النمذجة البنائية للعلاقات بين الدعم العاطفي المدرك وقلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي

د . جيهان عثمان محمود*

الملخص

هدف البحث إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين الدعم العاطفي المدرك وقلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، بلغ عدد الطلاب المشاركين في البحث (٢١٤) طالبًا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الصناعي، وتم استخدام ثلاثة مقاييس هي الدعم العاطفي المدرك، وقلق المستقبل المهني، والانهماك الأكاديمي، من إعداد الباحثة، وأسفر البحث عن النتائج التالية: يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على قلق المستقبل المهني كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع ، يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق المستقبل المهني كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع ، يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط ، تُشكل متغيرات الدعم العاطفي كمتغير مستقل وقلق المستقبل المهني كمتغير وسيط والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين نموذجًا بنائيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين هذه المتغيرات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

الكلمات المفتاحية: الدعم العاطفي المدرك، وقلق المستقبل المهني، والانهماك الأكاديمي، والتحصيل الدراسي.

Structural Modeling Of Relations Among Perceived Emotional Support, Future Career Anxiety, Academic Engagement And Academic Achievement Among Secondary Technical Education Students

Dr. Gehan Othman Mahmoud

Abstract

The aim of this research is to recognize direct and indirect effects of perceived emotional support, future career anxiety, academic engagement and academic achievement among secondary technical industrial education students, the participants consisted of (214) male and female students from second year of secondary school. The tools of the research included three scales: perceived emotional support, future career anxiety, academic engagement, they were prepared by the researcher, the researcher used path analysis method, the results showed that: there is a statistically significant direct effect of perceived emotional support as an independent variable on future career anxiety as a dependent variable among secondary technical industrial education students, there is a statistically significant direct effect of perceived emotional support as an independent variable on academic engagement as a dependent variable among secondary technical industrial education students, there is a statistically significant direct effect of future career anxiety as an independent variable on academic engagement as a dependent variable among secondary technical education students, there is a statistically significant direct effect of perceived emotional support as an independent variable on academic engagement as an dependent

◆ الأستاذ المساعد بقسم الصحة النفسية - كلية التربية- جامعة الإسكندرية

variable through future career anxiety as mediator variable among secondary technical education students, variables of perceived emotional support as an independent variable, future career anxiety as a mediator variable, academic engagement and academic achievement as dependent variables form structural modeling explain the direct, indirect and total effects among these variables for secondary technical education students.

Keywords: Perceived Emotional Support, Future Career Anxiety, Academic Engagement, Academic Achievement.

مقدمة

يُعد التعليم الفني الصناعي جزءًا مهمًا من النظام التعليمي، وهو أحد وسائل تنمية الموارد البشرية، وجزء مهم من برامج التنمية الشاملة في المجتمع، ولكنه أيضًا قد يكون أحد مصادر الضغوط التي تؤثر على التوافق النفسي والأكاديمي للطلاب الملتحقين به لكونه يُمثل نقلة نوعية من مرحلة التعليم الأساسي بخصائصها ومناهجها إلى نوعية جديدة من المناهج من حيث الكم والكيف، وكذلك المتطلبات والممارسات التعليمية المختلفة والجديدة، وأيضًا لكونه مرحلة فارقة تُشكل مستقبل الفرد حيث يقف الطالب في نهايته أمام مفترق الطرق ليختار طريق مستقبله إما بالالتحاق بسوق العمل أو إكمال مسيرته التعليمية، ويتزامن مع هذه المرحلة التعليمية مرحلة المراهقة بتغيراتها المتلاحقة والسريعة في النمو في جميع الجوانب الجسمية والمعرفية والعاطفية، مما قد يترتب على ما سبق التأثير على قدرة الطالب على التوافق مع الضغوط الدراسية والشعور بالقلق، ومن هنا تنبع أهمية الدعم العاطفي Emotional Support الذي يساعده على مواجهه المستجدات الحياتية والضغوط المختلفة التي تؤثر عليه نفسيًا وأكاديميًا، وأشار كمال مرسي (٢٠٠٠) إلى أن تلقي الفرد للدعم العاطفي يساعده على التعامل مع القلق ومواقف الفشل والألم في حياته مما يسهم في قدرته على التعامل مع مشاكل الحياة وضغوطها، كما يفيد الدعم العاطفي في إطار المدرسة في زيادة تحفيز المراهق وتحقيقه للنجاح الأكاديمي.

والجدير بالذكر أن من العوامل التي أكسبت الدعم العاطفي أهمية ما شهده المجتمع في الآونة الأخيرة من تغيرات سريعة ومتلاحقة على كافة المستويات اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، نتج عنها العديد من الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والمهنية، فعلى المستوى المهني اندثرت بعض المهن والتخصصات، وظهرت تخصصات جديدة، وانخفض معدل الدخل لبعض المهن مع قلة فرص العمل، مما تسبب في الشعور بالقلق لدى العديد من فئات المجتمع عامة والطلاب خاصة، خصوصًا في ظل التنافس الشديد على عدد محدود من الوظائف المتاحة بين أعداد كبيرة من الخريجين، مما نتج عنه الشعور بقلق المستقبل المهني Future Career anxiety وهو نوع من أنواع القلق الذي يُمثل حالة انفعالية مرتبطة بتوقعات سلبية من قبل الطالب نحو مستقبله المهني، تؤدي إلى شعوره بالضيق وعدم الارتياح والخوف والتشاؤم فيما يتعلق بتوفر فرص عمل مناسبة تُشبع احتياجاته المادية وتحقق ذاته، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة (Brzezinski, Miller &Tracy, 2018) من أن بعض أنواع القلق التى يعاني منها الطلاب تتعلق بالمسائل المادية وإمكانات المستقبل، وقد أشارت نتائج دراسة كل من راجي الصرايرة ونايل الحجايا (٢٠٠٨) ودراسة أمل غنايم (٢٠١٨) إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الدراسي، كما أشارت نتائج دراسة كل من عبد العزيز حسب الله (٢٠١٢)، وهشام مخيمر ومحمد الوذينالي (٢٠١٨) إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني وفاعلية الذات الأكاديمية، وأسفرت نتائج دراسة جيهان سويد (٢٠١٢) عن وجود ارتباط سالب بين قلق المستقبل المهني والكفاءة النفسية، وأظهرت كذلك دراسة عطاف أبو غالي ولطفي أبو مصطفي (٢٠١٦) وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني والرضا عن الدراسة.

وأشار كل من(Linnenbrink & Pekrun,2011) إلى أن التربويين بدأوا ينتبهون لدور الانفعالات في السياق الأكاديمي خاصة نواتج التعلم، ويؤكد ذلك (weber &Ruch, 2012,318) حيث أشارا إلى أن الدعم العاطفي يُعد عنصرًا مهمًا في السياق التربوي، فهو مصدر من المصادر الرئيسة للخبرات والسلوك الإيجابي في السياق الأكاديمي، ويتفق معهم في الرأي (Weber, Wagner &Ruch, 2014) حيث أشاروا إلى أن الوجدان الموجب لدى الطلاب المرتبط بالدراسة ييسر عملية التعلم، ويؤكد ذلك دراسة كل من (Tennant, Demaray, Malecki, Terry, Clary& Elzinga, 2015))، (Kikas & Mägi, 2017).

ويُعد الدعم العاطفي من العوامل المهمة والمؤثرة في تحصيل الطلاب والانهماك الأكاديمي Academic Engagement، ويقصد بالانهماك الأكاديمي انخراط وانشغال الطالب فى الأنشطة الدراسية واستمراره فى بذل الجهد والوقت فيها ويقترن ذلك مع شعوره بالاهتمام والمتعة، وتشير العديد من الدراسات إلى ارتباط الدعم العاطفي بالمشاركة الفعالة للطلاب وزيادة دافعيتهم بالتعلم، والشعور بالأمن والقدرة على مواجهه التحديات والانهماك الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة كل من(Côté, Bouffard& Vezeau, 2014)،(Ramirez, Machida, Kline, & Huang, 2014)،(Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami& Pianta, 2016) ، (Mazer, 2017)،(Downes, 2018) ، (Kashy-Rosenbaum, Kaplan, & Israel-Cohen, 2018) ، (Prewett, Bergin, & Huang, 2019).

وتتعدد المصادر التي تُقدم الدعم العاطفي للطالب ومنها ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Burleson& kunkel,2002) إلى أن الدعم العاطفي الذي يتلقاه الطلاب من الوالدين كما وكيفا قد يتنبأ بتوافقهم، ورأى كل من(Corpus, Mcdintic Gilbert&Hayenga,2009, 157) أنه على الرغم من وجود العديد من العوامل الأسرية التى تساعد على انهماك الطلاب، فهناك أيضًا عوامل داخل المدرسة تساعد في تحسين الدافعية للتعلم والمثابرة والمشاركة الفعالة في الأنشطة الدراسية ومن هذه العوامل الدعم العاطفي للطلاب من معلميهم وزملائهم، وأوضح (Zyngier,2008,17) أنه في حالة إذا أراد المعلمين أن يجعلوا من المدرسة والظروف الدراسية أماكن جذب ومتعة للطلاب، فعليهم أن يوجهوا جهدهم نحو النواحي العاطفية مما يساعد على الا نهماك الدراسي ويؤدي إلى تحصيل أكاديمي مرتفع طوال مسيرتهم الدراسية، وأكد ذلك دراسة (Vanuden,Ritzen&Pieters, 2014) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين سلوك المعلم وبين الانهماك المعرفي والسلوكي والوجداني لدى طلابه ، ويضيف (Culver,2015) أن العلاقة بين المعلم والطالب قد تُعد مؤشرا دالا للتنبؤ بالانهماك الوجداني والمعرفي في عملية التعلم، كما أظهرت دراسة كل من(Wentzel,Muenks,Mc Neish&Russell,2018) ، (Oz&Dolapcioglu,2019) أن الدعم العاطفي للمعلم يؤثر إيجابيًا على الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلاب وعلى شعورهم بالرفاهية النفسية والاجتماعية، وقد تزايد اهتمام الباحثين بالدعم العاطفي بسبب ارتفاع نسب التلاميذ الذين لديهم مشاعر نفور أو اغتراب تجاه التعلم ، خاصة عندما ينتقلون من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، حيث أشار (Wang, Willet &Eccles, 2011,466) إلى أن من ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من التلاميذ يفتقدون الانهماك الأكاديمي، ويرجع الاهتمام بالانهماك الأكاديمي إلى دوره المهم في التحصيل الدراسي والانضباط الصفي والصمود الأكاديمي ، وأيضا لدوره في الوقاية من بعض المشكلات الانفعالية والاجتماعية، كما أشارت لذلك العديد من الدراسات منها (Pike,Smart&Ethington,2012) ،و(Seaki&Quirk,2014)، (Lee,2014) ، (Furlong&Rebetez,2014) ، (Sarwar&Ashrafi,2014)، كما تُشير نتائج العديد من الدراسات إلى ارتباط الدعم العاطفي إيجابًا بالإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات والتحصيل الدراسي والانهماك الأكاديمي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من(Ramirez, Machida, Kline& Huang, 2016), (Rudasill, Gallagher, Carnley&Jamie, 2014)،

(Dannis, Masthoff&Millish, 2016) (Griggs, Mikami, Rimm& Sara, 2016) (Wentzel,Russell&Baker, 2016), (Mazer, 2017) , (Kikas&Magi, 2017),بينما كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة سالبة بين الدعم العاطفي وبعض المشكلات الدراسية منها عدم المواظبة والتسرب والإهمال والسلوك التخريبي ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Finning, ,(Shin,Ryan,2017)، (Tennat, Demaray, Terry, Malecki, Clary& Elzinga, 2015) (OZ, Dolapcioglu, 2019), (Downes,2018) Harvey, Moore ,Ford, Davis& Waite, 2018) ، ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الدعم العاطفي قد يؤثر إيجابيًا على قدرة الطلاب على التغلب علي بعض المشكلات والضغوط التي تعرقل انهماكهم الأكاديمي وتؤدى إلى عزوفهم عن بذل الجهد والمثابرة في التعلم، بينما قد يؤثر قلق المستقبل المهني سلبًا على سلوك الطلاب وأدائهم في مهامهم الأكاديمية.

وانطلاقا مما سبق سعى البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير الدعم العاطفي على كل من قلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

مشكلة البحث

تؤدى البيئة الداعمة وجدانيًا للطلاب دورًا مهمًا في جميع نواحي حياتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية، حيث تساعد في مواجهة الضغوط النفسية والشعور بالأمن والاستمتاع بالتعلم وبذل الجهد والمثابرة لتخطى الصعاب واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الملائمة سعيًا إلى النجاح وتحقيق الأهداف، مما يشير إلى أن الدعم العاطفي يرتبط بالانهماك الأكاديمي ويؤكد ذلك دراسة (Duncan & Mc Keachie, 2005) التي أشارت إلى أن دافعية المتعلمين للانهماك الأكاديمي تعتمد على عوامل داخلية منها قيم الفرد وأهدافه وقدراته، ودرجة القلق لديه، وأيضًا تصورات المتعلمين عن بيئة التعلم، وأشارت دراسة (Gottschalg & Zollo, 2007) إلى أن الانهماك الأكاديمي هو محصلة للدافعية الداخلية والخارجية التى تؤثر فيها المكافآت والحوافز الخارجية، ويمكن القول أن الدعم العاطفي هو أحد هذه الحوافز الخارجية، وأكدت دراسة (Hughes, Luo, kwok &loyd, 2008) أن بيئة التعلم التي تلبى احتياجات المتعلم النفسية والعقلية ترتبط بمستويات مرتفعة من الانهماك الأكاديمي، كما أشارت دراسة (Harris, 2011) إلى أن تنمية الانهماك الأكاديمي له علاقة بخبرات الطلاب العاطفية الإيجابية، وأكد ذلك نتائج دراسة (Weber, Wanger &Ruch, 2014) التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين بعض الجوانب العاطفية وانهماك المتعلمين فى الصف، ويؤكد ذلك العديد من الدراسات،منها دراسة (Whittaker, 2004)، (محمود شبيب، ٢٠٠٥)، (Hughes, Zhang & Hill, 2006)، (Furlong, M. (2008)، (Gondia, Voulala & Visseoglou, 2009)، (Schroder, 2010)، (Wang & Eccles, 2013)، وتشير بعض الدراسات إلى أن دعم الزملاء من خلال التعلم التعاونى وتبادل الأفكار يرتبط أيضًا بالانهماك الأكاديمى، ومنها دراسة كل من (Strange & Banning, 2001)، (Chickering & Gamson, 2012) ،وأشارت دراسة كل من (Burleson& kunkel,2002)، ورغدة شريم (٢٠٠٩) إلى أن الأسرة تعد أيضًا إحدى المصادر المهمة للدعم العاطفي للطلاب.

وعلى الرغم من أن نظام التعليم الفني الصناعي يتمتع بمرونة حيث يراعي ميول الطلاب والفروق الفردية بينهم من خلال ما يتيحه أمام الطلاب من تخصصات متنوعة ، وطرق متعددة أمامهم بعد التخرج وفقا لميولهم وقدراتهم حيث يتيح لهم فرصة الالتحاق بمهنة ودخول سوق العمل، كما يتيح أمامهم فرصة استكمال دراستهم في الكليات والمعاهد في حالة إذا ما رغبوا في ذلك، إلا أن الباحثة من خلال مناقشة العديد من المعلمين لاحظت وجود العديد من المشكلات فيه منها الشكوى من انخفاض دافعية العديد من الطلاب، وضعف انهماكهم الأكاديمي

وتحصيلهم الدراسي، وعزوف العديد منهم عن المشاركة في الأنشطة الدراسية، وتسرب بعضهم، وأكد ذلك العديد من الدراسات، منها (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004, 1) ، (Healey, 2014) ، (Henrie, et al, 2015, 132)؛ (Witkowski & Cornel, 2015,56) حيث أشاروا إلى أن الانهماك الأكاديمى للطلاب أحد القضايا التربوية المهمة فى القرن الواحد والعشرين، ويعكس الاهتمام بالانهماك الأكاديمى الاهتمام بالعوامل التى تحسن التحصيل الأكاديمى، وتقلل من معدلات التسرب الدراسى والسلوكيات المخالفة للقواعد وكذلك شعور التلاميذ بالاغتراب وقلق التعلم، وأكد ذلك نتائج دراسة كل من (Regner & Dumas, 2010)، (Mclaughlin, Griffin, Esserman, David, Glatt, Roth &Mumper, 2013)، (Wanga & Ecclesb, 2013)، وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن الانهماك الأكاديمي ظاهرة تربوية ونفسية تنطوى على كثير من العوامل والمتغيرات المرتبطة به، فهو ليس مجرد نشاط معرفى فقط بل يتضمن عوامل تتفاعل معه، منها ما هو شخصى خاص بالطالب من حيث استعداداته وخصائصه، ومنها ما هو بيئى ويتعلق بالمناخ والدعم الأسرى والمدرسى.

