The Mediating Role of Study Engagement in the Relationship Between Multidimensional Perfectionism, School Climate, and Emotional Well-Being

Hiba Zeitawi* , *postgraduate student, Yarmouk University, Jordan*

Firas Al-Hamouri , *Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan*

Received: 1/9/2024
Accepted: 28/4/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
hibazeitawi@gmail.com

How to cite: Zeitawi, H., & Alhamouri, F. (2025). The mediating role of study engagement in the relationship between multidimensional perfectionism, school climate, and emotional well-being. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 1-17.
https://doi.org/10.47015/21.1.1

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The current study aimed to reveal the mediating role of academic immersion in relation to multidimensional perfectionism and school climate on emotional well-being among a convenient sample of 454 male and female students from schools in Amman during the second semester of 2022/2023. Various scales were utilized to assess different aspects of student well-being: the Sterling Child Well-Being Scale for emotional well-being (Liddle & Carter, 2015), the Stöber scale for multidimensional perfectionism (1998), the Delaware scale for school climate (Bear et al., 2019), and the Lam et al. scale for study engagement (2014).
Methodology: An ex post facto design and path analysis using AMOS software were used to achieve the objectives of the study.
Results: The results showed that the dimensions of perfectionism are directly related to the dimensions of emotional well-being and are indirectly linked through the dimensions of emotional well-being and behavioral engagement. Additionally, the link between school climate and emotional well-being is both direct and indirect, with the latter occurring through the dimensions of emotional engagement and behavioral engagement. The results also indicated that cognitive engagement, emotional engagement, and positive appearance ultimately affect behavioral engagement.
Conclusion: Given the current findings, further research is needed to investigate multidimensional perfectionism and its relationship with students' emotional well-being.

Keywords: Multidimensional perfectionism, school climate, study engagement, emotional well-being.

الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد، والمناخ المدرسي، والرفاه الانفعالي

هبة باسل الزيتاوي، طالبة دراسات عليا، جامعة اليرموك، الأردن
فراس الحموري، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ الدراسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، لدى عينة متيسرة مكونة من (454) طالبًا وطالبة من طلبة صفوف التاسع والعاشر الأساسي والأول ثانوي في المدارس الحكومية والخاصة في لواء القصبة في العاصمة الأردنية عمّان، للفصل الدراسي الثاني 2022/2023. استخدم مقياس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015) لقياس الرفاه الانفعالي، ومقياس ستوبر (Stöber, 1998) المطور من مقياس فروست وآخرين لقياس الكمالية متعددة الأبعاد،

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

واستخدم مقياس ديلوير (Bear et al., 2019) للكشف عن المناخ المدرسي، ومقياس لام وآخرين (Lam et al., 2014) للكشف عن الانغماس الدراسي.

المنهجية: استخدم المنهج الاسترجاعي، وبرنامج تحليل المسار (AMOS)لتحقيق أهداف الدراسة.

النتائج: بينت النتائج ارتباط أبعاد الكمالية بشكل مباشر مع أبعاد الرفاه الانفعالي، وارتباطها بشكل غير مباشر من خلال بعدي الانغماس الانفعالي والانغماس السلوكي، وارتباط المناخ المدرسي بالرفاه الانفعالي بشكل مباشر، وبشكل غير مباشر من خلال بعدي الانغماس الانفعالي والانغماس السلوكي، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الانغماس المعرفي والانغماس الانفعالي والمظهر الإيجابي جميعها تؤثر في النهاية في الانغماس السلوكي.

الخلاصة: في ضوء هذه النتائج، هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول الكمالية متعددة الأبعاد وعلاقتها بالرفاه الانفعالي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: الكمالية متعددة الأبعاد، المناخ المدرسي، الانغماس الدراسي، الرفاه الانفعالي.

المقدمة

يُعدّ المجتمع الأردني مجتمعا فتيًا؛ حيث يشكل الفتية ما نسبته 34٪ من عدد السكان، وتمثل المراهقة فترة حيوية وحساسة تتميز بالتغييرات الجسدية والنفسية والاجتماعية؛ حيث يواجه فيها المراهقون تحديات متعددة تشكل جزءًا لا يتجزأ من تشكيل هويتهم وتحديد مساراتهم المستقبلية، التي قد تؤثر في صحتهم النفسية والانفعالية بشكل كبير. وتتأثر الصحة النفسية لدى المراهقين بالثقافة المجتمعية، والتقاليد، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، كما أن التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي تؤدي دورًا أساسيًا في رفاههم الانفعالي، ويمكن أن تزيد ضغوط المدرسة والمجتمع من قلق المراهقين وتوترهم، خاصةً في ظل ثقافة الكمالية التي يعيشون فيها، حيث يُشجعون على تحقيق النجاح في كل جانب من جوانب حياتهم.

ويشهد العالم تغيراً متزايداً، يجعل المراهقين يشعرون بالضياع وعدم الانتماء لهذا العالم، حيث أشارت الأبحاث إلى أن العديد من المراهقين يلجؤون إلى عادات سيئة، مثل التدخين وتعاطي العقاقير المخدرة هروبًا من مواجهة التغيرات، أو عدم القدرة على التأقلم معها؛ لذا فإن منظمة الصحة العالمية قد عبرت عن قلقها بشأن الرفاه الانفعالي لدى المراهقين (Ryff & Keyes, 1995).

ويعد الرفاه الانفعالي مهما للمراهقين؛ وذلك لأنه يشير إلى كيفية شعورهم بالحياة والإيجابية، ويساعد في دعم الصحة الجسدية، ويساهم في بناء شخصياتهم المستقبلية ووضع أهدافهم في الحياة (Azzopard et al., 2019). وتعرفه منظمة الصحة العالمية على أنه شعور الفرد بذاته وقدراته التي تمكنه من التعامل مع ضغوط الحياة الطبيعية بشكل مناسب، والعمل بشكل مثمر منتج، وأن يكون قادراً على المساهمة الفاعلة في مجتمعه (World Health Organization, 2001).

وعلى الرغم من أن مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (Centers for Disease Control and Prevention, 2018) قد أشار إلى عدم وجود اتفاق واضح بين المختصين والباحثين على تعريف محدد للرفاه الانفعالي، إلا أنه بيّن وجود اتفاق عام على أهميته، وأن الرفاه الانفعالي يشمل بشكل عام وجود انفعالات إيجابية مثل الرضا عن الحياة والسعادة، وغياب العواطف السلبية مثل الاكتئاب والقلق، ويمكن وصفه بالنظرة الإيجابية إلى الحياة والشعور حيالها بالراحة والسكينة. أما ريه وآخرون (Reh et al., 2021)، فقد وصفوا الرفاه الانفعالي بأنه الشعور بزيادة التأثير الإيجابي أكثر من التأثير السلبي في حياة الفرد بشكل عام، بما في ذلك الإدراكات الماضية والحالية والمستقبلية.

ويرى دينير (Diener, 2000) أن الرفاه يتكون من ثلاثة أبعاد، هي: الرضا عن الحياة، ووجود المشاعر الإيجابية، وغياب الانفعالات السلبية. أما ريف (Ryff, 1995)، فتشير إلى وجود ستّة أبعاد أساسيّة تشكل رفاهيّة الفرد النفسيّة وإشباعها، وتتضمّن هذه الأبعاد: تقبل الذات، والقدرة على إدارة الحياة الشخصية والبيئية المحيطة، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، ووجود معنى أو هدف للحياة، والنمو والتطور الشخصي، والاستقلالية. أما مجلس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015)، فقد صنفها إلى بعدين: الحالة الانفعالية الإيجابية، والمظهر الإيجابي، وتشمل مجالات الرفاه التي يغطيها المقياس التفاؤل والبهجة والاسترخاء، وإرضاء العلاقات الشخصية، والتفكير الواضح والكفاءة.

ويتأثر الرفاه الانفعالي بالبيئة الاجتماعية في مراحلها المبكرة، وأسلوب التنشئة الوالدية، كما أن السمات الشخصية مثل الكمالية العصابية تؤثر في الرفاه الانفعالي والنفسيّ، حيث ترى سوه وآخرون (Suh et al., 2017) أن الأشخاص ذوي الكمالية التكيفية لديهم مستويات أعلى من الرفاه الانفعالي ووجود المعنى والسعادة الذاتية والرضا عن الحياة بشكل أكبر من الأشخاص ذوي الكمالية العصابية، وأظهر الأشخاص ذوو الكمالية غير التكيفية مستويات أعلى من البحث عن المعنى من الأشخاص ذوي الكمالية التكيفية.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة وجود كمالية تكيفية عند الأفراد لزيادة دافعيتهم نحو التعلم والإنجاز (Kruger et al., 2023; Moraca, 2023)، إلا أن وضع الفرد لنفسه معايير عالية يرغب في تحقيقها قد يؤدي إلى نتائج سلبية إن أدى ذلك إلى نتائج غير تكيفية. وربطت العديد من الدراسات الكمالية بمجموعة من المخاوف النفسية بما في ذلك القلق، واضطرابات الوساوس القهرية، واضطرابات الطعام، ونتائج الصحة العامة، كذلك تمّ ربطها بالأفكار السلبية كالانتحار. كما تؤثر الكمالية غير التكيفية بشكل سلبي في مؤشرات الإنجاز الأكاديمي مثل متوسط الدرجات، والرضا الأكاديمي، والقلق المرتبط بالاختبارات، والرفاه الانفعالي لدى الطلبة (Suh et al., 2017).

ويصف أدلر الكمالية بأنها سمة فطرية وحاجة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها، ولكن يختلف البشر في طرق تحقيقهم لها من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة (Stoeber, 2018). ويعرفها صموئيل (Samuel,2014) على أنها سمة فردية تتسم بمحاولة الفرد لبلوغ الكمال والمثالية، ووضع معايير أدائية مرتفعة جداً، يصحبها ميول نقدية بشكل مبالغ به للنفس والقلق من تقييمات الآخرين. ويرى فليت وهويت (Flett & Hewitt, 2002) أن الشخصية الكمالية هي شخصية تتميز بالسعي لتحقيق عدم وجود عيوب، ووضع معايير عالية بشكل مفرط للأداء مصحوبة بميول للتقييمات النقدية المفرطة.

