النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. فتحي عبد الرحمن الضبع
أستاذ الصحة النفسية المساعد
قسم الصحة النفسية
كلية التربية– جامعة سوهاج

د. عادل سيد عبادى
مدرس الصحة النفسية
قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة أسوان

النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. فتحي عبد الرحمن الضبع[١] د. عادل سيد عبادي[٢]

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الأكثر شيوعًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن مستوى الشعور بالتماسك المدرسي لديهم، وفحص الفروق بين الجنسين في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك المدرسي، والكشف عن مسار العلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من: الشعور بالتماسك في المدرسة، والإنجاز الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (١٤١ ذكرًا+٢٣٢ أنثى)، بمتوسط عمري قدره (١٧،٣١) سنة، وانحراف معياري (٠،٥٩)، واستخدمتْ الدراسة مقياسين لقياس متغيراتها أعدهما الباحثان، وهما: مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك في المدرسة، وهما عبارة عن مقاييس مواقف، وليس عبارات تقريرية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستويات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة، كما جاء مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لديهم مرتفعًا، ووجدت فروق دالة إحصائيًا الذكور والإناث في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية التالية: التعاطف، والامتنان، والخوف من الحسد، والتعلق المدرسي، وذلك لصالح الإناث، وفي الغضب في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في القلق الاجتماعي، والإطراء والمديح، والتسامح. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الشعور بالتماسك في المدرسة، وأظهرت النتائج وجود مسارات دالة إحصائيًا لتأثيرات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية في الشعور بالتماسك المدرسي والإنجاز الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: النموذج البنائي، الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، الشعور بالتماسك المدرسي، الإنجاز الأكاديمي، طلاب المرحلة الثانوية.

---

[١] **أستاذ الصحة النفسية المساعد–قسم الصحة النفسية–كلية التربية– جامعة سوهاج.**

[٢] **مدرس الصحة النفسية– قسم الصحة النفسية –كلية التربية – جامعة أسوان.**

Structure Model of Relations between Social Academic Emotions, School Sense of Coherence, and Academic Achievement among Student of Secondary Stage

Dr. Fathy Abdelrahman El-Dabee

Dr. Adel Sayed Abbady

Abstract:

The study aimed to identify the most common Social Academic Emotions among high school students, the level of School Sense of Coherence, examine the differences between the sexes in the Academic social emotions, the sense of school cohesion, the course of relations between the academic social emotions, School Sense of Coherence , and academic achievement. The study sample consisted of (373: 141 male+232 female) secondary school students, with a mean age of (17.31) years and a standard deviation of (0.59). Tools of the study consisted of social academic emotions (preparation by researchers), and School Sense of Coherence (preparation by researchers). The results of the study indicate that the levels of academic social emotions among the sample of secondary school students ranged from low to high, the level of School Sense of Coherence was high, found statistically significant differences Male And females in the following academic social emotions: Empathy, gratitude, fear of envy, school attachment in favor of females, in anger in favor of males, and no differences between them in social anxiety, flattery/ praise, and Forgiveness. The results did not show statistically significant differences between the sexes in the sense of cohesion at school. The results showed statistically significant paths to the effects of academic social emotions in School Sense of Coherence, and academic achievement.

Key words: Structure Model, Social Academic Emotions, School Sense of Coherence, Academic Achievement, Secondary student.

أدبيات الدراسة وإطارها النظري:

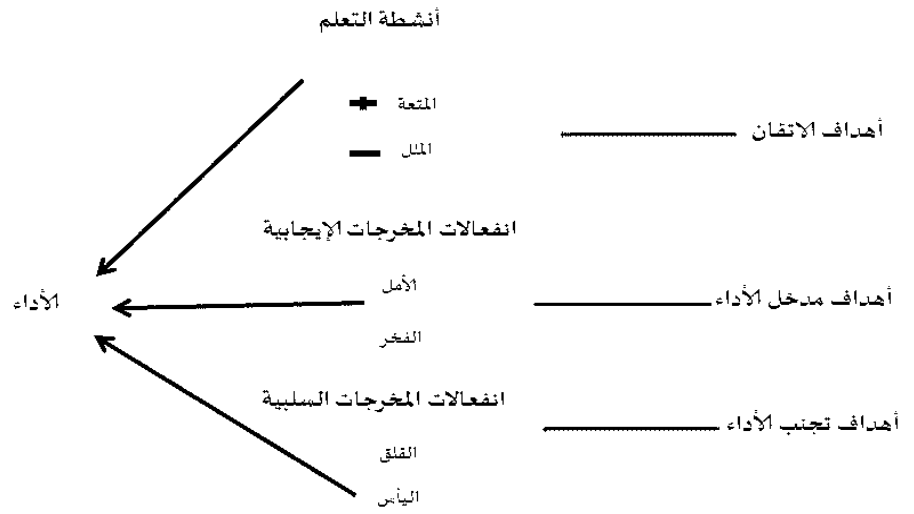
تعدُّ المدرسة بيئةً اجتماعيةً غنيةً بالانفعالات الأكاديمية Academic Emotions؛ حيث يقضي الطلاب قدرًا كبيرًا من أوقاتهم أثناء تلقيهم للدروس في بيئة التعلم الرسمية، أو خارجها في بيئة المدرسة بشكل عام، حيث يستكملون مشاريعهم الدراسية، ويجرون الامتحانات، ويحاولون بناء علاقات اجتماعية عديدة. وبالتالي، تعد المدرسة ساحة مركزية لإثارة الانفعالات التي تؤثر بشكل أكبر في حياة التلاميذ اليومية داخل المدرسة وخارجها، ويمكن أن تلعب هذه الانفعالات سواء أكانت إيجابية، أو سلبية دورًا مهمًا في الدافعية والتعلم، والعلاقات الاجتماعية، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة، وتحقيق التوافق المدرسي، والرفاهية النفسية بشكل عام (Anttila, Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2018; Baudoin & Galand, 2017).

وتنتشر الانفعالات في البيئة الأكاديمية بشكل ملحوظ، وهي لا تقتصر على الانفعالات المرتبطة بقلق الاختبار، وإنما تمتد إلى انفعالات المعلمين، والانفعالات بين الطالب والمعلمين، والانفعالات بين الطلاب أنفسهم، وهناك انفعالات غير سارة بخلاف القلق، مثل انفعالات الغضب، واليأس، والخزي، والملل، وهناك انفعالات سارة مثل المتعة، والأمل، والفخر في السياقات التعليمية (schutz & pekrun, 2007). وهناك خمسة مواقف أكاديمية يمكن أن تستثير الانفعالات الأكاديمية، وهي: الحضور لحجرة الدراسة، وأداء الاختبارات، واستذكار الدروس وأداء الواجب المدرسي بشكل منفرد، أو استذكار الدروس وأداء الواجب المدرسي في مجموعات التعلم، والمواقف الأخرى التي ينشغل فيها الطالب معرفيًا بالتحصيل الأكاديمي مثل التحدث مع الأقران عن الاختبار القادم (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

ونظرًا لأهمية الجانب الانفعالي للمتعلم في البيئة التعليمية، وتأثيره في أدائهم، وإنجازهم، وفي نموهم بشكل عام، طرح Pekrun (2006) نموذجًا في الانفعالات التي تصدر عن الطلاب في بيئة التعلم أطلق عليه الانفعالات الأكاديمية، وعرفها بأنها: الانفعالات التي ترتبط مباشرة بأنشطة التعلم، أو نتائج التعلم، وتتضمن أنشطة التعلم: حضور المحاضرات، واستذكار الدروس، والاختبارات، وأداء الواجبات والمهام المنزلية، وتصاحبها انفعالات: الاستمتاع بالتعلم، والأمل،

والقلق، والملل، بينما تتضمن نتائج التعلم الدرجات ونتائج الاختبارات ممثلة في حالتي: النجاح والفشل، ويصاحبها انفعالات: الفخر، والقلق، والخوف، والخزي.

وتعد نظرية الضبط–القيمة للانفعالات الأكاديمية التي صاغها Pekrun (2006) الأساس النظري في تفسير الانفعالات الأكاديمية، وتفترض هذه النظرية أن انفعالات الطلاب تتأثر بإدراكاتهم عن الكفاءة والضبط/التحكم خلال الأنشطة الأكاديمية والنواتج، وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الأنشطة والنواتج. ووضعت هذه النظرية إطارًا متكاملاً لتحليل تأثير السوابق (الأحداث السابقة) للخبرات الانفعالية على الإنجاز والسياقات الأكاديمية. وصنفت النظرية الانفعالات الأكاديمية على أساس ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي: ١) هدف التركيز: ويتضمن جانبين رئيسيين هما الأنشطة التحصيلية والنواتج، ٢) التكافؤ: ويتضمن تصنيف الانفعالات إلى إيجابية ممتعة (مثل: الاستمتاع، والأمل، والفخر، والسعادة، والارتياح)، وانفعالات سلبية (مثل: الغضب، واليأس، والقلق، والحزن، والخجل)، ٣) التنشيط، حيث تشير درجة التنشيط للانفعالات إلى الحالة الفسيولوجية التي تجعل الشخص يستجيب للخبرات الانفعالية، ففي حالة التنشيط الانفعالي يمكن الاشارة إلى انفعالات السعادة، والأمل، والفخر، والقلق، الغضب، أما في حالة عدم التنشيط الانفعالي (الانفعالات التنشيطية) يمكننا تحديد انفعالات مثل: الارتياح، والرضا، واليأس، والملل. ومن أهم أسس هذه النظرية ما يلي: ١) الانفعالات هي مجموعة من العمليات المترابطة من النظم النفسية الفرعية متضمنة: العاطفة والمعرفة والدافعية والتعبير والعمليات الفسيولوجية الطرفية. ٢) الانفعالات التحصيلية يمكن النظر لها على أنها لحظية مؤقتة (حالة)، أو على أنها عادة أو سمة. ٣) تحتل تقييمات الطلاب للأحداث السابقة لانفعالات التحصيل دورًا أساسيًا، حيث إنها تتوسط العوامل الموقفية. ٤) من أهم المحددات الفردية والاجتماعية للانفعالات التحصيلية: أهداف التحصيل، والمقدمات الشخصية، والمقدمات الثقافية والاجتماعية، والمصادر المعرفية. ٥) التأثيرات النهائية للانفعالات على التحصيل تعتمد على التفاعل بين هذه الميكانزمات السابقة المختلفة، وكذلك على التفاعل بين هذه الميكانزمات من جهة ومتطلبات المهمة من جهة أخرى، مما يجعل المحصلة النهائية لتأثير الانفعالات على التحصيل عملية معقدة. ويوضح شكل (١) تصور Pekrun عن الانفعالات الأكاديمية.



شكل (١) أهداف الإنجاز وانفعالات الإنجاز والأداء الأكاديمي (Pekurn, Elliot, & Maier, 2009)

وتعد الانفعالات الأكاديمية أحد الأسس المهمة في التعليم؛ نظرًا لأن هذه الانفعالات تؤثر في اهتمامات الطلاب، ومدى اندماجهم وتحصيلهم، ونمو شخصياتهم، فضلاً عن أنها تمثل ركيزة أساسية للصحة النفسية والسعادة، مما يعني أنه يجب أخذها في الاعتبار كنواتج تعليمية مهمة في حد ذاتها (Pekrun, 2006). ومن الملاحظ أن هذا النموذج اقتصر على انفعالات الإنجاز سواء المرتبطة بأنشطة التعلم، أو مخرجاته، وتم اختبار هذا النموذج في دراسات أجنبية عديدة، وتكاد تجمع نتائجها على وجود علاقات ارتباطية موجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية (الاستماع، والفخر، والأمل) ونواتج التعلم والتحصيل الأكاديمي، كما ترتبط الانفعالات السلبية (الملل، والقلق، واليأس، والخزي) سلبيًا مع التحصيل الأكاديمي، ومن هذه الدراسات: (Mega, Ronconi, & De; Beni, 2014 ;Lam, Chen, Zhang, & Liang, 2015 ;Cocorada, 2016 ;Ganotice, Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, ;Lei & Cui, 2016 Datu, & King, 2016 (Putwain, Becker, ;Hayat, Esmi, Rezaei, & Nabiee, 2018 Murayama, ;2017 .Symes, & Pekrun, 2018

وتسير الدراسات العربية في فلك الدراسات الأجنبية، وتؤيد نتائجها، حيث توصلت نتائج دراسة حسن (٢٠١٧) إلى أن انفعالي: الفخر، والخجل الأكاديميين يسهمان في التنبؤ ببعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا سواء الاستراتيجيات المعرفية (التسميع، التفصيل، التنظيم)، أو ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة الذاتية)، أو استراتيجيات إدارة الموارد (طلب المساعدة، إدارة وقت وبيئة الدراسة)، كما أسفرت نتائج دراسة شلبي (٢٠١٧) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، والاندماج الأكاديمي.

ويشير Pekrun, Frenzel, Goetz, and Perry (2007) إلى أنه من الناحية الضمنية، فإن معظم الانفعالات المتعلقة بالتعلم الأكاديمي للطلاب والإنجازات تعد انفعالات إنجاز؛ لأنها تتعلق بالسلوك والنتائج التي يتم الحكم عليها عادة وفقًا لمعايير الجودة–من قبل الطلاب أنفسهم والآخرين. ومع ذلك، ليست كل الانفعالات في الأوساط التعليمية هي انفعالات إنجاز. وعلى وجه التحديد، فإن الطلاب يمرون بخبرات الانفعالات الاجتماعية بشكل متكرر في نفس سياقات انفعالات الإنجاز، وعلى سبيل المثال، اهتمام الطالب بأقرانه في غرفة الصف، حيث يمكن أن يتداخل الإنجاز والانفعالات الاجتماعية كانفعالات موجهة نحو الآخرين (على سبيل المثال، الاحتقار، الحسد، التعاطف، أو الإعجاب الناتج عن نجاح أو فشل الآخرين).

ويشير ما سبق إلى أن الانفعالات الأكاديمية لا تقتصر فقط على انفعالات الإنجاز، ولذا أعاد Pekrun (2017) طرح وجهة نظر جديدة في هذا المجال، وهي توسيع النظر للانفعالات الأكاديمية، بحيث لا تقتصر فقط على سلوك الإنجاز، أو ما أطلق عليه انفعالات الإنجاز، وصنَّف الانفعالات في السياقات الأكاديمية بحسب موضوعها إلى أربعة مجموعات:

الأولى: انفعالات الإنجاز Achievement Emotions، وهي التي ترتبط مباشرة بسلوكيات الإنجاز، ممارسة الدراسة، أو مخرجات النجاح والفشل، ومن أمثلتها: المتعة، والملل، الأمل، والفخر، الخزي، والقلق.

الثانيـة: الانفعالات المعرفية Epistemic Emotions، وهي التي تنشأ عن المشكلات المعرفية Cognitive Problems، ومن أمثلتها: المفاجأة أو الدهشة Surprise للمهمات الجديدة، والارتباك Confusion، والإحبـاط Frustration النـاتج عـن المعوِّقـات، والبهجـة Delight عنـد حـل المشكلات، وتلعب هذه الانفعالات دورًا مهمًا خصوصًا في التعلم الجديد، ومحتواه الذي يتسم بالجّدَّة وعدم الروتينية No Routine Content.

الثالثـة: الانفعالات المرتبطة بمواد وأدوات التعلم Learning Materials، ومن أمثلتها: القلق، والاشمئزاز Disgust عند التعامل مع الأدوات الطبية، والاستمتاع Enjoyment عند مناقشة صورة جميلة في كورس الفن.

