برنامج تدريبي للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية لطلاب الجامعة وأثره في الذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت

أ.م.د/ مروة مختار بغدادي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية-جامعة بني سويف

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على أثر ذلك في الذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/ روديجر-ماكديرموت، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واشتملت عينة البحث على (٦٠) من طلاب الفرقة الأولى أساسي شعبة العلوم بكلية التربية -جامعة بني سويف بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالباً وطالبة، تم تطبيق الأدوات التالية عليهم: مقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد "مروة مختار بغدادي" (٢٠١٦ب)، ومقياس الذاكرة الدلالية واللفظية إعداد "محمد حسين سعيد" (٢٠١٥ب)، والبرنامج التدريبي إعداد الباحثة، وباستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، وحجم التأثير، بينت نتائج البحث فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى عينة البحث وتأثيره في الذاكرة الدلالية واللفظية، وكانت جميع قيم حجم التأثير من النوع القوي، كما أظهرت النتائج وجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي في الانفعالات الأكاديمية السلبية والذاكرة الدلالية واللفظية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية السلبية – القلق- الملل- الغضب- الخجل- طلاب الجامعة – الذاكرة الدلالية- الذاكرة اللفظية – نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت.

A Training Program for Reducing Undergrduates' Negative Academic Emotions and Its Effect in Gist and Verbatim Memory in the Light of Deese-Roediger -McDermott Paradigm

Marwa Mukhtar Boghdady
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:
This research aimed at identifying training program effectiveness in reducing undergraduates' negative academic emotions (anxiety, boredom, anger, shame), identifying its effect in their gist and verbal memory according to Deese/Roediger/McDermott paradigm, and identifying the remaining effect of the training program. The Quasi-experimental method was used. Research sample included (60) first year undergraduates in faculty of education, Beni-Suef university; equally divided into two groups. Tools included: Academic Emotions Scale by Marwa Mukhtar Boghdady (2016b); 6 lists (3 positive-3 negative) by Roediger, Watson, McDermott, & Gallo, 2001 adapted by Mohamed Hussein Said (2015b); and the training program by the researcher. By using "T" test, and effect size, research results revealed program effectiveness in reducing undergraduates' negative academic emotions, its effect in their gist and verbatim memory, and the remaining effect of the training program for experimental group.

Key words: Negative Academic Emotions - Anxiety - Boredom - Anger- Shame - Undergraduates - Gist Memory - Verbatim Memory - Deese-Roediger -McDermott Paradigm

مقدمة:

تعد الانفعالات من المتغيرات التي لها دوراً هاماً في عملية التعلم، ويؤدي عدم الاهتمام بها إلى تدني مستوى الدافعية والتعلم للطلاب، لذا يجب أن تكون الانفعالات في أولوية متغيرات موقف التعلم. وتظهر الانفعالات في نواحي الدراسة؛ من محاضرات واختبارات وعند الاستذكار، بسبب طبيعة المهام المكلف بها الطلاب، أو النواتج المتوقعة منهم، ويطلق عليها الانفعالات الأكاديمية، وهي خبرات انفعالية متعددة مستقلة عن التفكير، وتتصل بالأنشطة الأكاديمية للطلاب أثناء التعلم، وتتنوع بين الايجابية؛ كبهجة التعلم والأمل والفخر، والسلبية؛ كالقلق والغضب والملل والخجل (Seufert, Stupnisky, Nett, & Respondek, 2017).

وتعد الانفعالات الأكاديمية السلبية على وجه التحديد هي الأكثر انتشاراً بين الطلاب، فيشعر الطلاب بالغضب عندما يتم تأجيل اختبار استعدوا له جيداً، أو عندما لا يتمكنون من تذكر مصطلح أو معلومة مهمة، أو عندما تُوجه إليهم أسئلة يصعب عليهم إجابتها، أما الشعور بالملل فيظهر عندما لا يكون لدى الطلاب طاقة للقيام بالأنشطة الدراسية، أو عندما لا يستطيعون التركيز في مهام التعلم، وبالنسبة للقلق فيشعر به الطلاب عندما يجدون أحد الموضوعات صعبة عليهم، أو عندما يقلقون من الحصول على درجات منخفضة في الامتحان، أما الخجل فيشعرون به عند التقصير في موقف ما، أو عدم الالتزام بالتعليمات، أو عند حصولهم على درجات منخفضة في الامتحانات (Pekrun, 2005).

وتؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية بدرجة كبيرة في سياق التعلم، حيث تحد من مثابرة الطلاب، والانتباه للمهمة وأهداف الإنجاز، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، بما ينعكس على تحصيل الطلاب، كما تحد من استخدام المصادر المعرفية لمعالجة المعلومات، وتؤثر بصورة سلبية في العمليات المعرفية كالذاكرة، فالتغيرات في الحالة الانفعالية تؤثر في قدرة الطالب على تذكر المعلومات التي تم تعلمها؛ فالمعلومات يمكن

تخزينها واستدعاؤها بسهولة عندما تتسق مع الحالة الانفعالية للطلاب (King & Areepattamannil, 2014).

وأكدت البحوث المرتبطة بالذاكرة المتسقة مع الانفعال Emotion-Congruent Memory وجود تحيز في الذاكرة للكلمات أو العبارات المرتبطة بالحالة الانفعالية، حيث يميل الطلاب لتجهيز المعلومات المرتبطة بحالتهم الانفعالية بصورة أفضل من تجهيز المعلومات غير المتسقة مع حالتهم الانفعالية؛ فالمحتويات الانفعالية يتم استدعاؤها أو تمييزها بصورة أفضل من المحتويات غير الانفعالية أو المحايدة، كما تزداد التفاصيل في الذاكرة بالنسبة للمحتويات الانفعالية أكثر من المحتويات غير الانفعالية (Kensinger & Corkin, 2003a; 2003b).

وقد يكون استرجاع المعلومات من الذاكرة في صورة لفظية Verbatim Memory عندما يرتبط الاسترجاع بصورة حرفية بالمعلومات المقدمة للطالب، أو في صورة معاني Gist Memory عندما يتم استرجاع المعلومات بصياغة جديدة تعتمد على فهم الطالب للمعنى بعد تجريده من أية معلومات سياقية. ويعد نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت (DRM) Deese-Roediger-McDermott من النماذج الحديثة في الذاكرة المرتبطة بدلالة أو معاني الكلمات، وفيه يتم تقديم مجموعة من الكلمات (كيكة-سكر-حلوى-لذيذ-...)، والتي ترتبط دلالياً بكلمة لا يتم تقديمها في القائمة مثل كلمة "حلو"، والتي تسمى الكلمة الموضوع Critical Lure (CL) للقائمة، وعند استدعاء الطلاب لكلمات هذه القائمة، فإنهم يميلون إلى تذكر الكلمة الموضوع "حلو" على الرغم من أنها غير موجودة بالقائمة (Pimentel & Albuquerque, 2011).

مما سبق يتضح أن الحالة الانفعالية يجب الاهتمام بها لارتباطها بالذاكرة بصورة عامة، وبالذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز-روديجر/ماكديرموت- على وجه التحديد- والذي يعد من الاتجاهات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

بينت نتائج العديد من البحوث على أهمية دراسة الجوانب الانفعالية في التعلم، حيث ترتبط الانفعالات الأكاديمية بأهداف الإنجاز (Tan, 2014)، وبالتعلم المنظم ذاتياً (مروة مختار بغدادي،٢٠١٦أ)، وبالبيئة الصفية (Hayat, Dehghani, Kojuri, Amini, & Kohoulat, 2017). وتنبئ الانفعالات الأكاديمية السلبية بانخفاض التحصيل الأكاديمي (مروة مختار بغدادي، ٢٠١٦ب)، لتأثيرها في قدرات الطالب على معالجة المعلومات والأداء بشكل عام، حيث ترتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية، وتحديداً الذاكرة (Kuhbandner, & Pekrun, 2013).

ويعتبر نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت DRM من النماذج التي فسرت كيف أن الطلاب يمكنهم تذكر أحداث لم تحدث على أنها وقعت بالفعل، ولقد نال هذا النموذج اهتمام العديد من الباحثين في الفترة الأخيرة، وفيه توجد الذاكرة اللفظية وتعبر عن الاستدعاء الصحيح للكلمات كما وردت بالقائمة، والذاكرة الدلالية وتعبر عن استدعاء الكلمات الموضوع والتي لم يتم تقديمها في قوائم الكلمات (محمد حسين سعيد، ٢٠١٥أ). ولقد ظهر اتجاه يبحث في تفاعل الحالة الانفعالية للفرد مع طبيعة قوائم كلمات هذا النموذج، والكلمات الموضوع الخاصة بكل قائمة؛ حيث يوجد كلمات موضوع ذات طبيعة موجبة مثل: "جميلة"، "حلو"، "أمنية" وكلمات موضوع ذات طبيعة سالبة مثل: "غضب"، "قمامة"، "دخان" وكلمات موضوع ذات طبيعة محايدة مثل: "قلم"، "كرسي"، و"قدم" (محمد حسين سعيد، ٢٠١٥ب).

إن الحالات الانفعالية الإيجابية تزيد من الذاكرة الدلالية، بينما تزيد الحالات الانفعالية السلبية من الذاكرة اللفظية، حيث يجد الطلاب صعوبة في تذكر الكلمات الموضوع الانفعالية (الذاكرة الدلالية) أكثر من الكلمات الموضوع غير الانفعالية؛ نظراً لاحتمالية تزايد التعرف المرتبط بالبنود الانفعالية، كما يؤدي تعزيز الذاكرة الانفعالية إلى تفاصيل أغنى وأكثر حيوية للأحداث الانفعالية مقارنة بالأحداث المحايدة، فالكلمات التي

تصف الانفعالات قد تؤثر في الذاكرة الدلالية واللفظية؛ فإذا تعرض الطلاب إلى سلسلة من المثيرات الانفعالية والمحايدة، فإنهم يتعرفون على نسبة أكبر من المثيرات الانفعالية مقارنة بالمثيرات المحايدة (Baure, Olheiser, Altarrib, & Landi, 2009).

وفي المرحلة الجامعية تنخفض جهود الطالب للشعور بالتحكم، وذلك بتكرار التعرض لخبرات جديدة وغير مألوفة، بجانب التأكيد على التفوق، وهذه التحديات ليس للطالب قدرة على التحكم فيها، وتؤدي إلى ظهور الانفعالات الأكاديمية السلبية(Muntaner-Mas, Vidal- Conti, Sese, & Palou, 2017). وإذا كانت الحاجة ملحة لبحث تلك الانفعالات الأكاديمية السلبية، وتأثيراتها على الذاكرة، فالحاجة تصبح أكثر إلحاحاً لتصميم برامج للحد منها، ويزداد الأمر أهمية في ظل نُدرة البحوث حول الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلاب الجامعة، الأمر الذي يؤدي إلى العزوف عن تصميم برامج تدريبية للحد منها لدى الطلاب، بالرغم من التأكيد على الفوائد التربوية لمثل تلك البرامج (Yavorsky, 2017). ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن صياغتها في السؤالين الرئيسين التاليين:

السؤال الأول: ما فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى طلاب الجامعة؟. ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل)؟.

٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى المجموعة التجريبية؟.

٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى المجموعة التجريبية؟.

السؤال الثاني: ما أثر الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية لطلاب الجامعة في الذاكرة الدلالية واللفظية؟. ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية واللفظية ؟

٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

تتفق أهداف البحث الحالي مع أهداف العلم؛ **الفهم والتفسير والتقويم**، حيث يهدف إلى إعداد برنامج تدريبي **وتقييمه** من خلال التعرف على فعاليته في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على أثر ذلك في الذاكرة الدلالية واللفظية، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي لدى طلاب المجموعة التجريبية، **ومناقشة وتفسير** هذه النتائج في ضوء البحوث السابقة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في تناول الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ كالقلق، والملل، والغضب، والخجل لدى طلاب الجامعة، والتي بالرغم من تأثيرها في العديد من الجوانب النفسية، وانعكاسها على العديد من العمليات المعرفية لديهم وعلى وجه التحديد الذاكرة الدلالية واللفظية، إلا أنه يلاحظ ندرة البحوث والدراسات التي تناولت تلك الانفعالات (القلق، والملل، والغضب، والخجل) على وجه التحديد في علاقتها بالذاكرة. كما أن عينة البحث الحالي تعد في مرحلة تعليمية هامة وبالغة التأثير في النواحي

الأكاديمية والمستقبلية والمهنية بالنسبة لهم. بجانب ما يسهم فيه البحث من إلقاء الضوء على مفهوم الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل)، والآثار المترتبة عليها، والحاجة للحد منها، وكذلك بالنسبة للذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/روديجر –ماكديرموت.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في إعداد برنامج تدريبي بأنشطته المختلفة يمكن أن يفيد التربويين وأولياء الأمور في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) للطلاب من غير عينة البحث، والذي يؤثر بدوره في الذاكرة الدلالية واللفظية.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي:

مجموعة من الأنشطة التدريبية صممت في ضوء أسس علمية وتربوية تقدم لعينة البحث من طلاب الجامعة، والتي تعمل على تزويدهم بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات للحد من انفعالاتهم الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل)، والتي يمكن أن تؤثر بدورها في الذاكرة الدلالية واللفظية لهم.

الانفعالات الأكاديمية السلبية:

هي مجموعة من العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة، لحالات شعورية وخبرات انفعالية سلبية تتعلق بخبرة ذاتية يشعر بها الطلاب في السياق الأكاديمي، وتظهر بسبب طبيعة المهام المكلف بها، أو للنواتج المتوقعة، فنجدها أثناء المحاضرات، وأداء الاختبارات، وعند الاستذكار، وأثناء أداء التكليفات والمهام، فالطالب قد يشعر بالقلق، والملل، والغضب، والخجل. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية المستخدم في البحث الحالي، والذي يشمل الانفعالات التالية:

- **القلق:** هو انفعال سلبي يتضمن الشعور بعدم الارتياح، والخوف، أو التردد بسبب موقف أو نتيجة لحدث معين.

- **الملل:** هو انفعال سلبي يتضمن عدم الرغبة في المشاركة أو الاهتمام، نتيجة نقص الاستثارة أو التحفيز.

- **الغضب:** هو انفعال سلبي يتضمن عدم القدرة على السيطرة في الانفعالات، نتيجة التعرض لمشكلة ما.

- **الخجل:** هو انفعال سلبي يتضمن تقييم سلبي للذات والشعور بالنقص، أو الدونية كرد فعل لناتج أو سلوك غير مرغوب فيه.

نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت DRM :

يشمل النموذج مجموعة من القوائم قام بإعدادها وتطويرها كل من ديز/روديجر-ماكديرموت DRM لبحث آليات عمل الذاكرة المسئولة عن التذكر الصحيح والخاطئ. وهو مكون من (٥٥) قائمة، تحتوي كل منها على (١٥) كلمة، وترتبط بكلمة تدور حولها الكلمات الـ(١٥)، ولا يتم تقديمها ضمن كلمات القائمة، وتسمى بالكلمة الموضوع، والكلمات رقم (١٤) و(١٥) في القائمة تمثل مشتتات Related Distracters لا يتم تقديمها أيضا، وهذه الكلمات المشتتة والكلمات الموضوع يتم تقديمها في اختبار التعرف، أما الكلمات رقم (٤)، (٧)، (١٠) في القائمة تمثل أهداف Targets يتم تقديمها في كل من القائمة واختبار التعرف.

الذاكرة الدلالية في نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت DRM:

الذاكرة عملية معرفية تتضمن تشفير المعلومات وتخزينها بعد اكتسابها واسترجاعها عند الحاجة إليها. وفي نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت DRM فإن الذاكرة الدلالية تعبر عن استدعاء الطالب للكلمة الموضوع والتي لا يتم تقديمها ضمن قائمة كلمات القائمة على أنها وردت بالقائمة، ويتم قياسها بنسبة الكلمات الموضوع التي تم تعرفها على أنها وردت بالقائمة.

الذاكرة اللفظية في نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت DRM:

في نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت DRM تعبر الذاكرة اللفظية عن الاستدعاء الصحيح للكلمات التي وردت بالقائمة، ويتم قياسها بنسبة عدد الكلمات الصحيحة التي تم تعرفها في اختبار التعرف.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

يتناول هذا الجزء من البحث الإطار النظري والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث، حيث يتم عرض لنظرية التحكم–القيمة للانفعالات الأكاديمية، والانفعالات الأكاديمية السلبية، وأساليب الحد منها، وتأثيرها في الذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت، وفيما يلي تفصيل ذلك:

نظرية التحكم–القيمة للانفعالات الأكاديمية:

يرى "بيكرن وزملاؤه" (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007) أن الانفعالات تصاحب عملية التعلم، ومن الضروري معرفة طبيعتها والوعي بها، حيث يشعر الطلاب بالعديد من الانفعالات قبل، وأثناء، وبعد أدائهم للأنشطة الأكاديمية؛ فالطالب إما يشعر ببهجة التعلم/أو بالملل، وبالفخر/أو بالخجل، وبالأمل/ أو بالقلق، والغضب.

وقدم "بيكرن" نظرية التحكم–القيمة كمدخل معرفي اجتماعي لتفسير الانفعالات الأكاديمية، وتفترض هذه النظرية أن الانفعالات الأكاديمية تنشأ نتيجة تقييمات التحكم (معتقدات الكفاءة، والتوقعات، والعزو)، وتقييمات القيمة (الأهمية المدركة للأنشطة أو النواتج). فالتحكم هو تقييم الطالب الذاتي لقدراته وإمكاناته، وإدراكه لمفهوم الذات، وفاعلية الذات، والثقة بالنفس في أداء المهمة المطلوبة. وتشير القيمة إلى إدراكات وتصورات أهمية الأفعال أو السلوكيات المرتبطة بالتعلم، ويمكن أن تكون داخلية أو خارجية. ومن ثم، يقتضي الشعور ببهجة التعلم إحساس الطالب بقدرته على التمكن من المادة التعليمية (تحكم مرتفع)، والقيمة الداخلية للمادة (اهتمام مرتفع)، أما القلق فيظهر عندما تتضمن

التوقعات احتمالية الفشل (تحكم منخفض)، بشرط أن تكون الأهداف ذات قيمة ذاتية (اهتمام مرتفع). كما تفترض تلك النظرية أن العوامل الاجتماعية لبيئة الطلاب والتي تشمل الوالدين، والمعلمين، والأقران، تؤثر في تقييمات الطلاب للتحكم والقيمة (Pekrun, 1992).

وتعد تقييمات التحكم والقيمة بمثابة خبرات سابقة للانفعالات الأكاديمية، ومن جهة أخرى تؤثر الانفعالات على تلك التقييمات، فعلى سبيل المثال؛ لا تؤثر فقط فاعلية الذات الأكاديمية للطالب–والتي تعد تقييم معرفي–في انفعالاته الأكاديمية، ولكن يمكن أن تؤثر أيضا الانفعالات السلبية كقلق الاختبار في معتقداته اللاحقة حول فاعلية الذات (Vaja, & Paoloni, 2016).

وفي ضوء هذه النظرية، تم تصنيف الانفعالات الأكاديمية وفق أربعة الأبعاد: الأول هو التكافؤ: ويشير إلى ما إذا كان الانفعال مرغوب فيه أم لا، وفيه تنقسم الانفعالات إلى ايجابية وسلبية، والثاني هو الإثارة: ويقصد بها ما إذا كان الانفعال ينمي أو يكبح التنشيط الفسيولوجي، وفيه تنقسم الانفعالات إلى منشطة ومثبطة، والثالث هو تركيز الموضوع: ويعني ما إذا كان ظهور انفعال ما يرتبط باختبار أو بتعلم نشاط معين، أو مهمة ما، وفيه تنقسم الانفعالات إلى انفعالات أكاديمية مرتبطة بنشاط التعلم وانفعالات أكاديمية مرتبطة بنواتج التعلم، والرابع هو مرجعية الزمن: ويشير إلى ما إذا كان انفعال ما يظهر قبل، أو أثناء، أو بعد حدث أو موقف معين (مثال: انفعالات ماضية، أو حالية، أو مستقبلية). وتميز النظرية بين الانفعالات الايجابية؛ كبهجة التعلم، والفخر، والأمل، والانفعالات السلبية؛ كالقلق، والخجل، والغضب والملل (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). وسيتم التركيز على الانفعالات الأكاديمية السلبية موضوع البحث الحالي.

الانفعالات الأكاديمية السلبية:

ترتبط العديد من الانفعالات الأكاديمية السلبية بعملية التعلم، كالغضب والملل، والخجل والذي يرجع إلى العزو السلبي الداخلي، وكذلك يؤثر القلق والملل والخبرات

الانفعالية غير السارة سلبياً على التحصيل والدافعية، حيث تحد تلك الانفعالات السلبية من الدافعية الداخلية وتزيد من تشتت الطلاب عن المهمة (Zhou, Main, & Wang, 2010).

وبين "بيكرن" (Pekrun et al., 2007) أن التحكم والقيمة سوابق ضرورية وهامة لتكوين الانفعالات الأكاديمية. فينتج القلق والغضب– كانفعال مرتبط بالنواتج –من تقييمات تحكم منخفضة، مقترنة مع قيم نواتج تحصيلية مرتفعة. وينتج الملل – كانفعال مرتبط بالنشاط– من نمط تحكم منخفض وقيم أفعال منخفضة. وهناك تأثيرات متباينة للانفعالات السلبية على نواتج التعلم، حيث تؤدي الانفعالات الأكاديمية السلبية إلى قصور في الانتباه واستخدام استراتيجيات المعالجة السطحية (مثل التكرار والتسميع)، ومن ثم تؤدي الانفعالات السلبية إلى نواتج تعلم سلبية وبذل القليل من الجهد (Pekrun, 2006).

