مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

بروفيلات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة في ضوء مدركاتهن لمُتغيّرات السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي(*)

DOI: https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.829

الباحثة/ نوف منيف مرزوق الحربي
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم السعودية
Noufeduc@gmail.com

د/ صبرين صلاح تعلب عبدربه
أستاذ علم النفس التربوي المساعد - قسم علم النفس
كلية التربية - جامعة القصيم السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 7/5/2023 تاريخ قبوله للنشر 5/6/2023
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

بروفيلات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة في ضوء مدركاتهن لمُتغيّرات السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي

الباحثة/ نوف منيف مرزوق الحربي
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم السعودية

د/ صبرين صلاح تعلب عبدربه
أستاذ علم النفس التربوي المساعد - قسم علم النفس
كلية التربية - جامعة القصيم السعودية

الملخص

هدف البحث الحالي الى الكشف عن بروفيلات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة في ضوء مدركاتهن لمتغيرات السياق الاجتماعي لبيئة التعلم الصفية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي، ولتحقيق أهداف البحث طُبّق مقياس البيئة الصفية – من إعداد الباحثة – ومقياس الهناء الأكاديمي – من إعداد عبد ربه (2018)– على عينة أساسية تكوّنت من (253) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في بريدة؛ ليسفر البحث عن وجود مستوى مرتفع من الهناء الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في بريدة، ونتج تجمُّعين لطالبات المرحلة الثانوية بالمستوى الدراسي الأعلى (الثالث الثانوي)، والأدنى (الأول الثانوي) مرتفعين في كل أبعاد السياق الاجتماعي المدرك لبيئة التَّعَلُّم الصفية، ومنخفضين في كل أبعاد السياق الاجتماعي المدرك لبيئة التَّعَلُّم الصفية، وقد تزامنت متغيّرات التجمّع الخمسة في تفاعلاتها المتبادلة مع بعضها، وميّزت بدرجة ملائمة من الوضوح لبروفيلات المستوى الدراسي الأعلى عن المستوى الدراسي الأدنى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد الهناء الأكاديمي؛ عدا بُعد الاحتراق المدرسي؛ مما يدلّ على أن المرتفعين في المستوى الدراسي الأدنى أفضل في الهناء الأكاديمي. ولقد فُسّرت هذه النتائج ونُوقشت، ومن ثمّ قُدّم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوئها.

الكلمات المفتاحية: بيئة التَّعَلُّم الصفية – إدراكات البيئة الصفية الاجتماعية – الهناء الأكاديمي – المرحلة الثانوية.

Profiles of high school students in Buraydah city in light of perceived social context of classroom learning environment and their relation to academic Well-Being

By: Nouf Munif Marzoog Al-Harbi
Faculty of Education-Qassim University

Dr. Sabrin Salah Abdrabu
Assistant Professor of Educational Psychology
Department of Psychology, Faculty of Education Qassim University

Abstract:

The current research aimed to reveal the profiles of high school students in Buraidah city in the light of their perceptions of the variables of the social context of the classroom learning environment and its relationship to academic well-being. To achieve the objectives of the research, the classroom environment scale - prepared by the researcher - and the academic well-being scale - prepared by Abdrabu (2018) - were applied to a basic sample consisting of (253) secondary school students in Buraidah. The research results in the presence of a high level of academic contentment among female high school students in Buraidah, and two groups of female high school students at the higher (third high) and lower (first high) academic levels are high in all dimensions of the perceived social context of the classroom learning environment, and low in all context dimensions. social awareness of the classroom learning environment. The five clustering variables coincided in their mutual interactions with each other, and were distinguished with a suitable degree of clarity for the profiles of the higher academic level than the lower academic level, and the presence of statistically significant differences between the low and high in all dimensions of academic well-being; Except for the school burning dimension; This indicates that those who are high in the lowest academic level are better in academic well-being. These results were interpreted and discussed, and then a number of recommendations and proposals were presented in light of them.

Keywords: classroom learning environment - perceived social classroom environment -academic well-being- high school.

مقدمة البحث:

يعدُّ التعليم من أبرز المجالات التي تهتم بها الدول، حيث تسعى إلى بذل الجهود؛ لضمان جودة مُخرجاته؛ نظرًا لأهميته في تطوير المجتمعات وتنميتها في النواحي: الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ لذلك سعى الباحثون إلى دراسة جميع جوانب العملية التعليمية، وتوجَّه اهتمامهم إلى دراسة البيئة الصفية (Classroom Environment)؛ كونها المكان الذي تحدث فيه عملية التَّعَلُّم، ويحدث فيها الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلاب لتحقيق الأهداف التربوية؛ ومن ثمّ دراستها وفحصها يؤدي إلى توفير الإمكانات والوسائل؛ لضمان وجود بيئة تعليمية مناسبة؛ وبالتالي تحقُّق ارتفاع في مستوى التعليم.

ويقضي الطلاب فترات طويلة في بيئة الصف أو داخل غرف التدريس بالمدارس، بدءًا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية؛ لذا فإن نوعية الحياة الموجودة في غرف التدريس ذات أهمية كبيرة، وكذلك ردود فعل الطلاب تجاه خبراتهم المدرسية ومعارفهم التي يكتسبونها هي الأخرى؛ تعدّ على جانب كبير من الأهمية (Fraser,1993)، كما أن خصائص البيئة الصفية الاجتماعية والنفسية تؤثر في الطلاب فكريًّا واجتماعيًّا وانفعاليًّا (المبدل، 2010)، والبيئة الصفية من أهمّ مقوّمات نجاح العملية التعليمية واستمراريتها؛ مما يستوجب توفير الظروف المناسبة لضمان سير العملية التعليمية (الزيدي، 2016).

وتُعرّف البيئة الصفية بأنها: "مجموعة من العلاقات الاجتماعية والأنظمة والمعايير التي تحكم هذه العلاقات كما يدركها الطلاب، ويتألف منها الموقف التعليمي داخل الصف، وتؤثر في سلوك الطلاب" (المبدل، 2010). وتؤدي دورًا في تشكيل مدركاتهم وتوقّعاتهم، وفي نموهم معرفيًّا ووجدانيًّا ومهاريًّا؛ إذ تعتمد جوانب التَّعَلُّم على طبيعة ما يحدث داخل الغرف الصفية من علاقات متبادلة بين المعلم وطلابه من جانب، وبين الطلاب بعضهم مع بعض من جانب آخر؛ ومن ثمّ تكتسب البيئة الصفية أهمية خاصة في التنبؤ بتحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو التَّعَلُّم والعملية التعليمية (علي، 2016).

وتتكوّن البيئة الصفية – كما يرى العوهلي (2014) من مجموعة من العناصر تؤثر وتتأثر ببعضها، وتتمثّل هذه العناصر في: المعلم وتفاعله مع الطالب وأدائه داخل الصف، والمتعلّم التي قامت لأجله العملية التعليمية، والزمن المخصّص للحصة الدراسية، والإمكانات المادية، ويعدّ الطالب العنصر الأهم في هذه العملية التعليمية في حين نظر بعض الباحثين – وفقًا لنموذج رودولف موس (Rudolf Moos) – إلى بيئة التَّعَلُّم الصفية بوصفها تتكوّن من ثلاثة أبعاد أساسية هي:

- **بُعد العلاقات (أو ما يُسمّى بالمحيط الاجتماعي)**: ويُعبر عن جودة العلاقات الشخصية وطبيعتها وشدتها بين الطلاب، ومدى مساعدة كل منهم للآخر، ومدى تعبيرهم عن مشاعرهم.
- **بُعد النمو الشخصي أو التوجّه نحو الهدف**: ويُعبّر عن الطرق التي فيها تشجّع البيئة الصفية أو تعوق النمو الشخصي للطلاب، وتحسين الذات لديهم.
- **بُعد الحفاظ على النظام أو تغييره**: وهو مدى كون البيئة الصفية مرتبة ومنظمة وواضحة في التعليمات والتوقّعات، وتحافظ على الضبط، وتكون مستجيبة للتغيير (في الزيدي، 2016).

ومن الدراسات التي وجّهت اهتمامها لعناصر البيئة الصفية؛ دراسة النوال (2017)، التي أُجريت على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وركّزت على أربعة أبعاد للبيئة الصفية، وهي: التعاون، والمشاركة، والنظام، وبُعد دعم المعلم، وتوصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التَّعَلُّم المنظّم ذاتيًّا الكلي، ومستوى البيئة الصفية الكلي تُعزى لمُتغيّر الصف.

ومن الملاحظ أن دعم المعلم، والتعاون، والتنافس، والمشاركة؛ تعدّ من الأبعاد الاجتماعية المهمة لبيئة التَّعَلُّم الصفية التي ينبغي تضمينها عند قياس مُدركَات البيئة الصفية.

ومنذ أن طوّر (Moss & Trikett, 1987) مقياس البيئة الصفية Classroom Environment Scale (CES) – الذي يركّز على الجوانب النفسية والاجتماعية للبيئة الصفية، والذي أُستخدم فيما بعد بوصفه أداة لقياس البيئة الصفية من وجهة النظر الذاتية للأفراد – أصبح الوقوف على مُدركَات الأفراد لبيئاتهم بشكل عام، ومدركات البيئة الصفية بشكل خاص؛ بؤرة اهتمام العديد من الباحثين للوقوف على طبيعة هذه المدركات وتأثيراتها (في الزيدي، 2016).

فمدركات الطلاب (Moss, 1979) تزوّد التربويين بمعلومات مهمة تؤدي دورًا في الوصول إلى وجهات نظر صائبة عن المواقف التربوية؛ لذا يجب إعطاؤها الاهتمام الكافي؛ إذ تعدّ الغرفة الصفية ذات أهمية ومعنى خاص بالنسبة للطلاب، وكلما ظهرت تقييمات الطلاب للبيئة الصفية متناغمة ومتجانسة ومتماسكة؛ كان هناك احتمال أكبر لتأثيرها القوي فيهم (في اليماني، 2008).

ويؤكد (Baek & choi, 2002) أهمية مُدركَات الطلاب وتقييمهم للبيئة الصفية، مشيرًا إلى أنه على الرغم من أهمية الاستنتاجات المستخلصة من الملاحظة الخارجية لمجريات البيئة الصفية؛ لكن من الصعب على الملاحظين الخارجيين التّعرّف على الموقف أو إدراكه بدقة؛ لتقرير ما يعنيه دون أن يكون الملاحظ جزءًا من هذا الموقف، أو مشاركًا فيه؛ وهو الأمر الذي قد يكون متعذّرًا في كثير من الأحيان.

أما الطلاب فلديهم من الوقت ما يسمح بتكوين انطباعات دقيقة وشاملة عن البيئة الاجتماعية للمواقف التربوية، مقارنة بما يتاح للملاحظين الخارجيين. وترتبط مُدركَات الطلاب لبيئة التَّعَلُّم الصفية بمجموعة من النواتج الانفعالية ذات أهمية كبيرة في هناء الطلاب Students well-being (Frenzel, Pekrun & Goetz,2007).

ومن الدراسات التي تناولت مُدركَات الطلاب لعناصر البيئة الصفية في جوانبها المختلفة دراسة زعبي (2018)، التي تناولت مُدركَات الطلاب للبُعد النفسي للبيئة الصفية المكوّن من خمسة عناصر وهي (تخطيط الدرس وتنفيذه، والتقويم الصفي، وعلاقة المعلم مع الطلبة، وإدارة بيئة التَّعَلُّم، وبيئة التَّعَلُّم المادية)، كما استهدفت دراسة القفاري (2017) مُدركَات طلاب المرحلة المتوسطة لأبعاد البيئة الصفية المتمثّلة في (المشاركة، ووضوح التعليمات، والانتماء، ودعم المعلمة، وعلاقتها بالطالبات)، وتناول دراسة الزيدي (2016) مُدركَات طلاب المرحلة الثانوية لأبعاد مقياس البيئة الصفية المُتمثِّلة في تلاحم الطالبات، ودعم المعلمات، والاندماج، والاستقصاء، والتوجّه نحو المهمة، والتعاون، والعدالة) في علاقتها ببعض المتغيّرات الدافعية.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الأبعاد الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية ترتبط بشكل قوي بتحصيل الطلاب، والنواتج المعرفية والانفعالية لعملية التَّعَلُّم (اليماني، 2008)، ومن هذه النواتج الانفعالية مُتغيِّر الهناء (well-being).

ويُعدّ الهناء النفسي (Psychological Well-Being) محور اهتمام علم النفس الإيجابي خلال العقود الماضية، وهو من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس (Cook, Friedli & coggins, 2011) وهناك تمايز بين الهناء النفسي والذاتي؛ ولكنهما مفهومان مرتبطان. وقد قسّمت الأدبيات الحديثة مفهوم الهناء إلى مكوّنات قصيرة المدى (Hedonistic) (متمثّلًا في الهناء الذاتي)، ومكوّنات طويلة المدى (Eudemonic) (ممثّلة في الهناء النفسي)، الذي يتصل بالحياة ذات المعنى (Wood, Joseph & Maltby, 2009, 445).

أما الهناء الأكاديمي (Academicwell-being) أو ما يُطلق عليه الهناء المدرسي School well-being أو الطلابي (Student well-being) في بعض الأدبيات ذات الصلة؛ فيُعرف في ضوء السياق التربوي، وهو أحد الجوانب المهمة في الأداء الأكاديمي؛ لذا فمن الأهمية أخذه في الحسبان من قِبل المعلمين ومديري المدارس، وهو يُشير إلى الحالة التي يدرك من خلالها الأفراد امكاناتهم وتمكّنهم من مواجهة ضغوط الحياة الجامعية والعمل بكفاءة (Kathleen, Minnie, Steven, 2018).

