس التفاعلات بين الأقران والأستاذ وما ينتج عنها من ادراكات، وما تفرزه من تأثيرات على إدراك التحكمية والقيمة للنشاطات ونواتجها.

انطلاقا من هذا الطرح، جاءت الدراسة الحالية من أجل التأكد من مدى تطابق نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز الأكاديمي مع وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية، والتأكد من النموذج التفسيري الذي تقترحه والمتمثل في **التصنيف التساعي للانفعالات** كبنى منفصلة، **والتصنيف الثلاثي لتوزيع الانفعال** ضمن وضعيات التعلم (انفعالات مرتبطة بالتعلم، وبالتمارين والاختبارات، وبالقسم)، **والتصنيف المرتبط بالإثارة** (انفعالات ايجابية/ سارة، مقابل انفعالات سلبية/ غير سارة)، **وبدرجة التفعيل** (تفعيل/ تعطيل)، **ومن خلال موضوع التركيز** (نشاط/ نتيجة).

إن التحقق من هذا النموذج على عينة من الوسط المدرسي المحلي وتأكيده سيزودنا بالضرورة بالمؤشرات الازمة من أجل اقتراح نموذج تفسيري محلي لنظرية التحكم – التقييم، وبالتالي فإننا نفترض عدم وجود التطابق التام بين نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز الأكاديمي مع وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية والتي نعبر عنها بالتصنيف الثلاثي (القسم، التعلم، التمارين) وكل ما يجري بداخلها.

2- الاجراءات المنهجية:

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

بغرض التحقق من النظرية قمنا في البداية بترجمة مقياس انفعالات الانجاز باعتباره أداة قياس نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الإنجاز. قام Pekrun وزملائه بتصميم مقياس انفعالات الانجاز (AEQ) سنة 2005، حيث يعتبر أداة متعددة الأبعاد تستخدم العديد من المقاييس. تقيس الأداة 09 انفعالات منفصلة: 04 ايجابية (المتعة، الأمل، الفخر، الراحة)، و05 سلبية (الغضب، القلق، اليأس، الاحساس بالعار، الملل). كما أن الأداة تتوزع على 03 مباحث، انفعالات ترتبط بالقسم، بالتعلم، بالاختبارات. الانفعالات المرتبطة بالقسم تتضمن 80 بند، والمرتبطة بالتعلم تتضمن 75 بند، والمرتبطة بالاختبارات تتضمن 77 بند، كما تم بعد ذلك صياغة النسخة المختصرة من المقياس. كما تم تطبيق المقياس على سياقات تعلم متعددة وثقافات، لغات متعددة، وتراوح اتساقه الداخلي بين 0.84 و 0.94 (Artino, Holmboe& Durning, 2012: e152).

بالنسبة للبيئة العربية، تم بناء مقياس التعلم المرتبط بانفعال الرياضيات (LRES-M-AR)، انطلاقا من مقياس عاطفة الانجاز (AEQ)، حيث يعمل على قياس انفعالات الانجاز في مادة الرياضيات بدولة مصر. يتكون من 75 بند يتوزع على 07 انفعالات: المتعة، الامل، الفخر، الملل، الغضب، القلق، اليأس، العار (Abd-El-Fattah, 2018: 5).

في الدراسة الحالية قمنا باختيار مقياس انفعالات الانجاز المختصر، والذي سنقوم بعرضه، باعتبار أنه أداة تقيس جوانب نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز، ولكونه مختصر ومعدل عن المقياس الاولي المعد سنة 2005. بالنسبة لمقياس «عبد الفتاح» بالبيئة المصرية، قام بالتعديل من المقياس الأولي حسب أغراض بحثه ولهذا لا يخدم أهداف بحثنا.

مقياس انفعالات الإنجاز الأكاديمي (achievement emotions questionnaire) من اعداد (Pekrun et al, 2011) ، تم بناءه انطلاقا من نظرية التحكم-القيمة للإنجاز الأكاديمي، بحيث تأكد الباحثون من الانفعالات التسعة التي تتجلى في وضعيات التعلم كما هي مذكورة سابقا من خلال سلسلة من الدراسات السابقة، ثم قاموا ببناء مقياس في هذ الصدد.

تم اختيار هذه الانفعالات التسعة على حسب شدتها في بناء المقياس، حيث قام Pekrun et al ببحوث مهمة حول انفعالات الانجاز على عينات جد واسعة من الثانوية والجامعة. وجدوا ان القلق كان أكثر انفعالات الانجاز البارزة بنسبة 27%. انفعالات المتعة، الفخر، السعادة، الغضب، العار، الملل، والراحة كذلك أظهر نسبا مرتفعة. أما انفعال الغيرة، الامتنان، اليأس أظهر نسبا منخفضة (Abd-El-Fattah, 2018: 2).

يتكون المقياس من 24 فقرة، تشمل تسعة انفعالات: **انفعالات ايجابية**: المتعة (1، 9، 17)، الأمل (2، 10، 18)، الفخر (3، 11، 19)، الراحة (الفقرة 20).

وانفعالات سلبية: الغضب (4، 12، 21)، القلق (5، 13، 22)، الخجل (6، 14، 23)، اليأس (7، 15، 24)، والملل (8، 16).