وقد اتفق العلماء على أن الكمالية صفة متعددة الأبعاد، وأنها تشتمل على الجوانب الإيجابية والسلبية، وقد تعددت النماذج التي فسرت الكمالية، ومنها: نموذج هامشيك الذي صنفها إلى بعدين: كمالية تكيفية، وكمالية عصابية، وسلاني الذي صنفها إلى ثلاثة أبعاد: المعايير المرتفعة، والتناقضات، والتنظيم، أما فروست وآخرون، فصنفوها إلى ستة أبعاد هي: الاهتمام بالأخطاء، والمعايير الشخصية، والشكوك حول الأداء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي، والتنظيم (Stoeber, 2018)، وصنفها هيل (Hill et al., 2004) إلى ثمانية أبعاد تندرج تحت بعدين رئيسين، بعد كمالية تقييم الذات الذي يندرج تحته: ضغط الوالدين المدرك، والاجترار، والحاجة إلى الاستحسان، والاهتمام بالأخطاء، وبعد الكمالية الحريصة على الإنجاز الذي يندرج تحته: معايير عالية لتقييم الآخرين، والتخطيط، والتنظيم، والسعي إلى التفوق.

وأشارت نتائج بعض الدراسات (Madigan, 2019) إلى أنّ الكمالية قد تؤثر سلبًا على الأداء الدراسي؛ حيث يتمّ إهدار الوقت والطاقة على تفاصيل غير مهمة، مما يؤدي إلى ضعف الإنتاجية، وأظهرت أن الكمالية السلبية والمناخ المدرسي الضاغط يؤثران بشكل سلبي على النتائج الأكاديمية والتواصل الاجتماعي، بينما يتنبأ المناخ الدراسي التفاعلي المريح بنتائج أكاديمية إيجابية.

ويشير مفهوم المناخ المدرسي إلى أنماط التفاعلات الاجتماعية اليومية في المدرسة التي تميزها عن المدارس الأخرى. ويندرج تحت هذا المفهوم حالة المبنى، وكفاءة المعلمين، وجودة المناهج، والخلفية الثقافية للطلبة، وبذلك يعد المناخ المدرسي نظاماً ذا مكونات عديدة متفاعلة وليس مجرد عناصر منفصلة عن بعضها (Huang & Cornell, 2018).

ويمكن اعتبار المناخ المدرسي بنية معقدة متعددة الأبعاد تتضمن معتقدات الطلبة والمعلمين والإداريين وقيمهم ومواقفهم، وتمثل هذه البنية تأثيراً كبيراً على تجربة التعليم والتعلم داخل المدرسة (Mitchell, et al., 2010).

ووفقًا لميتشل وآخرين (Mitchell et al., 2010) فإن المناخ المدرسي يعد بنية معقدة متعددة الأبعاد تتضمن معتقدات الطلبة والمعلمين والإداريين وقيمهم ومواقفهم، وتمثل هذه البنية تأثيراً كبيراً على تجربة التعليم والتعلم داخل المدرسة. أما بير وآخرون (Bear et al., 2019) فقد قسموا المناخ المدرسي إلى ستة أبعاد: هي علاقة المعلمين بالطلبة، علاقة الطلبة بالطلبة الآخرين، وضوح التوقعات، عدالة القوانين، الأمان المدرسي، التواصل بين المعلمين والأهل.

وتشير نتائج بعض الأبحاث إلى وجود علاقة إيجابية بين المناخ المدرسي والسلوكيات الخارجية للطلبة؛ حيث يوجه المناخ الأكاديمي الإيجابي انتباه الطلبة الذين يعانون من تحديات اجتماعية نحو تطوير مهاراتهم الاجتماعية والابتعاد عن السلوكيات الضارة. ويمكن ربط المناخ المدرسي الإيجابي بانخفاض نسب انتشار تعاطي المخدرات وكذلك الإبلاغ عن مشاكل نفسية بشكل أقل وتحسين الرفاه الانفعالي للطلاب (McEvoy & Welker, 2000).

ويعتبر الانغماس الدراسي عملية نفسية، خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار أوسع لجهود الطلبة في عملية التعلم، وتحقيق حالة من الرضا والانسجام بينهم وبين بيئتهم الدراسية، بكل المكونات الأساسية المتمثلة: بالمعلمين، والزملاء، والمناهج الدراسية، والأنشطة الأكاديمية غير الأكاديمية، الاجتماعية والرياضية والترفيهية (Fredricks et al., 2019).

ويعرف ابيلتون وآخرون (Appleton et al., 2008) الانغماس الدراسي على أنه مفهوم نفسي يشير إلى تلك الأحداث الملحوظة، التي تعد مؤشراً على نشاط الطالب وفاعليته في أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة، أما كوه (Kuh, 2009)، فيعرفه على أنه الوقت الذي يخصصه الطلبة للأنشطة التعليمية الهادفة، داخل الصف وخارجه، والإجراءات والممارسات التي تستخدمها المؤسسات، بشكل يحفز الطلبة على المشاركة في هذه الأنشطة، التي تساعدهم على المضي قدما في العمليات العقلية اللازمة للتعلم.

ووصف فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2019) الانغماس الدراسي بأنه بناء متعدد الأبعاد والأوجه، يشتمل على الأبعاد المترابطة لسلوك الطلبة وعاطفتهم وإدراكهم، وأشاروا إلى أن الانغماس يتكون من ثلاثة أبعاد:

1- الانغماس السلوكي: ويمثل مدى انخراط الطلبة ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، ويظهر ذلك في السلوك الإيجابي كالحضور والالتزام بقواعد الصف والمشاركة في التعلم مع إظهار الجهد والمثابرة والتفاني، وحل الواجبات بشكل دائم، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة اللامنهجية كالنوادي والفعاليات الاجتماعية، حيث يسهم هذا الانغماس في تعزيز الانتماء المدرسي وتحسين تجربة التعلم والتفاعل الاجتماعي للطلبة.

2- الانغماس الانفعالي: ويعكس استجابة الطلبة عاطفيًا تجاه الزملاء، والمعلمين، وتجاه المهام الأكاديمية، وإحساسهم بالترابط والانتماء إلى المدرسة.

3- الانغماس المعرفي: ويشير إلى استثمار الطالب لجهوده في المهام الأكاديمية، والتنظيم الذاتي لديه، وقيمة عملية التعلم لديه، واستعداده لبذل الجهد لفهم الأفكار الصعبة، وإتقان المهارات المعقدة.

أما فين (Finn, 1993)، فقد أشار إلى أن الانغماس يتألف من بعدين:

1- البعد السلوكي: ويشير إلى السلوكيات التي يظهرها المتعلم في القاعات الدراسية، والأنشطة الدراسية التي تعكس درجة الاهتمام والجهد المبذول في العملية التعليمية.

2- البعد الانفعالي: ويشير إلى تحقيق الهوية، والشعور بالانتماء، ويتضمن ردود الفعل الإيجابية نحو المعلمين والزملاء والعملية التعليمية.

وفيما يخص الدراسات التي أجريت حول الرفاه الانفعالي، فقد تعددت المنهجيات والمتغيرات التي تمّ ربطها بها، فقد حاولت دراسة بيترنين وآخرين (Pietarinen et al., 2014) الكشف عن الدور الوسيط للرفاه الانفعالي بين الانغماس الانفعالي والانغماس المعرفي، وتكونت العينة من 170 طالبًا وطالبة من ثلاث مدارس، تمّ اختبار الفرضية باستخدام نمذجة المعادلات. ووجدت الدراسة أن مشاركة الطلبة في الدراسة تعتمد على التفاعل بينهم وبيئتهم التعليمية وعلى الممارسات التعليمية في المدارس. كما وجدت الدراسة أن شعور الطلبة بالرفاه الانفعالي يؤثر على انغماسهم الانفعالي والمعرفي على حد سواء وبالتالي على تحصيلهم الدراسي.

وقام ليستر وكروس (Lester & Cross, 2015) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الرفاه الانفعالي والمناخ المدرسي، وتكونت العينة من 1800 طالب وطالبة في عمر (11-12 عاما)، تمّ اختبارهم طوليا بعد 3 سنوات من الاختبار الأول، وبينت النتائج أن دعم الأقران كان العامل الأهم في الرفاه الانفعالي، بينما يقود عدم الأمان في المدرسة إلى رفاه انفعالي منخفض.

أما دراسة غازمان بينس وآخرين (Gassman-Pines et al., 2020) فقامت بالكشف عن تأثير جائحة كورونا على الرفاه الانفعالي لدى الأهالي وأطفالهم (من عمر 7-2) في عينة مكونة من (561) عائلة من عدة مناطق في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج زيادة كل من نسبة القلق والاضطرابات المزاجية واضطرابات النوم والأكل، ونقص في الترابط العائلي وانخفاض كبير في الصحة النفسية والرفاه الانفعالي والنفسيّ لدى الأهالي والأطفال.

وأُجرى يوسف وآخرون (Yusuf et al., 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوازن بين حياة العمل والرفاه الانفعالي على طلبة الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت العينة من 343 طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين كانوا يحتفظون بتوازن في حياتهم بين العمل والدراسة كانوا يستمتعون بجودة حياة أفضل ورفاهية أعلى، كما أظهرت النتائج أن المناخ العام للبرنامج الأكاديمي كان له تأثير إيجابي على الرفاهية الشخصية والشعور بالانتماء إلى مجتمع الجامعة.