وفي دراسة طولية على طلاب الجامعة وجد "بيكرن وزملاؤه" (Pekrun, Molfenter, Titz, & Perry, 2000) أن الانفعالات السلبية للطلاب (اليأس والملل والغضب والقلق والخجل) تؤدي لعدم الاشتراك في الأنشطة التعليمية. كما أكدت نتائج بحث "أرتينو" (Artino, 2009) أن الملل يرتبط سلبيا بالدافعية الداخلية والجهد وبتنظيم الذات لأنشطة التعلم، كما كان الملل مؤشر سلبي للتحصيل الأكاديمي. كما يرتبط عكسياً باستخدام استراتيجيات التحكم ما وراء المعرفية (التخطيط وتحديد الأهداف ومراقبة الفهم، وتنظيم الأداء).

مما سبق يتضح أن الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ كالقلق، والخجل، والغضب والملل تؤثر في أداء الطلاب ومستوى تعلمهم، حيث تحد تلك الانفعالات من العديد من العمليات النفسية والمعرفية لديهم، وأهمها الذاكرة، وفيما يلي توضيح ذلك.

أساليب الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية:

يجب أن يكون الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية أحد الأهداف التربوية، لتأثيرها السلبي على التعلم والتحصيل، كما أشارت إلى ذلك نتائج العديد من البحوث (VeȘtemean, 2013; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

وبين "كيم وهودجز" (Kim & Hodges, 2012) أن الوعي بالانفعالات الأكاديمية السلبية يعد أساس التحكم بها والحد منها، كما أن الاعتماد على الدعم الانفعالي للطلاب، وتكامله مع الدعم المعرفي يضمن استمرارية التعلم. لذا يجب أن تركز برامج الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية على أنشطة لتحفيز تقييمات الطلاب للقيمة والتحكم، بجانب التأكيدات على قدرات الطلاب وإمكاناتهم، وتحفيز مهارات تعلمهم واستذكارهم، وبنيتهم المعرفية المنشطة والمتحدية لمهام التعلم، وربط محتوى التعلم باحتياجاتهم، واهتماماتهم، ومستقبلهم المهني، وإشراكهم في مهام تعلم تعاوني. والذي يشمل التركيز على التقييمات المحددة لتلك الانفعالات، وإعادة التدريب العزوي لتنمية التحكم والدافعية، بالإضافة إلى التركيز على الانفعالات السلبية المستهدفة بصورة مستقلة، مما يؤدي لمشاركة الطلاب الفعالة وتأكيد معتقداتهم حول فاعليتهم الذاتية.

وللحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية يجب التأكيد على الأهداف المرتبطة بالمهمة، والتوقعات الايجابية للنتائج (King & Gaerlan, 2014)، بالإضافة إلى جودة مهام التعلم؛ من حيث البنية، والوضوح، والتنشيط المعرفي، ومستوى الصعوبة. بجانب تقديم أنشطة بها تحدي لقدرات الطلاب تدعم ثقتهم بأنفسهم، ومعتقداتهم حول فاعلية الذات، والتي تؤثر ايجابياً على تقييماتهم اللاحقة والحد من شعورهم بانفعالات سلبية، فالمهام بالغة السهولة تُشعر الطلاب بالملل، وفي المقابل تُضعف المهام بالغة الصعوبة من مشاركتهم الفعالة (Paoloni, 2014).

تأثير الحالة الانفعالية في الذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت DRM:

في نموذج " ديز/ روديجر – ماكديرموت "-The Deese-Roediger McDermott Paradigm يطلب من الطلاب الإنصات إلى قائمة من الكلمات، ثم الاستدعاء الفوري لأكبر قدر ممكن يستطيعون تذكره من تلك الكلمات، ويختلف هذا النموذج عن النماذج الأخرى في أن القوائم تم إعدادها بهدف قياس الذاكرة الدلالية لمجموعة من المثيرات لم يتم تقديمها فيها، ويطلق عليها "الكلمة الموضوع"، وتتكون كل قائمة من القوائم من كلمات مثل: "سرير، راحة، يستيقظ، متعب، يحلم" مع كلمات أخرى تميل إلى الارتباط بكلمة "نوم" والتي لا يتم عرضها في القائمة، وترتبط بنود القائمة بصور مختلفة (علاقات تضاد أو ترادف) بالكلمة الموضوع (Cann, McRae, & Katz, 2011).

وفي نموذج "ديز/ روديجر – ماكديرموت" تعزز الذاكرة المثيرات الانفعالية بصورة أفضل من المثيرات المحايدة، كما تعزز الكلمات السلبية بصورة أفضل من الكلمات المحايدة، فقد أشارت نتائج بحث "كنسنجر وكوركن" (Kensinger & Corkin, 2003b) إلى تزايد احتمالية تذكر الطلاب للمعلومات السلبية مقارنةً بالمعلومات المحايدة، حيث كانت الذكريات أكثر تفصيلية للكلمات السلبية مقارنة بالكلمات المحايدة.

كما قام "مورتز وزميلاه" (Moritz, Glascher, & Brassen, 2005) ببحث الذاكرة الدلالية والذاكرة اللفظية في حالة الاكتئاب، حيث تم قراءة أربع من قوائم كلمات نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت DRM للمشاركين بالتسلسل ثم تبع ذلك مهمة تعرف، وارتبطت الكلمات في كل قائمة من القوائم الأربع بكلمة موضوع ولكن غير مذكورة سواء كانت ذات صلة بالاكتئاب مثل كلمة "وحدة" أو كلمة إيجابية مثل كلمة" إجازة" أو كلمة حيادية مثل كلمة "نافذة". وبينت النتائج وجود فروق دالة بين مرضى الاكتئاب والعاديين في الذاكرة الدلالية المرتبطة بالحالة المزاجية السلبية لصالح مرضى الاكتئاب، ينما لم

توجد فروق دالة إحصائياً في الكلمات المحايدة ولا الكلمات الموجبة، وكذلك الذاكرة اللفظية.

وأكدت نتائج بحث "أندرسون وشيمامورا" (Anderson & Shimamura, 2005) على التأثيرات المتعددة للانفعالات على أداء الذاكرة، والذي اتضح في قصور أداء الذاكرة عندما تم تقديم الكلمات في سياق سلبي، بينما تم تعزيز أداء الذاكرة خلال السياق الإيجابي. وبين بحث "ستوربك وكلور" (Storbeck & Clore, 2005) انخفاضاً ملحوظاً في الذاكرة الدلالية في نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت للأفراد ذوي الحالات الانفعالية السلبية مقارنة بالأفراد ذوي الحالات الانفعالية الايجابية.

وأشارت نتائج " روسي وزميلاه" (Ruci, Tomes, & Zelenski, 2009) إلى أن الطلاب ذوي الحالات الانفعالية الإيجابية يميلون إلى استدعاء الكلمات الموضوع الإيجابية في نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت DRM استدعاءً خاطئاً، بينما يميل الطلاب ذوي الحالات الانفعالية السلبية إلى استدعاء الكلمات الموضوع السلبية استدعاءً خاطئاً، أي أن الحالات الانفعالية يمكن أن تؤثر في الذاكرة الدلالية وفق نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت.

وفي بحث "شوا وكنسنجر" (Choi & Kensinger, 2013) ظهر تعزيز الذاكرة الصحيحة (اللفظية) للمحتوى الانفعالي أثناء التعرف، ولكن لم يكن هناك تعزيزاً انفعالياً للكلمات الموضوع (الذاكرة الدلالية)، كما أكدت النتائج على أنه عندما تكون المثيرات الانفعالية والمحايدة مرتفعة تستمر الحالة الانفعالية في تحسين التذكر الصحيح (الذاكرة اللفظية) ولكن لا يتم ذلك في الذاكرة الدلالية.

وقام "بور وزملاؤه" (Baure et al., 2009) ببحث أثر نوع الكلمة (الملموسة أو المجردة أو الانفعالية) في الذاكرة الدلالية في نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت DRM، وبينت النتائج ارتفاع معدل الذاكرة الدلالية للكلمات الانفعالية مقارنةً بالكلمات المجردة والملموسة.

من العرض السابق للبحوث المرتبطة بتأثير الحالة الانفعالية في الذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/روديجر-ماكديرموت DRM يتبين أن الحالة الانفعالية للطالب يمكن أن تؤثر في معالجته وتجهيزه لما يقدم له من معلومات، فهناك الانفعالات كمعرفة وكذلك الذاكرة المتسقة مع الحالة الانفعالية، والتي تبين ميل الطلاب لمعالجة المعلومات الانفعالية سواء كانت موجبة أو سالبة، والتي تتسق مع حالتهم الانفعالية بصورة أفضل من تلك التي لا ترتبط بالحالة الانفعالية. ولما لهذا الموضوع من فائدة على مستوى الطلاب وغيرهم، فقد نال اهتمام العديد من الباحثين في الفترة الأخيرة.

مما سبق يتضح أن برامج الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤثر بصورة إيجابية في تعلم الطلاب وتحصيلهم، ولتحقيق ذلك يجب أن تراعي تلك البرامج مسببات الانفعالات السلبية والمتمثلة في معتقدات التحكم والقيمة، بجانب التركيز المباشر على كل انفعال بصورة مستقلة، ومراعاة العوامل المرتبطة بسياق ومهام التعلم كالأهداف، والتغذية المرتدة، والتقويم. ومن المتوقع أن تنعكس نتائج تلك الأنشطة على ذاكرة الطلاب سواء الدلالية أو اللفظية، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري وبحوث سابقة تتعلق بمتغيرات البحث، يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط القياسين القبلي والبعدى للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط القياسين البعدى والتتبعى للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية واللفظية لصالح المجموعة التجريبية.

٥- يوجد فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى للذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٦- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين القياسين البعدى والتتبعى للذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث؛ حيث تَمَّ الاعتماد على تصميم المجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تم تعريضها للبرنامج، والمجموعة الضابطة والتي لم يتم تعريضها للبرنامج.

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (٦٠) من طلاب الفرقة الأولى أساسي بشعبة العلوم بكلية التربية، جامعة بني سويف بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالباً وطالبة، تعرضوا للبرنامج التدريبي ومتوسط أعمارهم (١٩.٢٢) عاماً، وانحراف معياري (٢.١١) عاماً، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالباً وطالبة، لم تتعرض للبرنامج ومتوسط أعمارهم (١٩.٥٣) عاماً، وانحراف معياري (٢.٣٤) عاماً.

أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس الانفعالات الأكاديمية: إعداد "مروة مختار بغدادي" (٢٠١٦ب)

يتكون المقياس من (٩٧) عبارة موزعة على بعدين هما: (أ) الانفعالات الأكاديمية الإيجابية؛ اشتملت على (٤٢) عبارة موزعة على بهجة التعلم (١٥ عبارة)، والأمل (١٤ عبارة)، والفخر (١٣ عبارة)، (ب) الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ اشتملت على (٥٥) عبارة موزعة على القلق (١٣ عبارة)، والملل (١٣ عبارة)، والغضب (١٤ عبارة)، والخجل (١٥ عبارة). ويتم تقدير الاستجابة على المفردات في ضوء مقياس "ليكرت" سباعي يتراوح من (١) (لا أوافق على الإطلاق) إلى (٧) (أوافق تماماً). واستخدمت معدة المقياس طريقة التحليل العاملي الذي أسفرت نتائجه عن سبعة عوامل ذات تشبعات أكبر من (٠.٣). كما تحققت من ثبات العوامل السبعة للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتي كانت قيمها: (٠.٨٧) لبهجة التعلم، و(٠.٨٨) للخجل، و(٠.٨٥) للغضب، و(٠.٨٧) للأمل، و(٠.٨٤) للملل، و(٠.٨٥) للقلق، و(٠.٨٦) للفخر.

واقتصر البحث الحالي على الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) فقط. وقد تم تطبيق المقياس (الانفعالات الأكاديمية السلبية) على عينة البحث الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (١٨٧) من طلاب الفرقة الأولى أساسي بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، جامعة بني سويف بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م، من غير عينة البحث الأساسية، للتأكد من الصدق والثبات كالتالي:

الصدق:

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation، واستخدام محك "كايزر" لاستبقاء المفردات ذات التشبعات المساوية أو الأكبر من (٠.٣). وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل تشبعت عليها (٥٥) مفردة. وكانت الجذور الكامنة لها (٩.٧٤)، و(٦.٩٩)،

و(٥.٦١)، و(١.٢١) للعوامل القلق وفسر (٣٠.٣٣%) من التباين، والملل وفسر (٢٧.٠١%) من التباين، والغضب وفسر (١٥.٢٢%) من التباين، والخجل وفسر (١٠.٨٩%) من التباين على الترتيب.

جدول (١)

تشبعات مفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية بعد التدوير

المفردة	القلق	الملل	الغضب	الخجل
١	٠.٤٢	٠.٤٧	٠.٣٩	٠.٥٣
٢	٠.٥٧	٠.٥٥	٠.٥٢	٠.٦٠
٣	٠.٤٨	٠.٥٠	٠.٦٠	٠.٦٢
٤	٠.٥٠	٠.٤٦	٠.٨٤	٠.٦٥
٥	٠.٦١	٠.٤٥	٠.٦٦	٠.٤٢
٦	٠.٦٣	٠.٤٧	٠.٦٠	٠.٥٨
٧	٠.٤٤	٠.٥٩	٠.٦٦	٠.٥٠
٨	٠.٦١	٠.٥٢	٠.٥٣	٠.٤٠
٩	٠.٦٦	٠.٦٠	٠.٦٧	٠.٦٣
١٠	٠.٧١	٠.٤٤	٠.٦١	٠.٦١
١١	٠.٦٩	٠.٤٥	٠.٥٦	٠.٥٥
١٢	٠.٦٦	٠.٧٠	٠.٦٣	٠.٦٨
١٣	٠.٦٧	٠.٤٤	٠.٤٠	٠.٤٧
١٤	–	–	٠.٧٦	٠.٤٧
١٥	–	–	–	٠.٥٤
الجذر الكامن	٩.٧٤	٦.٩٩	٥.٦١	١.٢١
التباين المفسر	٣٠.٣٣	٢٧.٠١	١٥.٢٢	١٠.٨٩

الثبات:

تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات المقياس، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والذي بلغت قيمته (٠.٨٣)، (٠.٨٥)، (٠.٨٥)، (٠.٨٨) للأبعاد: القلق، والملل، والغضب، والخجل على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها.

٢- مقياس الذاكرة الدلالية واللفظية: إعداد وتعريب "محمد حسين سعيد" (٢٠١٥ب)":

ويتكون المقياس من جزأين على النحو التالي:

أ- قوائم الكلمات: إعداد "روديجر وزملاؤه" (Roediger, Watson, McDermott, & Gallo, 2001)، تعريب "محمد حسين سعيد" (٢٠١٥ب)

هي مجموعة من قوائم الكلمات الموجبة (والتي شملت؛ "جميلة"، "حلو"، "أمنية")، والمحايدة (والتي شملت؛ "خبز"، "قدم"، "ناعم")، والسالبة (والتي شملت؛ "غضب"، "قمامة"، "دخان")، مشتقة من قوائم "روديجر وزملاؤه" (Roediger, et al., 2001)، وقام "محمد حسين سعيد" (٢٠١٥ب) بتعريبها. واقتصر البحث الحالي على استخدام قوائم الكلمات الموجبة والسالبة فقط.

ب- اختبار التعرف: إعداد "محمد حسين سعيد" (٢٠١٥ب)

يتكون الاختبار من (٩٠) كلمة شملت (٤٥) من الكلمات المقدمة (بواقع ٥ كلمات تعبر عن نوع القائمة؛ ١٥ موجبة و١٥ سالبة و١٥ محايدة)، و(٩) من الكلمات الموضوع (جميع الكلمات الموضوع للقوائم الـ (٩) المعروضة؛ ٣موجبة، ٣ محايدة، ٣سالبة)، و(١٨) كلمة مشتتة بالقوائم الـ (٩) المعروضة (الكلمات رقم ١٤-١٥ في كل قائمة؛ ٦ موجبة، و٦ محايدة، و٦ سالبة)، و(١٨) كلمة جديدة غير معروضة (٩ كلمات موضوع و٩ كلمات مشتتة لـ ٩ قوائم غير معروضة).

واقتصر البحث الحالي على الكلمات الموجبة والسالبة فقط، والتي بلغت (٣٠) من الكلمات المقدمة (بواقع ٥ كلمات تعبر عن نوع القائمة؛ ١٥ موجبة و١٥ سالبة)، و(٦) من الكلمات الموضوع (جميع الكلمات الموضوع للقوائم الـ ٦؛ ٣ موجبة، ٣ سالبة)، و(١٢) كلمة مشتتة بالقوائم المعروضة (الكلمات رقم ١٤-١٥ في كل قائمة؛ ٦ موجبة، ٦ سالبة)، و(١٨) كلمة جديدة غير معروضة (٩ كلمات موضوع و٩ كلمات مشتتة لـ ٩ قوائم غير معروضة)، ليتكون الاختبار من (٦٦) كلمة.

الصدق:

قام معد المقياس باستخدام صدق المحك مع مقياس عمليات الذاكرة إعداد "سيف الدين عبدون" (١٩٩٨) والذي بلغت قيمته (٠.٦٩)، و(٠.٦٧)، للتذكر الصحيح (الذاكرة اللفظية)، وتذكر الكلمة الموضوع (الذاكرة الدلالية) على الترتيب. وفي البحث الحالي بلغت قيمة صدق المحك على عينة البحث الاستطلاعية (ن= ١٨٧) مع مقياس عمليات الذاكرة إعداد "سيف الدين عبدون" (١٩٩٨) (٠.٧٢) للتذكر الصحيح (الذاكرة اللفظية)، و(٠.٦٦) لتذكر الكلمة الموضوع (الذاكرة الدلالية).

الثبات:

استخدم معد المقياس طريقة "كيودر ريتشاردسون" (٢٠) لتقدير ثبات الاختبار، والتي بلغت (٠.٨٨)، و(٠.٨٩)، للتذكر الصحيح (الذاكرة اللفظية)، وتذكر الكلمة الموضوع (الذاكرة الدلالية) على الترتيب. وفي البحث الحالي بلغت قيمة الثبات بطريقة "كيودر ريتشاردسون" (٢٠) (٠.٨٣) للتذكر الصحيح (الذاكرة اللفظية)، و(٠.٩٠) لتذكر الكلمة الموضوع (الذاكرة الدلالية)، وهي قيم تدل على الثقة في نتائج الاختبار.

٣- البرنامج التدريبي إعداد الباحثة (ملحق٣):

الأساس النظري للبرنامج:

تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء نظرية التحكم-القيمة للانفعالات الأكاديمية لـ"بيكرن" (Pekrun, 2000) والذي تناول تصنيفين للتقييمات المعرفية يفترض أنهما مسببات لتكوين الانفعالات الأكاديمية هما: التحكم الذاتي (معتقدات الكفاءة، والتوقعات، والعزو)، والقيم الذاتية (الأهمية المدركة) لنواتج التعلم، ويفترض أن تتوسطهما العوامل الاجتماعية لجوانب البيئة (المعلمين، والأقران)، والتي تدعم الكفاءة، والاستقلالية، وبنية الأهداف، والتغذية الراجعة.

مصادر اشتقاق البرنامج:

تم إعداد البرنامج بأنشطته المختلفة في ضوء مجموعة من المراجع والمصادر التي تعد ذات صلة بموضوع البحث الحالي ومناسبة لطلاب الجامعة وهي: (Tze, Daniels, Klassen, & Li, 2013; Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2014; Al-Shara, 2015; Schukajlow, 2015)

الهدف العام للبرنامج:

هدف البرنامج التدريبي إلى الحد من الانفعالات الأكاديمية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى طلاب الفرقة الأولى أساسي بشعبة العلوم بكلية التربية، جامعة بني سويف بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م، والذين بلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة، والذي يمكن أن يؤثر بدوره في الذاكرة الدلالية واللفظية لهم.

محتوى البرنامج وأهدافه الإجرائية:

تكون البرنامج من مجموعة من الأنشطة تم تصميمها في ضوء نظرية "بيكرن" (Pekrun, 1992; 2000) للتحكم-القيمة كمدخل معرفي اجتماعي لتفسير الانفعالات الأكاديمية، وتم تقديم الأنشطة على ثلاث مراحل، بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية، والتي تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المرحلة الأولى: الوعي بالانفعالات الأكاديمية

اشتملت هذه المرحلة على سبعة أنشطة، هدفت إلى تنمية وعي الطلاب بالانفعالات الأكاديمية، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب على دور الانفعالات في عملية التعلم.
٢. أن يتعرف الطلاب على مكونات الانفعال.
٣. أن يحدد الطلاب أهمية الانفعالات الأكاديمية.
٤. أن يتعرف الطلاب على مظاهر الفروق الفردية بينهم في الانفعالات الأكاديمية.
٥. أن يتعرف الطلاب على أسباب اختلافهم في الانفعالات الأكاديمية.
٦. أن يتعرف الطلاب على العوامل التي تشكل انفعالاتهم الأكاديمية.

٧. أن يحدد الطلاب أكثر العوامل تأثيراً على انفعالاتهم الأكاديمية السلبية.
٨. أن يحدد الطلاب طرق استثمار تأثير تلك العوامل في الحد من انفعالاتهم الأكاديمية السلبية.
٩. أن يتعرف الطلاب على النتائج المترتبة على عدم الاهتمام بالانفعالات الأكاديمية السلبية.