ويرجع الاهتمام بالانهماك الأكاديمي إلى تأثيره على النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب، كما أشارت لذلك دراسة (Irungu, 2010)، وأشار (Taylor & Nelms, 2006) إلى أن الانهماك يؤثر على مستقبل الطلاب وأن عدم انهماكهم يُعد مؤشرًا خطرًا حول استمرارهم فى التعليم، والجدير بالذكر أن دراسة (Martin, 2012)أشارت إلى أن الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٤ : ١٥) عامًا أكثر انهماكا فى الدراسة من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ : ١٧) عامًا، لذلك تم اختيار العينة من الصف الثاني الثانوي .

وفى ضوء ما سبق تتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- هل يوجد تأثير مباشر للدعم العاطفي كمتغير مستقل على قلق المستقبل المهني كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي؟

٢-هل يوجد تأثير مباشر للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي؟

٣- هل يوجد تأثير مباشر لقلق المستقبل المهني كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي؟

٤- هل يوجد تأثير مباشر للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي؟

٥- هل تُشكل متغيرات الدعم العاطفي كمتغير مستقل وقلق المستقبل المهني كمتغير وسيط والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين نموذجًا بنائيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين هذه المتغيرات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي؟

أهداف البحث

١- التعرف على التأثير المباشر للدعم العاطفي على قلق المستقبل المهني لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

٢- التعرف على التأثير المباشر للدعم العاطفي على الانهماك الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

٣- تفسير التأثير المباشر لقلق المستقبل المهني على الانهماك الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

٤- الكشف عن التأثير المباشر للدعم العاطفي على الانهماك الأكاديمي من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

٥- الكشف عن نموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين متغيرات البحث الدعم العاطفي وقلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية:

١- يكتسب البحث أهمية من اختيار أفراد العينة من طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، وعلى الرغم من أنهم فئة مهمة تمثل المحرك في قاطرة التقدم الصناعي والتقني، الذي يعد أحد ركائز تقدم المجتمعات، إلا أنهم يعانون من تدني نظرة المجتمع لهم، مما أدى لعزوف الكثير من الطلاب عن الالتحاق بالتعليم الفني، ومن هنا نبع الاهتمام بالدعم العاطفي والانهماك الأكاديمي لهم.

٢- يُمكن أن تسهم نتائج البحث في تفسير ظاهرة عزوف الطلاب عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني الصناعي.

٣- قد تفيد نتائج البحث في توفير مادة علمية تساعد في إرشاد طلاب التعليم الفني لزيادة تحصيلهم الدراسي.

٤- تزويد المكتبة النفسية بدراسة عن الدعم العاطفي الذي يعد أحد أساليب مواجهة الأفراد للضغوط النفسية، وأحد الوسائل المساعدة في الصمود النفسي أمام المشكلات،وواحد من الفنيات العلاجية المهمة، فهو بمثابة حائط صد وأحد خطوط الدفاع أمام الاضطرابات النفسية.

٥- تزويد المكتبة النفسية بأطر نظرية عن قلق المستقبل المهني الذي يعد من العناصر المؤثرة في دافعية الطلاب ومثابرتهم الأكاديمية، واختياراتهم الدراسية واستمرارهم في الدراسة، وأحد العوامل المؤثرة على توجهات الطلاب نحو تفضيل بعض التخصصات الدراسية عن غيرها.

٦- تناول البحث لمتغير الانهماك الأكاديمي الذي يعد أحد الأهداف المهمة التي يسعى أي نظام تعليمي إلى تحقيقها لتأثيره الايجابي على التحصيل الدراسي وجودة المخرجات التعليمية، وتحقيقا لأحد المؤشرات الدالة على جودة العملية التربوية.

٧- يستمد البحث أهميته من قلة البحوث- في حدود اطلاع الباحثة- التي اهتمت بدراسة متغيرات الدعم العاطفي والانهماك الأكاديمي وقلق المستقبل المهني والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تزويد المكتبة العربية بمقياس الدعم العاطفي لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- تزويد المكتبة العربية بمقياس جديد لقلق المستقبل المهني لطلاب المرحلة الثانوية.

٣- تزويد المكتبة العربية بمقياس الانهماك الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية.

٤- قد تفيد نتائج البحث الباحثين والمرشدين النفسيين عن طريق إمدادهم بمعلومات لإعداد برامج إرشادية لتنمية الانهماك الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- قد تفيد نتائج البحث الباحثين والمرشدين النفسيين عن طريق إمدادهم بمعلومات لإعداد برامج إرشادية لخفض قلق المستقبل المهني.

مصطلحات البحث

١- الدعم العاطفي المدرك: Perceived Emotional Support

تُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه إدراك الطالب وتصوراته الذهنية للسلوكيات اللفظية وغير اللفظية المقدمة له من قبل أفراد أسرته والمعلمين والأصدقاء بهدف مساندته فى المواقف المختلفة، وخفض حدة التوتر لديه فى المواقف الضاغطة ومواقف خبرات الفشل، مما يشعره بالرضا والراحة.

ويُقدر الدعم العاطفي المدرك إجرائيًا بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب على أبعاد المقياس المستخدم فى البحث الحالى التى تقيس الدعم العاطفي المدرك، وهي الدعم العاطفي من قبل الأسرة والدعم العاطفي من قبل المعلمين والدعم العاطفي من قبل الأصدقاء، **ويمكن تعريف أبعاد الدعم العاطفي المدرك كما يلى:**

أ . الدعم العاطفي من قبل الأسرة: يقصد به سلوكيات الأسرة اللفظية وغير اللفظية التى تُظهر التعاطف والاهتمام والود والتقدير نحو الطالب ، مما يزيد من التواصل بينهم، ويشعره بالمساندة، ويحقق له الشعور بالرضا والراحة.

ب . الدعم العاطفي من قبل المعلمين: يقصد به سلوكيات المعلمين اللفظية وغير اللفظية التى تُظهر التعاطف والاهتمام والود والتقدير نحو الطالب، بهدف تنمية دافعيته وتشجيعه لبذل مزيد من الجهد والاتجاه الايجابي نحو التعلم.

ج . الدعم العاطفي من قبل الأصدقاء: يقصد به سلوكيات الأصدقاء اللفظية وغير اللفظية التى تُظهر الاهتمام والمساندة والود نحو الطالب وتُرسخ من شعوره بقيمته لديهم والتقارب بينهم.

٢- قلق المستقبل المهني: Future Career Anxiety

تُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه حالة انفعالية سلبية تظهر في صورة شعور الطالب بعدم الارتياح والضيق والتوقع السلبي والشعور بالعجز المتعلق بالحصول على فرصة عمل بعد التخرج توفر له مكانة اجتماعية وعائدًا ماديًا يشبع احتياجاته ويتيح له فرص الترقي مما يؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن والتفاؤل، ويُقدر إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب علي بُعدي مقياس قلق المستقبل المهني، وهما صعوبة الحصول على فرصة عمل، والانزعاج المتعلق بالمكانة الاجتماعية والعائد المادي المناسب للمهنة، **ويمكن تعريف بُعدي المقياس كما يلى:**

أ- صعوبة الحصول على فرصة عمل: ويقصد به شعور الطالب بضعف فرصة الالتحاق بعمل بسبب ضعف قدرة سوق العمل، والأعداد الكبيرة للخريجين، مما يؤدي إلى شعوره بفقدان الأمل والتشاؤم فيما يخص مستقبله المهني.

ب- الانزعاج المتعلق بالمكانة الاجتماعية والعائد المادي للمهنة: ويقصد به شعور الطالب بصعوبة الحصول على فرصة عمل تناسب مؤهله الدراسي وتوفر له مكانة اجتماعية وعائدًا ماديًا مناسبًا يشبع حاجته المادية ويحقق من خلالها ذاته.

٣- الانهماك الأكاديمي: Academic Engagement

تُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه عملية نفسية متعددة الأبعاد تشير إلى انخراط وانشغال الطالب فى الأنشطة الدراسية واستمراريته فى بذل الجهد والوقت ويقترن ذلك بشعوره بالاهتمام والمتعة فيها، ويتضمن ذلك الانهماك السلوكى، والانهماك الوجداني، والانهماك المعرفى، ويُقدر الانهماك الأكاديمي إجرائيًا بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب على أبعاد المقياس المستخدم فى البحث الحالى والتى تقيس الانهماك الأكاديمى، وهي الانهماك السلوكى والانهماك الوجداني والانهماك المعرفى، ويمكن تعريف أبعاد الانهماك الأكاديمى كما يلى:

أ . الانهماك السلوكى: ويقصد به مواظبة الطالب ومشاركته الايجابية فى الأنشطة الدراسية الصفية واللاصفية وإتمام المهام الدراسية والالتزام بالتعليمات المدرسية.
ب . الانهماك الوجداني: ويقصد به مشاعر الطالب واستجاباته الانفعالية الايجابية نحو المعلمين والزملاء والدراسة، والشعور بالاهتمام والمتعة فى التعلم.
ج . الانهماك المعرفى: ويقصد به سعي الطالب إلى إتقان المعارف والمهارات الصعبة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للحصول على المعرفة وكذلك استخدامه لاستراتيجيات تنظيم الذات، والتوجه نحو تحقيق الأهداف.

٤- التحصيل الدراسي: Academic Achievement

يقصد به في البحث الحالي مجموع درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول للصف الثاني الثانوي الفني الصناعي.

الإطار النظري

أولا: الدعم العاطفي المدرك: Perceived Emotional Support

يُعد الدعم العاطفي أحد الأساليب التي يلجأ إليها الأفراد لمواجهة الضغوط النفسية، وهو أيضًا أحد الفنيات المستخدمة في بعض البرامج الإرشادية، بالإضافة لكونه واحدًا من وسائل المساعدة المهمة أثناء علاج بعض الاضطرابات النفسية، وأحد مؤشرات الذكاء العاطفي، ولا تقتصر أهميته على الناحية النفسية فقط بل يشمل نواحي عديدة من حياة الفرد كالنواحي الاجتماعية والصحية، ولا ترتبط حاجة الفرد له بمرحلة عمرية معينة، والاختلاف بين الأفراد في الحاجة إليه هو اختلاف في الدرجة.

وأشار (Burleson, 2003) إلى أن الدعم العاطفي هو أحد العناصر المهمة في التفاعل الإنساني والعلاقات الاجتماعية وأحد العوامل المسهمة في التوافق، ويشير (Spiegel&kimerling, 2001) إلى أن أهميته تكمن في أن الأفراد الذين يدركون توفر الدعم العاطفي لهم يكونون أكثر سعادة وقدرة على مواجهه المشكلات، كما يُسهم في شعور الفرد بالثقة في نفسه وفي الآخرين، مما يحفز دافعيه الفرد للتعلم والتغلب على خبرات الفشل، ويدفع عنه الشعور بالقلق والألم مما يدعم صحته النفسية والجسمية مما يترتب عليه تحسن مستوى الرفاهة النفسية لديه، ويُعرف (Sarafino,1998) الدعم العاطفي بأنه مشاعر المودة والرعاية والاهتمام والمحبة والثقة التي يظهرها الآخرون للفرد، والتي ينتج عنها إحساسه بالراحة والانتماء أثناء التعامل معهم، ويرى (Campbell&wright,2002) أن الدعم العاطفي هو التعاطف والمشاركة العاطفية والاهتمام والشفقة والتشجيع تجاه الأخر، ويُعرفه (Jairam& Kahi, 2012) بأنه المحاولات التي يبذلها الفرد للتخفيف من حدة التوتر لشخص آخر يقدم له الرعاية.

مصادر الدعم العاطفي المدرك:

تتعدد المصادر التي يُمكن أن تقدم الدعم العاطفي للطلاب، ويمكن تصنيفهم في أربعة مصادر رئيسة هي :

١- الأسرة : أشار كل من (Regoli&Hewitt,2000) ، ورغدة شريم (٢٠٠٩) إلى أن أحد ادوار الأسرة المهمة تجاه أبنائها هو توفير الأمن النفسي وذلك من خلال الدعم والتشجيع ، ورأى (Rice&Dolgin,2005) أن من أساليب التربية الناجحة للأسرة هو توفير الدفء والاستقرار والاهتمام والمحبة مع الرعاية ، ويؤكد ذلك دراسة كل من (Ramire,Machida,Kline,Huang, 2014)،(Côté, Bouffard, & Vezeau,2014) التي أظهرتا ارتباط الدعم العاطفي للوالدين بالكفاءة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لأولادهم على الرغم من انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي لبعض تلك الأسر.

٢- المعلمون : أشار كل من (Ballester, 2015)، (OZ&Dolapcioglu, 2019) إلى أن الدعم الفوري المقدم من المعلم يساعد في إقامة علاقة ايجابية مع المتعلمين ، وصنع بيئة ايجابية بالصف الدراسي تجعل المتعلمين أكثر اهتمامًا ودافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

٣- الأصدقاء : رأى (santrock, 2003) أن أحد أسباب أهمية الصداقة تكمن في الدعم العاطفي الذى يقدمه الأصدقاء لبعضهم البعض، خاصة وأن المراهقين يرغبون في الاستقلالية عن الوالدين فيلجأون إلى الأصدقاء من أجل دعمهم عاطفيًا .

٤- شبكات التواصل الاجتماعي : ذكر (Cohen, 2004) أن الدعم العاطفي قد يُقدم عن طريق أفراد غير المقربين ، وذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي .

أنواع الدعم العاطفي المدرك

أشار كل من (Cohen, 2004)،(Meyeberg&Legg, 2015) أنه يمكن تصنيف الدعم العاطفي إلى نوعين رئيسين هما الدعم اللفظي وغير اللفظي، ويتضمن الدعم العاطفي اللفظي ويشمل الكلمات والجمل التي تنم عن التعاطف والمساعدة والإعجاب والمواساة، ويضيف (Hughes, 2014,10) ، (Ballester, 2015,10) أن الدعم اللفظي يتضمن الألفاظ التي تُظهر الاحتواء والاحترام والتقدير مثل المدح والثناء واستخدام الأمثلة الشخصية وتشجيع الطلاب على التحدث، أما الدعم العاطفي غير اللفظي فيتضمن السلوكيات التي تنم عن الاهتمام و التعاطف والرعاية مثل الاستماع والابتسامة والإيماءات، مما يشجع الأفراد على التعبير عن مشاعرهم والتنفيس الانفعالي مما يخفف من شعورهم بالمشقة.

و يخلط البعض بين الدعم العاطفي والتعزيز، ولكن يمكن التمييز بينهما من خلال عدة نقاط منها التوقيت حيث يُقدم الدعم العاطفي قبل أو أثناء أو بعد أداء السلوك، بينما التعزيز يُقدم بعد أداء السلوك المرغوب فقط، ومن حيث الهدف فالدعم العاطفي يهدف إلى مساعدة الفرد ومساندته في المواقف الصعبة وأيضًا بعد أداء السلوك المرغوب لتشجيع الفرد على تكراره، بينما التعزيز يُقدم بهدف زيادة احتمالية تكرار السلوك المرغوب فقط، كذلك يُقدم الدعم العاطفي في حالة النجاح في أداء السلوك المطلوب أو الفشل في أدائه، بينما التعزيز لا يُقدم إلا في حالة النجاح في القيام بالسلوك المطلوب، ويُمكن تفسير الدعم العاطفي من خلال نظرية الحاجات الإنسانية لماسلو، بينما ظهر التعزيز من خلال نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر، وأخيراً فإن التعزيز نوعين سلبي وإيجابي بينما الدعم العاطفي إيجابي فقط.

