

**المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات الانفعالية
لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية**

**School climate and its relationship with some emotional issues among a
sample of elementary school students**

نعمة رمضان محمد

باحثة ماجستير تخصص الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة حلوان

د/ هدى عصام عبد الوهاب

مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة حلوان

أ.د/ أحمد علي بديوي محمد

أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية جامعة حلوان

مستخلص البحث:

هدفت هذا البحث إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كذلك التحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث وذلك في متغيري المناخ المدرسي والمشكلات الانفعالية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت الباحثة بإعداد أداتين تمثلتا في: مقياس المناخ المدرسي وآخر لقياس المشكلات الانفعالية لدى عينة البحث، وقد طبقت الأداة على عينة أساسية قوامها (٢٣٨) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، وخلصت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والمشكلات الانفعالية، كما توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس المناخ المدرسي وأبعاده في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بينهما على مقياس المشكلات الانفعالية.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي، المشكلات الانفعالية، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This research aimed to verify the existence of a correlational relationship between school climate and emotional issues among elementary school students, as well as to verify the existence of differences between males and females in the two variables of school climate and emotional issues, and the descriptive-correlational method was used: School Climate Scale and Emotional Problems Scale for the research sample. The two tools were applied to a basic sample of (238) male and female primary school students. The research results concluded that there is a statistically significant positive correlation between school climate and emotional problems, and that there are differences between males and females on the school climate scale and its dimensions towards males, and there are no statistically significant differences between them on the emotional problems scale.

Keywords: School climate, emotional issues, elementary school students.

مقدمة

يمثل تلاميذ المرحلة الابتدائية دور هاما في تشكيل المستقبل وإحداث تأثير كبير على المجتمع وذلك لان هؤلاء المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٢ عاما يمرون بمرحلة حرجة من تطورهم أكاديميا واجتماعيا فيعد إدراك أهمية تلاميذ المدارس الابتدائية في مصر امر ضروري لفهم الإمكانيات التي يمتلكونها والتأثير الذي يمكن أن يحدثه على مجتمعاتهم والمجتمع ككل.

كما يعد تلاميذ المدارس الابتدائية في مصر أصولاً أساسية لتعزيز التماسك الاجتماعي والتفاهم داخل المجتمع ففي المجتمع المصري المتنوع تعد المدارس الابتدائية بمثابة بوتقة تنصهر فيها الأطفال من خلفيات وثقافات وحالات اجتماعية واقتصادية مختلفة ومن خلال التفاعل والتعلم جنباً إلى جنب مع أقرانهم يطور تلاميذ المرحلة الابتدائية التعاطف والتسامح واحترام الآخرين وهذه الصفات ضرورية لبناء مجتمع متناغم وشامل.

ويمتلك تلاميذ المدارس الابتدائية في مصر مجموعة فريدة من السمات والخصائص التي تحدد رحلتهم التعليمية وتأثيرها على المجتمع كما يظهرون فضولا ورغبة حقيقية في التعلم ويشاركون بنشاط في السعي وراء المعرفة ومن خلال إظهار المرونة والتصميم فإنهم يواجهون التحديات بعقلية النمو ويسعون باستمرار للتحسين حيث يتبنى هؤلاء التلاميذ التعاون والتآزر ويقدرّون العمل الجماعي ويعززون الشعور بالانتماء للمجتمع فإن احترام السلطة وكبار السن أمر متأصل بعمق وهو ما يعكس القيم التقليدية ومع الروابط العائلية القوية فإنهم يظهرون شعور بالمسؤولية والولاء حيث إنهم يدركون الثقافة ويعبرون عنها (Osman, 2012).

وللمناخ المدرسي دور محوري في تشكيل الخبرات التعليمية والتنمية الشاملة لتلاميذ المدارس الابتدائية ويشير إلى الجو العام والثقافة والبيئة داخل المدرسة منها فإنها حيث ان الأبعاد المختلفة التي تؤثر على رفاية التلاميذ ومشاركتهم وتحصيلهم الأكاديمي فإن فهم أبعاد المناخ المدرسي وتأثيره أمر بالغ الأهمية لخلق بيئات تعليمية راعية وداعمة

وإن تأثير المناخ المدرسي الإيجابي على تلاميذ المدارس الابتدائية بعيد المدى ويعزز نموهم الاجتماعي والانفعالي ويؤثر بشكل إيجابي على النتائج الأكاديمية فمن المرجح أن يحصل التلاميذ الذين يتمتعون بمناخ مدرسي إيجابي على معدلات حضور أعلى وزيادة الدافع وتحسين الأداء الأكاديمي كما أنهم يظهرون سلوكا ايجابيا ويطورون علاقات أكثر صحة ويحققون نتائج أفضل في مجالهم الدراسي. (سلمان عكاب صالح، حسام طه محمد، ٢٠١٣)

كما يشير المناخ المدرسي الإيجابي إلى وجود علاقات داعمة ومحترمة بين التلاميذ والمعلمين، بالإضافة إلى بيئة تعليمية تُشجع على التعاون والتفاعل الإيجابي. أظهرت دراسة قام بها "أحمد إبراهيم" (٢٠٢٠) أن الأطفال الذين يتعلمون في بيئة مدرسية إيجابية أقل عرضة للمعاناة من القلق والاكتئاب. وأكدت البحث أن العلاقة الإيجابية مع المعلمين، والشعور بالتقدير، تسهم في تقليل التوتر وتعزيز الشعور بالأمان النفسي (أحمد إبراهيم، ٢٠٢٠، ص ٤٥).

إلى جانب دور المدرسة، تلعب الأسرة دورًا هامًا في مساعدة الأطفال على مواجهة المشكلات الانفعالية. أشارت دراسة "خالد عبد الله" (٢٠١٩) إلى أن التعاون بين الأسرة والمدرسة يسهم في تحسين مناخ المدرسة من خلال تعزيز التواصل الإيجابي بين الطفل والمعلمين، مما يساعد في تقليل القلق وتخفيف حدة الاكتئاب (خالد عبد الله، ٢٠١٩، ص ٢٩).

مما سبق عرضه تحاول الباحثة في هذا البحث التحقق من العلاقة بين المناخ المدرسي وبعض المشكلات الانفعالية كالقلق والاكتئاب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث

من خلال عملي بالتدريس في المرحلة الابتدائية لاحظت انتشار بعض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ ومن خلال ملاحظات زملائي بالمدرسة أقرروا بوجود هذه المشكلات، كما تم الاطلاع على السجلات الخاصة بالتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية

فيتميز المناخ المدرسي الصحي ببيئة تعليمية شاملة وداعمة تعطي الأولوية لرفاهية ونمو ونجاح جميع أصحاب المصلحة حيث إنه يعزز العلاقات الإيجابية ويعزز السلامة والشمولية ويمكن التلاميذ من المشاركة بنشاط في رحلة التعلم الخاصة بهم.

كما يركز المناخ المدرسي الصحي بشدة على سلامة وشمولية جميع التلاميذ وهو يعالج بشكل فعال قضايا مثل التنمر والتمييز والتحرش مما يضمن أن يشعر كل تلميذ بالأمان لذا تعد التوقعات الواضحة والمتسقة أمر حيوي في المناخ المدرسي الصحي حيث يفهم التلاميذ توقعات السلوك والمسؤولية الأكاديمية والشخصية التي تحددها المدرسة مما يصنع شعور بالعدالة والمساءلة ويتم توصيل هذه التوقعات بشكل فعال إلى جميع أصحاب المصلحة مما يضمن الفهم المشترك وتعزيز مجتمع مدرسي إيجابي ومتماسك. (Gülşen, Gülenay, 2014)

وتشير الأبحاث إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي الذي يتميز بالأمان والعلاقات الإيجابية والاحترام يمكن أن يكون بمثابة عامل وقائي ضد المشاكل الانفعالية فعندما

يشعر التلاميذ بالأمان والدعم داخل بيئتهم المدرسية فمن المرجح أن يواجهوا مستويات أقل من التوتر والقلق ومشاعر العزلة حيث تساهم العلاقات الإيجابية مع المعلمين والموظفين والأقران في الشعور بالانتماء والترابط مما قد يقلل من خطر حدوث مشاكل انفعالية. (Orpinas, Horne, 2009)

وترتبط مشاركة التلاميذ أكاديميا واجتماعيا ارتباطا وثيقا بالرفاهية الانفعالية فعندما ينخرط التلاميذ بنشاط في تعلمهم وتتاح لهم فرص المشاركة والاستقلالية ويشعرون بإحساس بالملكية في رحلتهم التعليمية، فمن المرجح أن يواجهوا مشاعر إيجابية وإحساس بالهدف. يمكن أن توفر المشاركة أيضا عاملا وقائيا ضد المشكلات الانفعالية عن طريق تقليل مشاعر الملل والانفصال واللامبالاة.

لذلك تهدف الباحثة إلى التعرف على المناخ المدرسي وعلاقته بالمشكلات الانفعالية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية وتسعى البحث إلى فهم مدى دور المناخ المدرسي الإيجابي كعامل وقائي ضد هذه المشكلات ومن خلال استكشاف هذه الأسئلة البحثية يهدف البحث إلى المساهمة في تطوير التدخلات والاستراتيجيات الفعالة التي يمكن أن تعزز المناخ المدرسي

واستنادا الي ما سبق عرضه يمكن ان تتحدد مشكلة البحث الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما نوع العلاقة الارتباطية بين المناخ والمدرسي والمشكلات الانفعالية لدي التلاميذ عينة البحث؟

٢. ما الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ عينة البحث في المشكلات الانفعالية التي تعزي الي النوع (ذكور/اناث).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التحقق من الآتي:

١. وجود علاقة ارتباطية بين المناخ والمدرسي والمشكلات الانفعالية لدي التلاميذ عينة البحث.

٢. وجود فروق بين درجات التلاميذ عينة البحث في المشكلات الانفعالية التي تعزي الي النوع (ذكور/اناث).

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

١. يساهم البحث في الفهم العلمي للمناخ المدرسي من خلال استكشاف أبعاده المختلفة وعلاقتها بالمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتالي يضيف إلى مجموعة المعرفة الموجودة حول كيفية تأثير البيئات المدرسية على الصحة النفسية للطلاب.

٢. يقدم البحث منهجيات بحثية مبتكرة أو أدوات قياس لتقييم أبعاد المناخ المدرسي وتأثيرها على المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ وهذا يساهم في التقدم المنهجي في مجال علم النفس التربوي وأبحاث المناخ المدرسي.

الأهمية التطبيقية:

١. يمكن لنتائج هذا البحث أن تفيد في تطوير استراتيجيات المدارس التي تهدف إلى تحسين المناخ العام للمدرسة ومن خلال تحديد أبعاد محددة تتعلق بالمشكلات الانفعالية، وبالتالي تنفيذ تدخلات وسياسات مستهدفة لمعالجة هذه المشكلات بشكل فعال.

٢. فهم العلاقة بين أبعاد المناخ المدرسي والمشكلات الانفعالية لدى التلاميذ؛ حيث يسلط البحث الضوء على أهمية تكوين بيئة مدرسية إيجابية وداعمة.

٣. تحديد التلاميذ المعرضين للخطر: يمكن أن يساعد البحث في تحديد طلاب المدارس الابتدائية الذين قد يكونون أكثر عرضة لخطر التعرض لمشاكل انفعالية بناء على الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي.

مصطلحات البحث

ابعاد المناخ المدرسي Dimensions of school climate:

يجسد المناخ المدرسي في جوهره الخبرات الجماعية والتصورات والتفاعلات داخل المجتمع المدرسي و تشمل أبعاد المناخ المدرسي السلامة الجسدية والرفاهية الانفعالية والتربط الاجتماعي حيث يشمل البعد المادي البنية التحتية الشاملة والنظافة وسهولة الوصول إلى المدرسة كما ويتعمق البعد الانفعالي في السلامة النفسية والدعم والشعور بالانتماء الذي يشعر به التلاميذ والموظفين و يستكشف البعد الاجتماعي جودة العلاقات والشمولية والاستجابة الثقافية داخل المدرسة كما يركز البعد الأكاديمي على الدقة التعليمية والمشاركة وفرص النمو فتتشابك أبعاد المناخ المدرسي ويؤثر بعضها على بعض لخلق مناخ ملائم للتعلم والنمو والتطور الشامل (Grazia, Molinari, 2021)

وتعرف الباحثة ابعاد المناخ المدرسي على انها جوانب أو مكونات محددة تساهم بشكل جماعي في الجو العام والثقافة والبيئة داخل المدرسة وهذه الأبعاد هي العناصر الأساسية التي تشكل الخبرات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية للتلاميذ

المشكلات الانفعالية: Emotional problems: تشمل المشكلات الانفعالية نطاق واسع من الصراعات الداخلية التي قد يواجهها الأفراد مما يؤثر على صحتهم النفسية ونوعية حياتهم فيمكن أن تظهر هذه المشاكل على شكل اضطرابات مزاجية، أو قلق، أو اكتئاب، أو غيرها من تحديات الصحة العقلية وفي الغالب ما تعطل المشكلات الانفعالية قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته مما يؤدي إلى مشاعر الحزن أو الخوف أو الغضب أو الفراغ التي قد تستمر مع مرور الوقت فيمكن أن تنجم هذه الصعوبات عن عوامل مختلفة منها التجارب المؤلمة، أو الاستعداد الوراثي، أو الاختلالات في كيمياء الدماغ (Gallagher, 1999)

وتعرف الباحثة المشاكل الانفعالية على انه يشير المشكلات الانفعالية إلى الصعوبات أو الاضطرابات في الرفاهية الانفعالية والتنظيم لدى تلاميذ المدارس الابتدائية فقد تشمل هذه المشاكل أعراض القلق والاكتئاب والإجهاد، وتدني احترام الذات وتقلب المزاج والتهيج وعدم التنظيم الانفعالي، وصعوبات في إدارة العواطف والتعبير عنها بشكل فعال.

الإطار النظري للبحث

المحور الاول: الابعاد المحددة للمناخ المدرسي

تعريف الابعاد المحددة للمناخ المدرسي

تشمل الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي جوانب مختلفة تساهم في الجو العام داخل المدرسة حيث تعتبر هذه الأبعاد حاسمة لفهم وتقييم الجودة الشاملة وطبيعة الحياة المدرسية ويشتمل المناخ المدرسي علي القوة الخاصة بالمجتمع المدرسي حيث يقوم بتقييم تصورات التلميذ وأولياء الأمور وموظفي المدرسة لجمع البيانات لاتخاذ قرارات صحيحة(عنايات عبد العليم محمد أبو الغيط، عبد السميع رزق، محمد أبو الخير الشربيني، ١٣٤، ٢٠١٢-١٤٢)

كما يقسم المناخ المدرسي العام إلى ثمانية عوامل فرعية، بما في ذلك المظهر الجسدي والعلاقات المجتمعية والأبعاد الأخرى التي تشكل تعريفا شاملا للمناخ المدرسي بينما تشتمل أبعاد المناخ المدرسي الأساسية علي السلامة والعلاقات بين الأشخاص ووسائل التواصل الاجتماعي والتدريس والتعلم والبيئة المؤسسية ويتضمن كل مجال من هذه المجالات سلسلة من المقاييس الفرعية للمؤشرات و يشير الإطار البيئي إلى أن التنمية البشرية تحدث من خلال تفاعلات معقدة ومتبادلة بين الفرد مع الآخرين والبيئة المحيطة حيث يحدد هذا الإطار أنظمة العمليات، بما في ذلك النظام المتوسط لتكون المدرسة جزءا من بيئة الفرد(Shindler, Jones, Williams, Taylor, Cardenas, 2016, 10).

مما سبق تتضح الواجه المتعددة لأبعاد محددة للمناخ المدرسي، بما في ذلك العوامل المادية والاجتماعية والتنظيمية التي تشكل مجتمع البيئة المدرسية الشاملة فيعد فهم هذه الأبعاد ومعالجتها أمراً ضرورياً لتكوين مناخ مدرسي إيجابي وشامل وداعم لجميع أصحاب المصلحة.

عناصر الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي

تشتمل العناصر المحددة للمناخ المدرسي علي مجموعة واسعة من العوامل التي تساهم بشكل جماعي في المناخ العام داخل المدرسة و يعد فهم هذه العناصر ومعالجتها أمراً ضرورياً لصنع بيئة إيجابية وداعمة للتلاميذ والمعلمين والموظفين وفيما يلي بعض العناصر الأساسية للمناخ المدرسي:

السلامة والأمن: يركز هذا العنصر على السلامة الجسدية والرفاهية العاطفية وصنع بيئة خالية من التمر والتحرش والعنف.

بيئة التدريس والتعلم: تلعب جودة التدريس وتوافر الموارد التعليمية والمنهج العام للتعليم دوراً حاسماً في تشكيل المناخ الأكاديمي داخل المدرسة.