ويحدّد معنى الهناء الأكاديمي في ضوء علاقته بالسياق التعليمي (Widlund, Tuominen & Korhonen, 2018). ومن الدراسات التي تؤكد أن الهناء الأكاديمي سياقي دراسة (Rathmann et al., 2018)، التي توصّلت إلى أن الهناء الأكاديمي يتشكّل بدرجة كبيرة من خلال سلوكيات المعلمين المدركة، وإجراءاتهم التي قد تخلق بيئة صفية إيجابية أو سلبية، وأن تقييم الطلاب لمعلميهم؛ يُسهم في شعورهم بالرضا والهناء أو عدمه، فعندما يدرك الطلاب أن معلميهم يهتمون بهم ويحترمونهم ويثنون عليهم؛ يكونون أكثر ميلًا للإعجاب بالمدرسة والرضا عنها.

ويؤكد هذا أن الهناء الأكاديمي يعدّ مؤشرًا مهمًّا للعملية التعليمية؛ ومع ذلك لم يوجّه الاهتمام الكافي لدراسة الهناء في السياقات التربوية، بوصفه سياقًا خاصًّا بشكل يعكس مفهوم الهناء الأكاديمي المرتبط بالبيئة الصفية؛ على الرغم مما أشار إليه (Mac-Ikemenjima, 2015) من أن الاعتراف الحاسم بقيمة الشعور بالهناء بين الطلاب؛ هو مفتاح فهم موضوع الهناء في أي مكان (As cited in Eybers, 2018).

ويجب على البحوث المستقبلية أن تهتم بفحص السياقات التربوية للهناء، وارتباطاته الممكنة بعمليات التَّعَلُّم المعرفية وغير المعرفية، وأن تختبر العمليات والإجراءات التي ربما تيسّر الهناء الطلابي بالمدارس وتحفّزه؛ إذ إن فحص التوجّهات المختلفة قد يمدّنا بمعلومات عن المسارات المناسبة لتيسير الهناء الطلابي.

(Phan, Ngu, Alrashidi, 2016).

ويساعد تحقيق الطلاب للهناء الأكاديمي على توفير الفرص، وإعطاء الحرية والاستقلال في اختبار المسار، وتحديد مصيرهم الأكاديمي، وتحقيق الشعور الشخصي المفعم بالهناء الوجداني، الذي يؤثر إما إيجابيًّا مثل: (استمتاع الطالب بوجوده والتحاقه بالمدرسة)، أو سلبيًّا (مثل: عدم رضا الطالب عن مدرسته ومدرسيه) (Williams et al,2017, 1760).

ووفقًا للنظرة الشاملة لكل من (Magnusson & cairns, 1996)، التي تؤكد أن الإنسان وحدة كلية ومنظومة متكاملة لا يمكن وصفها من جانب واحد. وكذلك دعوة العديد من الباحثين، التي تؤكد أن تناول المتغيّرات في ترابطها مهم جدًّا، وله الأولوية عند دراسة الجوانب المختلفة لحياة الأفراد. وقد توجّهت الباحثة وفقًا لذلك إلى أسلوب تحليل التجمّع (أو التحليل العنقودي) (Cluster Analysis) في دراسة متغيّرات البيئة الصفية الاجتماعية؛ لمعرفة أدوارها مجتمعة في الهناء الأكاديمي للطلاب.

مشكلة البحث:

تنبعث مشكلة البحث الحالية من عدة مؤشرات في التراث السيكولوجي والدراسات ذات الصلة، من أهمها:

الحاجة الملحّة لاكتشاف التباينات داخل الأفراد، التي تحوّل إليها البحث في مجال الفروق الفردية في العقد الأخير، ومن أمثلة ذلك: دراسة بروفيلات المتعلمين المنبثقة داخل صفوف دراسية معينة، حيث يكوّنون تجمعات متمايزة منفصلة، وبصورة طبيعية بناء على خصائصهم الأكاديمية (Everitt, 1997).

ما أشار إليه بعض الباحثين من أن الطلاب في موقع جيد لإجراء التقييمات المطلوبة للبيئة الصفية، وإصدار أحكام عن الغرف الصفية، انطلاقًا من كونهم واجهوا بيئات تعليمية مختلفة، ولديهم متسع من الوقت ليكوّنوا تصورات دقيقة لبيئة التَّعَلُّم الصفية (اليمني، 2008).

ارتبطت بعض جوانب البيئة المدرسية مثل (الرضا عن المدرسة والارتباط بها، ودعم المعلم، ودعم الرفاق، والاستقلال الأكاديمي المدرَك، والاندماج في عملية التَّعَلُّم) بأبعاد الهناء الطلابي والتوافق النفسي (Valickiene & Gabrialaviciute, 2015).

وأكّد (Tuominen, Salmela & Niemivirta, 2012) في تعريفهم للهناء أنه: ظاهرة خاصة ومفهوم افتراضي يرتبط بالجوانب الاجتماعية في الحياة، مثل جودة العلاقات، والقيم الاجتماعية، والراحة مع الآخرين، والتفاعل مع العالم المحيط، والأمل في مستقبل أفضل (Valickiene & Gabrialaviciute, 2015). وفي هذا إشارة صريحة لأثر الجوانب الاجتماعية على الأخص في الهناء بأنواعه المختلفة؛ لذا سيكون موضع اهتمام وتناول الباحثة في البحث الحالي.

أشار العديد من الباحثين إلى أن السياق المدرسي للهناء لم يحظَ بالعناية والاهتمام الكافي، كما أن دور متغيّرات السياق المدرسي في هناء المراهقين دُرس دون النظر إلى التباينات الفردية في مُدرَكات هذه الفئات للسياق المدرسي (Valickiene & Gabrialaviciute, 2015) ومن ثم ستركّز الباحثة على مُدرَكات طالبات المرحلة الثانوية (بوصفهن مراهقات) حول السياق الاجتماعي للمدرسة، ممثّلة في البيئة الصفية.

ومن الإشارات التي تستحق الاهتمام، ما ذُكر في الدراسات ذات الصلة حول طبيعة الهناء الأكاديمي (الطلابي)، بوصفه بنية نظرية متباينة في مجالها وتكوينها. وتتعدّد تعريفاته، فقد عرّف (Fraillon, 2004) الهناء الأكاديمي بوصفه درجة الأداء الكفء للطالب في المدرسة، أو حالة دائمة من المزاج والاتجاه الإيجابي، والصمود، والعلاقات والخبرات الجيدة في المدرسة، والتفاعل الكفء في مجتمع المدرسة، ويرتبط بحالة المشاعر الداخلية ومستوى الدافعية (As cited in Williams et al., 2017).

ويصف (Korhonen et al., 2014) الهناء الأكاديمي بوصفه بنية متعددة الأبعاد، مع تأكيده اشتمال هذه البنية على أبعاد فرعية عديدة ومتباينة في الدراسات السابقة، مثل: مفهوم الذات الأكاديمي،

وصعوبات التَّعَلُّم المدركَة، والاحتراق المدرسي، والاندماج في العمل المدرسي أما (Widlund et al.,2018) فأكّدوا الطبيعة التعددية للهناء الأكاديمي، مشيرين إلى جانبين أساسيين له، أحدهما: سلبي؛ وهو الاحتراق المدرسي والثاني إيجابي؛ وهو الاندماج في العمل المدرسي.

ومن المناحي النظرية الشاملة المفسّرة للهناء الأكاديمي لطلاب المدارس، المنحى متعدد Multi-faceted Approach الأوجه للهناء (Tuominen et al.,2012)، الذي يتضمّن أربعة مؤشرات (سلبية وإيجابية) للهناء الأكاديمي في المدرسة، وهي: قيمة المدرسة، والاندماج في المهام الدراسية، والرضا عن الاختيار الأكاديمي، والاحتراق المدرسي (Moradi et al., 2018).

وتتبنى الباحثة هذا المنحى في دراسة الهناء الأكاديمي؛ لأنه أكثر شمولًا لأبعاد الهناء الأكاديمي، وأكثر ملاءمة لموضوع البحث؛ لارتباط أبعاد الهناء بالبيئة المدرسية، وأنه أكثر ملاءمة لطالبات المرحلة الثانوية. وقد أكد بعض الباحثين أن الهناء ظاهرة اجتماعية يمكن للباحثين التنظير لها ومعالجتها بطرق مختلفة، اعتمادًا على التصورات النظرية والمناحي المنهجية المرتبطة بأهداف محددة في كل دراسة (Kustar, Soo, Mandel, 2019).

وتعدّ الندرة في الدراسات ذات الصلة – في حدود علم الباحثة– التي تناولت الهناء الأكاديمي في ضوء السياقات التربوية كبيئة التَّعَلُّم الصفية من وجهة نظر الطلاب؛ أحد المؤشرات المهمة لتناول هذا الموضوع.

وفي ضوء كل ما طُرح من وجهات نظر ومؤشرات؛ تستهدف الباحثة دراسة الأبعاد الاجتماعية لبيئة التَّعَلُّم الصفية موضع الاهتمام الحالي كما يدركها الطلاب؛ لأهميتها وندرة البحوث التي وُجّهت إليها، وهي اندماج المعلم مع طلابه بأبعاده الفرعية (دعم المعلم ورعايته للطلاب وجدانيًّا وأكاديميًّا، والتواصل البنّاء في محيط المدرسة وما يتضمّنه من متغيّرات فرعية، والتعاون والمشاركة)، ودورها مجتمعة في شعور طالبات المرحلة الثانوية (بالمستويين الأول والثالث الثانوي) بالهناء الأكاديمي، ممثّلًا في (قيمة المدرسة، والاندماج في المهام الدراسية، والرضا عن الاختيار الأكاديمي، والاحتراق المدرسي).

وتحدّد مشكلة البحث الحالية في الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الهناء الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟

2- هل يمكن أن تتجمّع بروفيلات متمايزة لطالبات المرحلة الثانوية بالمستوى الدراسي الأعلى (الثالث الثانوي)، والأدنى (الأول الثانوي)، وفقًا للتفاعل المتآن لمتغيّرات التَّجُّمع (ممثّلة في أبعاد السياق الاجتماعي المدرك لبيئة التَّعَلُّم الصفية)؟

3- هل تتسق بنية البروفيلات الناتجة – إن وُجدت– عبر عينات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية، ممن ينتمين إلى مستويات دراسية مختلفة (المستوى الدراسي الأعلى، والمستوى الدراسي الأدنى)؟

4- ما مدى صدق البروفيلات الناتجة – إن وُجدت– باستخدام أساليب إحصائية ملائمة مثل: (التحليل التميزي)؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات البروفيلات الناتجة – إن وُجدت– داخل عينتي المستويين الدراسيين الأعلى والأدنى وفقًا لأبعاد الهناء الأكاديمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على ما يلي:

1- مستوى الهناء الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

2- تجمع بروفيلات متمايزة لطالبات المرحلة الثانوية بالمستوى الدراسي الأعلى (الثالث ثانوي) والأدنى (الأول ثانوي) وفقا للتفاعل المتان لمتغيرات التجمع (متمثلة في أبعاد السياق الاجتماعي المدرك لبيئة التعلم الصفية).

3- اتساق بنية البر وفيلات الناتجة – إن وجدت – عبر عينات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية ممن ينتمون الى مستويات دراسية مختلفة (المستوى الدراسي الأعلى، والمستوى الدراسي الأدنى).

4- مدى صدق البر وفيلات الناتجة–إن وجدت– باستخدام أساليب إحصائية ملائمة مثل (التحليل التميزي).

5- دلالة الفروق بين متوسطات البروفيلات الناتجة – إن وجدت – داخل عينتي المستوى الدراسي الأعلى والمستوى الدراسي الأدنى وفقا لأبعاد الهناء الأكاديمي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يُعالج البحث موضوعًا على قدر من الأهمية، حيث تبحث القدرة التنبؤية للسياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية في الهناء الأكاديمي.
- كما أنها تأتي استجابة للتطورات التي حدثت في الآونة الأخيرة بمجال علم النفس الإيجابي، وحركة النمو الحادثة على المستويين النظري والميداني، التي أدّت إلى ازدياد الاهتمام الموجّه للمحدّدات الشخصية والبيئية للهناء النفسي، والتوافق الفردي، والتوجّهات الدافعية نحو التَّعَلُّم (Korhonen, 2016, 4).

الأهمية التطبيقية:

- تتجلى الأهمية التطبيقية في إمداد المكتبة العربية بمقاييس تتمتّع بخصائص سيكومترية جيده لبعض البنى النفسية حديثة العهد على الساحة السيكولوجية.
- توجيه الباحثين إلى المتغيّرات الصفية المهمة التي تؤثر في الهناء الأكاديمي في بناء البرامج التدريبية؛ لرفع مستوى الهناء بين الطلاب.
- حثّ القائمين بالعملية التعليمية – من إداريين ومعلمين– بالاهتمام بالسياق الاجتماعي داخل البيئة الصفية، وتوفير بيئة صفية اجتماعية ملائمة؛ تزيد من مستوى الهناء الأكاديمي للطالبات.