النماذج المفسرة للدعم العاطفي

تعددت النماذج المفسرة للدعم العاطفي، وتبني البحث الحالي في تفسيره للدعم العاطفي نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية، حيث وضع ماسلو تصوراً لترتيب الحاجات الإنسانية في تنظيم هرمي مرتب تصاعديًا تبدأ قاعدته بالحاجات الأولية (الفسيولوجية) التي إذا ما تم إشباعها تظهر الحاجات التالية لها وهي الحاجات الثانوية، وهي لا تقل عنها أهمية ولكنها تأتي بعد الحاجات الخاصة بحفظ النوع في ترتيب أولويات الإشباع، وأشار ماسلو إلى أن الحاجة للشعور بالمحبة والشعور بالأمن من الحاجات المهمة والملحة للإنسان، فشعوره بأنه محبوب ومتقبل من قبل الآخرين، وأن بيئته بيئة ودودة داعمة ومساندة له غير محبطة، يندر أن يشعر فيها بالتهديد أو القلق، لذا تعد من الحاجات المؤثرة على سلوكه وتوافقه والمميزة للإنسان عن باقي الكائنات الحية الأخرى (Maslow,1999).

ويُمكن القول أن افتقار الفرد للدعم العاطفي قد يشعره بالوحدة والقلق مما قد يؤدى الى الشعور بالغضب أو الحزن والعجز والاكتئاب ، ولذلك يعد الشعور بالدعم العاطفي من الأمور المهمة للإسهام في شعور المراهق بالأمن النفسي وكذلك المحبة حيث إن إشباع هذه الحاجات ينعكس على سلوكه في كافة جوانب حياته ومنها الجانب الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن إدراك المراهق للدعم العاطفي يُمكن أن يظهر من خلال عدة مؤشرات منها الشعور بمحبة وتقبل الآخرين له، الشعور بالانتماء والمكانة بين المجموعة، الشعور بالأمن والشعور بالراحة والهدوء والتفاؤل، والشعور بتقبل الذات والتسامح معها، وإدراك البيئة المحيطة أو الحياة بدفء ومسرة والثقة بالآخرين و انخفاض الشعور بالتهديد والقلق، والجدير بالذكر أن افتقاد الطالب لإشباع هذه الحاجات قد يمتد تأثيره خلال مراحل نموه المختلفة مما يؤثر على سلوكه.

ثانيًا : قلق المستقبل المهني :Future Career Anxiety

يتميز الإنسان بأنه الكائن الحي الوحيد المدرك للزمن بأبعاده الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل ، ولذلك نجده يسعي إلى التوافق مع الحاضر ويقلق من المستقبل.

ورأى (Jeanne, Hinka&Luzzo, 2007) أن نشأة قلق المستقبل المهني ترجع إلى أهمية المستقبل للفرد ، وسوء توقعات الفرد للمستقبل المهني نتيجة الظروف المحيطة، فهو يرى أن قلق المستقبل المهني يُستثار بفعل العوامل الاجتماعية والاقتصادية أو نتيجة توقعات خاطئة للأحداث المحتملة في المستقبل، وعدم ثقة الطلاب في قدراتهم على التعامل معها، وأوضح موشي زيدنر وجيرالدماثيوس (٢٠١٦) أن مستوى القلق المرتفع يؤثر على أداء المتعلمين حيث يضطر الطلاب القلقون إلى توزيع انتباههم بين الأنشطة ذات الصلة بالمهمة، والانزعاج الموجه نحو الذات وجودة أدائهم مما يؤثر سلبًا على أدائهم ، مما يؤدى إلي صعوبة في تركيز الانتباه، وقضاء وقت أطول، وجودة أقل في أداء المهام .

وتتفق معظم التعريفات التى قدمها الباحثون عن قلق المستقبل المهني في تعريفه بأنه حالة انفعالية تتمثل في الشعور بالتوتر والتشاؤم من عدم الالتحاق بعمل مناسب بعد التخرج ومن هذه التعريفات تعريف كل من شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة (٢٠٠٧)، ونادية أوشن (٢٠١٥)، وعمرو بدران وجيلان أبو صالح (٢٠١٦)، وأمل الزغبي (٢٠١٨)، كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع والخامس (DSM-4 , DSM-5) إشارة عنه تحت محور المشكلات النفسية والاجتماعية والبيئية (IV) حيث يندرج في فئات القلق، ويتم تصنيفه تحت اضطراب قلق محدد (F 41.8) Other Specified Anxiety Disorder ، حيث تم وصفه بأنه القلق الذى يسبب الكدر أو العجز في المجالات الاجتماعية أو المهنية وهو لا يحدث في معظم الأوقات ويتعلق ببعض المفاهيم الثقافية (محمد شلبي ومحمد الدسوقي وزيزى إبراهيم ، ٢٠١٥، ١٤١) .

النماذج المفسرة لقلق المستقبل المهني

تعددت النماذج المفسرة لقلق المستقبل المهني، وتبني البحث الحالي تفسير الاتجاه الإنساني، حيث أشارت (حنان العناني ، ٢٠٠٠، ١١٨) إلى أن أصحاب الاتجاه الإنساني ينظرون إلى الإنسان بوصفه كائن متميزًا وفريدًا يتمتع بالحرية والإرادة، وله خصائص إيجابية ويسعي إلى تحقيق ذاته، ويؤكدون على أن تحقيق الذات والسعي إلى التوصل إلي مغزى حياته يمثلان القوة الدافعة له في الحياة، ويرون أيضًا أن القلق ينشأ من أحداث حالية أو متوقعة مستقبلا تمثل تهديد له، وتعوق وصوله إلي مغزى حياته وتحول دون تحقيق ذاته، لذلك فهم يشيرون إلى أن القلق يرتبط بالمستقبل وليس بالأحداث الماضية كما أشار أصحاب الاتجاه التحليلي والسلوكي.

ثالثًا: الانهماك الأكاديمي: Academic Engagement

يُعد الاهتمام بالانهماك الأكاديمي هو اهتمام بالعوامل التي تسهم في تحسن التحصيل الأكاديمي كمًا وكيفا، وأيضًا يساعد فى الوصول إلى الكفاءة الأكاديمية، ويقلل من معدلات التسرب الدراسي والسلوكيات المخالفة للقواعد، وكذلك شعور التلاميذ بالاغتراب والقلق، وأكد ذلك نتائج دراسة كل من (Wanga & Ecclesb, 2013)؛ (Regner & Dumas, 2010)، وأشار كل من (finn & Zimmer, 2012) إلى ما ورد عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة

(Unesco) من أن تحقيق أكبر قدر من انهماك الطلاب بالتعلم داخل الصف الدراسى يُعد من ركائز التعلم المهمة فى القرن الواحد والعشرين ومن الأولويات فى إعداد الطلاب للمستقبل، كما أضاف(Healey, 2014) أن مشكلة انهماك التلاميذ فى أنشطة التعلم أصبحت تعد من التحديات المهمة التى تواجه التعليم، خاصة فى ظل أن كثيراً من الجهود لم تسهم فى تحسين مستويات انهماك التلاميذ فى الأنشطة التعليمية داخل الصفوف الدراسية، ونجد أن مصطلح الانهماك الأكاديمي Academic Engagement كغيره من المصطلحات النفسية لم يتفق الباحثون حول تعريفه أو ترجمته، فالبعض كتب عنه أو ترجمه على أنه الانهماك الأكاديمي، والبعض الأخر ترجمه بمُسمى الاندماج الأكاديمي، والملاحظ أن المصطلحين يستخدمان بنفس المعنى، حيث يُقصد بهما انخراط وانشغال الطالب فى الأنشطة الدراسية واستمراره فى بذل الجهد والوقت ويقترن ذلك مع شعوره بالاهتمام والمتعة فيها، ويتبنى البحث الحالي مصطلح الانهماك الأكاديمي لأنه أكثر تعبيراً عن انشغال الطالب في الأنشطة الدراسية بشغف وفي نفس الوقت يدل على فعاليته ونشاطه، كما أن مصطلح الانهماك يدل على الحالة الوجدانية والسلوكية بشكل أكبر من الاندماج، وذلك لأن الاندماج يُستخدم للإشارة للحالة الوجدانية بشكل أكبر، وكذلك الانهماك يدل على الانخراط في الدراسة ولكن دون فقد الانتباه والقدرة على التمييز بين الأشياء وإدراك العلاقات بينها، فالطالب في الانهماك يكون فاعل وايجابي، فالانهماك يشير لقدرة الطالب على السيطرة على الأحداث التي يتفاعل معها أكثر من مصطلح الاندماج،وقد تعددت التعريفات التى قدمها الباحثون لمفهوم الانهماك الأكاديمى وبعد تحليلها تم تصنيفها إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى منها تتضمن تعريف كل من ، (Chaves, 2003)، (Akin, 2009) ،، (Kuh, et al, 2008)،(Mc clenny, 2006) (Schernoff, et al, 2003) (Avenilla, 2003)، (Azevedo, disessa & sherin, 2012)، (Sedaghat, Abedin, Hejazi & Hassan, 2011)، (Baker, 2010)، حيث عُرف الانهماك الأكاديمي بأنه المشاركة الايجابية للمتعلمين فى الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية ويظهر ذلك فى مقدار الوقت والجهد المتواصل الذى يكرسه المتعلمون لأداء مهامهم الدراسية بإتقان ويقترن ذلك بالشعور بالالتزام والانتماء ،أما المجموعة الثانية من التعريفات فتتضمن تعريف كل من (Marks, 2000)، (Klem & Connell, 2004) (Fredrick, et al, 2004)، (Appleton, et al, 2008)، (Bryson, 2014)، حيث عُرف الانهماك الأكاديمى بأنه عملية نفسية تتضمن الانتباه والاهتمام وبذل الجهد أثناء التعلم، بينما المجموعة الثالثة تتضمن تعريف كل من (Lewis, 2011)، (Williams, 2014) ، فعرفاه بأنه مفهوم ذو طبيعة تقوم على الاهتمام والمتعة والمشاركة الفعالة فى الأنشطة والشعور بالانتماء والإنجاز والرغبة فى تحقيق الأهداف.

ويتضح من التصنيف السابق لتعريفات الانهماك الأكاديمي أن المجموعة الأولى منها أشارت إلى أن الانهماك الأكاديمى يتكون من بُعدين هما البعد السلوكى والوجداني، بينما المجموعة الثانية من التعريفات أشارت إلى أن الانهماك الأكاديمى عملية نفسية تتضمن ثلاثة أبعاد هى الانهماك المعرفى والانهماك الوجداني والانهماك السلوكى، بينما المجموعة الثالثة فقد قدمت تعريفا له يعتمد على الدافعية والتوجه نحو تحقيق الأهداف، وينتمي التعريف الإجرائي للبحث الحالي إلى التعريفات التي ترى أن الانهماك الأكاديمي عملية نفسية تتضمن ثلاثة أبعاد هي الانهماك السلوكي والوجداني والمعرفي.

والجدير بالذكر أن هناك عدة عوامل تؤثر فى الانهماك الأكاديمي، عدد منها متعلق بالمتعلم وخصائصه ومنها الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، وعوامل أخرى متعلقة بالدراسة ومنها المناهج من حيث أهدافها ومحتواها وطرق التدريس والأنشطة والتقويم وسلوك المعلم، وعوامل متعلقة بالبيئة المحيطة بالمتعلم وتتضمن الأسرة والأصدقاء ووسائل التواصل والظروف الاجتماعية والاقتصادية(سلطان العنزي، ٢٠١٦، ٤٨٤).

وفي نفس السياق أشار كل من (Wang, Willet &Eccles, 2011, 465) إلى أن من خصائص التلاميذ ذوي الانهماك الأكاديمي المواظبة على الحضور والمشاركة فى الأنشطة الصفية واللاصفية،

والالتزام بقواعد وتعليمات المدرسة وارتفاع مستوى أدائهم وتقديراتهم فى الاختبارات، كما يلاحظ ندرة السلوكيات المنحرفة لديهم والتسرب من التعليم.

أبعاد الانهماك الأكاديمي

أشار كل من (Vanuden, Ritzen & Pieters, 2014, 22)، (Fredricks, et al, 2004, 62) إلى أن الانهماك الأكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد هى الانهماك المعرفى والوجداني والسلوكى، ورأى كل من (Furlong,Whiple,Jean,Simental&punthuna,2003,101)، (Fredricka, et al, 2004, 62)، (Tinio, 2009) أن الانهماك السلوكى يتمثل فى المواظبة على الحضور والمشاركة فى الأنشطة المختلفة، وأداء التكليفات المطلوبة، والمثابرة وبذل الجهد، وغياب السلوكيات المنحرفة، والتركيز وطرح الأسئلة والالتزام بقواعد المدرسة، أما الانهماك الوجداني فرأى كل من (Mc Neely, et al, 2002, 140)، (Salmea, 2005) ،أنه يتضمن النواحى الوجدانية من مشاعر وانفعالات ايجابية فى البيئة المدرسية مع المعلمين والزملاء،أما الانهماك المعرفي فرأى كل من (Chapman, 2003)، و(حلمى الفيل، ٢٠١٤) أنه استثمار للطاقة والاستعداد لمواجهة التحديات والانتباه والجهد العقلى للطلاب فى عملية التعلم، ويرى (Shernoff, 2013) أنه يتمثل فى الرغبة القوية فى إتمام المهام والتحدى وتوجهات الأهداف نحو الإقدام والإتقان، ويضيف كل من (Fredrick, et al, 2004, 62)، (Wang, et al, 2011, 466) أن ذلك يتضمن أيضًا استراتيجيات تنظيم الذات التى يتبناها الطلاب لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة للمهام الصعبة.

وتستخلص الباحثة أن الانهماك الأكاديمى مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة ديناميًا لا تعمل منفصلة بل تتفاعل مع بعضها البعض، والغرض من تقسيمها إلى أبعاد ليسهل فهمها ووضع معايير لقياسها، ويعبر الانهماك المعرفى عن المعتقدات والمهارات والاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطالب، أما الانهماك الوجدانى فيتمثل فى الدافعية والمشاعر الايجابية نحو الدراسة، بينما البعد السلوكى يتمثل فى أداء الأنشطة وبذل الجهد وتكريس الوقت في التعلم.

النماذج المفسرة للانهماك الأكاديمي

تعددت النماذج المفسرة للانهماك الأكاديمي، وتطورت من تصور ثنائى البعد يتضمن البعدين السلوكى والوجدانى إلى تصور يتكون من ثلاثة أبعاد يتضمن الانهماك السلوكي والوجداني والمعرفي، ويعتمد البحث الحالى على نموذج (Fredricks, et al, 2004, 2014) الذى يفسر الانهماك الأكاديمى بأنه عملية نفسية تقوم على استثمار طاقة وجهد المتعلمين فى عملية التعلم ويرى أن مكونات الانهماك ثلاثة، منها المكون السلوكى الذى يتضمن مشاركة المتعلمين فى الأنشطة المختلفة أكاديمية واجتماعية صفية ولا صفية، ويتمثل ذلك فى بذل الجهد والاهتمام وينعكس فى تحقيق نتائج دراسية إيجابية، ومنع حدوث التسرب الدراسى، أما الانهماك الوجدانى فيتضمن مشاعر الالتزام والمتعة والفعالية الذاتية والاستجابات الانفعالية الايجابية نحو المعلمين والأقران والعملية التعليمية ككل، بينما الانهماك المعرفى فيتضمن الرغبة فى استثمار الجهود لإتقان المعارف والمهارات الصعبة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المناسبة لتحقيق الانجاز الأكاديمى، وأوضح (Fredricks, et al, 2011) أن الانهماك عملية نفسية تتوسط مسار العلاقات بين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية.

وفى ضوء ما سبق نجد أن الانهماك الأكاديمى مفهوم نفسى متعدد الأبعاد يعبر عن انخراط الطالب معرفيًا ووجدانيًا وسلوكيًا فى موضوعات وأنشطة العملية التعليمية المختلفة، وأن الأداء الأكاديمى يمكن تصوره يمتد على متصل يتوزع عليه الطلاب بدرجات مختلفة ويمثل الانهماك الأكاديمى القطب الموجب بينما الضجر الأكاديمى يعبر عن القطب السالب من المتصل، والجدير بالذكر أن الطالب الواحد قد يبدى درجات مختلفة من الانهماك فى أوقات

وظروف مختلفة، والانهماك الأكاديمى له مؤشرات كمية وكيفية منها عدد الساعات التى ينشغل فيها الطالب بموضوعات الدراسة وعدد مرات مراجعته وكذلك سلوكه من حيث المراجعة والإتقان والتخطيط والتنظيم،وشعوره بالمتعة والاهتمام، ولذلك يمكن القول إن إنجاز الطالب وتحصيله الدراسى يتناسب تناسبًا طرديًا مع انهماكه الأكاديمي.

