الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض - المملكة العربية السعودية

أ. ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] ماجستير علم النفس التربوي – مشرفة تربوية – وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية
[*] عنوان المراسلة: reemalesa@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وهي (القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل)، السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية، في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ثم الكشف عن مستويات المعالجة المعرفية (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق العلمية، والمعالجة المفصلة)، السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ثم التعرّف على الفروق في مستويات المعالجة المعرفية بين مرتفعي ومنخفضي الإحساس بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، ثم دراسة إمكانية القدرة على التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية). وتم استخدام مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، من إعداد Pekrun،Goetz،Titz وPerry (2002) وترجمة الوطبان (2013)، ومقياس مستويات المعالجة المعرفية من إعداد Schmeck (1983) وترجمة الغريري (2003)، وتم تطبيق تلك المقاييس على عينة قوامها 523 من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام لمدينة الرياض، باختلاف مستوياتهم الدراسية وأقسامهم الأدبية والعلمية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، بإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية للانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، ومستويات المعالجة المعرفية، وإيجاد الفروق في مستويات المعالجة المعرفية والتي تعزى إلى مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، باستخدام اختبار "ت"، وإمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، بتحليل الانحدار الخطي المتعدد، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. **الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) السائدة لدى عينة الدراسة، هي بالترتيب من الأقوى للأضعف: الفخر، والاستمتاع، وتوجد بمستوى قوي، ثم الملل، والغضب، وتوجد بمستوى متوسط، ثم اليأس، ويوجد بمستوى ضعيف، وأخيراً الخجل، والقلق، بمستوى ضعيف.**
2. **مستويات المعالجة المعرفية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية، هي بالترتيب من الأقوى للأضعف، الاحتفاظ بالحقائق، ثم المعالجة العميقة، ثم المعالجة المفصلة، ثم الدراسة المنهجية.**
3. **لا توجد فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر، والاستمتاع، والملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس) في مستويات المعالجة المعرفية.**
4. **لا يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، وهي: (الفخر، والاستمتاع، والملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس).**

الكلمات المفتاحية: الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، طالبات المرحلة الثانوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

Emotions Associated with Achievement and their Relationship to Cognitive Processing Levels among High School Female Students in Riyadh city – Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to detect emotions associated with achievement during classes including, anxiety, pride, shyness, pleasure, despair, anger, and boredom. These are common among high school female students in Riyadh City. The other objective was to detect cognitive processing levels among the same students. These levels include deep processing, formal study, retention of scientific facts, detailed processes. The third objective was to identify the differences in cognitive processing levels between students of high and low sense of emotions associated with achievement during classes. The last objective was to investigate the possibility of predicting cognitive processing levels of information through emotions associated with achievement during classes. The study used two scales: one for emotions associated with achievement during classes, and one for cognitive processing levels. The first was developed by Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) and translated by Alwatban (2013), and the second was developed by Schmeck (1983) and translated by Al-Ghurairy (2003). These scales were applied to a sample of 523 high school female students in general education schools in Riyadh, with different levels of study and section: Arts and science. Descriptive and correlational method was used to find averages and standard deviations of the emotions associated with achievement (during classes), levels of cognitive processing, differences in cognitive processing levels which were attributed to the level of the emotions associated with achievement (during classes) using the t-test. The predictability of cognitive processing levels was verified through the emotions associated with achievement (during classes), using the analysis of multiple linear regression. The study concluded with the following results: emotions associated with achievement (during classes) common among the study sample were in order from strongest to weakest, great pride and pleasure, mild boredom and anger, weak despair, and weak shyness and anxiety. Cognitive processing levels common among high school female students were in order from strongest to weakest, retention of facts, deep processing, detailed processing and formal study. There were no differences between the low and high emotions associated with achievement during classes, which were pride and pleasure, boredom and anger, shyness and, anxiety, despair in cognitive processing levels. It was impossible to predict cognitive processing levels through the emotions associated with achievement during classes, which pride and pleasure, boredom and anger, shyness and anxiety, despair.

Keywords: Emotions associated with achievement, Cognitive processing levels, High school female students.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

المقدمة:

لا تسير حياة الانسان على وتيرة واحدة، فهي مليئة بالأحداث والخبرات والتجارب المتنوعة، التي يتعرض لها في مشوار حياته، ولا يوجد أحد منا لم يخبر بعض الانفعالات التي تؤثر في سلوكه. كما تعتبر الانفعالات مجالاً مهماً للبحث، حيث إنها تؤثر على جودة تعلم الطلاب وإنجازهم، وتؤثر على نوعية التواصل في الفصول الدراسية، وهذا بدوره يؤثر على فعالية التدريس، والتفاعلات بين الطلاب والمعلمين.

ويساهم تأصيل انفعالات الطلاب في إرساء رؤى جديدة، والتي تجعل من الممكن تصميم برامج التدخل والتقييم نحو تعزيز الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وتعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي (Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006)، وحالياً هناك اتجاه واضح في تحليل معنى حالات الإنسان وتصرفاته الواعية، وسلوكياته وعملياته المعرفية، والتي تعرف بالحالات العقلية، مثل الحزن والخوف والفخر والملل والتمتع وغيرها، ويتم تصنيف هذه الحالات العقلية تحت مسمى الانفعالات، والتي تؤثر في معتقدات الشخص ورغباته في الحصول على مايريد (Alvandi, 2011).

كما تعتبر المعرفة والانفعالات جانبين مترابطين في الأداء البشري، حيث إن الانفعالات تشمل العمليات الحسية، وكذلك العمليات المعرفية، وكلاهما يؤثر على جوانب الإدراك، التي يتم تجنيد معظمها بقوة في التعليم، بما في ذلك التعلم، والانتباه، والذاكرة، واتخاذ القرارات، والدافعية، والوظائف الاجتماعية (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

وبالنظر إلى العلاقة بين الانفعال والتعلم، يتضح أن الانفعالات تؤثر وتتداخل مع العديد من العمليات المعرفية للتعلم، وأيضًا تحفيز الصف والتفاعل الاجتماعي (Fried, 2011).

وقد ظهر أن هناك علاقة تفاعلية بين الانفعالات والذاكرة، فالانفعالات تتضمن الذاكرة، والذاكرة تتضمن الانفعالات، كما يتم تذكر الأحداث الانفعالية أكثر من الأحداث المحايدة، وخاصة الأحداث السلبية، والانفعال بالشيء أمر مهم للتعلم الأمثل (السيد، 2014).

وتعتبر المعالجة المعرفية للمعلومات من أكثر اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر، حيث إن نظرية المعالجة المعرفية للمعلومات تأخذ في نظرتها للفرد الشمولية والتكامل، من خلال معرفة العمليات العقلية الأخرى، الكامنة خلف القدرات العقلية للفرد، ومدى قدرته على استخدام نوع المعالجة الصحيح، من خلال الموقف التعليمي، والصعوبات التي تعوقه عن استخدام النمط المناسب في عملية التعلم، (يوسف، 1432هـ). إن التعلم الفعال يتطلب معالجة فعالة للمعلومات (Munro, 2003)، كما يتأثر التعلم بطريقة الفرد في تعلم مادة معينة، وفق مستوى المعالجة التي ينتهجها، أو بمعنى آخر "عمق المعالجة"، وذلك من خلال وجود ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومات، المستوى الأول هو المستوى السطحي، والمستوى الثاني يسمى بمستوى المعالجة العميقة، أما المستوى الثالث فهو المستوى الأكثر عمقاً (الصافي، 2000).

مشكلة الدراسة:

تعتبر المعرفة بانفعالات الطلاب هامة للمعلمين في التعليم، فالمعلم لا يجب عليه غرس المعرفة والمعلومات في عقول الطلبة فقط، ولكن يجب عليه أن يكون مصدر إلهام لشغف وإثارة الطلاب حول التعلم، وعندما يتعرض الطلاب للفشل فإن المشاعر السلبية التي تلي ذلك الفشل، مثل القلق، والضجر، يمكن أن تقوض بسرعة الدافع والرغبة في البقاء في المدارس (Pekrun, 2007). وقد أظهرت البحوث الحديثة في علم النفس أن الانفعالات تساهم في زيادة تحفيز الطلاب ودافعيتهم ومواردهم الشخصية، ولها دور كبير على الذاكرة والتعلم (Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012). وعلى الرغم من ذلك إلا أن الأبحاث على الانفعالات في التعليم بطيئة في الظهور، (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). وتعتبر الانفعالات جزء لا يتجزأ من الأنشطة التعليمية، حيث ظهر أن الانفعالات يمكنها أن تنقل معلومات قيمة وتعزز عمليات الفهم، كما أنها أصبحت تُرَى على أنها مكملة لعملية التعليم والتعلم

(Schutz & Lanehart, 2002). وقد أشارت Paoloni (2014) أنه مابين عامي 1974م و2000م ركزت الدراسات على قلق الاختبار، وعلى الإحساس بالأمل وآثاره على عمليات التعلم، في حين لا يعرف الكثير عن انفعالات الطلاب وتجارب المعلمين، سواء كانت ممتعة أو غير سارة. كما أظهرت نتائج الدراسات التجريبية أن الطلاب يخبرون مجموعه من الخبرات الانفعالية خلال حضور الحصص الدراسية، ومنها الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخجل، والملل، وقد كانت الدراسات تركز على الانفعالات التي ترتبط بنواتج التحصيل، مثل القلق، والفخر، والخجل، وارتباطهم بالنجاح، أو الفشل، لكن حاليا أصبح الاهتمام بالانفعالات التي ترتبط بأنشطة التحصيل، مثل الاستمتاع بالتعلم، الإحساس بالملل في حجرات الدراسة، أو الغضب من التكليفات والواجبات المعطاة للطالب (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002)، وقد أشار عبدالعال (2014) أن الانفعال المعتدل ينشط التفكير، والعمليات العقلية، ويولد الميل والدافعية للتعلم، في حين أن الانفعالات الشديدة تؤثر على العمليات العقلية، مثل الإدراك، التذكر، التفكير. وقد ظهر أن الانفعالات المتولدة من ردود الأفعال خلال وقت التعلم تؤثر في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (Brocas & Carrillo, 2008).