مصطلحات البحث:

السياق الاجتماعي للمدرسة (The Social Context of School):

يُشير إلى نطاق التفاعلات الحقيقية الهادفة بين المتعلمين والمعلمين والأقران ومختلف الأشخاص على حدٍّ سواء في أثناء أنشطة التَّعَلُّم اليومية بمحيط المدرسة أو الجامعة، ويتيح الفرص غير الرسمية لاستخدام اللغة والتعلّم (Phothongsunan, 2019).

بيئة التَّعَلُّم الصفية (Classroom Learning Environment):

تُعرّف بأنها: "البيئة الاجتماعية التي تساعد على تشكيل اتجاهات الطلاب ومشاعرهم نحو الموضوعات الدراسية، ونحو الأقران والمعلمين، ومدركاتهم للغرض من التعليم، وقيمته بوجه عام"(Koul et al., 2012, 208).

أو هي: "السياقات الاجتماعية والنفسية والتربوية التي يحدث فيها التَّعَلُّم، وتؤثر في تحصيل الطلاب للمواد المختلفة وفي اتجاهاتهم نحوها" (Peer & Fraser, 2015, 143) وهي تتضمّن أكثر من مجرد المكان الفيزيقي؛ إذ تتألف من مجال التَّعَلُّم الكامل، متضمنًا العمليات التعليمية، وعلاقات المعلم بالطالب، وعلاقات الطالب بالطالب، واتجاهات الطالب نحو المكان، والمواد الدراسية" (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007, 478).

إدراكات بيئة التَّعَلُّم الصفية (Perception Of Classroom Learning Environment):

إدراكات الطلاب لمجال بيئة تعلّمهم الصفية، بما تتضمّنه من مكوّنات فيزيقية وعناصر نفسية واجتماعية وتربوية قد تيسّر أو تعوق عملية تعلّمهم (Frenzel, pekrun & Goelz, 2007, 478).

ومما سبق يمكن للباحثة أن تُعرّف السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية بأنه: مُدرَكات الطلاب للجانب الاجتماعي لبيئة تعلّمهم، وما يتضمّنه من تفاعلات هادفة، وعلاقات بنّاءة، ومعايير تحكم علاقة المتعلمين مع مختلف فئات المجتمع المدرسي، ويعرف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في أبعاد مقياس السياق الاجتماعي المدرَك للبيئة الصفية (من إعداد الباحثة).

الهناء الأكاديمي (Academic Well-Being):

عرّف Fraillon (2004) الهناء الأكاديمي بأنه: درجة الأداء الكفء للطالب في المدرسة، أو حالة دائمة من المزاج والاتجاه الإيجابي، والصمود، والعلاقات والخبرات الجيدة في المدرسة، والتفاعل الكفء في مجتمع المدرسة، ويرتبط بحالة المشاعر الداخلية ومستوى الدافعية (as cited in Williams et al., 2017, 1760).

ويُعرّف الهناء الأكاديمي (أو كما يسمّى بالهناء الطلابي أو المدرسي) في ضوء مؤشراته داخل أي سياق؛ ومن ثمّ ستُدرس مؤشراته السلبية والإيجابية في السياق التربوي، المُتمثِّلة في:

1- الاندماج في المهام الدراسية (Schoolwork Engagement): يُشير إلى الحالة الذهنية الإيجابية المرضية المرتبطة بالدراسة، والتي تُوصف بالحيوية، والتفان (Dedication)، والاستيعاب (Absorption). وتُشير الحيوية إلى: مستويات عالية من الطاقة والصمود الذهني في أثناء الدراسة، وإرادة بذل الجهد في العمل المدرسي، والمثابرة في مواجهة الصعوبات. أما التفاني فيُشير إلى: إحساس دال بالحماس (enthusiasm)، والطموح، والتحدّي المرتبط بالعمل الأكاديمي. في حين أن الاستيعاب يصف: حالة الطالب المنهمك بسعادة في العمل المدرسي واهتمامه الكامل، وشعوره بمرور الوقت سريعًا في أثناء أداء المهام (Tuominen etal., 2012, 292)، ويُقاس في الأدبيات باستمارة الاندماج لـ(Salmela, 2005).

2- قيمة الجامعة (المؤسسة التعليمية)، يقصد بها: المعنى والأهمية المدركة للمدرسة بصفة عامة، ويُقاس في الأدبيات بمقياس (Niemivirta, 2004).

3- الاحتراق المدرسي (School Burnout)، يتضمّن الإرهاق الحادث نتيجة لمتطلّبات المدرسة، ومشاعر عدم الكفاءة التعليمية، أو صورة الطالب عن نفسه بوصفه متعلمًا كفؤًا. كما يتضمّن معناها الاتجاه الساخر نحو المدرسة، ويُقاس بمقياس (Tuominen et al., 2012).

4- الرضا عن الاختيار الأكاديمي (Satisfaction with Educational Choice)، ويُشير إلى رضا الطلاب عن أي اختيارات مرتبطة بالدراسة والعملية التعليمية، مثل: اختيار المقررات الدراسية، والأنشطة التعليمية، وطرق التعامل مع المهام ومعالجتها (Tuominen etal., 2012, 294).

ويعرف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الهناء الأكاديمي المكوّن من أربعة أبعاد (إعداد عبدربه، 2018).

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على ما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على مُتغيّر السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية، ومتغيّر الهناء الأكاديمي.
- **الحدود الزمانية:** طُبّقت أدوات البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1442هـ/1443هـ.
- **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على المدارس الثانوية (الحكومية) في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

الإطار النظري:

المحور الأول: بيئة التَّعَلُّم الصفية (Classroom Learning Environment)

أولًا: تعريف بيئة التَّعَلُّم الصفية:

تعدّدت تعريفات بيئة التَّعَلُّم الصفية المقدَّمة من الباحثين؛ وقد يكون ذلك ناتجًا عن التفاعلات المختلفة التي تحدث في الفصل الدراسي ومنها:

يعرّفها (Frenzel et al., 2007, 478) بأنها "تجسّد أكثر من مجرد مساحة مادية؛ بل إنها تتكوّن بالفعل من بيئة التَّعَلُّم بأكملها بما في ذلك العمليات التعليمية والعلاقات بين المعلم والطالب وعلاقات الطالب بالطالب وتوجّهات الطلاب".

وتُعرّفها القفاري (2017، 47) بأنها: كل ما في الصف من مكوّنات مادية، ومن الجو النفسي الذي يظهر في علاقة المعلم بتلاميذه، وعلاقة التلاميذ مع بعضهم، والطريقة التي يدرك بها التلاميذ تلك العلاقات".

وتُعرّفها بوخالفة (2022، 12) بأنها: "كل السلوكيات والأفعال (النفسية والاجتماعية والإنسانية)، وكل ما يدور داخل حجرة الدراسة بين المتعلمين والمعلمين والمواد الدراسية من العلاقات التي تنشأ بينهم، ثم الآثار التي تنجم عن تلك العلاقات".

التعليق على تعريفات بيئة التَّعَلُّم الصفية:

بناء على العرض السابق للتعريفات الواردة لبيئة التَّعَلُّم الصفية؛ فقد تمكّنت الباحثة من تصنيف هذه التعريفات تحت ثلاثة محاور أساسية وهي:

1- تعريفات دمجت بين المكوّن المادي والنفس اجتماعي، مثل:
(Frenzel et al., 2007, Dorman et al, 2006)، و(السليماني، 1994؛ القفاري، 2017).
2- تعريفات ركّزت على الجانب النفس اجتماعي فقط للبيئة الصفية مثل (المبدل، 1413؛ غنيم، 1998؛ بن عيسى، وبن عيسى، 2021؛ بوخالفة، 2022)، و(Nurul, ahmad etal., 2013).
3- تعريفات ركّزت على منظور الطلاب ومُدركاتهم لبيئة التَّعَلُّم مثل (Lorbach & Tobin, 1995)، و(المبدل، 2010، القفاري، 2017).

ثانيًا: أبعاد البيئة الصفية:

تنوّعت أبعاد البيئة الصفية بناء على تنوّع العناصر المُقاسة، سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية، وتشمل أبعاد البيئة الاجتماعية للفصل الدراسي لدى باتريك وراين (Patric & Ryan, 2003) الأبعاد الآتية: دعم المعلم، وتعزيز الاحترام المتبادل، وتعزيز التفاعل المتعلّق بمهام الطلاب، وتعزيز أهداف الأداء.
وحدّد باتريك، راين وكابلن (Ptrick, Ryan & Kaplan, 2007) أبعاد البيئة الاجتماعية في الآتي: (دعم المعلم، وتعزيز الاحترام المتبادل، وتعزيز التفاعل المرتبط بالمهمة، ودعم الطلاب). هذه جزء من البيئة الصفية ككل.

وحدّد المبدل (2010، 12) المكوّنات الإيجابية للبيئة الصفية بخمسة أبعاد، وهي: المشاركة في القرارات الصفية، والدعم الاجتماعي، والانشغال بعملية التَّعَلُّم، ووضوح المعايير، والتوجيه الذاتي المسؤول.

وشملت أبعاد بيئة التَّعَلُّم الصفية لدى فاليثام، وألدريدج وأفاري (Valayutham, Aldridge & Afari, 2013) تماسك التلاميذ ودعم المعلم، والمشاركة، والتحقيق، والتوجّه نحو المهمة، والتعاون، والعدالة.

وحدّدت دراسة كوستاني وباقشيجي (Koohestani & Baghcheghi, 2016) البيئة النفس اجتماعية لبيئة التَّعَلُّم الصفية بالأبعاد الآتية (الابتكار، وتماسك الطلاب، وتوجيه المهمة، والتعاون، وإضفاء الطابع الشخصي، والتفرّد، والعدالة).

التعليق على أبعاد البيئة الصفية:

- انقسمت أبعاد البيئة الصفية إلى: أبعاد البيئة الصفية بجميع عناصرها المادية والنفسية والاجتماعية (Aldrdge, Dorman & Fraser, 2004,. McMahon, Wernsman, Source, 2009,. Valayutham, Aldridge & Afari, 2013, Pawlowska., et al, 2014, Koohestani & Baghcheghi, 2016).
- وعناصر البيئة الاجتماعية بشكل خاص، المبدل، (2010)، .(Patric & Ryan 2003), Ptrick, Ryan & Kaplan,2007 Estevez, Ingles & Monteagudo, 2013, Koohestani&Baghcheghi,2016., Yilmaz & Yurdugul, 2018., Vemde, Thijs & Hornstra, 2023)
- وقد ركّزت عناصر البيئة الاجتماعية التي تُنولِت في الأبحاث السابقة على الأبعاد الآتية: المشاركة، والتماسك، والاحتكاك، ودعم المعلم، ودعم الطلاب، والتنافس، والتحقيق، وتوجيه المهام، والتعاون، والإنصاف، والابتكار، وإضفاء الطابع الشخصي، والتفرّد، والعدالة، وانتماء الأقران، وتعزيز الاحترام المتبادل، وتعزيز التفاعل المرتبط بالمهمة، وتعزيز أهداف الأداء.

- يستقصي البحث الحالي تركيزه في متغيّرات السياق الاجتماعي لبيئة التعلم الصفية وتتضمّن الأبعاد الآتية: المشاركة، ودعم المعلم، والتواصل المدرسي، والتنافس، والتعاون.

وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد:

1-دعم المعلم:

من العناصر المهمة مُتغيّر دعم المعلم ورعايته (Teacher support)، الذي يرتبط بإحساس الطلاب بكيانهم ووجودهم، وبصفة خاصة توافقهم الإيجابي (Positive adjustment)، ويمكن للمعلم أن يوفّر هذا الدعم في حالة فهمه لموقف الطالب (Moradi, Behrozi & Alipour, 2019).

وتُشير مقاييس دعم المعلم عادة إلى الدعم العاطفي أو الشخصي، بما في ذلك التصوّرات التي يحبها المعلم ويهتم بالطالب بوصفه فردًا، فعندما يشعر الطلاب بالدعم العاطفي من قِبل معلمهم؛ فمن المرجّح أن ينخرطوا بشكل كامل في عملهم الأكاديمي (Ryan & Kaplan,2007).

ويُشير الدعم الأكاديمي للمعلم إلى تصوّرات الطلاب عن المساعدات التي يقدّمها المعلم لإتقان محتوى التَّعَلُّم، بدلًا من تشجيع المنافسة بين المتعلمين، ويتعلّق الدعم العاطفي للمعلم بتصوّرات الطالب للمعلم الذي يعتني بهم بوصفهم أشخاصًا ويدعم رفاههم العام (Hiver, Al-hoorie, 2017, 4) في (patrick, ryan & kalin, 2007).

فدعم المعلم يعدّ بنية متعددة الأبعاد، تتكوّن من أربعة أنواع متميّزة من الدعم (العاطفي، والفعّال، والتقييم، والمعلومات)، وهي مناسبة للمواقف والاحتياجات المختلفة، ويشمل الدعم العاطفي تصوّرات الثقة والحب، بالإضافة إلى اتصالات التعاطف والرعاية. أما الدعم المعلوماتي فيتميّز بتقديم المشورة والتوجيه، أو المعلومات التي يمكن أن توفّر حلًّا لمشكلة ما (Suldo et al., 2009).