وقام روبورتس وديفيد (Roberts & David, 2023) بدراسة للكشف عن العلاقة بين استخدام منصتي للتواصل الاجتماعي (TikTok & Instagram) والرفاه الانفعالي النفسيّ، لدى عينة تكونت من (420) شخصا متطوعًا عبر الإنترنت من الولايات المتحدة، وتمّ استخدام استبانات لقياس مستوى التدفق أثناء التصفح وقياس مستوى الرفاه الانفعالي، واستخدم التحليل العنقودي لمعرفة النتائج التي أظهرت أن التدفق لدى مستخدمي مواقع التواصل السابقة مرتفع، بينما يقل مستوى الرفاه الانفعالي وترتفع مستويات الاكتئاب والقلق.

وحاولت دراسة سوه وآخرين (Suh et al., 2017) الكشف عن العلاقة بين الكمالية والرفاه الانفعالي لدى عينة مكونة من (276) طالبًا وطالبة جامعيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الاستبانات لقياس مستوى الكمالية والعصبية والرفاه الانفعالي. وأظهرت النتائج أن الكماليين التكيفيين أكثر سعادة ورضا عن الحياة، ويمتلكون مستوى أعلى من وجود المعنى، والرفاه الانفعالي.

أما دراسة داميان وآخرين (Damian et al., 2017)، فقد هدفت إلى معرفة في مدى تنبؤ الكمالية (السعي للكمال والمخاوف الكمالية) في انغماس الطلبة في المدرسة (الانغماس السلوكي والانفعالي والمعرفي)، واستخدمت عينة من 486 طالبًا وطالبة من الصف السادس إلى الثاني عشر، وباستخدام تصميم طويل المدى مع ثلاث موجات متباعدة بينها 4-5 أشهر، وأظهرت النتائج أن كلا من السعي للكمال والمخاوف الكمالية كانت لها علاقة بالانغماس الدراسي، ولكن السعي للكمال فقط كان يتنبأ بزيادات نسبية في الانغماس الدراسي.

وأجرى سوتين ودابين (Sotardi & Dubien, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي والأداء الجامعي لدى عينة تكونت من (1028) طالبًا وطالبة من طلبة جامعات نيوزلندا. وأشارت نتائج تحليل المسار إلى تأثير الكمالية بشكل مباشر في الرفاه الانفعالي والأداء الجامعي، ووجود تأثير تفاعلي بين الجنس والمقياس الفرعي لتوقعات الوالدين عند التنبؤ بالرفاه.

أما دراسة ستان وكازان (Stan & Cazan, 2019)، فقد هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للانغماس الدراسي بين الكمالية متعددة الأبعاد (الكمالية نحو الذات، والكمالية الاجتماعية) والرفاه الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (163) طالبًا وطالبة من جامعات رومانية. وأظهرت نتائج تحليل المسار أن الكمالية نحو الذات تتنبأ بانغماس دراسي منخفض وبالتالي برفاه انفعالي منخفض.

أما دراسة كاموشادزي وآخرين (Kamushadze et al., 2021)، فقد بحثت توسط تأثير التدفق في الكمالية والرفاه الانفعالي في عينة مكونة من 156 طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن تأثير أبعاد الكمالية يختلف عن الرفاه الانفعالي باختلاف البُعد، حيث وجد أن الكمالية الحريصة على الإنجاز ترتبط بشكل إيجابي مع الرفاه الانفعالي، بينما كمالية تقييم الذات ترتبط بشكل سلبي مع الرفاه الانفعالي.

وأجرى ويليش (Welsh, 2000) دراسة هدفت معرفة تأثير المناخ المدرسي وسمات الطلبة الفردية على مختلف أبعاد التجنب المدرسي، حيث قام بدراسة شملت 11 مدرسة حكومية في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج تباينا ظاهرا في التجنب المدرسي، حيث كان للمناخ الدراسي التأثير الكبير في رغبة الطلبة في التمسك في الدراسة وعدم التسرب الدراسي، وتنبأ المناخ الدراسي بالسلوكيات العدوانية والسلوكيات التخريبية.

وأجرى جونز (Jones, 2016) دراسة كان الغرض منها استكشاف العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلبة والعناصر المختلفة داخل مجال المناخ المدرسي، وتمّت دراسة المناخ المدرسي والتحصيل في 30 مدرسة عامة في كاليفورنيا. وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين جودة المناخ المدرسي ومستويات التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أن جودة المناخ المدرسي انخفضت مع انتقال الطلبة من مستوى المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وأن الإنجاز يرتبط ارتباطا وثيقا بالمتوسط العام للمناخ المدرسي، وقد يشير هذا إلى أن المدارس التي تتمتع بمناخات أفضل أكثر فعالية في تعزيز الإنجاز مع طلابها مقارنة بالمدارس ذات الطلبة المتشابهين ومناخات أقل وظيفية.

وأجرى فاتو وكوبيشوفسكي (Fatou & Kubiszewski, 2018) دراسة هدفت البحث عن ارتباط المناخ المدرسي مع الانغماس الدراسي، وتكونت العينة من 955 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج ارتباط المناخ المدرسي في الانغماس الدراسي، وخاصة في الانغماس الانفعالي.

وقامت لومبردي وزملاؤها (Lombardi et al., 2019) بدراسة هدفت البحث عن تأثير المناخ المدرسي في الرفاه الانفعالي والانغماس الدراسي، وتكونت العينة من (153) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في إيطاليا. وأشارت نتائج تحليل المسار إلى توسط الرفاه الانفعالي بين المناخ المدرسي والانغماس الدراسي.

اما كونولد وآخرون (Konold et al., 2018)، فقد هدفت دراستهم إلى معرفة الدور الوسيط للانغماس الدراسي بين المناخ المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وقد تمّ اختبار النموذج من خلال نموذج هيكلي متعدد المستويات متعدد المخبرين على عينة على مستوى الولاية من 60441 طالبًا و11442 معلمًا في 298 مدرسة ثانوية، وأشارت النتائج إلى ارتباط كل من الهيكل ودعم الطلبة بزيادة المشاركة في المدارس، وارتبط الانغماس الدراسي ارتباطًا مباشراً بالإنجاز الأكاديمي وعمل كعامل وسيط بين الإنجاز الأكاديمي والمناخ المدرسي.

وهدفت دراسة تشارخابي وآخرين (Charkhabi et al., 2019) إلى معرفة أثر الانغماس الدراسي في الصفوف الدراسية الأولى في القياس النفسيّ وإلى معرفة الاختلاف في الانغماس لدى الطلبة تبعًا للجنس، حيث تمّ ترجمة مقياس للانغماس الدراسي إلى اللغة الروسية وتطبيقه على عينة تتكون من ٥٣٧ طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين ٦-١٢ عاما، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين الجنسين، ووجود فروق بسبب العمر.

وقامت دراسة تشيو (Chiu, 2023) باستخدام نظرية تحديد الذات كإطار لفهم الانغماس الدراسي من الصف الروضة إلى الصف الثاني عشر في التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا، تمّ استخدام تحليل المواضيع لتحليل البيانات التي تمّ جمعها من مقابلات مع 36 طالبًا و 18 معلمًا، وأظهرت النتائج أن بيئات التعلم عبر الإنترنت التي تدعم التحكم الذاتي أكثر من المعتاد تجعل الطلبة أكثر انغماسًا معرفيًا في تطوير مهارتين مهمتين للحياة، وهما الثقافة الرقمية والتعلم الذاتي المنظم، وعلى الجانب الآخر، أظهرت بيئات التعلم التي تفتقر إلى الارتباط العاطفي والمعدات والموارد، إلى جانب الشعور بعدم الكفاءة الرقمية وتجربة تعلم غير فعالة للطلاب، تقليل الانغماس المعرفي والعاطفي لديهم.

بعد الاطلاع على هذه الدراسات التي تناولت المتغيرات، يلاحظ وجود تباين واختلاف بين أهداف الدراسات وعيناتها، ومجتمعاتها، ونتائجها، والمقاييس التي تمّ تطبيقها وطريقة التحليل المستخدم في هذه الدراسات؛ وقد أظهرت بشكل عام تأثر الرفاه الانفعالي بالعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للفرد، كما أن المؤثرات الخارجية تؤدي دوراً في التأثير على الرفاه الانفعالي لدى الأفراد. وارتبط المناخ مع الكمالية التكيفية؛ حيث إن الكمالية العصابية أو السلبية تؤثر سلباً على الرفاه لدى الأفراد. كما ارتبط الرفاه الانفعالي بالمناخ المدرسي. وأظهرت الدراسات السابقة أهمية المناخ المدرسي المريح بالنسبة للطلبة، حيث يؤثر بشكل إيجابي بمؤشرات الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، ويقلل من السلوكيات العدوانية والتخريبية، ومن التسرب المدرسي. كما بيّنت توسط الرفاه الانفعالي بين المناخ المدرسي والانغماس الدراسي والمناخ المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وبين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

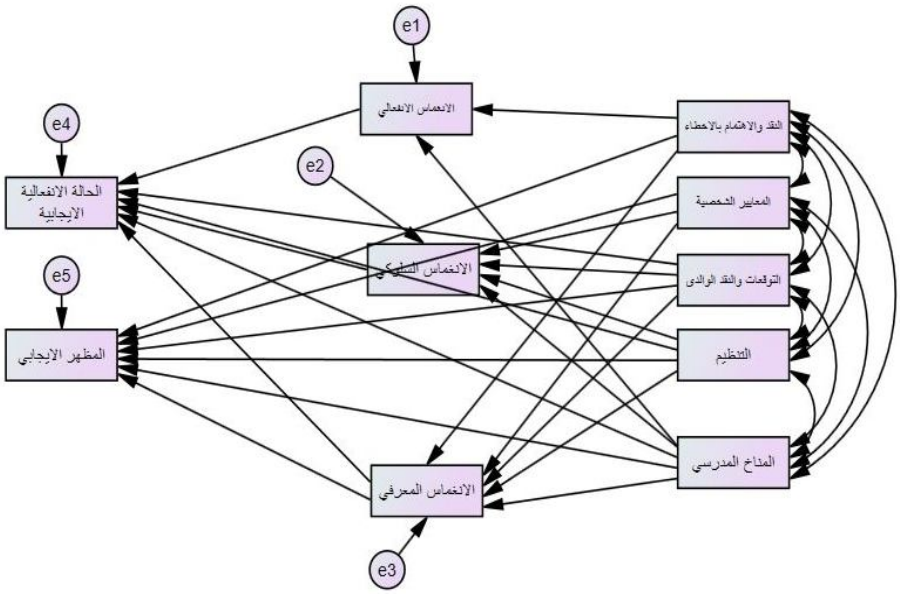
وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، وحسب ما تمّ عرضه وتناوله من متغيرات، الكمالية والمناخ المدرسي والانغماس الدراسي والرفاه الانفعالي، والعلاقة بينهم، فإنه يجدر الذكر عدم وجود أي من الدراسات التي تربط جميع هذا المتغيرات معا – في حدود علم الباحثين.