أسئلة الدراسة:

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
2. ما مستويات المعالجة المعرفية (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات المعالجة المعرفية، بين مرتفعي ومنخفضي الاحساس بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية لدى الطالبات عينة الدراسة؟
4. هل يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية لدى الطالبات عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. الكشف عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
2. الكشف عن مستويات المعالجة المعرفية (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
3. التعرّف على الفروق في مستويات المعالجة المعرفية بين مرتفعي ومنخفضي الإحساس بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.
4. دراسة إمكانية القدرة على التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية: تزويد المكتبة العربية بتراث نظري عن متغيرات جديدة نسبياً في مجال علم النفس التربوي.

من الناحية التطبيقية: قد تسهم النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة الحالية في معرفة مستويات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، الأمر الذي قد يسهم في وضع أسس وأساليب للتعامل معهن، بما

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

يتناسب مع طبيعة هذه الانفعالات ومستويات المعالجة المناسب لهن. وقد تفيد نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب التعلم وطرائقه المناسبة للطلاب والطالبات، بما يتناسب مع طبيعة هذه الانفعالات ومستويات المعالجة المناسبة للطلاب والطالبات.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بموضوعها وهو الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية.

الحد البشري: طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام والأهلي في مدينة الرياض، يتراوح أعمارهن بين (15–19) عاماً، بمتوسط عمر (17.8) سنة والمقيدات في العام الدراسي (1436هـ/ 1437هـ).

مصطلحات الدراسة:

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Achievement Emotions):

هي الانفعالات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بأنشطة عملية التحصيل أو نواتجها، ومنها ما يرتبط بالحصص الدراسية، أو الدراسة أو ما يرتبط بالاختبارات المدرسية (Pekrun, 2006). وتتبنى الباحثة إجرائياً تعريف Pekrun (2006) للانفعالات المرتبطة بالتحصيل، ويحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، الفخر، الخجل، الاستمتاع، اليأس، الغضب، الملل)، على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية المستخدم في الدراسة الحالية.

مستويات المعالجة المعرفية (Cognitive processing levels):

تتضمن المعالجة المعرفية مجموعة من العمليات والأنشطة العقلية، من خلال جمع المعلومات وتنظيمها في علاقات، أو تحويلها إلى لغة رمزية (Encoding)، ثم حفظ المعلومات أو التخزين (Storage)، والوصول إلى المعلومات عند الاستدعاء (Retrieval)، ويوجه النظام بأكمله بعمليات ضبط (Control processes) للمعلومات، (وولفوك، 2010).

وقد عرّف Schmeck (1983) مستويات المعالجة المعرفية بأنها العمق الذي تتضمنه عملية المعالجة المعرفية داخل الدماغ، وهي أربعة مستويات، تمتد ما بين المستوى السطحي، والمستوى الأكثر عمقا، فالمستوى السطحي يقابله الاحتفاظ بالحقائق العلمية، والمستوى المتوسط يقابله الدراسة المنهجية، والمستوى العميق يقابله المعالجة العميقة، والمستوى الأعمق يقابله المعالجة المفصلة. وتتبنى الباحثة إجرائيا تعريف Schmeck (1983) لمستويات المعالجة المعرفية، ويحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات.

الإطار النظري:

أولاً: الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Achievement emotions):

تعرّف الانفعالات بأنها ظاهرة متعددة الجوانب، وتتكون من مجموعة من العمليات النفسية المتناسقة، التي تتضمن مكونات عاطفية، ومعرفية، وفسيولوجية، ودافعية، وتعبيرية، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعاني من قلق الاختبار قد يشعر بعدم الارتياح، والتوتر (مكون عاطفي)، ومخاوف من الرسوب (مكون معرفي)، وتعرق، وزيادة في دقات القلب (مكون فسيولوجي)، وتعابير قلقة في الوجه (مكون تعبيري)، ورغبة في الهروب من الموقف (مكون دافعي). كما تتعدد المفاهيم التي تصف انفعالات الطلاب، منها: التأثر (Affect)، والمزاج (Mood)، والانفعالات الاجتماعية (Social Emotions)، والانفعالات المرتبطة بالموضوع (Topic Emotions)، والانفعالات حول المعرفة (Epistemic emotions)، والانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Achievement Emotions)، وعندما يرد مصطلح التأثر فإنه غالباً يشير إلى الانفعالات والمزاج (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012)، ويمكن للطلاب أن يخبروا الانفعالات في الفصول

الدراسية، والتي قد تكون ناجمة عن محتويات المواد التعليمة (الانفعالات المرتبطة بالموضوع)، وقد تكون ناجمة عن نوعيات المعرفة أثناء المعالجة المعرفية (الانفعالات حول المعرفة)، حيث تظهر حالة من التناقض المعرفي تثير الدهشة، والفضول، والقلق، خاصة في حالة التناقض الشديد بين المعلومات العميقة، والمخططات المعرفية القائمة، كما تظهر حالة الاستمتاع عند إيجاد الحل (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014)، وهناك عدد من المحددات لوصف وتحديد الانفعالات، منها التكافؤ،والتوقعات، والاحتمالات، والتقديرات، والقدرة على التحكم، وإمكانية التأقلم، وتطابق الهدف، والذات مقابل أسباب أخرى، وتعتبر التقديرات من أهم محددات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، لأنها تتوسط تلك المحددات من ناحية التأثير وإمكانية استهدافها من خلال التدخلات التربوية بهدف التنمية الانفعالية الايجابية، (Pekrun, 2006). وفي هذه الدراسة سوف نتناول أنواع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من ناحية التكافؤ وموضوع التركيز، كما في الجدول (1):

جدول (1): تصنيف الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

بُعد التكافؤ موضوع التركيز	إيجابي	سلبي
الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل	الاستمتاع	الملل والغضب
الانفعالات المرتبطة بنواتج أنشطة التحصيل:		
نواتج متوقعة	الأمل	القلق واليأس
نواتج بأثر رجعي	الفخر	الخجل

المصدر: الوطبان(2013)

ويوضح الجدول (1) أنواع الانفعالات الإيجابية والسلبية ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

1) انفعال الاستمتاع (Enjoy):

الاستمتاع مصطلح يستخدم عادة من قبل معدي الخطط والممارسين والطلاب، كما لو كان معناه واضحاً على أنفسهم، أو على نحو مرادف لمجموعة من المفاهيم الأخرى، مثل المتعة، والارتياح (Lumby, 2011). وقد أشار Woodsa، Tannehillb وWalshc (2012) إلى أن الاستمتاع يرتبط بشكل إيجابي بالنشاط البدني، مثل اللعب، والحركة، كما أشار Batdi (2014) إلى أهمية استخدام أشرطة الفيديو القائمة على الاستمتاع خلال التعلم، لأنها تجعل تركيز اهتمام الطلاب سريعا،وتزيد مستوى الدافعية لديهم، كما أنها تطور خيال الطلاب، والإبداع. وذكر Reid وGreen (2006) أنه خلال الحصص الدراسية قد تظهر بعض المشكلات السلوكية، وللحد من هذه المشاكل ينبغي جعل التعلم أكثر متعة. كما أن التفاعلات الإيجابية لا تحدث السرور فقط، وإنما تحسن من عمل الذاكرة، (السيد، 2014).

2) انفعال الملل (Boredom):

يعتبر الملل حالة انفعالية شائعة تتضمن مشاعر غير سارة، وانخفاض الاستثارة الفسيولوجية، وعدم التحفيز، وتستمر هذه الأعراض مدة زمنية طويلة، مع الشعور بأن الوقت مازال قائما،ً والميل للهروب من الوضع المسبب للملل، من خلال الانسحاب السلوكي، أو النفسي، مثل الاستغراق في أحلام اليقظة، والكلام ببطء (Pekrun, Daniels, Goetz, Stupnisky, & Perry, 2010). ويمكن وصف الملل بأنه الشعور العاطفي من القلق، وأن النشاط أو الوضع لا يحمل أي دلالة (Mora, 2011). كما يعتبر الملل من الانفعالات السلبية المحددة، حيث يرتبط بتصور انعدام السيطرة، مع عدم وجود قيمة أو أهمية لأنشطة التحصيل في البيئات التعليمية (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). كما يظهر شعور الملل عندما يكون عمل معالجة المعلومات أقل من المستوى الأمثل للفرد، حيث يرتبط الملل مع تناقص الكفاءة في الأداء المعرفي والإدراك الحسي (Zakay, 2014)، ويتفق ما توصل إليه زاكاي مع نتائج دراسة والاس وزملائه،

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

حيث وجدوا علاقة قوية بين الملل والأخطاء المعرفية القائمة، كالعجز في الانتباه، واخفاقات الذاكرة (Wallace, Kass، & Stanny, 2002). وقد يرتبط الملل بمشاكل الانتباه، والدوافع الداخلية السلبية، (Randleret al., 2011). كما ارتبط الملل بضعف التحصيل الدراسي، وقد تكون الفروق الفردية عاملاً مساهماً في تجربة الملل، حيث إن بعض الطلاب أكثر عرضة للإصابة بالملل من غيرهم (Kass, Vodanovich, & Khosravi, 2011). وقد يؤدي الملل إلى ضعف الأداء الأكاديمي، والتفكير غير المرن، وصعوبة في استكمال المشاريع، وضعف الانتباه (Belton & Priyadharshini, 2007, 538).

