فعالية برنامج تدريبي فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم

د/ رمضان على حسن
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية–جامعة بني سويف

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس) وأثره في خفض العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واشتملت عينة البحث على (١٦) من ذوي العجز المتعلم من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٨) تلميذًا وتلميذة، ومجموعة ضابطة عددها (٨) تلميذًا وتلميذة، تم تطبيق الأدوات التالية على هم: مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إعداد «الباحث» ومقياس العجز المتعلم إعداد (عايش، ودرويش، ٢٠١٣) والبرنامج التدريبي إعداد «الباحث»، وتوصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى عينة البحث وتأثيره في خفض العجز المتعلم، كما أظهرت النتائج وجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعجز المتعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية – التفاؤل- الاستمتاع- الفخر- الحماس- العجز المتعلم – صعوبات التعلم – تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

Effeteness Training Programme for Developing Positive Academic Emotions and Its Effect on Reducing Learned Helplessness among pupils with learning disabilities in primary stage.

Ramadan Ali Hassan
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:

The current research aimed at identifying training program effectiveness in developing positive academic emotions (optimism, enjoyment, pride, enthusiasm) and its effect on reducing learned helplessness among pupils with learning disabilities in the primary stage. The Quasi-experimental method was used because it is suitable for this research nature and aims. It utilized Raven's test of progressive matrix , translated by Abo Hatab (1977), the quick neurological screening test Arabized and translated by Kamel (2001), Positive Academic Emotions Scale prepared by "the researcher", Learned Helplessness Scale by (Abdullah Salem,Mohammed Darweesh, 2013) and the training programme by the researcher. The research sample consisted of (16) Learned Helpless pupils of the 6th primary grade with learning disabilities, divided into two groups; an experimental group (n=8), and a control group (n=8). The research results revealed the effectiveness of the training program in developing the research sample's positive academic emotions ,its effect on reducing learned helplessness and the remaining effect of the training programme on the positive academic emotions as well as on reducing Learned Helplessness for the experimental group.

Key words: Positive academic emotions, Learned Helplessness, learning disabilities, primary stage pupils.

مقدمة البحث

تعد الانفعالات الأكاديمية احد الركائز الأساسية فى التعليم، وذلك ما أشارت إليه نظرية الضبط – القيمة لبيكرن من أن الانفعالات تؤثر على اهتمامات التلاميذ، وتحصيلهم، واندماجهم، ونمو شخصيتهم من ناحية، كما تعد الانفعالات ركيزة أساسية للصحة النفسية والسعادة؛ لذا يجب أخذها فى الاعتبار كنواتج تعليمية ذو أهمية فى حد ذاتها تساهم بشكل كبير في خفض حدة العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم.

وأشار (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2007) إلى أن الانفعالات الأكاديمية تصاحب جميع جوانب عمليات التعلم والتعليم، لذا فمن الأهمية معرفة طبيعة الانفعالات التي تتم أثناء عمليات التعلم والوعي بها؛ فالانفعالات الأكاديمية خاصة الإيجابية منها ليست مفيدة فقط للعلاقة بين المعلم والتلاميذ، ولكنها مهمة أيضًا في تنمية النشاط المعرفي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو التعلم الإيجابي، وبالتالي خفض حدة العجز المتعلم لديهم. وأشار (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية تتحدد بالتحكم المدرك في الأنشطة التحصيلية، وبالتالي التحصيل الأكاديمي.

وأشار Soric, Penezic & Buric, (2013) إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل التفاؤل والأمل والثقة بالنفس والفخر والاستمتاع، والراحة، لها تأثير ايجابي على التعلم والتحصيل الدارسي. وهذا ما أكدت عليه نتائج بحث (Villavicencio & Bernardo, 2013) والتي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية والتنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الانفعالات الأكاديمية منها (Pekrun, 2006; Mills & Mello, 2013; Ching, 2015) والتي أشارت إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تعمل على زيادة دافعية التعلم وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي.

ويؤثر اكتساب سلوكيات العجز على إمكانية التعلم لدى التلميذ الذي مر بخبرات فشل متكررة في المدرسة أو مع مواقف الحياة الذي أدي به إلى التوقف عن بذل مجهود للتغلب على الصعوبات؛ فيتكون لديه اقتناع بعدم قدرته على التحكم

في الأحداث، وهذا ما يطلق عليه بالعجز المتعلم، والذي فسره سيلجمان على أنه عزوف الطالب عن بذل جهد أو أي محاولة حين يتعرض للمشكلات في المواقف التعليمية (حسين، والزغول، ٢٠١٥، ص٣٣٥).

ويشعر التلاميذ الذين يعانون من العجز المتعلم بفقدان الأمل والقلق واليأس والإحباط بسبب تدني درجاتهم، فيلجاؤون إلى التسرب أو ترك المدرسة؛ لأنهم غير قادرين على تحقيق الأهداف التي يطمحون لها (السيد، ٢٠٠٩، ص ٣٤).

فالتلاميذ قد يتراجعون في المستوى الدراسي ويتعرضون لخبرات متكررة من الفشل نتيجة للإهمال أو لظروف غير ملائمة، فيتولد لديهم حالة إدراكية انفعالية تسمّى العجز المتعلم، ويعتقد هؤلاء التلاميذ بأنهم غير قادرين على النجاح على الرغم من امتلاكهم القدرات التى تمكنهم من ذلك (Plaks, Grant & Dweck, 2015).

وأشار Hen & Goroshit, (2014) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مستويات مرتفعة من العجز المتعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين مما يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي. كما أشار Feurer & Rews, (2009) على تعرض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من العجز المتعلم للعديد من الانفعالات السلبية مثل الإحباط وقلق الاختبار والفشل الأكاديمي وتدني مستوي تقدير الذات.

وعلي الرغم من إسهام الانفعالات الأكاديمية في فهم عملية التعلم والتنظيم الذاتي والدافعية؛ إلا أن البحث مازال غير كافٍ في هذا المجال، وفي حاجة إلى مزيد من الفهم بصورة عامة لدى التلاميذ العاديين، وبصورة خاصة لدى ذوي صعوبات التعلم والتي غالبًا ما ركزت البحوث لديهم على الجوانب المعرفية مقابل النواحي الانفعالية (Mosayyeb, Khasti, & Arfaei, 2014) . ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن عرضها على النحو الآتي.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي مما أكدته النتائج التي توصلت إلى ها بعض البحوث والدراسات السابقة مثل (Feurer & rews, 2009; Hen & Goroshit, 2014; Kwon, Walker, & Kristijansson, 2018) من أن مشكلة العجز المتعلم من أكثر المشكلات شيوعًا لدى ذوي صعوبات التعلم، وأن مشكلة العجز المتعلم ترتبط بالعديد من الانفعالات الأكاديمية مثل الغضب ونقص الثقة بالنفس والعدوان والملل والقلق والفشل الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة (Sharma, 2004) والتي توصلت إلى أن نسبة ذوي العجز المتعلم ٤٣,٦٨٪ من تلاميذ المدارس الحكومية، و٣٤,٣٪ من تلاميذ المدارس الخاصة. واتفقت تلك النتيجة مع نتائج عبد الله، وأبو السعود (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن نسبة العجز الجز المتعلم ٤٠٪ بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتعطي الإحصائيات السابقة مؤشر واضح على مدي شيوع وانتشار العجز المتعلم لدى تلاميذ المدارس بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، ولذا يعتبر مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في خفض العجز المتعلم وما يرتبط به من انفعالات أكاديمية سلبية لديهم حاجة ملحة وضرورية؛ وذلك من خلال تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل الفخر والتفاؤل والنظرة الإيجابية والحماس والاستمتاع؛ مما ينعكس بصورة إيجابية على إقبالهم على التعلم والتحصيل الدراسي.

وتؤثر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية على قدرات التلاميذ على معالجة المعلومات والفهم والأداء بوجه عام، وعلى الرغم من قدرة الانفعالات الأكاديمية على تحفيز التفكير؛ إلا أن الحالة الانفعالية قد تؤثر أيضًا سلبيًا على التعلم وبالتالي حدوث العجز المتعلم، فعندما يشعر التلاميذ بمستويات مرتفعة من الحماس أو الإثارة، قد يجعلهم هذا الشعور يفكرون بلامبالاة عن التفكير باهتمام أو بصورة منظمة (Bush, 2006).

وفي ضوء ذلك أشار كل من (Mills & Mello, 2013; Soric et al., 2013; Villavicencio & Bernardo, 2013) إلي أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ترتبط بالتحصيل الدراسي وتؤثر فيه، كما أن تلك الانفعالات ضرورية لدافعية تعلم التلاميذ وسلوكهم، كما تؤثر بشكل ايجابي في عملية تعلمهم وتفكيرهم والذي يؤدي بدوره إلى خفض العجز المتعلم لديهم.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (Daoyang, Dan, Shuting, Mingming, & Sha, 2017) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر، الأمل، الاستمتاع بالحياة، بهجة التعلم) والرفاهية النفسية (حيوية الحياة والاهتمام بالصحة والتزام الإيثار والقيمة الذاتية ، والتنمية الشخصية)، والعجز المتعلم لدى المراهقين المهاجرين من الريف إلى الحضر في الصين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعجز المتعلم، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كانت منبئا بالرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي.

وأشار Pekrun, (2006) أن الفخر وبهجة التعلم من العوامل المهمة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مهمة وضرورية للتعلم. وعلى الرغم من ذلك، تم دراسة الانفعالات الأكاديمية السلبية بصورة أكبر من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). على الرغم من أن فصول الدراسة مليئة بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل بهجة التعلم، والحماس، والاستمتاع، والأمل، والفخر، وغيرها من الانفعالات (Pekrun, et al., 2009; Alfonso, 2018; Carmona–Halty, Salanova, Lorens, & Schaufeli, 2018). والتي يمكن أن تؤدي دور مهم وحيوي في خفض حدة العجز المتعلم وبالتالي تحسن التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

وهناك نقص في أبحاث ودراسات الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالتعلم والتحصيل لفترات طويلة (Pekrun & Linnenbrink, 2012)، على الرغم من أهميتها، فالانفعالات الأكاديمية سواء الإيجابية أو السلبية ترتبط بالتحصيل الأكاديمي والمتغيرات المعرفية وبالدافعية التي تنمي التحصيل الأكاديمي وهذا ما أشارت إليه نتائج بحوث (Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008; Rantala & Maatta, 2012).

كما أشارت أبحاث Goetz et al., (2008); Pekrun, et al., (2009) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الانفعالات الأكاديمية وخاصة داخل حجرة الدراسة. كما أشار Yamac, (2014) على أهمية تأثير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أداء المتعلم ودافعية التعلم وتشكيل الهوية، بجانب مساعدتها للمتعلم على استخدام استراتيجيات وأساليب تعلم ملائمة تعمل على خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ. وأيضا أشار Ismail, (2015) بضرورة بحث العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة، حيث تنبئ عدد من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية (الفخر، بهجة التعلم، واليأس، والخجل) بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ حيث فسرت (٦٥,٨٪) من التباين في تحصيل التلاميذ. وأشار (Rienties & Rivers, 2014) إلى أن الانفعالات الأكاديمية يمكن حدوثها في أي مرحلة تعليمية، ولكنها قد تختلف من متعلم لآخر ومن بيئة تعليمية لآخري.

وأشار Pekrun & Stephens, (2010) على أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي نشعر بها في الموقف التعليمي تعد أداة للتحصيل الدارسي والنمو الشخصي.

وفي دراسة استطلاعية قام بها كل من محمد، وعبد العزيز (٢٠١٥) للتعرف على دور الانفعالات الأكاديمية المصاحبة لعمليات التعليم والتعلم في جذب أو هروب أو غياب التلاميذ من المدرسة؛ توصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب غياب التلاميذ عن المدرسة وانخفاض التحصيل الدراسي تدني وجود ما يسمي بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وانتشار الانفعالات الأكاديمية السلبية والتي منها: (أ) شعور التلاميذ بالملل وعدم الاستمتاع، (ب) شعور التلميذ باليأس وعدم الاستفادة العلمية، (ج) فقط روح المتعة والحماس، (د) انخفاض الدافعية.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Alfonso, (2018) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية، والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية الفلبينية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتحصيل الأكاديمي.

