الانفعالات الأكاديمية السلبية لدي بطيئي التعلم و العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد:

ايه كمال نظيم شحاته

إشراف

أ.د/ امام مصطفى سيد
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة أسيوط

أ د/ رمضان علي حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بني سويف

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدام مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث "إعداد الباحثة"، وتكونت عينة البحث من(١٤٨) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى (٧٤) من التلاميذ العاديين ذكور وإناث، و(٧٤) من التلاميذ بطيئي التعلم ذكور وإناث، وتم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين(الذكور – والإناث) ومتوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم (الذكور – والإناث) على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح التلاميذ بطيئي التعلم(الذكور – والإناث).

الكلمات المُفتاحية: الانفعالات الأكاديمية السلبية، التلاميذ بطيئي التعلم.

Negative academic emotions among slow and normal learners in primary school

Abstract:
The current research aimed to reveal and identify the existence of academic emotions negative of the slow learners and normal in Primary Stage. The research used the scale of negative academic emotions “prepared by the researcher”. The sample of the research consisted of (148) students from the fifth and sixth grades of primary school, who were divided into (74) normal students, males and females, and (74) slow learners, males and females. Parametric statistical methods were used, and the results of the reseat revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of ordinary students (males and females) and the ranks of slow learners (males and females) on the scale of negative academic emotions in favor of slow learners (males and females).

Keywords: Negative academic emotions, slow learners.

مقدمة البحث

تُمثل الانفعالات الأكاديمية ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية والصحة النفسية للتلاميذ حيث تؤثر على الاندماج والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ كما تؤثر على اهتماماتهم الصفية باعتبارها نتيجة من نواتج التعلم (Pekrun, 2006: 318)، فالبيئة الزاخرة والداعمة تُزيد من المشاعر والانفعالات الإيجابية كبهجة التعلم والأمل والرضا، وتحد من الانفعالات والمشاعر السلبية كالخجل والغضب والقلق واليأس وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (Kohoulat, Hayat, Dehghani, Kojuri & Amini, 2017).

فالانفعالات الأكاديمية هي مجموعة من الانفعالات المتنوعة والعمليات النفسية المترابطة والتي تؤدي إلى الشعور بالقلق وبهجة التعلم والقلق وغيرها من الانفعالات وذلك لما لها من تأثيرعلى النواحي النفسية والجسدية ، .(Pekrun, et al., 2002 p. 95)

ويُعزز الاهتمام بالانفعالات الأكاديمية والمشاعر بجانب الجانب المعرفي والمهاري من نواتج التعلم، فتعُد الانفعالات الأكاديمية هي الجانب الفعال والأكثر تأثيرًا في العملية التعليمية حيث لا يمكن فصلها عن تحصيل التلاميذ الأكاديمي، لذا أصبح من الضروري وضع الانفعالات لدى التلاميذ في الاعتبار باعتبارها الهدف الأسمى والأهم من الأهداف السلوكية داخل الحجرة الدراسية كما أن الانفعالات الأكاديمية ترتبط ارتباط مباشر بالإنجاز ونتائج الإنجاز والتحصيل وعلى الرغم من تنوعها حيث تنقسم الانفعالات الأكاديمية إلى انفعالات أكاديمية إيجابية مثل (السعادة وبهجة التعلم والأمل والرضا) وانفعالات أكاديمية سلبية مثل (الخجل والقلق والحزن والملل والغضب) إلا أنها لها تأثير كبير وقوي على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للتلاميذ والمشاركة الاجتماعية والعمليات المعرفية والقدرة على اتخاذ القرار والتفكير الابتكاري .(Pekrun, 2007, pp. 553-565)

وقد أكدت نتائج دراسة (Damaianti, Awaliya, & Misbach, 2019) على أهمية الدور الذي تقوم به الانفعالات بالعملية التعليمية وارتباطها بفهم السياق التعليمي فكلاهما وجهان لعملة واحدة، لذلك ظهر مؤخرًا الوعى بأهمية دراسة الانفعالات الأكاديمية والتعرف عليها ومحاولة فهمها لزيادة إثراء العملية التعليمية بالانفعالات الإيجابية والحد والتخفيف من وطأة الانفعالات السلبية والتى قد تعوق التقدم أثناء عملية التعلم وتؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

فالانفعالات الأكاديمية تلعب دورًا هامًا في التكيف الشخصي والاجتماعي وفي التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة أو بطيئي التعلم وتحديد ما إذا كانت علاقاتهم مع البيئة المحيطة محبطة وحزينة أم مبهجة وسارة، فالنمو الانفعالي لديهم

يظهر بشكل واضح في المنزل وكذلك البيئة التعليمية متمثلة في المدرسة في صورة أنماط سلوكية تجعل التلاميذ بطيئو التعلم ذوي المشكلات الانفعالية مختلفين عن التلاميذ العاديين، ونتيجة للتهميش الذي عانته ومازالت تعانيه فئة بطيئي التعلم فقد ظهرت الحاجة لتوفير بيئة أكاديمية نفسية مناسبة لهم (إمام، ٢٠١١)، وهذه مسؤولية مشتركة تقع على عاتق كلًا من المعلمين والوالدين في تحليل كل نمط من أنماط سلوكهم سواء داخل البيئة التعليمية أو خارجها ومن ثم معالجته لتحقيق النمو الانفعالي السليم لبطيئي التعلم وللمزيد من الاحساسات الإيجابية التى قد تؤدي إلى الشعور بالبهجة والرضا والتكامل والحد من الشعور بالحزن واليأس والانفصال عن البيئة والواقع المحيط (مجيد، ٢٠٠٩).

كما أن الجانب الوجداني النفسي يُمثل من أهم العوامل الداخلية والتي تؤثر على جميع المراحل التي يمر بها المتعلم في العملية التعليمية، فتقوم هذه الانفعالات الأكاديمية سواء كانت إيجابية أم سلبية بدور مهم للغاية في تفاعل المتعلم داخل الحجرة الدراسية فكلما شعر المتعلم ببهجة التعلم والاستمتاع كلما كان ذلك دافعًا قويًا على استمرارية التفاعل وانعكاسه على التحصيل الأكاديمي وعلى النقيض كلما تم تجاهل الجانب الوجداني النفسي الانفعالي للتلاميذ كلما أصبحت العملية التعليمة غير فاعلة ومجدية مما يؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي والتفاعل أثناء اكتساب الخبرات التعليمية المختلفة وأيضًا بعد عملية التعلم أثناء أداء الاختبارات والقيام بالتكليفات الدراسي .(Eliyahu, 2019: 4)

وفقًا لما ذكره (Kentonen & Lonka, 2012) بأنه يجب أن تهتم الدراسات المستقبلية بدراسة العلاقة بين كلًا من الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي ودافعية التعلم وجودة التعلم والرفاهية النفسية، فقد جاءت فكرة البحث للتوضيح والتحقق من الفوارق في الانفعالات الأكاديمية بشقها الإيجابي (كالأمل وبهجة التعلم والسعادة والفخر) وشقها السلبي (كالملل والغضب والحزن والقلق والخجل) لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الخامس والسادس الابتدائي) من العاديين وبطيئي التعلم وذلك من أجل تسليط مزيد من الضوء علي أهمية دراسة الانفعالات الأكاديمية وعلى توجيه مزيد من الاهتمام إلى تلك الفئة المهمشة من بطيئي التعلم لمساعدتهم على توفير بيئة صفية آمنة مناسبة للتعبير عن الانفعالاتهم ومن ثم تلبية احتياجاتهم الانفعالية بتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والحد من وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية ليكونوا أكثر قدرة على المشاركة الصفية المجتمعية كفئة غير مهمشة.

مشكلة البحث

انبثقت مشكلة البحث الحالي مما أكده الباحثان (Burnam, Komarraju, & Nadler., 2015:167) ، أن عدم التوافق الدراسي وانسجام بعض التلاميذ داخل البيئة التعليمية الصفية يُعتبر مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية قد تؤدي مباشرة إلى الرسوب أو التسرب من

التعليم وذلك نتيجة لعجز هؤلاء التلاميذ في مسايرة بقية زملائهم في إلمام واستيعاب المقررات الدراسية وعدم القدرة على التحصيل الدراسي لما يعانوه من مشاعر سلبية تتمثل في الخوف والقلق والملل والحزن وتفاقم لمشاعر النقص والعجز لديهم مما ينجم عنه تنامي الاضطراب الانفعالي النفسي السلبي لديهم وبالتالي اضطراب في العملية التعليمية ككل، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (Hughes & Coplan, 2010) أنه كلما قل التركيز في أداء المهام التعليمية كلما زاد شعور التلاميذ بانفعال الملل في البيئة التعليمية، وأن تلاميذ المرحلة المتوسطة يشعرون بالملل في حوالي ٣٢% من الوقت داخل الحجرة الدراسية وهذا ما أسفرت عنه دراسة نيت وآخرون (Nett, et al. 2010).

وهذا ما أشار إليه(Goetz, Pekrun, Hall & Hagg, 2006) بأهمية دراسة الانفعالات الأكاديمية لتأثيرها على التحصيل الأكاديمي وزيادة جودة العملية التعليمة، وكذلك التأثير المباشر وغير المباشر للانفعالات الأكاديمية على تفاعل التلميذ والتواصل مع جميع أركان العملية التعليمية، بالإضافة إلى الارتباط المباشر ما بين الرفاهية النفسية والخبرات الانفعالية، وهذا يُمكّن من معرفة سبب التباين في الانفعالات الاكاديمية الإيجابية والسلبية لدى التلاميذ داخل الفصل الواحد وخاصة فئة بطيئي التعلم التي تعاني من التهميش وقلة الدراسات التي تناولتها، على الرغم من أن (لوكاند هاريدي وآخرون، ٢٠١٠ :١٧) أشار إلى أن فئة بطيئي التعلم يمثلون حوالي ١٨% من المجموع الكلي للتلاميذ بالمدرسة الواحدة، أي أنه يوجد ثلاثة إلى أربعة تلاميذ بطيئي التعلم داخل الفصل الذي يصل عدده إلى (٢٥) تلميذا يعانون من ضعف في التحصيل الأكاديمي وعدم الثبات الانفعالي والاتجاهات السلبية نحو أنفسهم ونحو المدرسة والمجتمع (Garcia, Turner, & Roska, 1998).

فالوضع النفسي الانفعالي العاطفى المستقر والقوي يقلل من حدة الاضطرابات السلوكية والانفعالية كالخوف والقلق والخجل والشعور بالنقص وغيرها من الانفعالات السلبية الأمر الذي يؤثر على التحصيل الأكاديمي والقدرة على المشاركة والتعلم (الشافعي، ٢٠٠٥:٢٧).

لذا صنف Fredrickson الانفعالات إلى انفعالات إيجابية سارة وانفعالات سلبية غير سارة، حيث وجد أن كُل ثلاثة أو أربعة انفعالات سلبية يقابلها انفعال إيجابي واحد ولهذا يظهر التهميش في دراسة هذه الانفعالات بشقيها الإيجابي والسلبي (Fredrickson, 1998)، وأهم هذه الانفعالات تلك الانفعالات ذات الرتبة الثانية ويُطلق عليها الانفعالات الأساسية والتي تنقسم إلى انفعالات أخرى تقع في نطاق انفعالات الرتبة الثالثة (Nesse & Ellsworth, 2009).

وفي صدد ما سبق عرضه وما أطلعت عليه الباحثة من نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية ومن خلال واقع عملها مباشرة مع التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم وما لاحظته

الباحثة من وجود فوارق في الانفعالات الأكاديمية السلبية بين التلاميذ داخل الفصل الواحد وما لها من تأثير على التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي، أصبح يُعد من أهم مبررات إجراء هذا البحث هو فهم طبيعة الانفعالات لدى فئة بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية وتوضيح مدى الفوارق بينهم في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية وبين العاديين موضع البحث الحالي، ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم

(٢) هل توجد فروق في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدي التلاميذ الذكور من بطيئي التعلم والعاديين لصالح التلاميذ الذكور بطيئي التعلم؟

(٣) هل توجد فروق في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدي التلاميذ الإناث من بطيئي التعلم والعاديين لصالح التلاميذ الإناث بطيئي التعلم؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي التحقق من وجود فروق في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدي بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) توجية أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية الاهتمام بفئة بطيئي التعلم والعمل على حل مشكلاتهم التعليمية وتحسين مهاراتهم في اتخاذ القرار ليصبحوا طاقة فاعلة في المجتمع (Chodkiewicz &Boyle., 2014:79).

(٢) إتاحة المزيد من الحقائق والمعلومات والتأكيد على تعدد الانفعالات الأكاديمية المُثارة لدى التلاميذ العاديين بصفة عامة وبطيئي التعلم بصفة خاصة وذلك في المرحلة الابتدائية وهو ما يُمثل تعرف مُبكر لتلك الانفعالات في هذه المرحلة من العمر حيث قلة الدراسات _ علي حد علم الباحثة _ التي تناولت الانفعالات الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

(٣) إلقاء مزيد من الضوءعلى الانفعالات الأكاديمية السلبية كالخجل والانطواء والغضب والعدوان والقلق لدى التلاميذ بطيئي التعلم والتي يُظهرها هؤلاء التلاميذ في بيئتهم التعليمية (سليمان، ٢٠٠١؛ عزة الدعدع، ١٩٩٩).

(٤) معرفة الانفعالات الأكاديمية لدى فئة بطيئي التعلم تساعد أعضاء الهيئة التدريسية التعليمية على تبني طرق تدريسية تلائمهم وبناء مناهج دراسية تُلبي احتياجاتهم الانفعالية داخل الحجرة الدراسية.

(٥) تُسهم هذه الدراسة في تحديد أوجه الاختلاف في الانفعالات الأكاديمية بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم وما لها من مردود على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي مما يساهم في التقليل من الرسوب الأكاديمي والتسرب من التعليم.

(٦) تُعزز نتائج هذه الدراسة فرصة مثيرة لمعرفة الفروق في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ومحاولة إثراء العملية التعليمية بها والانفعالات الأكاديمية السلبية ومحاولة التخفيف من حدتها لدى التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم.

مفاهيم البحث:

الانفعالات الأكاديميةAcademic Emotions : مجموعة من الاستجابات الوجدانية التي تظهر نتيجة لمجموعة من المثيرات في البيئة الداخلية والخارجية والتي يصاحبها تغيرات سلوكية وجسدية ومعرفية واجتماعية وتظهر في صورة شعور انفعالي إيجابي كالفخر وبهجة التعلم والأمل والسعادة والرضا أو شعور انفعالي سلبي كالملل والقلق والخجل والغضب والحزن وذلك بناء علي نوع المثيرات الداخلية والخارجية.

وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم في مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية المُستخدم في الدراسة الحالية.

الانفعالات الأكاديمية السلبية Negative Emotions :

تُعرف الانفعالات الأكاديمية السلبية بأنها تلك "الانفعالات التي تعمل على خفض الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وعدم القدرة علي أداء المهام التعليمية أو حل المشكلات والفشل بها ويرجع ذلك إلى مجموعة من العوامل الأسرية والبيئية والاجتماعية والتي تُعتبر السبب الرئيسي في هذه الانفعالات" (Pekrun, 2007).

بطيئي التعلم Slow Learning: عرف موبدثي (Muppudathi, 2014) بطيئ التعلم بأنه: "التلميذ الذي يكون قادرًا على اكتساب المهارات الأكاديمية بشكل مختلف عن آقرانه العاديين حيث يحتاج إلى وقت أكثر للتعلم بالإضافة إلى التكرار، وهو التلميذ الذي تنحصر نسبة ذكائه ما بين (٧٠_٩٠) درجة كما يرى(أبو حطب وآخرون، ١٩٩٠).

الدراسات السابقة:

يُمكن تناول الإطار النظري وبحوث ودراسات سابقة مرتبطة بموضوع البحث وذلك من خلال تناول مفهوم الانفعالات الأكاديمية بصفة عامة، ومفهوم الانفعالات الأكاديمية السلبية بصفة خاصة أهمية الانفعالات الأكاديمية، قياس الأنفعالات الأكاديمية، والنظريات المُفسرة للانفعالات الأكاديمية، وتصنيف الانفعالات الأكاديمية، وكذلك تناول مفهوم بطء التعلم، الفرق بين مُصطلح بطء التعلم وبعض المُصطلحات الأُخرى، النظريات المُفسرة لبطء التعلم،

أسباب بطء التعلم، الخصائص والسمات المُميزة للتلاميذ بطيئي التعلم، مُعدل انتشار بطء التعلم، محكات قياس وتشخيص بطيئي التعلم.