3) انفعال الغضب (Anger):

إن الغضب من الانفعالات المعقدة، التي لها أهمية في التواصل مع الآخرين، وعامل مهم من عوامل التكيف للتعامل مع المواقف الضاغطة، والتي تهدد الفرد (بكير، 2001). ويمكن اعتبار الغضب وسيلة تواصل إيجابية وسلبية، كما يعتبر وسيلة للتنفيس، يستخدمها الفرد عندما يتم الاعتداء على الحقوق (Roberts, Denham, & Strayer 2014). ويمكن أن يكون الغضب محفزاً، وسبباً في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين (حسينة، 2013).

4) انفعال القلق (Anxiety):

أشارت الدراسات المتنوعة إلى وجود علاقة بين القلق والتعلم، فقد أشار كل من كامل والصافي (1995) إلى أن القلق له دور في تشكيل مستوى تحصيل الطلاب، حيث فسر القلق على أنه دافع يسهل التعلم، ويسمى (نظرية القلق الدافع). وذكر محمود (1992) أن القلق المرتفع يستثير مستوى سطحيا من معالجة المعلومات، بعكس القلق المنخفض، فإنه يستثير المستويات الأكثر عمقاً للمعالجة، مثل تركيز الانتباه، وتلخيص المعلومات، وبذل الجهد الفعال، كما أن سمة القلق لها تأثير سلبي على أداء مهام التذكر قصير المدى، والانتباه المتواصل. وأشار زهران (1996) أن القلق قد يكون عاملاً من عوامل ميول الطلاب وانصرافهم عن دراسة بعض المقررات الدراسية. وذكر البدري (2003) أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور، ويعتبر أسلوب التهديد عاملا من عوامل ظهور القلق، والذي يؤثر على الأداء الأكاديمي للطالبات بشكل أكبر من الطلاب الذكور (Lu et al., 2015).

5) انفعال اليأس (Hopelessness):

يعد اليأس حالة انفعالية سلبية، ويتسم بالإحباط، وعدم التفاؤل في حدوث النواتج المتوقعة. ومن وجهة نظر الباحثة فإن التصورات الشخصية للفرد عندما يتصور أنه لن يكون أبداً قادراً على الوصول إلى حيث يريد، أو أنه غير قادر على فعل ما يريد فعله، وأنه مجبر على فعل أشياء لا يريد القيام بها، فإنها تدفعه إلى اليأس، من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور اليأس ضعف الدعم الاجتماعي للمراهق، وانخفاض احترام الذات (Cakar & Karatas, 2012). كما أن الكمالية غير التوافقية وأنماط التعلق غير الآمنة، تؤدي إلى زيادة مستويات اليأس، وانخفاض في الرضا عن الحياة بشكل عام (Gnilka, Ashby, & Noble, 2013).

6) انفعال الفخر (Pride):

يعد انفعال الفخر أحد انفعالات الوعي بالذات، حيث يرتبط بالرغبة في الإنجاز، والرغبة في نيل المكانة، والقوة، والرضا عن الذات (Tracy, 2010)، ونستطيع القول إن الفخر انفعال إيجابي يظهر بعد حدوث الأحداث الإيجابية، عندما يتصور الفرد أنه حقق نواتج ذات قيمة اجتماعية، ويرتبط الفخر بتقدير الذات،كما أن الفخر له تأثير وظيفي على السلوك ويدفع الأفراد لبذل المزيد من الجهد في المهام المزدوجة، والتي يجب أن يلقى الفرد فيها إشادة اجتماعية، فالفخر يمتلك وظيفة التحفيز على المثابرة على العمل (Williams & DeSteno, 2008).

7) انفعال الخجل (Shame):

الخجل هو الميل للشعور بالتوتر، أو الحرج خلال التفاعل الاجتماعي خصوصاً مع الغرباء، فالخجل ليس حالة مطلقة لدى الناس بطريقة ثابتة ودائمة (Manning & Ray, 1993). ويرى طاحون (2011) أن الخجل هو سلوك مكتسب، ونتاج للتفاعل بين بعض خصائص الشخصية، والخبرات الذاتية بالمواقف الاجتماعية السابقة، وهذا السلوك يتكون من أربع خصائص هي: الميل للعزلة، والنفور الاجتماعي، والخوف من مواجهة الآخر، وفقدان الحضور الاجتماعي.

ثانياً: مستويات المعالجة المعرفية (Cognitive processing levels):

أشار عبد الحسين وهادي (2012) أن المعلومات التي يتم معالجتها بعمق وبتفصيل أكثر يمكن تذكرها بشكل أفضل، حيث إن المعالجة العميقة تتضمن تركيز الانتباه للمعنى، وتحويل تلك المعرفة إلى رموز. ويرى Craik (2002) أن المعالجة المعرفية لها عدة مستويات هي المستوى السطحي، والمستوى المتوسط، والمستوى العميق، وأن المعالجة المعرفية عند المستوى العميق تكون قائمة على المعنى، ويستمر الاحتفاظ بالمعلومات في هذا المستوى فترة طويلة، أما المستوى السطحي فهو يركز على الجوانب الحسية للمعلومات، وليس المعنوية، ويقل في هذا المستوى زمن الاحتفاظ بالمعلومات. "وقد تعددت مسميات أساليب معالجة المعلومات، حيث توصف كمستوى سطحي أو مستوى عميق للمعالجة وتوصف بالأسلوب الكلي مقابل الأسلوب المتدرج، وبالمعالجة العميقة والمعالجة المفصلة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، كما وصفت كنوع من حب التعلم كالخبرة الملموسة والملاحظة المنعكسة. والمفاهيم المجردة. والتجريب الفعال. والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم: التباعدي. والمستوعب. والتقاربي. والمتكيف، وتوصف كتوجيهات مثل التوجه التحصيلي، والتوجه نحو المعنى، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، كما توصف كأساليب تعلم مثل التعلم السطحي، والعميق، ويعتبر هذا التعدد في المسميات إنما هو اختلاف في المصطلحات، والذي يرجع إلى اختلاف الباحثين وأساليبهم في البحث، في حين أن معاني هذه المصطلحات وخصائصها متقاربة جداً" (الصباطي ورمضان، 2002، 2). وأشار الصافي (2000) إلى أن الفشل في المعالجة المعرفية يرجع إلى وجود ميكانيزمات أقل فعالية في المعالجة. وأشار علي (2006) إلى وجود فروق في تأثير اختلاف مستويات المعالجة المعرفية على حل المشكلات الاستدلالية، ولصالح مستوى المعالجة الأعمق السيمانتي، وأشار أبو المعاطي (2009) إلى أن الطلاب العاديين يستخدمون مستويات المعالجة المعرفية المتوسطة والعميقة بدرجة عميقه، كما أشار إلى فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من العاديين لصالح الذكور في مستوى المعالجة العميق.

الدراسات السابقة:

في حصر الباحثة للدراسات السابقة حول موضوع الدراسة لم تتمكن الباحثة من إيجاد دراسة مباشرة تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ومستويات المعالجة المعرفية للمعلومات بالرغم من وجود الإسناد النظري لذلك، الأمر الذي يعزز من أصالة الدراسة الحالية، وسيتم عرض الدراسات التي تجمع بين متغيرات الدراسة فقط، أي التي تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (أو أحدها) مع مستويات المعالجة المعرفية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة Taghavi، Dalgleish، Moradi، Neshat-Doost وYule (2003) والتي هدفت إلى فهم آليات المعالجة الانتقائية للمعلومات الانفعالية السلبية لدى الأطفال والمراهقين، الذين يعانون من اضطراب القلق العام، وبلغت العينة (19) من مدارس المملكة المتحدة، وتم استخدام نموذج الذي يعمل على تداخل تسمية الألوان مع الكلمات الإيجابية والحيادية المرتبطة بالتهديد والاكتئاب، وقد أسفرت النتائج في هذه الدراسة عن أن مشاعر التهديد والقلق تنتشر أكثر لدى المراهقين الكبار، كما أنها تؤثر على مستوى الأداء المرتبط بمهام الانتباه.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

وهدفت دراسة Broekens وVerbeek (2005) إلى الكشف عن تأثير المحاكاة والمستوى المنخفض من الانفعال على المعالجة المعرفية للمعلومات لدى الطلاب في جامعة ليدن في هولندا، وتم استخدام نموذج التعليم الحسابي المعزز، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الانفعالات الإيجابية وعملية التفكير الموجه نحو الهدف، فضلاً عن تقديم الأدلة التجريبية لحقيقة أن عمليات التكامل الانفعالية يمكن استخدامها للتكيف مع العمليات المعرفية.

