الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية فى العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام [1]

إعداد

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل[2]

استاذ علم النفس التربوى المساعد– كلية التربية– جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة تأثير الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. وتكونت عينة البحث النهائى من (٤٣٣) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي العام. وتم إعداد أدوات البحث الثلاث (مقياس دعم المعلم المدرك – مقياس الانفعالات الأكاديمية– مقياس الاندماج الأكاديمى) وتطبيقها بعد التحقق من صدق وثبات كل منها. وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار أظهرت نتائج البحث ما يلي: يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية، ويوجد تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى، كما يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية على الاندماج الأكاديمى، ويوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى، كما يوجد دور كلى للانفعالات الأكاديمية الايجابية ودور جزئى للانفعالات الأكاديمية السلبية كمتغير وسيط فى العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية– دعم المعلم المدرك – الاندماج الأكاديمى.

مقدمة:

تعد دراسة الانفعالات الأكاديمية للطالب سواء الايجابية أو السلبية داخل أو خارج حجرة الدراسة من الموضوعات المهمة التى يجب دراستها، وقد حظيت دراسة الانفعالات الأكاديمية باهتمام كبير من قبل الباحثين لما لها من دور هام فى العملية التعليمية والتحصيل الدراسى، حيث أنها ترتبط

[1] تم استلام البحث في ٤/٢٥ / ٢٠٢٣ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٣/٥/٢٩

[2] ت:٠١٢٨٥٣٠١٥١٧ Email: yousra2009shaban@gmail.com

بعملية التعلم وأداء المتعلم فى المواقف التعليمية المختلفة وأداء الاختبارات، وتُحسن اتجاهات الطلبة نحو التعلم الايجابى.

ويجب الاهتمام بدراسة الانفعالات الأكاديمية حيث أنها من المتغيرات النفسية التى تؤثر على قدرات التلاميذ واهتماماتهم وزيادة تحصيلهم الدراسى واندماجهم الدراسى، وكذلك نمو شخصيتهم وكفاءتهم الدراسية (سمر وهبه، ٢٠٢١، ٦).

وتعد الانفعالات الأكاديمية مشاعر مرتبطة مباشرة بالأنشطة والنتائج الأكاديمية، ويواجه الطلاب انفعالات أكاديمية مختلفة بناءً على سيطرتهم وتقييمهم لمواقف التعلم، فتختلف انفعالات الطلاب الذين يتمتعون بمستوى تحكم عال عن الطلاب الذين لديهم مستوى تحكم منخفض من حيث الدافع ومستوى التحصيل الأكاديمى (You & Kang, 2014, 126).

كما أثارت الانفعالات الأكاديمية اهتماماً كبيراً فى علم النفس التربوى لأهميتها النظرية والتطبيقية باعتبارها بنيات مرتبطة بالمجالات المعرفية والتحفيزية والسلوكية المتعلقة بالتعلم، فالانفعالات الأكاديمية لها تأثير كبير فى عملية التعلم والمشاركة والتحصيل .(Jena, 2019, 717)

فالانفعالات الأكاديمية لا يمكن إنكارها فى التعلم، وهى عمليات ديناميكة وتجارب انفعالية مرتبطة مباشرة بأنشطة ونتائج التعلم، وتوجد مجموعة متنوعة من الانفعالات مثل الاستمتاع الأكاديمى والفخر والأمل والقلق والملل وغيرها.... (Sadoughi & Hejazi, 2021, 2)

ويواجه الطلاب العديد من المشاعر والانفعالات فى مختلف المواقف الأكاديمية، وأحد الأطر النظرية الأكثر شمولاً التى تصف الدور الحاسم للانفعالات فى عملية التعلم هى نظرية التحكم- القيمة، وتدرس الانفعالات المرتبطة مباشرة بالتعلم الأكاديمى أو الأنشطة الأكاديمية أو المتعلقة بنتائج التحصيل، فمن الممكن أن تكون هذه الانفعالات ايجابية أو سلبية، وقد تكون لها تأثيرات مختلفة على سلوك الطالب (Sutter- Brandenberger, Hagenauer & Hascher, 2018, 167).

ويعمل الاستمتاع أثناء التعلم على تنشيط الانفعالات الايجابية التى يمكن أن تزيد من إهتمام الطلاب والتغلب على التحديات الأكاديمية بشكل أكثر فاعلية عندما يستمتعون بنتائج تحصيلهم، كما تؤثر الانفعالات السلبية أثناء التعلم على الطلاب فالملل يقلل من استخدام استراتيجيات التعلم ويقلل من دافعية الطلاب، كما أن القلق والغضب من المشاعر التى يمكن أن لها أثر غير تكيفى؛ فقد يحفز القلق الطلاب على بذل مزيد من الجهد من أجل تجنب الفشل، ولكن المستويات العالية من

القلق يمكن أن تقلق من الاهتمام والدافعية والجهد المبذول والمشاركة فى الأنشطة (Sutter–Brandenberger, Hagenauer & Hascher, 2018, 167).

وتظهر الانفعالات الأكاديمية فى بيئات تعلم مختلفة مثل الحضور فى حجرة الدراسة وأثناء إجراء الاختبارات، إلا أن هذه الانفعالات تختلف فى وظائفها وبنيتها الاجتماعية، فمثلاً يمكن أن يكون الاستمتاع بالحضور داخل حجرة الدراسة مختلفاً عن الاستمتاع بتحدى الاختبار، وقد يكون بعض الطلاب متحمساً عند الذهاب إلى حجرة الدراسة والآخرين عند أداء الامتحانات (Pekrun et al., 2011, 37).

كما يوفر السياق التعليمى مصدراً للتجارب الانفعالية المتنوعة فحضور الطلاب للفصول الدراسية بالمدرسة وإجراء الاختبارات يُثير الانفعالات، على سبيل المثال: قد يستمتع الطلاب بتعلم مقررات جديدة، أو يكونوا مهتمين ولديهم فضول بموضوع الدرس، أو قد يشعرون بالفخر بعد الانتهاء بنجاح من أهداف التعلم، وقد يعانون من القلق أثناء إجراء اختبار مهم أو الاستعداد له، أو الشعور بالعار بعد الفشل، أو الشعور بالملل (Buric, Soric & Penezic, 2016, 138).

وفى السنوات الأخيرة كان هناك اهتمام متزايد بدور الانفعالات فى الأوساط الأكاديمية، وعلى وجه الخصوص فى كيفية تشكيل الانفعالات الأكاديمية وتعلم الطلاب واندماجهم الأكاديمى، وهدف بحث (Garcia & Pekrun, 2011, 1) إلى فهم دور الانفعالات الأكاديمية فى تشكيل اندماج الطلاب وتنظيم الموارد الانفعالية لدعم الاندماج الأكاديمى والتحصيل الدراسى.

فتؤدى الانفعالات الأكاديمية أدواراً مميزة فى تعلم الطلاب، على سبيل المثال الاستمتاع والفخر كانفعالات تنشيط ايجابية تؤدى إلى استخدام استراتيجيات التعلم التكيفى والتنظيم الذاتى، ويؤدى الملل باعتباره انفعال سلبى معطل إلى انخفاض الحافز للتعلم ونقص التركيز والمعالجة السطحية للمعلومات، والقلق باعتباره انفعال سلبى تنشيطى فقد يشجع على بذل مزيد من الجهد لتجنب الفشل ولكنه قد يؤدى إلى تفكير يصرف الانتباه عن المهمة بشكل عام (Luo, Tee Ng, Lee & Aye, 2016, 276).

ويؤدى المعلم دوراً مركزياً فى دعم النجاح الأكاديمى، فيمكن للمعلم تقديم الدعم الفعال من خلال أسئلة الطلاب وتوضيح المفاهيم وتصحيح الأخطاء ونمذجة سلوكيات التعلم، كما يتميز الدعم الانفعالى للمعلم بتقديم الاهتمام والرعاية والاحترام للطلاب، والرغبة فى فهم أفكار الطلاب ومشاعرهم وسلوكياتهم، وخلق جو من الدفء والود (Granziera et al, 2022, 2).

كما أن حماس المعلم والإيماءات ونبرة الصوت والتواصل البصرى والحركة أثناء إلقاء المحاضرات، واستخدام الفكاهة والأمثلة الحية، كل هذه السلوكيات تؤثر على مشاعر الطلاب وانفعالاتهم، فالحماس الحالى للمعلم يؤثر بشكل ايجابى على الاستمتاع بالتعلم والفخر، ويؤثر بشكل سلبى على الغضب والملل (Goetz et al., 2013, 384).

وأشارت نتائج بحث Gasiewski, Eagan, Garcia, Hertado & Chang (2012, 232) إلى أن سلوكيات المعلم داخل حجرة الدراسة وتهيئة المناخ التعليمى المناسب يزيد من الاندماج الأكاديمى للطلاب، فالطلاب الذين يشعرون بدعم المعلم لهم واهتمامه بهم وتوفير مساحة من الاستقلالية والاختيار بين المهام أظهروا مستويات مرتفعة من اندماجهم الأكاديمى.

كما توصلت نتائج بحث Lietaert, Rooda, Laevers, Verschueren & Fraine (2015, 500) إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم ثلاثة احتياجات نفسية أساسية (الحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة والتواصل) ويؤدى تلبية هذه الاحتياجات إلى تعزيز الاندماج الأكاديمى للطلاب؛ فيمكن للمعلم دعم احتياجات الطلاب من خلال توفير دعم الاستقلالية ودعم البنية ودعم المشاركة.

وأوضحت نتائج بحث (Chong, Liem, Huan, Kit & Ang, 2018, 8) إلى أن الطلاب الذين لديهم تصورات عالية عن دعم المعلم ينظروا إلى البيئة المدرسية على أنها مشجعة للشعور بالانتماء إلى المردسة، ومواقفهم الايجابية تجاه المعلمين والمدرسة بشكل عام، وإدارة السلوكيات التى تدعم مشاركتهم فى المدرسة والتعامل مع التحديات والعقبات المتعلقة بالمدرسة، وقدرتهم على الاندماج والمشاركة النشطة والاتصال الجيد بالعمل المرتبط بالمدرسة.

وأشار بحث Lazarides & Buchholz (2019, 46) إلى أن الممارسات الصفية الجيدة للمعلم تعزز شعور الطلاب بالكفاءة الذاتية، وشعور الطالب بقيمة المهمة قد تقلل من الشعور بالملل وتزيد من الاستمتاع بالتعلم والمهام، فى حين أن الافتقار إلى الممارسات الصفية تقلل الكفاءة الذاتية المدركة وظهور مستويات عالية من الملل وانخفاض مستويات الاستمتاع، فالقلق ينشأ عندما يدرك الطلاب نقصاً فى السيطرة على نتائج الانجاز فى المهام.

كما أشارت نتائج بحث Quin, Heerde & Toumbourou (2018, 2) إلى أن الدعم الذى يقدمه المعلمين لطلابهم ضرورى لضمان التوافق الجيد بين الطالب والمدرسة، فالدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى للمعلم لهما تأثير كبير على التعلم الأكاديمى للطلاب؛ وقد يتمثل دعم المعلم فى

شكل علاقات جيدة بين المعلم والطالب ترتبط بالاندماج السلوكى للطلاب والاندماج المعرفى والاندماج الانفعالى.

كما توصلت نتائج بحث Shin & Chang (2022, 221) إلى أن الدعم المرتفع من المعلم يرتبط ايجابياً بمستويات عالية من الاندماج الأكاديمى والمشاركة فى تنفيذ الأنشطة الأكاديمية، ومستويات أقل من السلوك التخريبى. ويتفق معها نتائج بحث Lietaert, Rooda, Laevers, Verschueren & Fraine (2015, 506) التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى للطلاب.

فدعم المعلم للطلاب من خلال الايمان بقدراتهم وتقدير جهدهم المبذول وتشجيعهم وتعزيز حماسهم ومثابرتهم الأكاديمية ينعكس على ثقة الطلاب بأنفسهم ويزيد من اتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم، واهتمامهم بأنشطة التعلم وتركيز انتباههم على مهام التعلم والمشاركات التعاونية داخل حجرة الدراسة. ونظراً لأن أداء الطلاب يختلف باختلاف قدرتهم على التحكم بالانفعالات السلبية خاصة عندما يواجهوا مواقف غير سارة لمعرفة ما إذا كان لديهم تحكم كاف لمعالجة المواقف الأكاديمية أم لا، فقد تؤثر الفروق الفردية بين الطلاب فى الانفعالات الأكاديمية لديهم وعلى اختيارهم لتخصصات مختلفة، فالطلاب المتفوقين يمكن أن يرتبط القلق والغضب لديهم بالاصرار والمثابرة الأكاديمية من أجل اتقان المقررات الدراسية الصعبة؛ ولذا هدف البحث إلى فهم دور الانفعالات الأكاديمية (كمتغير وسيط فى عملية التعلم) فى العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى، وتم التركيز على ستة انفعالات أكاديمية منفصلة (الاستمتاع الأكاديمى، والفخر، والأمل، والقلق، والملل، والخزى) لأنها انفعالات متكررة فى عملية التعلم.

مشكلة البحث:

من المعروف أن الطلاب يواجهون مجموعة من المشاعر/ الانفعالات الايجابية والسلبية فى الأوساط الأكاديمية، وتعتبر هذه الانفعالات ذات صلة بعملية التعلم، فتظهر هذه الانفعالات فى صورة سلوكيات أو تصرفات معينة يقوم بها الطالب أو مشاعر وتغيرات فسيولوجية، وقد تظهر على ملامح الوجه؛ أثناء تفاعل الطالب مع المعلم أو مع المحتوى الدراسى أو الأنشطة والمهام التعليمية والواجبات المدرسية مما يؤثر على أداء الطالب والأهداف التعليمية ونواتج التعلم والتحصيل الأكاديمى.

وتؤثر الانفعالات الأكاديمية على التعلم والتحصيل وتشكل النمو الشخصى للطلاب، فيفترض أن الانفعالات الايجابية تؤدى إلى مستويات مرتفعة من الاندماج السلوكى والمعرفى والانفتاح على تعلم مقررات جديدة وأداء أكاديمى أفضل، على العكس ترتبط الانفعالات السلبية بمستويات أقل من الدافع للتعلم واستراتيجيات التعلم والتنظيم الخارجى للتعلم وانخفاض الأداء الأكاديمى؛ نظراً لأن انفعالات الطلاب غير السارة يمكن أن تكون مزعجة وتتعارض مع أهدافهم (Buric, Soric & Penezic, 2016, 138).

ويوصى بحث Schweder & Raufelder (2019, 73) بتسليط الضوء على أهمية دعم المعلم المدرك بما فى ذلك توفير أهداف تعليمية هادفة وبيئة تعلم داعمة، ومستوى مناسب من التحدى، وتقديم الثناء والتشجيع للطلاب، وربط التعلم بالواقع الخارجى مما يساعد على فهم محتوى المقرر بشكل أفضل، والتواصل مع الطلاب والاجابة على أسئلتهم. كما يوصى بحث (Seong & Chang, 2021, 9) بالتركيز على أهمية الانفعالات الأكاديمية الايجابية للتقليل من الانهاك الأكاديمى للطلاب، فعندما أدرك الطلاب الاستجابات غير اللفظية والدعم الانفعالى من المعلمين توافر لديهم مستويات عالية من الانفعالات الايجابية التنشيطية، وبالتالى يجب أن يسعى المعلمون من أجل التواصل الفعال وتقديم ملاحظات فورية للطلاب. وتوصلت نتائج بحث Kong & Lin (2022, 10) إلى أن دعم المعلم وخاصة الدعم الانفعالى يؤدى إلى زيادة إحساس الطلاب بالسيطرة على تعلمهم والمهام المقدمة لهم، مما يؤدى إلى مستويات عالية من التحفيز والاستمتاع فى عملهم المدرسى.

وفى حدود ما اطلعت عليه الباحثة لم يحظ موضوع دعم المعلم المدرك وعلاقته بالانفعالات الأكاديمية للطلاب باهتمام كبير من قبل الباحثين بالرغم من أهميته، كما لا توجد بحوث عربية تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة. وسوف يهتم البحث الحالي باستخدام نموذج مقترح لمسار يوضح الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية في العلاقة بين أبعاد دعم المعلم المدرك (الدعم الانفعالى، والدعم الأكاديمى، ودعم الاستقلالية، والدعم التقييمى)، والاندماج الأكاديمى كدرجة كلية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

وفى ضوء العرض السابق يمكن صياغة مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد تأثير مباشر لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية/ السلبية) لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام؟

٢. هل يوجد تأثير مباشر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام؟
٣. هل يوجد تأثير مباشر للانفعالات الأكاديمية (الإيجابية/ السلبية) على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام؟
٤. هل يوجد تأثير غير مباشر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية/ السلبية) كمتغير وسيط لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١. التعرف على التأثير المباشر لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام.
٢. التعرف على التأثير المباشر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام.
٣. التعرف على التأثير المباشر للانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.
٤. فهم وتفسير التأثير غير المباشر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث في:

١. دراسة ثلاثة متغيرات مهمة في حياة الطلاب الدراسية وهى: (الانفعالات الأكاديمية، ودعم المعلم المدرك، والاندماج الأكاديمى) مع تقديم اطار نظرى.
٢. تقديم ثلاثة مقاييس نفسية وتربوية حديثة تتمتع بالصدق والثبات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٣. تسليط الضوء على أهمية دعم المعلم المدرك من وجهة نظر الطلاب والانفعالات الأكاديمية في حياة طلاب المرحلة الثانوية لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
٤. تساعد دراسة الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى في الكشف عن أهمية دراسة دور المتغيرات الوسيطة في مجال علم النفس التربوي، مما قد يساعد في توجيه الباحثين لمثل هذا النوع من البحوث.

٥. تقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائج البحث مما يفيد الباحثين فى مجال علم النفس التربوى فى إجراء بحوث جديدة على عينات مختلفة ومع متغيرات أخرى.

٦. يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في الاهتمام بدعم المعلم للطلاب وخاصة الدعم الانفعالى وتشجيعهم مما يزيد من شعورهم بالانفعالات الايجابية والاندماج الأكاديمى لديهم، وانخفاض شعورهم بالانفعالات السلبية.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

أولا: الانفعالات الأكاديمية Academic emotions

تعرفها الباحثة بأنها مشاعر وردود فعل الطالب الوجدانية المرتبطة مباشرة بمواقف التعلم والأنشطة المصاحبة داخل حجرة الدراسة وخارج حجرة الدراسة وأثناء انجاز الواجبات المدرسية. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الانفعالات الأكاديمية، والمكون من ستة أبعاد وهم:

١-الاستمتاع الأكاديمى Academic enjoyment شعور ايجابى يعبر عن رغبة الطالب واستمراره فى التعلم نتيجة للمتعة والرضا الذى يشعر به الطالب أثناء انجاز المهام الأكاديمية والأنشطة المختلفة.

٢-الفخر الأكاديمى Academic pride شعور ايجابى يعبر عن الرضا عن النفس الناتج من تقدير الطالب لذاته وتقدير الآخرين له نتيجة لمجهوداته والنجاح فى أداء المهام المكلف بها.

٣- الأمل الأكاديمى Academic hope شعور ايجابى يعبر عن قدرة الطالب على اتباع طرق لتحقيق أهدافه الأكاديمية وتطلعاته المستقبلية بالرغم من العقبات التى قد تواجهه.

٤-القلق الأكاديمى Academic anxiety شعور سلبى يرتبط بحالة من التوتر وعدم الارتياح نتيجة لخوف الطالب من الفشل.