أولًا: الانفعالات الأكاديمية:

مفهموم الانفعالات الأكاديمية.

عرف بيكرن الانفعالات الأكاديمية (Pekrun, et al.,2007) بأنها تلك الانفعالات التي تعكس حالة شعورية وخبرة انفعالية سواء أكانت انفعالات موجبة سارة مثل الاستمتاع بالتعلم Enjoyment، الفخر Pride، أو انفعالات سلبية غير سارة مثل الخجل Sham ، الملل Boredom وتلك الانفعالات ترتبط مباشر بالأنشطة االتعليمية قبل وأثناء وبعد الاختبارات، ويرى (Schutz & Pekrun, 2007: 348) بأنها "مجموعة الوجدانات المرتبطة بالعملية التعليمية الأكاديمية والتي تعتمد بشكل كبير على الطريقة التي يتلقى بها التلاميذ أو المعلمون نشاط معين وبناء عليه تتكون عمليات نفسية معقدة تشتمل على مكونات تعبيرية ووجدانية ودافعية".

كما أشار كوكورادا (Cocorada,2016) بأنها هي تلك الانفعالات التي تظهر قبل وأثناء وبعد انتهاء الصف الدراسي وحتى الاستذكار للخضوع للاختبارات، كما أوضح بيكرن وآخرون بأنها تلك "المشاعر والانفعالات التي ترتبط بشكل مباشر بأنشطة الإنجاز أو نواتج الإنجاز، (Pekrun,Goetz,Frenzel,Barchfled, & Perry, 2011,p. 37).

وأكدت حنان الجمال وسعاد رخا على أن الانفعالات الأكاديمية هي "مجموعة من المشاعر الإيجابية والسلبية التي ترتبط بالتعلم الأكاديمي أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي" (الجمال، رخا، ٢٠١٥)، وأشارت (بغدادي، ٢٠١٦) للانفعالات الأكاديمية بأنها "مجموعة من العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة لحالات شعورية قصيرة ومركزة تتعلق بخبرة ذاتية والتي تتصل مباشرة بأنشطة التحصيل في السياق الأكاديمي ومواقف ونواتج ومخرجات التعلم فنجدها أثناء الحصص الدراسية وعند الاستذكار وأثناء أداء المهام الأكاديمية وعند أداء الاختبارات، فالتلميذ أما يشعر ببهجة التعلم/ أو الملل، وبالقلق والغضب /أو الخجل، وبالأمل".

مفهوم الانفعالات الأكاديمية السلبية Negative Emotions :

تُعرف الانفعالات الأكاديمية السلبية بأنها تلك "الانفعالات التي تعمل على خفض الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وعدم القدرة علي أداء المهام التعليمية أو حل المشكلات والفشل بها ويرجع ذلك إلى مجموعة من العوامل الأسرية والبيئية والاجتماعية والتي تُعتبر السبب الرئيسي في هذه الانفعالات" .(Pekrun, 2007).

أهمية الانفعالات الأكاديمية:

تؤثر الانفعالات الأكاديمية بشكل قوي على مشاركة وإنجاز واهتمامات التلاميذ وعلى الصحة النفسية والمناخ الاجتماعي التعليمي بالعملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى أنها تؤثر على العمليات التنظيمية والمعرفية والمشاركة التحفيزية (Pekrun, 2006)، وقد أشارت نتائج دراسة كوكورادا (Cocorada, 2016) بأن المشاعر المتعلقة بالتعليم بشكل عام وبالأداء الأكاديمي بشكل خاص تؤثر على تخزين واسترجاع المعلومات ومعالجتها وتركيز الانتباه فكلما كانت تلك المشاعر أو العواطف إيجابية كالفخر والأمل زادت من تركيز الانتباه ومن القدرة على تخزين واسترجاع ومعالجة المعلومات كما أنها تُقلل من الأداء الأكاديمي وتُزيد من عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وذلك في حالة المشاعر والعواطف السلبية كالخجل والغضب، ففهم المشاعر الأكاديمية للتلاميذ داخل المدارس أو المتعلمين داخل الجامعات يؤثر بشكل كبير على الإنجاز الأكاديمي والمشاركة في أنشطة التعلم (Damaianti, Waliya & Misbach,2019).

وهذا ما أكدته أيضًا نتائج دراسة (Ruiz,2016) بأن الانفعالات الإيجابية والمشاعر الإيجابية تؤدي إلى تأثيرات إيجابية على عكس الانفعالات والمشاعر السلبية حيث أن الانفعالات تُزيد من الشحنه الوجدانية التي تدفع الفرد إلى مواصلة العمل وتحقيق أهدافه، فهي تعتبر مصدرًا من مصادر السرور وذلك في حالة الانفعالات الإيجابية فكلما زادت تلك الانفعالات الإيجابية كلما كان لها تأثير كبير ومباشر على سلوك الفرد وتفكيره حيث تعمل النظرة الإيجابية إلى تحويل التركيز والانتباه إلى كل ما هو إيجابي بالموقف، كما أن للانفعالات قيمة اجتماعية وذلك لأنها تُزيد من فهم الأفراد لبعضهم البعض وذلك من خلال التعبيرات المصاحبة لها، فالانفعالات تؤثر على العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والانتباه(النواسية ٢٠١٤: ٢٧٥).

وتنبُع أهمية الانفعالات السلبية غير السارة من قدرتها على إعاقة أو بطء التفكير وتشتت الانتباه وضعف التركيز والقدرة على تذكر الأحداث أثناء الانفعال حيث لا تساعد الانفعالات السلبية غير السارة الفرد على إخضاع سلوكه لإرادته وذلك لأنها تُفقد الفرد القدرة على التحكم في سلوكه فمثلًا في حالة انفعال الغضب والحزن يُصبح التفكير بطيئًا حيث يؤثر على تفكير الفرد فيمنعه من الاستمرار كما أنه في حالة تكرار الانفعالات السلبية غير السارة بشكل مستمر تحدث العديد من التغييرات الفسيولوجية مما يؤدي إلى ما يُسمى بالأمراض النفسية الجسمية (حمدان ٢٠١٣: ٣٤).

وقد هدفت دراسة (Kahu, et al., 2014) إلى توضيح العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية ومشاركة وتفاعل التلاميذ داخل الصف بالتطبيق على عينة عددها (١٩) طالب منهم

(٤) من الذكور و(١٥) من الإناث تنحصر أعمارهم ما بين (٢٥-٥٩) عام باستخدام لوحات مناقشة، وكاميرا محمولة، ومذكرات مكتوبة، وبرنامج Skype وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على أن للانفعالات الأكاديمية السلبية تأثير سلبي ومثبط على المشاركة السلوكية والمعرفية الصفية حيث تؤدى إلى عدم الاستيعاب وانخفاض بذل الجهد من خلال تكرار عملية التسويف والتأجيل الأمر الذي قد يقود ويتفاقم إلى التسرب وترك العملية التعليمية لسنوات عديدة.

قياس الانفعالات الأكاديمية:

هدفت دراسة (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss & Murayama 2012,.) إلى التحقق من كفاءة استبيان الانفعالات الأكاديمية السيكومترية في المرحلة الابتدائية، فقد تكونت عينة الدراسة من (١١٩٨) تلميذ ألماني أعمارهم بين (٧-١٢) سنة، و(٣٢٤) تلميذ أمريكي أعمارهم بين (٧-١٠) سنوات، وقد أوضحت النتائج تمتع الاستبيان في نسخته الألمانية والأمريكية بصدق وثبات مرتفعين، فقد تم بناء الاستبيان على أبعاد الاستمتاع والملل والقلق مُستعينًا بنظرية بيكرن القيمة- التحكم للانفعالات الأكاديمية (Pekrun, 2006).

وأوضح بيكرن وآخرون (Pekrun et al., 2002) بأنه قد أُستخدم منذ عام ١٩٥٠م مقاييس عامة مصممة للمجال الأكاديمي لقياس الانفعالات أو استخدام مقاييس فردية لتقييم تلك الانفعالات المختلفة، حتى جاءت محاولة (Pekrun, Goetz & Perry. 2005) لقياس عدد من الانفعالات الأكاديمية الهامة باستخدام أداة متعددة الأبعاد متمثلة في استبيان الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions Questionnaire وتنقسم تلك الأبعاد لعدد متعدد من البنود لكل انفعال مستعينًا على الدراسات الاستكشافية للانفعالات التي يظهرها التلاميذ في المواقف الصفية الأكاديمية فتتكون تلك الأبعاد من: الأمل 3) Hope بنود)، الارتياح Relief (بند واحد)، الفخر 3) Pride بنود)، الاستمتاع 3) Enjoyment بنود)، الملل Boredom (بندان)، اليأس3) Hopelessness بنود)، الغضب 3) Anger بنود)، الخزيSham(بنود)، القلق3) Anxiety بنود) وذلك لثلاثة مكونات يتكون منها الاستبيان: الانفعالات المرتبطة بالصف Class related Emotion، انفعالات الاختبار Test Emotions (Peixoto et al.,2015)، الانفعالات المرتبطة بالتعلم Learning related Emotion.

النظريات المفسرة للانفعالات الأكاديمية:

نظرية الضبط/ التحكم – القيمة للانفعالات الأكاديمية تقييمات التحكم الذاتي Subjective Control Appraisals : وهي التي تتمثل في العلاقة بين الأسباب والنتائج كالتوقعات بأن المثابرة تؤدى إلى الوصول للهدف والنجاح وهذه التقييمات تتضمن الآتي:

- توقعات التحكم ـ الفعل Action–Control Expectancies: كالتحكم في فعل القيام بالمهام الأكاديمية بكفاءة عالية.
- توقعات الموقف والفعل ـــ الناتج Action/Situation–Outcome Expectancies:

حيث توقع أن الموقف أما أن يُنتج عنه نواتج إيجابية أو سلبية بناء على أفعال الفرد مثل: توقع النجاح(الناتج) في الاختبارات(الموقف) في حالة القيام بمجهود استعدادًا له(الفعل) أو العكس صحيح.

- توقعات الناتج الكُلي Total Outcome Expectancies: وهي التي توضح قدرة الفرد العامة على التحكم في نواتج التحصيل المُحتملة، وذلك بناء على توقعات الفعل والتحكم في الأداء والناتج عن ذلك الفعل، فكلما كانت قدرة الفرد على التحكم عالية في الفعل والموقف الإيجابي كُلما كانت النواتج إيجابية، في حين تُصبح النواتج سلبية إذا كانت قدرة الفرد على التحكم في الفعل منخفضة (توقع فعل– تحكم منخفض).
- العزو السببي للنواتج Casual Attributions of Outcomes: وهو عبارة عن المعتقدات التي تكونت بناء على استعادة التقييمات السابقة للأسباب التي أدت أما للنجاح أو الفشل، وذلك العزو السببي أما هو عزو داخلي توقعات الفعل ـ التحكم والفعل ـ الناتج أو عزو خارجي يتضمن توقعات الموقف ـ الناتج.
- تقييمات القيمة الذاتية Subjective Value Appraisals: والتي تعتمد على مدى إدراك الفرد لأهمية الأنشطة أو المهام الأكاديمية التي يقوم بها ونواتجها، وهذا الإدراك أما ينبع من القيمة الذاتية الداخلية للفرد فيقوم بأداء المهام المطلوب إنجازها بصورة مقبولة حتى ولو كانت النتائج المتوقعة غير مُرضية له، أو تأدية المهام والأنشطة بكفاءة عالية للوصول إلى نتائج مُرضية تتماشي مع توقعاته كالتفوق وليس الاقتصار على النجاح فقط.

وعلى الرغم من ذلك ليس كُل الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تؤدي إلى تأثير إيجابي مستمر على عملية التعلم والتحصيل وكذلك ليس كُل الانفعالات السلبية تؤدي إلى تأثيرات سلبية مستمرة، فمثلًا الانفعال الإيجابي المُثبط قد يؤدي إلى التسويف والتأجيل والتراخي في أداء المهام الأكاديمية كتأثير سلبي له على عملية التعلم كانفعال الراحة(Pekrun, 2006).

نظرية التوسيع والبناء للانفعالات الأكاديمية والتي وضعها كل من (Fredrickson & Joiner, 2002) توضح هذه النظرية إلى أن الانفعالات الأكاديمية سواء الإيجابية منها أو السلبية لها دور كبير على الإدراك وتوسيع المدارك الفكرية وفتح واكتشاف آفاق جديدة للبحث والتفكير، كما أنها تعمل على توسيع دائرة اهتمام التلاميذ بعملية التعلم والتنبؤ بزيادة القدرة على الإنجاز والدافعية والرفاهية النفسية في حالة كانت الانفعالات الأكاديمية إيجابية، كما

أنها تؤدى إلى شعور التلاميذ بالقلق والملل فيفقد التلميذ ما لديه من دافعية وقدرة على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي والمشاركة الفعالة في حالة كانت الانفعالات الأكاديمية سلبية مما ينعكس سلبًا على عملية التعلم وبالتالي عدم الإقبال عليها.

وفي ضوء نظرية التوسيع والبناء فقد أكدت دراسة(Carmona-Halty, et al., 2018) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأداء الاكاديمية والانفعالات الإيجابية في ضوء نظرية التوسيع والبناء، وبلغت عينة الدراسة (٦٣٩) من طلاب المدارس الثانوية، وقد استخدمت الدراسة مقياس الأداء الأكاديمي ومقياس الانفعالات الأكاديمية فيما أكدت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ارتباطية بين الأداء الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية بدلالة إحصائية عند مستوى (٠١،٠).

تصنيف الانفعالات الاكاديمية:

أوضح (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz.,2017) أن الانفعالات الأكاديمية تنقسم إلى الآتي:

الانفعالات السلبية Negative Emotions وتنقسم إلى:

- انفعالات سلبية نشطةNegative Activating Emotions : وهي تلك الانفعالات التي تدفع التلاميذ للحفظ عن ظهر قلب دون فهم فتعمل على إضعاف الدافع الداخلي للتعلم والقدرة على التركيز وإضعاف الرغبة في المشاركة في العملية التعليمية.
- انفعالات سلبية معطلة أو مثبطة Deactivating Negative Emotions: وهي التي تدفع التلاميذ إلى إنعدام الرغبة نهائيًا في المشاركة في العملية التعليمية وتلاشي الدافع الداخلي للتعلم أو اكتساب المعلومات فينسحب من البيئة التعليمية كليًا .

الانفعالات الإيجابية Positive Emotionsوالتي تنحصر ما بين:

- انفعالات إيجابية نشطة Positive Activating Emotions: وهي التي لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ حيث تساعد على التركيز بانتباه مرتفع على المهام والأنشطة التعليمية الاكاديمية وتُنمي لديه دافع داخلي قوي يُحفز من كسب المزيد من المعلومات وتنويع مصادر المعرفة.
- أما الانفعالات الإيجابية المعطلة أو المثبطة Deactivating Positive Emotions: كالاسترخاء والارتياح وهي التي تعمل في بعض الأحيان على تقليل المجهود وانتباه التلاميذ على الأمد القريب ولكنها تقوي الدافعية الداخلية لزيادة الاندماج في العملية التعليمية(Chang & Beilock, 2016).

كما يرى كلا من هومر وهايورد (Homer & Hayward, 2011) أن الانفعالات الأكاديمية يُمكن أن تكون ميسرة للتعلم وذلك في حالة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لما لها

من تأثير إيجابي على نواتج التعلم، وأما أن تكون مُعسرة بما تسببه من تأثير سلبي وذلك في حالة الانفعالات الأكاديمية السلبية وبناء عليه قام هومر وهايورد بتقسيم الانفعالات الأكاديمية إلى نوعين رئيسيين وهما:

- انفعالات أكاديمية سلبية Negative Academic Emotions: وتتفرع إلى انفعالات أكاديمية سلبية منشطة للتعلم كالغضب والقلق، وانفعالات أكاديمية سلبية مثبطة للتعلم كاليأس، فاثبتت الدراسة حل المشكلات بنسبة قدرها(١,٦٠%)، والقدرة على حشد الموارد بنسبة (٠,٧٠%) بالإضافة إلى (١٢,٥٠%) للقدرة على التكيف الذاتي بإجمالي(١٤,٨٠%) إلى إجمالي (١٤,٩٠%) من التباين المفسر في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.
- انفعالات أكاديمية إيجابية Positive Academic Emotions: والتي تتفرع إلى انفعالات أكاديمية إيجابية منشطة للتعلم كالسعادة والتفاؤل، وانفعالات أكاديميمة مثبطة للتعلم كالاسترخاء والرضا والهدوء.