كما أجرى كل من Hadley وMacKay (2006) دراسة كان الهدف منها معرفة دور الانفعالات في مساعدة الذاكرة أو إعاقتها، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالباً جامعياً (5 من الذكور و 11 من الإناث) من جامعات كاليفورنيا، ولوس أنجلس، وتم استخدام العرض المرئي التسلسلي السريع لقوائم مختلطة تحتوي على كلمات محظورة ومحايدة، وتشير النتائج إلى أنه تم استدعاء الكلمات المحظورة بشكل أفضل من الكلمات المحايدة، كما أظهرت النتائج أن الكلمات المحظورة يتم استدعائها بشكل أفضل من الكلمات المحايدة في القوائم النقية.

وفي دراسة Leerkes،Paradise،O'Brien، Calkins وLange (2008) التي هدفت إلى فحص عمليات الانفعالات والإدراك على (141) من أطفال ما قبل المدرسة في جنوب شرق الولايات المتحدة، وتم استخدام تصوير الفيديو لتقييم السيطرة المعرفية والانفعالية وعمليات الفهم، من خلال تقديم أربعة أوجه من الشعور للأطفال، وطلب منهم تسمية كل تعبير من هذه التعبيرات، وقدمت نتائج هذه الدراسة نموذجا لأربعة عوامل من عمليات الانفعالات والإدراك في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تتضمن الفهم الانفعالي، والفهم المعرفي، والسيطرة على المشاعر، والسيطرة المعرفية.

وفي دراسة Benner، Allor وMooney (2008) التي هدفت إلى الكشف عن سرعة المعالجة الأكاديمية لدى (163) طالباً في المرحلة الثانوية، الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية في المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم استخدام الاختبارات الفرعية في التسمية التلقائية السريعة، واختبارات ودكوك جونسون في الإنجاز (2001)، ونموذج تقدير المعلم، وقد أسفرت النتائج عن معدلات انتشار العجز في سرعة المعالجة الأكاديمية، وقد كان الطلاب الذين يعانون من الاضطرابات العاطفية والسلوكية، والذين تعرضوا للعجز في الطلاقة الأكاديمية (القراءة، والرياضيات، والكتابة) أكثر إظهارا للمعاناة والمشكلات.

وهدفت دراسة Briks (2009) إلى استخدام نموذج المعالجة المعرفية للمعلومات في فهم كيفية تأثير الانفعالات على عملية البحث عن المعلومات أثناء المقابلات، والتي استخدم فيها نموذج للمحاكاة الكمبيوترية على الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت النتائج إلى أن المشاركين في الحالة المزاجية السلبية قدموا مؤشرات منخفضة، طبقاً لنموذج المعالجة المعرفية للمعلومات، بنسبة أعلى من المشاركين في الحالة المزاجية الإيجابية.

كما أجرى Kim (2010) دراسة تناولت العلاقة بين انفعالي الخوف، والغضب، والجوانب العامة للمعالجة المعرفية للمعلومات، وقد بلغ عدد أفراد العينة (176) من الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الغضب والخوف، وقد تم استخدام مقياس الاستقراء الانفعالي لقياس الانفعالات، ومقياس عمق المعالجة المعرفية للمعلومات، ومقياس الاستقطاب في المواقف، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التي تمثل مشاعر الغضب والمجموعة التي تمثل مشاعر الخوف على أي من متغيرات المعالجة المعرفية للمعلومات موضع الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولئك الذين اختاروا المعلومات الملائمة في المواقف، وبين أولئك الذين قاموا باختيار المعلومات غير المتطابقة فيما يتعلق بالموقف.

وفي دراسة Torres et al. (2010) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين بعض العمليات المعرفية والانفعالات لدى مجموعة من النساء اللاتي يعانين من مرض فقد الشهية العصبي في جامعة بوروتو في البرازيل، وكان عدد أفراد العينة (80)، وتم استخدام أسلوب المقابلة، كما تم استخدام مقياس أليكزيميا تورنتو لقياس

العمليات المعرفية، ومقياس زونج لتقييم الاكتئاب الذاتي، ومقياس للقلق، وتشير النتائج في هذه الدراسة بوجود قدر كبير من القلق والاضطراب لدى المشاركات، وقد أظهرت النتائج ارتفاع الإحساس بالقلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.

دراسة الجمال (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج في على تحسين الانفعالات الأكاديمية وتنمية التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي بإدارة الباجور التعليمية، وتم استخدام برمجة تعليمية وكراسة نشاط، استبيان لقياس الانفعالات الأكاديمية، اختبار لقياس التحصيل، وقد أظهرت النتائج ارتفاع متوسطات الانفعالات الإيجابية لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن توضيح ما يلي:

- إن الدراسات التي تناولت الانفعالات هدفت جميعها إلى الكشف عن تأثير الانفعالات بشكل عام الإيجابية أو السلبية، دون تحديد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وتأثير كل انفعال على مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، مثل دراسة Leerkes et al. (2008). وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وليس الانفعالات بوجه عام.
- على الرغم من أن الانفعالات وتأثيرها على المعالجة المعرفية للمعلومات كانت مجالاً هاماً للبحوث في علم النفس، إلا أن أغلب العلماء قد درسوا تأثيرها في مرحلة واحدة من مراحل المعالجة المعرفية وهي مرحلة اختيار المعلومات، كدراسة Briks (2009). وقد اختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات، حيث تناولت مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، والتي تأتي بعد مرحلة اختيار المعلومات وهو ما يسمى بالمعالجة المعرفية.
- اتفقت نتائج الدراسات التي تناولت بعض الانفعالات كالقلق في دراسة Taghavi et al. (2003)، ودراسة Torres et al. (2010) إلى أن القلق يؤدي إلى العجز في التعرّف على الانفعالات والمعالجة المعرفية للمعلومات. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث ظهر أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في مستويات المعالجة المعرفية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعنى بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات عنها، والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية طالبات المرحلة الثانوية، في مدارس التعليم العام والأهلي في مدينة الرياض، باختلاف مستوياتهم الدراسية وأقسامهم الأدبية والعلمية والمقيدات في العام الدراسي (1436هـ/ 1437هـ)، وقد بلغ مجتمع الدراسة الكلي (28091) طالبة، (الإدارة العامة للتعليم في مدينة الرياض، 1436هـ).

عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية: تم اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة العينة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم الرياض إلى خمس جهات، (شمال، وجنوب، وغرب، وشرق، ووسط) وتم اختيار ست مدارس، موزعة في أحياء مدينة الرياض، وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة (188) طالبة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

عينة الدراسة الأساسية: بلغت عينة الدراسة الأساسية (675) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، كما تم استبعاد استجابات (152) طالبة منهن، بسبب عدم إكمال الإجابات على المقاييس، وبذلك تكون عينة الدراسة الأساسية في شكلها النهائي (523) طالبة، بمتوسط عمر (17.8) سنة.

أدوات الدراسة:

مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل: إعداد Pekrun et al. (2002)، ترجمة الوطبان (2013). ويشتمل المقياس على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتناول الانفعالات خلال حضور الحصص الدراسية، والجزء الثاني يتناول الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والجزء الثالث يتناول الانفعالات المرتبطة بالاختبارات. وتحقيقاً لأغراض الدراسة الحالية اختارت الباحثة الجزء الأول الخاص بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، ويتناول سبعة انفعالات هي: (الملل، والغضب، والخجل، والقلق، والفخر، والاستمتاع، واليأس)، وعدد عباراته (41) عبارة، وقد تأكد الوطبان (2013) من صدق المقياس، وذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وحدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدره (0.35) لتشبع كل مفرده بعاملها، وقد خلصت نتائج التحليل العاملي إلى وجود أربعة عوامل للانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وفقاً لبناء الاختبار الأصلي هي: (الملل، والغضب)، و(الخجل، والقلق)، و(الفخر، والاستمتاع)، و(اليأس). كما تأكد الوطبان (2013) من ثبات المقياس بحساب الفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة)، وكانت على النحو التالي: القلق (0.68)، والفخر (0.68)، والخجل (0.88)، والاستمتاع (0.71)، واليأس (0.61)، والغضب (0.60)، والملل (0.89).

حساب الصدق والثبات لمقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي قوامها (188) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: حساب صدق مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) بطريقة الاتساق الداخلي، عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي له العبارة، بعد حذف درجة العبارة منه، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة العبارة وبين درجة البُعد بعد حذف درجة العبارة على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)

البعد الأول (الملل والغضب)		البعد الثاني (الخجل والقلق)		البعد الثالث (الفخر والاستمتاع)		البعد الرابع (اليأس)	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
11	**0.320	12	**0.537	1	**0.702	4	**0.236
13	**0.507	15	**0.732	2	**0.456	16	**0.233
14	**0.539	17	**0.522	3	**0.637	26	**0.424
18	**0.644	19	**0.630	5	**0.384	33	**0.487
21	**0.618	20	**0.564	6	**0.644		
23	**0.561	22	**0.570	7	**0.536		
24	**0.511	25	**0.590	8	**0.581		

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

جدول (2): يتبع

البعد الأول (الملل والغضب)		البعد الثاني (الخجل والقلق)		البعد الثالث (الفخر والاستمتاع)		البعد الرابع (اليأس)	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
27	**0.595	28	**0.506	9	**0.572		
29	**0.304	31	**0.602	10	**0.536		
30	**0.648	34	**0.630				
32	**0.436	36	**0.512				
35	**0.549	38	**0.553				
37	**0.667	39	**0.424				
40	**0.550						
41	**0.381						

دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ** دالة إحصائياً عند مستوى *0.01

ويتضح من الجدول (2) أن جميع العبارات ترتبط بالأبعاد التي تنتمي إليها ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى 0.01.