فروض البحث

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على قلق المستقبل المهني كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.
٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.
٣- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق المستقبل المهني كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.
٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.
٥- تُشكل متغيرات الدعم العاطفي كمتغير مستقل وقلق المستقبل المهني كمتغير وسيط والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين نموذجًا بنائيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين هذه المتغيرات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي.

إجراءات البحث

أولًا:منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصف ارتباطها مع غيرها من الظواهر.

ثانيًا: المشاركون في البحث (عينة البحث)

اشتمل البحث على ما يلي:

١-**عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** والتي تكونت من (١٢٠) طالبًا وطالبة،منهم (٦٠) طالبًا، و(٦٠) طالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدارس الفنية الصناعية بمحافظة الإسكندرية في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩)، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٦-١٧) سنة بمتوسط (١٦. ٣٤)، وانحراف معياري (٦٥.) وتهدف هذه العينة إلى التحقق من صلاحية أدوات البحث من الناحية العملية من حيث: صدقها وثباتها واتساقها الداخلي.

٢- **العينة الأساسية:** وتكونت من(٢١٤) طالبًا وطالبة من طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي بالصف الثاني الثانوي بمدرسة الشاطبي الميكانيكية بنين، ومدرسة رشدي الصناعية للبنات بمحافظة الإسكندرية في العام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩)، وتكونت العينة من (٨٣) طالبًا، و(١٣١) طالبة، وتراوحت أعمار الطلاب بين (١٦-١٧) سنة بمتوسط (١٦. ٣٧)، وانحراف معياري(٤٨.).

ثالثًا: أدوات البحث

قامت الباحثة بإعداد الأدوات والمتمثلة في مقياس الدعم العاطفي، ومقياس الانهماك الأكاديمي، ومقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، وستتناول الباحثة إجراءات إعداد كل أداة من هذه الأدوات كما يلي:

١- مقياس الدعم العاطفي: إعداد/ الباحثة ملحق (٢)

- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس الدعم العاطفي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، وقد تم تعريفه إجرائيًا وأبعاده مسبقًا في مصطلحات البحث.
- **خطوات إعداد المقياس:** تم إعداد مقياس الدعم العاطفي وصياغة مفرداته في ضوء ما تيسر للباحثة بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت الدعم العاطفي سواء العربية منها أو الأجنبية، ومنها دراسة (Meyeberg&Legg, 2015)،(Cohen, 2004)، (Oluwatomiow,2015).
- **وصف المقياس:** في ضوء الدراسات والمقاييس السابقة أعدت الباحثة مقياس الدعم العاطفي، وتضمن (٥٤) موقفا في صورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد، البعد الأول الدعم العاطفي من قبل الأسرة ، والبعد الثاني الدعم العاطفي من قبل المعلمين،والبعد الثالث الدعم العاطفي من قبل الأصدقاء، وعدد مواقف كل بعد (١٨)موقفا، وكل موقف يتبعه ثلاث استجابات.
- **طريقة تقدير درجات المقياس:** تم تقدير استجابة الطالب المعبرة عن الدعم العاطفي في كل موقف بدرجة واحدة وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أصبح عدد مواقف المقياس في صورته النهائية (٤١) موقفا، وبذلك تتراوح درجة الطالب من (صفر -٤١).
- **الخصائص السيكومترية لمقياس الدعم العاطفي:**

تم تطبيق مقياس الدعم العاطفي في صورته الأولية على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي بالمدارس الفنية الصناعية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

١- **صدق مقياس الدعم العاطفي:** قامت الباحثة بحساب صدق مقياس الدعم العاطفي بطريقتي صدق المحكمين، والصدق العاملي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ- صدق المحكمين: تم عرض مقياس الدعم العاطفي في صورته الأولية على عدد(١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق ١) مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث والهدف منه والتعريف الإجرائي لمصطلحاته بهدف التحقق من صلاحيته وصدقه لقياس الدعم العاطفي، وإبداء ملاحظاتهم حول:الاتساق بين مواقف كل بعد من أبعاد المقياس مع ما يقيسه البعد، ووضوح صياغة مواقف المقياس، ومناسبة نظام تقدير الدرجات، وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق المحكمين على كل موقف من مواقف المقياس، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية مواقف المقياس بين (٨٠٪ :١٠٠٪)، ومتوسط نسبة صدق لوشي للمقياس ككل (٨٠،)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمستوى مقبول من الصدق.

ب-الصدق العاملي: استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الدعم العاطفي عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات لمواقف المقياس (٥٤) موقفا على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، فأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (٢)من المواقف أقل من (٠.٥)، فقامت الباحثة بحذفهما وأعادت إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على باقي المواقف وعددها (٥٢) موقفا، وأتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy لعدد (٢) من المواقف أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهي (٠.٧)، ولذا تم حذفهما، وأعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على عدد المواقف (٥٠) موقفا، وتم حساب معامل كايزر، ماير،

وأولكن Keiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العينة Sampling Adequacy فكان مرتفعًا (٠.٨١٨)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Components Principal، والذي من خلاله استخلصت الباحثة ثلاثة عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا Orthogonal Rotation بطريقة فاريماكس Varimax، وترتيبها وفقًا للتشبعات (الأكبر من ٠.٣) طبقًا لمحك كيزر Keiser، وتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مواقف فأكثر، وبلغ عددهم (٥) عوامل تندرج تحتها (٩) مواقف، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة ثلاثة، وعدد المواقف (٤١) موقفًا، وهذه العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٦٠.٠٦٪) من التباين الكلي بين مواقف المقياس، والنتائج يوضحها جدول (١).

جدول (١)

مصفوفة تشبعات مواقف مقياس الدعم العاطفي على عواملها بعد ترتيبها، وقيم الجذور الكامنة المستخلصة ونسبة التباين المفسر

(حذفت التشبعات التي تقل عن ٠.٣ لتسهيل تفسير العوامل وعرضها)

م	تشبعات المواقف على العوامل الكامنة			م	تشبعات المواقف على العوامل الكامنة		
	١	٢	٣		١	٢	٣
١	٠.٧٣٩			٢٢		٠.٣٢٤	
٢	٠.٧١١			٢٣		٠.٣٧٤	
٣	٠.٦٦٨			٢٤		٠.٣٢١	
٤	٠.٥١٤			٢٥		٠.٣٢٢	
٥	٠.٤٧٥			٢٦		٠.٣١٩	
٦	٠.٤٣٥			٢٧		٠.٣٠٤	
٧	٠.٣٩٨			٢٨			٠.٤٦٣
٨	٠.٣٧٩			٢٩			٠.٣٥٢
٩	٠.٣٥٣			٣٠			٠.٣٤٥
١٠	٠.٣٤٤			٣١			٠.٣١٧
١١	٠.٣٣٥			٣٢			٠.٣٤٩
١٢	٠.٣٨٨			٣٣			٠.٣٤٧
١٣	٠.٣٢٣			٣٤			٠.١١
١٤	٠.٣٤٢			٣٥			٠.٣٤٣
١٥	٠.٣٢١			٣٦			٠.٣٣٨
١٦		٠.٦٣٦		٣٧			٠.٣٢٧
١٧		٠.٥٤٨		٣٨			٠.٣٢٨
١٨		٠.٤٩١		٣٩			٠.٣١٧
١٩		٠.٤٣٣		٤٠			٠.٣١٦
٢٠		٠.٣٨٢		٤١			٠.٣٠٢
٢١		٠.٣٣٣		—	—	—	—
الجذور الكامنة					٣.٣١	٢.٣٥	١.٥٥
نسبة التباين المفسر ٪					٢٧.٥٨	١٩.٥٦	١٢.٩٢
التراكمي ٪					٢٧.٥٨	٤٧.١٤	٦٠.٠٦

يتضح من جدول (١) ما يلي:
-العامل الأول: تشبعت عليه (١٨) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٣.٣١)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٧.٥٨٪)، وتعكس مفرداته السلوكيات اللفظية وغير اللفظية من قبل أفراد الأسرة نحو الطالب التى تُظهر الاهتمام والمحبة والتقدير، مما يشعره بالمساندة، ويحقق له الشعور بالرضا والراحة، لذلك يمكن تسمية هذا العامل " الدعم من قبل الأسرة".
-العامل الثاني: تشبعت عليه (١٨) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٢.٣٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٩.٥٦٪)، وتعكس مفرداته السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى تُظهر الاهتمام والتقدير والود من قبل المعلم نحو الطالب، بهدف تشجيعه لبذل المزيد من الجهد وتكوين إتجاه ايجابي نحو التعلم، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الدعم من قبل المعلمين" .
-العامل الثالث: تشبعت عليه (١٨) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (١.٥٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٢.٩٢٪)، وتعكس مفرداته السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى تُظهر الاهتمام والمساندة من قبل الأصدقاء نحو الطالب وتُرسخ من شعوره بقيمته لديهم والتقارب بينهم، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الدعم من قبل الأصدقاء"، كما يتضح أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يمكن تفسيرها بواسطة العوامل الثلاثة المستخلصة تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance=(٦٠.٠٦٪)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس الدعم العاطفي.

٢-**ثبات مقياس الدعم العاطفي**؛تم حساب ثبات مقياس الدعم العاطفي بطريقتي ألفا كرونباخ، وطريقة كيودر- ريتشاردسون، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ-حساب معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha Method :
استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الدعم العاطفي في حالة حذف الموقف،كما قامت الباحثة بحساب ثبات الأبعاد، والمجموع الكلي المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)
قيم معاملات ثبات مواقف مقياس الدعم العاطفي بطريقة الفا كرونباخ(ن = ١٢٠)

الدعم العاطفي من قبل الأسرة			الدعم العاطفي من قبل المعلمين			الدعم العاطفي من قبل الأصدقاء		
م	معامل الفاكرونباخ	م	م	معامل الفاكرونباخ	م	م	معامل الفاكرونباخ	م
١	٠.٧٢١	٩	١	٠.٧١٦	٩	١	٠.٧١٩	٩	٠.٧٢٨
٢	٠.٧١٣	١٠	٢	٠.٧١٤	١٠	٢	٠.٧١٥	١٠	٠.٧٢٦
٣	٠.٧٢٢	١١	٣	٠.٧١٣	١١	٣	٠.٧٢٢	١١	٠.٧١٧
٤	٠.٧١٤	١٢	٤	٠.٧٢٢	١٢	٤	٠.٧٢٤	١٢	٠.٧١٣
٥	٠.٧٢٧	١٣	٥	٠.٧٢٦	—	٥	٠.٧١٦	١٣	٠.٧١٤
٦	٠.٧٣١	١٤	٦	٠.٧٢٨	—	٦	٠.٧١٨	١٤	٠.٧٠٩
٧	٠.٧٣٠	١٥	٧	٠.٧٣١	—	٧	٠.٧٢٣	—	—
٨	٠.٧٢٥	—	٨	٠.٧٣٤	—	٨	٠.٧٢١	—	—
ثبات البعد=٠.٧٣٢			ثبات البعد=٠.٧٣٥			ثبات البعد=٠.٧٢٩		
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٧٣٦								

يتضح من جدول (٢) أن جميع مفردات مقياس الدعم العاطفي يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمواقف المقياس ككل؛ إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠.٧٠٤) إلى (٠.٧٣٤)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠.٧٣٢، ٠.٧٣٥، ٠.٧٢٩) على الترتيب؛ أما معامل الثبات لمجموع مواقف المقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٣٦)، وبالتالي يتمتع مقياس الدعم العاطفي بدرجة مقبولة من الثبات مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي.

ب-حساب معاملات الثبات بطريقة كودر- ريتشاردسون - Kuder: قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسونKuder Richardson(20) وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٧٠٨)، وبالتالي يتمتع مقياس الدعم العاطفي بدرجة مقبولة من الثبات، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

٣-الاتساق الداخلي لمقياس الدعم العاطفي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمواقف وأبعاد مقياس الدعم العاطفي كما يلي:

أ-الاتساق الداخلي بين درجات كل موقف في المقياس والبعد الذي تنتمي إليه: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل موقف ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس الدعم العاطفي ، والنتائج يوضحها جدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجات مواقف مقياس الدعم العاطفي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن=١٢٠)

معاملات الارتباط مع بُعد الدعم العاطفي من قبل الأسرة				معاملات الارتباط مع بُعد الدعم العاطفي من قبل المعلمين				معاملات الارتباط مع بُعد الدعم العاطفي من قبل الأصدقاء			
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
١	٠.٧٥٢**	٩	٠.٧٣١**	١	٠.٧٣٦**	٩	٠.٧٣٧**	١	٠.٧٤٥**	٩	٠.٧٢٧**
٢	٠.٧٥٠**	١٠	٠.٧٣٦**	٢	٠.٧٣٢**	١٠	٠.٧٣٠**	٢	٠.٧٤١**	١٠	٠.٧٢٤**
٣	٠.٧٤٩**	١١	٠.٧٥٤**	٣	٠.٧٢٤**	١١	٠.٧٢٨**	٣	٠.٧٤٨**	١١	٠.٧١٩**
٤	٠.٧٤٣**	١٢	٠.٧٤٣**	٤	٠.٧١٩**	١٢	٠.٧٢٩**	٤	٠.٧٣٦**	١٢	٠.٧١٧**
٥	٠.٧٤٨**	١٣	٠.٧٤٦**	٥	٠.٧١٨**	—	—	٥	٠.٧٣٧**	١٣	٠.٧٣٠**
٦	٠.٧٣٩**	١٤	٠.٧٣٧**	٦	٠.٧٣٦**	—	—	٦	٠.٧٥٢**	١٤	٠.٧٣٩**
٧	٠.٧٤٥**	١٥	٠.٧٢٩**	٧	٠.٧٣٨**	—	—	٧	٠.٧٥٦**	—	—
٨	٠.٧٢٩**	—	—	٨	٠.٧٣١**	—	—	٨	٠.٧٢٩**	—	—

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤ ، وعند مستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٣) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه من أبعاد مقياس الدعم العاطفي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا.

ب-الاتساق الداخلي بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لمقياس الدعم العاطفي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية لمقياس الدعم العاطفي، والنتائج يوضحها جدول (٤).

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لمقياس الدعم العاطفي (ن=١٢٠)

م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠.٧٣١**	٨	٠.٧٠٨**	١٥	٠.٧٠٧**	٢٢	٠.٦٩٦**	٢٩	٠.٧٠٤**	٣٦	٠.٧١٢**
٢	٠.٧٢٩**	٩	٠.٧١١**	١٦	٠.٧٠٤**	٢٣	٠.٦٩٥**	٣٠	٠.٧٠٥**	٣٧	٠.٧٢٣**
٣	٠.٧٢٨**	١٠	٠.٧١٤**	١٧	٠.٧٠٣**	٢٤	٠.٧١٣**	٣١	٠.٧٠٥**	٣٨	٠.٧١٩**
٤	٠.٧٢٢**	١١	٠.٧٣٢**	١٨	٠.٧١١**	٢٥	٠.٧١٥**	٣٢	٠.٧٠١**	٣٩	٠.٧٢٦**
٥	٠.٧٢٧**	١٢	٠.٧٢١**	١٩	٠.٧١٣**	٢٦	٠.٧٠٨**	٣٣	٠.٧٠٤**	٤٠	٠.٧١٤**
٦	٠.٧١٨**	١٣	٠.٧٢٤**	٢٠	٠.٧٠٩**	٢٧	٠.٧١٤**	٣٤	٠.٧٠٣**	٤١	٠.٧١٥**
٧	٠.٧٢٤**	١٤	٠.٧١٥**	٢١	٠.٧٠١**	٢٨	٠.٧٠٦**	٣٥	٠.٧١٩**	—	—

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤ ،
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٤) أن درجات كل موقف مرتبطة ارتباطا موجبًا مع الدرجة الكلية لمقياس الدعم العاطفي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يُشير إلى أن هناك اتساقًا داخليًا للمقياس.