مشكلة الدراسة

تعد الصحة العقلية مشكلة عالمية تشكل مصدر قلق كبير، فقد أشارت الإحصائيات الأخيرة إلى أن نسبة تقدر بحوالي 30٪ من سكان العالم يعانون من اضطرابات عقلية، ويبلغ عدد الأشخاص الذين يعانون من الاكتئاب أكثر من 264 مليون شخص على مستوى العالم، وأن القلق يؤثر على أكثر من 284 مليون شخص. ويجب التأكيد على أن الصحة العقلية ليست مجرد عدم وجود مرض عقلي، بل تعني أيضاً وجود حالة من الرفاه الانفعالي والنفسيّ، ويمكن أن يتجلى هذا الرفاه بأشكال مختلفة، بما في ذلك السعادة والشعور بأن الحياة لها معنى، ووجود قدرة على تجاوز التحديات بنجاح (Institute for Health Metrics and Evaluation 2017).

وأشارت نتائج بعض الدراسات (Madigan, 2019) إلى أن الكمالية تؤثر سلبا على الأداء الدراسي؛ حيث يتم إهدار الوقت والطاقة على تفاصيل غير مهمة، مما يؤدي إلى ضعف الإنتاجية. وأظهرت أن الكمالية غير التكيفية والمناخ المدرسي الضاغط يؤثران بشكل سلبي على النتائج الأكاديمية والتواصل الاجتماعي، بينما يتنبأ المناخ الدراسي المريح المتفاعل بنتائج أكاديمية إيجابية. كما بيّنت نتائج بعض الدراسات إلى أن الانغماس الأكاديمي يتأثر بالمناخ المدرسي (Yang et al., 2018)، وأنه يؤثر في الرفاه الانفعالي للطلبة (Hoferichter et al., 2021).

من هنا تأتي الدراسة الحالية لاختبار الدور الوسيط للانغماس الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ المدرسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الحالية اختبار النموذج الآتي حول العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد، والمناخ المدرسي، والانغماس الدراسي، والرفاه الانفعالي، كما هو في الشكل (1):



شكل (1): النموذج الافتراضي

والذي يتفرع منه الفرضيتان الآتيتان:

يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين المناخ المدرسي والرفاه الانفعالي.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها من بحثها عن علاقة سببية بين متغيرات لم يسبق دراستها بشكل مفصل؛ حيث إنها تكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة التي تؤثر على الرفاه الانفعالي، والعلاقات بين أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي وأبعاد الانغماس الدراسي. كما تأتي أهمية الدراسة الحالية من توظيف طريقة تحليل المسار لنمذجة العلاقة بين هذه المتغيرات.

الأهمية العملية: يتوقع أن تساعد الدراسة الحالية في وضع عدد من المقترحات التربوية للتربويين والمعلمين وأولياء الأمور حول البيئة المدرسية، والصحة النفسية للطلبة، وتغيير النظرة الإيجابية الدائمة للكمالية، وأنها قد تكون صفة هدامة لدافعية الطلبة وأهدافهم. كما يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في التعريف بالعوامل الأكثر ارتباطًا بالمناخ الدراسي والرفاه الانفعالي، التي قد يستفيد من نتائجها المسؤولون عن العملية التعليمية، وذلك من خلال وضع أهداف قد تسهم في سد النقص في احتياجات الطلبة، ووضع أهداف أخرى لزيادة توجهات الطلبة نحو طموحات واقعية وإنجازات تسهم في تطورهم بشكل يلائم إمكانياتهم؛ وذلك من خلال برامج إرشادية منظمة

وواعية، ووضع الخطط للبرامج التوعوية المناسبة للطلبة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الرفاه الانفعالي: عرفته منظمة الصحة العالمية بأنها حالة انفعالية يدرك فيها الفرد إمكانياته الخاصة، ويمكنه التعامل مع ضغوط الحياة الطبيعية، ويمكنه العمل بشكل مثمر منتج، وقادر على المساهمة في عمله (World Health Organization, 2001).

ويعرف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015) المستخدم في الدراسة الحالية.

الكمالية: عرفها هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) أنها نزعة شخصية تتميز بسعي الفرد نحو الخلو من العيوب، ووضع معايير عالية جدًا للأداء، يرافقه تقييمات ورقابة شديدة بشكل كبير لسلوكه.

وتعرف إجرائيًا أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ستوبر (Stöber, 1998) المستند إلى مقياس فروست وآخرين (Frost et al., 1990) المستخدم في الدراسة الحالية.

المناخ الدراسي: عرفه كوهين وآخرون (Cohen et al., 2009) على أنه البيئة الاجتماعية والعاطفية والمادية داخل المدرسة، وهو عامل مهم يؤثر على تجربة التعليم والنجاح التعليمي للطلاب، ويشمل مناخ المدرسة العلاقات الشخصية بين الطلبة والمعلمين والأقران، والممارسات التعليمية، والقيم والأهداف التعليمية، والهياكل التنظيمية للمدرسة.

ويعرف إجرائيًا أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ديلوير (Bear et al., 2019) المستخدم في الدراسة الحالية.

الانغماس الدراسي: وهو مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية أو الاجتماعية أو اللامنهجية، والتفكير والاستعداد لبذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة، والتفاعل مع المعلمين أو زملاء الدراسة أو الموظفين (Fredricks et al., 2019).

ويعرف إجرائيًا أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس لام وآخرين (Lam et al., 2014) المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة غير العشوائية، واقتصرت على الصفوف العليا في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة العاصمة عمان (التاسع، والعاشر، والأول ثانوي)، وتم تطبيقها في الفصل الثاني من عام 2022/2023.

تمّ قياس المتغيرات من خلال مقاييس تقارير ذاتية تتمتع بمعايير صدق أقل مقارنة بأساليب الملاحظة المباشرة، خاصة فيما يتعلق بالانغماس الدراسي.

تمّ الاكتفاء بالصدق الظاهري لمقاييس الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المختصين، كما تمّ الاكتفاء باستخراج ثبات هذه المقاييس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المسار والذي يتضمن الكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيري الكمالية متعددة الأبعاد، والمناخ المدرسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، وذلك من خلال متغير الانغماس المدرسي.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف التاسع والعاشر الأساسي والأول ثانوي في المدارس الحكومية والخاصة في لواء القصبة في العاصمة الأردنية عمّان، والبالغ عددهم (3331) طالبًا وطالبة وفقا لما تمّ الحصول عليه من بيانات وزارة التربية والتعليم، حيث بلغ عدد الذكور (1573)، وبلغ عدد الإناث (1757)، وذلك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2023. وتكونت عينة الدراسة من (454) طالبًا وطالبة، تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة من المدارس التي أبدت تعاونها لتطبيق مقاييس الدراسة.

مقاييس الدراسة

أولا: مقياس الرفاه الانفعالي

تمّ تطوير مقياس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015) من قبل دائرة علم النفس التربويّ في مجلس ستيرلينغ (المملكة المتحدة) كمقياس شامل ومصوغ بشكل إيجابي للرفاه العاطفي والنفسيّ لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 15 عاما، بالاعتماد على نظريات الرفاه وعلم النفس الإيجابي، وذلك لتوفير وسيلة لقياس فعالية التدخلات والمشاريع المصممة لتعزيز رفاهية الأطفال ونموهم العاطفي، شارك ما مجموعه 18 مدرسة و1849 طفلا في بناء المقياس والتحقق من صحته، والذي ظهر في النهاية كتدبير قصير وقوي يضم 12 فقرة ضمن بعدين: الحالة الانفعالية، والتطلعات الإيجابية. وقد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ تجاوز معيار 0.80، وارتباط بيرسون تجاوز المعيار 0.7، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى 0.05.

ثانيا: مقياس الكمالية متعددة الأبعاد

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تمّ اعتماد وترجمة مقياس ستوبر (Stöber, 1998) المستند إلى مقياس فروست وآخرين (Frost et al., 1990)، والمكون بصورته الأصلية من (35) فقرة، وقد قلص فوستر عدد أبعاد المقياس المكون من ستة أبعاد رئيسة

لدى فروست وزملائه إلى أربعة أبعاد، وذلك بعد التحليل العاملي لفقرات المقياس، حيث دمج فقرات بُعد الاهتمام الزائد بالأخطاء مع بُعد الشك بالأداء، وبُعد التوقعات الوالدية مع بُعد النقد الوالدي، وتحسب الدرجات الفرعية لكل بعد من الأبعاد مجموع عبارات كل بعد، ووضع أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

ويتمتع مقياس ستوبر المأخوذ من فروست بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ للمجالات الأربعة بين 0.85-0.62، وللمقياس ككل 0.90، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى 0.05.