وأشار Zealand, (2004) إلى وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلم والتحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم؛ حيث كلما زاد مستوي العجز المتعلم كلما انخفض مستوي التحصيل الدراسي لديهم. والعجز المتعلم يحدث عند شعور التلاميذ بحدوث أشياء بشكل خارج عن إرادتهم مما يفقدهم القدرة على التحكم في الواقف الحالية، وتوقع العجز في المواقف المستقبلية، وبالتالي فقدان الثقة في أنفسهم، والاعتقاد بعدم القدرة على النجاح بالرغم مما يبذلوه من جهد؛ مما يترتب عليه أن يصبحوا سلبيين مستسلمين للمؤثرات الخارجية (Kwon, et al., 2018).

وهذا ما أكدته عليه أيضا دراسة عبدالله، وأبو السعود (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات مرتفعة من العجز المتعلم؛ بالإضافة إلى العديد من الانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب والغضب والملل، كما أوصت الدراسة بضرورة عمل برامج لتنمية الانفعالات الإيجابية مثل التفاؤل والنظرة الإيجابية والاستمتاع والفخر والحماس والطموح مما يجعل هؤلاء التلاميذ أعلي مثابرة، وأكثر توافقا نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا، وبالتالي خفض مستوي العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال خبرة الباحث في مجال علم النفس بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة وإيمانًا منه بضرورة مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التخلص من حالة العجز المتعلم التي تظهر بسبب تدني الدافعية للدراسة، وتدني تقدير الذات وتدني درجات التحصيل الدراسي، وفقدان الأمل، وتكرار خبرات الفشل، جاءت فكرة البحث الحالي في إعداد برنامج تدريبي مقترح في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية من أجل مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التخلص من حالة العجز المتعلم لديه في ضوء نظرية «بيكرن». ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس)؟

(٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس) لدى المجموعة التجريبية؟

(٣) هل توجد فروق بين متوسطي درجات القياسيين البعدي والتتبعي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس) لدى المجموعة التجريبية؟

(٤) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس العجز المتعلم؟

(٥) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي على مقياس العجز المتعلم لدى المجموعة التجريبية؟

(٦) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس العجز المتعلم لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

(١) التعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم.

(٢) الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) إلقاء الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه الانفعالات الأكاديمية الإيجابية فى نواتج التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) قد يسهم البحث الحالي بمزيد من النتائج والتوصيات التي توجه الباحثين لإجراء بحوث أخرى تهتم بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية للمعلمين وتأثيرها على انفعالات التلاميذ.

(٣) خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكنهم من مواجهة الضغوط مما ينعكس بصورة إيجابية على هم وعلي المجتمع.

(٤) من خلال النتائج التي يمكن التوصل إلى ها، يمكن مساعدة المعلمين في التعرف على ما يمكن أن تنبئ به الانفعالات الأكاديمية الإيجابية من تحصيل أكاديمي للتلاميذ.

(٥) توفير بيئة صفية تزيد من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومن ثم تمكن التلاميذ من توضيح معارفهم بشكل أفضل.

(٦) توعية القائمين على وضع السياسات التربوية والتعليمية بأهمية النواحي الوجدانية والانفعالية لعملية التعلم، وتصميم البرامج التي تساعد في تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى التلاميذ.

مفاهيم البحث:

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية : «هي المشاعر الإيجابية التي ترتبط بصورة مباشر بالتعلم الأكاديمي والتي يمر بها التلاميذ في مواقف التعلم، وتظهر خلال عملية التدريس داخل حجرة الدراسة، وأثناء الاختبارات، وعند الاستذكار والتكليفات وحل الواجبات، وكذلك خلال تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض وتواصلهم داخل غرفة الدراسة، وهي تظهر في شكل تعبيرات سلوكية محددة مثل «تعبيرات الوجه والتغييرات الفسيولوجية « وتتضمن هذه الانفعالات « بهجة التعلم، الفخر، الأمل، الحماس، الراحة، التفاؤل». وتقاس إجرائيا الدرجة التي يحصل على ها التلميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية المستخدم في البحث الحالي».

العجز المتعلم: عرف الصبحيين (٢٠١٥، ٨٩) العجز المتعلم بأنه سلوك مكتسب واستجابة شرطية تؤدي إلى انخفاض في المجالات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، والدافعية، تدعو التلميذ إلى الانسحاب من الأنشطة، وعدم بذل الجهد الكافي للتغلب على المشكلات الحياتية والدراسية وتشعره بالاتكالية وتدني القيمة. ويقاس العجز المتعلم إجرائيا بالدرجة المرتفعة التي يحصل على ها التلميذ على مقياس العجز المتعلم المستخدم في البحث الحالي.

صعوبات التعلم: عرفها علي (٢٠١١) بأنها: «مجموعة من التلاميذ ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، لديهم تباعد بين أدائهم الفعلي وأدائهم المتوقع في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ولا يستفيدون من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه، ولا يصلون إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه التلاميذ العاديين؛ وذلك بسبب القصور في العمليات المعرفية الأساسية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير؛ كما أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم أى مشكلات حسية سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية، ولا يعانون من أى حرمان بيئي سواء كان ثقافي أو اقتصادي أو تعليمي، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي». ويقصد بهم فى البحث الحالي بأنهم مجموعة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الإبتدائية والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١١- ١٢) سنة ممن ينتظمون بمدارس التعليم العام بمدرسة الفنت الغربية المشتركة؛ وذكائهم متوسط أو فوق المتوسط تراوح (بين٩٠ إلى أقل من ١٢٠) وتحصيلهم الدراسى منخفض، وليس لديهم أى إعاقات.

الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة:

يمكن تناول الإطار النظري وبحوث ودراسات سابقة مرتبطة بموضوع البحث من خلال تناول مفهوم الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ونظرية التحكم- القيمة للانفعالات الأكاديمية، ونظرية التوسع والقيمة، والعجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم، ومفهومه وأسبابه، ونظرياته والانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

أولا: الانفعالات الأكاديمية

أشار Pekrun et al., (2002) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ضرورية للتعلم والتحصيل لأنها تُمكن من الوصول للأهداف، وحل المشكلات، ومواجهة التحديات، والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، وتنظيم سلوك التلاميذ. وهذا ما يفتقده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ووضع Pekrun, (2006) نظرية في الانفعالات الأكاديمية سماها نظرية "الضبط- القيمة للانفعالات الأكاديمية والتي يمكن تناولها من خلال التالي:

نظرية الضبط ـ القيمة للانفعالات الأكاديمية: Control-Value Theory of Academic Emotions

وضع نظرية: الضبط – القيمة للانفعالات الأكاديمية/التحصيلية The control-value theory of achievement emotions من أجل تفسير الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالخصائص التى تميز المواقف التعليمية، حيث افترضت النظرية أن انفعالات التلاميذ تتأثر بما يدركونه عن الكفاءة والضبط / التحكم خلال قيامهم بالأنشطة الأكاديمية والنواتج وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الأنشطة والنواتج. وهذا ما يعاني منه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور في القدرة على التحكم أو ضبط انفعالاتهم، بالإضافة إلى تدني تقديراتهم لقيمة الأنشطة الأكاديمية التي يقومون بها، وبالتالي تدني قيمة النواتج المترتبة على تلك الأنشطة.

كما تفترض تلك النظرية أن تقييمات الضبط أو التحكم وهي (معتقدات الكفاءة، والتوقعات، والعزو) وتقييمات القيمة وهي (القيمة المدركة للأنشطة أو النواتج) تعد مقدمات مهمة وضرورية للانفعالات الأكاديمية. (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011).

ويؤثر مستوى الإثارة أو التنشيط لكل انفعال من الانفعالات الأكاديمية سواء الإيجابية أو السلبية على نواتج التعلم والتحصيل، حيث أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لن تؤدي بشكل مستمر إلى تأثيرات إيجابية على الدافعية والتعلم، وعلي العكس لن تؤدي الانفعالات السلبية بشكل مستمر إلى تأثيرات سلبية، فمثلا انفعال الراحة الايجابي المثبط من الممكن أن يؤدي إلى التراخي والتسويف، والذي بدوره يؤدي إلى تأثيرات سلبية على التعلم (Pekrun, 2006).

وهناك نظرية أخرى في الانفعالات الأكاديمية وضعها (Fredrickson & Joiner, 2002). والتي يمكن تناولها من خلال التالي:

نظرية التوسيع والبناء

قدم هذه النظرية كل من Fredrickson & Joiner, (2002) وتشير إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسهم في توسيع الفكر والإدراك، وتشجع

على اكتشاف طرق جديدة للتفكير والبحث، كما تعمل على توسيع دائرة اهتمام التلاميذ، فينعكس ذلك بشكل ايجابي على زيادة الرفاهية النفسية، وزيادة دافعية الإنجاز، والإقبال على عملية التعلم، وعلي العكس من ذلك؛ تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية على التلميذ فيشعر بالضيق والملل، وبالتالي عدم الإقبال على عملية التعلم.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الانفعالات الأكاديمية منها دراسة (King & Areepattamannil, 2014) والتي هدفت إلى دراسة الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤٧) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الأكاديمية ومقياس الاستراتيجيات المعرفية (التفصيل ، التنظيم ، إعادة التسميع)، ومقياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التنظيم)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وبين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين الانفعالات الأكاديمية السلبية وبين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، كما توصلت الدراسة إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية منبئات غير دالة بالاستراتيجيات المستخدمة.

وهدفت دراسة (Yukselir & Harputlu, 2014) الى دراسة الانفعالات الأكاديمية لطلاب المستوى التمهيدي بالجامعة التركية والتعرف على دور الانفعالات الأكاديمية في التعلم وتأثير الاختبار فى اتجاهات التلاميذ نحو التعلم في ضوء القسم والجنس، واستخدمت الدراسة استبانة الانفعالات الأكاديمية التي وضعها "بيكرن"، والتي تم تطبيقها على (٢١٥) منهم (١٥٦) طالب، و(٥٩) طالبة من أقسام الهندسة الميكانيكية، الالكترونية، الكيميائية، المدنية، وقسم السياحة والفنادق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الذكور والإناث بالنسبة للانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والفخر والقلق والخجل) أثناء التعلم، ووجود فروق دالة في (الاستمتاع والفخر) بعد التعلم

لصالح الإناث، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الانفعالات الأخرى، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الأقسام في الانفعالات الأكاديمية وعلى الأخص انفعال الأمل لصالح أقسام الهندسة الالكترونية والكيميائية.

وأجرت Cocorada, (2016) دراسة هدفت لبحث العلاقات بين الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالتعلم والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) منهم (٩٢) طالب، (١٢١) طالبة، واستخدمت الدراسة استبانة الانفعالات الأكاديمية من إعداد (Pekrun, et.al., 2011)، تقيس ثمانية انفعالات ثلاثة إيجابية هم (الاستمتاع، الأمل، الفخر)، وخمسة سلبية هم (الغضب، القلق، الفخر، اليأس، الملل)، كما استخدمت الدراسة مقياس تحديات التعلم، واستبانة العوامل الاجتماعية الديموجرافية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الجنسين في انفعالات التعلم حيث كان مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والتنشيطية أعلى لدى الإناث، فى حين كان مستوى الغضب والانفعالات السلبية التنشيطية أعلى لدى الذكور، كما توصلت النتائج إلى شعور طلاب التخصص العلمى بالملل والغضب بدرجة أكبر نتيجة لصعوبة المهام، كما توصلت النتائج إلى أن الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الفخر، الأمل) ارتبطت ايجابيا مع الأداء الأكاديمي وقبول التحدي، فى حين ارتبطت الانفعالات السلبية عكسيا بالأداء الأكاديمي، وتوصلت نتائج تحليل الانحدار أنه يمكن تفسير (٣٢ ٪) من التباين فى الأداء الأكاديمي من خلال (الجنس، الإقامة، التخصص) إضافة إلى إمكانية تفسير نسبة (٩٪) إضافية من التباين فى الأداء الأكاديمي من خلال انفعالات (القلق، اليأس، الاستمتاع، الملل).