الرابعـة: الانفعالات الاجتماعية Social Emotions، وهذه الانفعالات ترتبط بالأفراد الآخرين، وتلعب دورًا مهمًا في التفاعلات بين الطلاب والمعلمين، وفي مجموعات التعلم Groups Learning، ومن أمثلتها: الحب، والمشاركة الوجدانية Sympathy، والتعاطف Compassion، والإعجـاب Admiration، والاحتقـار Contempt، والحسـد Envy، والغضـب Anger، والقلـق الاجتماعي Social Anxiety.

ويشير Anttila, et al. (2018) إلى أن التفاعلات الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي، وخصوصًا بين المعلمين–الطلاب، والطلاب وأقرانهم تتيح مجالاً للعديد من الانفعالات التي تسهم ليس فقط في إنجاز التلاميذ، بل أيضاً في خبرتهم المدرسية school Experience العامة، ونموهم الإيجابي ورفاهيتهم النفسية.

واتساقًا مع التوجه العام الدراسة الحالية الذي ينصبُّ على الانفعالات الاجتماعية في السياق الأكاديمي، فإنه تجدر الإشارة إلى الانفعالات الاجتماعية بشكل عام، والتي تُعَرَّف بأنها تلك الانفعالات التي لها موضوعات وأهداف تنصب على العلاقات مع الآخرين سواء أكانوا أفراد، أو جماعات، أو مؤسسات (Reisenzein 2015). وهذا يعني أن تلك الانفعالات تتطلب إعادة تمثيل الحالات النفسية للعامل الاجتماعي الآخر مثل أرائهم أو مشاعرهم، وبالتالي فهي ناتجة عن اعتقاد الفرد عن الآخرين، ونظرتهم تجاهه، وعلى سبيل المثال، فإنه لكي تشعر بالحرج يجب أن تؤمن بأن

الآخر يعتقد أن أفعالك حمقاء، في حين أن الانفعالات الأساسية، مثل الخوف والاشمئزاز، تشكل الحد الأدنى من ردود الفعل الانفعالية الفورية التي لا تتطلب النظر في الحالات الذهنية للآخرين (Burnett, Thompson, Bird, & Blakemore, 2011).

ويميز D'Errico and Poggi (2016) بين الانفعالات الفردية والانفعالات الاجتماعية Individual–Social Emotions؛ فالانفعالات الفردية ترتبط بالفرد نفسه، ولا تتضمن فردًا في بنيتها الأساسية، فالفرد يشعر بالسعادة كإحساس ذاتي يتعلق بالفرد نفسه، وليس بالضرورة أن يكون هناك شخص آخر متضمن في هذا الشعور، ولكن في حالة الانفعالات الاجتماعية: الحسد مثلاً: أنا أشعر بالغيرة من شخص آخر، فمن المنطقي وجود شخص آخر متضمن في هذا الشعور، وهكذا في الانفعالات الأخرى كالحب، والكراهية، والاحتقار، والإعجاب، والتعاطف، فأنت لا تستطيع أن تشعر بمثل هذه الانفعالات إلا إذا كانت موجهة نحو شخص آخر، ومن جانب آخر، هناك مجموعة أخرى من الانفعالات الاجتماعية يطلق عليها الانفعالات المرتبطة بالوعي الذاتي Self–Conscious Emotions مثل: الفخر، والخزي، والإحراج Embarrassment، وهي الانفعالات التي نشعر بها عندما تكون صورتنا الذاتية، وهي جزء مهم من هويتنا الاجتماعية في موضع تقييم، وهي تحدد بشكل حاسم علاقاتنا مع الآخرين.

وعلى الرغم من أن الانفعالات تظهر كخبرة ذاتية، إلا أنها عملية ترتبط بالعالم الاجتماعي للفرد، فالخبرات الانفعالية ترتبط بالأحداث التي تحدث في العالم المحيط بالفرد. وهذا يجعلنا أن نأخذ في الاعتبار ما حول هذه الأحداث التي تجعلها أحداثًا انفعالية، كما أنه لفهم هذه الانفعالات يجب أن يشتمل على المنظور الخاص بالفرد تجاه الأحداث، من خلال التفضيل أو عدم التفضيل ما يحدث (التقييم). وعندما يكون الفرد انفعاليًا فإنه يحدث تفاعل داخل الجسد عادة بطريقة ما: كالعرق أو تغير سرعة ضربات القلب (التغير الفسيولوجي). كذلك فعلي الرغم من شعور الفرد بالاضطرابات الجسدية، فهو غالبا ما يشعر بدافع قوى للعمل بطرق معينة عندما يكون انفعاليًا "ميول العمل" (Parkinson, Fischer, & Manstead, 2005). ومع ذلك، من المهم ملاحظة أنه على الرغم

من أن التفاعلات الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي تثير الانفعالات، إلا أنها دائمًا ذاتية، وكل تلميذ لديه خبراته الانفعالية الفريدة (Anttila, et al. 2018).

وأشار Salovey (2009) إلى أن النظريات المفسرة للانفعالات أكدت على الدور الأصيل للطبيعة الاجتماعية للانفعالات، وأنها في جزء كبير منها يتم تفسيرها نتيجة التفاعلات مع البيئة، كما أن معظم هذه الانفعالات يتم التعبير عنها تجاه الآخرين، فهي تظهر ما بداخل الفرد على شكل انفعالات، وهذه التغيرات الداخلية على درجة من الأهمية لأنها توضح ما يقوم به الفرد للتعامل بسرعة من أحداث مهمة أثناء تفاعله مع الآخرين، وتوضح طريقة تكيفه الاجتماعي. من جانب آخر، يمثل التفكير الذاتي الذي يشير إلى تفكير الفرد في مشاعره وسلوكه، والأسباب الكامنة وراءه محددًا أساسيًا في توليد وتنظيم الخبرة الانفعالية، فهو يسمح للفرد بإثارة الانفعالات بداخله من خلال تصور الأحداث المرتبطة بها، للاستجابة بانفعالية بصورة مجردة ورمزية لأنفسهم في عقولهم، والتفكير بوعي في أسباب انفعالاتهم، ولتجربة انفعالاتهم من خلال التفكير في كيفية إدراك الآخرين لهم، في محاولة لتنظيم انفعالاتهم. وهذا يعني أنه من الصعب تصور الخبرات الانفعالية للفرد بدون فهم وعيه بذاته.

وأضاف Hareli & Hess (2008) أن الانفعالات الاجتماعية تتأثر بشكل كبير بمحتوي الإعزاءات التي يفسر بها الفرد الموقف، فعندما يتم تفسير إدراك مواقف الفشل وعزوها على أنها مؤذية يؤدي ذلك إلى إثارة انفعالات الغضب والخزي والذنب، وعلى النقيض من ذلك، فان تفسير هذه المواقف على أنها أقل أهمية يؤدي إلى إثارة مستوي منخفض من مشاعر الغضب، وهذا يعني أنه الانفعالات يمكن أن تستثار وفقًا لمحتوي تفسير الموقف. ومن المعتقد أن الخبرات الانفعالية للفرد، وخصوصًا في المواقف الاجتماعية تعتمد على درجة وطبيعة العلاقات مع الآخرين. ولذا يشير Parkinson, et al. (2005) إلى أن الأفراد الذين يحتقرون غيرهم، أو لديهم مشاعر الحسد، أو يظهرون الاستياء من بعض المواقف، يمكن أن تختلف انفعالاتهم بشكل كبير تجاه أصدقائهم، أو المقربين منهم، أو من يرتبطون معهم بعلاقة حميمية.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن الانفعالات لها وظيفة اجتماعية؛ حيث تنسق وتيسر تفاعلاتنا الاجتماعية مع الآخرين، وبالتالي مساعدتنا على تنظيم علاقاتنا، كما أنها تحافظ على التماسك الجماعي Group Cohesion، والذي يعد عاملاً حاسمًا في النجاح والبقاء الإنساني (Vaish, 2018; Klimecki, 2015).

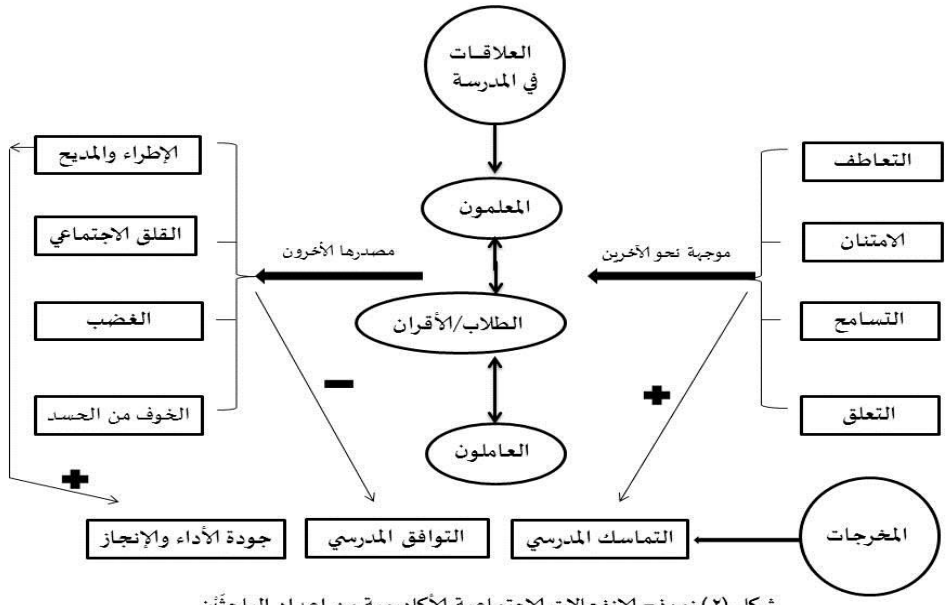
ويشير الباحثان إلى أن قدرة الإنسان على التعامل الذكي الواعي بنجاح مع انفعالاته وإداراته بشكل جيد في المواقف الاجتماعية يترتب عليها نجاحه في بناء علاقات اجتماعية سوية، ومستوى مرتفع من التكيف الاجتماعي.

وعلى الرغم من أهمية الانفعالات وتباين تأثيراتها على عملية التعلم والإنجاز، لكن من الملاحظ أن التراث النفسي البحثي أغفل انفعالات الطلاب التي يمكن أن تُستثار من خلال السياقات الاجتماعية، وخاصة من خلال مصادر عديدة كالوالدين، والمعلمين، والأقران، وأن هذه المصادر بما تفرضه على الطلاب من ضغوط مرتبطة بتوقعات الإنجاز تؤثر في انفعالاتهم المرتبطة بالسلوك الإنجازي كالاستمتاع بالتعلم، أو الشعور بالملل الأكاديمي (Reindl, Tulis, & Dresel, 2018).

ويرى Burnett, et al. (2011) أن هناك ضرورة لفهم الأساس العصبي Neural basis للأداء الاجتماعي –الانفعالي، وكيفية تفاعل العوامل الاجتماعية والانفعالية في تحقيق التعلم؛ وتحظى باهتمام كبير في مجال التربية، حيث تؤدي الوظيفة الاجتماعية دورًا في تشكيل التعلم والأداء الأكاديمي، وبالتالي فإن فهم الأساس العصبي المفسر للسلوك الاجتماعي قد يساهم في فهم أصول النجاح والفشل التعليمي.

وفي ضوء ما سبق، يطرحُ الباحثان الحاليان نموذجًا في الانفعالات الاجتماعية المرتبطة بالمواقف والأنشطة الأكاديمية، ويطلقان عليه: النموذج الاجتماعي في الانفعالات الأكاديمية Social Model in Academic Emotions، أو الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية Social Academic Emotions، ويمكن تعريفها بأنها: "تلك الانفعالات التي ترتبط بالبيئة التعليمية، سواء داخل الفصل الدراسي، أو خارجه، والتي يمكن استثارتها من خلال العلاقات والتفاعل الاجتماعي سواء بين الطلاب وبعضهم البعض، أو بين الطلاب ومعلميهم، وكل العاملين في المؤسسة

التعليمية، وتحدد هذه الانفعالات مدى اندماج الطلاب في العملية التعليمية بأنشطتها المختلفة، وشعورهم بالتماسك الأكاديمي، وتوافقهم الاجتماعي في المدرسة، وما يترتب على ذلك من الإسهام في الأداء والإنجاز الأكاديميين. وتبدو ملامح هذا النموذج من خلال شكل (٢).



شكل (٢) نموذج الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية من إعداد الباحثَيْن

ومن خلال شكل (٢) يمكن القول إن النموذج الاجتماعي للانفعالات الأكاديمية والذي اقترحه الباحثان يتكون من بعدين:

البعد الأول: الانفعالات الاجتماعية الإيجابية، ومنها يكون مصدرها الذات، وتتجه نحو الآخرين، ومن أمثلتها: التعاطف، والامتنان، والتسامح، والتعلق المدرسي، والمجاملة، ومنها ما يكون مصدرها الآخرون، وتتجه نحو الذات، ومن أمثلتها: الإطراء والمديح.

البعد الثاني: الانفعالات الاجتماعية السلبية، والتي يكون مصدرها الآخرون، وتتجه نحو الذات، ومن أمثلتها: القلق الاجتماعي، والغضب، والغيرة، والخوف من الحسد، ومنها يكون مصدرها الذات، وتتجه نحو الآخرين، ومن أمثلتها: الكراهية، والاحتقار.

ولا شك في أن التفاعلات الاجتماعية في المدرسة بين الطلاب والمعلمين تثير انفعالات عديدة لدى كليهما، وأن انفعالات المعلم تؤثر في انفعالات التلاميذ، كما أن انفعالات التلاميذ تؤثر في انفعالات المعلم؛ حيث من المرجح أن الانفعالات الإيجابية للمعلمين يمكن أن تحفز أيضًا انفعالات التلاميذ الإيجابية، وأن تكون أكثر ارتباطًا بدافعيتهم واندماجهم وإنجازهم، وانضباطهم في الفصل. وبالإضافة إلى ذلك، تبين أن استمتاع التلاميذ بالتعلم له علاقة إيجابية أيضًا مع متعة التعليم لدى المعلمين، كما أن الانفعالات الإيجابية في التفاعل بينهما لها تأثير إيجابي في شعورهما بالهناء النفسي في المدرسة؛ حيث يُنظر إلى الانفعالات الإيجابية في تفاعل التلاميذ والمعلم كحاجز ضد الضغوط التي تواجه المعلمين في حين أن الانفعالات السلبية لها تأثير سلبي في رفاهيتهم المهنية (Chang, 2013; Grams & Jurowetzki, 2015; Hagenauer, Hascher, & Volet, 2015).

وبالمثل، يظهر التفاعل الإيجابي بين التلاميذ والمعلمين لتوفير الاستمرارية والدعم للتلاميذ الذين يعانون من الانفعالات السلبية المتعلقة بالمدرسة Negative School-Related Emotions (Madill, Gest, & Rodkin, 2014). وبناءً على ذلك، فإن التفاعل الإيجابي بين المعلمين والتلاميذ يكون عِوَضًا عن التجارب الانفعالية السلبية للتلاميذ مع أقرانهم (Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014). وتدعِّم نتائج الدراسات السابقة أهمية انفعالات المعلم من خلال علاقته بطلابه، وتأثيرها إيجابًا وسلبًا في انفعالات الطلاب؛ حيث توصلت نتائج دراسات (Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker, & Goetz, 2018; Uitto, Lutovac, Jokikokko, & Kaasila, 2018) إلى أن انفعالات المعلم تسهم في التنبؤ بانفعالات الطلاب.