العلاقات الشخصية: تساهم العلاقات الإيجابية بين التلاميذ والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في صنع بيئة داعمة وشاملة ويشمل هذا العنصر الاحترام المتبادل والثقة والتواصل الفعال (Kupchik, Highberger, Bear, 2022. 1538-1545).

البيئة المادية: يؤثر مظهر مبنى المدرسة، والفصول الدراسية، والمرافق، بالإضافة إلى النظافة العامة والصيانة، في البعد المادي للمناخ المدرسي.

الرفاهية الاجتماعية والعاطفية: إن تكوين شعور بالأمان الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ، وضمان شعورهم بالأمان من الإساءة اللفظية، والمضايقة، والإقصاء، أمر حيوي لمناخ مدرسي صحي.

العلاقات المجتمعية: تعد التفاعلات والعلاقات بين المدرسة والمجتمع الأوسع، بما في ذلك أولياء الأمور والمنظمات المحلية وأصحاب المصلحة الآخرين، ضرورية لتعزيز مناخ مدرسي إيجابي.

ثقافة المدرسة: تساهم القيم المشتركة وأنماط المعتقدات وأساليب التدريس والتعلم والسلوكيات والعلاقات بين التلاميذ والموظفين بشكل جماعي في ثقافة المدرسة ومناخها (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013. 359-374).

ومما سبق يتضح انه من خلال معالجة هذه العناصر البعدية ورعايتها، يمكن للمعلمين ومديري المدارس إنشاء بيئة رعاية شاملة تدعم الرفاهية والنجاح الأكاديمي لجميع الأفراد داخل المجتمع المدرسي.

اهداف الابعاد المحددة للمناخ المدرسي

تشمل الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي جوانب مختلفة تساهم في البيئة العامة والثقافة داخل المدرسة ولكل بُعد أهدافه التي تؤدي إلى تعزيز بيئة تعليمية إيجابية وشاملة ومواتية للتلاميذ والمعلمين والموظفين ويمكن تحديدها فيما يلي:

السلامة والأمن:

إن الهدف الأساسي لهذا البعد هو ضمان السلامة الجسدية والعاطفية لجميع الأفراد داخل البيئة المدرسية. ويشمل ذلك تنفيذ الإجراءات الأمنية، ومعالجة التمر والتحرش، وصنع شعور بالأمان لدى الجميع في المبنى.

البيئة الأكاديمية:

الهدف هنا هو تعزيز الاتجاه الإيجابي تجاه التعلم وتشجيع التحصيل الأكاديمي وتقديم الدعم للتلاميذ للتفوق الأكاديمي ويتضمن ذلك تكوين بيئة يشعر فيها التلاميذ بالتحفيز والمشاركة والدعم في مساعيهم التعليمية.

البيئة الاجتماعية والعاطفية:

ويركز هذا البعد على تعزيز مناخ اجتماعي وعاطفي إيجابي يشعر فيه التلاميذ بالتقدير والاحترام والدعم كما ان الهدف هو تعزيز التعاطف والتفاهم والرفاهية العاطفية، وتعزيز الشعور بالانتماء والقبول لجميع الأفراد (Alshammari, Piko, Fitzpatrick, 2022. 1-8)

الارتباط بالمدرسة:

والهدف من الترابط المدرسي هو إقامة علاقات وروابط قوية بين التلاميذ والمعلمين والمجتمع المدرسي الأوسع. ويهدف هذا البعد إلى تكوين شعور بالانتماء والمشاركة والمشاركة، مما يعزز في نهاية المطاف تجربة المدرسة الشاملة.

البيئة المؤسسية:

يهدف بعد البيئة المؤسسية إلى تعزيز الثقافة التنظيمية الإيجابية داخل المدرسة ويشمل ذلك القيادة الفعالة والتواصل الواضح وعمليات صنع القرار التعاونية، مما يصنع بيئة يشعر فيها الجميع بالتقدير والاحترام.

البيئة المادية:

والهدف هنا هو توفير بيئة مادية آمنة ونظيفة تدعم التعلم والرفاهية ويتضمن ذلك إنشاء مساحات تساعد على التعلم، وتعزيز الصحة والعافية، والتأكد من أن البيئة التحتية المادية تلبي احتياجات المجتمع المدرسي (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013. 361-385)

تصورات التلاميذ للمناخ المدرسي

يلعب المناخ المدرسي دورا محوريا في تشكيل التجربة التعليمية الشاملة للتلاميذ ويشمل أبعادا مختلفة، بما في ذلك السلامة، والبيئة الأكاديمية، والعوامل الاجتماعية والعاطفية، والترابط المدرسي، والبيئة المؤسسية، والبيئة المادية المحيطة وان التصورات التي يحملها التلاميذ فيما يتعلق بهذه الأبعاد لها تأثير عميق على رفاهيتهم وأدائهم الأكاديمي ورضاهم العام عن مؤسستهم التعليمية وأحد الأبعاد الرئيسية للمناخ المدرسي هو السلامة والأمن حيث إن تصورات التلاميذ حول السلامة داخل البيئة المدرسية تؤثر بشكل كبير على شعورهم بالرفاهية والراحة فعندما يشعر التلاميذ بالأمان، جسديا وعاطفيا، (Forsberg, Chiriatic, Thornberg, 2021. ٣٨١-٣٩٥) فمن الأرجح أن ينخرطوا في التعلم، ويكونوا علاقات إيجابية، ويزدهروا أكاديميا وعلي النقيض الآخر ، يمكن أن يؤدي الافتقار إلى الأمان المتصور إلى مشاعر القلق والخوف والانفصال، مما يعيق قدرة التلاميذ على التركيز في دراستهم والمشاركة الكاملة في الحياة المدرسية كما وتعد البيئة الأكاديمية بُعدا حاسما آخر يؤثر بشكل كبير على تصورات التلاميذ للمناخ المدرسي فان تصورات التلاميذ حول جودة التدريس، وتوافر الموارد، ومستوى الدعم الذي يتلقونه تؤثر على دوافعهم، وثقتهم، وتحصيلهم الأكاديمي بالإضافة الي ان البيئة الأكاديمية الإيجابية، التي تتميز بالتوقعات العالية، والتدريس الفعال، والوصول إلى المواد التعليمية، تعزز الشعور بالكفاءة وتشجع التلاميذ على السعي لتحقيق التميز وعلي النقيض الآخر، قد تؤدي البيئة الأكاديمية السلبية إلى مشاعر الإحباط والانفصال وانعدام الثقة في قدرات الفرد وايضا تشكل البيئة الاجتماعية والعاطفية داخل المدرسة تصورات التلاميذ عن المناخ المدرسي حيث تؤثر مشاعر الانتماء والقبول والاحترام لدى التلاميذ بشكل كبير على رفاههم العام ورضاهم عن تجربتهم التعليمية. وتساهم التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والعلاقات الداعمة مع الأقران والمعلمين وفرص التعبير العاطفي في تكوين مناخ اجتماعي وعاطفي صحي وعلى العكس من ذلك، فإن البيئة الاجتماعية والعاطفية السلبية، التي تتميز بالتمتر أو الاستبعاد أو نقص الدعم، يمكن أن يكون لها آثار ضارة على الصحة العقلية للتلاميذ واحترامهم لذاتهم وشعورهم بالارتباط بالمجتمع المدرسي (Kohl, Recchia, Steffgen, ٢٠١٣، ٤١٧)

ويعد الترابط المدرسي، الذي يتعلق بشعور التلاميذ بالانتماء والمشاركة مع المجتمع المدرسي، بُعداً حاسماً آخر يؤثر على تصورات التلاميذ للمناخ المدرسي فعندما يشعر التلاميذ بالارتباط بمدرستهم، فمن الأرجح أن يشاركوا في الأنشطة اللامنهجية ويطلبوا المساعدة عند الحاجة، ويطوروا موقفاً إيجابياً تجاه مؤسساتهم التعليمية بينما قد يؤدي الافتقار إلى الترابط بالمدرسة إلى مشاعر العزلة والانفصال وتضاؤل الشعور بالانتماء مما قد يؤثر سلباً على رفاهية التلاميذ بشكل عام ونجاحهم الأكاديمي ويمكن لتصورات التلاميذ عن البيئة المادية، بما في ذلك النظافة والسلامة والأداء الوظيفي للمرافق المدرسية، أن تؤثر على رضاهم العام عن بيئة التعلم الخاصة بهم. يمكن أن تساهم البيئة المادية التي تتم صيانتها جيداً والممتعة من الناحية الجمالية في شعور التلاميذ بالرفاهية والفخر بمدرستهم، في حين أن البيئة المادية المهملة أو غير الآمنة قد تؤدي إلى مشاعر الانزعاج وعدم الرضا وعدم الفخر بمؤسساتهم التعليمية (Samdal, Nutbeam, Wold, Kannas.1998. 390-397)

ومما سبق اتضح انه تشمل تصورات التلاميذ للمناخ المدرسي مجموعة واسعة من العوامل التي تؤثر بشكل كبير على تجربتهم التعليمية حيث تساهم التصورات الإيجابية للسلامة والبيئة الأكاديمية والعوامل الاجتماعية والعاطفية والترابط المدرسي والبيئة المؤسسية والبيئة المادية في رفاهية التلاميذ بشكل عام ومشاركتهم ونجاحهم الأكاديمي وعلى العكس من ذلك فإن التصورات السلبية لهذه الأبعاد يمكن أن تؤدي إلى مشاعر القلق والانفصال وعدم الرضا عن البيئة المدرسية لذلك، من الضروري للمؤسسات التعليمية إعطاء الأولوية لصنع مناخ مدرسي إيجابي يخاطب تصورات التلاميذ ويعزز بيئة تعليمية داعمة وشاملة ومواتية لجميع الأفراد داخل المجتمع المدرسي.

علاقة المعلمين بالمناخ المدرسي

يؤدي المعلمون دوراً هاماً في تشكيل المناخ المدرسي والحفاظ عليه ويتأثرون به أيضاً وتساهم تفاعلاتهم مع الزملاء والمجتمع المدرسي الأوسع في البيئة الاجتماعية والعاطفية داخل المدرسة حيث يمكن للعلاقات الإيجابية والتواصل الفعال والتفاعلات الداعمة مع الزملاء أن تعزز الشعور بالانتماء والثقة والاحترام، وبالتالي تعزيز المناخ المدرسي العام وعلى العكس من ذلك، فإن التفاعلات السلبية أو الصراعات أو نقص الدعم بين المعلمين يمكن أن تؤثر سلباً على البيئة الاجتماعية والعاطفية، مما يؤدي إلى تضاؤل الشعور بالمجتمع والرفاهية لجميع الأفراد داخل المدرسة علاوة على ذلك، فإن تصورات المعلمين حول السلامة داخل البيئة المدرسية تؤثر بشكل كبير على رضاهم الوظيفي وفعاليتهم و تسمح البيئة الآمنة والمأمونة للمعلمين بالتركيز على دورهم الأساسي في تعليم التلاميذ وتعزيز السلوك الإيجابي وتعزيز بيئة تعليمية مواتية وعلى العكس من ذلك فإن المخاوف بشأن السلامة أو قضايا الانضباط أو نقص الدعم في معالجة

التحديات المتعلقة بالسلامة يمكن أن تكون ضغوطا وتعيق قدرة المعلمين على أداء واجباتهم بفعالية وتعد البيئة الأكاديمية بُعداً آخر للمناخ المدرسي الذي يؤثر بشكل عميق على علاقة المعلمين بعملهم حيث إن البيئة الأكاديمية الإيجابية، التي تتميز بالتوقعات العالية، والوصول إلى الموارد، وثقافة التعلم الداعمة، يمكن أن تمكن المعلمين من تقديم تعليم جيد، وإشراك التلاميذ، وتعزيز حب التعلم وعلى النقيض الآخر فإن البيئة الأكاديمية السلبية، مثل نقص الموارد، أو انخفاض التوقعات، أو محدودية الفرص للنمو المهني، قد تؤدي إلى مشاعر الإحباط والإرهاق وتناقص الشعور بالإنجاز المهني للمعلمين (Meristo, Eisenschmidt, ٨، ٢٠١٤، ٩)

وتتأثر علاقة المعلمين بالمناخ المدرسي أيضاً بإحساسهم بالارتباط بالمجتمع المدرسي فعندما يشعر المعلمون بالارتباط مع زملائهم، والقيادة المدرسية، والمجتمع المدرسي الأوسع، فمن المرجح أن يشعروا بالرضا الوظيفي، والشعور بالهدف، والالتزام بأدوارهم المهنية بينما يؤدي الافتقار إلى الترابط أو العزلة أو العلاقة المتوترة مع المجتمع المدرسي إلى مشاعر الانفصال وخيبة الأمل وتناقص الشعور بالإنجاز المهني للمعلمين كما تؤثر البيئة المادية داخل المدرسة أيضاً على علاقة المعلمين بالمناخ المدرسي. يمكن للبيئة المادية التي تتم صيانتها بشكل جيد وأمنة ووظيفية أن تساهم في شعور المعلمين بالرعاية والفخر في مكان عملهم والرضا الوظيفي بشكل عام. وعلى العكس من ذلك، قد تؤدي البيئة المادية المهملة أو غير الآمنة أو غير الملائمة إلى مشاعر الانزعاج وعدم الرضا وتضاؤل شعور المعلمين بالفخر في مكان عملهم (Oder, Eisenschmidt, ١٣، ٢٠١٨، ١٥)

ومما سبق اتضح ان علاقة المعلمين بالمناخ المدرسي متعددة الأوجه وتؤثر بشكل عميق على فعاليتهم ورفاهيتهم ورضاهم الوظيفي فان المناخ المدرسي الإيجابي، الذي يتميز بالسلامة والعلاقات الداعمة والبيئة الأكاديمية الإيجابية والترابط المدرسي والبيئة المؤسسية الفعالة وبيئة مادية جيدة الصيانة، يمكن أن يمكن المعلمين من أداء أدوارهم بفعالية وتجربة الشعور بالإنجاز في مهنتهم بينما يؤدي المناخ المدرسي السلبي إلى التوتر والإرهاق وتناقص الشعور بالرضا المهني لدى المعلمين لذا من الضروري للمؤسسات التعليمية إعطاء الأولوية لخلق مناخ مدرسي إيجابي يدعم المعلمين ويمكنهم، ويعزز بيئة مواتية وشاملة وداعمة لجميع الأفراد داخل المجتمع المدرسي.

المحور الثاني: المشكلات السلوكية والانفعالية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

تعريف المشكلات الانفعالية

تشمل المشكلات العاطفية مجموعة كبيرة من الصعوبات التي تؤثر على الأفراد في مختلف الأعمار والخلفيات والثقافات، فغالبًا ما تتجلى هذه المشكلات في السلوكيات والعواطف التي يمكن أن تعطل الأداء اليومي والعلاقات الشخصية:

أولاً: المشكلات العاطفية

القلق: يتميز القلق بالخوف المفرط أو الخوف الذي يمكن أن يتداخل مع الأنشطة اليومية وغالبًا ما يشمل أعراضًا جسدية مثل الأرق والتعب وصعوبة التركيز، فقد يعاني المراهق من القلق قبل الامتحانات، مما يؤدي إلى ليالي بلا نوم وعدم القدرة على التركيز على البحث، مما يؤثر في النهاية على أدائه الأكاديمي.

الاكتئاب: يتضمن الاكتئاب مشاعر مستمرة من الحزن واليأس ونقص الاهتمام أو المتعة في الأنشطة التي كان يتمتع بها ذات يوم و يمكن أن تؤثر هذه المشكلة العاطفية بشكل كبير على قدرة المرء على العمل في الحياة اليومية فقد ينسحب شخص بالغ من التفاعلات الاجتماعية والهوايات، ويشعر بالإرهاق بسبب شعوره باليأس وعدم الاهتمام، مما يؤدي إلى العزلة وتدهور العلاقات.

الانسحاب الاجتماعي: هو سلوك داخلي يتجنب فيه الأفراد التفاعلات الاجتماعية ويعزلون أنفسهم عن الآخرين، غالبًا كآلية للتكيف مع القلق أو الاكتئاب فقد يختار الطفل الذي يتعرض للتنمر في المدرسة البقاء في المنزل بدلاً من مواجهة أقرانه، مما يؤدي إلى نقص المهارات الاجتماعية وزيادة الشعور بالوحدة.

