الانفعالات التحصيلية لدى طلاب التعليم الفني: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين أكاديمياً

Achievement Emotions of Secondary Technical Education students: AComparative Study Between Average and High Achievers

بحث مقدم من الباحثة:

سها حامد محمد متولي

إشراف

أ.د. محمد عبدالقادر عبدالغفار

استاذ علم النفس التربوى العميد المؤسس لكلية التربية

كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د. نادية عبده أبودنيا

استاذ علم النفس التربوى

رئيس قسم علم النفس التربوى سابقاً

كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى دراسة الفروق في الانفعالات التحصيلية الايجابية (بهجة التعلم،والفخر)، والانفعالات التحصيلية السلبية (الغضب، والملل، والقلق، والخجل واليأس) بين طلاب التعليم الفني المتفوقين أكاديمياً والعاديين. وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، واشتملت عينة البحث على (19) طالب من العاديين و(20) طالب من المتفوقين أكاديمياً بالصف الأول الثانوي بالمدرسة الصناعية بالعبور، وتم تطبيق الأدوات التالية عليهم: مقياس الانفعالات التحصيلية: إعداد بيكرون وآخرون (2002) وترجمة محمد الوطبان(2013)، ومقياس أوتيس– لينون للذكاء، إعداد وترجمة»صلاح أحمد مراد ومحمد عبدالقادر عبدالغفار» (1985). وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والتي تمثلت في اختبار «ت» للعينات غير المرتبطة، والاعتماد على البرنامج الإحصائي(SPSS)،حيث بينت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية الايجابية لصالح المتفوقين أكاديمياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية السلبية لصالح العاديين.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات التحصيلية– المتفوقون أكاديمياً– التحصيل الأكاديمي.

Abstract

The current research aimed at identifying differences in positive academic emotions (enjoyment and pride) and negative academic emotions (anxiety. boredom. anger.despair. and shame) between Secondary Technical Students average and high achievers. descriptive method was used. Research sample included (19) student average achievers and (20) high achievers. The following tools were used: academic emotions scale by Pekrun et al(2002) .translation by elwatban(2013) otislinon's Progressive Matrixes Intelligence Scale adapted by salah morad et al.. (1985). By using independent "T" test. SPSS research results revealed: the existence of significant differences between means of scores of average and high achievers in positive academic emotions in favor of high achievers and the existence of significant differences between means of scores of normal and high achievers in negative academic emotions in favor of average achievers. In the light of research results. the emotional profile of average and high achievers in both positive and negative academic emotions. besides recommendations and further researches were introduced.

Key words: Academic emotions. high achievers. academic achievement.

مقدمة:

تتعدد الخبرات الانفعالية التي يمر بها الطلاب خلال الاندماج في المواقف التعليمية المختلفة، حيث يختبر الطالب العديد من الانفعالات التي تلعب دور مهم في عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي، حيث تظهر في الحصص الدراسية وأثناء التكليفات والمهام الاكاديمية. كبهجة التعلم في مقابل الشعور بالملل، والشعور بالثقة بالنفس أثناء التعلم في مقابل الشعور بالخجل، والأمل مقابل الشعور باليأس، والغضب مقابل الشعور بالارتياح. وغير ذلك العديد من الانفعالات التي تؤثر على مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في عملية التعلم وتؤثر على دافعه للاستمرار في عملية التعلم، وتؤثر كذلك على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في عملية التعلم .وليس بالضرورة أن يكون الطالب مدركاً لهذه التأثيرات، حيث يعتمد الطلاب على انفعالاتهم عندما يقرئون، أو يكتبون، أو ينصتون، بغض النظر عن وعيهم أو عدم وعيهم بالارتباط بين انفعالاتهم وتحصيلهم. فالانفعالات متضمنة في انشطة التعلم اليومية ومن الصعب تجاهل النواحي الانفعالية في الفصول وداخل سياق المدرسة(Schatz & Lanehart. 2002; Lam. Chen. Zhang& Laing. 2015).

وتتضمن الانفعالات الأكاديمية جميع أنواع وأنماط الانفعالات التي يمر التلاميذ بها في الفصول الدراسية أثناء التعلم، وفي المواقف المرتبطة بأداء المهام الدراسية؛ كبهجة التعلم، والفخر بالنجاح، والقلق المرتبط بالاختبارات (D'Agostin. 2014; Paoloni. 2014). ويمر التلاميذ بأنواع مختلفة من الانفعالات؛ منها الايجابية ومنها السلبية والتي تنعكس على أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي. فالانفعالات السلبية كالقلق والغضب والملل غالباً ما تكون بمستويات مرتفعة لدى منخفضي التحصيل الأكاديمي، بينما يشعر التلاميذ ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع بمستويات مرتفعة من بهجة التعلم والفخر(Meyer & Turner. 2006).

وتتعدد المفاهيم التي تصف انفعالات الطلاب ومنها: المشاعر والمزاج وانفعالات التحصيل والانفعالات حول المعرفة والانفعالات المرتبطة بالموضوع والانفعالات الاجتماعية (محمدالوطبان.2013).

وتشير العديد من البحوث المعاصرة إلى تعدد الجوانب المكونة للانفعالات الاكاديمية، فنجد مكونات عاطفية ومعرفية وفسيولوجية ودافعية وتعبيرية. على سبيل المثال فإن الطالب الذي يعاني من قلق الاختبار قد يشعر بعدم الارتياح والتوتر (مكون عاطفي). وأفكارتدورحول الرسوب في الاختبار(مكون معرفي). وتعرق وزيادة في دقات القلب (مكون فسيولوجي). ورغبة في الهروب من الموقف(مكون دافعي). وتعابير قلقة على الوجه (مكون تعبيري) Pekrun&Linnenbrink–Garci. 2012

وتعرف الانفعالات الأكاديمية بأنها تلك الانفعالات التي تتصل مباشرة بأنشطة التحصيل، أو بمخرجات ونواتج التعلم، ومن أمثلتها شعور التلاميذ ببهجة التعلم، أو الملل أثناء الحصص المدرسية، والغضب عندما تكون متطلبات مهام التعلم أعلى من قدرتهم (Pekrun. Goetz. Daniels. Stupnisky. & Perry. 2010).

الانفعالات الاكاديمية في حدود علم الباحثة لم تلق اهتماماً كبيراً لدى الباحثين يوازي اهميتها، باستثناء الدراسات والبحوث الخاصة بقلق الاختبار، بالرغم من وجود حاجة ماسة للاهتمام بدراسة الانفعالات الاكاديمية والعوامل المؤثرة فيها، والتي تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى الاداء الاكاديمي للطلاب.

فعلى سبيل المثال الدراسات التي استطلعت الانفعالات التي يمر بها طلاب ثانوي تبين وجود عدد كبير من هذه الإنفعالات ومنها: الاستمتاع والاهتمام والأمل والفخر والغضب والقلق والإحباط والملل (Pekrun. Goetz. Titz. & Perry. 2002)

الانفعالات الأكاديمية على الرغم من إسهامها في فهم عملية التعلم والدافعية والتنظيم الذاتي إلا أن البحث في هذا المجال لم ينل الاهتمام الكاف، ويحتاج إلى المزيد من الفهم بصورة عامة لدى التلاميذ العاديين، وبصورة خاصة لدى المتفوقين أكاديمياً والتي غالباً ما ركزت البحوث لديهم على الجوانب المعرفية في مقابل النواحي الانفعالية

Mosayyeb. Khasti. & Arfaei. 2014; Bieg. Goetz. & Lipnevich. 2014;) (Ouweneel. Leblanc. & Schaufeli. 2014). في (مروة بغدادي، 2013) ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي، وهي الاهتمام بدراسة الانفعالات التحصيلية لدى الطلاب ودمجها في التخطيط للأنشطة التعليمية المقدمة للطلاب للإستفادة من تأثير الايجابي منها وتجنب السلبي، ومن هنا انطلقت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن عرضها على النحو الآتي.

