

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي
ورهاب السخرية والمعدل التراكمي لدى طلبة
الكلية الجامعية بحقل (*)

د/ محمد أحمد زغبني
أستاذ علم النفس المشارك
الكلية الجامعية بحقل
جامعة تبوك - السعودية

تاريخ قبوله للنشر 18/3/2025

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 12/1/2025

(*) موقع المجلة:

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية والمعدل التراكمى لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل

د/ محمد أحمد زغبى

أستاذ علم النفس المشارك

الكلية الجامعية بحقل

جامعة تبوك - السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية، والكشف عن الفروق بينهما وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ومعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي وكلاً من رهاب السخرية، والمعدل التراكمي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم مقياس رهاب السخرية لإعداد (Ruch & Proyer, 2008)، بينما قام بإعداد مقياس الاندماج الأكاديمي، وتم تطبيقهما على عينة عشوائية مكونة من (210) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً، فيما كان مستوى رهاب السخرية لديهم متوسطاً، كما أظهرت النتائج فروقاً بين الذكور والإناث في رهاب السخرية، باتجاه الإناث، في حين لم تجد فروقاً بينهما في الاندماج الأكاديمي، كذلك أظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة، وغير مباشرة بين الاندماج الأكاديمي، ورهاب السخرية، والمعدل التراكمي. **الكلمات المفتاحية:** التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، الاندماج الأكاديمي، رهاب السخرية، المعدل التراكمي، الكلية الجامعية بحقل.

Direct and Indirect Effects Between Academic Engagement, fear of ridicule, and Cumulative GPA Among Students at Haql University College

Dr. Mohammed Ahmed Zoghaibi

Associate Professor of Psychology, Department of Basic Sciences
University College of Haql University of Tabuk
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The current study aimed to identify the levels of academic engagement and fear of ridicule (gelotophobia), examine the differences between them based on gender (male, female), and explore the direct and indirect effects between academic engagement, fear of ridicule, and cumulative GPA. To achieve the study objectives, the researcher employed the descriptive- correlational approach. and used The Fear of Ridicule Scale developed by Ruch & Proyer (2008) was used, while the researcher designed the Academic Engagement Scale. Both scales were administered to a randomly selected sample of 210 male and female students.

The results showed that the level of academic engagement among the study sample was high, while the level of fear of ridicule was moderate. The findings also revealed significant differences between males and females in fear of ridicule, with females scoring higher. However, no significant differences were found between them in academic engagement. Additionally, the results indicated the presence of both direct and indirect effects between academic engagement, fear of ridicule, and cumulative GPA.

keywords: Direct and indirect effects, Academic engagement, fear of ridicule, cumulative GPA, University College of Haql.

مقدمة الدراسة:

يعتبر الضحك من أبرز السمات الإيجابية للسلوك البشري، وهو جزء لا يتجزأ من عمليات التواصل والتفاعل اليومية بين الأفراد، كما يُعد استجابة غير لفظية نعبر بها عن مرورنا بحالة انفعالية سارة أو ممتعة، ومع ذلك يمكن استخدامه كوسيلة للسخرية والاستهزاء من الآخرين، ولذلك فإنه ليس كل الضحك لطيفاً، أو ودوداً، أو ممتعاً، لأنه قد يحمل معنى سلبي (Vagnoli et al., 2021).

ولذا تختلف ردود أفعال الطلبة بشكل كبير تجاه الضحك، وذلك بناءً على تصوراتهم، وإدراكهم عما إذا كان الآخرون يضحكون معهم، أو يضحكون عليهم، ويعتقد بعض الأفراد أن جميع أشكال الضحك التي يتعرضون لها سلبية، وذلك بقصد السخرية منهم واحتقارهم وازدراءهم، مما يؤدي إلى ممارستهم لسلوكيات غير اجتماعية، فيتجنبون التواصل، والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم (Wu et al., 2019)، وهؤلاء كما يذكر (مصطفى ومحمد، 2023، 97)، يعانون من نوع محدد من الرهاب يسمى رهاب السخرية، أو رهاب الجلوتوفوبيا (Gelotophobia).

والمصابون برهاب الجلوتوفوبيا كما يشير (Titze, 2009) يعتقدون بأن هناك شيئاً خاطئاً لديهم، وبناءً عليه فإنهم يتجنبون الكثير من الأنشطة الاجتماعية خشية أن يتعامل الآخرين معهم بشكل سخيف، ويسخرون منهم، ولهذا فإنهم يرون أن الضحك داخل القاعة الدراسية تهديد ومسبب للخزي، وقد يظهرون سلوكيات غير مرغوبة مثل التملل، والنظر إلى الأسفل عند التعليقات الفكاهية التي قد يذكرها المعلمون، أو الطلبة، ويتبنى بعض المعلمين أسلوب الفكاهة في التعليم لأنهم يرون أنه يساهم في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، ويحد من ردود الفعل المستندة إلى خوف بعض الطلبة الذين يعانون من رهاب السخرية، إلا أنه سلاح ذو حدين فقد يأتي بنتائج عكسية عليهم، فيقعون ضحية تسلط الأقران، أو تنخفض لديهم الرغبة في التحدث أمام زملائهم (Proyer & Neukom, 2012).

ولذا فإن رهاب السخرية كما تشير البنا والبحيري (2023) قد يفضي إلى سوء التوافق النفسي، والاجتماعي لدى طلبة التعليم، وانخفاض الأداء الأكاديمي، وانخفاض الثقة بالنفس، وزيادة خطر الانتحار، وتجنب المشاركة في الأنشطة الأكاديمية خوفاً من السخرية، وهذا مما يؤثر على اندماجهم الأكاديمي وتفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم. حيث يشير مفهوم الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement) إلى الخراط وانغماس الطلبة في أداء المهام، والتكليفات، والأنشطة المختلفة داخل البيئة الأكاديمية، وقد شهد العقدين السابقين كما يشير (Veiga et al., 2015) اهتماماً متزايداً به من قبل الباحثين نظراً لشموليته في وصف دافعية الطلبة للتعلم كونه منبئاً قوياً بالأداء الإيجابي، والتكيف الاجتماعي، والقدرة على مواجهة التحديات، كما يُظهر مدى مشاركة الطلبة بفاعلية في الأنشطة، هذا بالإضافة إلى تأثيره الكبير على التحصيل الدراسي.

وتأكيداً لما سبق يذكر (Deepak, 2010, 55) أن الطلبة الأكثر اندماجاً في الدراسة يركزون على عملية التعلم، فيؤدون أكاديمياً بشكل أفضل، ويحضرون إلى قاعاتهم بانتظام، وإنجازهم أفضل في الاختبارات، وبناءً عليه

يصبح الاندماج الأكاديمي وسيلة مهمة لتقييم نواتج الطلبة، فالمستقبل الدراسي للطلاب يعتمد على درجة توافقه، واندماجه الاجتماعي، والأكاديمي، والشخصي في بيئته الأكاديمية.

في حين نجد أنه عندما يتعرض الطالب للسخرية في البيئة الأكاديمية فإنه يؤدي إلى ضعف مشاركة، واندماج الطالب أكاديميًا في الأنشطة الصفية، واللاصفية (Vagnoli et al., 2021)، وكلما زاد لديه رهاب التعرض للسخرية قلل ذلك من مستوى اندماجه الأكاديمي بشكل أكبر؛ ولذا يرى بعض الباحثين أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي للطلبة ينذر بتحصيل دراسي منخفض في المستقبل، وعدم المشاركة في الأنشطة، ومشكلات نفسية وسلوكية عديدة مثل: ضعف الدافعية، والاغتراب النفسي، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل لدى الطلبة (Wang & Eccles, 2013 Reeve & Tseng, 2011).

وتدعم نتائج دراسة (Lester et al., 2011) فكرة أن الاندماج الأكاديمي من أهم مقومات نجاح الطلبة في الحياة الجامعية، فالاندماج لا يركز على ما لدى الطلبة عند قدومهم للجامعة أي (الدافعية والاستعداد الأكاديمي)، ولكن على ما يفعله الطلبة في الجامعة، ومدى تأثير سلوكياتهم، وأساليب تفكيرهم، وبيئاتهم على نجاحهم الأكاديمي؛ لذا يوفر الاندماج الأكاديمي كما يشير حرب (2019) رؤية شاملة عن أداء الطلبة وتقدمهم أكاديميًا.

وعليه تحاول الدراسة تناول التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي وكلاً من رهاب السخرية والمعدل التراكمي.

مشكلة الدراسة:

ذكر الخوف من السخرية في سياق الخجل منذ أكثر من مئة عام من قبل الطبيب الفرنسي Paul Hartenberg، كما اقترح أن إحدى سمات الأشخاص الخجولين أن لديهم خوفاً من السخرية (لطفي، 2023، 635)، كما يعد رهاب من السخرية أحد أنواع الرهاب التي لم يتم التطرق إليه بدرجة كبيرة، كما لم يلقى اهتماماً بحثياً كافياً على الجانبين النظري والتطبيقي سواءً على المستوى العربي أو العالمي (مصطفى ومحمد، 2023، 95)، ويشير (Vagnoli et al., 2021) أن رهاب السخرية يؤثر بصورة سلبية على طلبة التعليم، حيث يتوقع المصابون به تعرضهم للأذى المستمر المتمثل في تنمر الأصدقاء عليهم، وتناقص الرغبة لديهم في التحدث أمام زملائهم، مما يؤدي إلى عدم مشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية، وهذا مما يقلل من عملية اندماجهم، وتفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم داخل بيئة التعلم، وبالتالي ضعف الأداء الأكاديمي لديهم.

وهذا ما دفع الباحثين إما إلى دراسة الآثار السلبية لرهاب السخرية على عملية التعلم، حيث تؤكد دراسة (Barabadi et al., 2021) أن رهاب السخرية له تأثيرات ضارة، وسيئة على عمليات التعلم، أو دراسة علاقة الاندماج الأكاديمي بالأداء الأكاديمي حيث تشير نتائج دراسات (أبو العلا، 2011؛ Gunuc, 2014؛ Sayed et al., 2017؛ أحمد وآخرون، 2022) إلى وجود علاقة إيجابية بين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

واتساقاً مع نتائج الدراسات السابقة، يرى (Fredricks et al., 2004) أنه يتم التعامل مع الاندماج الأكاديمي على أنه مؤشر للتحصيل الأكاديمي، بمعنى أن زيادة الاندماج الأكاديمي يتبعه زيادة في التحصيل

الأكاديمي، والعكس صحيح، ومع ذلك هناك اتجاه يرى بأن الاندماج الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي يسيران جنبًا إلى جنب، كما يمكن القول بأن الاندماج الأكاديمي يجعل الطالب منغمسًا في أنشطة تربوية هادفة، ويطور من مهاراته المختلفة، ويوسع مداركه، ويزيد من الأبنية المعرفية لديه، بل إن الأمر يتعدى ذلك وصولًا إلى ما بعد التخرج من الجامعة، حيث يضاعف من فرص عثوره على العمل المناسب (Wang & Eccles, 2013).