المرحلة الثانية: مصادر الانفعالات الأكاديمية السلبية وتأثيرها في التعلم

اشتملت هذه المرحلة على ثمانية أنشطة، هدفت إلى توعية الطلاب بمصادر الانفعالات الأكاديمية السلبية، وتأثيرها في عملية التعلم من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب على دور الزملاء كأحد مصادر الانفعالات الأكاديمية.
٢. أن يحدد الطلاب تأثير الزملاء على الانفعالات سلبياً أم إيجابياً.
٣. أن يذكر الطلاب كيف يمكن أن يحد الرفاق من الشعور بالانفعالات الأكاديمية السلبية.
٤. أن يتعرف الطلاب على التقييم كمسبب للانفعالات الأكاديمية.
٥. أن يتعرف الطلاب على التقييم كأساس لتغيير الانفعالات الأكاديمية.
٦. أن يتعرف الطلاب على التحكم كمسبب للانفعالات الأكاديمية.
٧. أن يحدد الطلاب تصوراتهم عن قدراتهم.
٨. أن يحدد الطلاب مدى تأثير تصوراتهم عن قدراتهم في انفعالاتهم الأكاديمية.
٩. أن يتعرف الطلاب على وسائل زيادة التحكم فيما يقومون به من مهام.
١٠. أن يتعرف الطلاب على دور الأهداف في الانفعالات الأكاديمية.
١١. أن يحدد الطلاب نوعية الأهداف التي يتبنوها في الدراسة.
١٢. أن يحدد الطلاب تأثير الأهداف في الحد من الشعور بالانفعالات الأكاديمية السلبية.
١٣. أن يتعرف الطلاب على دور الثقة بالنفس في الحد من الانفعالات السلبية.

١٤.أن يتعرف الطلاب على وسائل تنمية الثقة بالنفس.
١٥.أن يعدد الطلاب تأثيرات الانفعالات الأكاديمية السلبية في التعلم.
١٦.أن يحدد الطلاب مدى تأثير الانفعالات الأكاديمية السلبية عليهم.
١٧.أن يعدد الطلاب الأشياء التي تعوقهم عن القيام بها الانفعالات الأكاديمية السلبية.
١٨.أن يتعرف الطلاب على تأثير الانفعالات الأكاديمية السلبية على الصحة العامة.

المرحلة الثالثة: الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية

اشتملت هذه المرحلة على واحد وعشرين نشاط، هدفت إلى توعية الطلاب بطرق الحد من شعورهم بالانفعالات الأكاديمية السلبية بشكل عام، وشعورهم بالقلق، والملل، والغضب، والخجل بشكل خاص، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يحدد الطلاب نقاط القوة لديهم من قدرات ومواهب.
٢. أن يعدد الطلاب الجوانب الشخصية التي تحتاج إلى دعم.
٣. أن يحدد الطلاب انفعالاتهم الأكاديمية السلبية.
٤. أن يستبدل الطلاب أنماط التفكير السلبي بأخرى إيجابية.
٥. أن يعدد الطلاب المعوقات أمام طاقة العقل.
٦. أن يستكشف الطلاب الطرق الإيجابية لتوجيه طاقة العقل.
٧. أن يستبدل الطلاب مشاعر الغضب باستجابات أكثر إيجابية.
٨. أن يتعرف الطلاب على طرق وأساليب تحقيق النجاح وإنجاز الأهداف الواقعية.
٩. أن يعد الطلاب قائمة بالعوامل المشجعة على تخطي المواقف السلبية في الدراسة.
١٠.أن يصمم الطلاب درعاً أكاديميا يحد من شعورهم بالانفعالات الأكاديمية السلبية.
١١.أن يتعرف الطلاب على دور التنظيم الانفعالي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.
١٢.أن يتعرف الطلاب على دور المثابرة في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

١٣.أن يتعرف الطلاب على دور التصور العقلي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

١٤.أن يتعرف الطلاب على دور الاسترخاء في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

١٥.أن يذكر الطلاب دور التوكيدات الايجابية في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

١٦.أن يتعرف الطلاب على دور الصمت في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

١٧.أن يتعرف الطلاب على دور التوقع الايجابي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

١٨.أن يخطط الطلاب لوسائل تحد من الشعور بالانفعالات الأكاديمية السلبية.

١٩.أن يعدد الطلاب مواقف القلق، والطرق المختلفة في التعامل معها.

٢٠.أن يعدد الطلاب مواقف الغضب، والطرق المختلفة في التعامل معها.

٢١.أن يعدد الطلاب مواقف الخجل، والطرق المختلفة في التعامل معها.

٢٢.أن يعدد الطلاب مواقف الملل، والطرق المختلفة في التعامل معها.

٢٣.أن يتعرف الطلاب على وسائل الحد من الشعور بالانفعالات الأكاديمية السلبية.

٢٤.أن يضع الطلاب خطة للحد من شعورهم بالملل، والخجل، والغضب، والقلق في الدراسة.

الوسائل المستخدمة:

تم استخدام العديد من الوسائل والأدوات لتحقيق هدف كل نشاط، وتمثلت تلك الوسائل في: تدريبات خاصة بكل نشاط، ولوحات من الورق المقوى، وأقلام رصاص وجاف، وألوان، وأقلام ماركر، وبطاقات، وسبورة بيضاء، وجهاز عرض البيانات.

الفنيات المستخدمة:

تم استخدام العديد من الفنيات كالممارسة الموجهة (من قبل الباحثة)، والمقترنة (الطالب مع زميله، أو الطالب مع الباحثة)، والمستقلة (الطالب بمفرده)، بالإضافة إلى

التعزيز، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني، والعمل في مجموعات، والعمل في أزواج، والملاحظة، والمناقشة والحوار.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين والذين بلغ عددهم (٧) محكمين "ملحق (١)"، لإبداء الملاحظات حول البرنامج ومدى مناسبة أنشطته لعينة البحث من حيث المحتوى، والأهداف، ومدى ملائمة المحتوى للأهداف، وتم عمل ملاحظات السادة المحكمين والتي تمثلت في تعديل صياغة بعض الأهداف، وإعادة ترتيب بعض الأنشطة، ودمج لعدد آخر منها، واقتراح بعض الفنيات والوسائل المناسبة، وقد تم عمل جميع ملاحظات السادة المحكمين.

المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، وحجم التأثير، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (22).

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث، كما تتحدد بالأدوات، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

خطوات السير في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

١. جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري وبحوث سابقة.
٢. إعداد البرنامج التدريبي وتحكيمه.
٣. تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد "مروة مختار بغدادي" (٢٠١٦أ)، ومقياس الذاكرة الدلالية واللفظية إعداد وتعريب "محمد حسين سعيد" (٢٠١٥ب)، – بعد التأكد من الصدق والثبات لهما– على عينة البحث (ن=٦٠) بعد تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية (ن=٣٠) وضابطة (ن=٣٠).

٤. التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج في العمر الزمني، والانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل)، والذاكرة الدلالية واللفظية، على النحو التالي:

أولاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني:

يوضح جدول (٢) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر الزمني (مقدراً بالسنوات).

جدول (٢)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في العمر الزمني (مقدراً بالسنوات) بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٩.٢٢	٢.١١	٠.٥٢٩	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٩.٥٣	٢.٣٤		

يتضح من جدول (٢) السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يعني التكافؤ بينهما في العمر الزمني.

ثانياً: التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في القياس القبلي للانفعالات الأكاديمية السلبية:

يوضح جدول (٣) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلى للانفعالات الأكاديمية السلبية بأبعادها المختلفة.

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الانفعالات الأكاديمية السلبية قبل تطبيق البرنامج

الانفعالات الأكاديمية السلبية	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
القلق	التجريبية	٣٠	٧٠.٦٠	١.٦٥	٠.٤٣٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧٠.٤٠	١.٨٧		
الملل	التجريبية	٣٠	٧٠.٨٠	١.٧٥	٠.٣٧١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧٠.٩٧	١.٧٣		
الغضب	التجريبية	٣٠	٧٨.٦٠	١.٤٥	٠.٥٣٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧٨.٨٠	١.٤٧		
الخجل	التجريبية	٣٠	٨٨.٣٠	٢.٠٧	٠.٤٣٣	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٨٨.٠٧	٢.١٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٣٠٨.٣٠	٢.٧٩	٠.٠٩٣	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٣٠٨.٢٣	٢.٧٥		

يتضح من جدول (٣) السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في الانفعالات الأكاديمية السلبية بأبعادها المختلفة قبل تطبيق البرنامج، مما يعني التكافؤ بينهما في الانفعالات الأكاديمية السلبية.

ثالثاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في القياس القبلي للذاكرة الدلالية واللفظية:

يوضح جدول (٤) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في الذاكرة الدلالية واللفظية قبل تطبيق البرنامج.

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة الدلالية واللفظية قبل تطبيق البرنامج

الذاكرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
الذاكرة الدلالية	التجريبية	٣٠	٣٢.٧٣	١.٧٦	٠.٤٣١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٣٢.٥٣	١.٨٣		
الذاكرة اللفظية	التجريبية	٣٠	٢٦.٦٠	١.٣٨	٠.٥٩٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٦.٣٧	١.٦٧		

يتضح من جدول (٤) السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة الدلالية واللفظية قبل تطبيق البرنامج، مما يعني التكافؤ بينهما في الذاكرة الدلالية واللفظية.

٥. تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية في (٣٦) نشاط، بدأت من الأربعاء ٢٠١٦/١٠/١٢، واستمرت حتى الخميس ٢٠١٦/١٢/١ من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، بواقع ثلاث جلسات في كل أسبوع (نشاطين في كل جلسة)، تراوح زمن النشاط من (١٨) إلى (٢٥) دقيقة، مع عدم تعريض المجموعة الضابطة لأي أنشطة تدريبية.

٦. تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية ومقياس الذاكرة الدلالية واللفظية على مجموعتي البحث تطبيقاً بعدياً.

٧. تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية ومقياس الذاكرة الدلالية واللفظية على المجموعة التجريبية بعد مرور ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج.

٨. جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض البحث.