تتوزع على 03 أبعاد ضمن وضعيات التعلم: **الانفعالات المرتبطة بالقسم** (من الفقرة رقم 1 إلى الفقرة رقم 8)، **الانفعالات المرتبطة بالتعلم** (من الفقرة رقم 9 إلى الفقرة رقم 16)، **الانفعالات المرتبطة بالامتحانات** (من الفقرة رقم 17 إلى الفقرة رقم 24).

كما يسمح هذا الانفعال بتقديم تصنيف رباعي للانفعالات: **التفعيل الايجابي** (المتعة، الأمل، الفخر)، **والتفعيل السلبي** (الغضب، القلق، الخجل)، **والتعطيل الايجابي** (الراحة)، **والتعطيل السلبي** (الملل، اليأس).

اضافة إلى ذلك يسمح المقياس كذلك بتقديم تصنيف ثلاثي للانفعالات: **انفعالات المرتبطة بالنشاط** (المتعة، الملل، الغضب)، **الانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط** (الأمل، القلق، اليأس)، **والانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط بأثر رجعي** (الفخر، الراحة، الخجل).

اتبعنا في الترجمة الإجراءات المنهجية المعروفة (الترجمة والترجمة العكسية)، وذلك بغرض الحصول على صورة صادقة للمقياس في

اللغة العربية، ثم قمنا بتطبيقه على عينة من التلاميذ في المجتمع الجزائري بدائرة صبرة ولاية تلمسان، وبلغ عدد أفراد العينة (167) تلميذا ثم أخضعنا النتائج إلى مرحلتين من التحليل الأولى استكشافية تهدف لتقديم وصف عن الشكل العام للمقياس من بنود وأبعاد، واستعملنا فيها التحليل العاملي للمركبات الأساسية (ACP)، وبلغ عدد أفراد العينة (61) تلميذا، والمرحلة الثانية تأكيدية و تهدف للتحقق من النموذج النظري واستعملنا فيه التحليل العاملي التأكيدي (AFC) على نتائج عينة بلغت (106) تلميذا.

أما فيما يخص ثبات المقياس فقد قمنا بالتحقق منه بتطبيق معاملي ألفا كلونباخ وماكدونالد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (01): يوضح معامل الثبات

ما بين العناصر	معامل الثبات ألفا كلونباخ	معامل الثبات ماكدونالد
24	0.62	0.68

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات ألفا كلونباخ، ومعامل الثبات ماكدونالد بلغوا نسب عالية نسبيا وهذا يدل على مقدار ثبات المقياس والذي نعتبره مقبولا خاصة بالنظر لحجم العينة التي أجري عليها التحليل.

3- **نتائج التحليل الاستكشافي الوصفي:** نعرض في ما سيأتي نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية (ACP) والذي نعتبره مرحلة

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

ضرورية قبل التحليل التأكيدي لأنه يقدم لنا مؤشرات وصفية تساعدنا في بناء النموذج النهائي.

لكن قبل ذلك لابد من التأكد من مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

- **نتائج مقياس KMO واختبار بارتليت لكفاية حجم العينة.**

الجدول رقم (02): يوضح نتائج اختبارات كفاية حجم العينة

المعايير الاحصائية		القيم
مقياس KMO		0.710
اختبار بارتليت	كا^2	1156.104
	درجة الحرية	276
	مستوى الدلالة	0.000

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مقياس KMO بلغت 0.71، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة وهي 0.50. كما أن اختبار بارتليت (Bartlett's test) دال احصائيا عند 0.01، وهذا يعني أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

3-1الانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم:

الجدول رقم (03): يوضح نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم

الانفعالات	التشبع

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

الانفعالات المرتبطة بالتعلم	0.83
الانفعالات المرتبطة بالتمارين	0.82
الانفعالات المرتبطة بالقسم	0.54

من خلال التدوير ب promax، والارتكاز على مصفوفات الارتباط، ومن خلال طريقة التقدير أقصى احتمال (Maximun Likelihood)، يتضح أن التصنيف الثلاثي للانفعالات (المرتبطة بالتعلم، التمارين، القسم) تظهر تشبع جيد على عامل أحادي، الذي أظهر تباين عام بلغ 1.66 كما أن تدوير مربع التشبعات (Rotation Sums of Squared Loadings) أظهر نسبة 1.003 ، أما بقية العوامل التي كانت تحت قيمة الواحد لم نأخذها بعين الحسبان.

3-2الانفعالات المرتبطة بالتفعيل/ التعطيل بوضعيات التعلم:

الجدول رقم (04): يوضح نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بالتفعيل/ التعطيل

الانفعالات	**الانفعالات الايجابية (التشبع)**	**الانفعالات السلبية(التشبع)**
التفعيل الايجابي	0.45	-
التفعيل السلبي	-	0.80
التعطيل الايجابي	0.93	-
التعطيل السلبي	-	0.86

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

بدون تدوير، وارتكاز على مصفوفات الارتباط، ومن خلال طريقة التقدير أقصى احتمال (Maximun Likelihood) ، يتضح لنا أن المركبات تتوزع على محورين، محور الانفعالات الايجابية، ومحور الانفعالات السلبية، وأظهرت تشبع مقبولة على العموم. أظهر تدوير مربع التشبعات (Rotation Sums of Squared Loadings) نسبة 1.84 للعامل الاول (الانفعالات الايجابية)، و1.05 للعامل الثاني (الانفعالات السلبية)، أما بقية العوامل التي كانت تحت قيمة الواحد لم نأخذها بعين الحسبان.