وقد تناول البحث بعض من الانفعالات الأكاديمية السلبية وهي الآتي:

انفعال الخجل Shame:

عرف بيكرن وآخرون (Pekrun, et al., 2010) الخجل الأكاديمي بأنه "انفعال سلبي ينعكس بصورة واضحة على أداء المهام الأكاديمية ونتائج الاختبارات وذلك نتيجة للتقييم السلبي للذات"، فيواجه التلاميذ الخجولين صعوبة كبيرة في التكيف داخل العملية التعليمية فتنمو لديهم مشاعر الوحدة والقلق وينشغلون بالتصورات السلبية الذاتية وبالتقييم السلبي من قبل الآخرين وخاصة أقرانهم الأمر الذي يؤدي إلى عدم القدرة على استيعاب المهام الأكاديمية والمشاركة والتفاعل بها وعدم المقدرة على تنظيم مشاعرهم فتنخفض الكفاءة الانفعالية والبدنية والمعرفية لديهم مما قد يساهم في الفشل أكاديميًا وهذا ما أشار إليه كلا من(Coplan, et al. 2011) (Evans, 2010)، بالإضافة إلى أن الخجل قد يظهر في أشكال عدة ومنها:

١) خجل الحديث Shy Talk: هو الطفل الخجول الذي لا يحبذ التحدث مع الآخرين وغالبًا ما تكون إجاباته قصيرة محدودة مابين الرفض أو القبول فلا ينطق بكلمة نعم أو لا بل يعبر عنهم بإيماءة الرأس بدون قدرة على التواصل البصري أو النظر في عين المتحدث له فهو يميل أكثر إلى الصمت.

٢) خجل التفاعل مع الكبار The Shyness of Interaction: ويظهر هذا النوع من الخجل جليًا عند الحوار ما بين الطفل وبين أحد الكبار سواء المعلمين أو أصدقاء الوالدين أو عندما حتى يبتاع الطفل شيئًا من البائعين.

٣) خجل المظهر Shyness of Appearance: فهناك بعض المواقف التي يظهر بها خجل المظهر وذلك عندما يرتدي الطفل ملابس جديدة أو تصفيفه شعر جديدة فتصيبه حالة من القلق والتوتر أو عندما يتناول الطعام أو اللعب على مرأى من الآخرين.
٤) خجل حضور الاحتفالات أو المناسباتShyness Attendance : كأعياد الميلاد أو الأفراح فينعزل بنفسه عن الآخرين.
٥) خجل الاجتماعات Shyness of Meetings: فتنحصر دائرة معرفة الطفل على أفراد أُسرته وبعض الآقران في الحضانة أو المدرسة ويبتعد عن أي اجتماع خلاف دائرة تفاعله.
٦) خجل مخالطة الآخرينThe Shyness of Mixing: حيث يخجل الطفل الخجول من مخالطة الآخرين وتجنب أي حديث معهم مع الابتعاد عن أماكن تواجدهم ولكن أحيانًا قد يخالط الطفل الخجول أطفال أصغر منه سنًا حيث يتضاءل شعور بالإجهاد في التفاعل معهم أو قياداتهم كما أن الطفل الخجول هو الأكثر قدرة في التعرف على الأطفال الخجولين الآخرين والذين يشبهونه فيكون الحديث بينهم مُقتضبًا (الشربيني، ٢٠٠٨).

وقد أوضح (Eggum-Wilkens, et al.,2015) أن الشعور بالخجل يجعل من الصعوبة تحقيق النجاح الأكاديمي والاهتمام بالمحتوى التعليمي وذلك نتيجة أن الطفل الخجول يركز طوال الوقت على ذاته ومشاعره الذاتية وعدم قدرته على التكيف داخل البيئة الصفية فيزاد القلق الأكاديمي لديه حيث العلاقة السلبية بين التحصيل الأكاديمي الدراسي والقلق وهذا ما توصلت له نتائج دراسة (Oflaz, 2019)، كما أن المشاركة الأكاديمية ترتبط سلبًا بالشعور بالخجل (Hughes & Coplan, 2010).

انفعال الغضب Anger :

تعددت التعريفات الخاصة بانفعال الغضب من قبل العلماء، فليس هُناك تعريف ثابت يُعبر عن الغضب وذلك لإرتباطه الوثيق بالعديد من المتغيرات كالعنف، العدوان، العدائية.

فقد عرف(Marchetti, 2008) الغضب بأنه "استجابة تكيفية وحالة انفعالية داخلية عندما يكون هدف الفرد هو المحافظة على أمانه وحمايته ودفع المخاطر عنه، وهو أيضًا استجابة غير تكيفية عندما يكون إدراك الفرد للمخاطر المترتبة عليه غير محدد ودقيق وبالتالي تكون استجابته غير مُبررة ومنطقية".

ووفقًا لستيلفر (Stiffler, 2008) فهُناك ثلاثة اتجاهات تكونت نتيجة لمجموعة من العوامل المؤثرة التي ساهمت في تكوين انفعال الغضب وكيفية الاستجابة له وقسم هذه العوامل إلى أربعة أقسام وهي:

١) العوامل الشخصية Personal Factors: وتتضمن ذكريات الأحداث الماضية والصور المرتبطة بالغضب والتكوين البيولوجي للفرد من هرمونات جسدية وخلايا تلعب دور أساسي في التعبير عن السلوك وتنظيمه.

٢) العوامل الاجتماعية Social Factors: وتتمثل في العلاقات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية القائمة بين الفرد والمحطين به، فكلما كان مستوى المهارات الاجتماعية مُنخفض لدى الفرد كلما زادت مستويات الغضب لديهم وأصبحت تفاعلاتهم الاجتماعية عدائية وسالبة.

٣) العوامل المدرسية School Factors: ربطت العديد من الدراسات بين الغضب والمناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي، فالتلميذ الذي يقع ضحية للغضب المدرسي وخاصة من المُعلمين والأقران يكون أكثر عرضة لارتفاع مستوى الغضب لديه، بالإضافة إلى أن عدم القدرة على التحصيل الأكاديمي أو التعرض للفشل الأكاديمي يُزيد من مستوى الغضب نتيجة للشعور بعدم التقبل أو الرفض من قبل الآخرين.

٤) العوامل الأُسرية Family Factors: فالبيئة الأُسرية غير السليمة والتفاعلات والعلاقات الأُسرية السالبة تلعب دور أساسي في تحديد مستوى الغضب والهيئة التي يظهر بها الأمر الذي ينعكس على علاقة التلميذ مع أقرانه والمعلمين بالمدرسة، فالدعم الأسري يُحدد مستوي الغضب في المدرسة، كما أن كثرة الصراعات الأُسرية تجعل استجابة التلاميذ سلبية تجاه أي مشكلة يتعرضون لها فيصبح ذلك نهجهم في معالجة ومواجهة المشكلات يُمكن من خلالها توضيح تعريف الغضب.

وقد هدفت دراسة (سليمان، ٢٠٠٦) إلى الكشف عن العلاقة بين الغضب ومتغير الضبط والدافع للإنجاز كمتغيرات هامة للشخصية وذلك في ضوء نوع التعليم والجنس(الذكور والإناث)، وقد طُبقت الدراسة على عينة بلغت (٩٤ ذكر، ٣٦ أُنثى) ما يُعادل (٢٣٠) طالب وطالبة من المدارس الثانوية (صناعي–تجاري–زراعي–عام) بمتوسط أعمار بلغ (١٨,٧) سنة، وقد استخدم الباحث اختبار الغضب ومقياس الذكاء العالي، ومقياس موضع الضبط، ومقياس الدافع للإنجاز، وقد أكدت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الغضب لدى الذكور والإناث والذي يرجع إلى إما المناخ العام وما به من إحباطات أو المناخ المحلي سواء الأُسري أو المدرسي، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الغضب باختلاف نوع التعليم فطُلاب وطالبات التعليم الصناعي ونتيجة للنظرة الاجتماعية السلبية والمُتدنية لهم ترتفع لديهم مستويات الغضب والضيق وغيرها من الانفعالات والمشاعر السلبية مقارنة بطلبة وطالبات التعليم العام والتجاري والزراعي، بالإضافة إلى ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين الضبط الذاتي الداخلي ومستوى الغضب كما أنه كلما ارتفع مستوى الدافع للإنجاز لدى الفرد كلما كان الفرد أكثر قدرة على تثبيط انفعال الغضب في حين يُصبح الفرد

مُهيأ بصورة أكبر للاستجابة الغضبية من أقل موقف يتعرض له عندما تنخفض لديه الدافعية للإنجاز.

انفعال القلق Anxiety:

عرف (Cassidy, et al., 2019) القلق الأكاديمي بأنه "الخوف متعدد الأوجه داخل العملية التعليمية حيث يتضمن الخوف من التعامل مع المهام والمسؤوليات الأكاديمية، والخوف من أداء الأنشطة الاكاديمية، والخوف من عدم تحقيق الأداء العالي المرجو مقارن بالأقران داخل الصف الدراسي".

وقد أكد (عثمان، ٢٠٠١) أن القلق ذو المستوى المنخفض أو العالي يؤدي إلى تدهور وتدني كبير في الأداء لما يُسببه من قلة التركيز وتشتت بالانتباه بالإضافة إلى التكاسل وفقدان الدافع للإنجاز، في حين أن القلق بمستويات معتدلة متوسطة يؤدي إلى تحسين الأداء وهذا ما يوضحه شكل رقم (١) العلاقة بين مستوى الأداء والقلق.

شكل رقم (١)

العلاقة بين مستوى الأداء والقلق

وقد أكدت أيضًا نتائج دراسة (Ader & Erktin, 2010) أن التلاميذ الذين يعانون من ارتفاع في مستويات القلق الأكاديمي تنخفض لديهم القدرة على تأدية أو إكمال الأنشطة والمهام الأكاديمية المطلوب إنجازها، كما أكدت هذه الدراسة على أن القلق الاجتماعي يؤدي إلى القلق الأكاديمي.

انفعال الملل Boredom :

وصف (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010)الملل بأنه الانفعال الصامت وواحدًا من أكثر الانفعالات المنتشرة في الكثير من المواقف، كما يُعتبر بأنه أحد أمراض العصر الحديث وعلى الرغم من ذلك فلم يلق انفعال الملل الاهتمام الكبير من قبل الباحثين مقارنة بانفعالات أُخرى كالغضب والقلق حتى العقود الأخيرة، فقد بدأت العديد

من العلوم كعلم النفس، والفلسفة، وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا في توجيه الاهتمام لدراسة انفعال الملل باعتباره أحد أهم الانفعالات والسلوكيات السلبية الخاطئة التي تواجه الأفراد وخاصة التلاميذ في بيئتهم التعليمية وذلك لما يترتب عليه من انخفاض في الأداء والإنجاز والشعور بالضعف وعدم الرضا عن الذات (ناصف، ٢٠١٨).

وعرف هارس Harris الملل الأكاديمي بأنه "هو الانفعال غير السار السلبي والذي ينشأ نتيجة لنقص المثيرات التي تجذب انتباه التلاميذ فتؤثر سلبًا على دافعية التلاميذ للتعلم" (عقيل،٢٠٢٠).

ومؤخرًا قامت العديد من الدراسات بدراسة انفعال الملل ومنهم دراسة(Nett, Goetz, & Hall, 2011)، لما له من تأثير واسع المدى على الاندماج والمشاركة الصفية والأداء والتحصيل الأكاديمي، فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الملل في ضوء العوامل البيئية والمواقف التي يتعرض لها يُنظر له "كمتغير حالة"، أما في ضوء الميل الشخصي للفرد فيُنظر له "كمتغير سمة" وذلك بناء على تفسير الفرد للموقف الذي يمر بها بأنه موقف ذو طبيعة مُملة، فـ (١٥%) من الأنشطة أو المهام التي يمر بها الفرد هي في الأساس مُملة وذلك وفقًا لدراسة (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011).

وقد توصلت دراسة (Diehl & Wyrick, 2015) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الشعور بالملل والحاجة إلى المعرفة والقدرة على الأداء والاندماج بأداء المهمة وذلك بالتطبيق على عينة قدرها(٦١) من طلاب الجامعة، فقد أكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج بأداء المهام والشعور بالملل، وأن نسبة الطلاب المُضجرين حوالي (٤٤,٣%) داخل الصف الدراسي من عينة قوامها (١٣٨٠) طالبًا وذلك وفقًا لدراسة (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2014).

انفعال الحزن Sadness:

عرف(عبد الله، ٢٠١١) الحزن بأنه مجموعة من المشاعر السلبية التي يشعر بها الإنسان لفترة زمنية مؤقتة، فيصبح الإنسان قليل النشاط وإنطوائيًا ومنفعلًا عاطفيًا وقد يصاحب تلك المشاعر أحيانًا البكاء، والحزن أيضًا هو حالة مزاجية ورد فعل سلبي لمزيج من الاضطرابات الفيزيولوجية والنفسية والتي قد تؤدي بالإنسان إلى حالة من الحزن المُتكرر.

في حين أوضح (فهيم، كلير، ١٩٩٩) أن الحزن النفسي هو خلل في المزاج واضطراب ومشكلة نفسية تعوق قدرة الفرد عن أداء أدواره الحياتية اليومية وتأدية المهام المطلوبه منه، فهو بمثابة اضطراب انفعالي يتعرض له الفرد نتيجة للتعرض لموقف مؤلم، أو كراهية الذات، أو التفكير في الانتحار في حالة الحزن الشديد "الاكتئاب"، بالإضافة إلى أن الحزن النفسي كاضطراب معرفي هو تشوية للمدراكات وانخفاض في تقدير الذات مع النظرة التشاؤمية بتوقع

الفشل واليأس من الحياة، وهذا الاضطراب يؤدي إلى ضعف بالذاكرة وانخفاض القدرة على التركيز الذهني وبالتالي التعرض للفشل الأكاديمي، كما أن انفعال الحزن يصاحبه اضطراب بدني يؤثر على قيام الفرد بمهامه في حياته اليومية كالإصابة بالأرق، واضطراب بالجهاز العصبي المستقل، مع الشعور بالصداع المستمر وتناقص الطاقة، واضطراب الشهية للطعام سواء الشراهة للطعام وزيادة الوزن أو انخفاض بالوزن.

وفي ضوء تناول الانفعالات الأكاديمية السلبية فقد أكد (Pekrun, 2002) أن الانفعالات السلبية المعطلة كالملل واليأس ترتبط ارتباط وثيق بالجهد المنخفض والدافع المنخفض مع عدم وجود استراتيجيات للتنظيم الذاتي في مواقف التعلم، في حين أن هذه الانفعالات السلبية إما أن يكون لها تأثير سلبي ضار على دافع التنظيم الذاتي والجهد وإما أن يكون لها دور إيجابي مُنشط، على سبيل المثال، انفعال القلق لدى الطلاب قد يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع المواقف المقلقة بدلًا من تجنبها، بالإضافة إلى انفعال الخجل والذي قد يُجبر التلاميذ على تعديل استراتيجياتهم واتخاذ إجراءات جديدة لإعادة تقييم أهدافهم(Kaiqi, Laura, Gulsah & Fei, 2020; Artino & Jones, 2012).

مما سبق يتضح أهمية دراسة الانفعالات الأكاديمية السلبية لكونها سلاح ذو حدين إما أن يكون لها تأثير مُنشط يساهم في زيادة الجهد والدافعية للتعلم، وإما أن يكون لها بالغ التأثير على انخفاض الجهد وعدم التركيز والاستيعاب حتى يمتد تأثيرها المُثبط على المشاركة المعرفية والسلوكية، فالانفعالات الأكاديمية السلبية كالقلق والملل قد يقودا إلى التسرب من التعليم وعدم الرغبة في استكمال التعليم الجامعي.