2-المشاركة:

المشاركة من أهم الموضوعات البحثية في علم النفس التربوي، وتظهِر الأبحاث أن الفوائد المتنوّعة تحدث عندما ينخرط الطلاب في التَّعَلُّم الخاص بهم، بما في ذلك التحفيز والإنجاز المتزايد؛ ومع ذلك فهناك اختلاف كبير فتعريف المشاركة وقياسها بشكل فعّال. وقد اُهتمّ بالمشاركة؛ كونها مرتبطة بنتائج التَّعَلُّم الإيجابية داخل المدرسة وخارجها (Sintra, Heddy, Lombardi, 2015).

وهناك ثلاث فئات متميزة من مشاركة الطالب: المشاركة السلوكية، والمشاركة العاطفية، والمشاركة المعرفية. والنوع الأول من تفاعل الطلاب يتمثّل في المشاركة السلوكية وتشمل: امتثال الطالب للقواعد، ومشاركته في الفصل والأنشطة غير المنهجية. والنوع الثاني من مشاركة الطلاب (المشاركة العاطفية)، وتشمل: الخبرة والمشاعر والمواقف والتصوّرات التي يمتلكها الطالب تجاه المدرسة، وتحديدًا شعور الطالب بالانتماء والاهتمام، والاستعداد للتعلّم، والشعور العام بالإعجاب بالمدرسة. أما النوع الثالث فالمشاركة المعرفية، التي تُشير إلى الوظائف المعرفية التي تنطوي عليها عملية تعلّم الطالب (Archambault et al, 2009).

وسيؤدي المستوى العالي من المشاركة في هذه العناصر الثلاثة – العاطفية والمعرفية والسلوكية- بين الطلاب إلى تشكيل مهاراتهم العامة وشخصيتهم (Salleh, Desa &Tuit, 2013).

3-التواصل البنّاء في محيط المدرسة:

عُرّف التواصل المدرسي بأنه: "مدى شعور الطلاب بالقبول الشخصي والاحترام والتضمين والدعم من قِبل الآخرين في البيئة الاجتماعية للمدرسة". وهذا البناء مهم بشكل خاص للمراهقين؛ لأنهم يعتمدون بشكل أقل على الأسرة بوصفها جزءًا من عملية التفرّد، ويعتمدون أكثر على العلاقات خارج الأسرة، مثل تلك الموجودة في المدارس مع الأصدقاء والآخرين (Shochet et al., 2006).

ويقع الدور الأكبر على عاتق المعلم في إيجاد بيئات تعلّم تُحفّز على المشاركة والاحترام والعمل الجماعي، والتواصل الفعّال الذي يُحسّن تحصيل الطلاب أكاديميًّا، ويزيد من احتمال الشعور بالقيمة (Carroll, et al., 2017).

وفي هذا السياق يقترح بعض الباحثين أن قياس التواصل المدرسي يحتاج إلى أن نأخذ في الحسبان مشاعر الانتماء، وجودة العلاقات بين المعلم والطالب، وقبول الرفاق وتدعيمهم، مع العلم أن تقييم تأثير التواصل المدرسي يكون في الجوانب الوجدانية للفرد (Shalp et al., 2015).

4-التعاون والتنافس:

يدور التعاون والمنافسة حول فكرتين أساسيتين، إحداهما تتعلّق بنوع الترابط بين أهداف الأشخاص المنخرطين في موقف معين، والأخرى تتعلّق بنوع الإجراء الذي يتخذه الأشخاص المعنيون، وحُدّد نوعان أساسيان من الاعتماد المتبادل على الهدف أحدهما إيجابي (حيث ترتبط الأهداف بطريقة تكون فيها كمية أو احتمالية تحديد هدف شخص مرتبطة بشكل إيجابي بكمية أو احتمالية حصول شخص آخر على هدفه)، والسلبية (حيث ترتبط الأهداف بطريقة يكون فيها مقدار أو احتمالية تحقيق الهدف مرتبطًا سلبًا بكمية أو احتمالية تحقيق هدف الآخر).

ثالثًا: نماذج البيئة الصفية:

قدّم الباحثون عدة نماذج للبيئة الصفية، أبرزها:

أ- نموذج موس (Moos, 1976):

أكّد موس (1994) أن كل بيئة لها شخصية فريدة مثلما أن للأفراد شخصيات مختلفة، والتي تعطيها الوحدة والتماسك، وتؤثر البيئات المختلفة في الأفراد بطرق متباينة. ويفيد فهم هذه البيئات في فهم السلوك العام للجماعات (Moos, 1994). وتُصنّف نظرية البيئة الصفية لموس (1976- 1994) البيئات الإنسانية في ضوء ثلاثة أبعاد استخدمها لبناء مقاييس للمناخ المدرسي والصفي، وهي:

1- **بُعد العلاقة:** أي طبيعة العلاقات الشخصية وكثافتها داخل البيئة، ومدى اندماج الأفراد في البيئة، ودعمهم، ومساعدتهم لبعضهم، ومدى تعبيرهم بشكل حر عن مشاعرهم، ومدى انتمائهم لبيئتهم.

2- **بُعد النمو الشخصي أو التوجّه نحو الهدف:** وهو الاتجاهات الأساسية التي يحدث فيها النمو الشخصي وتحسين الذات من خلال الاندماج في أنشطة الصف.

3- **بُعد الحفاظ على النظام وتغييره:** أي المدى الذي تعدّ فيه البيئة مرتبة، ومنظّمة، ومتجددة (مبدعة)، وواضحة في التوقّعات، وتحافظ على الضبط، ومُستجيبة للتغيير.

ب- نموذج دوتي (Doty, 2001):

أشارت إلى حاجة الطلاب للتوجيه والإشراف الذي فُقد مع تطور المجتمع وعمل أولياء الأمور لساعات طويلة، وانخفاض عدد المرشدين في المدارس. وأيضًا ملاحظة المعلمين للعنف، والافتقار إلى مفهوم الذات التي كانت متزايدة بين الطلاب. وكانت هناك حاجة إلى سُبل لتطوير الاتجاهات واتخاذ قرارات مناسبة، ورأت أن ما يجب فعله من تعزيز احترام الذات الإيجابي والمهارات الاجتماعية وقدرات حلّ المشكلات لا يزال غامضًا.

وبمجرد إنشاء جو الفصل الدراسي يحتاج المعلمون إلى صياغة تعريف جديد للتعلّم بأنفسهم، وينشأ هذا التعريف من خلال المناقشة الصفية (Doty, 2001).

ج- نموذج جيتزيلز وثيلين (Getzels & Thelen, 1960):

قدّم جيتزيلز و ثيلين نموذجًا يفترض أن البيئة الصفية تعدّ نظامًا اجتماعيًّا يرتبط بنظام اجتماعي أكبر، وهو المدرسة، والتي ترتبط بنظام اجتماعي أكبر وهو المجتمع، وأن أي نظام اجتماعي يتضمّن بعدين أساسيين البعد الأول: البُعد التنظيمي والمعياري، والبُعد الثاني: البُعد الشخصي ويعدّ السلوك الاجتماعي هو التفاعل بين هذين الجانبين (Getzels & Thelen, 1960, 28).

المحور الثاني: الهناء الأكاديمي:

في الوقت الحالي تهدف أحدث اتجاهات قياس فعالية الأنظمة التعليمية إلى توسيع نطاق التركيز إلى ما هو أبعد من تحصيل الطالب للمعرفة والمهارات، وقد بدأ الاهتمام في جوانب مثل الهناء في السياق الأكاديمي (Govorova, Benitez & Muniz, 2020).

والهناء الأكاديمي مؤشر مهم للعملية التعليمية، فالمدرسة عامل مركزي في حياة المراهقين، كما أن نظرتهم إلى أنفسهم بوصفهم متعلمين في المدرسة وكيف يختبرون تعليمهم المدرسي؛ تؤثّر في هنائهم؛ ولذلك فمن المعقول تحديد الهناء فيما يتعلّق بالسياق التعليمي (korhnen, linnanmaki & aunio, 2014, 2).

أولًا: الهناء الأكاديمي:

أما بالنسبة للهناء الأكاديمي، فقد أُطلقت مسميات عديدة منها: الرفاهية الذاتية الأكاديمية، والهناء الطلابي، والرفاهية الأكاديمية، والسعادة الدراسية، وجودة الحياة الأكاديمية (الضبع، 2016؛ العنزي، 2018؛ شحاته، 2019؛ الشهري، 2020) ويُوصف غالبًا بأنه بنية متعددة الأبعاد ويتألف من عدة أبعاد فرعية.

ويُعرّفها (Ryff & Singer, 2008, 14) بأنها: تفاؤل الطالب وتحقيقه لأهدافه وقدرته على استغلال إمكاناته إلى أقصى حدٍّ ممكن.

وتُعرّف الرفاهية الذاتية الأكاديمية بأنها: حالة مستدامة من المزاج الإيجابي والمرونة والعلاقات البنّاءة والتجارب الفعّالة في المدرسة، وترتبط بالسمات الآتية: جودة الحياة، والتفاعل مع المجتمع المدرسي، والانفعالات الإيجابية، والتحفيز، والتجارب الشخصية الناجحة (ACU and Erebus International, 2008, 14).

ويتضمّن (الهناء الأكاديمي) كلًّا من الجوانب السلبية والإيجابية، حيث يركّز على عدة مؤشرات أساسية للهناء في المدرسة، وهي: قيمة المدرسة، والاحتراق المدرسي، والاندماج في العمل الأكاديمي (Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. 2012, 292).

والهناء الذاتي الأكاديمي: هو الشعور الإيجابي لدى الطالب، الذي يتمثّل في رضاه عن حياته الأكاديمية، وسعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الدراسية، وتمتّعه بعلاقات إيجابية مع أعضاء بيئة الدراسة، والإحساس العام بالسعادة والطمأنينة (حسن والخولي، 2020، 373).

ويُعرّفها العنزي (2022) بأنها: التقييمات التي يكوّنها الشخص (سلبًا أو إيجابًا) عن حياته الأكاديمية، من خلال تقييم مدى رضاه عن المقررات الدراسية، وعلاقته مع زملائه ونموه الشخصي.

ثالثًا: أبعاد الهناء الأكاديمي:

الهناء الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يُغطي جانبين أساسيين أحدهما سلبي مثل: الاحتراق المدرسي، والثاني إيجابي مثل: الاندماج في العمل المدرسي. وقد حُدّد الاحتراق المدرسي والاندماج في العمل المدرسي بوصفهما بعدين للهناء الأكاديمي (Widlnd et al., 2018).

1- قيمة المدرسة (School Value): هي المعنى المُدرَك للتعليم المدرسي بشكل عام، وتستخدم بنيات قيمة التحصيل، والقيمة الجوهرية، وقيمة المنفعة؛ لتعكس قيمة المدرسة (Niemivirta, 2004).

2- الاحتراق المدرسي (School Burnout): يحتوي على الإرهاق بسبب متطلّبات المدرسة، والموقف المتحيز والتشاؤمي تجاه المدرسة، والشعور بعدم الكفاءة بوصفه طالبًا (Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi, 2009 & Leskinen).

3- ويُعرّف الاندماج في العمل الأكاديمي (Schoolwork Engagement) بأنه: حالة ذهنية إيجابية ومرضية مرتبطة بالدراسة، تتميّز بالحيوية والتفاني والاستيعاب (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

رابعًا: سمات الطلاب ذوي الهناء الطلابي:

1- المثابرة في عملية التَّعَلُّم (Persevere in Learning Process) أي التوجّه نحو الكفاءة، التي تعني الرغبة في إكمال المهام بأقصى مجهود.

2- التحكّم في الانفعالات (Emotional Control): أي القدرة على إدارة الانفعالات وتقييمها، وتعديل الاستجابات الانفعالية وفقًا للظروف المحيطة.

3- المرونة في مواجهة المشكلات (امتلاك المقاومة)، Resilient in facing the problems (having resistance)، فمستوى مرونة الطلاب يتضح من خلال قوة استجاباتهم عند مواجهة عدد من الصعوبات الدراسية المفترضة.

4- عدم الشعور بالنقص (تقدير ذات مرتفع) Not feeling inferior (having high self-esteem، أو القبول الذاتي (Self-Acceptance)، وهو مكوّن وجداني لمفهوم الذات يركّز على مشاعر الفرد تجاه ذاته.

5- الفضول العالي (High Curiosity).

6- المشاركة في أنشطة التَّعَلُّم والأنشطة المدرسية.

7- التعاطف (Empathy).

8- إظهار الثقة والاطمئنان في التعامل مع المعلمين والأصدقاء (Irine & Saifuddin, 2014, 5).

خامسًا: نظريات الهناء:

من الشائع التمييز بين النظريات الذاتية والموضوعية أو عوامل الهناء، حيث غالبًا ما تكون النظريات الذاتية هي نظريات اللذة أو الرغبة، وغالبًا ما تكون النظريات الموضوعية نظريات تسرد بعض العوامل الموضوعية، التي من المفترض أن تُشكّل الناس (Backman, 2016).

1-نظرية الرغبة (Desire):

يُحدّد مستوى هناء الفرد في هذه النظرية من خلال مدى إشباع رغباته، وتُشبع الرغبة إذا حصل الوضع المطلوب، وقد تُشبع الرغبة دون علم الفرد والرغبات أوسع بكثير من مجرد الحاجات المُلحّة التي يشعر بها شخص ما في أي لحظة (Tupa, 2006).

2-النظريات الموضوعية (Objective Theories):

وفقًا للنظرية الموضوعية؛ فإن بعض الأشياء مفيدة لنا، سواء كنا مهتمين بهذه الأشياء أو لا، ويمكن أن نكون مخطئين بشأن ما هو جيد بالنسبة لنا. ويعتمد رفاه الفرد جزئيًا على الأقل على شيء آخر غير الحالات الذاتية للفرد، فالأشياء المفيدة للفرد تكون جيدة له؛ بغض النظر عن مواقفه تجاهها (Tupa, 2006).

