الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ على ثابت إبراهيم حفني
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

مستخلص البحث

الانفعالات الأكاديمية هي تلك الانفعالات التي يظهرها تلميذ المرحلة الابتدائية كالمتعة والفخر والأمل والقلق والخزي والملل قبل/ أثناء/ بعد تواجده بالصف أو الاستذكار أو أداء الاختبارات الدراسية، وكلما ارتفعت الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وانخفضت السلبية منها لدي التلاميذ يقودهم ذلك إلى التمتع بالرفاهية النفسية، ومن هنا هدفت هذه الدراسة للتعرف على علاقة الانفعالات الأكاديمية بالرفاهية النفسية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٩٦ تلميذ (٩٠ ذكر، ١٠٦ أنثي) بمتوسط عمري ١١,٧ سنة وانحراف معياري ٠,٢٤ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الأكاديمية (إعداد/ الباحث) ومقياس الرفاهية النفسية للأطفال (Opree et al., 2018 ; ترجمة /الباحث)، وأوضحت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (المتعة- الأمل- الفخر) والرفاهية النفسية ووجود علاقة ارتباطية سالبة الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق- الخزي- الملل) والرفاهية النفسية، الانفعالات الأكاديمية الإيجابية منبئات موجبة للرفاهية النفسية (نسبة التباين ٦٣,٩٪)، في حين أن الانفعالات الأكاديمية السلبية منبئات سالبة للرفاهية النفسية (نسبة التباين ٣٧٪)، الإناث أكثر متعة وقلقًا وخزيًا من الذكور، كما أن الذكور أكثر مللا من الإناث.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية، الرفاهية النفسية.

Academic Emotions & its relation to Psychological Well-Being for a group of Primary Stage Pupils

Aly Thabet Ibrahim Hifni
Lecturer of Mental Health
Qena Faculty of Education- South Valley University

Abstract

Academic Emotions are those which primary stage pupil appears as Enjoyment, Pride, hope, anxiety, shame, & boredom even before, during, or after being at classroom, studying, or performing tests. Increasing of positive academic emotions & decreasing the negative ones help pupils to enjoy psychological well-being. This study aimed at defining the relationship between academic emotions & psychological well-being for sixth graders. Sample of the study were (196) pupils; (90 male & 106 females). Their age mean was 11.7 years old with 0.24 Std. the study used Academic emotions' Questionnaire (prepared by the researcher) & Psychological Well-being Questionnaire (Opree et al., 2018). Results indicated that there was a positive relationship between the positive academic emotions (Enjoyment, Hope & Pride) & Psychological well-being. Results also indicated that there was a negative relationship between the negative academic emotions (anxiety- shame- boredom) & psychological well-being. The positive academic emotions were positive predictions of Psychological well-being (Variance = 63.9 %); whereas the negative academic emotions were negative predictions of Psychological well-being (Variance= 37%); & girls were more enjoyable, worried, & shamed than boys. Boys were more bored.

Key Words: Academic emotions, Psychological well-being

مقدمة البحث:

الحصص مملة.. الاستذكار متعة.. الاختبارات تخيفني.. كثيرًا ما تتردد مثل تلك الكلمات عند سؤال تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية عن مشاعرهم قبل ذهابهم للفصل أو أثناء التواجد به أو قبل استذكار الدروس وبعده وكذلك الاختبارات، مما يشير إلى وجود مجموعة كبيرة من الانفعالات لدي التلاميذ التي قد يكون لها أثر إيجابي كالرغبة في التعلم والتحصيل الأكاديمي الجيد والرغبة في الذهاب للمدرسة أو العكس ضعف الرغبة في التعلم أو النفور من البيئة التي يتلقى التعليم بها وهي ما تعرف بالانفعالات الأكاديمية Academic Emotions.

وتعرف الانفعالات الأكاديمية بأنها خبرات التلميذ الانفعالية المرتبطة بجوانب العملية الأكاديمية كالتدريس والتعلم وتشمل الاستمتاع بالتعلم والفخر والقلق واليأس والملل والغضب (Lei & Cui, 2016). كما أوضح Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012) بأن الانفعالات الأكاديمية هي تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بكلٍ من أنشطة ونواتج التحصيل، أي أن هناك انفعالات مرتبطة بالأنشطة الأكاديميةً كالدراسة أو الخضوع للاختبارات وأخري مرتبطة بنواتج النجاح والفشل لتلك الأنشطة (p.262).

وقد تظهر الانفعالات الأكاديمية في شكل انفعالات إيجابية Positive Academic Emotions (كالبهجة والفخر والأمل) والتي تظهر لدي التلاميذ الذين حققوا أهدافهم الأكاديمية أو انفعالات سلبية Negative Academic Emotions (كالإحباط والخزي والقلق واليأس) والتي تظهر لدي التلاميذ الذين فشلت مجهوداتهم و(الملل) ويظهر في أسلوب التدريس النمطي داخل الصف و(الغضب) من المهام والتكليفات المطلوب تنفيذها (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007, p.15). وكذلك Noteborn & Garcia (2016) أن الانفعالات الإيجابية والسلبية التي يظهرها التلاميذ أثناء الاندماج في المهام الأكاديمية تؤثر على أهدافهم وعملية تعلمهم، فالانفعالات الإيجابية كالاستمتاع ترتبط ايجابيًا بالاستخدام الأمثل لأساليب التعلم المعرفية، بينما الانفعالات السلبية كالقلق تتداخل مع قدرة التلميذ على التعلم(p.8).

ولقد أوضح Gute & Gute (2008) بأن الانفعالات الإيجابية تظهر عندما تتساوي تحديات المهمة ومهارات التلميذ وعندما لا ينظر إلى المقرر بأنه صعب، أما الانفعالات السلبية كالملل تظهر عندما تكون تحديات المهمة بسيطة وعندما تكون تحديات المهمة صعبة يظهر القلق ، ومع ذلك قد لا تحدث تلك العلاقة دائمًا وإنما تتوقف على أهمية المهمة. وتحدث الانفعالات الأكاديمية في البيئات الأكاديمية المختلفة كالتواجد في الصف الدراسي أو الاستذكار أو الخضوع للاختبارات، وتختلف تلك الانفعالات من موقف لآخر، فعلي سبيل المثال، الاستمتاع بالتعلم داخل الصف الدراسي يختلف عن الاستمتاع عند الخضوع لاختبار ما، فهناك تلميذ يكون متحمسًا عند الذهاب للفصل وحضور الحصة وآخر عند الإجابة على أسئلة اختبار(Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011).

والتلاميذ الناجحون أكاديميًا يتميزوا بالرضا والثقة المرتفعة في أنفسهم، وهو ما يمثل إحدي خصائص الرفاهية النفسية Psychological Well-Being (Viitpoom & Saat, 2016, p.51). حيث أوضح Ryff & Singer (2008) بأن الرفاهية النفسية تشير إلى غياب المرض النفسي أو وجود مشاعر داخلية إيجابية للشخص عن نفسه. كما تشير الرفاهية النفسية إلى قدرة الفرد على تحديد نقاط قوته الشخصية والعمل على تطويرها وتنميتها من خلال استغلال كامل طاقاته وقدراته وامكاناته (Opree, Buijzen, & van Reijmersdal, 2018).

ولقد نشرت Ryff في عام ١٩٩٥ ورقة بحثية عن الرفاهية النفسية والذي استخدمته بالتبادل مع مصطلح الرفاهية الذاتية واشتمل المصطلح على ست أبعاد رئيسة: الاستقلالية Autonomy (قدرة الفرد على اتخاذ قرارته بنفسه دون الاعتماد عل الآخرين)، الإتقان البيئي Environmental Mastery(القدرة على إدارة البيئة والتحكم بها مع القدرة على تغييرها بطريقة إبداعية عن طريق الأنشطة الجسدية أو العقلية)، النمو الشخصي Personal Growth (ادراك الفرد لقدراته والعمل على تنميتها وترتبط بقدرة الفرد على الانفتاح على خبرات جديدة)، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive relations with others (شعور الفرد بالسعادة نتيجة تواصله مع الآخرين في ضوء علاقات اجتماعية تتسم بالود والمحبة)، والغرض من الحياة Purpose of Life (استفادة الفرد

من خبراته لتحديد مجموعة من الأهداف الحياتية وهذا يعطي للحياة معني)، قبول الذات Self-Acceptance (وجود اتجاه إيجابي نحو ذاته ووعيه بجوانب شخصيته بما في ذلك الصفات الجيدة والسيئة ولديه نظرة إيجابية نحو الماضي) (Lizardi & Carregari, 2016, p.34 ; Hidalgo et al., 2010, pp.81-84).

وفي هذا السياق، أشار Goetz, Frenzel, Lüdtke & Hall (2011) إلى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تتفق مع مستويات مرتفعة لكل من الرفاهية النفسية والتعلم والتحصيل والتواصل الفعال بين المعلم والتلميذ والطموحات المهنية وصنع القرار. وهذا ما أكده Kentonen & Lonka (2012) بأن الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤدي إلى وقوع التلاميذ تحت خطر انخفاض الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي. كما ذكر Putwain, S&er & Larkin (2013) بأن تمتع الفرد بكفاءة ذاتية مرتفعة تؤدي إلى تمتعه بالرفاهية النفسية وخاصة عند شعوره بانفعالات سارة في البيئة التعليمية (كالاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل) والابتعاد عن الانفعالات غير السارة (كالقلق). وتعد الانفعالات الأكاديمية من العناصر الأساسية في نمو الرفاهية النفسية للتلاميذ بالإضافة إلى دورها في التحصيل الأكاديمي الجيد، ولذلك يجب على المربين الاهتمام بانفعالات التلاميذ الأكاديمية، حيث أن الانفعالات السارة هامة للتعلم بعكس الانفعالات غير السارة (Pekrun, 2014, p.28).

كما أوضح Pekrun, Lichtenfeld, March, Murayama & Goetz (2017) بأن هناك تأثير لنواتج الأنشطة التحصيلية على الانفعالات الأكاديمية للتلاميذ كظهور الفخر (إيجابي) أو الخزي (سلبي)، وبذلك فإنه يجب على المربين والمعلمين تقليل الانفعالات الأكاديمية السلبية للتلاميذ لضمان نمو وتطور رفاهيتهم النفسية. وهذا ما أشار إليه Pekrun (2017) بأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تؤدي إلى التحصيل الأكاديمي المرتفع لدي التلاميذ والتي بدورها تقودهم إلى التمتع بالرفاهية النفسية، وبذلك فإن هناك حاجة ملحة لتقديم تدخلات ارشادية لتلاميذ المدارس من أجل تعزيز رفاهيتهم النفسية. ويختلف Elpidorou (2017) مع ما تم ذكره سلفًا، حيث أوضح بأنه يمكن للملل (انفعال أكاديمي سلبي) تعزيز النمو الشخصي (أحد أبعاد الرفاهية النفسية) عن طريق الابتعاد عن المواقف غير المثيرة للاهتمام والدفع بالفرد إلى تعقب وإيجاد ما هو

مثير للاهتمام وبهذا فإنه قد يساعد على إدراك ومعرفة الفرد لقدراته ومواهبه وإمكاناته، كما أن يساعد على تطوير خطط الفرد وتحقيق أهدافه المحددة مسبقًا وهو ما قد يساعد الفرد على الانفتاح على مواقف وأنشطة جديدة.

وبناءً على ما ذكره Kentonen & Lonka (2012) بأنه يجب أن تقوم الدراسات المستقبلية بدراسة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية بكل من الدافعية للتعلم والرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي وجودة التعلم، **جاءت فكرة البحث الحالي** للتحقق من حجم العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية بشقيها الايجابي (المتعة والفخر والأمل) والسلبي (القلق والخزي والغضب والملل) والرفاهية النفسية بأبعادها (الاستقلالية والإتقان البيئي والنمو الشخصي والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والغرض من الحياة وقبول الذات) لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي وهو الأمر الذي يساعد في الكشف عن تلك العلاقة في هذا العمر المبكر من أجل مساعدة العاملين في المجال الارشادي والعلاجي بتقديم برامج تدخل مبكر لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض السلبية منها والذي بدوره يعزز من الرفاهية النفسية لديهم.

مشكلة البحث:

تتضح مشكلة البحث الحالي من خلال ثلاث محاور رئيسة، **المحور الأول**: أثر الانفعالات الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي، **المحور الثاني**: أثر الخبرات الانفعالية في البيئة التعليمية على حياة التلاميذ النفسية، **المحور الثالث**: ضرورة دراسة الانفعالات الأكاديمية للأطفال والمراهقين.

وفيما يخص المحور الأول، أثر الانفعالات الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي: ذكر Eroğlu, Işiklar & Bozgeyikli (2006) بأن الانفعالات الأكاديمية السلبية تعمل على انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلاب؛ لأنها تؤثر على تركيزهم أثناء تواجدهم بالقاعات التدريسية مما يترتب عليه عدم قدرتهم على استيعاب المقررات الدراسية وكذلك عدم القدرة على إجراء بعض المهارات العقلية. وهذا ما أكدته نتائج دراسة Pekrun, Goetz, Danniels, Stupnisky & Perry (2010) بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الملل ومشكلات الانتباه داخل القاعات التدريسية، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل وكل من الدافع الداخلي والتنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي. وفي هذا السياق، أشار

Matuliauskaité & Zemeckyté (2011) بأن الحالة الانفعالية والنفسية للتلاميذ تحدد إنتاجيتهم التعليمية، فتصبح الإنتاجية التعليمية مرتفعة كلما تمتع التلاميذ بانفعالات أكاديمية إيجابية (استمتاع، فخر، أمل) وتصبح إنتاجيتهم التعليمية وتحصيلهم الأكاديمي منخفض إذا ما تملكتهم انفعالات أكاديمية سلبية (قلق، يأس، خزي، ملل، غضب).

كما أشارت نتائج دراسة Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun (2008) التي أُجريت على عينة مكونة من (١٣٨٠) تلميذ من الصفوف الخامس وحتى العاشر بمتوسط عمري ١٢،٥٦ سنة، بأن هناك تنبؤ إيجابي للتحصيل الأكاديمي المرتفع في مقرر الرياضيات في ضوء الاستمتاع بتعلم دروس الرياضيات. وجاءت دراسة Tze, Danniels & Klassem (2016) لإجراء دراسة تحليل بعدي للدراسات التي تناولت العلاقة بين الملل وكلٍ من الدافعية واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، حيث اشتملت على ٢٩ دراسة تضمنت ١٩٠٥٢ مشارك، وأوضحت النتائج إلى اتفاق نتائج تلك الدراسات في وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي وكلٍ من الدافعية واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي. وعلي عينة قوامها (٣٤٢٥) تلميذ (١٧١٣ ذكر، ١٧١٢ أنثي) من الصفوف الخامس إلى التاسع بمتوسط عمري ١١،٧ سنة، أوضحت نتائج دراسة Pekrun et al. (2017) بأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع، الفخر) منبئان ايجابيان للتحصيل الأكاديمي، كما أن الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب، القلق، الخزي، الملل، اليأس) منبئات سالبة للتحصيل.

وفي هذا الصدد، توصلت نتائج دراسة Brdovčak (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع والأمل والفخر) والنجاح الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب والقلق والخزي واليأس والملل) والنجاح الأكاديمي. ولقد أُجريت دراسة Putwain, Becker, Symes & Pekrun (2018) على عينة مكونة من (١٠٥٧) تلميذ بمتوسط عمري ٩،٤٥ سنة بهدف التحقق من العلاقة بين الاستمتاع الأكاديمي ، الملل و التحصيل الأكاديمي، وخلصت نتائجها بأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي المرتفع في ضوء الاستمتاع بالتعلم المرتفع ، كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي المنخفض في ضوء الملل الأكاديمي. كما أشارت نتائج

دراسة Rowe & Fitness (2018) أنه من أكثر الانفعالات الأكاديمية السلبية ظهورًا في بيئة التعلم من قِبل الطلاب هي الغضب والحزن والخوف والملل والشعور بالذنب والخزي والتي تؤثر بشكل كبير على تحصيلهم الأكاديمي. ويتفق ما سبق مع ما ذكره Jena (2019) بأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كالاستمتاع تسهم إيجابيًا في النجاح الأكاديمي، بينما الانفعالات الأكاديمية السلبية كالملل تسهم سلبًا في النجاح الأكاديمي.

أما بالنسبة للمحور الثاني، أثر الخبرات الانفعالية في البيئة التعليمية على حياة التلاميذ النفسية: أوضح Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) بأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تدفع الفرد إلى تقديم طرق إبداعية لحل المشكلات المختلفة التي تواجهه في البيئة التعليمية مما يؤدي إلى نمو وتطور الصلابة والرفاهية النفسية لديهم. وأشار Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2014) أن الخبرات الانفعالية في البيئات التعليمية تؤثر بقوة على تعلم التلاميذ وتحصيلهم وعلى المدى البعيد نموهم الأكاديمي وكذلك رفاهيتهم النفسية (p.11). كما ذكر Peixoto, Mata, Monterio, Sanches & Pekrun (2015) بأن التلاميذ يظهروا مجموعة واسعة من الانفعالات تبعًا للموقف الأكاديمي وهذا التنوع من الانفعالات يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار حتى يتسنى تقديم فهم عميق لحياة التلاميذ الانفعالية وخاصة رفاهيتهم النفسية. وأكد ذلك Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro & Lonka (2018) بأن تأثير الانفعالات الأكاديمية ليس قاصرًا فقط على دافعية التلاميذ ونجاحهم الأكاديمي ولكنها تمثل أحد العناصر الأساسية لصحتهم النفسية ورفاهيتهم.

وفي هذا السياق، خلصت نتائج دراسة Gavala & Flett (2005) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتعة الأكاديمية والرفاهية النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية النفسية، وأن الطلاب الذين يواجهوا ضغوطًا أكاديمية مرتفعة يزداد لديهم الشعور بعدم الراحة مع بيئاتهم التعليمية وتصبح متعتهم الأكاديمية منخفضة وكذلك دافعيتهم مما يترتب عليه انخفاض مستوي الرفاهية النفسية لديهم. وأوضحت نتائج دراسة Gallagher & Lopez (2009) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمل، التفاؤل وأبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية والإتقان البيئي والنمو الشخصي

والعلاقات الإيجابية والغرض من الحياة والقبول الذاتي)، وأن الأمل منبئ قوي للرفاهية النفسية (وخاصة الغرض من الحياة) لدي المراهقين الصغار. وتوصلت نتائج دراسة Froiland (2015) التي أُجريت على عينة قوامها ١٥ ولي أمر لأطفال بالصف الرابع والخامس الابتدائي تراوحت أعمارهم ما بين ٩-١١ سنة، أنه عندما يعزز الآباء الاستقلال الذاتي لأطفالهم فإن ذلك يساعدهم في تكوين انفعالات إيجابية كالمتعة أثناء أداء الواجب المنزلي ويصبحوا أكثر شغفًا بالتعلم.