ثالثا: مقياس المناخ المدرسي

تمّ استخدام مقياس ديلوير (Bear et al., 2019) للكشف عن المناخ المدرسي ويتكون المقياس بصورته الأصلية من 30 فقرة، موزعة على ستة أبعاد هي علاقة المعلمين بالطلبة، وعلاقة الطلبة بالطلبة الآخرين، ووضوح التوقعات، وعدالة القوانين، والأمان المدرسي، والتواصل بين المعلمين والأهل، إلا أنه لم يتم تسمية هذه الأبعاد في الدراسة وذلك بسبب وجود أبعاد متفرعة لمقاييس الكمالية والانغماس الدراسي والرفاه الانفعالي.

رابعا: مقياس الانغماس الدراسي

مقياس لام وآخرين (Lam et al., 2014) للكشف عن انغماس الطالب في المدرسة، وتكون من (33) فقرة في ثلاثة أبعاد: الانغماس الانفعالي، والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي؛ حيث قام لام وزملاؤه بتطوير المقياس لقياس الأبعاد الانفعالية والسلوكية والمعرفية للانغماس الدراسي، وذلك من خلال فحص الخصائص النفسيّة للمقياس ببيانات 3420 طالبًا وطالبة (الصفوف السابع والثامن والتاسع) من 12 دولة (النمسا وكندا والصين وقبرص وإستونيا واليونان ومالطا والبرتغال ورومانيا وكوريا الجنوبية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة)، وقد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ للمجالات الثلاثة بين 0.89-0.80، وللمقياس ككل 0.78، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع للمجال الذي تنتمي اليه وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى 0.05.

صدق المقاييس في الدراسة الحالية

تمت ترجمة جميع فقرات المقاييس السابقة ثم عرضها بصورتها الأولية على (10) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربويّ، والإرشاد النفسيّ، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، كما تمّ عرض المقاييس على أحد المتخصصين في اللغة العربية لتعديل صياغتها اللغوية، وقد تمّ اعتماد معيار 80% لتعديل الفقرات. وبناءً على الملاحظات التي أجمع عليها المحكمون، حيث تمّت إعادة صياغة بعض الفقرات لتناسب الفئة العمرية المستهدفة، كما تمّ حذف (3) فقرات من مقياس المناخ المدرسي، و(9) فقرات من مقياس الانغماس الدراسي.

ثبات المقاييس في الدراسة الحالية

تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ للمقاييس؛ حيث تجاوز معامل ألفا-كرونباخ لمقياس الرفاه الانفعالي 0.80، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وكانت جميع معاملات الارتباط بين 0.80-0.37

وتمتع مقياس الكمالية متعددة الأبعاد بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ للمجالات الأربعة بين 0.81-0.30، وللمقياس ككل 0.85-0.64، وقد تمّ حذف (7) فقرات لتدني معامل ارتباطها عن 30%.

أما مقياس المناخ المدرسي، فقد تراوح معامل ألفا- كرونباخ بين 0.50-0.32، وللمقياس ككل 0.82، وقد تمّ حذف (10) فقرات لتدني معامل ارتباطها عن 30%.

وتراوحت معاملات الارتباط ألفا- كرونباخ لمقياس الانغماس الدراسي بين 0.60-0.41، وللمقياس ككل 0.81-0.73، وقد تمّ حذف (5) فقرات لتدني معامل ارتباطها عن 30%.

إجراءات الدراسة

تمّ تنفيذ الدراسة، وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

- إعداد مقاييس الدراسة بصورتها النهائية لغايات التطبيق بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لاستخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بطلاب المدارس الخاصة الحكومية في قصبة عمان، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2023، كما تمّ اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي.
- بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي على الإنسان في جامعة اليرموك تمّ توزيع مقاييس الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وشرح الفقرات للطلبة، والتأكيد على الدراسة أن

المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- جمع مقاييس الدراسة بعد الإجابة على الفقرات الموجودة، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، تمّ إعداد المقاييس لأغراض التحليل الإحصائي، والإجابة عن أسئلة الدراسة، علما بأنه تمّ استرجاع جميع المقاييس التي وزعت.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة

1. الكمالية: الاهتمام بالأخطاء والشك بالأداء، والمعايير الشخصية، والتوقعات والنقد الوالدي، والتنظيم.
2. المناخ المدرسي.

ثانيًا: المتغير الوسيط

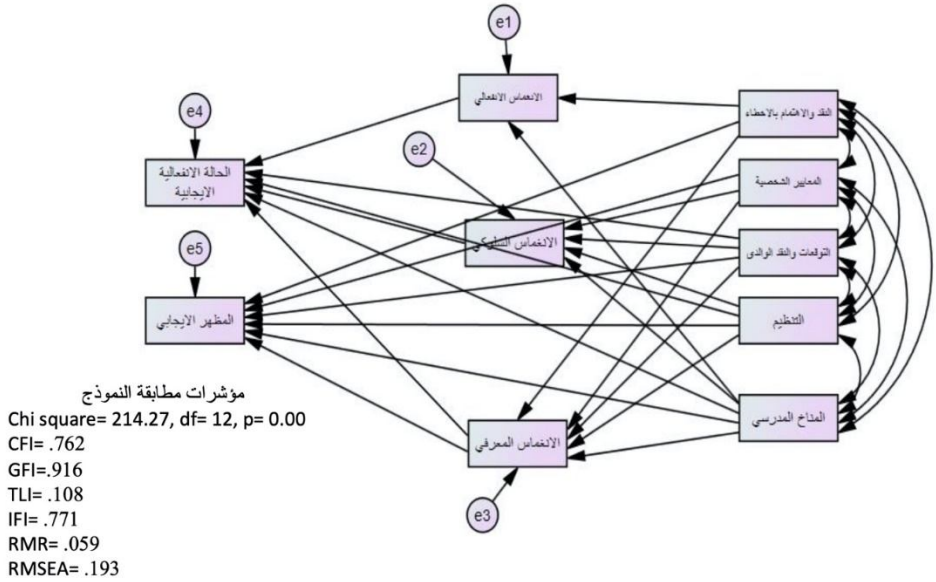
الانغماس المدرسي: الانغماس الانفعالي، والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي.

ثالثًا: المتغير التابع

الرفاه الانفعالي: الحالة الانفعالية الايجابية، والمظهر الإيجابي.

المعالجة الإحصائية

تمّ ادخال البيانات ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي، وأبعاد الانغماس الدراسي، وأبعاد الرفاه الانفعالي باستخدام برنامج (Analysis of Moment Structures (AMOS)؛ حيث وضعت أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي كمتغيرات مستقلة، وأدخلت أبعاد الانغماس الدراسي كمتغيرات وسيطة، في حين أدخلت أبعاد الرفاه الانفعالي كمتغير تابع، كما هو مبين في الشكل (2).



الشكل (2): النموذج الافتراضي في الدراسة الحالية

ملاحظة: يفترض وجود علاقة موجبة بين جميع المسارات باستثناء المسارات بين النقد والاهتمام بالأخطاء والمظهر الإيجابي، وبين التوقعات والنقد الوالدي والحالة الانفعالية الإيجابية، وبين المعايير الشخصية والمظهر الإيجابي، وكذلك بين التوقعات والنقد الوالدي والمظهر الايجابي. e1، e2، e3، e4، e5 تمثل أخطاء التقدير للمتغيرات الوسيطة وكذلك للمتغيرين التابعين. وبعد ذلك تمّ فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية والآثار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة ونسب التباينات المفسرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ الدراسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، لدى عينة مكونة من ((454 من طلبة الصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي.

وبعد حذف القيم المتطرفة (52 حالة) تمّ ادخال البيانات ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي، وأبعاد الانغماس الدراسي، وأبعاد الرفاه الانفعالي باستخدام برنامج (Analysis of Moment Structures)؛ حيث أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي كمتغيرات مستقلة، وأدخلت أبعاد

الانغماس الدراسي كمتغيرات وسيطة، في حين أدخلت أبعاد الرفاه الانفعالي كمتغير تابع، وبعد ذلك تمّ فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي.

كما تمّ استخراج الأوزان غير المعيارية للمتغيرات المستقلة والوسيطة بالمتغير التابع كما هو مبين في الجدول (1)

جدول 1: الأوزان غير المعيارية للنموذج الافتراضي.

المتغير المستقل	المتغير التابع									
	الانغماس الانفعالي		الانغماس السلوكي		الانغماس المعرفي		الحالة الانفعالية الإيجابية		المظهر الايجابي	
	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
النقد والاهتمام بالأخطاء	.123	.053	-	-	.150	.013	-	-	-.191	.003
المعايير الشخصية	-	-	.176	.006	.149	.006	-	-	.206	***
التوقعات والنقد الوالدي	-	-	.002	.975	.058	.283	-.021	.742	-.075	.188
التنظيم	-	-	.114	.020	.081	.049	.011	.825	.121	.005
المناخ المدرسي	.873	***	.351	***	.153	***	.273	***	.214	***
الانغماس الانفعالي	-	-	-	-	-	-	.193	***	-	-
الانغماس السلوكي	-	-	-	-	-	-	.075	.129	-	-
الانغماس المعرفي	-	-	-	-	-	-	.087	.136	.163	***