3-3**الانفعالات المرتبطة بالانفعالات الايجابية والانفعالات السلبية:**

الجدول رقم (05): يوضح نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية للانفعالات الايجابية والسلبية

الانفعالات	الايجابية (التشبع)	السلبية (التشبع)
المتعة	0.82	-
الأمل	0.79	-
الفخر	0.81	-
الغضب	-	0.74
الخجل	-	0.68
اليأس	-	0.65
الملل	-	0.70

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

القلق	-	0.72
الراحة	0.54	-

من خلال التدوير ب promax، وارتكازا على مصفوفات الارتباط، ومن خلال طريقة التقدير أقصى احتمال (Maximun Likelihood)، نلاحظ أن الانفعالات التسعة تتوزع على محورين، محور الانفعالات الايجابية، ومحور الانفعالات السلبية وبتشبع مقبول. أظهر تدوير مربع التشبعات (Rotation Sums of Squared Loadings) نسبة 3.55 للعامل الأول، و1.72 للعامل الثاني، أما بقية العوامل التي كانت تحت قيمة الواحد لم نأخذها بعين الحسبان.

3-4 الانفعالات المرتبطة بالنشاط/ النتيجة:

الجدول رقم (06): يوضح نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بالنشاط/ النتيجة

الانفعالات	**التشبع**
انفعالات النشاط	0.87
انفعالات النواتج	0.78
انفعالات النواتج بأثر رجعي	0.68

من خلال التدوير ب promax، وارتكازا على مصفوفات الارتباط، ومن خلال طريقة التقدير أقصى احتمال (Maximun Likelihood)، نلاحظ أن الانفعالات المرتبطة بالنشاط/ النتيجة تظهر تشبع جيد على

المقياس. أظهر تدوير مربع التشبعات (Rotation Sums of Squared Loadings) نسبة 1.84 للعامل الأول، والعامل الثاني والثالث تحت قيمة الواحد لم نأخذها بعين الحسبان.

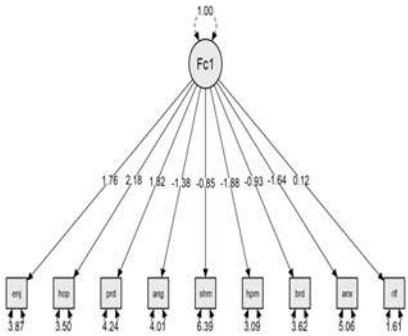
تؤكد إذا نتائج التحليل الاستكشافي تشبع الأبعد كما جاءت في التصنيف المقترح في النموذج النظري الأصلي، بحيث لم نضطر لإقصاء أو تغيير أي بند أو بعد، وقد تطابقت النتائج الإحصائية مع التحليل الكيفي (المعاني) لهذه البنود والأبعاد ولم نسجل في هذا المستوى أي تناقض. وهو ما يؤكد لنا صدق المقياس وكذلك صلاحية النموذج للتحليل التأكيدي.

4- نتائج التحليل التأكيدي البنائي:

استخدامنا التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مدى تطابق النموذج النظري مع البيئة المحلية، اضافة إلى ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والعلاقات الارتباطية من أجل توظيفها في مناقشة النتائج كأدلة تدعيمية. وتم حساب ذلك من خلال البرنامج الاحصائي الموجه للعلوم النفسية JASP.12.0.للاطلاع على ملاحق الدراسة الاضافية:

https://osf.io/7uk6g/?view_only=799ed077a29142b1a485f7906f1b505c

- **التحليل العاملي للانفعالات التسعة:**



الشكل رقم (02): يوضح التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات التسعة

نلاحظ من خلال الشكل التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات التسعة على عامل واحد والذي يمثل الانفعالات في وضعيات التعلم، ونوضح مؤشرات التطابق في الجدول الموالي.

الجدول رقم (07): يوضح مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للانفعالات التسعة:

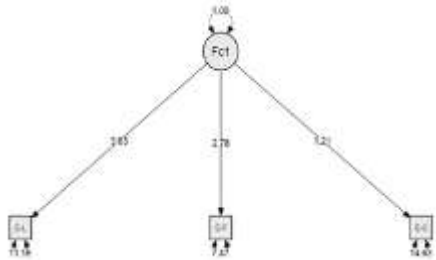
المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	130.26/df=27/p value=0.01	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.72	GFI>0.90
SRMR	0.12	SRMR<0.05
RMSEA	0.19	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

TLI>0.90	0.55	**TLI**
CFI>0.90	0.66	**CFI**

نلاحظ أن مربع كاي بلغ 130.26 وهو دال احصائيا، وهذا مؤشر لعدم وجود التطابق. بالنسبة لمؤشرات المطابقة المطلقة فهي تبتعد عن المدى المثالي للتطابق. وهذا كذلك بالنسبة لمؤشرات المطابقة المتزايدة. منه نستنتج أن كل المؤشرات تعكس غياب التطابق بين التصنيف التساعي للانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم (الأمل، الفخر، المتعة، الراحة، الخجل، القلق، الغضب، الملل، اليأس) مع عينة الدراسة.