وفي هذا الصدد، أشارت نتائج دراسة Bernardo, Yeung, Resurreccion, Resurreccion & Khan (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الأمل الداخلي وكلٍ من الرفاهية النفسية والرضا عن الحياة، بالإضافة إلى أن مركز الأمل منبئٌ جيد للرفاهية النفسية. بينما توصلت نتائج دراسة Marcotte & Lévesque (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق والرفاهية النفسية ($-0.264, p<0.001$) وأنه يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية في ضوء القلق ($\beta=-0.260, p<0.001$). وأخيرًا، أشارت نتائج دراسة Xiang, Tan, Kang, Zhang & Zu (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ضغوط الامتحانات والرفاهية النفسية، كما أن ضغوط الامتحانات منبئ سلبي للرفاهية النفسية، ويلعب تقدير الذات دور وسيطًا بين ضغوط الامتحانات والرفاهية النفسية.

وفيما يتعلق بالمحور الثالث، ضرورة دراسة الانفعالات الأكاديمية للأطفال والمراهقين: أشار Goetz, Pekrun, Hall & Hagg (2006) بأن الانفعالات الأكاديمية تستحق الدراسة للأسباب الآتية: (١) الارتباط المباشر بين الخبرات الانفعالية والرفاهية النفسية، (٢) تؤثر الانفعالات على جودة تعلم وتحصيل التلاميذ وما يترتب عليه نهوض وتقدم المجتمعات، (٣) للانفعالات تأثير كبير على جودة التواصل في الصف الدراسي وهذا يؤثر بدوره على التفاعل الجيد سواء مع المعلم أو جوانب العملية التدريسية بأكملها، (٤) إمكانية تقديم برامج تدخلية علاجية وتشخيصية للانفعالات الأكاديمية لتعزيز عملية التعلم والتحصيل. كذلك جاءت توصية دراسة Pekrun (2014) بأن هناك طرق عدة لمساعدة التلاميذ في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض السلبية، وأهمها، مساعدة المعلمين لتلاميذهم في تطوير ثقتهم بأنفسهم وتنمية القيم الداخلية لديهم من أجل حث

الاستمتاع بالتعلم، ويمكن أن يحدث ذلك من خلال استخدام أساليب تدريسية عالية الجودة ووضع أهداف رئيسية بالصف والسعي نحو تحقيقها ووضع مجموعة من المعايير لضمان تقدم التلميذ في العملية التعليمية وتجنب استخدام اختبارات بالغة الصعوبة وتهيئة مناخ دراسي جيد يقوم على الود والاحترام المتبادل بين الأقران وبعضهم البعض داخل الصف الدراسي (p.28).

وبناءً على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: هل توجد علاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرفاهية النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية؟.ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

(١) ما العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والرفاهية النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟
(٢) ما العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والرفاهية النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟
(٣) ما مقدار اسهام الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟
(٤) ما مقدار إسهام الانفعالات الأكاديمية السلبية في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟
(٥) هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الانفعالات الأكاديمية؟

أهدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من:

(١) العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والرفاهية النفسية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
(٢) العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والرفاهية النفسية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
(٣) مقدار اسهام الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
(٤) مقدار إسهام الانفعالات الأكاديمية السلبية في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
(٥) الفروق بين الذكور والإناث في الانفعالات الأكاديمية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي :

(١) إلقاء الضوء على الانفعالات الأكاديمية والتي يظهرها التلاميذ في بيئاتهم التعليمية سواء كانت إيجابية تزيد من دافعيتهم للتعلم ومن ثم نجاحهم الأكاديمي أو سلبية تؤثر على دافعيتهم وتحصيلهم وتبنيهم لاتجاهات غير مقبولة تجاه المدرسة تتمثل في الخوف منها أو رفضها أو الهروب منها.

(٢) تناول تلك الدراسة لمتغير الرفاهية النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية وهو ما يمثل تعرف مبكر للرفاهية النفسية لدي الأطفال في هذا العمر حيث أن غالبية الدراسات – على حد علم الباحث- تناولت الرفاهية النفسية في مراحل المراهقة والرشد والشيخوخة.

(٣) لفت انتباه العاملين بمجال البرامج العلاجية والإرشادية لوضع برامج تدخلية لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكذلك خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية حتى يحقق التلاميذ النجاح الأكاديمي المطلوب.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions : هي تلك الانفعالات التي يشعر بها التلميذ أثناء مشاركته في الأنشطة الأكاديمية، وتظهر تلك المشاعر أثناء جلوس التلميذ بالصف الدراسي أو الاستماع لشرح المعلم أو التفاعل مع المعلم والأقران أو إكمال الواجب المنزلي أو التعاون عبر الانترنت أو إكمال المهام والأنشطة داخل الصف أو عند خضوعه للاختبار (Noteborn & Garcia, 2016, p.7). ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الانفعالات الأكاديمية (الايجابية- السلبية) المُعد في البحث الحالي.

الرفاهية النفسية Psychological Well-Being: مدي قدرة الفرد على استغلال قدراته وامكاناته وطاقاته في تحقيق ذاته وتتكون من ست أبعاد رئيسية قبول الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية والإتقان البيئي والغرض من الحياة والنمو الشخصي(Harrington, 2013,p.39). ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الرفاهية النفسية للأطفال المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الانفعالات الأكاديمية..Academic Emotions:

(١) تعريف الانفعالات الأكاديمية :

ذكر Pekrun et al. (2002) بأن المقصود بالانفعالات الأكاديمية تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بالتعلم والتحصيل الأكاديمي وطرق التدريس داخل الصفوف الدراسية كالاستمتاع بالتعلم والفخر بالنجاح والقلق المرتبط بالاختبار. كما عرفها King & Areepattamannil (2014) بأنها تلك الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل ونواتج التحصيل كالنجاح والفشل. وفي هذا الصدد أوضح Cocoradă (2016) أن الانفعالات الأكاديمية هي تلك الانفعالات المصاحبة لعملية التعلم والتي تظهر قبل وأثناء وبعد التواجد بالصف الدراسي والاستذكار والخضوع للاختبارات.

(٢) تصنيف الانفعالات الأكاديمية :

قدم Pekrun (2006) تصنيفًا للانفعالات الأكاديمية في ضوء ثلاث محاور أساسية:

(١) **التكافؤ** Valence: ويقصد بها الانفعالات الإيجابية السارة (كالاستمتاع بالتعلم والبهجة والفخر والأمل) والانفعالات السلبية غير السارة (كالغضب والقلق واليأس والملل).

(٢) **التركيز على الهدف** Object Focus: ويقصد بها تركيز الانفعالات على هدف محدد إما نشاط أو ناتج النشاط وبذلك تضم انفعالات النشاط Activity Emotions وتشير إلى الانفعالات المرتبطة بالاستمرار في أنشطة التحصيل، وانفعالات الناتج Outcome emotions وتشير إلى الانفعالات المحتملة والمرتقبة كالأمل في النجاح والقلق من الفشل بالإضافة إلى انفعالات استرجاع الأحداث السابقة كالفخر أو الخزي.

(٣) **التنشيط** Activation: ويقصد بها تفعيل الانفعال أو تعطيله بناءً على الموقف التعليمي.

ونتيجة لذلك التصنيف وضعه Pekrun et al. (2007, p.16) في الجدول الآتي:

جدول(١)

تصنيف Pekrun للانفعالات الأكاديمية

تركيز الهدف	إيجابي×		سلبي××	
	تفعيل	تعطيل	تفعيل	تعطيل
النشاط	الاستمتاع	الاسترخاء	الغضب	الملل
			الإحباط	
الناتج	البهجة	القناعة	القلق	الحزن
	الأمل	الارتياح	الخزي	خيبة الأمل
	الفخر		الغضب	اليأس
	الامتنان			

× إيجابي: انفعال سار ×× سلبي: انفعال غير سار

وبذلك تنقسم الانفعالات الأكاديمية كما أوضحها Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz (2017) إلى ما يلي:

١ـ **الانفعالات الإيجابية النشطة** Positive Activating Emotions:

كالاستمتاع بالتعلم والبهجة والأمل والفخر، تساعد الفرد في تنويع مصادر المعرفة ويتمتع بتركيز انتباه مرتفع على مهام التعلم التي يقوم بها ولديه دافع داخلي قوي للتعلم مما يساعد على اكتساب المعلومات بشكل أفضل، مثل تلك الانفعالات لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

٢ـ **الانفعالات الإيجابية المعطلة** Deactivating Positive Emotions:

كالاسترخاء والارتياح، تقلل من انتباه ومجهود الفرد أثناء أداء المهام التعليمية المختلفة ولكنها على الأمد البعيد تقوي الدافع الداخلي لزيادة الاندماج في التعلم.(Chang &Beilock, 2016).

٣ـ **الانفعالات السلبية النشطة** Negative Activating Emotions:

كالغضب والقلق والخزي والإحباط، لا يقوم فيها الفرد بتنويع مصادر المعرفة ، انخفاض التركيز أثناء المشاركة في الأنشطة المدرسية وضعف الدافع الداخلي للتعلم، مثل تلك الانفعالات تدفع التلميذ إلى استخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات التعلم والاستذكار الصارمة كالحفظ عن ظهر قلب دون فهم.

٤ـ **الانفعالات السلبية المعطلة** Deactivating Negative Emotion:

كالملل واليأس والحزن وخيبة الأمل، مثل تلك الانفعالات توقف الدافع الداخلي للتعلم مما تجعله ينسحب كليًا عن اكتساب المعلومات داخل الصف الدراسي أو خارجه والذي قد يتطور إلى ترك العملية التعليمية نهائيًا.

في حين أن Jensen (2015, p.63) **قدما تصنيفًا آخر للانفعالات الأكاديمية في ضوء أربع محاور هي:**

١ـ **الانفعالات المعرفية** Epistemic Emotions: **والتي تظهر نتيجة مواجهة مشكلات معرفية كالمفاجأة عند تولي مهمة جديدة والفضول والشغف والإحباط من النتائج والبهجة عند حل المشكلة.**

٢ـ **انفعالات التحصيل** Achievement Emotions: **وهي الخبرات الانفعالية المرتبطة بالنجاح والفشل في الأنشطة كالرضا والقلق.**

٣ـ **انفعالات الموضوع** Topic Emotions: **والتي تظهر خلال تلقي الدروس والموضوعات التعليمية كالتعاطف مع مصير إحدي الشخصيات المذكورة بالقصة، القلق والاشمئزاز عند دراسة الموضوعات الطبية والاستمتاع بالرسم في دروس الرسم.**

٤ـ **الانفعالات الاجتماعية** Social Emotions: **كالحب والإعجاب والحسد والغضب والقلق الاجتماعي تجاه الأفراد الآخرين كالمعلم أو الأقران.**

(٣) **نظرية القيمة – التحكم للانفعالات الأكاديمية** The Control-Value Theory:

وضع Pekrun (2006) **هذه النظرية لتفسير ظهور الانفعالات الأكاديمية في المواقف التعليمية المختلفة، حيث قدمت تلك النظرية إطارًا نظريًا تكامليًا عن طريق تحليل تأثير الأحداث السابقة (السوابق) والانفعالات على التحصيل في السياقات الأكاديمية المختلفة، ففي البداية ركزت النظرية على نموذج القيمة- التوقع** Expectency-Value **للقلق، ثم امتدت لتشمل الافتراضات المرتبطة بالأحداث السابقة للانفعالات الأكاديمية المتعددة وما تسببه من تأثيرات على الاندماج الأكاديمي** Academic Engagement **والتنظيم الذاتي** Self-regulation

والتحصيل Achievement ، ولقد دمجت تلك النظرية بين افتراضات مدخل القيمة- التوقع والنظريات السببية لانفعالات التحصيل ونظريات التحكم المدركة والنماذج التي تضمنت تأثير الانفعالات على التعلم والأداء التحصيلي.

ولقد أشار كل من Pekrun, Goetz, Danniels, Stupnisky & Perry (2010);Pekrun et al. (2011) أن هناك تصنيفان للتقييمات المعرفية والتي تعتبر محور مركزي في تطور ونمو الانفعالات الأكاديمية:

١- **تقييمات التحكم الذاتي** Subjective Control Appraisals: يركز على العلاقة بين السبب والنتيجة (مثل، التوقعات بأن المثابرة في الدراسة مطلوبة وسوف تؤدي إلى النجاح)، ويشير بشكل غير مباشر إلى العلاقات السببية بين سمات الشخصية والنتائج المحتملة، وتتضمن تقييمات التحكم الذاتي ما يلي:

أ- **توقعات الموقف- الناتج** Situation-Outcome Expectancies: تتضمن أنه سوف ينتج عن الموقف نواتج إيجابية بدون الحاجة إلى مجهود (فعل شخصي، أو تظهر نواتج سلبية إذا لم يبذل أي مجهود، مثل: توقع الفشل في الاختبار إذا لم يقدم أي مجهود استعدادًا له.

ب- **توقعات الفعل- التحكم** Action- Control Expectancies: يقصد بها أداء الأنشطة الأكاديمية بكفاءة والتحكم في أفعاله.

د- **توقعات الفعل- الناتج** Action- Outcome Expectancies: تتضمن أن أفعال الفرد التي تحكم بها وأدارها بشكل جيد ينتج عنها نتائج إيجابية أو منع أو خفض أو التخلص من نتائج سلبية.

هـ- **توقعات الناتج الكلي** Total Outcome Expectancies: تفترض أن كل من توقعات الموقف-الناتج وتوقعات الفعل- التحكم وتوقعات الفعل- الناتج تستخدم لتقييم القدرة العامة على التحكم ونواتج التحصيل المحتملة. **بالنسبة للنواتج الإيجابية**، ارتفاع توقعات الناتج الكلي بارتفاع توقع الموق- الناتج وتوقعات الفرد بكفاءة ذاتية مرتفعة، فعلي سبيل المثال الطالب الذي يتوقع أنه قادر على استغلال قدراته ومجهوداته بشكل جيد (الفعل-التحكم) وأن هذا المجهود سوف يقود للنجاح (الفعل-الناتج) أو أنه يتوقع حصوله على درجة مرتفعة حتى وإن لم يبذل أي مجهود (توقعات الموقف-الناتج)، فإنه

سوف يحصل على توقعات نواتج إيجابية مبنية على توقعات مناسبة للفعل- التحكم والفعل- الناتج و الموقف- الناتج. **وبالنسبة للنواتج السلبية**، يفترض أنها سوف تكون مرتفعة عندما تكون توقعات الموقف-الناتج مرتفعة وانخفاض توقعات الفعل-التحكم و/أو الفعل- الناتج، فعلي سبيل المثال الطالب الذي يعتقد أنه ليس لديه الاستعداد الكافٍ للاختبار القادم فإنه يتوقع الفشل (توقع فعل-تحكم منخفض).

ب- **العزو السببي للنواتج** Casual Attributions of Outcomes: تتضمن استعادة التقييمات السابقة لأسباب النجاح أو الفشل كمجهودات الفرد وقدراته والعوامل الخارجية أو الأفراد الآخرون، فالعزو الخارجي يتماشي مع توقعات الموقف- الناتج، أما العزو الداخلي يتماشي مع توقعات الفعل-التحكم وتوقعات الفعل-الناتج.

٢- **تقييمات القيمة الذاتية** Subjective Value Appraisals: تتعلق بالأهمية المدركة لتلك الأنشطة والنواتج. وتتضمن نوعان: (أ) **القيمة الداخلية** Intrinsic Value : ويقصد بها القيام بأي نشاط حتى وإن كانت النتائج غير مرضية، على سبيل المثال، الاستمتاع بتعلم الرياضيات وحل المسائل الرياضية حتى وإن لم يحصل على درجات مرتفعة في الرياضيات. (ب) **القيمة الخارجية** Extrinsic Value : ويقصد بها القيام بالأنشطة على الوجه الأمثل للحصول على نتائج مرضية وتلك النتائج تؤدي إلى المزيد من النتائج المرضية الأخرى، على سبيل المثال، طالب لديه قيمة الاهتمام بالدراسة الأكاديمية من أجل الحصول على درجات مرتفعة حيث أن الحصول على درجات مرتفعة يسهم في تحقيق أهدافه المستقبلية كالحصول على مهنته المفضلة.

(٤) **العلاقة بين التقييمات** Appraisals **والانفعالات الأكاديمية** Academic Emotions:

أوضح كل من Pekrun (2006) ; Pekrun et al.,(2007,pp.19-21) ; Pekrun (2017) أن نظرية القيمة- التحكم تضمنت انفعالات النواتج المتوقع Prospective Outcome Emotions واستعادة الانفعالات السابقة للنواتج Retrospective Outcome Emotions وانفعالات النشاط Activity Emotions.

١ـ **انفعالات النـاتج المتوقـع** Prospective Outcome Emotions: تظهر عند توقـع القيمـة الإيجابيـة للنجـاح أو القيمـة السـلبية للفشـل، فـإذا كان التحكم مرتفـع مـع التركيز علـى النجاح، يفتـرض ظهـور انفعال البهجـة المتوقع، على سـبيل المثـال، إذا شـعر التلميذ أنه قـادر على اجتياز الاختبار القـادم فإنه يتوقع الحصول على درجة مرتفعة، على الجانب الآخر، إذا كان التركيز على الفشل مع وجود تحكم مرتفع يضـمن تجنب الفشـل سـوف يظهر انفعال الارتياح المتوقع، على سـبيل المثال، إذا اسـتعد التلميذ بشـكل جيد للاختبار لتجنب الفشـل فيه، ولكنه حصـل على درجة منخفضـة. أما إذا كان هناك تحكم جزئي فإن الشـعور بالنجاح والفشل غير مؤكدان، فيظهر انفعال الأمل إذا تم التركيز على النجاح، والقلـق إذا تم التركيـز علـى الفشـل ، على سـبيل المثال، يرغب تلميـذ في اجتياز اختبار هام، ولكنه لا يعرف ما إذا كان قادرًا على فعل ذلك، فإنه يأمل في النجاح وفي ذات الوقـت قلـق مـن الفشـل، وأخيـرًا، إذا كان النجاح صـعب المنال والفشـل مؤكد فإنه يستبدل الأمل والقلق باليأس.