ثانياً: حساب ثبات مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية:

تم حساب الثبات لأبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيم الثبات للأبعاد كما يوضحها الجدول (3).

جدول (3): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) باستخدام ألفا كرونباخ

الأبعاد	البعد الأول (الملل والغضب)	البعد الثاني (الخجل والقلق)	البعد الثالث (الفخر والاستمتاع)	البعد الرابع (اليأس)
قيمة الثبات	0.873	0.883	0.783	0.551

ويتضح من الجدول (3) أن أقل قيمة للثبات باستخدام ألفا كرونباخ هي 0.551 وجميعها قيم مقبولة (الوطبان،2013)، وهذا يعني أن مقياس انفعالات التحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) له مؤشرات صدق وثبات مقبولة.

تصحيح مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

تتم الإجابة على المقياس من خلال تدرج ليكرت الخماسي، وتتراوح الدرجات بين (1–5)، بحيث يحمل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم (5) أن العبارة صحيحة تماماً في العبارات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فيكون وزن الإجابة معكوساً، وبذلك يكون أعلى درجة للمقياس قوي (210)، وضعيف (41)، المدى لكل من المتوسطات (القوي 42)، (والمتوسط 168)، (والضعيف 127).

ثانياً: مقياس مستويات المعالجة المعرفية:

تم استخدام مقياس Schmeck (1983) ترجمة الغريري (2003)، وقد تأكد الرفوع (2008) من صدق عبارات المقياس من خلال مؤشرين للصدق وهما الصدق الظاهري، حيث لقيت جميع الفقرات موافقة ما نسبته 80 % من المحكمين، والصدق التلازمي: حيث قام الباحث باختيار (90) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، وقام باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة ومعدل درجات الطلبة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

في جميع المواد الدراسية باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (0.82)، ويعتبر مؤشرا على ارتباط عال بين المحك (معدل اختبار التحصيل الدراسي) ومقياس المعالجة المعرفية للمعلومات، كما تأكد الرفوع (2008) من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث طبق المقياس على عينة الصدق التلازمي، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره (21) يوماً، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.83)، ويعتبر مؤشر، على ثبات مقبول (الرفوع، 2008، 218–219).

حساب معاملات الصدق والثبات لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في الدراسة الحالية:

أ) صدق المحكمين: تم عرض المقياس على تسعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، وتم قبول نسبة الاتفاق التي لا تقل عن 75 %.

ب)صدق الاتساق الداخلي: بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حساب صدق الاتساق الداخلي، عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي له العبارة، بعد حذف درجة العبارة منه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4): معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين درجة البعد بعد حذف درجة العبارة لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

البعد الأول (المعالجة العميقة)		البعد الثاني (الدراسة المنهجية)		البعد الثالث (الاحتفاظ بالحقائق)		البعد الرابع (المعالجة المفصلة)	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	*0.142	7	0.092	27	**0.392	21	**0.379
2	**0.229	8	**0.368	28	**0.319	31	**0.297
3	**0.248	9	**0.388	29	**0.395	32	**0.302
4	**0.218	10	**0.345	30	**0.215	33	**0.369
5	0.136	11	**0.186	51	**0.363	34	**0.452
6	0.095	12	**0.292	52	**0.383	35	**0.969
43	**0.492	13	**0.249			36	**0.245
44	**0.309	14	**0.248			37	**0.248
46	**0.397	15	0.055			38	**0.226
47	**0.353	16	**0.248			39	**0.366
48	**0.524	17	**0.234			40	**0.234
49	**0.323	18	0.058			41	**0.353
50	**0.530	19	0.065			42	**0.315
53	**0.596	20	*0.147				
54	**0.472	22	*0.153				
55	**0.467	23	0.096				
56	**0.399	24	*0.150				
		25	0.054				
		26	**0.242				
		45	0.076				

دالة إحصائياً عند مستوى 0.05** دالة إحصائياً عند مستوى *0.01

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

ويتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط لبعض العبارات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، وعدد من معاملات الارتباط لعدد من العبارات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وبعض العبارات تم استبعادها في النتائج لعدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائياً، وهي العبارات ذات الأرقام (5، 6، 7، 15، 18، 19، 23، 25، 45).

ثانياً: حساب الثبات لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في الدراسة الحالية:

تم حساب الثبات لأبعاد مقياس المعالجة المعرفية للمعلومات بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيم الثبات للأبعاد كما هي موضحة في الجدول (5):

جدول (5): قيم معاملات الثبات لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات باستخدام ألفا كرونباخ

الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ	البعد الأول المعالجة العميقة	البعد الثاني الدراسة المنهجية	البعد الثالث الاحتفاظ بالحقائق	البعد الرابع المعالجة المفصلة
قيمة الثبات	0.783	0.626	0.611	0.657

ويتضح من الجدول (5) أن قيم الثبات لأبعاد مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات تتراوح ما بين (0.611–0.783)، مما يشير إلى أن مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات يتمتع بقيم ثبات مقبولة.

الأساليب الإحصائية:

لقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية وذلك كما يأتي:

- التكرارات والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى انفعالات التحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) ومستويات المعالجة المعرفية.
- اختبار t-test لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المعالجة المعرفية، وفقاً لمستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية).
- تحليل الانحدار المتعدد لاختبار إمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول وتفسيرها: ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على "ما الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، الملل والغضب، الخجل والقلق، اليأس) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة، لاستجابات الطالبات على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية، وترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الموزونة، وكانت النتائج كما في الجدول (6):

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب
الملل والغضب	45.351	10.961	3.02	الثاني
الخجل والقلق	27.935	10.032	2.148	الرابع
الفخر والاستمتاع	33.007	5.498	3.667	الأول
اليأس	9.063	3.079	2.265	الثالث

ويتضح من الجدول (6) أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية خلال حضور الحصص الدراسية السائدة لدى عينة الدراسة هي بالترتيب، الفخر والاستمتاع، ثم الملل والغضب، ثم اليأس، وأخيراً الخجل والقلق.

مما سبق يتضح أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض هي الفخر والاستمتاع، حيث تصدر المركز الأول، وهذا مؤشر جيد؛ حيث ذكر Williams وDeSteno (2008) أن الفخر له تأثير وظيفي على السلوك، وأنه يدفع الأفراد لبذل المزيد من الجهد في المهام المزدوجة.

كما أن الاستمتاع له دور في تسهيل التركيز وتذكر المعلومات (Singleton, 2009)، كما أن الاستمتاع يساهم في الحد من المشكلات السلوكية (Reid & Green, 2006)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Orth، Robins وSoto (2010) في أن الفخر الحقيقي يزداد من المراهقة إلى سن الشيخوخة.

وفيما يتعلق بظهور الملل والغضب لدى أفراد العينة، فمن الطبيعي حسب وجهة نظر الباحثة، وهذا يؤكده Cervone (2010)، حيث أشار أن معظم المراهقين يظهر لديهم الملل، وأيضاً أكدت بكير (2001) أن الغضب من الانفعالات التي يمكن ملاحظتها لدى الطالبات في المرحلة الثانوية، كما أن الغضب إذا كان معتدلاً يعتبر من الانفعالات الطبيعية، مع الأخذ بالاعتبار أن أفراد العينة يمرون بمرحلة المراهقة، والتي تظهر فيها مشاعر الغضب، فيستجيب المراهق لغضبه، ويعبر عن غضبه تعبيراً مباشراً، في شكل مظاهر حركية، ولفظية، وتعبيريه (محمود، 1981). وقد يكون لاستخدام المدرسين لطرائق التدريس التقليدية دور في ظهور الملل والغضب والضيق لدى الطلبة.

كما ظهر أيضاً أن أضعف مستويات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية لدى الطالبات كان هو الخجل والقلق ثم اليأس، وهذه النتيجة تعطي مؤشراً جيداً على أن الطالبات يتمتعن بصحة نفسية جيدة، وانفعالات جيدة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Orth، Robins وSoto (2010) أن الخجل كان منخفضاً من المراهقة إلى مرحلة البلوغ المتوسطة، وأن الخجل يؤثر سلباً على الحالة النفسية، في حين أن التخلص من الخجل يرتبط مع الرفاهية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السبتي (2004)، والتي طبقت على عينة من طالبات مدينة الرياض، وكانت نسبة الخجل لديهن ضعيفة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خضر (1994)، والتي أشار فيها إلى أن الإناث في مرحلة المراهقة لديهن نسبة مرتفعة من الخجل، وذلك راجع إلى المتغيرات الفسيولوجية والجسمية، والنفسية التي تخبرها الإناث، إضافة إلى بعض أساليب التنشئة في البيئة السعودية، والتي تتسم بالحرص الشديد على الفتاة، وإحاطتها بسياج من الحماية.