وهكذا يمكن النظر إلى رهاب السخرية "الجلوتوفوبيا" باعتباره عامل يسهم في إضعاف، أو إعاقا الاندماج الأكاديمي للطلبة داخل المؤسسات التعليمية، حيث إن خوف الطالب من عدم قدرته على الإنجاز، والمشاركة، والنجاح، أو المنافسة، وغيرها من المشاعر السلبية المرتبطة بوجود مستويات مرتفعة من رهاب السخرية قد تسبب له الشعور بالإحباط وعدم القدرة على التكيف والانغماس مع بيئته الأكاديمية مما يؤثر سلبيًا في قدرته على الاندماج الأكاديمي بكافة أبعاده، وبالتالي قد يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

ومن الأسباب التي دفعت الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية عدم وجود اتفاق في تحديد نسب انتشار رهاب السخرية "الجلوتوفوبيا" بين الأفراد، أو مستوياته، فبعضها يؤكد أن الأفراد في مرحلة الطفولة والمراهقة يكونون أكثر عرضة للإصابة برهاب الجلوتوفوبيا (Kohlmann et al., 2018)، بينما يشير (Vagnoli et al., 2021) أنه يبلغ ذروته خلال مرحلة المراهقة ثم يبدأ في الانخفاض تدريجيًا حتى عمر الأربعين عامًا، ثم يقل بصورة كبيرة بعد عمر الستين.

كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة وفقًا للمتغيرات الديموجرافية التي تناولتها كالجنس، فقد توصلت دراسة (Samson et al., 2011)، ودراسة (Kamble et al., 2014) ودراسة (Ruch et al., 2014)، دراسة (الأبيض وآخرون، 2021)، ودراسة (لفته، 2022) إلى أنه لا توجد فروق في رهاب السخرية، والاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير الجنس، بينما أسفرت دراستي (Wu et al., 2019؛ عبد الرزاق وآخرون، 2022) عن وجود فروق بينهما تعزى لمتغير الجنس، وهذه الاختلافات في النتائج تحتاج إلى مزيد من الدراسة.

ونظرًا لقلّة الدراسات التي تناولت رهاب السخرية على المستوى المحلي والعربي، فقد جاءت هذه الدراسة كتوصية لدراسة (مصطفى ومحمد، 2023)، ودراسة (هاني، 2024) بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث لفهم تأثير رهاب السخرية على الجوانب النفسية، والاجتماعية والأكاديمية للأفراد، ونسب انتشاره، في بيئات مختلفة (الجامعة)، وعلى شرائح عمرية متنوعة، هذا بالإضافة إلى اهتمام الباحثين في المجال النفسي، والتربوي مؤخرًا بالتعرف على المحددات، أو المتغيرات التي يمكن أن تؤدي دورًا مهمًا في تحسين، أو ضعف الاندماج الأكاديمي للطلبة (أحمد وآخرون، 2022).

وبحسب اطلاع الباحث على ما ورد في التراث النفسي فإنه لم يجد دراسات تناولت رهاب السخرية "الجلوتوفوبيا" لدى طلاب وطالبات جامعة تبوك، لكون جامعة تبوك - شمال المملكة العربية السعودية - تعد من الجامعات الناشئة، وهذا مما دفعه إلى إجراء الدراسة الحالية للتعرف إلى الاندماج الأكاديمي ومستواه وتأثيراته المباشرة وغير المباشرة مع أحد المتغيرات الشخصية (رهاب السخرية) وأحد المتغيرات المعرفية (المعدل التراكمي) لدى طلبة الكلية الجامعية ببحقل، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- 1- ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل؟
- 2- ما مستوى رهاب السخرية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل؟
- 3- هل توجد فروق دالة إحصائية بين رهاب السخرية والاندماج الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
- 4- ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية والمعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية والمعدل التراكمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل من خلال التعرف إلى:
- 1- مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل؟
 - 2- مستوى رهاب السخرية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل؟
 - 3- الفروق بين رهاب السخرية والاندماج الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
 - 4- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

- 1- بيان خطورة رهاب السخرية "الجلوتوفوبيا" في أوساط طلبة الجامعة، باعتباره متغيراً مهماً له تأثيرات سلبية على الاندماج الأكاديمي، والمعدل التراكمي للطلبة.
- 2- تسليط الضوء على أهمية الاندماج الأكاديمي باعتباره متغير يسهم بقدر كبير في نجاح الحياة الأكاديمية لطلبة الجامعة، والنجاح في الأداء الأكاديمي لهم، وعلى قدرتهم على الاستمرار في دراستهم أو التسرب منها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- 1- تقنين مقياس رهاب السخرية، وإعداد مقياس الاندماج الأكاديمي، وتوفيرهما للبيئة السعودية والعربية.
- 2- توفر الدراسة نتائج مهمة تتعلق بمعرفة مستوى الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيراتها قد تفيد المختصين في الإرشاد النفسي نحو تنفيذ برامج تدريبية لتحسين مستوى الاندماج الأكاديمي، أو إعداد برامج إرشادية لرفع مستوى الوعي برهاب السخرية، وأعراضه، وأساليب قياسه، وآثاره السلبية، أو إعداد برامج علاجية لخفضه.

حدود الدراسة:

- تحدد الدراسة الحالية، ونتائجها على النحو التالي:
- الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية التعرف إلى التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية "الجلوتوفوبيا" والمعدل التراكمي.
- الحدود البشرية:** طلاب وطالبات الكلية الجامعية بحقل، جامعة تبوك.

الحدود المكانية: الكلية الجامعية بحقل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (1446هـ).

مصطلحات الدراسة:

رهاب السخرية (Gelotophobia):

يعرف (Titze, 2014, 13) رهاب السخرية بأنه: "خوف شديد غير عقلائي من السخرية، أو كون الفرد هدفًا لا إراديًا للسخرية".

ويعرفه (Brauer & Proyer, 2023, 281) بأنه: "متغير لفروق فردية تتميز برود الفعل السلبية تجاه الضحك".

ويعرفه هاني (2024، 18) بأنه: "شعور المراهق بالقلق، والخوف، وحساسيته تجاه ضحك، أو ابتسام الآخرين نحوه، وشعوره بالشك عند سماع ضحك الآخرين، والانسحاب الاجتماعي من التواجد مع الآخرين". ويعرف الباحث رهاب السخرية نظريًا بأنه: "خوف مرضي مستمر وغير عقلائي من أن يكون الطالب الجامعي محط سخرية الآخرين، أو ضحكهم خلال المواقف العادية، أو غير المقصودة، وتجنبه للتفاعل الاجتماعي معهم". ويعرفه إجرائيًا بأنه: "الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement):

يعرف حسن (2005، 97) الاندماج الأكاديمي بأنه: "مدى المشاركة الإيجابية، والاهتمام الإيجابي الذي يؤدي بالطالب إلى بذل المزيد من الجهد، والمثابرة في أداء المهام، والأعمال المكلف بها مع شعوره بذاتيته، وثقته بنفسه". ويعرفه الليثي ورياض (2023، 552) بأنه: "حالة تشير لمدى انسجام الطالب الجامعي مع حياته الجامعية، معرفيًا، وانفعاليًا، واجتماعيًا، وتنعكس على كفاءته الأكاديمية وتحصيله الدراسي". ويعرف الباحث الاندماج الأكاديمي نظريًا بأنه: "عملية تفاعلية يبني خلالها الطالب الجامعي علاقة واعية مع المحيطين به، ويندمج مع مكونات البيئة التعليمية عبر استيعاب المعارف، والمهارات، والقيم، والمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة، بما يعزز أدائه الأكاديمي".

ويعرفه إجرائيًا بأنه: "الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية"

المعدل التراكمي (Cumulative Grade Point Average - GPA):

تعرف الغامدي (2020، 128) المعدل الأكاديمي بأنه: "مجموع درجات الطلبة الجامعيين في المقررات التي انتهوا من دراستها خلال الفصول الدراسية ويكون ترتيبه وفق نظام الدراسة بالجامعة". ويعرف الباحث المعدل التراكمي للطالب في الدراسة الحالية بأنه: "المتوسط الوزني لجميع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقررات التي أنهى دراستها خلال الفصول الدراسية، حيث يتم وزن كل درجة بعدد الساعات المعتمدة للمقرر، ويتم حسابه وفقًا للنظام المعتمد في الجامعة". ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: التقدير العام الذي سوف يحصل عليه الطالب أو الطالبة بالكلية الجامعة بحقل في نهاية العام الجامعي 1445هـ، والمتمثل في التقديرات التالية: (ممتاز، وجيد جدًا، وجيد، ومقبول).

إطار نظري ودراسات سابقة

رهاب السخرية "الجلوتوفوبيا Gelotophobia"

مفهوم رهاب السخرية:

يعد الطبيب الألماني (Michael Titze, 1995) أول من لاحظ وصاغ مصطلح الجلوتوفوبيا واعتبره شكلاً خاصاً من الرهاب الاجتماعي، والمصطلح مشتق من الكلمة اليونانية (Gelos) وتعني الضحك، و(Phobos) وتعني الرهاب، وبذلك فإنها تعني رهاب الضحك، أو السخرية، وهو يرتبط بالميل إلى تفسير ضحك الآخرين كما لو كان موجهاً نحو الذات، وبالتالي شعوره بالخجل، والتعرض للسخرية كنتيجة لذلك (Treichel et al., 2023, 2)، وأول من درساه بشكل تجريبي هما العالمان (Ruch & Proyer, 2008)، وقد ورد في التراث النفسي عدة تعريفات لرهاب السخرية نذكر منها ما يلي:

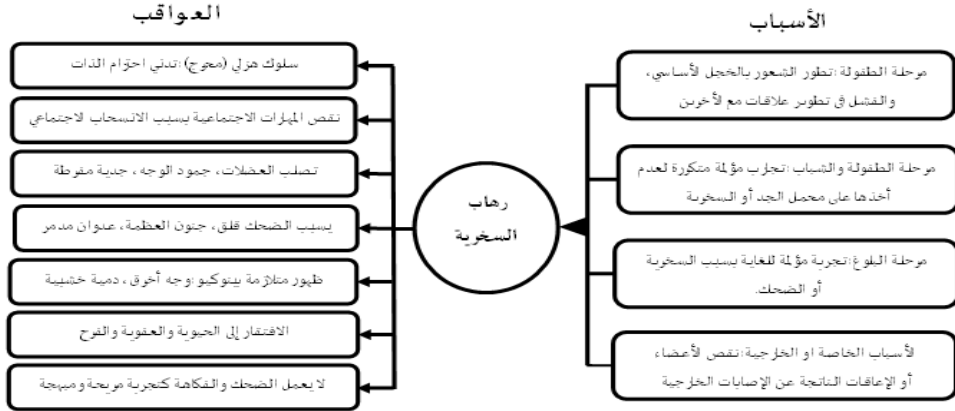
يعرف (Figuerola- Dorrego, 2018, 113) رهاب السخرية على أنه: "الخوف المرضي من كون المرء هدفاً للضحك"، ويعرفه (Barabadi et al., 2021, 1) في نطاق العملية التعليمية بأنه: "متغير لفروق فردية ترتبط بمجموعة محددة من العمليات، والسلوكيات، وردود الفعل الانفعالية تجاه الضحك والسخرية، والتي من المحتمل أن تلحق ضرراً بالعملية التعليمية"، بينما عرفته (Vagnoli et al., 2021, 1) بأنه: "عدم القدرة على الاستمتاع بالجوانب الإيجابية للضحك والسخرية"، وتعرفه البنا والبحيري (2023، 19) بأنه: "شعور المراهق بالخوف من التواجد مع الآخرين سواء أصدقاء، أو أفراد الأسرة، أو الغرباء حتى لا يستهزءون منه، ويسخرون من أي كلام بصورة، أو فعل يقوم به، والحساسية تجاه الضحك، وابتسام الآخرين نحوه وحساسية النقد منهم وعدم تحكمه في مشاعره وانفعالاته وشعوره بالذنب".