ومن ناحية أخرى قد تظهر المشاكل العاطفية على شكل مشاعر مستمرة من الحزن أو القلق أو الخوف، مما يؤثر على مزاج الفرد واحترامه لذاته ورفاهه فقد تؤدي هذه الأعراض الداخلية إلى الانسحاب من الأنشطة الاجتماعية أو المدرسة أو العمل، مما يمثل مجموعة مختلفة من التحديات مقارنة بالسلوكيات الخارجية (El Sabbagh, Soria, Escolano, Bulteau, Dellatolas, 2006. 573-575)

الأسباب المحتملة والعوامل المساهمة في حدوث المشكلات الانفعالية:

يمكن أن تتبع المشاكل السلوكية والانفعالية من العديد من العوامل، بما في ذلك الاستعداد الوراثي، والضغوطات البيئية، والصدمات النفسية، والاختلافات العصبية كما يمكن أن تساهم العوامل الوراثية والبيولوجية في تعرض الفرد لبعض التحديات السلوكية والعاطفية، فإن تجارب الطفولة السلبية، وديناميات الأسرة، والتأثيرات المجتمعية يمكن أن تلعب أيضًا دورًا مهمًا في تطور هذه المشكلات وإدامتها وإيضًا الاختلافات في النمو العصبي، مثل أداء الدماغ غير النمطي والاختلالات الكيميائية العصبية، يمكن أن تساهم

ايضا في ظهور هذه التحديات (El Sabbagh, Soria, Escolano, Bulteau, Dellatolas, 2006. 575-578)

وقد تنشأ المشاكل العاطفية عند الأطفال نتيجة لتفاعل معقد بين أسباب وعوامل مختلفة، وفهم هذه العناصر أمر بالغ الأهمية لتحديد التدخلات وأنظمة الدعم التي يمكن أن تساعد الأفراد المتضررين، وفيما يلي نظرة عامة على الأسباب المحتملة والعوامل المساهمة:

الاستعداد الوراثي: قد يكون لبعض القضايا العاطفية والسلوكية مكون وراثي وقد تنتقل حالات مثل اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه واضطرابات القلق والاكتئاب في العائلات، مما يشير إلى وجود ضعف وراثي.

كيمياء الدماغ وبنية: يمكن أن تؤثر اختلالات النواقل العصبية، مثل تلك التي تنطوي على السيروتونين والدوبامين، على الحالة المزاجية والسلوك. كما قد تساهم الشبهات في بنية الدماغ أو وظيفته في التحديات في التنظيم العاطفي والتحكم في الانفعالات.

أنماط الأبوة والأمومة: يمكن أن تؤدي الأبوة والأمومة المتسلطة أو المهملة أو المتساهلة بشكل مفرط إلى مشاكل عاطفية وسلوكية؛ فقد يعاني الأطفال من صعوبات في تحديد الحدود والتوقعات، مما يؤدي إلى التحدي أو القلق. (El Sabbagh, Soria, Escolano, Bulteau, Dellatolas, 2006. 573-575)

الصراع الأسري: التعرض للعنف المنزلي أو انفصال الوالدين أو الصراع المزمن يمكن أن يخلق بيئة غير مستقرة، مما يؤدي إلى زيادة التوتر والقلق ومشاكل السلوك لدى الأطفال. (Elias, Branden, 1988. 585-590)

الصحة العقلية للوالدين: قد يواجه الآباء الذين يعانون من مشاكل الصحة العقلية غير المعالجة صعوبة في تقديم الدعم العاطفي اللازم للنمو الصحي، مما يزيد من خطر حدوث مشاكل مماثلة لدى أطفالهم.

الفقر والضغط الاقتصادي: يمكن أن يحد الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض من الوصول إلى الموارد، مثل الرعاية الصحية والدعم التعليمي وظروف المعيشة الآمنة حيث يمكن أن يؤدي عدم الاستقرار المالي إلى زيادة مستويات التوتر لدى كل من الوالدين والأطفال، مما يساهم في الضائقة العاطفية.

بيئة الحي: يمكن أن يؤدي العيش في أحياء ذات معدلات جريمة عالية أو منخفضة الموارد إلى تعريض الأطفال للصدمات وتقليل فرص التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، مما

يؤدي إلى مشاكل سلوكية) El Sabbagh, Soria, Escolano, Bulteau, Dellatolas, (2006. 573-575).

مناخ المدرسة: يمكن أن تساهم البيئة المدرسية السلبية التي تتسم بالتمتر، أو الافتقار إلى الدعم من المعلمين، أو الاختبارات عالية المخاطر في القلق والاكتئاب والمشاكل السلوكية. وعلى العكس من ذلك، يمكن لثقافة المدرسة الإيجابية والشاملة أن تعزز المرونة والرفاهية العاطفية. (Elias, Branden, 1988. 585-590)

تأثير المشكلات الانفعالية علي تلاميذ المرحلة الابتدائية

تعتبر سنوات البحث الابتدائية فترة حرجة لنمو الطفل الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي وبالرغم من ذلك فبالنسبة لبعض التلاميذ، قد تتميز هذه المرحلة من الحياة بتحديات المشكلات السلوكية والانفعالية، والتي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على رفاههم العام ونجاحهم الأكاديمي فيمكن أن تظهر المشكلات السلوكية بين تلاميذ المدارس الابتدائية بطرق مختلفة، تتراوح من السلوكيات التخريبية وصعوبات الانتباه إلى التحدي والعدوان كما يمكن أن تؤثر هذه التحديات تأثيرًا عميقًا على قدرة التلميذ على المشاركة في عملية التعلم، والحفاظ على علاقات اجتماعية إيجابية، وتنظيم عواطفه بشكل فعال فيمكن أن تؤدي السلوكيات التخريبية إلى تعطيل ديناميات الفصل الدراسي، وإعاقة فرص التعلم للتلاميذ وأقرانهم، والمساهمة في زيادة التوتر والإحباط بين المعلمين علاوة على ذلك، يمكن أن تؤثر المشكلات السلوكية على احترام التلميذ لذاته ومفهومه الذاتي، مما قد يؤدي إلى مشاعر الاغتراب وعدم الكفاءة وإذا تركت هذه التحديات دون معالجة، فإنها يمكن أن تعيق التقدم الأكاديمي الشامل للطفل والاندماج الاجتماعي داخل المجتمع المدرسي (Elias, Branden, 1988. 585-590)

تأثير العوامل المختلفة على المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

يمكن أن تتأثر المشكلات السلوكية والعاطفية بين طلاب المدارس الابتدائية بشكل كبير بمجموعة متنوعة من العوامل حيث يعد فهم هذه التأثيرات أمرًا بالغ الأهمية للمعلمين والآباء والمتخصصين في الصحة العقلية لمعالجة احتياجات الأطفال ودعمها بشكل فعال كما يمكن للعوامل التالية أن تؤثر على تطور هذه المشكلات وظهورها:

أولاً: البيئة الأسرية: تلعب البيئة الأسرية دورًا في تشكيل الصحة العاطفية والسلوكية للطفل حيث يمكن لعوامل مثل أنماط الأبوة والأمومة وديناميكيات الأسرة ووجود الصراع أو عدم الاستقرار أن تعزز المرونة أو تساهم في التحديات.

فالأطفال الذين نشأوا في أسر داعمة ورعاية هم أكثر عرضة لتطوير أنماط عاطفية وسلوكية إيجابية وعلى العكس من ذلك، قد يُظهر أولئك المعرضون لمستويات عالية من

الصراع أو الإهمال أو التربية غير المتسقة قللاً متزايداً أو عدوانية أو تحدياً على سبيل المثال، قد يكافح الطفل من حياة منزلية فوضوية مع التنظيم العاطفي في المدرسة، مما يؤدي إلى الانسحاب أو السلوك التخريبي (El Sabbagh, Soria, Escolano, Bulteau, Dellatolas, 2006. 575-578).

ثانياً: الوضع الاجتماعي والاقتصادي (SES) : فالوضع الاجتماعي والاقتصادي له آثار عميقة على قدرة الطفل على الوصول إلى الموارد والتعليم والرفاهية العامة فغالباً ما تواجه الأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض ضغوطات إضافية يمكن أن تؤثر على الصحة العقلية للأطفال.

ويمكن أن تؤدي الصعوبات الاقتصادية إلى انعدام الأمن الغذائي، والوصول المحدود إلى الرعاية الصحية، ونقص الدعم التعليمي، وكل هذا يمكن أن يؤدي إلى تفاقم المشكلات السلوكية والعاطفية على سبيل المثال، قد يعاني الطفل الذي ينتقل كثيراً بسبب عدم استقرار السكن من القلق وصعوبة تكوين علاقات دائمة، مما يؤدي إلى الانسحاب أو الانفجارات السلوكية في الفصل الدراسي (Elias, Branden, 1988. 585-590).

ثالثاً: بيئة المدرسة: تؤثر بيئة المدرسة، بما في ذلك علاقات المعلمين والتفاعلات بين الأقران والمناخ العام، بشكل كبير على النتائج العاطفية والسلوكية للطلاب: حيث يمكن للمعلمين الداعمين الذين يعززون العلاقات الإيجابية التخفيف من المشاكل السلوكية من خلال توفير الشعور بالأمان والانتماء ففي المقابل، يمكن أن يؤدي مناخ المدرسة السلبي، حيث يسود التمر أو الاستبعاد، إلى ضائقة عاطفية وقضايا سلوكية. قد يصاب الطالب الذي يواجه التمر بالقلق والاكتئاب، مما يؤثر على مشاركته وأدائه في المدرسة.

رابعاً: علاقات الأقران: تعتبر الصداقات وديناميكيات الأقران أمراً بالغ الأهمية خلال سنوات البحث الابتدائية، حيث يبدأ الأطفال في التعامل مع التفاعلات الاجتماعية وتأسيس هوياتهم، حيث يمكن للعلاقات الإيجابية بين الأقران أن تعزز المهارات الاجتماعية والمرونة العاطفية، في حين يمكن أن تؤدي التفاعلات السلبية إلى الشعور بالعزلة أو العدوان على سبيل المثال، قد يشعر الطفل الذي يكافح لتكوين صداقات بالانسحاب الاجتماعي والقلق، بينما قد يفعل طفل آخر يخطر في سلوك عدواني ذلك كمحاولة مضللة لكسب القبول أو تأكيد الهيمنة (Hoglund, Leadbeater, 2004, 533).

خامساً: التأثيرات الثقافية: يمكن للخلفية الثقافية أن تشكل التعبير العاطفي للأطفال وتوقعاتهم السلوكية وآليات التأقلم فيمكن أن تؤثر قيم ومعايير ثقافة الطفل على كيفية إدراكه للتحديات العاطفية والسلوكية والاستجابة لها.

ففي بعض الثقافات، قد يتم تثبيط التعبير العاطفي، مما يؤدي إلى مشاعر داخلية من الضيق والقلق وعلى العكس من ذلك، قد تشجع الثقافات التي تعزز التواصل المفتوح

الأطفال على التعبير عن مشاعرهم، مما قد يساعد في التخفيف من المشاكل السلوكية. قد يشعر الطفل من ثقافة تؤكد على الإنجاز الأكاديمي بضغط هائل، مما يؤدي إلى التوتر ومشاكل سلوكية محتملة عندما يكافح لتلبية التوقعات.

سادسا: العوامل البيولوجية ، فيمكن أن تلعب الاستعدادات الوراثية وعوامل النمو العصبي أيضًا دورًا في ظهور المشاكل السلوكية والعاطفية لدى الأطفال.

حيث قد يواجه الأطفال المصابون باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) أو اضطرابات النمو العصبي أخرى تحديات في التحكم في الانفعالات، مما يؤدي إلى مشاكل سلوكية في المدرسة بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي التاريخ العائلي لحالات الصحة العقلية إلى زيادة احتمالية حدوث تحديات مماثلة لدى الأطفال، مما يؤثر على تنظيمهم العاطفي وتفاعلاتهم الاجتماعية (Elias, Branden, 1988. 585-590).

كما تلعب العوامل الاجتماعية بما في ذلك ديناميات الأسرة والعلاقات مع الأقران ودعم المجتمع، دورًا محوريًا في تشكيل الرفاهية السلوكية والعاطفية لتلاميذ المدارس الابتدائية حيث يمكن للتجارب العائلية السلبية، مثل الخلاف بين الوالدين أو الإهمال أو التعرض للصدمات، أن تساهم بشكل كبير في تطور المشكلات السلوكية والانفعالية بين التلاميذ علاوة على ذلك، فإن جودة العلاقات مع الأقران ووجود شبكة اجتماعية داعمة يمكن أن تؤثر على مرونة الطفل العاطفية وقدرته على مواجهة تحديات الحياة المدرسية بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمواقف المجتمعية والأعراف الثقافية المحيطة بالصحة العقلية والتعبير العاطفي أن تؤثر على كيفية إدراك التلاميذ لتحدياتهم السلوكية والعاطفية والتعامل معها فقد يؤدي الوصم ونقص الوعي بقضايا الصحة العقلية إلى ردع التلاميذ عن طلب الدعم الذي يحتاجون إليه، مما يؤدي إلى تفاقم صراعاتهم السلوكية والعاطفية كما تلعب العوامل الاقتصادية، بما في ذلك دخل الأسرة، والوصول إلى الموارد، والبنية التحتية المجتمعية، دورًا حاسمًا أيضًا في التأثير على الرفاهية السلوكية والانفعالية لتلاميذ المدارس الابتدائية فقد تواجه الأسر التي تواجه ضغوطًا مالية ضغوطًا متزايدة، وعدم الاستقرار السكني، ومحدودية الوصول إلى خدمات الصحة العقلية، وكلها يمكن أن تؤثر على الاستقرار العاطفي للطفل ورفاهه بشكل عام. قد تؤثر الفوارق الاقتصادية أيضًا على وصول التلميذ إلى التعليم الجيد والأنشطة اللامنهجية وفرص الإثراء، مما قد يؤدي إلى تفاقم مشاعر الاستبعاد الاجتماعي وعدم الكفاءة علاوة على ذلك، يمكن أن يساهم عدم الاستقرار الاقتصادي في انعدام الأمن الغذائي، وعدم كفاية السكن، ومحدودية الوصول إلى الرعاية الصحية، وكلها يمكن أن تؤثر على صحة الطفل الجسدية والنفسية فيمكن أن يتجلى الضغط المزمن المرتبط بالصعوبات الاقتصادية في التحديات السلوكية والخلل الانفعالي بين التلاميذ الصغار، مما يؤثر على قدرتهم على الانخراط في البيئة التعليمية بشكل فعال (Hoglund, Leadbeater, 2004, 533).

الاثار المترتبة علي المشكلات الانفعالية علي تلاميذ المرحلة الابتدائية

تضع السنوات التكوينية في المدرسة الابتدائية الأساس لنمو الطفل الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي وبالرغم من ذلك بالنسبة لبعض التلاميذ، يمكن أن يكون لوجود مشاكل سلوكية وعاطفية عواقب عميقة وبعيدة المدى تؤثر على رفاهيتهم وخبراتهم التعليمية ومساراتهم المستقبلية فيمكن أن تؤثر المشكلات السلوكية والانفعالية بشكل كبير على الأداء الأكاديمي للطالب والخبرة التعليمية الشاملة. حيث يمكن أن تعيق السلوكيات التخريبية وصعوبات الانتباه وخلل التنظيم العاطفي قدرة الطفل على المشاركة في عملية التعلم بفعالية، مما يؤدي إلى تحديات في فهم المحتوى الأكاديمي، واستكمال الواجبات، والمشاركة في أنشطة الفصل الدراسي. ونتيجة لذلك، قد يعاني التلاميذ الذين يواجهون هذه التحديات من ضعف التحصيل الأكاديمي، وانخفاض الدافع، والموقف السلبي تجاه التعلم كما ان وجود مشاكل سلوكية وعاطفية يمكن أن يساهم في زيادة التغيب، وانخفاض المشاركة، وتراجع التقدم الأكاديمي. و يمكن لهذه العواقب أن تصنع حاجزاً أمام النجاح التعليمي للطالب وفرصة المستقبلية، مما قد يؤثر على احترامه لذاته وثقته في قدراته الأكاديمية ويرتبط الرفاه الاجتماعي والعاطفي لتلاميذ المدارس الابتدائية ارتباطاً وثيقاً بتمتعهم الشاملة وشعورهم بالانتماء داخل مجتمع المدرسة حيث يمكن أن تؤدي المشكلات السلوكية والانفعالية إلى العزلة الاجتماعية، وصعوبات تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم، والشعور بالغيرة داخل البيئة المدرسية فقد يواجه التلاميذ الذين يتصارعون مع هذه التحديات مشاعر الوحدة والرفض ونقص الدعم الاجتماعي، مما قد يؤثر على مرونتهم ورفاههم بشكل عام ويمكن أن تمتد عواقب المشكلات السلوكية والانفعالية بين تلاميذ المدارس الابتدائية إلى ما هو أبعد من سنوات تكوينهم، مما يؤثر على مساراتهم المستقبلية ورفاهتهم بشكل عام. كما يمكن أن تساهم التحديات السلوكية والعاطفية التي لم تتم معالجتها في صعوبات الصحة العقلية المستمرة، وتقليل الفرص الأكاديمية والمهنية، وزيادة خطر الصعوبات الاجتماعية والعاطفية في مرحلة المراهقة والبلوغ (فداء جميل عبد الرحمن نمر، ٢٠١٠، ٢٦٧).