٢ـ **استعـادة الانفعـالات السابقـة للنـاتج** Retrospective Outcome Emotions: تظهـر نتيجـة العـزو السـببي للنجـاح أو الفشـل والتـي قد ترجع أسـباب ذلـك للتلميذ نفسـه أو الآخريـن أو العوامل الخارجيـة والموقفية، فعلي سبيل المثال، انفعالى الفخر والخزي يظهران بسبب عزو أسباب النجاح والفشل إلى الفرد نفسه، والامتنان والغضب يعزي إلى الآخرين والعوامل الموقفية.

٣ـ **انفعـالات النشـاط** Activity Emotions: تظهـر نتيجـة تحكـم التلميـذ في أنشـطته الأكاديميـة وما ينتج عن أداؤه مـن قيمة، فإذا كان التلميذ أكثر تحكمًا في نشـاطه ويتضـمن النشـاط قيمة إيجابية، يظهر انفعال الاسـتمتاع بالتعلم، على سـبيل المثال، إذا كان التلميذ مهتمًا ببعض المقررات الدراسـية ولديه قدرة جيدة في دراسـتها واسـتذكارها فإنه سوف يستمتع بدراسـتها، ويأخذ الاستمتاع أشـكال عدة كالشـعور بالاسـتثارة عند مواجهة تكليفات ومهام صـعبة، والشعور بالاسـترخاء عنـد القيام بأنشـطة روتينية ممتعة، وعلي الجانـب الآخر، إذا كان هناك قدرة على التحكم في النشـاط ولكنه يتضـمن قيمة سـلبية فسـوف يظهر انفعـال الغضـب، كالأنشـطة المطلـوب أداؤهـا ولكنهـا منفـرة للتلميذ (بسـبب احتياجهـا لمجهـود بـدني أو عقلـي)، وفي المقابـل، إذا كان للنشـاط قيمة ولكن لا يوجد التحكم أو بذل المجهود الكاف، يظهر الإحباط.

جدول(٢)

العلاقة بين التقييمات والانفعالات الأكاديمية

	التقييمات		
	قيمة	تحكم	الانفعال
ناتج/ توقع	إيجابي(نجاح)	مرتفع	بهجة متوقعة
		متوسط	أمل
		منخفض	يأس
	سلبي(فشل)	مرتفع	ارتياح متوقع
		متوسط	قلق
		منخفض	يأس
ناتج/ استعادة	إيجابي(نجاح)	عديم الصلة	بهجة
		ذاتي	فخر
		آخرون	امتنان
	سلبي(فشل)	عديم الصلة	حزن
		ذاتي	خزي
		آخرون	غضب
نشاط	إيجابي	مرتفع	استمتاع
	سلبي	مرتفع	غضب
	إيجابي/سلبي	منخفض	احباط
	لاشئ	مرتفع/منخفض	ملل

(٥) الانفعالات الأكاديمية لدي الذكور والإناث:

أوضح Goetz et al. (2008) بأن الذكور من تلاميذ الصفوف الخامس حتى العاشر أكثر استمتاعًا بالتعلم من الإناث. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Frenzel, Pekrun & Goetz (2007) بأن الإناث أقل استمتاعًا وفخرًا من الذكور، ولكنهم أكثر قلقًا ويأسًا وخزيًا، حيث أُجريت تلك الدراسة على عينة قوامها ٢٠٥٣ تلميذ (١٠١٧ أنثي، ٣٦١٠ ذكر) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمتوسط عمري ١١،٧ سنة بهدف التعرف على الفروق في النوع في انفعالات التحصيل المرتبطة بالرياضيات واستخدمت للتحقق من ذلك استبيان انفعالات التحصيل

Achievement Emotions Questionnaire (AEQ; Pekrun, Goetz, & Perry, 2005).

وأكدت ذلك نتائج دراسة Pekrun et al.(2017) أن الإناث أقل استمتاعًا وفخرًا ومللًا من الذكور، كما أنهم أكثر قلقًا وخزيًا ويأسًا من الذكور لدي تلاميذ الصفوف الخامس إلى التاسع. وفي هذا السياق، أشار Rowe & Fitness (2018) بأن الإناث أكثر قلقًا من الذكور، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الإحباط. ولكن اختلف مع ذلك، ما ذكره Sorić, Penezić & Burić (2013) بأن الذكور لديهم مستويات مرتفعة من الانفعالات الأكاديمية السلبية (كالغضب والخزي)، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القلق.

(٦) **قياس الانفعالات الأكاديمية**:

أوضح Pekrun et al. (2002) بأنه منذ بدايات عام ١٩٥٠م، أدركت البحوث والدراسات بأن هناك حاجة إلى القياس الكمي لقلق الاختبار، والذي شهد بعد ذلك تقدمًا كبيرًا في قياس تلك المشكلة، أما اليوم فهناك العشرات من المقاييس التي تقييم ذلك الانفعال بشكل منفرد، وفيما يخص الانفعالات الأكاديمية الأخرى بعيدًا عن قلق الاختبار فقد استخدمت لقياس تلك الانفعالات مقاييس عامة غير مصممة للمجال الأكاديمي أو مجموعة من المقاييس الفردية لتقييم الانفعالات المختلفة التي تتبع النجاح أو الفشل.

حتى جاءت محاولة تقديم أداة متعددة الأبعاد لقياس عدد من الانفعالات الأكاديمية الهامة باستخدام عدد متعدد من البنود لكل انفعال وهو ما يمثله استبيان الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions Questionnaire الذي وضعه Pekrun, Goetz & Perry (2005) معتمدًا في ذلك على الدراسات الاستكشافية للانفعالات التي تظهرها التلاميذ في المواقف الأكاديمية، حيث تكون من الأبعاد: الاستمتاع Enjoyment (٣ بنود)، الأمل Hope (٣ بنود)، الفخر Pride (٣ بنود)، الارتياح Relief (بند واحد)، الغضب Anger (٣ بنود)، القلق Anxiety (٣ بنود)، اليأس Hopelessness (٣ بنود)، الخزي Shame (٣ بنود)، الملل Boredom (بندان)، وذلك لثلاث أجزاء فرعية يتكون منها الاستبيان: الانفعالات المرتبطة بالتعلم Learning related Emotion، الانفعالات المرتبطة بالصف Class related Emotion، انفعالات الاختبار Test Emotions(Peixoto et al., 2015).

ثم توالت العديد من الدراسات لتقديم أداة تشخيصية للانفعالات الأكاديمية في المراحل التعليمية المختلفة، ومن بين تلك الدراسات دراسة Govaerts & Grégoire (2008) التي هدفت إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions Scale، حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ طالب (٣٨٧ ذكر، ٣١٧ أنثي) من الصف العاشر وحتى الصف الثاني عشر بمتوسط عمري ١٦,٨ سنة، وتكون المقياس من ٦ انفعالات هي الاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل والقلق والخزي والإحباط، وأوضحت نتائج صدق التحليل العاملي التوكيدي إلى تمتع المقياس بصدق مرتفع، كما بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٥-٠,٧٣- ٠,٨٥- ٠,٨٧-٠,٨٨-٠,٩١) لكلٍ من (الفخر- الخزي- الأمل- الاستمتاع- الإحباط- القلق) على الترتيب مما يدل على تمتع المقياس بثبات مرتفع. وفي هذا الصدد، هدفت دراسة(Pekrun et al., (2011 إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لاستبيان انفعالات التحصيل Achievement Emotions Questionnaire لطلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٨٩ طالب(١٥٥ ذكر، ٢٣٤ أنثي) بمتوسط عمري ٢٠،٦٣ سنة، واستخدمت الدراسة استبيان انفعالات التحصيل AEQ المكون من ٢٤ بعد فرعي لقياس الاستمتاع والأمل والفخر والارتياح والغضب والقلق والخزي واليأس والملل وذلك في الصف الدراسي وأثناء الاستذكار وعند الخضوع للاختبارات، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاستبيان يتميز بثبات وصدق داخلي مرتفعان كما أوضحتها نتائج التحليل العاملى التوكيدى وصدق المحك مع مقياس تقييمات القيمة- التحكم للطلاب.

كما هدفت دراسة Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss & Murayama (2012) إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لاستبيان الانفعالات الأكاديمية- المرحلة الابتدائية، حيث تكونت عينة الدراسة من ١١٩٨ تلميذ ألماني تراوحت أعمارهم ما بين ٧-١٢ سنة، ٣٢٤ تلميذ أمريكي تراوحت أعمارهم ما بين ٧-١٠ سنوات، حيث اشتمل الاستبيان بنسختيه الألمانية والأمريكية أبعاد الاستمتاع والقلق والملل، وقد تم بناء الاستبيان اعتمادًا على نظرية القيمة-التحكم للانفعالات الأكاديمية التي وضعها (Pekrun, 2006)، وقد أوضحت النتائج إلى تمتع الاستبيان في النسختين الألمانية والأمريكية بثبات وصدق مرتفعين مما يعزز فرصته في الكشف عن الانفعالات الأكاديمية. وفي هذا السياق، قام

Peixoto et al.,(2015) بإعداد استبيان للتعرف على الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بمقرر الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٥١٥ تلميذ برتغالي (٧٥٧ ذكر، ٧٥٨ أنثي) من المرحلة التعليمية الخامسة وحتى السابعة بأعمار تتراوح من ١٠-١٣ سنة، وتكون الاستبيان من ٦ انفعالات: الاستمتاع بالتعلم والفخر والقلق والغضب واليأس والملل بواقع ٤ بنود لكل انفعال وفيه يختار التلميذ من بين ٥ بدائل (٥درجات لموافق بشدة إلى درجة واحدة لغير موافق بشدة)، وأوضحت نتائج صدق التحليل العاملي التوكيدي إلى تمتع الاستبيان بصدق مرتفع، كما تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧٥-٠,٩٢) للانفعالات مما يدل على تمتع الاستبيان بثبات مرتفع.

ثانيًا: الرفاهية النفسية.. Psychological Well-Being:

علي مدار تاريخ اللغة اليونانية، ظهرت مصطلحات ومفاهيم تتشابه إلى حد كبير مع مفاهيم الصحة النفسية في عصرنا الحاضر، من بينها مصطلح Eudaimoniaوالتي ترجمت إلى "السعادة"، "الرفاهية" و"الازدهار البشري"، حيث أنها تتكون من مقطعين Eu وتعني جيد، و daimon تعني روح أو مصير، وقد ظهر ذلك المصطلح في كتابات أرسطو عن الأخلاق النخومية (٣٥٠ق.م)، ووصف أرسطوEudaimoniaبأنها عيش الحياة البشرية بتنعم حيث أنها تمثل الشكل الأمثل والأفضل للحياة (Fowers, 2016, p.68).

ثم ظهرت بعد ذلك العديد من المفاهيم التي جذبت اهتمام الباحثين بمرور الوقت كالرفاهيةWell-Being والرضا عن الحياةLife Satisfaction وجودة الحياةLife Qualityوالتي غالبًا ما استخدمت بشكل تبادلي، والتي تتضمن نظرة الفرد إلى حياته بشكل عام (الدخل الشهرى والتماسك الأسري والتحصيل الأكاديمي والحالة الصحية... الخ) (Statham & Chase, 2010, p.5).

(١) **مداخل الرفاهية**:

أشار كلً من Ryan & Deci (2001);Steger (2016, p.177)كان لدي المفكرون والفلاسفة الأوائل طرق مختلفة لوضع تصور عن الحياة الجيدة Good Life وما تنطوي عليه، أما اليوم، فقام علماء النفس والسلوك بدراسة مفاهيم كالرفاهية والسعادة وقد أخذوا في حسبانهم وجهات النظر الأولي في تعريف

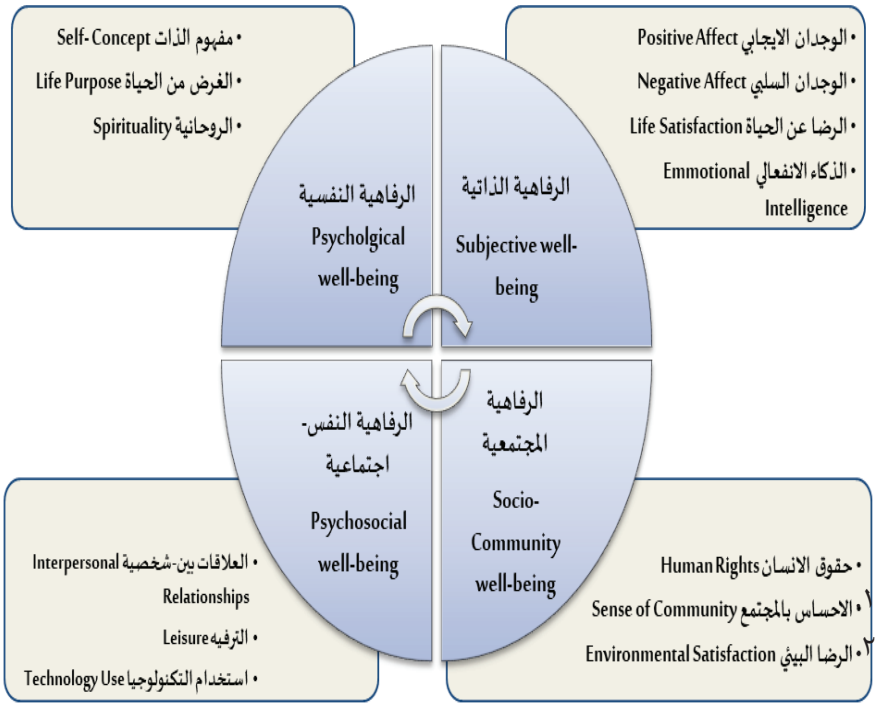
تلك المفاهيم باستخدام طرق قابلة للقياس العلمي، ولهذا وجد مدخلان يوضحان معني الرفاهية في أدبيات علم النفس الإيجابي:

أ- **المدخل الذاتي** Hedonic Approach: وفيها ينظر إلى السعادة بأنها رفاهية ذاتية Subjective well-being، حيث تعرف السعادة من خلال هذا المدخل بأنها الشعور بالسرور وتجنب الألم إلى جانب الشعور بأن الحياة طيبة (جيدة) وذات معني وقيمة، وتتكون الرفاهية الذاتية من المكونات الآتية: (١) **الرضا عن الحياة** (حكم الفرد على حياته بصفة عامة من خلال الرضا عن مجالات الحياة الهامة كالعمل والصحة والزواج... الخ)،(٢) **التمتع بمزاج إيجابي** والمشاعر الإيجابية، (٣) **انخفاض مستوي المزاج السلبي** والمشاعر السلبية.

ب- **مدخل تعبئة الطاقات** (**المصير الجيد**)Eudaimonic Approach: يشير هذا المدخل إلى استغلال الفرد لإمكانياته وقدراته في تحقيق ذاته والشعور بالسعادة، وهو ما يتماشي مع مصطلح الرفاهية النفسية Psychological well-being الذي يشير إلى قدرة الفرد على تطوير ذاته وقدراته من أجل تحقيق أهداف محددة في حياته حتى يتسني له الوصول إلى مستوي السعادة المطلوب، ويتفق ذلك مع نظرة أرسطو للمصير الجيد والذي يري أنه لكي يعيش الفرد حياة كريمة يجب أن يتحلي ببعض الفضائل والتي تعد هامة للشعور بالسعادة ، أما اليوم ، قدم Carol Ryff نموذجًا للرفاهية النفسية يقوم على مفهوم تعبئة الطاقات (المصير الجيد)، حيث استبدل الفضائل ببعض أبعاد الصحة النفسية الإيجابية. ومن خلال ذلك النموذج، يجب أن يظهر الفرد مستويات مرتفعة من (٦) أبعاد للصحة النفسية حتى يتمتع بمستوي مرتفع من الرفاهية النفسية، وهي: **قبول الذات**، **العلاقات الإيجابية مع الآخرين**، **الاستقلالية**، **الإتقان البيئي**، **الغرض من الحياة**، **والنمو الشخصي**.

١ـ النموذج متعدد الأبعاد للرفاهية:

قدم Sarriera & Bedin (2017) نموذجًا متعدد الأبعاد للرفاهية، يمكن توضيحه من خلال شكل(٢).



أ- **الرفاهية الذاتية** Subjective well-being:

تشير إلى تمتع الفرد بوجدان إيجابي مرتفع وانخفاض مستوي الوجدان السلبي ورضا عن حياته بالإضافة إلى تمتعه بالذكاء الانفعالى الذي يسمح له بالتعامل المناسب مع الانفعالات والمشاعر.

ب- **الرفاهية النفسية** Psychological well-being:

١- **مفهوم الذات** Self-concept: ويضم تقدير الذات والكفاءة الذاتية واللذان لهما تأثير إيجابي على الرفاهية النفسية للأطفال والمراهقين، فمن خلالهما يقيم الفرد ذاته ويدفعانه إلى زيادة الثقة بنفسه، حيث أن تقدير الذات المرتفع يرتبط ايجابيًا بالرضا عن الحياة.

٢- **الروحانية** Spirituality: وتشير إلى نظام المعتقدات الداخلية والتي تمد الفرد بالقوة والراحة (كالمعتقدات الدينية).

٣ـ **الغرض من الحياة** Life Purpose: فالغرض ومعني الحياة مختلفان فالأول يشير إلى وضع الفرد لأهداف محددة لتحقيقها والثاني يشير إلى تحقق تلك الأهداف، ويؤثر كلٍ منهما في الآخر.

جـ الرفاهية النفس ـ اجتماعية Psychosocial well-being:

١ـ **العلاقات بين ـ الشخصية** Interpersonal Relationships: العلاقات التي تنشأ داخل الأسرة تؤثر على النمو الاجتماعي للأطفال والمراهقين وتكون بمثابة أساس لعلاقاتهم المستقبلية والتي بدورها تؤثر على رفاهيتهم، كما تسهم العلاقات مع الأقران في اكتساب خبرات الحياة اليومية عن طريق تبادل الخبرات والذي بدوره يسهم في تشكيل شخصياتهم، بالإضافة إلى قضاء معظم الوقت بالمدرسة والذي يسهم في تشكيل صداقات داخل البيئة المدرسية والتي تساعد في نمو مهاراتهم المعرفية والاجتماعية واكتساب القيم الأخلاقية، وبناءً على ذلك كلما كانت علاقاتهم جيدة عزز ذلك رفاهيتهم النفسية.