سادسًا: النظريات العامة ذات الصلة بالنظر في هناء الطالب في سياق البيئة المدرسية والتعلّم:

1-نظرية النظم البيئية (Bronfendrenner,1979):

تصف النظرية كيف يجد الأطفال أنفسهم مشاركين في العديد من النظم البيئية منذ ولادتهم، ويمكن أن تتراوح هذه البيئات من النظام البيئي الأكثر حميمية في منزلهم، إلى النظام المدرسي؛ وفي النهاية المجتمع وثقافتهم وتتفاعل هذه الأنظمة وتتأثر مع بعضها؛ ونتيجة لذلك تؤثر في نمو الطفل وتطوره؛ ومن ثمّ تؤدي البيئة والتفاعلات الاجتماعية داخل البيئة دورًا مهمًّا في تشكيل نمو الطفل؛ لذلك يمكن النظر إلى نظرية النظم البيئية على أنها تدعم التركيز على الهناء في البيئة المدرسية (Rawdon et al., 2020).

2- النظرية (Allardt) الاجتماعية:

تقيّم النظرية الهناء بوصفه كيانًا في بيئة المدرسة، ويرتبط الهناء بالتعلّم والتدريس والتعليم والإنجاز، وتنقسم مؤشرات الهناء إلى أربع فئات: ظروف المدرسة (الأخذ)، والعلاقات الاجتماعية (المحبة)، ووسائل تحقيق الذات (الوجود)، والحالة الصحية. وتتمثّل الاختلافات الرئيسة في النظرية في استخدام مفهوم الهناء، وتعريف الصحة وتحقيق الذات (Konu, Rimpela, 2002).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مُدركَات الطلاب للبيئة الصفية:

هدفت دراسة (Suamuang & Suksakulchai, 2020) إلى معرفة كيفية اختلاف مُدركَات الطلاب الجامعيين التايلنديين لبيئة التَّعَلُّم الصفية وفقًا لمختلف مستوياتهم في التحصيل الدراسي، وشملت العينة (106) طلاب وطالبات، وأُستخدمت استبانة ماذا يحدث في هذا الفصل؟ (Aldridge, Fraser & Huang, 1999) وتوصّلت النتائج إلى أن الطلاب ينظرون إلى التعاون بدرجة عالية، مقارنة بالجوانب الأخرى لبيئة التَّعَلُّم (ملاحظات المعلم، وتوجيه المهمة، ودعم الاستقلالية)، وأن الطلاب ذوي التحصيل المتوسط يدركون توجيه المهمة أعلى من الطلاب ذوي التحصيل العالي والمنخفض، وأن الطلاب المتفوقين يدركون أهمية دعم المعلم أكثر من غيرهم.

أما دراسة (Havik & Westergard, 2020) فاهتمت بالكشف عن العلاقة بين إدراكات الطلاب للتفاعلات الصفية ومشاركة الطلاب الوجدانية والسلوكية، على عينة قوامها (1769) طالبًا نرويجيًّا من الصف الخامس إلى العاشر، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لاحظوا تفاعلات عالية الجودة في الفصول الدراسية؛ كانوا أكثر انخراطًا في المدرسة، وأظهر الدعم الوجداني للمعلمين أقوى ارتباط بالمشاركة على كلا المستويين، كما أشارت النتائج إلى أن طلاب المدارس الابتدائية كانوا أكثر تفاعلًا وجدانيًّا من طلاب المرحلة الإعدادية، وكانت الطالبات أكثر تفاعلًا من الناحية السلوكية من الطلاب الذكور.

وأجرت زعبي (2018) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين إدراك عينة من طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصفية الآمنة، وعلاقته بالأهداف التحصيلية التي يتبنوّنها، على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي وتكنولوجيا المعلومات الملتحقين بمدارس خاصة غير مختلطة. وباستخدام مقياس البيئة الصفية الآمنة، الذي طوّره العساف (2010)؛ لقياس إدراك الطلاب لبيئاتهم الصفية. واعتمد العساف بشكل رئيس على مقياس (Moos and Tricker, 1987)؛ لأنه المقياس الوحيد الذي وُضع لقياس البيئة النفسية للصف في المرحلة الثانوية، ويتكوّن من خمسة أبعاد، وهي (تخطيط الدرس وتنفيذه، والتقويم الصفي، وعلاقة المعلم مع الطلبة، وإدارة بيئة التَّعَلُّم، وبيئة التَّعَلُّم المادية)، ومقياس (إليوت ومكريقر)؛ لقياس الأهداف التحصيلية. وتوصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الإدراك تُعزى إلى متغير الجنس، وأن مجالات البيئة الصفية لم تفسّر التباين في تبني أفراد العينة للأهداف التحصيلية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الهناء الأكاديمي:

هدفت دراسة الحربي (2021) إلى الكشف عن مستوى اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيّرين، والكشف عن الفروق في الهناء الأكاديمي باختلاف التخصّص الدراسي (علمي/شرعي) لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكوّنت العينة من (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بينبع، وطبّق الباحث عدة مقاييس أحدها مقياس الهناء الأكاديمي – من إعداد الباحث– وأشارت النتائج إلى أن مستوى المتغيرينِ في حدود المتوسط، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في اليقظة العقلية؛ ترجع إلى التخصّص الدراسي؛ لصالح ذوي التخصّص العلمي، وعدم وجود فروق ترجع إلى التخصّص الدراسي في الهناء الأكاديمي.

وهدفت دراسة عبد ربه (2018) إلى التّعرّف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التَّعَلُّم الوجدانية وأثرها في الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي، وقد بلغ حجم العينة (60) طالبة من طالبات قسم علم النفس بجامعة القصيم، واستخدمت الباحثة عدة مقاييس، وهي مقياس استراتيجيات التَّعَلُّم الوجدانية، ومقياس الهناء الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس الدافعية العقلية، وكانت أبعاد الهناء الأكاديمي هي (الرضا عن الاختيار الأكاديمي، والاندماج في المهام المدرسية، وقيمة الجامعة، والاحتراق المدرسي)، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الهناء الأكاديمي؛ لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة الشهري (2018) إلى التّعرّف على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي الأكاديمي، وقد بلغ حجم العينة (200) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بمحافظة عسير في المملكة العربية السعودية، واستخدم فيها الباحث مقياس الاحتراق الأكاديمي – من إعداد كل من (Khani, Mohammadi, Anvari & Farsi, 2018) وترجمة الباحث – ومقياس الهناء الذاتي الأكاديمي – من إعداد (Renshaw et al., 2014) وترجمة الضبع (2016)– وتوصّلت الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يعانون من احتراق أكاديمي مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الهناء الأكاديمي والاحتراق لدى أفراد عينة البحث.

وفحصت دراسة (Widlund et al., 2018) مكوّنات الهناء الأكاديمي (الاحتراق الدراسي، والاندماج في العمل المدرسي، ومفهوم الذات في الرياضيات)، وعلاقتها ببروفيلات الأداء الأكاديمي في الرياضيات لدى (583) بالصف السابع، و(497) بالصف التاسع، التي يحدّدها تحليل التجمّع (ClusterAnalysis)، ومدى ثبات هذه البروفيلات عبر الصفين الدراسيين السابع والتاسع، وكيف أن الهناء الأكاديمي وبروفيلات الأداء المتنوّعة تتباين في الطموح الأكاديمي. ومن خلال تحليل المتوسطات الكامنة؛ وُجد أن (3) مجموعات من طلاب الصف السابع في الهناء الأكاديمي يتوزّع بين مجموعة متميّزة في الهناء (25%)، والثانية متوسطة (50%)، والثالثة سالبة (15%). أما طلاب الصف التاسع فتباينوا إلى أربع مجموعات، الأولى متميزة، والثانية متوسطة، والثالثة لديها هناء أكاديمي سالب، والأخيرة لديها هناء مرتفع وأداء منخفض. كما أظهرت التحليلات أن الطلاب المتميّزين في الهناء الأكاديمي لديهم طموحات تربوية عالية عن باقي المجموعات.

فروض البحث:

1- توجد فروق داله إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الهناء الأكاديمي والمتوسط الفرضي للمجتمع.

2- يمكن أن تتجمّع بروفيلات متمايزة لطالبات المرحلة الثانوية بالمستوى الدراسي الأعلى (الثالث الثانوي)، والأدنى (الأول الثانوي)، وفقًا للتفاعل المتآن لمتغيّرات التجمّع (ممثّلة في أبعاد السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية).

3- تتسق بنية البروفيلات الناتجة عبر عينات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية ممن ينتمين إلى مستويات دراسية مختلفة (المستوى الدراسي الأعلى، والمستوى الدراسي الأدنى).

4- يمكن للبروفيلات الناتجة أن تكون صادقة وفقًا لأساليب إحصائية ملائمة.

5- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات البروفيلات الناتجة داخل عينتي المستوين الدراسيين الأعلى والأدنى، وفقًا لأبعاد الهناء الأكاديمي؟

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: أُستخدم المنهج الوصفي؛ لأنه الأنسب لهدف البحث.

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة بريدة في منطقة القصيم، والبالغ عددهن (12780) طالبة، للعام الدراسي (1443هـ).

عينة البحث:

أ- العينة الاستطلاعية: تكوّنت العينة الاستطلاعية من (158) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة بريدة؛ بهدف التحقّق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ب- العينة الأساسية: تكوّنت العينة الأساسية في هذا البحث من (253) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في الصفوف الدراسية الآتية (الأول والثاني والثالث)، والتخصّص للصفين الثاني والثالث (أدبي/علمي) بمدينة بريدة؛ بهدف التحقّق من فروض البحث، وقد أُختيرت بطريقة عشوائية عنقودية.

أدوات البحث:

مقياس السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية (إعداد الباحثة):

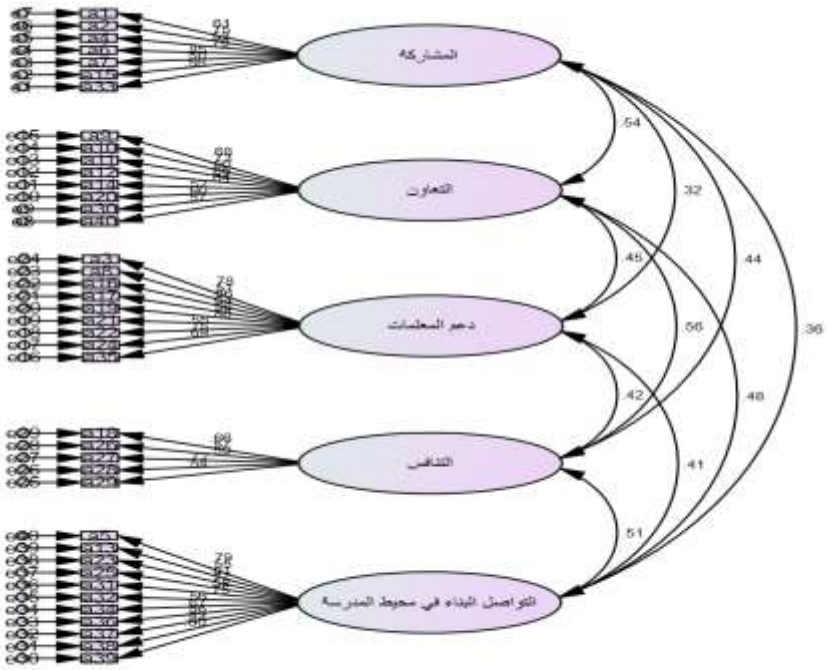
وصف المقياس:

تكوّن المقياس في صورته المبدئية من (43) عبارة موزّعة على خمسة أبعاد، وهي: المشاركة ويتكوّن من (7) عبارات، والتعاون ويتكوّن من (8) عبارات، ودعم المعلمات ويتكوّن من (9) عبارات، والتنافس ويتكوّن من (7) عبارات، والتواصل البنّاء في محيط المدرسة ويتكوّن من (12) عبارة. وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (40) عبارة موزّعة على خمسة أبعاد، وهي: المشاركة ويتكوّن من (7) عبارات، والتعاون ويتكوّن من (8) عبارات، ودعم المعلمات ويتكوّن من (9) عبارات، والتنافس ويتكوّن من (5) عبارات، والتواصل البنّاء في محيط المدرسة ويتكوّن من (11) عبارة. وقد وُضع أمام كل مفردة مقياس خماسي (تنطبق تمامًا- تنطبق- محايد- لا تنطبق- لا تنطبق تمامًا)، وتُعطى الاستجابات الدرجات الآتية على التوالي في حالة المفردات الإيجابية (1،2،3،4،5)، والعكس في حالة المفردات السلبية.

الخصائص السيكومترية لمقياس السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية:

مؤشرات صدق البنية لمقياس السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية:

حسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لمقياس السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)، عن طريق برنامج (AMOS20)، ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية من خلال الشكل الآتي:



الشكل (1) البناء العاملى لأبعاد مقياس السياق الاجتماعي لبيئة التَّعلُّم الصفية

ثبات المقياس:

حُسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضّح هذه المعاملات:

جدول (1) مُعَامِلات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المشاركة	**0.86
التعاون	**0.81
دعم المعلمات	**0.87
التنافس	**0.82
التواصل البناء في محيط المدرسة	**0.89

** دال عند (**0.01**).

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل، حيث تتراوح مُعَامِلات الارتباط بين (0.81- 0.89)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يُشير إلى أن هناك اتساقًا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وُضع لقياسه.