ثانيًا: بطء التعلم:

من المُتعارف عليه خلال سنوات الدراسة، أن جميع فئات التلاميذ عامة وبطيئي التعلم خاصة يتعرضون بشكل أو بآخر إلى مجموعة من الصعوبات والعقبات سواء في المدرسة أو المنزل والتي تؤثر في أدائهم الأكاديمي والسلوكي الانفعالي بشكل سلبي، ففئة التلاميذ بطيئي التعلم من أكثر الفئات التي تُعاني من عدم الاهتمام وتضاؤل توجيه الانتباه إليها ولذا يُطلق عليهم العديد من المصطلحات مثل "أطفال الظل"، "أطفال المنطقة الرمادية"، "المُتعثرين دراسيًا"، "الفئة البينية"، فيتأرجح هؤلاء التلاميذ بطيئي التعلم ما بين عدم قدرتهم على مسايرة أقرانهم العاديين أكاديميًا وانفعاليًا وبين كونهم غير مؤهلين لخدمات فئات التربية الخاصة (Steven R.Shaw, 2008).

مفهوم بطء التعلم :Slow Learning

وقد وضع كل من تانسلي وجيلفورد (Tansely & Gulliford, 1960) ثلاث مراتب تُعرف التلاميذ بطيئي التعلم وهم:

١) التلاميذ الذين يعانون من المشكلات الدراسية نتيجة لتغيبهم المستمر عن المدرسة أو بيئتهم الفقيرة التي ينتمون إليها وهؤلاء يُصعب التعامل معهم في المدارس العادية.
٢) التلاميذ الذين لديهم تأخر بتقدمهم العقلي وقصور جسماني واضطرابات عاطفية مع ضآلة الإلمام باللغة فيحتاجون إلى فصول تعلمية خاصة ووسائل تعليمية تتناسب مع قدراتهم كالتي تتواجد بالمدارس الخاصة.
٣) التلاميذ ذو القدرات العادية العامة ولكنهم يعانون تدني في التحصيل الدراسي نتيجة لصعوبات في القراءة والكتابة أو بعض الصعوبات الذهنية أو اضطرابات عاطفية وهؤلاء التلاميذ يُمكن إخضاعهم للعلاج داخل المدرسة العادية.

وتعقيبًا على ذلك نُلاحظ أن المرتبة الأولى والثالثة قد اعتمدت على النظر إلى التلميذ بكونه نتاج لمحصلة التفاعل بينه وبين بيئته أي الكيف، بينما المرتبة الثانية قد اعتمدت على الكم أي المداخل الإحصائية .

وقد اتفق كلا من (الغزالي، الشريف، ٢٠١١) أن التلميذ بطيئ التعلم هو التلميذ الذي يعاني من قدرة متأخرة على التعلم وصعوبة في التكيف مع البيئة التعليمية وذلك بسبب أن لديه مستوى ذكاء أقل من أقرانه العاديين تنحصر ما بين (٧٠%:٨٥%) درجة على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.

وعرفت (Mamta Sharma,2012) بطيئي التعلم بأنهم "الأطفال الذين يؤدون الاختبارات المدرسية بشكل سيء ومتدني، على الرغم من أنهم غير مؤهلين للحصول على خدمات التربية الخاصة".

ويري كل من(الدعدع، أبو مغلي، ٢٠٠٤) أنهم الأطفال الذين يعانون من عدم القدرة على مواءمة المناهج الدراسية بالمدرسة نتيجة لقصور بسيط في الذكاء وقدرتهم على التعلم، فيحتاجون إلى تعديل في طرق التدريس والمناهج التي يتم استخدامها مع أطفال في نفس فئتهم العمرية في المدارس العادية.

الفرق بين مُصطلح بطء التعلم وبعض المصطلحات الأخرى.

أشار (الشريف، ٢٠١١) في الجدول التالي لتوضيح أوجه التشابة والاختلاف بين فئة بطيئي التعلم والفئات الأُخرى في الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم(١)

الفرق بين بطيئي التعلم وبعض المصطلحات الأخرى

مجال الاختلاف	فئة بطيئي التعلم	فئة صعوبات التعلم	فئة المتأخرون دراسيًا	فئة ذوي الإعاقة العقلية

الأسباب انخفاض دون المتوسط في الذكاء. خلل وظيفي في الجهاز العصبي.الحرمات الأُسري والبيئي مع نقص في الميول والدواقع أو بعض المشكلات الصحية.(مرسي،١٩٧٠) انخفاض حاد بالذكاء نتيجو للقصور العقلي الجسمي.

القدرة العقلية

(نسبة الذكاء) ٧٠ : ٨٥ درجة ذكاء عادي قد يصل إلى ٩٠ درجة ٩٠ درجة فأكثر أقل من ٧٠ درجة

التحصيل الدراسي مُنخفض في جميع المواد الدراسية. مُتدني في أحد المهارات الأساسية(القراءة، الكتابة، الحساب، التهجئة). مُتدني في معظم المواد الدراسية مع مشكلات صحية أو إهمال واضح. مُنعدم.

الخصائص السلوكية عدم القدرة على أداء المهام اليومية أو التكيف مع البيئة المُحيطة ولكن بدرجات غير عالية. مُستقر سلوكيًا وبنسب مُتفاوته قد يظهر أما نشاط حركي زائد أو تشتت في الانتباه أو الاندفاع أو عدم الرغبة في استكمال المهام. الإحباط وعدم تقبل التوجيهات نتيجة للشعور المُتكرر بالفشل والإتيان بتضرفات غير مقبولة سلوكيًا. مُشكلات حادة في اكتساب السلوكيات التوافقية والتكيفية الاجتماعية.

(الشريف، ٢٠١١)

النظريات المُفسرة لبطء التعلم:

فسرت نظرية "جتمان" Guttmann Theory بطء التعلم بالاعتماد على الذاكرة السمعية والبصرية والحركية والجانب النمائي البصري الحركي ومدى قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية والتي تعتمد على نمو الأجهزة الحسية كجهاز الاستجابة الأولى والمسؤول عن الانعكاسات الأولية الحركية التي تظهر على الطفل منذ الولادة، وكذلك جهاز الحركة العامة والخاصة المسؤول عن المشي والوقوف دون مساعدة والقفز والركض وعمليات الزحف، بالإضافة إلى الحركات التي تُبين علاقة اليد بالقدم أو بالعين، وهذا ما أكده جتمان في ملاحظته على أن الأطفال بطيئي التعلم غير قادرين على تكوين المربعات أو قص الزوايا(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠).

واتفقت مع ذلك نظرية "كيفارت" Gerhart Theory التي رأت أن بطء التعلم يرجع إلى أن الخبرات الإدراكية_ الحركية غير ثابتة لديهم وذلك بناء على عدم اكتمال التدرج الهرمي للتعميمات الحركية لديهم مما ينتج عنه عدم وجود أساس ثابت للحقائق المُتعلقة بالعالم من حولهم، فيكونوا غير منتظمين إداراكيًا وحركيًا ومعرفيًا وهذا ما أُطلق عليه التطابق الإدراكي _ الحركي(عبد الملك، ١٩٩٤).

أسباب بطء التعلم:

تُعتبر أبرز العوامل المُسببة لبطء التعلم (ريدي، كوسوما، ٢٠١٠) هي الآتي:

(١) العوامل الوراثية:

ومن هذه العوامل الجينية المُباشرة التالي:

- الاضطرابات في تكوين الخلايا.
- الاضطرابات في عملية الأيض.
- العيوب المخية.
- حالات العامل الريزيسي(R.H).

أما العوامل الجينية غير المُباشرة فتتمثل في الآتـي:

- أمـراض كـالزهري والتهـاب السـحايا ومـرض الصـفراء المُخيـة والحصـبة الألمانيـة والأنفلونزا الأسيوية والجدري المائي والتهاب الكبد والنكاف والحصبة المائية والتسمم والتي قد تُصاب بها الأم الحامل.
- مشكلات سوء التغذية للأم أثناء الحمل.
- الحساسية تجاه بعض الأدوية الكيماوية.
- الاضطرابات في الغدد.
- انخفاض مستوى الأكسجين الواصل للجنين.

وقد أكد(عبد الله، ٢٠١٣) أن بطء التعلم قد يرجع إلى التلف الدماغي في أكثر من جزء من الدماغ والذي يؤدي إلى انخفاض في نسبة الذكاء فتكون أقل من المتوسط فتنحصر بين(٧٠-٨٤%) درجة بالإضافة إلى ضعف في القدرات العقلية.

(٢) العوامل الجسمانية:

تناول(إبراهيم، ٢٠١٣) العوامل الجسمانية المُسببة لبطء التعلم فيما يلـي:

- النقص العضوي: والذي يتمثل في ضعف حاسة من حواس الجسم كضعف البصر أو ضعف السمع، فالإعاقة الحسية البصرية السمعية تؤدي إلى بطء التعلم فيُعيق عملية التعلم وحدوث الاستفادة الكاملة مما يؤثر على نتاج تعلمه وتحصيله.
- ضعف البنية الجسمانية: فغالبًا ما يكون البنيان الجسمي للطفل بطيء التعلم ضعيف وبالتالي يكون أكثر عرضة للإصابة بالأمراض وهذا بدوره يؤدي إلى كثرة وتكرار التغيب فتصبح مهاراته ضعيفة وكذلك تحصيله الأكاديمي مقارنة بأقرانه في نفس العمر الزمني والصفي.

(٣) العوامل النفسية والوجدانية الانفعالية:

وفيما يلي مجموعة من المشكلات النفسية الناتجة عن الاضطراب النفسي والتي تؤدي إلى بطء التعلم:

- القلق:

نوبات القلق الشديدة والتي قد يتعرض لها الطفل أثناء عملية التعلم والتي يُصاحبها اضطراب عام جسمي وهرموني وكذلك انفعال عاطفي، تجعل الطفل أقل كفاءة مقارنة بأقرانة من العاديين في أداء المهام التعليمية المُختلفة حيث يُظهر الطفل بطيئ التعلم مستويات قلق أعلى من التلميذ العادي فيصبح أقل قدرة على التعلم والحفظ والتذكر(Marriage, Andre et al., 2002).

- الخوف والفزع أو التهديد:

الخوف من المشكلات النفسية والتي قد تتعلق إما بالمُعلم أو المتعلم أو كلاهما بالبيئة التعليمية والذي له بالغ الأثر على عملية التعلم بوجه عام والتقدم الدراسي والتحصيل الأكاديمي بوجه خاص.

- الاضطراب السلوكي:

فالاضطرابات السلوكية كالسلوك العدواني والتهيج والحركة الزائدة والانفعال بالإضافة على الهروب من المدرسة تؤثر سلبيًا على المستوى العام للتحصيل لكونها غالبًا ما ترتبط بمشكلات تعليمية داخل المدرسة، ولكي تؤتي عملية التعلم ثمارها لابد وأن تتوافر أجواء تربوية هادفة وهادئة تتضمن سلوكًا مستقرًا مُتزنًا من قبل كل من المُتعلم والمُعلم(Kaznowski, Kimberly Lynn, 2003).

وقد أكد ذلك (فهمي، ١٩٦٥) أن الوضع النفسي غير المُستقر يعوق عملية التعلم ويؤدى إلى بطء التعلم، كما أنه يؤدي إلى التأخر والتعثُر وعدم القدرة على مُسايرة العملية التعليمية بأكملها وهذا ما أشار إليه (Zhu-Xiaohua, 2002).

(٤) العوامل الاجتماعية الثقافية والبيئية:

الأُسرة هي النواة الأولى في تكوين شخصية الطفل فيتفاعل ويتعايش الطفل دائمًا مع معطيات اجتماعية وبيئية وعائلية وثقافية والتي قد يتفاعل معها ضمن إرادته ورغبته أو قد تُفرض عليه فتؤدي إلى إهمال الأُسر والبيئة الاجتماعية المُحيطة للطفل واشباع احتياجاته النفسية والاجتماعية وتلبية متطلباته الشخصية، فظاهرة بطء التعلم منشأها الأول الأسرة وخاصة الوالدين(Kaznowski, 2004).

وقد أشار(الظاهر، ٢٠١٢) إلى أن العادات والقيم والتقاليد الاجتماعية تلعب دورًا هامًا في تنشئة الطفل وذلك لتأثيرها على أساليب المعاملة الوالدية وبين أفراد الأُسرة بعضهم البعض، فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤثر على الأداء العام للطلاب، فالثراء يُساعد

الطلاب على اكتساب العديد من الخبرات وزيادة الدافعية للتعلم والاستكشاف، في حين أن الفقر وتدني المستوى الاقتصادي للأُسرة يؤدى إلى حرمانه العقلي والأخلاقي وإضعاف قدرته على التعلم إلى جانب التأثير سلبًا على الصحة العامة للطفل، فالفقر يُعتقد بأنه من العوامل الرئيسية التي تُسبب انتشار ظاهرة بطء التعلم في الدول النامية، كما أضاف الظاهر إلى أن هناك بعض الأساليب التي قد تُحد من تعلم الأطفال بشكل صحيح وسليم وأخص بالذكر تلك الأساليب التي قد تؤدي إلى تنامي انفعال الخوف والقلق كالعدوانية في المعاملة والاتكالية وعدم الشعور بالأمان فتتولد سلوكيات تؤثر بصورة أو بأخرى في تعلمهم ومن هذه الاساليب ما يلي:

- أسلوب التفرقة.
- أسلوب الحماية الزائدة.
- أسلوب التحكم والسيطرة.
- أسلوب التذبذب.

(٥) العوامل التعليمية التربوية:

ذكر (إبراهيم، ٢٠١٣) مجموعة من العوامل المرتبطة بالمناخ التعليمي والتي تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ بطيئي التعلم ومنها:

- اتباع أسلوب المُقارنة والتفرقة بين التلاميذ فيُزيد من الشعور بالنقص والدونية.
- اتباع بعض المُعلمين أسلوب العقاب بدلًا من التعزيز كالطرد من الحصة.
- الزمن المُخصص للتعلم داخل الحصة الدراسية لا يُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- الاعتماد على المجردات بدلًا من المحسُوسات في شرح المواد التعليمية من قبل بعض المُعلمين.
- إهمال المناهج لاحتواء وإشباع ميول واحتياجات التلاميذ في حالة كانت المناهج المُقررة أعلى من مستوى التلميذ المعرفي وخاصة التلميذ بطيء التعلم.
- قلة توافر وسائل الإيضاح في بعض المدارس، والاعتماد على الامتحانات التقليدية والتي لا تتناسب مع قدرات بطيئي التعلم.
- المُبالغة في كثرة موضوعات المقررات الدراسية.
- الاهتمام بتعليم الطفل خطوات جديدة قبل التأكد من إتقانه الخطوات السابقة الأساسية.

كما أضاف على ذلك (حمادة، ١٩٩٥) حيث أكد على أن عدم توافر أخصائيين نفسيين واجتماعيين مُدربين على كيفية التعامل مع بطيئي التعلم ومُتبعين لأحدث الوسائل داخل المدارس العادية، إلى جانب عدم وجود حلقة وصل جدية بينهم وبين إدارة المدرسة وأولياء

الأمور قد يعود بالسلب على عملية التعلم وانخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ بطيئي التعلم، لذا لابد من إعادة مراجعة تصميمات المناهج والطرق التدريسية لتتلاءم مع قدرات واستيعاب بطيء التعلم(Edgier, 2002).

(٦) الخصائص والسمات المميزة للتلاميذ بطيئي التعلم:

الخصائص العقلية:

أوضح (الظاهر، ٢٠١٢) بعض الخصائص العقلية التي تُميز بطيئي التعلم عن غيرهم وهي الآتي:

- سُرعة النسيان والتعلم ببطء.
- القصور في القدرة على توجيه الذات والتعميم بنقل أثر التعلم من موقف لآخر.
- بطء الفهم والاستجابة ويتميز بردود فعل بطيئة.
- النمطية في التفكير وتدني القدرة على الإبداع وعلى تنظيم مهارات الذات.
- التفكير بشكل آني وعدم القدرة على التنبؤ والتفكير المُستقبلي.
- قصور واضح في القدرة على الاستدلال والتحليل.
- قصور في المهارات اللغوية مقارنة بأقرانه من العاديين.
- قصور في القدرة على إدراك العلاقات بين مجموعة من المُثيرات.
- قابليته للشغب وقدرته المحدودة على تقسيم المواد.
- محدودية السعة المعرفية لديه وضعف القدرة على التعبير عن أفكاره بشكل واضح (هاريدي وآخرون، ٢٠١٠).
- انخفاض في التحصيل في جميع المواد الدراسية وضعف القدرة على الاستيعاب (القمشي، ٢٠١٢).
- ضعف القدرة على مسايرة المناهج الدراسية وعدم الاهتمام بالمهام التعليمية إلى جانب تدني القدرة على التخيل(العريشي وآخرون، ٢٠١٣).
- عدم قدرته على إتمام المرحلة الثانوية لصعوبة المناهج وفقًا لقدراته المحدودة(Malik, Najma Iqbal, 2012).
- قصور في مهارات التحليل والتعريف(Price, Heather, 2005).
- صعوبة في تمييز الأشكال والأحجام وعلاقات الألوان(هاريدي، ٢٠١٠).
- الافتقار إلى الدقة والطلاقة والوضوح في استخدام اللغة(Quah, 2013).