مشكلة البحث:

تعد الانفعالات الاكاديمية في الوقت الحالي أحد أهم المتغيرات في الدراسات والبحوث المهتمة بالجوانب الوجدانية في السياق الاكاديمي، وذلك من منطلق أن الطلاب يمرون بالعديد من الانفعالات خلال الاندماج في المهام التعليمية المختلفة، وأن هذه الانفعالات تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى الأداء الاكاديمي للطلاب وتؤثر بعمق في تعلمه وإنجازه وصحته النفسية.

حيث يشعر التلاميذ أثناء التعلم بالعديد من الانفعالات قبل، وأثناء، وبعد الامتحانات، كما تظهر خلال المناقشات الصفية أو حتى حينما لا يتعلم التلاميذ معلومات أو أفكار جديدة، وتلك الانفعالات يطلق عليها الانفعالات الأكاديمية، وهي خبرات انفعالية متعددة تتصل بالأنشطة الأكاديمية للتلاميذ أثناء عمليات التعلم والتعليم، وحل الواجبات والتكليفات المنزلية، وأثناء أداء الاختبارات (Pekrun & Linnenbrink–Garcia. 2012; Valiente. Swanson. & Eisenberg. 2012).

وتشير دراسة محمد الوطبان (2013) أن الانفعالات جزء من الخبرة الإنسانية، ويجب أن ينظر لها باعتبار دورها المحوري في عملية التعلم. وقد يؤدي تجاهلها إلى تدني التواصل والفهم بين المعلم والتلاميذ، بالإضافة إلى تدني مستويات بهجة التعلم والدافعية داخل الفصول الدراسية، وقد يصل الأمر إلى الإحباط والارتباك، بل وإلى عدم الاهتمام بالدراسة والعزوف عنها.

وفي دراسة استطلاعية لاستكشاف مكانة الانفعالات الاكاديمية من بين أسباب عزوف الطلاب عن الحضور للمدرسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية، تبين أن

الانفعالات المصاحبة لعملية التعليم والتعلم لها أهميتها الخاصة والحيوية في جذب الطلاب إلى المدرسة أو هروبهم منها، حيث أشار أفراد عينة هذه الدراسة إلى أهم أسباب الغياب عن المدرسة مما يمكن وصفه بالانفعالات السلبية كشعور الطالب بالملل وعدم الاستمتاع لعدم التنوع في الاستراتيجيات التعليمية لجميع المواد الدراسية. وفقد الدافعية والحماسة للتعلم يسبب الدور السلبي الذي يلعبه الطالب في الفصل، شعور الطالب باليأس وعدم الاستفادة العلمية بسبب زيادة أعداد الطلاب في الفصل وعدم مراعاة الفروق الفردية أثناء العملية التدريسية. بالإضافة إلى فقد روح المتعة والحماسة بسبب غياب الانشطة التعليمية التفاعلية داخل الفصول الدراسية.(Buket. 2006)

وأشار كل من (Pekrun. Goetz. Titz. & Perry. 2002) إلى أن مفهوم الانفعالات الاكاديمية مثل انفعالات التمتع، الفخر، القلق، ترتبط مباشرة بكل من طريقة التدريس التعلم داخل الفصول الدراسية، كما أكدوا على أهمية توجيه البحوث نحو دراسة الانفعالات الاكاديمية وتقييمها في سياق العملية التعليمية.

كما أكد (Pekrun. 2009) على أن الانفعالات الكاديمية لها صلة بتعزيز الدوافع والاداء الاكاديمي للمتعلم وذلك من خلال التأثير الايجابي من خلال معالجة المهام الاكاديمية بابتكارية ومرونة.

ومما سبق نجد أنه اذا كان لدى القائمين على تطوير العملية التعليمية اهتمام بزيادة دافعية الطلاب وتحفيز مرونة التعلم لديهم، وارتفاع تحصيلهم الاكاديمي وقدرتهم على معالجة المعلومات والتطور الايجابي للأداء الاكاديمي بشكل عام، عليهم الاهتمام بدراسة الانفعالات الاكاديمية والعوامل المرتبطة بها.ولأن مستويات تحصيل الطلاب مختلفة داخل كل مدرسة بل داخل كل فصل دراسي نجد الطلاب العاديين أكاديمياً والطلاب المتفوقين أكاديمياً، فيزيد ذلك بشكل خاص من أهمية دراسة الانفعالات الاكاديمية لدى العاديين والفائقين أكاديمياً، حيث نجد أن الدراسات التي تناولت الطلاب الفائقين أكاديمياً ركزت معظمها على ما لديهم من نواحي معرفية وفوق معرفية كدراسة «عادل العدل وصلاح عبدالوهاب» (2003) ودراسة «زويد السويلمي»

(2010) ودراسة «ايمان التكريتي» (2011). مما يلاحظ إهمال الجوانب الانفعالية المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً.ومن هنا تكون لدى الباحثة دافع قوي لهذه الدراسة والتي قامت بصياغة مشكلتها من خلال التساؤل الرئيسي التالي:

- ما طبيعة الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي سؤالين فرعيين:

1. ما الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية الايجابية والمتمثلة في انفعالي (الفخر – متعة التعلم)؟.
2. ما الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية السلبية والمتمثلة في انفعالات (الملل والغضب– الخجل والقلق– اليأس)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في الانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من العاديين والمتفوقين أكاديمياً. وفي ضوءما تظهره نتائج الدراسة الحالية من فروق في الانفعالات الاكاديمية الايجابية والسلبية لدى الطلاب عينة البحث، وتفسير هذه الفروق بشكل يساعد القائمين على العملية التربوية والتعليمية على تعزيز الانفعالات الاكاديمية الايجابية وتهيئة مناخ تعليمي مناسب لخلقها لدى الطلاب، وأيضاً لتجنب ممارسات تعليمية تؤدي إلى ظهور العديد من الانفعالات الاكاديمية السلبية.

أهمية البحث:

أولاً الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في التعرف على طبيعة الانفعالات الاكاديمية لدى الطلاب بشكل عام و لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بشكل خاص، وهذه المعرفة تؤدي إلى فهم الدور الهام الذي تلعبه الانفعالات الاكاديمية في عملية التعلم وأثر ذلك على دافعية الطلاب وتحصيلهم الدراسي وما يستخدموه من استراتيجيات في التعلم،

وما ينتج عن ذلك من انجذاب للمدرسة والاندماج في المهام التعليمية المختلفة أو الهروب منها . على الرغم من هذه الأهمية ندرت الدراسات والبحوث في هذا الجانب، وفي حدود علم الباحثة لا يوجد بحث خاص بدراسة الانفعالات الاكاديمية لدى طلاب التعليم الفني،إلا بحث (مروة بغدادي،2015) الذي تناول دراسة الانفعالات الاكاديمية لدى الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديميا في المرحلة الاعدادية. وبذلك يعد البحث الحالي نقطة انطلاق لبداية البحوث في مجال الانفعالات الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية من العاديين والمتفوقين أكاديمياً.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبقية في امكانية الاستفادة مما تسفر عنه نتائج البحث الحالي التي تساعد القائمين على العملية التعليمية بشكل عام والمعلم بشكل خاص في معرفة وتحديد ما هي الاجراءات التي يجب توافرها في البيئة التعليمية (استراتيجيات تدريس، طرق تعلم، بيئة صفية،...) تحد من ظهور الانفعالات الاكاديمية السلبية وتشجع على ظهور الانفعالات الاكاديمية الايجابية والتي من شأنها تعزز دافعية الطلاب ومرونتهم للتعلم. وأيضاً يمكن لدراسات أخرى أن تستفيد من نتائج البحث الحالي لتصميم برامج لتنمية الانفعالات الاكاديمية الايجابية.

مصطلحات البحث:

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل: هي الانفعالات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بأنشطة عملية التحصيل أو نواتجها، ومنها ما يرتبط بالحصص الدراسية، أو الدراسة أو ما يرتبط بالاختبارات المدرسية (Pekrun.2006) .

وتتبنى الباحثة اجرائياً تعريف بيكرون(Pekrun2006) للانفعالات المرتبطة بالتحصيل، ويحدد بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الانفعالات المرتبطة خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، الفخر، الخجل، الاستمتاع، اليأس، الغضب، الملل). المستخدم في الدراسة الحالية.