دراسات وبحوث سابقة

الدراسات السابقة حول المحور الثالث: دراسات حول الابعاد المحددة للمناخ المدرسي وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والانفعالية

دراسة بعنوان " اختبار الزمن: مراجعة تحليلية للعلاقة بين المناخ المدرسي وسلوك المشكلة. العدوان والسلوك العنيف " (Reaves , McMahon, Duffy, Ruiz, 2018) هدفت الي التحقق من العلاقة بين المناخ المدرسي ومشكلة السلوك مع مرور الوقت وتضمنت ١٣ مقال تم تحديدها في ست قواعد بيانات إلكترونية باستخدام الكلمات

الرئيسية ذات الصلة كما تم البحث يدويا عن المراجع في مراجعتين حديثتين ووجدت الدراسة وجود علاقة صغيرة ولكن مهمة بين المناخ المدرسي والسلوك المشكل مع مرور الوقت حيث تم حساب أحجام التأثير باستخدام البيانات الارتباطية من الدراسات الفردية والمرتجة حسب حجم العينة ودعمت النتائج أهمية المناخ المدرسي في الحد من السلوكيات المشككة وتحسين خبرات الطلاب في المدرسة

دراسة بعنوان " قياس المناخ المدرسي: تحليل العوامل والعلاقات مع المشاكل الانفعالية، ومشاكل السلوك، والإيذاء لدى طلاب المدارس المتوسطة. الصحة النفسية المدرسية" (Hung, Luebbe, Flaspohler, 2015) هدفت الي فحص البنية التجريبية للقياس الحالي للمناخ المدرسي و اختبار العلاقات بين عوامل المناخ المدرسي المحددة والمشكلات الانفعالية والمشكلات السلوكية وإيذاء الأقران (التممر) حيث استخدمت الدراسة عينة مكونة من ٢١٠٨ طلاب في المرحلة المتوسطة (الصفوف ٦-٨) من عشر مدارس و تم تقسيم العينة بشكل عشوائي إلى عينتين تحليليتين لأغراض التحليل والتحقق من الصحة ومن خلال تحليل العوامل الاستكشافية ظهرت ثلاثة عوامل في الدراسة: الهيكل الموثوق وترتيب الطلاب ودعم الطلاب ثم تم التحقق من صحة هذه العوامل و وجدت الدراسة أن تصورات الطلاب حول انتظام الفصل الدراسي والإجراءات السلطوية للمعلمين وموظفي المدرسة كانت مرتبطة بشكل فريد بالمشاكل الانفعالية ومشاكل السلوك والإيذاء لذا تشير النتائج إلى أن هذه العوامل المحددة للمناخ المدرسي لها تأثير على نتائج الطلاب من حيث الرفاهية والسلوك وإيذاء الأقران

دراسة بعنوان " مسارات تصورات المراهقين للمناخ المدرسي والانتماء المنحرف للأقران والمشكلات السلوكية خلال سنوات الدراسة المتوسطة" (Wang, Dishion, 2012) هدفت الي فحص مسارات التغيير في تصورات المراهقين لأربعة أبعاد للمناخ المدرسي (الدعم الأكاديمي، وإدارة السلوك، والدعم الاجتماعي للمعلم، والدعم الاجتماعي من الأقران) كما هدفت إلى اختبار ما إذا كان المناخ المدرسي يخفف من الارتباطات بين الانتماء المنحرف للأقران وسلوكيات المراهقين المشككة وشملت الدراسة ١٠٣٠ مراهق من ثماني مدارس تمت متابعتهم من الصف السادس حتى الثامن و تكونت العينة من ٥٤% من المشاركات من الإناث و ٧٦% من المشاركين تم تحديدهم على أنهم أمريكيون أوروبيون وتوصلت الدراسة الي أن جميع أبعاد المناخ المدرسي تطورت بمرور الوقت مع تزايد المشكلات السلوكية والانتماء المنحرف للأقران وارتبط الانخفاض في كل بعد من أبعاد المناخ المدرسي بزيادة في المشاكل السلوكية كما وجدت الدراسة أن تصورات المراهقين للمناخ المدرسي ساهمت في التنبؤ بالسلوك الإشكالي الناتج عن الانتماء المنحرف للأقران و يشير هذا إلى أن تأثير الانتماء المنحرف للأقران على السلوكيات الإشكالية يتأثر بتصورات المراهقين عن المناخ المدرسي

دراسة بعنوان "السياق مهم للتعلم الاجتماعي والعاطفي: دراسة التباين في تأثير البرنامج حسب أبعاد المناخ المدرسي" (McCormick, Cappella, O'Connor, 2015) هدفت الي فحص ما إذا كانت الأبعاد الثلاثة للمناخ المدرسي (القيادة والمساءلة والسلامة/الاحترام) قد خففت من تأثيرات برنامج INSIGHTS على النتائج الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والأكاديمية للطلاب كما هدفت الدراسة إلى فهم كيفية تأثير المستويات الأولية للمناخ المدرسي على فعالية البرنامج حيث شملت الدراسة ٤٣٥ طالب من الأقليات العرقية ذات الدخل المنخفض من ٢٢ مدرسة حضرية وتوصلت الدراسة الي أن تأثيرات برنامج INSIGHTS على التحصيل في الرياضيات والقراءة كانت أكبر بالنسبة للطلاب المسجلين في المدارس ذات المستويات العامة المنخفضة للقيادة والمساءلة والسلامة/الاحترام في بداية الدراسة وكانت تأثيرات البرنامج على السلوكيات التخريبية أكبر في المدارس ذات مستويات المساءلة المنخفضة عند خط الأساس كما كانت التأثيرات على الاهتمام المستمر أكبر في المدارس ذات مستويات السلامة/الاحترام المنخفضة عند خط الأساس وتشير هذه النتائج إلى أن المستويات الأولية للمناخ المدرسي يمكن أن تخفف من فعالية التدخلات التي تستهدف النتائج الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والأكاديمية لدى طلاب الأقليات ذات الدخل المنخفض

التعليق علي الدراسات السابقة

علي حد علم الباحثة فانه لا يوجد دراسات سابقة ناقشت تأثير الابعاد المحددة للمناخ المدرسي علي المشكلات السلوكية والانفعالية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يصنع فجوة ادبية مما يعطي الدراسة اهمية علمية لسد تلك الفجوة الادبية

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث: استخدمت الباحثة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي والذي يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وصفاً كمياً من خلال تحديد العلاقة بين متغيرين، ويسعى نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين وتحديد مقدار هذه العلاقة (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٧، ٢١٣).

ثانياً: عينة البحث: اشتملت العينة الكلية للبحث والتي كان قوامها (٦٠٢) على عيّنتين منفصلتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كالآتي:

العينة الأولية: وهي عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للمقاييس المستخدمة في البحث، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، وتكونت هذه العينة من (٣٦٤) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تم الحصول عليها من مدراس تم الحصول عليها من مدراس (الرضوى الحديثة الخاصة، مدرسة جيل ٢٠٠٠ الخاصة، مدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية المشتركة حكومي - مدرسة قباء للتعليم الأساسي حكومي) بمحافظة

الجيزة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١٢) سنة، بمتوسط عمري قدره (٨,٤٤) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٨٢٠)، بواقع (١٧٠) تلميذ، (١٩٤) تلميذة)، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الأولية حسب المتغيرات الديموغرافية ومؤشراتها الإحصائية الوصفية كما يلي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث الأولية حسب المتغيرات الديموغرافية (النوع - العمر الزمني) ومؤشراتها الإحصائية الوصفية

المتغير الديموجرافي	التصنيف	العدد (ن)	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري لأعمارهم الزمنية	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٧٠	٨,٦٦	١,٧٦١	%٥١,٣٧
	إناث	١٩٤	٨,٢٥	١,٨٥٢	%٥٣,٢٩
العينة الأولية ككل		٣٦٤	٨,٤٤	١,٨٢٠	%١٠٠

العينة النهائية الأساسية: هي تلك العينة التي تم تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية عليها بغرض التحقق من صحة فروض البحث من عدمه، وذلك للخروج بمجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات التي تضيف لأدبيات البحث العلمي، وقد تم اختيارها بطريقة قصدية، وتكونت تلك العينة من (٢٣٨) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، من الصف (الأول إلى السادس الابتدائي)، من مدارس (حكومية وخاصة)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١٢) سنة، ومتوسط عمري ٨,٢٨ سنة) وانحراف معياري (١,٦٥١)، وبواقع (١٢٦) تلميذ، (١١٢) تلميذة)، تم الحصول عليها من مدارس (الرضوى الحديثة الخاصة، مدرسة جيل ٢٠٠٠ الخاصة، مدرسة الأمام محمد عبده الابتدائية المشتركة حكومي - مدرسة قباء للتعليم الأساسي حكومي) بمحافظة الجيزة، وفيما يلي جدول يوضح الخصائص الديموغرافية، والمؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية.

جدول (٢) الخصائص الديموغرافية للعينة النهائية الأساسية ومؤشراتها الإحصائية الوصفية

المتغير الديموجرافي	التصنيف	العدد (ن)	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري لأعمارهم الزمنية	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٢٦	٨,٢١	١,٦٥٦	%٥٢,٩٤
	إناث	١١٢	٨,٣٧	١,٦٤٩	%٤٧,٠٦
العينة الأولية ككل		٢٣٨	٨,٢٨	١,٦٥١	%١٠٠

ثالثاً: أدوات البحث

تمثلت الأدوات التي تم استخدامها في البحث الحالية في مقياسين هما:

١. مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

٢. مقياس المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

أولاً: مقياس المناخ المدرسي وأبعاده لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس ووصفه: يهدف المقياس الى قياس المناخ المدرسي داخل إطار المؤسسة التعليمية أو المدرسة الابتدائية ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الخصائص والسمات المادية والنفسية والاجتماعية التي تسود البيئة المدرسية، والتي يدركها التلاميذ من خلال تفاعلهم مع عناصر المدرسة المختلفة (المعلمون، الأقران، الإدارة المدرسية، البيئة المادية). يُقاس المناخ المدرسي من خلال مجموعة من المؤشرات: متمثلة في الأبعاد (بيئة التدريس، السلامة والأمن، العلاقات الشخصية، والبيئة المادية)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كل بُعد (١٠) عبارات، هذه الأبعاد هي:

البُعد الأول: بيئة التدريس تُعرف إجرائياً بأنها البيئة المادية والاجتماعية والنفسية التي يتم توفيرها داخل الصف الدراسي، والتي تهدف إلى تعزيز عملية التعلم والتعليم. تتضمن بيئة التدريس عناصر يمكن قياسها من خلال الملاحظة أو الأدوات القياسية مثل الاستبيانات.

البُعد الثاني: السلامة والأمن يشيران إجرائياً إلى مجموعة من التدابير والإجراءات المطبقة في البيئة المدرسية أو العملية لضمان حماية الأفراد من المخاطر المحتملة (الجسدية، النفسية، أو الاجتماعية) وتعزيز شعورهم بالطمأنينة. يمكن قياس السلامة والأمن باستخدام استبيانات مخصصة، أو من خلال الملاحظة المباشرة.

البُعد الثالث: العلاقات الشخصية تُعرف إجرائياً بأنها نمط التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ومعلميهم، وكذلك بين التلاميذ أنفسهم، داخل البيئة المدرسية. يتم قياس هذه العلاقات من خلال أدوات مثل الاستبيانات، المقابلات، أو الملاحظة، بناءً على مجموعة من المؤشرات مثل درجة التواصل والتعاون والدعم والعمل الجماعي.

البُعد الرابع: البيئة المادية تشير إجرائياً إلى جميع المكونات الملموسة والبنية التحتية المتوفرة في المدرسة والتي تؤثر على جودة التعليم وراحة التلاميذ والمعلمين. يمكن قياسها باستخدام أدوات مثل قوائم المراجعة أو الملاحظة المباشرة.

خطوات إعداد المقياس: اعتمدت الباحثة فى بناء المقياس على العديد من المصادر الرئيسية، ولتحديد بنية هذا المقياس قامت الباحثة بالاستعانة بالمصادر الآتية:

١. التعريفات المختلفة للمناخ المدرسي وأبعاده.
 ٢. الدراسات السابقة - العربية والأجنبية - المتعلقة بموضوع المناخ المدرسي.
 ٣. الأطر النظرية المختلفة عن المناخ المدرسي داخل المدارس الابتدائية.
 ٤. الاعتماد على عدد من المقاييس السابقة التى قاست المناخ المدرسي داخل المدارس الابتدائية، فتم الاطلاع على أبعاد المقياس ومنها:
 - العاتي بن جابر. فاطمة فلفل. أسيا فرج. (٢٠٢٠). المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
 - سميرة محمد إبراهيم، الخصائص السيكمترية لمقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي '٢٠١٥، ٤٦٠ - ٤٣٣
- واستناداً الى كل هذه المصادر، تم تصميم مقياس البحث - مقياس المناخ المدرسي متعدد الأبعاد، والتحقق من كفاءته السيكمترية كما يلي:

الخصائص السيكمترية لمقياس المناخ المدرسي

الصدق Validity: يقصد بحساب الصدق مدى قدرة المقياس أو الاختبار على قياس السمة التي أعد لقياسها أو المراد قياسها، أي أن يقيس الاختبار ما صمم لقياسه (صفوت فرج، ٢٠٠٧، ٢٦٥). بمعنى آخر هل يقيس الاختبار أو المقياس فعلاً ما أعد لقياسه؟؛ حيث تكون وسيلة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه (ديوبولد فان دالين، ٢٠٠٧، ٤٥٥). ولهذا قد أتبعنا الباحثة الحالية للتحقق من صدق المقياس ككل وصدق مفردات كل بعد من أبعاده على حده استخدام الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي، والصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، كما تم إجراء الاتساق الداخلي كما يلي:

أولاً: الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency

قد جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بالطرق الآتية:

- ١) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ثم حذف المفردة غير الدالة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27 والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد الأربعة
(بيئة التدريس - السلامة والأمن - العلاقات الشخصية - البيئة المادية)

بُعد (١) بيئة التدريس		بُعد (٢) السلامة والأمن		بُعد (٣) العلاقات الشخصية		بُعد (٤) البيئة المادية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١م	**٠,٤٧٨	١١م	**٠,٤٧٠	٢١م	**٠,٤٩٤	٣١م	**٠,٥٠٢
٢م	**٠,٤٩٧	١٢م	**٠,٥١٣	٢٢م	**٠,٥٢٥	٣٢م	**٠,٥٣٠
٣م	**٠,٦٥٥	١٣م	**٠,٦٤٧	٢٣م	**٠,٦٥٩	٣٣م	**٠,٦٥٧
٤م	**٠,٥٨٥	١٤م	**٠,٥٨٩	٢٤م	**٠,٦٠١	٣٤م	**٠,٥٧٩
٥م	**٠,٥٤٤	١٥م	**٠,٥١٦	٢٥م	**٠,٥٤٠	٣٥م	**٠,٥٥٤
٦م	**٠,٥٦٤	١٦م	**٠,٥٧٩	٢٦م	**٠,٥٨٩	٣٦م	**٠,٦٠٤
٧م	**٠,٦١٥	١٧م	**٠,٦١٠	٢٧م	**٠,٥٩٧	٣٧م	**٠,٦٣٢
٨م	**٠,٥٧٥	١٨م	**٠,٥٦٣	٢٨م	**٠,٥٧٢	٣٨م	**٠,٥٧٤
٩م	**٠,٦٦٦	١٩م	**٠,٦٧٣	٢٩م	**٠,٦٨٠	٣٩م	**٠,٦٨٥
١٠م	**٠,٥٦٢	٢٠م	**٠,٥٧٣	٣٠م	**٠,٥٦٤	٤٠م	**٠,٥٦٤

(*) دالة عند (٠,٠٥) - (**) دالة عند (٠,٠١) - (بدون) غير دالة

من نتائج الجدول السابق يتضح الآتي:

فيما يتعلق بالبُعد الأول (بيئة التدريس): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البُعد الأول، والدرجة الكلية له جميعها جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط **٠,٤٧٨، فيما كان الحد الأعلى **٠,٦٦٦، ولم يُوجد مفردات غير دالة في هذا البُعد، وعليه فإن جميع مفردات البُعد الأول الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البُعد الذي تنتمي له مما يثبت الاتساق الداخلي لمفردات البُعد الأول.

أما ما يتعلق بالبُعد الثاني (السلامة والأمن): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البُعد الثاني، والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط **٠,٤٧٠، فيما كان الحد الأعلى **٠,٦٧٣، ولم يُوجد مفردات غير دالة في هذا البُعد، وعليه فإن جميع مفردات البُعد الثاني الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البُعد الذي تنتمي له مما يثبت الاتساق الداخلي لمفردات البُعد الثاني.