وأجرت عبد الرحمن (٢٠١٧) دراسة هدفت الى الكشف عن الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالتحصيل ومدى إمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة العرفية من خلال الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٣) من طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد (Pekrun, et.al., 2002) ومقياس مستويات المعالجة المعرفية، وتوصلت النتائج الى عدم وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات

الأكاديمية في مستويات المعالجة المعرفية، كما توصلت النتائج إلى أنه لا يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات الأكاديمية.

وهدف بحث حمدي، وأمين (٢٠١٧) الى وضع نموذج بنائي للتأثيرات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من (الاندماج الدراسي، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي)، والتعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية وكل من (الاندماج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٣٢) طالبا وطالبة (٦٢) طالب، (٧٠) طالبة، واستخدم البحث مقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس استراتيجيات التعلم، ومقياس الاندماج الدراسي، من إعداد الباحثان، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه دعمت البيانات الامبيريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين والانفعالات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي ، التحصيل الدراسي ، استراتيجيات التعلم. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج الدراسي والتحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم، وكذلك وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية السالبة والاندماج الدراسي والتحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم.

وهدفت دراسة (Alfonso, 2018) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية الفلبينية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٦) من طلاب المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الأكاديمية ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتحصيل الأكاديمي، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Wang, 2018) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والمرونة النفسية لدى المراهقين المهاجرين من الريف إلى الحضر في الصين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٣) من المراهقين منهم (٣٣٩) ذكور و(٤٢٤) إناث، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الأكاديمية ومقياس

المرونة النفسية، وتوصلت النتائج إلى تشير النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والمرونة النفسية، كما توصلت النتائج إلى أن عينة الدراسة الذين يتمتعون بمستويات عالية من المرونة النفسية يظهرون انفعالات أكاديمية أكثر إيجابية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن المرونة النفسية قد ساهمت بنسبة ١٤,٨٠٪ (القدرة على التكيف الذاتي ١٢،٥٠٪ ؛ القدرة على حل المشكلات ، ١،٦٠٪ ؛ القدرة على حشد الموارد ، ٠،٧٠٪) إلى إجمالي ١٤،٩٠٪ من التباين المفسر في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

وهدفت دراسة Carmona–Halty, et al., (2018) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الإيجابية والأداء الأكاديمي في ضوء نظرية التوسع البناء، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٩) من طلاب المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الإيجابية ومقياس الأداء الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، والأداء الأكاديمي.

من خلال السابق اتضح أن الانفعالات الأكاديمية هي تلك الانفعالات التي ترتبط بشكل مباشر بالتعلم الأكاديمي وأداء الأنشطة التعليمية داخل او خارج قاعات الدراسة، وتتضمن انفعالات إيجابية مثل "الاستمتاع، الفخر، التفاؤل، الارتياح، الاستمتاع، الحماس، الأمل"، وانفعالات سلبية مثل "القلق، اليأس، الغضب، الملل، الخجل"، وأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ضرورية لعملية التعلم، وأنها تؤثر في وتتأثر بالعديد من العمليات المعرفية التي تسهم في التعلم مثل الانتباه والإدراك والذاكرة، وأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تتغير في تكرارها وشدتها، ولكنها تؤثر على التعلم والتحصيل والتفاعلات داخل قاعات الدراسة، وتشكل نمو شخصية التلاميذ وتطورها

ثانيا: العجز المتعلم

توصل مارتن سيلجمان إلى ظاهرة العجز المتعلم عند دراسة التعلم لدى الحيوانات فى منتصف ستينات القرن الماضي. والعجز المتعلم بمثابة حالة نفسية يتصور فيها التلاميذ أنهم لا يستطيعون التحكم في الأحداث من حولهم، وبالتالي تدني أدائهم ويكمن العجز بشكل أساسى فى التشاؤم، كما أن العديد من التلاميذ

يكتسبون العجز فى حياتهم، والذي بدوره يؤدى إلى العديد من الانفعالات المختلفة مثل القلق، وإدراك الفشل، والغضب وعدم الثقة بالنفس، وتوقع الفشل، والملل والخجل، وذلك نتيجة إدراك التلميذ أنه لا يستطيع التحكم فى مصيره (السيد، ٢٠٠٩، ١٥).

والتلميذ عندما يرى أن هناك فرق بين الجهد المبذول وبين الثناء والتقدير أو التحصيل الدراسي الذي كان يتوقعه، فيلاحظ أنه يفقد الرغبة في مواصلة الدراسة، أو ترك مقاعد الدارسة وتعد هذه سلوكيات للعجز المتعلم. وهذا ما أشارت نتائج دراسة (Peterson & Christopher , 2013, p29) والتي توصلت إلى أن من أهم الانفعالات المصاحبة للعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة القلق، الاكتئاب، التخلي عن إنجاز الأعمال، ترك الدارسة، الملل، الغضب، وكذلك التبعية في اتخاد القرار.

وعندما ينمو لدى التلميذ توقعا بأن الكثير من الأحداث غير قابلة للتحكم، فذلك يعتبر عملا مهيئا لسلوكيات العجز، نتيجة لإدراك التلميذ بأنه تعود الفشل، وعدم الجدوى من محاولاته. فمثلا التلميذ الذي تكرر فشله في مهمة ما؛ ويدرك أن سبب فشله قصور في قدراته ، تنمو لديه انفعالات سلبية كالملل واليأس والغضب، ولا يتوقع تحسن بأدائه في المستقبل على المهام المشابهة (محمود، ٢٠٠٩، ص٩).

مفهوم العجز المتعلم:

عرف Sorrenti, Filippello, Costa & Buzzai, (2014) العجز المتعلم بأنه سلوك سلبي يتصف بقصور في القدرة على التعلم الذي بدوره قد يؤثر في النجاح الأكاديمي للتلاميذ. كما عرفه (Braunwell, 2016) بأنه حالة ذهنية يضطر فيها التلميذ تحمل مثيرات مزعجة أو غير سارة، مما يترتب على ها عدم قدرته أو رغبته في أداء المهمة، حتي إذ توافرت الظروف المناسبة للقيام بذلك، وذلك لان التلميذ أعتقد أنه لا يستطيع السيطرة على بيئته أو المواقف التي يمر بها. وعرفه حسن (٢٠١٧، ١٧٢) هو إدراك التلميذ بأنه غير قادر على الإنجاز مهما حاول وبذل من جهد؛ ولذا فهو لن يتمكن من تجنب الفشل، ممّا يؤدي به إلى الشعور بالذنب.

مما سبق اتضح أن تعريفات العجز المتعلم اتفقت على أن العجز المتعلم هو شعور التلميذ بافتقاده القدرة على أداء المهام بسبب فشله المتكرر، بالإضافة إلى اعتقاده بضعف قدراته، وأنه لا يمكنه التحكم في الظروف التي يمر بها مما جعله يتوقف عن المحاولة وينصرف عن أداء المهمة.

أسباب العجز المتعلم

يمكن القول أن من أسباب العجز المتعلم العنف والحساسية، والعوامل الأسرية القائمة على العنف والعدوان والإهمال والنبذ، وتدني الاوضاع الاقتصادية ، إلى جانب البيئة المدرسية وما بها من نظام العقوبات (السيد، ٢٠٠٩، ١٦).

كما أشارت أبو الخير (٢٠٠٥) إلى أن أسباب العجز المتعلم تتلخص فيما يلى:-

١. الخبرة السابقة لاستقلالية النتيجة عن الاستجابة.
٢. قصور في القدرة على التمييز بين المواقف التى يستطيع فيها التلميذ الاستجابة أو المواقف التى لا يستطيع الاستجابة فيها.
٣. الأهمية النسبية للمواقف. دراسة غادة تفاؤل متعلم

اتضح من السابق تعدد أسباب العجز المتعلم لدى التلاميذ، ومن هذه الأسباب خبرة التلميذ السابقة، والمواقف التي لا يستطيع الاستجابة فيها، وكذلك ضعف قدرته على التمييز بين المواقف التي يستطيع فيها الاستجابة، إلى جانب الأهمية النسبية للموقف، ولوم الذات عند الفشل، بالإضافة إلى تكرار الفشل في العديد من المواقف، والتغذية الراجعة غير السليمة، كل ذلك يجعل التلاميذ يعانون من العجز المتعلم، لذا من الضروري استخدام أساليب تعزيز متنوعة ومناسبة، والتعامل مع التلاميذ بعيدا عن الضغوط.

أبعاد العجز المتعلم

للعجز المتعلم ثلاثة أبعاد هي:

١. انخفاض القدرة على التحكم والسيطرة: وتعني انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، مما يؤدي الاستجابات انفعالية سلبية، بحيث تضعف قدرة التلميذ على التعلم؛ بسبب عدم تمكنه من استغلال خبرات المواقف والخبرات السابقة في التعلم في المواقف اللاحقة.

٢. انخفاض الدافع: ويقصد به أن فقدان التحكم والسيطرة عند التلميذ، يؤدي إلى انخفاض دافعيته ومبادراته للاستجابات المختلفة، ومن ثم عزوف عن المبادرة والمحاولة في مواقف أخرى مشابهة.

٣. توقع الفشل: يقصد به توقع عدم النجاح في المواقف اللاحقة المشابهة نتيجة انخفاض القدرة على التحكم، وانخفاض الدافع؛ مما يؤدي إلى السلبية والانطواء، فعندما يتوقع التلميذ أن استجابته تكون مستقلة عن النتيجة فإن الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية (عايش، ودرويش، ٢٠١٣).

نظريات العجز المتعلم

يُعد سيلجمان أول من أشار إلى مفهوم العجز المتعلم، وقد أجري تجارب عديدة على الحيوان والإنسان، ولاحظ أن العجز المتعلم يظهر في سلوك التلاميذ داخل الفصل الدراسي؛ وتتضح أعراضه في الغضب، والقلق، والفوضوية، والخوف من المحاولة، والتسويف وعدم القدرة على العمل، وعدم الانتباه (Kwon, Walker, Kristijansson, 2018).

وأشار سيلجمان في نظريته عن العجز المتعلم أن التلاميذ ذوي العجز المتعلم من يعانون من تصور مشوه عن قدراتهم، وعدم قدرتهم على النجاح، وضعف السيطرة على بيئتهم، وأن التلميذ وفقا لتلك النظرية عندما يواجه موقفا غير مرغوب فيه؛ فإن هذا الموقف يشكل عليه ضغط وتحدي يسعي التلميذ إلى تغييره، وعند فشله في تغيير هذا الموقف عدة مرات؛ يخلق لديه ما يسمي استقلال الاستجابة عن النتيجة ينتج عنه تأثير دافعي ومعرفي وانفعالي على التلميذ، مما يجعله يشعر بالعجز، وأن محاولاته ليس لها قيمة فيصاب بالعجز المتعلم (Brunaweel, 2016).

وذلك أشار على أن التلاميذ الذين لديهم عجز متعلم سوف يفشلون في حل أي مشكلة ما مهما بذلوا من جهد، لأنهم ليس لديه دافعية، فعندما يتعرض التلاميذ بشكل متكرر إلى فشل، فإنهم لا يمكنهم التحكم فيه، مما يزيد قلقهم ويقلل من دافعيتهم، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للإصابة بالعجز المتعلم.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العجز المتعلم والتي منها دراسة Akca, (2011) إلى دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والعجز المتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٨) من الطلاب من مقاطعة أكساراي في تركيا، واستخدمت الدراسة مقياس أيدين(Aydın) للعجز المتعلم، ومقياس بالتاز (Baltaş) لقلق الامتحان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين قلق الامتحان والعجز المتعلم.

وأجري (Sorrenti, et al.,2014) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس ذاتي للعجز المتعلم والتوجه نحو الإتقاف. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) من تلاميذ المدارس الايطالية المتوسطة منهم (٥٠) من الذكور و(٥٤) من الإناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى بناء نموذج لمقياس العجز المتعلم يحتوي على (١٣) مفردة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية المقياس في الكشف عن العجز المتعلم لدى تلاميذ المدارس الإيطالية المتوسطة في المرحلة الأساسية.