وهذا ما أثبتته نتائج دراسة (Steven R Shaw, 2010) بأن التلاميذ بطيئي التعلم يعانون من صعوبة في استيعاب واسترجاع المعلومات المُكتسبة وتعميم ما تم تعلمه أو اكتسابه على مواقف أُخرى وكذلك قصور في إدارة الوقت وتنظيم المواد معرفيًا والأهداف

طويلة المدى، بالإضافة إلى أنهم يعانون من انخفاض في الدافعية للتعلم والتحصيل والحاجة إلى زيادة الوقت المُخصص للتعلم خاصة إذا كانت فنية التدريس المُستخدمة أكثر تجريدًا، أي أن بطيء التعلم يفتقر إلى كل هذه الإمكانات العقلية المعرفية المتنوعة(برهم، ٢٠٠٨).

الخصائص الجسمية:

أوضح (برهم، ٢٠٠٨) أن الأطفال بطيئي التعلم يعانون من نقص في حيوية أجسامهم وقلة النوم والتعب والقلق المتواصل نتيجو لوجودهم في بيئة غير صحية، فيؤثر ذلك تأثيرًا واضحًا على تحصيل وتعلم الطفل وعلى درجة تكيفه بشكل عام، بالإضافة أن الطفل بطيء التعلم ربما قد يعاني اختلال في التذوق والشم وسرعة العدوى وهزال الجسم وأحيانًا الصداع المؤلم (سليمان، ٢٠٠٠).

كذلك أكد lywrlslep في دراسته والتي هدفت إلى الكشف عن أثر القصور الجسمي في التقدم الدراسي بأن متوسط عيوب الطفل بطيء التعلم في السمع والبصر واللسان والتنفس بلغت (١٦.٥%) في مقابل بلغت(١.٣%) لدى التلاميذ العاديين(الظاهر، ٢٠٠٨).

وقد أضاف(سليمان، ١٩٩٦) بعض الخصائص الجسمية الأُخرى والتي يتسم بها بطيئي التعلم في الآتـي:

- ضعف القدرة العضلية لديه.
- قد يُعاني من تأتأة ولجلجة.
- يُطالب بإعادة وتكرار الأسئلة الموجه إليه ورفع درجة الصوت.
- يُعاني من اضطراب في مخارج بعض الحروف.
- ضعيف الشخصية (الدعدع، ١٩٩٢).
- الكسل بدرجة غير عادية في حالة تدني الحالة الصحية والتكيف بدرجة أقل في المدرسة مقارنة بالعاديين(عبد الغفار وآخرون، ١٩٩٦).

الخصائص الانفعالية:

أكد (Rashmi,2013) أن سمات الأطفال بطيئي التعلم تتمثل في انخفاض مفهوم الذات لديه، القلق والعدوانية تجاه أقرانه في الصف الدراسي، عدم الاستقرار المزاجي، كما أضافت "كاثرين" أن الأطفال بطيئي التعلم لديهم سلوك لفظي وغير لفظي لا يتناسب مع النشاط الذي يقوم به وذلك بسبب قصور المعالجة السمعية والصوتية لديه(Kathryn, 2003).

كما أوضحت دراسة (Marriage & David, 2002) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء الأكاديمي وأعراض الاكتئاب والقلق لدى أطفال المدارس العادية والخاصة من سن(٨:١٢) سنوات، وقد بلغت عينة الدراسة من الذكور والإناث (٢٨) من بطيئي التعلم، (٤٥) من أطفال الفصول الخاصة،(٢٤) من العاديين، وقد استخدمت الدراسة مقياس

الاكتئاب المُركب للأطفال، ومقياس القلق المُعدل الظاهر لـ د. كاسترو (١٩٩٨)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المُتعلمين من بطيئي التعلم في المدراس العادية أو في التعليم الخاص قد أظهروا مستويات قلق أعلى من العاديين بالمدراس العادية.

بينما أكد(صادق، ٢٠٠٧) أن الأطفال بطيئي التعلم تظهر لديهم العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية وخاصة داخل البيئة الصفية كالشعور بالخوف والخجل والإحباط وعدم الثبات الانفعالي والكذب مع ضعف في توجية الذات، كما أن بطيئي التعلم يميلون إلى سهولة الانقياد وعدم القدرة على تحمل المسؤولية إلى جانب الأنانية والعزلة لعدم القدرة على تكوين صداقات أو علاقات مع الآخرين وهذا ما أكدته(صلاح، ٢٠٠٥).

وقد هدفت دراسة (حسن، ٢٠١٧) إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة المُشكلات السلوكية لدى الأطفال بطيئي التعلم، فقد بلغت عينة الدراسة(١٢) طالبًا ينقسمون إلى(٦) طلاب يمثلون مجموعة تجريبية و(٦) طلاب يمثلون مجموعة ضابطة، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء_ الصورة الخامسة (مراجعة وإشراف أ.د محمود السيد أبو النيل) ونموذج مسح المشكلات السلوكية ومقياس المشكلات السلوكية(إعداد الباحثة) بالإضافة إلى مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد أكدت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بعد تطبيق البرنامج السيكودارامي، مع وجود فروق دالة إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المشكلات السلوكية، وبين التطبيق البعد والتتبعي بعد شهرين لمقياس المشكلات السلوكية.

الخصائص التعليمية الأكاديمية:

أوضح (الظاهر، ٢٠١٢) مجموعة من الخصائص الأكاديمية التي يتميز بها بطيء التعلم وهي:

- يتصفون بمحدودية الكلمات التي لا تتناسب مع عمرهم الزمني.
- لا يفهم كل ما يقال له بشكل كامل.
- يعاني من صعوبة في إتباع التعلميات الجديدة.
- أما سرعة الاستجابة قبل أن يُنهي المُتحدث سؤاله، أو تأخر الاستجابة لفترات طويلة.
- يفهم فقط الكلمات والعبارات التي تكون مقترنة بإيماءات.
- ضعف اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم.

بينما أضاف (Shaw,2010) مجموعة من الخصائص الأكاديمية للتلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في الآتي:

- تدني في مستوى التحصيل الدراسي في معظم المواد الدراسية.
- يعاني من ضعف في القدرات القرائية والحسابية.
- مُشتت ومُشوش في طريقة تفكيره وعمله أثناء أداءه للمهام الاكاديمية.
- صعوبة في استيعاب واسترجاع المعلومات السابق تخزينها، مع عدم القدرة على تنظيم المعلومات الجديدة.
- محدودية التعامل مع المواد الرمزية والمجردة.

وهذا ما أكده (علي، ٢٠٠٩) أن الأطفال بطيئي التعلم على الرغم من أنهم قد يظهرون اهتمامًا بالتعلم إلا أنهم ليس لديهم القدرة على مواجهة واستيعاب المناهج الدراسية والتي لا تتلاءم مع قدراتهم، لذلك يميلون إلى استخدام عادات سيئة في الاستذكار وكثرة الغياب، لهذا نجد أن الأطفال بطيئي التعلم يحاولون جذب انتباه المُعلمين إليهم بل وقد يلجأون إلى عرقلة العملية التعليمية والخروج عن تعاليم المدرسة والسرقة والتخريب والضرب أحيانًا كنوع من أنواع التنفيس عما يعانون منه من إهمال احتياجاتهم، فالدافعية الجيدة للتعلم والإنجاز تتحقق على أساس إشباع الحاجات الانفعالية والتعليمية وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لبطيئي التعلم.

وقد أوضح (خوري، ٢٠٠٢) أن التلميذ بطيء التعلم يعاني من صعوبة في المهارات التحريرية والإملائية الشفهية، إلى جانب أنه لديه قصور في تهجئة الكلمات والجُمل، بالإضافة إلى أنه لديه قصور واضح في العمليات الحسابية وخاصة في القسمة والطرح والجمع، وهذا الضعف يؤدى إلى صعوبة في التحصيل الأكاديمي.

وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة(Silvia Stefanelli,2020) والتي هدفت إلى بحث الإمكانيات الرياضية والذاكرة العاملة للطلاب بطيئي التعلم، بعينة(٤٥) تلميذ بلغ معدل ذكائهم ما بين(٧٠:٨٥%) في عمر(١٠) سنوات، وقد أكدت نتائج الدراسة على وجود ضعف واضح في المهارات الرياضية بشكل عام وضعف في الذاكرة العاملة والمهام العملية بشكل خاص.

الخصائص والمهارات الاجتماعية:

بطيء التعلم يعيش حالة من تدني قدراته الاجتماعية لا يعيشها الأطفال العاديون على الرغم من أنه لديه نفس الاحتياجات الاجتماعية سواء البيولوجية أو النفسية الاجتماعية بالمقارنة مع العاديين، فهو دائمًا ما يضع نفسه في موضع المقارنة مع العاديين فيقارن بين معاملة المُعلمين له ولأقرانه العاديين، ويقارن نظرة أسرته له ولأخيه العادي الذي يتفوق عليه، كل ذلك يجعله يعيش حالة موسعة من فقدان الثقة بالنفس والإحباط والعُزلة والخجل، فيسلك سلوكًا جانحًا مُزعجًا وعدوانيًا وتضعف روح المبادأة لديه (محمد، مرسي، ١٩٩٦).

وأكدت (محمود،٢٠١٠) إلى أن الطفل بطيء التعلم يعاني من ضعف القدرة على الإنصات الجيد داخل الفصل وإنجاز المهام الموكلة له، بالإضافة إلى عدم القدرة على التواصل الجيد مع الآخرين، كما أن الطفل بطيء التعلم أقل تكيفًا من العاديين وينفرد بمجموعة من السمات التي تُميزه عن العاديين كضعف القدرة على المشاركة أو المشاركة السلبية وذلك على عكس الأطفال النابهين الذين لديهم القدرة على المُشاركة الإيجابية والتنافس وتكوين الأصدقاء والقيادة(و.ب فيذرستون، ١٩٦٣).

وهذا ما أكدته دراسة (Jones, Judy, 1992) التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الطفل بطيء التعلم كالتواصل الاجتماعي مع أقرانه في الفصل والمدرسة والمُساندة والتعاون ومدى تأثيرها على النجاح الأكاديمي بالإضافة إلى بعض العوامل الاجتماعية الأُخرى التي يُمكن من خلالها التنبؤ بنجاح الطفل بطيء التعلم بالمدرسة، وطُبقت الدراسة على جميع الطلبة في الصف الأول للعام الدراسي(١٩٨٥-١٩٨٦) في مقاطعة توسكالوسا الذين حصلوا على درجات مُتدنية في اختبار" أوتيس لينون" لقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، فبلغت عينة الدراسة(٥٠) تلميذًا، وقد تم استخدام استمارة لتقييم سلوك أفراد العينة وتصنيفهم إلى ثلاث مجموعات تكونت كل مجموعة من(١٧) تلميذًا وذلك وفقًا لدرجاتهم في اختبار" أوتيس لينون" ولاستمارة السلوك، وقد توصلت الدراسة إلى أن الحالة الاقتصادية لأُسرة الطفل بطيء التعلم وقصور التواصل الاجتماعي مع المحيطين به من أقرانه العاديين بالإضافة إلى الاضطرابات السلوكية كالانسحاب من المواقف الاجتماعية والعدوان من العوامل والمُتغيرات التي لها بالغ التأثير في النجاح الأكاديمي للطفل بطيء التعلم.

(٧) مُعدل انتشار بطء التعلم.

أكد (صادق، ١٩٨٢) أن بطيئي التعلم يُعد من أكثر الفئات المُهملة لكونها فئة بينية تقع ما بين العاديين وذوي الإعاقة العقلية، فنجد حوالي عشرين تلميذًا بطيئي تعلم من بين كل مائة تلميذًا ووفقًا للدراسات السابقة نجد أن معدلات انتشار التلاميذ بطيئي التعلم بالمدارس مُتقارب إلى حد ما ومنها:

- دراسة(عبد الحميد، ٢٠٠٦) التي أكدت أن نسبة بطيئي التعلم تتراوح ما بين (٢٠:٢٨%) بالمدارس المصرية.
- ذكرت(أبو عميرة، ٢٠٠٠) أن فئة التلاميذ بطيئي التعلم تنتشر بنسبة(٢٠:٣٠%) من عدد التلاميذ بصفة عامة.
- دراسة(عبد ربه، ٢٠٢٠) التي أوضحت أن من إجمالي فصل يبلغ(٣٠) تلميذًا يكون هناك من(٤:٥) تلاميذ بطيئي تعلم بحوالي نسبة انتشار تبلغ(٢٠:٢٥%) من تلاميذ المدارس، وهذا ما أكدته أيضًا(شُقير، ١٩٩٩).

 دراسة (السباعي، ٢٠١٣) أوضحت أن مُعدل انتشار بطيئي التعلم يتراوح بين(١٥:١٨%) من تلاميذ المدارس، وقد اتفق مع ذلك(عودة، مرسي، ١٩٩٦).

وقد ذكر (Sengeeta, 2011)أن هُناك نوعين من التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس وهم:

 بطيئو التعلم المُدمجون: وهم التلاميذ الأقل في درجة وشدة التأخر الأكاديمي، سواء التلاميذ الذين يعانون من تأخر في جميع المواد التعليمية الدراسية، أو التلاميذ الذين يعانون من تأخر في إحدى المواد التعليمية الدراسية.

 بطيئيو التعلم غير المُدمجين: وهم الذين يحتاجون إلى الانفصال عن التلاميذ العاديين، فيعانون من تعدد أوجه القصور التعليمي والاجتماعي والنفسي، بالإضافة إلى أنهم في حاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام التعليمي.

(٨) محكات قياس وتشخيص بطيئي التعلم:

أكدت العديد من الدراسات على أهمية التشخيص المُبكر ومنهم دراسة(Sumil Karanda, et al., 2008) والتي هدفت إلى تحليل وبحث الحالة الإكلينيكية والفحوص البدنية والعصبية وكذلك تقييم الاتجاهات الوالديه وتاريخ التحصيل الدراسي للأطفال بطيئي التعلم، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٥) من بطيئي التعلم منهم(٣٥ من الذكور، و٢٠ من الإناث)، انحصرت أعمارهم بين(٧:٨) سنوات، بنسبة ذكاء ما بين(٧١:٨٤) ممن تم تشخيصهم وفقًا للمستوى الدراسي الحالي كبطيئي تعلم، وقد اعتمدت الدراسة في التطبيق على إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع الآباء وكذلك استخدام مقياس وكسلر للأطفال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن (١٧) طفلًا وطفلة يعانون من صغر بحجم الرأس، و(١٨) طفلًا وطفلة لديهم تاريخ ولادة مُبكرة وحدث لهم اختناق أثناء الولادة، و(١٩) طفلًا وطفلة يعانون من تأخر بالمشي، و(١٧) طفلًا وطفلة لديهم تأخر لغوي، وأن حوالي(٩٢%) من عينة الدراسة لديهم صعوبات تعليمية تحصيلية وخاصة في مادة الرياضيات إلى جانب ضعف بالذاكرة، وأن حوالي(٨٣.٣%) من عينة الدراسة لديهم مُشكلات سلوكية كالعدوان والقلق والاكتئاب، ولقد أكدت الدراسة أن التشخيص المُبكر يساهم في التخفيف من حدة مُشكلات كثيرة لدى بطيئي التعلم وأن التأخر في التشخيص يؤدي إلى اضطرابات انفعالية مُتزايدة ومشكلات سلوكية مُتفاقمة وتدني في مستوي التحصيل الأكاديمي.

وأوضح (إبراهيم، ٢٠١٣) مجموعة من الأساليب والطرق التي تُستخدم في تشخيص بطيئي التعلم ومنها:

 اختبارات الذكاء.

 اختبارات مُتطلبات المادة الدراسية.