الطلاب العاديون:

هم مجموعة من الطلاب في الفصل الدراسي العادي بالصف الأول الثانوي بالمدرسة الصناعية بالعبور، تتراوح أعمارهم من (15) إلى (16) سنة، تم اختيارهم في ضوء: مستوى الذكاء والتحصيل، حيث تم اختيار التلاميذ الحاصلين على نسب ذكاء تراوحت من (90) إلى (110)، وذوى مستوى تحصيل أكاديمي يتراوح من (٪65) إلى (٪75).

المتفوقون أكاديمياً:

هم مجموعة من الطلاب في الفصل الدراسي العادي بالصف الأول الثانوي بالمدرسة الصناعية بالعبور، تتراوح أعمارهم من (15) إلى (16) سنة، تم اختيارهم في ضوء مستوى الذكاء والتحصيل؛ حيث تم اختيار الطلاب الحاصلين على نسب ذكاء أعلى من (110) وأقل من (130)، وذوى مستوى تحصيل أكاديمي (٪90) فأكثر.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

في هذا الجزء من البحث يتم عرض البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث من خلال عرض لمفهوم الانفعالات التحصيلية، ومفهوم المتفوقين أكاديمياً، والانفعالات التحصيلية لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين، ثم عرض الدراسات السابقة المرتبطة بالمفاهيم السابقة، وذلك على النحو التالي:

مفهوم الانفعالات التحصيلية:

فتشير مروة بغدادي (2013)أن الانفعالات التحصيلية هي مجموعة من العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة، لحالات شعورية قصيرة ومركزة تتعلق بخبرة ذاتية والتي يمر بها التلاميذ في السياق الأكاديمي ومواقف التعلم، وتظهر تلك الانفعالات بسبب طبيعة المهام المكلف بها التلميذ، أو نظراً للنواتج المتوقعة، فنجدها أثناء الحصص الدراسية، وأداء الاختبارات، وعند الاستذكار وحل الواجبات والتكليفات، وأثناء أداء المهام في مجموعات التعلم، فالتلميذ إما يشعر ببهجة التعلم/ أو بالملل، وبالفخر/ أو بالخجل، وبالأمل/ أو بالقلق، والغضب.

ويصنف محمد الوطبان(2013) الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وفقاً للعديد من الأبعاد مثل موضوع التركيز(object focus) والتكافؤ(valence) والتنشيط (activa-tion) والاستمرارية(duration) والحدة (intensity). ووفقاً لما افترضه (pekrun 2002) عندما يتعلق الامر بتصنيف انفعالات التحصيل فإن هناك بعدين لهما أهمية قصوى وهما:

1. التكافؤ أو التوازن
2. موضوع التركيز

وفيما يتعلق ببعد التكافؤ تصنف انفعالات التحصيل إلى نوعين هما:

- الحالات الإيجابية (السارة) مثل الاستمتاع والسعادة
- والحالات السلبية (غير السارة) مثل الغضب والقلق والملل.

أما مايتعلق ببعد موضوع التركيز فتصنف انفعالات التحصيل إلى نوعين هما:

- **الانفعالات المرتبطة بالأنشطة**: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الاستمتاع بالتعلم أو الملل الذي يخبره المتعلم أو الغضب الذي يشعر به خلال التعامل مع متطلبات التعلم.
- **والانفعالات المرتبطة بالنواتج وتشتمل على**:

1. **انفعالات النواتج المتوقعة**: وتتضمن انفعالات مثل الأمل والقلق واليأس المرتبط بالنجاح أو الفشل المتوقع.
2. **انفعالات النواتج بأثر رجعي**: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الفخر أو الخجل الناتج عن الفشل أو النجاح.

ويرى كلٌ من (Johnstone.(2001) .Scherer. Schorr) أن التقدير أحد أهم محددات انفعالات التحصيل ومن بين أنواع التقدير فإن هناك نوعان اكثر أهمية من غيرهما في سياق التحصيل الدراسي وهما:

1. إدراك المتعلم لقدرته على التحكم بالنشاطات التحصيلية ونواتجها.

2. القيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها.

فنظرية قيمة الضبط Control– Value theory المرتبطة بانفعالات التحصيل تؤكد على أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة مثل الاستمتاع. ويحدان من الانفعالات السلبية النشطة مثل الغضب والملل. وكذلك فإن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج مثل الأمل والفخر. ويكون اعتقاد المتعلم بأنه غير قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية السلبية التي يحملها لهذه النواتج يعززان ظهور انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج مثل القلق واليأس والخجل.

أكد Linnenbrink. 2011. Hargreaves. 2000 على أن الانفعالات تعمق فهم نتائج التعلم والتعليم، ومن ثم جاء مصطلح الانفعالات الأكاديمية، والذي كان محوراً لاهتمام (Pekrun. Goetz. Titz. & Perry. 2002.)، حيث أشاروا إلى أن مفهوم الانفعالات الأكاديمية مثل انفعالات التمتع، الفخر، القلق، ترتبط مباشرة بكل من طريقة التدريس، والتعلم داخل الفصول الدراسية والتحصيل الدراسي، كما أكدوا على أهمية توجيه البحوث نحو دراسة الانفعالات وتقييمها في سياق العملية التعليمية.

وأشار كلٌ من (Govaerts & Gergoire. 2008) إلى أن الانفعالات التحصلية عادة ما تكون قصيرة المدى، وتتمثل في الشعور الذاتي للخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم في سياق معين.وأكد (Perkrun. 2009) على أن الانفعالات الأكاديمية لها صلة بتعزيز الدوافع، والأداء الأكاديمي للمتعلم وذلك من خلال التأثير الإيجابي من خلال معالجة المهام الأكاديمية بابتكاريه ومرونة.

هذا، بالإضافة إلى ما أكد عليه كلٌ من (Cleveland–Innes & Compbell. 2012.) من أن الانفعالات التحصيلية تظهر في صورة تعبيرات سلوكية معينة "مثل تعبيرات الوجه والتغيرات الفسيولوجية"، وذلك أثناء تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض

وتواصلهم داخل الفصل الدراسي، والتفاعل مع التكنولوجيا، المحتوى الدراسي، وممارسة الأنشطة المتنوعة، بالإضافة إلى التفاعل ما بين الطلاب والمعلمين مما يؤثر في دافعية الطلاب وأدائهم، وقد أفترض كل من (Meyer & Turnar. 2006) أن مناخ الفصول الدراسية الإيجابي، ودعم المعلمين يساهم في تحفيز الطلاب وتحقيق وإتقان الأهداف التعليمية بالإضافة إلى تحسين الانفعالات التحصيلية لدى الطلاب.وأشارا (Rienties. & Rivers. 2014) إلى أن الانفعالات التحصلية تحدث في أي مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة، ولكنها قد تختلف من متعلم إلى آخر ومن بيئة تعليمية إلى أخرى، كما أشار كلٌ من (Ketonen. & Lonka. 2013) إلى أن الطلاب عندما يدخلون الفصول الدراسية يكون لديهم مجموعة من المعتقدات والانفعالات والتي قد تسهم في توجيه تصرفاتهم وتفاعلهم مع البيئة الأكاديمية.

مفهوم المتفوقون أكاديمياً:

لقد تنوعت وجهات النظر في تعريف التفوق لاختلاف الأسس التي استندوا عليها، فمن التعريفات ما اعتمد على الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي، والمتفوق في ضوء هذا المدخل هو من كانت نسبة ذكائه (130) درجة فأكثر (سعيد العزة، 2000). كما ينظر إلى التفوق من منظور مستوى التحصيل الدراسي أو بمجالات أخرى تقدرها الجماعة، فالمتفوق من يصل تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل (15٪ أو20٪) من المجموعة التي ينتمي إليها في مجالات متعددة كالرياضيات والعلوم والفنون والكتابة (سعيد العزة، 2000)، وبذلك يتم استخدام محك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين، لأن التحصيل يعتبر أحد مظاهر النشاط العقلي للتلاميذ، ولاشك أن درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشراً للكشف عن التلاميذ المتفوقين.