وهدف بحث الضامن (٢٠١٧) إلى دراسة فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إلى هم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة، وتكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذًا من التلاميذ المساء إلى هم تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (١٥) تلميذًا، والأخرى ضابطة تكونت من(١٥) تلميذًا، واستخدم البحث مقياس العجز المتعلم، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس للكشف عن الأطفال المساء إلى هم، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم ومقياس المرونة النفسية ومقياس الكشف عن الأطفال المساء إلى هم لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة Landry, Gifford, Milfont, Andrew & Steven, (2018) إلى دراسة العجز المتعلم والسلوك البيئي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٧) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس العجز المتعلم ومقياس السلوك البيئي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والسلوك البيئي، كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالسلوك البيئي من خلال العجز المتعلم.

وهدفت دراسة Prihadi, Tan, Tan, Yong, Yong, Tinagaran, Goh & Tee, (2018) إلى التعرف على أثر رتبة السيطرة المعرفية في العجز المتعلم والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس السيطرة المعرفية، ومقياس العجز المتعلم، ومقياس التسويف الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا لرتبة السيطرة المعرفية في العجز المتعلم، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا لرتبة السيطرة المعرفية في التسويف الأكاديمي.

هدفت دراسة (Wang, Zhang, & Zhang, 2018) إلى دراسة العجز المتعلم وأساليب مواجهته بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٣) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس العجز المتعلم ومقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي ودال إحصائيا للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الحد من العجز المتعلم لدى التلاميذ عينة الدراسة.

من خلال السابق اتضح أن التلاميذ ذوي العجز المتعلم يعانون بشكل دائم من الإفراط في لوم النفس عن أي حدث سلبي مهما كان بسيطا، وأي نقد يوجه لهم يعتبرونه دليلا على عجزهم وعدم قدرتهم على التحكم في النتائج.، إلى جانب اعتقاد هؤلاء التلاميذ بأن النجاح والإنجاز لا يتم إلا بالاعتماد على آخرين أقوي منهم يستمدون منهم القوة؛ ويتصف التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالاتكالية ونقص الثقة بالنفس، والاستسلام للفشل بسهولة، ويتكون العجز المتعلم من أبعاد ثلاثة هي انخفاض القدرة على التحكم والسيطرة، وانخفاض الدافع وتوقع الفشل.

ثالثا : الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم

أشار السيد (٢٠٠٤) أن التفاؤل كأحد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية يمكن أن يكون وسيلة فعالة في التغلب على العجز المتعلم لدى التلاميذ، من خلال استبدال النمط التفسيري للعجز بالتفاؤل، بالإضافة إلى أنه قد يكون وسيلة في تحصين التلاميذ ضد العجز المتعلم من خلال إكساب التلاميذ النمط التفسيري للتفاؤل.

وأشارت عبد القادر (٢٠٠٦) إلى أن التفاؤل له دور فعال في الحياة الاجتماعية، حيث يعتبر عاملا حيويا في الحد من العجز المتعلم خاصة لدى الإناث، وذلك لما له من آثار نفسية واجتماعية في إنتاج المشاعر والأفكار الإيجابية والثقة بالنفس والأمل، كما أشارت إلى أن التلميذ الذي تتوافر فيه عوامل التفوق من قدرات عقلية، وعوامل بيئية مناسبة، ولكنه لا يتسم بالتفاؤل، لا يمكنه مواصلة الاجتهاد والتقدم في الدراسة، ومن ثم فإنه لن يمكنه استيعاب ما يقدم له من معلومات، ولا يمكنه إنجاز ما يطلب منه من واجبات وتكليفات، وبالتالي مصيره الفشل في الدراسة، وإعطاء صفة الديمومة والاستمرارية والتعميم بشكل سلبي على كل الأحداث والمواقف المختلفة.

وأشار(Reschly,Huebner,Appleton&Antaramian,2008,420) إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسهم في توسيع قدرات التلميذ المعرفية والسلوكية؛ والتي بدورها تسهم في فعالية مشاركته وعلاقته الإيجابية بينه وبين زملائه داخل حجرة الدراسة من ناحية وبينه وبين المعلم من ناحية أخري، وبالتالي الحصول على فرص أفضل للنجاح الأكاديمي خفض نسبة القصور أو العجز المتعلم.

كما أشارت دراسة Sideridis, (2013) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والدافعية والتوجه نحو الهدف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة (١٤٧) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس العجز المتعلم ومقياس الدافعية، ومقياس التوجه نحو الهدف، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العجز المتعلم والدافعية والتوجه نحو الهدف، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان لديهم تأثير سلبي، وتدني في التحصيل، وتدني في النشاط الايجابي الهادف، وايضا تدني في تقدير الذات، وفقدان الأمل، وكان ذلك مؤشرا سلبيا على العجز المتعلم والتوجه نحو الانجاز لديهم.

وهدف بحث الصبحيين (٢٠١٥) إلى دراسة برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (١٠) تلميذًا بالصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددهم (٥) تلاميذ، والأخرى ضابطة وعددهم،

(٥) تلاميذ، واستخدم البحث مقياس العجز المتعلم، والبرنامج الإرشادي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسيين القبلي والبعدي على مقياس العجز المتعلم لصالح القياس البعدي، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ورتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف بحث عبدالله، وأبو السعود (٢٠١٨) إلى دراسة فعالية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٢٤) تلميذًا بالصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددهم (١٢) تلميذًا، والأخرى ضابطة وعددهم، (١٢) تلميذًا، واستخدم البحث مقياس العجز المتعلم، والبرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسيين القبلي والبعدي على مقياس العجز المتعلم لصالح القياس البعدي، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ورتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

من العرض السابق اتضح أن العجز المتعلم هو سلوكيات يقوم بها التلميذ، وتعبر عن قصور في قدرته على القيام بالأعمال والمهام المكلف بها، نظرًا لإحساسه بعدم قدرته على القيام بمثل هذه الأعمال أو المهام، نتيجة لتوقعه بحدوث الفشل دائما، وعلي الرغم من تعدد مفاهيم العجز المتعلم، إلا أنها أكدت على أن العجز المتعلم يؤدي إلى الكثير من النتائج السلبية، مثل توقع الفشل والسلبية، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على إكمال أي مهمة بصورة ناجحة؛ مما يؤدي إلى عدم المحاولة في الاشتراك في أي مهمة أو نشاط للقلق والتوتر الدائم من الإصابة بخيبة الأمل وانخفاض التحصيل الدراسي والإصابة بصعوبات التعلم، كما اتضح من خلال السابق انتشار العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية له دور فعال داخل قاعة الدراسة؛ الأمر الذي ينعكس بصورة ايجابية على تفاعل التلاميذ وايجابيتهم من جهة، وعلي تحصيلهم

الدراسي من جهة أخري، لذلك يمكن مواجهة العجز المتعلم بالتغلب على الانفعالات الأكاديمية السلبية، بتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا ما هدف إليه البحث الحالي.

فروض البحث:

يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس) لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس) لدى المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس العجز المتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس العجز المتعلم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العجز المتعلم لدى المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته طبيعة وأهداف البحث؛ حيث اعتمد البحث على تصميم المجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تعرضت للبرنامج، والمجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج.

عينة البحث:

أ – عينة الخصائص السيكومترية: اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على (٥٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الشراهنة الابتدائية بقرية الشراهنة التابعة لمركز الفشن، محافظة بنى سويف، للتحقق من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث الحالي.

أ- عينة البحث الأساسية: اشتملت عينة البحث الأساسية على (١٦) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الفنت الغربية بمركز الفشن بمحافظة بني سويف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها (٨) تلاميذ وتلميذات بمتوسط عمري (١١،٢١) سنة، وانحراف معياري (١،٤٥) تعرضت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة عددها (٨) تلاميذ وتلميذات بمتوسط عمري (١١،٨٣) سنة، وانحراف معياري (٢،٤١) لم تتعرض للبرنامج. وقد تم اختيار عينة البحث من مدرسة الفنت الغربية لكثافة الفصول بالمدرسة، بالإضافة إلى تقارب المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلاميذ.

وقد تم تحديد عينة البحث على النحو التالي:

(١) حصر عدد التلاميذ بالصف السادس الابتدائي بمدرسة الفنت الغربية بمركز الفشن بمحافظة بني سويف للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م وبلغ عددهم (١٤٣) تلميذًا وتلميذة (٧٩ ذكورًا، و٦٤ إناثًا)، ومتوسط أعمارهم (١١،٦٠) سنة، وانحراف معياري (٢،١١).

(٢) تحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات وذلك من خلال الحصول على درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ في الفصل الدراسي الاول وتحديد التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مادتي اللغة العربية والرياضيات فقط وبلغ عددهم (٥٧) منهم (٣٣) تلميذا و (٢٤) تلميذة.

(٣) تطبيق اختبار «رافن» للذكاء على التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في اللغة العربية والرياضيات وتم تحديد التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط والذين تراوحت درجة ذكائهم بين (٩٠ إلى أقل من ١٢٠) وبلغ عددهم (٤٤) منهم (٣٠) تلميذا و(١٤) تلميذة.

(٤) تم تطبيق محك الاستبعاد؛ لاستبعاد أي حالات تعاني من أي إعاقات وتم استبعاد (٢) من الذكور لديهم ضعف شديد في حاسة البصر، وبذلك حجم العينة (٤٢) تلميذا وتلميذة.

(٥) تطبيق اختبار المسح النيورلوجى تعريب وتقنين (عبدالوهاب كامل، ٢٠٠١) على تلاميذ العينة، وقد أسفر التطبيق عن استبعاد (٤) تلاميذ حصلوا على (٢٥) درجة فأقل وهى تشير إلى السواء أو الطبيعي، وبذلك بلغ حجم العينة (٣٨) تلميذًا وتلميذة منهم (٢٧) من الذكور و(١٣) من الإناث.

(٦) تطبيق مقياس العجز المتعلم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم تحديد التلاميذ الحاصلين على درجة مرتفعة على مقياس العجز المتعلم، والذين بلغ عددهم (١٦) منهم (١٠) من الذكور و(٦) من الإناث ذوي صعوبات تعلم من ذوي العجز المتعلم وهم عينة البحث الأساسية.

ثالثا: أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

١. اختبار رافن للذكاء: من إعداد «رافن» تعريب وتقنين (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧).
٢. اختبار المسح النيورولوجي السريع: تعريب وتقنين (كامل، ٢٠٠١).
٣. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. إعداد (خليل، ٢٠٠٣).
٤. مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية "إعداد الباحث".
٥. مقياس العجز المتعلم إعداد (عايش، ودرويش، ٢٠١٣)
٦. البرنامج التدريبي "إعداد الباحث".

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل أداة من هذه الأدوات:

أولا: اختبار رافن للذكاء: من إعداد «رافن» تعريب وتقنين (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧)

أعد هذا المقياس «رافن» وقام (فؤاد أبوحطب، ١٩٧٧) بتقنينه على البيئة العربية، والمقياس يتكون من خمس مجموعات هي (أ، ب، ج، د، هـ) وكل مجموعة تتكون من (١٢) مفردة، وبذلك يكون عدد مفردات المقياس الكلية هي (٦٠) مفردة. وتتدرج المجموعات الخمس في صعوبتها، وكل مفردة عبارة عن تصميم هندسي أو رسم أو نمط شكلي، تم حذف جزء منه وعلى المفحوص اختيار الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) بدائل معطاه.

صدق المقياس:

قام مُعد المقياس بتقدير الصدق المرتبط بالمحك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس ذكاء الشباب اللفظي لـ«حامد زهران» (٠,٧٣)، وذكاء الشباب المصور لـ«حامد زهران» (٠,٧٨) وجميعها دال عن مستوى دلالة (٠,٠١) (فؤاد أبوحطب، ١٩٧٧).