- **التحليل التوكيدي للانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم:**



الشكل رقم (02): يوضح الرسم البياني للتحليل التوكيدي للانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم

نلاحظ في الشكل التحليل التوكيدي للانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة (القسم، التمارين، التعلم) على عامل واحد والذي هو

الانفعالات في وضعيات التعلم، ونوضح مدى تطابقها في الجدول الموالي.

الجدول رقم (08): يوضع مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لانفعالات وضعيات التعلم:

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	0.000/df =0	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	1	GFI>0.90
SRMR	3.2	SRMR<0.05
RMSEA	0.000	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	1	TLI>0.90
CFI	1	CFI>0.90

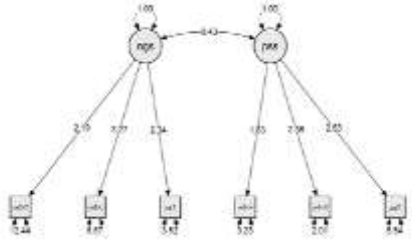
من خلال الجدول نلاحظ أن مربع كاي يقترب جدا من الصفر بدون دلالة، كما نلاحظ ان مؤشرات المطابقة المطلقة بدأ بمؤشر حسن المطابقة (GFI) الذي يساوي الواحد، وهي قيمة تحيل إلى التطابق التام، كما أن جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) يساوي 3.2 وهي قيمة تشير إلى تباعد التطابق، وبالنسبة لجذر متوسط

مربعات خطا الاقتراب (RMSEA) يقترب جدا من الصفر، وهذا يؤشر لوجود التطابق.

بالنسبة لمؤشرات المطابقة المتزايدة، نلاحظ أن مؤشر توكر لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) يساويان الواحد، دلالة على التطابق التام.

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن أغلب مؤشرات المطابقة المعتمدة تشير إلى تطابق النموذج ما عدى جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية، وعلى هذا يمكن الأخذ بالنموذج والقول أن تصنيف الانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم إلى ثلاث محاور كبرى (المرتبطة بالقسم، المرتبطة بالتعلم، المرتبطة بالتمارين والاختبارات) تتناسب وتتطابق مع عينة الدراسة، ومنه مع البيئة الجزائرية.

- **التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية المرتبطة بوضعيات التعلم:**



الشكل رقم (03): يوضح التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية المرتبطة بوضعيات التعلم

نلاحظ في الشكل التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية ضمن الانفعالات التي تظهر في الوضعيات التعليمية الثلاثة.

الجدول رقم (09): يوضع مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية المرتبطة بوضعيات التعلم:

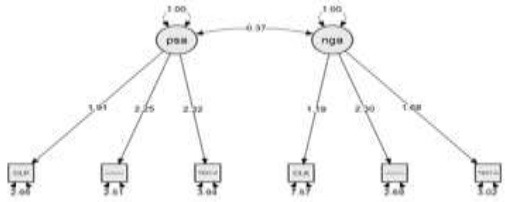
المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	24.58/df=8/pvalue=0.002	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.93	GFI>0.90
SRMR	0.08	SRMR<0.05
RMSEA	0.14	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	0.84	TLI>0.90
CFI	0.91	CFI>0.90

نلاحظ من خلال الجدول أن كل من مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) يؤشران على وجود التطابق ضمن المدى المثالي، بينما المؤشرات الأخرى تحيل لعدم التطابق مع المدى المثالي. منه يتبين لنا أن أغلب مؤشرات المطابقة المعتمدة تشير لعدم تطابق التصنيف الانفعالي المعتمد من طرف نظرية انفعالات

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

الانجاز (انفعالات ايجابية/ انفعالات سلبية) المرتبطة بوضعيات التعلم مع عينة الدراسة الحالة.

- **التحليل العاملي التوكيدي للتفعيل/ التعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم:**



الشكل رقم (04): يوضح التحليل العاملي التوكيدي للتفعيل/ التعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم.

نلاحظ من الشكل التحليل العاملي التوكيدي لانفعالات التفعيل والتعطيل ضمن انفعالات وضعيات التعلم الثلاثة.

الجدول رقم (10): يوضح مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للتفعيل/ التعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم.

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	df=8/ /9.43 pvalue=0.3	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.97	GFI>0.90

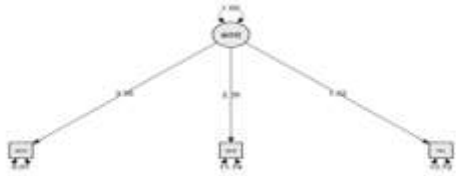
المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

SRMR	0.04	SRMR<0.05
RMSEA	0.04	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	0.98	TLI>0.90
CFI	0.99	CFI>0.90

من خلال الجدول نلاحظ أن مربع كاي غير دال، كما نلاحظ من مؤشرات المطابقة المطلقة، أن مؤشر حسن المطابقة (GFI) يقترب من الواحد، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) أصغر من 0.05، اضافة إلى أن جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) أقل من 0.04.