ويعرف مكتب التربية الأمريكي في صيغته المعدلة (1981) التلاميذ المتفوقين بأنهم ذوى القدرة على الأداء المتميز في المجالات العقلية والأكاديمية، ويحتاجون خدمات وأنشطة خاصة، كما صنف «دنلوب» Dunlop المتفوقين عقلياً إلى ثلاث مستويات:

(1) فئة المتميزين: وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم من (120 أو 125) إلى (135 أو 140). و(2) فئة المتفوقين: وتتراوح نسبة ذكائهم من (135 أو 140) وحتى(160). (3) فئة العباقرة: وهم الذين تبلغ نسبة ذكائهم (170) فأكثر. ولا يعني هذا التصنيف أن كل فئة مستقلة عن الأخرى، فهناك تداخل بين هذه الفئات مما يجعل تصنيف المتفوق تحت فئة أو أكثر حسب استعداداته. (عبد الصبور منصور، 2003) . ويعتمد البحث الحالي على محكي الذكاء والتحصيل الأكاديمي في تشخيص المتفوقين أكاديمياً، من حيث الاعتماد على درجة الذكاء (120 درجة فأكثر)، ومستوى تحصيل ٪90 فأكثر).

الانفعالات الأكاديمية لدى العاديين والمتفوقين أكاديمياً:

تعد الانفعالات هامة لفهم التعلم والتحصيل(Qun. Ruan-yu. & Guang-wen. 2014)، وأثناء الأنشطة الأكاديمية يمر التلاميذ بالعديد من الانفعالات، والتي يمكن أن تظهر على فترات وبتكرارات مختلفة تبعاً للمواقف الأكاديمية. ويجب أن يُؤخذ هذا التنوع الانفعالي في الاعتبار لفهم النواحي الانفعالية للتلاميذ بصورة أعمق. ويختلف تأثير الدافعية على التحصيل بناء على انفعالات التلاميذ(Martin. 2007 Sakiz. 2012)، حيث يتغير مستوى الدافعية بتغير الانفعالات الأكاديمية للتلاميذ قبل وبعد التعلم (Linnenbrink & Pintrich. 2002)، فتؤدي الانفعالات الايجابية إلى زيادة التحصيل الأكاديمي فقط عندما تلازمها مهارات استذكار قوية وسلوكيات أكاديمية ملائمة؛ كالالتزام بتعليمات المعلم وأداء المهام المطلوبة (Lam. Chen. Zhang. & Liang. 2015). ويرتبط الخجل والذي يرجع إلى العزو السلبي الداخلي بتجنب الاستجابة (Lewis. Haviland-Jones. & Barrett. 2010)، ويزيد الغضب والذي يرجع إلى العزو السلبي الخارجي من الدافعية المدركة (Mascolo. Harkins. Harakal. Lewis. & Granic. 2000; Carver & Harmon-Jones. 2009). وكذلك يؤثر القلق والملل والخبرات الانفعالية غير السارة سلبياً على التحصيل والدافعية (Gumora & Arsenio. 2001; Efklides & Volet. 2005; Kuhbandner. Hanslmayr. Maier. Pekrun. Spitzer. Pastötter. & Bäu-

(ml. 2009; Zhou. Main. & Wang. 2010; Hosseini & Khayyer. 2010)، حيث تحد تلك الانفعالات السلبية من الدافعية الداخلية وتزيد من التفكير غير المرتبط بالمهمة أكثر من الانفعالات الأكاديمية المنشطة كالقلق، والغضب، والفخر، والتي يمكن أن تحفز التحصيل الأكاديمي خاصة عندما يتطلب التعلم مرونة معرفية أقل ويكون للتلاميذ توقعات ايجابية.

وتؤكد نتائج بحث (Perry. Hladkyj. Pekrun. & Pelletier. 2001) أن التلاميذ مرتفعي التحكم يشعرون بملل وقلق منخفض وتحصيلهم مرتفع. ويرى(.Hall. Perry Ruthig. Hladkyj. & Chipperfield. 2006) أن التحكم يرتبط ايجابياً ببهجة التعلم والفخر وبالتحصيل الأكاديمي. ويؤكد بحث (Martin & Marsh. 2006) أن فاعلية الذات والتحكم والتخطيط تنبئ ببهجة التعلم. وأكدت نتائج بحث (..Pekrun et al 2010) أن التحكم المدرك والقيمة المدركة ترتبط سلبيا بشعور التلاميذ بالملل وتشير إلى أن نقص التحكم المدرك في الأنشطة التحصيلية ونقص قيمة تلك الأنشطة هما وراء الملل الذي يشعر به التلاميذ في الفصول، فعندما يشعر التلاميذ بعدم التحكم في الأنشطة التعليمية يؤدي ذلك إلى شعورهم بالملل حيث يرتبط الملل ايجابيا بالانتباه إلى المشكلات وسلبيا بالدافعية الداخلية والجهد بتنظيم الذات لأنشطة التعلم كما كان الملل مؤشر سلبي بالتحصيل الأكاديمي كما تم قياسه بدرجات التلاميذ. وتقترح هذه النتائج أن الملل له تأثيرات على دافعية التلاميذ وسلوكهم وأدائهم أكثر من الانفعالات الأكاديمية الأخرى. ويؤكد (Pekrun et al.. 2011) على وجود ارتباط دال إحصائيا بين القيمة المرتفعة للمهمة والانفعالات الايجابية المنشطة للتلاميذ، والتي ترتبط بالنجاح في مواقف التعلم والتحصيل.

الدراسات التي تناولت الانفعالات التحصيلية:

دراسة مروة بغدادي (2013)هدفت إلى دراسة الفروق في الانفعالات الأكاديمية الايجابية (بهجة التعلم، والأمل، والفخر)، والانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب، والملل، والقلق، والخجل) بين تلاميذ المرحلة الإعدادية المتفوقين أكاديمياً والعاديين،

واشتملت عينة البحث على (129) تلميذاً من العاديين و(67) تلميذاً من المتفوقين، بينت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات الأكاديمية الايجابية لصالح المتفوقين أكاديمياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح العاديين.

ودراسة ريم العيسى (2018) التي تشير إلى أن الانفعالات التحصيلية تؤثر وتتداخل مع العديد من العمليات المعرفية، حيث هدفت دراستها إلى الكشف عن علاقة الانفعالات التحصيلية بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومعرفة ما هي الانفعالات التحصيلية السائدة لدى الطلاب خلال حضور الحصص الدراسية.والتي كان ترتيبها من الأقوى إلى الأضعف، الفخر والاستمتاع ثم الملل والغضب ثم اليأس وأخيراً الخجل ثم القلق.

ودراسة (حنان الجمال، سعاد رخا، 2015) للبحث عن علاقة التعلم المدمج بالانفعالات التحصيلية لدى طلاب الصف الثانوي والتي أشارت فيها إلى أن الانفعالات التحصيلية هي مجموعة من المشاعر الايجابية والسلبية التي ترتبط مباشرة بالتعلم الاكاديمي أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي.

قام كلٌ من كيلين، جويتز،بيكرون وهال (Kleine. Goetz. Pekrun & Hall. 2005) بتحديد الانفعالات الأكاديمية ذات الصلة المباشرة بالتعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات كالقلق والغضب والضجر قبل وأثناء وبعد الانتهاء من اختبار الرياضيات وعلاقتها بمستوى الأداء في اختبار الرياضيات، وقد كانت عينة الدراسة تتألف من (2070) طالب وطالبة من الصف الخامس الأساسي من (42) مدرسة ألمانية، وتم تقييم انفعالات الطلاب الأكاديمية المتمثلة في التمتع، القلق، الغضب، الضجر من خلال تقسيم الطلاب إلى ثلاث مستويات (المستوى المتدني، المستوى الأوسط، المستوى الأعلى).وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الطلاب في التحصيل الدراسي في اختبار الرياضيات يختلف وفقا لمستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

والسلبية لديهم وتبين أن مظاهر القلق، الغضب، الضجر وجدت في الغالب عند الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المتدني، في حين أن الطلبة من المستويات الأفضل أظهروا قدراً أكبر من التمتع وقلة الضجر.