وفيما يتعلق بانفعالي القلق واليأس، فإنه يعتبر مؤشراً جيداً، حيث يعتبر كل من انفعالي القلق واليأس من الانفعالات السلبية التي تؤثر على الطالبات والتحصيل الدراسي، كما أشار إلى ذلك زهران (1996)، كما أن هذه النتيجة جاءت على خلاف دراسة البدري (2003)، ودراسة Lu et al (2015)، حيث ظهر

في نتائج الدراستين أن الطالبات لديهن مستوى عالٍ من القلق، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فايد (1998)، التي ظهر فيها أن الطالبات في مرحلة المراهقة يؤثر عليهن اليأس كثيراً، وأن اليأس والقلق متلازمان، فكلاهما انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج المتوقعة، وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى طبيعة مكان العينة، حيث إنها في العاصمة، وأكبر مدن المملكة العربية السعودية، حيث تمتاز العاصمة بأماكن ترفيهية كثيرة، تتيح للفتيات الخروج والترويح عن أنفسهن في حدود الثقافة السعودية، إضافة إلى توفر الفرص الوظيفية، أو الأماكن التي تقضي فيها الفتيات أوقات فراغهن، مما يساهم في ضعف انفعالات القلق واليأس لديهن.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: ينص السؤال الثاني على "ما مستويات المعالجة المعرفية (الدراسة المنهجية، إلى المعالجة المفصلة) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الموزونة، لاستجابات الطالبات على مقياس مستويات المعالجة المعرفية، وترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الموزونة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة على مقياس مستويات المعالجة المعرفية

مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب
المعالجة العميقة	24.451	2.994	1.63	الثاني
الدراسة المنهجية	18.707	2.335	1.439	الرابع
الاحتفاظ بالحقائق	10.183	1.413	1.697	الأول
المعالجة المفصلة	20.617	2.581	1.585	الثالث

ويتضح من الجدول (7) أن مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية هي بالترتيب، من الأقوى للأضعف، الاحتفاظ بالحقائق، ثم المعالجة العميقة، ثم المعالجة المفصلة، ثم الدراسة المنهجية، وعلى هذا فلم يتحقق السؤال الثاني، حيث إن الدراسة المنهجية ظهرت بشكل ضعيف.

وفي تفسير هذه النتيجة نجد أن أقوى مستوى من مستويات المعالجة المعرفية لدى أفراد العينة هو الاحتفاظ بالحقائق، بمعنى أن الطالبات لديهن القدرة والتمكن من معالجة التفاصيل والمعلومات الجديدة، بغض النظر عن الاستراتيجيات الأخرى للمعالجة، لذا يكون أداؤهن جيداً في أسئلة التواريخ والأسماء والأماكن (عبد الحسين وهادي، 2012)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زبيدة (2012)، التي أشارت إلى أن الطالبات يعتمدن المستوى السطحي في التعلم، بمعنى أنهن يركزن على الحفظ والتذكر والتكرار. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رمضان (2005)، ودراسة حلة (2010) في أن المناهج الدراسية في صورتها الحالية تركز على التحصيل الدراسي من خلال الأساليب التقليدية في التعليم والتعلم التي تعتمد على الحفظ واستظهار المعلومات، لهذا نجد أن الطالبات متفوقات في هذا المستوى من المعالجة (الاحتفاظ بالحقائق) لكثرة استخدامه، حيث تقوم العملية التعليمة حالياً على التلقين والاسترجاع، بمعنى أن خبرات الطلاب التعليمية في صورتها الحالية تتجلى في تكرار واستدعاء المعلومات.

وفي المرتبة الثانية ظهر مستوى المعالجة العميق، حيث الاهتمام بالمعنى أثناء التعلم، بمعنى قدرة الطالبات على المقارنات بين المفاهيم، والتصنيف والاستنتاج، والإجابة عن أسئلة النقد والتقويم، والتعبير عن الرأي وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو المعاطي (2009) التي تم التوصل فيها إلى أن الطلاب العاديين يستخدمون مستويات المعالجة المعرفية المتوسطة، والعميقة بدرجة قوية، وهذا مؤشر جيد يتفق مع دراسة عبد الحسين وهادي (2012)، ودراسة العتوم (2015)، في أن الطلاب يتذكرون المعلومات بشكل أفضل، عندما يتم معالجتها بعمق وبتفصيل أكثر، وأن مستوى المعالجة العميقة أفضل من مستوى المعالجة السطحية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى المعالجة المفصلة يأتي في المرتبة بعد مستوى المعالجة العميقة، بمعنى أن الطالبات لديهن القدرة على التوسع والتفصيل في المعالجة، من خلال الربط المحسوس بالأمثلة والتجارب الحقيقية، كما أنهن يمتلكن القدرة على الإجابة عن أسئلة التحليل والتطبيق وضرب الأمثلة (عبد الحسين وهادي، 2012)، وهذا المستوى يزداد عمقاً عن مستوى المعالجة العميقة عندما تقوم الطالبة بتوظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي، من حيث الربط بين المعلومات الجديدة التي يتلقاها الفرد، وبين الخبرات المعرفية السابقة في الذاكرة، كما أشار إلى ذلك عبد النبي (2001)، وهذا المستوى يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول، ومن ثم سهولة استرجاعها عند الحاجة إليها (علي، 2006). إن معالجة المعلومات بعمق وتوسع تنتج أثراً في الذاكرة، ويستمر لفترة طويلة، وقد ظهر في إجابة هذا السؤال أن الطريقة التي تستخدمها الطالبات في التعلم لا تعد الطريقة المثلى والأكثر فاعلية للمضي فيها.

كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن أضعف مستوى لدى الطالبات من مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات هو مستوى الدراسة المنهجية، بمعنى أن الطالبات لا يدرسن بصورة منتظمة، ولا يطبقن الاختبارات التدريبية أو المراجعة المنتظمة، وحيث إن عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية، والتي تشمل مرحلة المراهقة المتوسطة، والمتأخرة، ومن طبيعة مرحلة المراهقة أنها مرحلة حرجة في حياة الفرد، تصاحبها تغيرات فسيولوجية، ونفسية، وعقلية، وانفعالية، واجتماعية، وقد يكون لهذه التغيرات تأثيرات سلبية على حياة الفرد، تعوق تفكير المراهق، وتوافقه، وتكيفه، وقد يكون تأثيرها واضحاً على تحصيله الدراسي، فيشعر المراهق بفتور شديد في رغبته في المذاكرة، والكسل عن مراجعة دروسه أولاً بأول، إضافة إلى أن بعض الأسر قد تدفع أبنائها لتخصص معين، كالتخصص العلمي مثلاً، متجاهلة ميول الأبناء وقدراتهم واستعداداتهم الخاصة، وبعض الأسر قد تبالغ في متابعة المراهق، وإلزامه بقضاء أغلب وقته في الاستذكار، وغالباً ما يكون له مردود سلبي على سلوك المراهق وعملية استذكاره.

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها: ينص السؤال الثالث على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات تعزى إلى مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، لمعرفة دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، تم إجراء اختبار (ت) للمقارنة بين الطالبات الواقعات في الإرباعي الأعلى والطالبات الواقعات في الإرباعي الأدنى، على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وذلك للمقارنة بينهما في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، وكانت النتائج كما في الجدول (8) للفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الفخر والاستمتاع في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الفخر والاستمتاع في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الفخر والاستمتاع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	135	24.651	2.797	0.533	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	24.462	3.138		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	135	18.800	2.418	0.276	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	18.724	2.177		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	135	10.281	1.347	0.754	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	10.158	1.377		

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

جدول (8): يتبع

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الفخر والاستمتاع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	135	20.659	2.522	-0.683	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	20.862	2.448		

ويتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الفخر والاستمتاع في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الملل والغضب في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات فإن الجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الملل والغضب في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الملل والغضب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	151	24.205	2.847	-0.497	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	24.373	2.933		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	151	18.741	2.252	0.159	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	18.697	2.532		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	151	10.092	1.439	-0.459	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	10.169	1.404		
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	151	20.556	2.659	-0.565	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	20.725	2.449		

ويتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الملل والغضب في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات. ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الخجل والقلق في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات فإن الجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الخجل والقلق في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الخجل والقلق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	145	24.531	3.018	-0.313	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	24.639	2.795		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	145	18.710	2.163	0.290	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	18.632	2.346		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	145	10.158	1.451	-0.969	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	10.323	1.397		
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	145	20.600	2.588	-0.348	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	20.705	2.500		

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

ويتضح من نتيجة الجدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الخجل والقلق في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي اليأس في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات فإن الجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي اليأس في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في اليأس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	185	24.436	3.072	0.530-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	24.617	3.097		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	185	18.690	2.082	0.259-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	18.759	2.648		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	185	10.078	1.418	1.024-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	10.234	1.330		
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	185	20.660	2.692	0.598-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	20.833	2.527		

ويتضح من نتيجة الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي اليأس في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات. كما يتضح من هذه النتيجة، أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، الملل والغضب، الخجل والقلق، اليأس) في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة).