بينما البُعد الثالث (العلاقات الشخصية): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البُعد الثالث، والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,٤٩٤، فيما كان الحد الأعلى ٠,٦٨٠، أما المفردات غير الدالة؛ فلم توجد، وعليه فإن جميع مفردات البُعد الثالث الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البُعد الذي تنتمي له مما يثبت الاتساق الداخلي لمفردات البُعد الثالث.

وفيما يتعلق بالبُعد الرابع (البيئة المادية): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البُعد الرابع، والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,٥٠٢، فيما كان الحد الأعلى ٠,٦٨٥، ولم تظهر أي مفردات غير دالة في هذا البُعد، وعليه فإن جميع مفردات البُعد الرابع الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البُعد الذي تنتمي له مما يثبت الاتساق الداخلي لمفردات البُعد الرابع.

٢) حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مُفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم حذف المفردة غير الدالة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١م	٠,٢٨٧	١١م	٠,١٩٨	٢١م	٠,٢٨٩	٣١م	٠,١٤٥
٢م	٠,٢٠٣	١٢م	٠,١٧٣	٢٢م	٠,٣٠٨	٣٢م	٠,٢٢٧
٣م	٠,٢٩٥	١٣م	٠,٢٢٢	٢٣م	٠,٣٨٢	٣٣م	٠,٣١٢
٤م	٠,٢٨١	١٤م	٠,٢٩٠	٢٤م	٠,٣٦٥	٣٤م	٠,٣١٤
٥م	٠,٢٣٣	١٥م	٠,٢٧٨	٢٥م	٠,٢٤٦	٣٥م	٠,٣٧١
٦م	٠,٢١٥	١٦م	٠,٢٦٢	٢٦م	٠,٣٨٥	٣٦م	٠,٣٠٥
٧م	٠,٢٩٣	١٧م	٠,٢٩٥	٢٧م	٠,٣٨٧	٣٧م	٠,٣٧٤
٨م	٠,١٨٩	١٨م	٠,٢١٧	٢٨م	٠,٢٨٤	٣٨م	٠,٢٧٤
٩م	٠,٢٤١	١٩م	٠,٢٤٤	٢٩م	٠,٣٠٧	٣٩م	٠,٢٥٨
١٠م	٠,١٨٥	٢٠م	٠,١٧٢	٣٠م	٠,٢٣٨	٤٠م	٠,٢١٩

(*) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) / (**) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) / (بدون) غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٤) أنه قد أظهر تأكيد دلالة نفس المفردات التي ظهرت بأنها دالة عند التحقق من مدى ارتباط درجة كل فرد في كل مفردة لكل بُعد على حده (مستقلاً) من أبعاد المقياس الأربعة، والدرجة الكلية للفرد على البُعد بأكمله؛

وذلك في الأربعة أبعاد للمقياس. كما يتضح أيضاً أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات المقياس بأكملها، والدرجة الكلية للمقياس ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,١٤٥، فيما كان الحد الأعلى ٠,٣٨٢، وبالتالي تصبح مفردات المقياس ككل في صورته النهائية (٤٠ مفردة)، وعليه فإن جميع مفردات المقياس ككل الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مما يثبت وجود اتساقاً داخلياً لمفردات مقياس (المناخ المدرسي) ككل.

(٣) حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع درجات أفراد العينة على كل بُعد مع مجموع درجات العينة على المقياس ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين مجموعة درجات الفرد في كل بُعد من أبعاد المقياس مع مجموع درجاته في المقياس ككل

م	مجموع البعد ككل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس ككل
١	البعد الأول (بيئة التدريس)	٠,٤٢٥
٢	البعد الثاني (السلامة والأمن)	٠,٤١٣
٣	البعد الثالث (العلاقات الشخصية)	٠,٥٥٢
٤	البعد الرابع (البيئة المادية)	٠,٤٧٢

(**) معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدلالة الطرفين

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن معامل ارتباط بيرسون بين مجموع مفردات البعد، ومجموع المقياس ككل دالة إحصائياً بشكل مرتفع عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,٤١٣، فيما كان الحد الأعلى ٠,٥٥٢، وعليه فإن جميع مفردات الأبعاد متسقة داخلياً مع مجموعها الكلي للمقياس مما يثبت الاتساق الداخلي لها.

الصدق العاملي Factorial Validity:

قد تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس (المناخ المدرسي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis على عينة الخصائص السيكومترية والبالغ عددها (٣٦٤) تلميذ وتلميذة؛ وقد تم استخدام هذا الأسلوب الإحصائي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتلينج Hotelling، وتم تدوير المحاور (الأبعاد) تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation وفقاً لمحك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه هنري كايزر Henry Kaiser، والذي يعتمد على كون قيمة الجذر الكامن (Eigen Value) واحداً صحيحاً أو أكثر، وقد تم حساب مصفوفة

الارتباطات لمفردات المقياس (Correlation Matrix)، وبينت نتائج التحليل العاملي وجود (٤) عوامل/أبعاد قيم الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح، يفسرون نسبة (35.078%) من التباين الكلي. وقيم تشبع المفردات على كل عامل تزيد عن نسبة (٠,٣٠) والتي تُعد أقل قيمة للتشبعات الدالة. وكانت قيمة مؤشر اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Measure) لحساب مدى مناسبة مصفوفة الارتباط لإدخالها للتحليل العاملي هي (٠,٧٥٤) وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل وهي نسبة (٠,٥)، علماً بأن قيمة اختبار (KMO) تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، وهي مناسبة للتحليل، وبالتالي يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وطبقاً لما جاء في نتائج التحليل العاملي تتضح العوامل/الأبعاد المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد Orthogonal rotation لمصفوفة مفردات المقياس والتي يتكون منها مقياس (المناخ المدرسي) كما يلي:

جدول (٦) يوضح نتائج التأكد من جودة القياس وكفاية العينة باختبار KMO

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure	مقياس كايزر ماير لكفاية أخذ العينات	٠,٧٥٤
Bartlett's Test	اختبار بارتليت	Approx. Chi-Square
		df
		Sig
		780
		< 0.000

الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل هي نسبة (٠,٥)

جدول (٧) يوضح الجذور الكامنة للعوامل ونسبة التباين التراكمية (الكلية)

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	3.993	9.982	9.982
العامل الثاني	3.781	9.452	19.434
العامل الثالث	3.435	8.589	28.022
العامل الرابع	2.822	7.056	35.078

يتم استبعاد المفردات التي تشبعها أقل من (0.30)

جدول (٨) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة وتشبعاتها لمفردات

مقياس (المناخ المدرسي) بعد التدوير

م	رقم المفردة	العوامل		
		الأول	الثاني	الثالث
1	٣٣ م	.690		الرابع
2	٣٩ م	.665		
3	٣٧ م	.622		
4	٣٦ م	.613		

لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

			.599	٤٠م	5
			.589	٣٥م	6
			.571	٣٤م	7
			.529	٣٨م	8
			.519	٣٢م	9
			.437	٣١م	10
		.694		٢٣م	11
		.675		٢٩م	12
		.603		٣٠م	13
		.593		٢٧م	14
		.590		٢٦م	15
		.586		٢٤م	16
		.559		٢٥م	17
		.545		٢٨م	18
		.533		٢٢م	19
		.434		٢١م	20
	.693			٣م	21
	.654			٩م	22
	.610			٧م	23
	.594			١٠م	24
	.582			٥م	25
	.576			٤م	26
	.552			٦م	27
	.528			٨م	28
	.503			٢م	29
	.406			١م	30
.683				١٣م	31
.650				١٩م	32
.613				٢٠م	33
.613				١٧م	34
.590				١٦م	35
.585				١٤م	36
.550				١٥م	37

38	١٨م				519.
39	١٢م				501.
40	١١م				374.

يتم استبعاد المفردات التي تشبعها أقل من (0.30)

يتضح مما سبق أن عدد العوامل الأنسب المستخرجة نتيجة إجراء التحليل العاملي هي (٤) عوامل رئيسية، وباستقراء النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح أن جميع قيم تشبعات المفردات أكبر من ٠,٣٠؛ وقد تم حذف المفردات الأقل من هذا التشبع - والتي يرمز لها باللون الأصفر - ومن ثم أصبح طول المقياس يتكون من (٤٠) مفردة، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا.

جدول (٩) وفيما يلي العوامل المستخرجة وعدد المفردات ذات التشبعات الدالة على كل عامل ومعاملات تشبعات كل منها

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث			البعد الرابع		
م	رقم المفردة	درجة التشبع	م	رقم المفردة	درجة التشبع	م	رقم المفردة	درجة التشبع	م	رقم المفردة	درجة التشبع
1	٣٣م	٠.690	1	٢٣م	٠.694	1	٣م	٠.693	1	١٣م	٠.683
2	٣٩م	٠.665	2	٢٩م	٠.675	2	٩م	٠.654	2	١٩م	٠.650
3	٣٧م	٠.622	3	٣٠م	٠.603	3	٧م	٠.610	3	٢٠م	٠.613
4	٣٦م	٠.613	4	٢٧م	٠.593	4	١٠م	٠.594	4	١٧م	٠.613
5	٤٠م	٠.599	5	٢٦م	٠.590	5	٥م	٠.582	5	١٦م	٠.590
6	٣٥م	٠.589	6	٢٤م	٠.586	6	٤م	٠.576	6	١٤م	٠.585
7	٣٤م	٠.571	7	٢٥م	٠.559	7	٦م	٠.552	7	١٥م	٠.550
8	٣٨م	٠.529	8	٢٨م	٠.545	8	٨م	٠.528	8	١٨م	٠.519
9	٣٢م	٠.519	9	٢٢م	٠.533	9	٢م	٠.503	9	١٢م	٠.501
10	٣١م	٠.437	10	٢١م	٠.434	10	١م	٠.406	10	١١م	٠.374

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

فيما يتعلق بالبُعد الأول: قد أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٠) مفردات ذات تشبعات دالة إحصائياً على هذا العامل؛ حيث تتراوح معاملات تشبع هذه المفردات على هذا العامل ما بين (٠,٤٣٧)، (٠,٦٩٠)، وبلغ جذره الكامن (٣,٩٩٣)، ويفسر هذا العامل (9.982%) من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المفردات. كما يتضح أن معاني ومضامين هذه المفردات تكشف عن ما يتوفر داخل المدرسة من مواد

والمظهر الجمالي ووجود مساحة فناء ومرافق جيدة، ومن ثم فإن هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسمية هذه العامل بعامل البيئة المادية.

فيما يتعلق بالبُعد الثاني: قد أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٠) مفردة ذات تشعبات دالة إحصائياً على هذا العامل؛ حيث تتراوح معاملات تشعب هذه المفردات على هذا العامل ما بين (٠,٤٣٤)، (٠,٦٩٤)، وبلغ جذره الكامن (٣,٧٨١)، ويفسر هذا العامل (19.434%) من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المفردات. كما يتضح أن معاني ومضامين هذه المفردات تكشف عن وجود التفاعل الجيد بين التلاميذ وأقرانهم ومع معلمهم ووجود التعاون والدعم من الإدارة وأعضاء هيئة تدريس المدرسة، ومن ثم فإن هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسمية هذه العامل بعامل العلاقات الشخصية.

فيما يتعلق بالبُعد الثالث: قد أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٠) مفردة ذات تشعبات دالة إحصائياً على هذا العامل؛ حيث تتراوح معاملات تشعب هذه المفردات على هذا العامل ما بين (٠,٤٠٦)، (٠,٦٩٣)، وبلغ جذره الكامن (٣,٤٣٥)، ويفسر هذا العامل (28.022%) من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المفردات. كما يتضح أن معاني ومضامين هذه المفردات تشير إلى تناسب المناهج لاحتياجات التلاميذ والتنوع في أساليب التدريس، ومن ثم فإن هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسمية هذه العامل بعامل بيئة التدريس.

فيما يتعلق بالبُعد الرابع: قد أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٠) مفردة ذات تشعبات دالة إحصائياً على هذا العامل؛ حيث تتراوح معاملات تشعب هذه المفردات على هذا العامل ما بين (٠,٣٧٤)، (٠,٦٨٣)، وبلغ جذره الكامن (٢,٨٢٢)، ويفسر هذا العامل (35.078%) من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المفردات. كما أن معاني ومضامين هذه المفردات تشير إلى وجود تدريبات داخل المؤسسة التعليمية بالأمان والسلامة والشعور بوجود الدعم والمساندة عند الحاجة، ومن ثم فإن هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسمية هذه العامل بعامل السلامة والأمن.

ثانياً: ثبات المقياس Reliability:

الثبات: يقصد بحساب الثبات مدى وجود الدقة في المقياس، واتساقه الداخلي بحيث تكون كل مفردة من المقياس متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه المفردة؛ حيث يشير "ديوبولد فان دالين" (٢٠٠٧، ٤٥٧) إلى ضرورة مراعات ثبات نتائج المقياس، ولهذا قد أتبعَت الباحثة الحالية للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات مفردات كل بعد من أبعاده على حده استخدام طريقة ألفا كرونباك، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ماكدونالد أوميغا كما يلي:-

حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباك Cronbach's Alpha

لقياس مدى ثبات أداة البحث (المقياس) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا لكرونباك) Cronbach's Alpha، ومعادلة أوميغا لمكدونالد (١٩٩٩) والتي وضعها **Andrew f. Hayes** عام (٢٠٢٠: ١-٢٤) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V27، و AMOS V22، وطريقة التجزئة النصفية ومعادلة تصحيح سبيرمان براون وجوتمان وذلك للتأكد من ثبات مقياس البحث على عينة أولية استطلاعية مكونة من (٣٦٤)، وقد تم استبعادها من العينة البحثية الأساسية، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مقياس البحث، **بعد حذف جميع المفردات غير الدالة إحصائياً وغير المشبعة والتي أسفرت إليها نتائج التحقق من صدق الأداة.**

جدول (١٠) قيم معاملات ثبات مقياس المناخ المدرسي ككل وأبعاده بطريقة ألفا كرونباك وأوميغا لمكدونالد وطريقة التجزئة النصفية بالاعتماد على معامل تصحيح سبيرمان براون وجوتمان

م	أبعاد مقياس المناخ المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباك	معامل أوميغا لمكدونالد	طريقة التجزئة النصفية		
					معامل الارتباط قبل التصحيح	بعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون	بعد التصحيح بمعامل جوتمان
١	بيئة التدريس	١٠	٠,٧٦٩	٠,٧٦٤	٠,٦١٥	٠,٧٦١	٠,٧٦٠
٢	السلامة والأمن	١٠	٠,٧٦٨	٠,٧٦٦	٠,٦١٠	٠,٧٥٨	٠,٧٥٧
٣	العلاقات الشخصية	١٠	٠,٧٧٨	٠,٧٧٤	٠,٦٢٠	٠,٧٦٦	٠,٧٦٥
٤	البيئة المادية	١٠	٠,٧٨٥	٠,٧٨٠	٠,٦١٠	٠,٧٥٨	٠,٧٥٦
	المقياس ككل	٤٠	٠,٧٥٨	٠,٧٩٣	٠,٥٤٢	٠,٧٠٣	٠,٧٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن معامل الثبات العام لأبعاد مقياس المناخ المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفع؛ حيث بلغ (٠,٧٥٨) لإجمالي مفردات المقياس (٤٠) النهائية، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٦٩) كحد أدنى و(٠,٧٨٥) كحد أعلى، كما يتضح أن معامل الثبات العام طبقاً لطريقة ماكdonald أوميغا لأبعاد مقياس المناخ المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفع؛ حيث بلغ (٠,٧٩٣) لإجمالي مفردات المقياس (٤٠) النهائية، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٦٤) كحد أدنى، و(٠,٧٨٠) كحد أعلى، وأيضاً يظهر أن قيم معاملات التجزئة النصفية لمفردات المقياس ككل (٤٠) قد بلغت (٠,٧٠٣) لسبيرمان براون، وبلغت (٠,٧٠١) لجوتمان، بينما تراوحت على أبعاد المقياس الأربعة ما بين (٠,٧٥٨، ٠,٧٦١) لسبيرمان براون،

وما بين (٠,٧٥٦، ٠,٧٦٥) لجوتمان، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي، والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات. وبالتالي نلاحظ أن جميع هذه القيم تؤكد تمتع المقياس بالثبات مما يجعلنا نثق فيه، ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية.

(Nunnally & Bemstein, 1994, 264-265)

وصف مقياس المناخ المدرسي في صورته النهائية

قد شمل المقياس ككل (في صورته النهائية) بعد التحقق من خصائصه السيكمترية صدقاً وثباتاً (٤٠) مفردة بعض منها يتجه للإيجابية والبعض للسلبية بالمقياس. وتعتبر العلامة المرتفعة دليلاً على مستوى عالٍ من جودة المناخ المدرسي، فيما اعتبرت العلامة المنخفضة دليلاً على مستوى منخفض من المناخ المدرسي، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٠ : ١٢٠). ولجعل المقياس أكثر ثباتاً تم مراعاة الآتي: كتابة (المفردات) بشكل واضح لا تحمل أكثر من معنى - كتابة تعليمات المقياس بصورة يسهل فهمها - حذف المفردات المتشابهة في المعنى - البعد عن الألفاظ صعبة الاستيعاب - زيادة عدم تجانس العينة - تحسين ظروف تطبيق الأداة - تعريف أفراد العينات بطريقة الاستجابة السليمة الصادقة على المقياس.

تصحيح المقياس: تم تقدير درجات المقياس بالاعتماد على تصنيف ليكرت الثلاثي، وطلب من أفراد العينة بقراءة كل مفردة جيداً من مفردات المقياس، ثم طلب منهم تحديد عما إذا كانت تنطبق عليهم وبناءً عليه يتم اختيار أحد البدائل بوضع علامة (صح أمامه)، حيث كانت البدائل (كثيراً - قليلاً - نادراً) وقد تم إعطاء الاختيار (كثيراً ثلاث درجات) وإعطاء الاختيار (قليلاً درجتان) وإعطاء الاختيار (نادراً درجة واحدة) وذلك في المفردات الإيجابية الغالبة في المقياس. أما المفردات السلبية فتم إعطاءها عكس ذلك؛ حيث أخذ الاختيار (كثيراً درجة واحدة) والاختيار (قليلاً درجتان) والاختيار (نادراً ثلاث درجات). وبالتالي تم تصحيح المفردات الإيجابية باتجاه (٣-٢-١) والمفردات السلبية باتجاه (١-٢-٣)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٠ : ١٢٠).

ثالثاً: مقياس المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس ووصفه: يهدف المقياس الى قياس المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة من الأنماط الانفعالية المتكررة والملاحظة لدى الطفل في سلوكه والتي تختلف عن الأنماط السلوكية المتوقعة لعمره ومحيطه، وتؤثر بشكل سلبي على قدرته على التعلم والتفاعل مع الآخرين، ويتكون المقياس من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

البُعد الأول: القلق ويتكون من (١٠ عبارة)، يُعرف إجرائياً بأنه حالة نفسية تظهر على شكل مجموعة من الأفكار والمخاوف غير الواقعية والتي تسبب انزعاجاً شديداً لدى الطفل، وتؤثر على سلوكه وأدائه اليومي.

البُعد الثاني: الاكتئاب ويتكون من (١٠ عبارة)، ويُعرف إجرائياً بأنه حالة نفسية تظهر على شكل مجموعة من الأعراض السلوكية والعاطفية والفسولوجية التي تستمر لفترة طويلة وتؤثر بشكل كبير على أداء الطفل في مختلف جوانب حياته مثل المدرسة والمنزل والعلاقات الاجتماعية.

البُعد الثالث: احترام الذات ويتكون من (١٠ عبارة)، ويُعرف إجرائياً بأنه الشعور بقيمة الذات وقدرتها على التعامل مع تحديات الحياة وهو انعكاس للإيمان بقدرات التلميذ وإمكاناته.

خطوات إعداد المقياس: اعتمدت الباحثة في بناء المقياس على العديد من المصادر الرئيسية، ولتحديد بنية هذا المقياس قامت الباحثة بالاستعانة بالمصادر الآتية:

١. التعريفات المختلفة للمشكلات الانفعالية.
٢. الدراسات السابقة - العربية والأجنبية - المتعلقة بموضوع المشكلات الانفعالية.
٣. الأطر النظرية المختلفة التي تناولت متغير المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤. استقادات الباحثة في تحديد محتوى مقياس المشكلات الانفعالية من الاعتبارات النظرية والتطبيقية السابقة.
٥. الاعتماد على عدد من المقاييس التي قاست المشكلات الانفعالية؛ حيث تم الاطلاع على عدة مصادر منها: (بشرى محمد حسن العبيدي، ٢٠١٧) دراسة (حليمة درويش، ٢٠١٤)، دراسة (Liu et al, 2021)، دراسة (McCormick, Hung, Luebbe, Flaspohler, 2015)، دراسة (Cappella, O'Connor, McClowry, 2015)

واستناداً الى كل هذه المصادر، تم تصميم مقياس البحث - مقياس المشكلات الانفعالية، وقامت الباحثة بتحديد عبارات المقياس في ضوء مظاهر وأبعاد المشكلات الانفعالية المراد قياسها، والتحقق من كفاءته السيكمترية كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات الانفعالية

الصدق Validity: قد أتبعَت الباحثة الحالية للتحقق من صدق المقياس ككل وصدق مفردات كل بعد من أبعاده على حده استخدام طريقة الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي، كما تم إجراء الاتساق الداخلي كما يلي: -

أولاً: الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency

قد جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بالطرق الآتية:

١) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ثم حذف المفردة غير الدالة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27 والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد الثلاثة

(القلق - الاكتئاب - احترام الذات)

بُعد (١) القلق		بُعد (٢) الاكتئاب		بُعد (٣) احترام الذات	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١م	**٠,٥١٠	١١م	**٠,٥٩٩	٢١م	**٠,٥٦٩
٢م	**٠,٤٨٨	١٢م	**٠,٥٤٤	٢٢م	**٠,٦٤١
٣م	**٠,٥٢٣	١٣م	**٠,٦٠٥	٢٣م	**٠,٦٣٦
٤م	**٠,٦٠٧	١٤م	**٠,٦٣١	٢٤م	**٠,٦٣٩
٥م	**٠,٦٦٥	١٥م	**٠,٦٨١	٢٥م	**٠,٦٣٩
٦م	**٠,٦٢٧	١٦م	**٠,٦٨٨	٢٦م	**٠,٦٥٩
٧م	**٠,٦٤٠	١٧م	**٠,٦٦٨	٢٧م	**٠,٦٠٠
٨م	**٠,٥٥٠	١٨م	**٠,٦٢٠	٢٨م	**٠,٦٩٢
٩م	**٠,٥٦٣	١٩م	**٠,٥٨٧	٢٩م	**٠,٥٨٦
١٠م	**٠,٦٠٩	٢٠م	**٠,٦٠٣	٣٠م	**٠,٦٣٧

(*) دالة عند (٠,٠٥) - (**) دالة عند (٠,٠١) - (بدون) غير دالة

من نتائج الجدول السابق يتضح الآتي:

فيما يتعلق بالبعد الأول (القلق): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البعد الأول، والدرجة الكلية له جميعها جاءت دالة إحصائياً عند مستوي دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط **٠,٥١٠، فيما كان الحد الأعلى **٠,٦٦٥، ولم يُوجد مفردات غير دالة في هذا البعد، وعليه فإن جميع مفردات البعد

الأول الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البُعد الذي تنتمي له مما يثبت الاتساق الداخلي لمفردات البُعد الأول.

بينما ما يتعلق بالبُعد الثاني (الاكتئاب): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البُعد الثاني، والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستويي دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,٥٤٤** فيما كان الحد الأعلى ٠,٦٨٨**، ولم توجد مفردات غير دالة، وعليه فإن جميع مفردات البُعد الثاني الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البُعد الذي تنتمي له مما يثبت الاتساق الداخلي لمفردات البُعد الثاني.

وفيما يتعلق بالبُعد الثالث (احترام الذات): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البُعد الثالث، والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستويي دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,٥٦٩** فيما كان الحد الأعلى ٠,٦٩٢**، أما المفردات غير الدالة؛ فلم توجد، وعليه فإن جميع مفردات البُعد الثالث الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البُعد الذي تنتمي له مما يثبت الاتساق الداخلي لمفردات البُعد الثالث.

٢) حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مُفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم حذف المفردة غير الدالة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) يوضح معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١م	٠,٣١٣**	١١م	٠,١٨١**	٢١م	٠,٤٣٧**
٢م	٠,٣١٧**	١٢م	٠,٢١٨**	٢٢م	٠,٤٨٣**
٣م	٠,٣٣٠**	١٣م	٠,٢٧٩**	٢٣م	٠,٥١٠**
٤م	٠,٤٤٦**	١٤م	٠,١٧٨**	٢٤م	٠,٥٠٩**
٥م	٠,٤٨٨**	١٥م	٠,٢٥٩**	٢٥م	٠,٤٩٢**
٦م	٠,٤٨٢**	١٦م	٠,١٤٢**	٢٦م	٠,٥٧٠**
٧م	٠,٣٦٤**	١٧م	٠,١٨٩**	٢٧م	٠,٤٢١**
٨م	٠,٤٢٩**	١٨م	٠,١٩٢**	٢٨م	٠,٥٣٠**
٩م	٠,٣٩٩**	١٩م	٠,٢٤٦**	٢٩م	٠,٣٩٣**
١٠م	٠,٤٧١**	٢٠م	٠,١٧٣**	٣٠م	٠,٤٤٠**

(*) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) / (**) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) / (بدون) غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٣٥) أنه قد أظهر تأكيد دلالة نفس المفردات التي ظهرت بأنها دالة عند التحقق من مدى ارتباط درجة كل فرد في كل مفردة لكل بُعد على حده (مستقلاً) من أبعاد المقياس الثلاثة، والدرجة الكلية للفرد على البُعد بأكمله؛

وذلك في الثلاثة أبعاد للمقياس. كما يتضح أيضاً أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات المقياس بأكمله، والدرجة الكلية للمقياس ككل دالة إحصائياً عند مستويي دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,١٤٢، ** فيما كان الحد الأعلى ٠,٥٣٠، *، ولم توجد مفردات غير دالة وعليه تصبح مفردات المقياس ككل في صورته النهائية (٣٠ مفردة). وبالتالي فإن جميع مفردات المقياس ككل الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مما يثبت وجود اتساقاً داخلياً لمفردات مقياس (المشكلات الانفعالية) ككل.

(٣) حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع درجات أفراد العينة على كل بُعد مع مجموع درجات العينة على المقياس ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) يوضح معاملات الارتباط بين مجموعة درجات الفرد في كل بُعد من أبعاد المقياس

مع مجموع درجاته في المقياس ككل

م	مجموع البُعد ككل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس ككل
١	البُعد الأول (القلق)	٠,٧٠٠ **
٢	البُعد الثاني (الاكتئاب)	٠,٣٢٩ **
٣	البُعد الثالث (احترام الذات)	٠,٧٥٩ **

(**) معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدلالة الطرفين

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن معامل ارتباط بيرسون بين مجموع مفردات البُعد، ومجموع المقياس ككل دالة إحصائياً بشكل مرتفع عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ٠,٣٢٩، ** فيما كان الحد الأعلى ٠,٧٥٩، *، وعليه فإن جميع مفردات الأبعاد متسقة داخلياً مع مجموعها الكلي للمقياس مما يثبت الاتساق الداخلي لها.

الصدق العاملي Factorial Validity:

قد تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس (المشكلات الانفعالية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis على عينة الخصائص السيكومترية والبالغ عددها (٣٦٤) تلميذ وتلميذة؛ وقد تم استخدام هذا الأسلوب الإحصائي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتلينج Hotelling، وتم تدوير المحاور (الأبعاد) تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation وفقاً لمحك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه هنري كايزر Henry Kaiser، والذي يعتمد على كون قيمة الجذر الكامن (Eigen Value) واحداً صحيحاً أو أكثر، وقد تم حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات المقياس (Correlation Matrix)، وبينت نتائج التحليل العاملي

وجود (٣) عوامل/أبعاد قيم الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح، يفسرون نسبة (٣٨,٢٩٩%) من التباين الكلي. وقيم تشبع المفردات على كل عامل تزيد عن نسبة (٠,٣٠) والتي تُعد أقل قيمة للتشبعات الدالة. وكانت قيمة مؤشر اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Measure) لحساب مدى مناسبة مصفوفة الارتباط لإدخالها للتحليل العاملي هي (٠,٨٥٥) وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل وهي نسبة (٠,٥)، علماً بأن قيمة اختبار (KMO) تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، وهي مناسبة للتحليل، وبالتالي يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وطبقاً لما جاء في نتائج التحليل العاملي تتضح العوامل/الأبعاد المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد Orthogonal rotation لمصفوفة مفردات المقياس والتي يتكون منها مقياس (المشكلات الانفعالية) كما يلي:

جدول (١٤) يوضح نتائج التأكد من جودة القياس وكفاية العينة باختبار KMO

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure	مقياس كايزر ماير لكفاية أخذ العينات	٠,٨٥٥
Bartlett's Test	اختبار بارتليت	Approx. Chi-Square
		٢٩٥٦,٣١٥
	df	435
	Sig	< 0.000

الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل هي نسبة (٠,٥)

جدول (١٥) يوضح الجذور الكامنة للعوامل ونسبة التباين التراكمية (الكلية)

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	6.114	20.379	20.379
العامل الثاني	3.467	11.555	31.935
العامل الثالث	1.909	6.365	38.299

يتم استبعاد المفردات التي تشبعها أقل من (0.30)

جدول (16) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة وتشبعاتها لمفردات مقياس (المشكلات الانفعالية) لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد التدوير

م	المفردات	العوامل		
		الأول	الثاني	الثالث
1	م28	.692		
2	م30	.672		
3	م27	.623		
4	م22	.595		
5	م24	.594		
6	م23	.591		
7	م25	.585		
8	م29	.579		
9	م26	.573		
10	م21	.518		
11	م15		.689	
12	م16		.667	
13	م17		.657	
14	م13		.631	

15	م11	.613	
16	م18	.610	
17	م14	.599	
18	م20	.586	
19	م19	.576	
20	م12	.533	
21	م10	.644	
22	م5	.627	
23	م7	.592	
24	م4	.572	
25	م6	.567	
26	م9	.552	
27	م3	.536	
28	م1	.484	
29	م2	.473	
30	م8	.449	

يتم استبعاد المفردات التي تشبعها أقل من (0.30)

حيث يتضح مما سبق أن عدد العوامل المستخرجة نتيجة إجراء التحليل العاملي هو (٣) عوامل رئيسية، وباستقراء النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح أن جميع قيم تشبعات المفردات أكبر من ٠,٣٠؛ ولم يتم حذف أي مفردات لعدم وجود أقل من هذا التشبع، ومن ثم أصبح طول المقياس يتكون من (٣٠) مفردة، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً.

والجدول التالي رقم (17) يوضح العوامل وعدد المفردات ذات التشبعات الدالة على كل عامل ومعاملات

تشبعات كل منها

العامل الأول			العامل الثاني			العامل الثالث		
م	رقم المفردة	درجة التشبع	م	رقم المفردة	درجة التشبع	م	رقم المفردة	درجة التشبع
1	28م	.692	1	15م	.689	1	10م	.644
2	30م	.672	2	16م	.667	2	5م	.627
3	27م	.623	3	17م	.657	3	7م	.592
4	22م	.595	4	13م	.631	4	4م	.572
5	24م	.594	5	11م	.613	5	6م	.567
6	23م	.591	6	18م	.610	6	9م	.552
7	25م	.585	7	14م	.599	7	3م	.536
8	29م	.579	8	20م	.586	8	1م	.484
9	26م	.573	9	19م	.576	9	2م	.473
10	21م	.518	10	12م	.533	10	8م	.449

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

فيما يتعلق بالعامل الأول: قد أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٠) مفردة ذات تشبعات دالة إحصائياً على هذا العامل؛ حيث تتراوح معاملات تشبع هذه المفردات على هذا العامل ما بين (٠,٥١٨)، (٠,٦٩٢)، وبلغ جذره الكامن (٦,١١٤)، ويفسر هذا العامل (20.379%) من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المفردات. كما يتضح أن معاني ومضامين هذه المفردات تكشف عن إيمان الفرد بذاته وصورة التقدير الذاتي للفرد، والشعور بالذنب، ومن ثم فإن هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسمية هذه العامل بعامل احترام الذات.

وفيما يتعلق بالعامل الثاني: قد أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٠) مفردة ذات تشبعات دالة إحصائياً على هذا العامل؛ حيث تتراوح معاملات تشبع هذه المفردات على هذا العامل ما بين (٠,٥٣٣)، (٠,٦٨٩)، وبلغ جذره الكامن (٣,٤٦٧)، ويفسر هذا العامل (31.935%) من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المفردات. كما يتضح أن معاني ومضامين هذه المفردات تكشف عن وجود مشاعر حزن وبأس وصعوبة في التركيز والتعب ونقص الطاقة والاهتمام بالأنشطة، ومن ثم فإن هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسمية هذه العامل بعامل الاكتئاب.