جدول (2) ثبات أبعاد مقياس السياق الاجتماعي لبيئة التَّعَلُّم الصفية والمقياس ككل

البُعد	مُعَامِل ألفا كرونباخ
المشاركة	0.85
التعاون	0.86
دعم المعلمات	0.84
التنافس	0.75
التواصل البنّاء في محيط المدرسة	0.81
المقياس ككل	**0.92**

يتضح من الجدول السابق؛ أن جميع مُعَامِلات الثبات مرتفعة، والذي يؤكد ثبات المقياس حيث إن قيم مُعَامِلات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة؛ وبذلك فإن الأداة المستخدَمة تتميّز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علميًّا.

2- مقياس الهناء الأكاديمي (إعداد: عبد ربه، 2018):

وصف المقياس: تكوّن المقياس من (64) عبارة، موزّعة على أربعة أبعاد، وهي: الاندماج في المهام الدراسية ويتكوّن من (23) عبارة، وقيمة المدرسة ويتكوّن من (15) عبارة، والاحتراق المدرسي ويتكوّن من (19) عبارة، والرضا عن الاختيار الأكاديمي ويتكوّن من (7) عبارات. وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (40) عبارة، موزّعة على أربعة أبعاد، وهي: الاندماج في المهام الدراسية ويتكوّن من (13) عبارة، وقيمة المدرسة ويتكوّن من (11) عبارة، والاحتراق المدرسي ويتكوّن من (11) عبارة، والرضا بالاختيار الأكاديمي ويتكوّن من (5) عبارات. وقد وُضع أمام كل مفردة مقياس خماسي (تنطبق تمامًا- تنطبق- محايد- لا تنطبق- لا تنطبق تمامًا)، وتُعطى الاستجابات الدرجات الآتية على التوالي في حالة المفردات الإيجابية (5،4،3،2،1)؛ وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (40- 200)، وكلما ارتفعت الدرجة؛ دلّت على ارتفاع مستوى الهناء الأكاديمي.

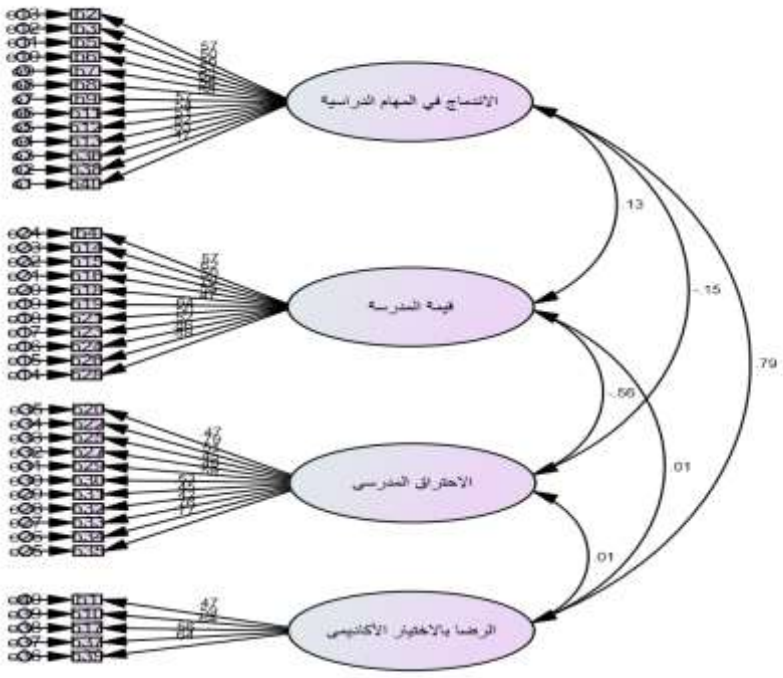
الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الأكاديمي:

مؤشرات صدق البنية لمقياس الهناء الأكاديمي: حسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لمقياس الهناء الأكاديمي، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، عن طريق برنامج (AMOS20)، ويوضّح الجدول (3) مؤشرات صدق البنية لمقياس الهناء الأكاديمي:

جدول (3) مؤشرات صدق البنية لمقياس الهناء الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	1537.67	
مستوى الدلالة	دالة عند 0.01	
DF	734	
CMIN/DF	2.09	أقل من (5)
GFI	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيحًا)، وتُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيحًا)، وتُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيحًا)، وتُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيحًا)، وتُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر، وتُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن مؤشرات النموذج جيدة، حيث كانت قيمة (χ^2) للنموذج = 1537.67 بدرجات حرية = 734، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وكانت النسبة بين قيمة (χ^2) إلى درجات الحرية = (2.09)، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.95، NFI= 0.93، IFI= 0.91، CFI= 0.94، RMSEA= 0.08)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهناء الأكاديمي، ومما سبق يمكن القول: إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدّمت دليلًا قويًّا على صدق البناء لمقياس الهناء الأكاديمي، ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد الهناء الأكاديمي من خلال الشكل الآتي:



شكل (2) البناء العاملي لأبعاد مقياس الهناء الأكاديمي

ثبات المقياس:

حُسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يبيّن هذه المعاملات:

جدول (4) مُعَامِلات الثبات لأبعاد مقياس الهناء الأكاديمي

العامل	مُعَامِل ألفا كرونباخ
الاندماج في المهام الدراسية	0.91
قيمة المدرسة	0.81
الاحتراق المدرسي	0.78
الرضا بالاختيار الأكاديمي	0.77

يتضح من الجدول السابق؛ أن جميع مُعَامِلات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد ثبات المقياس، حيث إن قيم مُعَامِلات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة؛ وبذلك فإن الأداة المستخدَمة تتميّز بالصدق والثبات، ويمكن استخدامها علميًّا.

الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية المستخدَمة للتحقّق من فروض البحث:

اختبار (ت) للعينة الواحدة.

اختبار (ت) للعينات المستقلة.

التحليل التجميعي.

تحليل التباين متعدد المتغيّرات.

التحليل التمييزي.

طريقة أقل فرق دال (LSD) بوصفها إحدى طرق المقارنات البعدية.

نتائج البحث (تفسيرها ومناقشتها):

نتائج التحقّق من الفرض الأول:

نصّ الفرض الأول على: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الهناء الأكاديمي والمتوسط الفرضي للمجتمع الأصلي.

وللتحقّق من هذا الفرض أُستخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الهناء الأكاديمي لدى الطالبات، والمتوسط الفرضي (50%). ويوضّح الجدول الآتي ما تُوصّل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد الهناء الأكاديمي لدى الطالبات والمتوسط الفرضي (50%)

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج في المهام الدراسية	العينة	253	48.99	8.22	19.32	دالة عند مستوى (0.01)
	المتوسط الفرضي (50%)	-	39	-		
قيمة المدرسة	العينة	253	36.29	10.44	5.02	دالة عند مستوى (0.01)
	المتوسط الفرضي (50%)	-	33	-		
الاحتراق المدرسي	العينة	253	30.98	8.45	3.79	دالة عند مستوى (0.01)
	المتوسط الفرضي (50%)	-	33	-		
الرضا بالاختيار الأكاديمي	العينة	253	17.87	3.98	11.48	دالة عند مستوى (0.01)
	المتوسط الفرضي (50%)	-	15	-		

يتبيّن من الجدول السابق؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (50 %)، في بُعد الاندماج بالمهام الدراسية؛ لصالح أفراد العينة؛ حيث كان متوسط العينة (48.99) أعلى من

المتوسط الفرضي (50%) = 39، وكانت قيمة (ت)= 19.32، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01). ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (50 %)، في بُعد قيمة المدرسة لصالح العينة؛ حيث كان متوسط العينة (36.29) أعلى من المتوسط الفرضي (50%) = 33، وكانت قيمة (ت) = (5.02)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01). ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (50%) في بُعد الاحتراق المدرسي؛ لصالح العينة؛ إذ كان متوسط العينة (30.98) أقل من المتوسط الفرضي (50%) = 33، وكانت قيمة (ت) = 7.42؛ وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01). كما يتبيّن من الجدول السابق؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (50%) في بُعد الرضا بالاختيار الأكاديمي؛ لصالح العينة، وكان متوسط العينة (17.87)؛ أكبر من المتوسط الفرضي (50%) = 15، وكانت قيمة (ت (= 11.48؛ وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ ويدلّ هذا على أن عينة البحث من الطالبات ذوات مستوى مرتفع من الهناء الأكاديمي. وقد أظهرت نتيجة هذا الفرض مستوى مرتفعًا من الهناء الأكاديمي لدى الطالبات. وتفسّر الباحثة ذلك بأن عينة البحث أكثر اهتماماً في وضع الخطط قبل بدء دراسة الموضوع، كما تُقوّم الأفكار والمعلومات المطروحة في الحصص. وكذلك قدرتهن على الربط بين المعلومات الجديدة وخبراتهن الشخصية، كما يعملن على تبادل الأفكار، والتطلّع على معلومات إضافية (مراجع- برامج...)، وبذل قصارى جهدهن لتنفيذ ما يُطلب منهن. كما أنهن يستمتعن بأداء المهام وعمل الواجبات، والحفاظ على تركيزهن، وقدرتهن على تطبيق ما تعلمنه في مجالات أخرى. وأشارت نتائج دراسة (Govorova, Benitez & MUNIZ, 2020) إلى أن هناء الطالب يؤثر بشكل كبير في أداء الطلاب، ويرتبط الهناء المرتفع بنتائج أفضل للتحصيل؛ مما يزيد من الأداء العلمي. وتُشير دراسة برّي (2019)، التي أُجريت على عينة من المجتمع السعودي إلى أن الطالبات أظهرن تفوقًا على الطلاب الذكور في التحصيل الدراسي بعدة مواد (الرياضيات والعلوم)، وفي مجالات متعددة (المعرفة والتطبيق والاستدلال)، وأن الإناث أكثر تجانسًا في التحصيل الأكاديمي من الذكور؛ وبذلك قد يكون ارتفاع تحصيل الطالبات -كما أشارت إليه دراسة بري (2019)- مؤشرًا مهمًّا يربط هاتين الدراستين، ويساعدنا على معرفة أثر هناء الطالب على التحصيل الأكاديمي.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2021)، التي أسفرت عن مستوى متوسط من الهناء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وتختلف مع نتائج دراسة شلبي والقصبي وأمحيدش (2020)، التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط للهناء الأكاديمي لطلاب الجامعة. كما تتفق مع دراسة العنزي (2020)، التي أشارت إلى مستوى مرتفع لطلاب الجامعة وطالباتها، واختلفت أيضًا مع دراسة خليفة (2021)، التي أشارت إلى مستوى متوسط من الهناء الأكاديمي لطالبات الجامعة. واتفقت كذلك مع دراسة الجبيلي (2021)، التي أسفرت عن مستوى مرتفع من الهناء الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا وطالباتها. ويمكن تفسير هذا التعارض باختلاف العوامل الديموغرافية، حيث ركّزت دراسة الحربي (2021) على طلاب المرحلة الثانوية، وأُجريت الدراسة في مدينة

ينبع بالمملكة العربية السعودية، ويختلف هذا عن البحث الحالية التي ترتكز على طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. أما دراسات: شلبي والقصيبي وأمحيدش (2020)، والعنزي (2020)، والخليفة (2021)، والجبيلي (2021)، فتمثّلت عينة الدراسات في طلاب الجامعة وطلاب مرحلة الدراسات العليا، وهذا مختلف عن عينة البحث الحالية التي اهتمت بالمرحلة الثانوية. كما أن اختلاف الأبعاد في كل دراسة؛ قد يكون مؤثرًا في نتيجة المقياس. ولكون الهناء الأكاديمي مُتغيّرًا حديثًا نسبيًّا؛ لذلك نحتاج إلى البحث بشكل أوسع على المرحلة الثانوية، وتأثير تعدّد الأبعاد في المقاييس على نتائج المقياس. وأيضا البحث عن تأثير العاملين الثقافي والبيئي، والعوامل التي قد تُسهم في ارتفاع الهناء لدى مجتمع محدد، والعوامل التي تُسهم في انخفاضه في مجتمع محدّد.

نتائج الفرض الثاني:

الذي ينصّ على: "يمكن أن تتجّمع بروفيلات متمايزة لطالبات المرحلة الثانوية بالمستوى الدراسي الأعلى (الثالث الثانوي)، والأدنى (الأول الثانوي)، وفقًا للتفاعل المتآن لمتغيّرات التجمّع (ممثّلة في أبعاد السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية).

وللتحقّق من الفرض أُجري تحليل التجمّع العنقودي بطريقة متوسطات التجمعات، ونتج عنه تجمّعان لطالبات المستوى الدراسي الأعلى، وهما: مرتفعات في كل أبعاد السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية (ن= 82), ومنخفضات في كل أبعاد السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية (ن=44). كما نتج تجّمعان لطالبات المستوى الدراسي الأدنى، وهما: المرتفعات في الأبعاد الخمسة لمتغيّر السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية (ن= 92)، والمنخفضات في كل الأبعاد (ن= 35). وقد قدّمت هذه التجمعات أكبر تمايز ممكن ودال إحصائيًّا للأفراد وفقًا لمتغيّرات التجمّع (أبعاد السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية).