قام بوش (Bush. 2006) بدراسة العلاقات بين بعض المتغيرات الصفية والتي تشعر الطلاب بالانتماء داخل مجتمع الفصل الدراسي والحكم الذاتي المتصور من قبل أساتذته، الاحتياجات النفسية والانفعالات الأكاديمية المتمثلة في التمتع واليأس وتنظيم الدوافع لدى طلاب الجامعـة في الفصل الدراسي.وقد أسفرت النتائج الخاصة بالانفعالات الأكاديمية على أن الدوافع الذاتية مؤشراً إيجابياً لانفعال التمتع وليس هناك علاقة بينه وبين اليأس.

قام فرينزل، بيكرون وجويتز(Frenzel. Pekrun & Goetz. 2007) بدراسة العلاقة بين تصورات الطلاب للبيئة الصفية والانفعالات الأكاديمية أثناء حصة الرياضيات وكان ذلك على عينة قوامها (1623) طالب وطالبة بنسبة ٪52.4 طلاب، ٪47.6 من الطالبات ضمت الصفوف (5-10) في (69) صف بمعدل (22) طالباً في الصف الواحد، وتم اختبار مجموعة من الانفعالات الأكاديمية تتضمن القلق، الغضب، الضجر وهى الأكثر شيوعا وتكرارا في مجال التعلم والإنجاز لدى طلبة المدارس المتوسطة والثانوية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة وثيقة بين سلوك الطلبة في البيئة الصفية والانفعالات الأكاديمية.

وأسفرت النتائج على وجود اختلافات بين الطلبة الجامعيين وفقا لمستواهم الدراسي؛ حيث كان القلق، اليأس من الانفعالات الأكاديمية التي لها دلالة إحصائية لدى طـلاب الفرقة الرابعة، ولا يوجد اختلاف كبير في العوامل الأخرى (الغضب، الخجل، الفرح، الأمل، الفخار، الضجر). ووجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في انفعالات الغضب، القلق، الفخر (الاعتزاز) لصالح الطالبات، بينما انفعال الأمل كانت الفروق في صالح الطلبة. ولا يوجد اختلاف كبير في عوامل (اليأس، الخجل، الفرح، الملل) ووجود اختلافات في الانفعالات الأكاديمية للطلبة الجامعيين وفقاً للحالة التعليمية لآبائهم، فلم تكن كبيرة في الأوساط الأكاديمية باستثناء عامل الأمل وفقاً للحالة التعليمية لأمهاتهم، ولا توجد الفروق وفقاً لآبائهم.

قدم لين وهوز (Lin & Ho's. 2009) دراسة تهدف إلى العلاقة بين تعلم الطلاب وانفعال القلق باعتباره من الانفعالات الأكاديمية السلبية. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين والأقران هم المساهمين الرئيسيين في انفعال القلق لدى الطلاب والتي تحرص على تخويف الطلاب.

قام ليهمان ودميلوا وبيرسون (Lehman. D'Mello & Person. 2010) بدراسة تهدف إلى استكشاف الانفعالات الأكاديمية أثناء أدائهم للأنشطة التعليمية، وقد كانت العينة تتألف من (41) طالب من المرحلة الأساسية باستخدام (28) مشكلة منطقية تناسب أفراد العينة، وتم التسجيل المرئي لاستجابتهم الانفعالية في مختلف مراحل حل المشكلة وانتقالهم من مشكلة إلى أخرى، وبعد تلقى التغذية الراجعة.أشارت النتائج التي تم التوصل إليها أن الفصول والملل والارتباك والسعادة هي الانفعالات الرئيسية التي ظهرت لدى الطلبة، في حين كان الازدراء والقلق والغضب والحزن والخوف والاشمئزاز والفرح والمفاجأة كانت نادرة.

قام كلٌ من كليفيلاند وكامبل (Cleveland–Innes & Campbell. 2012) بدراسة الانفعالات الأكاديمية في عملية التعلم (البرنامج التعليمي للرياضيات)، وذلك على عينة قوامها (217) طالباً من سبعة عشر ولاية أمريكية. وقد أشارت النتائج إلى وجود انطباعات من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية عبر استخدام الإنترنت.

استفادت الباحثة الحالية من الدراسات السابقة في بحثها الحالي وصياغة فروضه، حيث أشار بحث مروة البغدادي (2013) إلى الانفعالات التحصيلية لطلاب المرحلة الاعدادية وعلاقته بمستوى تحصيلهم،وأشار دراسة كلٌ من حنان الجمال، سعاد رخا 2015، كليفيلاند وكامبل (2012)، ليهمان ودميلوا وبيرسون (2010)، كيلين، جويتز،بيكرون وهال(2005) إلى علاقة الانفعالات التحصيلية بعملية التعلم(طريقة تعلم–برامج تعليمية لمناهج دراسية)، وأيضاً دراسة لين وهوز(2009)، وبوش (2006) عن علاقة الانفعالات التحصيلية لدى بالممارسات الصفية بين الطلاب والمعلمين، ودراسة ريم العيسى (2018) عن الانفعالات التحصيلية لدى طلاب ثانوي.

فروض البحث:

في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالانفعالات التحصيلية في علاقتها بالتحصيل يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٌ من الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية الايجابية لصالح الطلاب المتفوقين أكاديمياً.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلُ من الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية السلبية في اتجاه الطلاب العاديين.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المقارن، نظراً لمناسبته لطبيعة البحث والذي يهدف إلى التعرف على الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية الايجابية والسلبية.

ثانيا: عينة البحث: تكونت عينة البحث من (39) من الطلاب منهم (19) من الطلاب العاديين أكاديمياً و(20) تلميذاً من المتفوقين أكاديمياً بالصف الأول الثانوي بالمدرسة الصناعية بالعبور، وتراوحت أعمارهم ما بين (15) إلى (16) سنة.

أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

1 . مقياس الانفعالات التحصيلية: إعداد Pekrun & Goetz، biry بيكرون وجويتز وبيري(2002) وترجمة محمد سليمان الوطبان(2013).

ويشتمل المقياس على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتناول الانفعالات خلال حضور الحصص الدراسية، والجزء الثاني يتناول الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والجزء الثالث يتناول الانفعالات المرتبطة بالاختبارات.

وقام محمد الوطبان(2013) بإعداد وتعريب الجزء الأول من المقياس – والذي يتناول الانفعالات التي يعيشها الطالب خلال حضوره الحصص الدراسية. ويتألف

المقياس من(41)عبارة، تتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم (5) أن العبارة صحيحة تماماً في العبارات الإيجابية أما الفقرات السلبية فيكون وزن الإجابة معكوساً.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة) فكانت على النحو الآتي: القلق (0.68) والفخر (0.68) والخجل (0.88) والاستمتاع (0.71) واليأس (0.61) والغضب (0.60) والملل (0.89).

صدق المقياس: قام الباحث باستخدام الصدق العاملي من الدرجة الأولى للتأكد من صدق الاختبار وذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل بأربعة عوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وكذلك وفقاً للإطار النظري حيث كانت عدد المفردات 41 عبارة وقد حدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدره (0.35) لتشبع كل مفردة بعاملها. وبذلك يتكون المقياس من 41 عبارة موزعة على النحو الآتي:

- **العامل الأول (الملل والغضب)**: يتكون من 15 عبارة، وهي العبارات ذات الأرقام (11، 13، 14، 18، 21، 23، 24، 27، 29، 30، 32، 35، 37، 40، 41) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٪22.27.
- **العامل الثاني (الخجل والقلق)**: يتكون من 13 عبارة، وهي العبارات ذات الأرقام (12، 15، 17، 19، 20، 22، 25، 28، 31، 34، 36، 38، 39) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٪11.30.
- العامل الثالث (الفخر والاستمتاع): يتكون من 9 عبارة، وهي العبارات ذات الأرقام (1، 2، 3،5، 6، 7، 8، 9، 10) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل ٪8.30.
- **العامل الرابع (اليأس)**: يتكون من 4 عباراة، وهي العبارات ذات الأرقام (4، 16، 26، 33) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٪3.90.

كما تأكد (محمد الوطبان،2013) من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة) وكانت على النحو التالي:

القلق(0،68) والفخر (0.68) والخجل(0.88) والاستمتاع (0،71) واليأس(0،61) والغضب (0،60) والملل(0،89).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات التحصيلية في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات التحصيلية في الدراسة الحالية من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي قوامها (70) طالب من طلاب المدرسة الصناعية بالعبور.