وفي البحث الحالي تم استخدام طريقة صدق المحك (التلازمي) مع مقياس الذكاء المصور (أحمد زكي صالح، ١٩٧٧) وبلغ (٠,٦٩) وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثبات المقياس:

قام مُعد المقياس بتقدير الثبات للمقياس بطريقة «كيودر ريتشاردسون» (٢٠) على أعمار مختلفة (٨ إلى +٣٠)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة ما بين (٠,٨٧) إلى (٠,٩٥)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين (٠,٤٦) إلى (٠,٨٦) (فؤاد أبوحطب، ١٩٧٧). وفي البحث الحالي تم استخدام طريقة «ألفا كرونباخ»، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١)

قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس «رافن» بطريقة «ألفا كرونباخ»

المقاييس الفرعية	معامل الثبات
أ	٠,٧٨
ب	٠,٧٩
ج	٠,٧٤
د	٠,٧٦
هـ	٠,٧٩

ثانيا: اختبار المسح النيورولوجي السريع: تعريب وتقنين (عبدالوهاب كامل، ٢٠٠١):

يستغرق هذا الاختبار (٢٠) دقيقة في تطبيقه، هو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي، ويتضمن الاختبار من (١٥) مهمة؛ مشتقة من الفحص النيورولوجي للتلاميذ، وهذه المهام هي: مهارة إلى د-التعرف على الشكل وتكوينه-التعرف على الشكل براحة إلى د-تتبع العين لمسار حركة الأشياء-

نماذج الصوت-التصويب بإصبع على الأنف-دائرة الأصابع والإبهام-الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد-العكس السريع لحركات إلى د المتكررة-مد الذراع والأرجل-المشي بالترادف (رجل خلف رجل لمسافة ثلاثة أمتار)-الوقوف على رجل واحدة-الوثب-تمييز إلى مين واليسار-ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة.

والدرجة التي يتم الحصول على ها من خلال تطبيق المقياس إما أن تكون مرتفعة (أكبر من ٥٠) وتوضح إصابة التلميذ باضطراب نيورلوجي، أو درجة عادية (٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى أن التلميذ طبيعي أو عادي لا يعاني من اضطراب نيورولوجي، أما الدرجة التي تقع بين (٢٥) و(٥٠) فإنها تشير إلى احتمال تعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية، ويزداد هذا الاحتمال بزيادة الدرجة.

ثبات المقياس:

اعتمد مُعد المقياس على حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية والتي تراوحت بين (٠,٠٩٢) إلى (٠,٦٧٠)، كما استخدم معد المقياس طريقة «ألفا كرونباخ» والتي بلغت قيمة معامل الثبات بها (٠,٧٧) وذلك بعد حذف درجات الجزء الخاص بالمقياس الفرعي (١١).

وفي البحث الحالي تم استخدام طريقة «ألفا كرونباخ» لتقدير معامل ثبات المقاييس الفرعية، وعددها (١٥)، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٢)

قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية للمسح النيورولوجي بطريقة «ألفا كرونباخ»

المقاييس الفرعية	معامل ألفا لكرونباخ	المقاييس الفرعية	معامل ألفا لكرونباخ	المقاييس الفرعية	معامل ألفا لكرونباخ
١	٠,٨١	٦	٠,٧٨	١١	٠,٨٠
٢	٠,٧٩	٧	٠,٨٠	١٢	٠,٨١
٣	٠,٧٧	٨	٠,٨٢	١٣	٠,٨٢
٤	٠,٧٩	٩	٠,٨٣	١٤	٠,٨١
٥	٠,٧٨	١٠	٠,٨٠	١٥	٠,٨٣

صدق المقياس:

استخدم مُعد المقياس طريقة التحليل العاملي؛ أسفرت نتائجها عن استخراج (٣) عوامل فسرت (٤٩,٤٪) من نسبة التباين الكلي للمصفوفة. واستخدم مُعد المقياس صدق المحك، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسح النيورولوجي والدرجات الفرعية والكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (-٠,٨٧٤) إلى (-٠,٦٧٤).

وفي الحث الحالي تم استخدام صدق المحك، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسح النيورولوجي السريع، والدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد «مصطفى كامل» (١٩٩٠) (-٠,٧٨) وهي مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس، وكلما ارتفعت الدرجة على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم كلما اشارت إلى عدم وجود صعوبات في التعلم، في حين كلما ارتفعت الدرجة على مقياس المسح النيورولوجي كلما أشارت إلى وجود صعوبات في التعلم.

ثالثًا: مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. إعداد (خليل، ٢٠٠٣):

تم استخدام هذا المقياس بغرض التحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي والذي يتم قياسه من خلال ثلاثة أبعاد هي:

١ـ المستوى الاجتماعي: وذلك من خلال المحيط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، وحجم الأسرة، والمناخ الأسري السائد، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، والمكانة الاجتماعية لمهنهم، ونشاطهم المجتمعي.

٢ـ المستوى الاقتصادي: ويقاس من خلال الوضع الاقتصادي لمهن أفراد الأسرة ومستوى المعيشة والأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، والتغذية، ووسائل المواصلات، والاتصال للأسرة، ومقدار إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والخدمات المعاونة، والاحتفالات، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة.

٣ـ المستوى الثقافي: ويقيس ثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية في الأسرة، والمواقف الفكرية، ودرجة الوعي الفكري، ونشاط الأسرة الثقافي، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة. ويعطي المقياس ثلاث درجات مستقلة وذلك بمعدل درجة واحدة لكل بعد، ويعطي ايضا درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة تتوزع على عدة مستويات هي: مرتفع جدًا، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جدًا. وتم اختيار مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة من المستوى المتوسط ممن تتراوح درجاتهم على المقياس من (٢٠٠) إلى (٢٢٧).

ثبات المقياس:

يتمتع المقياس بمعدلات ثبات مرتفعة؛ حيث استخدم مُعد المقياس طريقة إعادة التطبيق لتقدير الثبات، وتراوحت معاملات الثبات بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول بين (٠,٩٢) إلى (٠,٩٧) وهي جميعًا دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك بالنسبة لأبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية. وفي البحث الحالي استخدمت طريقة «ألفا كرونباخ» في تقدير ثبات المقياس بأبعاده، وكانت جميعها مرتفعة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٣)

معاملات ثبات أبعاد مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي بطريقة «ألفا كرونباخ»

البعد	معامل ألفا لكرونباخ
المستوى الاقتصادي	٠,٨٥
المستوى الاجتماعي	٠,٨٤
المستوى الثقافي	٠,٨٤

صدق المقياس:

تمتع المقياس بمعدلات صدق مناسبة، حيث استخدم مُعد المقياس طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) حيث تراوحت قيم «ت» الدالة على صدقه التمييزي بين (٣,٨٠) إلى (١٢,٦) وذلك لأبعاد المقياس الثلاثة، والدرجة الكلية.

وفي البحث الحالي تم استخدام صدق المحك حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة مع الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس

المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لـ (أميمة مصطفى، ١٩٨٨) (٠,٧٠) و(٠,٧٣)، و(٠,٧٣)، و(٠,٨٦) على الترتيب، وهي جميعها مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

مقياس العجز المتعلم

استخدم الباحث مقياس العجز المتعلم إعداد (عايش، ودرويش، ٢٠١٣) ويتكون هذا المقياس من (٥٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٤)

توزيع العبارات على أبعاد العجز المتعلم

البعد	العبارات
انخفاض القدرة على التحكم	١، ٢٩، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦
انخفاض الدافع	٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣
توقع الفشل	١٢، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨

تصحيح المقياس

تكون الإجابة عليه وفق تدريج ليكرت خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا ينطبق)، بدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتتراوح الدرجة على هذا المقياس بين ٥٦ درجة إلى ٢٨٠ درجة.

صدق المقياس:

قام كل من عايش، درويش (٢٠١٣) بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المفردات، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق العاملي، وجميعها أشارت إلى تمتع المقياس بمستوي عال من الصدق، وفي البحث الحالي قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك عن طريق الاستعانة بمقياس العجز المتعلم إعداد (إيمان فوزي، ٢٠١٦) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (إيمان فوزي، ٢٠١٦) ومقياس العجز المتعلم إعداد (عايش، ودرويش، ٢٠١٣) المستخدم في البحث الحالي ٠,٧٦ وهي دالة ومرتفعة وموجبة؛ مما يعني صدق المقياس وكذلك مناسبته للاستخدام فى البحث الحالي.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بعد من أبعاده، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول(٥)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العجز المتعلم

أبعاد العجز المتعلم	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
انخفاض القدرة على التحكم	٠,٨٤**
انخفاض الدافع	٠,٨٢**
توقع الفشل	٠,٨١**

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكذلك فى كل بعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

ثبات المقياس

قام كل من (عايش، ودرويش، ٢٠١٣) بالتحقق من ثبات المقياس بأبعاده بطريقة ألفالكرونباخ، وكانت قيم الثبات (٠,٩١) وهي قيم تعطي الثقة في استخدام المقياس. وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس وكل بعد من ابعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات ثبات ابعاد مقياس العجز المتعلم

أبعاد العجز المتعلم	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار
انخفاض القدرة على التحكم	٠,٨١	٠,٨٣
انخفاض الدافع	٠,٨٢	٠,٨٥
توقع الفشل	٠,٨٠	٠,٨٤

يتضح من من الجدول (٦) أن معاملات الثبات لمقياس العجز المتعلم بطريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية: إعداد «الباحث» ملحق (١)

الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية:

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، والإطلاع على العديد من مقاييس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية؛ مثل (Villavicencio, Bernardo, 2013; Yükselir, & Harputlu, 2014; Ismail, 2015 ،مروة بغدادي، ٢٠١٦؛ Wang,2018; Masoud, Mehdi, Somayeh, 2019) تم صياغة مفردات المقياس، وتتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت خماسي كالتالى " أوافق تماما، أوافق إلى حدما، محايد، لا أوافق إلى حدما، لا أوافق تماما " وتأخذ التقديرات التالية وبالترتيب "٥، ٤، ٣، ٢، ١" وتتراوح الدرجة على المقياس بين ٤٠درجة إلى ٢٠٠درجة، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد كالتالي

جدول (٧)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

البعد	العبارات
التفاؤل	من ١ إلى ١٠
الاستمتاع	من ١١ إلى ٢٠
الفخر	من ٢١ إلى ٣٠
الحماس	من ٣١ إلى ٤٠

صدق المقياس:

صدق المحك: تم التحقق من صدق المحك بحساب صدق المقياس فى البحث الحالي عن طريق الاستعانة بمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إعداد (مروة بغدادي، ٢٠١٦) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (مروة بغدادي، ٢٠١٦) ومقياس البحث الحالي ٠,٧٩ وهى دالة ومرتفعة وموجبة؛ مما يعني التأشار من صدق المقياس وكذلك مناسبته للاستخدام فى البحث الحالي.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بعد من أبعاده ومدي الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول(٨)

الاتساق الداخلي لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التفاؤل	٠,٧٦**
الاستمتاع	٠,٧٧**
الفخر	٠,٧٩**
الحماس	٠,٧٨**

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكذلك فى كل بعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وكل بعد من ابعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات ثبات ابعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار
التفاؤل	٠,٨٤	٠,٨٣
الاستمتاع	٠,٨٠	٠,٨١
الفخر	٠,٨٣	٠,٨٠
الحماس	٠,٨١	٠,٨٢

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بطريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

٣ـ البرنامج التدريبي إعداد الباحث (ملحق٢):

الأساس النظري للبرنامج:

تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء نظرية التحكم-القيمة للانفعالات الأكاديمية (Pekrun, 2000) والذي حدد تصنيفين للتقييمات المعرفية افترض أنهما أسباب تكوين الانفعالات الأكاديمية التصنيف الاول هو التحكم الذاتي (معتقدات الكفاءة، والعزو، والتوقعات)، والتصنيف الثاني هو القيم الذاتية (الأهمية المدركة) لنواتج التعلم، وافترض توسط التصنيفين السابقين العوامل الاجتماعية لجوانب البيئة وهما (المعلمين، والأقران)، والتي تدعم الاستقلالية، والكفاءة، وبنية الأهداف، والتغذية الراجعة.

مصادر اشتقاق البرنامج:

تم إعداد البرنامج في ضوء مجموعة من المراجع والدراسات والبحوث السابقة ذات صلة بموضوع البحث الحالي ومناسبته لعينة البحث ومنها دراسات وبحوث سابقة اجنبية مثل: (Pekrun, et al., 2007; Pekrun, Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2012; .Villavicencio & Bernardo, 2013; Wang, 2018) ودراسات وبحوث سابقة عربية مثل (محمد، وعبدالعزيز، ٢٠١٥؛ و الصبحيين، ٢٠١٥؛ وبغدادي، ٢٠١٦؛ وحسن، والزغول، ٢٠١٧؛ عبدالله، وأبو السعود، ٢٠١٨).