ولا تقل الانفعالات الاجتماعية في العلاقات بين التلاميذ والأقران أهمية عن تلك التي بين التلاميذ والمعلمين؛ فالانفعالات الإيجابية في التفاعل بين الزملاء، والشعور بالتقبل والانتماء هي أمور مهمة للغاية بالنسبة للنمو الإيجابي للتلاميذ وللرفاهية البدنية والنفسية؛ حيث تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية، وظهور ما يسمى بعلاقات الصداقة، وشبكات الأقران، ومواجهة تحديات

الحياة، وكذلك خفض الضغوط والقلق، كما أنها تسهم في اندماجهم الأكاديمي، وإنجازهم، وعلى العكس من ذلك فإن الانفعالات السلبية التي يظهرها الطلاب تجاه أقرانهم قد تجعل من المدرسة مكانًا قد يعانون فيه من القلق والوحدة الناتجة عن تفاعلات الأقران، و مثل هذه التجارب إذا كانت متكررة قد تؤدي إلى انفعالات سلبية تجاه العمل المدرسي والأقران بشكل عام، وتسبب المزيد من القلق الاجتماعي، والاكتئاب لدى التلاميذ (Bacete, ;Véronneau, & Vitaro, 2007 ;Hoferichter, Raufelder, & Eid, 2015; Perrin, Schneider, & Blanchard, 2014 (Pekrun, Muis, Frenzel, & Ulmanen, Soini, Pietarinen, & Pyhalto, 2016 .Goetz, 2017;

ومن الأهمية بمكان، وفي ظل توجهات علم النفس الإيجابي، التركيز على المصادر الذاتية، أو الخارجية (البيئية، والاجتماعية) التي تدعِّمُ قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والتغلب عليها، أو على الأقل الاحتفاظ بالسلامة النفسية، وعدم الانهيار النفسي إنْ تعذَّرتْ المواجهة الفعالة. وتزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بمفهوم الصمود في مجالات الرعاية النفسية والجسمية، ولتفسير الصحة، يجب الأخذ في الاعتبار الصمود، والعوامل الوقائية، وينظر إلى الشعور بالتماسك كجزء أساسي ومهم في عملية الصمود النفسي، وجوهر أساسي في نظرية المنشأ الصحي Salutogenic Theory (Olsson, Hansson, Lundblad, & Cederblad, 2006).

ويعد الشعور بالتماسك (SOC) Sense of Coherence من أبرز المتغيرات التي يُنظر إليها بوصفها من المصادر الذاتية الإيجابية، وقد اقترحه Antonovsky في ضوء نموذج المنشأ الصحي Salutogeneses Model مفترضًا أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من الشعور بالتماسك يحققون مستوى مرتفعًا من الصحة النفسية على الرغم من المعوِّقات والضغوط التي تواجههم. ويُشير Antonovsky إلى أن هذا المتغير هو المتغير الأكثر أهمية في دراسة الضغوط. ومن ثم فإن الأفراد الذين يتوفر لديهم الشعور بالفهم/الوضوح، والشعور بالإدارة، والشعور بالمعنى، والذين يُكوِّنون فيما بينهم متغير الشعور بالتماسك يُدركون طبيعة المواقف التي تُمثل

ضغطًا، وأنهم يمتلكون الموارد اللازمة لمواجهتها، كما أنهم يشعرون بمعنى الحياة الأمر الذي يُحفزهم على بذل قصارى جهدهم في تصديهم لهذه المواقف (كواسة ومحمد، ٢٠١٠).

وأشار يوسفي (٢٠١٧) إلى أن Antonovsky طرح هذا المفهوم من خلال دراساته حول الصحة والمرض، وتركزت أبحاثه حول الإجابة عن سؤال رئيس، وهو: لماذا يحتفظ بعض الأفراد بصحتهم النفسية والجسدية في ظل معايشتهم لظروف قاسية شديدة التأثير مقارنة بآخرين يمرون بالظروف نفسها؟، ومن خلال نتائج تلك البحوث، توصَّل إلى خاصية نفسية لدى هؤلاء الأفراد، أطلق عليها الشعور بالتماسك.

ويتضمن الشعور بالتماسك وفقًا لما ذكره رضوان (٢٠٠٢) عدة جوانب، وهي: التوقع التفاؤلي بأن أحداث أمور الحياة ستكون واضحة وقابلة للسيطرة، والثقة في السيطرة على الأحداث الحياتية المستقبلية من خلال الجهود الذاتية أو الدعم الخارجي، والقناعة الذاتية بأن الأحداث المستقبلية عبارة عن مطالب أو مهمات ستطرح على الفرد، وتستحق أن يبذل الإنسان في سبيلها ويضحي من أجلها، والقدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة التي لا يمكن تجنبها ومواجهة العوامل المسببة لها.

وهناك عوامل تؤثر في الشعور بالتماسك يطلق عليها مصادر المقاومة العامة General Resistance Resources (GRR)، وتتمثل المصادر في: هوية الأنا Ego Identity، واستراتيجيات المواجهة، والاستقرار الثقافي Cultural Stability، والمساندة الاجتماعية (Wang, Hay, Clarke, & Menahem, 2013). ويمكن تعريف مصادر المقاومة العامة بأنها أي سمات، أو خصائص للفرد، أو للجماعة، أو للبيئة التي يمكنها تسهيل عملية إدارة الضغوط، ومنها: الموارد المادية الأساسية: مثل الغذاء، والكساء، والإقامة، والموارد المعرفية والانفعالية: مثل الذكاء، وهوية الذات، واستراتيجيات المواجهة التي تتسم بالعقلانية، والمرونة، والبصيرة، والإدارة الفعالة للانفعالات، والعلاقات الشخصية: فالأفراد الذين يرتبطون بعلاقات حميمية مع الآخرين يمكنهم بسهولة إدارة الضغوط، والدعم الاجتماعي: فالمساندة الاجتماعية تعد مصدرًا مهمًا للمقاومة، ومواجهة الضغوط (Langeland, Astrid, Kjell, Monica, & Berit, 2007).

ويعتمد الشعور بالتماسك على استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد، وقد وصف أنتوفسكي (1986) Antonovsky ثلاثة استراتيجيات لمواجهة الضغوط من شأنها تعزيز مصادر المقاومة التي تؤدي إلى الشعور بالتماسك، وهي: العقلانية Rationality: تعني التقييم الدقيق للموقف الضاغط، ومدى خطورته، وقيمة هذه العقلانية أنها تسمح للفرد بتحديد دقيق للنتائج التي ستترتب على الموقف الضاغط، والمرونة Flexibility: تتضمن وضع خطط واقعية وممكنة، وتغييرها إذا لزم الأمر، وبعد النظر Farsightedness: يتطلب من الأفراد أن يتوقعوا كيف ستكون النتائج، وتنفيذ الخطط المقترحة (Hoho, 2014).

وتعقيبًا على ما سبق، يرى الباحثان أن الشعور بالتماسك لا ينمو من فراغ، وإنما هناك مصادر تهيئ له، وتسهم في تعزيزه لدى الفرد، وتعمل هذه المصادر بشكل منفرد، أو تتفاعل مع بعضها، مما ينتج عنه شعورٌ قوي بالتماسك، وهذه المصادر قد تكون ذاتية ترتبط بالفرد نفسه كخصائصه المعرفية، وسماته الانفعالية، واستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها، وقد تكون خارجية مرتبطة ببيئته، وما توفره له من موارد، أو اجتماعية مرتبطة بالدعم المقدم له من الأفراد المحيطين به، والذين يرتبط معهم بعلاقات اجتماعية مختلفة.

ويشير Bracha and Hoffenbartal (2015) إلى أن مفهوم الشعور التماسك يتضمن ثلاثة مكونات: مكون معرفي Cognitive Component، ويتمثل في بعد الفهم: الاعتقاد في أن التحديات يمكن فهمها، ومكون سلوكي Behavioral Component، ويتمثل في بعد الإدارة: امتلاك الفرد لمصادر تمكنه من إدارة ومواجهة الضغوط، ومكون وجداني Emotional Component، ويتمثل في بعد المعنى: وجود الدافع للمواجهة، وتحقيق المعنى من خلال تلك المواجهة.

ونظرًا لأن الشعور بالتماسك كما طرحه Antonovsky يعد توجهًا عامًا في الحياة بضغوطها وتحدياتها المختلفة، إلا أن يمكن تناوله في سياقات محددة، ومجالات نوعية. ولذا قدَّم Bracha & Hoffenbartal (2011) الشعور بالتماسك ليس كتوجه عام، وإنما في سياق محدد، وهو المواقف التعليمية Sense of Coherence in Teaching Situations (SOCITS)،

وعرفاه بأنه : "امتلاك الطالب إحساسًا بالثقة في المواقف التعليمية، واعتقاده في قدرته على فهم ضغوطها ومواجهتها وإدارتها بأفضل طريقة ممكنة، وأنه يتكون من ثلاثة مكونات، وهي: مكون معرفي: ويعني إدراك الطالب للضغوط التي تواجهه في المواقف التعليمية، ومكون سلوكي: مدى إدراك الطالب للموارد المتاحة على أنها مرضية في محاولة تلبية المطالب التي تضعها المحفزات الخارجية والداخلية في مشاكل مواقف التعليم، ومكون دافعي–وجداني: ويعني شعور الطالب بأن المواقف التعليمية ذات مغزى ومعنى، وأن بعض المتطلبات اليومية على الأقل تشكل تحديًا أكبر من كونها عبئًا ثقيلاً.

واهتمت البحوث والدراسات السابقة بالشعور بالتماسك كمتغير مستقل يؤثر في الصحة، وفي كثير من المتغيرات المرتبطة بها، ومنها: جودة الحياة (Langeland, et al., 2007)، والصحة النفسية (كواسة ومحمد، ٢٠١٠)، والتفاؤل والرفاهية الذاتية (Krok, 2015)، وتقدير الذات (Moksnes & Lazarewicz, 2016).

ومن جانب آخر، اهتمت بعض البحوث والدراسات السابقة بالشعور بالتماسك كمتغير تابع تسهم في تحقيقه متغيرات كثيرة، ومنها: **المساندة الاجتماعية**؛ حيث أشارت نتائج دراسة Volanen, Lahelma, Silventoinen, & Suominen (2004) ، ودراسة Kase, Endo, & Oishi (2016) إلى أن المساندة الاجتماعية من أهم المتغيرات المسهمة في التنبؤ بالشعور بالتماسك. **وسمات الشخصية**؛ حيث توصلت نتائج دراسة Hochwälder (2012) إلى أن العوامل الكبرى للشخصية تفسر جزءًا كبيرًا من الشعور بالتماسك. **والقيم الشخصية**؛ حيث توصلت نتائج دراسة Barni, and Danioni (2016) إلى إمكانية التنبؤ بالشعور بالتماسك من خلال القيم الشخصية، حيث كانت قيمتا: "الاعتدال"، و"التفوق الذاتي" من أكثر القيم تنبؤًا بالشعور بالتماسك، وأكدت ذلك نتائج دراسة المنصور (٢٠١٧) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين منظومة القيم والشعور بالتماسك لدى طلاب الجامعة.

وبالرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة في مجال الشعور بالتماسك، لُوحِظَ أن هناك وفرة في الدراسات التي تناولت الشعور بالتماسك كمتغير عام دون توظيفه في مجال معين، ولدى فئات

عديدة، وشرائح اجتماعية ومهنية مختلفة، كما تفاوتت المراحل العمرية للعينات المستهدفة في تلك الدراسة بداية من الأطفال، ومرورًا بالمراهقين، والراشدين، وانتهاءً بالمسنين. واتساقًا مع عينة الدراسة الحالية من المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، جاءت دراسة Moksnes, Espnes, & Lillefjell (2012) لدى عينة قوامها (٦٣٦) فردًا من الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية بالنرويج، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيًا بين الشعور بالتماسك وكل من: القلق والاكتئاب، كما أظهر الذكور مستوى مرتفعًا من الشعور بالتماسك مقارنة بالإناث. ومن أجل فحص القدرة التنبؤية للشعور بالتماسك في التنبؤ بالرضا عن الحياة، أجريت دراسة Moksnes, Løhre, and Espnes (2013) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغ عددها (١٢٣٩) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من بعض المدارس الثانوية بالنرويج، وبواقع (٦٠٣) ذكرًا، و(٦٣٤) أنثى، متوسط أعمارهم الزمنية (١٥،٠٠) سنة بانحراف معياري قدره (١،٦٢)، وتوصلت نتائجها إلى أن الشعور بالتماسك يفسر ما نسبته (٢٥ %) من التباين في الرضا عن الحياة، ولم تظهر النتائج أي تأثير للجنس على الشعور بالتماسك.

واقتصرت دراسة Garcıa–Moya, Rivera, and Moreno (2013) على الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة بعض المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في أربع مقاطعات بأسبانيا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣–١٨) سنة، ولم تشر الدراسة إلى حجم العينة، وذلك على الرغم من أنها اعتمدت على مقياس الشعور بالتماسك العام Antonovsky (1993)، وتوصلت نتائجها إلى أن المساندة التي يتلقاها الطلاب في المدرسة سواء من قبل زملائهم، أو معلميهم لها تأثير مباشر في شعورهم بالتماسك، كما أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الشعور بالتماسك يكون لديهم مستوى أقل من الإحساس بالضغوط المدرسية، ومستوى مرتفع من الصحة العامة.

وأشارت نتائج دراسة Moksnes and Haugan (2015) التي تم تطبيق أدواتها على عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية بالنرويج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة، ووجود علاقة ارتباطية

سالبة ودالة إحصائيًا بين الشعور بالتماسك وضغوط المراهقين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة لصالح الذكور.

وتناولت دراسة Barni, and Danioni (2016) العلاقة بين القيم الشخصية الأساسية للمراهق والشعور بالتماسك. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٤) من المراهقين (٥٠،٩% من الذكور، و ٤٩،١ من الإناث) من طلاب المدارس العليا في شمال إيطاليا، بمتوسط عمر زمني قدره (١٥،٢٢) سنة بانحراف معياري قدره (١،٢). وتوصلت نتائجها إلى أن هناك اختلافًا في القيم الشخصية (السلطة والإنجاز والتحفيز والتوجيه الذاتي والشمولية والخير والأصالة والأمان) لدى المراهقين وفقًا لمستوى الشعور بالتماسك لديهم، مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشعور بالتماسك وبين القيم الشخصية.

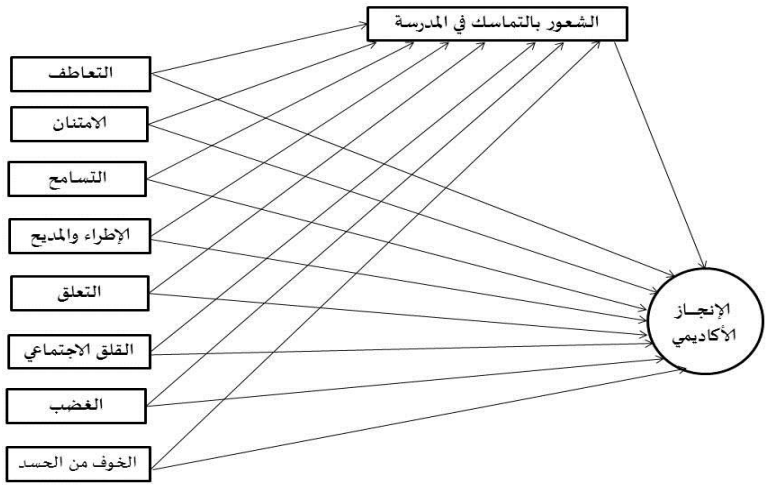
وعلى صعيد الدراسات العربية، هناك ندرة نسبية–على حد علم الباحِثَيْنِ–في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة الشعور بالتماسك، ومنها دراسة كواسة ومحمود (٢٠١٠) التي أجريت على طلاب الجامعة في مصر والسعودية، وأسفرت نتائجها عن الارتباط الموجب ذي الدلالة الإحصائية بين الشعور بالتماسك والصحة النفسية، وأنه يمكن التنبؤ بالصحة النفسية من خلال الشعور بالتماسك؛ ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٠) التي تدخلت إرشاديًا اعتمادًا على منظور العلاج بالتقبل والالتزام في خدمة الفرد لتحسين مشاعر التماسك لدى المرضى بأمراض مزمنة.

مشكلة الدراسة:

يشير Anttila, et al. (2018) إلى أن الاهتمام البحثي يركز وبشكل كبير على الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالإنجاز، والتدريس والاندماج في بيئة التعلم الرسمية، وهي الفصل الدراسي، ولا يزال هناك قصورٌ في دراسة الانفعالات ذات المضمون الاجتماعي في بيئات التعلم المختلفة في المدرسة. وأنه من المحتمل أن وعي التلاميذ بانفعالات بعضهم البعض من شأنه تعزيز جودة التفاعل الوظيفي high–Quality Functional Interaction. وهذا قد ينعكس بشكل كبير في زيادة تعزيز نتائج التعلم، والدافعية، وتحقيق التقارب في التفاعلات بين الطلاب وأقرانهم ومعلميهم.

وأظهرت نتائج دراسة Sobhi, Ghaffari, & Molaee (2016) إلى وجود تأثير دال إحصائيًا للشعور بالتماسك لدى الطلاب في الأداء الأكاديمي؛ وتوصلت نتائج دراسة Bracha & Bocos (2015) إلى أن الشعور بالتماسك يعمل كحاجز ضد الضغوط التي تواجه الطلاب في المواقف التعليمية، وأن بعد الشعور بالمعنى مصدر قوي في التنبؤ بالاحتراق النفسي بنسبة إسهام تفوق البعدين الآخرين: الفهم، والإدارة، وأنه يفسر حوالي (٥٠%) من التباين في الاحتراق النفسي.

وفي ضوء حداثة نموذج الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات الأجنبية التي توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية عامة، والشعور بالتماسك والإنجاز الأكاديمي، وعدم دراستها في نموذج واحد، فإنَّ الدراسة الحالية تقترح نموذجًا بنائيًا للتأثيرات المتبادلة بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك في المدرسة، والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، شكل (٣).



شكل (٣) النموذج البنائي لمسار العلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي

وتحديدًا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١-ما الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الأكثر شيوعًا لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية؟

٢-ما مستوى الشعور بالتماسك المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية؟

٣-هل هناك اختلاف يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير جنس الطلاب (ذكور/إناث)؟

٤-هل هناك اختلاف يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في الشعور بالتماسك المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير جنس الطلاب (ذكور/إناث)؟

٥-هل توجد مسارات دالة إحصائيًا للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من: الشعور بالتماسك في المدرسة، الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

سَعَتْ الدراسةُ الحاليةُ إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-التعرف على الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الأكثر شيوعًا لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية.

٢-الكشف عن مستوى الشعور بالتماسك المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية.

٣-التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير جنس الطلاب (ذكور/إناث).

٤-التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في الشعور بالتماسك المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير جنس الطلاب (ذكور/إناث).

٥-الكشف عن مسار العلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من: الشعور بالتماسك في المدرسة، الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

١-تقديم إطار نظري عن متغيري الدراسة، وهما: الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك المدرسي، بما يثري التراث العربي حول هذين المفهومين، ويزيد من عمق فهمنا لهما، وأهميتهما، ونواتجهما في المجال الأكاديمي.

٢-تقديم نموذج نظري للانفعالات الاجتماعية الأكاديمية من واقع الثقافة العربية، وإعداد مقياس عبارة عن مواقف حياتية مرتبطة بالحياة المدرسية، وليس عبارات تقريرية لقياس هذا المفهوم في ضوء هذا النموذج، والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة المصرية، بالإضافة إلى إعداد مقياس للشعور بالتماسك في المدرسة، وهو مقياس مواقف أيضًا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣-أهمية العينة المستهدفة من الدراسة بمرحلتها العمرية التي تنتمي إلى المراهقة المتوسطة بضغوطها وانفعالاتها.

٤-حداثة موضوع الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية في التراث النفسي الأجنبي، وندرة الدراسات العربية-في حدود علم الباحِثَيْن-التي تناولت موضوع الدراسة، وبخاصة الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، مع قلة الدراسات العربية التي تناولت الشعور بالتماسك العام، وندرة توظيفه في المجال الأكاديمي، وبالتالي تضيف هذه الدراسة إلى الرصيد العربي من الدراسات في هذا المجال، وتفتح الطريق أمام الباحثين لتوظيفه في مجالات أخرى.

٥-تبصير وتوعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية العوامل البيئية المرتبطة بالبيئة المدرسية في تحقيق الشعور التماسك المدرسي لدى الطلاب بما ينعكس على توافقهم الاجتماعي، وسلوكهم الإنجازي.

٦-إعداد نموذج يمكن أن يساهم في إعداد وتقديم برامج إرشادية تعتمد على مداخل مختلفة، بحيث تسهم في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية سواء انفعالات الإنجاز، أو الانفعالات الاجتماعية، وتُخَفِّضُ من الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى الطلاب.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية: Social Academic Emotions

تعرَّف الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية في الدراسة الحالية بأنها تلك الانفعالات التي ترتبط بالبيئة والمناخ المدرسي، وتشكِّلُ أساسًا للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم البعض، وبين الطلاب ومعلميهم، وكل العاملين في المدرسة، والتي يكون لها تأثير في السلوك الإنجازي للطلاب، وتوافقهم المدرسي بشكل عام، ومن أمثلتها: التعاطف Empathy، والامتنان Gratitude،

والتسامح Forgiveness، والشعور بالإطراء Praise، والمجاملة Complimentary، والتعلق المدرسي School Attachment، والقلق الاجتماعي Social Anxiety، والخوف من الحسد Fear of Envy، والغضب Anger.

ويمكن تعريف الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية–إجرائيًا–في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بعد فرعي من الأبعاد المتضمنة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الشعور بالتماسك المدرسي School Sense of Coherence:

يُعرف أنتونوفسكي (2002) Antonovosky الشعور بالتماسك بأنه " اتجاه يُعبر عن مقدار ما يمتلكه الفرد من الشعور الملح والدائم والدينامي وفي الوقت نفسه الثقة بقدرته على التنبؤ بالخبرات الداخلية والخارجية، وأن هناك احتمال مرتفع بأن الأمور تتطور بالشكل المنطقي المُتوقع".

ويعرَّف الشعور بالتماسك المدرسي في الدراسة الحالية بأنه قدرة الطالب على فهم الضغوط الأكاديمية، وإدراكها بشكل عقلاني، والقدرة على التحكم فيها والسيطرة عليها، وإدارتها بفعالية من خلال امتلاكه لمصادر المقاومة المتاحة، مع إحساسه بمعنى الحياة، وأن في حياته أهدافًا ومعاني يسعى لتحقيقها، وأن هذه الأهداف تعطيه القدرة على تحدي هذه الضغوط، وعدم الاستسلام لها. وأنه يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي:

البعد الأول: الشعور بالفهم/ الوضوح Sense of Comprehensibility:

يُعرَّف بأنه قدرة الطالب على فهم وإدراك مواقف الحياة الضاغطة بشكل عام، والضغوط المرتبطة بالحياة والمناخ المدرسي وتفسيرها بشكل عقلاني.

البعد الثاني القدرة على الإدارة Sense of Manageability:

يُعرَّف بأنه اعتقاد الطالب في أن المواقف الضاغطة والمشكلات التي تواجهه في المدرسة يمكن حلها سواء من خلال امتلاكه لمصادر وسمات شخصية، أو من خلال الدعم المقدم من الآخرين.

البعد الثالث: الشعور بالمعنى Sense of Meaningfulness:

يُعرَّف بأنه شعور الطالب بوجود أهداف في حياته يسعى لتحقيقها رغم الضغوط الأكاديمية التي تواجهه، واعتقاده في أن مثل هذه الضغوط تعطيه الدافعية للمواجهة والتغلب عليها، والاستمتاع بالحياة المدرسية مهما كانت الظروف.

ويمكن تعريف الشعور بالتماسك-إجرائيًا-في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشعور بالتماسك المدرسي سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية.

الإنجاز الأكاديمي Academic achievement:

يمكن تعريف الإنجاز الأكاديمي-إجرائيًا-في الدراسة الحالية بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقررات الدراسية، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء عينتها، وخصائصها، والمجتمع الذي اشتُقت منه، ومتغيراتها، وأدواتها. وتتحدد نتائج هذه الدراسة بموضوعها، والذي اقتصر على الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وعلاقتها بالشعور التماسك المدرسي، كما تحددت بعينتها المستهدفة، والتي اقتصرت طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وبمكان إجرائها في بعض المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة سوهاج التعليمية، وبزمن تطبيق أدواتها على عينتها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

فروض الدراسة:

١-يظهر أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية مستوى مرتفعًا من الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية.

٢-يظهر أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية مستوى مرتفعًا من الشعور بالتماسك.

٣-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث على مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية.

٤-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة.

٥-توجد مسارات دالة إحصائيًا للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من: الشعور بالتماسك في المدرسة، الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن من أجل تحقيق أهدافها والمتمثلة في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة لدى عينة الدراسة المختارة من طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في هذين المتغيرين تبعًا لمتغير النوع (ذكور/إناث).

ثانيًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينتين فرعيتين:

١-**العينة الأولية:** وتكونت من (١٨٥) طالبًا وطالبة (٨١ ذكرًا+١٠٤ أنثى)، تم اختيارهم من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدرستي: الثانوية العسكرية للبنين، والثانوية بنات بسوهاج بمتوسط عمري قدره (١٧،١٣) سنة، وانحراف معياري (٠،٤١)، وتمثَّل الهدف من هذه العينة في التحقق من مدى صلاحية أدوات الدراسة المعدَّة للاستخدام فيها من حيث خصائصها السيكومترية.

٢-**العينة الأساسية:** وتكونت من (٣٧٣) طالبًا وطالبة (١٤١ ذكرًا+٢٣٢ أنثى)، وبلغ عدد الطلاب ذوي التخصص العلمي (٢٣٨) طالبًا وطالبة، والطلاب ذوي التخصص الأدبي (٩٨) طالبًا وطالبة، وتم اختيارهم من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لإدارة سوهاج التعليمية (مدرسة الثانوية للبنات، والمدرسة الثانوية العسكرية للبنين)، بمتوسط عمري قدره

(١٧،٣١) سنة، وانحراف معياري (٠،٥٩)، واقتصرت العينة على طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي؛ حيث يمثل مرحلة استقرار الطلاب والطالبات في هذه المرحلة، بعيدًا عن فترات الانتقال التي تصيبهم بالتوتر سواء طلاب الصف الأول المنتقلين حديثًا من المرحلة الإعدادية إلى بيئة تعد جديدة، وغير مألوفة بالنسبة لهم، أو طلاب الصف الثالث الذين يستعدون لتحديد مصيرهم، والانتقال إلى الجامعة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١-مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحِثَيْن:

مرَّ إعداد المقياس بمرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد، ومرت بالخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من المقياس: قياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب-تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة: الانفعالات التي ترتبط بالبيئة والمناخ المدرسي، وتشكِّلُ أساسًا للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم البعض، وبين الطلاب ومعلميهم، وكل العاملين في المدرسة، والتي يكون لها تأثير في السلوك الإنجازي للطلاب، وتوافقهم المدرسي بشكل عام.

ج-مراجعة محتوى الدراسات السابقة والكتابات النظرية التي تصف الانفعالات الأكاديمية.

د-مراجعة بعض المقاييس الأجنبية ذات الصلة بالانفعالات الأكاديمية، ومنها: استبيان الانفعالات الأكاديمية (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011).

هـ-تجميع المعلومات التي تم التوصل إليها من المصادر السابقة، وفي ضوئها، تمت الصياغة الأولية لعدد (٦٥) موقفًا تصف الانفعالات الاجتماعية التي يمكن أن تصدر عن الطلاب في المدرسة، والتي تستثيرها المواقف الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين.

و-عرض المواقف المقترحة على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحيتها، وطلب منهم تحديد مدى ملاءمة المواقف لقياس الهدف منها، وتم تفريغ أحكام المحكمين، مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات والمقترحات الخاصة بحذف موقف ما،

أو إعادة صياغته، واختيرت المواقف التي وافق عليها السادة المحكمون بحد أدنى (٨٠%)، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٧) مواقف من العدد الكلي للمواقف المقترحة، وهي التي حصلت على أقل من (٨٠%) من الموافقة التحكيمية. وفي ضوء هذه الخطوة أصبح عدد المواقف (٥٨) موقفًا تمثل الصورة التجريبية للمقياس.

المرحلة الثانية: إجراءات الصدق والثبات:

تم تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بلغ عددها (١٨٥) طالبًا وطالبة، وبعد تصحيح استجاباتهم، تم التحقق من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي.

أ-صدق العاملي للمقياس:

تم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس بهدف التحقق من صدق المقياس، وذلك بطريقة المكونات الأساسية principul components لـ " هوتيللنج" Hottelling ، وتم تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة "الفاريماكس" varimaX لـ" كايزر" Kaiser، ولكي تتضح معالم هذه العوامل التي استخلصت من التدوير المتعامد للمصفوفة العاملية، تم استخراج التشبعات الجوهرية (>=٠،٣) وفقاً لمحك جيلفورد حتى يسهل تبين أهم البنود تأثيرًا في بناء العامل، وقد قام الباحثان باختيار محك أعلي للتأكد من سلامة التشبعات عند مستوي أعلي (>=٠,٤)، وبالتالي تتضح معالمه النفسية التي سوف يتم على أساسها تسمية العوامل.

وأسفرت النتائج عن تشبع جميع المواقف علي العوامل المستخلصة التي بلغ عددها ثمانية عوامل، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، فسرت (٦٢،٦٥%) من التباين الكلي، ما عدا المواقف أرقام: (٩، ١٢، ١٤، ٢٤، ٤٢)، وبذلك يكون عدد مواقف المقياس في صورته النهائية (٥٣) موقفًا. ويوضح جدول (١) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا، ونسب الشيوع لمواقف المقياس.

جدول (١)

تشبعات بنود مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية بالعوامل بعد التدوير المتعامد

المواقف	العوامل								الشيوع
	١	٢	٣	٤	٥	٤	٧	٨	
١	٠،٧٠								٠،٦٨
٢	٠،٧٠								٠،٦٥
٣	٠،٦٠								٠،٤٦
٤	٠،٧٨								٠،٦٣
٥	٠،٧٢								٠،٦٢
٦	٠،٦٦								٠،٥٢
٧	٠،٦٧								٠،٤٩
٨	٠،٧٣								٠،٦٠
٩	٠،٣١								٠،٣٦
١٠	٠،٦٣								٠،٣١
١١	٠،٨١								٠،٦٩
١٢	٠،٣٥								٠،٥٧
١٣		٠،٥٦							٠،٤٦
١٤		٠،٣٤							٠،٤٠
١٥		٠،٧١							٠،٦٧
١٦		٠،٦٣							٠،٦١
١٧		٠،٥٣							٠،٤٦
١٨		٠،٥٧							٠،٤٤
١٩		٠،٨١							٠،٦٩
٢٠		٠،٧٠							٠،٦٨
٢١			٠،٦٦						٠،٦٠
٢٢			٠،٦٠						٠،٤٦

المواقف	العوامل								الشيوع
	١	٢	٣	٤	٥	٤	٧	٨	
٢٣			٠،٥٤						٠،٣٧
٢٤			٠،٣٢						٠،٤٨
٢٥			٠،٦١						٠،٥٨
٢٦			٠،٧٧						٠،٦٣
٢٧			٠،٧٠						٠،٥٢
٢٨			٠،٧٧						٠،٦٣
٢٩			٠،٧٩						٠،٦٨
٣٠			٠،٦٧						٠،٥٠
٣١				٠،٤٧					٠،٢٣
٣٢				٠،٦٧					٠،٥٠
٣٣				٠،٦٣					٠،٤٩
٣٤				٠،٧٥					٠،٦٣
٣٥				٠،٧٥					٠،٦٧
٣٦				٠،٦٠					٠،٥٢
٣٧					٠،٧٦				٠،٦٥
٣٨					٠،٤٤				٠،٣٣
٣٩					٠،٩٠				٠،٨٧
٤٠					٠،٧٨				٠،٧٠
٤١						٠،٥٧			٠،٥٠
٤٢						٠،٣٣			٠،٣٦
٤٣						٠،٦٨			٠،٥٨
٤٤						٠،٧٠			٠،٥٦
٤٥						٠،٧٠			٠،٥٨
٤٦						٠،٧٧			٠،٦٦
٤٧						٠،٦١			٠،٥٦
٤٨						٠،٥١			٠،٣٦
٤٩							٠،٧٩		٠،٦٦

المواقف	العوامل								الشيوع
	١	٢	٣	٤	٥	٤	٧	٨	
٥٠							٠،٧٩		٠،٦٨
٥١							٠،٨١		٠،٦٦
٥٢							٠،٧٧		٠،٦١
٥٣							٠،٤٨		٠،٤٠
٥٤								٠،٥٥	٠،٥٠
٥٥								٠،٥١	٠،٣٢
٥٦								٠،٧٦	٠،٦٧
٥٧								٠،٧٢	٠،٥٥
٥٨								٠،٥١	٠،٥٩

جدول (٢)

الجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين العاملي	النسبة المئوية للتباين الكلي
الأول	١٠،٥٩	%١٧،٩٥	%٦٢،٦٥
الثاني	٧،١٢	%١٢،٠٨	
الثالث	٥،٧٢	%٩،٦٩	
الرابع	٤،٣٨	%٧،٤٢	
الخامس	٢،٨٩	%٤،٩٠	
السادس	٢،٥٨	%٣،٥٨	
السابع	٢،١٣	%٣،٦١	
الثامن	١،٢٤	%٣،٤٢	

يتضح من جدول (١، ٢) أن التحليل العاملي للمقياس أسفر عن ثمانية عوامل، تراوحت جذورها الكامنة ما بين (١٠،٩٥) للعامل الأول، و(١،٢٤) للعامل الثامن، ويمكن تفسير العوامل على النحو التالي:

العامل الأول: استقطب هذا العامل (١٧،٩٥) من التباين الكلي، بجذر كامن (١٠،٩٥) وتشبعت به عشرة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٠٦٣، ٠،٧٨)، وتدور هذه المواقف حول فهم وإدراك مشاعر الآخرين، والإحساس بهم، والتعاطف معهم، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "التعاطف".

العامل الثاني: استقطب هذا العامل (١٢،٠٨) من التباين الكلي، بجذر كامن (٧،١٢) وتشبعت به سبعة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٠٥٤، ٠،٧٩)، وتدور هذه المواقف حول الشعور الإيجابي للطالب بالشكر والعرفان بالجميل لدور العطاء الذي يقدم له من زملائه ومعلموه في بيئة المدرسة بشكل عام، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "الامتنان".

العامل الثالث: استقطب هذا العامل (٩،٦٩) من التباين الكلي، بجذر كامن (٥،٧٢) وتشبعت به تسعة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٠٥٣، ٠،٨١)، وتدور هذه المواقف حول ما ينتاب الطالب من خوف وتهديد غامض أثناء تفاعلاته الاجتماعية في المدرسة، حيث يشعر فيها أن سلوكه موضع ملاحظة وتقييم من قبل الآخرين سواء أكانوا زملائه، أو معلميه، وهذا يجعله أكثر ميلاً للعزلة، وتجنب التفاعلات الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة المدرسية. لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "القلق الاجتماعي".

العامل الرابع: استقطب هذا العامل (٧،٤٢) من التباين الكلي، بجذر كامن (٤،٣٨) وتشبعت به ستة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٠٤٨، ٠،٧٥)، وتدور هذه المواقف حول الخوف من المشاركة في الأنشطة أمام الآخرين، والخوف من استذكار الدروس مع زملائه، ومعرفة الآخرين لنتائج الإنجاز، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "الخوف من الحسد".

العامل الخامس: استقطب هذا العامل (٤،٩٠) من التباين الكلي، بجذر كامن (٢،٨٩) وتشبعت به أربعة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٥١، ٠،٧٧)، وتدور هذه المواقف حول الشعور بالثناء والمديح من قبل الآخرين، وتقديرهم لمشاركته في الأنشطة المدرسية، وإنجازاته الأكاديمية، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "الإطراء".

العامل السادس: استقطب هذا العامل (٣،٨٥) من التباين الكلي، بجذر كامن (٢،٨٥) وتشبعت به سبعة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٥٦، ٠،٩٠)، وتدور هذه المواقف حول الارتباط الوجداني الذي ينشأ بين الطالب ومدرسته سواء كمكان، أو بمن فيها من أفراد (أقران ومعلمين)، والارتياح للتواجد في المدرسة، والثقة في أقرانه ومعلميه، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "التعلق المدرسي".

العامل السابع: استقطب هذا العامل (٣،٦١) من التباين الكلي، بجذر كامن (٢،١٣) وتشبعت به خمسة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٤٨، ٠،٨١)، وتدور هذه المواقف قبول اختلاف الآخرين، والسهولة في التعامل بيسر ولين، والتعامل غير المبالغ فيه تجاه من يعتقد أو يتصرف بطريقة مخالفة لا يوافق عليها الفرد، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "التسامح".

العامل الثامن: استقطب هذا العامل (٣،٤٢) من التباين الكلي، بجذر كامن (١،٢٤) وتشبعت به خمسة مواقف، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠،٥١، ٠،٧٦)، وتدور هذه المواقف حول الشعور بالانزعاج وعدم الارتياح وخروج الفرد عن اعتداله وفقده توازنه بسبب حصول شيء ما، والشعور القوي بالرغبة في إيذاء أحد الأشخاص، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "الغضب".

ب-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية

	م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
التغطف	ر	٠،٦٧**	٠،٧٣**	٠،٦٤**	٠،٦٨**	٠،٧١**	٠،٧٥**	٠،٤٢**	٠،٦٢**	٠،٧٦**	٠،٦١**
الامتثال	م	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧			
	ر	٠،٥٨**	٠،٦٠**	٠،٧٢**	٠،٧٥**	٠،٦٠**	٠،٤٤**	٠،٦٧**			
القلق الاجتماعي	م	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	
	ر	٠،٦٤**	٠،٦٠**	٠،٥٧**	٠،٤٤**	٠،٦١**	٠،٨٠**	٠،٧٢**	٠،٧٥**	٠،٨٠**	
الخوف من الحسد	م	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢				
	ر	٠،٤٤**	٠،٥٠**	٠،٥٧**	٠،٨٠**	٠،٧٧**	٠،٦١**				
الإطراء	م	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦						
	ر	٠،٨٠**	٠،٤٢**	٠،٨٧**	٠،٧٧**						
التعلق المدرسي	م	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣			
	ر	٠،٥٨**	٠،٥٥**	٠،٤٠**	٠،٦٧**	٠،٧٢**	٠،٦٩**	٠،٧١**			
التسامح	م	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨					
	ر	٠،٧٦**	٠،٧٧**	٠،٨٣**	٠،٨١**	٠،٤٤**					
الغضب	م	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣					
	ر	٠،٤٤**	٠،٥٦**	٠،٥٢**	٠،٧٢**	٠،٥٩**					

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠،٤٢، ٠،٧٥) لمفردات البعد الأول، وبين (٠،٤٤، ٠،٧٥) لمفردات البعد الثاني، وبين (٠،٤٤، ٠،٨٠) لمفردات البعد الثالث، وبين (٠،٤٤، ٠،٨٠) لمفردات البعد الرابع، وبين (٠،٤٢، ٠،٨٠) لمفردات البعد الخامس، وبين (٠،٤٠،٠،٧١) لمفردات البعد السادس، وبين (٠،٤٤،٠،٨٣) لمفردات البعد

السابع، وبين (٠،٤٤، ٠،٧٢) لمفردات البعد الثامن، وقد بلغت الدلالة الإحصائية لجميع المفردات مستوى (٠،٠١).

ج–الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		طريقة جتمان	طريقة سبيرمان–براون
التعاطف	٠،٨٦	٠،٨٥	٠،٨٥
الامتنان	٠،٧٦	٠،٦٦	٠،٦٦
القلق الاجتماعي	٠،٨٦	٠،٨٤	٠،٨٠
الخوف من الحسد	٠،٦٦	٠،٦٤	٠،٦٣
الإطراء	٠،٦٦	٠،٦٣	٠،٦٢
التعلق المدرسي	٠،٧٦	٠،٧٢	٠،٧١
التسامح	٠،٧٨	٠،٧٥	٠،٧٠
الغضب	٠،٥٦	٠،٦٨	٠،٦٦

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمفردات أبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠،٥٦، ٠،٨٦)، وبطريقة جتمان تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠،٦٣، ٠،٨٥) بينما تراوحت بطريقة سبيرمان براون ما بين (٠،٦٢، ٠،٨٥)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس بدرجة جيدة.

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٥٣) موقفًا موزعة على الأبعاد الفرعية له, يأخذ البعد الأول (التعاطف) المواقف أرقام من (١-١٠)، ويأخذ البعد الثاني (الامتنان) المواقف أرقام من (١١-١٧)، و يأخذ البعد الثالث (القلق الاجتماعي) المواقف أرقام من (١٨-٢٦)، و يأخذ البعد الرابع (الخوف من الحسد) المواقف أرقام من (٢٧-٣٢)، و يأخذ البعد الخامس (الإطراء) المواقف أرقام من (٣٣-٣٦)، و يأخذ البعد السادس (التعلق المدرسي) المواقف أرقام من (٣٧-٤٣)، ويأخذ البعد السابع (التسامح) المواقف أرقام من (٤٤-٤٨)، و يأخذ البعد الثامن (الغضب) المواقف أرقام من (٤٩-٥٣).

٢-مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلاب المرحلة الثانوية (من إعداد الباحِثَيْن):

مرَّ إعداد المقياس بمرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد، ومرت بالخطوات التالية:

أ-الهدف من المقياس: قياس الشعور بالتماسك المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب-تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة: قدرة الطالب على فهم الضغوط الأكاديمية، والتي تواجهه في المدرسة، وإدراكها بشكل عقلاني، والقدرة على التحكم فيها والسيطرة عليها، وإدارتها بفعالية من خلال امتلاكه لمصادر المقاومة المتاحة، مع إحساسه بمعنى الحياة، وأن في حياته المدرسية أهدافًا يسعى لتحقيقها، وأن هذه الأهداف تعطيه القدرة على تحدي هذه الضغوط التي يواجهها في المدرسة، وعدم الاستسلام لها.

ج-مراجعة محتوى الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الشعور بالتماسك.

د-الاطلاع على المقياس الأصلي للشعور بالتماسك (SOC-29)، والذي أعدَّه Antonovsky (1993)، والصورة المختصرة من المقياس (SOC-13) والتي أعدها

Feldt, Lintula, Suominen, Koskenvuo, Vahtera, and Kivimaki (2007)، بالإضافة إلى المقاييس التي أعدت لقياس الشعور بالتماسك في مجالات نوعية مثل: مقياس الشعور بالتماسك المدرسي Sense of School Coherence من إعداد Bowen, Richman, & Bowen, Brewster, & Bowen (1998)، ومقياس الشعور بالتماسك في المواقف التعليمية Sense Of Coherence in Teaching Situations من إعداد Hoffenbartal & Bocos (2015).

هـ-اعتمادًا على ما سبق، تم تحديد أبعاد مقياس الشعور بالتماسك المدرسي المقترح في ثلاثة أبعاد، وهي: الشعور بالفهم والوضوح، والقدرة على الإدارة، والشعور بالمعنى، ثم صياغة أولية لعدد (٣٠) موقفًا تصف الشعور بالتماسك وفقًا للأبعاد السابقة، بواقع (١٠) مواقف لكل بعد من الأبعاد المقترحة.

ز-عرض المواقف المقترحة على عدد من المحكمين من الصحة النفسية للحكم على مدى صلاحيتها، وطلب منهم تحديد مدى ملاءمة المواقف لقياس الهدف منها، وتم تفريغ أحكام المحكمين، مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات والمقترحات الخاصة بحذف موقف ما، أو إعادة صياغته، واختيرت المواقف التي وافق عليها السادة المحكمون بحد أدنى (٨٠%)، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٣) مواقف من البعد الأول، و(٢) موقف من البعد الثاني، وهي المواقف التي حصلت على أقل من (٨٠%) من الموافقة التحكيمية, وفي ضوء هذه الخطوة أصبح عدد المواقف في المقياس (٢٥) موقفًا تمثل الصورة التجريبية للمقياس.

المرحلة الثانية: إجراءات الصدق والثبات:

تم تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بلغ عددها (١٨٥) طالبًا وطالبة، وبعد تصحيح استجاباتهم، تم التحقق من مدى صلاحية المقياس اعتمادًا على حساب ما يلي:

أ-الاتساق الداخلي:

(١) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه. ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس

الفهم		الإدارة		المعنى	
الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط
١	٠،٦٥**	٨	٠،٧٠**	١٦	٠،٤٦**
٢	٠،٦٦**	٩	٠،٣٨**	١٧	٠،٥٨**
٣	٠،٧٢**	١٠	٠،٦٦**	١٨	٠،٤٨**
٤	٠،٦١**	١١	٠،٧٠**	١٩	٠،٧٢**
٥	٠،٥٨**	١٢	٠،٧٧**	٢٠	٠،٧١**
٦	٠،٥٥**	١٣	٠،٦٦**	٢١	٠،٧١**
٧	٠،٧٨**	١٤	٠،٧١**	٢٢	٠،٦٨**
		١٥	٠،٦٨**	٢٣	٠،٧٠**
				٢٤	٠،٧٨**
				٢٥	٠،٦٦**

** عند مستوى دلالة (٠،٠١)

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٠،٥٥-٠،٧٨)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد الثاني ما بين (٠،٣٨-٠،٧٧)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد الثالث ما بين (٠،٤٦-٠،٧٨) لمفردات البعد الخامس، وقد بلغت الدلالة الإحصائية لجميع المفردات مستوى (٠،٠١).

(٢) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦)

معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس ككل

الأبعاد	معامل الارتباط
الشعور بالفهم	٠،٨٣ **
القدرة على الإدارة	٠،٨٨ **
الشعور بالمعني	٠،٩١**

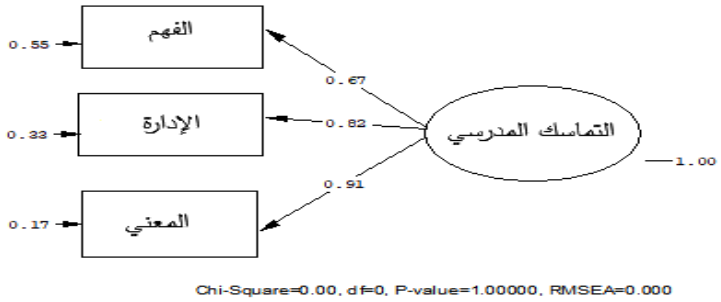
** عند مستو دلالة (٠،٠١)

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمها (٠،٨٣-٠،٨٨-٠،٩١)، وقد بلغت دلالتها الإحصائية مستوى (٠،٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ب-صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تمَّ التحقق من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة $كا^{٢}$ تساوي ٠,٠ بدرجات حرية ٠,٠، ومستوى دلالة يساوي ٠,٠١، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة

للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهو ثلاثة عوامل، وكانت معاملات مساراتها على الترتيب: (٠،٦٧، ٠،٨٢، ٠،٩١)، شكل (٤).



شكل (٤) الصدق العاملي لمقياس الشعور بالتماسك في المدرسة

ويوضح جدول (٧) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).

جدول (٧)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في "الشعور بالتماسك في المدرسة

العامل	معاملات المسار	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية	معامل الثبات R2
الشعور بالفهم	٠،٦٧	٠،١٤	١٠،١٠	٠،٤١
القدرة على الإدارة	٠،٨٢	٠،٢٠	١٢،٧٤	٠،٦٣
الشعور بالمعني	٠،٩١	٠،١٦	١٤،٥٨	٠،٨٢

** عند مستوى دلالة (٠،٠١).

يوضح جدول (٧) نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق العوامل الثلاثة في مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة، وأن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعًا بالعامل

الكامن هو عامل "المعنى"، حيث بلغ معامل صدقه (٠،٩١)، ومن ثم يمكنه تفسير (٩١%) من التباين الكلي في المتغير الكامن (الشعور بالتماسك في المدرسة).

ج-الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨)

معاملات ثبات مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
الشعور بالفهم	٠،٧٥	٠،٧٤	٠،٧٣
القدرة على الإدارة	٠،٧٨	٠،٧٦	٠،٧٥
الشعور بالمعني	٠،٨٠	٠،٧٦	٠،٧٦
الدرجة الكلية	٠،٩٠	٠،٨٥	٠،٨٥

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمواقف أبعاد مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة بلغت على الترتيب (٠،٧٥-٠،٧٨-٠،٨٠)، وللدرجة الكلية (٠،٩٠)، وبطريقة جتمان بلغت معاملات الثبات على الترتيب (٠،٧٤-٠،٧٦-٠،٧٦)، وللدرجة الكلية (٠،٨٥)، وبطريقة سبيرمان-براون بلغت معاملات الثبات على الترتيب (٠،٧٣-٠،٧٥-٠،٧٦)، وللدرجة الكلية (٠،٨٥)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٥) موقفًا موزعة على أبعاد المقياس، يأخذ البعد الأول (الفهم) المواقف أرقام (١-٧)، ويأخذ البعد الثاني (الإدارة) المواقف أرقام (٨-

١٥)، ويأخذ البعد الثالث (المعنى) المواقف أرقام (١٦-٢٥)، وأسفل كل موقف يوجد ثلاثة حلول مختلفة: (أ، ب، ج) لهذه المواقف، ويختار المفحوص من بين هذه الحلول الثلاثة حلاً واحدًا يعبر عن رأيه الشخصي نحو الموقف بوضع علامة (✓) أسفل الحرف الذي يدل على إجابته في ورقة إجابة منفصلة عن المواقف، ويتم تقدير الدرجات من (١-٣).

- تحديد المستوى على المقاييس المستخدمة في البحث:

لحساب مستوى متغيرات الدراسة، والمتمثلة في: الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، الشعور بالتماسك في المدرسة على المقاييس المستخدمة في الدراسة، تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، ونظراً لأن الاستجابة على المواقف المتضمنة في المقاييس تأخذ التدرج الثلاثي (١، ٢، ٣)، فقد تمَّ حساب المدى (أكبر قيمة ممكنة-أقل قيمة ممكنة)، وبالتالي (٣-١ = ٢)، وبقسمة المدى على ثلاث فئات يكون طول الفئة (٠،٦٧)، وبناءً على ذلك يكون المعيار على النحو التالي: مستوى منخفض إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١،٠٠/١،٦٧)، ومستوى متوسط إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١،٦٧/٢،٣٤)، ومستوى مرتفع إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢،٣٤/٣،٠٠).

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "يختلف ترتيب الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ تحديد مستوى كل انفعال من الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى عينة الدراسة اعتمادًا على المتوسطات والانحرافات المعيارية. ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية (ن=٣٧٣)

الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
التعاطف مع الآخرين	٢،٥٨	٠،٤٢	مرتفع	٤
الامتنان	٢،٥٩	٠،٤٢	مرتفع	٣
القلق الاجتماعي	٢،٧٢	٠،٣٠	مرتفع	١
الخوف من الحسد	١،٤٤	٠،٣٩	منخفض	٨
الإطراء والمديح	٢،٤٢	٠،٤١	مرتفع	٥
التعلق المدرسي	٢،٢٩	٠،٤٣	متوسط	٧
التسامح	٢،٣٤	٠،٤٧	متوسط	٦
الغضب	٢،٦٧	٠،٥٣	مرتفع	٢

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أنَّ مستويات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (١،٤٤، ٢،٧٢)، وجاء انفعال القلق الاجتماعي في الترتيب الأول بمتوسط قدره (٢،٧٢)، بينما جاء انفعال الخوف من الحسد في الترتيب الأخير بمتوسط قدره (١،٤٤).

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "تتوافر درجة منخفضة من الشعور بالتماسك لدى طلبة المرحلة الثانوية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ تحديد مستوى الشعور بالتماسك لدى أفراد العينة الكلية اعتمادًا على المتوسطات والانحرافات المعيارية سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد المتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة. ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة (ن=٣٧٣)

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الشعور بالفهم/ الوضوح	٢،٣٢	٠،٢٦	متوسط	٢
الشعور بالإدارة	١،٦٦	٠،٤٣	منخفض	٣
الشعور بالمعنى	٢،٩٠	٠،٢٨	مرتفع	١
الدرجة الكلية	٢،٣٤	٠،٢٢	مرتفع	...

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٠) أنَّ مستويات أبعاد الشعور بالتماسك في المدرسة والدرجة الكلية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، وجاء ترتيب الأبعاد على النحو التالي: جاء بعد الشعور بالمعنى في الترتيب الأول بمتوسط قدره (٢،٩٠)، بينما جاء بعد الشعور بالفهم/الوضوح في الترتيب الثاني بمتوسط قدره (٢،٣٢)، وأخيرًا جاء بعد الشعور بالقدرة على الإدارة في الترتيب الثالث بمتوسط قدره (١،٦٦)، وتعني هذه النتيجة ارتفاع مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة بشكل عام لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، وبالتالي يتم قبول الفرض الأول.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار–ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية. ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١)

نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية

الجنس	ذكور ن=١٤١		إناث ن=٢٣٢		قيمة (ت)
الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية	م	ع	م	ع	
التعاطف مع الآخرين	٢،٥٨	٠،٤٤	٢،٧٦	٠،٢٦	٤،٨٥**
الامتنان	٢،٥٩	٠،٤٣	٢،٧١	٠،٢٨	٣،٣٠*
القلق الاجتماعي	٢،١٧	٠،٥٦	٢،٦٦	٠،٣٣	٤،٤٧**
الخوف من الحسد	١،٤١	٠،٣٩	٢،١٦	٠،٥١	٧،٢٦
الإطراء والمديح	٢،٤٣	٠،٤١	٢،٣٧	٠،٤٠	١،٤٨
التعلق المدرسي	٢،٢٩	٠،٤٩	٢،٥٧	٠،٣٤	٣،١١*
التسامح	٢،٣٣	٠،٤٨	٢،٦٤	٠،٤٧	٢،٣٥*
الغضب	٢،٠٣	٠،٤٩	١،٧٨	٠،٣٨	٥،٤٨**

** دالة عند مستوى (٠،٠١) * دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد عينة الدراسة في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية التالية: التعاطف، والامتنان، والخوف من الحسد، والتعلق المدرسي، والتسامح، والقلق الاجتماعي وذلك لصالح الإناث، وفي الغضب لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في الإطراء والمديح.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في الشعور بالتماسك في المدرسة".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار–ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الشعور بالتماسك في المدرسة. ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢)

نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الشعور التماسك في المدرسة

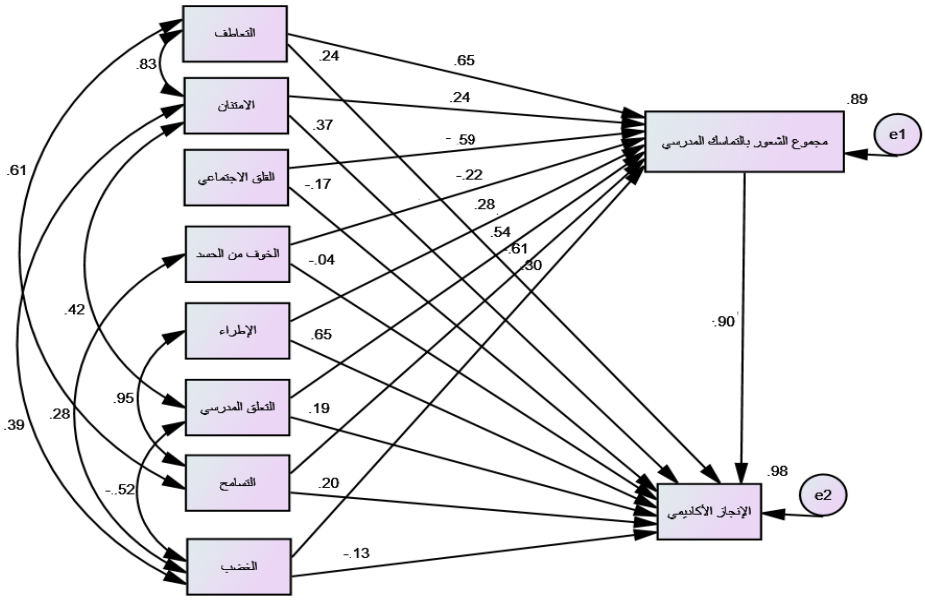
الجنس	ذكور ن=١٤١		إناث ن=٢٣٢		قيمة (ت)
الشعور بالتماسك في المدرسة	م	ع	م	ع	
الشعور بالفهم/ الوضوح	٢،٦٢	٠،٣٩	٢،٦٩	٠،٢٩	١،٨٣
القدرة على الإدارة	٢،٣٠	٠،٣٤	٢،٤٠	٠،٣٩	٢،٠٣
الشعور بالمعنى	٢،٤٠	٠،٤٥	٢،٤٧	٠،٣٥	١،٥٠
الدرجة الكلية	٢،٤٣	٠،٣٧	٢،٥١	٠،٢٤	٢،٥١

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد العينة في الشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية).

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد مسارات دالة إحصائيًا للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من: الشعور بالتماسك في المدرسة، والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار Path analysis باستخدام برنامج AMOS, 24 لدرجات أفراد عينة الدراسة في متغيرات: الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، الشعور بالتماسك في المدرسة، الإنجاز الأكاديمي.

ولاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل المسار Path analysis في برنامج AMOS,24 لمطابقة بيانات النموذج مع البيانات المستمدة من مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات كل من الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة. وأظهرت نتائج تحليل المسار أن النموذج البنائي (المقترح) لا يتطابق مع البيانات المستمدة من عينة الدراسة، حيث كانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم مطابقة النموذج، لهذا تم تعديل بعض مسارات النموذج البنائي (المقترح) باستخدام مؤشرات التعديل modification indices من قبل البرنامج (Meyers, Gamst, & Guarino, 2005)، وأشارت النتائج المستخلصة إلى أن النموذج البنائي المعدل هو أفضل نموذج لتحليل المسارات بين متغيرات الدراسة كما



هو موضح بالشكل (٥).

شكل (٥) المسار التخطيطي للنموذج البنائي (المعدل) لمتغيرات الدراسة.

وقد حظي نموذج تحليل المسار (المعدل) الموضح في شكل (٥) على مؤشرات حسن المطابقة كما هو موضح في جدول (١٣): مؤشرات حسن المطابقة والمدى المثالي لها، وقيمة هذه المؤشرات

المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر
قيمة كا^2	١١،٣٧	قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً
مستوي دلالة كا^2	٠،٥٠	
درجة الحرية	١٢	
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠،٩٩	صفر:١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠،٩٧	صفر:١
جذور متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠،٠٠	صفر: ٠،٠٥
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠،٢٦	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	٠،٣٠	
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠،٩٨	صفر:١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠،٩٩	صفر:١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠،٩٢	صفر:١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠،٩٩	صفر:١

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة كا^2 (١١،٣٧)، عند درجة حرية (١٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائية، وأن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج.

جدول (١٤)

التأثيرات التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار المعدل بين متغيرات الدراسة مقرونةً بقيم (ت)، والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

المتغير المؤثر / المتغير المؤثر		مجموع الشعور بالتماسك المدرسي	الإنجاز الأكاديمي
التعاطف	التأثير	٠،٦٥	٠،٢٤
	خ	٠،٢٠	٠،٣٠
	ت	**٣،٢٥	**٢،٨٧
الامتنان	التأثير	٠،٢٤	٠،٣٧
	خ	٠،٢١	٠،٨٩
	ت	**١،٦٢	**١،٢٤
القلق الاجتماعي	التأثير	-٠،٥٩	-٠،١٧
	خ	٠،٣١	٠،١٦
	ت	**٣،٩٥	**١،٦٠
الخوف من الحسد	التأثير	-٠،٢٢	-٠،٠٤
	خ	٠،٩٨	٠،٥٥
	ت	٠،٢٢	٠،٧٢
الإطراء	التأثير	٠،٢٨	٠،٦٥
	خ	٠،٩٠	٠،٠٥
	ت	**٢،٨٠	**١،٥٤

المتغير المؤثر / المتغير المؤثر		مجموع الشعور بالتماسك المدرسي	الإنجاز الأكاديمي
التعلق المدرسي	التأثير	٠،٥٤	٠،١٩
	خ	٠،٢٥	٠،٥٠
	ت	**٢،١٦	**١،٤٦
التسامح	التأثير	٠،٦١	٠،٢٠
	خ	٠،٢٠	٠،٢٥
	ت	**٣،٠٥	**١،٥٢
الغضب	التأثير	-٠،٣٠	-٠،١٣
	خ	٠،١	٠،١١
	ت	*٣،٠٠	*١،١٨
مجموع الشعور بالتماسك المدرسي			٠،٩٠
			٠،٣٠
			**٢،٨١

خ = الخطأ المعياري ت= تقدير وزن الانحدار ** دال عند مستوى ٠،٠١ * دال عند مستوى ٠،٠٥

يتضح من جدول (١٤) وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لجميع مسارات النموذج البنائي (المعدل) وعددها (٢٤) مسارًا، منها (١٩) مسارًا ذا تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)، و خمس مسارات ذو تأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) ما عدا الخوف من الحسد بالنسبة للانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة؛ حيث تؤثر الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية في كل من: الشعور بالتماسك في المدرسة،

والإنجاز الأكاديمي، كما يؤثر الشعور بالتماسك في المدرسة في الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية.

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج **الفرض الأول** الواردة في جدول (٩) تباينًا في مستويات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تراوحت مستوياتها بين المنخفضة والمرتفعة، ووفقًا لمتوسطات الدرجات، جاء ترتيب هذه الانفعالات على النحو التالي: القلق الاجتماعي، الغضب، الامتنان، التعاطف مع الآخرين، الإطراء والمديح، التسامح، التعلق المدرسي، الخوف من الحسد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (معمرية، ٢٠٠٩؛ إبربعم، ٢٠١٨) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية. كما تتفق أيضًا مع نتائج دراسة (العبيدي، ٢٠١١) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى التعاطف مع الآخرين لدى المراهقين.

ويمكن القول إن ظهور انفعال القلق الاجتماعي بمستوى مرتفع، وعلى قمة الترتيب يعكس طبيعة مرحلة المراهقة التي تمثل أكثر المراحل النمائية تأثيرًا في شخصية الفرد؛ حيث يتعرض خلالها لتغيرات فسيولوجية ونفسية تلقي عليه مزيدًا من الضغوط والصراعات والاضطرابات النفسية المختلفة، ومنها القلق الاجتماعي الذي ينتشر بمعدلات مرتفعة لدى المراهقين؛ حيث يرتبط بالمخاوف الذاتية من تقييمات الآخرين في المواقف التي تتطلب تفاعلاً اجتماعيًا، ويبدوا ذلك واضحًا لدى المراهقين في خضم سعيهم لتحقيق الهوية الاجتماعية كمجال مهم من مجالات الهوية بشكل عام.

وجاء الغضب في المستوي المرتفع أيضًا، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن هناك العديد من الأسباب التي توقظ غضب المراهق، أهمها تعرّضه للنقد الدائم والتجريح وخاصة إذا كان هذا النقد أمام زملائه، فالمراهق يشعر أنه يفهم بشتى الأمور ويعي الكثير من الأشياء، لذلك فإن أي انتقاد يوجه إليه أو أي اختلاف في الرأي يجعله يغضب ويثور، كما أن النظرة السلبية التي يمكن أن تتشكل لدي المراهق عن نفسه نتيجة التغير الجسدي تجعله شديد الحساسية وسريع الانفعال، كما

يمكن أن يرجع وجود الامتنان في المستوي المرتفع إلى رغبة المراهق في تحقيق ذاته الذي يكمن أن يظهر في تعبيره عن الشكر تجاه الأصدقاء داخل مجموعته، كما يظهر كتعبير عن الاعتراف بالجميل تجاه ما يقدمه المعلم والمدرسة من مساعدة ورعاية.

كذلك فإن التعاطف مع الآخرين، والإطراء والمديح يقعان في المستوي المرتفع، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الجانب الانفعالي مرتفع لدي المراهق، فهو يسعي إلى فهم ما يشعر به الآخرون، أو التواصل الوجداني مع الآخرين ومشاركتهم أفراحهم واتراحهم سلوكيًا، بل ويسعي إلى التجاوب السلوكي مع هذه المشاعر باستجابات إيجابية انطلاقًا من حب الآخر وتمني الخير له، كما يظهر في رغبته في سماع الإطراء والمديح من الزملاء والمعلمين لتحسين ثقته بنفسه وتقديره لذاته، في حين يأتي التسامح، والتعلق المدرسي في المستوي المتوسط، ويمكن أن يرجع ذلك إلى خوف المراهق من إظهار تسامحه حتى لا يتم فهمه من الآخرين على أنه ضعف، كما أن سعي المراهق إلى تحقيق درجات مرتفعة أصبح في أكبر اهتماماته، مما أدي إلى تقليل الوقت الذي يقضيه في المدرسة، وهذا يظهر في ارتفاع نسب الغياب في المدارس الثانوية، كما يمكن أن يرجع وجود الحسد في المستوي المنخفض إلى عدم تشكل هذا الانفعال لدي المراهق بشكل واضح، وقد يكون أكثر تمييزًا لدى الأفراد الأكبر سنًّا.

وكشفت نتائج **الفرض الثاني** الواردة في جدول (١٠) عن مستوى مرتفع على الدرجة الكلية للشعور بالتماسك في المدرسة، وتباينت مستويات الأبعاد الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث ارتفع مستوى بعد الشعور بالمعنى، وانخفض مستوى بعد الشعور بالإدارة، بينما جاء بعد الشعور بالفهم في المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير ارتفاع الشعور بالتماسك في المدرسة بشكل عام في ضوء المساندة الاجتماعية الذي يتلقاها أفراد العينة من المعلمين، والمعلمات، بالإضافة إلى مساندة الأقران، وخاصة في ضوء تجانس أفراد العينة، حيث تم اختيار الإناث من مدرسة خاصة للبنات، وتم اختيار الذكور من مدرسة خاصة بالبنين. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Garcıa-Moya, et al. (2013) من أن المساندة التي يتلقاها الطلاب في المدرسة سواء من قبل زملائهم، أو

معلميهم لها تأثير مباشر في شعورهم بالتماسك. كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى الشعور بالمعنى في ضوء أن المراهقين دائمو السعي والكفاح من أجل الإحساس بمعنى الحياة، وهذ يتفق مع خصائص مرحلة المراهقة والتي توصف بأنها مرحلة البحث عن المعنى وفلسفة الحياة، وخاصة أن أفراد العينة المستهدفة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد تم استقرارهم في التخصص سواء العلمي، أو الأدبي كجانب من تحديد هويتهم المستقبلية.

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، أظهرت نتائج **الفرض الثالث** الواردة في جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية التالية: التعاطف، والامتنان، والخوف من الحسد، والتعلق المدرسي، والتسامح، والقلق الاجتماعي وذلك لصالح الإناث، وفي الغضب في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في الإطراء والمديح.

ويعني ما سبق أن الإناث يظهرن التعاطف مع الآخرين بدرجة تفوق الذكور، وهذا يرجع إلى أن الأنثى بطبيعتها حنونة وعطوفة، وتظهر مشاعر الاهتمام بالآخرين أكثر الذكر، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (العبيدي، ٢٠١١؛ عبد العزيز والألفي ويوسف، ٢٠١٥ ,Wu, Lin, & Chen) 2016; التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في التعاطف مع الآخرين لصالح الإناث. كما يمكن تفسير وجود فروق بين الجنسين في التعلق المدرسي لصالح الإناث في ضوء طبيعة المجتمع السوهاجي الذي يتيح مساحة أكبر من الحرية أمام الذكور للخروج من المنزل، والاحتكاك بالأقران في مناشط مختلفة سواء في النوادي، أو الكافيهات، وخارج إطار اليوم الدراسي، أما الأنثى فتفرض عليها قيودٌ تحدُّ من حركتها، وبالتالي تجد الفرصة مواتية أمامها للخروج من القيود الأسرية، وذلك بالبقاء في المدرسة، والالتقاء بالصديقات، ومشاركتهن في أنشطة مدرسية عديدة. كما أن الإناث بطبيعتهن أكثر خوفًا من الحسد، وذلك مقارنة بالذكور.

وأظهرت النتائج أن الإناث أكثر تعبيرًا عن الامتنان، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في الامتنان لصالح الإناث (Kashdan, Mishra, Breen, & Froh, 2009; Lim, 2012; Reckart, Huebner, Hills, & Valois, 2017; Tian, Du, & Huebner, 2015)، وتختلف مع نتائج دراسة (حسن، ٢٠١٤ ,Kim

;2014) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في الامتنان لصالح الذكور، ودراسة (محمد، ٢٠١٧؛ Baek & Lim, 2013 ; You, Lee, Lee & Kim (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين من المراهقين في الامتنان.

ويمكن تفسير أن الإناث أكثر تسامحًا من الذكور في ضوء ما ذكره حسن (٢٠١٤) من أن الشروع في اتخاذ القرار بالصفح والتسامح يرتبط بالجانب الوجداني والعاطفي أكثر من ارتباطه بالجانب العقلي والمعرفي، وأن الإناث تتحكم فيهن العاطفة بدرجة تفوق الذكور، وبالتالي فهن أكثر ميلاً للتسامح. ويرى الباحثان أن طبيعة التنشئة الاجتماعية في صعيد مصر تلعب دورًا مهمًا في هذا الجانب؛ فهي تنمي لدى الذكور صفات القوة والرجولة والعصبية، وعدم الخضوع، وأن التسامح مع الغير حال الاعتداء عليه يعد نوعًا من المهانة والضعف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبوهاشم، ٢٠١٤) التي أظهرت أن الإناث من طالبات المرحلة الثانوية أكثر تسامحًا من الذكور. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عبد العال، ٢٠٠٦؛ معمرية، ٢٠٠٩) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين من المراهقين في القلق الاجتماعي في اتجاه الإناث.

كما كشفت نتائج **الفرض الرابع** الواردة في جدول (١٢) عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في الشعور بالتماسك في المدرسة سواء في الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية).

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (كواسة ومحمود، ٢٠١٠ ;Moksnes, et al, 2013 ;Moksnes & Lazarewicz, 2016) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالتماسك، واختلفت مع نتائج دراسات (Moksnes & Haugan, 2015; Moksnes, et al., 2012) التي أظهرت وجود فروق في الشعور بالتماسك لصالح الذكور. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن كلا الجنسين من أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتوسطة بضغوطها وتقلباتها، كما أنهم يمرون بنفس الظروف التي تفرضها طبيعة الدراسة في المرحلة الثانوية.

وقد تحققت صحة **الفرض الخامس** وفقًا لما كشفت عنه النتائج الواردة في جدول (١٤)، وشكل (٥) من وجود مسارات موجبة دالة إحصائيًا للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية: التعاطف، والامتنان، والشعور بالإطراء، والتعلق المدرسي، والشعور بالتماسك في المدرسة، كما

وجدت مسارات سالبة دالة إحصائيًا للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية: القلق الاجتماعي، والخوف من الحسد، والغضب، والشعور بالتماسك في المدرسة. كما وجدت تأثيرات مباشرة لهذه الانفعالات في الإنجاز الأكاديمي ما عدا انفعال الخوف من الحسد، وجاء انفعال الشعور بالإطراء والمديح كأقوى الانفعالات تأثيرًا في الإنجاز الأكاديمي، يليه التعلق المدرسي، كما كشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر للشعور بالتماسك المدرسي في الإنجاز الأكاديمي. ومن جانب آخر كشفت النتائج عن وجود تأثيرات متبادلة بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية.

ويشير ذلك إلى أن الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الإيجابية لها تأثير إيجابي مباشر في الشعور بالتماسك في المدرسة، وهذا يعني أن التعاطف الذين يبديه الطلاب نحو الآخرين، وشعورهم بالامتنان نحو كل ما يقدم لهم داخل المدرسة، وتقدير ومدح كل ما يقوم به الطلاب في المدرسة، بالإضافة إلى تعلقهم الآمن في المدرسة ومستوى الثقة في أقرانهم ومعلميهم، كل هذا من شأنه الإسهام الإيجابي في فهمهم للضغوط التي تواجههم في البيئة المدرسية، وقدرتهم على إدارتها بشكل إيجابي، وإحساسهم بالمعنى من وجودهم في المدرسة، وعلى النقيض من ذلك، فإن الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية السلبية؛ فالقلق الاجتماعي قد يؤدي إلى تجنب الطلاب للاندماج في البيئة المدرسية، والإحجام عن المشاركة في الأنشطة الطلابية، والتأثير السلبي في الأداء الاجتماعي والأكاديمي، وكذلك الخوف من الحسد، وإظهار مشاعر الغضب.

ويمكن تفسير تأثير الامتنان في الشعور بالتماسك المدرسي في ضوء ما ذكره Seligman (2013) من أن التعبير عن الامتنان في المدرسة يؤدي دورًا مزدوجًا؛ حيث يجعل الطلاب أكثر شعورًا بالرضا عن مدرستهم، كما أنه يجعل المعلمين أكثر رضًا، وإنجازًا، وأقل شعورًا بالاحتراق المهني. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Lambert, Graham, Fincham, & Stillman (2009) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان والشعور بالتماسك؛ ونتائج دراسة Tian, et al. (2015) التي أظهرت أن الامتنان يرتبط بأبعاد الهناء الذاتي في المدرسة (الرضا المدرسي، والوجدان الإيجابي، والوجدان السلبي في المدرسة)؛ ونتائج دراسة Wen, Zhang, Li, Yu, & Dai (2010) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعبير عن الامتنان والإنجاز

الأكاديمي في المدرسة؛ ونتائج دراسة Froh, Emmons, Card, Bono, and Wilson (2011) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الامتنان والاحتراق المدرسي. ويفسر Lambert, et al. (2009) العلاقة بين الامتنان والشعور بالتماسك في ضوء أن الأفراد الذين يعبرون عن الامتنان بطرق مختلفة يستمتعون بالخبرات الإيجابية في الحياة، وهذا يؤدي إلى رؤيتهم للعالم من حولهم على أنه ذو مغزى، وها مكون مهم من مكونات الشعور بالتماسك. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Ying, Lee, and Tsai (2007) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلق بالأقران والشعور بالتماسك؛ وكذلك نتيجة دراسة Demanet & Houtte (2012) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلق بالأقران والتعلق بالمعلمين والانتماء المدرسي School Belonging، وسوء المسلك المدرسي School Misconduct.

ومن جانب آخر يمكن تفسير قوة تأثير انفعال الشعور بالإطراء في الإنجاز الأكاديمي في ضوء أن شعور الطلاب بالتقدير من قبل معلميهم وزملائهم، وعبارات الثناء وسواء على إنجازهم في الدراسة، أو مشاركتهم في الأنشطة من شأنه رفع روحهم المعنوية، وزيادة دافعيتهم وإنجازهم من أجل كسب مزيد من التقدير والاستحسان الاجتماعي في المدرسة. وإضافة لما سبق ذكره، يمكن القول إن الإنجاز الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بقدرة الطالب على فهم الضغوط المرتبطة بالحياة المدرسية، وثقته في إيجاد حلول لها خلال امتلاكه لموارد شخصية، أو من خلال مساندة الآخرين، وإحساسه بالمعنى الإيجابي لوجوده في المدرسة، وهو ما يشكل أبعاد الشعور بالتماسك في المدرسة. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Gunderson, Donnellan, Robins, & Trzesniewski (2018) التي أظهرت التأثير الإيجابي للمديح في الدافعية وأهداف التعلم learning goals.

التوصيات والبحوث المستقبلية:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وفي ضوء إطارها النظري، يمكن القول إن المدرسة بيئة مهمة لاستثارة الانفعالات، وهذه الانفعالات لا تقتصر على الانفعالات الفردية للطلاب المرتبطة بأنشطتهم أثناء ممارسة عملية التعلم، أو بإنجازهم سواء في حالة النجاح، وفي حالة الفشل، بل تشمل أيضًا الانفعالات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم البعض، وبين

الطلاب ومعلميهم، والتي يتوقف عليها جودة العلاقات الاجتماعية في المدرسة، ويمتد تأثيرها كعامل مساعد إلى الإنجاز الأكاديمي، وأن هذه الانفعالات قد تُفهم بشكل دائري؛ فانفعالات الطلاب تؤثر في المعلمين، كما أن انفعالات المعلمين تؤثر في الطلاب. وإذا كانت الانفعالات الاجتماعية وفقًا لما أثبتته نتائج الدراسة الحالية تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب، فإن السؤال الذي يطرح نفسه، ويمهد لدراسات مستقبلية يتمثل في: هل الإنجاز الأكاديمي للطلاب يمكن أن يستثير الانفعالات الاجتماعية لديهم ولدى معلميهم؟، وفي ضوء ما سبق، يمكن عرض التوصيات الآتية:

١-الاهتمام في المدارس الثانوية بالانفعالات الأكاديمية ذات الطبيعة الاجتماعية، وتهيئة الظروف الملائمة لتوفير بيئات تعليمية تعمل على استثارة الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الإيجابية التي تساعد تعميق العلاقات الاجتماعية سواء بين الطلاب وأقرانهم، أو بين الطلاب ومعلميهم، مما يساهم في تحقيق نتائج إيجابية للتعلم.

٢-زيادة الاهتمام بتقديم برامج التوجيه والإرشاد النفسي التي تمكن الطلاب من فهم ذواتهم، وكيفية مواجهة الضغوط، وبخاصة التي تواجههم في المدرسة، وذلك لمساعدتهم على التوافق الأكاديمي في المدرسة.

٣-إعداد برامج إرشادية تعتمد على مداخل مختلفة لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك من أجل تنمية الشعور بالتماسك في المدرسة.

ويمكن اقتراح البحوث والدراسات المستقبلية التالية:

١-البناء العاملي لنموذج الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢-دراسة تطورية للانفعالات الاجتماعية الانفعالية لدى عينات من مراحل تعليمية مختلفة.

٣-الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية كمتغير وسيط بين الهناء الذاتي في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤-العلاقة الارتباطية بين انفعالات المعلم والانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥-فعالية التدريب على التنظيم الانفعالي في تنمية الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦-بعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع:

إبربعم، سامية (٢٠١٨). مستوى الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين في مدارس مدينة تبسة- الجزائر. متاح علي الرابط التالي:

http://dsr.alistiqlal.edu.ps/page-59-ar.html

أبو هاشم، عماد خليل (٢٠١٤). خبرات الطفولة وعلاقتها بالتسامح مقابل التعصب لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمحافظات قطاع غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

حسن، كمال إسماعيل عطية (٢٠١٧). الإسهام النسبي لانفعالي "الفخر، الخجل" الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٨(١٠٩)، ١٠٧-١٨٢.

حسن، هاني سعيد (٢٠١٤). الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة "دراسة في علم النفس الإيجابي"، مجلة دراسات نفسية، ٢٤(٢)، ٤٣-١٨٤.

رضوان، سامر جميل (٢٠٠٢). الصحة النفسية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شلبي، يوسف محمد (٢٠١٧). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينه في: استراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٤(٢)، ١١٢-١٦٦.

عبد الرحمن، رأفت (٢٠١٠). برنامج مقترح من منظور العلاج بالتقبل والالتزام في خدمة الفرد لتحسين مشاعر التماسك لدى المرضى بأمراض مزمنة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، ٢٨،١، ٣٥-٨٦.

عبد العال، فتحية (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي وعلاقته لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٦٨، ٤٥-٩٢.

عبد العزيز، فاطمة عمر، والألفي، عزة صالح، ويوسف، ماجي وليم (٢٠١٥). أنماط التعلق الوالدي في الطفولة وعلاقتها بدرجة التعاطف لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في الآداب، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٦(٢)، ١٤١-١٦٠.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل (٢٠١١). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية". مجلة جامعة دمشق، ٢٧(٣)، ١٣١-١٦١.

كواسة، عزت عبد الله؛ ومحمود، محمد يوسف (٢٠١٠). الشعور بالتماسك إزاء المواقف الضاغطة وعلاقته بجودة الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة دراسة عبر ثقافية مصر-السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢١ (٨٢)، ١٦٩-٢٠٧.

محمد، هبة محمود (٢٠١٧). أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بالشعور بالوحدة النفسية والامتنان لدى المراهقين من الجنسين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٦(١)، ١٨٨-٢٢٧.

معمرية، بشير (٢٠٠٩). القلق الاجتماعي: المواقف المثيرة، نسب الانتشار، الفروق بين الجنسين وبين مراحل عمرية. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٢١(٦)، ١٣٥-١٤٩.

المنصور، غسان محمد (٢٠١٧). منظومة القيم وعلاقتها بالإحساس بالتماسك: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، ١٥ (١)، ١١٢-١٦٣.

يوسفي، حدة (٢٠١٧). الشعور بالتماسك النفسي كمورد صحي للوقاية من الضغوط النفسية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الجزائر، ٢١، ٥٣-٧١.

Antonovsky, A. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. Journal of Social Psychology, 126(2) 213-25.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of Coherence scale science. Medicine, 36, 725-733.

Antonovsky, A. (2002). Unraveling the mystery of health how people manage stress and stay well. In: David F. M. (Ed). The health psychology reader, (pp. 127- 139), London: SAGE publication.

Anttila, H., Pyhältö, J., Pietarinen, K., & Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. Journal of Education and Learning, 7 (3), 87-101.

Bacete, F., Perrin, G., Schneider, B., & Blanchard, C. (2014). Effects of school on the well-being of children and adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), Handbook of child well-Being. Netherlands: Springer.

Baek, S., & Lim, Y. (2013). Social support mediates the relationship between kindness and life satisfaction. The Korea Journal of Youth Counseling, 21(2), 25-36.

Barni, D., & Danioni, F. (2016). Adolescents' basic personal values and sense of coherence. Personality and Individual Differences. 50.-102, 46

Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. International Journal of Educational Research, 86, 13-22.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions-An experience sampling analysis. Teaching and Teacher Education, 43, 15-26.

Bowen, G., Richman, A., Bowen, R., Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sense of School Coherence, Perceptions of Danger at School, and Teacher Support among Youth at Risk of School Failure. Child and Adolescent Social Work Journal, 15(4), 273-286.

Bracha, E., & Bocos, M. (2015). A Sense of Coherence in Teaching Situations as a Predictor of First Year Teaching Interns' Burnout. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 209, 180-187.

Bracha, E., & Hoffenbartal, D. (2015). The Existence of Sense of Coherence in Teaching Situations among Student Teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180, 722-729.

Bracha, E., & Hoffenbartel, D. (2011).How Students Feel-Developing a Sense of Coherence in Teaching Questionnaire. Research

report submitted in the framework of a research and assessment course, the Mofet Institute (In Hebrew).

Burnett, S., Thompson, S., Bird, G., & Blakemore, S. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. Learning and Individual Differences, 21(6), 681-689.

Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. Motivation & Emotion, 37, 799-817.

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the Transylvania University of Brasov, Special Issue Series VII. Social Sciences Law, 59 (9), 20-29.

D'Errico, F., & Poggi, I. (2016). Social Emotions. A Challenge for Sentiment Analysis and User Models. In M. Tkalcic, P. De Carolis, M. De Gemmis, A. Odic & K. Kosir (eds.), Emotions and Personality in Personalized Services; Models, Evaluation and applications Springer International Publishing Switzerland.

Demanet, J., & Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. Journal of Youth & Adolescence, 41, 499-514.

Feldt, T., Lintula, H., Suominen, S., Koskenvuo, M. Vahtera, J., & Kivimaki, M. (2007). Structural validity and temporal stability of the 13-item sense of coherence scale: Prospective evidence from the population-based HeSSup study. Quality of Life Research, 16, 483-493.

Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. Journal of Educational Psychology, 101, 705-716.

Froh, J. Emmons, R., Card, N., Bono, G., & Wilson, J. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. Journal of Happiness Studies, 12(2), 289-302.

Ganotice, J., Datu, D., & King, R. (2016). Which emotional profiles exhibit the best learning outcomes? A person-centered analysis of students' academic emotions. School Psychology International, 37(5), 498-518.

Garcıa-Moya, I., Rivera, F., & Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. Scandinavian Journal of Psychology, 54, 243-249.

Grams, S., & Jurowetzki, R. (2015). Emotions in the Classroom: The Powerful Role of Classroom. In B. Lund & T. Chami (Eds.), Dealing with Emotions: A Pedagogical Challenge to Innovative. Rotterdam, Holland: 81-98.

Gunderson, E., Donnellan, M., Robins, R., & Trzesniewski, K., (2018). The specificity of parenting effects: Differential relations of parent praise and criticism to children's theories of intelligence and learning goals. Journal of Experimental Child Psychology, 173, 116-135.

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. European Journal of Psychology of Education, 30(4), 385-403.

Hareli, S., & Hess, U. (2008). The role of causal attribution in hurt feelings and related social emotions elicited in reaction to other's feedback about failure. Cognition and Emotion, 22(5), 862-880.

Hayat, A., Esmi, K. Rezaei, R., & Nabiee, P. (2018). the Relationship between Academic Emotions and Academic Performance of Medical Students of Shiraz University of Medical Sciences. Research in medical education, 9(4), 29-20.

Hochwälder, J. (2012). The contribution of the big five personality factors to sense of coherence. Personality and Individual Differences. 53, 591-596.

Hoferichter, F., Raufelder, D., & Eid, M. (2015). Socio-motivational moderators—two sides of the same coin? Testing the potential buffering role of socio-motivational relationships on

achievement drive and test anxiety among German and Canadian secondary school students. Frontiers in Psychology, 6, 1675-1688.

Hoffenbartal, D., & Bocos, M. (2015). The Development of a Sense Of Coherence In Teaching Situations Among Special Education Pre-Service Teachers. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 209, 240-246.

Hoho, V. (2014). The sense of coherence and resilience of HIV-positive students in the support group of a university in the Eastern Cape. Degree of Master of Philosophy (HIV/AIDS Management) in the Faculty of Economic and Management Sciences at Stellenbosch University.

Kase, T., Endo, S., & Oishi, K. (2016). Process linking social support to mental health through a sense of coherence in Japanese university students. Mental Health & Prevention. 4, 124-129.

Kashdan, T., Mishra, A., Breen, W., & Froh, J. (2009). Gender differences in Gratitude: Examining appraisal, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. Journal of Personality, 77(3), 691-726.

Kim, J. (2014). The impacts of gender and religion on gratitude disposition. Journal of Northeast Asian Cultures, (38), 197-208.

Klimecki, O. (2015). The plasticity of social emotions. Social Neuroscience, 10 (5), 466-473.

Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. Personality and Individual Differences, 85, 134-139.

Lam, U., Chen, W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). Feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. School Psychology International, 36(4), 393-409.

Lambert, N., Graham, S., Fincham, F., & Stillman, T. (2009). A changed perspective: How gratitude can affect sense of coherence through positive reframing. The Journal of Positive Psychology, 4(6), 471-470.

Langeland, A., Astrid, K. W., Kjell, K., Monica, W. N. & Berit, R. H. (2007). Sense of coherence predicts change in life satisfaction among home- living residents in the community with mental health problem: a l- year follow- up- study. Quality of life Research, 16, 939-946.

Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of academic emotions on achievement among mainland Chinese students: A meta-Analysis. Social Behavior and Personality, 44(9), 1541-1554.

Lim, K. (2012). The effects of gratitude enrichment program on school adjustment, life satisfaction & emotional-behavioral problems of children. The effects of gratitude enrichment program on school adjustment. Life Satisfaction and Emotional-Behavioral Problems of Children, 11(1), 107-122.

Madill, R., Gest, S., & Rodkin, P. (2014). Students' Perceptions of Relatedness in the Classroom: The Roles of Emotionally Supportive Teacher-Child interactions, Children's Aggressive-Disruptive Behaviors, and Peer Social Preference. School Psychology Review, 43(1), 86-105.

Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. Learning and Instruction, 53, 109-119.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 106(1), 121-131.

Moksnes, U., & Espnes, G. (2015). Stressor experience negatively affects life satisfaction in adolescents: the positive role of sense of coherence. Quality of Life Research, 24, 2473-2481.

Moksnes, U., & Lazarewicz, M. (2016). The association between self-esteem and sense of coherence in Adolescents aged 13-18

the role of sex and age differences. Personality and -years Individual Differences. 90, 150-154.

Moksnes, U., Espnes, G., & Lillefjell, M. (2012). Sense of coherence and emotional health in adolescents. Journal of Adolescence, 35, 433-441.

Moksnes, U., Løhre, A., & Espnes, G. (2013).The association between sense of coherence and life satisfaction in adolescents. Quality of Life Research, 22, 1331-1338.

Olsson, M., Hansson, K., Lundblad, A., & Cederblad, M. (2006). Sense of coherence: definition and explanation. International Journal of Social Welfare, 15, 219-229.

Parkinson, B., Fischer, A., & Manstead, A. (2005). Emotion in social relations: cultural, group, and interpersonal processes. New .York, NY: Psychology Press

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. (2017). Emotion and achievement during adolescence. Child Development Perspectives, 11(3), 215-221.

Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations

with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101(1), 115.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education (pp. 13-36). Burlington: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37(2), 91-105.

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

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., Murayama, K. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. Child Development, 88 (5) 1653-1670.

Pekrun, R., Muis, K., Frenzel, A., & Goetz, T. (2017). Emotions at school. New York: Routledge.

Putwain, D., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. Learning and Instruction, 54, 73-81.

Reckart, H., Huebner, E., Hills, K., & Valois, R. (2017). A preliminary study of the origins of early adolescents' gratitude differences. Personality and Individual Differences, 116, 40-50.

Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2018). Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom. Learning and Individual Differences, 62, 164-173.

Reisenzein, R. (2015). Social Emotions from the Perspective of the Computational Belief-Desire Theory of Emotion. A. Herzig, E. Lorini (eds.), The Cognitive Foundations of Group Attitudes and Social Interaction, Studies in the Philosophy of Sociality (pp. 153-176). Springer International Publishing Switzerland.

Salovey, P. (2009). Introduction: Emotion and Social Processes. In R. J. Handbook Davidson, H. H. Goldsmith & K. R. Scherer (Eds.) of affective sciences (pp. 747-751). New York: Oxford Univ. .Press

Schutz, A. P., & pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education .Emotion in education (pp. 3-12). Burlington: Academic Press

Seligman, M. (2013). Flourish: A Visionary new Understanding of Happiness and Well-being, New York: Free Press.

Sobhi, N., Ghaffari, M., & Molaee, M. (2016). Modeling the Correlations between Students' Sense of Coherence, Self-Compassion and Academic Performance: The Mediating Role of Personal

Intelligence. Iranian Journal of Medical Education, 16(17), 174-175.

Tian, L., Du, M., & Huebner, E. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. Social Indicators Research, 122, 887-904.

Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher student relationships and the emotions involved. International Journal of Educational Research, 87, 47-56.

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhalto, K. (2016). Students' experiences of the development of emotional engagement. International Journal of Educational Research, 79, 86-96.

Vaish , A. (2018). The prosocial functions of early social emotions: the case of guilt. Current Opinion in Psychology, 20, 25-29.

Véronneau, M., & Vitaro, F. (2007). Social experience with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. Educational Psychology, 27, 419-445.

Volanen, S., Lahelma, E., Silventoinen, K., & Suominen, S. (2004). Factors contributing to sense of coherence among men and women. European Journal of Public Health, 14(3), 322-330.

Wang, Q., Hay, M., Clarke, D., & Menahem, S. (2013). Associations between knowledge of disease, depression and anxiety, social

support, sense of coherence and optimism with health-related quality of life in an ambulatory sample of adolescents with heart disease. Cardiology in the Young, 12, 1-8.

Wen, C., Zhang, W., Li, D., Yu, C., & Dai, W. (2010). The relationship between gratitude and academic achievement among junior school students: The meditational role of school engagement. Psychology Development and Education, 26(6), 598-605.

Wu, C., Lin, H., & Chen, H. (2016). Gender differences in humor styles of young adolescents: Empathy as a mediator. Personality and Individual Differences, 99, 139-143.

Ying, Y., Lee, P., & Tsai, J. (2007). Attachment, sense of coherence, and mental health among Chinese American college students: Variation by migration status. International Journal of Intercultural Relations, 31, 531-544.

You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, E. (2018). Gratitude and life satisfaction in early adolescence: The mediating role of social support and emotional difficulties. Personality and Individual Differences, 130, 122-128.