- اختبارات البنية المعرفية.
- الاختبارات التحصيلية.
- اختبارات القدرات العقلية.
- قياس الاتجاهات للأطفال.
- السجلات المدرسية.
- آراء المدرسين القائمين على العملية التعليمية.
- الفحص الطبي كاختبار حامض الفيريك واختبار نسبة الفينلين بالدم، بالإضافة إلى دراسة الحالة الاجتماعية(الظاهر، ٢٠١٢).
- اختبارات تُناسب العُمر الزمني والعقلي للطفل(إبراهيم، ٢٠٠٨).
- اختبارات فردية لهؤلاء التلاميذ الذين أظهرت نتائج الحقائق السابقة بأنها غير دقيقة(الدعدع، أبو مغُلي، ١٩٩٢).

بينما أضاف(Shaw; Grimes, & Bulman., 2015) المعيار الاجتماعي كمحك للتشخيص، فالطلاق والتفكك الأُسري وعدم قدرة التلميذ على الانسجام في البيئة الأكاديمية، كل هذا ينعكس سلبًا على التلميذ، فيُصبح عامل من العوامل التي تجعله بطيء تعلم.

وفي ضوء العرض السابق يتضح أن الكشف والتعرف على الفروق في الانفعالات الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم من الجنسين يُساهم في أن نُصبح أكثر اطلاًعا على أكثر الانفعالات الأكاديمية السلبية التي يعانون منها ومن ثَم الحد منها من خلال تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كما أنه يصبح أمرًا حاسمًا للوقوف على مدى قُدرة هذه الفئة على تحقيق النجاح الأكاديمي وفقًا للمقياس المُعد للدراسة الحالية، ومن خلال ما تم عرضه وما تناولته الباحثة جعلنا نستشعر أهمية التعرف على ما لدى التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين من انفعالات أكاديمية سلبية ومدى تأثير تلك الانفعالات على أداء المهام الأكاديمية ومدى تحصيلهم الأكاديمي.

ولذا يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

وفي ضوء ما سبق عرضه فإنه يُمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح التلاميذ بطيئي التعلم في انفعالات (الخجل، الغضب، القلق، الملل، الحزن).

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الأسلوب المُقارن، حيث أنه الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، والغرض من استخدامه هنا هو الكشف عن الفروق وتحليلها بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم في مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية.

عينة البحث:

(١) عينة الخصائص السيكومترية:

اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على(١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية التابعة لإدارة بني سويف التعليمية بمحافظة بني سويف والتي بلغ عددها (٩) مدارس وهم (مدرسة الأزهري الابتدائية المشتركة_ قاسم أمين الابتدائية المشتركة_ جمال عبد الناصر الابتدائية المشتركة_ الهلال الابتدائية المشتركة_شجرة الدر الابتدائية المشتركة_ الجزيرة المرتفعة الابتدائية المشتركة_ أبو بكر الصديق الابتدائية المشتركة_ خالد بن الوليد الابتدائية المشتركة_ مدرسة طه حسين الابتدائية المشتركة)، تراوحت أعمارهم ما بين(١٠_١٢) عامًا.

(٢) عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من العاديين وبطيئي التعلم من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس الابتدائي بعدد (٩) مدارس ابتدائية تتبع إدارة بني سويف التعليمية بمحافظة بني سويف ، وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية (١٤٨) تلميذ وتلميذة، انقسموا إلى التلاميذ(العاديين ن=٧٤) منهم(٣٧ من الذكور، و٣٧ من الإناث) بمتوسط حسابي قدره(١٠.٥٨) وانحراف معياري قدره(٠.٥٨)، والتلاميذ(بطيئي التعلم ن=٧٤) منهم(٣٧ من الذكور، و٣٧ من الإناث) بمتوسط حسابي قدره(١٠.٦٢) وانحراف معياري قدره(٠.٥٩) ،

وقد تم تحديد عينة البحث على النحو التالي:

- ترشيحات الاخصائيين النفسيين ومُعلمي الفصل وذلك بناء على نتائج الاختبارات التحصيلية للعام الماضي وتدني مستوى التحصيل في جميع المواد الدراسية بأقل من نصف الدرجة الكلية، وتحديد التلاميذ بطيئي التعلم والذي بلغ عددهم(٨٠) تلميذ وتلميذة من أصل (٩٠) تلميذ وتلميذة وفقًا للترشيحات.
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار"رافن" للذكاء للتأكد من ترشيحات الاخصائيين النفسيين ومُعلمي الفصل لبطيئي التعلم والبالغ عددهم(٨٠) تلميذ وتلميذة، وقد أسفر تطبيق الاختبار عن استبعاد(٣) ممن تراوحت درجة ذكائهم ما بين(٩٠ إلى أقل من ١٢٠)، وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة(٧٧) من بطيئي التعلم ممن تراوحت درجة ذكائهم ما بين(٨٥ إلى أقل من ٩٠).

 ثم قامت الباحثة باستبعاد عدد(٣) من بطيئي التعلم نتيجة لتغيبهم أثناء تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، فأصبح حجم عينة الدراسة النهائية من بطيئي التعلم (٧٤) منهم(٣٧) من الذكور و(٣٧) من الإناث.

 قامت الباحثة بتحديد عدد عينة العاديين(٨٠) تلميذ وتلميذة، وذلك تحقيقًا للتكافؤ في العدد مع عينة بطيئي التعلم.

 ومن خلال تطبيق اختبار "المسح النيورولوجي" تعريب وتقنين(كامل، ٢٠٠١) لاستبعاد ذوي صعوبات التعلم من عينة العاديين البالغ عددهم(٨٠) تلميذ وتلميذة حيث يُعادل ذكاء ذوي صعوبات التعلم ذكاء العاديين تقريبًا فيتراوح ما بين (٩٠ فما فوق على مقياس وكسلر)، وقد أسفر التطبيق عن استبعاد عدد(٢) تلاميذ حصلوا على(٥٠) درجة فأكثر والتي تُشير إلى الاضطراب النيورولوجي، وبذلك بلغ حجم عينة العاديين(٧٨) تلميذ وتلميذة حصلوا على (٢٥) درجة فأقل وهي تشير إلى السواء أو الطبيعي.

 قامت الباحثة بتطبيق اختبار"رافن" للذكاء على عينة العاديين والتي بلغ حجمها(٧٨) تلميذ وتلميذة وذلك لتحقيق التقارب في معامل الذكاء، وقد أسفر تطبيق اختبار"رافن" عن استبعاد(٤) تلاميذ من فئة المتفوقين بلغت درجة ذكائهم من(١١٠ إلى ١٢٠) درجة، وبذلك بلغ حجم عينة التلاميذ العاديين(٧٤) تلميذ وتلميذة منهم(٣٧) من الذكور و(٣٧) من الإناث.

أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية:

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للذكاء إعداد/ جون رافن ١٩٥٦: تقنين (حسن، ٢٠١٤):

أعد جون رافن Raven عالم النفس الإنجليزي هذا الاختبار في ثلاثينيات القرن الماضي، بهدف قياس الذكاء غير اللفظي والقدرة العقلية العامة للفرد والقدرة على إدراك العلاقات بين الوحدات المُجردة(وهي العلاقات بين الأشكال الهندسية التي استخدمها في صورة مصفوفات)، بالإضافة إلى قياس القدرة على الروابط المنطقية بين المصفوفات والتي تحتاج إلى القدرة على التفكير الاستدلالي، كما يُعد من الاختبارات المُتحررة من أثر اللغة والثقافة(Kail, 2004).

ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام هي(أ)، (أب)، (ب) تشمل كل منها على (١٢) بندًا ويتكون كل بند من نمط هندسي أو شكل اقتُطع منه جزء معين بإجمالي (٣٦) مصفوفة، ويقوم المفحوص باختبار الجزء الناقص من بين سنة أجزاء أو بدائل التي تُكمل الشكل الأساسي وتملأ الفراغ.

صدق الاختبار:

أُجريت العدد من الدراسات لتقدير مُعاملات الارتباط بين المصفوفات المتتابعة الملون ومجموعة من الاختبارات الأُخرى باستخدام صدق المحك(التلازمي) ومنهم: اختبار وكسلر للأطفال مع القسم اللفظي والقسم الأدائي والمقاييس الفرعية لوكسلر فقد تراوحت قيم مُعاملات الارتباط ما بين (٠.٣١) إلى(٠.٨٤)، و(٠.٥) إلى(٠.٧٤)، و(٠.٢٤) إلى(٠.٧٤) على الترتيب، بالإضافة إلى اختبار وكسلر للأطفال(سلاسل الإعداد، رسوم المكعبات، الشفرة، المُفردات) ومع لوحة سيجان ومتاهات بورتيوس واختبار الذكاء غير اللغوي، ويُلاحظ من ذلك أن جميع القيم كانت ذات دلالة إحصائية عند مُستوى(٠.٠١).

ثبات الاختبار:

توصل(حسن، ٢٠١٤) إلى ثبات مقياس رافن وذلك من خلال البحث الذي قام بتطبيقه على الأطفال المصريين بإعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين، فقد بلغ مُعامل الثبات(٠.٨٥)، كما توصل أيضًا إلى ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية عن طريق معادلة "ألفا كرونباخ"، فقد بلغ مُعامل الثبات(٠.٩١) وجيمعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١).

جدول رقم(٢)

معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية والمجموع الكُلي لمصفوفة Raven الملون

الخواص الإحصائية المتغيرات	معاملات الارتباط التطبيق الأول	التطبيق الثاني
القسم(أ) والقسم(أب)	٠.٤٥ **	٠.٦١ **
القسم(أ) والقسم(ب)	٠.٣٨ **	٠.٤٩ **
القسم(أ) والدرجة الكلية	٠.٧٣ **	٠.٧٩ **
القسم(أب) والقسم(ب)	٠.٥٩ **	٠.٧٢ **
القسم(أب) والدرجة الكلية	٠.٨٥ **	٠.٨٥ **
القسم(ب) والدرجة الكلية	٠.٨٤ **	٠.٨٩ **

** دال عند مستوى ٠.٥ ** دال عند مستوى٠.٠١

ويُلاحظ من جدول رقم(٢) أن جميع معاملات الارتباط المذكورة بالجدول دالة إحصائيًا.

(٢) مقياس المسح النيورولوجي السريع The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T): تعريب وتقنين(كامل، ٢٠٠١):

ويتضمن المقياس(١٥) مهمة وتشمل الآتي: مهارة اليد_ مهارة التعرف على الشكل وتكوينه_ التعرف على الشكل المرسوم باللمس على راحة اليد _ تتبع العين لمسار حركة الأشياء_ العكس السريع لحركات اليد المُتكررة_ التصويب بالإصبع على الأنف_ الوقوف

على رجل واحدة_ التمييز إلى اليمين واليسار_ مد الذراع والأرجل_ دائرة الأصابع والإبهام_ المشي المترداف رجل خلف رجل لمسافة ثلاثة أمتار_ نماذج الصوت_ الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد_ الوثب_ ملاحظات سلوكية شاذة وغير مُنتظمة، وتنقسم الدرجة الكلية النهائية للاختبار إلى ثلاثة مُستويات وهي: أما مستوى مرتفع توضح إصابة التلميذ باضطراب نيورولوجي وتكون درجته (أكبر من ٥٠)، أو مستوى عادي يُشير إلى أن التلميذ طبيعي لا يُعاني من اضطراب نيورولوجي وتكون درجته (٢٥ فأقل)، أو مستوى مُشتبه يُشير إلى احتمالية تعرض التلميذ لاضطراب في القشرة المُخية أو المخ وتكون درجته ما بين(٢٥_٥٠) في اختبار المسح النيورولوجي.

صدق الاختبار:

استخدم مُعد الاختبار للتأكد من صدق المقياس طرق مُختلفة، فقد أسفرت طريقة التحليل العاملي عن استخراج ثلاثة عوامل وهي النظم المركزية، والنظم الحسية الطرفية، والنظم الحركية فسرت (٤٩.٤%) من نسبة التباين الكُلي للمصفوفة، وقام مُعد الاختبار عن طريق صدق المحك بالتأكد من صدق الاختبار فقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية والفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم وبين الدرجة الكلية لمقياس المسح النيورولوجي (-٠.٨٧٤:-٠.٦٧٤) بدلالة إحصائية(٠.٠١).

وهذا ما أكده مُعرب الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ بالصف الرابع الابتدائي بلغ عددهم(١٦١) تليمذ وتلميذة، ودرجاتهم على مقياس سلوك التلميذ الذي عربه (كامل، ١٩٩٠).

ثبات الاختبار:

استخدم مُعد الاختبار بحساب مُعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد تراوحت ما بين (٠.٠٩٢: ٠.٦٧٠) وهي قيم مُرتفعة، كما بلغت قيمة مُعامل الثبات(٠.٧٧) بعد حذف درجات الجزء الخاص بالمقياس الفرعي(١١) وذلك باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" التي اعتمدها مُعد الاختبار، في حين توصلت بعض الدراسات باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" إلى معاملات ارتباط بلغت ٠.٧٩،٠.٨٥، ٠.٨٦ كدراسة(عجاج، ١٩٩٣)، ودراسة(مطحنه، ١٩٩٤)، ودراسة(صقر، ٢٠٠٠) على الترتيب وهي مُرتفعة جدًا.

(٣) مقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية): (إعداد الباحثة):

تكون مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية في صورته الأولية من(٣٣ مُفردة) والتي تكونت من خمسة أبعاد وهم:(الملل٧ مُفردات، الخجل٧ مُفردات، القلق٧ مُفردات، الغضب٦ مُفردات، الحزن٦ مُفردات).

قامت الباحثة لإعداد مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية في صورته الأولية بالاطلاع على ما أُتيح لها من الدراسات السابقة والأُطر النظرية والبحوث والمراجع العربية والأجنبية، بالإضافة إلى بعض النظريات والاختبارات والمقاييس والأراء المُتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك بهدف التعرف على ماهية الأدوات والطرق المُستخدمة في إعداد المقياس، ومن أهم تلك المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة:

- اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس العامة التي ساهمت في معرفة كيفية وطرق إعداد المقياس بوجه عام ومنها: (الحوطي؛ فتوح، ٢٠٢٠)،(حسن؛ عبد المجيد؛ صاوي، ٢٠١٨)،(محمد ؛ المهدي، ٢٠١٩)،(عبد الغني، ٢٠١٤).
- من أهم المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة وتناولت الانفعالات السلبية(عيسى، ٢٠٢١)، (غرابة، ٢٠٠٣)،(عبدالله، ٢٠١٧)، (أنور؛ عبد المنعم، ٢٠١٧)، (مناف، ٢٠١٦)، (محمد؛ إبراهيم، ٢٠١٨).
- عرضت الباحثة المقياس المكون من(٣٣) مُفردة في صورته الأولية على مُتخصص في اللغة العربية للتأكد من مدى سلامة وبناء وصياغة عبارات المقياس، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المُحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية مُرفقًا به عنوان الدراسة وهدفها والتعريف الإجرائي لكل بُعد من الأبعاد التي يتضمنها المقياس، وقد طلبت الباحثة من المُحكمين فضلًا إبداء وجهة نظرهم.

وبناء على توجيهات وتعليمات السادة المُحكمين قامت الباحثة بالآتي:

- إعادة صياغة لبعض المُفردات بصورة مُبسطة أكثر.
- تعديل بعض المُفردات لكي تتضمن موقفًا واضحًا.
- حذف بعض المُفردات التي لا تتناسب مع البُعد المرجو قياسه أوتحمل أكثر من معني أو يصعُب على عينة الدراسة فهمها.
- دمج بعض المُفردات بحيث تُصبح مُفردة واحدة تتضمن موقفًا مُحددًا.
- فك بعض المُفردات المُركبة.

ويوضح جدول رقم (٣) ذلك:

جدول رقم (٣)

الصورة الأولية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية

البُعد	الإجراء المُتخذ				مجموع مُفردات البُعد	
	إعادة صياغة	إضافة	حذف	دمج	قبل التعديل	بعد التعديل
الانفعالات الأكاديمية السلبية						
الخجل	(٢) مُفردة	(١) مُفردة	(١) مُفردة	ـ	(٧) مُفردة	(٧) مُفردات
الغضب	(٢) مُفردة	ـ	ـ	ـ	(٦) مُفردة	(٦) مُفردات
القلق	(١) مُفردة	ـ	ـ	(٣) مُفردة	(٧) مُفردة	(٥) مُفردات
الملل	ـ	ـ	(١) مُفردة	(٢) مُفردة	(٧) مُفردة	(٥) مُفردة
الحزن	(١) مُفردة	ـ	(١) مُفردة	ـ	(٦) مُفردة	(٥) مُفردة
المجموع					(٣٣) مُفردة	(٢٨) مُفردة

وقد تكون مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية في صورته النهائية والصالحة للتطبيق بعد اتفاق غالبية المُحكمين من (٢٨) مُفردة وتتضمن أبعاد)الخجل، الغضب، القلق، الملل، الحزن)، فيقاس كل انفعال أو بُعد بمقياس فرعي، ويتم حساب الدرجة الكلية الخاصة بالانفعالات الأكاديمية السلبية من خلال دمج درجات الأبعاد الخمسة.