الهدف العام للبرنامج:

هدف البرنامج التدريبي تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، الاستمتاع، الفخر، الحماس) لذوي العجز المتعلم من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم، بمدرسة الفنت الغربية بمركز الفشن، محافظة بني سويف بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، والذين بلغ عددهم (١٦) تلميذا وتلميذة، منهم (١٠) من الذكور و(٦) من الإناث.

محتوى البرنامج وأهدافه الإجرائية:

تكون البرنامج من عدد من الأنشطة تم وضعها في ضوء نظرية (Pekrun, 2000) للتحكم-القيمة كمدخل معرفي لتفسير الانفعالات الأكاديمية، وقد تم تقديم الأنشطة لتحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية، والتي اسهمت في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وفيما يلي توضيح لذلك:

المرحلة الأولى: الوعي بالانفعالات الأكاديمية (الأنشطة: ١ــ٧)

تضمنت هذه المرحلة سبعة أنشطة، هدفت إلى تنمية وعي التلاميذ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

(١) أن يتعرف التلاميذ على دور الانفعالات في عملية التعلم.
(٢) أن يتعرف التلاميذ على مكونات الانفعال.
(٣) أن يحدد التلاميذ أهمية الانفعالات الأكاديمية.
(٤) أن يتعرف التلاميذ على مظاهر الفروق الفردية بينهم في الانفعالات الأكاديمية.
(٥) أن يتعرف التلاميذ على أسباب اختلافهم في الانفعالات الأكاديمية.
(٦) أن يتعرف التلاميذ على العوامل التي تشكل انفعالاتهم الأكاديمية.
(٧) أن يحدد التلاميذ أكثر العوامل تأثيرًا على انفعالاتهم الأكاديمية الإيجابية.
(٨) أن يتعرف التلاميذ على النتائج المترتبة على إهمال الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

المرحلة الثانية: مصادر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وتأثيرها في التعلم (الأنشطة: ٨ــ١٥)

تضمنت هذه المرحلة على ثمانية أنشطة، كان هدفها توعية التلاميذ بمصادر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتأثيرها في التعلم وذلك من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

(١) أن يتعرف التلاميذ على دور الزملاء باعتبارهم أحد مصادر الانفعالات الأكاديمية.
(٢) أن يذكر التلاميذ كيف يمكن أن يسهم الزملاء في تنمية الشعور بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية.
(٣) أن يتعرف التلاميذ على التقييم كمسبب للانفعالات الأكاديمية الإيجابية.
(٤) أن يتعرف التلاميذ على التقييم كأساس لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.
(٥) أن يتعرف التلاميذ على التحكم كمسبب للانفعالات الأكاديمية الإيجابية.
(٦) أن يحدد التلاميذ تصوراتهم عن قدراتهم.

(٧) أن يحدد التلاميذ مدى تأثير تصوراتهم عن قدراتهم في تنمية انفعالاتهم الأكاديمية الإيجابية.

(٨) أن يتعرف التلاميذ على وسائل زيادة التحكم فيما يقومون به من تكليفات ومهام.

(٩) أن يتعرف التلاميذ على دور الأهداف في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٠) أن يحدد التلاميذ تأثير الأهداف في تنمية الشعور بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١١) أن يتعرف التلاميذ على دور الثقة بالنفس في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٢) أن يتعرف التلاميذ على طرق ووسائل تنمية الثقة بالنفس.

(١٣) أن يعدد التلاميذ تأثيرات الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التعلم.

(١٤) أن يحدد التلاميذ مدى تأثير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على هم.

(١٥) أن يتعرف التلاميذ على مدي تأثير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على الصحة العامة.

المرحلة الثالثة: تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الأنشطة: ١٦ـ٣٠)

تضمنت هذه المرحلة على واحد وعشرين نشاط، هدفت إلى توعية التلاميذ بطرق تنمية شعورهم بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية بشكل عام، وشعورهم بالتفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس بشكل خاص، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

(١) أن يحدد التلاميذ نقاط القوة لديهم من قدرات ومواهب.

(٢) أن يعدد التلاميذ الجوانب الشخصية التي يجب تنميتها.

(٣) أن يحدد التلاميذ انفعالاتهم الأكاديمية الإيجابية.

(٤) أن يستبدل التلاميذ أنماط التفكير السلبي بأنماط إيجابية.

(٥) أن يستكشف التلاميذ الطرق الإيجابية لتنمية طاقة العقل.

(٦) أن ينمي التلاميذ مشاعر التفاؤل والسعادة باستجابات أكثر إيجابية.

(٧) أن يتعرف التلاميذ على طرق وأساليب ووسائل تحقيق النجاح وإنجاز الأهداف الواقعية.

(٨) أن يعد التلاميذ قائمة بالعوامل المشجعة على تنمية المواقف الإيجابية في الدراسة.

(٩) أن يصمم التلاميذ درعًا أكاديميا ينمي شعورهم بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٠) أن يتعرف التلاميذ على دور التنظيم الانفعالي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١١) أن يتعرف التلاميذ على دور المثابرة في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٢) أن يتعرف التلاميذ على دور التصور العقلي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٣) أن يتعرف التلاميذ على دور الاسترخاء في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٤) أن يذكر التلاميذ دور التوكيدات الإيجابية في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٥) أن يتعرف التلاميذ على دور الصمت في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٦) أن يتعرف التلاميذ على دور التوقع الايجابي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٧) أن يخطط التلاميذ لوسائل تنمي الشعور بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(١٨) أن يعدد التلاميذ مواقف التفاؤل، والطرق المختلفة في التعامل معها.

(١٩) أن يعدد التلاميذ مواقف الاستمتاع، والطرق المختلفة في التعامل معها.

(٢٠) أن يعدد التلاميذ مواقف الفخر، والطرق المختلفة في التعامل معها.

(٢١) أن يعدد التلاميذ مواقف الحماس، والطرق المختلفة في التعامل معها.

(٢٢) أن يتعرف التلاميذ على وسائل تنمية الشعور بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(٢٣) أن يضع التلاميذ خطة تنمي شعورهم بالتفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس في الدراسة.

الوسائل المستخدمة:

تم استخدام مجموعة من الوسائل والأدوات لتحقيق الهدف من كل نشاط، وتمثلت تلك الوسائل والأدوات في: تدريبات خاصة بكل نشاط،، وبطاقات ، وأقلام رصاص وجاف، وألوان، وأقلام ماركر، ولوحات من الورق المقوى، وسبورة بيضاء، وجهاز عرض «داتا شو».

الفنيات المستخدمة:

تم استخدام فنيات متعددة ومتنوعة كالممارسة الموجهة (من قبل الباحث)، والمقترنة المتفاعلة (الطالب مع آخر، أو الطالب مع الباحث)، والمستقلة (الطالب فقط)، بالإضافة إلى التعزيز، والعصف الذهني، والتغذية الراجعة، والعمل في أزواج، والعمل في مجموعات، والمناقشة والحوار، والملاحظة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على (٧) من السادة المحكمين ملحق (٢) ، لإبداء الملاحظات في البرنامج ومدى مناسبة جلساته بالنسبة لعينة البحث وذلك من حيث المحتوى، والأهداف، ومدى ملائمة المحتوى للأهداف، وقد تم عمل ملاحظات السادة المحكمين؛ والتي تمثلت في تغيير وتعديل صياغة بعض الأهداف، وإعادة ترتيب بعض الأنشطة، وإضافة بعض الفنيات والوسائل المناسبة، وتم عمل جميع ملاحظات السادة المحكمين.

خطوات السير في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

(١) جمع الأدبيات المرتبطة بالبحث من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة.

(٢) إعداد البرنامج التدريبي وتحكيمه وإجراء التعديلات اللازمة.

(٣) تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إعداد «الباحث»، ومقياس العجز المتعلم إعداد (عايش، ودرويش، ٢٠١٣) بعد التأشار من صدق وثبات كلا المقياسيين - على عينة البحث (ن=١٦) بعد تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية (ن=٨) وضابطة (ن=٨).

(٤) التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج من حيث العمر الزمني، والانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، الاستمتاع، الفخر، الحماس)، والعجز المتعلم، على النحو التالي:

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، والتي تمثلت في اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين الرتب المرتبطة، ومقياس "مان- ويتني" لدلالة الفروق بين الرتب غير المرتبطة. وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (22).

أولًا: التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني:

يوضح الجدول التالي رقم (١٠) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

جدول (١٠)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني

اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	Z قيمة	مستوى الدلالة
تجريبية	٨	٨,٨٧	٧٠,٩٦	٢٩,٥٠٠	٠,٣١٦	غير دالة ٠,٧٤١
ضابطة	٨	٨,١٢	٦٤,٩٦			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في العمر الزمني.

ثانيًا: التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث في مستوى الذكاء:

يوضح الجدول التالي رقم (١١) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء.

جدول (١١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	Z قيمة	مستوى الدلالة
تجريبية	٨	٨,٨٠	٧٠,٠٤	٢٩	٠,٣١٦	غير دالة ٠,٧٤١
ضابطة	٨	٨,١٠	٦٤,٨٠			

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في مستوى الذكاء.

ثالثا: التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث فى القياس القبلي لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية:

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية ؛ تم استخدام اختبار «مان ويتني» للعينات غير المرتبطة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٢)

نتائج اختبار «مان ويتني» لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفاؤل	تجريبية	٨	٧,٣٠	٥٨,٤٠	٢٩,٥٠٠	١,٠٠٤	غير دالة ٠,٣١٤
	ضابطة	٨	٩,٦٨	٧٧,٤٤			
الفخر	تجريبية	٨	٧,٦٨	٦١,٤٤	٢٥	٠,٨٩١	غير دالة ٠,٣٦٦
	ضابطة	٨	٩,٣٠	٧٤,٤٠			
الاستمتاع	تجريبية	٨	٨,١٨	٦٥,٤٤	٢٩,٥٠٠	٠,٣٢١	غير دالة ٠,٧٤٦
	ضابطة	٨	٨,٨٠	٧٠,٤٠			
الحماس	تجريبية	٨	٩,٤٣	٧٥,٤٤	٢٤,٥٠٠	٠,٧٩٠	غير دالة ٠,٨٤١
	ضابطة	٨	٧,٥٥	٦٠,٤٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٨,٤٨	٦٧,٨٤	٣٢,٥٠٠	٠,٠٠	غير دالة ٠,٩٢١
	ضابطة	٨	٨,٤٨	٦٧,٨٤			

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

خامسًا: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في العجز المتعلم:

يوضح الجدول التالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العجز المتعلم بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية.

جدول (١٣)

نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العجز المتعلم

العجز المتعلم	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
الانسحاب المتعلم	التجريبية	٨	٦,٠٠	٤٨,٠٠	١٥,٠٠٠	٠,٨٩٢	غير دالة ٠,٤١٩
	الضابطة	٨	٧,٨٨	٦٣,٠٤			
السلبية المتعلمة	التجريبية	٨	٧,٩٤	٦٣,٥٢	١٥,٥٠٠	٠,٧٩٦	غير دالة ٠,٥٢٦
	الضابطة	٨	٦,٢٣	٤٩,٨٤			
الكسل المتعلم	التجريبية	٨	٦,٧٧	٥٤,١٦	١٩,٥٠٠	٠,٢١٨	غير دالة ٠,٨٣٢
	الضابطة	٨	٧,٢٣	٥٧,٨٤			
توقع الفشل	التجريبية	٨	٥,٨٥	٤٦,٨٠	١٤,٠٠٠	١,٠٠٨	غير دالة ٠,٩٢٢
	الضابطة	٨	٨,٠٠	٦٤,٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٨	٦,٢٧	٥٠,١٦	١٦,٥٠٠	٠,٦٤٨	غير دالة ٠,٩٣٢
	الضابطة	٨	٧,٦٦	٦١,٢٨			

١. تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية في (٣٠) جلسة، بدأت من الأربعاء ٢٠١٩/٢/٢٠، واستمرت حتى الخميس الثلاثاء ٢٠١٩/٤/٣٠ من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، بواقع ثلاث جلسات في كل أسبوع، تراوح زمن الجلسة من (٣٥) إلى (٤٥) دقيقة، مع عدم تعريض المجموعة الضابطة لأي أنشطة تدريبية.