٩. مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية:

١- نتائج الفرض الأول والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لصالح المجموعة التجريبية. يوضح جدول (٥) التالي نتائج اختبار "ت" للفرق بين المجموعتين.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الانفعالات الأكاديمية السلبية بعد تطبيق البرنامج

الانفعالات الأكاديمية السلبية	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	حجم التأثير
القلق	التجريبية	٣٠	٤٥.٢٧	٢.٥٧	٤٦.٤٦١**	٠.٩٧٣
	الضابطة	٣٠	٦٩.٥٣	١.٢٥		
الملل	التجريبية	٣٠	٤٤.٨٣	٢.٥١	٤٨.٧٣٩**	٠.٩٧٦
	الضابطة	٣٠	٦٩.٧٠	١.٢٤		
الغضب	التجريبية	٣٠	٤٩.٧٠	٣.٤٩	٤٣.٤٢١**	٠.٩٧٠
	الضابطة	٣٠	٧٩.١٣	١.٢٥		
الخجل	التجريبية	٣٠	٥٠.٨٣	٤.٧٦	٣٨.٢٨٩**	٠.٩٦١
	الضابطة	٣٠	٨٧.٨٠	٢.٣١		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	١٩٠.٦٣	١١.٤٠	٥١.٧٠٩**	٠.٩٧٩
	الضابطة	٣٠	٣٠٦.١٧	٤.٤٤		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) السابق وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في الانفعالات الأكاديمية السلبية بأبعادها المختلفة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، كما كانت جميع هذه الفروق من النوع القوي، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٩٦١) إلى (٠.٩٧٩)، وهي قيم تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

٢- نتائج الفرض الثاني والذي ينص على: توجد يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط القياسين القبلي والبعدى للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى. يوضح جدول (٦) التالي نتائج اختبار "ت" للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في التطبيقين القبلى والبعدى للانفعالات الأكاديمية السلبية للمجموعة التجريبية

الانفعالات الأكاديمية السلبية	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	حجم التأثير
القلق	قبلي	٧٠.٦٠	٢٥.٣٣	٣.٨٩	**٣٥.٦٠	٠.٩٧٧
	بعدي	٤٥.٢٧				
الملل	قبلي	٧٠.٨٠	٢٥.٩٧	٣.٧٦	**٣٧.٧٨	٠.٩٨٠
	بعدي	٤٤.٨٣				
الغضب	قبلي	٧٨.٦٠	٢٨.٩٠	٣.٢٧	**٤٨.٣٦	٠.٩٨٧
	بعدي	٤٩.٧٠				
الخجل	قبلي	٨٨.٣٠	٣٧.٤٦	٣.١٥	**٦٥.١٨	٠.٩٩٣
	بعدي	٥٠.٨٣				
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠٨.٣٠	١١٧.٦٦	١٢.٢٦	**٥٢.٥٥	٠.٩٨٩
	بعدي	١٩٠.٦٣				

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) السابق وجود فرق دال إحصائياً في الانفعالات الأكاديمية السلبية بأبعادها المختلفة قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى لدى المجموعة التجريبية. كما كانت جميع هذه الفروق من النوع القوي، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٩٧٧) إلى(٠.٩٩٣)، وهي قيم تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

٣- نتائج الفرض الثالث والذي ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط القياسين البعدى والتتبعى للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب،

والخجل) لدى المجموعة التجريبية. يوضح جدول (٧) التالي نتائج اختبار "ت" للفرق بين التطبيقين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية.

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في التطبيقين البعدى والتتبعى للانفعالات الأكاديمية السلبية للمجموعة التجريبية

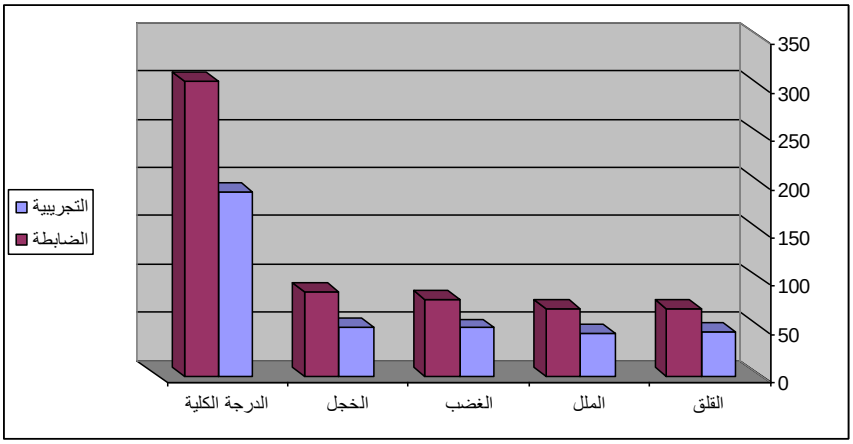
الانفعالات الأكاديمية السلبية	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"
القلق	٠.١٨	١.٢٢	٠.٨٠٨
الملل	٠.٣٢	١.٠٧	١.٦٣٨
الغضب	٠.٢١	١.٤٧	٠.٧٨٢
الخجل	٠.٤٤	١.٦٨	١.٤٣٤
الدرجة الكلية	٠.٣٨	١.٧٢	١.٢١٠

يتضح من جدول (٧) السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً في الانفعالات الأكاديمية السلبية بأبعادها المختلفة بين التطبيقين البعدى والتتبعى لدى المجموعة التجريبية.

مناقشة وتفسير نتائج فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية:

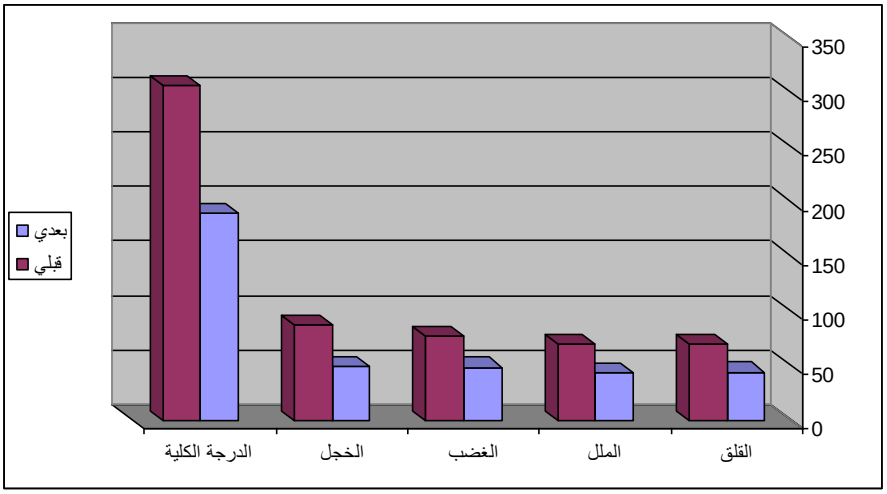
بينت نتائج الفروض السابقة فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، الغضب، الملل، الخجل) لدى طلاب المجموعة التجريبية، بصورة قوية، حيث وجد فرق دال إحصائياً في القياس البعدى للانفعالات الأكاديمية السلبية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للانفعالات الأكاديمية السلبية لدى المجموعة التجريبية، وهذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي، كما كانت جميعها من النوع القوي، حيث انخفضت قيم متوسطات الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، الغضب، الملل، الخجل) لدى طلاب المجموعة التجريبية بصورة دالة. كما بينت النتائج بقاء أثر فعالية البرنامج اتضح في عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للانفعالات الأكاديمية السلبية بعد مرور

ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج. ويوضح شكل(١) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للانفعالات الأكاديمية السلبية. كما يوضح شكل (٢) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للانفعالات الأكاديمية السلبية.



شكل (١)

متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للانفعالات الأكاديمية السلبية



شكل (٢)

متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للانفعالات الأكاديمية السلبية

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي بأنشطته المختلفة ساهم في توعية الطلاب بالانفعالات السلبية بمكوناتها الوجدانية، والمعرفية، والدافعية، والتعبيرية، والتي ترتبط بأنشطة ونواتج التعلم، وانعكس ذلك على أدائهم للمهام، ونواتج تعلمهم، أثناء عملهم في مجموعات خلال أنشطة البرنامج، مما أدى إلى اكسابهم حالات شعورية ايجابية وخبرات انفعالية سارة، تمثلت في تحكمهم في الشعور بالغضب عند تعرضهم لمواقف محبطة مثل عدم فهمهم للشرح، أو عدم استيعابهم لموضوعات جديدة. كما ساهمت أنشطة البرنامج التدريبي في الحد من شعور الطلاب بالملل من خلال دعم نظرتهم لقدراتهم، بجانب التأكيد على قيمة انجاز المهام، بالإضافة إلى التحكم في القلق، من خلال في تحديد الأهداف، ووضع خطة منظمة لتحقيقها، ودعم قوة الإرادة باستخدام بعض الفنيات كالحديث الذاتى الإيجابى، وكذلك ركزت أنشطة البرنامج التدريبي على مساعدة الطلاب في التخلص من الشعور بالخجل، ومواجهة مواقف الفشل من خلال الدعم الانفعالي للثقة بالنفس، وتقديم بعض القصص عن شخصيات حولت مواقف الاحباط إلى مواقف نجاح وتميز.

كما ترجع تلك النتائج إلى أن أنشطة البرنامج التدريبي تم تصميمها في ضوء نظرية "بيكرن" (Pekrun, 1992; 2000) للتحكم–القيمة كمدخل معرفي اجتماعي لتفسير الانفعالات الأكاديمية، والتي تتكامل فيها البنى المعرفية وما وراء المعرفية، والدافعية، مع الجوانب الشخصية والسياقية للعمليات الانفعالية. فقد تضمنت أنشطة البرنامج بعض العوامل الاجتماعية التي يمكن أن تحد من انفعالات الطلاب الأكاديمية السلبية، والتي تضمنت العديد من الفنيات كالممارسة الموجهة (من الباحثة)، والمقترنة (بين الطالب وزميله، أو الطالب مع الباحثة)، والمستقلة (الطالب بمفرده)، بالإضافة إلى التعزيز، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني، والعمل التعاوني في مجموعات، والعمل في أزواج، والملاحظة، والمناقشة والحوار، والتي أثرت جميعها في تقييمات الطلاب للتحكم والقيمة، وتحديداً فيما يتعلق بدعم الكفاءة، والاستقلالية، بما أدى إلى الحد من الانفعالات

الأكاديمية السلبية وهو ما أكدت عليه نتائج العديد من البحوث التي تناولت نظرية "بيكرن" للتحكم–القيمة.

إن البرنامج التدريبي في البحث الحالي بأنشطته وفنياته ووسائله المختلفة قد عمل على الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية –والذي تمثل في انخفاض مستوى القلق، والغضب، والخجل، والملل –لدى الطلاب من خلال جانبين: أولهما؛ التركيز على التقييمات المسببة لتلك الانفعالات، وإعادة تدريب الطلاب لتنمية التحكم والدافعية، وهو ما أشار إليه (Pekrun, 2006)، بجانب مساعدة الطلاب في تنظيم تقييماتهم لأنشطة التعلم والخبرات الانفعالية، أما الجانب الثاني فهو التركيز على كل انفعال بصورة مستقلة، وهو ما أكد عليه "بيكرن وزملاؤه" (Pekrun et al., 2007).