ونجد أن هذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة حسن (2005) التي أشار فيها إلى أن استمتاع الطلاب بالمعرفة المقدمة لهم يدفعهم إلى ممارسة المستوى العميق في أداء مهام التعلم. وكذلك ما أشارت إليه جديد (2010) في أن الطلاب يميلون إلى انتهاج مستوى المعالجة العميقة للمعلومات، بشكل متزامن مع مشاعر إيجابية واستمتاع بخبرات التعلم وثقة وكفاءة عالية. كما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة Wallace et al. (2002)، حيث ظهر فيها علاقة قوية بين الملل والأخطاء المعرفية القائمة، كالعجز في الانتباه واخفاقات الذاكرة، كما أشار بيكرون وآخرون أن الملل يؤثر على الأداء الأكاديمي Pekrun et al. (2010)، كما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كامل والصافي (1995)، والتي ظهر فيها أن هناك فروقا بين مرتفعي ومنخفضي القلق في أداء مهام التعلم، وكذلك ما أشارت إليه دراسة Pekrun وLinnenbrink-Garcia (2014) في أن الملل ارتبط سلباً مع أساليب الاستيعاب كالتفصيل، وأيضاً اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة الدليمي والعزي (2011)، ودراسة عثمان (1995)، ودراسة Hassan (2015)، من أن الطلاب مرتفعي الخجل لديهم ضعف في مستوى التحصيل الدراسي، كما تختلف نتيجة هذا السؤال عن نتيجة دراسة Lu et al. (2015) في أن القلق يؤثر في الأداء الأكاديمي.

وفي تفسير هذه النتيجة نجد أنه قد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة السؤال الأول، والذي قد ظهر فيه ثلاثة مستويات من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الخجل، والقلق، واليأس) بمستوى ضعيف، وكذلك نتيجة السؤال الثاني ثلاثة مستويات للمعالجة، ظهرت بمستوى قوي هي (المعالجة العميقة، والمعالجة المفصلة، والاحتفاظ بالحقائق)، حيث إنه ظهرت درجات الطالبات متقاربة، ولم تكن الفروق بينهن حقيقية في الإرباعيات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها: ينص السؤال الرابع على "هل يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد (الطريقة العيارية)، فكانت النتائج كما في الجدول (12):

جدول (12): نتائج انحدار مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات على المتغيرات المستقلة في الدراسة

المتغيرات التابعة	معامل الانحدار	المتغيرات المستقلة (انفعالات التحصيل خلال حضور الحصص الدراسية)				الثابت	R	R2	F	الدلالة
		الملل والغضب	الخجل والقلق	الفخر والاستمتاع	اليأس					
المعالجة العميقة	B	0.008 -	0.009	0.053 -	0.019 -	26.478	0.087	0.008	0.982	غير دالة
	Beta	0.016	0.017	0.028	0.061					
الدراسة المنهجية	B	0.001	0.071	0.007 -	0.049	18.603	0.052	0.003	0.354	غير دالة
	Beta	0.013	0.013	0.022	0.048					
الاحتفاظ بالحقائق	B	0.003 -	0.009	0.019 -	0.011 -	10.815	0.079	0.006	0.818	غير دالة
	Beta	0.008	0.008	0.013	0.029					
المعالجة المفصلة	B	0.004	0.003 -	0.034	0.074	18.757	0.088	0.008	1.007	غير دالة
	Beta	0.014	0.014	0.024	0.053					

B: معامل الانحدار الجزئي غير المعياري، Beta: معامل الانحدار المعياري، R: معامل الارتباط المتعدد، R2: مربع معامل الارتباط المتعدد، أو معامل التحديد، F: النسبة الفائية.

ويتضح من الجدول (12) أن جميع النسب الفائية غير دالة إحصائياً، بمعنى أنه لم يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة)، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، والملل والغضب، والخجل والقلق، واليأس).

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة Pekrun وLinnenbrink-Garcia (2014)، حيث أشارا إلى أن الملل يتنبأ بأداء أكاديمي أقل، وذلك لتأثيرات الملل على النتائج المعرفية، فعندما يتعرض الطلاب للملل يظهر لديهم ضعف في التركيز وتشتت الانتباه، والاهتمام بمهام لا صلة لها بالموضوع، كما يرتبط الملل سلباً مع استراتيجيات مهام الاستيعاب، مثل التفصيل، وكذلك ما أشار إليه محمود (1992، 28–29) في دراسته إلى أن القلق المرتفع يستثير مستوى سطحيا من معالجة المعلومات، بعكس القلق المنخفض فإنه يستثير المستويات الأكثر عمقاً للمعالجة، وكذلك ما أشار إليه Zakay (2014) من أن الملل قد يتنبأ بمستوى معالجة معرفية أقل من المستوى الأمثل للفرد، وكذلك ما أشار إليه Haeffel، Abramson، Brazy وShah (2008) من أن اليأس عامل منبىء بضعف العمليات المعرفية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

الاستنتاجات:

وبالرجوع إلى نتيجة السؤال الأول فقد ظهر ثلاث مستويات من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الخجل والقلق واليأس) بمستوى ضعيف، وبناء عليه توصي الباحثة بالعمل على توفير البرامج التدريبية ضمن المناهج الدراسية، التي يمكن أن تسهم في تنمية الانفعالات الإيجابية، الفخر والاستمتاع، وتدريب الطلاب والطالبات على ضبط النفس والسيطرة والتحكم في الغضب والملل والقلق والخجل. وظهر في نتيجة السؤال الثاني ثلاثة مستويات للمعالجة المعرفية بمستوى قوي وهي(المعالجة العميقة، المعالجة المفصلة، الاحتفاظ بالحقائق)، وتوصي الباحثة هنا بتوفير ورش العمل الخاصة بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، والتركيز على الطلاب الذين يستخدمون مستوى الاحتفاظ بالحقائق، مع التركيز على التدريب على مستويات المعالجة العميقة، والمفصلة، الدراسة المنهجية. وفي نتيجة السؤال الثالث ظهر عدم وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، وبما أنه قد ظهر ثلاثة مستويات من الانفعالات ضعيفة وثلاثة من مستويات المعالجة المعرفية قوية، وبناء عليه لم توجد فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، ولذا فإنه لا يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (المعالجة العميقة، الدراسة المنهجية، الاحتفاظ بالحقائق، المعالجة المفصلة) من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، الملل والغضب، الخجل والقلق، اليأس)، وبناء عليه توصي الباحثة المشرفين والقائمين على المناهج، ببناء المناهج الدراسية، بما يتوافق مع مستويات المعالجة المعرفية، وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة لذلك.

المقترحات:

في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

1. **إعادة إجراء الدراسة الحالية على المرحلة الجامعية، ومقارنة النتائج بنتائج الدراسة الحالية الخاصة بالمرحلة الثانوية.**
2. **دراسة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، كمنبئات بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات.**
3. **دراسة فعالية برامج إرشادية مختلفة المدارس في زيادة القدرة على تنمية الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.**
4. **دراسة مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في وجود مستوى مرتفع من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.**

المراجع:

أبو المعاطي، وليد محمد (2009). مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين والصم والمكفوفين وعلاقتها بالاندفاع / التروي. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 33* (1)، 285-315.

البدري، نبيل عبد العزيز عبد الحكيم (2003). *القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تكريت، العراق.

بكير، نبرين تيسير (2001). *فاعلية برنامج للضبط الذاتي في التحكم بالغضب ومركزية الضبط لدى عينة من طالبات الصف الأول ثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

جديد، لبنى (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لعينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق، 26*، 93-123.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

الجمال، حنان محمد، (2015). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *30* (4)، 147-198 .

حسن، محمود محمد شبيب (2005). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، *21* (1)، 90-136.

حسينة، يحياوي (2013). علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين: دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح*، *5* (12)، 111-120.

حلة، عزة محمد عبده (2010). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *4* (4)، 255-284.

خضر، علي السيد (1994). الفروق بين الجنسين في الخجل وبعض خصائص الشخصية الأخرى في المرحلتين المتوسطة والثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، *2* (2)، 205-237.

الدليمي، العزي (2011). الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. *مجلة الفتح، جامعة ديالي*، *47*، 135-155.

الرفوع، محمد أحمد (2008). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص. *مجلة جامعة دمشق*، *24* (2)، 195-233.

رمضان، حياة علي محمد (2005). التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس*، *1* (8)، 181-236.

زبيدة، أمزيان (2012). أساليب التعلم. *مجلة الحكمة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*، *12*، 45-69.

زهران، العزب محمد (1996). فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببنها*، *7* (24)، 25-70.

السبتي، خولة بنت عبد الله (2004). *مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية: دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

السيد، عزيزة محمد (2014). *أسرار الذاكرة الإنسانية وإمكانات العقل البشري*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الصايغ، عبد الله بن طه (2000). الفروق في استراتيجية معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي دراسة على عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل*، *1* (1)، 95-118.

الصباطي، إبراهيم بن سالم، ورمضان، محمد رمضان (2002). *الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي*. استرجع من https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf.

طاحون، حسين حسن (2011). تأثير كل من نوع المعلومات ومستويات تجهيزها ومدى الانتباه والتفاعل بينهم على التذكر الصريح والتذكر الضمني لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، *28*، 115-178.