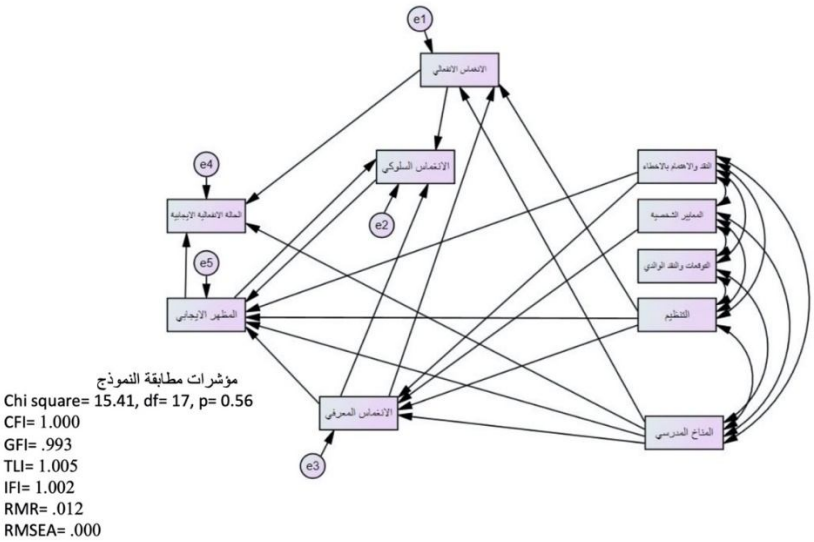
يلاحظ من الجدول (1) وجود خمسة عشر مسارا دالا إحصائيًا، ووجود ثماني مسارات غير دالة إحصائيًا (النقد والاهتمام بالأخطاء والانغماس الانفعالي، والتوقعات والنقد الوالدي والانغماس السلوكي، والتوقعات والنقد الوالدي والانغماس المعرفي، والتوقعات والنقد الوالدي والحالة الانفعالية الايجابية، والتنظيم والحالة الانفعالية الايجابية، والانغماس السلوكي والحالة الانفعالية الايجابية، والانغماس المعرفي والحالة الانفعالية الإيجابية، والتوقعات والنقد الوالدي والمظهر الايجابي)؛ حيث تمّ حذف جميع هذه المسارات غير الدالة احصائيًا.

كما تمّ حساب مؤشرات تعديل النموذج، كما هي مبينة في الجدول رقم (2).

جدول 2: مؤشرات تعديل النموذج الافتراضي.

التعديل المقترح	مؤشرات التعديل (Modification Indices)	مقدار التغير (Parameter Change)
الانغماس السلوكي--- > الانغماس المعرفي	50.765	.259
الانغماس الانفعالي--- > الانغماس المعرفي	8.759	.092
الانغماس المعرفي --- > الانغماس السلوكي	54.931	.395
الانغماس الانفعالي --- > الانغماس السلوكي	18.230	.160
التنظيم --- > الانغماس الانفعالي	7.208	.120
الانغماس المعرفي --- > الانغماس الانفعالي	18.437	.214
الانغماس السلوكي--- > الانغماس الانفعالي	33.015	.233
المظهر الايجابي --- > الحالة الانفعالية الايجابية	64.467	.416
الانغماس السلوكي--- > المظهر الايجابي	9.681	.118
الحالة الانفعالية الايجابية--- > المظهر الإيجابي	68.300	.290

بناءً على مؤشرات التحسين المقترحة في الجدول (2) تمّ عمل مسارات سببية تبادلية بين المجالات المقترحة، كما يبين الشكل (3).



شكل (3): النموذج المقترح

كما تمّ حساب الأوزان المعيارية وغير المعيارية كما يوضح الجدول (3)

جدول 3: الأوزان المعيارية وغير المعيارية للنموذج المقترح.

المتغير المستقل		المتغير التابع: الانغماس الانفعالي		الانغماس السلوكي		الانغماس المعرفي		الحالة الانفعالية الإيجابية		المظهر الايجابي	
		القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
النقد والاهتمام بالأخطاء	اللامعيارية					.166	.004			-.212	***
	المعيارية	.068	.036			.118	.023			-.139	.015
المعايير الشخصية	اللامعيارية					.159	.003			.193	***
	المعيارية			.126	.010	.131	.003			.167	.004
التوقعات والنقد الوالدي	اللامعيارية										
	المعيارية			.001	.987	.051	.304	-.014	.809	-.060	.292
التنظيم	اللامعيارية	.100	.024			.082	.047			.120	.006
	المعيارية	.660	.006	.308	.005	.165	.006	.222	.004	.213	.004
المناخ المدرسي	اللامعيارية	.821	***			.150	***	.190	.003	.218	***
	المعيارية										
الانغماس الانفعالي	اللامعيارية			.258	***			.190	***		
	المعيارية							.207	.004		
الانغماس السلوكي	اللامعيارية										
	المعيارية							.069	.217		
الانغماس المعرفي	اللامعيارية	.226	***	.369	***					.160	.001
	المعيارية							.065	.182	.151	.005
المظهر الايجابي	اللامعيارية			.191	***			.486	***		
	المعيارية										

يلاحظ من الجدول (3) الآتي:

- فسر النقد والاهتمام بالأخطاء كلا من الدلالة الإحصائية للانغماس المعرفي والمظهر الإيجابي.
- فسر المعايير الشخصية الدلالة الإحصائية للانغماس المعرفي والمظهر الإيجابي.
- فسر التنظيم الدلالة الإحصائية للانغماس الانفعالي والمظهر الإيجابي.
- فسر المناخ المدرسي الدلالة الإحصائية لكل من: الانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي، والمظهر الإيجابي، والحالة الانفعالية الايجابية.
- فسر الانغماس المعرفي الدلالة الإحصائية لكل من: الانغماس السلوك، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.
- فسر الانغماس الانفعالي الدلالة الإحصائية للانغماس السلوكي، والحالة الانفعالية الايجابية.
- فسر المظهر الإيجابي الدلالة الإحصائية للانغماس السلوكي، والحالة الانفعالية الايجابية.

كما تمّ حساب الآثار الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة لمتغيرات جودة الحياة في المعدل التراكمي، وكذلك من خلال مرورها بمجالات التوافق الأكاديمي في النموذج المقترح، كما هي مبينة في الجدول رقم (4) والشكل رقم (3).

جدول (4): الآثار الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة للنموذج المقترح.

التابع	نوع الأثر	1	2	3	4	5	6	7
الانغماس المعرفي	الكلي اللامعياري	.166	.159	.082	.150	.000	.000	.000
	الكلي المعياري	.131	.139	.091	.162	.000	.000	.000
	المباشر اللامعياري	.166	.159	.082	.150	.000	.000	.000
	المباشر المعياري	.131	.139	.091	.162	.000	.000	.000
	غير المباشر اللامعياري	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الانغماس السلوكي	الكلي اللامعياري	.036	.110	.086	.323	.458	.258	.191
	الكلي المعياري	.023	.079	.079	.284	.373	.301	.169
	المباشر اللامعياري	.000	.000	.000	.000	.369	.258	.191
	المباشر المعياري	.000	.000	.000	.000	.301	.301	.169
	غير المباشر اللامعياري	.036	.110	.086	.323	.089	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.023	.079	.079	.284	.073	.000	.000
الانغماس الانفعالي	الكلي اللامعياري	.038	.036	.119	.855	.226	.000	.000
	الكلي المعياري	.021	.022	.093	.646	.159	.000	.000
	المباشر اللامعياري	.000	.000	.100	.821	.226	.000	.000
	المباشر المعياري	.000	.000	.079	.620	.159	.000	.000
	غير المباشر اللامعياري	.038	.036	.018	.034	.000	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.021	.022	.014	.026	.000	.000	.000
الحالة الانفعالية الايجابية	الكلي اللامعياري	-.083	.113	.087	.470	.121	.190	.486
	الكلي المعياري	-.049	.074	.073	.379	.091	.203	.395
	المباشر اللامعياري	.000	.000	.000	.190	.000	.190	.486
	المباشر المعياري	.000	.000	.000	.153	.000	.203	.395
	غير المباشر اللامعياري	-.083	.113	.087	.280	.121	.000	.000
	غير المباشر المعياري	-.049	.074	.073	.226	.091	.000	.000
المظهر الايجابي	الكلي اللامعياري	-.185	.219	.133	.242	.160	.000	.000
	الكلي المعياري	-.134	.177	.137	.241	.148	.000	.000
	المباشر اللامعياري	-.212	.193	.120	.218	.160	.000	.000
	المباشر المعياري	-.154	.157	.123	.217	.148	.000	.000
	غير المباشر اللامعياري	.027	.025	.013	.024	.000	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.019	.021	.013	.024	.000	.000	.000

1. النقد والاهتمام بالأخطاء- 2. المعايير الشخصية- 3. التنظيم - 4. المناخ المدرسي - 5. الانغماس المعرفي - 6. الانغماس الانفعالي - 7. المظهر الإيجابي.

يلاحظ من الجدول (4) ما يلي:

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

- وجود أثر مباشر للنقد والاهتمام بالأخطاء في المظهر الإيجابي.
- توسط جزئي للانغماس المعرفي في العلاقة بين النقد والاهتمام بالأخطاء والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للمظهر الإيجابي في العلاقة بين النقد والاهتمام بالأخطاء والحالة الانفعالية الإيجابية.
- لا يؤثر كل من النقد والاهتمام بالأخطاء والمعايير الشخصية في الانغماس السلوكي بشكل مباشر، بل كانت علاقته بالانغماس السلوكي من خلال التوسط الجزئي لثلاثة متغيرات: الانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للانغماس المعرفي في العلاقة بين المعايير الشخصية والمظهر الإيجابي.
- عدم وجود أثر مباشر أو غير مباشر في العلاقة بين التوقعات والنقد الوالدي وكل من الحالة الانفعالية الايجابية والمظهر الإيجابي.
- وجود أثر مباشر بين التنظيم والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للانغماس الانفعالي في العلاقة بين التنظيم والحالة الانفعالية الإيجابية.
- توسط جزئي للانغماس المعرفي في العلاقة بين التنظيم والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للمظهر الإيجابي في العلاقة بين التنظيم والحالة الانفعالية الإيجابية.
- التنظيم لا يؤثر في الانغماس السلوكي بشكل مباشر بل كانت علاقته بالانغماس السلوكي من خلال التوسط الجزئي لثلاثة متغيرات: الانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين المناخ المدرسي والرفاه الانفعالي.