٥- الملل الأكاديمى Academic boredom شعور سلبى يعبر عن فقدان القدرة على الاستمتاع وعدم الرغبة فى التعلم، والفتور من اكمال المهام الأكاديمية الروتينية والتى لا تتطلب تحدى أو تفوق قدرات الطالب.

٦-الخزى الأكاديمى Academic shame شعور سلبى يعبر عن احساس الطالب بالخجل والحرج من ذاته نتيجة لانخفاض ثقته بنفسه وضعف القدرة على التعبير عن رأيه وعلى أداء المهام المكلف بها بنجاح.

ثانيًا: دعم المعلم المدرك Perceived Teacher Support

تعرفه الباحثة بأنه تصورات الطلبة عن مدى تقديم المساعدات والتوجيهات، والاهتمام والاستماع الجيد والتقدير والاحترام لارائهم وفهم مشاعرهم والمعاملة الحسنة العادلة من قبل المعلم. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس دعم المعلم المدرك، والمكون من أربعة أبعاد وهم:

١-الدعم الانفعالى Emotional support: يعبر عن العلاقة بين المعلم والطلاب وتقديم الرعاية والاحترام والتشجيع والتعاطف مع الطلاب الذين يتعرضون للضغوط والمشكلات النفسية.

٢-الدعم الأكاديمى Academic support: يعبر عن مدى تقديم التوجيه والمعلومات والارشاد الأكاديمى والمساعدة فى حل المشكلات الأكاديمية لتحقيق الأهداف التعليمية.

٣-دعم الاستقلالية Autonomy support: يعبر عن منح الطلاب حرية اختيار المهام والأنشطة الصفية التى تناسب اهتماماتهم، ومنحهم الوقت الكاف للدراسة والتفكير بشكل مستقل.

٤-الدعم التقييمى Assessment support: يعبر عن ملاحظات المعلم المستمرة والتعليقات الواضحة البناءة على أدائه وتقدمه العلمى، والتغذية الراجعة الفورية التى توجه الطلاب وتدفعهم للأمام.

ثالثًا: الاندماج الأكاديمى Academic Engagement

تعرفه الباحثة بأنه مشاركة الطالب النشطة والفعالة فى العملية التعليمية لانجاز المهام الأكاديمية وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح داخل وخارج حجرة الدراسة. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس الاندماج الأكاديمى، والمكون من ثلاثة أبعاد وهم:

١-اندماج معرفى Cognitive engagement: أى سعى الطالب لبذل الجهد والمثابرة والتركيز أثناء أداء مهام التعلم، والرغبة فى التعلم والاستمتاع بتعلم الموضوعات الجديدة واستيعابها.

٢-اندماج سلوكى Behavioral engagement: أى مشاركة الطالب فى الأنشطة الصفية والمدرسية، والمبادرة فى حجرة الدراسة وفى أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية.

٣-اندماج انفعالى Emotional engagement: أى مشاعر الطالب تجاه التعلم والمهام الأكاديمية وبيئة التعلم، وردود الأفعال والمواقف الايجابية تجاه الأقران والمعلمين ومهام التعلم.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالى باجراءات المنهج الوصفى (الارتباطى).
المحددات الموضوعية: يتحدد البحث بدراسة متغيرات الانفعالات الأكاديمية ودعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى.
المحددات البشرية: يتحدد البحث بعينة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام.
المحددات الزمانية والمكانية: تم تطبيق مقاييس البحث (الانفعالات الأكاديمية ودعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى) على طلاب وطالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية العامة بمحافظة الشرقية، وتم اجراء البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/**٢٠٢٣**.

الإطار النظري:

أولاً: الانفعالات الأكاديمية

تم استخدام مصطلح الانفعالات الأكاديمية فى البحوث والدراسات السابقة بعدة مسميات تحمل فى جوهرها معنى واحد، حيث تناوله البعض تحت مسمى انفعالات الانجاز achievement emotions ، وتناوله البعض الآخر بمسمى الانفعالات التحصيلية، وتناوله آخرون بمسمى انفعالات الانجاز الأكاديمى academic achievement emotion ، ودرسه البعض بمسمى الانفعالات الأكاديمية academic emotions ، وسوف تتبنى الباحثة مصطلح الانفعالات الأكاديمية لارتباطه بعملية التعلم ونواتج التعلم والمواقف التعليمية المختلفة داخل وخارج حجرة الدراسة وتُعد الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بعملية التعلم والتعليم من الموضوعات المهمة لما لها من تأثير على أداء الطالب والتحصيل الدراسى، فتتضمن المواقف التعليمية داخل وخارج حجرة الدراسة الكثير من الانفعالات الأكاديمية المختلفة التى يجب دراستها.

والانفعالات emotions هى بناء متعدد المكونات يشمل العمليات الوجدانية والمعرفية والتحفيزية والتعبيرية والفسيولوجية، وهى وثيقة الصلة بالمشاعر والمزاج، وهى مشاعر مؤقتة فى وقت معين

ووقت محدد وموقف محدد (Han & Hyland, 2019, 2) ، كما أنها تجارب قصيرة المدى والتى توجه تفكير الأفراد والسلوكيات ذات الصلة؛ فالمشاعر الايجابية مثل الفرح والاهتمام توسع وعى الفرد وتزيد من الموارد الشخصية بمرور الوقت (Schweder & Raufelder, 2019, 74).4

والعمليات التى تثير الانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) تنقسم إلى أربعة جوانب:- الجانب العلاقى Relational فتظهر الانفعالات من خلال العلاقة بين الفرد والبيئة، والجانب التحفيزى Motivational فالانفعالات والحالات المزاجية هى ردود فعل على حالة الفرد أثناء تحقيق هدفه، والجانب المعرفى Cognitive تنطوى الانفعالات على بعض المعارف الأساسية والتقييم، والجانب الفسيولوجى Physiological يهتم بالتغيرات السلوكية التى يظهرها الشخصتحت تأثير الانفعالات الايجابية أو السلبية (Cubukcu, 2013, 650).

وتتعلق الانفعالات المدروسة فى السياقات التعليمية بالأنشطة الأكاديمية أو نتائج ومخرجات التحصيل Achievement outcomes وتسمى بالانفعالات الأكاديمية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: انفعالات النشاط وتشير إلى الأنشطة التى تم تحقيقها وتشمل الاستمتاع والملل والغضب، بينما تتعلق المجموعة الثانية بالانفعالات المتعلقة بنتائج التحصيل وتشمل الأمل والفرح والفخر والقلق واليأس (Hanin & Nieuwenhoven, 2016, 130).

وإلى جانب الانفعالات الأكاديمية التى تتعلق بالأنشطة الأكاديمية ونتائج التحصيل توجد المشاعر الاجتماعية التى تتعلق بالمعلمين والأقران وتفاعلهم مثل الاعجاب والحسد والغضب؛ فممكن أن ينشأ الغضب من مصادر مختلفة قد تكون طبيعة المهمة أو نتيجة المهمة أو أسلوب المعلم أو الأقران (Hanin & Nieuwenhoven, 2016, 130) وتتفق معه (Jena, 2019, 717) فى أنه يُنظر إلى معظم الانفعالات المتعلقة بالتعلم الأكاديمى والتحصيل على أنها انفعالات أكاديمية، ومع ذلك ليست كل الانفعالات فى الأوساط التعليمية هى انفعالات أكاديمية، فقد تظهر الانفعالات الاجتماعية مثل رعاية الطالب لزميله فى حجرة الدراسة، وكذلك فى الانفعالات الموجهة نحو الآخرين مثل (الحسد والتعاطف والإعجاب والحقد) من نجاح أو فشل الآخرين.

وعرف عادل المنشاوى (٢٠١٦، ٢٦١) الانفعالات الأكاديمية بأنها مجموعة الانفعالات المرتبطة بأنشطة ومخرجات التحصيل الدراسى، وتحدث هذه الانفعالات فى مختلف المواقف التعليمية فى الفصل وأثناء التعلم وأثناء إجراء الاختبارات، ويختلف تأثير الانفعالات الأكاديمية

باختلاف مواقف التعلم، فمثلاً الاستمتاع بالتعلم داخل حجرة الدراسة يختلف عن الاستمتاع بالتحديات فى مواقف الاختبارات، فقد ينفعل بعض الطلاب عند ذهابهم إلى المدرسة بينما ينفعل البعض الآخر أثناء أداء الاختبارات.

وأشارت سمر وهبه (٢٠٢١، ١٠) إلى أن الانفعالات الأكاديمية هى مجموعة الانفعالات التى يشعر بها التلميذ أثناء تواجده فى الفصل الدراسى أو خارجه، وتظهر هذه الانفعالات أثناء تفاعله مع المعلم أو فهمه للدرس أو استعداده للامتحانات، وهذه الانفعالات قد تكون ايجابية مثل (الأمل- الفخر- الاستمتاع) وقد تكون سلبية مثل (الملل- القلق- الغضب- اليأس).

ويرى (You & Kang, 2014, 126-127) أنه تم إهمال الانفعالات الأكاديمية فى الأوساط الأكاديمية لاعتقاد البعض ان الانفعالات/ المشاعر تتعارض مع التفكير العقلانى مما أعاق التعلم الفعال، ولأنه لا يمكن تجاهل الانفعالات فى عملية التعلم، واقترح Pekrun نظرية التحكم- القيمة The Control- Value theroy التى أوضحت كيفية ارتباط الانفعالات الأكاديمية المنفصلة بالتعلم، وأن العوامل البيئية مثل الجودة المعرفية ومتطلبات المهام الأكاديمية ودعم الاستقلالية والأهداف أثرت على التحكم الأكاديمى للطلاب وتقييمهم لمواقف التعلم وقدرتهم على توقع الأحداث والتأثير عليها فى البيئة؛ وبالتالى على أدائهم الأكاديمى والدافع الأكاديمى وتحفيز واستمرارية التعلم والاندماج فى مهام التعلم واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم.

وترجع أهمية نظرية التحكم- القيمة إلى أنها: تأخذ فى الاعتبار الأبعاد التحفيزية الرئيسية مع تضمين الانفعالات الأكاديمية أى التوفيق بين نظريات القيمة المدركة ونظريات التحكم المدرك التى توضح تأثير الانفعالات على التعلم والأداء، وتسليط الضوء على العلاقة بين الأبعاد الانفعالية والتحفيزية من منظور فهم سلوكيات التعلم والإنجاز أى أن القيمة المدركة للأنشطة الأكاديمية ونتائج التحصيل والتحكم فيها هى المحددات الرئيسية للانفعالات الأكاديمية والتى بدورها تؤثر على التعلم والتحصيل، علاوة على ذلك فإن تقييمات نشاط أكاديمى أو نتيجة معينة فيما يتعلق بالتحكم المدرك والقيمة المدركة تتشكل من خلال البيئة الاجتماعية التى يتم فيها التعلم مثل جودة التدريس ودعم الاستقلالية والأهداف.... (Hanin & Nieuwenhoven, 2016, 128).

وتفترض نظرية التحكم- القيمة أن الانفعالات الأكاديمية تحدث عندماعندما يشعر الفرد بالسيطرة أو الخروج عن السيطرة للأنشطة والنتائج (مخرجات التعلم) Outcomes ذات الأهمية الذاتية، مما يعنى ضمنياً أن تقييمات التحكم والقيمة هى المحددات القريبة من هذه الانفعالات، وتتعلق

تقييمات التحكم والقيمة بالسيطرة المتوقعة على الأفعال ونواتج التعلم، وهناك نوعان من تقييمات التحكم: التحكم فى العمل action control وهى توقعات بأنه يمكن البدء فى القيام بعمل ما وتنفيذه بواسطة الفرد، وتوقعات نتائج العمل action outcome expectancies وهى توقعات بأن الأفعال ستؤدى إلى النتائج المرجوة فالجهد الأكاديمى يؤدى إلى درجات جيدة. أما تقييمات القيمة مرتبطة بالأهمية الذاتية للأنشطة المتعلقة بالأنشطة ونتائج الانجاز (Pekrun et al., 2011, 38).

ووفقًا لنظرية التحكم- القيمة يشعر الطلاب بالاستمتاع فى أنشطة التعلم عندما يشعرون أن هذه الأنشطة مثيرة للاهتمام وعندما يكون لديهم ثقة فى قدراتهم للقيام بتلك الأنشطة بشكل جيد، ويشعر الطلاب بالفخر عندما يقدرون نتيجة النجاح وعندما يشعرون بالتحكم نحو تحقيق النجاح، ويشعرون بالملل باعتباره انفعال يركز على النشاط عندما لا يقدرون الطلاب قيمة نشاط التعلم وقد يحدث الملل عندما يكون هناك تحدى كبير جداً لنشاط التعلم، ويشعرون بالقلق عندما يدركون أن قيمة النجاح أو الفشل مهمة جداً وذلك فى الامتحانات عالية المخاطر واعتقادهم بأنه ليس لديهم سيطرة كافية لتجنب الفشل (Luo, Tee Ng, Lee & Aye, 2016, 276).

وتظهر الانفعالات الأكاديمية على طول بعدين التكافؤ والتنشيط، فيشير التكافؤ إلى الاستمتاع أو الاستياء، بينما يشير التنشيط إلى الاسترخاء المثير فسيولوجيًا للانفعال، وأخذ كلاً من التكافؤ والتنشيط فى الاعتبار عند تصنيف الانفعالات الأكاديمية أمراً ضرورياً، كما يوجد مستويات تنشيط مختلفة لها تأثيرات واضحة على التعلم؛ فيمكن أن يكون لتنشيط الانفعالات السلبية تأثيرات متناقضة تؤثر سلبيًا على بعض الطلاب أو تحفز بعض الطلاب الآخرين أو تقلل من الانفعالات السلبية وتزيد من الدافع والجهد (Han & Hyland, 2019, 2).

ويأتى الاستمتاع بالأنشطة الأكاديمية عند اختيار هذه الأنشطة على أنها تحكم وقيمة على حد سواء، فمن المتوقع أن يستمتع الطالب عندما تكون المادة التعليمية مثيرة للاهتمام، ويشعر الطالب بالملل عندما يفتقر النشاط إلى أى قيمة حافزة، وتظهر مشاعر الأمل والقلق الناتجة عن النتائج المتوقعة المرتبطة بالنجاح المحتمل والفشل عندما يقل التحكم مما يُعنى عدم القة بشأن تحقيق هذه النتائج والأهداف، وينشأ اليأس عندما يبدو أن النشاط أو المهمة غير قابل للتحكم، كما يظهر الفخر واليأس عندما ينظر إلى النجاح والفشل على أنهما ناتجان عن عوامل داخلية تشير ضمنياً إلى التحكم أو عدم التحكم على هذه النتائج (Pekrun et al., 2011, 38)

وقيمة المهمة مرتبطة سلبيًا بالانفعالات الأكاديمية السلبية، بينما ترتبط قيمة المنفعة بالانفعالات الأكاديمية الايجابية، أى انه عندما يدرك الطلاب فهماً أعلى لمحتويات التعلم فى موقف تعليمى معين

فإنهم يعانون من إحباط أقل وملل أقل، وعندما يواجه الطلاب توقعاً منخفضاً وقيمة سلبية (تكلفة عالية) بشكل متزامن أثناء مهمة تعليمية فمن المرجح أن يشعروا بالملل لاعتقاد الطلاب أنهم لا يستطيعون اتقان محتويات التعلم (Berweger, Born & Dietrich, 2022, 7).

وتبدأ الانفعالات الأكاديمية بادراك تقييمات موجهة نحو الهدف بين الفرد والبيئة، وخلال هذه التقييمات يقارن الفرد أهداف التعلم ومدى التقدم الملحوظ للوصول إلى الهدف، والانفعالات السلبية مثل القلق تكون أكثر عرضه للظهور؛ على الرغم من أن الانفعالات تشكل سلوك الفرد وإدراكه إلا أن هذه العمليات ليست ثابتة تماماً ويمكن أن تكون خاضعة للسيطرة (Buric, Soric & Penezic, 2016, 139).

يتضح مما سبق أن الانفعالات السلبية ليست بالضرورة أن تكون مدمرة لأنها قد تكون مؤقته ويطغى عليها المشاعر السلبية، فقد يكون الطالب عنده احباط ولكنها انفعالات زائلة قصيرة سرعان ما تتحول إلى دافع، وكذلك فالمشاعر الايجابية إذا كانت غير نشطة قد تقلل من الجهد المبذول.

تصنيفات الانفعالات الأكاديمية وطريقة قياسها

صنف Goetz et al., (2016, 115–116) الانفعالات الأكاديمية وفقًا للتكافؤ (ايجابى مقابل سلبى)، وفقًا لتركيز الموضوع (النشاط مقابل النتيجة) مع أخذ كل من تركيز الموضوع والتكافؤ فى الاعتبار، فمثلاً يمكن الجمع بين هذه الانفعالات على النحو التالى: النشاط الايجابى (الاستمتاع)، والنشاط السلبى (الملل، والغضب)، والنتيجة الايجابية (الأمل، الفخر)، والنتيجة السلبية (القلق، واليأس، والخزى).

واستناداً إلى نظرية التحكم– القيمة يمكن تصنيف الانفعالات الأكاديمية فى ضوء تصنيف ثلاثى الأبعاد: البعد الأول التكافؤ Valence ويشمل على انفعالات ايجابية مثل: الاستمتاع والأمل والفخر والسعادة والارتياح، وانفعالات سلبية مثل: القلق والغضب واليأس والخجل والضجر والحزن، والبعد الثانى تركيز الموضوع Object focus ويشمل على انفعالات النشاط وانفعالات الناتج بمعنى هل يركز الطالب اهتمامه على الأنشطة الأكاديمية أم على نواتج التحصيل، والبعد الثالث التنشيط Activation ويشمل على التنشيط مقابل التعطيل؛ ففى حالة انفعالات التنشيط تظهر انفعالات: الفخر والأمل والسعادة والقلق والغضب، وخلال انفعالات التعطيل تظهر انفعالات: الارتياح والرضا والملل واليأس والضجر(Jena, 2019, 717).

كما أوضح Seong & Chang (2021, 3) أنه من حيث التكافؤ يمكن التمييز بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية مثل السعادة والانفعالات الأكاديمية السلبية مثل الغضب، ومن حيث التنشيط يمكن التمييز بين انفعالات التنشيط الفسيولوجى مثل الاستمتاع وانفعالات تعطيل التنشيط مثل الملل، ومن حيث تركيز الموضوع يمكن التمييز بين الانفعالات المرتبطة بالنشاط مثل الاستمتاع والانفعالات المرتبطة بالنتائج مثل الفخر.

ويتضح مما سبق أن الانفعالات الأكاديمية تُصنف إلى: التكافؤ ويشير إلى ما إذا كان الانفعال ايجابى أم سلبى، والتنشيط يميز بين المشاعر النشطة والمشاعر المعطلة، والتركيز على الموضوع يصف ما اذا كان الانفعال مرتبط بالنشاط أم مرتبط بالنتيجة فالانفعالات المرتبطة بأنشطة الانجاز مثل الاستمتاع أو الملل الذى يحدث أثناء التعلم، بينما الانفعالات المرتبطة بنتائج الانجاز مثل الشعور بالفخر أو اليأس الذى يحدث بعد ملاحظات المعلم على نتائج الانجاز.

تنشيط ايجابى (استمتاع- أمل- فخر)، وتعطيل تنشيط ايجابى (راحة- استرخاء)، وتنشيط سلبى (الغضب- القلق- الخجل)، وتعطيل تنشيط سلبى (الملل- اليأس).