ج-الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدعم العاطفي والدرجة الكلية للمقياس: للتحقق من اتساق محتوى مقياس الدعم العاطفي ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يوضحها جدول (٥).

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الدعم العاطفي (ن=١٢٠)

الأبعاد	الدعم من قبل الأسرة	الدعم من قبل المعلمين	الدعم من قبل الأصدقاء
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٤٢❖❖	٠.٧٣٠❖❖	٠.٧٣٦❖❖

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الدعم العاطفي.

-الصورة النهائية لمقياس الدعم العاطفي: تتضمن الصورة النهائية لمقياس الدعم العاطفي (٤١) موقفا موزعين على ثلاثة أبعاد هي الدعم العاطفي من قبل الأسرة: ويتضمن هذا البعد (١٥)موقف ترتيبهم في المقياس (١: ١٥)، والدعم العاطفي من قبل المعلمين ويتضمن هذا البعد (١٢) موقفا ترتيبهم في المقياس (١٦ : ٢٧)، والدعم العاطفي من قبل الأصدقاء ويتضمن هذا البعد (١٤) موقفا ترتيبهم في المقياس (٢٨ :٤١).

ثانيًا: مقياس الانهماك الأكاديمي: إعداد/ الباحثة - ملحق (٣)

-الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الانهماك الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، وقد تم تعريفه إجرائيًا وأبعاده مسبقا في مصطلحات البحث.

-خطوات إعداد المقياس: تم إعداد مقياس الانهماك الأكاديمي بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الانهماك الأكاديمي، والمقاييس تناولت الانهماك الأكاديمي، ومنها مقياس كل من Applelton, Christenson, & Furlona (2008) ترجمة حلمى الفيل (٢٠١٣)، ومقياس (Wang, et al, 2011)، ومقياس (Liem & Martin, 2012)، ومقياس (Saeed & Zyngier, 2012) ،ومقياس صفاء عفيفي (٢٠١٦).

-وصف المقياس: في ضوء الاستفادة من الدراسات السابقة والمقاييس تم إعداد المقياس في صورته الأولية من (٥١) موقفا موزعين على ثلاثة أبعاد كما يلي: البعد الأول هو الإنهماك السلوكي ويتضمن (١٨) موقفا، والبعد الثاني هو الانهماك الوجداني ويشمل (١٧) موقفا، والبعد الثالث هو الانهماك المعرفي ويتضمن (١٦) موقفا،وكل موقف يتبعه ثلاث استجابات.

-طريقة تقدير درجات المقياس: تم تقدير استجابة الطالب المعبرة عن الانهماك الأكاديمي في كل موقف بدرجة واحدة، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أصبح عدد مواقف المقياس في صورته النهائية (٣٩) موقفا، وبذلك تتراوح درجة الطالب من (صفر -٣٩).

- الخصائص السيكومترية لمقياس الانهماك الأكاديمي: تم تطبيق مقياس الانهماك الأكاديمي في صورته الأولية على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي بالمدارس الفنية الصناعية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

١-صدق مقياس الانهماك الأكاديمي: قامت الباحثة بحساب صدق مقياس الانهماك الأكاديمي بطريقتي صدق المحكمين، والصدق العاملي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ- صدق المحكمين: تم عرض مقياس الانهماك الأكاديمي في صورته الأولية على عدد(١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق ١)، مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث والهدف منه والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التحقق من صلاحيته وصدقه لقياس الانهماك الأكاديمي، وإبداء ملاحظاتهم حول الاتساق بين مواقف كل بعد من أبعاد المقياس مع ما يقيسه البعد، ووضوح صياغة مواقف المقياس، ومناسبة نظام تقدير الدرجات، وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق المحكمين على كل موقف من مواقف المقياس، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية مواقف المقياس بين (٨٠٪ :١٠٠٪)، ومتوسط نسبة صدق لوشي للمقياس ككل (٨٠،)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمستوى مقبول من الصدق.

ب-الصدق العاملي: استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الانهماك الأكاديمي عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات لمواقف المقياس (٥١) موقفا على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، فأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (٢) موقف أقل من (٠.٥)، فقامت الباحثة بحذفهما وأعادت إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على باقي المواقف وعددها (٤٩) موقفا، وأتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة لعدد (٣) مواقف أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧)، ولذا تم حذفها، وأعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على عدد المفردات (٤٦) مفردة، وتم حساب معامل كايزر، ماير، أولكن Keiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العينة، فكان مرتفعًا (٠.٨٢٣)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية، والذي استخلصت الباحثة من خلاله ثلاثة عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا Orthogonal Rotationبطريقة فاريماكس Varimaxوترتيبها وفقًا للتشبعات (الأكبر من ٠.٣) طبقًا لمحك كيزرKeiser، وتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مواقف فأكثر، وبلغ عددهم (٤) عوامل تندرج تحتها (٧) مواقف، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة ثلاثة عوامل، وعدد المواقف (٣٩) موقفا، وهذه العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٧٨.٠٦٪) من التباين الكلى لمواقف المقياس، و جدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

مصفوفة تشبعات مواقف مقياس الانهماك الأكاديمي على عواملها بعد ترتيبها، وقيم الجذور الكامنة المستخلصة ونسبة التباين المفسر(حذفت التشبعات التي تقل عن ٠.٣ لتسهيل تفسير العوامل وعرضها)

م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة		
	١	٢	٣		١	٢	٣
١	٠.٦٢١			٢١		٠.٣٤٥	
٢	٠.٥٦٨			٢٢		٠.٣٤٤	
٣	٠.٥٣٢			٢٣		٠.٣٢٢	
٤	٠.٥٠٢			٢٤		٠.٣١١	
٥	٠.٤٦٣			٢٥			٠.٣٥٩
٦	٠.٣٧٤			٢٦			٠.٣٤٢
٧	٠.٣٦٥			٢٧			٠.٣٣١
٨	٠.٣٢١			٢٨			٠.٣٣٧
٩	٠.٣١٩			٢٩			٠.٣٣٤
١٠	٠.٣١٩			٣٠			٠.٣٢٩
١١	٠.٣٠٢			٣١			٠.٣٢٧
١٢		٠.٤٢١		٣٢			٠.٣١٩
١٣		٠.٤١١		٣٣			٠.٣١٧
١٤		٠.٣٩٣		٣٤			٠.٣١٥
١٥		٠.٣٨٥		٣٥			٠.٣١٣
١٦		٠.٣٨٦		٣٦			٠.٣١٢
١٧		٠.٣٦٩		٣٧			٠.٣١١
١٨		٠.٣٦٣		٣٨			٠.٣٠٩
١٩		٠.٣٦٢		٣٩			٠.٣٠٤
٢٠		٠.٣٥٢		—	—	—	—
الجذور الكامنة					٢.١٣	١.٧٦	١.٥٨
نسبة التباين المفسر ٪					٣٠.٤١	٢٥.١٢	٢٢.٥٣
التراكمي ٪					٣٠.٤١	٥٥.٥٣	٧٨.٠٦

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

-العامل الأول : تشبعت عليه (١٣) موقفاً وبلغ الجذر الكامن له (٢.١٣)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٣٠.٤١٪)، وتعكس مواقفه المواظبة والمشاركة الايجابية للطالب فى الأنشطة الدراسية الصفية واللاصفية وإتمام المهام الدراسية والالتزام بالتعليمات المدرسية، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الانهماك السلوكي".

-العامل الثاني : تشبعت عليه (١٥) موقفا وبلغ الجذر الكامن له (١.٧٦)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٥.١٢٪)، وتعكس مواقفه المشاعر والاستجابات الانفعالية الايجابية للطالب نحو المعلمين والزملاء والدراسة، والشعور بالاهتمام والمتعة فى التعلم، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الانهماك الوجداني".

-العامل الثالث : تشبعت عليه (١١) موقفاً، وبلغ الجذر الكامن له (١.٥٨)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٢.٥٣٪)، وتعكس مواقفه محاولات الطالب إتقان المعارف والمهارات الصعبة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للحصول على المعرفة،واستخدامه لاستراتيجيات تنظيم الذات،

والتوجه نحو تحقيق الأهداف، لذلك يمكن تسمية هذا العامل " الانهماك المعرفي "، كما يتضح أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يمكن تفسيرها بواسطة العوامل الثلاثة المستخلصة تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance=(٧٨.٠٦٪)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس الانهماك الأكاديمي.

٢-ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي: تم حساب ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ، وطريقة كيودر- ريتشاردسون، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ-حساب معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha Method :

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي في حالة حذف الموقف، كما قامت الباحثة بحساب ثبات الأبعاد، والمجموع الكلي المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول (٧).

جدول (٧)

قيم معاملات ثبات مواقف مقياس الانهماك الأكاديمي بطريقة الفا كرونباخ (ن = ١٢٠)

معاملات ثبات الانهماك السلوكي			معاملات ثبات الانهماك الوجداني			معاملات ثبات الانهماك المعرفي		
م	معامل ألفاكرونباخ	م	معامل ألفاكرونباخ	م	معامل ألفاكرونباخ	م	معامل ألفاكرونباخ	م	معامل ألفاكرونباخ
١	٠.٧٢٧	٩	٠.٧٢٥	١	٠.٧٢٨	٩	٠.٧٢٣	١	٠.٧٢٥	٩	٠.٧٢٧
٢	٠.٧٣١	١٠	٠.٧٢١	٢	٠.٧١٩	١٠	٠.٧٢٤	٢	٠.٧٢١	١٠	٠.٧٢٦
٣	٠.٧٢٩	١١	٠.٧١١	٣	٠.٧٢٢	١١	٠.٧١٨	٣	٠.٧٢٠	١١	٠.٧١٧
٤	٠.٧٢١	—	—	٤	٠.٧٢٦	١٢	٠.٧١٦	٤	٠.٧١٨	١٢	٠.٧١٥
٥	٠.٧٣٣	-	—	٥	٠.٧٢١	١٣	٠.٧٠٦	٥	٠.٧٢٤	١٣	٠.٧١٣
٦	٠.٧٣٦	—	—	٦	٠.٧١٨	—	—	٦	٠.٧١٦	١٤	٠.٧١١
٧	٠.٧١٨	—	—	٧	٠.٧٣٠	—	—	٧	٠.٧١٥	١٥	٠.٧٠٩
٨	٠.٧١٧	—	—	٨	٠.٧٣١	—	—	٨	٠.٧٢٣	—	—
ثبات البعد=٠.٧٣٧			ثبات البعد=٠.٧٣٣					ثبات البعد=٠.٧٢٨			
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٧٣٩											

يتضح من جدول (٧) أن جميع مواقف مقياس الانهماك الأكاديمي يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمواقف المقياس ككل؛ إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠.٧٠٦) إلى (٠.٧٣٦)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠.٧٣٧، ٠.٧٣٣، ٠.٧٢٨) على الترتيب؛ أما معامل الثبات لمجموع مواقف المقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٣٩)، وبالتالي يتمتع مقياس الانهماك الأكاديمي بدرجة مقبولة من الثبات مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي.

ب- حساب معاملات الثبات بطريقة كودر- ريتشاردسون - Kuder؛قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسونKuder Richardson(20) وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٧١١)، وبالتالي يتمتع مقياس الانهماك الأكاديمي بدرجة مقبولة من الثبات، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

٣-الاتساق الداخلي لمقياس الانهماك الأكاديمي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس الانهماك الأكاديمي كما يلي:

أ-الاتساق الداخلي بين درجات كل موقف في مقياس الانهماك الأكاديمي والبعد الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل موقف ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس الانهماك الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٨).

جدول (٨)
قيم معاملات الارتباط بين درجات كل موقف ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من أبعاد مقياس الانهماك الأكاديمي (ن=١٢)

معاملات الارتباط مع بعد الانهماك المعرفي				معاملات الارتباط مع بعد الانهماك السلوكي				معاملات الارتباط مع بعد الانهماك الوجداني			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	◆◆٠.٧٣٩	٩	◆◆٠.٧٤٢	١	◆◆٠.٧٢٢	٩	◆◆٠.٧٣٦	١	◆◆٠.٧٣٦	٩	◆◆٠.٧٣٤
٢	◆◆٠.٧٣٨	١٠	◆◆٠.٧٣٦	٢	◆◆٠.٧١٨	١٠	◆◆٠.٧٣٨	٢	◆◆٠.٧٢٩	١٠	◆◆٠.٧٣٨
٣	◆◆٠.٧٣٧	١١	◆◆٠.٧٢٧	٣	◆◆٠.٧٣٤	١١	◆◆٠.٧٢٨	٣	◆◆٠.٧٣٨	١١	◆◆٠.٧٣٤
٤	◆◆٠.٧٣٥	—	—	٤	◆◆٠.٧٢٤	١٢	◆◆٠.٧٢٦	٤	◆◆٠.٧٣٧	١٢	◆◆٠.٧٣٦
٥	◆◆٠.٧٣١	—	—	٥	◆◆٠.٧٢٧	١٣	◆◆٠.٧٢٥	٥	◆◆٠.٧٣٤	١٣	◆◆٠.٧٢٦
٦	◆◆٠.٧٣٢	—	—	٦	◆◆٠.٧١٦	—	—	٦	◆◆٠.٧٢٩	١٤	◆◆٠.٧٢٧
٧	◆◆٠.٧٣٤	—	—	٧	◆◆٠.٧٣٣	—	—	٧	◆◆٠.٧١٨	١٥	◆◆٠.٧٢٥
٨	◆◆٠.٧٤١	—	—	٨	◆◆٠.٧٣٧	—	—	٨	◆◆٠.٧٢٨	—	—

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٨) أن درجة كل موقف مرتبط ارتباطا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد الانهماك الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يشير إلى أن مواقف المقياس متماسكة داخليًا.

ب-الاتساق الداخلي بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لمقياس الانهماك الأكاديمي:
قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لمقياس الانهماك الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٩).

جدول (٩)
قيم معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لمقياس الانهماك الأكاديمي (ن=١٢)

م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	❖❖٠.٧١٢	٨	❖❖٠.٧٢	١٥	❖❖٠.٧٠١	٢٢	❖❖٠.٧١٧	٢٩	❖❖٠.٧٠٥	٣٦	❖❖٠.٧١٠
٢	❖❖٠.٧١٤	٩	❖❖٠.٧٢٠	١٦	❖❖٠.٧٠٦	٢٣	❖❖٠.٧٢١	٣٠	❖❖٠.٧٠١	٣٧	❖❖٠.٧٠٢
٣	❖❖٠.٧١١	١٠	❖❖٠.٧١٤	١٧	❖❖٠.٧٠٢	٢٤	❖❖٠.٧١٩	٣١	❖❖٠.٧١٧	٣٨	❖❖٠.٧٠٩
٤	❖❖٠.٧٠٩	١١	❖❖٠.٧٠٥	١٨	❖❖٠.٧١٨	٢٥	❖❖٠.٧٢١	٣٢	❖❖٠.٧١١	٣٩	❖❖٠.٧١٩
٥	❖❖٠.٧١٠	١٢	❖❖٠.٧١٠	١٩	❖❖٠.٧٠٨	٢٦	❖❖٠.٧١١	٣٣	❖❖٠.٧١٩	—	—
٦	❖❖٠.٧١١	١٣	❖❖٠.٧١١	٢٠	❖❖٠.٧١١	٢٧	❖❖٠.٧٠٩	٣٤	❖❖٠.٧١٨	—	—
٧	❖❖٠.٧١٣	١٤	❖❖٠.٧٠٥	٢١	❖❖٠.٧٠٩	٢٨	❖❖٠.٧٠٨	٣٥	❖❖٠.٧١٥	—	—

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٩) أن درجة كل موقف مرتبطة ارتباطا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد الانهماك الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يشير إلى أن مواقف المقياس متماسكة داخليًا.

ج-الاتساق الداخلي بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: للتحقق من اتساق محتوى مقياس الانهماك الأكاديمي ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قامت الباحثة

بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٠)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الانهماك الأكاديمي (ن=١٢٠)

الأبعاد	الانهماك السلوكي	الانهماك الوجداني	الانهماك المعرفي
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٣٦**	٠.٧٢٨**	٠.٧٣١**

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.١٧٤

** قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٢٩

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما أن جميع معاملات المقياس أكبر من (٠.٧) مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الانهماك الأكاديمي.