عبد الحسين، نغم عبدالرضا، وهادي، نورس شاكر (2012). أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالذكاء لدى طلبة الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة بابل*، *1* (9)، 415-425.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

عبد النبي، محمد محمود محمد (2001). تجهيز المعلومات اللغوية تبعا لمستويات التقريب التتابعية. *المؤتمر العلمي الثالث التربية والثقافة في عالم متغير*، 27–28 أكتوبر، كلية التربية، جامعة الفيوم.

عبدالعال، جمال (2014). كيف تتحكم في انفعالاتك. الانفعالات والعواطف والأحاسيس لا تسير بشكل عشوائي ولكن لها برنامج يمكن التحكم فيه. *مجلة التنمية الإدارية، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بمصر*، *142* (30)، 43–46.

العتوم، عدنان يوسف (2015). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، أحمد عبد الرحمن (1995). الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي للأطفال. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق*، *24*، 9–45.

علي، جمال محمد (2006). تأثير اختلاف مستويات مهارات ما وراء المعرفة وتجهيز المعلومات على حل المشكلات الاستدلالية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، *30* (3)، 9–66.

الغريري، سعد جاسم عطية (2003). *أثر برنامج معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي وانتقال أثره لطلبة كلية المعلمين حسب مستوى ذكائهم*، بحث غير منشور، جامعة بغداد.

فايد، حسين علي (1998). الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار بين طلبة الجامعة وطالباتها. *دراسات نفسية*، *1* (8)، 41–78.

كامل، مصطفى محمد، والصافي، عبد الله بن طه (1995). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *7* (2)، 275–312.

محمود، مصطفى محمد (1992). تأثير الضوضاء وسمة القلق ونمط التفكير والتعلم والتفاعل بينها على كل من التذكر قصير المدى والانتباه. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *20*، 1– 33.

محمود، إبراهيم وجيه (1981). *المراهقة خصائها ومشكلاتها*. الإسكندرية: دار المعارف.

الوطبان، محمد بن سليمان (2013). توجهات أهداف الإنجاز (نموذج 2×2) بوصفها منبئات بإنفعالات التحصيل (نموذج 2×2) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (3)، 75–121.

وولفوك، أنيتا (2010). *علم النفس التربوي*. ط10، ترجمة صلاح الدين محمود علام، عمان: دار الفكر.

يوسف، سليمان عبد الواحد (1432). *المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Alvandi, E. O. (2011). Emotions and information processing: A theoretical approach. International Journal of Synthetic Emotions (IJSE), 2(1), 1-14.

Batdi, V. (2014). The Views of Students and Teachers about Using Fun-Based Videos in English Language Teaching (ELT). Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4(1), 228-243.

Belton, T., & Priyadharshini, E. (2007). Boredom and Schooling: A Cross-disciplinary Exploration. Cambridge Journal of Education, 37(4), 579-595.

Benner, G., Allor, J. & Mooney, P. (2008). An Investigation of the Academic Processing Speed of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in Public School Settings. Education and Treatment of Children, 31(3), 307-332.

Briks, J. (2009). The Influence of Emotions on Interviewers Information Search Behaviors: A Test of an Information Processing Model (Doctoral Thesis), Graduate Faculty, University of Akro.

Brocas, I. & Carrillo, J. (2008). Reason, Emotion and Information Processing in the Brain. University of Southern California, Department of Economics, Centre for Economic Policy Research CEPR, Discussion Paper, 6535, 1-43.

Broekens, J., & Verbeek, F. J. (2005). Simulation, emotion and information processing: Computational investigations of the regulative role of pleasure in adaptive behavior. In Proceedings of the Workshop on Modeling Natural Action Selection, Edinburgh, UK (pp. 166-173).

Cakar, F., & Karatas, Z. (2012). The Self-Esteem, Perceived Social Support and Hopelessness in Adolescents: The Structural Equation Modeling. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(4), 2406-2412.

Cervone, B. (2010). Powerful learning with public purpose. New Directions for Student Leadership, 2010(127), 37-50.

Craik, F. (2002). Levels of Processing: Past, Present, and Future. Memory, 10(5/6), 305-318.

Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. Australian Journal of Teacher Education, 36(2), 1-11.

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2013). Adaptive and maladaptive perfectionism as mediators of adult attachment styles and depression, hopelessness, and life satisfaction. Journal of Counseling & Development, 91(1), 78-86.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. British Journal of Educational Psychology, 76(2), 289-308.

Hadley, C. B., & MacKay, D. G. (2006). Does emotion help or hinder immediate memory? Arousal versus priority-binding mechanisms. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 32(1), 79-88.

Haeffel, G. J., Abramson, L. Y., Brazy, P. C., & Shah, J. Y. (2008). Hopelessness theory and the approach system: Cognitive vulnerability predicts decreases in goal-directed behavior. Cognitive Therapy and Research, 32(2), 281-290.

Hassan, A. (2015). Influence of Shyness, Uncertainty Avoidance, and Risk Taking on University Students' Academic Achievement: A Path Analysis. Asian Social Science, 11(18), 326-338.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, brain, and education, 1(1), 3-10.

Kass, S., Vodanovich, S., & Khosravi, J. (2011). Applying the Job Characteristics Model to the College Education Experience. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(4), 56-68.

Kim, S. (2010). The Role of Emotion in Selective Exposure, Information Processing and Attitudinal Polarization (Unpublished Master Thesis), Faculty of the Graduate School, University of Texas.

Leerkes, E., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. & Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. Merrill-Palmer Quarterterly, 54(1), 102-124.

Lu, A., Feng, Y., Yu, Z., Tian, H., Hong, X., & Zheng, D. (2015). Anxiety and mind wandering as independent consequences of stereotype threat. Social Behavior and Personality: an international journal, 43(4), 537-546.

Lumby, J. (2011). Enjoyment and Learning: Policy and Secondary School Learners' Experience in England. British Educational Research Journal, 37(2), 247–264.

Manning, D., & Ray, G. (1993). Shyness, Self-Confidence, and Social Interaction. Social Psychology Quarterly, 56(3), 178-192.

Mora, R. (2011). "School Is So Boring": High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. Penn GSE Perspectives on Urban Education, 9(1), 1-10.

Munro, J. (2003). Information processing and mathematics learning difficulties. Australian Journal of Learning Difficulties, 8(4), 19-24.

Orth, U., Robins, R., & Soto, C. (2010). Tracking the Trajectory of Shame, Guilt, and Pride across the Life Span. Journal of Personality and Social Psychology, 99(6), 1061-1071.

Paoloni, P. V. R. (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. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. Educational Psychological Review, 18, 315-341.

Pekrun, R. (2007). Emotions in Students' Scholastic Development. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective, (pp. 553-610), New York: Springer.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement, (pp. 259-282), New York: Springer.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). International Handbook of Emotions in Education. Educational Psychology Handbook Series, New York: Routledge.

Pekrun, R., Daniels, L., Goetz, T., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. Journal of Educational Psychology, 102(3), 531-549.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist, 37 (2), 91-105.

Randler, C., Hummel, E., Glaser-Zikuda, M., Vollmer, C., Bogner, F. X., & Mayring, P. (2011). Reliability and Validation of a Short Scale to Measure Situational Emotions in Science Education. International Journal of Environmental and Science Education, 6(4), 359-370.

Reid, D. & Green, C. (2006). Preference-Based Teaching: Helping Students With Severe Disabilities Enjoy Learning Without Problem Behavior. An Article Published in Teaching Exceptional Children Plus, 2(3), 1-11.

Roberts, E., Denham, S. & Strayer, J. (2014). Empathy, Anger, Guilt: Emotions and Prosocial Behavior. Canadian Journal of Behavioral Science, 46(4), 465–474.

Schmeck, R. (1983). Learning Styles of College Student. In. R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), Individual Difference In Cognitive, London: Academic Press Inc.

Schutz, P., & Lanehart, S. (2002). Introduction: Emotions in Education. Educational Psychologist, 37(2), 67-68.

Singleton, S. (2009). How to Enjoy Your Students While Your Students Enjoy Science. Science Scope, 32(9), 53-55.

Taghavi, M. R., Dalgleish, T., Moradi, A. R., Neshat-Doost, H. T., & Yule, W. (2003). Selective processing of negative emotional information in children and adolescents with generalized anxiety disorder. British Journal of Clinical Psychology, 42(3), 221-230.

Torres, S., Guerra, M. P., Lencastre, L., Roma-Torres, A., Brandão, I., Queirós, C., & Vieira, F. (2011). Cognitive processing of emotions in anorexia nervosa. European Eating Disorders Review, 19(2), 100-111.

Tracy, G. (2010). Pride. Corsini Encyclopedia of Psychology, 30, 1-3.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

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

Wallace, J. C., Kass, S. J., & Stanny, C. J. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: dimensions and correlates. The Journal of general psychology, 129(3), 238-256.

Williams, L. & DeSteno, D. (2008). Pride and Perseverance: The Motivational Role of Pride. Journal of Personality and Social Psychology, 94(8), 1007-1017.

Woodsa, C., Tannehillb, D. & Walshc, J. (2012). An Examination of the Relationship between Enjoyment, Physical Education, Physical Activity and Health in Irish Adolescents. Irish Educational Studies, 31(3), 263-280.

Zakay, D. (2014). Psychological Time as Information: The Case of Boredom. Hypothesis and Theory Article, 5(917), 1-6.