طريق تصحيح مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) مُفردة، يتم الاختيار ما بين الثلاث بدائل التالية: (دائمًا، أحيانًا، أبدًا) وتأخذ تقديرات(٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين(٢٨) إلى (٨٤) درجة.

الاتساق الداخلي لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية:

الاتساق الداخلي للمُفردات:

تم حساب الاتساق الداخلي للمُفردات وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وحساب معامل الارتباط بين درجات كُل مُفردة من مُفردات أبعاد مقياس

الانفعالات الأكاديمية السلبية الخمسة(الخجل، الغضب، القلق، الملل، الحزن) والدرجة الكلية للبعد وذلك باستخدام مُعامل بيرسونPearson، والجدول رقم(٤) يوضح ذلك:

جدول رقم(٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مُفردة والدرجة الكلية لكل بُعد من الابعاد على مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية

رقم العبارة	الخجل	رقم العبارة	الغضب	رقم العبارة	القلق	رقم العبارة	الملل	رقم العبارة	الحزن
١	**٠,٧٧٦	١	**٠,٧١٢	١	**٠,٧١٠	١	**٠,٧٤٩	١	*٠,٧١١
٢	**٠,٧٤٣	٢	**٠,٧٦٥	٢	**٠,٧٥٣	٢	**٠,٧٢٢	٢	*٠,٧٦٣
٣	**٠,٧٧١	٣	**٠,٦٧١	٣	**٠,٧٦٢	٣	**٠,٧٢٧	٣	*٠,٧٥١
٤	**٠,٧٥٢	٤	**٠,٦٧٦	٤	**٠,٧٦٧	٤	**٠,٧٥٤	٤	*٠,٧٥٠
٥	**٠,٧٢٥	٥	**٠,٧١٧	٥	**٠,٧٥٩	٥	**٠,٧٥٥	٥	*٠,٦٩٦
٦	**٠,٧٧٥	٦	**٠,٦٧٩						
٧	**٠,٧٥٣								

ويتضح من الجدول رقم(٤) أن معاملات الارتباط لكُل مُفردة من مُفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يجعله يتمتع بالاتساق الداخلي.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية:

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية الخمسة (الخجل، الغضب، القلق، الملل، الحزن) ببعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وذلك باستخدام مُعامل بيرسونPearson، والجدول رقم(٥) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية

م	الابعاد	معامل الارتباط
١	الخجل	٠,٩٦٠**
٢	الغضب	٠,٩١٦**
٣	القلق	٠,٩١٣**
٤	الملل	٠,٩٢٢**
٥	الحزن	٠,٩٣٨**

** دال عند مستوى (٠.٠١)

الصدق العاملي لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية:

أسفر التحليل العاملي لأبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية عن تشبُعه على خمسة عوامل، ويوضح الجدول رقم (٦) التشبُعات الخاصة بهذه العوامل :

جدول (٦)

التشبُعات الخاصة بعوامل مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية

الانفعال	نسبة التباين	الجذر الكامن
الخجل	% ٥,٧٢	٤,٠٠٨
الغضب	% ٤,٩٥	٢,٩٧٥
القلق	% ٥,٦٣	٢,٨١٧
الملل	% ٥,٤٩	٢,٧٤٨
الحزن	% ٥,٤٠	٢,٧٠١

وبذلك يوضح الجدول رقم (٦) تشبُع جميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، مما يؤكد تمتُع المقياس بدرجة صدق مُرتفعة.

ثبات مقياس الأنفعالات الأكاديمية السلبية:

تم التحقق من ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية ككل وكذلك كل بُعد من أبعاده وذلك باستخدام طريقة مُعامل كرونباخ ومعامل جتمان ، ويوضح الجدول رقم(٧) ذلك:

جدول رقم(٧)

معاملات ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية

م	الأبعاد	ن	معامل الثبات كرونباخ	معامل الثبات جتمان
١	الخجل	٧	٠,٨٨	٠,٨٩
٢	الغضب	٦	٠,٨٠	٠,٨٤
٣	القلق	٥	٠,٨١	٠,٨٣
٤	الملل	٥	٠,٨٠	٠,٨٢
٥	الحزن	٥	٠,٧٩	٠,٨١
المقياس ككل		٢٨	٠,٩٥	٠,٩٧

ويتضح من الجدول رقم(٧) أن معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ للأبعاد وللمقياس ككل أكبر من ٠.٧٠، لذا يُعطي ذلك مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس فهو ثبات مقبول ومُناسب، وأن معامل الثبات باستخدام معادلة جتمان لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية بلغ (٠.٩٧) وللأبعاد ما بين (٠,٨١ – ٠,٨) وهو أكبر من ٠.٧٠مما يجعل المقياس أدة ثابتة وصالحة للتطبيق بالدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في البحث:

في البحث الحالي قامت الباحثة بمُعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الثاني والعشرون، ومجموعة من الأساليب الإحصائية البارامترية التي اعتمدت عليها الباحثة في التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الحالية ومن هذه الأساليب الإحصائية:

- اختبار"ت" للعينات المُستقلة والتي استخدمته الباحثة للمقارنة بين استجابات عينة الدراسةIndependent Samples T Test.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح التلاميذ بطيئي التعلم ، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لقياس حجم الأثر ويوضح جدول رقم (٦) نتائج هذا الفرض:

جدول(٨)

الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين في مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وحجم الأثر

الأبعاد	العاديين ن = ٧٤		بطئ التعلم ن =٧٤		قيمة T	مستوى الدلالة ٠.٠١	حجم الأثر	
	م	ع	م	ع				
الخجل	٩,٨٢	٢,١٤١	١٦,٩٦	١,٦٨٣	٢٢,٥٣٤	٠.٠١	٠,٧٨	كبير
الغضب	٩,٤٣	٢,٣٢٤	١٥,٤٥	١,٠٦٢	٢٠,٢٤٩	٠.٠١	٠,٧٤	كبير
القلق	٧,٥٩	١,٤٩٨	١٢,٠٤	١,١٢٨	٢٠,٣٩٥	٠.٠١	٠,٧٤	كبير
الملل	٧,٤٥	١,٤٩١	١٢,٠٧	١,٠١١	٢٢,٠٦٧	٠.٠١	٠,٧٧	كبير
الحزن	٧,٠١	١,٢٣٣	١٢,٢٨	١,٠١٤	٢٨,٤٠٠	٠.٠١	٠,٨٥	كبير
المقياس ككل	٤١,٣١	٤,٩٣٢	٦٨,٨٠	٢,٨٢٨	٤١,٥٨٧	٠.٠١	٠,٩٢	كبير

ويتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ بطيئي التعلم على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية في أبعاد (الخجل، الغضب، القلق، الملل، الحزن).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور من بطيئي التعلم والتلاميذ الذكور من العاديين على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح التلاميذ الذكور من بطيئي التعلم، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لقياس حجم الأثر ويوضح جدول رقم (٩) نتائج هذا الفرض:

جدول(٩)

الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين في مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وحجم الأثر

الأبعاد	ذكور العاديين=٣٧		ذكور بطيئي التعلم =٣٧		قيمة T	مستوى الدلالة	حجم الأثر	
	م	ع	م	ع				
الخجل	٨,٨٩	١,١٤٩	١٧,٠٣	١,٦٥٨	٢٤,٥٢٧	(٠,٠١)	٠,٨٩	كبير
الغضب	٨,٦٢	١,٠٨٩	١٥,٥١	١,٠٤٤	٢٧,٧٨٦	(٠,٠١)	٠,٩١	كبير
القلق	٧,٧٣	١,٤٢٧	١٢,٣٥	٠,٩١٩	١٦,٥٦١	(٠,٠١)	٠,٧٩	كبير
الملل	٧,١٦	١,٥١٩	١١,٨٦	٠,٩٤٧	١٥,٨٤٤	(٠,٠١)	٠,٧٨	كبير
الحزن	٧,٣٥	١,٢٩٦	١٢,٢٢	٠,٩٤٧	١٨,٤٤١	(٠,٠١)	٠,٨٣	كبير
المقياس ككل	٣٩,٧٦	٢,٥٦٥	٦٨,٩٧	٣,٠٧٨	٤٤,٣٦٠	(٠,٠١)	٠,٩٤	كبير

ويتضح من الجول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور من بطيئي التعلم والتلاميذ الذكور من العاديين في أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية (الخجل، الغضب، القلق، الملل، الحزن) لصالح التلاميذ الذكور من بطيئي التعلم.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الإناث من بطيئي التعلم والتلاميذ الإناث من العاديين على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لصالح التلاميذ الإناث من بطيئي التعلم، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لقياس حجم الأثر ويوضح جدول رقم (١٠) نتائج هذا الفرض:

جدول(١٠)

الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين في مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وحجم الأثر

الأبعاد	إناث العاديين = ٣٧		إناث بطيئي التعلم =٣٧		قيمة T	مستوى الدلالة	حجم الأثر	
	م	ع	م	ع				
الخجل	١٠,٧٦	٢,٤٨٨	١٦,٨٩	١,٧٢٩	١٢,٣١٩	(٠,٠١)	٠,٧١	كبير
الغضب	١٠,٢٤	٢,٩٠٠	١٥,٣٨	١,٠٨٩	١٠,٠٨٣	(٠,٠١)	٠.٧٠	كبير
القلق	٧,٤٦	١,٥٧٤	١١,٧٣	١,٢٣٩	١٢,٩٦٦	(٠,٠١)	٠.٧١	كبير
الملل	٧,٧٣	١,٤٢٧	١٢,٢٧	١,٠١٨	١٥,٧٥٨	(٠,٠١)	٠,٧٨	كبير
الحزن	٦,٦٨	١,٠٨٢	١٢,٣٥	١,٠٨٦	٢٢,٥٢٩	(٠,٠١)	٠,٨٧	كبير
المقياس ككل	٤٢,٨٦	٦,١٤٧	٦٨,٦٢	٢,٥٨٦	٢٣,٤٩٣	(٠,٠١)	٠,٨٨	كبير

ويتضح من الجدول رقم(١٠) مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ الإناث من بطيئي التعلم والتلاميذ الإناث من العاديين في أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية (الخجل، الغضب، القلق، الملل، الحزن) لصالح التلاميذ الإناث من بطيئي التعلم.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

بينت نتائج الفروض السابقة وجود فروق في الانفعالات الأكاديمية(السلبية) بين العاديين وبطيئي التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أثبتت نتائج هذا البحث وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ بطيئي التعلم في الانفعالات الأكاديمية السلبية، فقد انخفضت قيم متوسطات الانفعالات الأكاديمية السلبية (الخجل ـ الغضب ـ القلق ـ الملل ـ الحزن) لدى التلاميذ بطيئي التعلم(ذكور- وإناث)، وبذلك بينت نتائج الدراسة أن هذه الفروق جميعها من النوع القوي بين التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في الانفعالات الأكاديمية.

وفيما يلي تفسير نتائج فروض البحث التي هدفت إلى التعرف والكشف عن الفروق في الانفعالات الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

فقد أسفرت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، وبالرجوع إلى متوسطات عينتي البحث كان مستوى التلاميذ بطيئي التعلم أعلى من مستوى التلاميذ العاديين في الانفعالات الأكاديمية السلبية، فيُلاحظ أن انفعال الخجل كان له النصيب الأكبر من الأثر القوي للانفعالات الأكاديمية السلبية لدى التلاميذ بطيئي التعلم ثم جاء في المرتبة الثانية انفعال الغضب يليه انفعال الملل في المرتبة الثالثة ثم انفعال القلق في المرتبة الرابعة وأخيرًا انفعال الحزن، بينما جاء انفعال الخجل والغضب المرتبة الأولى والثانية على الترتيب يليه انفعال القلق في المرتبة الثالثة ثم انفعال الملل في المرتبة الرابعة وأخيرًا انفعال الحزن لدى التلاميذ العاديين، وأن تأثيرهم جميعًا ذو دلالة إحصائية، ويرجع ذلك إلى أن التلاميذ بطيئي التعلم يقعون في الفئة الحدية لمقياس الذكاءBorder Line، وبالتالي لا يُصنفون ضمن العاديين أو ذوي الإعاقة، فيعانون من مشكلة استغراق ضعف الزمن الذي يستغرقه التلميذ العادي في عملية التعلم وما يتخللها من مشاركة وتفاعل وتحصيل أكاديمي وسلوك وعاطفة، وذلك على عكس التلميذ العادي الذي يفهم ويستوعب ويسترجع كل ما يقال له ومن ثم تنفيذه (Shaw; Grimes, & Bulman.,2015).

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة (Williams & Marks., 2009) التي أكدت نتائجها أن الأطفال بطيئي التعلم يعانون من المُشكلات السلوكية السلبية أكثر من الأطفال العاديين بل وأنهم أقل تحصيلًا وإنجازًا ودرجات أكاديمية أقل من الأطفال العاديين.

ويُفسر ذلك (Steven R.Shaw, 2008) بأن بطيئي التعلم متأرجحون ما بين عدم قدرتهم على مسايرة أقرانهم من العاديين انفعاليًا واجتماعيًا وأكاديميًا أو التعامل بشكل إيجابي مع البيئة الصفية والاجتماعية وبين كونهم غير مؤهلين لخدمات التربية الخاصة، فيصبحوا

أقل في الذاكرة العاملة بالمُقارنة مع العاديين وذوي صعوبات التعلم والمُتأخرين دراسيًا وهذا ما أكدته دراسة (عبد الهادي، ٢٠٠٩).

وتتفق أيضًا مع ذلك دراسة (Zhou, Xiahuna & Pan, 2002) والتي أكدت نتائجها أن الأطفال بطيئو التعلم يعانون من اضطرابًا انفعاليًا واضحًا، وأن التلميذ بطيء التعلم لديه مستويات قلق أعلى من التلميذ العادي وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Marriage & David, 2002).

وهذا ما أكدته أيضًا نتائج دراسة كلًا من (صالح، ١٩٩٤)، ودراسة (Marriage, & et al, 2001)، بأن التلاميذ بطيئي التعلم من الذكور والإناث لديهم مستويات عالية من القلق والاكتئاب وأكثر عُرضة للعُزلة والانطواء من التلاميذ العاديين من الذكور والإناث وأن بطيئي التعلم من الذكور والإناث يعانون من اضطرابات في السلوك في المقارنة مع العاديين من الذكور والإناث، وهذا يؤكد ما توصلت إليه نتائج الفرض أيضًا من وجود فروق دالة إحصائيًا لدى التلاميذ العاديين (ذكور_وإناث) والتلاميذ بطيئي التعلم (ذكور_وإناث) لصالح التلاميذ بطيئي التعلم(ذكور_وإناث) في الانفعالات الأكاديمية السلبية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يُمكن تقديم التوصيات التالية:

(١) ضرورة الاكتشاف المُبكر للانفعالات الأكاديمية السلبية لتثبيط وخفض حدة الانفعالات الأكاديمية السلبية.

(٢) عقد ورش عمل لتوعية المُعلمون بأهمية تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى التلاميذ كالشعور بالفخر والأمل والاستمتاع وأساليب خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية كالقلق والخجل والملل.

(٣) ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بوضع آلية لإعادة النظر في مُحتوى بعض المُقررات الدراسية حتى تتناسب مع طبيعة وقدرات وإمكانات التلاميذ بطيئي التعلم.

البحوث المُقترحة للدراسة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يُمكن تقديم مجموعة من البحوث المُقترحة كالتالي:

(١) دراسة الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى التلاميذ بطيئي التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مراحل تعليمية أُخرى.

(٢) دراسة ارتباط العوامل النفسية والاجتماعية بالانفعالات الأكاديمية السلبية وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

(٣) دراسة طولية للفروق في الانفعالات الأكاديمية السلبية بين التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين في مراحل تعليمية مُختلفة.

مراجع الدراسة

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٣). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ط١، عمان، الوراق للنشر والتوزيع.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٨). تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعبلم المتأخرين دراسيًا وبطيئ التعلم، ط١، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حطب (١٩٩٠). مدخل إلى علم النفس التعليمي، القاهرة، الانجلو المصرية.