-الصورة النهائية لمقياس الانهماك الأكاديمي: تضمنت الصورة النهائية لمقياس الانهماك الأكاديمي (٣٩) موقفا موزعة على ثلاثة أبعاد هي الانهماك السلوكي ويتضمن هذا البعد (١٣) موقفا ترتيبها في المقياس (١: ١٣)، والانهماك الوجداني ويتضمن هذا البعد (١٥) موقفا ترتيبها في المقياس (١٤ : ٢٨)، والانهماك المعرفي ويتضمن هذا البعد (١١) موقفا ترتيبها في المقياس(٢٩: ٣٩).

ثالثًا: مقياس قلق المستقبل المهني: إعداد/ الباحثة - ملحق (٤)

-الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، وقد تم تعريفه إجرائيًا وأبعاده مسبقا في مصطلحات البحث.

- خطوات إعداد المقياس: تم إعداد مقياس قلق المستقبل المهني بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل المهني ، وأيضا الإطلاع على بعض مقاييس قلق المستقبل المهني ، ومنها مقياس كل من راجي الصرايرة ونايل الحجايا (٢٠٠٨)، وعبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢).

-وصف المقياس: في ضوء الاستفادة من الدراسات السابقة والمقاييس تم إعداد المقياس فى صورته الأولية من (٣٠) مفردة موزعين على بُعدين، البعد الأول هو صعوبة الحصول على فرصة عمل ، أما البعد الثاني هو الانزعاج المتعلق بالمكانة الاجتماعية والعائد المادي للمهنة، وكل مفردة متبوعة بخمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

- طريقة تقدير درجات المقياس: تقدر الإجابة على مقياس خماسي متدرج بين خمس بدائل وهى (دائمًا خمس درجات، غالبًا أربع درجات، أحيانًا ثلاث درجات، نادرًا درجتين، أبدًا درجة واحدة) للمفردات الموجبة، والعكس للعبارات السلبية، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أصبح عدد المفردات (٢٨) مفردة وبالتالي فإن الدرجة الصغرى للمقياس(٢٨)، والدرجة العظمى (١٤٠) درجة.

- الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل المهني: تم تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني في صورته الأولية على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي بالمدارس الفنية الصناعية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض لذلك.

١-صدق مقياس قلق المستقبل المهني: قامت الباحثة بحساب صدق مقياس قلق المستقبل المهني بطريقتي صدق المحكمين، و صدق المحك الخارجي ، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ- صدق المحكمين: تم عرض مقياس قلق المستقبل المهني في صورته الأولية على عدد(١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث والهدف منه والتعريف الإجرائي لمصطلحاته بهدف التحقق من صلاحيته وصدقه لقياس الدعم العاطفي، وإبداء ملاحظاتهم حول الاتساق بين مفردات كل بعد من أبعاد المقياس مع ما يقيسه البعد، ووضوح صياغة مفردات المقياس، ومناسبة نظام تقدير الدرجات، وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق المحكمين على كل مفردة

من مفردات المقياس، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية مواقف المقياس بين (٩٠٪ :١٠٠٪)، ومتوسط نسبة صدق لوشي للمقياس ككل (٩٠،)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمستوى مقبول من الصدق.

ب- صدق المحك الخارجي(التلازمي): تم حساب الصدق باستخدام صدق المحك الخارجي حيث تم تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد راجي الصرايرة ونايل الحجايا ،٢٠٠٨) متزامنًا مع المقياس المعد ،وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين بلغت (٠.٧٩٨) مما يشير إلى صدق المقياس المعد.

٢- حساب ثبات مقياس قلق المستقبل المهني: تم حساب ثبات مقياس قلق المستقبل المهني بطريقتي ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ- حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثبات المقياس (٠.٧٧٩).

ب- **طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام حيث تم تطبيق المقياس على عينة من (٥٠) طالبًا وطالبة وبعد فاصل زمنى بلغ أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس وبحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى بلغت قيمته(٠.٨٨٢) مما يشير إلى ثبات المقياس

٣-**حساب الاتساق الداخلي للمقياس:** قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأيضًا بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

أ . حساب الاتساق الداخلي بين درجات كل مفردة في المقياس والبعد الذي تنتمي إليه: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٦٨٢ : ٠.٨٩٣) وهى قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين المفردة والبعد.

ب . حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس قلق المستقبل المهني مع الدرجة الكلية له بين (٠.٦٩٧ : ٠.٨٦٨) وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

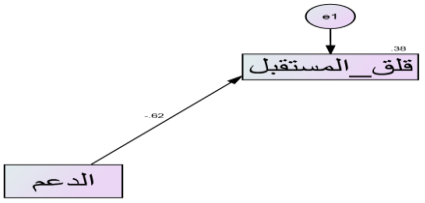
ج . حساب الاتساق الداخلي بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني بين (٠.٦٦٨ : ٠.٨٩٧)، وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على اتساق المقياس.

-الصورة النهائية لمقياس مقياس قلق المستقبل المهني: تتضمن الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل المهني (٢٨) مفردة موزعين على بُعدين، البعد الأول هو صعوبة الحصول على فرصة عمل ويتضمن هذا البعد (١٤) مفردة ترتيبهم في المقياس (١: ١٤)، أما البعد الثاني فهو الانزعاج المتعلق بالمكانة الاجتماعية والعائد المادي للمهنة ويتضمن هذا البعد (١٤) مفردة ترتيبهم في المقياس (١٥ : ٢٨).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتيجة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على قلق المستقبل المهني كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي "، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط ببرنامج (AMOS 22) أموس

حيث تم تمثيل الدعم العاطفي كمتغير ملاحظ ومستقل يؤثر على قلق المستقبل المهني كمتغير ملاحظ وتابع ومن ثم تم حساب معاملات الانحدار اللامعيارية والقيمة الحرجة ودلالتها ومعاملات الانحدار المعيارية ومربع معامل الارتباط كما يتضح من الشكل (١) وجدول (١١).



شكل (١)

التأثير المباشر للدعم العاطفي على قلق المستقبل المهني لدى الطلاب عينة البحث

جدول (١١)

نتائج التأثير المباشر للدعم العاطفي على قلق المستقبل المهني لدى الطلاب عينة البحث (ن=٢١٤)

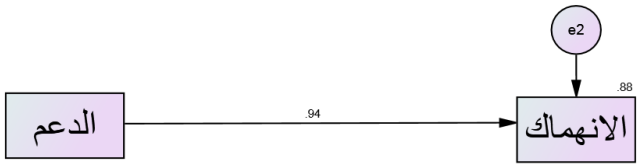
المتغير المستقل	المتغير التابع	الانحدار اللامعيارى	الخطأ المعيارى	القيمة الحرجة	الدلالة	الانحدار المعيارى	مربع معامل الارتباط
الدعم العاطفي	قلق المستقبل المهني	-1.373	.120	-11.436 **	0.01	-.617	.380

يتضح من شكل (١) وجدول(١١) أن الدعم العاطفي يؤثر على قلق المستقبل المهني تأثيراً مباشراً عكسيًا دالًا إحصائيًا حيث أن زيادة الدعم العاطفي تخفض من قلق المستقبل المهني، حيث بلغ الوزن الانحداري (معامل الانحدار اللامعياري) Regression Weight (- 1, 373) ، بينما بلغ الخطأ المعياري S.E (120,) ولذلك بلغت القيمة الحرجة للمسار C.R (ت = 11,436-) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وبلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير الانحداري)Regression Weight Standard (617. -) وهو قيمة التأثير المباشر، وبلغت نسبة مربع معامل الارتباط Square Multiple Correlation (380.) وهي تشير إلى نسبة التباين المفسر، مما يوضح التأثير المباشر للدعم العاطفي في قلق المستقبل المهني، ويُمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الدعم العاطفي الذي يحظى به الطالب والمتمثل في المشاركة والتقدير والتغذية الراجعة والتشجيع يؤدي إلى شعوره بتعاطف الأخرين معه وتقبلهم ورعايتهم له مما يقوي لديه فكرة إمكانية حصوله على المساعدة وقت الحاجة فينعكس ذلك على انخفاض شعوره بالقلق بصفة عامة وقلق المستقبل المهني بصفة خاصة، كما أن الدعم العاطفي يشجع الطالب على التنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعره ومخاوفه مما يزيح عن كاهله الشعور بالضيق وعدم الراحة الذي يمثل جزء من مشاعر القلق، وأيضًا من خلال الدعم العاطفي يشعر الطالب بتضامن المحيطين به مما يزيد من مشاعر السكينة والأمن النفسي لديه وتمثل تلك المشاعر حائط صد أمام الشعور بالتهديد والقلق، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الدعم العاطفي وبعض الاضطرابات النفسية ومنها دراسة كل من (Possel,Rudasill,Sawyer&Spence, 2013)، (Federici&Skaalvik, 2014), (Rucinski,Brown&Downer, 2018)، ويتضح مما سبق وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم

العاطفي كمتغير مستقل على قلق المستقبل المهني كمتغير تابع لدى الطلاب عينة البحث، وهذا يعنى تحقق صحة الفرض، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الأول.

نتيجة الفرض الثانى ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي "،

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط ببرنامج الاموس حيث تم تمثيل الدعم كمتغير ملاحظ ومستقل يؤثر على الانهماك الأكاديمي كمتغير ملاحظ وتابع ومن ثم تم حساب معاملات الانحدار اللامعيارية والقيمة الحرجة ودلالتها ومعاملات الانحدار المعيارية ومربع معامل الارتباط كما يتضح من شكل (٢) وجدول (١٢).



شكل (٢)
التأثير المباشر للدعم العاطفي على الانهماك الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث

جدول (١٢)
نتائج التأثير المباشر للدعم العاطفي على الانهماك الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث (ن=٢١٤)

المتغير المستقل	المتغير التابع	الانحدار اللامعيارى	الخطأ المعيارى	القيمة الحرجة	الدلالة	الانحدار المعيارى	مربع معامل الارتباط
الدعم العاطفي	الانهماك الأكاديمي	.712	.018	38.839	***	.936	.876

يتضح من شكل(٢) وجدول(١٢) أن الدعم العاطفي يؤثر تأثيراً مباشراً طردياً دالاً إحصائيًا فى الانهماك الأكاديمي ، مما يوضح تأثير الدعم العاطفي في الانهماك الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الدعم العاطفي المقدم للطالب المتمثل في الاهتمام والرعاية وتقديم النصيحة والتغذية الراجعة والتقدير يسهم في تشجيع الطالب على بذل الجهد والاستمرارية والمثابرة في أداء المهام الدراسية، ويؤيد ذلك ما أسفرت عنه دراسة كل من(Wentzel,Muenks,Mc Neish&Russell,2018) ، (Oz&Dolapcioglu,2019) من أن الدعم العاطفي للمعلم يؤثر ايجابيًا على الأداء الأكاديمي للطلاب وعلى شعورهم بالرفاهية النفسية ، وكذلك الأمر بالنسبة للدعم العاطفي المقدم من الأسرة فهو يمثل دافع للطلاب لبذل مزيد من الجهد والانهماك في الدراسة ويؤكد ذلك دراسة كل من (Burleson& kunkel,2002)، (Corpus, Mcclintic Gilbert&Hayenga,2009,)، ويمكن القول أن الدعم العاطفي والانهماك الأكاديمي وجهان لعملة واحدة ، فالانهماك الأكاديمي للطالب يؤدي إلى تقديم الدعم العاطفي له سواء من الأسرة أو المعلمين، والدعم العاطفي يشجع الطالب على الانخراط والانهماك الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى ارتباط الدعم

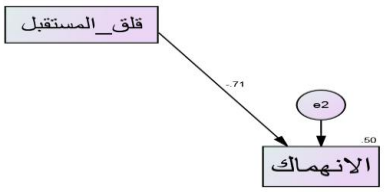
العاطفي إيجابًا بالإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات والتحصيل الدراسي والانهماك لأكاديمي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من

(Rudasill, Gallagher, Carnley&Jamie, 2014), (Côté, Bouffard& Vezeau, 2014)، (Ramirez, Machida, Kline& Huang, 2016),(Dannis, Masthoff&Millish, 2016), (Griggs, Mikami, (Rimm& Sara, 2016)، ,(Wentzel,Russell&Baker, 2016) ، (Mazer, 2017) ،(Kashy-Rosenbaum, Kaplan, & Israel-Cohen, 2018) ،(Prewett, Bergin, & Huang, 2019).

ويتضح من خلال ما سبق وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى الطلاب عينة البحث، وهذا يعنى تحقق صحة الفرض، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثاني.

نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق المستقبل المهني كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي "،

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط ببرنامج الاموس حيث تم تمثيل قلق المستقبل المهني كمتغير ملاحظ ومستقل يؤثر على الانهماك الاكاديمي كمتغير ملاحظ وتابع، ومن ثم تم حساب معاملات الانحدار اللامعيارية والقيمة الحرجة ودلالتها ومعاملات الانحدار المعيارية ومربع معامل الارتباط والشكل (٣) وجدول (١٣) يوضحان ذلك.



شكل (٣)

التأثير المباشر لقلق المستقبل المهني على الانهماك الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث

جدول (١٣)

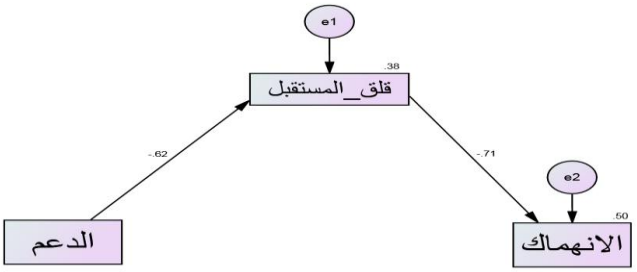
نتائج التأثير المباشر لقلق المستقبل المهني على الانهماك الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث (ن= ٢١٤)

المتغير المستقل	المتغير التابع	الانحدار اللامعيارى	الخطأ المعيارى	القيمة الحرجة	الدلالة	الانحدار المعيارى	مربع معامل الارتباط
قلق المستقبل المهني	الانهماك الأكاديمي	-.242	.017	-14.631 **	0,01	-.708	.501

يتضح من شكل (٣) وجدول (١٣) أن قلق المستقبل المهني يؤثر مباشرة فى الانهماك الأكاديمي تأثيرًا عكسيًا دالا إحصائيًا حيث أن زيادة قلق المستقبل المهني تقلل من الانهماك الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن مستوى القلق المرتفع يؤثر على أداء الطلاب حيث يضطرهم إلى توزيع انتباههم بين الأنشطة ذات الصلة بالمهام الدراسية والانزعاج الموجه

نحو الذات وجودة أدائهم ونتائج جهودهم مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي، مما يترتب عليه قضاء وقت أطول وجودة أقل في أداء المهام الأكاديمية، فالطالب الذي يعاني من قلق المستقبل المهني لديه مشاعر وأفكار سلبية وتشاؤم نحو التحاقه بعمل على الرغم من اجتهاده، مما ينعكس ذلك بالسلب على أدائه وسلوكه الدراسي، وبالتالي على انهماكه الأكاديمي لشكه في جدوى نتائج الجهد المبذول في الدراسة في إتاحة فرص عمل له مستقبلًا، وتؤيد هذه النتيجة نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الدراسي ومنها دراسة كل من راجي الصرايرة ونايل الحجايا (٢٠٠٨) ودراسة أمل غنايم (٢٠١٨)، والدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني وفاعلية الذات الأكاديمية ومنها دراسة كل من عبد العزيز حسب الله (٢٠١٢)، وهشام مخيمر ومحمد الوذينالي (٢٠١٨)،ويتضح مما سبق وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق المستقبل المهني كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع لدى الطلاب عينة البحث، وهذا يعنى تحقق صحة الفرض، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثالث.

نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها: وينص الفرض على أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي "، وللتحقق من صحة الفرض تم رسم تحليل المسار حيث تم تمثيل الدعم العاطفي كمتغير ملاحظ ومستقل وقلق المستقبل المهني كمتغير وسيط وملاحظ والانهماك الأكاديمي كمتغير تابع وملاحظ، وتم حساب معاملات الانحدار اللامعيارية والقيم الحرجة ودلالتها ومعاملات الانحدار المعيارية ومربع معاملات الارتباطات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والشكل (٤) والجدول (١٤) يوضحان ذلك.