وفيما يتعلق بالعامل الثالث: قد أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٠) مفردة ذات تشبعات دالة إحصائياً على هذا العامل؛ حيث تتراوح معاملات تشبع هذه المفردات على هذا العامل ما بين (٠,٤٤٩)، (٠,٦٤٤)، وبلغ جذره الكامن (١,٩٠٩)، ويفسر هذا العامل (38.299%) من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المفردات. كما يتضح أن معاني ومضامين هذه المفردات تكشف صعوبة النوم، ووجود أعراض جسدية وصعوبة التركيز والاسترخاء، والشعور بالتوتر والارتباك، ومن ثم فإن هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسمية هذه العامل بعامل القلق.

ثانياً: ثبات المقياس Reliability:

قد أتبعت الباحثة الحالية للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات مفردات كل بعد من أبعاده على حده استخدام طريقة ألفا كرونباك، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ماكدونالد أوميغا، كما يلي:-

لقياس مدى ثبات أداة البحث (المقياس) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا لكرونباك) Cronbach's Alpha، ومعادلة أوميغا لمكدونالد (١٩٩٩) والتي وضعها Andrew f. Hayes عام (٢٠٢٠: ١-٢٤) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V27، و AMOS V22، وطريقة التجزئة النصفية ومعادلة تصحيح سبيرمان براون وجوتمان وذلك للتأكد من ثبات مقياس البحث على عينة أولية استطلاعية مكونة من (٣٦٤)، وقد تم استبعادها من العينة البحثية الأساسية، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مقياس البحث، **بعد حذف**

جميع المفردات غير الدالة إحصائياً وغير المشبعة والتي أسفرت إليها نتائج التحقق من صدق الأداة.

جدول (١٨) قيم معاملات ثبات مقياس المشكلات الانفعالية ككل وأبعاده بطريقة ألفا كرونباك وأوميغا مكدونالد وبطريقة التجزئة النصفية بالاعتماد على معامل تصحيح سبيرمان براون وجوتمان

م	أبعاد مقياس المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباك	معامل أوميغا مكدونالد	طريقة التجزئة النصفية		
					معامل الارتباط قبل التصحيح	بعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون	بعد التصحيح بمعامل جوتمان
١	القلق	٩	٠,٧٧٩	٠,٧٧٢	٠,٦٤٦	٠,٧٨٧	٠,٧٨٣
٢	الاكتئاب	٩	٠,٨١٧	٠,٨١٧	٠,٧٠٤	٠,٨٢٨	٠,٨٢٢
٣	احترام الذات	١٠	٠,٨٣٠	٠,٨٢٩	٠,٦٧٠	٠,٨٠٣	٠,٨٠١
	المقياس ككل	٢٨	٠,٧٧١	٠,٧٧٦	٠,٧٠٦	٠,٨٢٨	٠,٨٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (١٨) أن معامل الثبات العام لأبعاد مقياس المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفع؛ حيث بلغ (٠,٧٧٧١) لإجمالي مفردات المقياس الـ (٢٨) النهائية، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٧٩) كحد أدنى و (٠,٨٣٠) كحد أعلى، كما يتضح أن معامل الثبات العام طبقاً لطريقة مكدونالد وأوميغا لأبعاد مقياس المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفع؛ حيث بلغ (٠,٧٧٦) لإجمالي مفردات المقياس الـ (٢٨) النهائية، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٧٢) كحد أدنى، و (٠,٨٢٩) كحد أعلى، وأيضاً يتضح أن قيم معاملات التجزئة النصفية لمفردات المقياس ككل (٢٨) قد بلغت (٠,٨٢٨) لسبيرمان براون، وبلغت (٠,٨٢٧) لجوتمان، بينما قد تراوحت على أبعاد المقياس الثلاثة ما بين (٠,٧٨٧)، (٠,٨٢٨) لسبيرمان براون، وما بين (٠,٧٨٣)، (٠,٨٢٢) لجوتمان، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي، والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات. وبالتالي نلاحظ أن جميع هذه القيم تؤكد تمتع المقياس بالثبات مما يجعلنا نثق فيه، ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية.

وصف مقياس المشكلات السلوكية في صورته النهائية

قد شمل المقياس ككل (في صورته النهائية) بعد التحقق من خصائصه السيكمترية صدقاً وثباتاً (٢٨) مفردة بعض منها يتجه للإيجابية والبعض للسلبية بالمقياس، وتعتبر العلامة المرتفعة دليلاً على مستوى عالٍ من وجود المشكلات الانفعالية، فيما اعتبرت

العلامة المنخفضة دليلاً على مستوى منخفض من تلك المشكلات، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٨ : ٨٤). ولجعل المقياس أكثر ثباتاً تم مراعاة الآتي: كتابة (المفردات) بشكل واضح لا تحمل أكثر من معنى - كتابة تعليمات المقياس بصورة يسهل فهمها - حذف المفردات المتشابهة في المعنى - البُعد عن الألفاظ صعبة الاستيعاب - زيادة عدم تجانس العينة - تحسين ظروف تطبيق الأداة - تعريف أفراد العينات بطريقة الاستجابة السليمة الصادقة على المقياس.

تصحيح المقياس: تم تقدير الدرجات بالاعتماد على تصنيف ليكرت الثلاثي، وطلب من أفراد العينة (تلاميذ المرحلة الابتدائية) براءة كل مفردة جيداً من مفردات المقياس، ثم طلب منهم تحديد عما إذا كانت تنطبق عليهم وبناءً عليه يتم اختيار أحد البدائل بوضع علامة (صح أمامه)، حيث كانت البدائل (كثيراً - قليلاً - نادراً) وقد تم إعطاء الاختيار (كثيراً ثلاث درجات) وإعطاء الاختيار (قليلاً درجتان) وإعطاء الاختيار (نادراً درجة واحدة) وذلك في المفردات الإيجابية الغالبة في المقياس. أما المفردات السلبية فتم إعطاؤها عكس ذلك؛ حيث أخذ الاختيار (كثيراً درجة واحدة) والاختيار (قليلاً درجتان) والاختيار (نادراً ثلاث درجات). وبالتالي تم تصحيح المفردات الإيجابية باتجاه (١-٢-٣) والمفردات السلبية باتجاه (٣-٢-١)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٨ : ٨٤).

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية وذلك للتحقق من الكفاءة السيكمترية لمقياس البحث والتحقق من صحة فروضها تمثلت فيما يلي:

(الاتساق الداخلي- معامل ارتباط بيرسون الخطي البسيط- التحليل العاملي الاستكشافي- معامل ألفا كرونباك- معامل أوميجا لماكدونالد- طريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون وجوتمان- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية- اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين).

نتائج البحث، تفسيرها ومناقشتها

فروض البحث

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الابعاد المحددة للمناخ المدرسي ودرجاتهم علي مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده.

٢. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي تعزي الي النوع (ذكور-إناث).

٣. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده تعزي الي النوع (ذكور-إناث).

أولاً: نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون Pearson's simple linear correlation coefficient بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المناخ المدرسي، ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية، وذلك في الدرجة الكلية والأبعاد، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس المناخ المدرسي ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية في الدرجة الكلية والأبعاد.

مقياس المناخ المدرسي مقياس المشكلات الانفعالية	البعد الأول (بيئة التدريس)	البعد الثاني (السلامة والأمن)	البعد الثالث (العلاقات الشخصية)	البعد الرابع (البيئة المادية)	مقياس المناخ المدرسي ككل
البعد الأول (القلق)	** -٠,٥٢٠	** -٠,٧٨٣	-٠,٣١٤ **	** -٠,٩٩٣	** -٠,٢١٢
البعد الثاني (الاكتئاب)	** -٠,٥١٩	** -٠,٤٥٢	-٠,٣٢٥ **	** -٠,٦٠٢	** -٠,٢٨٧
البعد الثالث (احترام الذات)	** ٠,٩٦٠	** ٠,٢٤٦	** ٠,٣٦٧	** ٠,٦٦٣	** ٠,٥٦٤
مقياس المشكلات الانفعالية ككل	** -٠,٣٤٥	** -٠,٧٥١	-٠,٣٧٣ **	** ٠,٨٣٧	** -٠,٦٠٨

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

قيمة (ر) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٠,١١٣ وعند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٠,١٤٨

باستقراء النتائج الإحصائية الواردة في الجدول السابق (١٩) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المناخ المدرسي في الدرجة

الكلية والأبعاد، ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية في الدرجة الكلية والأبعاد قد تراوحت ما بين (٠,٢١٢- **, ٠,٩٦٠ **,*)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المناخ المدرسي وأبعاده (بيئة التدريس، السلامة والأمن، والعلاقات الشخصية، والبيئة المادية) ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده (القلق، الاكتئاب، واحترام الذات) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد ظهرت هذه العلاقة الارتباطية موجبة بين (احترام الذات وبيئة التدريس والسلامة والأمن والعلاقات الشخصية والبيئة المادية والمناخ المدرسي ككل - والبيئة المادية والمشكلات الانفعالية ككل) بينما ظهرت هذه العلاقة الارتباطية سالبة بين (القلق وكذلك الاكتئاب وأبعاد المناخ المدرسي ودرجته الكلية)، كما يلاحظ من هذه النتائج الإحصائية أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة قوية؛ حيث جاءت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني تحقق الفرض الثاني جزئياً والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده".

وتذهب الباحثة لتفسير ما حصلت عليه من نتائج إحصائية بأن زيادة شعور تلاميذ المرحلة الابتدائية بالقلق والذي يعني الحالة النفسية التي تظهر على شكل مجموعة من الأفكار والمخاوف غير الواقعية والتي تسبب انزعاجاً شديداً لدى الطفل، وتؤثر على سلوكه وأدائه اليومي، كذلك ارتفاع معاناة التلاميذ بالاكتئاب والذي يتجلى كحالة نفسية تظهر على شكل مجموعة من الأعراض السلوكية والعاطفية والفسولوجية التي تستمر لفترة طويلة وتؤثر بشكل كبير على أداء الطفل في مختلف جوانب حياته مثل المدرسة والمنزل والعلاقات الاجتماعية، كلما دل ذلك على تردي المناخ المدرسي الذي يتواجد به هؤلاء التلاميذ وانخفاض جودة البيئة التدريسية، وغياب للسلامة والأمن ووجود علاقات شخصية مضطربة وغير آمنة على التلاميذ، وتواجدهم في بيئة مادية غير صالحة وتفقر للمعايير المعترف بها للأبنية التعليمية.

بينما على الجانب الآخر نجد أن هذا المناخ المدرسي بأبعاده المكونة له إذا كانت جيد وعلى قدر مناسب لخلق جو من التعلم الآمن للتلاميذ فإن احترام الذات لديهم يرتفع؛ والذي يعكس الشعور بقيمة الذات وقدرتها على التعامل مع تحديات الحياة وهو انعكاس للإيمان بقدرات التلميذ وإمكاناته.

وقد لاحظت الباحثة أن ثمة اتفاق ما بين ما توصلت إليه من نتائج وما جاءت به بعض نتائج الدراسات السابقة؛ حيث اتفقت مع البحث التي قام كذلك اتفقت مع نتائج دراسة كل من (Hung, Luebbe, Flaspohler, 2015) والتي أسفرت نتائجها إلى أن هذه العوامل المحددة للمناخ المدرسي لها تأثير على نتائج الطلاب من حيث الرفاهية

والسلوك وإيذاء الأقران، بالإضافة إلى اتفاقها مع نتائج البحث التي قام بها (Wang, Dishion, 2012) والتي توصلت الي أن جميع أبعاد المناخ المدرسي تطورت بمرور الوقت مع تزايد المشكلات السلوكية والانتماء المنحرف للأقران وارتبط الانخفاض في كل بعد من أبعاد المناخ المدرسي بزيادة في المشاكل السلوكية كذلك اتفقت مع نتائج دراسة كل من (Reaves McMahon, Duffy, Ruiz, 2018) فقد أشارت تلك البحث عن أهمية المناخ المدرسي في الحد من السلوكيات المشكلة وتحسين خبرات الطلاب في المدرس.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي تعزي الي النوع (ذكور-إناث)".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" T-test البارامترى، وذلك للتحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المناخ المدرسي في الدرجة الكلية والأبعاد، والتعرف على دلالة هذه الفروق إن وجدت، ولصالح من؟، وتوضح النتائج التي حصلت عليها الباحثة فيما يلي:

جدول (٢٠) التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس المناخ المدرسي في

الدرجة الكلية والأبعاد

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	المتغير الديموغرافي (النوع)	حجم العينة 'ن'	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين للتجانس		قيمة 'ت' المحسوبة	د.ح	قيمة 'ت' الجدولية	الدلالة الإحصائية	الدلالة المعنوية	الدلالة العملية
					Sig	F						
البعد الأول بيئة التدريس	الذكور	126	22.79	3.499	٠,٥٢٢	٠,٤٧١	٤,٦٠٧	٢٣٦	١,٩٧ ٢,٣٤	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٨٢ حجم تأثير كبير
	الإناث	112	20.74	3.352								
البعد الثاني السلامة والأمن	الذكور	126	22.10	3.981	١,١٨٩	٠,٢٧٧	٣,٣٦٢	٢٣٦	١,٩٧ ٢,٣٤	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٤٦ تأثير متوسط
	الإناث	112	20.47	3.435								
البعد الثالث العلاقات الشخصية	الذكور	126	19.96	4.127	٠,٠١٨	٠,٨٩٣	٤,٦٥٣	٢٣٦	١,٩٧ ٢,٣٤	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٨٤ حجم تأثير كبير
	الإناث	112	17.49	4.067								
البعد الرابع البيئة المادية	الذكور	126	25.12	3.197	٢,١٢٢	٠,١٤٧	-١,٠٦٤	٢٣٦	١,٩٧ ٢,٣٤	٠,٢٨٩	غير دالة	لا يوجد تأثير
	الإناث	112	25.61	3.890								
الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي	الذكور	126	89.99	9.736	٤,٤٦٧	٠,٠٣٦	٤,٦٨٩	٢٣٦	١,٩٧ ٢,٣٤	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٨٥ تأثير كبير
	الإناث	112	84.32	8.810								

إذا كان الدلالة الإحصائية Sig < مستوى دلالة (٠,٠٥) إذن لا توجد فروق دالة إحصائية

إذا كانت قيمة "ت" المحسوبة > قيمة "ت" الجدولية إذن لا توجد فروق دالة إحصائية

الدلالة العملية = حجم التأثير = مربع إيتا = مربع قيمة ت المحسوبة على مجموع مربع ت ودرجة الحرية

يتضح من النتائج الإحصائية التي تم الحصول عليها في الجدول السابق (٢٠) أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (٤,٦٨٩)، قد جاءت أكبر من قيمة "ت" الجدولية، كذلك قد جاءت الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك في الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي، وهذا يشير لوجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور الأعلى في المتوسطات الحسابية. فيما تراوحت قيمة "ت" المحسوبة ما بين (٤,٦٥٣ : -١,٠٦٤) وقد جاءت أكبر من قيمة "ت" الجدولية، كذلك جاء الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك على أبعاد المناخ المدرسي وهي بيئة التدريس، السلامة والأمن، والعلاقات الشخصية) لصالح الذكور الأعلى في المتوسطات الحسابية بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على بُعد (البيئة المادية فقط)، مما يعني عدم تحقق الفرض الثالث جزئياً والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي تعزي الي النوع (ذكور-إناث)"، وبالتالي كان هناك تأثير لهذه الفروق في الواقع على مقياس المناخ المدرسي الدرجة الكلية له وأبعاده فيما عدا بُعد البيئة المادية، وهذا ما أظهره قانون "مربع إيتا أو حجم التأثير" لحساب الدلالة العملية.

باستقراء ما سبق من نتائج إحصائية يمكن تفسيرها من الناحية النفسية بأن الذكور أفضل من الإناث في إدراك بيئة التدريس الجيدة، والشعور بالسلامة والأمن، ووجود علاقات شخصية جيدة، بينما يدركون البيئة المادية بشكل متساوي. وبالتالي فإن مجموعة الخصائص والسمات المادية والنفسية والاجتماعية التي تسود البيئة المدرسية، والتي يدركها التلاميذ من خلال تفاعلهم مع عناصر المدرسة المختلفة (المعلمون، الأقران، الإدارة المدرسية، البيئة المادية) يُدركها التلاميذ الذكور بشكل أفضل من التلميذات الإناث. كذلك يدركون مجموعة التدابير والإجراءات المطبقة في البيئة المدرسية أو العملية لضمان حماية التلاميذ من المخاطر المحتملة (الجسدية، النفسية، أو الاجتماعية) وتعزيز شعورهم بالطمأنينة والتي تعكس نسبة السلامة والأمن بالمؤسسة التعليمية. ويتفاعلون بشكل أفضل مع معلمهم، وكذلك بينهم وبين زملائهم، داخل البيئة المدرسية مما يعكس مستوى جيد عندهم من التواصل والتعاون والدعم والعمل الجماعي.