أبو عميرة، محبات (٢٠٠٠). تعليم الرياضيات للأطفال بطيئي التعلم، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

إمام، حاتم محمد أحمد (٢٠١١). فاعلية برنامج باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية في تحسين التوافق النفسي والدراسي لبطيئ التعلم، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة حلوان.

النواسية، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٢). أساسيات علم النفس، ط١، عمان، دار المناهج.

الجمال، حنان؛ رخا، سعاد (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية، ٣٠(٤)، ١٤٧_١٩٨.

الدعدع، عزة مختار؛ أبو مغُلي، سمير عبدالله (١٩٩٢). تعليم الطفل بطيئ التعلم، الأردن، دار الفكر.

الدعدع، عزة مختار؛ أبو مغُلي، سمير عبدالله (٢٠٠٤). تعليم الطفل بطييء التعلم، عمان، دار الفكر.

الدعدع، عزة؛ ابو مغلي، سمير(١٩٩٩). تعليم الطفل بطيء التعلم، دار الفكر للطابعة والنشر.

السباعي، رضا (٢٠١٣). الذكاءالوجداني لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية من بطيئي التعلم وصعوبات التعلم والعاديين"دراسة وصفية مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الشافعي، رباب عبده محمد صلاح (٢٠٠٥). فاعلية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم السلوكية البيئية للأطفال بطيئي التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

الشربيني، زكريا (٢٠٠٨). المشكلات النفسية عند الأطفال، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

الشريف، عبد الفتاح(٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الظاهر، أحمد قحطان (٢٠١٢). الإعاقة الذهنية وبطء التعلم، عمان، دار وائل.

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة، ط٢، عمان، دار وائل للنشر.

العريشي، جبريل حسن؛ بنت رشاد، وفاء؛ على، عيد عبد الواحد (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، الأردن، دار صفا للنشر والتوزيع.

القمشي، مصطفى نور (٢٠١٢). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، الأردن، دار الثقافة للطباعة والنشر.

برهم، نضال عبد اللطيف (٢٠٠٨). صعوبات التعلم، ط١، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

بغدادي، مروة مختار (٢٠١٦). الانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين أكاديميًا، مجلة كلية التربية جامعة المنيا، المجلد الأول، ص ص٧٠-١٣١.

حسن، داليا عبد الشكور (٢٠١٧). فعالية برنامج باستخدام السيكودراما في تخفيف حدة بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال بطيئي التعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

حمادة، محمد محمود (١٩٩٥). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض الأساسيات الرياضية للتلاميذ بطيئي التعلم بالمدرسة الإعدادية المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
حمدان، محمد كمال محمد (٢٠١٣). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية، رسالة ماجستير في علم النفس،كلية التربية، جامعة فلسطين.
خوري، توما جورج (٢٠٠٢). الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم، لبنان، دار مجد للنشر.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٠). صعوبات التعلم تاريخها، ومفهومها، وتشخيصها وعلاجها، القاهرة، دار الفكر العربي.
سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). الغضب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، (٥): ٨٥-١٢٤.
سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٦). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة الجزء الأول ذو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات)، القاهرة، زهراء الشرق.
سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
شُقير، زينب محمود (١٩٩٩). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، الخصائص، صعوبات التعلم، التعليم، البرامج، التأهيل، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
صادق، سالم (٢٠٠٧). أثر الارشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة ديالي للبحوث العلمية والتربوية، ٨(٢٦)، ٢٦٧_٣١٦.
صادق، فاروق محمد (١٩٨٢). سيكولوجية التخلف العقلي، الرياض، عمادة شؤون المكتبات.
صالح، أحمد محمد حسن (١٩٩٤). دراسة مقارنة بين التلاميذ بطيئي التعلم ونظرائهم من العاديين في بعض جوانب السلوك الاجتماعي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(١٨)، جزء ٢، ص ص ١٦٩-٢١٤.
صلاح، رباب عبده محمد (٢٠٠٥). فاعلية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات البيئية لأطفال الرياض بطيئي التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
عبد الغفار، عبد السلام؛ الشيخ، يوسف (١٩٩٦). سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، القاهرة، دار النهضة العربية.
عبد الله، محسن (٢٠١٣). دمج برنامج تريز في تدريس ذوي صعوبات التعلم، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
عبد الله، محمود (٢٠١١). انفعالات النفس، لبنان، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع.
عبد الملك، رسمي (١٩٩٤). تعليم الطفل بطيء التعلم، ط٢، الرياض.
عبد الهادي، نبيل، وسقير سمير، وعمر نصرالله (٢٠٠٠). بطء التعلم وصعوباته، ط١، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
عبد ربه، شاهندة مصطفى (٢٠٢٠). برنامج قائم على مسرحة القصص لتحسين المعالجة البصرية والسمعية للمعلومات لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية.
عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

عقيل، عمر علوان (٢٠٢٠). الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل،العلوم الإنسانية والإدارية، ٢١(٢)، ٤٣٢-٤٤٢.

علي، عبد الحميد محمد (٢٠٠٩). التسرب التعليمي، القاهرة، مؤسسة طبية.

فهمي، مصطفى (١٩٦٥). مجالات علم النفس، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، المجلد الثاني، القاهرة، مكتبة مصر.

فهيم، كلير (١٩٩٩). المشاكل النفسية للمراهق، القاهرة: دار نوبار للطباعة.

كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠١). اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال. كراسة تعلميات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٩). علم نفس النمو للطفل، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان.

محمد، محمد عودة؛ مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٦). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود، أحلام حسن (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، الاسكندرية، مركز اسكندرية للكتاب.

ناصف، محمد يحيي حسين (٢٠١٨). الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يوليو.

هاريدي، ر. رامر، أ. كوسوما (٢٠١٠). بطيئو التعلم خصائصهم النفسية وتعليمهم، عمان، دار الفكر.

و.ب فيذرستون (١٩٦٣). الطفل بطيئ التعلم خصائصه وعلاجه، ترجمة: مصطفى فهمي، القاهرة، دار النهضة المصرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ader, E., & Erktin, E. (2010). Coping as Self-Regulation of Anxiety: A Model for Math Achievement in High-Stakes Test. Cognition, Brain, and Behavior: An Interdisciplinary Journal, 14(4), 311-332.

Artino, A. (2012). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. Journal of Computer and High Education, 21(2), 146-166.

Burnam, A., Komarraju, M. & Nalder, D. (2015). Do adaptive perfectionism and selfdetermined motivation reduce academic procrastination? Learning and Individual Difference, 36,165-172.

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

Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting Student Depression with Measures of General and Academic Anxieties. In Frontiers in

Education, (4), 11, Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011.

Chang, H., & Beilock, S. L. (2016). The math anxiety-math performance link and its relation to individual and environmental factors: a review of current behavioral psycho physiological research. Current Opinion in Behavioral Sciences, 10, 33-38.doi:10.1016/j.cobeha.2016.04.011.

Chodkiewicz, Alicia R. & Boyle, Christopher. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. Educational Psychology in Practice, 30(1), 78-87>

Cocorada, E, (2016). Achievement Emotion and Performance among Students'. Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Special Issue Series VII: Social Sciences, Law, Vol 9(59), pp119-128.

Coplan, R., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. Journal of Educational Psychology, 103, 939-951. https://doi.org/10.1037/a0024551

Damaianti, L.; Awaliya, R.; & Misbach, I. (2019). Relationship between the perception of classroom learning environment and student academic emotions. Journal Konseling dan Pendidikan, 7(3), 104-112.

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the antecedents to boredom scales. British Journal of Educational Psychology, 81, 421-440.

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why their students' are bored? Teaching and Teachers Education, 39, 22-30.

Diehl, V. A., & Wyrick, M. (2015). The Relationships between need for cognition, boredom proneness, task engagement, and test performance. SAGE Open Jun 2015, 5(2), Doi: 10.1177/2158244015585606.

(Ediger, Marlow (2002). Reading and the Slow Learner. (ED469152).

Eggum-Wilkens, N. D., Lemery-Chalfant, K., Aksan, N., & Goldsmith, H. H. (2015). Self-Conscious Shyness: Growth during Toddlerhood, Strong Role of Genetics, and No Prediction from Fearful Shyness. Infancy: the official journal of the International Society on Infant Studies, 20(2), 160-188. https://doi.org/10.1111/info.12070

Eliyahu, B. (2019). Academic Emotional Learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. Educational Psychologist, 54(2), 1-22.

Evans, M. A. (2010). Language performance, academic performance, and signs of shyness: A comprehensive review. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), The Development of Shyness and Social Withdrawal, The Guilford Press.

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

Fredrickson, B.L. (1998). What good ara positive emotions, Review of general Psychology, 2, (3), 300-319.

Garcia, T., Mccann, E.; Turner. &Roska, L. (1998): Modeling the mediating rale of volition in the learning process. Contemporary Education Psychology, 23, (4), 392-418.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Hagg, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. British Journal of Educational Psychology, 76,289-308. Doi.10.1348/000709905X42860.

Homer, B & Hayward, E. (2011). Emotion Design in positive in Multimedia Learning. Journal of Educational Psychology, Vol 33(1) pp 9-33.

Hughes, K., & Colpan, R, J. (2010). Exploring processes linking and academic achievement in childhood. School Psychology Quarterly, 25(4), and 213-22. https://doi.org/10.1037/a0022070

Hughes, K., & Colpan, R, J. (2010). Exploring processes linking and academic achievement in childhood. School Psychology Quarterly, 25(4), and 213-22. https://doi.org/10.1037/a0022070

Jones, Judy (1992). Social skills and other factors related to school success in slow learners, DAI, Vol 53-70 A, p 2240.

Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2014). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. Journal of Further and Higher Education, 1-17.

Kail, R. V. (2004). Children and their Development, third edition. Library of Congress person Education, INC.

Kaiqi S, Laura, J, Gulsah k, Fei L. (2020). Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Laguage Emotions and Positive Psychology Model. Front Psychol, 25;11:2142.doi:10,3389/fpsyg.2020,02142.

Kathryn, B. Guy (2003). Phonological Processing, Automaticity, Auditory Processing, and memory in slow learners and children with reading disabilities, .PhD, University of Texas, United State

Kaznowski, K. (2004). Slow Learners: Ate Educators leaving them Behind, .Journal of Education. 3(88), 31-45

Kaznowski, Kimberly Lynn (2003). Study comparing the school performance of slow learners who qualify for special education- United States, Nevada: .University of Nevada, Reno, Vol. 2, No2, p. 20-55

Kentonen, E., & Lonka, K. (2012). Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course? Procedia – Social and Behavioral .Sciences, 69, 1901-1910. Doi. 10.1016/j.sbspro.2012.12.144

Kohoulat, N, Hayat, A, Dehghani, M, Kojuri, J. & Amini, M. (2017). Medical student's academic emotions: the role of perceived learning environment. Journal .of Advance in Medical Education & Professionalism, 5(2), 78-83

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). Learning and Individual Difference, .22,190-20. doi:10.1016/j.lindif.2011. 04.009

Malik, Najma Iqbal; Rehman, Ghazala, (2012). Effect of academic interventions on the developmental skills of slow learners- Pakistan Journal of Psychological .Research. Vol.27-p.55-75

Mamta Sharma (2012). Academic Functioning of Slow Learners: A Therapeutic .Music Intervention. Music and Medicine, Vol. (4), p.2015

Marchetti, S. (2008). Anger and aggression in adolescents: Cognitions and behavioral responses. Unpublished Ph.D. Dissertation, New York: St. John's .University

Mariage, A & David, K (2002). Differential study of depressive and anxious .symptoms in 8-12 yrs. In normal and special school. (French). Journal Article

Mariage, A & David, K (2002). Differential study of depressive and anxious .symptoms in 8-12 yrs. In normal and special school. (French). Journal Article

Marriage, A. & et al (2001). Differential study of depressive and anxious symptoms in 8-12 years in normal and special schools- suropean, Review of .Applied Psychology, Vol. 51(3), pp. 147-157

Muppdathi. (2014) Role of teachers on helping slow Learners to bring out their hidden skills. International journal of education scientific. 3, 98-99, Game For

teaching Business international ships To under Graduate students (Business simulation), Disseratation Abstract International, Vol. 52(A3), 881, F Research on .(critical thinking Educational leadership.(Vol.42),(No.8

Nesse, R & Ellsworth, P. (2009). Evolution, Emotions, and Emotional Disorders, .American Psychologist Association, 64(2), 129-139

Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. Contemporary Educational Psychology, 36(1), .49-59

Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L, M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. Learning and Individual Difference, 20(6), 626-638. https:// doi.org/10.1016/ j.lindif. 2010.09.004

Olfaz, A. (2019). The Effects of Anxiety, Shyness and Language Learning Strategies on Speaking Skills and Academic Achievement. European Journal of .Educational Research, 8(4), 999-1011. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999

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

Pekrun, R. (2007). Emotion 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 (553-610). AA Dordrecht: Springer

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement Emotions in Higher Education. In J. C. Smart (Eds.), Higher Education: Handbook of Theory and Research: (25), 257-306. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-67

Pekrun, R., Frenzel, A., Gotez, T., & Perry, R. (2006). Control-value theory of academic emotions: How classroom and individual factors shape students' affect. .Paper presented at the annual meeting of the American

Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An intergrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp.13-36). San Diego: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. p. (2005). Academic emotions questionnaire .(AEQ): User's manual. Department of Psychology, University of Munich

Pekrun, R., Goetz, T., Daniel's, L. M. Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control–Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. Journal of Educational .Psychology, 102(3), 531–549. https://doi.org/10.1037/a0019243

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, 36–.48

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self –regulated learning and achievement: A program of qualitative a qualitative research. Educational Psychologist, 37(2), 91–106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP37024

Pekrun, R., Lichtenfled, S., Marsh, H. W, W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. Child Development, 88(5), 1653–1670. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12704

Price, Heather Lutfa (2005). A slow learner: Understanding school literacy learning in its social and emotional context– Infant Observatio United states– .Tennessee,Ph.D,Vol.8(1),p20–35

Quha, MyLing (2013). Teaching Slow–Learning Children Institute of Education, .Singapore

Rashmai, R. (2013). Slow Learners: Role of Teachers and Guardians in Honing .Their Hidden Skills. International Journal of Education Planning, (2), 139–143

Ruiz, D. (2016). Effect of Teachers Emotions on Their Students: Some Evidence. .Journal of Education & Social Policy, 3(4), 73–79

Sangeeta, C. (2011). Slow Learners: their Psychology and education programs, .International Journal of mulit displinary Research, (11), 279–289

.Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Emotion in education. Amsterdam: Elsevier

.Schutz, P., & Pekrun, R. (2007). Emotions in education. Oxford, UK: Elsevier

Shaw, S; Grimes, D & Bulman, T. (2015). Educating slow lrarner: Are Charter School Their educational Successes. The Charter School Research Journal, .11(2), 10–19

Show, S (2010). Rescuing students from the learner trap. Princ Leadership, Vol. .(10), No.6, p12–6

Stefanelli, S., & Alloway, T. P. (2020). Mathematical skills and working memory profile of children with borderline intellectual functioning. Journal of Ontellectual Disabilities, 24(3), 358-366.

Steven R. Shaw. (2008).An Educational Programming Frame Work for Subject of student with diverse Learning Needs. Borderline Intellectual Functioning Hammix Insititute Disabilities, vol.(43), No.(5),pp. 291-299.

Steven R. Show (2010). Rescuing students from the slow Learner Trap. Princ Leadership, Vol. (10), No.6, p12-16.

Stiffler, K. (2008). Adolescents and Anger: An investigation of variables that influence the expression of anger. Proquest Dissertation and Theses, Umi Number: 3315411.

Sumil Karande, Sandeep Kanchan and Madmri Kulkarni (2008). Clinical and Psych educational profile of Children with Borderline intellectual functioning. Indian J Peachier, 75(8), 795-800.

Tansely, A & Gulliford, R (1960). The education of slow learning children, London, P.p.112.

Williams, N & Marks, A. (2009). Comparative analysis of the slow learner with other student in regular education. Dissertation Abstract International, 52(4), 1272-1297.

Zhu, Xiahna & Pan, Shunying (2002). The Relations between Temperament and Sensory Intergration of Children Chinese. Chinese Mental Health Journal, Vol. (116), No8, Aug.p.549-550-551.