ويتضح مما سبق أنه يمكن تصيف الانفعالات الأكاديمية إلى أربع فئات: الانفعالات الايجابية النشطة مثل: الاستمتاع والأمل والفخر، والانفعالات الايجابية المعطلة مثل: الراحة، والانفعالات السلبية النشطة مثل: القلق والغضب والخزى، والانفعالات السلبية المعطلة مثل: الملل واليأس.

وفى ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من بحوث ودراسات سابقة، اعتمد الباحثون على مقاييس التقرير الذاتي لقياس الانفعالات الأكاديمية، ومن المقاييس التي توصلت إليها الباحثة:

١-**مقياس بيكرون وآخرون** Achievement emotions Questionnaire والذى قام بإعداده Pekrun et al., (2005) ويهدف هذا المقياس إلى قياس الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بعملية التعلم ونتائج التحصيل، ويتكون المقياس من (٧) أبعاد/ انفعالات هم (الاستمتاع- الفخر- القلق- الغضب- الخجل- اليأس- الملل)، ويتكون كل بعد من (٤) مفردات وبهذا يكون المقياس الكلى مكون من (٢٨) مفردة. ويستجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج خماسى (موافق بدرجة كبيرة- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة). وتم حساب معاملا ألفا كرونباخ امتدت بين (٠,٦٤- ٠,٨٩) وهى معاملات ثبات مرتفعة.

٢-مقياس جوفارتس و جرجوار Academic emotions Scale والذى قام بإعداده Govaerts & Gregoire (2008) ويهدف هذا المقياس إلى قياس الانفعالات الأكاديمية فى سياق التعلم المدرسى، وتم الاعتماد فى بناء هذا المقياس على مقياس Pekrun et al., (2002) وتم تطبيق هذا المقياس على (١٨٨) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بمتوسط عمرى (١٦,٨)، ويتكون من ستة أبعاد/ انفعالات فى سياق التعلم المدرسى وهم: (الاستمتاع- الأمل- الفخر- القلق- الخجل- الإحباط) ويتكون المقياس من (٥٢) مفردة فى صورة تقرير ذاتى، ويستجيب الطلاب عبيه وفق تدريج سباعى (أوافق تماماً-..... لا أوافق على الاطلاق).

٣-مقياس بيكرون وآخرون Achievement emotions Questionnaire والذى قام بإعداده Pekrun, Gotez, Frenzel, Barchfeld & Perry (2011) وهو مقياس مطور للمقياس السابق ل بيكرون وآخرون (٢٠٠٥) ويهدف هذا المقياس إلى قياس الانفعالات الأكاديمية من خلال: الانفعالات المرتبطة بحجرة الدراسة Class related emotions ، والانفعالات المرتبطة بالتعلم Learning related emotions ، والانفعالات المرتبطة بالاختبارات Tests related emotions . تم تطبيق هذا المقياس على طلبة الجامعة، ويتكون المقياس من (٨٠) مفردة تقيس تسعة أنواع من الانفعالات : انفعالات ايجابية وهى: الاستمتاع بالتعلم Enjoyment ، والأمل Hope ، والفخر Pride ، والراحة Relief وتمثلها المفردات من (١-٣٢). وانفعالات سلبية وهى: الغضب Anger ، والقلق Anxiety ، واليأس Hopelessness ، والخجل Shame ، والملل Boredom وتمثلها المفردات من (٣٣-٨٠). ويستجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج خماسى (موافق بدرجة كبيرة- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة).

٤-مقياس شين ولى Achievement emotions Questionnaire والذى قام بإعداده Chun & Lee (2017) وهى نسخة كورية، ويهدف هذا الاستبيان إلى قياس الانفعالات الأكاديمية المتعلقة بالتعلم وحجرة الدراسة، وقام الباحثان بتطوير مقياس Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) والتحقق من صلاحيته لطلاب المرحلة الثانوية، وتكون الاستبيان من (٢٥) مفردة موزعة على ثمانية انفعالات وهى: (الاستمتاع- الأمل- الفخر- الغضب- القلق- الخجل- اليأس- الملل)، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تدريج خماسى (أوافق بشدة..... لا أوافق بشدة)، وكانت معاملات الاتساق الداخلية (٠,٨٩) للانفعالات الايجابية النشطة، و (٠,٧٦) للانفعالات السلبية النشطة، و (٠,٨٠) للانفعالات السلبية المعطلة.

٥-**مقياس جينا** Academic emotions Questionnaire وقام بإعداده Jena (2019) وهو استبيان تقرير ذاتى مكون من (٤٣) مفردة ويتكون من (٤) مقاييس فرعية (الاستمتاع- القلق- الملل- اليأس)، ١-الاستمتاع (١٠) مفردات وهو تنشيط المشاعر الايجابية مثل أنا أستمتع باكتساب معرفة جديدة، ٢-القلق (١١) مفردة وهو تنشيط المشاعر السلبية مثل أشعر بالتوتر أثناء الدراسة، ٣- الملل (١١) مفردة وهى مشاعر سلبية لا تنشيطية تعمل على تعطيل النشاط مثل المقررات الدراسية تملكنى لدرجة الشعور بالموت، ٤-اليأس (١١) مفردة وهو مشاعر سلبية لا تنشيطية مثل أشعر باليأس عندما أفكر فى الدراسة. ويستجيب الطالب عبى المقياس من خلال تدريج سباعى (أوافق تماماً.....غير موافق تماماً).

نلاحظ مما سبق أنه بشكل عام تم قياس الانفعالات الاكاديمية فى صورة تقرير ذاتى، وكل مقياس يتكون من بعدين أساسيين هما (الانفعالات الايجابية والانفعالات السلبية) والاختلاف بين المقاييس يكون فى عدد الانفعالات المستخدم فى كل مقياس سواء انفعال ايجابى أو سلبى طبقًا لطبيعة كل بحث والهدف منه، وسوف تقوم الباحثة باعداد مقياس لقياس الانفعالات الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام على هيئة مواقف فى ضوء نظرية التحكم والقيمة ل بيكرون.

ثانيًا: دعم المعلم المدرك

يؤثر المعلمون على تعلم الطلاب من خلال توفير الدعم الانفعالى والاجتماعى للطلاب ليشعروا بالقدرة على التعلم، ومن خلال توجيههم لاكتساب المعرفة والمهارات، ويقوم المعلم بدور هام وفعال مما يؤثر على التحصيل الأكاديمى والتواصل الجيد والتفاعل مع الطلاب داخل حجرة الدراسة.

فالتدريس ممارسات انفعالية والتعليم والتدريس ينطويان على الفهم الانفعالى، فيظهر المعلمون انفعالات مختلفة أثناء تفاعلهم مع الطلاب، فقد يشعر المعلم بالسعادة عندما تتحقق أهدافه التعليمية أو عند اتباع توجيهاته والتفاعل معه، ويشعر بالاحباط عندما لا يتفعال معه الطلاب، ويشعر بالغضب من سوء سلوك الطالب، وخيبة الأمل بسبب قلة الجهد وانخفاض التحصيل، والفخر عند تفوق الطلاب وانجاز المهام، والقلق عند تحدى الكفاءة (Cubukcu, 2013, 649).

ويشير دعم المعلم المدرك إلى المدى الذى يعتقد فيه الطلاب أن معلمهم يقدرهم ويسعى إلى إقامة علاقات شخصية معهم، والمساعدة الفعالة لتعزيز تعلم الطلاب (Chong, Liem, Huan, Kit & Ang, 2018, 3).

ويُعرف دعم المعلم المدرك على أنه تصورات الطلاب بأن معلمهم مهتم بهم وسيساعدهم عند الحاجة، ويتضمن ثلاثة أبعاد: دعم أكاديمى ودعم انفعالى ودعم الكفاءة (Liu, Gong, Zhang, Xu & Zhou, 2021, 2).

كما يشير دعم المعلم إلى درجة ثقة الطلاب فى قيم المعلم والعلاقة الشخصية مع المعلمين بشكل عام، ويتكون دعم المعلم باعتباره أحد أشكال الدعم الاجتماعى من: الدعم الانفعالى ويشير إلى إدراك الثقة والحب والتعاطف والاهتمام، والدعم المعلوماتى ويعنى تقديم التوجيه والمشورة والمعلومات للمساعدة فى حل المشكلات، والدعم الفعال ويعنى تقديم مساعدات ملموسة للطلاب المحتاجين، والدعم التقييمى ويشير إلى تقديم ملاحظات وتغذية راجعة لتقييم السلوك (Ma, Luo & Xiao, 2021, 2).

وعندما يتلقى الطلاب دعماً ايجابياً من المعلم يصبحوا اكثر انسجاماً مع القيم التى أقرها المعلم والمعايير الأكاديمية التى تم الاتفاق عليها داخل حجرة الدراسة، وتظهر السلوكيات الأكاديمية الايجابية من الطلاب، ويكونوا أكثر إصراراً فى العمل الأكاديمى وأكثر نشاطاً فى الفصل، ويظهرون اهتماماً واستمتاعاً أكبر بالموضوع، كما يؤدى الارتباط العاطفى مع المعلم إلى ضعف نشوء السلوك التخريبى (Shin & Chang, 2022, 221).

أشارت نتائج بحث Cubukcu (2013, 651) إلى أن المعلمين الفعالين هم الذين يظهرون الانفعالات الايجابية داخل حجرة الدراسة، فالسمة المميزة للمعلم الفعال تقوم ببناء بيئة تعليمية مثمرة تستخدم الفكاهة والتعبير عن الانفعالات الايجابية وقمع الانفعالات السلبية، كما أن السلوكيات التحفيزية ترتبط بدعم المعلم بما فى ذلك الدعم الانفعالى الايجابى والرعاية والاهتمام والخصائص الأخرى لمناخ الفصل الايجابى.

وأوضحت نتائج بحث Ma, Luo & Xiao (2021, 7) أن دعم المعلم من وجهة نظر الطالب يرتبط بشكل غير مباشر بالتحصيل الأكاديمى للطلاب، فدعم المعلم مفيد لتعلم الطلاب من خلال تعزيز مفهوم الذات الأكاديمى والاستمتاع الأكاديمى.

كما توصلت نتائج بحث Kong & Lin (2022, 3) إلى أنه عندما يكون لدى المتعلمين مواقف ايجابية تجاه التعلم فإن دوافعهم وشعورهم بالسيطرة على تتولد بشكل كبير، كما أن دعم المعلم يرتبط بشكل ايجابى بالدوافع الذاتية والفضول لدى الطلاب، ويحفز الطلاب على تحمل المسؤوليات فى المهام.

والسلوكيات التعليمية للمعلمين لها تأثير قوى على تلك التقييمات، فقد تؤدى السرعة العالية فى الشرح إلى تصور الطالب بفقدان التحكم والسيطرة وبالتالى يظهر اليأس والقلق والعجز، كما أن طريقة إعطاء التغذية الراجعة من المعلم تؤثر على ما يعتقده الطلاب حول تحقيق توقعات المعلمين؛ فقد تكون التوقعات عالية مما يقلل من استمتاع الطلاب ويزيد من القلق والغضب والملل بسبب التحدى الزائد نتيجة ذلك (Goetz et al., 2013, 384).

ويوصى بحث Tang, Fan, Zou, George, Arbona & Olvera (2021, 9) بأنه على المعلمين استخدام استراتيجيات تعلم مختلفة لتجديد مناخ التعلم الداعم للاستقلالية واستخدام مزيد من الأمثلة العملية، مثل توفير المزيد من الفرص لاختيار المهام، والاعتراف بانفعالات ومشاعر الطلاب ومراعاتها، والاستماع إلى أفكارهم واهتماماتهم، وتقديم ملاحظات ايجابية والتركيز على الايجابيات، وتشجيع الأنشطة الجماعية وتفاعلات الأقران وذلك لتعزيز استمتاع الطلاب بالتعلم والمثابرة على التعلم.

وبيئات التعلم التى تدعم الاحتياجات النفسية الأساسية للطلاب تسهل التعلم الذاتى وتعزز التحصيل الأكاديمى بشكل غير مباشر، ويؤدى المعلمون دوراً هاماً فى توفير بيئة تعليمية تدعم احتياجات الطلاب الأساسية ليصبحوا متحمسين ومشاركين فى عملية التعلم، ويدعم المعلمون حاجة الطلاب إلى الاستقلالية عندما يقومون بتوفير بيئة تعليمية يشعر فيها الطلاب أنهم يمكنهم التصرف وفقًا لاهتماماتهم الخاصة (Schuitema, Peetsma & Veen, 2016, 32).

ويرى كل من Zhang, Russell & Kelly (2022, 3) أن المعلمون يقدمون الدعم من خلال تلبية احتياجات الطلاب التالية: منح الطلاب وقتًا كافيًا لمعالجة المعلومات والتوصل إلى الإجابة، وعند توجيه الطلاب لمتابعة المهام الدراسية، ومراجعة التعليمات مع الطلاب عندما يقوموا بالمهام المختلفة، وإظهار المودة والتعاطف تجاه الطلاب، وتقديم التحدى المناسب من خلال مهام فردية ومجموعات صغيرة.

مكونات دعم المعلم المدرك وطريقة قياسه:

تعددت أبعاد ومكونات دعم المعلم المدرك فى البحوث واختلفت من بحث لآخر، وتعددت المقاييس التى اهتمت بقياس دعم المعلم المدرك، واختلفت مكوناتها من بحث لآخر، ومنها:

١-**مقياس Chen (2005)** وهو استبيان تقرير ذاتى أحادى البعد، ويتكون من (٢٣) ، ويقيس الدعم الأكاديمى المدرك من المعلم، وتم تطبيقه على طلاب المرحلة الثانوية

٢-**مقياس Lietaert, Rooda, Laevers, Verschueren & Fraine (2015)** وهو استبيان ويتكون من (١٦) مفردة، ويتكون من ثلاثة أبعاد:

أ-دعم الاستقلالية: مثل الاشارة إلى أهمية المواد التعليمية وتوفير الخيارات والبدال وتحفيز المبادرة.

ب-دعم البنية: مثل توفير إرشادات وتوجيهات ومساعدات وتوقعات واضحة وردود الفعل المتعلقة بالكفاءة.

جـ-دعم المشاركة: مثل تقديم الدعم الانفعالى والدفء واحترام وجهات نظر الطلاب.

٣-**مقياس Tvedt, Bru & Idsoe (2021)** ويتكون من (١٣) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد:

أ-الدعم الانفعالى للمعلم: أى العلاقة الجيدة بين المعلم والطلاب والترابط الشخصى، ودعم الاحتياجات النفسية للطلاب وتقديم الرعاية والاهتمام.

ب-جودة الملاحظات: أى ملاحظات المعلم على أداء الطلاب وتوجيه وتعليم الطلاب فيما يتعلق بجهودهم وتطورهم الأكاديمى وشعورهم بالكفاءة.

جـ_دعم الاستقلالية: يشير منح الاستقلالية إلى تزويد الطلاب بالاختيارات، وتقديم الخيارات والتأثير، وتكييف المهام الأكاديمية نحو اهتماماتهم الخاصة.

٤-**مقياس Liu, Gong, Zhang, Xu & Zhou (2021)** لقياس دعم المعلم المدرك، ويتكون من (١٩) مفردة موزعة على تدلايج ليكرت الخماسى، ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد:

أ-دعم أكاديمى: ويشير إلى تصورات الطلاب بأن المعلم يهتم بتعلمهم ويساعدهم فى حل مشاكل عملية التعلم. (٩مفردات)

ب-دعم انفعالى: وهو شعور الطلاب بالتشجيع والقبول والاحترام والدفء والثقة والاحترام من قبل المعلم. (٦ مفردات)

جـ-دعم الكفاءة: ويشير إلى تصورات الطلاب بأن المعلم يفضل مشاركتهم فى الأنشطة والمسابقات اللامنهجية. (٤ مفردات)

٥-**أعد Ober, Coggins, Reboucas, Suzuki & Cheng (2021)** مقياس تصورات طلاب المرحلة الثانوية عن دعم المعلم، وتكون من (١٠) مفردات موزعة على بعدين:

أ-الدعم الأكاديمى: ويشير إلى مساعدة الطلاب فى التعلم والاهتمام بمدى تقدمهم.

ب-الدعم الشخصى: ويشير إلى مدى تزويد المعلم بالدعم الانفعالى والاجتماعى للطلاب

٦-**مقياس Jaekel, Wagner, Trautwein & Gollner (2022)** لقياس دعم المعلم للطلاب من خلال تحفيز الطلاب على التصرف بطرق معينة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ويتكون المقياس من (١٢) مفردة بتدريج رباعى، موزعة على ستة أبعاد وهم: التعامل مع الأخطاء، والتحفيز، ودعم التعلم، والوضوح، ودعم الاستقلالية، ودود الفعل

٧-**مقياس Shin & Chang (2022)** لقياس الدعم المدرك للمعلم، وهو مقياس متعدد الأبعاد، ويتكون من أربعة أبعاد:

أ-الدعم الانفعالى للمعلم: ويشمل تصورات الطلاب حول اهتمام المعلم وإعجابه بالطلاب كأشخاص، مثل: يحترم المعلم رأى، والمعلم يفهم ما أشعر به تجاه الأشياء.

ب-علاقة المعلم بالطلاب: ويشمل تقييم العلاقة المدركة للطلاب مع معلمهم، مثل: يمكننى الاعتماد على المعلم عندما أحتاج إليه، والمعلم موجود دائماً من أجلى.

جـ-تعزيز التفاعل الاجتماعى: ويشمل تقييم نظرة المعلم على تشجيع التفاعلات والعلاقات بين الطلاب فى المهام الأكاديمية، مثل: يشجعنا المعلم على مشاركة الأفكار مع بعضنا البعض.

د-تقدير الذات حول المعلم والأقران: ويشمل مدى إحترام الطلاب لأنفسهم وللمعلمين وأقرانهم، مثل: أنا سعيد بالطريقة التى أكون بها حول المعلم.

ونستخلص مما سبق أن دعم المعلم المدرك مفهوم متعدد الأبعاد، تعددت مكوناته واختلفت من بحث لآخر تبعاً لتوجهات الباحثين واختلاف البيئة والثقافة والعينات والهدف من البحث، وتعددت المقاييس في البحوث العربية والأجنبية التي تناولت دعم المعلم بشكل عام ودعم المعلم المدرك من وجهة نظر طلابه بشكل خاص، وسوف تتناول الباحثة دعم المعلم المدرك كما جاءت نتائج التحليل العاملى

الاستكشافى من خلال أربعة أبعاد: الدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى ودعم الاستقلالية والدعم التقييمى.

ثالثًا: الاندماج الأكاديمى

بعد الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الاندماج وجد أن هذه البحوث استخدمت عدة مصطلحات للاندماج تحمل في جوهرها معنى واحد، فالبعض يتناوله تحت مسمى اندماج مدرسي School engagement أو اندماج الطالب Student engagement أو اندماج دراسي Academic engagement، والبحث الحالي يتناوله بمصطلح Academic engagement الاندماج الأكاديمى.

ويُعد مصطلح الاندماج "Engagement" من المصطلحات التي لها تأثير مباشر في توافق الدراسى للطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم والذي يظهر أثاره نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، ويركز جزء كبير من الأدبيات على موضوع اندماج الطلاب في مجالات متنوعة مثل: التربية والصحة وعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث تقدم هذه البحوث الدليل على أن اندماج الطلاب هو عامل جوهري وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الإيجابية لدى الطلاب (O'Farrell & Morrison, 2003, 54).