٢ـ **الترفيه** Leisure: تنظيم وقت الفراغ وقضاء بعض الوقت مع الأصدقاء والمشاركة في الأنشطة الرياضية، يميز ذلك بشكل كبير بين الأطفال والمراهقين ذوي الرفاهية النفسية المرتفعة والمنخفضة.

٣ـ **استخدام التكنولوجيا** Technology Use: تعد التكنولوجيا أحد الأدوات الهامة التي يستخدمها الأطفال والمراهقين أثناء وقت الفراغ، ولذلك اذا استخدمت للحصول على بعض الفوائد كالحصول على الدعم الاجتماعي من الأصدقاء وزيادة عدد الأصدقاء والتعبير عن قدراتهم وإمكاناتهم يؤدي ذلك إلى ارتفاع الرفاهية النفسية لديهم.

دـ الرفاهية المجتمعية Socio-Community well-being:

١ـ **حقوق الإنسان** Human Rights: إن معرفة الأطفال والمراهقين بحقوقهم وضمانها لهم يرتبط مباشرة بالرفاهية النفسية.

٢ـ **الانتماء للمجتمع والرضا عن البيئة المحيطة** Belonging to Community: إن انتماء الفرد للمجتمع من خلال احترام العادات والتقاليد والعرف والقواعد والقوانين وتحقيق ذاته في ضوء تلك القوانين يعزز من نمو الرفاهية النفسية لديه.(pp.11-18)

وفي ضوء ما تقدم تم الاقتصار على **مدخل تعبئة الطاقات** (**المصير الجيد**)، وكذلك بعد **الرفاهية النفسية** من النموذج متعدد الأبعاد للرفاهية النفسية في البحث الحالى لملائمته مع أداة الدراسة (مقياس الرفاهية النفسية للأطفال).

(٣) **تعريف الرفاهية النفسية**:

عرفها Abbot, Ploubidis, Huppert, Kuh & Croudace (2010) بأنها قدرة الفرد على استغلال إمكاناته للوصول إلى أهدافه وتحقيق ذاته وتشمل الاستقلال وتقرير الذات (الاستقلالية) ووجود علاقات مرضية ذات جودة عالية (العلاقات الإيجابية مع الآخرين) والقدرة على إدارة حياة الفرد (الإتقان البيئي) والانفتاح على خبرات جديدة (النمو الشخصي) والاعتقاد بأن الحياة ذات معني (الغرض من الحياة) ووجود اتجاه إيجابي عن ذاته وحياته السابقة (قبول الذات). كما عرفها Macleod & Luzon (2014) بأنها شعور الفرد بالسعادة والسرور والرضا عن حياته وقليل من الألم (p.42). وفي سياق ذلك، أوضح Orosova, Gajdosova & Janovska (2016) بأن الرفاهية النفسية مكون انفعإلى من جودة الحياة والذي يتضمن اكتساب خبرات إيجابية وغياب الخبرات السلبية ووجود تقييم إيجابي للذات والقيام بأنشطة ذات معني مصحوبًا بنظرة تفاؤلية عن الحياة الشخصية وعن العالم المحيط، كما أن الرفاهية النفسية تعد مؤشرًا عن صحة الفرد النفسية ونجاحه في مجتمعه.(p.184).

٤ـ **نموذج** Carol Ryff **للرفاهية النفسية** (**المستخدم في البحث الحالي**):

وضع Ryff نموذجًا مكون من(٦) أبعاد رئيسة للرفاهية النفسية، تتمثل فيما يلي:

١ـ **قبول الذات** Self-acceptance: تشير إلى امتلاك الفرد اتجاهات إيجابية نحو ذاته من خلال تقبل صفاته الجيدة والسيئة ويتملكه شعور إيجابي نحو حياته الماضية.

٢ـ **العلاقات الإيجابية مع الآخرين** Positive relations with others: يقصد بها قدرة الفرد على تكوين علاقات تقوم على الألفة والود وتتميز بالثقة وحب الخير والتعاطف مع الآخرين.

٣ـ **النمو الشخصي** Personal growth: شعور الفرد المستمر بأنه في حاجة للنمو والتطور من خلال الانفتاح على الخبرات الجديدة واستغلال قدراته وإمكاناته على الوجه الأمثل ودائمًا ما يري نفسه وسلوكياته في تحسن مستمر ولديه القدرة على تغيير أساليبه وطرقه لاكتساب المزيد من المعرفة.

٤ـ **الغرض من الحياة** Purpose of life: يقصد بها امتلاك الفرد لأهداف محددة في حياته، يسعي إلى تحقيقها، كما أن هناك معني وقيمة لحياته الحاضرة والماضية.

٥ـ **الإتقان البيئي** Environmental mastery: قدرة الفرد على إدارة بيئته المحيطة به بشكل فعال من خلال استغلال الفرص وذلك من أجل تحقيق احتياجاته الشخصية وقيمه.

٦ـ **الاستقلالية** Autonomy: تشير إلى تقرير الفرد لمصيره واعتماده على نفسه في مواجهة الضغوط الاجتماعية عن طريق التفكير والتصرف بطرق جديدة غير مألوفة، كما أنه يقيم ذاته في ضوء معاييره الشخصية وقدرته على اتخاذ قراراته بنفسه.(Ryff& Singer, 2008).

(٣) **قياس الرفاهية النفسية**:

قدم Hidalgo et al.(2010) عرضًا للمقاييس التي استخدمت في قياس وتشخيص الرفاهية النفسية، وهي كالآتي:

أـ **مقياس برادبورن للاتزان الوجداني** Bradburn Affect Balance Scale: من أوائل المقاييس التي استخدمت لقياس الرفاهية النفسية والذي وضعه Bradburn في عام ١٩٦٩م وهو مكون من ١٠ مفردات موزعة بالتساوي على بعدين أحدهما للوجدان الإيجابي والثاني للوجدان السلبي وتقيس تلك العبارات التجارب السارة وغير السارة في الأسابيع القليلة الماضية التي مر بها الفرد، وتوضع الدرجة من خلال إعطاء درجة لكل إجابة بـ(نعم) وتحسب الدرجات بشكل منفصل لكلا الجانبين.

بـ **مقاييس الرفاهية النفسية** Psychological Well-Being Scales: واحد من المقاييس الأكثر انتشارًا واستخدامًا لقياس الرفاهية النفسية والذي أعده (Ryff, 1989) والمكون من ٦ أبعاد: الاستقلالية، الغرض من الحياة، العلاقات

الإيجابية، الإتقان البيئي، النمو الشخصي، قبول الذات، لكل بعد ٢٠ مفردة، وتتراوح الاستجابة من ٦ موافق بشدة إلى ١ غير موافق نهائيًا.

- **النموذج المختصر ٣٦ The Short Form 36**: وضع هذا النموذج اقسام الصحة بالولايات المتحدة (Wave et al., 1993)، وهو عبارة عن مقياس تقرير ذاتي مكون من ٨ مقاييس فرعية مختلفة وهي: الوظائف الجسدية، الأدوار المحدودة بسبب مشكلات الصحة البدنية، الألم الجسدي، الوظائف الاجتماعية، الصحة النفسية العامة (الضغوط النفسية والرفاهية النفسية)، الأدوار المحدودة بسبب المشكلات الانفعالية، الحيوية (الطاقة/الاجهاد)، الادراكات الصحية العامة.

- **مقياس الرضا عن الحياة Satisfaction with Life scale**: وضع هذا المقياس (Diener et al., 1995)، وهو مقياس تقرير ذاتي مكون من ٥ عبارات تقيس مستوي الرضا عن الحياة، تتراوح الاستجابات من١-٧(١ تشير إلى عدم الموافقة نهائيًا، ٧ موافق بشدة)، وبذلك فإن الدرجة الكلية تستخدم لتصنيف الفرد ضمن الفئات التالية: (٣٠-٣٥) رضا مرتفع جدا، (٢٥-٢٩) رضا مرتفع، (٢٠-٢٤) رضا مقبول،(١٥-١٩) رضا بسيط، (١٠-١٤) غير راضٍ، (٥-٩) لا يوجد رضا نهائيًا.

- **المؤشر العام للرفاهية النفسية المختصر Psychological General Well-Being short**: وضعه (Grossi et al., 2006)، وهو عبارة عن مقياس مكون من ٢٢ عبارة لتقييم الرفاهية النفسية وتتراوح الاستجابة من (١-٦)، ويقيس ٦ أبعاد لجودة الحياة المرتبطة بالصحة: القلق، الاكتئاب، الرفاهية الإيجابية، التحكم الذاتي، الحيوية، الصحة العامة.(pp.84-87).

ثم بادرت بعد ذلك الدراسات التي اهتمت بتقديم استبيانات ومقاييس لتشخيص الرفاهية النفسية في مراحل عمرية مختلفة، من بين تلك الدراسات دراسة Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco & Moreno-Jiménez (2008) والتي هدفت إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس Ryff للرفاهية النفسية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٩٤٢ فرد (٥٢٥ ذكر،٤١٧ أنثي) تراوحت أعمارهم ما بين ١٦-٧٤ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس Ryff للرفاهية

النفسية Psychological Well-Being Scales "PWBS"(Ryff,1989) والمكون من ٦ أبعاد: الاستقلالية، الغرض من الحياة، العلاقات الإيجابية، الإتقان البيئي، النمو الشخصي، قبول الذات، لكل بعد ٢٠ مفردة، وأشارت نتائج صدق التحليل العاملي التوكيدي إلى تمتع المقياس بصدق مرتفع وملائم للكشف عن رفاهية الأفراد النفسية. وفي هذا السياق، استخدمت دراسة Sirigatti et al. (2013) صورة مختصرة من مقاييس Ryff للرفاهية النفسية للكشف عنها لدي المراهقين، حيث تكونت عينة الدراسة من ٦١٩ مراهق(١٠٥ ذكر، ٥١٤ أنثي) تراوحت أعمارهم ما بين ١٥-١٩ سنة، واستخدمت الدراسة صورة مختصرة لمقاييس Ryff للرفاهية النفسية (PWBS; Ryff, 1989) مكونة من ١٨ مفردة موزعة على ٦ أبعاد: الاستقلالية، الغرض من الحياة، العلاقات الإيجابية، الإتقان البيئي، النمو الشخصي، قبول الذات ، وأوضحت نتائج الدراسة إلى تمتع الأداة بصدق جيد في الكشف عن الرفاهية النفسية لدي المراهقين.

كما هدفت دراسة Costea-Bărluiu, Bălа-Baconschi & Hathazi (2018) الى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس Ryff للرفاهية النفسية في البيئة الرومانية، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتان: الأولي: ٨٨ فرد (١٣ ذكر، ٧٥ أنثي) بمتوسط عمري ٣٩,٧٢ سنة، والثانية: ٤٤ طالب (٤٤ أنثي فقط) بمتوسط عمري ٢٠,١٣ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس Ryff للرفاهية النفسية Psychological Well-Being Scales "PWBS"(Ryff,1989) والمكون من ٦ أبعاد: الاستقلالية، الغرض من الحياة، العلاقات الإيجابية، الإتقان البيئي، النمو الشخصي، قبول الذات، لكل بعد ٢٠ مفردة، وأوضحت نتائج صدق التحليل العاملي التوكيدي أن المقياس في صورته الرومانية يتمتع بصدق مرتفع، كما تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ ما بين (٠,٦٥٠- ٠,٧٥٩) وهي قيم مقبولة لاستخدام المقياس في الكشف عن الرفاهية النفسية. وعلي عينة قدرها ٧٧٢ مراهق (٣٦٥ ذكر، ٤٠١ أنثي) بمتوسط عمري ١٣,٦٥ سنة، أجريت دراسة Gao & McLellan (2018) للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس Ryff للرفاهية النفسية لدي المراهقين الصينين، واستخدمت الدراسة مقياس Ryff للرفاهية النفسية Psychological Well-Being Scales "PWBS"(Ryff,1989) والمكون من ٦ أبعاد: الاستقلالية، الغرض من الحياة، العلاقات الإيجابية، الإتقان البيئي، النمو الشخصي، قبول

الـذات، ولكـن بصـورة مختصـرة (٣٣ مفردة) ، وأوضـحت نتائج الدراسـة بـأن هناك ٥ أبعاد تمتعت بإتسـاق داخلي مقبول ما عدا بعد الاسـتقلالية، كما تم إجراء صـدق التحليـل العاملي وتراوحت قيم التشـبع على جميع مفـردات الأبعاد ما بين (٠,٣٣- ٠,٧٠) وهـي قيـم مقبولـة، وبصـفة عامة يتمتـع مقياس Ryff المختصـر" النسـخة الصينية" بقدرة جيدة في الكشف عن الرفاهية النفسية لدي المراهقين.

وقد قام Opree et al. (2018) بإعداد مقياس للرفاهية النفسية للأطفال، حيـث تكونت عينة الدراسـة مـن ١٥٧ طفل (٧١ ذكـر، ٨٦ أنثي) تراوحـت أعمارهم ما بين ٨-١٢ سنة بمتوسط عمري ٩,٩٣ سنة وانحراف معياري ٠,٥٦ سنة، واستخدمت الدراسـة مقياس الرفاهيـة النفسـية للأطفـال Psychological Well-Being Scale- Children "PWBS-C" والمكـون مـن ٢٤ مفـردة موزعـة علـى ٦ أبعـاد: الاسـتقلالية، الغرض مـن الحيـاة، العلاقـات الإيجابيـة، الإتقـان البيئـي، النمـو الشخصـي، قبول الذات ، واسـتخدمت الدراسة الصـدق التكويني والاتساق الداخلي وطريقة إعادة الاختبار للثبات، وأوضـحت نتائج الدراسـة بأن المقياس يتمتع بصـدق جيد واتسـاق داخلي مرتفع مما يدل على كفاءته في الكشـف عن الرفاهية النفسـية لدي الأطفال، كما أشـارت نتائج الدراسـة أنه يمكن اسـتخدام المقياس مع المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٨) سنة.

ثالثًـا: الانفعـالات الأكاديمية والرفاهية النفسيـة.. Academic Emotions & Psychological Well-Being:

أوضـح Pekrun et al. (2002) بـأن الانفعـالات الأكاديميـة الإيجابيـة تستحق الدراسة لأنها تساعد الأفراد في تحديد أهدافهم وقبول التحديات أثناء أداء الأنشطة التعليمية والانفتاح على خبرات جديدة واكتساب مهارات حل المشكلات مما يعزز رفاهيتهم النفسـية والتي بدورها تقود إلى التمتع بصـحة نفسـية جيدة تسهم في تقـدم المجتمعـات والأمم. كمـا أشـار Putwain (2007) إلى أن هنـاك أثر سـلبي لكل من الضـغوط الأكاديمية والقلق لدي تلاميذ المدارس على رفاهيتهم النفسـية والذي بدوره يؤثر سـلبًا على تحصيلهم الدراسي والحصول على درجات منخفضة. ومن جهة أخري، الانفعالات الإيجابية في البيئة التعليمية تعمل على نمو الصـلابة النفسية والرضا عن الحياة وبالتإلى تنمو الرفاهية النفسية لدي الأفراد (Cohn,

Fredrickson, Brown, Mikels & Conway, 2009). وهذا ما أوضحه Stupnisky, Perry, Renaud & Hladkyj (2013) بأن الرفاهية النفسية هامة للنجاح الأكاديمي للتلاميذ ويتضح ذلك جليًا لدي التلاميذ المتمتعين بأنماط انفعالية إيجابية مرتفعة وضغوط دراسية أقل وبالتإلى يحصلوا على درجات مرتفعة ويكونوا أقل عرضة للهروب من المدرسة.

وفي هذا السياق، ذكر Franke & Bogner (2013) بأن الطلاب الذين أظهروا مستويات مرتفعة من الانفعالات الإيجابية كالاستمتاع بالتعلم مع وجود مستويات منخفضة من القلق الأكاديمي، تمتعوا بمستوي رفاهية نفسية جيد وهذا أدي بدوره إلى ارتفاع درجاتهم على الاختبارات التحصيلية المعرفية. ولقد أشار Buff (2014) بضرورة الاهتمام بنمو الانفعالات الأكاديمية في البيئة التعليمية وذلك ضمانًا لتحقيق النمو النفسي والرفاهية النفسية لدي التلاميذ. كما أوضح Weber, Wagner & Ruch (2016) بأن العمل كفريق والأمل وتنظيم الذات والحب لدي التلاميذ يرتبط بشكل إيجابي مع الأداء المدرسي كالدافعية والاندماج التعليمي والاهتمام بالمدرسة والذي بدوره يساعد في نمو الرفاهية النفسية للتلميذ. وتأكيدًا لذلك، ذكر Raccanello, Hall & Burro (2018) بأن هناك اهتمام بالغ في السنوات الأخيرة بالانفعالات الاكاديمية في السياقات المدرسية بسبب دورها في نمو رفاهية التلميذ النفسية وأداؤه الأكاديمي.

وفي هذا السياق، أوضحت نتائج دراسة Shek & Li (2014) بأنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين اليأس والرضا عن الحياة والكفاءة المدرسية الأكاديمية، كما أنه العلاقة الارتباطية السالبة بين اليأس والرضا عن الحياة أقوي لدي المراهقات الإناث أكثر من الذكور والتي طُبقت على ثلاث عينات: الأولي مكونة من ٣٣٢٥ مراهق (١٧١٨ ذكر، ١٥٧٠ أنثي ; بمتوسط عمري ١٢،٥٩ سنة) شاركوا بالقياس الأول عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، الثانية مكونة من ٣٦٣٨ مراهق (١٨٦٤ ذكر، ١٧١٦ أنثي ; بمتوسط عمري ١٣،٦٤ سنة) شاركوا بالقياس الثاني عام ٢٠١٠/٢٠١١، والثالثة مكونة من ٤١٠٦ مراهق (٢١٨٥ ذكر،١٨٨٥ أنثي ; بمتوسط عمري ١٤،٦٥ سنة) شاركوا بالقياس الثالث عام ٢٠١١/٢٠١٢، واستخدمت الدراسة مقياس الرضا عن الحياة Satisfaction with Life Scale (SLS; Dinner et al., 1985) ، ومقياس

اليأس (Hopelessness Scale (Beck et al.,1974، ومقياس الكفاءة المدرسية والأكاديمية Academic & School Competence Scale (Shek & Yu, 2012) وذلك بهدف التعرف على علاقة الرفاهية الذاتية بمؤشرات التكيف المدرسي لدي المراهقين.