إن أنشطة البرنامج الحالي دعمت قيمة أنشطة ومهام التعلم من خلال تدريب الطلاب على إعادة تقييمهم وتقديرهم لها، وحثهم على الاهتمام بمحتوى التعلم، وتفضيل موضوعات الدراسة، وإدراك ارتباطها بالبيئة، وتوضيح أهميتها لمستقبلهم المهني، مما ساهم في الحد من شعورهم بالعديد من الانفعالات السلبية، بجانب دعم معتقدات التحكم بالتأكيد على الأهداف المرتبطة بالمهمة، والتوقعات الايجابية لنتائج الطلاب، والتقويم الفردي والجماعي لأدائهم، والتغذية الراجعة المستمرة، وتلك الاستراتيجيات تزيد التحكم لدى الطلاب.

كما أن البرنامج التدريبي بأنشطته المختلفة قد حفز الطلاب على التمكن من أداء المهام، والتطبيق العملي لأنشطة التعلم، ودعم العلاقات الإيجابية والتنافس مع الزملاء، والتعلم التعاوني في مجموعات، والمشاركة الايجابية والتفاعل النشط بين بعضهم البعض، مما أدى إلى شعورهم بمزيد من الثقة، والحرية، والاستقلالية، والاعتماد على الذات، والتي بين "كنج وجيرلاند" في بحثهما (King & Gaerlan, 2014) أنها مصادر داعمة للتعلم.

كذلك ترجع نتائج البرنامج إلى ما اشتمل عليه من أنشطة ساهمت في توعية الطلاب بأثر الانفعالات الأكاديمية السلبية وطرق الحد منها في مواقف التعلم، مما أثر

ايجابياً في توصلهم للمعرفة من جهة، وساعدهم في تحقيق مسئولياتهم بفعالية، تأكيداً على ما أشار إليه (VeȘtemean, 2013).

إن أنشطة البرنامج التدريبي ركزت على مواجهة خبرات الطلاب الانفعالية السلبية، والتي تظهر في تعبيرات الوجه، والإشارات، والإيماءات، ونبرات الصوت، فتزيد من فاعلية وجودة التعلم، كما تنعكس على فهمهم للموضوعات والمقررات المختلفة، وتركيز انتباههم على مهام وأنشطة التعلم، مما أدى إلى الحد من انفعالاتهم الأكاديمية السلبية.

وكذلك ركزت أنشطة البرنامج على أهمية الدعم الانفعالي للطلاب وتحفيزهم أثناء ممارسة أنشطة البرنامج، والتأكيد على احترامهم، والإصغاء إليهم، وتقديرهم، وتشجيعهم، والمعاملة العادلة بينهم، مما أثر في معتقداتهم حول فاعلية الذات، ودعم ثقتهم بأنفسهم، وبذلهم للمزيد من الجهد، فانعكس ايجابياً على دافعيتهم، ومشاركتهم الصفية، وتقييماتهم اللاحقة، ونواتجهم الأكاديمية، والحد من شعورهم بانفعالات سلبية، والذي أكدته العديد من البحوث(Kim & Hodges, 2012; Paoloni, 2014)

كذلك اشتمل البرنامج التدريبي على أنشطة ومهام ذات بنية جيدة، ووضوحها للطلاب، وتنشيطها لمستوياتهم المعرفية المختلفة، بجانب تحديها لقدراتهم، ملاءمتها لإمكانية تحكمهم فيها، والتي تحد بدورها من الانفعالات الأكاديمية السلبية، كما أن ما اشتملت عليه أنشطة البرنامج من التأكيد على دور التغذية الراجعة التي تركز على جوانب القوة التي يمكن تدعيمها، وعدم النظر لنواحي القصور على أنها خبرات فشل، أدى إلى شعور الطلاب بمزيد من التحكم، وذلك وفق ما أشار إليه "بيكرن وزملاؤه" (Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2014).

ثانياً: نتائج أثر الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية في الذاكرة الدلالية واللفظية:

٤- نتائج الفرض الرابع والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية واللفظية لصالح المجموعة التجريبية. يوضح جدول (٨) التالي نتائج اختبار "ت" للفرق بين المجموعتين.

جدول (٨)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة الدلالية واللفظية بعد تطبيق البرنامج

الذاكرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	حجم التأثير
الذاكرة الدلالية	التجريبية	٣٠	٥١.٧٣	٢.٠٨	**٣٧.٠٨٠	٠.٩٦٠
	الضابطة	٣٠	٣٢.٦٣	١.٩٠		
الذاكرة اللفظية	التجريبية	٣٠	٤٥.٠٧	١.٧٠	**٤٣.٠١٨	٠.٩٧٠
	الضابطة	٣٠	٢٦.٤٣	١.٦٥		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) السابق وجود فرق دال إحصائياً في الذاكرة الدلالية واللفظية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى لدى المجموعة التجريبية. كما كانت جميع هذه الفروق من النوع القوي، حيث بلغت قيم حجم التأثير (٠.٩٦) و(٠.٩٧)، للذاكرة الدلالية واللفظية على الترتيب وهي قيم تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

٥- نتائج الفرض الخامس والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى للذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى. يوضح جدول (٩) التالي نتائج اختبار "ت" للفرق بين التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية.

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في التطبيقين القبلى والبعدى للذاكرة الدلالية واللفظية للمجموعة التجريبية

الذاكرة	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	"ت"	حجم التأثير
الذاكرة الدلالية	قبلي	٣٢.٧٣	١٩.٠٠	٢.٧٠	**٣٨.٤٩	٠.٩٨٠
	بعدي	٥١.٧٣				
الذاكرة اللفظية	قبلي	٢٦.٦٠	١٨.٤٧	٢.٣٣	**٤٣.٤١	٠.٩٨٥
	بعدي	٤٥.٠٧				

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٩) السابق وجود فرق دال إحصائياً في الذاكرة الدلالية واللفظية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى لدى المجموعة التجريبية. كما كانت جميع هذه الفروق من النوع القوي، حيث بلغت قيم حجم التأثير (٠.٩٨٠) و(٠.٩٨٥)، للذاكرة الدلالية واللفظية على الترتيب وهي قيم تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

٦- نتائج الفرض السادس والذي ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين القياسين البعدى والتتبعى للذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية. يوضح جدول (١٠) التالي نتائج اختبار "ت" للفرق بين التطبيقين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية.

جدول (١٠)

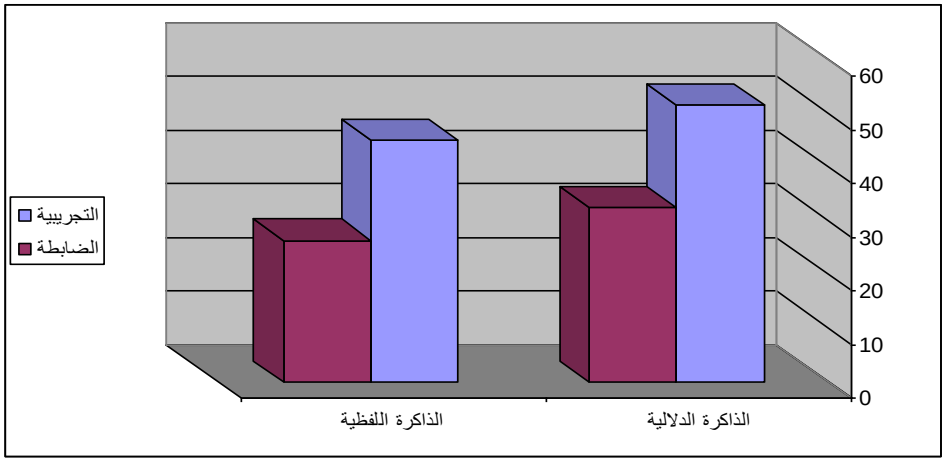
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في التطبيقين البعدى والتتبعى للذاكرة الدلالية واللفظية للمجموعة التجريبية

الذاكرة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	"ت"
الذاكرة الدلالية	٠.٤١	١.٣٣	١.٦٨
الذاكرة اللفظية	٠.٣٦	١.٣٢	١.٤٩

يتضح من جدول (١٠) السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً في الذاكرة الدلالية واللفظية بين القياسين البعدى والتتبعى لدى المجموعة التجريبية.

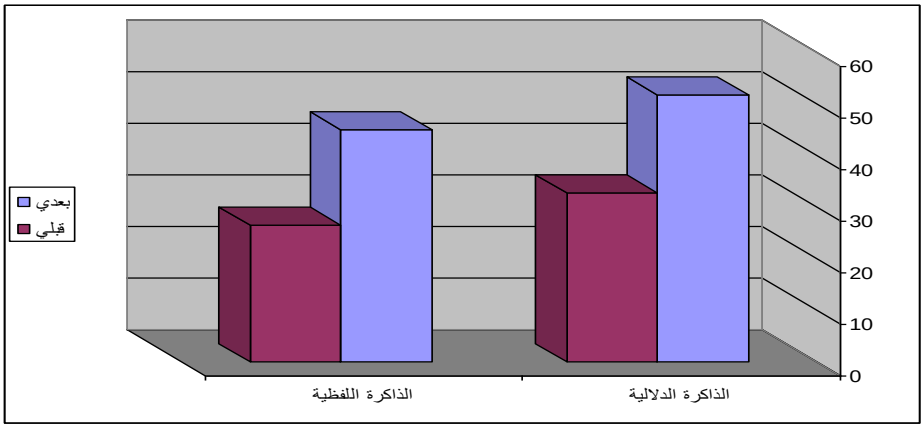
مناقشة وتفسير نتائج أثر الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية في الذاكرة الدلالية واللفظية:

بينت نتائج الفروض السابقة وجود أثر للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية في الذاكرة الدلالية واللفظية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهو تأثير قوي، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في الذاكرة اللفظية والدلالية بعد تطبيق البرنامج لدى المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للذاكرة اللفظية والدلالية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. كما بينت النتائج وجود بقاء لأثر فعالية البرنامج اتضح في عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة اللفظية والدلالية بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج. ويوضح شكل (٣) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للذاكرة الدلالية واللفظية، كما يوضح شكل (٤) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذاكرة الدلالية واللفظية.



شكل (٣)

متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للذاكرة الدلالية واللفظية



شكل (٤)

متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذاكرة الدلالية واللفظية

لقد أدى الحد من الانفعالات السلبية لدى الطلاب إلى تنمية قدرتهم على تحديد أهدافهم، والتحكم في العمليات الدافعية والمعرفية وما وراء المعرفية لتحقيق تلك الأهداف، من خلال المشاركة الفعالة في الأنشطة، مما أدى تحفيز التفكير، والفهم، ومعالجة المعلومات، بما انعكس على حفظهم واستدعائهم للمعلومات (الذاكرة الدلالية واللفظية)، كما أن الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية للطلاب أدى إلى زيادة قدرتهم على استخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم، خاصة استراتيجيات المعالجة العميقة، بما انعكس على ذاكرتهم الدلالية واللفظية، كما أثر الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية في تركيز انتباه الطلاب على موضوع الانفعال والذي قلل من العبء المعرفي واستهلاك المصادر المعرفية، وكذلك أثر في الذاكرة الانفعالية التي تربط الحالات الانفعالية للطلاب بالمعلومات، وتدعم الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى عند تشابه الحالة الانفعالية للاسترجاع مع الحالة الانفعالية للتشفير، بجانب ارتباطها بالإدراك ومدى الانتباه للمثيرات، وكل ذلك انعكس على ذاكرتهم الدلالية واللفظية بصورة ايجابية.