أعراض رهاب السخرية:

من خلال فحص الباحث الحالي للأطر النظرية في الدراسات السابقة التي تناولت رهاب السخرية فإنها قد وصفت أعراضه في ضوء أعراض اضطراب القلق العام، أو القلق الاجتماعي، وذلك لأن رهاب السخرية مفهوم جديد نسبياً، ولم يصنف كاضطراب في الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية النسخة الخامسة (DSM-5). وفي هذا الاتجاه اختبر (Weiss et al., 2012) مدى ارتباط رهاب السخرية بالرهاب الاجتماعي، فأشارت النتائج إلى أن (80%) من الأشخاص ذوي رهاب السخرية لديهم تشخيص إضافي للرهاب الاجتماعي، وقد يكون المعالج لم يصادف، أو يتعامل بشكل مباشر مع أفراد يعانون من رهاب السخرية (مصطفى ومحمد، 2023، 113) وأورد كل من (Titze, 2009, 30-34؛ Ruch et al., 2014, 26- 38؛ Platt, 2021, 6077- 6083؛ لطفي، 2023، 639-638؛ عمران، 2024، 283- 284؛ هاني، 2024، 19-21) في دراساتهم عدداً من الأعراض لمن يعاني من رهاب السخرية، منها: تسارع ضربات القلب، ضيق التنفس، التعرق، أو الارتعاش، اختلالات في عمليات الانتباه، والتفكير، والذاكرة، زيادة حدة الغضب، الشعور بالريبة عند سماع ضحك الآخرين، تدني تقدير الذات، القلق الشديد في المواقف الاجتماعية، الانطواء، وتجنب التفاعل مع الآخرين، الشعور بالإحراج، أو الخجل المفرط، الاتيان بتصرفات خرقاء، أو سخيفة، السلوك العدواني.

الأسباب والعواقب:

قام (Titze, 2014, 17) بعرض نموذج لأسباب وعواقب رهاب السخرية حتى يمكن دراسة الحالة علمياً، ويفترض النموذج المقترح أن رهاب السخرية يمكن أن يكون ناجماً عن أربعة أشياء خلال مراحل النمو المختلفة، والشكل (1) يوضح هذا النموذج:



شكل (1) نموذج أسباب وعواقب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement):

مفهوم الاندماج الأكاديمي:

يعتبر الاندماج الأكاديمي من الموضوعات الهامة التي يجب أن توليها المؤسسات التعليمية اهتماماً كبيراً، لما له من تأثير كبير على نتائج المعلمين، ليس فقط في التحصيل المعرفي، بل وفي البناء النفسي والاجتماعي لهم، وقد ظهر هذا المفهوم في سياق البحوث النفسية والتربوية خلال ثلاثينيات القرن العشرين، وارتبط بشكل وثيق بمجهود عالم النفس التربوي (Taylor) والذي أظهر نتائج إيجابية للاندماج الأكاديمي في زيادة جودة الأداء، وتعزيز مشاركات الطلبة، وتنمية دوافعهم لإنجاز المهام التعليمية، وأيضاً استثمار طاقتهم في أعمال مفيدة وفي نفس الوقت ممتعة (Perkmann et al., 2021).

ثم تطور لاحقاً مع مساهمات باحثين مثل (Alexander Astin) في ثمانينيات القرن العشرين، والذي ركز على نظرية الاندماج الطلابي مؤكداً أن تفاعل الطلاب مع تجاربهم التعليمية هو مفتاح نجاحهم (الحلو ومتولي، 2020)، ولهذا، يعتبر الاندماج الأكاديمي ركيزة في سياسات التعليم المعاصرة؛ لربطه بين الجوانب النظرية، والتطبيقية في دعم مسارات الطلبة، وقد ورد في التراث النفسي العديد من التعريفات للاندماج الأكاديمي، منها ما يلي: يعرف (Trowler, 2010, 3) الاندماج الأكاديمي بأنه: "استثمار الطلبة لما يتعلمونه، وذلك ببذل الجهد، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، والمثابرة في مواجهة الصعوبات، واستثمار الوقت، وأداء السلوكيات المناسبة لذلك، ومشاعر الطلبة تجاه زملائهم، وأساتذتهم، والجامعة، والإداريين، وشعورهم بالرضا، والانتماء للجامعة".

وتعرفه صفوت وسالم (2020، 77) بأنه: "مشاركة الطلبة في الأنشطة الأكاديمية، والمهام الدراسية، مع الأشخاص، والمؤسسات الأخرى كالمؤسسات الشبابية، والمجتمعية، والتفاعل بين كلٍ من الطالب والمؤسسة التعليمية، مما يحقق إثراء الخبرات التربوية".

وتعرفه السكري (2022، 381) بأنه: "التطوير المستمر للمهارات، والكفاءات، والاستفادة الواعية منها في التدريب الأكاديمي، وفي سياق الجامعة بطريقة تتفق مع أهداف الفرد، ودمج مشروع الجامعة وقيمه في النطاق الأوسع في الحياة والعمل".

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

يجمع الباحثون على أن الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع ومتعدد، ولهذا تباينت عدد أبعاده في دراساتهم، حيث صنف (محمود، 2017؛ خليفة، 2019) أبعاد الاندماج الأكاديمي إلى بعدين هما: الاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني، فيما صنفها بعضهم إلى ثلاثة أبعاد هي: الاندماج العاطفي، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي (Alrashidi et al., 2016؛ حرب، 2019؛ صفوت وسالم، 2020؛ أحمد وآخرون، 2022)، واتفق بعض الباحثين على أن الاندماج الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد هي: الاندماج الانفعالي، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، واختلفوا في مسمى البعد الرابع حيث أسماه (Reeve & Tseng, 2011) ببعد الاندماج بالتفويض، فيما أسماه (Alonso- Tapia et al., 2022) ببعد الاندماج النشاط.

فيما صنفه بعض الباحثين إلى ستة أبعاد هي: بُعد قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها، بُعد تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة، بُعد قيمة المسار الجامعي، بُعد الاندماج مع أساتذة الجامعة، بُعد الاندماج مع الأقران، بُعد العلاقات بين الجامعة وشبكة العلاقات القريبة (Freda et al., 2021؛ السكري، 2022)، وفي دراسة حديثة قامت الشيباني (2024) بتصنيفه إلى سبعة أبعاد هي: بُعد الحضور والانتظام، بُعد التعامل مع الانترنت، بُعد الاندماج المعرفي، بُعد الاندماج مع أعضاء هيئة التدريس، بُعد الاندماج مع الزملاء داخل الفصل، بُعد الاندماج مع الزملاء خارج الفصل، بُعد الاندماج العاطفي.

العوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي:

بناءً على ما ورد في الأطر النظرية في دراسات كل من (Zepke & Fredricks et al., 2004؛ Leach, 2010؛ النجار، 2022)، والتي تناولت مفهوم الاندماج الأكاديمي، فقد أشارت إلى أنه يتأثر بمجموعة من العوامل، والتي يصنفها الباحث إلى:

- عوامل ذاتية (مرتبطة بالطالب نفسه)، مثل: الدافعية للتعلم، الشغف نحو التعلم، التفاعل الإيجابي داخل القاعة الدراسية، القدرة على إدارة الوقت، التوافق النفسي، المرونة النفسية.
- عوامل اجتماعية (مرتبطة بالتفاعل مع الآخرين)، مثل: التفاعل مع الأقران، المساندة الاجتماعية.
- عوامل تعليمية (مرتبطة بالنظام التعليمي والجامعة)، مثل: عناصر العملية التعليمية، السياسات التعليمية الوطنية، الموارد المتاحة في الجامعة، البيئة التنظيمية والتعليمية في الجامعة، التقييم والتغذية الراجعة، التكنولوجيا الحديثة في التعليم، الإرشاد الأكاديمي.

دراسات سابقة:

بعد مراجعة الباحث للعديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية، فإنه يمكن تقسيمها إلى:

الدراسات التي تناولت رهاب السخرية "الجلوتوفوبيا":

قام (Forabosco, et al., 2009) بدراسة هدفت إلى تقديم بيانات تجريبية حول الخوف من السخرية في إيطاليا، واستخدم الباحثون مقياس رهاب السخرية (Geloph-15) إعداد (Ruch & Proyer, 2008)، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (334) مشاركاً، وأظهرت النتائج أن الجلوتوفوبيا كانت أكثر انتشاراً بين الإناث مقارنة بالذكور، بينما لم يكن للعمر أو الحالة الاجتماعية تأثير على مستوى الخوف من السخرية، كما كشفت الدراسة أن أكثر من (7٪) من المشاركين تجاوزوا الحد الأدنى الذي يشير إلى ظهور أعراض الجلوتوفوبيا بدرجة طفيفة على الأقل.

قام (Hiranandani & Yue, 2014) بدراسة مقارنة هدفت للكشف عن العلاقة بين أنماط الفكاهة ورهاب السخرية، والشفقة بالذات لدى طلبة جامعة هونج كونج والهند، وتكونت عينة الدراسة من (203) طالباً من الصينيين والهنود، طبق عليهم مقياس الشفقة بالذات إعداد (Rosenberg, 1965)، واستبيان أنماط الفكاهة إعداد (Martin et al., 2003)، ومقياس رهاب السخرية إعداد (Ruch & Proyer, 2008)، وأظهرت النتائج أن الطلبة الهنود يقيمون أهمية الفكاهة بدرجة أعلى من الطلبة الصينيين، وأن اضطراب رهاب السخرية لدى الصينيين كان بدرجة أعلى من الهنود، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين رهاب السخرية والشفقة بالذات، وأن أنماط الفكاهة تتوسط العلاقة بين رهاب السخرية والشفقة بالذات.

وبحث دراسة (Havranek et al., 2017) العلاقة بين الجلوتوفوبيا واضطراب القلق الاجتماعي، واضطراب الشخصية التجنبية، وتكونت العينة من (133) مشاركاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متطابقتين في النوع والعمر، وذلك باستخدام مقابلة إكلينيكية مبنية على الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM-4)، ومقياس الجلوتوفوبيا إعداد (Ruch & Proyer, 2008)، وأظهرت النتائج أن درجات الجلوتوفوبيا لدى الأفراد الذين يعانون من الجلوتوفوبيا أعلى بشكل دال بين مرضى اضطراب القلق الاجتماعي، واضطراب الشخصية التجنبية، مقارنة بمجموعة الأسوياء الضابطة، كما أسفرت النتائج: أن مرضى اضطراب القلق الاجتماعي واضطراب الشخصية التجنبية قد عانوا من رهاب الجلوتوفوبيا.

في حين هدفت دراسة لطفي (2023) التعرف إلى العلاقة بين رهاب الجلوتوفوبيا وأنماط التعلق ومعتقدات التحكم في المظهر لدى المراهقين، والتحقق من إمكانية التنبؤ برهاب الجلوتوفوبيا من خلال أنماط التعلق ومعتقدات التحكم في المظهر، والكشف عن الفروق في رهاب الجلوتوفوبيا باختلاف النوع (ذكور - إناث)، وتكونت العينة من (615) مراهقاً ومراهقة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس رهاب السخرية، ومقياس أنماط التعلق، ومقياس معتقدات التحكم في المظهر، واستمارة المقابلة الشخصية (إعداد الباحثة)، واختبار ساكس لتكملة الجمل (تعريب سلامة، 1965)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في رهاب السخرية وفقاً لمتغير النوع، لصالح الإناث.