جدول (6) الإحصاء الوصفي لتجّمعات العينتينّ (المستوى الدراسي الأعلى/الأدنى)، وفقًا لدرجاتهن في متغيّرات التجّمع

مُتغيّرات التَّجُّمع	المُتغيّرات/ التجمعات	المستوى الدراسي الأدنى			المستوى الدراسي الأعلى		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشاركة	منخفض	35	18.34	6.57	44	19.14	6.43
	مرتفع	92	27.11	4.57	82	26.40	4.99
التعاون	منخفض	35	25.74	5.44	44	26.11	5.73
	مرتفع	92	34.09	4.24	82	33.37	4.77
دعم المعلمات	منخفض	35	24.57	9.70	44	24.23	9.45
	مرتفع	92	34.39	6.63	82	33.96	6.09
التنافس	منخفض	35	15.40	3.56	44	15.39	2.94
	مرتفع	92	20.28	3.60	82	19.00	4.02
التواصل البنّاء في محيط المدرسة	منخفض	35	29.57	10.47	44	28.68	9.74
	مرتفع	92	41.21	7.67	82	41.98	8.48

نتج عن الفرض الثاني تأثير الهناء في عدة أبعاد من أبعاد السياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية، وكانت متوسطات التواصل البنّاء في محيط المدرسة؛ هي الأعلى لدى كلا المستويين (الأدنى والأعلى) في كلا البروفيلين للمرتفعين والمنخفضين، ثم يليه دعم المعلم وكان المتوسط الثاني لدى المنخفضين والمرتفعين في المستوى الدراسي الأعلى والمرتفعين في المستوى الدراسي الأدنى؛ ماعدا المستوى الدراسي الأدنى حيث كان التعاون ثاني متوسط لدى المنخفضين. أما ثالث متوسط فالتعاون لدى المنخفضين والمرتفعين لدى المستوى الدراسي الأعلى، والمرتفعين فقط لدى المستوى الدراسي الأدنى؛ باستثناء المنخفضين في المستوى الدراسي الأدنى؛ فقد كان لدعم المعلمات. وكان المتوسط الرابع المشاركة، والأخير التنافس لكلا المستويين (الأدنى والأعلى) في جميع البروفيلات (المنخفضين والمرتفعين). ونفسر هذه النتيجة بأن الطلاب قد ينظرون إلى الغرض من سياق التَّعَلُّم على أنه قد يساعدهم على بناء مستقبل ناجح، ومشاركة الخبرات الغنية مع الآخرين؛ ونتيجة لذلك سيُعبّر هؤلاء الطلاب عادة عن مواقف إيجابية تجاه المعلمين والمدرسة، ولن يظهروا مشاكل سلوكية. وعلى النقيض من ذلك؛ فإن التجارب السلبية في المدرسة، القائمة على التفاعلات غير الصحية مع المعلمين وزملاء الدراسة؛ تلحق الضرر بالإمكانات الأكاديمية والاجتماعية للمراهقين، وتُعزّز فيهم الشعور بعدم الأمان والفراغ نتيجة لذلك (Estevez, Ingles & Monteagudo, 2013).

فتجارب التَّعَلُّم التي تتمحور حول الطالب؛ يمكن أن تؤثر سلبًا في الهناء؛ لذا فمن المهم الموازنة مع عدم الإجبار على المشاركة، ومن المهم تقديم دعم وتعليقات واضحة ومرنة، وأظهرت الأبحاث أنه عندما يُمارس الكثير من الضغط على المتعلمين بدون آليات داعمة كافية؛ فإنهم سيصبحون أكثر عُرضة للاحتراق الأكاديمي. وترتبط تجارب الهناء السلبية بعدم القدرة على تنمية الشعور بالانتماء إلى الفصل بأكمله، كما أن نقص التنوّع الجماعي المدعوم من المعلم؛ قد يعوق الطلاب للوصول إلى أهدافهم الشخصية؛ ومن ثمّ تولّد هذه العوامل القلق وخبرات هناء دون المستوى الأمثل (Riva et al., 2020)، وقد وجدت الدراسات الحديثة التي أُجريت مع الشباب الأمريكي، واستخدمت مقاييس شاملة وصحيحة للعلاقات بين الطالب والمعلم والرضا عن الحياة؛ أن المراهقين الذين يتمتّعون بأعلى مستوى من الرضا عن الحياة؛ يدركون الدعم الاجتماعي الأكبر من المعلمين (Suldo & Huebner, 2006).

وتظهر المشاركة والهناء على أنهما مرتبطان بشكل إيجابي، وتؤدي زيادة المشاركة إلى زيادة الأداء الأكاديمي؛ مما يؤدي إلى زيادة الهناء؛ ومن ثمّ زيادة المشاركة، فتكون كحلقة تقييم وإفادة (feedback) ممتدة، أو قد يكون الطلاب الذين يتمتعّون بخلفية أعلى من الهناء؛ أكثر عرضة للمشاركة. ولا يمكن للدراسة تحديد السببية وفصل الآليات المحتملة (Boulton, Hughes, Williams, 2019).

نتائج الفرض الثالث:

للتحقّق من الفرض الثالث، وهو: "تتسق بنية البروفيلات الناتجة عبر عينات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية، ممن ينتمين إلى مستويات دراسية مختلفة (المستوى الدراسي الأعلى، والمستوى الدراسي الأدنى).

فقد أجري تحليل التباين متعدد المُتغيّرات (الإجراء الثالث)؛ للتأكد من اتساق التجمعات الناتجة عبر العينات ذات المستويات الدراسية المختلفة: أي هل يتكرر نمط البروفيلات نفسها الناتجة لعينة المستوى الدراسي الأعلى مع المستوى الدراسي الأدنى.

جدول (7) نتائج (MANOVA) داخل التجّمعات للعينتين (طالبات المستوى الأعلى/الأدنى) في مُتغيّرات التَّجُّمع

التجمعات	قيمه لامدا	ف*	د.ح المفترضة
	0.37	***676.73	15

جدول (8) الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية في مُتغيّرات التجمّع لدى طالبات المرحلة الثانوية

مُتغيّرات التَّجُّمع	التجمّع	ن	م	ع
المشاركة	منخفض مستوى دراسي أدنى.	35	18.34	6.57
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	92	27.11	4.57
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	44	19.14	6.43
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	82	26.40	4.99
التعاون	منخفض مستوى دراسي أدنى.	35	25.74	5.44
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	92	34.09	4.24
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	44	26.11	5.73
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	82	33.37	4.77
دعم المعلمات	منخفض مستوى دراسي أدنى.	35	24.57	9.70
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	92	34.39	6.63
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	44	24.23	9.45
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	82	33.96	6.09
التنافس	منخفض مستوى دراسي أدنى.	35	15.40	3.56
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	92	20.28	3.60
	منخفض مستوى دراسي أعلى	44	15.39	2.94
	مرتفع مستوى دراسي أعلى	82	19.00	4.02
التواصل البنّاء في محيط المدرسة	منخفض مستوى دراسي أدنى.	35	29.57	10.47
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	92	41.21	7.67
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	44	28.68	9.74
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	82	41.98	8.48

جدول (9) نتائج تحليل (MANOVA) بين التجّمعات للعينتين وفقًا لدرجات طالبات المستويين (الأعلى/والأدنى) في مُتغيّرات التجّمع

مصدر التباين	مُتغيّرات التَّجُّمع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البروفيلات	المشاركة	3503.38	3	1167.79	40.63	دالة عند (0.01)
	التعاون	3328.89	3	1109.63	46.82	دالة عند (0.01)
	دعم المعلمات	5238.85	3	1746.28	30.96	دالة عند (0.01)
	التنافس	1069.28	3	356.43	26.96	دالة عند (0.01)
	التواصل البنّاء في محيط المدرسة	8520.97	3	2840.32	37.26	دالة عند (0.01)
الخطأ	المشاركة	7157.70	249	28.75		
	التعاون	5901.45	249	23.70		
	دعم المعلمات	14047.10	249	56.41		
	التنافس	3291.48	249	13.22		
	التواصل البنّاء في محيط المدرسة	18979.14	249	76.22		
الكلى	المشاركة	159817.0	253			
	التعاون	257286.0	253			
	دعم المعلمات	264407.0	253			
	التنافس	89458.00	253			
	التواصل البنّاء في محيط المدرسة	386476.0	253			

يتضح من الجدول السابق؛ أن الفروق بين العينتين (تجّمعات المستوى الدراسي الأعلى والأدنى) في جميع مُتغيّرات التجّمع الخمسة المجّمعة؛ تعدّ فروقًا جوهرية واضحة عند مستوى دلالة (0.01)، ويؤكّد هذا عدم تباين البروفيلات الناتجة للعينة الأولى عن البروفيلات الناتجة للعينة الثانية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد استدعى وجود الفروق الدالة إحصائيًّا بين العينتين إجراء مقارنات بعدية تحدّد اتجاه هذه الفروق، وذلك باستخدام اختبار (LSD)، ويمكن توضح هذه النتيجة من خلال الجدول الآتي:

جدول (10) الفروق بين متوسطات البروفيلات في مُتغيّرات التجّمع لطالبات المرحلة الثانوية باستخدام اختبار (LSD)

مُتغيّرات التَّجُمع	التجمّع	المتوسط الحسابي	منخفض مستوى دراسي أدنى	مرتفع مستوى دراسي أدنى	منخفض مستوى دراسي أعلى	مرتفع مستوى دراسي أعلى
المشاركة	منخفض مستوى دراسي أدنى.	18.34	–	–	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	27.11	*8.76	–	–	–
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	19.14	0.76	*7.97	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	26.40	*8.06	0.71	*7.26	–
التعاون	منخفض مستوى دراسي أدنى.	25.74	–	–	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	34.09	*34.8	–	–	–
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	26.11	0.37	*7.97	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	33.37	*7.62	0.72	*7.25	–
دعم المعلمات	منخفض مستوى دراسي أدنى.	24.57	–	–	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	34.39	*9.82	–	–	–
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	24.23	0.34	*10.16	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	33.96	*9.39	0.42	*9.73	–
التنافس	منخفض مستوى دراسي أدنى.	15.40	–	–	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	20.28	*4.88	–	–	–
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	15.39	0.05	*4.89	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	19.00	*3.6	1.28	*3.61	–
التواصل البنّاء في محيط المدرسة	منخفض مستوى دراسي أدنى.	29.57	–	–	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أدنى.	41.21	*11.63	–	–	–
	منخفض مستوى دراسي أعلى.	28.68	0.89	*12.52	–	–
	مرتفع مستوى دراسي أعلى.	41.98	*12.40	0.77	*13.29	–

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن مُتغيّرات التَّجُمع الخمسة متزامنة معًا في تفاعلاتها المتبادلة بعضها مع بعض، وقد مُيّزت بدرجة ملائمة من الوضوح بروفيلات المستوى الدراسي الأعلى عن بروفيلات المستوى الدراسي الأدنى، وبمراجعة جدول الإحصاء الوصفي (8) يلاحظ:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المرتفعات بالمستويين الدراسيين الأعلى والأدنى في جميع أبعاد السياق الاجتماعي المُدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المنخفضات بالمستويين الدراسيين الأعلى والأدنى في جميع أبعاد السياق الاجتماعي المُدرَك لبيئة التَّعَلُّم.

نتائج الفرض الرابع:

الفرض الرابع الذي ينصّ على: "يمكن للبروفيلات الناتجة أن تكون صادقة وفقًا لأساليب إحصائية مناسبة".

وللإجابة عن هذا الفرض أُستخدم التحليل التمييزي لكل مستوى دراسي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (11) نتائج التحليل التمييزي لطالبات المستوى الدراسي الأعلى

التجمّعات	المتغيّر القانوني	القيمة المميّزة و% التباين المفسّرة به	الارتباط القانوني	كا2	د.ح
	الأول	1.61(100%)	0.786	116.84	5

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

المُتغيّرات القانونية (canonical variables)، أو دوال التمييز القانونية (canonicaldis crimination functions)، وتشمل القيم المميزة (eigen value) الموضحة لمدى تشتت الفروق بين التجمّعات، ونسبة التباين المفسّرة بواسطتها، والارتباطات القانونية. ومن الجدول يتبيّن أن القيم المميزة لدالة التمييز (1.61) تُشير إلى وجود تباين بين البروفيلات لها قدرة، وتفسّره بنسبة جيدة (100%). كما توضّح قيم الارتباطات القانونية (وهي العلاقة بين درجات التمييز والتجمعات)؛ أنها مرتفعة (.79)؛ مما يؤيد تمايز التجمّعات.

اختبار المُتغيّرات القانونية ويشمل: قيم كا2 (116.84)، وهي هنا الصورة المحولة للإحصاء لامدا، وتُستخدم لاختبار دلالة الفرض الصفري، الذي مؤداه "أن جميع متوسطات مُتغيّرات التَّجُّمع متساوية". ومن الجدول السابق؛ يمكن رفض الفرض الصفري؛ لوجود فروق جوهرية دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطات التَّجُّمع متآنية.

ومن مراجعة نتائج التحليل التمييزي يمكن القول: إن التجمّعات قد نشأت من تفاعل مُتغيّرات التَّجُّمع، ولا يمكن عزوها إلى الفروق في مُتغيّر واحد منها. وتشكّل هذه الخلاصة الإجابة عن الجزء الأول من السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي اهتم بإمكانية التحقّق من صدق بنية البروفيلات الناتجة للمستوى الدراسي الأعلى على المستوى الإحصائي.