ولقد أصبح اندماج الطلاب أكاديمياً هدفًا يتم من خلاله تعزيز قدرات الطلاب على التعلم بحيث يصبحوا متعلمين مدى الحياة، وتم التركيز فى الآونة الأخيرة من قبل الباحثين والتربويين على الاندماج الأكاديمى للطلاب باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل ارتفاع مستوى التسرب من المدرسة وتدنى مستوى التحصيل الأكاديمى، وشعور الطلاب بالاغتراب والملل (حنان محمود، ٢٠١٧، ٦٠٣).

وتشير عدد من البحوث السابقة حول اندماج الطلاب إلى أن المشاركة والاندماج النشط للطلاب فى المدرسة أمر بالغ الأهمية للنجاح الأكاديمى وتكيف الطلاب، فالطلاب الذين يحضرون إلى المدرسة بانتظام ويديرون تعلمهم بأنفسهم، ويلتزمون بقواعد المدرسة، ويؤدون الأنشطة والمهام بفاعلية؛ بشكل عام يؤدون أداءًا جيداً عن غيرهم (Chong, Liem, Huan, Kit & Ang, 2018, 1).

ويعرف الاندماج الأكاديمى بأنه مستوى مشاركة الطلاب بالأنشطة المدرسية داخل الفصول الدراسية وخارجها التي تؤدي بدورها إلى التعلم والنجاح، وتؤدي إلى تحقيق فائدة لدى الطلاب بالبعد السلوكي كالمثابرة والتركيز والجهد والاهتمام، وبعد الانفعال كالدافع والحماس والشعور بالاعتزاز والافتخار(Gibbs & Poskitt, 2010, 10).

ويُنظر إلى اندماج الطلاب الأكاديمى بأنه سلوكيات الطلاب وأفكارهم ومشاعرهم، فهم يقومون باستثمار نفسى فى التعلم، ويحاولون جاهدين الاستفادة مما تقدمه المدرسة، ويفتخرون ليس فقط بالحصول على الدرجات العالية ولكن فهم المادة ودمجها واستيعابها فى حياتهم، ويتكون من خمسة مكونات: اندماج أكاديمى واندماج انفعالى وانضباط مدرسى والغياب عن المدرسة والتسرب من المدرسة (Quin, Heerde & Toumbourou, 2018, 2).

ويشير الاندماج الأكاديمى إلى الاستراتيجيات التي يتبناها التلاميذ ويستخدمونها في التعلم مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فالتلاميذ الذين يندمجون معرفيًا لديهم قدرة كبيرة على المعالجة المعرفية والفهم العميق للموضوعات والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها بسهولة (Lam et al., 2014, 216).

وتم تعريف الاندماج الأكاديمى على أنه مشاركة موجهة ومستمرة وفعالة فى المهام الأكاديمية، والتى يمكن اعتبارها مظهراً يمكن ملاحظته ومظهراً مركزيًا للدوافع الأساسية (Zhang, Qin & Ren, 2018, 300).

كما أنه مشاركة الطالب سلوكيًا ومعرفيًا ووجدانيًا فى الفعاليات والأنشطة المرتبطة بدراسة المقررات، وينفسم إلى ثلاثة أبعاد: يتضح الجانب السلوكى من خلال ما يبذله الطالب من جهود سلوكية فعليه لتحسين التعلم، والجانب المعرفى يتضح من خلال بذل المجهود العقلى فيما يتم تعلمه، أما الجانب الانفعالى يتضح من خلال مشاعر الطالب الايجابية نحو عملية التعلم (ايناس صفوت وهانم سالم، ٢٠٢٠، ٧٧).

ويعتبر الاندماج الأكاديمى مؤشر هام للتعلم والتحصيل الأكاديمى، ويشير إلى مشاركة الطلاب النشطة والمستمرة والفعالة فى مهام التعلم، ويمكن اعتباره مظهراً من مظاهر المثابرة للمشاركة فى بدء الأنشطة الأكاديمية وتنفيذها (Shin & Chang, 2022, 210).

مكونات الاندماج الأكاديمى وطريقة قياسه:

الاندماج الأكاديمى هو بناء متعدد الأبعاد يتضمن عدة مكونات: السلوكى والمعرفى والانفعالى.

ويشير الاندماج السلوكى إلى الإجراءات والممارسات التى يواجهها الطلاب نحو التعلم والمدرسة ويتضمن السلوك الايجابى مثل الحضور واكمال الواجبات المدرسية والمشاركة فى الأنشطة اللامنهجية، والاندماج المعرفى يشير إلى نهج الطالب المنظم ذاتياً للتعلم والذى يستخدم فيه الطلاب استنراتيجيات ما وراء معرفية لتخطيط ومراقبة تعلمهم، والاندماج الانفعالي يشير إلى ردود الفعل الانفعالية للطلاب واحساسهم بالارتباط بالمدرسة والانتماء لها (Wang, Willett & Eccles, 2011, 466) ويتفق معه كل من (Hart, Stewart & Jimerson, 2011, 68) و (Lam et al., 2014, 216) أن الاندماج السلوكى هو إجراءات الطلاب ومشاركتهم التى يمكن ملاحظتها أثناء وجودهم فى الفصل والمدرسة، والاندماج المعرفى هو تصورات الطلاب ومعتقداتهم المرتبطة بالتعلم والمدرسة ومعالجتهم المعرفية للمعلومات ومقدار ونوع الاستراتيجيات التى يستخدموها، والاندماج الانفعالى هو مشاعر الطلاب الايجابية تجاه مدرستهم وتعلمهم ومعلميهم وأقرانهم.

الاندماج المعرفى وهو الرغبة فى تكريس الجهود لاتقان المهارات الصعبة وفهم الأفكار المعقدة، والاندماج الانفعالى ينطوى على ردود فعل ايجابية وسلبية، والاندماج السلوكى ويشير إلى المشاركة فى الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية (Li, King & Wang, 2022, 2) ويضيف Shin & hang (2022, 210) أن الاندماج الأكاديمى يتضمن المكون السلوكى ويشمل الحضور والمشاركة أثناء التعلم وبذل الجهد والاهتمام بمهام التعلم بالاضافة إلى غياب السلوك التخريبى، ويتضمن المكون الانفعالى ردود الفعل العاطفية الايجابية تجاه العمل الأكاديمى مثل الاهتمام والاستمتاع والحماس والفضول، ويتضمن المكون المعرفى الدافع للتعلم وقيمة المهمة.

كما يشير الاندماج السلوكى إلى السلوكيات الأساسية التى ينطوى عليها الاندماج فى الفصل والمدرسة مثل حضور المدرسة بانتظام مما يجعلهم متعلقين بالمدرسة وأقل احتمال للتعرض للسلوكيات الخطرة، ويتكون الاندماج المعرفى من مؤشرات داخلية تتضمن التنظيم الذاتى وتنظيم الأنشطة الأكاديمية وقيمة وأهداف التعلم، ويدور الاندماج الانفعالى حول مشاعر الطلاب بالانتماء إلى المدرسة وتكوين علاقات ايجابية مع الأقران والمعلمين (Chong, Liem, Huan, Kit & Ang, 2018, 2).

ويسعى الطلاب الذين يشاركون معرفياً إلى تجاوز المتطلبات ولديهم الاستعداد للتنظيم الذاتى وتكريس جهودهم لتعلم المهام الصعبة، والطلاب الذين ينخرطون فى السلوك سوف يستمتعون بعناية وينتبهون فى حجرة الدراسة، والذين ينخرطون انفعالياً يشعرون بانفعالات ايجابية مثل الاستمتاع والسرور (Li, King & Wang, 2022, 2).

ويتضح مما سبق أن الاندماج الأكاديمى بنية متعددة الأوجه تشتمل على ثلاثة مكونات: سلوكية ومعرفية وانفعالية، ويشير الاندماج السلوكي إلى مشاركة وانخراط في الأنشطة الصفية واللامنهجية والانضباط والمواظبة على حضور المدرسة (أى كيف يتصرف الطلاب داخل حجرة الدراسة)، ويشير الاندماج المعرفى إلى الاستراتيجيات المعرفية التى يتبناها الطلاب ويستخدمونها أثناء التعلم والتنظيم الذاتى للتعلم (أى كيف يفكر الطلاب)، ويشير الاندماج الانفعالى إلى مشاعر الطلاب تجاه التعلم والمهام الأكاديمية وأنشطة التعلم وبيئة التعلم (أى بما يشعر الطلاب تجاه الأنشطة والمهام الأكاديمية).

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث:

تم الحصول على مجموعة من البحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث وتم تصنيفها تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يلى عرض هذه البحوث:

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث:

تم تقديم مجموعة من البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة إلى ثلاثة محاور يتناول كل محور العلاقة بين متغيرين على حدة كالتالى:

أولاً: بحوث تناولت العلاقة بين دعم المعلم المدرك والانفعالات الأكاديمية

هدف بحث Muntaner-Mas, Vidal-Conti, Sese & Palou, (2017) إلى فحص العلاقة بين مهارات التدريس والانفعالات الأكاديمية والتحكم الأكاديمى ومساهمتها فى التحصيل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وتم تطبيق استبيان على الطلاب وفقًا لتصوراتهم عن التدريس ولم يتم تحديد أساتذة بعينهم واستبيان الانفعالات الأكاديمية واستبيان التحكم الأكاديمى، وتوصلت النتائج إلى أن مهارات التدريس كان لها تأثير مباشر وقوى على الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع- الأمل) وأثر فى تقليل التوتر الأكاديمى، ويوجد تأثير مباشر بين مهارات التدريس إلى التحكم الأكاديمى المدرك من خلال الانفعالات الأكاديمية الايجابية، وقدمت الانفعالات الأكاديمية

السلبية (القلق– الخجل) مساهمة قوية فى إدراك التحكم الأكاديمى ولكنها كانت مستقلة عن مهارات التدريس.

وتناول بحث Lazarides & Buchholz, (2019) دراسة العلاقة بين جودة التدريس التى يدركها الطلاب فى فصول الرياضيات وانفعالات (الاستمتاع والملل والقلق) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٦٠٢٠) طالباً بالصف الأول الثانوى، وبعد تطبيق أدوات البحث أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن دعم المعلم المدرك والممارسات الصفية الايجابية ارتبطوا سلبيًا بالقلق والملل، وارتبط دعم المعلم المدرك بشكل ايجابى بالاستمتاع.

واهتم بحث محمد ناصف (٢٠١٨) بالتعرف على مستوى الشعور بالملل الكاديمى ونسبة انتشاره وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، وتكونت العينة من (٤٨٤) بالصف الأول الثانوى طبق عليهم مقياس الشعور بالملل الأكاديمى وتم أخذ (٢٩٨) من الطلاب الذين يشعرون بالملل الأكاديمى طُبق عليهم مقياس المشاركة الأكاديمية ومقياس سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، وأظهرت النتائج نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمى لدى الطلاب بلغت ٦١,٥% ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الشعور بالملل الأكاديمى وكل من المشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب، ويمكن التنبؤ من سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب والمتمثلة فى تدعيم (المشاعر والأفكار، وعمليات التعليم، وعمليات التقويم) بالشعور بالملل الأكاديمى.

وأجرى Schweder & Raufelder, (2019) بحث للتعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية وسلوك التعلم وما إذا كان الدعم الاجتماعى للمعلم يتوسط هذه العلاقة لدى المراهقين، وتكونت العينة من (٧٤٥) طالباً وطالبة بالصف السادس والسابع والثامن والتاسع، وبعد تطبيق أدوات البحث أسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر للانفعالات الأكاديمية الايجابية على سلوك التعلم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية وسلوك التعلم والدعم الاجتماعى للمعلم يتوسط هذه العلاقة جزئيًا.

وتناول بحث فطوم البراق (٢٠٢٠) الكشف عن العلاقة بين المناخ الأكاديمى وانفعالات الانجاز، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، وتم تطبيق مقياسى المناخ الأكاديمى وانفعالات الانجاز، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين أبعاد المناخ الأكاديمى وانفعالات الانجاز (الملل والغضب والخجل والقلق واليأس) ، ووجود ارتباط موجب بين المناخ الأكاديمى وبعدى (الفخر والاستمتاع).

واهتم بحث Liu, Gong, Zhang, Xu, & Zhou, (2021) باكتشاف العلاقة بين بين الدعم المدرك للمعلم والكفاءة الذاتية الابداعية مع الأخذ فى الاعتبار التأثيرات الوسيطة للانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع– الاسترخاء– القلق– الملل) والدافعية، وتكونت العينة من (٥١٢) طالباً فى المرحلة الاعدادية بمتوسط عمرى (١٢,٥٨)، وبعد تطبيق استبيان دعم المعلم المدرك واستبيان الانفعالات الأكاديمية واستبيان الكفاءة الذاتية الابداعية، وأظهرت النتائج أن الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع– الاسترخاء) والدافعية الذاتية توسطت العلاقة بين الدعم المدرك من المعلم والكفاءة الذاتية الابداعية ولكن لا يوجد تأثير وسيط للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق– الملل).

وهدف بحث Sakiz, (2021) إلى دراسة الدعم الانفعالى المدرك من المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الاستمتاع الأكاديمى وفقدان الأمل وطلب المساعدة الأكاديمية، وتكونت العينة من (٢٧٧) طالباً بالمرحلة الجامعية، وبعد تطبيق أدوات البحث توصلت النتائج إلى أن الدعم الانفعالى المدرك من المعلم له تأثير ايجابى على الاستمتاع الأكاديمى والأمل وطلب المساعدة الأكاديمية، وكذلك ضرورة توفير بيئات تعلم داعمة انفعالياً للطلاب داخل حجرة الدراسة.

ثانياً: بحوث تناولت العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى

هدف بحث Chen, (2005) إلى التعرف على العلاقة بين الدعم الأكاديمى المدرك (للمعلم– للوالدين– للأقران) لدى المراهقين على التحصيل الأكاديمى وكذلك الدور الوسيط للاندماج الأكاديمى، وتكونت العينة من (٢٧٠) مراهقاً بالمرحلة الثانوية بهونج كونج بمتوسط عمرى (١٥,٤١)، وتم تطبيق أربعة مقاييس وهم مقياس الدعم الأكاديمى المدرك من المعلم والوالدين والأقران ومقياس الاندماج الأكاديمى وتم قياس التحصيل الأكاديمى من خلال درجات الطلاب فى الرياضيات واللغة الانجليزية، وكشفت تحليلات نمذجة المعادلات الهيكلية إلى أن الاندماج الأكاديمى توسط العلاقة بين دعم (المعلم والوالدين والأقران) المدرك من الطلاب والتحصيل الأكاديمى ويوجد تأثير مباشر بين دعم المعلم المدرك والدعم المدرك للوالدين على التحصيل الأكاديمى كما يوجد تأثير غير مباشر للدعم المدرك للأقران على التحصيل الأكاديمى، واختلفت قوة العلاقات باختلاف نوع الدعم فكان دعم المعلم المدرك أولاً يلية الدعم المدرك للوالدين ثم الدعم المدرك للأقران.

وتناول بحث Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & Fraine, (2015) التعرف على كيف يختلف الذكور والاناث فى الاندماج السلوكى، وأى من أبعاد دعم المعلم المدرك (دعم الاستقلالية– دعم البنية– دعم المشاركة) قد تفسر الاختلافات بين الجنسين فى الاندماج السلوكى، وتكونت العينة من (٣٨٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس الاندماج

السلوكى على الطلاب وباستخدام تقارير المعلم الملاحظ، وتم قياس دعم المعلم من خلال استبيان حول دعم المعلم المدرك، وأشارت النتائج إلى أن الذكور كانوا أقل اندماجاً سلوكياً من الاناث، وأظهر الذكور إدراكًا أقل لجميع أبعاد دعم المعلم المدركة مقارنة بالاناث، كما أن دعم المعلم (الاستقلالية- المشاركة) توسط جزئياً فى العلاقة بين النوع والاندماج السلوكى وهذا يفسر الفجوة بين الذكور والاناث فى الاندماج السلوكى، ودعم الاستقلالية المدرك من المعلم لطلابه ارتبط بشكل كبير بالاندماج السلوكى.

وهدف بحث Tvedt, Bru & Idsoe (2021) إلى دراسة كيف يدرك طلاب المرحلة الثانوية بالنرويج دعم المعلم (الدعم الانفعالى، وجودة الملاحظات، ومنح الاستقلالية)، وتم تضمين الاندماج الانفعالى والملل كمتغيرات وسيطة بين جوانب دعم المعلم ، وتكونت العينة من (١٣٧٩) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى، وأشارت النتائج إلى أن الدعم الانفعالى المدرك للمعلم كان الأكثر أهمية فى دعم المعلم يليه جودة الملاحظات يليه منح الاستقلالية، كما ارتبط دعم المعلم ايجابياً بالاندماج الانفعالى للطلاب وارتبط دعم المعلم سلبياً بالملل.

وتناول بحث Shin & Chang, (2022) إلى الكشف عن بروفيلات دعم المعلم والأقران والعلاقة بين هذه البروفيلات وأبعاد الاندماج الأكاديمى، وتكونت العينة من (٧١٤) طالباً بالصف الخامس والسادس الابتدائى، وأسفر بروفيلات التحليل العنقودى عن أربعة مجموعات (دعم عال من المعلمين والأقران/ دعم منخفض من المعلمين والأقران/ دعم عال من المعلمين ومنخفض من الأقران/ دعم عال من الأقران ومنخفض من الأقران) ، وارتبطت هذه المجموعات بمستويات مختلفة من الاندماج الأكاديمى، وكان لدعم المعلمين دوراً كبيراً فى تعزيز الاندماج الأكاديمى للطلاب.

ثالثًا: بحوث تناولت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الأكاديمى

هدف بحث Cubukcu, (2013) باكتشاف العلاقة بين انفعالات المعلم ومستويات اندماج الطلاب والدافعية لديهم، وتكونت العينة من (١٠) معلمين بالمرحلة الاعدادية، وتم اجراء مقابلات مع المعلمين لمعرفة انفعالاتهم الأكاديمية التى يشعرون بها داخل حجرة الدراسة وما الذى يثير هذه المشاعر وكيف يتعاملون معها، وتم عمل بطاقة ملاحظة لطلابهم لمعرفة مستويات الاندماج الأكاديمى لديهم (اندماج قليل- اندماج متوسط- اندماج عال)، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين يحاولون اظهار الانفعالات الايجابية داخل حجرة الدراسة مثل الفرح والفخر وقمع الانفعالات السلبية وهذا ارتبط بخبرة المعلمين الدراسية وحكمتهم إلا أن هناك لحظات يشعرون فيها بالاحباط والملل

والغضب، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين انفعالات المعلم الايجابية ومستويات الاندماج والدافعية لدى الطلاب.

واهتم بحث عبد الناصر أمين وحسين القصبى (٢٠١٧) بوضع نموذج بنائى يوضح التأثيرات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من الاندماج الدراسى واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمى، وتكونت العينة من (١٣٢) طالب وطالبة بكلية التربية، وتم تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسى واستراتيجيات التعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية (الأمل، والفخر، والاستمتاع) والاندماج الدراسى ووجود تأثير مباشر موجب وغير دال إحصائياً بينهما، كما وجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين الانفعالات الأكاديمية السلبية (اليأس، والقلق، والغضب، والملل، والخجل) والاندماج الدراسى ووجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً بينهما، والاستراتيجيات المعرفية لها دور وسيط فى العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسى.

وتناول بحث كوثر أبو قورة (٢٠١٨) الكشف عن طبيعة العلاقة بين انفعالات الانجاز الأكاديمى وكلا من النهوض الأكاديمى والاندماج الأكاديمى، بالاضافة إلى التعرف على تجميعات الطلاب ذوى بروفيلات انفعالات الانجاز الأكاديمى المتشابهة والفروق بين هذه البروفيلات فى النهوض والاندماج الأكاديمى، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوى العام، وبعد تطبيق أدوات البحث توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الايجابية وكلا من النهوض الأكاديمى والاندماج الأكاديمى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين انفعالات الانجاز الأكاديمى السلبية وكلا من النهوض والاندماج الأكاديمى، كما وجدت فروق دالة احصائياً بين التجميعين العنقوديين فى كلا من النهوض والاندماج الأكاديمى.

واهتم بحث Liu, Zhen, Ding, Liu, Wang, Jiang, & Xu, (2018) بفحص الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع، والراحة) والكفاءة الذاتية الأكاديمية فى العلاقة بين دعم المعلم والاندماج الأكاديمى، وتكونت العينة من (٨٦٩) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية فى الصين، وبعد تطبيق مقاييس البحث أشارت النتائج إلى أن دعم المعلم كان له تأثير مباشر وقوى على أبعاد الاندماج الأكاديمى (المعرفى- السلوكى- الانفعالى)، وتوسطت الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع) والكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين دعم المعلم والاندماج الأكاديمى، فى حين أن (الراحة) لم تتوسط هذه العلاقة، وأظهر الانفعال الأكاديمى (الراحة) تأثير أقل على أبعاد الاندماج الأكاديمى مما أظهره (الاستمتاع).

واهتم بحث **Tang, Fan, Zou, George, Arbona & Olvera, (2021)** بالتعرف على الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والقلق) والكفاءة الذاتية فى العلاقة بين مناخ التعلم والمثابرة على التعلم لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢٦٧) طالباً جامعياً، وبعد تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس مناخ التعلم ومقياس المثابرة على التعلم، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية والانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع) تتوسط العلاقة بين مناخ التعلم والمثابرة على التعلم، وتوصل البحث إلى أنه عندما لا يشعر الطلاب بالراحة فى مناخ التعلم فمن المحتمل أن يشعروا بثقة أقل واستمتاع أقل داخل حجرة الدراسة، ويصلون إلى مستويات عالية من القلق وبالتالى يكونوا أقل ميلاً للاندماج فى أنشطة الانجاز الخاصة بهم.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

بالنسبة للهدف: هدف بحث (محمد ناصف، ٢٠١٨) إلى مستوى الشعور بالملل الأكاديمية وعلاقته بسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، وتنولت بعض البحوث العلاقة بين دعم المعلم المدرك والانفعالات الأكاديمية كما فى بحوث (Lazarides & Buchholz, 2019) ، (فطوم البراق، ٢٠٢٠)، (Liu, Gong, Zhang, Xu & Zhou, 2021) ، (Sakiz, 2021) ، **كما أن بعض البحوث تطرقت للكشف عن العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى** ومنها بحوث (Chen, 2005) ، (Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & Fraine, 2015) ، (Tvedt, Bru & Idsoe, 2021)، (Shin & Chang, 2022). **وبعض البحوث اهتمت بالعلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الأكاديمى** كما في بحوث (Cubukcu, 2013) ، (عبد الناصر أمين وحسين القصبى، ٢٠١٨)، (كزثر أبو قورة، ٢٠١٨)، (Liu, Zhen, Liu, Wang, Jiang & Xu, 2018).

بالنسبة للعينة: تناولت البحوث السابقة عينات مختلفة، فمعظم البحوث تناولت المرحلة الثانوية كما في بحوث (Chen, 2005) ، (Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & Fraine, 2015) ، (كوثر أبو قورة، ٢٠١٨)، (محمد ناصف، ٢٠١٨)، (Lazarides & Buchholz, 2019) ، (Tvedt, Bru & Idsoe, 2021) ، وتناول بحثى (Cubukcu, 2013) ، (Liu, Gong, Zhang, Xu & Zhou, 2021) المرحلة الاعدادية، بينما تناول بحوث (عبد الناصر أمين وحسين القصبى، ٢٠١٧)، (فطوم البراق، ٢٠٢٠)، (Sakiz, 2021) ، (Li, King & Wang, 2022) طلاب الجامعة.

بالنسبة للأدوات: اعتمد عدد كبير من البحوث السابقة على مقياس Pekrun et al., (2005) لقياس الانفعالات الأكاديمية وبعض الباحثين قاموا بإعداد مقياس لقياس الانفعالات الأكاديمية في ضوء الانفعالات الأكاديمية الايجابية والانفعالات الأكاديمية السلبية. وبالنسبة لقياس دعم المعلم المدرك فمعظم البحوث السابقة قامت بقياس دعم المعلم المدرك من خلال الدعم الانفعالى المدرك من المعلم للطلاب، وبعض البحوث استخدمت أبعاد مختلفة لقياس دعم المعلم المدرك مثل الدعم الأكاديمى ووعد الكفاءة والدعم الشخصى ودعم الاستقلالية وجودة الملاحظات وعلاقة المعلم بالطلاب وتعزيز التفاعل الاجتماعى وتقدير الذات حول المعلم والأقران.

أما بالنسبة لقياس الاندماج الأكاديمى فأجمعت عدد كبير من البحوث السابقة على استخدام النموذج الثلاثى الذى يتضمن الأبعاد الثلاثة (الاندماج المعرفى، والاندماج السلوكى، والاندماج الانفعالى) لقياس الاندماج الأكاديمى وقد تم استخدام هذه الأبعاد الثلاثة في البحث الحالي.

بالنسبة للنتائج: فيما يتعلق بالعلاقة بين دعم المعلم المدرك والانفعالات الأكاديمية توصل بحث (محمد ناصف، ٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالملل الأكاديمى كأحد أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، واتفقت نتائج بحوث (Lazarides & Buchholz, 2019)، (Liu, Gong, Zhang, Xu & Zhou, 2021) ، (فطوم البراق، ٢٠٢٠)، (Sakiz, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دعم المعلم المدرك والانفعالات الأكاديمية الايجابية.

بينما توصلت نتائج بحثى (Chen, 2005)، (Shin & Chang, 2022) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى ، في حين توصلت نتائج بحث (Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & Fraine, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دعم الاستقلالية المدرك المدرك من المعلم والاندماج السلوكى، وتوصل بحث (Tvedt, Bru & Idsoe, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الانفعالى.

وتوصلت نتائج بحوث كل من (Cubukcu, 2013) ، (عبد الناصر أمين وحسين القصبى، ٢٠١٨)، (كوثر أبو قورة، ٢٠١٨)، (Liu, Zhen, Liu, Wang, Jiang & Xu, 2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية والاندماج الأكاديمى ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والاندماج الأكاديمى.

فروض البحث:

بناءً على مشكلة البحث وأهدافه ونتائج البحوث السابقة تم صياغة فروض البحث كالتالي:

١- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام.
٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.
٣- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية (الإيجابية/ السلبية) على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.
٤- يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) كمتغير وسيط لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: **استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي في دراسة دور الانفعالات الأكاديمية** كوسيط في تأثير دعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى باعتباره المنهج الملائم للتعرف على طبيعة تأثير دعم المعلم المدرك في الاندماج الأكاديمى بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة (من خلال وجود الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط).

مجتمع البحث: المجتمع الأصل Population في البحث الحالي هو طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام بالمدارس الحكومية بمحافظة الشرقية للعام الجامعى ٢٠٢٢/٢٠٢٣م ، وقد بلغ عدد المجتمع الأصل (٢٣٩٣٢) طالبًا و (٣٠٦٣٤) طالبة، وفقًا لما ورد في الادارة العامة لقواعد البيانات المركزية (وزارة التربية والتعليم، **٢٠٢٢**).

عينة البحث:

عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: تكونت من (١٥٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى العام بمحافظة الشرقية بمراكز (أبوحماد، وبلبيس، والزقازيق)، بمتوسط عمرى قدره (١٥،٩٢)، وبانحراف معياري قدره (٠،٦٨١)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

العينة الأساسية للبحث: تكونت من (٤٣٣) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوى العام بمحافظة الشرقية بمراكز (أبوحماد، وبلبيس، والزقازيق)، بمتوسط عمرى قدره (١٥،٨٥)، وبانحراف معياري قدره (٠،٦٢٥)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من فروض البحث.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الانفعالات الأكاديمية (إعداد الباحثة)

لاعداد هذا المقياس تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت قياس الانفعالات الأكاديمية، ورأت الباحثة أن معظم هذه المقاييس عبارات تقرير ذاتى، وأكثر المقاييس استخداماً وانتشاراً فى البحوث الأجنبية والعربية هو مقياس Pekrun et al., (2011) المكون من (٨٠) مفردة ويقيس (٩) أنواع من الانفعالات وهى، انفعالات ايجابية: (الاستمتاع والأمل والفخر والراحة)، وانفعالات سلبية: (الغضب والقلق واليأس والخجل والملل).

وقامت الباحثة بطرح بعض الأسئلة من خلال دراسة استطلاعية على طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام بمدرسة أبوحماد الثانوية العسكرية وأبوحماد الثانوية بنات حيث محل إقامة الباحثة، وذلك بسؤالهم عن مشاعرهم وانفعالاتهم التى تصاحب عملية التعلم أثناء مشاركتهم فى الأنشطة التعليمية والمهام الصفية، وأثناء التفاعل مع المعلم وردود فعلهم تجاه التغذية الراجعة والملاحظات التى يتلقاها الطالب من المعلم سواء شفهية أو مكتوبة، وأثناء أداء الاختبارات المدرسية، وأثناء أداء الواجبات المدرسية؛ وذلك للاستقرار على أبرز الانفعالات وأكثرها شيوعاً فى عملية التعلم والمجال الأكاديمى لطلاب المرحلة الثانوية.

وبناءً على استطلاع الرأى تم تحديد أبعاد المقياس كالتالى: (الاستمتاع الأكاديمى- الفخر الأكاديمى- الأمل الأكاديمى- القلق الأكاديمى- الملل الأكاديمى- الخزى الأكاديمى)، وتم صياغة مفردات المقياس فى صورة مواقف ويخصص لكل بعد (٥) مواقف بالترتيب وبذلك بلغ العدد الكلى لمفردات المقياس (٣٠) مفردة، وتتكون كل مفردة من موقف يليه ثلاثة اختيارات، ويستجيب الطالب على مفردات المقياس باختيار بديل واحد من البدائل الثلاثة (أ-ب-ج) وعند التصحيح يتم إعطاء الدرجات (١-٢-٣).

وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على (٥) من الأساتذة في قسم علم النفس التربوي بالكلية للتعرف على مدى وضوح صياغة المفردات والبدائل ومدى ملائمتها للبعد/ للانفعال الذى

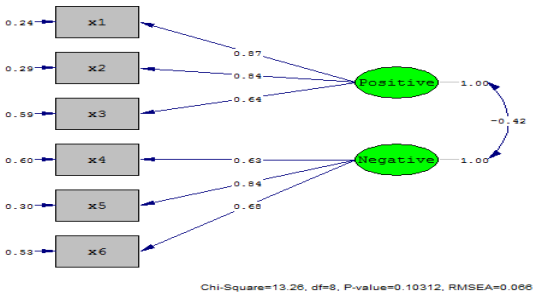
تنتمى إليه، وتم إجراء بعد التعديلات البسيطة في صياغة المفردات، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس أكثر من (٨٠%).

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية تم القيام بالآتى:

١- **حساب صدق مقياس الانفعالات الأكاديمية:** وذلك عن طريق:-

(أ) **صدق المفردات:** تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وكانت حدود دلالة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) هي (٠,١٥٩) وعند مستوى (٠,٠١) هي (٠,٢٠٨) (فؤاد البهى السيد،١٩٧٣، ١٧٠)، وقد امتدت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢١٧ و٠,٤٥٥) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في حالة حذف المفردة ما عدا المفردة رقم (٢٦) كان قيمة معامل الارتباط (٠,٠٤٢) لذا فقد تم حذفها.

(ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الأكاديمية: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وعن طريق اختبار نموذج العاملين الكامنين حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الانفعالات الأكاديمية تنتظم حول عاملين كامنين (الانفعالات الأكاديمية الايجابية والانفعالات الأكاديمية السلبية) وكانت النتائج كما يوضحها الشكل التالى:



شكل (١) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الستة لمقياس الانفعالات الأكاديمية التي تشبعت بالعاملين الكامنين

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (١٣,٢٦) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يؤكد قبول هذا النموذج، والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد المقياس وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين:

جدول (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية وتشبعات الأبعاد بالعاملين الكامنين وقيمة "ت" والخطأ المعياري

أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية	العامل الكامن	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
الاستمتاع الأكاديمى	الانفعالات الأكاديمية الايجابية	٠,٨٧٣	٠,٠٧٣	**١١,٩٢٠	٠,٧٦٢
الأمل الأكاديمى		٠,٨٤٣	٠,٠٧٤	**١١,٤١٠	٠,٧١١
الفخر الأكاديمى		٠,٦٤٣	٠,٠٧٨	**٨,٢٣٦	٠,٤١٣
القلق الأكاديمى	الانفعالات الأكاديمية السلبية	٠,٦٣٢	٠,٠٨٤	**٧,٥٤١	٠,٣٩٩
الملل الأكاديمى		٠,٨٣٨	٠,٠٨٣	**١٠,٠٦٩	٠,٧٠٢
الخزى الأكاديمى		٠,٦٨٣	٠,٠٨٤	**٨,١٧٧	٠,٤٦٦

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن جميع معاملات الصدق (التشبعات بالعاملين الكامنين) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الأول (الاستمتاع الأكاديمى) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الانفعالات الأكاديمية الايجابية) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠,٨٧٣ وأن المتغير المشاهد الخامس (الملل الأكاديمى) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الانفعالات الأكاديمية السلبية) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠,٨٣٨

فنتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس الانفعالات الأكاديمية وهو عبارة عن عاملين كامنين عام وحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الستة المشاهدة.

٢-حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلى:

(أ) ثبات المفردات عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـــ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية

الاستمتاع		الفخر		الأمل		القلق		الملل		الخزى	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٦٠٢	٦	٠,٥٥٥	١١	٠,٤٧٧	١٦	٠,٤٦٧	٢١	٠,٤٩٦	٢٦	٠,٥٦٧
٢	٠,٥٢٩	٧	٠,٥٣٤	١٢	٠,٤١٩	١٧	٠,٣٧٩	٢٢	٠,٤٦٠	٢٧	٠,٣٧٠
٣	٠,٥٦٠	٨	٠,٥٤٥	١٣	٠,٤٧١	١٨	٠,٤٩٠	٢٣	٠,٤٧٩	٢٨	٠,٤٥٣
٤	٠,٥٥١	٩	٠,٥٨٧	١٤	٠,٤٢٣	١٩	٠,٤٦٥	٢٤	٠,٤٤٠	٢٩	٠,٣٨٩
٥	٠,٥٩٦	١٠	٠,٤٨٣	١٥	٠,٤٢٨	٢٠	٠,٤٤٤	٢٥	٠,٤٠٩	٣٠	٠,٣٨٧
معامل ألفا = ٠,٦٢٣		معامل ألفا = ٠,٥٩٩		معامل ألفا = ٠,٤٩٨		معامل ألفا = ٠,٥٠٥		معامل ألفا = ٠,٥١٤		معامل ألفا = ٠,٤٩٦	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردة رقم (٢٦) من بعد الخزى الأكاديمى ولذلك فقد تم حذفها.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس الانفعالات الأكاديمية: –

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٦٢٣– ٠,٥٩٩–٠,٤٩٨–-٠,٥٠٥–٠,٥١٤–٠,٥٦٧) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة:ألفا كرونباخ وكانت قيمتها (٠,٦١٥).

٣– الاتساق الداخلي لمقياس الانفعالات الأكاديمية:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة لمفردات المقياس من (٠,٤٤٨: ٠,٧٣٨) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس الانفعالات الأكاديمية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٩) مفردة والدرجة العظمى للمقياس (٨٧) درجة والدرجة الصغرى (٢٩) .

ثانياً: مقياس دعم المعلم المدرك (اعداد الباحثة)

يهدف هذا المقياس إلى قياس تصورات طلاب المرحلة الثانوية عن الدعم المقدم من المعلم.

ولإعداده قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة في البيئة العربية والأجنبية التي اهتمت بدعم المعلم المدرك؛ فوجدت أنه مفهوم متعدد الأبعاد قد تختلف أبعاده من بحث لآخر تبعًا لتوجهات كل باحث والهدف من بحثه، وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس ومنها بحث Shin & Chang (2022) ، وبحث Jaekel, Wagner, Trautwein & Gollner (2022) ، وبحث Tvedt, Bru & Idsoe (2021)، وبحث Liu, Gong, Zhang, Xu & Zhou (2021)، وبحث Ober, Coggins, Reboucas, Suzuki & Cheng (2021) ، وبحث Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & Fraine (2015) ،

وصف المقياس تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) مفردة تُعبر عن دعم المعلم كما يدركه الطالب، تم صياغتها بشكل تقريرى وجميعها إيجابية، وأمام كل مفردة مقياس متدرج من خمس نقاط على مقياس ليكرت (موافق تمامًا- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق تمامًا) وتأخذ التقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، وتشير الدرجة العالية إلى مستوى مرتفع من دعم المعلم المدرك بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من دعم المعلم المدرك وللمقياس درجة كلية.

وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على (٥) من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بالكلية لتحكيمه، وفى ضوء مقترحاتهم تم استبعاد عدد (٢) مفردات نظراً لأنها تحمل نفس المعنى تقريباً مع مفردات أخرى وأصبح المقياس يتكون من (٢٨) مفردة، وتم تعديل صياغة بعض المفردات حتى تكون مباشرة وأكثر وضوحاً.

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس دعم المعلم المدرك تم القيام بالآتى:

صدق مقياس دعم المعلم المدرك

(أ) التحليل العاملى الاستكشافى

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق مقياس دعم المعلم المدرك ومعرفة أبعاده على درجات (١٥٠) طالب وطالبة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد Varimax لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهرياً وفقًا لمحك كايزر إذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقد حدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل أو المكونات وفق محك (أكبر من أو يساوى ٠,٣) مع حذف العامل الذى تشبع عليه أقل من ثلاث مفردات، وقد نتج عن التحليل العاملي أربعة عوامل تفسر بنسبة مقدارها (٦٧,١٠٨%) من التباين الكلى للمفردات وهى نسبة مقبولة من التباين المفسر. كما قدرت قيمة اختبار "كايزر ومايز أولكن" (٠,٩٤٤) وهى أيضًا مؤشر دال على صلاحية المقياس ومراعاته لشروط التحليل

العاملى (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦، ٤٧٢). والجدول التالى يوضح مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (٣) مصفوفة العوامل لمقياس دعم المعلم المدرك بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٧٦٧				١٥			٠,٣٠٧	
٢	٠,٧١٦				١٦		٠,٥٣٩		
٣	٠,٧٧٧				١٧			٠,٥٠٥	
٤				٠,٤٧٤	١٨		٠,٥٩٣		
٥	٠,٦٨٣				١٩		٠,٦٤٠		
٦	٠,٧٣١				٢٠				٠,٣٠٤
٧	٠,٥٨٩				٢١			٠,٥٣٣	
٨	٠,٦٣٨				٢٢			٠,٥٣٧	
٩	٠,٧٠٣				٢٣		٠,٦٧٠		
١٠	٠,٦٨٧				٢٤				٠,٨٠٤
١١		٠,٦٩٠			٢٥		٠,٦٠٥		
١٢			٠,٥١٥		٢٦				٠,٤٥٦
١٣			٠,٦١٩		٢٧				٠,٣٤٢
١٤		٠,٥٨٨			٢٨				٠,٥٣٣
الجذر الكامن	١٥,٣٣٩	١,٤٥٥	١,٠٨٨	٠,٩٠٨					
نسبة التباين	٥٤,٧٨٤	٥,١٩٨	٣,٨٨٥	٣,٢٤٢					
النسبة التراكمية للتباين المفسر	٥٤,٧٨٤	٥٩,٩٨٢	٦٣,٨٦٧	٦٧,١٠٨					

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) تشبع المفردات على أربعة عوامل فقط، ويتضح تشبع كل المفردات بأعلى من ٠,٣ حيث تمثل مؤشر تشبع مقبول. وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للدعم المدرك من المعلم ٦٧,١٠٨% وهى مؤشر مقبول احصائياً في التحليل العاملي.

وقد تم تسمية العوامل المكونة للمقياس في ضوء مضمون المفردات المتشبعة على كل عامل وفى **ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة كما يلي:**

١. العامل الأول قد تشبع عليه تسع مفردات وهي (١-٢-٣-٥-٦-٧-٨-٩-١٠) وتم تسميته بالدعم الانفعالى المدرك من المعلم، ويتمثل في العلاقات المتبادلة بين المعلم والطلاب وتقديم الرعاية والاحترام والتشجيع والتعاطف مع الطلاب الذين يتعرضون للضغوط والمشكلات النفسية.

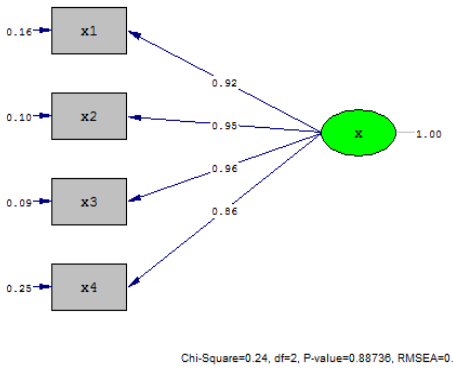
٢. العامل الثاني قد تشبع عليه سبع مفردات وهى (١١-١٤-١٦-١٨-١٩-٢٣-٢٥) وتم تسميته بالدعم الأكاديمى المدرك من المعلم، ويتمثل في عن مدى تقديم التوجيه والمعلومات والارشاد الأكاديمى والمساعدة فى حل المشكلات الأكاديمية لتحقيق الأهداف التعليمية.

٣. العامل الثالث وقد تشبع عليه ستة مفردات وهى (١٢-١٣-١٥-١٧-٢١-٢٢) وتم تسميته بدعم الاستقلالية، ويتمثل في منح الطلاب حرية اختيار المهام والأنشطة الصفية التى تناسب اهتماماتهم، ومنحهم الوقت الكاف للدراسة والتفكير بشكل مستقل.

٤. العامل الرابع وقد تشبع عليه ستة مفردات وهى (٤-٢٠-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨) وتم تسميته بالدعم التقييمى، ويتمثل في ملاحظات المعلم المستمرة والتعليقات الواضحة البناءة على أدائه وتقدمه العلمى، والتغذية الراجعة الفورية التى توجه الطلاب وتدفعهم للأمام.

(ب) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس دعم المعلم المدرك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً وانحصرت بين (٠,٤٦٥و٠,٨٢٦).

(جـ) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس دعم المعلم المدرك: تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس دعم المعلم المدرك التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (٠,٠٢٤) وهى غير دالة إحصائياً بدرجات حرية (٢) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، مما يدعم قبول هذا النموذج، والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد المقياس وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي تشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

أبعاد مقياس دعم المعلم المدرك	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
الدعم الانفعالى	٠,٩١٥	٠,٠٧٧	**١١,٨٥٩	٠,٨٣٨
الدعم الأكاديمى	٠,٩٤٦	٠,٠٧٥	**١٢,٥٧٦	٠,٨٩٥
دعم الاستقلالية	٠,٩٥٦	٠,٠٧٤	**١٢,٨٢٤	٠,٩١٥
الدعم التقييمى	٠,٨٦٣	٠,٠٨٠	**١٠,٧٤٦	٠,٧٤٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (دعم الاستقلالية) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (دعم المعلم المدرك) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠,٩٥٦ يليه المتغير المشاهد الثاني (الدعم الأكاديمى).

حساب ثبات مقياس دعم المعلم المدرك

(أ) **ثبات المفردات** عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـــ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس دعم المعلم المدرك

الدعم الانفعالى		الدعم الأكاديمى		دعم الاستقلالية		الدعم التقييمى	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩٣٢	١١	٠,٨٨٤	١٢	٠,٨٥٨	٤	٠,٧٧١
٢	٠,٩٣٤	١٤	٠,٨٧٣	١٣	٠,٨٦٣	٢٠	٠,٧٧٨
٣	٠,٩٣٢	١٦	٠,٨٦٥	١٥	٠,٨٦٣	٢٤	٠,٧٩٣
٥	٠,٩٢٩	١٨	٠,٨٦٣	١٧	٠,٨٥٤	٢٦	٠,٧٨٠
٦	٠,٩٢٧	١٩	٠,٨٦٥	٢١	٠,٨٥٨	٢٧	٠,٧٤٥
٧	٠,٩٣١	٢٣	٠,٨٦٤	٢٢	٠,٨٥٩	٢٨	٠,٧٦٤
٨	٠,٩٣٥	٢٥	٠,٨٧٧				
٩	٠,٩٢٩						
١٠	٠,٩٢٨						
معامل ألفا = ٠,٩٣٨		معامل ألفا = ٠,٨٨٧		معامل ألفا = ٠,٨٨٠		معامل ألفا = ٠,٨٠٣	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة وجميع المفردات تحظى بثبات عالى.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس دعم المعلم المدرك:

تم حساب ثبات الأبعاد بطريقة ألفا لكرونباخ كما تم ذكرها سابقًا وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية الأربعة (٠,٩٣٨– ٠,٨٨٧– ٠,٨٨٠–٠,٨٠٣) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمتها (٠,٩٦٧).

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة من (٠,٦٣٧– ٠,٨٦٧) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس دعم المعلم المدرك.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس دعم المعلم المدرك يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٨) مفردة،

والدرجة العظمى للمقياس (١٤٠) درجة والدرجة الصغرى (٢٨) وكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس دل ذلك على ارتفاع ادراك الطالب للدعم المقدم من معلمه.

ثالثًا: مقياس الاندماج الأكاديمى (إعداد الباحثة)

يهدف هذا المقياس إلى قياس الاندماج الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

ولإعداده تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التى تناولت الاندماج الأكاديمي، فوجدت الباحثة أن معظم هذه البحوث تناولت الاندماج الأكاديمي في ضوء ثلاثة أبعاد (الاندماج المعرفى، والاندماج السلوكى، والاندماج الانفعالى)، وفى ضوء الاستفادة من بعض المقاييس الأجنبية التى تناولت الاندماج الأكاديمي للطلاب مثل مقياس (Archambault, Janosz & Pangani, 2009) ، ومقياس (Hart, Stewart & Jimerson, 2011) ، ومقياس (Lam et al., 2014) ، ومقياس (Veiga, 2016) ، وقد تم إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي معتمداً على هذه الأبعاد الثلاثة، وقد تم صياغة مفردات المقياس بحيث تتناسب مع عينة البحث، وروعى أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى.

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته المبدئية من (٢٤) مفردة تم صياغتها جميعاً بشكل إيجابي موزعة بالتساوي على الأبعاد الثلاثة، وأمام كل مفردة تدريج خماسي وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة– موافق– محايد– غير موافق– غير موافق بشدة) وتأخذ التقديرات (٥– ٤– ٣– ٢– ١) على الترتيب، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاندماج الأكاديمي وللمقياس درجة كلية.

وتم عرض هذه الصورة المبدئية على عدد (٥) أساتذة من قسم علم النفس التربوي بالكلية وطلب منهم إبداء أراءهم حول مدى انتماء كل مفردة للبعد الذى تنتمى إليه ومدى وضوح المفردات وملائمتها لعينة البحث الحالي، وتم تعديل صياغة بعض المفردات وفقًا لما أشار إليه المحكمين.

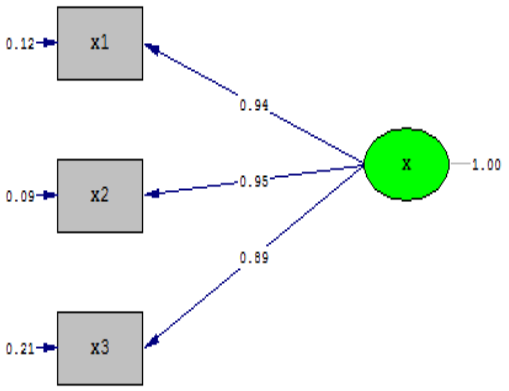
ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي تم القيام بالإجراءات الآتية:

حساب صدق مقياس الاندماج الأكاديمي: وذلك عن طريق

(أ) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة

المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤١١ و٠,٧٤٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

(ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



شكل (٣) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس الاندماج الأكاديمى التى تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يؤكد قبول هذا النموذج. والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٦) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
الاندماج المعرفى	٠,٩٣٨	٠,٠٦٢	**١٥,٠٨٤	٠,٨٨٠
الاندماج السلوكى	٠,٩٥٤	٠,٠٦١	**١٥,٥٣١	٠,٩١٠
الاندماج الانفعالى	٠,٨٩٠	٠,٠٦٤	**١٣,٨١٠	٠,٧٩٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثانى (الاندماج السلوكى) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الاندماج الأكاديمي) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠,٩٥٤ يليه المتغير المشاهد الأول (الاندماج المعرفى) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠,٩٣٨ ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لمقياس الاندماج الأكاديمي .

حساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي : وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

(أ) **ثبات المفردات** عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـــ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الاندماج الأكاديمى

الاندماج المعرفى		الاندماج السلوكى		الاندماج الانفعالى	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٧٨٥	٢	٠,٨٨٧	٣	٠,٨٦٠
٤	٠,٨١٧	٥	٠,٨٩٧	٦	٠,٨٥٩
٧	٠,٧٩٧	٨	٠,٨٧٦	٩	٠,٨٦٢
١٠	٠,٧٨٨	١١	٠,٨٨٧	١٢	٠,٨٧٧
١٣	٠,٧٨٨	١٤	٠,٨٨٥	١٥	٠,٨٧٣
١٦	٠,٧٩٧	١٧	٠,٨٨٧	١٨	٠,٨٦٢
١٩	٠,٨٣٧	٢٠	٠,٩٠١	٢١	٠,٨٦٠
٢٢	٠,٧٩١	٢٣	٠,٨٨٥	٢٤	٠,٨٧٠
معامل ألفا = ٠,٨٢١		معامل ألفا = ٠,٩٠١		معامل ألفا = ٠,٨٨٠	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة وجميع المفردات تحظى بثبات عال، ما عدا المفردة رقم (١٩) ولذا فقد تم حذفها.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس الاندماج الأكاديمي:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٨٣٧- ٠,٩٠١-٠,٨٨٠) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمتها (٠,٩٥٣).

الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة من (٠,٥٨٨- ٠,٨٦٧) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس الاندماج الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٣) مفردة، والدرجة العظمى للمقياس (١١٥) درجة والدرجة الصغرى (٢٣) وكلما ارتفعت درجة الطالب على الاختبار دل ذلك على ارتفاع الاندماج الأكاديمى لديه.

نتائج فروض البحث ومناقشتها:

نتائج التحقق من الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "**يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام**". وللتحقق من هذا الفرض تم اختباره على خطوتين باستخدام معامل الانحدار الخطى:

"**يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية الايجابية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام**"، وكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقمى (٨، ٩):

جدول (٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (ن=٤٣٣)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الإنفعالات الأكاديمية الإيجابية	المنسوب إلى الانحدار	٤٠٤٦,٢٩٤	٣	١٣٤٨,٧٦٥	١٧٥,١٥١	٠,٠٠١	٠,٥٥١
	المنحرفعن الانحدار	٣٣٠٣,٥٤٤	٤٢٩	٧,٧٠١			

جدول (٩) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	قيمة بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دعم الاستقلالية	١,٠٨٠	٠,٠٩٢	٠,٤٥٨	١١,٧٠٦	٠,٠٠١
الدعم الانفعالى	٠,٤٩٢	٠,٠٧٣	٠,٢٦٧	٦,٧٢٣	٠,٠٠١
الدعم الأكاديمى	٠,٣٧٥	٠,٠٩١	٠,١٦٧	٤,١٢٦	٠,٠٠١
ثابت الإنحدار	٢٢,٩٩٧	٢,٧٩٠	ــــــــ	٨,٢٤١	٠,٠٠١

"**يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام**"، وكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقمى (١٠، ١١):

جدول (١٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية السلبية (ن=٤٣٣)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الإنفعالات الأكاديمية السلبية	المنسوب إلى الانحدار	٣٣١٠,٢٥٢	٣	١١٠٣,٤١٧	٦٦,٦٥٦	٠,٠٠١	٠,٣١٨
	المنحرف عن الانحدار	٧١٠١,٦٧٠	٤٢٩	١٦,٥٥٤			

جدول (١١) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية السلبية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	قيمة بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدعم الانفعالى	-٠,٦٢٧	٠,١٣١	٠,٢٨٦	-٤,٧٦٧	٠,٠٠١
الدعم الأكاديمى	-٠,٥٥٣	٠,١٢٦	٠,٢٠٧	-٤,٣٨٣	٠,٠٠١
الدعم التقييمى	-٠,٥٠٤	٠,١٦٥	٠,١٧٣	-٣,٠٤٨	٠,٠٠١
ثابت الإنحدار	٧٧,٨٣٠	٤,٠٤٢	ــــــــ	١٩,٢٥٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدولين السابقين (٨، ٩) ما يلى:

وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لدعم المعلم المدرك (دعم الاستقلالية، والدعم الانفعالى، والدعم الأكاديمى) على الانفعالات الايجابية على الانفعالات الايجابية (الاستمتاع- الفخر- الأمل) لدى عينة البحث، وأن ثابت الإنحدار دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، أما عن معامل انحدار الأبعاد (الدعم التقييمى) فهى غير دالة إحصائيًا؛ أى أنه لا يوجد تأثير للدعم التقييمى المدرك من المعلم على الانفعالات الإيجابية.

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية= ٢٢,٩٩٧ + (١,٠٨٠) × دعم الاستقلالية + (٠,٤٩٢) × الدعم الانفعالى + (٠,٣٧٥) × الدعم الأكاديمى.

يتضح من الجدولين السابقين (١٠، ١١) ما يلى:

وجود تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى والدعم التقييمى على الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى عينة البحث، وأن ثابت الإنحدار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، أما عن معامل انحدار دعم الاستقلالية فهو غير دال إحصائيًا؛ أى أنه لا يوجد تأثير لدعم الاستقلالية على الانفعالات السلبية.

الانفعالات الأكاديمية السلبية= ٧٧,٨٣٠ – (٠,٦٢٧) × الدعم الانفعالى – (٠,٥٥٣) × الدعم الأكاديمى– (٠,٥٠٤) × الدعم التقييمى.

والترتيب السابق فى معادلة الإنحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الانفعالات السلبية بناءً على قيمة (ت) ومستوى دلالتها.

ومن نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق جزئياً حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لدعم الاستقلالية والدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى المدرك من المعلم على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، بينما لا يوجد تأثير للدعم التقييمى على الإنفعالات الأكاديمية الإيجابية، ويوجد تأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) للأبعاد (الدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى والدعم التقييمى) المدرك من المعلم على الانفعالات الأكاديمية السلبية، بينما لا يوجد تأثير لدعم الاستقلالية على الإنفعالات الأكاديمية السلبية.

وتتفق نتيجة البحث بأنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لدعم الاستقلالية والدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى المدرك من المعلم على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مع ما توصلت إليه نتائج بحث Lazarides & Buchholz, (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين دعم المعلم المدرك داخل حجرة الدراسة والاستمتاع الأكاديمى كأحد أبعاد الانفعالات الأكاديمية الايجابية، وكذلك بحث Sakiz, (2021) الذى أشارت نتائجه إلى أن الدعم الانفعالى المدرك من المعلم له تأثير ايجابى على الاستمتاع الأكاديمى والأمل وطلب المساعدة الأكاديمية.

ويمكن مناقشة هذه النتيجة بأن المعلم الداعم لطلابه يعزز ويثقل لديهم مشاعر وانفعالات ايجابية؛ فيشعرون بالثقة بالنفس والمسئولية تجاه تعلمهم والاستمتاع بالتعلم فيتيح لهم الفرصة لاستغلال طاقتهم وامكانياتهم وتحقيق توافقهم وبذل قصارى جهدهم وقبول التحديات الأكاديمية والقدرة على تحقيق تطلعاتهم الأكاديمية.

كما أن لمعلمين الداعمين لاستقلالية الطلاب من خلال السماح لهم بالتصرف وفقًا لاهتماماتهم وحاجاتهم، وتزويدهم بالخيارات والبدائل، وتوفير مساحة للمبادرة الذاتية وتوفير قدر من الحرية، وشرح أهمية الموضوعات التى سيتم تعلمها كمساهمة فى بناء شخصيتهم ودعم أهدافهم واحتياجاتهم، ومساعدتهم على ربط ما يتعلموه بما يعرفونه بالفعل فالموضوعات الدراسية المقدمة من خلال المعلم والتى تدعم استقلالية الطلاب لها فائدة كبيرة من وجهة نظرهم وتلبى احتياجاتهم ؛ فهذا يزيد من شعور الطلاب بالانفعالات الأكاديمية الايجابية.

وكذلك قدرة المعلم على إقامة علاقات ايجابية والتفاعل مع الطلاب فى جو يسوده الود والثقة والاحترام المتبادل والعدل والمساواة والاهتمام والتشجيع يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم وكذلك انفعالاتهم الأكاديمية الايجابية.

وكذلك حرص المعلم على توصيل المعلومة والمحتوى بطريقة جذابة ومشوقة والتنويع فى استخدام طرق التدريس المناسبة وتغيير نبرة الصوت ومتابعة الطلاب أثناء أداء الأنشطة والمهام وإعطائهم التعليمات باستمرار ومنحهم خيارات وبدائل للأنشطة والمهام التى تمس احتياجاتهم ومنحهم الوقت الكاف لأدائها فيشعر الطلاب بالسعادة والاستمتاع وبقيمتهم وفخرهم الأكاديمى.

وتتفق نتيجة البحث بأنه يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) للأبعاد (الدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى والدعم التقييمى) المدرك من المعلم على الانفعالات الأكاديمية السلبية، بينما لا يوجد تأثير لدعم الاستقلالية على الإنفعالات الأكاديمية السلبية مع ما توصل إليه بحث محمد ناصف (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيًا بين الشعور بالملل الأكاديمى كأحد أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب والمتمثلة فى تدعيم (المشاعر والأفكار، وعمليات التعليم، وعمليات التقويم)، كما توصلت نتائج بحث Lazarides & Buchholz, (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيًا بين دعم المعلم المدرك والقلق الأكاديمى والملل الأكاديمى، فى حين أشار بحث Tvedt, Bru & Idsoe 2021) إلى أنه توجد علاقة سلبية بين دعم المعلم المدرك (الانفعالى، وجودة الملاحظات، ومنح الاستقلالية) والملل الأكاديمى.

وقد يرجع وجود تأثير سالب لأبعاد دعم المعلم المدرك (الانفعالى والأكاديمى والتقييمى) على الانفعالات الأكاديمية السلبية إلى أن كلما كان المعلم لديه القدرة والاستعداد لتقديم التوجيهات والمساندة للطلاب فى أشكالها المختلفة والاستماع الجيد للطلاب وتشجيعهم وتقديرهم واحترام أرائهم وفهم مشاعرهم وتقديم الرعاية والاهتمام، وكذلك تقييمهم بطريقة عادلة وتقديم الملاحظات المستمرة

والتعليقات الواضحة البناءة على مستوى أداء الطلاب ومدى تقدمهم العلمى والتغذية الراجعة الفورية التى تحسن مستواهم التعليمى؛ كلما انخفض شعور الطلاب بالانفعالات الأكاديمية السلبية مثل القلق والملل والخزى الأكاديمى أثناء التعلم فيقل شعور الطلاب بالرتابة والجمود والملل والخوف من الفشل وعدم مرور الوقت.

نتائج التحقق من الفرض الثانى وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثانى على أنه " **يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام** ". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الانحدار الخطى، وكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقمى (١٢، ١٣):

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى (ن=٤٣٣)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الاندماج الأكاديمى	المنسوب إلى الانحدار	٨٥٩٠,٥٨٥	٣	٢٨٦٣,٥٢٨	٦١,٢١٦	٠,٠٠١	٠,٣٠٠
	المنحرف عن الانحدار	٢٠٠٦٧,٥٢٦	٤٢٩	٤٦,٧٧٧			

جدول (١٣) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	قيمة بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دعم الاستقلالية	١,٧٩١	٠,٢٢٧	٠,٣٨٥	٧,٨٧٦	٠,٠٠١
الدعم الانفعالى	٠,٥٦٣	٠,١٨٠	٠,١٥٥	٣,١٢٠	٠,٠١
الدعم الأكاديمى	٠,٤٧٦	٠,٢٢٤	٠,١٠٧	٢,١٢٥	٠,٠٥
ثابت الإنحدار	١٣,٦٣٢	٦,٨٧٨	ــــــــ	١,٩٨٢	٠,٠٥

يتضح من الجدولين السابقين (١٢، ١٣) ما يلى:

وجود تأثير موجب دال إحصائياً للأبعاد الثلاثة (دعم الاستقلالية، والدعم الانفعالى، والدعم الأكاديمى) على الاندماج الأكاديمى لدى عينة البحث، وأن ثابت الإنحدار دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، أما عن معامل انحدار بعد (الدعم التقييمى) فهو غير دال إحصائيًا؛ أى أنه لا يوجد تأثير للدعم التقييمى على الاندماج الأكاديمى.

الاندماج الأكاديمى= ١٣,٦٣٢ + (١,٧١٩) × دعم الاستقلالية + (٠,٥٦٣) × الدعم الانفعالى + (٠,٤٧٦) × الدعم الأكاديمى.

والترتيب السابق فى معادلة الإنحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير أبعاد دعم المعلم المدرك على الانفعالات الايجابية بناءً على قيمة (ت) ومستوى دلالتها.

ومن نتائج الفرض الثانى يتضح أنه قد تحقق جزئيًا حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا للأبعاد (دعم الاستقلالية والدعم الانفعالى والدعم الأكاديمى) على الاندماج الأكاديمى، بينما لا يوجد تأثير للدعم التقييمى المدرك من المعلم على الاندماج الأكاديمى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه توصل بحث Chen, (2005) و بحث اعتدال حسانين (٢٠١٢، ٢٢٦) وبحث Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & Fraine, (2015) إلى أن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم الأكاديمى المدرك من المعلم والاندماج الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك بحث Liu, Zhen, Ding, Liu, Wang, Jiang, & Xu, (2018) الذى توصلت نتائجه إلى أن دعم المعلم له تأثير مباشر وقوى على أبعاد الاندماج الأكاديمى (المعرفى- السلوكى- الانفعالى)، ويدعم هذه النتائج بحث Tvedt, Bru & Idsoe (2021) وبحث Shin & Chang, (2022) الذى توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين دعم المعلم والاندماج الأكاديمى، وكان لدعم المعلمين دورًا كبيرًا فى تعزيز الاندماج الأكاديمى للطلاب.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض بأنه أن تصورات الطلبة للدعم المقدم لهم من المعلم له تأثير كبير على الاندماج الأكاديمى؛ فالعلاقة الايجابية الصحية بين المعلم والطلاب وقدرته على تقديم الرعاية والاهتمام والاحترام والتشجيع واحترام مشاعرهم وتفهمها واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أرائهم والمشاركة بأفكارهم يساعد فى مشاركة الطلاب واندماجهم فى العملية التعليمية والمشاركة فى الأنشطة المدرسية والحضور بانتظام واتباع التعليمات داخل حجرة الدراسة.

وكذلك يمكن تعزيز مشاركة الطلاب من خلال انشاء بيئة اكاديمية صحية فعندما يدرك الطلاب أن المعلمين يدعموهم فيكونوا أكثر اهتماماً بأنشطة الفصل؛ فادراك الطلاب لقدرة المعلم على تقديم التوجيه والمعلومات لهم واعطاء الفرصة لهم لتبادل أفكارهم بحرية تامة وتشجيعهم على طرح الأسئلة والاستفادة من بعضهم البعض والحرص على ربط التعلم بالمواقف بالحياتية وتقديم حلول للمشكلات التعليمية الأكاديمية يساعد الطلاب على الاندماج واشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم التعليمية وتصبح بيئة التعلم مشجعة وميسرة للتعلم وتساعدهم على الانخراط فى أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية ويعزز مشاركة الطلاب واندماجهم. كما أن رغبة الطلاب فى الحصول على درجات مرتفعة والشعور بتقدير المعلم لهم قد تدفعهم إلى أن يكونوا أكثر اندماجاً داخل حجرة الدراسة وأكثر رغبة واستمتاعاً بعملية التعلم، وهذا يوضح أهمية دعم المعلم والاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب، وتقدير المعلم لاسهامات الطلاب وتشجيعهم على التفاعل والمشاركة وتعزيز استجابات الطلاب (Gasiewski, Eagan, Garcia, Hertado & Chang, 2012, 231). فالمعلمين الداعمين لاستقلالية الطلاب ومشاركتهم وتقديم التغذية الراجعة باستمرار ودعم اهتمامات الطلاب وربط التعلم الحالى بالمواقف الحياتية واستخدام طرق التدريس الملاءمة؛ يزيد من رضا الطلاب وتحسين أدائهم واندماجهم الأكاديمى (Chi, 2014, 27).

ويمكن القول بأنه لا يوجد تأثير للدعم التقييمى المدرك من المعلم على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية إلى أن معظم الطلاب غير محبب لديهم الحصول على التغذية الراجعة من المعلم خاصة أمام أقرانهم واخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار نظراً لطبيعة هذه المرحلة بأنهم لا يحبون تقييم ذواتهم وأدائهم وخاصةً إذا كان هناك ملاحظات سلبية من المعلم على أداء الطلاب فيشعر الطلاب بالحرج وقلة ثقته واعتزازه بنفسه، وكذلك إعطاء المعلم الفرصة للطلاب للقيام بعمليات التقييم الذاتى لأنفسهم وإعطاء الدرجات لأنفسهم بعد التصحيح وتقييم أداء بعضهم البعض والمشاركة فى الأبحاث والمشروعات لا يعزز اندماجهم الأكاديمى لشعورهم بأنهم يفتقرون إلى امتلاك المهارات الضرورية لذلك والقدرة على الحكم على الآخرين.

نتائج التحقق من الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "**يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام**". وللتحقق من هذا الفرض تم اختباره على خطوتين باستخدام معامل الانحدار الخطى:

"**يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية الايجابية على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام**"، وكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقمى (١٤، ١٥):

جدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على الاندماج الأكاديمى (ن=٤٣٣)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الاندماج الأكاديمى	المنسوب إلى الانحدار	١٤٦٠٩,٩٩٠	٣	٤٨٦٩,٩٩٧	١٤٨,٧١٩	٠,٠٠١	٠,٥١٠
	المنحرف عن الانحدار	١٤٠٤٨,١٢١	٤٢٩	٣٢,٧٤٦			

جدول (١٥) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على الاندماج الأكاديمى

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	قيمة بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفخر الأكاديمى	٢,٣٤٩	٠,٢٠٦	٠,٤٨٦	١١,٣٨١	٠,٠٠١
الاستمتاع الأكاديمى	١,٢٠٩	٠,١٩٥	٠,٢٥٥	٦,١٨٩	٠,٠٠١
الأمل الأكاديمى	٠,٤٦٤	٠,٢١٠	٠,٠٩٢	٢,٢٠٦	٠,٠٥
ثابت الإنحدار	٤٨,٥٧٠	٢,٥٥١	ــــــــ	١٩,٠٣٨	٠,٠٠١

"**يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية السلبية على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام**"، وكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقمى (١٦، ١٧):

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير الانفعالات الأكاديمية السلبية على الاندماج الأكاديمى (ن=٤٣٣)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الاندماج الأكاديمى	المنسوب إلى الانحدار	١٧٥٨,٠٢٤	٢	٨٧٩,٠١٢	١٤,٠٥١	٠,٠٠١	٠,٠٦١
	المنحرف عن الانحدار	٢٦٩٠٠,٠٨٧	٤٣٠	٦٢,٥٥٨			

جدول (١٧) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير الانفعالات الأكاديمية السلبية على الاندماج الأكاديمى

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	قيمة بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الملل الأكاديمى	-٠,٥٤٧	٠,٢٤٥	٠,١٤٢	-٢,٢٣٧	٠,٠٠١
القلق الأكاديمى	-٠,٥٧١	٠,٢٨٣	٠,١٢٨	-٢,٠١٦	٠,٠٥
ثابت الإنحدار	١٠٧,٩٥٩	١,٦١١	ــــــــ	٦٧,٠١٤	٠,٠٥

يتضح من الجدولين السابقين (١٤، ١٥) ما يلى:

وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) للفخر الأكاديمى والاستمتاع الأكاديمى، وعند مستوى (٠,٠٥) للأمل الأكاديمى على الاندماج الأكاديمى لدى عينة البحث، وأن ثابت الإنحدار دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١).

الاندماج الأكاديمى= ٤٨,٥٧٠ + (٢,٣٤٩) × الفخر الأكاديمى+ (١,٢٠٩) × الاستمتاع الأكاديمى + (٠,٤٦٤) × الأمل الأكاديمى .

يتضح من الجدولين السابقين (١٦، ١٧) ما يلى:

وجود تأثير سالب دال إحصائياً الانفعالات الأكاديمية السلبية (الملل الأكاديمى، والقلق الأكاديمى) على الاندماج الأكاديمى لدى عينة البحث، وأن ثابت الإنحدار دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، أما عن معامل انحدار (الخزى الأكاديمى) فهو غير دال إحصائيًا؛ أى أنه لا يوجد تأثير للخزى الأكاديمى على الاندماج الأكاديمى.

الاندماج الأكاديمى= ١٠٧,٩٥٩ – (٠,٥٤٧) × الملل الأكاديمى– (٠,٥٧١) × القلق الأكاديمى.

والترتيب السابق فى معادلة الإنحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير الانفعالات الأكاديمية السلبية على الاندماج الأكاديمى بناءً على قيمة (ت) ومستوى دلالتها.

ومن نتائج الفرض الثالث يتضح أن الفرض الرابع قد تحقق حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية الايجابية (الفخر الأكاديمى، والاستمتاع الأكاديمى، والأمل الأكاديمى) على الاندماج الأكاديمى، ويوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمى والقلق الأكاديمى على الاندماج الأكاديمى، بينما لا يوجد تأثير للخزى الأكاديمى على الاندماج الأكاديمى لدى عينة البحث.

وتتفق نتيجة البحث بأنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية الايجابية (الفخر الأكاديمى، والاستمتاع الأكاديمى، والأمل الأكاديمى) على الاندماج الأكاديمى مع ما توصل إليه بحث اعتدال حسانين (٢٠١٢، ٢٢٦) إلى وجود تأثيرات مباشرة ايجابية دالة احصائيًا للاستمتاع الأكاديمى على الاندماج المعرفى للطلاب، وكذلك بحثى عبد الناصر أمين وحسين القصبى (٢٠١٧) وكوثر أبوقورة (٢٠١٨) والتى أشارت نتائج بحوثهم إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الايجابية والاندماج الأكاديمى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن شعور الطلاب بالفخر الأكاديمى نتيجة تقديرهم لذواتهم وثقتهم فى قدراتهم وامكانياتهم، ويتفاخرون بتقديراتهم ودرجاتهم المرتفعة وانجازاتهم داخل حجرة الدراسة أمام أقرانهم، ونتيجة تقدير الآخرين لهم لمجهوداتهم ونجاحهم فى أداء المهام المكلفين بها، وثقتهم فى معلوماتهم ومهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية وتفوقهم؛ يجعلهم يسعون باستمرار للاندماج أكاديميًا والحرص على الالتزام والمواظبة والحضور واكتساب المزيد من المعلومات داخل حجرة الدراسة وخارجها.

وكذلك شعور الطلاب بالاستمتاع الأكاديمى يجعلهم يُقبلون على الدراسة بجدية واهتمام، ويستمتعون بشرح المعلم للدرس، ويستمتعون باستذكار الدروس الصعبة، ولديهم رغبة فى اكتساب المعلومات والمعارف من المعلم أثناء الشرح، ويشعرون بالرضا والاستمتاع أثناء انجاز المهام والأنشطة المختلفة؛ فيشعر الطلاب بالانتماء للمدرسة ويستمتعون بالذهاب إلى المدرسة والمشاركة فى المهام والأنشطة المدرسية ويبذل جهداً كبيراً من أجل أداء المهام المطلوبة.

والطلاب الذين يشعرون بالأمل الأكاديمى لديهم أهداف واضحة ومحددة وطموحات وتطلعات أكاديمية يسعون لتحقيقها فيأملون فى التفوق والنجاح ويسعون إلى فهم دروسهم والاستذكار بجدية؛

فأثناء تواجدهم فى حجرة الدراسة يشاركون ويتفاعلون مع المعلم ويبذلون مجهوداً كبيراً أملاً فى التفوق ولديهم تفاؤل فى القدرة على النجاح وتحقيق أهدافهم وعدم الاستسلام عند دراسة موضوعات صعبة تفوق قدراتهم فيندمجون اكاديمياً ويتبعون طرقًا مختلفة فى المذاكرة لتحقيق أهدافهم وتتطلعاتهم المستقبلية.

وتتفق نتيجة البحث بأنه يوجد تأثير سالب دال إحصائياً للملل الأكاديمى والقلق الأكاديمى على الاندماج الأكاديمى، بينما لا يوجد تأثير للخزى الأكاديمى على الاندماج الأكاديمى مع ما توصلت إليه نتائج بحثى عبد الناصر أمين وحسين القصبى (٢٠١٧) وكوثر أبوقورة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين انفعالات الانجاز الأكاديمى السلبية والاندماج الأكاديمى، ويتفق معهم بحث محمد ناصف (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيًا بين الشعور بالملل الأكاديمى كأحد أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية والمشاركة الأكاديمية للطلاب.

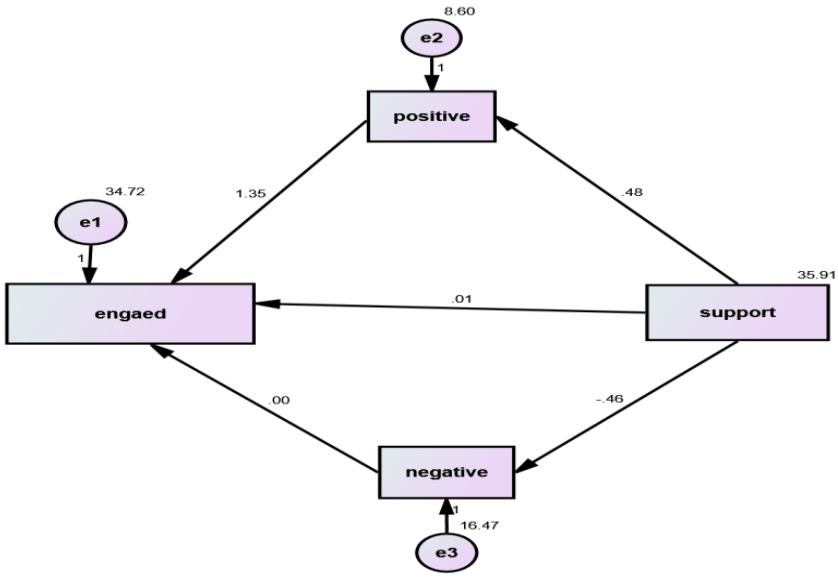
ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن شعور الطلاب بالملل الأكاديمى المتمثل فى فقدان القدرة على الاستمتاع بالتعلم وقلة الرغبة فى التعلم، وقلة الانتباة لشرح المعلم، وشرود الذهن أثناء شرح المعلم وأثناء الاستذكار، والشعور بالرتابة والجمود داخل حجرة الدراسة؛ يخفض الشعور بالاندماج الأكاديمى لديهم، وقلة المشاركة فى المهام والأنشطة المدرسية، وانخفاض الدافعية وغياب الهدف الذى يسعى الطلاب لتحقيقه، وتأجيل الواجبات المدرسية، والرغبة فى الخروج من الحصة نتيجة الشعور بأن الحصة مملة ولا يوجد استفادة وكثرة الشكوى من صعوبة المقررات والامتحانات.

وكذلك شعور الطلاب بالقلق الأكاديمى يقلل من الاندماج الأكاديمى لديهم؛ فالطلاب الذين يشعرون بالقلق الأكاديمى يواجهون مشكلة فى الاندماج الأكاديمى داخل حجرة الدراسة وخارجها. فالقلق هو حالة من التوتر نتيجة الخوف من الفشل؛ حيث يتوتر الطالب من خوفه من المشاركة والتفاعل، والاجابة على سؤال خوفًا أن تكون اجابته خاطئة وغير نموذجية، والقلق من صعوبة انجاز المهام والتكليفات والأنشطة، والقلق من قلة استيعاب شرح المعلم. وقد يرتبط القلق بالاختبارات والحصول على درجات منخفضة فتظهر بعض الأعراض الفسيولوجية مثل زيادة معدل ضربات القلب والتعرق والرعشة والخوف؛ وهذا بدوره يؤثر سلبياً على الاندماج الأكاديمى فلا يستطيع الطالب المشاركة والانخراط مع الأقران وينسحب من اكتساب المعلومات الجديدة والمشاركة فى الأنشطة نتيجة لخوفه من الوقوع فى الفشل.

وقد يرجع أنه لا يوجد تأثير للخزى الأكاديمى على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام نظراً لطبيعة هذه المرحلة المرهقة، وتفهم المعلم لخطورة مرحلة المراهقة وتفهمه لمشاعر الطلاب والحساسية الزائدة والخجل والتذبذب الانفعالى، فالشعور بالخجل قد يعوق الطلاب من المشاركة فى المناقشات الصفية، فالمعلم لا يعرض الطالب للاحراج عندما لا يعرف الاجابة على سؤال، ويتجنب مواجهة الطلاب والتى تسبب لهم احراج أمام الزملاء احتراماً لمشاعرهم فى بعض المواقف مثل الحصول على درجات منخفضة أو أثناء تقييم انجازهم.