- وجود أثر مباشر بين المناخ المدرسي والحالة الانفعالية الإيجابية.
- وجود أثر مباشر بين المناخ المدرسي والمظهر الإيجابي.
- توسط جزئي للانغماس الانفعالي بين المناخ المدرسي والحالة الانفعالية الإيجابية.
- وجود توسط جزئي للانغماس المعرفي بين المناخ المدرسي والمظهر الإيجابي.
- توسط جزئي للمظهر الإيجابي في العلاقة بين المناخ المدرسي والحالة الانفعالية الإيجابية.
- المناخ المدرسي لا يؤثر في الانغماس السلوكي بشكل مباشر بل كانت علاقته بالانغماس السلوكي من خلال التوسط الجزئي لثلاثة متغيرات: الانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.

وبناءً على النتائج السابقة؛ فإنه تمّ تبني النموذج المقترح لكونه أبسط من النموذج الافتراضي، وكذلك بسبب دلالة جميع أوزان الانحدار المعيارية للنموذج.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ المدرسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى. وبعد فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية وغير المعيارية وتأثير المتغيرات المباشرة وغير المباشرة، وتحديد نسب التباين المفسرة، ظهر أن النموذج الافتراضي لا يتطابق مع البيانات الافتراضية والمقارنة، كما أنه يفتقر إلى البساطة. كما أظهرت النتائج ضعفًا في تفسير التباين للمتغير التابع من خلال المسارات السببية في النموذج الافتراضي. بناءً على ذلك، تمّ عمل مسارات سببية تبادلية بين المجالات المقترحة وحذف المسارات غير الدالة احصائيًا لضمان الحصول على النموذج الأفضل لهذه الدراسة.

- وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط ثلاثة أبعاد من أبعاد الكمالية (النقد والاهتمام بالأخطاء والمعايير الشخصية والتنظيم) بالانغماس المعرفي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الأشخاص الكماليين يسعون إلى تحقيق أفضل النتائج دراسيًا، وإلى التنافس مع الزملاء والتفوق عليهم، وعدم تقبل الضعف في الأداء؛ لذا فإنهم يحاولون فهم المواد بطرق مختلفة، وربط المعلومات الدراسية بالحياة والعالم الواقعي، والدراسة بشكل أعمق، واستخدام استراتيجيات أفضل، والاستمرار بالتحسن والتقدم. ويتفق ذلك مع دراسة داميان وزملائه (Damian et al., 2017) التي أظهرت إرتباط الكمالية بالانغماس المعرفي بشكل أعلى من ارتباطها بباقي أبعاد الانغماس الدراسي.

كما يلاحظ ارتباط بعدين من أبعاد الكمالية (النقد والاهتمام بالأخطاء والتنظيم) ببعد المظهر الإيجابي من الرفاه الانفعالي، حيث كان الارتباط بين بعد النقد والاهتمام بالأخطاء والمظهر الإيجابي سالبًا، بينما كان موجبًا بين التنظيم والمظهر الإيجابي؛ وقد يعود ذلك إلى أن الأشخاص الكماليين يشعرون بالفخر والمشاعر الجيدة، كما يشعرون باهتمام الآخرين بهم، ويتخذون القرارات بسهولة، حينما يكونون راضين عن تنظيمهم وترتيبهم لوقتهم وحياتهم، بينما لا يشعرون بتلك المشاعر الإيجابية عند ارتكابهم الأخطاء، أو إذا جعلوا

تصنفيهم الذاتي يعتمد على رضى الآخرين عن أدائهم. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كاموشادزي وآخرين (Kamushadze et al., 2021) التي أشارت إلى أن تأثير أبعاد الكمالية يختلف عن الرفاه الانفعالي باختلاف البُعد، حيث وجد أن الكمالية الحريصة على الإنجاز ترتبط بشكل إيجابي مع الرفاه الانفعالي، بينما كمالية تقييم الذات ترتبط بشكل سلبي مع الرفاه الانفعالي، وبناءً على نموذج هيل وآخرين (Hill et al., 2004) فإن النقد والاهتمام بالأخطاء يقع ضمن كمالية تقييم الذات، في حين يقع التنظيم ضمن الكمالية الحريصة على الإنجاز.

وتعكس هذه النتائج بشكل عام تعقد تركيب الكمالية متعددة الأبعاد؛ حيث تعمل بعضها على تحفيز الفرد ودفعه إلى التحسن وبذل الجهد المناسب في المواقف المختلفة، في حين يعمل بعضها الآخر على إرباك الفرد وتشتته وزيادة القلق والاجهاد لديه، وهذا ما أشار إليه بعض المنظرين من مثل فروست وآخرين (Frost et al., 1990) باسم الكمالية التكيفية وغير التكيفية؛ حيث تشير الكمالية التكيفية إلى السعي للكمالية بشكل صحي ومرن، أما الكمالية غير التكيفية، فهي السعي للكمالية بشكل قاس غير مرن، مما يؤدي إلى تجارب سلبية مثل القلق والإجهاد. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الكمالية قد تؤدي إلى آثار سلبية على الرفاه الانفعالي، فالأشخاص الذين يسعون للكمالية بشكل مفرط قد يواجهون مشاكل في التعامل مع الضغوط والتوترات ويعانون من انخفاض مستويات السعادة والرضا الشخصي (Suh et al., 2017). وأشارت دراسات أخرى إلى أن الكمالية التكيفية يمكنها تعزيز الأداء والإنجازات وزيادتها، ولكنها تأتي مع تحذير من ضرورة المرونة والقدرة على التكيف مع التحديات، على الرغم من أن الكمالية بشقيها (التكيفي وغير التكيفي) تقود إلى رفاه انفعالي أفضل من عدم الكمالية بشكل كلي (Moraca, 2023)).

وقد ترتبط أبعاد الكمالية بمتغير ضمني -لم يتمّ دراسته في هذه الدراسة وهو الفاعلية الذاتية- والتي بدورها تحسن من الرفاه الانفعالي؛ حيث تعد الفاعلية الذاتية صفة تعكس مدى اعتقاد الشخص بقدرته على التحكم في مصيره وتحقيق أهدافه، وتعكس قدرته على التأثير في الأحداث والبيئة المحيطة بشكل فعّال (Bandura & Wessels, 1994). وتظهر بعض الأبحاث ترابطًا بين الفاعلية الذاتية والرفاه الانفعالي، حيث يُعد وجود مستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية عاملاً محتملًا لتحسين الحالة العاطفية والنفسيّة للفرد. وربما يكون للفاعلية الذاتية دور في كيفية تأثير الكمالية في الرفاه الانفعالي. فالأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع اضطرابات الكمالية أو استخدامها بشكل صحيح، مما يقلل من تأثيرها السلبي على الرفاه الانفعالي (Kruger et al., 2023).

ويمكن القول أيضا إن النتائج الحالية قد تشير إلى أن النقد والاهتمام بالأخطاء يشمل ضمنًا تدنيا في الفعالية الذاتية، فاتجاه الفرد نحو النقد الذاتي واهتمامه بالأخطاء قد يؤدي إلى انخفاض في الفاعلية الذاتية والاعتقادات السلبية بخصوص القدرة الذاتية، حيث يشعر الفرد أن مستواه دون المطلوب، وأنه سيفقد اهتمام الآخرين به، لذا فإنه يلجأ إلى الانغماس في الجوانب المعرفية كمحاولته ربط المواد الدراسية مع العالم الخارجي، وربطها مع تجاربه الخاصة، ومحاولة ابتكار طرق مختلفة للدراسة. كما أن شعور الفرد بالمظهر الإيجابي الذي قد يعد حالة مؤقتة للفاعلية الذاتية يؤثر في شعوره بالراحة والمزاج الجيد وعلاقته الجيدة مع الآخرين، التي قد تعد حالة أكثر ديمومة من المظهر الإيجابي (Karaman et al., 2020).

كما كشفت نتائج الدراسة الحالية عن ارتباط المناخ المدرسي بكل من الانغماس المعرفي والانفعالي؛ حيث إن حب الطالب للمدرسة وسعادته لوجوده فيها كطالب قد يعود إلى شعوره بالأمان والعدالة والاهتمام من قبل العاملين والمعلمين والزملاء، كما أن حرصه على أداء واجباته ومحاولته لفهم المناهج الدراسية بطريقته الخاصة، وربطها بالحياة الواقعية العملية يتأثر بالتنافس بينه وبين زملائه، وبشعوره بتميزه في الصف، ويتفق ذلك مع عدة دراسات كدراسة (Lombardi et al., 2019) ودراسة فاتو وكوبيشوفسكي (Fatou & Kubiszewski, 2018) اللتان أشارتا إلى ارتباط المناخ المدرسي مع الانغماس الدراسي وخاصة مع الانغماس الانفعالي.

ويلاحظ ارتباط المناخ المدرسي مع الرفاه الانفعالي ببعديه (المظهر الإيجابي والحالة الانفعالية الإيجابية)، وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور الطلبة بالعدل والأمان في المدرسة، وشعورهم باهتمام المعلمين بهم والاستماع إليهم، ومحبتهم الصادقة لجميع الطلبة، لذا فإن الطلبة يشعرون بالراحة والسعادة، ويبنون علاقات اجتماعية مع المعلمين والزملاء بشكل أفضل، ويفخرون بأنفسهم وانجازاتهم. ويتفق ذلك مع دراسة ليستر وكروس (Lester & Cross, 2015) التي أظهرت أن المناخ المدرسي المريح المتعاون يحمي الرفاه الانفعالي لدى الطلبة، ويساعد في تدعيم العلاقات بين الزملاء، ويسهم في بناء علاقات مع المعلمين، ويتيح لهم الثقة بأنفسهم وبالآخرين بشكل أكبر.