كما هدفت دراسة Jovanovic´ & Gavrilov-Jerkovic´ (2016) إلى التحقق من العلاقة بين الرفاهية النفسية والانفعالات الإيجابية والسلبية لدي المراهقين الصرب، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٠٧١ مراهق (٤٧١ ذكر، ٦٠٠ أنثي) تراوحت أعمارهم بين ١٤- ١٨ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط، القلق والاكتئاب The Depression Anxiety & Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995) ، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة The General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995) ، اختبار التوجه نحو الحياة المنقح Life Orientation Test- Revised (Scheier et al., 1994) ، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمل والتفاؤل والرفاهية النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرفاهية النفسية وكل من القلق والاكتئاب والضغوط. فيما جاءت دراسة Low, King & Caleon (2016) للتنبؤ بالرفاهية النفسية والدافعية الأكاديمية في ضوء الانفعالات الإيجابية، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٣٤ تلميذ (٦٩ ذكور، ٦٥إناث) بمتوسط عمري قدره ١٣،٩ سنة، واستخدمت جدول الوجدان الإيجابي والسلبي Positive & Negative Affect Schedule (Watson et al.,1988) والذي ضم الانفعالات الموجبة (الاثارة والشغف)، ومقياس الرضا عن الحياة (SLS; Dinner et al., 1985) ، ومؤشر ستين للسعادة Steen Happiness Index (Seligman et al., 2005) ، ومقياس الاكتئاب Depression Scale (Radloff, 1977) ، ومقياس الدافعية الأكاديمية Academic Motivation Scale (Valler& et al.,1992) ، وأوضحت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الإيجابية (الشغف والإثارة) والرفاهية النفسية (الرضا عن الحياة والسعادة)، الانفعالات الإيجابية منبئ إيجابي للرفاهية النفسية (نسبة التباين الكلية ٢٣،٤٪)، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الموجبة والأعراض الاكتئابية، الانفعالات الإيجابية منبئ سلبي للأعراض الاكتئابية (نسبة التباين الكلية ٣٩٪)،

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الإيجابية والدافعية الأكاديمية، الانفعالات الإيجابية منبئ إيجابي للدافعية الأكاديمية (نسبة التباين الكلية ١٠٪).

واستخدمت دراسة İşgör (2016) مقياس الرفاهية النفسية Psychological Well-Being Scale (Ryff, 1989)، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills Scale(Altindag & Senemoghu, 2013)، وقائمة قلق الامتحان Exam Anxiety Inventory (Öner, 1990) وذلك بهدف التنبؤ بالرفاهية النفسية في ضوء مهارات ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي وقلق الامتحان وذلك لعينة من الطلاب قوامها ٢٥١ طالب (١٠٢ ذكر، ١٤٩ أنثي) تراوحت أعمارهم ما بين ١٤- ١٩ سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والرفاهية النفسية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهية النفسية وكلٍ من مهارات ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي، يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية في ضوء قلق الامتحان ومهارات ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي (نسبة التباين الكلية ٥٧٪).

وفي هذا السياق، هدفت دراسة Wang, Li, Hu, Dong & Tao (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، الخزي، الغضب، الملل، اليأس، خيبة الأمل، الكراهية) والرفاهية النفسية (حيوية الحياة، الاهتمام بالصحة، الايثار، قيمة الذات، علاقات الصداقة، النمو الشخصي) وإعادة التقييم المعرفي لدي المراهقين في الريف والحضر الصيني، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣١١ مراهق (١٣٢ ذكر، ١٧٩ أنثي) تراوحت أعمارهم ما بين ١٤- ٢٠ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الرفاهية النفسية Psychological Well-Being (Miao, 2003)، استبيان الانفعالات الأكاديمية للمراهقين Adolescent Negative Academic Emotion Questionnaire (Dong & Yu, 2007)، الاختبار الفرعي إعادة التقييم المعرفي من استبيان التنظيم الانفعالي Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003)، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والرفاهية النفسية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إعادة التقييم المعرفي الإيجابي والرفاهية النفسية ، كلٍ من إعادة التقييم المعرفي الإيجابي والانفعالات

الأكاديمية السلبية منبئان جيدان للرفاهية النفسية، إعادة التقييم المعرفي متغير وسيط في العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والرفاهية النفسية.

وعلي عينة قدرها ٤٣٤ تلميذ تراوحت أعمارهم ما بين ١١-١٨ سنة، أُجريت دراسة Wang & Zhou (2017) للتعرف على الدور الذي يلعبه إعادة التقييم المعرفي في العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والرفاهية النفسية، واستخدمت تلك الدراسة مقياس الرفاهية النفسية Psychological Well-Being (Miao, 2003)، استبيان الانفعالات الأكاديمية للمراهقين Adolescent Negative Academic Emotion Questionnaire (Dong & Yu, 2007)، الاختبار الفرعي إعادة التقييم المعرفي من استبيان التنظيم الانفعالي Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003)، وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مقياس الرفاهية النفسية لصالح الذكور، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرفاهية النفسية والانفعالات الأكاديمية السلبية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إعادة التقييم المعرفي الإيجابي والرفاهية النفسية، يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية عن طريق الانفعالات الأكاديمية السلبية ، إعادة التقييم المعرفي متغير وسيط في العلاقة بين الرفاهية النفسية والانفعالات الأكاديمية.

واستخدمت دراسة Takebayashi, Tanaka, Sugiura & Sugiura (2018) استبيان اضطراب القلق العام The Generalized Anxiety Disorder Questionnaire (DSM-IV)، ومقياس الرفاهية النفسية The Psychological Well-Being Scale (Nishida, 2000)، وذلك للتحقق من العلاقة بين الرفاهية النفسية والقلق العام لدي عينة من الطلاب اليابانيين بلغ قوامها ٢٩٧ طالب (١١٣ذكر، ١٨٤ أنثي) بمتوسط عمري ١٨،٩١ سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الغرض من الحياة وكلٍ من الاستقلالية واعراض القلق العام. كما هدفت دراسة Kaye-Tzadok, Ben-Arieh & Kosher (2019) إلى التحقق من العلاقة بين الرفاهية الذاتية وكلٍ من الأمل ومصادر الدخل لدي الأطفال، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٩٧٧ طفلً تراوحت أعمارهم ما بين ٨- ١٢ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الأمل للأطفال Children's Hope Scale (Snyder et al., 1997)، ومقياس مؤشر الرفاهية

الشخصية لأطفال المدارس Personal Well-Being Index – School Children (Casas, 2017)، واستبيان يتضمن مجموعة من الأسئلة عن التلفاز وسيارة الأسرة والحاسب الإلى والإنترنت و الملابس والكتب التي تمت قراءتها والاستمتاع بها والاستماع للموسيقي ويتطلب ذلك الإجابة بنعم أو لا، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمل والرفاهية الذاتية، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين انخفاض مصادر الدخل والرفاهية الذاتية، الأمل متغير وسيط بين انخفاض مصادر الدخل والرفاهية الذاتية.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة..

يتضح من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة اتفاق هذه الدراسات على أن هناك دور كبير للانفعالات التي يظهرها الأطفال والمراهقين في بيئاتهم الأكاديمية والتعليمية في نمو وتطور رفاهيتهم النفسية وكلما كانت تلك الانفعالات إيجابية (كالاستمتاع بالتعلم والأمل والفخر) أدي ذلك إلى تطور تحصيلهم الأكاديمي وارتفاع دافعيتهم للتعلم ومن ثم نموهم الشخصي وقبولهم لذاتهم ويصبحوا أكثر قدرة على تحديد أهدافهم في الحياة وهذا ما يمثل الرفاهية النفسية المرتفعة لدي الأطفال والمراهقين، ولقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في عدة أوجه أهمها:

العينة: تنوع العمر الزمني لعينات تلك الدراسات بين (١٠ سنوات وحتى ٢٠ سنة) لمتغير الانفعالات الأكاديمية ، (٨ سنوات وحتى ٣٩ سنة) لمتغير الرفاهية النفسية وبناءً عليه تم تحديد العمر الزمني لعينة البحث الحالي وهو (١١) سنة ويمثل طلاب الصف السادس الابتدائي، ويرجع سبب اختيار تلك الفئة العمرية إلى ما أشارت إليه دراسة Opree et al. (2018) بأن قياس الرفاهية النفسية للأطفال أمر هام لأنه يوضح علاقة الرفاهية النفسية ببعض المتغيرات الأخرى وفي ضوء ذلك يمكن وضع البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة لمساعدتهم في تحقيق الرفاهية والتنعم بالحياة.

الأدوات : تم استخدام العديد من الأدوات في هذه الدراسات لتشخيص كل من:

- **الانفعالات الأكاديمية**: استخدمت دراسة كل من ; Pekrun et al. (2005) Pekrun et al. (2011) استبيان الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions

Questionnaire ; بينما استخدمت دراسة Govaerts & Grégoire (2008) مقياس الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions Scale ; في حين استخدمت دراسة Lichtenfeld et al.(2012) استبيان الانفعالات الأكاديمية للمرحلة الابتدائية Academic Emotions Questionnaire; أما دراسة Peixoto et al. (2015) فاستخدمت استبيان الانفعالات الأكاديمية في الرياضيات Academic Emotions Questionnaire-Math ; ومراجعة نظرية القيمة- التحكم للانفعالات الأكاديمية (Pekrun, 2006) ، وبناءً عليه قام الباحث بإعداد مقياس الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions Scale بشقيه الانفعالات الإيجابية (المتعة- الفخر- الأمل) والانفعالات السلبية (القلق- الخزي- الغضب – الملل) لتشخيص الانفعالات الأكاديمية في البحث الحالى بعد الاطلاع على المقاييس سالفة الذكر.

ـ **الرفاهية النفسية**: استخدمت دراسة كل من Dierendonck et al. (2008) ; Sirigatti et al. (2013) ; Gao & McLellan (2018) مقاييس ريف للرفاهية النفسية Psychological Well-Being Scales (Ryff, 1989) ; في حين أن دراسة Opree et al. (2018) استخدمت مقياس الرفاهية النفسية للأطفال Psychological Well-Being- Children ، وبناءً عليه وقع الاختيار على مقياس Opree et al. (2018) للرفاهية النفسية للأطفال (٨-١٢ سنة) لمناسبته مع الفئة المستهدفة.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث فيما يلى:

(١) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الايجابية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية.

(٢) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية.

(٣) تسهم الانفعالات الأكاديمية الايجابية في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

(٤) تسهم الانفعالات الأكاديمية السلبية في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية).

إجراءات البحث:

١ـ منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الارتباطي لملائمته لطبيعة البحث.

٢ـ عينة البحث:

أـ عينة حساب الكفاءة السيكومترية:

بلغ عدد عينة حساب الكفاءة السيكومترية ١٠٠ تلميذ (٥٤ ذكر، ٤٦أنثي) بمتوسط عمري ١٣٩,٣٦ شهر (١١,٦سنة) وانحراف معياري ٢,٩٨ شهر من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي ببعض مدارس إدارة قنا التعليمية وذلك بغرض التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث الحالي.

بـ عينة البحث الأساسية:

بلغ عدد عينة البحث الأساسية ١٩٦ تلميذ (٩٠ ذكر، ١٠٦ أنثي) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بمتوسط عمري ١٣٩,٨٩ شهر (١١,٧ سنة) وانحراف معياري ٢,٨٨ شهر، تم التوصل إليهم من عينة كلية بلغ قوامها ٢٨٩ تلميذ (١٢٨ ذكر، ١٦١ أنثي).

أدوات الدراسة:

أـ مقياس الانفعالات الأكاديمية (إعداد / الباحث)

تم إعداد مقياس الانفعالات الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي كالتالي:

١- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت مقاييس للانفعالات الأكاديمية مثل Pekrun et al. (2005) ; Pekrun et al., (2011) ; Lichtenfeld et al. (2012) ; Peixoto et al. (2015)، واعتمادًا على نظرية القيمة-التحكم للانفعالات الأكاديمية التي وضعها (Pekrun,2006)، بالإضافة إلى الاستناد إلى المقاييس المقننة في مجال تشخيص الانفعالات الأكاديمية مثل مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة (٢٠٠٣) من تعريب وتقنين نبيل محمد زايد.

٢- استطاع الباحث أن يحصل على مجموعة كبيرة من العبارات التى تصف الانفعالات الأكاديمية ومن خلال ذلك تم صياغة (٣٦) مفردة موزعة على مقياسان فرعيان كما يوضحها جدول (٣):

جدول(٣)

توزيع المفردات على المقاييس الفرعية وأبعادهما

المقياس	المقياس الفرعي	البعد	رقم العبارة		
			الانفعال يرتبط بـ		
			الصف	الاستذكار	الاختبار
الانفعالات الأكاديمية	الإيجابية	المتعة	١-٢	٣-٤	٥-٦
		الأمل	٧-٨	٩-١٠	١١-١٢
		الفخر	١٣-١٤	١٥-١٦	١٧-١٩
	السلبية	القلق	١-٢	٣-٥	٦-٧
		الخزي	٨-٩	١٠	١١-١٢
		الملل	١٣-١٥	١٦-١٧	-

الكفاءة السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية المعد في البحث الحالي:

١ـ الصدق:

أ ـ الصدق الظاهري:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد(١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك للتعرف على مدي ملائمة مفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية وصلاحيتها للكشف على الانفعالات الأكاديمية، وبلغت نسبة الاتفاق على بنود المقياس (٩٠٪).

ب ـ صدق المحك:

تم استخدام صدق المحك لحساب معامل الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية (المتعة- الأمل- الفخر- القلق- الخزي- الملل) ودرجات أبعاد مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة (الاستمتاع- حب الاستطلاع – حب الاستطلاع- القلق- الغضب- الملل) (زايد، ٢٠٠٣) حيث تم التطبيق على عينة قدرها (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكان معامل الارتباط مساويًا (٠,٦٣٠- ٠,٦٥٨- ٠,٧١٦-٠,٦٦٣- ٠,٧٠٥-٠,٦٣٦) على الترتيب، وهي دالة عند مستوي ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس.

٢ـ الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

أ ـ طريقة إعادة الاختبار.. Test-Retest :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار وذلك على عينة مكونة من (١٠٠) تلميذ بفاصل زمني أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني وكانت معاملات ارتباط الانفعالات الأكاديمية الايجابية (المتعة – الأمل – الفخر- الدرجة الكلية) مساوية (٠,٧٣٢- ٠,٦٥٤- ٠,٧٦٣– ٠,٦٧٦)، أما الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق- الخزي- الملل- الدرجة الكلية) فكانت مساوية (٠,٧١٤- ٠,٦٨٨- ٠,٧٤٤-٠,٧٠٦) على الترتيب وهي دالة عند مستوي ٠,٠١.

ب ـ طريقة التجزئة النصفية... Split Half Method:

أيضًا تم حساب معامل الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية وذلك بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة « جتمان » وذلك بحساب معامل ارتباط درجات (١٠٠) تلميذ وذلك على الأسئلة الفردية والزوجية للمقياس, فكانت قيم معاملات ثبات الانفعالات الأكاديمية الايجابية (المتعة – الأمل – الفخر- الدرجة الكلية) مساوية (٠,٦٩٩- ٠,٧٨٥- ٠,٧٢٦- ٠,٧٥٥)، أما الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق- الخزي- الملل- الدرجة الكلية) فكانت مساوية (٠,٦٨١- ٠,٧٣٩- ٠,٧٦٢- ٠,٧٧٠) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس المستخدم في البحث الحالي.

جـ ـ طريقة ألفا كرونباخ.. Alpha Cronbach:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية وذلك بطريقة ألفا كرونباخ على عينة بلغ قوامها (١٠٠) تلميذ ، فكانت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للانفعالات الأكاديمية الايجابية (المتعة – الأمل – الفخر- الدرجة الكلية) مساوية (٠,٧٢٨- ٠,٧٠٩- ٠,٦٥٩- ٠,٧٣٩)، أما الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق- الخزي- الملل- الدرجة الكلية) فكانت مساوية (٠,٧١٨ - ٠,٧٥٠- ٠,٦٧٤-٠,٧٦٦)، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل على ثبات المقياس المستخدم.

٣ـ الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس الفرعي وذلك على عينة قوامها (١٠٠) تلميذ، ويوضح جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (ن=١٠٠)

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

رقم العبارة	معامل الارتباط (ر) المتعة	معامل الارتباط (ر) الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط (ر) الأمل	معامل الارتباط (ر) الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط (ر) الفخر	معامل الارتباط (ر) الدرجة الكلية	البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠,٥٤٣*	٠,٦٠٠*	٧	٠,٥٣٦*	٠,٦٤١*	١٣	٠,٥٥٦*	٠,٥٦٨*	المتعة	٠,٧٣٩*
٢	٠,٦١١*	٠,٦٢١*	٨	٠,٥٧٧*	٠,٥٩٧*	١٤	٠,٦٤٨*	٠,٦٣٩*	الأمل	٠,٦٩٦*
٣	٠,٥٩٤*	٠,٦٠٣*	٩	٠,٥٦٩*	٠,٦١٣*	١٥	٠,٦١١*	٠,٦٣٨*	الفخر	٠,٧٢١*
٤	٠,٦٧٨*	٠,٥٨٩*	١٠	٠,٥٨١*	٠,٥٨٩*	١٦	٠,٦٤٥*	٠,٦١٧*		
٥	٠,٦٥٤*	٠,٦٢٣*	١١	٠,٦١٣*	٠,٦٦٣*	١٧	٠,٥٩٢*	٠,٦١٥*		
٦	٠,٥٩٧*	٠,٦٠١*	١٢	٠,٦١٥*	٠,٥٩٩*	١٨	٠,٥٨٧*	٠,٥٦٩*		
						١٩	٠,٥٦٤	٠,٦٥٢		

الانفعالات الأكاديمية السلبية

رقم العبارة	معامل الارتباط (ر) القلق	معامل الارتباط (ر) الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط (ر) الخزي	معامل الارتباط (ر) الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط (ر) الملل	معامل الارتباط (ر) الدرجة الكلية	البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠,٦٧٠*	٠,٦٨٦*	٨	٠,٦٧٥*	٠,٦٣٨*	١٣	٠,٥٩٦*	٠,٥٨٠*	القلق	٠,٧٣٣*
٢	٠,٦٦٩*	٠,٦٧٥*	٩	٠,٥٤٤*	٠,٦٢١*	١٤	٠,٥٩٣*	٠,٥٨٥*	الخزي	٠,٦٤١*
٣	٠,٦٣٣*	٠,٦١٦*	١٠	٠,٥٩٨*	٠,٦٢٢*	١٥	٠,٦٤٤*	٠,٦٦٥*	الملل	٠,٧١٩*
٤	٠,٦٦٨*	٠,٦٧٩*	١١	٠,٥٥٥*	٠,٥٤٨*	١٦	٠,٦٠٠*	٠,٥٨١*		
٥	٠,٥٨٨*	٠,٦٠٦*	١٢	٠,٦٣٦*	٠,٦٢٠*	١٧	٠,٥٤٧*	٠,٦٣٦*		
٦	٠,٥٩٤*	٠,٥٩٠*								
٧	٠,٥٥٩*	٠,٦٣٦*								

*٠,٠١ تساوي ٠,٢٣٢

تصحيح المقياس...