وأجرى هاني (2024) دراسة هدفت التعرف إلى الجلوتوفوبيا كمدل للعلاقة بين قلق المستقبل والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين، وتكونت العينة من (43) مراهقًا ومراهقةً، طبق عليهم مقياس الجلوتوفوبيا، ومقياس قلق المستقبل، ومقياس الرضا عن الحياة (إعداد الباحث)، وأسفرت النتائج عن: وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والرضا عن الحياة، وأنه يمكن التنبؤ بدرجات الرضا عن الحياة وقلق المستقبل من خلال درجات الجلوتوفوبيا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث ممن يعانون من الجلوتوفوبيا في كل من قلق المستقبل، والرضا عن الحياة.

وهدف دراسة عمران (2024) التعرف إلى الدور الوسيط للترجسية المفرطة الحساسية في العلاقة بين الجلوتوفوبيا واضطراب الشخصية التجنبية، والكشف عن طبيعة الفروق في الجلوتوفوبيا، واضطراب الشخصية التجنبية والترجسية المفرطة للحساسية وفقًا للنوع، وتكونت العينة من (465) طالب وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الجلوتوفوبيا إعداد (Ruch & Proyer, 2008)، ومقياس الترجسية المفرطة للحساسية إعداد (Hendin & Cheek, 1997)، ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية (إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن قدرة الجلوتوفوبيا بالتنبؤ بكل من اضطراب الشخصية التجنبية، والترجسية المفرطة للحساسية، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على المقاييس المستخدمة.

الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي:

أجرت الزهراني (2018) دراسة من أهدافها الكشف عن مدى شيوع الاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق في مستوى الاندماج الأكاديمي تبعًا لاختلاف متغير النوع، وتكونت العينة من (500) طالب وطالبة، وطبق عليهم مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (Fredricks et al., 2004) وتعريب (أبو العلا، 2011)، ومقياس القيم النفسية إعداد (محمد، 2016)، وتوصلت النتائج إلى شيوع الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق في الاندماج الأكاديمي بين الجنسين.

وأجرى النجار (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى المعرفة والانندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بمدينة كفر الشيخ، وتكونت عينة الدراسة من (296) طالبًا وطالبةً، طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية (تعريب حسن، 2017)، ومقياس الحاجة إلى المعرفة (تعريب المنشاوي، 2010)، ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقياس الاندماج الأكاديمي تعزى لمتغير النوع.

وقام (Al-Adamat, 2022) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي والانندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن في ضوء متغيري النوع، والتخصص الأكاديمي، وتكونت العينة من (235) طالبًا وطالبةً، طبق عليهم مقياس الذكاء إعداد (Mayer & Salovey, 1997) تعريب (عتوم والعظامات، 2022)، ومقياس الاندماج الأكاديمي من تطوير (العظامات وعتوم، 2022)، وأسفرت النتائج عن مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة.

في حين هدفت دراسة الليثي ورياض (2023) التعرف إلى الإسهام النسبي للإجهاد الرقمي وقلق التحصيل في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب جامعة حلوان، وتكونت العينة من (334) طالباً، طبقت عليهم مقياس الإجهاد الرقمي إعداد الزعي (2022م)، ومقياس قلق التحصيل، ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثان)، وأظهرت النتائج أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات دالة للإجهاد الرقمي وقلق التحصيل في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي.

وقامت (El-Refaey et al., 2024) بدراسة هدفت إلى تقييم تصور طلاب التمريض تجاه المقررات التمريضية وعلاقته باندماجهم الأكاديمي لدى طلبة المعهد الفني للتمريض بجامعة الأزهر، وتكونت العينة من (167) طالباً، وطبق عليهم استبانة فعالية المقررات التمريضية إعداد (عواد، 2015)، ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (Kuh, 2001) وتعريب (عبدالله، 2021)، وكشفت النتائج أن أكثر من نصف الطلاب حققوا مستوى متوسط من الاندماج الأكاديمي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تصور الطلاب حول فعالية المقررات التمريضية واندماجهم الأكاديمي.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لاحظ تنوعاً في أهدافها؛ فبعضها هدفت التعرف إلى علاقة رهاب السخرية مع متغيرات مثل الشفقة بالذات، النرجسية المفرطة الحساسية، مراقبة صورة الجسد، اضطراب الشخصية التجنبية، بينما تناولت بعض الدراسات علاقة أو تأثير الدعم الاجتماعي والإجهاد الرقمي، والكمالية، واليقظة العقلية، على الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كما تنوعت أدواتها.

أما من حيث النتائج فقد أظهرت الدراسات السابقة اختلافات في نتائجها بناءً على أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، فقد أظهرت الدراسات ارتباطاً دالاً موجباً وسلبياً بين رهاب السخرية ومتغيرات نفسية واجتماعية أخرى، مثل النرجسية المفرطة للحساسية، والتعلق القلق والتعلق التجنبي، والشفقة بالذات، واضطراب الشخصية التجنبية، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى دور الدعم الاجتماعي، واليقظة العقلية في تحقيق الاندماج الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي، وهذه الاختلافات في النتائج تتطلب المزيد من الدراسة، وبالرغم من هذا الاختلاف أو الاتفاق مع الدراسات السابقة، إلا أن الباحث قد استفاد منها في إثراء الإطار النظري، وصياغة الأسئلة، وفي تحديد المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، واختيار عينة الدراسة، وتحديد إجراءاتها، وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طلبة الكلية الجامعية بحقل، والبالغ عددهم (973) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (210) طالباً وطالبة، ويبين جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس (ن=210)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	98	46.6%
	أنثى	112	53.4%
	المجموع	210	100%

أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس رهاب السخرية إعداد (Ruch & Proyer, 2008)

- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحث)

مقياس رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) إعداد (Ruch & Proyer, 2008):

استخدم الباحث مقياس رهاب السخرية الذي أعده (Ruch & Proyer, 2008) ويتكون المقياس من بعد واحد يحتوي على (15) عبارة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قبل أحد الأعضاء في قسم اللغة الإنجليزية بالكلية الجامعية بحقل دون الاطلاع على النسخة (الأصلية) للمقياس، وذلك للتأكد من دقة الترجمة والتوافق بينهما من حيث معنى العبارة والمقصود بها.

الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي:

أولاً: صدق المقياس:

من الأساليب التي استخدمها كل من (Ruch & Proyer, 2008) للتحقق من الصدق ما يلي:

1- صدق البناء: قام الباحثان في المقياس الأصلي بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي، بطريقة المكونات الأساسية، والتدوير بطريقة الفارماكس (Varimax)، وقد أسفرت النتائج عن وجود عامل واحد رئيسي يفسر (40.5%) من التباين الكلي، وقد تراوحت معاملات الارتباط للعبارات مع المقياس ككل ما بين (0.50-0.79).

2- الصدق التلازمي: قام كل من (Ruch & Proyer, 2008) بحساب الصدق التلازمي، باستخدام معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الجلوتوفوبيا، ودرجاتهم على مقياس الرهاب الاجتماعي (SPS)، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات المشاركين على المقياسين (0.69)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي.

ثانياً: ثبات المقياس:

وعلى نفس عينة التقنين قام كل من (Ruch & Proyer, 2008) بحساب ثباته باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (0.84)، وبطريقة إعادة الاختبار بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (0.82)، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس في إطار الدراسة الحالية، استخدم الباحث الأساليب التالية:

1- صدق المحتوى: عرض الباحث مقياس رهاب السخريه على (9) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس في الجامعة، وخارجها، وذلك للتحقق من صدق المحتوى لعباراته، ومدى مناسبتها للمقياس، ووضوح صياغتها، حيث أبدى المحكمون اتفاقاً على صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، كما أبدوا جميعاً موافقتهم على جميع عباراته، واستخدامه بصورته الحالية وبنسبة اتفاق أكثر من (85٪)، والتوصية بتعديل عبارة واحدة وهي (عند الرقص، أشعر بعدم الارتياح لأنني مقتنع بأن الذين يشاهدوني يرون بأني سخي)، وعدلت إلى (في المناسبات العامة، أشعر بعدم الارتياح لأنني مقتنع بأنني أشعر بسخيفاً أمام الآخرين) لتناسب مع بيئة وثقافة المجتمع.

2- صدق العبارة: قام الباحث بحساب صدق العبارات على عينة استطلاعية مكونة من (ن= 55) طالباً وطالبة من الكلية الجامعية بحقل، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (محدوفاً منها درجة العبارة)، وجدول (2) يوضح هذه النتائج:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن= 55)

العبارة	قيمة الارتباط	العبارة	قيمة الارتباط
1	**0.899	9	**0.873
2	**0.880	10	**0.970
3	**0.887	11	**0.907
4	**0.919	12	**0.857
5	**0.909	13	**0.808
6	**0.827	14	**0.824
7	**0.872	15	**0.870
8	**0.903	** دالة عند مستوى (0.01)	

يتضح من جدول (2) أن جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (0.01) مع الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.808-0.970)، وهذا يعني صدق جميع عبارات المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، وعلى نفس عينة التقنين السابقة، فقد تم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، حيث أشارت النتائج إلى أن معامل الثبات للمقياس ككل بلغ (0.978)، وهو معامل مرتفع، وهذا يشير إلى إمكانية الوثوق بالمقياس.

المقياس في صورته النهائية:

بناءً على الخصائص السيكمترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (15) عبارة تنتظم في بعد واحد، وتحمل الأرقام من (1-15).

طريقة الإجابة والتصحيح:

تم الإجابة على المقياس من خلال أربع اختيارات للاستجابة على طريقة "ليكارت" للمقياس المتدرج، حيث يُجاب عن كل عبارة من عبارات المقياس وفقاً لأربعة بدائل هي: (تنطبق على بدرجة كبيرة = 4 درجات، تنطبق على بدرجة متوسطة = 3، تنطبق على بدرجة ضعيفة = 2، لا تنطبق = درجة واحدة)، ولأن جميع عبارات المقياس سلبية، فإنه يتم تصحيحها بشكل عكسي، وبالتالي تكون أقل درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (15) درجة، وأعلى درجة (60)، حيث إن الدرجات المرتفعة تدل على مستوى مرتفع من رهاب السخرية، بينما تدل الدرجات المتدنية على مستوى منخفض منه.

مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحث):

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بإعداد المقياس من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأطر النظرية، والمقاييس السابقة المتعلقة بالاندماج الأكاديمي وأبعاده، سواء كانت عينتها من طلاب التعليم العام، أو الجامعي، كدراسات Reeve (2021؛ Tsing, 2011؛ الدليمي، 2021؛ Freda et al., 2021؛ السكري، 2022؛ الشيباني، 2024). بعد فحص المقاييس السابقة وما تناولته من أبعاد لمقياس الاندماج الأكاديمي، اتضح للباحث أنها لم تستقر على أبعاد موحدة، كما اختلفت مسميات الأبعاد فيها، وعدد عباراتها، ولذا رأى الباحث تحديد ثلاثة أبعاد لمقياس الاندماج الأكاديمي، معتمداً على نموذج (Fredricks et al., 2004) في تحديد بنية الاندماج الأكاديمي، حيث دمج هذا النموذج بين العاطفة، والسلوك، والإدراك، وهو أمر مهم جداً، لأنه يوفر إطاراً شاملاً لتحليل وتحسين تجربة التعلم، وبناءً على ذلك فقد تم صياغة عدد من العبارات لكل بعد تتناسب في صياغتها مع البعد الذي تنتمي إليه، وبذلك تضمنت الصورة الأولية للمقياس (21) عبارة موزعة بشكل متساوي على الأبعاد الثلاثة، وجدول (3) يوضح توزيع هذه العبارات:

جدول (3) توزيع العبارات على أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي

البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
الاندماج العاطفي	7	7-1
الاندماج السلوكي	7	14-8
الاندماج المعرفي	7	21-15

الخصائص السيكمترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (55) طالباً وطالبة من الكلية الجامعية بحقل، وذلك بهدف معرفة الخصائص السيكمترية للمقياس من حيث صدقه وثباته وهي كما يلي:

أولاً: صدق المقياس:

من الأساليب التي استخدمها الباحث للتحقق من الصدق ما يلي:

1- **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس على (9) من المحكمين المتخصصين في علم النفس من داخل الجامعة وخارجها، وذلك للتحقق من صدق المحتوى لعباراته، ومدى مناسبتها للبعد، ووضوح صياغتها، حيث أبدى المحكمون اتفاقاً على صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، كما أبدوا جميعاً موافقتهم على جميع عباراته واستخدامه بصورته الحالية ونسبة اتفاق أكثر من (85٪)، وقد قام الباحث بإجراء تعديلات في صياغة بعض مفردات المقياس وفق آراء المحكمين.