وقد تفسر نتيجة التأثير الموجب للمناخ المدرسي في الرفاه الانفعالي بأن المناخ المدرسي هو السمة الاجتماعية البارزة داخل المدرسة؛ فالمدرسة ليست مجرد مكان للتعلم والتعليم، بل هي بيئة اجتماعية معقدة تؤثر بشكل كبير على الطلبة والمعلمين على حد سواء، وتحدد التفاعلات والعلاقات داخل البيئة المدرسية الأجواء العامة لعملية التعلم، وتؤدي البيئة المدرسية دوراً مهما في تحفيز الطلبة للتعلم ودعم صحتهم النفسيّة، ومن الممكن ربط المناخ المدرسي الإيجابي بمؤشرات الإنجاز الأكاديمي مثل متوسط الدرجات والرضا الأكاديمي وخفض القلق المرتبط بالاختبارات، وكذلك توسط العلاقة بين انغماس الطلبة في الأنشطة المدرسية، والرضا عن الذات، وأخيراً، تحسين الرفاه الانفعالي للطلبة (Lombardi et al., 2019; Loukas, 2007).

كما بيّنت النتائج ارتباط بعدي الانغماس السلوكي والانغماس المعرفي بالمظهر الإيجابي من الرفاه الانفعالي، بينما ارتبط الانغماس الانفعالي بالحالة الانفعالية الإيجابية، وقد يعزى ذلك إلى أن المظهر

الإيجابي يهتمّ بشكل أكبر بالتطور الشخصي، والشعور بالهدف والمعنى في الحياة، والاستقلالية، التي قد ترتفع حينما يكون الطالب مستقلا في تعلمه ومعتمداً على ذاته. بينما تهدف الحالة الانفعالية الايجابية إلى العلاقات الإيجابية مع الآخرين وإلى الراحة الانفعالية والسعادة والبهجة، التي قد تزداد بشعور الطالب بمشاركة الطالب الفاعلة في بيئته المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باتيرينين وآخرين (Pietarinen et al., 2014) التي بينت أن الانغماس الدراسي يرتبط مع الرفاه الانفعالي.

ومما يلاحظ أيضا أن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن تأثير كل من المظهر الإيجابي للرفاه الانفعالي والانغماس المعرفي والانغماس الانفعالي في الانغماس السلوكي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الانغماس السلوكي يعبر عن المؤشرات الأكثر وضوحاً لتكيف الطالب في المدرسة والغرفة الصفية وكذلك علاقته ببعض الزملاء والمعلمين. ويتفق ذلك مع دراسة (Suh et al., 2017) التي أظهرت أن الأشخاص الذين يشعرون بالعواطف الإيجابية بشكل كبير يستطيعون النظر إلى الآخرين بشكل إيجابي، بالإضافة إلى أنهم يعيشون حياة أكثر سعادة وتفاؤلًا، وثقة بالنفس، وإنتاجية، ومشاركة اجتماعية.

وبشكل عام، يمكن القول أن الدراسة الحالية سلطت الضوء على العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ المدرسي مع الرفاه الانفعالي بتوسط الانغماس الدراسي. وبينت النتائج تعقد أبعاد الكمالية، حيث تؤدي الكمالية الزائدة إلى نتائج سلبية مثل القلق والاجهاد، ويظهر الانغماس الدراسي تأثيره على الكمالية والرفاه الانفعالي. كما تظهر الدراسة دور المناخ المدرسي في تحفيز الطلبة للتعلم وتحسين الرفاه الانفعالي داخل المدرسة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج، فإن الباحثين يقدمان التوصيات والمقترحات الآتية:

ضرورة اختبار النموذج المقترح في الدراسة الحالية لدى عينات مختلفة كطلبة الجامعات، أو مدى اختلاف النموذج المقترح باختلاف بعض المتغيرات كالجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي.

ضرورة الاهتمام بجميع جوانب المناخ الدراسي، حيث أكدت نتائج الدراسة على ارتباطه بالرفاه الانفعالي للطلبة بشكل مباشر.

توفير أساليب تعليمية تشجع الطلبة على التعلم بشكل مرن وإدارة الفشل بشكل فاعل، مما يعزز التكيف ويقلل من الضغوطات المرتبطة بالكمالية.

إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول الدور الوسيط للفعالية الذاتية للعلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول دور الكمالية التكيفية وغير التكيفية في الرفاه الانفعالي.

References

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369-386.

Azzopardi, P. S., Hearps, S. J., Francis, K. L., Kennedy, E. C., Mokdad, A. H., Kassebaum, N. J., ... & Patton, G. C. (2019). Progress in adolescent health and wellbeing: tracking 12 headline indicators for 195 countries and territories, 1990–2016. The Lancet, 393(10176), 1101-1118.

Bandura, A., & Wessels, S. (1994). Self-efficacy (Vol. 4, pp. 71-81) .

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. Journal of School Psychology, 49(2), 157-174.

Bear, G. G., Yang, C., Harris, A. B., Mantz, L. S., & Boyer, D. (2019). Technical manual for Delaware School Survey: Scales of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social-emotional learning techniques (2016 Version).

Centers for Disease Control and Prevention. (2018) Well-being concepts. https://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm

Charkhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., S Baker, J., Dutheil, F., & Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. Plos One, 14(11), e0225542.

Chiu, T. K. (2023). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. Interactive Learning Environments, 31(6), 3326-3339.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers' College Record, 111(1), 180-213.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. Personality and Individual Differences, 105, 179- 184 .

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55(1), 34-43.

Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement?. Social Psychology of Education, 21, 427-446.

Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. Washington, DC: National Center for Education Statistics .

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 5–31). American Psychological Association.

Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. Journal of Adolescent Research, 34(5), 491-527.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14(5), 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Gassman-Pines, A., Ananat, E. O., & Fitz-Henley, J. (2020). COVID-19 and parent-child psychological well-being. Pediatrics, 146(4): e2020007294.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 3(3), 464-468.

Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. Journal of Personality Assessment, 82(1), 80-91.

https://iris.who.int/handle/10665/42390

Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class-and school climate as buffers. Learning and Instruction, 71, 101377

Huang, F. L., & Cornell, D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. Children and Youth Services Review, 94, 378-389 .

Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME). Findings from the Global Burden of Disease Study 2017. Seattle, WA: IHME, 2018

Jones, A., & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate--student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 27, 35-51.

Kamushadze, T., Martskvishvili, K., Mestvirishvili, M., & Odilavadze, M. (2021). Does perfectionism lead to well-being? The role of flow and personality traits. Europe's Journal of Psychology, 17(2), 43 .

Karaman, M. A., Vela, J. C., & Eşici, H. (2020). Middle school students' academic motivation in Turkey: Levels of perfectionism and self-efficacy. Middle School Journal, 51(5), 35-45.

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. Aera Open, 4(4), 2332858418815661.

Kruger, K., Jellie, J., Jarkowski, O., Keglevich, S., & On, Z. X. (2023). Maladaptive and adaptive perfectionism impact psychological wellbeing through mediator self-efficacy versus resilience. International Journal of Psychological Studies, 15(3), 1-46.

Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. Journal of College Student Development, 50(6), 683-706.

Lam S.F, Jimerson S, Wong B.P, Kikas E, Shin H, Veiga F.H, Hatzichristou C, Polychroni F, Cefai C, Negovan V, Stanculescu E, Yang H, Liu Y, Basnett J, Duck R, Farrell P, Nelson B, Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. Sch Psychol Q,29(2):213-232.

Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. Psychology of Well-being, 5, 1-15.

Liddle, I., Carter, F.A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. Educational Psychology in Practice, 31(2), 174–185.doi:10.1080/02667363.2015.1008409

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. Frontiers in Psychology, 10, 2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482

Loukas, A. (2007). What is school climate. Leadership Compass, 5(1), 1-3.

Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. Educational Psychology Review, 31, 967-989.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(3), 130-140.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. Journal of School Health, 80(6), 271-279.

Moraca, J. T. (2023). Psychological relationship between multidimensional perfectionism and academic performance by the mediating role of academic resilience in the schools. Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities, 6(9s (2)), 09-16.

Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. International Journal of Educational Research, 67, 40-51

Reh, S., Wieck, C., & Scheibe, S. (2021). Experience, vulnerability, or overload? Emotional job demands as moderator in trajectories of emotional well-being and job satisfaction across the working lifespan. Journal of Applied Psychology, 106(11), 1734.

Roberts, J. A., & David, M. E. (2023). Instagram and TikTok Flow States and Their Association with Psychological Well-Being. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 26(2), 80-89.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. Current Directions in Psychological Science, 4(4), 99-104

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal Of Personality and Social Psychology, 69(4), 719.

Samuel, L. B. (2014). Towards understanding the concept of perfectionism and its psychological implications for national development. Discourse Journal of Educational Research, 2 (1), 6-10.

Sotardi, V. A., & Dubien, D. (2019). Perfectionism, wellbeing, and university performance: A sample validation of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) in New Zealand. Personality and Individual Differences, 143, 103-106.

Stan, M. M., & Cazan, A. (2019). Perfectionism, learning engagement and well-being in a university student sample. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), Education facing contemporary world issues, vol 67. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 169-177). Future Academy. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.20

Stöber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. Personality and individual differences, 24(4), 481-491.

Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions . In J. Stoeber (Ed.), The psychology of perfectionism: Theory, research, applications (pp. 333-352). London: Routledge .

Suh, H., Gnilka, P. B., & Rice, K. G. (2017). Perfectionism and well-being: A positive psychology framework. Personality and Individual Differences, 111, 25-30.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567(1), 88-107.

World Health Organization. (2001). The world health report 2001: Mental health: new understanding, new hope. Author.

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. School psychology quarterly, 33(1), 54.

Yusuf, J. E. W., Saitgalina, M., & Chapman, D. W. (2022). Work-life balance and well-being of graduate students. In B. McDonald & W. Hatcher, Work-life balance in higher education (pp. 63-88). Routledge.