إن الطلاب الذين تنخفض انفعالاتهم الأكاديمية السلبية، تزداد مشاركتهم الصفية، ويكونون أكثر تحفيزاً لاكتساب مهارات جديدة، وأكثر دافعية، وتبني أهداف إتقان وأكثر

اهتماماً بمهام التعلم، وكل ذلك يحفز تذكرهم بصورة دلالية ولفظية (Pekrun et al., 2006).

لقد حفزت أنشطة البرنامج التدريبي الطلاب على تنظيم أهدافهم، وتنمية معتقداتهم الايجابية عن ذواتهم، وتزويدهم بمواقف تدعم استقلاليتهم، بجانب تأكيد الأنشطة على أهمية المساندة والدعم الانفعالي الذي يُقدم للطلاب، مما أدي إلى تحفيز المستويات المرتفعة من المرونة المعرفية، وفق ما أشار إليه (Tze et al., 2013)، والذي حفز بدوره الذاكرة الدلالية واللفظية لديهم.

ويتفق ذلك مع نتائج البحوث التي تناولت نموذج " ديز/ روديجر – ماكديرموت "Deese-Roediger-McDermott Paradigm" والتي أشارت إلى تعزيز الذاكرة للمثيرات الانفعالية بصورة أفضل من المثيرات المحايدة، (Kensinger & Corkin, 2003b). كما تتفق مع نتائج "موررتز وزميليه" (Moritz, Glascher, & Brassen, 2005) التي بينت وجود علاقة بين الحالة الانفعالية والذاكرة الدلالية، إلا أنها تتعارض معها في عدم وجود علاقة دالة بين الحالة الانفعالية والذاكرة اللفظية. كما تتفق مع نتائج "أندرسون وشيمامورا" (Anderson & Shimamura, 2005) الذي توصل إلى وجود تأثير للانفعالات على أداء الذاكرة، وكذلك نتائج "ستوربيك وكلور" (Storbeck & Clore, 2005) على نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت. كما تتفق مع ما توصل إليه " روسي وزملاؤه" (Ruci, et al., 2009) من أن الحالات الانفعالية يمكن أن تؤثر في الذاكرة الدلالية وفق نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت. وكذلك "شوا وكنسنجر" (Choi & Kensinger, 2013) الذي توصل إلى تعزيز الذاكرة اللفظية للمحتوى الانفعالي أثناء التعرف، إلا أنها تتعارض معها في عدم وجود تعزيز انفعالي للذاكرة الدلالية. وكذلك تتفق مع نتائج "بور وزملاؤه" (Baure et al., 2009) التي بينت ارتفاع معدل الذاكرة الدلالية للكلمات الانفعالية مقارنةً بالكلمات المجردة والملموسة في نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت DRM.

من العرض السابق للنتائج المرتبطة بتأثير الحالة الانفعالية في الذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/روديجر–ماكديرموت DRM، يتبين أن الحالة الانفعالية للطالب يمكن أن تؤثر في معالجته وتجهيزه لما يقدم له من معلومات، فهناك الانفعالات كمعرفة، وكذلك الذاكرة المتسقة مع الحالة الانفعالية، والتي تبين ميل الطلاب لمعالجة المعلومات الانفعالية سواء كانت موجبة أو سالبة، والتي تتسق مع حالتهم الانفعالية بصورة أفضل من تلك التي لا ترتبط بالحالة الانفعالية (Choi & Kensinger, 2013).

لقد هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية والتعرف على أثر ذلك في الذاكرة الدلالية واللفظية لدى طلاب المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى التعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي في كل من الانفعالات الأكاديمية السلبية والذاكرة الدلالية واللفظية. وتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة تم تطبيقها على طلاب المجموعة التجريبية. وبعد تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية ومقياس الذاكرة الدلالية واللفظية على مجموعتي البحث تطبيقاً بعدياً وبالاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، وحجم التأثير بينت النتائج تأثير قوي لأنشطة البرنامج اتضح في وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في الانفعالات الأكاديمية السلبية والذاكرة الدلالية واللفظية لصالح المجموعة التجريبية، بجانب وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط القياسين القبلي والبعدى للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، والملل، والغضب، والخجل)، وللذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى. وبعد مرور ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، ومقياس الذاكرة الدلالية واللفظية على المجموعة التجريبية، وبينت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين البعدى والتتبعى للانفعالات الأكاديمية السلبية والذاكرة الدلالية واللفظية لدى المجموعة التجريبية؛

مما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية والذي أثر بدوره في الذاكرة الدلالية واللفظية ووجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- توعية المعلمين بأهمية الحد من شعور الطلاب بالقلق، والملل، والغضب، والخجل.

٢- عقد ورش عمل للتربويين لتعريفهم بأساليب الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

٣- توعية الوالدين بأهمية وأساليب الحد من شعور أبنائهم بالانفعالات الأكاديمية السلبية.

٤- توعية الطلاب بأهمية الذاكرة الدلالية واللفظية في التعلم.

٥- عقد ندوات ومؤتمرات لتوعية الطلاب بالانفعالات الأكاديمية السلبية، وتأثيراتها وطرق الحد منها.

البحوث المقترحة:

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

١. دراسة الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذاكرة الدلالية.

٢. برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

٣. أثر مهارات الاستذكار في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤. برنامج تدريبي لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية وأثره في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلاب الجامعة.

٥. برنامج تدريبي للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية لذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً وبطيء التعلم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

سيف الدين عبدون (١٩٩٨). *مقياس عمليات الذاكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد حسين سعيد (٢٠١٥أ). فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٥ (١)، ١٠٣-١٨٢.

محمد حسين سعيد (٢٠١٥ب). تأثير الانتباه والحالة المزاجية في الذاكرة اللفظية والدلالية في ضوء نموذج ديزي/روديجر-ماكديرموت (DRM). *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٥ (٣)، ١-٥٠.

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

مروة مختار بغدادي (٢٠١٦ب). برنامج تدريبي لتنمية الانفعالات الأكاديمية الايجابية وأثره في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. مقبول للنشر *بمجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson, L. & Shimamura, A. (2005). Influences of emotion on context memory while viewing film clips. *American Journal of Psychology*, *118*(3), 323-337.

Artino, A. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computer and High Education*, *21*(2), 146–166.

Baure, L., Olheiser, E., Altarriba, J., & Landi N. (2009). Type effects in false recall: Concrete, abstract, and emotion word critical lures. *American Journal of Psychology*, *122*(4), 469-481.

Cann, D., McRae, K., & Katz, A. (2011). False recall in the Deese-Roediger-McDermott paradigm: The roles of gist and associative strength. *Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, *64*(8), 1515-1542.

Choi, H. & Kensinger, E. (2013). Emotional content enhances true but not false memory for categorized stimuli. *Memory & Cognition, 41*(3), 403–415.

Hayat, A., Dehghani, M., Kojuri, J., Amini, M., & Kohoulat, N. (2017). Medical students' academic emotions: the role of perceived learning environment. *Journal Of Advances In Medical Education & Professionalism*, *5*(2), 78-83.

Kensinger, A. & Corkin, S. (2003b). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words?. *Memory & Cognition, 31*(8), 1169–1180.

Kensinger, A., & Corkin, S. (2003a). Effect of negative emotional content on working memory and long-term memory. *Emotion, 3*(4), 378-393.

Kim, C., & Hodges, C. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science, 40*(1), 173-192.

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., & Gaerlan, M. (2014). How you perceive time matters for how you feel in school: investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Current Psychology, 33*(3), 282-300.

Kuhbandner, C., & Pekrun, R. (2013). Affective state influences retrieval-induced forgetting for integrated knowledge. *PLOS ONE, 8*(2), e56617.

Moritz, S., Glascher, J., & Brassen, S. (2005). Investigation of mood-congruent false and true memory recognition in depression. *Depression and Anxiety, 21*(1), 9–17.

Muntaner-Mas, A., Vidal-Conti, J., Sese, A., & Palou, P. (2017). Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach. *Teaching and Teacher Education, 67*, 1-8.

Paoloni, P. (2014). Emotions in Academic Contexts. Theoretical perspectives and implications for educational practice in college. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(3), 567-596.

Pekrun, R., Elliot A., & Maier M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *J Educ Psychol, 98*(3), 583–597.

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. Applied Psychology, 41(4), 359–376.

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

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. In A. Efklides & S. Volet (Guest Eds.), *Feelings and Emotions in the Learning Process*. Special Issue. Learning and Instruction, 5, 497−506.

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

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education in: Emotion in education*/ed. by Paul A. Schutz and Reinhard Pekrun. Amsterdam : Academic Press, , pp. 13-36.

Pekrun, R., Molfenter, S., Titz, W., & Perry, R. (2000). Emotion, learning, and achievement in university students: Longitudinal studies. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, April 24–27 New Orleans, LA. Washington (DC): American Educational Research Association.

Pimentel, E., & Albuquerque, P. (2011). Deese-roediger-McDermott paradigm: Effect of previous recall and type of memory task. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(3), 315-325.

Roediger, H., Watson, J., McDermott, K., & Gallo, D. (2001). Factors that determine false recall: A multiple regression analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 8*(3), 385-407.

Ruci, L., Tomes, J., & Zelenski, J. (2009). Mood-congruent false memories in the DRM paradigm. *Cognition and Emotion, 23*(6), 1153-1165.

Seufert, T., Stupnisky, R., Nett, U., &Respondek, L. (2017). Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement. *Frontiers in Psychology, 8*, 243-249.

Stephanou, G., Kariotoglou, P., & Dinas, K. (2011). University Students' Emotions in Lectures: The Effect of Competence Beliefs, Value Beliefs and Perceived Task-difficulty, and the Impact on Academic Performance. *The International Journal Of Learning, 18*(1), 45-72.

Storbeck, J., & Clore, L. (2005). With sadness comes accuracy, with happiness, false memory: Mood and the false memory effect. *Psychological Science, 16*(10), 785-791.

Tan, J. (2014). Academic emotions and performance in psychology of college freshman students of the University Of Eastern Philippines. *Paper Presented in 1st Interdisciplinary Research Regional Conference*. November 21-22, International Research Enthusiast Society Inc. 91-97.

Vaja, A. & Paoloni, P. (2016). Appraisals of instructional context, control beliefs and academic emotions. A case study with advanced university students. *Revista de Docencia Universitaria, 14*(2), 225-243.

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

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.

Yavorsky, K. (2017). *Academic emotions and self-efficacy impacting sense of math class belonging in college students*. Master Thesis. Rowan University.

Zhou, Q., Main, A., & Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 102(1), 180−196.