2- **صدق العبارة:** تم حساب صدق العبارات عن طريق استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس (محدوفاً منها درجة العبارة) باعتبار أن مجموع بقية العبارات محكاً للعبارة، وجدول (4) يوضح هذه النتائج:

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي بعد حذف درجة العبارة (ن=55)

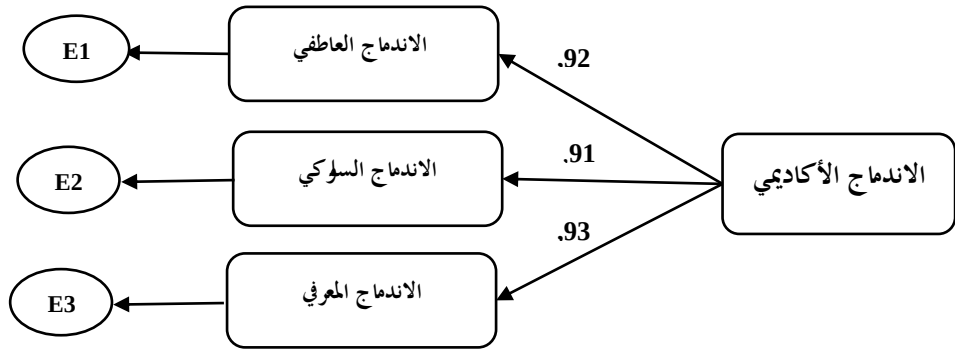
بُعد الاندماج المعرفي		بُعد الاندماج السلوكي		بُعد الاندماج العاطفي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.876	15	**0.407	8	**0.791	1
**0.919	16	**0.750	9	**0.829	2
**0.922	17	**0.441	10	**0.865	3
**0.712	18	**0.735	11	**0.820	4
**0.920	19	**0.808	12	**0.863	5
**0.888	20	**0.794	13	**0.856	6
**0.860	21	**0.774	14	**0.813	7

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (4) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس (محدوفاً منها درجات العبارات) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يؤكد صدق هذه العبارات في قياس الاندماج الأكاديمي في المقياس ككل.

صدق البناء العاملي

قام الباحث بالتحقق من صدق البناء لمقياس الاندماج الأكاديمي عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن لدى العينة الاستطلاعية (ن=55) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي حيث تم افتراض أن العوامل المشاهدة الثلاثة: الاندماج العاطفي، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، تنتظم حول عامل كامن واحد يعبر عن الدرجة الكلية للمقياس، وهو الاندماج الأكاديمي، وتم إجراء التحليل بواسطة برنامج (Amos.v.26)، وكانت النتائج كما في الشكل (2):



شكل (2) صدق البناء العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي

يتضح من الشكل (2) أن تشبعات العوامل الثلاثة المشاهدة على العامل الكامن كانت بين (0.97- 0.94)، وهي تشبعات مقبولة، ويوضح جدول (5) قيمة الخطأ المعياري لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية. جدول (5) تشبعات العوامل المشاهدة على العامل الكامن (الاندماج الأكاديمي) وقيمة "ت" والخطأ المعياري لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية

العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
الاندماج العاطفي	0.924	0.038	24.867	0.001	دالة
الاندماج السلوكي	0.911	0.045	24.673	0.001	دالة
الاندماج المعرفي	0.927	0.036	24.927	0.001	دالة

يتضح من جدول (5) أن جميع تشبعات العوامل الثلاثة للانندماج الأكاديمي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق هذه العوامل، وقد حظي النموذج المقترح لمقياس الاندماج الأكاديمي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويوضح جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج المقترح. جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة بين العينة الاستطلاعية لنموذج البنية الكامنة لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن=55)

مؤشرات حسن المطابقة	القيم المرجعية لقبول المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر
اختبار مربع كاي CMIN	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً ($P < 0.05$)	P=0,036
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية CMIN /DF	CHI-REQUIRE < 5	2.975
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.90 < GFI	0.984
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.90 < CFI	0.977
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	0.90 < IFI	0.965
مؤشر المطابقة المعيارى TLI	0.90 < TL	0.945
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR	0.08 > RMR	0.016
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	0.08 > RMSEA	0.063

يتضح من المؤشرات الواردة في جدول (6) أن كافة مؤشرات حسن المطابقة قد حققت المعايير المرجعية لها، مما يدل على مطابقة النموذج المقترح الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويتضح من خلال الجدولين (5-6) أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي للمقياس، وأن الاندماج الأكاديمي عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة، وهذا يشير إلى صدق المقياس ككل.

ثانياً: ثبات المقياس

معامل ألفا كرونباخ: قام الباحث بحساب معامل ألفا لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، وجدول (7) يوضح هذه النتائج:

جدول (7) معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن=55)

بُعد الاندماج المعرفي		بُعد الاندماج السلوكي		بُعد الاندماج العاطفي	
معامل ألفا كرونباخ	م	معامل ألفا كرونباخ	م	معامل ألفا كرونباخ	م
0.690	15	0.435	8	0.673	1
0.705	16	0.757	9	0.737	2
0.714	17	0.346	10	0.770	3
0.501	18	0.791	11	0.713	4
0.691	19	0.745	12	0.789	5
0.717	20	0.712	13	0.795	6
0.676	21	0.673	14	0.773	7
معامل ألفا للبعد= 0.944		معامل ألفا للبعد= 0.802		معامل ألفا للبعد= 0.925	
معامل ألفا للمقياس ككل = 0.937					

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (7) أن جميع معاملات ألفا أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه، وأن جميع معاملات ألفا للأبعاد الثلاثة في مقياس الاندماج الأكاديمي مرتفعة، وهذا مما يدل على أنها على درجة عالية من الثبات، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

التجزئة النصفية: قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، عن طريق معامل سبيرمان - برون، وجدول (8) يوضح هذه النتائج:

جدول (8) معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن=55)

الأبعاد	معامل سبيرمان - برون
الاندماج العاطفي	0.863
الاندماج السلوكي	0.814
الاندماج المعرفي	0.885
المقياس ككل	0.931

يتضح من جدول (8) أن قيم معاملات الثبات بطريقة سبيرمان - براون للأبعاد تراوحت بين (-0.885 و 0.814)، و(0.931) للمقياس ككل، وهذه القيمة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة الحالية.

المقياس في صورته النهائية:

بناءً على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، تأكد الباحث من تمتع مقياس الاندماج الأكاديمي بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (21) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد بشكل متساوي، و جدول (9) يوضح أبعاد المقياس، وأرقام عبارات كل بعد وعددها.

جدول (9) أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، وأرقام عبارات كل بعد وعددها

البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الاندماج العاطفي	7-1	7
الاندماج السلوكي	14-8	7
الاندماج المعرفي	21-15	7
مقياس الاندماج الأكاديمي ككل		21

طريقة الإجابة والتصحيح:

تتم الإجابة على المقياس من خلال أربعة اختيارات للاستجابة على طريقة "ليكارت" للمقياس المتدرج، حيث يُجاب عن كل عبارة من عبارات المقياس تبعاً لأربعة بدائل هي: (تنطبق على بدرجة كبيرة = 4 درجات، تنطبق على بدرجة متوسطة = 3، تنطبق على بدرجة ضعيفة = 2، لا تنطبق = درجة واحدة)، وجميع عبارات المقياس إيجابية، وبالتالي تكون أقل درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (21) درجة، وأعلى درجة (84)، حيث إن الدرجات المرتفعة تدل على مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي، بينما تدل الدرجات المتدنية على مستوى منخفض منه.

ولمعرفة مستوى رهاب السخرية والاندماج الأكاديمي في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث المعيار الاحصائي الذي يقوم على تقسيم المتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات، وهي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى للبدل} - \text{الحد الأدنى للبدل}) \div \text{عدد المستويات.}$$

$$\text{طول الفئة} = (4 - 1) = 3 \div 3 = 1.$$

وبذلك يمكن تصنيف مستوى رهاب السخرية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات في العينة كالاتي:

- مستوى منخفض: من (1-1.99).

- مستوى متوسط: من (2-2.99).

- مستوى مرتفع: من (3-4).

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات والنتائج:

1- صدق العبارة، التحليل العاملي التوكيدي لحساب صدق أدوات الدراسة.

2- معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات أدوات الدراسة.

3- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات العينة.

4- اختبار (T-test) لمجموعة واحدة لمعرفة دلالة الفروق.

5- تحليل المسار، وتحليل المتوسط.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول ومناقشته:

ينص السؤال الأول على: (ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل؟) وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاندماج الأكاديمي، ويوضح جدول (10) هذه النتائج:

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاندماج الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل

رقم البعد	اسم البعد	م	ع	الترتيب	المستوى
1	الاندماج العاطفي	3.48	1.26	2	مرتفع
2	الاندماج السلوكي	3.29	1.28	3	مرتفع
3	الاندماج المعرفي	3.50	1.07	1	مرتفع
المقياس ككل		3.43	1.21	مرتفع	

يتضح من جدول (10) أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الكلية الجامعية بحقل على المقياس ككل كان بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (1.21)، أما أبعاد الاندماج فقد جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بُعد الاندماج المعرفي بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (1.07)، فيما احتل بُعد الاندماج السلوكي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.29)، وانحراف معياري (1.28) بدرجة مرتفعة.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (محمود، 2017؛ Delfino, 2019؛ الحربي وعامر، 2022؛ Al-Adamat, 2022؛ الليثي ورياض، 2023؛ Odutayo et al., 2024؛ عثمان وسلام، 2024)، والتي أظهرت نتائجها مستويات مرتفعة من الاندماج الأكاديمي لدى أفراد عينتها، وتختلف هذه النتيجة مع ما نتائج دراسات (Mehdinezhad, 2011؛ القاضي، 2012؛ حسب الله، 2020؛ الدليمي، 2021؛ El-Refaey et al., 2024)، والتي أظهرت مستويات متوسطة أو منخفضة من الاندماج الأكاديمي.

يُفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء سعي إدارة الجامعة إلى خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة، من خلال توفير المرافق والتجهيزات التعليمية الحديثة التي تسهم في تنمية مهاراتهم وصقل قدراتهم، وتبنيها لسياسات أكاديمية مرنة تمنح الطلبة حرية اختيار المسارات الدراسية والمشاريع البحثية، مما يعزز إحساسهم بالتحكم في تعلمهم، ويسهم في تطوير مهاراتهم الشخصية، وتبني مثل هذه السياسات من قبل إدارة الجامعة تُحفّز الطلبة على التفاعل الأكاديمي المستمر داخل الحرم الجامعي، فيسهم هذا التفاعل في ترسيخ شعورهم بالانتماء للجامعة وبناء علاقات أكاديمية قوية مع زملائهم، وأعضاء هيئة التدريس، وهذا مما يعزز من قدرتهم على المشاركة بشكل إيجابي في الحياة الأكاديمية، وعندما يشعر الطلبة بأنهم جزء من مجتمع أكاديمي داعم، يزداد استعدادهم للتفاعل والمشاركة الفعالة في الأنشطة الأكاديمية الصفية واللاصفية، مما يؤدي إلى تعزيز اندماجهم الأكاديمي وزيادة مشاركتهم في الحياة الجامعية.

نتيجة السؤال الثاني ومناقشته:

ينص السؤال الثاني على: (ما مستوى رهاب السخرية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل؟)، وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس رهاب السخرية، وجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لرهاب السخرية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
رهاب السخرية "الجلوتوفوبيا"	2.69	1.22	متوسط

يتضح من جدول (11) أن مستوى رهاب السخرية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل على المقياس ككل كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.69)، وانحراف معياري (1.22).

تتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Forabosco et al., 2009) والتي أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من رهاب السخرية لدى أفراد عينتها، فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Havranek et al., 2017; Hiranandani & Yue, 2014)، والتي أظهرت نتائجها وجود مستويات مرتفعة من رهاب السخرية لدى أفراد عينتها.

يُفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء تأثير المرحلة العمرية لدى أفراد العينة، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد في مرحلة الطفولة، والمراهقة يكونون أكثر عرضة للإصابة برهاب السخرية "الجلوتوفوبيا" (Kohlmann et al., 2018)، بينما في مرحلة ما بعد المراهقة، ينتقل الطلبة إلى بيئة تعليمية جديدة، يواجهون فيها تحديات أكاديمية، واجتماعية تتطلب منهم تطوير مهارات التواصل، والتفاعل مع الآخرين، ومع تقدمهم في العمر يقل رهاب السخرية، ومع مواقف التعلم التي يمرون بها أثناء دراستهم الجامعية، يتطور نضجهم الانفعالي، مما يساعدهم على التحكم في ردود فعلهم العاطفية بشكل أكثر فاعلية، ونتيجة لذلك، يصبح الأفراد أكثر قدرة على التمييز بين السخرية الهزلية، والسخرية الجارحة، مما يقلل من تأثيرها النفسي عليهم، ومما يؤكد تأثير

العمر على مستوى رهاب السخرية ما أشارت إليه دراسة (Vagnoli et al., 2021) حيث أوضحت أن رهاب السخرية يبلغ ذروته خلال مرحلة المراهقة، ثم يبدأ في الانخفاض تدريجيًا حتى يصل إلى مستويات أقل بحلول عمر الأربعين، قبل أن يتراجع بشكل كبير بعد سن الستين.

نتيجة السؤال الثالث ومناقشته:

ينص السؤال الثالث على: (هل توجد فروق دالة إحصائية بين رهاب السخرية والانندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، إناث)، وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المقياس ككل، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (12) اختبار (T-test) لدلالة الفروق في مستوى رهاب السخرية والانندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير الجنس (ن=210)

المقياس	الجنس	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
رهاب السخرية	ذكر	2.842	1.238	1.325-	0.034
	أنثى	3.056	1.107		
الاندماج الأكاديمي	ذكر	3.476	0.487	1.134	0.405
	أنثى	3.348	0.778		

يتضح من جدول (12) وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في درجات رهاب السخرية وفقًا لمتغير الجنس، باتجاه الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (Forabosco et al., 2009) ودراسة (الطفي، 2023) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتختلف مع ما توصلت له نتائج دراسة (هاني، 2024)، ودراسة (عمران، 2024) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في رهاب السخرية، وتختلف مع نتائج دراسة (Wu et al., 2019) والتي أظهرت فروقًا بين الجنسين، لصالح الذكور، وتختلف مع نتائج دراسات (Ruch & Proyer, 2008؛ Samson et al., 2011؛ Kamble et al., 2014؛ Shirai & Ito, 2024)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اختلاف العوامل البيولوجية والعصبية بين الجنسين، فقد أشارت دراسة (Cahill, 2006) أن الإناث يمتلكن بنية دماغية تظهر لديهن استجابة أعلى للمحفزات العاطفية عند معالجة الخوف والتهديدات الاجتماعية، خاصة في مناطق اللوزة الدماغية، وهذه الاستجابة المتزايدة قد تجعلهن أكثر ميلاً لتفسير الضحك، أو الابتسامات الغامضة، أو غير المألوفة خلال المواقف المختلفة، كسلوك يحمل دلالات تهديدية حتى في غياب النية السيئة.

كما تشير دراسة (Domes et al., 2007) إلى أن تأثير هرمون الأوكسيتوسين "هرمون الترابط الاجتماعي" والمعروف بقدرته على تعزيز الترابط الاجتماعي، وتحسين القدرة على قراءة الإشارات الاجتماعية يكون أكثر وضوحًا لدى الإناث، مما يفسر حساسيتهن المفرطة في تفسير تلك الإشارات الاجتماعية، مثل الضحك، أو السخرية بطرق أكثر سلبية خاصة إذا كن يعانين من قلق اجتماعي أو انعدام الأمان.

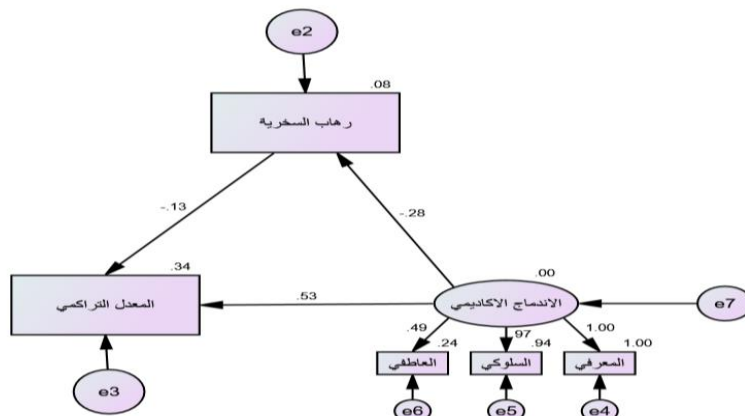
كما يتضح من جدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في درجات الاندماج الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسات (Wang & Eccles, 2013؛ الزهراني، 2018؛ النجار، 2019؛ الأبييض وآخرون، 2021؛ لفته، 2022؛ أحمد وآخرون، 2022؛ عثمان وسلام، 2024)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أظهرت فروقاً لصالح أحدهما، كدراسات (النواجحة، 2021؛ عبد الرزاق وآخرون، 2022).

يُفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء تشابه بيئات التعلم، والسلوكيات الأكاديمية بين الجنسين، حيث إن المرافق، والتجهيزات التعليمية، والمناهج الدراسية، وأساليب التدريس المصممة، وأساليب التقويم والقياس، والتحفيز والتشجيع الذي يقدمه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والمكافآت، وإتاحة الفرصة للجميع للمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وبرامج الإرشاد الأكاديمي، تكاد تكون سياساتها وأنظمتها واحدة وموحدة في جامعة تبوك، وبالتالي فهي تعمل على تقليل الفجوات والفروقات بين النوعين (ذكور، إناث)، وهذا مما يعزز من مستويات اندماجهم داخل البيئة الأكاديمية بشكل متساو بغض النظر عن نوع الطالب.

نتيجة السؤال الرابع ومناقشته:

ينص السؤال الرابع على: (ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي وروهاب السخرية والمعدل التراكمي؟)، وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) لمعرفة التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، وذلك بواسطة برنامج (Amos, v.26)، ويوضح شكل (3) هذه التأثيرات:



شكل (3) التأثيرات المباشرة وغير مباشرة بين الاندماج الأكاديمي وهراب السخرية والمعدل التراكمي

كما يوضح الجدول التالي قيم، ودلالة التأثيرات المباشرة بين متغيرات الدراسة طبقاً لنتائج تحليل بيانات عينة الدراسة (ن=210) باستخدام برنامج (Amos, v.26)

جدول (13) التأثيرات المباشرة بين الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية والمعدل التراكمي

الدلالة	القيمة الحرجة	الخطأ المعياري	قيمة التأثير		مسارات التأثير المباشرة		
			اللامعيارى	المعيارى			
داله (0.000)	8.996	0.057	0.51	0.53	المعدل التراكمي	←	الاندماج الأكاديمي
داله (0.000)	4.098 -	0.084	0.22 -	0.28 -	رهاب السخرية	←	الاندماج الأكاديمي
داله (0.027)	2.213 -	0.045	0.10 -	0.13 -	المعدل التراكمي	←	رهاب السخرية

يتضح من جدول (13) قيم معاملات المسار (أوزان الانحدار) المحسوبة في هذا النموذج مسارات التأثير

التالية:

أولاً: المسارات (المباشرة):

- 1- المسار من الاندماج الأكاديمي إلى المعدل التراكمي (0.53)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.000)، مما يعنى أن الاندماج الأكاديمي يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في المعدل التراكمي.
- 2- المسار من الاندماج الأكاديمي إلى رهاب السخرية (- 0.28)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.000)، مما يعنى أن الاندماج الأكاديمي يؤثر تأثيراً سلبياً مباشراً في رهاب السخرية.
- 3- المسار من رهاب السخرية إلى المعدل التراكمي (- 0.13) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.027)، مما يعنى أن رهاب السخرية يؤثر تأثيراً سلبياً مباشراً في المعدل التراكمي.

ثانياً: التأثيرات (المسارات غير المباشرة):

ولحساب التأثيرات غير المباشرة، وبيان دلالاتها، تم استخدام تحليل التوسط، وذلك باعتبار أن رهاب السخرية متغير يتوسط العلاقة بين متغيري الاندماج الأكاديمي (متغير مستقل) المعدل التراكمي (متغير تابع) وذلك باستخدام برنامج (Amos, v.26)، وقد أسفر تحليل التوسط عن أن مسار (الاندماج الأكاديمي ← رهاب السخرية ← المعدل التراكمي).

وهذا التأثير يتكون من حاصل ضرب معاملات مسارات الانحدار في هذين المسارين، وبذلك يكون التأثير غير المباشر للانندماج الاكاديمي على المعدل التراكمي في حالة توسط رهاب السخرية هو (ن=210) = (-0.28) × (-0.13) = (0.0364)، ولحساب التأثير الكلي للانندماج الأكاديمي، فهو (ن=210) = (0.53) + (0.0364) = (0.5664)، وهذا يعنى تأثير إيجابي غير مباشر للانندماج على المعدل التراكمي من خلال رهاب السخرية، وبدل ذلك على توسط رهاب السخرية جزئياً في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي، والمعدل التراكمي. وبالنظر إلى نتائج السؤال الرابع فقد أسفر عن وجود تأثيرات مباشرة، وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة، والذي تضمن:

1- تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا للانندماج الأكاديمي على المعدل التراكمي، وهذا يعني أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي يحققون معدلات تراكمية أعلى: وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت وجود تأثير مباشر ودال للانندماج الأكاديمي على المعدلات التراكمية أو الأداء الأكاديمي أو التحصيل الدراسي للطلبة، كدراسات (Deepak, 2010؛ أبو العلا، 2011؛ Gunuc, 2014؛ Reeve & Lee, 2014؛ Veiga et al., 2015؛ Sayed et al., 2017؛ حرب، 2019؛ Delfino, 2019؛ أحمد وآخرون، 2022؛ الحربي وعامر، 2022)، وتختلف مع دراسة (الحسينان، 2020؛ صالح والسويس، 2021) والتي أظهرت عدم وجود تأثير للانندماج الأكاديمي في بعض أبعاده أو المقياس ككل على التحصيل الدراسي، واتساقًا مع نتائج الدراسات السابقة، يرى بعض الباحثين أنه يتم التعامل مع الاندماج الأكاديمي على أنه مؤشر على التحصيل الأكاديمي، بمعنى أن زيادة الاندماج الأكاديمي يتبعه زيادة في التحصيل الأكاديمي (Fredricks et al., 2004).

يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الأطر النظرية التي فسرت الاندماج الأكاديمي، والتي ترى بأن نجاح الطلبة الجامعيين وتحقيقهم لمعدلات تراكمية جيدة يعتمد بشكل كبير على مدى اندماجهم مع بيئة التعلم، ويحصل هذا الاندماج من خلال ثلاثة مكونات هي **بعد الاندماج العاطفي** ويتضمن ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين، وزملاء الدراسة، والأكاديميين، والمؤسسة التعليمية، وخلق روابط معها، والتأثير على الرغبة في القيام بالعمل، و**بعد الاندماج السلوكي**، ويشير إلى مشاركة الطالب الفعلية في الأنشطة الأكاديمية الصفية واللاصفية، والتفاعل مع المحتوى التعليمي، ويعتبر حاسمًا لتحقيق نتائج إيجابية، و**بعد الاندماج المعرفي**، ويتضمن تركيز الانتباه والتفكير والرغبة في بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة، ويشير (Fredricks et al., 2004) أن المكونات الثلاثة ترتبط إيجابيًا بتحسين أداء الطلبة أكاديميًا وزيادة فرص تحقيقهم لمعدلات تراكمية مرتفعة، والتخرج بتقدير عالي.

2- تأثيرًا مباشرًا سلبيًا دالًا إحصائيًا للانندماج الأكاديمي على رهاب السخرية، وهذا يعني أنه كلما زاد اندماج الطلبة أكاديميًا، قل شعورهم برهاب السخرية: وهذا التأثير المتبادل بين المتغيرين يتسق مع ما أشار إليه (Vagnoli et al., 2021) أنه عندما يتعرض الطالب للسخرية في البيئة الأكاديمية فإنه يؤدي إلى خفض اندماج الطالب أكاديميًا في الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يندب بتحصيل دراسي منخفض للطلبة في المستقبل (Wang & Eccles, 2013؛ Reeve & Tseng, 2011).

يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء امتلاك الطلبة للمهارات الأكاديمية، فعندما يكون الطالب مندمجًا أكاديميًا، فإنه يطور مستوى عالٍ من الثقة بمهاراته الأكاديمية وأدائه الأكاديمي، مما يمنحه إحساسًا بالكفاءة والجدارة والإنجاز، كما أن هذه الثقة تعزز من قدرته على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية التي يواجهها بثبات، خاصة إذا كانت البيئة التعليمية التي هو منتسب لها تقدر، وتعترف بالفروق الفردية بين الطلبة، وتحثهم من السخرية والازدراء، لذا، يمكن القول إن ثقة الطالب بمهاراته الأكاديمية، المتولدة بفعل الاندماج الأكاديمي تشكل حاجزًا وقائيًا ضد رهاب السخرية، فينخفض شعورهم بالرهبة تجاه ضحك، وسخرية الآخرين داخل البيئة الأكاديمية.

3- تأثيراً سلبياً مباشراً دالاً إحصائياً لرهاب السخرية على المعدل التراكمي، وهذا يعني أن رهاب السخرية يضعف الأداء الأكاديمي للطلبة: وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه البنا والبحيري (2023) من أن رهاب السخرية قد يفضي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، وتجنب المشاركة في الأنشطة الأكاديمية خوفاً من السخرية، وهذا مما يؤثر على اندماجهم الأكاديمي وتفاعلهم مع زملائهم، ومعلميهم، كما أنها تتفق مع دراسة (Rego et al., 2020) والتي أسفرت نتائجها عن وجود تأثير سلبي لرهاب السخرية "الجلوتوفوبيا" على الأداء الأكاديمي، بل وتخطى تأثير رهاب السخرية لتصل تأثيراته السلبية إلى عمليات التعلم داخل المؤسسات التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة (Barabadi et al., 2021)، وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة الدراسة الحالية في أن لرهاب السخرية تأثير على مكونات المنظومة التعليمية.

يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء تأثير تنامي الشعور برهاب السخرية داخل البيئة الأكاديمية على السلوك الأكاديمي للطالب، حيث يصبح الطالب أقل رغبة في المشاركة في النقاشات الصفية أو إبداء رأيه، مما يؤدي إلى تجنبه للمشاركة في الأنشطة والمواقف الاجتماعية المختلفة التي قد يتعرض فيها للسخرية من زملائه أو معلميه، وهذا يؤدي لفقدان ثقته بنفسه، وعلى المدى الطويل قد يتطور هذا الشعور المستمر بالرغبة إلى العزلة الاجتماعية، وعدم الراحة داخل البيئة الأكاديمية، فينتج عنه التغيب عن المحاضرات وبالتالي انخفاض المعدل التراكمي أو الأداء الأكاديمي، أو حتى التسرب من الدراسة تماماً.

4- تأثيراً إيجابياً غير مباشر للانندماج الأكاديمي على المعدل التراكمي بوساطة رهاب السخرية: أي أن الطبة الأكثر اندماجاً أكاديمياً يخبرون رهاباً أقل، وهذا مما يساعدهم على تحقيق معدلات تراكمية أعلى، وهنا يتضح الدور الحيوي والمؤثر الذي يقوم به الاندماج الأكاديمي، حيث يعمل على تقليل، وخفض تأثير رهاب السخرية على الطلبة، وبالتالي ارتفاع معدلاتهم التراكمية أثناء دراستهم بالمرحلة الجامعية، لأن من أسباب اهتمام العلماء والباحثين بمفهوم الاندماج الأكاديمي هو: تأثيراته الكبيرة على نتائج المتعلمين، في التحصيل المعرفي، بل ويعد منبئاً قوياً بالأداء الإيجابي (Veiga et al., 2015).

كما أظهر هذا المفهوم في سياق البحوث النفسية، والتربوية نتائج إيجابية في زيادة جودة الأداء، وتعزيز مشاركات الطلبة، وتنمية دوافعهم لإنجاز المهام التعليمية (Perkmann et al., 2021)، ويشير الحلو ومتولي (2020) أن تفاعل، وانندماج الطلاب مع تجاربهم التعليمية هو مفتاح نجاحهم لمعالجة العديد من المشكلات ومنها تدني مستوى أدائهم الأكاديمي.

ويذكر (Deepak, 2010, 55) أن الطلبة الأكثر اندماجاً في الدراسة يؤدون أكاديمياً بشكل أفضل، وإنجازهم في الاختبارات أفضل، لذلك أصبح اندماج الطلبة هدفاً تأمل من خلاله المؤسسات التعليمية تعزيز قدرات جميع طلبتها، لأنه من الصعب الوصول إلى نتائج إيجابية في نظام تعليمي يفتقر طلابه إلى الاندماج الأكاديمي (Alrashidi et al., 2016؛ Freda et al., 2021).

وعطفاً على جميع مسارات التأثير الأربعة يرى الباحث أنه توجد علاقات تأثير متبادلة مباشرة وغير مباشرة بين الاندماج الأكاديمي ورهاب السخرية والمعدل التراكمي، وأن رهاب السخرية يقوم بدور وسيط جزئي بين الاندماج

الأكاديمي والمعدل التراكمي، فكلما كان الطلبة أكثر اندماجاً وانغماساً وانخراطاً في الحياة الأكاديمية بكل مكوناتها كانوا أقل رهبة تجاه الضحك من قبل الآخرين، وبالتالي ارتفعت معدلاتهم التراكمية، وأدائهم الأكاديمي.

التوصيات والدراسات المستقبلية:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي، ويقترح عددًا من الموضوعات التي يمكن بحثها مستقبلاً، وهي كالتالي:

أولاً: توصيات الدراسة:

- 1- قيام إدارة الجامعة ممثلة بعمادة شؤون الطلاب بعقد محاضرات ولقاءات وحملات تثقيفية وتوعوية بهدف تعزيز الوعي الذاتي للطلبة برهاب السخرية، وآثاره السلبية على حياتهم الأكاديمية، والنفسية.
- 2- قيام مركز الإرشاد النفسي في الجامعة بتقديم برامج وقائية وعلاجية للطلبة الذين يعانون من رهاب السخرية، ومساعدتهم على الاندماج في الحياة الأكاديمية من خلال تقديم الدعم النفسي، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية، واستراتيجيات المواجهة.
- 3- قيام المرشدين الأكاديميين بمساعدة الطلبة على الاندماج في البيئة الأكاديمية من خلال إشراكهم في المناقشات الصفية، والأنشطة الطلابية لما في ذلك من مردود إيجابي في خفض رهاب السخرية وتحسين نواتج العملية التعليمية.

ثانياً: الدراسات المستقبلية المقترحة:

- 1- نموذج بنائي للعلاقات السببية بين المساندة الاجتماعية، ورهاب السخرية، والاندماج الأكاديمي.
- 2- العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي ورهاب السخرية.
- 3- فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على الكفاءة الذاتية لخفض رهاب السخرية.
- 4- علاقة الاندماج الأكاديمي مع متغيرات أخرى كأساليب التفكير، والمناخ الأكاديمي، والتنظيم الذاتي للتعلم.
- 5- علاقة رهاب السخرية مع متغيرات أخرى كالحساسية الانفعالية، الكمالية، استراتيجيات المواجهة.
- 6- إجراء دراسة مشابهاة للدراسة الحالية على طلبة الجامعات السعودية الأخرى، أو طلبة التعليم العام.

المراجع:

- أبو العلا، مسعد ربيع. (2011م). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرس والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، جامعة المنوفية، 16(14)، 302-257.
- الأبيض، عادل وسرور، محمود وحبيب، رضا. (2021م). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 40(192)، 1263-1232.
- أحمد، نورهان وأبو دنيا، نادية وخليفة، مي. (2022م). الفروق في الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، 28(3)، 208-151.

- البناء، أميره والبحيري، محمد. (2023م). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الجلوتوفوبيا لدى عينة من المراهقين. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، 26(101)، 17-23.
- حرب، سامح حسن. (2019م). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 30(119)، 1-80.
- الحري، بدور وعامر، ابتسام. (2022م). علاقة الاندماج الأكاديمي بالأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعليم لدى الطلبة: دراسة ميدانية على عينة من طالبات جامعة القصيم. *مجلة شؤون اجتماعية*، جمعية الاجتماعيين في الشارقة، 39(156)، 149-190.
- حسب الله، عبد العزيز. (2020م). الدالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الاندماج الأكاديمي عبر الانترنت اعتمادًا على أبعاد الهزيمة النفسية جراء جائحة كورونا "Covid-19" كمتغيرات منبئة لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 31(121)، 255-326.
- حسن، محمود محمد. (2005م). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم. *المجلة العلمية*، جامعة أسيوط، 21(1)، 90-136.
- الحسينان، إبراهيم. (2020م). نمذجة العلاقات السببية يسن استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 4، 61-125.
- الحلو، نرمين ومتولي، شيماء. (2020م). أثر توظيف منصة الكترونية قائمة على استخدام موقع Class Easy لتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية والاندماج الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة كلية الاقتصاد المنزلي. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، 20(1)، 105-179.
- خليفة، مي. (2019م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 29(102)، 433-516.
- الدليمي، مهند كاظم. (2021م). الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة بابل، 28(4)، 1-9.
- الزهراني، شروق غرم الله. (2018م). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة الملك عبد العزيز، 27(1)، 253-268.
- السكري، عماد الدين. (2022م). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الاجتماعي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية والتربوية، 32(114)، 373-436.