بالنسبة لمؤشرات المطابقة المتزايدة، فإن مؤشر توكر لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) يفوقان 0.90 ويقتربان من الواحد. نستنتج من هذه النتائج أن النموذج المقترح حول التفعيل (الايجابي/السلبي)، والتعطيل (الايجابي/السلبي) للانفعالات ضمن وضعيات التعلم يتطابق مع عينة الدراسة. لهذا يقبل هذا الشطر من النموذج العام ويتناسب مع البيئة الجزائرية.

- **الانفعالات المرتبطة بالنشاط، وبنواتج النشاط والمرتقبة في وضعيات التعلم:**



الشكل رقم (05): يوضح الانفعالات المرتبطة بالنشاط، وبنواتج النشاط والمرتقبة في وضعيات التعلم.

يوضح الشكل التحليل العاملي للانفعالات المرتبطة بموضوع النشاط (نشاط/نتيجة) ضمن عامل واحد والذي هو انفعالات وضعيات التعلم.

الجدول رقم (11): يوضح مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للانفعالات النشطة، المرتقبة، أثر رجعي.

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	0.00	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	1	GFI>0.90
SRMR	1	SRMR<0.05
RMSEA	0.00	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	1	TLI>0.90
CFI	1	CFI>0.90

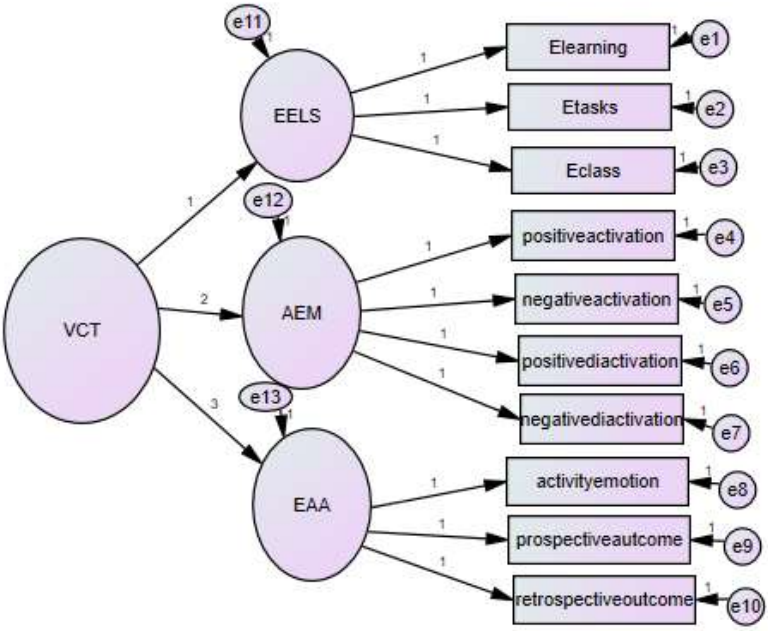
المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

نلاحظ أن مربع كاي غير دال ومعدوم، كما نلاحظ أن مؤشرات المطابقة المطلقة والمتزايدة تشير إلى المطابقة التامة، ما عدى جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (RSMR) فقد بلغ الواحد، مشيرا إلى الابتعاد عن التطابق. أغلب المؤشرات المعتمدة تحيل إلى تطابق النموذج، لهذا يمكن القول أن هذا التصنيف الثلاثي للانفعالات (الانفعالات النشطة، الانفعالات المرتقبة، الانفعالات المرتقبة بأثر رجعي) ينطبق مع عينة الدراسة، ومنه يمكن قبول هذا التصنيف على البيئة الجزائرية.

نخلص إلى أن هناك التطابق التام مع عينة الدراسة في ما يخص الانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم الثلاثة، والتفعيل/التعطيل الانفعالي، والانفعالات المرتبطة بموضوع التركيز على النشاط. قمنا بحساب التحليل العاملي التوكيدي للنموذج العام الحاصل من خلال برنامج Amos وكان كالتالي:

الناصرية

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz



الشكل رقم (06): يوضح نموذج انفعالات الانجاز المطابق لعينة الدراسة.

يوضح الشكل التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم الثلاثة (EELS)، والتفعيل/التعطيل الانفعالي (AEM)، والانفعالات المرتبطة بموضوع التركيز على النشاط (EAA) وفق نظرية انفعالات الانجاز.

الجدول رقم (12): يوضع مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لنموذج انفعالات الانجاز المطابق لعينة الدراسة.

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	df=36 /9.54 pvalue=0.4	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	1	GFI>0.90
SRMR	0.08	SRMR<0.05
RMSEA	0.00	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	1	TLI>0.90
CFI	1	CFI>0.90

نلاحظ أن مربع كاي غير دال ، كما نلاحظ أن مؤشرات المطابقة المطلقة والمتزايدة تشير إلى المطابقة التامة، ومتوسط مربعات البواقي المعيارية (RSMR) فقد بلغ 0.08، مشيرا إلى التطابق. أغلب المؤشرات المعتمدة تحيل إلى تطابق النموذج، وعليه النموذج المعدل مطابق لعينة الدراسة. وهذه خلاصة لما سبق من التحليل.