أولاً: حساب الاتساق الداخلي بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبين الابعاد وبعضها البعض،وكانت كالتالي:

جدول(1)

حساب الاتساق الداخلي بين درجات الطلاب والدرجة الكلية

الابعاد	الدرجة الكلية
البعد الأول (الملل – الغضب)	0.89
البعد الثاني (الخجل – القلق)	0.94
البعد الثالث (الفخر– متعة التعلم)	0.88
البعد الرابع (اليأس)	0.87

جدول(2)

حساب الاتساق الداخلي بين الابعاد وبعضها البعض

	البعد الأول (الملل–الغضب)	البعد الثاني (الخجل– القلق)	البعد الثالث (الفخر– المتعة)	البعد الرابع (اليأس)
البعد الأول	1			
البعد الثاني	0.88	1		
البعد الثالث	0.84	0.73	1	
البعد الرابع	0.83	0.80	0.74	1

ويتضح من الجدولين السابقين وجود اتساق داخلي مقبول ودال احصائيا عند مستوى 0.01 بين درجات الطلاب على الابعاد الاربعة للمقياس وبين الدرجة الكلية وبين الأبعاد مع بعضها البعض، مما يدل على درجة صدق مقبولة للمقياس.

ثانياً: حساب ثبات مقياس الانفعالات التحصيلية بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة سبيرمان براون وطريقة جوتمان

جدول(3)

الطريقة	ألفا كرونباخ	سبيرمان	جوتمان
قيمة الثبات	0.96	0.90	0.94

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات جميعها مقبولة . وهذا يعني أن مقياس الانفعالات التحصيلية له مؤشرات صدق وثبات مقبولة.

2.اختبار» أوتيس – لينون للقدرة العقلية العامة».ترجمة و إعداد «صلاح أحمد مراد ومحمد عبدالقادر عبدالغفار» (1985):

ويتكون الاختبار في صورته العربية من 80 سؤال تشتمل على (44) سؤالاً لفظياً. (16) سؤالاً عددياً. (20) سؤالاً مصوراً. وقد طبق الاختبار على عينة مكونة من 220 تلميذاً وتلميذة في الصفوف الاول والثاني والثالث الاعدادي تتراوح أعمارهم بين –12 16 سنة في بعض مدارس القاهرة والمنصورة .

زمن الاختبار: (40) دقيقة لا تشمل توزيع الاوراق وقراءة التعليمات. وطريقة التصحيح:

درجة المفحوص في المقياس هي العدد الكلي للمفردات التي يجيب عنها إجابة صحيحة، وتأخذ الإجابة الصحيحة عن المفردة الدرجة (1)، والخاطئة الدرجة (0). والدرجة العظمى هي (80) درجة. ودرجة الذكاء الانحرافية المستخدمة هي درجة متوسطها 100 وانحرافها المعياري 16.

الثبات:

أعد الباحثان اختبار اوتيس –لينون بحيث يناسب البيئة المصرية وطبقاه على عينة (220) تلميذ وتلميذة وكان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (88.) وبإعادة تطبيق الاختبار(82.) وتدل ذلك النتائج على درجة ثبات عالية للاختبار.

الصدق:

تم تطبيق الاختبار مع اختبار كاتل للذكاء على 79 تلميذاً وتلميذه.وايضا مع درجات تحصيل الطلاب معامل ارتباط درجات اختبار اوتيس–لينون مع درجات اختبار كاتل

جدول (4)

معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار كاتل وتحصيل الطلاب

العينة	الارتباط مع كاتل	الارتباط مع التحصيل
40 تلميذ	0.48	0.62
39 تلميذة	0.58	0.55
المجموع (79)	0.50	0.53
121 تلميذ	0.62	

نتائج التلاميذ في نهاية الفصل الدراسي الأول لعام 2020/ 2019م:

تم الرجوع إلى نتائج تلاميذ الصف الأول الثانوي في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2020/ 2019م، والاعتماد على المجموع الكلي كمؤشر لمستوى تحصيل الطلاب.

خطوات السير في البحث:

مر إعداد البحث بالخطوات التالية:

1 . الإطلاع على البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث. وذلك لإعداد الإطار النظري والدراسات السابقة وأدوات البحث.

2 . التأكد من مقياس الانفعالات التحصيلية لبيكرون وترجمة الوطبان لمدى مناسبته للتطبيق على عينة البحث والتحقق من صدقه وثباته.

3 . الرجوع إلى نتائج (39) من تلاميذ الصف الأول الثانوي في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2020–2019، وتصنيف الطلاب إلى متوسطي أو عادي التحصيل في ضوء النهاية العظمى لمجموع المواد الدراسية، حيث تم تصنيف التلاميذ الذين حصلوا على نسب تتراوح بين (65٪) إلى أقل من (75٪) على أنهم عاديين أو متوسطي التحصيل وبلغ عددهم (19)، مثلوا عينة البحث من التلاميذ العاديين.

4 . تطبيق مقياس «أوتيس لينون «للذكاء على عينة البحث من التلاميذ والذين بلغ عددهم (39)، واختيار التلاميذ الحاصلين على نسبة ذكاء (120) فأكثر، وبلغ عددهم (20) طالب، وتم تصنيفهم على أنهم متفوقين أكاديمياً.

6 . تطبيق مقياس الانفعالات التحصيلية على عينة البحث من العاديين (ن=19) والمتفوقين أكاديميا (ن=20).

7 . تم معالجة البيانات إحصائيا ومناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث الحالي:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٌ من الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية الايجابية لصالح الطلاب المتفوقين أكاديمياً»، تم استخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول(5)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية الايجابية

الانفعالات التحصيلية الايجابية	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"
بهجة التعلم-الفخر	العاديون	19	27.16	4.45	9.22
	المتفوقون	20	37.55	2.30	

قيمة "ت" الجدولية لدرجة حرية 37 دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات التحصيلية الايجابية ودالة عند (0.01) المتمثلة في البعد الثالث من المقياس المستخدم (الفخر- متعة التعلم) لصالح الطلاب المتفوقين أكاديمياً، والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم(37.55)وهو أكبر من متوسط درجات العاديين والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم (27.16). وبهذا يمكن قبول الفرض الفرعي الأول للبحث.

لاختبار صحة الفرض الفرعي الثاني للبحث والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح الطلاب العاديين"، تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول(6)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً في الانفعالات الأكاديمية السلبية

الانفعالات التحصيلية السلبية	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"
الملل-الغضب	العاديون	19	44.32	4.53	5.60
	المتفوقون	20	33.85	6.83	
الخجل-القلق	العاديون	19	37.11	5.39	3.70
	المتفوقون	20	30.60	5.55	
اليأس	العاديون	19	11.84	1.86	4.39
	المتفوقون	20	9.40	1.60	

دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً عند مستوى دلالة (0.01) في البعد الأول(الملل- الغضب) لصالح الطلاب العاديين، والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم (44.32) وهو أكبر من متوسط درجات المتفوقين أكاديمياً والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم (33.85).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً عند مستوى دلالة (0.01) في البعد الثاني (الخجل- القلق) لصالح الطلاب العاديين، والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم (37.11) وهو أكبر من متوسط درجات المتفوقين أكاديمياً والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم (30.60).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديمياً عند مستوى دلالة (0.01) في البعد الرابع (اليأس) لصالح الطلاب العاديين، والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم (11.84) وهو أكبر من متوسط درجات المتفوقين أكاديمياً والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم (9.40). وبهذا يمكن قبول الفرض الفرعي الثاني للبحث.