شكل (٤)

التأثير المباشر للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط لدى الطلاب عينة البحث

جدول (١٤)
نتائج التأثير المباشر للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط لدى الطلاب عينة البحث (ن = ٢١٤)

المتغير المستقل	المتغير التابع	الانحدار اللامعيارى	الخطأ المعيارى	القيمة الحرجة	الدلالة	الانحدار المعيارى	مربع معامل الارتباط
الدعم العاطفي	قلق المستقبل المهني	-1.373	.120	** -11.436	0,01	-.617	.380
قلق المستقبل المهني	الانهماك الأكاديمي	-.242	.017	** -14.631	0,01	-.708	.501

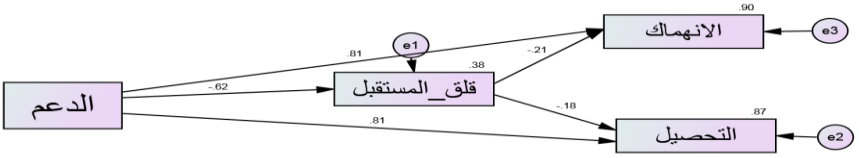
يتضح من شكل (٤) وجدول (١٤) ما يلي:

١-أن الدعم العاطفي يؤثر تأثيرًا مباشرًا عكسيًا دالًا إحصائيًا فى قلق المستقبل المهني حيث أن زيادة الدعم العاطفي يخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلاب، حيث جاءت القيمة الحرجة للمسار تساوى (11.436-) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) وقيمة التأثير غير المباشر (617.-) ونسبة التباين المفسر بلغت (٠.٣٨).

٢-أن قلق المستقبل المهني يؤثر تأثيرًا عكسيًا دالًا إحصائيًا فى الانهماك الأكاديمي حيث أن زيادة قلق المستقبل المهني يخفض من الانهماك الأكاديمي، وبلغت القيمة الحرجة للمسار (14.631-) وهى دالة عند مستوى (0.01) وقيمة التأثير بلغت (- 708.) ونسبة التباين المفسر بلغت (0.501)، وهذا يوضح أن قلق المستقبل المهني يؤثر كمتغير وسيط بين الدعم العاطفي كمتغير مستقل والانهماك الأكاديمي كمتغير تابع ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن ما يحظى به الطلاب من دعم عاطفي مقدم لهم في شكل الاهتمام من الأسرة والمعلمين والأصدقاء والتعاطف معهم يتيح لهم الفرصة للتعبير عن قلقهم ويسمح لهم بالتخلص من الانفعالات والأفكار السلبية التي تسبب القلق، كما يساعدهم في الحصول على حلول أو إرشادات من الآخرين تساعد في خفض مستوى القلق لديهم، والجدير بالذكر أن الدعم الذي يحظى به طلاب التعليم الفني من تغذية راجعة من خلال الأسرة والمعلمين والأصدقاء حول مميزات التعليم الفني المتمثلة في أن هذا النوع من التعليم يفتح أكثر من باب أمام طلابه للمستقبل سواء عن طريق الالتحاق بسوق العمل مبكرًا عن أقرانهم واكتسابهم خبرات ومال، كما يتيح لهم فرصة إكمال تعليمهم للحصول على مؤهل أخر يزيد من فرصهم في الالتحاق بالعمل، مما يعطيهم مميزات وخيارات أكثر من أقرانهم في التعليم العام، مما قد يسهم في خفض شعورهم بقلق المستقبل المهني، وتتفق هذه النتيجة نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الدعم العاطفي وبعض الاضطرابات النفسية ومنها دراسة كل من (Possel,Rudasill,Sawyer&Spence,2013)؛ (Federici&Skaalvik,2014)؛ (Rucinski,Brown&Downer,2018)؛ وتتسق هذه النتيجة أيضًا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من عبد العزيز حسب الله (٢٠١٢)، وهشام مخيمر ومحمد الوذينالي (٢٠١٨) من وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني وفاعلية الذات الأكاديمية، ويتضح مما سبق وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي كمتغير مستقل على الانهماك الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق المستقبل المهني كمتغير وسيط لدى الطلاب عينة البحث، وهذا يعنى تحقق صحة الفرض، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الرابع.

نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها: وينص الفرض على أنه" تُشكل متغيرات الدعم العاطفي كمتغير مستقل وقلق المستقبل المهني كمتغير وسيط والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين نموذجًا

بنائيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين هذه المتغيرات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي "، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المسار Path Analysis لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأحد المتغيرات في المتغيرات الأخرى، وتم معالجة البيانات باستخدام برنامج AMOSS 22 بهدف التحقق من نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للدعم العاطفي على قلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ويوضح شكل (٥) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث.



شكل (٥) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث

ويتضح من شكل (٥) أن هذا النموذج مطابق للبيانات المفترضة، ويؤكد ذلك ما ورد في جدول (١٥) الخاص بمؤشرات حسن المطابقة.

جدول(١٥) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى	القيمة التى تشير الى المطابقة	القرار
CMIN مربع كاى	.154			
DF درجة الحرية	1			
Sig الدلالة	0.69		غير دال	مطابق
CMIN/DF مربع كاى/ درجة الحرية	.154		أقل من ٥	مطابق
GFI مؤشر حسن المطابقة	1	1-0	0.90	مطابق
AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	0.99	1-0	0.90	مطابق
NFI مؤشر المطابقة المعياري	1	1-0	0.90	مطابق
RFI مؤشر المطابقة النسبي	1	1-0	0.90	مطابق
TLIمؤشر توكر لويس	1.00	1-0	0.90	مطابق
CFI مؤشر المطابقة النسبي	1.00	1-0	0.90	مطابق
RMSEA جذر متوسط مربعات الخطأ	.000	0,1-0	أقل من ٠.٠٨	مطابق
ECVI الصدق الزائف المتوقع	0.085		أن تكون نتيجةECVIفي النموذج أقل من أو تساوي MECVI	مطابق
MECVI الصدق المشبع	0.087			

يتضح من الجدول (١٥) أن جميع مؤشرات المطابقة تفيد توافر حسن مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح حيث بلغت قيمة مربع كاى (154.) جاءت غير دالة مما يفيد تحقق حسن المطابقة وقيمة قسمة مربع كاى على درجة الحرية جاءت أقل من ثلاثة وهى مطابقة وقيمة مؤشرات GFI ، AGFI ، CFI ، NFI، RFI ، TLI جاءت مطابقة حيث تعدت القيمة المثالية وهى (٠.٩٠)، وقيمة RMSEA جاءت مثالية حيث بلغت صفر، أما قيمة الصدق الزائف المتوقع وهى اقل من الصدق المشبع ، ويُمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يحصلون على مستويات مرتفعة من الدعم العاطفي يقل لديهم الشعور بقلق المستقبل المهني، ومن ثم يُؤثر ذلك في زيادة ثقتهم بأنفسهم ويشعرون بقدرتهم على مواجهة الضغوط وحل المشكلات، مما يساعد في انهماك الطلاب أكاديميًا مما ينعكس على ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي.

ويمكن توضيح نتائج تحليل المسار للدعم العاطفي وقلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب عينة البحث من خلال جدول (١٦).

جدول (١٦)

نتائج تحليل المسار للدعم العاطفي وقلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة البحث (ن=٢١٤)

المتغيرات	المسار من←إلى	المتغيرات	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعيارى	قيمة ت	الدلالة	التأثير المباشر
الدعم العاطفي	<---	قلق المستقبل المهني	-1.373	.120	-11.436	0,01	-.617
قلق المستقبل المهني	<---	التحصيل الدراسي	-.991	.170	-5.830	0,01	-.183
الدعم العاطفي	<---	التحصيل الدراسي	9.723	.379	25.676	0,01	.808
قلق المستقبل المهني	<---	الانهماك الأكاديمي	-.072	.009	-7.808	0,01	-.211
الدعم العاطفي	<---	الانهماك الأكاديمي	.613	.021	29.856	0,01	.806

يتضح من جدول (١٦) أن الدعم العاطفي يؤثر تأثيراً مباشراً سببيًا ودال إحصائيًا عند مستوى (٠١، ٠) على كل من قلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وكذلك يتضح أن قلق المستقبل المهني يؤثر تأثيراً مباشراً سببيًا ودال إحصائيًا عند مستوى (٠١، ٠) على الانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ويوضح جدول (١٧) نتائج التأثير المباشر وغير المباشر والكلي للدعم العاطفي في قلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب عينة البحث.

جدول (١٧)
نتائج التأثير المباشر وغير المباشر والكلي للدعم العاطفي في قلق المستقبل المهني والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب عينة البحث (ن =٢١٤)

نوع التأثير	المتغيرات	الدعـم العاطفي	قلق المستقبل المهني
التأثير المباشر	قلق المستقبل المهني	-.617**	.000
	الانهماك الأكاديمي	0.81**	-0.211**
	التحصيل الدراسي	0.81**	-0.18**
التأثير غير المباشر	قلق المستقبل المهني	.000	.000
	الانهماك الأكاديمي	0.13**	.000
	التحصيل الدراسي	0.113**	.000
التأثير الكلى	قلق المستقبل المهني	-.617**	.000
	الانهماك الأكاديمي	0.94**	-0.211**
	التحصيل الدراسي	0.92**	-0.18**

يتضح من الجدول (١٧) وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لكل من الدعم العاطفي على قلق المستقبل المهني بلغت قيمته (0.617-)، وتأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي على الانهماك الأكاديمي قيمته (0.81)، وتأثير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي على التحصيل الدراسي قيمته (0.81)، وتأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق المستقبل المهني على الانهماك الأكاديمي بلغت قيمته (0.211-)، وتأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق المستقبل المهني على التحصيل الدراسي بلغت قيمته (0.18-)، ويتضح كذلك وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للدعم العاطفي على كل من الانهماك الأكاديمي وبلغت قيمته (0.13) ، وعلى التحصيل الدراسي بلغت قيمته (0.113) ، وأيضًا يتضح وجود تأثير كلي دال إحصائيًا لكل من الدعم العاطفي على قلق المستقبل المهني بلغت قيمته (0.617-)، وتأثير كلي دال إحصائيًا للدعم العاطفي على كل من الانهماك الأكاديمي وبلغت قيمته (0.94)، وعلى التحصيل الدراسي وبلغت قيمته (0.92)، والتأثيرات جميعها مباشرة وغير مباشرة وكلية دالة إحصائيًا عند مستوى(0,01) ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى ارتباط الدعم العاطفي بالمشاركة الفعالة للطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم، والشعور بالأمن والقدرة على مواجهه التحديات والانهماك الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة كل من ,(Kashy-Rosenbaum, Kaplan, & Israel-Cohen, 2018)؛ ((Côté, Bouffard& Vezeau, 2014)؛ (Prewett, Bergin, & Huang, 2019)؛ وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الدعم العاطفي وبعض الاضطرابات النفسية ومنها دراسة كل من (Rucinski,Brown&Downer,2018)، (Federici&Skaalvik,2014)،(Possel,Rudasill,Sawyer&Spence,2013)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية حيث أن شعور الطالب بأنه محبوب ومتقبل من قبل الآخرين، وأن بيئته بيئة ودودة داعمة ومساندة له غير محبطة، يندر أن يشعر فيها بالتهديد أو القلق، كما يؤثر الدعم العاطفي على سلوكياته ومنها أدائه الدراسي فينعكس ذلك في انهماكه الأكاديمي، فيظهر في تحصيله الدراسي، ويتضح مما سبق أن متغيرات البحث الدعم العاطفي كمتغير مستقل وقلق المستقبل المهني كمتغير وسيط والانهماك الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين تُشكل نموذجًا بنائيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين هذه المتغيرات لدى الطلاب عينة البحث، وهذا يعنى تحقق صحة الفرض، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الخامس.

توصيات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات على النحو التالي:

١. إعداد برامج إرشادية للمعلمين لتدريبهم على تقديم الدعم العاطفي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
٢. إعداد برامج إرشادية لخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلاب .
٣. إعداد برامج إرشادية لتحسين الانهماك الأكاديمي للطلاب .
٤. إجراء دراسة عن العلاقة بين الدعم العاطفي والرفاه النفسية لدى الشباب.
٥. إجراء دراسة عن العلاقة بين الانهماك الأكاديمي والإبداع لدى الطلاب.

المراجع

١. أحمد الشريفين ومنار بني مصطفي (٢٠١٤). فاعلية خدمات الإرشاد المهني وقلق المستقبل المهني والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن . **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، مج (٨) ،ع(٣) ، ٤٧٤-٤٩٠ .

٢. أمل عبدالمحسن الزغبي (٢٠١٧). أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية. **مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية** ، جامعة عين شمس، ج (١٢) ،ع (١٨) ، ٢٤٩ -٢٨٣ .

٣. أمل محمد غنايم (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بجامعة قناة السويس. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، مج (٦) ،ع(٢٢) ، ١٨٢-٢٣٠ .

٤. جيهان على سويد (٢٠١٢). الكفاءة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني والقيم لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين " دراسة ميدانية عبر ثقافية " . **مجلة الإرشاد النفسي** ، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس ، ع(٣١) ، ١٠٩-١٨٨ .

٥. حلمي محمد الفيل (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية . **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج (٢٤) ، ع(٨٣) ، ٢٥٧ – ٣٣٤.

٦. حنان عبد الحميد العناني (٢٠٠٢). **الصحة النفسية** . ط٢ ، عمان : دار المسيرة.

٧. راجي الصرايرة ونايل الحجايا (٢٠٠٨). القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية . **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس، ج (٤) ، ع(٣٢) ، ٦١٣-٦٤٦ .

٨. رغدة شريم (٢٠٠٩). **سيكولوجية المراهقة** . عمان : دار المسيرة.

٩. سلطان بن سليمان العنزي (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية وعلاقتها في الانهماك بتعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائل. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع (١٧١) ، ج١ ، ٤٨٠- ٥٠٠ .

١٠. شاكر عقلة المحاميد ومحمد إبراهيم السفاسفة (٢٠٠٧) . قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، البحرين ، مج (٨) ، ع (٣) ، ١٢٧-١٤٢ .

١١. صفاء علي عفيفي (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، مج (٤٠) ، ع(٣) ، ٦٢ -٢٠٢.

١٢. عاطف محمود ابو غالي ولطفي عودة أبو مصطفي (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة الأقصى. **مجلة جامعة الأقصى**، غزه، ع (٢٠)، ١٠٣-١٤١.

١٣. عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢). قلق المستقبل المهني وعلاقته بكل من سمات الشخصية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا . **رسالة ماجستير** ،كلية التربية ، جامعة المنيا .

١٤. عمرو حسن بدران وجيلان هشام أبو صالح ومحمد الشحات على (٢٠١٦) . البناء العاملي لمقياس قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي . **المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية** ، مصر ، ع (٢٦) ، ١-١٧ .

١٥. كمال مرسي (٢٠٠٠). **السعادة وتنمية الصحة النفسية** . القاهرة : دار النشر للجامعات.

١٦. محمد أحمد شلبي و محمد إبراهيم الدسوقي وزيزى السيد إبراهيم (٢٠١٥). **تشخيص الامراض النفسية للراشدين مستمد من DSM-5&DSM-4** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٧. محمود محمد شبيب (٢٠٠٥). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم . **المجلة العلمية**، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مج (٢١) ، ع (١) ، ٩٠ – ١٣٦.

١٨. موشي زيدنر، وجيرالدماثيوس (٢٠١٦) . **القلق** . ترجمة معتز سيد عبد الله والحسين محمد عبد المنعم ، عالم المعرفة ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

١٩. نادية اوشن (٢٠١٥). التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات " دراسة ميدانية بجامعة الحاج الخضر بانته". **رسالة ماجستير** ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الحاج لخضر ، الجزائر .

٢٠. هشام محمد مخيمر ومحمد معيضم الوذينالي (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني وعلاقته بفاعلية الذات الاكاديمية والدافع للانجاز الاكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى . **مجلة القراءة والمعرفة** ، مصر ، ع (٢١) ، ١٥-٣٩ .

21-Akin, S. (2009). what does the community collage survey of student engagement (ccsse) have to do with learning? Community college. **Journal of Research and Practice**, 33 (8), 615 -617.