يتكون مقياس الانفعالات الأكاديمية في صورته النهائية من (٣٦) مفردة، موزعة على مقياسان فرعيان (الإيجابية والسلبية) كما تم توضيحه سلفًا بجدول (٢) ، ولقد صمم المقياس بحيث يختار المفحوص بديلاً من البدائل الخمسة (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا) بحيث يكون التصحيح مقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك يكون:

- **بالنسبة للانفعالات الأكاديمية الإيجابية:** تتراوح درجة المتعة (٦- ٣٠)، الأمل (٦-٣٠)، الفخر (٧-٣٥).
- **بالنسبة للانفعالات الأكاديمية السلبية:** تتراوح درجة القلق (٧- ٣٥)، الخزي (٥-٢٥)، الملل (٥-٢٥).
- **مقياس الرفاهية النفسية للأطفال** (ترجمة/ الباحث)

قام بوضع المقياس Opree, Buijzen & van Reijmersdal (2018) لقياس الرفاهية النفسية لدي الأطفال الذين تقع أعمارهم ما بين ٨-١٢ سنة، وهي تلك الفئة التي لاقت اهتمامًا ضئيلا في الأدبيات النظرية الخاصة بالرفاهية النفسية، ولقد استمد هذا المقياس جذوره من مقاييس Ryff للرفاهية النفسية والذي تم استخدامها في أكثر من (٥٠٠) دراسة منشورة، ويتكون المقياس من ست أبعاد رئيسة هي: الإتقان البيئي (٤ مفردات) والنمو الشخصي (٤ مفردات) والغرض من الحياة (٣ مفردات) وقبول الذات(٥ مفردات) والاستقلالية (٣ مفردات) والعلاقات الإيجابية مع الآخرين (٥ مفردات)، وحيث أن المقياس الأصلي لـ Ryff قد يحتوي على بعض الكلمات الصعبة والمجردة والغامضة والتي لا تتناسب مع تلك الفئة، تم وضع هذا المقياس بما يتماشي مع المقياس الأصلي ولكن بطريقة مبسطة مع الأطفال.

الكفاءة السيكومترية لمقياس سلوك مرتكبي التنمر الالكتروني المعد في البحث الحالي:

١ـ الصدق:

أ- **الصدق الظاهري :**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد(١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك للتعرف على مدي ملائمة مفردات مقياس الرفاهية النفسية للأطفال وصلاحيتها للكشف على الرفاهية النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبلغت نسبة الاتفاق على بنود المقياس (٩٠٪).

بـ صدق المحك:

تم استخدام صدق المحك لحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرفاهية النفسية للأطفال والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة للأطفال والمراهقين (عبد الوهاب، ٢٠١٥) حيث تم التطبيق على عينة قدرها (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وكان معامل الارتباط مساويًا (٠,٦٩٨) وهي دالة عند مستوي ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس.

٢ـ الثبات:

تم حساب ثبات الاختبار بالطرق التالية:

أـ طريقة إعادة الاختبار.. Test-Retest :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار وذلك على عينة مكونة من (١٠٠) تلميذ بفاصل زمني أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني وكانت معاملات الارتباط (الإتقان البيئي – النمو الشخصي – الغرض من الحياة – قبول الذات- الاستقلالية- العلاقات الإيجابية مع الآخرين) مساوية (٠,٦٢٣- ٠,٦٧١- ٠,٧٠٨- ٠,٦٤٦- ٠,٧٢٧- ٠,٦٧٩) على الترتيب وهي دالة عند مستوي ٠,٠١.

ب- طريقة التجزئة النصفية...Split Half Method:

أيضًا تم حساب معامل الثبات لمقياس الرفاهية النفسية للأطفال وذلك بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة « جتمان » وذلك بحساب معامل ارتباط درجات (١٠٠) تلميذ وذلك على الأسئلة الفردية والزوجية للمقياس , فكانت قيم معاملات ثبات (الإتقان البيئي – النمو الشخصي – الغرض من الحياة – قبول الذات- الاستقلالية- العلاقات الإيجابية مع الآخرين) مساوية (٠,٧٥٥- ٠,٧٦٤- ٠,٧٤١- ٠,٧٦٠- ٠,٦٧١- ٠,٦٦٩-٠,٧٠٠) على الترتيب وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس المستخدم في البحث الحالي.

جـ- طريقة ألفا كرونباخ.. Alpha Cronbach:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الرفاهية النفسية للأطفال وذلك بطريقة ألفا كرونباخ على عينة بلغ قوامها (١٠٠) تلميذ ، فكانت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ(الإتقان البيئي – النمو الشخصي – الغرض من الحياة – قبول الذات- الاستقلالية- العلاقات الإيجابية مع الآخرين) مساوية (٠,٦٥٨- ٠,٧٢٢- ٠,٧٤٧- ٠,٧٥٩- ٠,٦٨٧- ٠,٧١١-٠,٧٦٣)، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل على ثبات المقياس المستخدم.

٣- الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة قوامها (١٠٠) تلميذ، ويوضح جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية.

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية النفسية للأطفال (ن=١٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
	الإتقان	الدرجة الكلية		النمو	الدرجة الكلية		الغرض	الدرجة الكلية		
١	٠,٦٦٢*	٠,٦٥٨*	٧	٠,٦١١*	٠,٥٨٦*	١٣	٠,٥٦٥*	٠,٥٩٨*	الإتقان	٠,٦٨٨*
٢	٠,٦٢١*	٠,٦٢٩*	٨	٠,٦٢٨*	٠,٥٦٥*	١٤	٠,٥٨١*	٠,٦١٠*	النمو	٠,٦٦٩*
٣	٠,٦٠٢*	٠,٦٣٣*	٩	٠,٥٦٩*	٠,٦٠٠*	١٥	٠,٥٩٩*	٠,٥٧٢*	الغرض	٠,٧١٥*
٤	٠,٥٧٨*	٠,٥٨٥*	١٠	٠,٥٨٥*	٠,٦٢٤*	١٦	٠,٦٢٥*	٠,٥٥٥*		
٥	٠,٦٥٧*	٠,٦٢٠*	١١	٠,٦٢٧*	٠,٦١٨*	١٧	٠,٦٤٢*	٠,٥٦٨*		
٦	٠,٥٠٣*	٠,٥٩٧*	١٢	٠,٥٣٩*	٠,٥٨٨*	١٨	٠,٦٠٢*	٠,٥٦٩*		
						١٩	٠,٦٤٥*	٠,٦٥٠*		

رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
	قبول	الدرجة الكلية		الاستقلالية	الدرجة الكلية		العلاقات	الدرجة الكلية		
١	٠,٥٥٨*	٠,٦٢٩*	٨	٠,٥٢٥*	٠,٥٤٥*	١٣	٠,٦٨٩*	٠,٦٧٦*	قبول	٠,٦٨٧*
٢	٠,٥٩٨*	٠,٥٧٨*	٩	٠,٦٧٨*	٠,٦٥٦*	١٤	٠,٦٠٦*	٠,٦٢٩*	الاستقلالية	٠,٧٣٢*
٣	٠,٦٦١*	٠,٦٣٥*	١٠	٠,٥٩١*	٠,٥٨٣*	١٥	٠,٦٢٣*	٠,٦٠٠*	العلاقات	٠,٦٩٠*
٤	٠,٦٢٤*	٠,٦٢٧*	١١	٠,٥٨٨*	٠,٥٧٠*	١٦	٠,٦٥٩*	٠,٦٧١*		
٥	٠,٦٥٦*	٠,٦٧٨*	١٢	٠,٦٤٥*	٠,٦٥٣*	١٧	٠,٦٩٦*	٠,٦٦٤*		
٦	٠,٦٢٥*	٠,٧٠٥*								
٧	٠,٥٩٦*	٠,٥٨١*								

*٠,٠١ تساوي ٠,٢٣٢

تصحيح المقياس...

يتكون مقياس الرفاهية النفسية للأطفال في صورته النهائية من (٢٤) مفردة، ولقد صمم المقياس بحيث يختار الطفل بديلاً من البدائل الأربعة (كثير جدًا، كثير، قليل، قليل جدًا) بحيث يكون التصحيح مقابل الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي ٢٤ وأعلي درجة على المقياس ٩٦.

نتائج البحث:

١ ـ نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على « توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية «. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالآتي:

- تم تطبيق مقياس الرفاهية النفسية للأطفال على عينة التلاميذ ذوي الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية).
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الأساسية على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية للأطفال وكانت النتائج كما في جدول (٦).

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية للأطفال بأبعادهما (ن=٩٥)

مقياس الانفعالات الأكاديمية		مقياس الرفاهية النفسية للأطفال						
		الإتقان البيئي	النمو الشخصي	الغرض من الحياة	قبول الذات	الاستقلالية	العلاقات الايجابية	الدرجة الكلية
الايجابية	المتعة	٠,٣٧٨*	٠,٤٢٥*	٠,٣٩٩*	٠,٣٧٤*	٠,٢٩٦*	٠,٤٨٨*	٠,٤٩٢*
	الأمل	٠,٣٠٦*	٠,٣٥٤*	٠,٢٣٠**	٠,٤٥١*	٠,٢٣٦**	٠,٤٥٧*	٠,٤٦٠*
	الفخر	٠,٣٣٠*	٠,٣٩٨*	٠,٢٤٤*	٠,٤٢٤*	٠,٢٢٣*	٠,٤٣٣*	٠,٤٧١*

(*) علمًا بأن قيمة ر الجدولية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥) تساوي (٠,٢٦٢، ٠,٢٠١) على الترتيب.

بالنظر إلى جدول (٦) يتضح أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والرفاهية النفسية، ويمكن تفسير ذلك لكل انفعال أكاديمي إيجابي كالآتي، **بالنسبة لانفعال المتعة**، يلاحظ أن تلميذ الصف السادس الابتدائي والذي يتمتع بهذا الانفعال لديه رغبة في اكتساب المزيد من المعرفة والمعلومات داخل الصف الدراسي وتنتابه السعادة لتواجده بالصف كما أنه يشارك في الأنشطة الدراسية ويستمتع بشرح معلمه/معلمته، بالإضافة إلى إقباله على الاستذكار بجدية رغبة في النجاح والتفوق ويستمتع باستذكار الدروس الصعبة ويجد أن الاختبارات ممتعة، مما يدفعه إلى إدارة بيئته المحيطة به بكفاءة كاستغلال وقت الفراغ (إتقان بيئي) وينفتح على خبرات جديدة من خلال شغفه وفضوله وحب استطلاعه (نمو شخصي) ويستطيع إقامة صداقات مع أقرانه تقوم على المودة وحب الآخرين له نتيجة تميزه (علاقات إيجابية مع الآخرين) ولديه القدرة على اتخاذ بعض القرارات البسيطة كتحديد وقت للاستذكار أو اللعب (الاستقلالية) وبذلك تصبح لديه أهداف محددة في حياته وطموحات يتطلع لتحقيقها (الغرض من الحياة) وتتشكل لديه نظرة إيجابية نحو ذاته وقدراته وإمكاناته (قبول الذات)، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة Gavala & Flett (2005) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتعة الأكاديمية والرفاهية النفسية، وأيضًا ما أكدته نتائج دراسة Froiland (2015) بأن تعزيز الآباء الاستقلال الذاتي لأطفالهم يساعد في تكوين انفعالات إيجابية كالمتعة أثناء أداء الواجب المنزلي ويصبحوا أكثر شغفًا بالتعلم.

أما فيما يتعلق **بانفعال الأمل**، يلاحظ أن التلميذ ذو انفعال الأمل يأمل في فهم دروسه عند قدومه للفصل الدراسي ويبذل مجهودات كبيرة أملاً في النجاح والتفوق ويتمني أن يستوعب دروسه التي درسها على مدار يومه الدراسي، كما أنه لديه تفاؤل في قدرته على إحراز تقدم في استذكار دروسه ويطمح في تحقيق أهدافه عن طريق الاستذكار الجيد ودائمًا ما يتوقع أن إجاباته على أسئلة الاختبار سوف تكون صحيحة، كل ذلك يدفعه إلى تغيير بعض الأمور في حياته اليومية كتقليل أوقات اللعب وزيادة وقت الاستذكار (إتقان بيئي)، ويبحث عن مصادر تعلم مختلفة ومتنوعة ولا يعتمد فقط على المعلومات التي يتلقاها من المعلمين (نمو شخصي)، ويلجأ إلى تكوين صداقات وعلاقات جيدة مع أقرانه المتميزين للاستفادة من قدراتهم التحصيلية الجيدة (علاقات إيجابية مع الآخرين)، ويتحرك في ضوء

بعض معتقداته الداخلية المتعلقة بالأمل في النجاح والتفوق ولا يكترث بالآراء القائلة بأن قدراته وإمكاناته قليلة (الاستقلالية)، ونتيجة لذلك يسعي إلى وضع خطط يومية ومستقبلية من أجل تحقيق هدفه وهو الأمل في النجاح (الغرض من الحياة)، ويصاحب ذلك إدراكه ووعيه بجوانب شخصيته الجيدة وتصبح لديه نظرة إيجابية نحو الماضي والمستقبل، وهذا ما أشار إليه Putwain et al. (2013) بأن تمتع الفرد بكفاءة ذاتية مرتفعة تؤدي إلى تمتعه بالرفاهية النفسية وخاصة عند شعوره بانفعالات سارة في البيئة التعليمية (كالاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل)، كما أكد ذلك نتائج دراسة Bernardo et al. (2018) التي خلُصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الأمل الداخلي وكلٍ من الرفاهية النفسية والرضا عن الحياة، بالإضافة إلى أن مركز الأمل منبئ جيدٍ للرفاهية النفسية.

وفيما يخص **انفعال الفخر**، فالتلميذ صاحب هذا الانفعال يتباهي أمام أقرانه بأنه مستوعب لدروسه داخل الصف الدراسي وخارجه، ودائمًا ما يتباهي بأنه يستطيع الإجابة على جميع أسئلة المعلم بدون استثناء، ويخبر أقرانه بالإنجازات التي حققها داخل الصف وأنه يمتلك ذاكرة قوية تساعده في الاستذكار الجيد، وأنه لا يترك درسًا بدون استذكار، كما أن رأسه ترتفع عاليًا عندما يخبره معلمه بدرجاته المرتفعة أمام أقرانه، مما يترتب عليه استغلال الفرص بشكل مناسب من أجل تحقيق احتياجاته الشخصية والوصول إلى الشعور بالفخر أمام أقرانه (إتقان بيئي)، ويبحث دائمًا عن المزيد من المعلومات عن طريق الكتب الموجودة بالمكتبة والبحث عن طريق الانترنت حتى يخبر أقرانه أن لديه معلومات أكثر منهم (نمو شخصي)، وتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية ليس فقط مع أقرانه بل ومع المعلمين بالمدرسة رغبة في مناداته باسمه أمام أقرانه مما يجعله يشعر بالفخر (علاقات ايجابية مع الآخرين)، ويلجأ إلى تقديم طرق إبداعية وجديدة غير مألوفة -نتيجة نموه الشخصي – لحل بعض التدريبات المكلف بها من قبل معلميه (الاستقلالية)، وبذلك فهو يتحدث عن طموحاته وأحلامه وأهدافه وما قام به من أعمال جيدة سواء في المنزل أو المدرسة من أجل تحقيق تلك الأهداف (الغرض من الحياة)، بالإضافة إلى استمتاعه بالحديث عن قدراته وإمكاناته التي يمتلكها من قبل معلميه أو أقرانه أو أفراد أسرته (قبول الذات)، ولقد ذكر ذلك Pekrun et al. (2002) بأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تستحق الدراسة

لأنها تساعد الأفراد في تحديد أهدافهم وقبول التحديات أثناء أداء الأنشطة التعليمية والانفتاح على خبرات جديدة واكتساب مهارات حل المشكلات مما يعزز رفاهيتهم النفسية والتي بدورها تقود إلى التمتع بصحة نفسية جيدة تسهم في تقدم المجتمعات والأمم.

٢ـ نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالآتي:

- تم تطبيق مقياس الرفاهية النفسية للأطفال على عينة التلاميذ ذوي الانفعالات الأكاديمية (السلبية).
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الأساسية على مقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية للأطفال وكانت النتائج كما في جدول (٧).

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية للأطفال بأبعادهما (ن=١٠١)

مقياس الانفعالات الأكاديمية		مقياس الرفاهية النفسية للأطفال						
		الإتقان البيئي	النمو الشخصي	الغرض من الحياة	قبول الذات	الاستقلالية	العلاقات الايجابية	الدرجة الكلية
السلبية	القلق	-٠,٢٥٤**	-٠,٣٦١*	-٠,٢٥١**	-٠,٢٤٣**	-٠,٣٣٢*	-٠,٣٥٣*	-٠,٤٣٨*
	الحزني	-٠,٢٣٨**	-٠,٢٦٤*	-٠,٢٧٥*	-٠,٢٥٨*	-٠,٢٨٣*	-٠,٢٦٧*	-٠,٣٢٤*
	الملل	-٠,٢٤٦**	-٠,٢٧٨*	-٠,٢٦٢*	-٠,٢٨٠*	-٠,٣١٥*	-٠,٢٦٠*	-٠,٤١٥*

(*) علمًا بأن قيمة ر الجدولية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥) تساوي (٠,٢٥٧، ٠,١٩٧) على الترتيب.