إن نتائج البحث الحالي تؤكد على أن الخبرات الانفعالية التي تتصل بالأنشطة الأكاديمية للطلاب أثناء عمليات التعلم والتعليم، وحل الواجبات والتكليفات المنزلية، وأثناء أداء الاختبارات والمناقشات الصفية تختلف بصورة دالة بين العاديين والمتفوقين، ويرجع ذلك إلى طبيعة المهام المكلفون بها، أو نظراً للنواتج المتوقعة، وأي موقف يفكر فيه الطالب بالتحصيل الأكاديمي؛ كالتحدث مع زميل عن الاختبار القادم. فالانفعالات السلبية كالقلق والغضب والملل والخجل واليأس غالباً ما تكون بمستويات مرتفعة لدى منخفضي التحصيل الأكاديمي، بينما يشعر التلاميذ ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع بمستويات مرتفعة من بهجة التعلم والفخر (Meyer & Turner. 2002)، فيشعر التلميذ ببهجة التعلم عند فهم شرح المعلم، وبالفخر عند انجاز المهام المطلوبة (Paoloni & Vaja. 2013). إن التلاميذ المتفوقين يشعرون ببهجة التعلم لفهمهم الدروس والاستذكار بجد للامتحان أكثر من العاديين، وكذلك يشعرون بالفخر لحصولهم على درجات مرتفعة. ويغضبون عندما يقوم المعلم بتأجيل امتحان استعدوا له جيدا، أو عندما لا يتمكنون من تذكر معلومة مهمة أو مصطلح أو عندما يقوم المعلم بتوجيه أسئلة يصعب عليهم إجابتها. وتلك الانفعالات قد لا توجد بنفس المستوى لدى التلاميذ العاديين الذين لا يركزون في الدروس والشرح بنفس مستوى المتفوقين، ولا يكون لديهم دافعية للقيام بالأنشطة الصفية، وحينها يشعرون بالملل، وبالقلق عندما يجدون أحد الموضوعات صعبة عليهم أو حصولهم على درجات منخفضة في الامتحان، ومثل تلك الانفعالات لا تظهر بصورة كبيرة لدى المتفوقين والذين يشعرون بالأمل عند التعلم من المناقشات الصفية لاعتقادهم أنها ستكون مفيدة لهم في باق المواد، أو لأنهم سيحصلون على درجات جيدة وسيتمكنون من فهم الأسئلة الصعبة في الاختبار. أما الخجل فيشعر

به العاديين بصورة أكبر من المتفوقين لإحساسهم بالتقصير أو عدم الالتزام بتعليمات المعلم أو عند حصولهم على درجات غير جيدة في الامتحانات (مروة بغدادي،2013).

وقد يرجع ذلك إلى ما أشار إليه "بيكرن وزملاؤه" (Pekrun et al.. 2002) من أن التلاميذ الذين يشعرون بانفعالات ايجابية والتي تزيد الدافعية وتحفز المرونة في التعلم يرتفع تحصيلهم الأكاديمي. كما أن الانفعالات الأكاديمية الايجابية ترتبط بصورة دالة باستراتيجيات التعلم ومصادر المعرفة والتنظيم الذاتي ومن ثم زيادة التحصيل الأكاديمي، لتأثير تلك الانفعالات في اهتمامات التلاميذ وشخصياتهم والبيئة الصفية والتعلم (Rubie–Davies. 2006; Gonul. 2007). كما تؤثر الانفعالات الأكاديمية الايجابية على قدرة التلميذ على معالجة المعلومات والفهم والأداء بشكل عام، وترتبط بالتوجهات الدافعية، حيث تؤدي لزيادة مستويات توجهات الإتقان، مما يؤدي لمزيد من الانفعالات الايجابية (Chien & Cherng. 2013).

إن نتائج البحث الحالي تؤكد نتائج العديد من البحوث والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل، لما لها من تأثير في الدافعية، والمعرفة، وبيئة التعلم للتلاميذ، كما تساعدهم في الوصول للأهداف، ومواجهة التحديات، وحل المشكلات، وتنظيم السلوك، والتفاعل مع المعلم (Astleiner. 2000; Aua-no. 2011). كما وتتفق مع نتائج بحث "سكتز ولينهارت" (Schutz & Lanehart. 2002) التي توصلت إلى ارتباط الانفعالات الأكاديمية بالتعلم والتحصيل.

كما يمكن أن ترجع نتائج البحث الحالي إلى ما أكده "بيكرن" (Pekrun. 2000; 2006) من أن بيئة التلاميذ والتي تشمل الوالدين، والمعلمين، والأقران والدعم الانفعالي والمعرفي الذي يقدمه المعلم والمناخ التعليمي والبيئة الصفية بشكل عام تؤثر على تقييمات التحكم والقيمة المرتبطة بالتحصيل والتي توضع في المقابل كسوابق للخبرات الانفعالية، والتي تعود لتؤثر عليها مجدداً ويظهر ذلك في فاعلية الذات الأكاديمية للتلميذ، وفي الانفعالات السلبية كقلق الاختبار الذي يمكن أن يؤثر أيضا في المعتقدات اللاحقة.

إن نتائج البحث الحالي توضح تباين تأثيرات الانفعالات الايجابية في مقابل السلبية على التحصيل ونواتج التعلم، نظراً لأن الانفعالات الايجابية تيسر استخدام استراتيجيات المعالجة العميقة والمرنة كالتوضيح والتفسير، وربط المعلومات الجديدة بصورة نشطة بالمحتوى السابق تعلمه، والتنظيم الذاتي وما وراء المعرفة مثل: التخطيط وتحديد الهدف ومراقبة الفهم وتنظيم الأداء. وعلى الجانب الأخر تؤدي الانفعالات السلبية إلى قصور في الانتباه واستخدام استراتيجيات المعالجة السطحية كالتكرار والتسميع (Pekrun. 2006; Schunk et al. 2008; King & Areepattamannil. 2014). ومن ثم تؤدي الانفعالات الايجابية إلى بذل الجهد وإلى الحصول على نواتج ايجابية بينما تؤدي الانفعالات السلبية إلى نواتج سلبية وبذل القليل من الجهد. كما تؤثر الانفعالات الأكاديمية في الدافعية ونواتج التعلم والتحصيل من خلال تأثيرها على المصادر المعرفية والدافعية واستخدام الاستراتيجيات والتنظيم الذاتي مقابل التنظيم الخارجي للتعلم والمشاركة في التعلم.(Ainley & Ainley. 2011; Lonka & Ke-tonen. 2012).

وعلى جانب آخر، تحد الانفعالات السلبية المثبطة كالملل من استخدام أنماط معينة من استراتيجيات التعلم، وعلى العكس تيسر استخدامها الانفعالات السلبية المنشطة خاصة لدى التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي الثقة بالنفس المرتفع (Artino. 2009). فعندما يشعر التلاميذ بعدم التحكم في الأنشطة التعليمية يؤدي ذلك إلى شعورهم بالملل الذي يرتبط ايجابيا بالانتباه إلى المشكلات وسلبيا بالدافعية الداخلية والجهد بتنظيم الذات لأنشطة التعلم، (Pekrun et al. 2010). ويؤكد (Pekrun et al.. 2002) على وجود ارتباط دال إحصائيا بين القيمة المرتفعة للمهمة والانفعالات الايجابية المنشطة للتلاميذ، كما ترتبط الانفعالات الايجابية المنشطة بالنجاح في مواقف التعلم والتحصيل. ويرى (Mega et al.. 2014) أن الانفعالات الايجابية تؤدي إلى زيادة التحصيل الأكاديمي لارتباطها بمهارات استذكار جيدة، وسلوكيات أكاديمية ملائمة كالالتزام بتعليمات المعلم وأداء التكليفات المنزلية والمهام المطلوبة.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج (Pekrun et al.. 2000) الذي توصل إلى أن الانفعالات السلبية للطلاب (الملل والغضب والقلق والخجل) تنبئ بالتحصيل، وذلك لأنها تؤدي لعدم الاشتراك في الأنشطة التعليمية. فعندما يواجه التلاميذ مواقف لا يمكنهم التحكم بها، على الرغم من توقعاتهم للنجاح، تنتج تلك المواقف ردود فعل انفعالية سلبية نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي(Perry. Hladkyj. Pekrun. Clifton. & Chipperfield. 2005; Hall et al.. 2006; Ruthig et al.. 2007). كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج (Pekrun et al.. 2002; Pekrun et al.. 2006; Goetz et al.. 2008; Ismail. 2015) في أن بعض الانفعالات الأكاديمية الايجابية والسلبية (بهجة التعلم، والفخر، والخجل) ترتبط بالتحصيل الأكاديمي، فترتبط الانفعالات الأكاديمية السلبية كلقلق، والملل، عكسياً بالاهتمام والجهد، بينما ترتبط الانفعالات الأكاديمية الايجابية كبهجة التعلم والأمل طردياً بالمتغيرات الدافعية.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من البحوث التي توصلت إلى تأثير الانفعالات الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي (Astleitner. 2000) لارتباط تلك الانفعالات الأكاديمية بالسلوكيات والنتائج التي يتم الحكم عليها بواسطة التلاميذ أنفسهم أو الآخرين (Kleine. Goetz. Pekrun & Hall. 2005; Paoloni. 2014)، حيث تعد تلك الانفعالات ضرورية للتعلم والدافعية والذاكرة وللتفاعل بين المعلم والتلاميذ(Diener. 2000). كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشار إليه بحث (Lam. Chen. Zhang. & Liang. 2015) من ارتباط التحصيل ايجابياً بالانفعالات الأكاديمية الايجابية (المنشطة والمثبطة)، وسلبياً بالانفعالات الأكاديمية السلبية المثبطة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وما أكدته نتائج العديد من البحوث(Frenzel et al.. 2007; King. 2010; Ouano. 2011; Clore & Huntsinger. 2009; Stephanou. 2006; 2007) على أن التحصيل الأكاديمي يرتبط ايجابيا بالانفعالات الأكاديمية الايجابية كبهجة التعلم، والأمل، والفخر من خلال تحفيز الدافعية والتعلم، وسلبياً بالانفعالات الأكاديمية السلبية المثبطة كالملل والذي يحد من الدافعية الداخلية