وقد وجدت الباحثة أن هناك اختلاف بين ما توصلت إليه وما جاءت به نتائج بعض الدراسات على سبيل المثال لا الحصر اختلفت مع نتائج دراسة بعنوان "أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات" والتي أجراها كل من (حصة محمد صادق، فاطمة يوسف المعضادي، ٢٠٠١) وقد هدفت التعرف على أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام في دولة قطر وسعى إلى قياس المناخ باستخدام الأبعاد المتعلقة بسلوك المدير، وسلوك المعلمين، وسلوك المجموعة، وسلوك الطلاب كما هدفت إلى تقييم التركيز على عوامل الإنتاج والعلاقات

الإنسانية والألفة والروح المعنوية والالتزام داخل المناخ المدرسي وقد أجريت البحث على ثماني مدارس ابتدائية للبنات، وستة مدارس ابتدائية للبنين، وأسفرت النتائج الي انه قد تبين أن المدارس القطرية تتمتع بالمناخ الأسري، وتميزت مدارس البنات بدرجة عالية من الألفة بين المعلمات علي عكس ما وجد في مناخ مدارس البنين. كما نجدها قد اختلفت من حيث العينة المختارة والمرحلة العمرية والنتائج التي أسفرت إليها البحث والتي كانت بعنوان "هل أبعاد المناخ المدرسي المتصورة تنبئ بمشاركة الطلاب؟" (Fatou, Kubiszewski, 2018) هدفت إلى استكشاف الارتباطات بين تصورات الطلاب لأبعاد المناخ المدرسي ومستوى مشاركتهم ودراسة التأثيرات التفاضلية على هذه الارتباطات بين الجنس والخلفية الاجتماعية كما هدفت البحث إلى المساهمة في فهم العوامل التي تدعم وتعزز المشاركة في المدرسة ولا سيما التركيز على المشاركة العاطفية والمعرفية والسلوكية باعتبارها بناء متعدد الأبعاد وقد استخدمت البحث عينة مكونة من ٩٥٥ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، من الذكور والإناث وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: ١٠٠ طالب وطالبة في التعليم الثانوي العام و ١٠٠ طالب وطالبة في التعليم الثانوي الفني. وتم تجانس المجموعات من حيث العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، فقد كشفت النتائج أن التنبؤ بعوامل المناخ المدرسي للمشاركة العاطفية والمعرفية والسلوكية يختلف قليلا حسب الجنس والخلفية الاجتماعية لصالح الطالبات.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده تعزي الي النوع (ذكور-إناث)".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" T-test البارامتري، وذلك للتحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المشكلات الانفعالية في الدرجة الكلية والأبعاد، والتعرف على دلالة هذه الفروق إن وجدت، ولصالح من؟، وتتضح النتائج التي حصلت عليها الباحثة فيما يلي:

جدول (٢١) التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس المشكلات الانفعالية في الدرجة الكلية والأبعاد

أبعاد المقياس وبرجته الكلية	المتغير الديموغرافي في (النوع)	حجم العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين للتجانس		قيمة المحسوبة ت	د.ح	قيمة ت الجدول	الدالة الإحصائية	الدالة المعنوية	الدالة العملية
					Sig	F						
ليس هناك حجم تأثير قوي في الواقع	الذكور	126	22.23	3.140	0.99	0.32	1.036	23	1.97 2.34	0.126	دالة	غير
	الإناث	112	22.91	3.613	0	1	-	6				
	الذكور	126	22.11	2.980	0.40	0.12	0.963	23				
	الإناث	112	22.48	2.953	0	3	-	6				
	الذكور	126	24.57	3.474	6.35	0.01	1.441	23				
	الإناث	112	25.20	3.191	0	2	-	6				
	الذكور	126	68.92	8.553	1.23	0.26	1.464	23				
	الإناث	112	70.59	9.034	0	7	-	6				

إذا كان الدالة الإحصائية Sig < مستوى دلالة (0.05) إذن لا توجد فروق دالة إحصائية

إذا كانت قيمة "ت" المحسوبة > قيمة "ت" الجدولية إذن لا توجد فروق دالة إحصائية

الدالة العملية = حجم التأثير = مربع إيتا = مربع قيمة ت المحسوبة على مجموع مربع ت ودرجة الحرية

يتضح من النتائج الإحصائية التي تم الحصول عليها في الجدول السابق (٢١) أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (-١,٤٦٤)، قد جاءت أقل من قيمة "ت" الجدولية، كذلك قد جاءت الدالة الإحصائية أكبر من مستوى دلالة (0.05)، في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الانفعالية، فيما تراوحت قيمة "ت" المحسوبة ما بين (-٠,٩٦٣) : (-١,٤٤١) وذلك في أبعاد المقياس الثلاثة وهي (القلق، الاكتئاب، واحترام الذات)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المشكلات الانفعالية، مما يعني تحقق الفرض الخامس كلياً والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده تعزي الى النوع (ذكور-إناث)". وبالتالي لا يوجد أثر ومردود لذلك في الواقع، وهذا ما أظهره قانون "مربع إيتا" لحساب الدالة العملية.

وحاولت الباحثة توضيح التفسير النفسي لما سبق من نتائج إحصائية وهو تساوي شعور الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أي تساوي الجنسين في الأنماط الانفعالية المتكررة والملاحظة لدى الطفل في سلوكه والتي تختلف عن الأنماط السلوكية المتوقعة لعمره ومحيطه، وتؤثر

بشكل سلبي على قدرته على التعلم والتفاعل مع الآخرين، وبالتالي التساوي في شعورهم بالقلق والذي يعني الحالة النفسية التي تظهر على شكل مجموعة من الأفكار والمخاوف غير الواقعية والتي تسبب انزعاجاً شديداً لدى الطفل، وتؤثر على سلوكه وأدائه اليومي، كما يتساوى الذكور والإناث في الشعور بالاكنتاب والذي يتجلى كحالة نفسية تظهر على شكل مجموعة من الأعراض السلوكية والعاطفية والفسولوجية التي تستمر لفترة طويلة وتؤثر بشكل كبير على أداء الطفل في مختلف جوانب حياته مثل المدرسة والمنزل والعلاقات الاجتماعية، وأيضاً الشعور بقيمة الذات وقدرتها على التعامل مع تحديات الحياة وهو انعكاس للإيمان بقدرات التلميذ وإمكاناته.

وقد وجدت الباحثة أن هناك ثمة اختلاف واتفاق واضح بين ما توصلت إليه من نتائج خاصة بهذا الفرض وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي اطلعت عليها، كدراسة (حليمة درويش، ٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الخاضعين للحجر الصحي تبعاً للجنس والعمر والمستوى التعليمي للوالدين. بينما على النقيض قد وجدت الباحثة الحالية اتفاقاً مع البحث التي أجرتها (بشرى محمد حسن العبيدي، ٢٠١٧) والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية (العدوانية، الغضب، العناد) لصالح الذكور.

خلاصة وتقيب عام على نتائج البحث

فيما يتعلق بنتائج الفرض الأول: يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المناخ المدرسي في الدرجة الكلية والأبعاد، ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية في الدرجة الكلية والأبعاد قد تراوحت ما بين (٠,٢١٢-، **٠,٩٦٠، **)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المناخ المدرسي وأبعاده (بيئة التدريس، السلامة والأمن، والعلاقات الشخصية، والبيئة المادية) ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده (القلق، الاكنتاب، واحترام الذات) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد ظهرت هذه العلاقة الارتباطية موجبة بين (احترام الذات وبيئة التدريس والسلامة والأمن والعلاقات الشخصية والبيئة المادية والمناخ المدرسي ككل - والبيئة المادية والمشكلات الانفعالية ككل) بينما ظهرت هذه العلاقة الارتباطية سالبة بين (القلق وكذلك الاكنتاب وأبعاد المناخ المدرسي ودرجته الكلية)، كما يلاحظ من هذه النتائج الإحصائية أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة قوية؛ حيث جاءت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني تحقق الفرض الأول جزئياً والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين

متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده.

أما نتائج الفرض الثاني: فنلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (٤,٦٨٩)، قد جاءت أكبر من قيمة "ت" الجدولية، كذلك قد جاءت الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك في الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي، وهذا يشير لوجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور الأعلى في المتوسطات الحسابية. فيما تراوحت قيمة "ت" المحسوبة ما بين (١,٠٦٤ - ٤,٦٥٣) وقد جاءت أكبر من قيمة "ت" الجدولية، كذلك جاء الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك على أبعاد المناخ المدرسي وهي (بيئة التدريس، السلامة والأمن، والعلاقات الشخصية) لصالح الذكور الأعلى في المتوسطات الحسابية بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على بُعد (البيئة المادية فقط)، مما يعني عدم تحقق الفرض الثاني جزئياً والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأبعاد المحددة للمناخ المدرسي تعزي الي النوع (ذكور-إناث)"، وبالتالي كان هناك تأثير لهذه الفروق في الواقع على مقياس المناخ المدرسي الدرجة الكلية له وأبعاده فيما عدا بُعد البيئة المادية، وهذا ما أظهره قانون "مربع إيتا أو حجم التأثير" لحساب الدلالة العملية.

أما ما يتعلق بنتائج الفرض الثالث: فإن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (١,٤٦٤ - ٠,٩٦٣)، قد جاءت أقل من قيمة "ت" الجدولية، كذلك قد جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)، في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الانفعالية، فيما تراوحت قيمة "ت" المحسوبة ما بين (٠,٩٦٣ - ١,٤٤١) وذلك في أبعاد المقياس الثلاثة وهي (القلق، الاكتئاب، واحترام الذات)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المشكلات الانفعالية، مما يعني تحقق الفرض الثالث كلياً والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده تعزي الي النوع (ذكور-إناث)". وبالتالي لا يوجد أثر ومردود لذلك في الواقع، وهذا ما أظهره قانون "مربع إيتا" لحساب الدلالة العملية.

التوصيات والتطبيقات التربوية للبحث

من خلال ما أسفرت عنه البحث الحالي من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

التوصية: تعزيز علاقة إيجابية بين المعلمين والطلاب من خلال توفير بيئة دافئة وداعمة.

التطبيق: إقامة أنشطة تفاعلية ومهارات اتصال تعزز الثقة والتواصل الفعال.

- التوصية: ضمان شعور التلاميذ بالأمان النفسي والجسدي داخل المدرسة.
- التطبيق: وضع سياسات واضحة ضد التمر وتعزيز السلوك الإيجابي.
- التوصية: تحسين جودة المرافق المدرسية لجعلها مريحة ومحفزة للتعلم.
- التطبيق: توفير مساحات تعليمية ملونة ومريحة تُراعي احتياجات التلاميذ النفسية.
- التوصية: غرس شعور الانتماء للمدرسة لدى التلاميذ.
- التطبيق: تنظيم فعاليات مدرسية تشجع العمل الجماعي والانخراط في الأنشطة الاجتماعية.
- التوصية: تقديم برامج دعم نفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية خاصةً لمن يُظهرون مشكلات سلوكية أو انفعالية.
- التطبيق: توفير استشارات نفسية دورية أو جلسات علاج جماعي تحت إشراف مختصين.
- التوصية: تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لإدارة السلوكيات الصفية.
- التطبيق: عقد ورش عمل تدريبية للمعلمين تتضمن استراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية.
- التوصية: بناء شراكة فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور لدعم الطلاب.
- التطبيق: تنظيم اجتماعات دورية مع الأهالي لبحث احتياجات الطلاب وتعزيز التواصل المستمر.
- التوصية: دعم الأنشطة اللاصفية لتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلاب.
- التطبيق: إنشاء نوادٍ رياضية وفنية تُسهم في تقليل التوتر وتحسين الحالة المزاجية للتلاميذ.
- التوصية: تقييم المناخ المدرسي بشكل منتظم لتحسينه.
- التطبيق: استخدام استبانات دورية تشمل آراء الطلاب والمعلمين حول البيئة المدرسية.
- التوصية: تشجيع السلوك الإيجابي عبر نظام مكافآت موجه.
- التطبيق: استخدام أنظمة مثل "طالب الشهر" لتقدير الإنجازات السلوكية والأكاديمية.

البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة

من خلال ما أسفرت عنه البحث الحالية من نتائج تقترح الباحثة الآتي:

١. دراسة تأثير القيادة المدرسية على المناخ المدرسي.
٢. العلاقة بين بيئة الصف الدراسي ومستوى التوتر لدى التلاميذ.
٣. أثر الأنشطة التفاعلية على تعزيز المناخ الإيجابي.
٤. فعالية برامج الإرشاد النفسي في تقليل المشكلات الانفعالية.
٥. دور العلاقات بين الأقران في المشكلات السلوكية.
٦. المناخ المدرسي الإلكتروني وتأثيره على السلوك والانفعالات.
٧. أثر برامج تعزيز الذكاء العاطفي على المشكلات السلوكية.
٨. اختلاف المناخ المدرسي وتأثيره على الجنسين.
٩. المناخ المدرسي وتأثيره على التحصيل الأكاديمي.
١٠. أثر مشاركة أولياء الأمور في تحسين المناخ المدرسي.

قائمة مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

- أحمد محمد إبراهيم (2020). العوامل المؤثرة في الصحة النفسية للطفل: دراسات تطبيقية على المناخ المدرسي وتأثيراته ببيروت: دار الجيل.
- ديوبولد فان دالين (٢٠٠٧): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وسليمان الخصري وطلعت منصور، ومراجعة سيد عثمان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- خالد حسن عبد الله (2019). التكيف المدرسي لدى الأطفال: دور العلاقات الاجتماعية والمناخ المدرسي في الصحة النفسية للتلاميذ. الرياض: دار المجتمع.
- على ماهر خطاب. (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، (ط ٦)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عنايات عبد العليم محمد أبو الغيط، عبد السميع رزق، محمد أبو الخير الشربيني. (٢٠١٢). التنبؤ بفاعلية الذات لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال بعض أبعاد القيم والمناخ المدرسي. مجلة بحوث التربية النوعية، ٢٠١٢ (٢٥)، ١٠٢٣-١٠٢٢.
- سلمان عكاب صالح، حسام طه محمد. (٢٠١٣). المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. 20(9) .
- صفوت فرج (٢٠٠٧): القياس النفسي، (ط ٦)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- فداء جميل عبد الرحمن نمر. (٢٠١٠). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا في دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلمهم في مدينة الخليل، جامعة القدس، ٢٦٥-٢٧٩

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Alshammari, A. S., Piko, B. F., & Fitzpatrick, K. M. (2022). A sex-stratified multiple regression on Jordanian adolescents' life satisfaction using different elements of school climate. *Heliyon*, 1-8
- Elias, M. J., & Branden, L. R. (1988). Primary prevention of behavioral and emotional problems in school-aged populations. *School Psychology Review*, 17(4), 581-592.
- El Sabbagh, S., Soria, C., Escolano, S., Bulteau, C., & Dellatolas, G. (2006). Impact of epilepsy characteristics and behavioral problems on school placement in children. *Epilepsy & Behavior*, 9(4), 573-578.
- Forsberg, C., Chiriac, E. H., & Thornberg, R. (2021). Exploring pupils' perspectives on school climate. *Educational Research*, 379-395.
- Gallagher, T. M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior, and emotional problems. *Topics in language disorders*, 19(2), 1-15.
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561-587.
- Gülşen, C., & Gülenay, G. B. (2014). The principal and healthy school climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(1), 93S-100S.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *But Communication Methods and Measures*, 14, 1-24.
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental psychology*, 40(4), 533.

-
- Hung, A. H., Luebbe, A. M., & Flaspohler, P. D. (2015). Measuring school climate: Factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School mental health*, 7, 105-119.
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426.
- Kupchik, A., Highberger, J., & Bear, G. (2022). Identifying the helpfulness of school climate: Skipping school, cheating on tests, and elements of school climate. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1538-1555
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Context matters for social-emotional learning: Examining variation in program impact by dimensions of school climate. *American journal of community psychology*, 56, 101-119.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) *The Assessment of Reliability Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Osman, T. (2012). Young Egyptians: their society and future. *Social Research: An International Quarterly*, 79(2), 299-322.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2009). Creating a positive school climate and developing social competence. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 49-58). Routledge.
- Oder, T., & Eisenschmidt, E. (2018). Teachers' perceptions of school climate as an indicator of their beliefs of effective teaching. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 3-20.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school

- climate and problem behavior. Aggression and violent behavior, 39, 100-108.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. Health education research, 13(3), 383-397.
- Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cardenas, H. (2016). The School Climate-Student Achievement Connection: If We Want Achievement Gains, We Need to Begin by Improving the Climate. Journal of School Administration Research and Development, 1(1), 9-16.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of educational research, 83(3), 357-385
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. Journal of research on adolescence, 22(1), 40-53.