5- مناقشة النتائج:

اتضح لنا من خلال النتائج أن بعض مقترحات النظرية كانت مطابقة لعينة الدراسة في الشق المرتبط بالانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم، والتفعيل/ التعطيل الانفعالي، وفي الانفعالات المرتبطة بموضوع التركيز على النشاط أو توقع النتائج المترتبة عليه، وهذا لكون التقسيم

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

لوضعيات التعلم الثلاثي (قسم، تعلم، تمارين) تصنيف عالمي وثابت تتميز به المدرسة، ويظهر انفعال التحكم والقيمة في كل الوضعيات الثلاثة. لكن بالرغم من مطابقة التصنيف، فإن وضعيات التعلم ضمن المدرسة الجزائرية تعرف خصوصيات معينة، حيث أننا نشهد بأن ترتيب انفعالات الانجاز ضمن وضعيات التعلم يبدأ بالانفعالات المرتبطة بالتعلم بمتوسط حسابي (M= 24.40)، باعتبار أن التعلم أكبر فضاء يكشف قدرات الطفل الفعلية أمام زملائه والأستاذ ويجعله عرضة للتقييم، وبالتالي يتطلب ادراك للتحكم، وأهمية النشاط، وباعتبار أن عملية التعلم هي ما تمنح المؤشرات اللازمة للتلميذ حول مدى تحكمه في المادة التعليمية ومدى سيطرته عليها. ثم الانفعالات المرتبطة بالتمارين (M= 23.34)، باعتبار أنها وضعيات هي الأخرى تعرض قدرات التلاميذ لكن ليس بطريقة مباشرة آنية في كل الحالات مثل عملية التعلم، وهذا كونها تفتح المجال للتلميذ من التحضير المسبق والمراجعة المسبقة، وكذا تقديم اعزاءات اذا ما تعرض للفشل وتقديم التبريرات أمام زملائه في الوقت الذي يتوقع الفشل، ثم الانفعالات المرتبطة بالقسم (M= 22.45)، حيث يمتاز القسم بطابع تفاعلات التلاميذ في ما بينهم، ويسمح لهم بالحديث عن قدراتهم ومجهوداتهم الشخصية والمقارنة في ما بينهم واطلاق الأحكام حول عملية التعلم والتمارين، وفي هذه الحالة فإنه يستدل على التلميذ وقدراته انطلاقا من مدى تحكمه في النشاطات البيداغوجية، ونجاحه أو فشله في حل

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

التمارين والاختبارات، هذه العملية تجعل من التلميذ يبني ادراكات داخلية حول مفهوم الذات والجهد والقدرة والفعالية الذاتية، والتي من شأنها أن تنعكس على المردود الأكاديمي التلميذ مرة ثانية. وبالتالي فإن انفعالات التحكم-والقيمة في النشاطات ونواتجها هي افراز لإدراكات التلميذ حول ذاته وقدراته والتي تتشكل انطلاقا من نظرة الأقران والأستاذ.

بالنسبة للتفعيل/التعطيل الانفعالي، يتم تفعيل انفعالات سلبية أو ايجابية كانت حسب طبيعة النشاط البيداغوجي ونتائجه، وادراك التحكم-التقييم لهذا النشاط، وبالتالي لا يمكن أن نتوقع من شخص لديه ادراك جيد للتحكم، وبتقييم ايجابي للنشاط، أن يفعل انفعالات سلبية حول النشاط، أو حول توقع النتائج المترتبة عليه. منه هي تصنيفات انفعالية تتأثر بالادراكات المعرفية للشخص حول التحكم-القيمة للنشاط ونتائجه، وعلى ذلك فإن التحكم-القيمة عبارة عن نشاط معرفي موحد بين البشر كبنية، لكنه يختلف في الوظيفة بين ادراك التحكم من عدمه، والتقييم الداخلي أو الخارجي، الايجابي أو السلبي للنشاطات البيداغوجية ونتائجها. بالنسبة لوضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية، نلاحظ أن هناك تفعيل سلبي (0.67^{**}) أكثر تأثيرا من التفعيل الايجابي (0.38^{**})، بحيث أن التفعيل السلبي يرتبط بالتعلم من حيث انفعال القلق هو البارز من حيث ارتباطه (0.49^{**}) وهذا بسبب المواجهات المباشرة بين التلميذ وأقرانه والمعلم، وكذا التقييمات

المرتبطة بالقدرة والكفاءة والاستدلال على الشخصية بناء على ذلك، ما قد يجعل التلميذ يعيش حالة القلق بسبب المخاوف من الفشل ومن التقييم السلبي لزملائه وأستاذه له والذي يؤثر على مكانته داخل القسم، لكن وفي نفس الوقت يمكن أن يثير الدافعية الخارجية (Extrinsic) من أجل استثمار الجهد لتجنب الفشل(Pekrun et al, 2007, p.15). كما ان التفعيل السلبي يرتبط بالقسم من خلال الخجل (0.57**)، بحيث قد يكون ناتجا عن المقارنات في القدرات والكفاءات بين التلاميذ، وفي التحكم-التقييم النشاطات البيداغوجية ونتائجها، بحيث تحدد مكانة التلميذ بين أقرانه، وهذا ما قد يدفعه للإحساس بالخجل خاصة في حضور الجنس المغاير.