٢. تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ومقياس العجز المتعلم على مجموعتي البحث تطبيقًا بعديًا بعد أسبوعين من التطبيق البعدي.
٣. تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ومقياس العجز المتعلم على المجموعة التجريبية بعد مرور ثلاثة أسابيع من الانتهاء من تطبيق البرنامج.
٤. جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائيًا للتحقق من فروض البحث.
٥. مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث:

أولًا: نتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية:

الفرض الأول

ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney للرتب غير المرتبطة ويوضح نتائج ذلك الجدول التالي.

جدول (١٤)

نتائج اختبار «مان ويتني» لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
التفاؤل	تجريبية	٨	٣٨,٥٠	٢,٥٦٣	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٧٣	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٤,١٢	١,٦٤٢	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الفخر	تجريبية	٨	٣٩,٥٠	١,٦٠٣	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٨١	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٤,٦٢	١,٧٦٧	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الاستمتاع	تجريبية	٨	٣٩,١٢	١,٦٤٢	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٧٨	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٤,١٢	١,٤٥٧	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الحماس	تجريبية	٨	٤٠,٣٧	١,٠٦٠	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٨٣	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٤,٧٥	٢,٣٧٥	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	١٥٧,٥٠	٥,٤٧٧	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣١٦	٠,٠١
	ضابطة	٨	٥٧,٦٢	٤,٨٩٧	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، الفخر، الاستمتاع، الحماس، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني:

ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، الفخر، الاستمتاع، الحماس، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفاؤل	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٣	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	الرتب المحايدة	٠	—	—		
الفخر	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٧	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	الرتب المحايدة	٠	—	—		
الاستمتاع	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	الرتب المحايدة	٠	—	—		
الحماس	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	الرتب المحايدة	٠	—	—		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٧	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	الرتب المحايدة	٠	—	—		

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، الفخر، الاستمتاع، الحماس، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

الفرض الثالث:

ينص على أنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفاؤل	الرتب السالبة	٢	٣,٢٥	٦,٥٠	٠,٨٤٣	٠,٣٩٩غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٦٣	١٤,٥٢		
	الرتب المحايدة	٢	—	—		
الفخر	الرتب السالبة	٣	٥,١٧	١٥,٥١	٠,٣٥٦	٠,٧٢٢غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٢,١٠	٢٠,٥٠		
	الرتب المحايدة	٠	—	—		
الاستمتاع	الرتب السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	٠,٧٥٥	٠,٤٥٠غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠		
	الرتب المحايدة	٢	—	—		
الحماس	الرتب السالبة	٢	٣,٢٥	٦,٥٠	٠,٨٥٠	٠,٣٩٥غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٦٣	١٤,٥٢		
	الرتب المحايدة	٢	—	—		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠	٠,٥٦١	٠,٥٧٥غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٥,٥٠	٢٢,٠٠		
	الرتب المحايدة	٠	—	—		

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، الفخر، الاستمتاع، الحماس، الدرجة الكلية).

الفرض الرابع:

ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعجز المتعلم لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney للرتب غير المرتبطة ويوضح نتائج ذلك الجدول التالي.

جدول (١٧)

نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس العجز المتعلم

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
انخفاض القدرة على التحكم	تجريبية	٨	٢٤,٢٥	٢,٨٨٦	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٣٧١	٠,٠١
	ضابطة	٨	٨٧,٢٥	٤,٠٦٢	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		
انخفاض الدافع	تجريبية	٨	٢١,٢٥	١,٦٦٩	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٣٨٦	٠,٠١
	ضابطة	٨	٧٠,٨٧	٦,٤٠١	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		
توقع الفشل	تجريبية	٨	١٧,٨٧	١,٢٤٦	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٣٩٣	٠,٠١
	ضابطة	٨	٦٢,٣٧	٢,١٩٩	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٦٣,٣٧	٣,٧٠٠	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٣٦٣	٠,٠١
	ضابطة	٨	٢٢٠,١٢	١٠,٧٣٦	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعجز المتعلم (انخفاض القدرة على التحكم، انخفاض الدافع، توقع الفشل، الدرجة الكلية). لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الخامس:

وينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس العجز المتعلم

لصالح القياس البعدي» . وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس العجز المتعلم

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
انخفاض القدرة على التحكم	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦	٢,٥٢٤	٠,٠١٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المحايدة	٠	٠	—		
انخفاض الدافع	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦	٢,٥٢٧	٠,٠١٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المحايدة	٠	٠	—		
توقع الفشل	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦	٢,٥٥٢	٠,٠١١
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المحايدة	٠	٠	—		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦	٢,٥٢١	٠,٠١٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المحايدة	٠	٠	—		

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس العجز المتعلم (انخفاض القدرة على التحكم، انخفاض الدافع، توقع الفشل، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

الفرض السادس:

ينص على أنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس العجز المتعلم (انخفاض القدرة على التحكم، انخفاض الدافع، توقع الفشل، الدرجة الكلية)». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٩)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للعجز المتعلم

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
انخفاض القدرة على التحكم	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠	١,٠٠٠غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المحايدة	٨	—	—		
انخفاض الدافع	الرتب السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		
	الرتب المحايدة	٣	—	—		
توقع الفشل	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧غيردالة
	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	الرتب المحايدة	٧	—	—		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	١,٨٢٣	٠,٠٦٨غيردالة
	الرتب الموجبة	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠		
	الرتب المحايدة	٢	—	—		

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس العجز المتعلم (انخفاض القدرة على التحكم، انخفاض الدافع، توقع الفشل، الدرجة الكلية).

ثانيًا: مناقشة وتفسير النتائج:

بينت نتائج الفروض السابقة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التفاؤل، الفخر، الاستمتاع، الحماس) لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسيين القبلي والبعدي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى المجموعة التجريبية، وهذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي، كما كانت جميعها من النوع القوي، حيث ارتفعت قيم متوسطات الانفعالات الأكاديمية

الإيجابية (التفاؤل، الفخر، الاستمتاع، الحماس) لدى طلاب المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي والتي ظهرت عدم وجود فروق دالة بين القياسيين البعدي والتتبعي للانفعالات الأكاديمية الإيجابية بعد مرور ثلاثة أسابيع من تطبيق البرنامج.

وفيما يلى تفسير نتائج فروض البحث الذى هدف إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى ذوي العجز المتعلم من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

فقد أسفرت نتائج **الفرض الأول** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠١) على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية أقل بصورة دالة إحصائيًا من متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج التدريبي على ها، ويرجع ذلك التحسن لدى المجموعة التجريبية فى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إلى أن البرنامج التدريبي بأنشطته المتنوعة والمتعددة ساهم في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بمكوناتها الوجدانية، والمعرفية، والدافعية، والتعبيرية، والتي ترتبط بأنشطة ونواتج التعلم.

وقد اتضح ذلك في أدائهم للمهام، ونواتج التعلم الخاصة بهم، أثناء العمل في مجموعات خلال أنشطة البرنامج؛ مما أدى إلى تزويدهم بحالات شعورية إيجابية وخبرات انفعالية سارة، تمثلت في شعورهم بالتفاؤل عند تعرضهم لأي مواقف حتي لو كانت محبطة مثل عدم فهمهم، أو عدم استيعابهم لموضوعات جديدة؛ الأمر الذي دفعهم لبذل مزيد من الجهد والحماس والمثابرة لفهم واستيعاب تلك الموضوعات الجديدة. كما ساهمت أنشطة البرنامج التدريبي في تنمية شعور التلاميذ بالفخر من خلال دعم نظرتهم الإيجابية لقدراتهم، بجانب التأكيد على قيمة انجازهم للمهام والأنشطة التي يقومون بها والاستمتاع أثناء أداء تلك المهام والأنشطة، باستخدام بعض الفنيات كالحديث الذاتى الإيجابى، والتوقع الايجابي، وكذلك ركزت أنشطة البرنامج التدريبي على مساعدة التلاميذ في تنمية الشعور بالاستمتاع

والحماس والفخر، بمواجهة مواقف الفشل والتغلب على ها باستخدام أنشطة الدعم الانفعالي للثقة بالنفس، وتقديم بعض الافلام والقصص عن شخصيات حولت مواقف الاحباط والفشل إلى مواقف نجاح وتميز.

واتفقت تلك النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي اهتمت ببناء برامج لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى التلاميذ مثل .-Pekrun Linnenbrink) Garcia, 2012; Wang, 2018) .

وتوصلت نتائج **الفرض الثانى** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكانت الفروق لصالح القياس البعدى. حيث أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أعلى بصورة دالة إحصائيًا من متوسط رتب درجاتهم قبل تطبيق البرنامج، ويرجع ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويرجع ذلك إلى أن البرنامج التدريبي بأنشطته المتنوعة والمتعددة قد حفز وزاد من قدرة التلاميذ على أداء المهام، والتطبيق العملي لأنشطة وتدريبات التعلم، وزيادة العلاقات الإيجابية والتنافس مع الزملاء، والمشاركة الإيجابية والتفاعل النشط بين بعضهم البعض، والتعلم التعاوني في مجموعات ، مما أدى إلى زيادة شعورهم بالثقة، والاعتماد على النفس، والحرية، والاستقلالية، وجميعها مصادر داعمة للتعلم وهذا ما أشار عليه (King & Areepattamannil, 2014).

كذلك ترجع نتائج البرنامج إلى ما اشتمل عليه من أنشطة ساهمت في توعية التلاميذ بأثر تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في مواقف التعلم، مما أثر بصورة إيجابية في توصلهم للمعرفة من جهة، وساعدهم في إنجاز مسئولياتهم بفعالية، تأكيدًا على ما أشارت إليه العديد من نتائج البحوث مثل (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; VeȘtemean, 2013).

ايضا ساعد البرنامج التدريبي على زيادة دافعية تلاميذ المجموعة التجريبية والذي انعكس بدوره على زيادة التحصيل الدراسي، واتفقت تلك النتيجة مع نتائج أبحاث (Pekrun et al, 2007; Schutz et al. ,2011; Mills & Mello, 2013; Ching, 2015; Cocorada, 2016) والتي أشارت إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تعمل على زيادة دافعية التعلم وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي.

وتوصلت نتائج البحث فى **فرضها الثالث** إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وذلك أشار على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ومن هنا يكون البرنامج التدريبي حقق الهدف الأساسي له وهو تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية. وافقت نتائج الفرض الثالث مع نتائج (Pekrun et al, 2007; Schutz et al., 2011; Ching, 2015).

ثانيًا: مناقشة وتفسير نتائج أثر تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في خفض العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي:

توصلت نتائج **الفرض الرابع** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠١) على مقياس العجز المتعلم وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث أدى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى التلاميذ إلى تنمية قدرتهم على تحديد أهدافهم، والتحكم في العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية لتحقيق تلك الأهداف، من خلال مشاركة فعالة في الأنشطة والتدريبات، وذلك ساعد على تحفيز التفكير، والفهم، ومعالجة المعلومات، بما انعكس على استقبالهم وتخزينهم واستدعائهم للمعلومات؛ وبالتالي خفض العجز المتعلم لديهم حسب ما أكدته نتائج (Feurer & rews, 2009 ؛ عبد الله، وأبو السعود، ٢٠١٨). كما أثر تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في تركيز انتباه التلاميذ على أنشطة محددة، والذي قلل من العبء المعرفي وبالتالي خفض العجز المتعلم لديهم (Pekrun & Stephens, 2010).

كما إن تنمية انفعالاتهم الأكاديمية الإيجابية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، عمل على زيادة مشاركتهم الصفية، وجعلهم أكثر تحفيزًا ونشاطًا لاكتساب مهارات جديدة، وتبني أهداف إتقان وأكثر اهتمامًا بمهام التعلم، وأكثر دافعية للتعلم (VeȘtemean, 2013) . وأيضا حفزت أنشطة البرنامج التدريبي تلاميذ المجموعة التجريبية على تنظيم أهدافهم، وتنمية المعتقدات الإيجابية لديهم، وتزويدهم بمواقف تدعم استقلاليتهم، بجانب تأكيد الأنشطة على دور المساندة والدعم الانفعالي الذي يُقدم للتلاميذ، مما أدي إلى تحفيز مستويات مرتفعة من المرونة المعرفية والنفسية، وفق ما أشارت إليه نتائج (King & Jennifer, 2014 ؛ صلاح الدين الضامن، ٢٠١٧) والذي خفض بدوره العجز المتعلم لديهم.