- الشيبياني، مريم. (2024م). البنية العاملية لمقياس الاندماج الجامعي لدى طلاب جامعة الطائف. *مجلة التربية،* جامعة الأزهر، 2(203)، 49-74.
- صالح، عائدة وسويسسي، شوق. (2021م). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بكل من إدارة الوقت والتحصيل لدى طلبة جامعة بنغازي. *مجلة المنارة العلمية،* جامعة بنغازي، 3، 40-58.
- صفوت، إيناس وسالم، هانم. (2020م). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية،* جامعة الزقازيق، 106(1)، 67-130.
- عبد الرزاق، عبد الرزاق وعبد الباقي، سلوى وحسن، ثلة. (2022م). البناء العاملي للاندماج الجامعي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية،* جامعة حلوان، 28(5)، 259-311.
- عثمان، إلهام وسلام، وسام. (2024م). القيمة التنبؤية لأساليب المعاملة الوالدية (السوية - غير السوية) والتشوهات المعرفية بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،* رابطة التربويين العرب، 152(1)، 425-481.
- عمران، فاطمة محمد. (2024م). الترجسية مفرطة الحساسية كمتغير وسيط في العلاقة بين الجلوتوفوبيا واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية،* جامعة عين شمس، 48(3)، 267-326.
- الغامدي، رحمة علي. (2020م). فعالية برنامج قائم على إرشاد الأقران في تحسين مستوى مهارات الإنجاز الأكاديمي وأثره في المعدل التراكمي لدى الطالبات المتعثرات بجامعة نجران. *مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية،* جامعة حضرموت، 17(1)، 125-148.
- القاضي، عدنان محمد. (2012م). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق،* مركز تطوير التفوق، 3(4)، 26-80.
- لطفي، أسماء محمد. (2023م). رهاب السخريّة "الجلوتوفوبيا" وعلاقته بأنماط التعلق ومعتقدات التحكم في المظهر لدى المراهقين: بحث وصفي كلينيكي. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية،* جامعة الأزهر، 32، 617-750.
- لفته، علي جعار. (2022م). الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة دياي للبحوث الإنسانية،* جامعة دياي، 94، 577-604.
- البشي، أحمد ورياض، سارة. (2023م). الإسهام النسبي الإجهاد الرقمي وقلق التحصيل في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب جامعة حلوان. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية،* جامعة حلوان، 29(6)، 541-658.
- محمود، حنان حسين. (2017م). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية،* جامعة القاهرة، 2(2)، 602-646.

مصطفى، محمد مصطفى ومحمد، السيد يس. (2023م). رهاب السخريّة "رهاب الجيلوتوفوبيا Gelotophobia": خلفية نظرية، وتوجهات مستقبلية. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 73، 95، 123.

النجار، حسني زكريا. (2019م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 30(120)، 90-155.

النجار، مرفت. (2022م). مهارات التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة كلية العلوم في الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة أم القرى، 14(4)، 104-126.

النواجحة، زهير. (2021م). القدرة التنبؤية لأساليب الهوية بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة بغداد، 60(2)، 377-400.

هاني، أحمد فخري. (2024م). الجيلوتوفوبيا كمدل للعلاقة بين قلق المستقبل والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 34(124)، 1-76.

Al-Adamat, O. (2022). The predictive ability of Emotional Intelligence in Academic Engagement among Al Al-Bayt University Students. *The International Journal of Psychological and Educational Research*.1(3), 446-458.

Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E., & Huertas, J. A. (2022). Academic engagement: assessment, conditions, and effects a study in higher education from the perspective of the person situation interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25.

Alrashidi, O., Phan, P., & Ngu, H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.

Barabadi, E., Brauer, K., Proyer, R. T., & Tabar, M. R. (2021). Examining the role of Gelotophobia for willingness to communicate and second language achievement using self-and teacher ratings. *Current Psychology*, 42(6), 5095-5109.

Brauer, K. & Proyer, R. (2023). The fear of being laughed at (Gelotophobia) in adults and children: testing trait-congruent false memories in the Deese Roediger-McDermott paradigm. *Humor*, 36(2), 281-301.

Cahill, L. (2006). Why sex matters for neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(6), 477-484.

Deepak, D.R. (2010). Developing Saens: Developing and validation of a student academic engagement scale. (PHD). Department of

- Psychology, College of Arts and Sciences. Kansas State University Manhattan, Kansas.
- Delfino, A. P. (2019). Student Engagement and Academic Performance of Students of Partido State University. *Asian Journal of University Education*, 15 (1), 1-16.
- Domes, G., Heinrichs, M., Michel, A., Berger, C., & Herpertz, S. C. (2007). Oxytocin improves "mind- Reading" in Humans, *Biological Psychiatry*, 61(6), 731-733.
- El-Refaey, A. Abd-Elazem. H. & Hassan, H. (2024). Perception of Students to Nursing Courses and It's Relation to Their Academic Engagement, *Egyptian Journal of Health care*. 15(2), 63-74.
- Figuerola-Dorrego, J. (2018). The Fear of Laughter in Restoration Prose Fiction. *English Literature*, 5, 113-130.
- Forabosco, G., Dore, M., Ruch, W. & Proyer, T. (2009). Psicopatologia Della paura di essere deriso. Un'indagine sulla Gelotophobia in Italia. *Giornale di Psicologia*, 3, 183-190.
- Freda, M. F., Raffaele, D. L. P., Esposito, G., Ragozini, G., & Testa, I. (2021). A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES). *Current Psychology*, 1-17.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gunuc, S. (2014). The Relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231.
- Havranek, M. M., Volkart, F., Bolliger, B., Roos, S., Buschner, M., Mansour, R., Chmielewski, T., Gaudlitz, K., Hättenschwiler, J., Seifritz, E., & Ruch, W. (2017). The fear of being laughed at as additional diagnostic criterion in social anxiety disorder and avoidant personality disorder? *PloSone*, 12(11), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188024>.
- Hiranandani, N & Yue, X. (2014). Humour styles, Gelotophobia and self-esteem among Chinese and Indian university students, *Asian Journal of Social Psychology*, 17, 319- 324.
- Hofmann, J., Platt, T., Ruch, W. & Proyer, R. T. (2015). Individual differences in Gelotophobia predict responses to joy and contempt. *Sage Open*, 5(2), 1-12.
- Kamble, S., Proyer, R., & Ruch, W. (2014). Gelotophobia in India: The assessment of the fear of being laughed at with the Kannada version of the GELOPH. *Psychological Studies*, 59(4), 337-344.
- Kohlmann, C.W., Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U. et al. (2018). Fear of being laughed at in children and adolescents: Exploring the importance of overweight, underweight, and teasing. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-15.

- Lester. K. Mathews, A. Davison, P. Burgess, J. & Yiend, J. (2011). Modifying cognitive errors promotes cognitive wellbeing: A new approach to bias modification. *Journal of Behavior Therapy and Experimental psychiatry*. 42, 298-308.
- Mehdinezhad, V. (2011). First Year Students' Engagement at the University. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 47-66.
- Odutayo, A. Jacob. U. Opesemowo. O & Adewuyi. H. (2024). Lecturer-Student Interaction Patterns and Academic Engagement: The University Dynamics. *Journal of Education and Teaching*. 5(3), 230-246.
- Perkmann, M. Salandra, R. Tartari, V. McKelvey, M. & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019, *Research Policy* 50 (1), 104-114.
- Platt, T. (2021). Extreme Gelotophobia: Affective and physical responses to ridicule and teasing. *Current Psychology*, 40(12), 6076-6084.
- Proyer, T., & Neukom, M. (2012). Assessing Gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism in children: An initial study on how six to nine-year-olds deal with laughter and ridicule and how this relates to bullying and victimization. *Child Indicators Research*, 5(2), 297-316.
- Reeve, J. & Lee, W. (2014). Students Classroom Engagement produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.
- Reeve. J. Tseng. C. (2011), Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities, *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267.
- Rego, S., Pires, S., Ribeiro, T., Navegantes S., Miranda, S., Melo, M., & Pereira- Junior. A. (2020). Gelotophobia in the Academic Environment: A Preliminary Study. Springer. Brazilian Congress on Biomedical Engineering. Conference paper. First Online: pp 2193-2197.
- Ruch, W. & Proyer, R. (2008). The fear of being laughed at: Individual and group differences in Gelotophobia. *Humor*, 21(1), 47-67.
- Ruch, W., Hofmann, J., Platt, T., & Proyer, R. (2014). The state-of-the art in Gelotophobia research: A review and some theoretical extensions. *Humor*, 27(1), 23-45.
- Samson, A. C., Huber, O. & Ruch, W. (2011). Teasing, ridiculing and the relation to the fear of being laughed at in individuals with Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 475-483.
- Sayed, S. Kolsom, E. & Mousa, J. (2017). Relationship between Academic Engagements, Self-efficacy and Academic Motivation with Academic Achievement among High School Students in Bandar Abbas. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4(7), 71-92.

- Shirai, M. & Ito, R. (2024). Differential perception of shame in the Japanese: Gelotophobia tendency and negative emotional states responding to being laughed at. *The European Journal of Humour Research*, 12 (4) 297-312.
- Titze, M. (2009). Gelotophobia: The fear of being laughed at. *Humor*, 22 (1-2), 27-48.
- Titze, M. (2014). Shame and Gelotophobia: Notes and comments on important human feelings. *Dialoghi adleriani*, 1(2), 7-37.
- Treichel, N., Dukes, D., Meuleman, B., Van Herwegen, J., & Samson, A. C. (2023). "Not in the mood": The fear of being laughed at is better predicted by humor temperament traits than diagnosis in neurodevelopmental conditions. *Research in Developmental Disabilities*, 137, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104513>.
- Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. *Higher Education Academy*, 11(1), 1-70.
- Vagnoli, L., Stefanenko, E., Graziani, D., Duradoni, M., & Ivanova, A. (2021). Measuring the fear of being laughed at in Italian and Russian adolescents. *Current Psychology*, 1-17.
- Veiga, F. H., Garcia, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Garcia, O. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. *Revista de psicodidactica*, 20 (2), 305-320.
- Wang, T. & Eccles, S. (2013). School context, achievement Motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Weiss, E. M., Schuler, G., Freudenthaler, H. H., Hofer, E., Pichler, N., & Papousek, I. (2012). Potential markers of aggressive behavior: the fear of other persons' laughter and its overlaps with mental disorders. *PloS one*, 7(5), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038088>.
- Wu, C. L., Huang, Y. T., Wang, P. Y., & Chen, H. C. (2019). Parent-child attachment as a mediator of the relationship between parenting style and Gelotophobia among adolescents. *International Journal of Psychology*, 54(4), 548-566.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.