نتائج التحقق من الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه "**يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) كمتغير وسيط لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام** ". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار باستخدام البرنامج الإحصائي أموس (Amos 25)، والنتائج موضحة بالشكل التالى رقم (٤):



شكل (٤): يوضح معاملات الانحدار اللامعيارية لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية (كمتغير وسيط)

يتضح من نتائج الشكل السابق رقم (٤) يحظى قيمة التأثير غير المباشـــر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية (الايجابية والســـلبية) كمتغير وسيط تساوي (٠,٦٥٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقيمة التأثير المباشر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى تســـاوي (٠,٠٠٩) وهي قيمة غير دالة إحصـــائياً، وقيمة التأثير المباشر للانفعالات الأكاديمية الايجابية على الاندماج الأكاديمى تساوى (١,٣٥٣) وهي قيمة دالة إحصـــائياً عند مســـتوى (٠,٠١) بينما قيمة التأثير المباشر للانفعالات الأكاديمية السلبية على الاندماج الأكاديمى تســـاوى (٠,٠٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى أن الانفعالات الأكاديمية الايجابية لها دور وســـيط كلى والانفعالات الأكاديمية السلبية لها دور وسيط جزئى فى العلاقة بين تأثير دعم المعلم المدرك (المتغير المســـتقل) على الاندماج الأكاديمى (المتغير التابع) والمتغير الوســـيط زاد من قيمة التأثير فى النموذج بعد ادخاله، فالانفعالات الأكاديمية لها دور فى زيـــادة تأثير دعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى لدى طلبة الصـــف الأول الثانوى العام، وبذلك تحقق قبول الفرض الرابع.

جدول (١٨) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية (السلبية/ الايجابية) كمتغير وسيط

انوع التأثير	التأثيرات المباشرة			التأثيرات غير المباشرة	التأثيرات الكلية		
المتغيرات	دعم المعلم المدرك	الانفعالات الأكاديمية الايجابية	الانفعالات الأكاديمية السلبية	دعم المعلم المدرك	دعم المعلم المدرك	الانفعالات الأكاديمية الايجابية	الانفعالات الأكاديمية السلبية
الانفعالات الايجابية	٠,٤٨٣				٠,٤٨٣		
مستوى الدلالة	**٠,٠٠٧				**٠,٠٠٧		
الانفعالات السلبية	-٠,٤٥٩				-٠,٤٥٩		
مستوى الدلالة	*٠,٠١٤				*٠,٠١٤		
الاندماج الأكاديمى	٠,٠٠٩	١,٣٥٣	٠,٠٠٣	٠,٦٥٢	٠,٦٦١	١,٣٥٣	٠,٠٠٣
مستوى الدلالة	٠,٨٠٧	**٠,٠٠٨	٠,٩٢٧	**٠,٠٠٥	**٠,٠٠٧	**٠,٠٠٨	٠,٩٢٧

	غير دالة		غير دالة				غير دالة

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- يوجد تأثير موجب مباشر لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية الايجابية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يوجد تأثير سالب مباشر للدعم المدرك من المعلم على الانفعالات الأكاديمية السلبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويوجد تأثير موجب مباشر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى ولكنه غير دال إحصائياً.
- يوجد تأثير موجب مباشر للانفعالات الأكاديمية الايجابية على الاندماج الأكاديمى عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويوجد تأثير مباشر ضعيف للانفعالات الأكاديمية السلبية على الاندماج الأكاديمى ولكنه غير دال إحصائياً.
- يوجد تأثير موجب غير مباشر لدعم المعلم المدرك على الاندماج الأكاديمى فى ظل وجود الانفعالات الأكاديمية (الايجابية والسلبية) كمتغير وسيط عند مستوى دلالة (٠,٠١). **جدول (١٩): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة السببية بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى في ظل وجود الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط**

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
الاختبار الاحصائى كا٢ X^2	٢,٠٣٢	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً
درجات الحرية df	١	
مستوى دلالة كا٢	٠,١٥٤	
نسبة كا٢ X^2 / df	٢,٠٣٢	(صفر) إلى (٥)
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٨	(صفر) إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٧٧	(صفر) إلى (١)
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤٩	(صفر) إلى (٠,١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI	٠,٠٤٦	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	١,٧٢٧	أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٩٧	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٨٣	(صفر) إلى (١)

يتضح من الجدول السابق أن نموذج تحليل المسار حظى على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار حيث قيمة كا٢ تساوى (٢,٠٣٢) وهى غير دالة إحصائيًا ودرجات حرية= (١) ومستوى الدلالة (٠,١٥٤) ، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر،

مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار ويشير هذا إلى قبول النموذج، مما يدل على وجود دور للانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث اعتدال حسانين (٢٠١٢، ٢٢٦) إلى وجود تأثيرات مباشرة ايجابية دالة احصائياً بين الدعم الانفعالى للمعلم على الاندماج المعرفى داخل بيئة الصف، ووجود تأثيرات غير مباشرة ايجابية دالة احصائياً بين الدعم الانفعالى للمعلم على الاندماج المعرفى للطلاب من خلال الاستمتاع الأكاديمى كمتغير وسيط. وتوصلت نتائج بحث عبد الناصر أمين وحسين القصبى (٢٠١٧) إلى وجود تأثير مباشر موجب وغير دال إحصائياً بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية (الأمل، والفخر، والاستمتاع) والاندماج الدراسى، كما وجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً بين الانفعالات الأكاديمية السلبية (اليأس، والقلق، والغضب، والملل، والخجل) والاندماج الدراسى. وأيضاً ما توصل إليه بحث Liu, Zhen, Ding, Liu, Wang, Jiang, & Xu, (2018) إلى أن دعم المعلم له تأثير مباشر وقوى على أبعاد الاندماج الأكاديمى (المعرفى- السلوكى- الانفعالى)، وتوسط الاستمتاع الأكاديمى كأحد أبعاد الانفعالات الأكاديمية الايجابية العلاقة بين دعم المعلم والاندماج الأكاديمى.

وكذلك نتائج بحث Liu, Gong, Zhang, Xu, & Zhou, (2021) إلى أن الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع- الاسترخاء) توسطت العلاقة بين الدعم المدرك من المعلم والكفاءة الذاتية الابداعية ولكن لا يوجد تأثير وسيط للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق- الملل). كما تتفق مع ما أشار إليه بحث Tang, Fan, Zou, George, Arbona & Olvera, (2021) إلى أن الاستمتاع الأكاديمى توسط العلاقة بين مناخ التعلم والمثابرة على التعلم، وعندما لا يشعر الطلاب بالراحة فى مناخ التعلم فمن المحتمل أن يشعروا بثقة أقل واستمتاع أقل داخل حجرة الدراسة، ويصلون إلى مستويات عالية من القلق وبالتالى يكونوا أقل ميلاً للاندماج فى أنشطة الانجاز الخاصة بهم.

ويمكن القول بأن وجود دور وسيط للانفعالات الأكاديمية فى العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى قد يرجع إلى طبيعة الانفعالات الأكاديمية فهى مشاعر مرتبطة بالأوساط والمواقف والأنشطة والنتائج الأكاديمية ونواتج التعلم، وتظهر الانفعالات الأكاديمية أثناء تفاعل المعلم مع الطلبة فى بيئة التعلم، وتساعد هذه الانفعالات على تغيير سلوك الطلبة وإدراكهم للمواقف التعليمية المختلفة وتحفيزهم فتعمل كدافع داخلى وخارجى يحرك سلوك الطلبة وتؤثر على تحصيلهم واندماجهم ومشاركتهم داخل حجرة الدراسة.

وقد تقوم الانفعالات الأكاديمية الايجابية كوسيط كلى فى العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى؛ لأن المشاعر الايجابية كالاستمتاع المرتبط بالتعلم وقبول التحديات والمهام الصعبة، والفخر الأكاديمى المرتبط بالنجاح وتقدير الطالب لذاته وانجازاته الأكاديمية وثقته فى قدراته، والأمل المرتبط بالتركيز على الأهداف لتحقيق النجاح فيبذلون مجهوداً أكبر أملاً فى التفوق وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، فيشاركون ويتفاعلون مع المعلم أثناء المناقشات الصفية وأكثر نشاطاً داخل حجرة الدراسة ويحرصون على الانتظام فى حضور الحصص والمشاركة فى الأنشطة الصفية واللامنهجية.

كما قد تقوم الانفعالات الأكاديمية السلبية كوسيط جزئى فى العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى لأن المشاعر السلبية أثناء التعلم قد تكون مشاعر مؤقتة زائلة وليست مشاعر دائمة فالشعور بالقلق قد يحفز الطلبة على بذل مزيد من الجهد من أجل تجنب الفشل (قلق ميسر)، والشعور بالملل نتيجة أن النشاط التعليمى لا يتناسب مع قدرات الطلبة أو الشعور بالاحباط نتيجة أنه يتسم بالتعقيد والصعوبة قد تكون انفعالات سلبية قصيرة سرعان ما تتحول إلى دافع نحو التعلم والمثابرة.

التوصيات:

١- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من وجود تأثير مباشر لدعم المعلم المدرك على الانفعالات الأكاديمية والاندماج الأكاديمى؛ لذا يجب لفت نظر المعلمين إلى أهمية تقديم الدعم (الانفعالى والأكاديمى والتقييمى ودعم الاستقلالية) لما له من تأثير كبير على التعلم االأكاديمى وثقة الطلبة بأنفسهم وتحسين اتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم.

٢- نظراً لوجود تأثير مباشر موجب للانفعالات الأكاديمية على الاندماج الأكاديمى للطلبة، فينبغي تعزيز الانفعالات الأكاديمية الايجابية لدى الطلبة أثناء التعلم لزيادة دافعيتهم للتعلم وتحقيق أهدافهم التعليمية وتطلعاتهم الأكاديمية وزيادة المشاركة الأكاديمية النشطة والتفاعل مع المعلم والاندماج في الأنشطة والمثابرة على المهام الأكاديمية.

٣- نظراً لوجود دور وسيط للانفعالات الأكاديمية فى العلاقة بين دعم المعلم المدرك والاندماج الأكاديمى؛ لذا يجب تفعيل دورها فى العملية التعليمية لدورها الايجابى على الصحة النفسية والدافعية للتعلم والاندماج زيادة مستوى التحصيل الأكاديمى.

٤- ينبغي على المعلم توفير بيئة تعليمية تشجع على تعزيز المشاعر الإيجابية وخفض المشاعر السلبية لدى الطلبة، والحرص على ربط التعلم بالمواقف الحياتية، واعطائهم مهام تمس اهتماماتهم ومنحهم بدائل تناسب قدراتهم المختلفة.

البحوث المقترحة: يمكن تقديم عدد من البحوث المقترحة كما يلى:

١- دعم المعلم المدرك وعلاقته بالانفعالات الأكاديمية لدى مرتفعى ومنخفضى الاندماج الأكاديمى بالمرحلة الثانوية.

٢- بروفيلات الانفعالات الايجابية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والنهوض الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٣- فعالية برنامج تدريبي قائم على الانفعالات الأكاديمية الايجابية في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٤- فعالية برنامج تدريبي قائم على الانفعالات الأكاديمية الايجابية في خفض الانهاك الأكاديمى لدى طلبة التعليم الثانوي العام.

٥- النموذج البنائي للاندماج الأكاديمى والتوافق الدراسى والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

المراجع

اعتدال عباس حسانين (٢٠١٢). النموذج السببى المفسر للعلاقة بين الدعم الوجدانى المدرك للمعلم والمتعة الأكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجية البحث عن المساعدة الأكاديمية والاندماج المعرفى لدى طلاب المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (٣٦) الجزء الرابع، ١٩٠-٢٤١.

ايناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبى قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج فى تحسين الاندماج الأكاديمى لدى طالبات كلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية*، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (١٠٦) الجزء الأول، ٦٧-١٣٠.

حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمى وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمى لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، مصر، ٢٥(٢)، ٦٠٢-٦٤٦.

سمر توفيق عبد الله وهبه (٢٠٢١). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج الدراسى والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الارشاد النفسى*، مركز الارشاد النفسى، جامعة عين شمس، (٦٦)، ١-٦٩.

عادل محمود المنشاوى (٢٠١٦). التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية فى ضوء الوعى بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٢٤٧-٢٩٧.

عبد الناصر عبد الحليم أمين ووسام حمدى القصبى (٢٠١٧). النموذج البنائى للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسى والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، (١٣)، ١-٧٢.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8* . بنها، دار المصطفى للطباعة والترجمة.

فطوم محمد السف البراق (٢٠٢٠). العلاقة بين المناخ الأكاديمى وانفعالات الانجاز فى ضوء متغيرات (النوع- التخصص) لدى طلبة الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، (٢١) الجزء الثالث عشر، ٢١٨-٢٤٣.

كوثر قطب محمد أبو قورة (٢٠١٨). بروفيلات الانجاز الأكاديمى وعلاقتها بالنهوض الأكاديمى والانـــدمـــاج الأكـــاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، ١٥(٨٣)، ١٤٧-٢١٦.

محمد يحيى حسين ناصف (٢٠١٨). الشعور بالملل الأكاديمى ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية. *المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة*، ٢٤-١٤٢.

وزارة التربيـــة والتعليم (٢٠٢٢). الإدارة العامة لقواعد البيات المركزية، الباب الثانى المدارس والفصول والتلاميذ.

Archambault, I.; Janosz, M.; Fallu, J-S. & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.

Berweger, B.; Born, S. & Dietrich, J. (2022). Expectancy-Value appraisals and achievement emotions in an online learning environment: Within- and between-person relationships. *Learning and Instruction*, 77, 1-9, 101546.

Buric, I.; Soric, I. & Penezic, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.

Chen, J. (2005). Relation of academic support from parents, Teachers, and peers to hong kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (2), 77-127.

Chi, U. J. (2014). Classroom engagement as a proximal lever for students success in higher education: What a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us. *A dissertation*

submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy, Portland State University.

Chun, M. & Lee, H. (2017). Validation of the achievement emotion Questionnaire (AEQ-simplified)- secondary school students. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 17(12), 573-596.

Cubukcu, F. (2013). The significance of teachers' academic emotions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 649-653.

Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.

Gasiewski,J. A.; Eagan, M. K.; Garcia, G A.; Hurtado, S. & Chang, M. J. (2012). From gatekeeping to engagement: A multicotextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53(2), 229-261.

Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (year 7-10): A literature review. Ministry of Education, New Zealand.*

Goetz, T.; Ludtke, O.; Nett, U.; Keller, M. & Lipnevich, A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 383-394.

Goetz, T.; Sticca, F.; Pekrun, R.; Murayama, K. & Elliot, A. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions:An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 41, 115-125.

Govaerts, S. & Gregoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8, 34-54.

Granziera, H.; Liem, G.; Chong, W.; Martin, A.; Collie, R.; Bishop, M. & Tynan, L. (2022). The Role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 1-14, 101619.

Han, Y. & Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13.

Hanin, V. & Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 66, 127-138.

Hart, S.; Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). He student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report from-new (TERF-N) examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67-79.

Jena, R. K. (2019). Understanding academic achievement emotions towards business analytics course: A case study among business management students from india. *Computers in Human Behavior*, 92, 716-723.

Kong, S. & Lin, T. (2022). High achievers' attitudes, flow experience, porgramning intetions and perceived teacher support in primary school: A moderated mediation analysis. *Computers & Education*, 190, 1-14, 104598.

Lam, S-F.; Jimerson, S.; Wong, B.P.; Kikas, E.; Shin, H.; Veiga, F. H.; Hatzichristou, C.; Cefai, C.; Yang, H.; Liu, Y.; Basnett, J.; Duck, R.; Farrell, P.; Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries, *School Psychology Quarterly*, *29* (2), 213-232.

Lazarides, R. & Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms?. *Learning & Instruction*, 61, 45-59.

Li, J.; King, R. & Wang, C. (2022). Profiles of motivations and engagement in foregin language learning: Associations with emotional factors, academic achievement, and demographic features. *System*, 108, 1-13, 102820.

Lietaert, S.; Roorda, D.; Laevers, F.; Verschueren, K. & Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *Britich Psychological Society*, 85, 498-518.

Liu, R. D.; Zhen, R.; Ding, Y.; Liu, Y.; Wang, J.; Jiang, R. & Xu, L. (2018). Teacher support and math engagement: Roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology*, 38(1), 3-16.

Liu, X.; Gong, S.; Zhang, H.; Yu, Q. & Zhou, Z. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100752.

Liu, X.; Gong, S.-Y.; Zhang, H.; Yu, Q. & Zhou, Z. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39(100725), 1-12.

Luo, W.; Ng, P.; Lee, K. & Aye, K. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practices and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282.

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

O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A Factor Analysis Exploring School Bonding and Related Constructs Among Upper Elementary Students. *The California School Psychologist*, 8(1), 53–72.

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

Sakiz, G. (2021). Perceived instructor affective support in realtion to academic emotions and motivation in college. *Journal of Educational Psychology*, 32(1), 63-79.

Schweder, S. & Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter?. *Journal of Adolescence*, 73, 73-84.

Shin, H. & Chang, Y. (2022). Relational support from teachers and peers matters: Links with different profiles of relational support and academic engagement. *Journal of School Psychology*, 92, 209-226.

Sutter-Brandenberger, C.; Hagenauer, G. & Hascher, T. (2018). Students' self-determined motivation and negative emotions in mathematics in lower secondary education-investigating reciprocal relation, *Contemporary Educational Psychology*, 55, 166-175.

Tang, D.; Fan, W.; Zou, Y.; George, R. & Arbona, C. (2021). Self-efficacy and achievement emotions as mediators between learning climate and learning persistence in college calculus: A sequential mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 92, 1-11, 102094.

Tvedt, M.; Bru, E. & Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct and Indirect associations via emotional engagement and boredom. Scandinavian *Journal Of Educational Research*, 65(1), 101-122.

Veiga, F. (2016). Assessing student engagement in school: Development and

validation of a four-dimensional scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819.

Wang, M-T.; Willett, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

You, J. & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.

Zhang, Y.; Qin, X. & Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the between internet addication and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307.

Zhang, Y.; Russell, S. & Kelly, S. (2022). Engagement, achievement, and teacher classroom practices in mathematics: Instghts from TIMSS 2011 and PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 1-17, 101146.

The median role of academic emotions in the relationship between perceived teacher support and academic engagement among first grade students of general secondary stage

D. Yousra shaban polpol

Lecture of Educational Psychology College of education

- Zagazig University.

Abstract:

The present research aimed to identify the effect of academic emotions in the relationship between perceived teacher support and academic engagement among first grade students of general secondary stage. The sample consisted of (433) male and female first grade students at general secondary stage, the researcher structured the three research scales (academic emotions- perceived teacher support- academic engagement) and applied them after assuring their validity and reliability. By using multiple regression and the path analysis program, results were: there is a statistically significant direct effect at level (0.01) of perceived teacher support on academic emotions, there is a statistically significant direct effect at level (0.01) of perceived teacher support on academic emotions engagement, and there is a statistically significant direct effect at level (0.01) of academic emotions on academic engagement, and there is a statistically significant indirect effect at level (0.01) of perceived teacher support on academic engagement in a case of academic emotions amedian variable, There is a full role of positive academic emotions and a partial role of negative academic emotions and as a median variable in the relationship between perceived teacher support on academic engagement among first grade students of general secondary stage.

Key words: Academic emotions, perceived teacher support, academic engagement