22-Appleton, J., christen son, L. & Furlong, J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. **Journal of Psychology in the Schools**, 45(5), 369 -386.

23-Appleton, J., Christenson, S.,kim, D.&Reschly, A. (2006).Measuring cognitive and psychological engagement : validation of the student engagement instrument . **Journal of School Psychology**, 44, 427-445.

24-Avenilla, F. (2003).Assessing the links between emotional and behavioral school engagement and academic outcomes among high school students. **ProQuest Dissertation and Theses Database**(UMI,No.3098223).

25-Azevedo, F., Disessa, A. &Sherin, B. (2012). An evolving frame work for describing student engagement in class room activities. **The Journal of Mathematical Behavior**, 31 (2), 270 -289.

26-Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition presence for online student affective learning, cognition and motivation. **Journal of Educators Online**; 7(1), 21 -32.

27-Ballester, E. (2015). Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an efl university course portalinguarum, (23), 9 – 24.

28-Burleson, B. &kunkel, A. (2002). Parental and peer contribution to the emotional support skills of the child : from whom do children earn to express support ?. **Journal of Family Communication** , 2, 79-97

29-Bryson, C. (2014). **Understanding & Developing Student Engagement.** Abingdon: Rout ledge.

30-Burleson, B. (2003). The experience and effects of emotional support : what the study of cultural and gender differences can tell us about close relationships. **Emotion and Interpersonal Communication Personal Relationships** , 10 (1), 1-23.

31-Campbell, K. & Wright, B. (2002). On-Line support groups: an investigation of relationship among source credibility dimensions of relational communication and perception of emotional support **.Communication Research Reports**, 19, 183-193.

32-Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates practical assessment. **Research & Evaluation**, 8(13), 1.

33-Chaves, C. (2003). Student involvement in the community collage setting. **Journal of Educational Psychology**, 3(1), 20-39.

34-Chickernig, W. &Gamson, F. (2012). **Seven Principles for Good Practice**. New York: Galluppress.

35-Cohen, S. (2004). Social relationships and health. **American Psychologist**, 59 (8), 676-684.

36-Corpus, J., Mcclintic Gilbert, M.&Hayenga, A. (2009). Within year changes in children`s intrinsic and extrinsic motivational orientation: contextual predictors and academic out comes contemporary. **Educational Psychology**, 34, 154-166.

37-Côté, S.; Bouffard, T.& Vezeau, C.(2014). The Mediating Effect of Self-Evaluation Bias of Competence on the Relationship between Parental Emotional Support and Children's Academic Functioning. **British Journal of Educational Psychology**, 84 (3) ,415-434.

38-Culver, J. (2015). Relationships Quality and student engagement**. PhD. Dissertation**, Wayne state university, Detroit Michigan.

39-Dennis, M; Masthoff, J; Mellish, C.(2016). Adapting Progress Feedback and Emotional Support to Learner Personality. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, 26 (3) ,877-931.

40-Dompnier, B, Darnon, C. &Butera,F. (2009). Faking the desire to learn a clarification of the link between mastery goals and academic achievement. **Psychological Science**, 20(8), 939-943.

41-Downes, P. (2018). The Neglected Shadow: European Perspectives on Emotional Supports for Early School Leaving Prevention. "**International Journal of Emotional Education**, 10 (2) ,122-130.

42-Duncan, T. &Mc-keachie, J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. **journal of Educational Psychology**, 40, 117-128.

43-Federici, R.& Skaalvik, E.(2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. **International Education Studies**, 7 (1), 21-36.

44-Finn, J.&Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? . **In Hand Book of Research on Student Engagement**. christen son, S., Reschly, A., wy lie, C., Eds, Springer, 97-131.

45-Finning, K; Harvey, K; Moore, D; Ford, T; Davis, B& Waite, P.(2018). Secondary School Educational Practitioners' Experiences of School Attendance Problems and Interventions to Address Them: A Qualitative Study. **Emotional & Behavioral Difficulties**, 23 (2) ,213-225.

46-Furlong, M. (2008). Engaging student at school with learning: A Relative construct for all student. **Psychology in the Schools**, 45(5), 365-368.

47-Fredricks, A., closkey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. & Mooney, K.(2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instrument (Issue & answers report, 2011 – No.098) Washington, DC: U.S. Department of education, **institute of education science national center for education evaluation and regional assistance**, Regional educational laboratory southeast.

48-Fredericks,A., Blumenfeld, C. & Paris, H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Journal of Review of Educational Research**, 74, 59-109.

49-Furlong, M. (2008). Engaging student at school and with learning: A relative construct for all students. **Psychology in the Schools**. (45), (5), 365-368.

50-Furlong, M., Whiple, A., Jean, G., Simental, J. &punthuna, S. (2003). Multiple context of school engagement: Moving towards a unifying framework for educational research and practice. **The California School Psychologist**, 8, 99-113.

51-Griggs, M., Mikami, A.& Rimm-Kaufman, S.(2016). Classroom Quality and Student Behavior Trajectories in Elementary School. **Psychology in the Schools**, 53 (7) ,690-704.

52-Gonida, E., Voulala, K. &Visseoglou, G.(2009). Students achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescents. **Learning and Individual Differences**, 19(1), 53-60.

53-Gottschalg, O. &Zollo,M. (2007). Interest alignment and competitive advantage. **Journal of Academy of Management Review**, 32(2), 418-437.

54-Harris, L. (2011). Secondary teacher conceptions of student engagement in learning or in schooling. **Teaching and Teacher Education**, 27, 376-386.

55-Healey, M., Flint, A. &Harringtonk, K. (2014). **Engagement through Partnership: Student as Parents in Learning & Teaching in Higher Education**.New york: HEA.

56-Hughes, G. (2014). The effect of mediate immediacy upon state motivation and cognitive learning in an online lesson. **PhD**. Dissertation university of Kentucky.

57-Hughes, J., Luo,W., kwok, O. &loyd, L. (2008). Teacher- student support, effortful engagement, and achievement: A 3 years longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, 10(1), 1-14.

58-Hughes, J., Zhang,D. & Hill, O. (2006). Peer Assessment of normative and individual teacher student support predict .Social acceptance and engagement among low achieving children. **Journal of School Psychology**. 43, 447-463.

59-Irungu, J. (2010). The relationship between engagement and perceived academic, senior international undergraduate student in research universities. University of Kansas, **PhD.**, Proquest, ui, N.3341142.

60-Jairam,D.& Kahi,D.(2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. **International journal of Doctoral Studies**, 7,311-329.

61-Jeanne, M., Hinke,L.,&Luzzo, D.(2007).Mental health and career development of college student **. Journal of Counseling & Development**, 85 (1) , 143-147 .

62-Kashy-Rosenbaum, G.; Kaplan, O.& Israel-Cohen, Y.(2018). Predicting Academic Achievement by Class-Level Emotions and Perceived Homeroom Teachers' Emotional Support. **Psychology in the Schools**, 55, (7) ,770-782.

63-Kikas, E.& Mägi, K.(2017). Does Self-Efficacy Mediate the Effect of Primary School Teachers' Emotional Support on Learning Behavior and Academic Skills?. **Journal of Early Adolescence**, 37 (5), 696-730.

64-Kuch,G., Cruce, T., Shoup, R., kinzie, j. &Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and persistence. **Journal of Higher Education**, 79(5), 540-563.

65-Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. **New directions for Institutional Research**, 141, 5-12.

66-Klem, A. &Connell,J. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of School Health**, 74(7), 262-273.

67-Lee, J. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. **Journal of Educational Research**, 107 (3), 177-185.

68-Lewis, C. (2011). Can you help me "exploring the influence of a monitoring program on high school males" of color academic engagement and self-perception in schools. **Doctoral Dissertations and These** (UMI,No.3453600).

69-Liem, G. & Martin, A. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. **Australian Psychologist**, 47(1), 3-13.

70-Linnenbrink, G. &Pekrun, R. (2011). Students emotions and academic engagement: Introduction to the special issue (special issue). **Contemporary Educational Psychology**, 3 (5), 1-3.

71-Marks, M.(2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. **American Educational Research Journal,** 37(1), 153-184.

72-Martin, A. (2012). High school motivation and engagement Gender and age effects. Online submission .**Eric.ed.Gov/full text/ed 532692.pdf.**

73-Maslow, A.(1999). **Toward a Psychology of Being**. New York: Wiley & Sons.

74-Mazer, J.(2017). Associations among Classroom Emotional Processes, Student Interest, and Engagement: A Convergent Validity Test. **Communication Education**, 66 (3) ,350-360.

75-MC-Clenney, M. (2006). Benchmarking effective educational practice. **New Directions for Community College**, 13(4), 47-55.

76-Mclaughlin, J. Griffin, L., Esserman, D., David son, C., Glatt, D., Roth, M., Gharkholonarehe, N. &Mumper, R. (2013). Pharmacy student engagement performance & perception in a flipped satellite class room. **American Journal of Pharmaceutical Education**, 77 (9), 196.

77-MC-Neely, C., Nonnemaker, J. &Blum, R.(2002). Promoting school connectedness evidence from the national longitudinal study of adolescent health. **Journal of School Health**, 72,138-160.

78-Meyerberg, J.& legg, A. (2015). Assessing professor student relationship using self-Report scales in: Jhangiani, R., Troisi, J; Fleck, B;legg, A. & Hussey, H. (Eds), A compendium of scales for use in the scholarships of teaching and learning. **Society for the Teaching of Psychology**, 149-160.

79-Noam, G. & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple setting. An overview. **New Direction for Youth Development**, fall: Wiely periodicals inc.

80-Oluwatomiwo, O.(2015). Development and Validation of Social Provision Scale on First Year Undergraduate Psychological Adjustment. **Journal of Education and Practice**, 6 (28),78-90.

81-Oz, A.& Dolapçioglu, S.(2019). Evaluating the Student-Teacher Relationship in Elementary Schools: "My Teacher & I-Child". **Asian Journal of Education and Training**, 5 (1) ,8-17.

82-Pik, G., Smart, j.& Ethington, C. (2012). The mediating effects of student engagement on the relationship between academic disciplines and learning outcomes: An Extension of Holland`s theory. **Research in Higher Education**, 53, 5, 550-575.

83-Pössel, P.; Rudasill, K.; Sawyer, M.; Spence, S.& Bjerg, A.(2013). Associations between Teacher Emotional Support and Depressive Symptoms in Australian Adolescents: A 5-Year Longitudinal Study. **Developmental Psychology**, 49 (11), 2135-2146.

84-Prewett, S.; Bergin, D.& Huang, F.(2019). Student and Teacher Perceptions on Student-Teacher Relationship Quality: A Middle School Perspective. **School Psychology International**, 40 (1) ,66-87.

85-Ramirez, L.; Machida, S.; Kline, L.& Huang, L.(2014). Low-Income Hispanic and Latino High School Students' Perceptions of Parent and Peer Academic Support. **Contemporary School Psychology**, 18 (4) ,214-221.

86-Regner, I. & Dumas, F. (2010). Students` perceptions of parental & teacher academic involvement: consequences on achievement goals. **European Journal of Psychology of Education**, 24, 263-271.

87-Regoli, R. &Hewitty, J. (2000). **Delinquency inSociety**. New york: McGraw Hill.

88-Rice, F. &Dolgin, K. (2005). **The adolescent: Development Relationships and Culture**. 11th ed. Bosten: M.A. person.

89-Rucinski, C.; Brown, J.& Downer, J.(2018). Teacher-Child Relationships, Classroom Climate, and Children's Social-Emotional and Academic Development. **Journal of Educational Psychology**, 110 (7), 992-1004.

90-Rudasill, K.; Gallagher, K.& White, J.(2014). Temperamental Attention and Activity, Classroom Emotional Support, and Academic Achievement in Third Grade. **Journal of School Psychology**, 48 (2), 113-134.

91-Ruzek, E.; Hafen, C.; Allen, J.; Gregory, A.; Mikami, A.& Pianta, R.(2016). How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. **Grantee Submission, Learning and Instruction**, 42 ,95-103.

92-Saeed, S. &Zyngier, D.(2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. **Journal of Education and Learning**, 1(2), 252-267.

93-Saeki, E. & Quirk, M. (2014). Getting students engaged might not be enough: the importance of psychological needs satisfaction on social emotional and behavioral functioning among early adolescents. **Social Psychology of Education: An international Journal**, 18 (2), 355-371.

94-Salmea, M. (2005). What is emotional authenticity?. **Journal from the Theory of Social Behavior**, 35(3), 209-230.

95-Santrock, K. (2003). **Adolenece**. 9th ed. Boston: McGraw-Hill.

96-Sarafino, E. (1998). **Health psychology: Bio psychosocial Interaction**. New York: Johan wily and sons.

97-Sarwar, M. &Ashrafi, G. (2014). Students ` commitment, Engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. **Current issue in Education**, 17 (3), 93-97.

98-Schroder, S. (2010) Teacher beliefs instructional behaviors and student engagement in learning from texts with instructional pictures. **Learning Instruction**, 1-13.

99-Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E., & Hassan, H (2011), Motivation, Cognitive engagement and academic achievement. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 15, 2406-2410.

100-Shernoff, D.(2013). Optima learning environment to promote student engagement. New York: Springer science, **D.A.I.: 10.1007/ 978-1-4614-7089-2.**

101-Shernoff, D., Cskszentmihalyi, M., Schneider, B. &Shernoff, E. (2003) Student engagement in high school class rooms from the perspective of flow theory. **School Psychology Quarterly**, 18 (2), 158-176.

102-Shin, H.; Ryan, A.(2017). Friend Influence on Early Adolescent Disruptive Behavior in the Classroom: Teacher Emotional Support Matters. **Developmental Psychology**, 53 (1) ,114-125.

103-Spiegel, D. &kimerling, R. (2001). Group psychotherapy for women with breast bancer: Relationships among social support, emotional expression and survival emotion, social relationships and health. In C.D. Ryff & B.H. singer (Eds.), **Emotion, Social Relationships and Health**. (pp.97-103). New York: Oxford university press.

104-Strange, C. & Banning, H. (2001). Educating by design: Creating campus learning environments that work. San Francisco.

105-Taylor, J. &Nelms, L. (2006). School engagement and life chance in 15 years old and transition. on WWW.bsl.org.au .

106-Tennant, J.; Demaray, M.; Malecki, C.; Terry, M.; Clary, M.& Elzinga, N.(2015). Students' Ratings of Teacher Support and Academic and Social-Emotional Well-Being. **School Psychology Quarterly**, 30 (4), ,494-512.

107-Tinio, M. (2009). Academic engagement scale for grade school student .The assessment hand book 2, 64-75. Retrieved from http://pemea.org.ph/docs/v2-Assessment Handbook.

108-Vanuden, J., Ritzen, K. &pieters, J.(2014). Engaging student: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. **Teaching and Teacher Education**. 37, 21-32.

109-Veiga, F.(2016). Assessing student engagement in school: development and validation of a four-dimensional scale procedural. **Social and behavioral sciences**, 217, 813-819.

110-Walker, C., Gerrne,B. &Mansell, R.(2006). Identification with academics intrinsic / extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. **Learning and Individual Differences**, 16 (1), 1-12.

111-Wang, M. &Eccles, J.(2013). School context, achievement motivation and academic engagement: A Longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. **Learning and Instruction**, 28, 12-23.

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

113-Weber, M. & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12 years old school children: Do character strengths matter in the class room?.**Child Indicators Research**, 5, 317-334.

114-Weber, M., wanger, L. &Ruch, W. (2014). Positive feeling at school: on the relationships between students character strengths school-related affects, and school functioning. **Journal of Happiness Studies Advance Online Publication**. Doi: 10.1007/s10902-014-9597-1.

115-Wentzel, K.; Russell, S; Baker, S.(2016). Emotional Support and Expectations from Parents, Teachers, and Peers Predict Adolescent Competence at School. **Journal of Educational Psychology**, 108 (2), 242-255.

116-Williams, M. (2014). Teaching with high probability strategies in the elementary classroom to affect student engagement, learning and success: an action research study. **PhD.**, Capella University.

117-Witkowski, P.&Cornell, T. (2015). An investigation into student engagement in higher education class rooms . **A Journal of Scholarly Teaching**, 10, 56-67.

118-Wittaker, T. (2004) .**What great teachers do differently: 14 things that matter most, Larchmont**. New York: Eye on education.

119-Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. **Teaching and Teacher Education**, 24, 1765-1776.