بالنظر إلى جدول (٧) يتضح أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والرفاهية النفسية، ويمكن تفسير ذلك لكل انفعال أكاديمي سلبي كالآتي، **بالنسبة لانفعال القلق**، من الملاحظ أن التلميذ الذي يواجه القلق يتوتر من كثرة التكليفات المنزلية المطلوبة ويذكر بأنه يشعر بالذعر عندما يجيب إجابة خاطئة داخل الصف الدراسي، كما قد يلجأ إلى قضم أظافره عندما لا يستوعب دروسه سواء داخل الصف أو أثناء الاستذكار، وعند خضوعه للاختبار تؤلمه معدته ويشعر بالغثيان ويزداد معدل ضربات قلبه خاصة عندما يتسلم ورقة أسئلته، فكلما ظهر ذلك بشدة أدي إلى تغيير بعض أمور حياته اليومية بشكل ضار لتقليل حدة التوتر لديه كزيادة أوقات اللعب أو زيادة ساعات مشاهدة التلفاز أو الدخول إلى الانترنت بشكل مستمر (إتقان بيئي)، ونتيجة عدم قدرته على استغلال وقته الاستغلال الأمثل، فلا يوجد لديه رغبة في اكتساب سلوكيات واتجاهات جديدة مثل التزود بالمعرفة والمعلومات من مصادر أخري غير الكتاب المدرسي (النمو الشخصي)، ومع مرور الوقت تنخفض تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين (العلاقات مع الآخرين)، ودائمًا ما يهتم بتوقعات الآخرين عنه وعن مستواه الأكاديمي ويعتمد على والديه اعتماد كلي في كل أمور حياته حتى البسيطة منها (الاستقلالية)، ونتيجة لكل ذلك تذبذب في تحديد أهدافه بدقة (الغرض من الحياة)، مما يترتب عليه عدم رضاه عن ذاته وعن ما حدث في حياته (قبول الذات)، ويتفق ذلك مع ما ذكره Putwain (2007) بأن هناك أثر سلبي لكل من الضغوط الأكاديمية والقلق لدي تلاميذ المدارس على رفاهيتهم النفسية والذي بدوره يؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي والحصول على درجات منخفضة، ومع نتائج دراسة Jovanovic´ & Gavrilov-Jerkovic´ (2016) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرفاهية النفسية وكل من القلق والاكتئاب والضغوط، ونتائج دراسة Takebayashi et al. (2018) التي أشارت بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين أعراض القلق وكلٍ من الغرض من الحياة والاستقلالية.

وفيما يخص **انفعال الخزي**، شعور التلميذ صاحب هذا الانفعال بأن حديثه لا قيمة له في الصف الدراسي أو مع أقرانه ولهذا يرغب في التخفي عن الأنظار بعد هذا الحديث، بالإضافة إلى شعوره بالحرج عندما لا يعرف إجابة سؤال طرحه المعلم وعندما يحصل على درجات منخفضة في الاختبارات لا يستطيع مواجهة معلمه أو أقرانه، كما أنه يجد صعوبة في التعبير عن نفسه أمام زملائه

داخل الصف، نتيجة الشعور بالحرج لا يستطيع استغلال الفرص المحيطة به في البيئة من أجل تحقيق احتياجاته الشخصية (إتقان بيئي)، ولا يستطيع الانخراط في مواقف وخبرات جديدة لاكتشاف البيئة من حوله نتيجة خوفه من الوقوع في الفشل وأن أقرانه سوف ينظروا له نظرة سلبية (النمو الشخصي)، وحيث أنه يجد صعوبة في التعبير عن نفسه أمام أقرانه فإنه يتجه إلى البعد عن الآخرين وعدم التعامل معهم (العلاقات مع الآخرين)، كما أنه عندما تواجهه مشكلة بسيطة لا يستطيع مواجهتها بمفرده ولا يقدم لها أي حلول وإنما يلجأ إلى بعض الأشخاص المقربة جدا له (والده/والدته) (الاستقلالية)، ويشعر بأن حياته الماضية والحاضرة والمستقبلية لا معنى لها لعدم قدرته على مواجهة المشكلات المختلفة بمفرده (الغرض من الحياة)، ونتيجة لكل ما سبق لا ينظر إلى نفسه نظرة إيجابية ويشعر بأنه أقل من أقرانه (قبول الذات)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من Wang et al. (2017) ; Wang & Zhou (2017) التي أشارت بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية (الخزي) والرفاهية النفسية.

أما فيما يتعلق **بانفعال الملل**، يلاحظ أن تلميذ السادس الابتدائي ذو انفعال الملل ينتابه التثاؤب أثناء التواجد بالصف الدراسي ودائمًا ما ينظر إلى الصف بأنه جامد ولا يوجد لديه تغيير كما تركه بالأمس يجده اليوم وعند سؤاله فجأة من قبل المعلم لا يستطيع الإجابة نظرًا لعدم تركيزه وانتباهه ودائمًا ما يفضل تأجيل الاستذكار لأوقات أخري وينظر للساعة من حين لآخر أثناء الاستذكار، فإن مثل تلك الخصائص تدفعه إلى القيام بالسلوكيات والتصرفات اليومية كما هي داخل الصف الدراسي دون تغيير (خاصة مع رقابة الوالدين والمعلمين في هذه المرحلة) (إتقان بيئي)، ونتيجة صغر السن ورقابة الوالدين قد لا يشارك التلميذ في العديد من الأنشطة الاستكشافية كزيارة أماكن جديدة مثلًا وينصب اهتمام الوالدي فقط على التحصيل الأكاديمي الذي يتلقاه التلميذ بالمدرسة وبذلك يقل الانفتاح على خبرات جديدة بعكس المراهقين والراشدين (النمو الشخصي)، ونتيجة شرود الذهن المستمر داخل الصف وعدم الانتباه للمعلم وما يقدمه من شروحات ينخفض تحصيله والذي بدوره يؤدي إلى ابتعاد أقرانه عنه وعدم التعامل معه (العلاقات مع الآخرين)، وحتى يستعيد تلك العلاقات مرة أخري فإنه يخضع لآراء أقرانه حتى وإن كانت خاطئة لجذب انتباههم له مرة أخري (الاستقلالية)، وعند سؤاله ماذا تريد أن تصبح في المستقبل قد تأتي الإجابة " لا أعرف حتى الآن" (الغرض من

الحياة)، ويلاحظ عليه انخفاض تقديره لذاته وعدم اعترافه بقدراته وإمكاناته وعدم رضاه عن حياته الشخصية (قبول الذات)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من Wang et al. (2017) ; Wang & Zhou (2017) التي أشارت بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية (الملل) والرفاهية النفسية، ويختلف مع ما ذكره Elpidorou (2017) بأنه يمكن للملل (انفعال أكاديمي سلبي) تعزيز النمو الشخصي (أحد أبعاد الرفاهية النفسية) عن طريق الابتعاد عن المواقف غير المثيرة للاهتمام والدفع بالفرد إلى تعقب وإيجاد ما هو مثير للاهتمام وبهذا فإنه قد يساعد على إدراك ومعرفة الفرد لقدراته ومواهبه وإمكاناته، كما أن يساعد على تطوير خطط الفرد وتحقيق أهدافه المحددة مسبقًا وهو ما قد يساعد الفرد على الانفتاح على مواقف وأنشطة جديدة.

٣ـ نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على " تسهم الانفعالات الأكاديمية الايجابية في التنبؤ بالرفاهية النفسية". للتحقق من ذلك قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالرفاهية النفسية في ضوء الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وهذا ما يوضحه جداول(٨ ، ٩ ، ١٠).

جدول(٨)

ملخص النموذج Model Summary

النموذج	R	R^2	R^2 التكيفي	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٧٩٩	٠,٦٣٩	٠,٦٢١	٠,٩٤٧٨٥

جدول(٩)

نتائج تحليل التباين ANOVA

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف*	الدلالة
١	الانحدار	١٤٤,٧٢٩	٣	٤٨,٢٤٣	٥٣,٦٩٨	٠,٠١
	الخطأ	٨١,٧٥٦	٩١	٠,٨٩٨		
	المجموع	٢٢٦,٤٨٤	٩٤	—		

(*) علمًا بأن قيمة ف الجدولية عند مستو ٠,٠١ تساوي ٣,٩٥.

جدول(١٠)

المعاملات Cofficients

النموذج	العامل	B	الخطأ المعياري	β	ت*	الدلالة
١	الثابت	١٠,٢٤١	١,٣٩٩		٤,٢٦٩	٠,٠١
	المتعة	٠,٣٨٤	٠,٠٨٣	٠,٣٥٩	٤,٦٣٥	٠,٠١
	الأمل	٠,٢٧١	٠,٠٩٦	٠,٢٦٤	٢,٨١٨	٠,٠١
	الفخر	٠,٣٢٨	٠,٠٨٧	٠,٣٢٦	٣,٧٧٨	٠,٠١

(*) علمًا بأن قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ ٠،٠٥ تساوي ٢,٦٢٩، ١,٩٨٥ على الترتيب.

يتضح من جدول (٨) أن معامل التحديد R^2 يساوي ٠,٦٣٩ للمتغيرات المستقلة الداخلة في النموذج (المتعة – الأمل- الفخر) وهذا يشير إلى أن تلك المتغيرات تفسر مجتمعة ٦٣,٩٪ من تباين الرفاهية النفسية، كما يوضح جدول(٩) صلاحية النموذج للتنبؤ الرفاهية النفسية في ضوء الانفعالات الأكاديمية الايجابية وذلك نظرًا بناءً على قيمة (ف) الدالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١، وبالاطلاع على نتائج جدول(١٠) يلاحظ أن الثابت دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، كما أن هناك تأثير لكل من (المتعة – الأمل- الفخر) على الرفاهية النفسية وهو تأثير دال إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١، وبذلك يمكن حساب المعادلة الانحدارية لتلك العوامل والتي تساعد في التنبؤ بالرفاهية النفسية كالآتي:

الرفاهية النفسية= ١٠,٢٤١+٠,٣٨٤× المتعة+ ٠,٢٧١× الأمل+ ٠,٣٢٨× الفخر

ويدل ذلك على أن كلما ازدادت الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (المتعة- الأمل- الفخر) قابلها زيادة في الرفاهية النفسية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤ـ نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على " تسهم الانفعالات الأكاديمية السلبية في التنبؤ بالرفاهية النفسية". للتحقق من ذلك قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالرفاهية النفسية في ضوء الانفعالات الأكاديمية السلبية وهذا ما يوضحه جداول(١١ ، ١٢ ، ١٣).

جدول(١١)
ملخص النموذج Model Summary

النموذج	R	R^2	R^2 التكيفي	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٦٠٨	٠,٣٧٠	٠,٣٥٠	٠,٩٦٣٧٩

جدول(١٢)
نتائج تحليل التباين ANOVA

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف*	الدلالة
١	الانحدار	٥٢,٨٠٩	٣	١٧,٦٠٣	١٨,٩٥٠	٠,٠٠
	الخطأ	٩٠,١٠٢	٩٧	٠,٩٢٩		
	المجموع	١٤٢,٩١١	١٠٠	—		

(*) علمًا بأن قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,٠١ تساوي ٣,٩٥.

جدول(١٣)
المعاملات Cofficients

النموذج	العامل	B	الخطأ المعياري	β	ت*	الدلالة
١	الثابت	٩,٠٥٣	١,٠٤٤		٨,٦٧٢	٠,٠١
	القلق	—٠,٠٩٥	٠,٠٣٤	—٠,٣٢٧	—٢,٨١٢	٠,٠١
	الخزي	—٠,٠٨٢	٠,٠٤٠	—٠,٢٣٩	—٢,٠٤٩	٠,٠٥
	الملل	—٠,٠٩١	٠,٠٣٤	—٠,٢١٨	—٢,٦٥٤	٠,٠١

(*) علمًا بأن قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥ تساوي ٢,٦٢٦، ١,٩٨٤ على الترتيب.

يتضح من جدول (١١) أن معامل التحديد R^2 يساوي ٠,٣٧٠ للمتغيرات المستقلة الداخلة في النموذج (القلق – الخزي- الملل) وهذا يشير إلى أن تلك المتغيرات تفسر مجتمعة ٣٧٪ من تباين الرفاهية النفسية، كما يوضح جدول(١٢) صلاحية النموذج للتنبؤ الرفاهية النفسية في ضوء الانفعالات الأكاديمية السلبية وذلك نظرًا بناءً على قيمة (ف) الدالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١، وبالاطلاع على نتائج جدول(١٣) يلاحظ أن الثابت دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، كما أن

هناك تأثير لكل من (القلق – الخزي- الملل) على الرفاهية النفسية وهو تأثير دال إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١، ٠,٠٥، وبذلك يمكن حساب المعادلة الانحدارية لتلك العوامل والتي تساعد في التنبؤ بالرفاهية النفسية كالآتي:

الرفاهية النفسية= ٩,٠٥٣-٠,٠٩٥× القلق- ٠,٠٨٢× الخزي- ٠,٠٩١× الملل

ويدل ذلك على أن كلما ازدادت الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق- الخزي- الملل) قابلها انخفاض في الرفاهية النفسية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

تفسير نتائج الفرضين الثالث والرابع:

في ضوء النتائج المرتبطة بالفرض الثالث يلاحظ أن انفعال المتعة كان له الاسهام الأكبر في الرفاهية النفسية ثم جاء في المرتبة الثانية انفعال الفخر وأخيرًا انفعال الأمل وأن تأثيرهم دال إحصائيًا، ومن هنا فإن قدرة **الانفعالات الأكاديمية الإيجابية** (**المتعة- الأمل- الفخر**) على التنبؤ بالرفاهية النفسية يؤكد ما توصلت إليه نتيجة الفرض الأول التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهية النفسية وكل من المتعة والأمل والفخر، حيث يشعر تلميذ الصف السادس الابتدائي ذو الانفعال الأكاديمي الإيجابي بالاستمتاع فيما يخص تواجده بالصف المدرسي وتلقيه للمواد الدراسية وعند خضوعه للاختبارات والاستعداد لها ولديه الرغبة والحماس في الذهاب إلى المدرسة ويقبل على الاستذكار بجدية وشعوره بالسعادة عند الإجابة على جميع أسئلة الاختبار، بالإضافة إلى شعوره بالتفاؤل وعدم الاستسلام عند دراسة المقررات الدراسية وخضوعه للاختبارات التحصيلية وتوقعه الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات المختلفة ورغبته في فهم دروسه داخل الصف الدراسي والقيام بأعمال رائعة مع أقرانه أثناء المشاركة في الأنشطة الصفية، ومن جهة أخري، تمتعه بالثقة في معلوماته ومهاراته وقدراته الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية والاختبارات وتباهيه بأنه مستوعب جميع الدروس التي يقوم المعلم بشرحها وأنه يكتسب معلومات جديدة أثناء الاستذكار في كتبه الدراسية ومن مصادر تعليمية أخري وتباهيه بنجاحه وتفوقه بين أقرانه، ونتيجة لتلك الانفعالات الأكاديمية الإيجابية المرغوب فيها تجعلها منبئات جيدة للرفاهية النفسية والذي يترتب عليها تحصيل أكاديمي مرتفع، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Gallagher & Lopez (2009) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمل،

التفاؤل وأبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية والإتقان البيئي والنمو الشخصي والعلاقات الإيجابية والغرض من الحياة والقبول الذاتي)، وأن الأمل منبئ قوي للرفاهية النفسية (وخاصة الغرض من الحياة) لدي المراهقين الصغار، وكذلك نتائج دراسة Low et al. (2016) التي أوضحت بأن الانفعالات الإيجابية منبئ إيجابي للرفاهية النفسية (نسبة التباين الكلية ٢٣،٤٪).

كما أنه بناءً على النتائج المرتبطة بالفرض الرابع يلاحظ أن انفعال القلق كان له الاسهام الأكبر في الرفاهية النفسية ثم جاء في المرتبة الثانية انفعال الملل وأخيرًا انفعال الخزي وأن تأثيرهم دال إحصائيًا، ومن هنا فإن قدرة **الانفعالات الأكاديمية السلبية** (**القلق- الخزي- الملل**) على التنبؤ بالرفاهية النفسية تؤكد ما توصلت إليه نتيجة الفرض الثاني التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرفاهية النفسية وكل من القلق والخزي والملل، حيث يشعر تلميذ الصف السادس الابتدائي ذو الانفعال الأكاديمي السلبي بالتوتر والضيق والارتباك نتيجة تواجده بالصف الدراسي وتعامله مع المقررات الدراسية وخضوعه للاختبارات وما يصاحبها من مظاهر فسيولوجية كالتعرق وزيادة معدل ضربات القلب والغثيان وغيرها وشعوره بأن أقرانه لديهم قدرة استيعابية للدروس أفضل منه وتوتره عندما يعجز عن حل تكليفاته المنزلية، بالإضافة إلى شعوره بالإحراج عند تعامله مع المواقف المختلفة المتعلقة بالصف والاستذكار والاختبارات واحمرار وجهه عند التحدث أمام زملائه ويتجنب مناقشة زملائه في ما تم استذكاره لعدم قدرته على الإجابة ويتجنب مواجهة المعلم وجهًا لوجه عند حصوله على درجات متدنية، ومن جهة أخري، شعوره بالرتابة أثناء تواجده بالصف الدراسي أو عند دراسة مقرر ما استعدادًا للاختبار فيه ويرغب في الرحيل من الصف بسبب الحصص المملة وينتابه شرود الذهن سواء داخل الصف الدراسي أو أثناء الاستذكار، كل ذلك يجعل من الانفعالات الأكاديمية منبئات سلبية للرفاهية النفسية، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة Wang et al. (2017) بأن الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، الخزي، الغضب، الملل، اليأس، خيبة الأمل، الكراهية) منبئان جيدان للرفاهية النفسية (حيوية الحياة، الاهتمام بالصحة، الايثار، قيمة الذات، علاقات الصداقة، النمو الشخصي)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Xiang et al. (2019) التي أشارت بأن ضغوط الامتحانات منبئ سلبي للرفاهية النفسية.

٥ـ نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث على مقياس الانفعالات الأكاديمية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية)، وهذا ما يوضحه جدول(١٤).

جدول(١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية)

الانفعالات الأكاديمية		ن	الذكور		الإناث		ت*	الدلالة
			م	ع	م	ع		
الايجابية	المتعة	٩٥ ن ذكور= ٤١ , ن إناث=٥٢	٢٢,١٨	٢,٠٥	٢٨,٣٥	١,١٨	١٨,٤٩	٠,٠١
	الأمل		٢٧,١٢	١,٢٠	٢٦,٩١	١,٣٤	٠,٨٣٥	غير دالة
	الفخر		٢٩,٥١	١,٠٠	٢٩,٤٣	١,٠٢	٠,٤١١	غير دالة
السلبية	القلق	١٠١ ن ذكور= ٤٩ , ن إناث= ٥٤)	٢٥,٥٣	١,٨٠	٢٩,٤٢	٢,١٠	٩,٩٧	٠,٠١
	الخزي		١٨,٨٨	١,٠١	٢٢,١٠	١,٥٩	١٢,٠٦	٠,٠١
	الملل		٢٢,٩٨	١,٤٥	١٨,٣٨	٠,٨٧	١٩,٤٦	٠,٠١

(*) علمًا بأن قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ : $ن_{٩٣}$ = ٢,٦٢٩، $ن_{٩٩}$=٢,٦٢٦.