فيما يخص الانفعالات المرتبطة بموضوع التركيز (نشاط/ نتيجة)، فإن الانفعالات النشطة ترتبط أكثر مع الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم الثلاثة (0.84**)، من الانفعالات المرتقبة (0.77**)، والانفعالات المرتقبة بأثر رجعي (0.72**). من جهة أخرى، الانفعالات النشطة ترتبط أكثر بانفعالات بالتعلم (0.70**) وتفسرها أكثر من الانفعالات الأخرى، في ما يخص انفعال الغضب والملل (0.63**)، وبالتالي هناك ادراك للتحكمية لكن بتقييم سلبي عند التلميذ، وهو ما يفسر ظهور الغضب. أما بالنسبة لتقييم النشاطات فهو لا ايجابي ولا سلبي، وهذا ما يفسر ظهور الملل (Pekrun et al, 2007: 21). لأن عملية التعلم هي عملية نشطة تفاعلية بين التلاميذ

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

والأستاذ، وبالتالي فإن المنافسة بين الأقران، وانتباه الأستاذ لتلاميذ على حساب آخرين، وعدم قدرة التلاميذ على استيعاب الدرس والتفوق على زملائه، يجعل من التلاميذ الآخرين والأستاذ يلقون أحكاما سلبية حول التلميذ تؤثر على ادراكاته الداخلية حول ادراك التحكم. بالمقابل، فإن أساليب التدريس ونوعية الأنشطة ومحتوى المناهج قد يجعل التلميذ يشعر بالملل وبدون أن يقدم تقييم فعلي لهذه النشاطات.

بينما التصنيفات المرتبطة على تسعة انفعالات (المتعة، الأمل، الفخر، الراحة، الغضب، القلق، الخجل، اليأس، الملل) لم يظهر تطابقا مع عينة الدراسة، وكذا التصنيف المرتبط بالإثارة الانفعالية (للحالة الانفعالية الايجابية/السلبية). ونرجح ذلك كون أن الانفعالات التي تظهر في خضم وضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية تخضع بشكل كبير للتفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ والأستاذ والادراكات التي يبنيها التلاميذ حول ذلك ومقارنات التلاميذ في ما بينهم، وعلى هذا الأساس الاثارة الانفعالية تتباين حسب طبيعة العلاقات والادراكات، وهذا ما يحدد الحالة الانفعالية السائدة. بحيث أن انفعالات التلاميذ في وضعيات التعلم تسودها الاثارة السالبة (0.67^{**})، أكثر من الايجابية (0.43^{**})، بحيث أن الاثارة السالبة تكثر في عملية التعلم (0.59^{**}) أكثر بقليل من القسم (0.52^{**})، أما التمارين فهي منخفضة مقارنة بالوضعيات الأخرى (0.37^{**}). ففي عملية التعلم نجد أن انفعال

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

الملل(0.51**)، هو السائد مقارنة بالانفعالات الأخرى، حيث أن طرق التدريس وايصال المعلومة، والمعلومات المقدمة بحد ذاتها لا تهوي التلميذ ولا تستدرجه لدرجة أنه يشعر بالملل، بحيث يقود به إلى الانقاص من المصادر المعرفية والانتباه إلى الأنشطة التعليمية، وتضعف كل من الدافعية الداخلية والخارجية، وبالتالي لها تأثير سلبي على الانجاز الأكاديمي(Pekrun et al, 2007, p.15). بينما في القسم نلاحظ انفعال الخجل يرتبط بانفعالات القسم أكبر من الانفعالات الأخرى(0.54**). هذا كون أن القسم فضاء التفاعل الحر بين التلاميذ أكثر من عملية التعلم والتمارين التي تخضع بشدة لقواعد ومعايير مدرسية صارمة، وبالتالي تكثر المقارنات والمشادات بينهم على القدرات والآراء والحالات الاجتماعية، وهذا قد يكون سبب في ذلك. أما التمارين لم يظهر أي ارتباط قوي متميز بين الانفعالات، فهي تقريبا في نفس الشدة.

أما على مستويات الانفعالات التي تظهر عموما في وضعيات التعلم ككل، فإن الخجل، والملل والغضب يتصدرون الانفعالات من حيث الارتباط. حيث يرى (Pekrun et al,2007) أن الانفعالات السلبية تظهر عندما يدرك التلميذ أن كفاءته وتحكمه قليل، وعندما يحكم على نفسه أنه عاجز على انجازه. كما أن التفاعل بين الانفعالات السلبية والمعرفة يمكن ان ينتج نتائج سلبية في ميدان الكفاءات (Jarrell, Harley& Lajoie, 2016).