ويزيد من التفكير غير المرتبط بالمهمة أكثر من الانفعالات الأكاديمية المنشطة كالقلق، والغضب، والفخر، والتي يمكن أن تحفز التحصيل الأكاديمي خاصة عندما يتطلب التعلم مرونة معرفية أقل ويكون للتلاميذ توقعات ايجابية.

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. أن يهتم المعلمون بانفعالات التلاميذ أثناء التعلم.
2. استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريس محفزة لانفعالاتهم الايجابية كالشعور ببهجة التعلم.
3. أن يكلف المعلمون التلاميذ بمهام بها تحدي للحد من انفعالاتهم السلبية كالشعور بالملل والإحباط.
4. استخدام المعلمين لوسائل توضيحية تجذب انتباه التلاميذ.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة كالتالي:

1. دراسة الفروق في الانفعالات التحصيلية بين طلاب المرحلة الابتدائية من الذكور والإناث.
2. دراسة الفروق في الانفعالات التحصيلية لدى التلاميذ في مواد دراسية مختلفة.
3. بحث العلاقة بين الانفعالات التحصيلية واالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب بمراحل تعليمية مختلفة.
5. دراسة العلاقة بين الانفعالات التحصيلية واستراتيجيات التعلم المختلفة المستخدمة في الصفوف الدراسية.

المراجع

- إيمان صدام التكريتي (2011) . التفكير المنطقي وعلاقته بالدافع المعرفي وحل المشكلات عند الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد .
- حنان محمد الجمال و سعيد عبدالعزيز رخا (2015). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الاحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الاكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية،30(4).
- ريم عبد الرحمن سليمان العيسى (2017). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.
- زويد عقايل مناع السويلمي (2010). العلاقة بين درجة الثقة بالنفس ومركز الضبط لدى الطلبة العاديين والمتفوقين دراسياً وأثرهما على التحصيل في المرحلة المتوسطة بمنطقة عرعر التعليمية . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة.
- سعيد حسني العزة (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- صلاح أحمد مراد، محمد عبدالقادر عبدالغفار(1985). اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط، القاهرة.دار النهضة العربية.
- عادل محمد العدل وصلاح عبد الوهاب (2003) . القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. التربية وعلم النفس، 27(3)، 181 – 258.

- فتحي عبد الرحمن جروان (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد سليمان الوطبان (2013). توجهات أهداف الإنجاز(نموذج2×2) بوصفها منبئات بإنفعالات التحصيل (نموذج2×2) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية.مجلة العلوم الإنسانية والإدارية.جامعة المجمعة.3. 747.
- مروة مختار بغدادي (2013). الانفعالات الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين اكاديمياً. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف.
- Bush. A. (2006). What Comes Between Classroom Community and Academic Emotions: Testing a Self-Determination Model of Motivation in the College Classroom. Doctoral Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Buket.A. & et al. (2006). «A study on student s views on blended Learning Environment». Turkish online journal of Distance Education. 58 (3).178182-.
- D'Agostin. F. (2014). The Value of Emoticons in Investigating Student Emotions Related to Mathematics Task Negotiation. In J. Anderson. M. Cavanagh & A. Prescott (Eds.). Curriculum in focus: Research guided practice (Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia) pp. 159–166. Sydney: MERGA.
- Frenzel. A.. Pekrun. R.. & Goetz. T. (2007). Girls and mathematics – A "hopeless" issue?: A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. European Journal of Psychology of Education. 22(4). 497514-.
- Frenzel. A.. Thrash. T.. Pekrun. R.. & Götz. T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). Journal of Cross-Cultural Psychology. 38(3). 302309–.

- Govaerts. S.. & Gr´egoire. J. (2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. International Journal of Testing. 8(1). 34–54.
- Cleveland-Innes. Marti. A. and Prisca. C.(2012). "Emotional presence. learning. and the online learning environment." The International of Research in Open and Distance Learningl3(4).
- Lam. U.. Chen. W.. Zhang. J.. & Liang. T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging. academic emotions. and academic achievement in adolescents. School Psychology International. School psychology international. 15. 1–17.
- Lewis. M.. Haviland-Jones. J.. & Barrett. L. (2010). Handbook of Emotions. New York: The Guilford Press.
- Linnenbrink. E.. & Pintrich. P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review. 31(3). 313327-.
- Lonka. K.. & Ketonen. E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience?. Studies for the learning society. 2(3). 63–74.
- Martin. A.. Marsh. H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools. 43(3). 267- 281.
- Mascolo. M.. Harkins. D.. Harakal. T.. Lewis. M.. & Granic. I. (2000). The dynamic construction of emotion: Varieties in anger. Emotion. development. and self organization: Dynamic systems approaches to emotional development. (pp. 125152-). New York. NY US: Cambridge University Press.
- Meyer. D.. & Turner. J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. Educational Psychology Review. 18(4). 377390-.

- Pekrun. R. (2000). A social cognitive. control-value theory of achievement emotions. In: Heckhausen J. editor. Motivational Psychology of Human Development. Oxford. England: Elsevier. pp 143–163.
- Pekrun. R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions. corollaries. and implications for educational research and practice. Educ Psychol Rev. 18. 315–341.
- Pekrun. R. (2009). Global and local perspectives on human affect: Implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza. S. A. Karabenick. A. Efklides. & P. Nenninger (Eds.). Contemporary Motivation Research (pp. 97–115). Cambridge: Hogrefe.
- Pekrun. R.. & Linnenbrink-Garcia. L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. S.L. Christenson et al. (eds.). Handbook of Research on Student Engagement. 259282-.
- Pekrun. R.. Goetz. T.. Daniels. L.. Stupnisky. R.. Perry. R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. J Educ Psychol. 102(3). 531–549.
- Pekrun. R.. Goetz. T.. Titz. W.. & Perry. R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist. 37(2). 91106-.
- Perry. R.. Hladkyj. S.. Pekrun. R.. & Pelletier. S. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. Journal of Educational Psychology. 93(4). 776.
- Qun. L.. Ruan-yu. Z.. & Guang-wen. S. (2014). The impact of academic engagement and academic self-concept to academic

emotions on junior high school students. Journal of Education in New Century. 2(1). 611-.

- Rienties. B.. & Rivers. B. (2014). Measuring and Understanding LearnerEmotions: Evidence and Prospects. Learning Analytics Review. 1. 130-.
- Schutz. P.. & Lanehart. S. (2002). Introduction: Emotions in education. Educational Psychologist. 37(2). 6768–.
- 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.