كما أن تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية للتلاميذ أدى إلى زيادة قدرتهم على التنوع في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم، بما انعكس على ذاكرتهم وخفض العجز المتعلم لديهم وهو ما أشار إليه (Kwon, et al., 2018).

وتوصلت نتائج **الفرض الخامس** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على مقياس العجز المتعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكانت الفروق لصالح القياس البعدى.

واتفقت نتائج الفرض الحالي مع نتائج دراسة (Beck, 2011) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الانفعالات الأكاديمية (القلق، الفخر، الخجل، الأمل) ودرجات التلاميذ على اختبار التحصيل النهائي، وأن الفخر من أكثر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إسهاما في التنبؤ بدرجات الأداء الأكاديمي، وكلما ارتفع مستوى الشعور بالفخر كلما أدى إلى أداء أكاديمي أفضل، وعلي العكس فإن كلما ارتفع مستوي الشعور بالقلق كلما أدى إلى أداء أكاديمي أقل وشعور بالعجز المتعلم.

وكذلك نتائج دراسة (Villavicencio & Bernardo, 2013) والتي توصلت إلى أن الاستمتاع والفخر كلاهما منبئات إيجابية بدرجات التحصيل، وأن كلاهما توسط العلاقة بين التنظيم الذاتي ودرجات التحصيل. وايضا نتائج دراسة (Yukselir & Harputlu, 2014; Cocorada, 2016; Alfonso, 2018; Carmona–Halty, et al., 2018) حيث اظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع ، الفخر ، الأمل) والأداء الدراسي.

كما اتفقت نتائج الفرض الحالي ونتائج دراسة (Wang, et al., 2018) والتي توصلت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي ودال إحصائيا للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الحد من العجز المتعلم لدى التلاميذ عينة الدراسة.

وتوصلت نتائج البحث فى **فرضها السادس** إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس العجز المتعلم. ويرجع استمرار الأثر الايجابي للبرنامج فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى المجموعة التجريبية من ذوي العجز المتعلم من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم باستخدام أنشطة تدريبية تتناسب مع استعدادات ومهارات وقدرات التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم.

كما ركزت أنشطة البرنامج أيضا على أهمية الدعم الانفعالي للطلاب وتشجيعهم أثناء ممارسة أنشطة البرنامج، والتأكيد على احترامهم، والاستماع إلى هم بإنصات عند التحدث، وتقديرهم، والمعاملة العادلة بينهم، مما أثر بصورة ايجابية في معتقداتهم حول فعالية الذات، ودعم ثقتهم بأنفسهم، وجعلهم أكثر مرونة نفسية، ودفعهم لبذل المزيد من الجهد، فانعكس ايجابيًا على الدافعية، والمشاركة الصفية، والأداء الأكاديمي، والحد من شعورهم بانفعالات أكاديمية سلبية، والذي أكدته العديد من البحوث(Pekrun, et al., 2011; Hen & Goroshit, 2014; Wang, et al., 2018).

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

(١) توعية المعلمين بأهمية تنمية شعور التلاميذ بالتفاؤل والاستمتاع والفخر والحماس.

(٢) عقد ورش عمل للتربويين لتعريفهم بأساليب تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

(٣) عقد ندوات ومؤتمرات لتوعية التلاميذ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتأثيراتها وطرق تنميتها.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة كالتالي:

(١) دراسة نمائية للفروق بين الذكور والإناث في العجز المتعلم.

(٢) برنامج تدريبي لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

(٣) دراسة طولية للفروق في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بين الذكور والإناث في مراحل تعليمية مختلفة.

(٤) برنامج تدريبي لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم في مراحل تعليمية مختلفة.

(٥) برنامج تدريبي لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أبو الخير، هانم (٢٠٠٥): العجز المتعلم وعلاقته باليأس والاكتئاب لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، **المؤتمر الإقليمى الثانى**، جامعة عين شمس-٦ فبراير.

بغدادي، مروة مختار (٢٠١٦). الانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين أكاديميًا. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا،٢٩ (١)**، ٧٠ – ١٣١.

حسن، رمضان على (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوي التمثيل المعرفي للمعلومات وأثره على سعة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتورة**، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

حسن، صابر (٢٠١٧). التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسى وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (٤)، ١٦٤- ٢٢٠.

حسن، فاطمة على ، والزغول، رافع عقيل (٢٠١٧). أثر التدريب على التعلم المنظم ذاتيا وتعديل نمط العزو على العجز المتعلم. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة إلى رموك.

حسين، نداء حسن ، الزغول، رافع عقيل (٢٠١٥) نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١١**، (٣)، ٣١٢- ٣٤٨.

حمدي، وسام ، وأمين، عبد الناصر (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. **مجلة كلية التربية النوعية، جامعة قنا، ١٤ (٢) ٣٢- ٥٥.**

خليل، محمد بيومي (٢٠٠٣). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

السيد، الفرحاتى (٢٠٠٤) المهاريات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٢ (٤٥)**، ٨-٣٤.

السيد، الفرحاتى (٢٠٠٩). **العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والإجتماعية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

شاهين، إيمان فوزي (٢٠١٦). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين، **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس**، (٤٧)، ١- ٥١.

الصبحيين، علي موسي (٢٠١٥). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٤ (٥)، ٨٧- ١١١.

الضامن، صلاح الدين (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إلى هم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٣ ، (٢)، ١٧١- ١٩١.

عايش، عبدالله سالم ، ودرويش، محمد محمد (٢٠١٣). قياس وتشخيص العجز المتعلم، **مجلة رابطة التربية الحديثة**، ٨ (١٦)، ١٨٣- ٢٠١.

عبد الرحمن، ريم (٢٠١٧). الانفعالات الاكاديمية المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، **رسالة ماجستير**، كلية التربية – جامعة القصيم.

عبد القادر، نسيمة (٢٠٠٦) دراسة حول التفاؤل والتشاؤم أساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى بنات الأقسام الأوربية.

عبدالله، جابر محمد، أبو السعود، شادي محمد (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٣٤ (٧)، ٥٤٩- ٦٠٠.

كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠١). **اختبار المسح النيورولوجى السريع**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

محمد، حنان، عبد العزيز، سعاد (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية**، ٣٠ (٤)، ١٤٧- ١٩٨.

Akca, F. (2011). The Relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behavior and* Personality, *39(1),* 101-111.

Alfonso, D. (2018). Academic emotions, and academic achievement in Filipino secondary school students: cross-sectional and cross-lagged panel investigations. *Journal of School Psychology, (68),* 195-205.

Beck, G. (2011). Investigation the reltions between achievement emotions and academic performance in medical students. *PHD.Capella Universisty*. USA.UMI 3469946.

Braunwell, N. (2016). Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness. *M.A. Thesis. Rowan University.* United states, New Jersey.

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.

Carmona–Halty, M., Salanova, M., Lorens, S., & Schaufeli, W. (2018). How psychological capital mediates between study–related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies, (18),* 9- 13.

Ching, S. (2015). Relationship between learning motivation and academic emotions of pre –service early childhood teachers. *Journal of Studies in Social Sciences, 13 (1),* 99-124.

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue Series VII: *Social Sciences Law, 9 (2),* 5-9.

Daoyang, W., Dan, D., Shuting, L., Mingming, H., & Sha, T. (2017). Positive academic emotion and psychological well-being learned helplessness in chinese rural-to-urban migrant adolescents. *Journal List Front Psycholv, (8),* 15- 21.

Feuer, D., & Andrews, W.(2009). School-related stress and depression in adolescents with and without learning disabilities: an exploratory study. *Alberta journal of educational research; Edmonton, 55 (1),* 92- 108.

Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional wellbeing. Psychological science, 13(2), 172- 175.

Goetz, T., Frenzel, A., Hall, C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33(1),* 9-33.

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence academic self-efficancy, and gap: a comparison between studentes and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 47 (2),* 116- 126.

Ismail, N., (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies, 7(4),* 9-42.

King, R., & Areepattamannil, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies. *Journal of Pacific RIM Psychology, 8(1),* 18–27.

King, R., & Jennifer, M. (2014): How you perceive time Matters for how you feel in school: investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Curr Psychology, (33),* 282–300.

Kwon, S., Walker, D., & Kristijansson, K. (2018). Shining light into dark shadows 0f violence and learned helplessness: peace education in south Korean schools. *Journal of peace education, 15 (1),* 24 -47.

Landry, N., Gifford, N., Milfont, T., Andrew, W., & Steven, A. (2018). Learned helplessness moderates the relationship betweenb environmental concern and behavior. *Journal of Environmental Psychology, (55),* 18-22.

Masoud, G Mehdi Sh, Somayeh M, (2019). The development of Teacher Academic Emotions (TAE) Scale. *Journal of Pedagogical research, 3(1), 22-37.*

Mills, C., & D Mello, S. (2013). Emotions during writing about socially-charged Issues: effects of the (Mis) alignment of personal positions with instructed positions. *Proceedings of*

the Twenty- Sixth International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference.

Mosayyeb, Z., Khasti, A., & Arfaei, F.(2014). The Relationship between achievement goals and educational emotions of students in Isfahan University. *International Journal of Psychology and Behavioral Research. 3(6),* 526-531.

Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In: heckhausen J, editor. *Motivational Psychology of Human Development*. *Oxford, England, (2),* 143–163.

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

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

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology, 36(1),* 36-48.

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),* 91-106.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2007). Positive emotions in education. in. frydenberg (Ed.), Beyond coping meeting goals, visions, and challenges. *New York: Oxford University Press*. (pp. 149-173

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 259-282.

Pekrun, R., & Stephens E. (2010). Achievement emotions: a control-value approach. *Soc Personal Psychol Compass, (4),* 238–255.

Peterson, T., & Christopher, P. (2013). *helplessness bhavior, Behav*. Res .Ther.Britain.

Plaks, J. Grant, H., & Dweck, C. S. (2015). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: implications for motivated person perception. *Journal Of Personality And Social Psychology, (88),* 245-262.

Prihadi, K., Tan, CH., Tan, R., Yong, P., Yong, J. , Tinagaran, SH., Goh, CH., & Tee, Y. (2018). Mediation role of locus of control on the relationship of learned-helplessness and academic procrastination. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 7, (2).* 87-93.

Rantala, R., & Maatta, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care, 182(1),* 87-105.

Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents engagement at school and with learning. *Psychology in the schools, 45(5),* 419- 431.

Rienties, B., & Rivers, B. (2014). Measuring and understanding learner emotions: evidence and prospects. *Learning Analytics Review, 1,* 1-30.

Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Learning Disabilities Quarterly, 27,* 127 - 132.

Sideridis, G. (2013). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation?. International Journal of Educational Research, 39(4), 497-517.

Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psychological Topics, 22 (2),* 325 - 349.

Sorrenti, T., Filippello, R., Costa, E., & Buzzai, W. (2014)). Preliminary evaluation of a self-report tool for learned helplessness and mastery orientation in italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 2 (3),* 1-14.

VeȘtemean, I. (2013). Achievement emotions and self-regulated learning. dynamics and effects on 8th graders performance. *Doctoral Dissertation.* Babeș-Bolyai University, Cluj-napoca.

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

Wang, C., Zhang, K., & Zhang, M. (2018). learned helplessness, and coping styles with positive emotions. *Social Behavior and Personality: An international journal, 45, (2),* 269-280.

Wang, D. (2018). Positive academic emotions and psychological resilience among rural-to-urban migrant adolescents in China. *Social Behavior and Personality: An international journal, 45,(10)* 1665-1674.

Yamac, A. (2014). Classroom emotions scale for elementary school students (Ces-Ess). *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4 (1),* 150 – 163.

Yukselir, c., & Harputlu, L. (2014). An investigation in EFL pre-class students› academic emotions. *Journal of Language and linguistic Studies.10 (2),* 100-119.

Zealand, R. (2004). Relationships among achievement, perceptions of control, self –regulation, and self –determination of students with and without the classification of learning disabilities. *Ph.D. thesis, Columbia University,* United states – New York.