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

إن اختيار تسعة انفعالات معينة من طرف الباحثين الذي قاموا ببناء النظرية لم يكن خاضعا لشروط عالمية، وإنما لسياقات وخصوصيات ثقافية واجتماعية معينة، حيث تم اختيارها حسب شدتها، ووجدوا أن القلق كان أكثر انفعالات الانجاز البارزة بنسبة 27%. انفعالات المتعة، الفخر، السعادة، الغضب، العار، الملل، والراحة كذلك أظهر نسبا مرتفعة. أما انفعال الغيرة، الامتنان، اليأس أظهر نسبا منخفضة (Abd-El-Fattah, 2018: 2)، وعلى ذلك قاموا باستثناء الانفعالات الأخرى في بناء النظرية وأداة القياس الخاصة بالتحقق من النظرية، وتم إجراء العديد من الدراسات انطلاقا من ذلك حول الانفعالات كالغضب والخجل والفرحة والامل والمتعة والملل وغيرهم على بيئاتهم كما أشرنا في مقدمة البحث. لكن بالنسبة لوضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية الشدة الانفعالية واثارتها ليست متطابقة مع تلك التي في المجتمع الأمريكي، فالتلميذ الجزائري ليس التلميذ الأمريكي، وليس لديهم نفس الشروط ، وعلى هذا لاحظنا أنه لا يوجد تطابق بين الانفعالات التسعة، لأنها قد تكون أكثر من تسعة، أو أقل من تسعة في وضعيات التعلم بالمدرسة الجزائرية، وكذا مستوى اثارتها يختلف تبعا لطبيعة وضعيات التعلم والأنشطة البيداغوجية الممارسة فيها وطبيعة العلاقات السائدة بها، فالإحساس بالنجاح والفشل، وادراك التحكم والفعالية، والتقييم لمدى أهمية النشاط أو نتائجه، يرتبط جدا بنظرة الأقران والأستاذ للتلميذ ومدى تقييمهم له

ولقدراته، حيث أنه على حسب هذه التصورات يبني ادراكاته نحو ذاته، وقدرته على التحكم، وتقييم النشاطات.

قائمة المراجع:

- Jarell Amanda, M. Harley Jason & P. Lajoie Susanne. (2016). "The link between achievement emotions, appraisals, and task performance: Pedagogical considerations foe emotions in CBLES". J. Comput. Educ. Doi:10.1007/s40692-016-0064-3.
- Artino JR Anthony R., Holmboe Eric S. & Durning Steven J.. (2012). "Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, Learning, and performance in medical education". AMEE Guide No.64. Medical Teacher, 34(3), pp. e148-e160. Doi:10.3109/0142159x.2012.651515.
- Peklaj Cirila & Pecjak Sonja. (2011). "Emotions, Motivations and self-regulation in boys and girls learning mathematics". Horizons of Psychology, 20(3), pp. 33-58. Doi:10.1037/a0013383.
- Marchand Gaven C. & Gutierrez Antonio P.. (2012). "The role of emotion in the learning process : Comparaisons between online and face-to-face learning setting". Internet and higher Education, 15, pp. 150-160. Doi:10.1016/j.iheduc.2011.10.001.
- Houwer Jan De & Hermans Dirk. (2010). Cognition& Emotion: Reviews of current research and theories. USA: Psychology Press.
- Plass Jan L., Heidig Steffi, O. Hayward Elizabeth, Homer Bruce D. & Enjoon Um. (2013)." Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning". Learning and instruction, 1-13.

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

- Brackett Marc A., Reyes Maria Regina, Rivers Susan E., Nicole A. Elberston& Peter Salovey. (2011)." Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student conduct " . Journal of Classroom Interaction, 46(1), pp.27-36.
- Pekrun Reihord, Goetz Thomas, Titz Wolfram & P. Perry Raymond. (2002). "Academic Emotions in Students Self-Regulated learning and Achievement: A program of qualitative and quantitative research". Educational Psychologist, 37(2), pp.91-106.
- Pekrun Reinhard, J. Elliot Andrew & A. Maier Markus. (2009). "Achievements Goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance". Journal of Educational Psychology, 101 (1), pp. 115-135.
- Pekrun Reinhard, C. Frenzel Anne, Goetz Thomas & P. Perry Raymond. (2007). "The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education". Emotion on Education, Amsterdam: Academic Press, pp. 13-36.
- Pekrun Reinhard, Lichtemfeld Stephanie, W. Marsh Herbert, Murayama Kou & Goetz Thomas. (2017). "Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects". Child Development, 88 (5), pp. 1653-1670.
- Pekrun Reinhard, Goetz Thomas, C. Frenzel Anne, Barchfeld Petra & P. Perry Raymond. (2011). "Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)". Comtemporary Educational Psychology, 36, pp. 36-48. Doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.
- Pishghadam Reza, Zabetipour Mohammad & Aminzadeh Afrooz. (2016)." Examining Emotions in english language

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz

learning classes: A case of EFL emotions". Issues in Educational research, 26(3), pp. 508-527.
- Abd-El Fattah Sabry M. (2018). "A validation study of the control-value theory within the domain of mathematics at high school: A latent profile analysis". Journal of Psychology& Psychotherapy, 8(5), pp. 1-15. Doi:10.4172/2161-0487.1000348.
- Prosen Simona, Vitulic Helena Smrtnik & Skraban Olga Poljsak. (2011). "Teachers emotional expression in interaction with student of different ages". CEPS Journal, 1(3), pp.141-157.
- Karmer Tobias & Kogler Kristina. (2016). "Emotional states during learning situations and students self-regulation process-oriented analysis of person-situation interactions in the vocational classroom". Empirical Research in Vocational Education and training, 8(12), 1-23. Doi:10.1186/s40461-016-0038-8. url:http://nbn-resolving.de/urn:ubn:de:bsz:352-opus-99861.

المؤلف المراسل: فريد بوقريرس
farid.bougrires@univ-mascara.dz