يتضح من جدول(١٤) وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الإناث (المتوسط الأعلي) فيما يخص انفعالات (المتعة- القلق- الخزي)، كما أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الذكور (المتوسط الأعلي) فيما يخص انفعال (الملل)، في حين أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على انفعإلى الأمل والفخر، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من Frenzel et al. (2007) Rowe & Fitness (2018) ; واللتان أوضحتا بأن الإناث أكثر قلقًا وخزيًا ويأسًا من الذكور،كما أنها تتفق مع بعض نتائج دراسة Pekrun et al.(2017) والتي أوضحت بأن الإناث أكثر قلقًا وخزيًا ويأسًا من الذكور لدي تلاميذ الصفوف الخامس إلى التاسع ولكنها تختلف مع

نتائجها الأخرى التي ذكرت بأن الإناث أقل استمتاعًا وفخرًا وملالًا من الذكور. كما تختلف مع ما ذكره Goetz et al. (2008) بأن الذكور من تلاميذ الصفوف الخامس حتى العاشر أكثر استمتاعًا بالتعلم من الإناث، وكذلك مع ما ذكره Sorić et al. (2013) بأن الذكور لديهم مستويات مرتفعة من الانفعالات الأكاديمية السلبية (كالغضب والخزي)، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القلق.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص الانفعالية لتلك المرحلة العمرية (مرحلة الطفولة المتأخرة)، فيغلب على الإناث الخجل والحساسية الزائدة والتذبذب الانفعالي، بالإضافة إلى أن الإناث أكثر خوفًا من الذكور وأن الذكور أعنف فى استجاباتهم الانفعالية العدوانية من الإناث، ومن جهة أخري، هناك صفتان رئيستان يحددهما المجتمع القروي بالنسبة للذكور والإناث وهما العدوانية فى مقابل الإتكالية، ففى حين لايقبل من الأنثي أن تكون عدوانية قوية قد يؤكد ذلك بالنسبة للذكر، كما أنه دائمًا ما ينظر إلى الذكور بأنهم مغامرون وواثقون من أنفسهم، بينما ينظر إلى الإناث بأنهم ربات منازل، وأنه ابتداء من مرحلة رياض الأطفال تشكل الإناث ليتقبلن عمل ربة المنزل كدورهن الوحيد وبنهاية المدرسة الابتدائية يكون هذا التعميم الجامد قويًا جدا ومسيطرًا، ونتيجة لذلك، تعتبر الإناث دور ربة المنزل التزاما بالواجب، وبناءً عليه يتولد لديهم الشعور (**بالقلق والخزي**) عند مخالفة أي من تلك الواجبات والالتزامات.

ونتيجة لما سبق، تحاول الإناث جاهدة في الاهتمام بدراستها الأكاديمية والانضباط واتباع القواعد المدرسية وتنظيم أوقات للاستذكار وإطاعة أوامر مقدمي الرعاية والانتباه إلى شرح المعلم والتجاوب معه، كل ذلك من أجل الحصول على درجات مرتفعة رغبة في إرضاء الآخرين (والدها/والدتها/ معلميها) أو رغبة في تحقيق ذاتها والتغلب على الذكور وإثبات أنها أكفأ منهم وتستطيع القيام بالأعمال ذاتها التي يقوم بها الذكور، فيظهر لديها الشعور (**بالمتعة**) ، وعلي الجانب الآخر، يبدو الذكور أكثر اهتماما بالقيام بالأعمال التي تثير اهتمامهم وأقل اهتماما بإرضاء الآخرين، فإذا لم يجد الذكر موضوعا معينا يثير اهتمامه قد لا يبذل الجهد لتعلمه وهذا يؤدى إلى ظهور الشعور (**بالملل**).

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، يمكن صياغة بعض التوصيات المتمثلة في:

(١) إجراء بعض الدراسات التي تتناول الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية في مراحل تعليمية أخري.

(٢) إقامة ندوات تثقيفية تتناول الانفعالات الأكاديمية ودورها الإيجابي والسلبي مع كلٍ من الصحة النفسية والرفاهية النفسية والدافعية للتعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٣) إقامة ندوات تعريفية عن الرفاهية النفسية حتى يتسنى للعاملين في الحقل التعليمي بتنمية مكوناتها الستة (قبول الذات- الاستقلالية- الإتقان البيئي- العلاقات الإيجابية مع الآخرين- الغرض من الحياة- النمو الشخصي) لدي تلاميذهم في المراحل التعليمية المختلفة.

(٤) تقديم برامج إرشادية لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من أجل تحسين الدافعية للتعلم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.

المراجع

زايد، نبيل محمد (٢٠٠٣). مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (٢٠١٥). مقياس الرضا عن الحياة للأطفال والمراهقين (ر.ح). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Abbot, R.A., Ploubidis, G. B., Huppert, F.A., Kuh, D., & Croudace, T.J.(2010). An Evaluation of the Precision of Measurement of Ryff's Psychological Well-Being Scales in a Population Sample. *Social Indicators Research*, 97, 357-373. Doi.10.1007/s11205-009-9506-x

Bernardo, A. B. I., Yeung, S. S., Resurreccion, K. F., Resurreccion, R. R., & Khan, A.(2018). External locus-of-hope,well-being, and coping of students: A cross-cultural examination within Asia. *Psychology in the Schools*, 55(8), 908-923. http://dx.doi.org/10.1002/pits.22155

Brdovčak, B.(2017). The Relationship between Achievement Emotions, Appraisals of Control and Value, and Academic Success. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 29-41. https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2744

Buff, A.(2014). Enjoyment of learning and its personal antecedents: Testing the change–change assumption of the control-value theory of achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, 31, 21–29. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.007

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

Chui, W. H., & Wong, M. Y. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125, 1035–1051. doi:10.1007/s11205-015-0867-z.

Cocoradă, E.(2016). Achievement Emotions and Performance among University Students. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, *Special Issue Series VII: Social Sciences, Law*, 9 (59), 119-128.

Cohn, M.A., Fredrickson, B.L., Brown, S.L., Mikels, J.A., & Conway, A.M.(2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. Doi. 10.1037/a0015952

Costea-Bărluiu, C., Băla-Baconschi, C., & Hathazi, A.(2018). Romanian adaptation of the Ryff's Psychological Well-Being Scale: Brief report of the factor structure and psychometric properties. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 18 (1), 21-33.

Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., & Moreno-Jiménez, B.(2008). Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration. *Social Indicators Research*, 87, 473–479. Doi. 10.1007/s11205-007-9174-7

Elpidorou, A.(2017). The good of boredom. *Philosophical Psychology*,1-29. http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2017.1346240

Eroğlu, Işiklar and Bozgeyikli (2006). Research of University Students' Academic Emotions Regarding some Variables: Selçuk University Faculty of Education Sample. *Education Science and Psychology*, 2(9), 33-42.

Fowers, B. J.(2016). Aristotle on Eudaimonia: On the Virtue of Returning to the Source. In J. Vittersø (Eds.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (pp.67-84). Switzerland: Springer.

Franke, G., & Bogner, F.X.(2013). How does integrating alternative conceptions into lessons influence pupils' situational emotions and learning achievement?. *Journal of Biological Education*, 47(1), 1-11. Doi.10.1080/00219266.2012.716777

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European*

Journal of Psychology of Education, 22(4), 497-514. https://doi.org/10.1007/BF03173468

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T.(2007). Girls and mathematics – A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (4), 497-514.

Froiland, J. M.(2015). Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 117-126. Doi. 10.1007/s10826-013-9819-x

Gallagher, M. W., & Lopez, S.J.(2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology, Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 4(6), 548-556. Doi. 10.1080/17439760903157166

Gao, J., & McLellan, R.(2018). Using Ryff's scales of psychological well-being in adolescents in mainland China. *BMC Psychology*, 6(17), 2-8. https://doi.org/10.1186/s40359-018-0231-6

Gavala, J. R., & Flett, R.(2005). Influential Factors Moderating Academic Enjoyment/Motivation and Psychological Well-being for Maori University Students at Massey University. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(1), 52-57.

Goetz, T., Frenzel, A.C., Hall, N. C., & Pekrun, R.(2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9–33. Doi.10.1016/j.cedpsych.2006.12.002

Goetz, T., Frenzel, A.C., Lüdtke, O., & Hall, N.C.(2011). Between-Domain Relations of Academic Emotions: Does Having the Same Instructor Make a Difference?. *The Journal of Experimental Education*, 79, 84–101. Doi. 10.1080/00220970903292967

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N.,& Hagg, L.(2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction.

British Journal of Educational Psychology, 76, 289–308. Doi. 10.1348/000709905X42860

Govaerts, S., & Grégoire, J.(2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, 8, 34–54. doi. 10.1080/15305050701808649

Gute, D., & Gute, G. (2008). Flow Writing in the Liberal Arts Core and Across the Disciplines: A Vehicle for Confronting and Transforming Academic Disengagement. *The Journal of General Education*, 57(4), 191-222.

Harrington, R.(2013). *Stress, Health & Well-Being: Thriving in the 21st Century*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

Hatzichristou, C., Issari, P., & Yfanti, T.(2016). Psychological Well-Being Among Greek Children and Adolescents. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents* (pp. 61–77). New York: Springer.

Hidalgo, J.L., Bravo, B. N., Martínez, I.P., Pretel, F. A., Postigo, J. M.L., & Rabadán, F.E.(2010). Psychological Well-Being, Assessment Tools and Related Factors. In I. E. Wells (Eds.), *Psychological Well-Being* (pp.77-113). New York: Nova Science Publishers, Inc.

İşgör, İ. Y. (2016). Metacognitive Skills, Academic Success and Exam Anxiety as the Predictors of Psychological Well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 35-42. doi:10.11114/jets.v4i9.1607

Jena, R. K.(2019). Understanding Student Academic Achievement Emotions towards Business Analytic Course: A Case Study among Business Management Students from India. *Computers in Human Behavior*, 92, 716-723. Doi. 10.1016/j.chb.2018.08.024

Jensen, A. A.(2015). How Does It Feel to Become a Master,s Student? Boundary Crossing and Emotions Related to Understanding a New Educational Context. In B. Lund & T. Chemi (Eds.), *Dealing with Emotions: A Pedagogical Challenge to Innovative Learning* (pp. 61–80). Rotterdam: Sense Publishers.

Jovanovic´, V., & Gavrilov-Jerkovic´, V. (2016). The Structure of Adolescent Affective Well-Being: The Case of the PANAS Among Serbian Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2097-2117. Doi. 10.1007/s10902-015-9687-8.

Kaye-Tzadok, A., Ben- Arieh, A., & Kosher, H. (2019). Hope, Material Resources, and Subjective Well-Being of 8- to 12-Year-Old Children in Israel. *Child Development*, 90(2), 344-358. Doi. 10.1111/cdev.13130

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

Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro and Lonka (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning & Instruction*, 53, 10-20. Doi. 10.1016/j.learninstruc.2017.07.003

King, R. B., & Areepattamannil, S.(2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning: Academic Emotions and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8(1),18–27. doi 10.1017/prp.2014.3

Lei, H., & Cui, Y.(2016). Effects of Academic Emotions on Achievement among Mainland Chinese Students: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 44(9), 1541–1554. http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2016.44.9.1541

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K.,& Murayama, K.(2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22 ,190–201. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.009

Lizardi, P. S.,& Carregari, J.C.(2016). Psychological Well-Being in Children and Adolescents in Manaus, Amazonas, Brazil. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents* (pp. 33–49). New York: Springer.

Low, M., King, R. B., & Caleon, I. S. (2016). Positive Emotions Predict Students' Well-Being and Academic Motivation: The Broaden-and- Build Approach. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The Psychology of Asian Learners* (pp.485-502). Singapore: Springer Science + Media Pte, Ltd.

Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177–190. doi:10.1002/pits.20288.

Marcotte, J., & Lévesque, G.(2018). Anxiety and Well-Being Among Students in a Psychoeducation Program: The Mediating Role of Identity. Journal of College Student Development, 59(1), 90-104.https://doi.org/10.1353/csd.2018.0006

Matuliauskaité, A., & Zemeckyté, L.(2011 Analysis of interdependencies between students' emotions, learning productivity, academic achievements and physiological parameters. *Mokslas - Lietuvos Ateitis*, 3(2), 51-56. Doi:10.3846/mla.2011.032

Macleod, A. K.,& Luzon, O.(2014). The Place of Psychological Well-being in Cognitive Therapy. In G.A. Flava & C. Ruini (Eds.), *Increasing Psychological Well-being in Clinical and Educational Settings: Interventions and Cultural Contexts* (pp. 41-56). New York: Springer.

Noteborn, G. G., & Garcia, G. E. (2016). Turning MOOCS Around: Increasing Undergraduate Academic Performance by Reducing Test-Anxiety in a Flipped Classroom Setting. In S. Y. Tettegah & M. P. McCreery (Eds.), *Emotions, Technology and Learning* (pp.3-24). Waltham: Academic Press

Opree, S. J., Buijzen, M., & van Reijmersdal, E.(2018). Development and Validation of the Psychological Well-Being Scale for Children (PWB-c). *Societies*, 8(18), 1-14. Doi.10.3390/soc8010018

Orosova, O., Gajdosova, B., & Janovska, A.(2016). Well-Being Among Slovak Adolescents. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents* (pp. 183–199). New York: Springer.

Peixoto, F., Mata, L., Monterio, V., Sanches, C., & Pekrun, R.(2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472-481. http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757

Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement During Adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215-221. Doi. 10.1111/cdep.12237

Pekrun, R.(2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review* ,18, 315–341. Doi. 10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R.(2014). *Emotions and Learning*. Belgium: The International Academy of Education. http://www.iaoed.org/IBE/2014/ST/EP24.

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

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L.(2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.

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

Pekrun, R., Goetz, T., Danniels, L.M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P.(2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control–Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549. Doi. 10.1037/a0019243

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P.,& Perry, R.P.(2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*,36, 36–48. Doi.10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

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

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., March, H.W., Murayama, K., & Goetz, T.(2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. Doi. 10.1111/cdev.12704

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

Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54,73–81. Doi.10.1016/j.learninstruc.2017.08.004

Putwain, D.(2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207-219. Doi. 10.1080/01411920701208258

Putwain, D., Sander, P.,& Larkin, D.(2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 633–650. Doi. 10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x

Raccanello, D., Hall, R., & Burro, R.(2018). Salience of primary and secondary school students' achievement emotions and perceived antecedents: Interviews on literacy and mathematics domains. Learning and Individual Differences, 65, 65–79. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.015

Rowe, A. D., & Fitness, J.(2018). Understanding the Role of Negative Emotions in Adult Learning and Achievement: A Social Functional Perspective. *Behavioral Sciences*, 8(27), 1-20. Doi.10.3390/bs8020027

Ryan, R. M.,& Deci, E. L.(2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *The Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. Doi. 0066-4308/01/0201-0141$14.00

Ryff, C.,& Singer, B. H.(2008). Know Thyself and Become What You Are: A eudiamonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39. Doi. 10.1007/s10902-006-9019-0

Sarriera, J. C.,& Bedin, L. M.(2017). A Multidimensional Approach to Well-Being. In J. C. Sarriera & L.M. Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions* (pp.3-26). Switzerland: Springer.

Shek, D. T. L., & Li, X. (2014). Subjective Well-Being of Early Adolescents in Hong Kong. In D. T. L. Shek, R. C. F. Sun & C. M. S. Ma (Eds.), *Chinese Adolescents in Hong Kong: Family Life, Psychological Well-Being and Risk Behavior* (pp.92-109). New York: Springer.

Sirigatti, S., Penzo, I., Iani, L., Mazzeschi, A., Hatalskaja, H., Giannetti, E., & Stefanile, C.(2013). Measurement Invariance of Ryff's Psychological Well-being Scales Across Italian and Belarusian Students. *Social Indicators Research*, 113, 67-80. Doi. 10.1007/s11205-012-0082-0

Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I.(2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics*, 2, 325-349.

Statham, J., & Chase, E. (2010). Childhood wellbeing: A brief overview. London: Childhood Wellbeing Research Centre (Briefing Paper 1). http://www.cwrc.ac.uk/projects/documents/Child-Wellbeing-Brief.pdf.

Steger, M. F.(2016). Hedonia, Eudaimonia, and Meaning: Me Versus Us; Fleeting Versus Enduring. In J. Vittersø (Eds.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (pp.175-182). Switzerland: Springer.

Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Renaud, R.D., & Hladkyj, S.(2013). Looking beyond grades: Comparing self-esteem and perceived academic control as predictors of first-year college students' well-being. *Learning and Individual Differences*, 23, 151–157. Doi.10.1016/j.lindif.2012.07.008

Takebayashi, Y., Tanaka, K., Sugiura, Y., & Sugiura, T. (2018). Well-Being and Generalized

Anxiety in Japanese Undergraduates: A Prospective Cohort Study. *Journal of Happiness Studies*, 19, 917–937. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9852-3

Tze, V. M. C., Danniels, L. M.,& Klassem, R.M.(2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 119-144. Doi. 10.1007/s10648-015-9301-y

Viitpoom, K., & Saat, H.(2016). Psychological Well-Being of Students in Estonia: Perspectives of Students, Parents, and Teachers. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents* (pp. 51–59). New York: Springer.

Wang, D., & Zhou, L. (2017). Between psychological well-being and negative academic emotions in left-behind middle school student in Anhui Province in 2016: the moderating role of cognitive reappraisal. *Journal of Hygiene Research*, 46 (6), 935-941.

Wang, D., Li, S., Hu, M., Dong, D., & Tao, S. (2017). Negative Academic Emotion and Psychological Well-being in Chinese Rural-to-Urban Migrant Adolescents: Examining the Moderating Role of Cognitive Reappraisal. *Frontiers in Psychology*, 8 (1312), 1-7. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01312

Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W.(2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning.

Journal of Happiness Studies, 17, 341-355. Doi. 10.1007/s10902-014-9597-1

Xiang, Z., Tan, S., Kang, Q., Zhang, B., & Zu, L.(2019). Longitudinal Effects of Examination Stress on Psychological Well-Being and a Possible Mediating Role of Self-Esteem in Chinese High School Students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 283-305. Doi. 10.1007/s10902-017-9948-9