جدول (12) نتائج التحليل التمييزي للمستوى الدراسي الأدنى

التجمعات	المتغيّر القانوني	القيمة المميّزة و% التباين المفسّرة به	الارتباط القانوني	كا2	د.ح
	الأول	1.64 (100%)	0.789	119.09	5

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

1- المُتغيّرات القانونية أو دوال التميز القانونية، وتشمل القيم المميّزة الموضّحة لمدى تشتّت الفروق بين التجمّعات، ونسبة التباين المفسّرة بواسطتها، والارتباطات القانونية. ومن الجدول السابق يتضح أن القيم المميّزة لدالة التمييز (1.64) تُشير إلى وجود تباين بين البروفيلات؛ لها قدرة وتفسّره بنسبة جيدة (100%). كما توضّح قيم الارتباطات القانونية (وهي العلاقة بين درجات التمييز والتجمّعات) أنها مرتفعة (0.79)؛ مما يؤيد تمايز التجمّعات الناتجة لطالبات المستوى الدراسي الأدنى.

2- اختبار المُتغيّرات القانونية ويشمل قيم كا2 (119.09)؛ وهي هنا الصورة المحوّلة للإحصاءة لامدا، وتُستخدم لاختبار دلالة الفرض الصفري، الذي مؤداه "أن جميع متوسطات مُتغيّرات التَّجُّمع متساوية". ومن الجدول السابق؛ يمكن رفض الفرض الصفري؛ لوجود فروق جوهرية دالة عند مستوى (0.01)، بين متوسطات مُتغيّرات التَّجُّمع متآنية.

ومن مراجعة نتائج التحليل التميزي؛ يمكن القول: إن التجمعينِ الناتجينِ قد نشأ من تفاعل مُتغيّرات التَّجُّمع، ولا يمكن عزوهما إلى الفروق في مُتغيّر واحد منها.

نتائج الفرض الخامس:

للتحقّق من الفرض، الذي ينصّ على: "توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات البروفيلات الناتجة داخل عينتي المستويين الدراسيين الأعلى والأدنى في أبعاد الهناء الأكاديمي".

وللإجابة على هذا الفرض أُستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للمقارنة بين تجّمعات البروفيلات داخل عينتي المستويين الدراسيين الأعلى والأدنى في أبعاد الهناء الأكاديمي، وذلك من خلال الجدولين الآتيين:

1- عينة المستوى الدراسي الأعلى:

حسبت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الهناء الأكاديمي لكل من المنخفضين والمرتفعين في بروفيلات التَّجُّمع بالسياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية، وحساب قيم (ت)، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (13) الفروق بين المنخفضين والمرتفعين في بروفيلات التَّجُّمع بالسياق الاجتماعي المُدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية في أبعاد الهناء الأكاديمي

البُعد	بروفيلات التَّجُّمع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاندماج في المهام الدراسية	منخفض	44	44.11	6.94	4.93	دالة عند (0.01)
	مرتفع	82	51.05	7.81		
قيمة المدرسة	منخفض	44	32.59	9.53	2.11	دالة عند (0.05)
	مرتفع	82	36.44	9.82		
الاحتراق المدرسي	منخفض	44	31.77	7.34	1	غير دالة
	مرتفع	82	30.40	7.33		
الرضا بالاختيار الأكاديمي	منخفض	44	15.91	3.14	3.77	دالة عند (0.01)
	مرتفع	82	18.56	4.05		

يتبيّن من الجدول السابق؛ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد الهناء الأكاديمي، حيث كانت معظم قيم (ت) دالة إحصائيًّا عند مستويي (0.05-0.01)، عدا بُعد الاحتراق المدرسي؛ إذ لم توجد فروق بين المنخفضين والمرتفعين؛ مما يدلّ على أن المرتفعين في المستوى الدراسي الأعلى أفضل في الهناء الأكاديمي.

2- عينة المستوى الدراسي الأدنى:

حسبت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الهناء الأكاديمي لكل من المنخفضين والمرتفعين في بروفيلات التَّجُّمع بالسياق الاجتماعي المدرَك لبيئة التَّعَلُّم الصفية، وحساب قيم (ت)، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (14) الفروق بين المنخفضين والمرتفعين في بروفيلات التَّجُّمع بالسياق الاجتماعي المدرك لبيئة التَّعَلُّم الصفية في أبعاد الهناء الأكاديمي

البُعد	بروفيلات التَّجُّمع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاندماج في المهام الدراسية	منخفض	35	44.71	7.46	4.13	دالة عند (0.01)
	مرتفع	92	51.11	7.90		
قيمة المدرسة	منخفض	35	34.11	8.55	2.17	دالة عند (0.05)
	مرتفع	92	38.76	11.45		
الاحتراق المدرسي	منخفض	35	32.00	9.71	0.67	غير دالة
	مرتفع	92	30.74	9.38		
الرضا بالاختيار الأكاديمي	منخفض	35	15.60	3.28	4.70	دالة عند (0.01)
	مرتفع	92	19.07	3.86		

يتضح من الجدول السابق؛ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد الهناء الأكاديمي، حيث كانت معظم قيم (ت) دالة إحصائيًّا عند مستويي (0.05-0.01)، عدا بُعد الاحتراق المدرسي، حيث لم توجد فروق بين المنخفضين والمرتفعين؛ مما يدلّ على أن المرتفعين في المستوى الدراسي الأدنى أفضل في الهناء الأكاديمي.

وأظهرت نتيجة هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد الهناء الأكاديمي؛ ماعدا بُعد الاحتراق المدرسي، حيث لا توجد فروق بين المنخفضين والمرتفعين؛ ويدلّ هذا على أن المنخفضين والمرتفعين يعانون من الاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي طُبّقت على طلاب المرحلة الثانوية، ومنها دراسة الشهري (2020)، التي أسفرت نتيجتها عن أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من احتراق مرتفع بنسبة بلغت (32.00%)، وتعدّ هذه النسبة متقاربة إلى ما توصلت إليه نتيجة البحث الحالية في نسبة الاحتراق الأكاديمي لدى الطالبات، كما تتفق مع دراسة (Belozerova et al., 2018)، التي توصّلت إلى أن (40%) من الطلاب في المدارس الثانوية يعانون من الاحتراق المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الضغوط التي يتعرّض إليها طلبة المرحلة الثانوية، خاصة الضغوط المتعلّقة بالدراسة، والعبء الدراسي، ويتفق ذلك مع ما ذكره أتاليان وبالكيز وتيزيل وكايرك Atalayin, Balkis, (Tezel, Onal & Kyrak, 2015) من أن عبء العمل الأكاديمي يؤدي دورًا مهمًّا في زيادة مستوى الاحتراق.

توصيات البحث:

في ختام البحث، فقد توصّلت الباحثة إلى بعض التوصيات التي يجب مراعاتها من قبل وزارة التعليم في ضوء النتائج الراهنة، وهي:

1-الاهتمام بدراسة الجوانب النفسية لدى الطلاب في مرحلة الثانوية، بوصفها من المراحل المهمة في حياة الفرد.

2-الاهتمام بدراسة الهناء الأكاديمي، ومعرفة ماهية المُتغيّرات التي يمكن أن تؤثر فيه.

3-الاهتمام بتقديم البرامج التي تساعد على تحسين الهناء الأكاديمي.

4-إكساب طالبات المرحلة الثانوية المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين، ومواجهة الضغوط النفسية حتى لا تؤثر في صحتهم النفسية.

5-تدعيم الجوانب النفسية والاجتماعية لدى طالبات مرحلة الثانوية.

البحوث المُقترحة:

1-فاعلية برنامج إرشادي؛ لتنمية الهناء الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2-دراسة تتبعية لمستوى الهناء الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

3-مقارنة للفروق بين الجنسين في الهناء الأكاديمي والبيئة الصفية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

4-توجّهات الإنجاز وعلاقته بالهناء الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

قائمة المراجع:

إبراهيم، رضا محروس السيد. (2021). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 31(113)، 249-314.

الجبيلي، محمد عبد الله؛ السحمة، حمود بن عبد الرحمن محمد؛ القحطاني، حمد محمد. (2021). التواضع الفكري كمنبئ بالهناء الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، (16)، 133-156.

الحربي، جابر بن محمد بن حمد. (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، (5)، 147-175.

الزيدي، تهاني خيل راشد. (2016). إدراك بيئة التَّعَلُّم الصفية وعلاقتها ببعض المُتغيّرات الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.

زعبي، ريفا رافي. (2018). إدراك طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصفية الآمنة وعلاقته بأهدافهم التحصيلية. *دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*. عمادة البحث العلمي، (45)، 502-520.

الشهري، علي عبد الرحمن. (2020).الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم النفسية*. 4(17)، 179-204.

شلبي، يوسف محمد؛ القصيبي، وسام حمدي؛ أمحديش، صالحة أحمد.(2020). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل الدراسي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (74)، 802-845.

العنزي، عبدالله بن عبد الهادي سليم. (2022). النموذج البنائي للعلاقات بين الرفاهية الذاتية الأكاديمية والكمالية الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلبة جامعة الجوف. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2(1)، 3-29.

-عبد ربه، صبرين صلاح تعلب. (2018). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التَّعَلُّم الوجدانية وأثرة على الدافعية العقلية والهناء الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم. *حوليات آداب عين شمس*، (47)، 1-58.

علي، سجى عبد مسرهد. (2016). علاقة البيئة الصفية بالدافعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الجغرافية في مركز محافظة بابل. *مجلة العلوم الإنسانية بكلية التربية*، جامعة *بابل*، 23(1)، 499-515.

القفاري، صفية بنت صالح بن علي. (2017). *العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية كما تدركها طالبات المرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.

المبدل، عبد المحسن بن رشيد. (2010). *المكونات الإيجابية للبيئة الصفية -في ضوء نظرية موراي- وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض* [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

اليماني، عبد الرؤوف حميد مكرد. (2008). *إدراكات الطلبة والمعلمين لبيئة التَّعَلُّم الصفية وعلاقة هذه الإدراكات للطلبة بتحصيلهم الأكاديمي واتجاهاتهم نحو التَّعَلُّم في المدارس الأردنية* [رسالة دكتوراة غير منشورة]، الجامعة الأردنية.

Atalayin, C., Balkis, M., Tezel, H., Onal, B., & Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. *European journal of dentistry*, *9*(03), 356-363. https://doi.org/10.4103/1305-7456.163227

Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M., &Semikasheva,. I. (2018). Studying the Phenomenon of Early Burnout of Pedagogical University Students. Psychology and Psychotherapy: Research Study,1(1), 1-7. https://doi.org/10.31031/PPRS.2018.01.000502

Caroline Rawdon Kara Sampson Lorraine Gilleece Jude Cosgrove (2020) Developing an evaluation framework for teachers 'professional learning in Ireland :Phase 1 Desk-based research, Educational Research Centre, DCU St Patrick's Campus, Dublin 9, D09 AN2F

Everitt,B.S.(1997).Cluster *Analysis.In J.P.Keeves. Educational research, methdology, and measurement:* An International Handbook (2nd ed.). Cambridge, UK: Pergamon.

Eybers, O. O. (2018). Friends or foes? A theoretical approach towards constructivism, realism and students' well-being via academic literacy practices. *South African Journal of Higher Education,* 32(6), 251-269. https://doi.org/10.20853/32-6-2998

Fraser,B.J.(1993).*Assessing and Improving Classroom Environment*.In BARRY J.Fraser (E.d) Research Implications for Scienc and Mathematics Teachers,1(13), Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University of Technology.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), 478-493. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001

Kathleen Lane, Minnie Y. Teng, Steven J. Barnes, Karen Smith (2018). Using Appreciative Inquiry to Understand the Role of Teaching Practices in Student Well-being at a Research-Intensive University. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning,* 9(2), 2. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.2.10

Korhonen,J.(2016).Learning difficulties,Academic Well- Being and Educational Pathways among adolescent students.Spwcial Education,Faculty of Education and Walfare Studies,3 - 78.

Koul, R., Roy, L., & Lerdpornkulrat, T (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research, 15*(2), 217-229. 5:DOI 10.1007/s10984-012-9111-9. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9111-9

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, *17*(1), 79-87. https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79

Magnusson, D., & Cairns, R.B. (1996). *Developmental Science: Toward a Unified Framework*. In R.B. Cairns, G.H. Elder, & E.J. Costello (Eds.), Developmental Science (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.

Niemivirta, M. (2004). Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. In

Qualitative and quantitative research in psychology: Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece (pp. 301-314).

Peer, J., & Fraser, B. J. (2015). Sex, grade-level and stream differences in learning environment and attitudes to science in Singapore primary schools. *Learning Environments Research*, *18*, 143-161. https://doi.org/10.1007/s10984-013-9142-x

Pilkauskaite-Valickiene, R., & Gabrialaviciute, I. (2015). The role of school context on subjective well-being and social well-being in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 2588-2592. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.701

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, *22*(3), 290-305. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002

Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in psychology*, *9*, 29-7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297

Williams, G. M., Pendlebury, H., Thomas, K., & Smith, A. P. (2017). The student wellbeing process questionnaire (Student WPQ). *Psychology*, *8*(11), 1748-1761. https://doi.org/10.4236/psych.2017.811115

Weijers, D. M. (2012). *Hedonism and happiness in theory and practice* (Doctoral dissertation, Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington).