مجلة البحث في التربية وعلم النفس

كلية التربية – جامعة المنيا

كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كمتغير مُعدِل للعلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي:

دراسة في ضوء نموذج حماية المخرجات الأكاديمية

إعداد

الدكتور/ صبري محمود عبد الفتاح

أستاذ مساعد - قسم علم النفس التربوي – كلية التربية - جامعة المنيا - مصر

DOI: 10.21608/mathj.2019.82026

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الأول/ أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كمتغير مُعدِل للعلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي: دراسة في ضوء نموذج حماية المخرجات الأكاديمية

إعداد

الدكتور/ صبري محمود عبد الفتاح

أستاذ مساعد - قسم علم النفس التربوي – كلية التربية - جامعة المنيا - مصر

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي، وما إذا كان إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم متغيراً مُعدِلا لهذه العلاقة، وذلك في ضوء نموذج حماية المخرجات الأكاديمية. وشملت عينة الدراسة ١٧٠ من طلاب الصف السادس الابتدائي (٩٠ ذكورا، ٨٠ إناثا) موزعين علي أربع مدارس حكومية بالمدن الرئيسة في مركزين بمحافظة المنيا. وتم تطبيق الصورة العربية لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال ومقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم علي أفراد عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أن الخوف من الفشل كان منبئًا سلبيا بالتحصيل الدراسي في حين كان إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم منبئًا إيجابيا، وأن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان متغيراً مُعدِلاً للعلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي. وأظهر تأثير التفاعل من خلال التحليل المُعدِل أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان بمثابة عامل حماية للتحصيل الدراسي من التاثير السلبي للخوف من الفشل.

كلمات مفتاحية : الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم، الخوف من الفشل، التحصيل الدراسي، المدرسة الابتدائية، نموذج حماية المخرجات الاكاديمية، التحليل المُعدِل

Perception of Teacher Social Support as a Moderator of the Relationship between Fear of Failure and Academic Achievement: A Study in the Light of the Model of Buffering Academic Outcomes

This study aimed at investigating the relationship between fear of failure and academic achievement, and whether the perception of teacher social support was a moderator of this relationship in the light of the model of buffering academic outcomes. The sample of the study included 170 sixth graders (90 males and 80 females) distributed over four schools in the main cities of two districts in Minia governorate. The Arabic version of the Children Fear of Failure Scale and the Perceived Teacher Social Support Scale were administered to the sample of the study. Results showed that fear of failure was a negative predictor of academic achievement, whereas the perception of teacher social support was a positive predictor, and that the perception of teacher social support was a moderator of the relationship between fear of failure and academic achievement. The interaction effect via moderation analysis showed that the perception of teacher social support was a buffering factor of academic achievement against the negative effect of fear of failure.

Keywords: Perceived teacher social support; Fear of failure; Academic achievement; Elementary school; Model of buffering academic outcomes; Moderation analysis

مقدمة :

ظهر مفهوم الدافع لتجنب الفشل Failure Avoidance Motive أو ما بات يعرف لاحقا بالخوف من الفشل Fear of Failure لأول مرة في بعض الكتابات الكلاسيكية عن الدوافع الإنسانية والتي وصفته بأنه دافع إنجاز -إحجام ذاتي يهدف إلى تجنب الفشل في أداء المهام، وبالتالي تجنب المشاعر السلبية المرتبطة بخبرة الفشل، وذلك استنادا إلى مبدأ أن الدوافع الإنسانية تنطلق من الخبرات الوجدانية للفرد (Petri & Govern, 2012). ويعرف إليوت ودويك ويجر Elliot, Dweck, and Yeager (2017) الخوف من الفشل بأنه : تجنب الفرد للفشل في مواقف الإنجاز، وما يتبع ذلك من معاناة من التوقعات الوجدانية السلبية وفي مقدمتها الشعور بالخجل. ويعرفه لاسام Latham (2011) بأنه : ميل الفرد وسعيه إلى تجنب الفشل في الأداء، وذلك لأن الشعور بالفشل يصاحبه شعور بالخجل. ويصفه ماجريجور وإليوت McGregor and Elliot (2005) بأنه : استعداد وميل دافعي لدى الفرد لتجنب الفشل في الأداء، وبالتالي تجنب تعميم خبرة الفشل والشعور بالخجل، فالفرد لا يسعى إلى تجنب الفشل في حد ذاته، وإنما يسعى إلى تجنب الشعور بالخجل الذي يصاحب الشعور بالفشل، ومن ثم فإنه لفهم طبيعة الخوف من الفشل، فإنه من الضروري فهم تأثير الشعور بالخجل. ويؤكد ديونج DeYoung (2015) والزغول (٢٠١٨) أن النظريات المعاصرة حول المشاعر الإنسانية تصف الشعور بالخجل بأنه تجربة مريرة يشعر الفرد من خلالها بأن ذاته معيبة لأنه غير كفء، وأنه شخص فاشل وغير مرحب به وغير مرغوب فيه وعرضه للانتقاد والسخرية من الآخرين ويجب البعد عنه وتجنبه، ومن ثم يصاحب الشعور بالخجل رغبة في الهروب والانسحاب والتواري عن الآخرين.

وبالرغم من أن الخوف من الفشل هو في الأصل دافع إنجاز -إحجام ذاتي يركز على تجنب الفشل في أداء المهام، فإن الإحساس بالخجل الذي يصاحب الشعور بالخوف من الفشل يؤكد أن الخوف من الفشل له أبعاده الاجتماعية الذي يمكنها أن تؤثر في علاقة الفرد بالآخرين من حوله (Latham, 2011, McGregor & Elliot, 2005). وتأكيدا على الملمح الاجتماعي لدافع الخوف من الفشل، يرى الباحثون أن الخوف من الفشل يمثل حالة من تقييم الفرد لذاته في ضوء آراء وانطباعات الآخرين من حوله عن أدائه ولاسيما الوالدين، فما نلاحظه ونراه داخل الفصل المدرسي من مشاعر الخوف من الفشل

التي تنتاب بعض الطلاب لا يعدو عن كونه صورة واقعية لدوافع الإحجام التي أخذت في التشكيل منذ الطفولة المبكرة للفرد في ضوء أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم (Scott, 2017) .

فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسة سيديريديس وكافيتيوس (2008) Sideridis and Kafetsios أن والدي الطلاب الذين يعانون الشعور بالخوف من الفشل يحددون مستويات عليا لأداء أبنائهم أكاديميا، وذلك دون النظر إلى ما يتمتع به الأبناء من قدرات أكاديمية فعلية، وأن هؤلاء الوالدين يعاقبون أبناءهم على الفشل أكاديميا، بينما يستجيبون على نحو محايد لنجاحهم وتفوقهم. وقد بحث إليوت وثراش (2004) Elliot and Thrash إمكانية انتقال الخوف من الفشل من الوالدين إلى الأبناء Intergenerational Transmission of Fear of Failure ووجدا أن الخوف من الفشل لدى الوالدين يمكنه التنبؤ بصورة دالة إحصائيا بالخوف من الفشل لدى الأبناء، وأن سحب الحب بوصفه أحد أساليب المعاملة الوالدية يمكنه أن يتوسط العلاقة بين الخوف من الفشل لدى الأمهات والخوف من الفشل لدى الابناء، ولكن سحب الحب لم يتوسط العلاقة بين الخوف من الفشل لدى الآباء والخوف من الفشل لدى الأبناء. فالبعد الاجتماعي للخوف من الفشل في دراسة إليوت وثراش يوضح أن الخوف من الفشل قد يؤدي إلى سحب الوالدين لمشاعر حبهم لأبنائهم.

ويصف مارتن (2010) Matrin الخوف من الفشل بأنه اعتقاد في مستوى اللاوعي يكبح رغبة الأفراد عن العمل والتقدم نحو تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم وآمالهم خشية الفشل في ذلك، ومن ثم يحجم الأفراد عن أداء أي سلوك أو اتخاذ أي خطوات أو إجراءات يمكن أن تقودهم إلى تحقيق أهدافهم، وذلك خشية أن يفشلوا في تحقيق هذه الأهداف والآمال وبلوغ هذه التطلعات. ويضيف مارتن أن الأفراد الذين يعانون الخوف من الفشل قد يخربون جهودهم نحو تحقيق أهدافهم من خلال بعض السلوكيات التي تتناقض مع تحقيق هذه الأهداف، فهم مدفعون ومرتبكون ليس فقط بتجنب الشعور بالفشل، ولكن أيضا بتجنب المشاعر السلبية التي يمكن أن تترافق مع خبرة الفشل.

ويرى سكوت (2017) Scott أن الأفراد يختلفون في شعورهم بالخوف من بالفشل ونظرتهم له وانطباعهم عنه، وهو ما ينعكس في اختلاف تفكيرهم وشعورهم وسلوكهم في مواقف الأداء لاسيما تلك المواقف التي تتطلب استخداما لما يتمتعون به من قدرات وإمكانيات وكفاءات. فالأفراد الذين لديهم شعور

بالخوف من الفشل يدركون الفشل على أنه مؤشر على عدم امتلاكهم للقدرات والإمكانيات والكفاءات الضرورية لإنجاز المهام. فالخوف من الفشل بالنسبة لهم يمثل مؤشراً على أنهم غير أكفاء، ومن ثم تسيطر عليهم مشاعر سلبية بأنهم فاشلون وذوو ذوات معيبة تستحق أن يتجنبها ويهجرها الآخرون، ولا يجب أن يحظون بأي قدر من الاحترام والتقدير والحب والتعاطف.

ويؤكد مارتن Martin (2010) أن شعور الفرد بالخوف من الفشل قد يصاحبه شعور بالقلق قبل وأثناء أداء المهام ومن ثم يسعى الفرد إلى حماية ذاته من خلال الانسحاب والهروب من أداء المهام سواء كان هذا الهروب حقيقيا (الهروب) أو عقليا (الانسحاب)، أو من خلال أن يبذل قصارى جهده للنجاح وتجنب الفشل.

وقد وثق العديد من الباحثين من خلال نتائج دراساتهم باستخدام عينات من طلاب المرحلة الابتدائية العديد من الآثار السلبية المرتبطة بالشعور بالخوف من الفشل في الحياة الدراسية، ومنها: انخفاض التحصيل الدراسي، والشعور بقلق الاختبار، والرضوخ للضغوط والعقبات الدراسية، ورفض المهام الصعبة التي تتحدى قدرات الفرد وإمكانياته، واللجوء بدلاً من ذلك إلى اختيار المهام السهلة البسيطة التي لا تضع قدرات الفرد وإمكانياته موضع اختبار، هذا بالإضافة إلى ضعف الدوافع الداخلية للتعلم، وتدني الشعور بالرضا الذاتي عن الإنجاز الدراسي، ورفض بذل الجهد للوصول لمستوى الأداء المطلوب، والشعور المتزايد بالدونية وانخفاض الشعور بكفاءة الذات وتقديرها واستحقاقها (محمد،٢٠١٥؛ Martin, (2010; Scott, 2017. وكذلك يمكن للخوف من الفشل أن يحفز الطلاب على تبني أهداف الإحجام فيما يتعلق بالأداء الدراسي، وهي أهداف غالبا ما ترتبط باستخدام الطلاب للاستراتيجيات السطحية في الاستذكار. والأفراد الذين يعانون الخوف من الفشل يحجمون عن الاستفادة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي يمكن أن توجه وتثري أداءهم وتزيد من احتمال نجاحهم في المهام، ويلجؤون إلى الإسراف في استخدام استراتيجيات وأهداف قائمة على الانسحاب تزيد من احتمال فشلهم في أداء المهام، ومنها: إعاقة الذات Self-handicapping وسحب الجهد Effort Withdrawal (الزبيدي، ٢٠١٥ ; (Elliot, et al.,2017; Petri & Govern, 2012

الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي:

وتركز الدراسة الحالية علي فحص الخوف من الفشل لدى طلاب المرحلة الابتدائية حيث أظهرت نتائج عدة دراسات أن الخوف من الفشل أو على الأقل مؤشراته تحدث مبكرا خلال السنة الأولى أو الثانية من المرحلة الابتدائية، وأن مستويات الخوف من الفشل تزداد مع التقدم في المرحلة الدراسية ليصل إلى ذروته في الصفين التاسع والعاشر، ثم يبدأ في الهبوط تدريجيا (Wagner & Brahm, 2017). ويصف بيلي (Bailey (2013 الخوف من الفشل بأنه مصدر تهديد حقيقي للتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الابتدائية، لأن الطلاب في هذه المرحلة حديثو العهد بآليات التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، كما أنهم لا يمتلكون الخبرات الضرورية للتغلب على التحديات والأعباء الأكاديمية التي تواجههم وتحقيق التفوق الدراسي المنشود، والأهم من ذلك أنهم لا يمتلكون الاستراتيجيات اللازمة للسيطرة على شعورهم بالقلق وبالخوف من الفشل في مواجهة هذه التحديات والأعباء الأكاديمية، وبذلك يصبح من السهل أن تسيطر عليهم مشاعر الحيرة والقلق والخوف من الفشل، فينخفض تبعا لذلك تحصيلهم الدراسي.

وقد أظهرت نتائج دراسة واش وماريون وجوليانا وفرانك Wach, Marion Juliana, and Frank (2015) أنه بالنسبة للطلاب ما بين الصف الرابع الابتدائي والمرحلة الثانوية فإن الخوف من الفشل يرتبط سلبيا بالتحصيل الدراسي، وأن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين -٠,٣٣ و -٠,٤٥. وفي دراسة ما وراء التحليل التي أجرها شيلدون Sheldon (2014) على (٢٢) دراسة تم إجراؤها بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠١٥ حول تأثير الخوف من الفشل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي بين (-٠,٣٤ و -٠,٤٩). ووجد روخ وستيفن Rokh and Stevens (2015) باستخدام عينتين من طلاب الصفين الثاني (ن= ١٧٧) والثالث الابتدائي (ن = ١٦٠) في بولندا أن هناك تأثيرا سلبيا للخوف من الفشل على التحصيل الدراسي في الصف الثالث الابتدائي، وأن هناك تأثيرا سلبيا غير مباشر للخوف من الفشل في الصف الثاني الابتدائي على التحصيل الدراسي في الصف الثالث الابتدائي. ووجد تومسون وسيمنز Thompson and Semins (2014) أن الخوف من الفشل كان منبِّئًا سلبيًّا دالاً إحصائيا بالتحصيل الدراسي في الصفين الخامس والسادس، وذلك في عينة (ن = ٥٢٥) من طلاب المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت دراسة باركر Barker (2012) أن هناك تأثيرا

سلبيا للخوف من الفشل على التحصيل الدراسي، وذلك في عينة (ن = ١٦٥) من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١١ سنة في البرازيل.

وفي دراسة طولية قام بها بيلي Bailey (2013) على عينة (ن = ١٣٢) من طلاب الصف الثاني الابتدائي في ألمانيا جرى تتبعهم في الصف الثالث الابتدائي، أظهرت النتائج أن المستويات المرتفعة من الخوف من الفشل بين طلاب الصف الثاني الابتدائي كانت منبئة على نحو سالب بالتحصيل الدراسي وكفاءة الذات الدراسية لهؤلاء الطلاب في الصف الثالث الابتدائي.

إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم :

يشير مفهوم إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم إلى إدراك الطلاب أنهم محبوبون ومقدرون ومحترمون من جانب المعلم، وأنهم محل اهتمامه ورعايته والتزامه، وأنهم محور العملية التعليمية وشركاء حقيقيون للمعلم فيها (Hoy, 2016). ويعرفه ليش Leach (2014) وكذلك جيني وسنل (2006) Janney and Snell بأنه: شعور الطلاب بأن حاجتهم إلى الحب والتقدير والاحترام والعدالة والتعاطف والاهتمام والرعاية والتواصل الفعال والمعلومات والدعم والتغذية الراجعة قد تم إشباعها من جانب المعلم.

وتهتم الدراسة الحالية بدور معلم المرحلة الابتدائية وما يقدمه من دعم اجتماعي لطلابه لعدة أسباب. أولا: يمكن أن يقوم معلم المرحلة الابتدائية بتدريس مادة دراسية واحدة وأكثر لنفس الطلاب في السنة الدراسية نفسها أو عبر سنوات دراسية متتالية، مما يخلق جوًّا من الألفة والترابط الأكاديمي والنفسي بين الطلاب والمعلم، فيزداد شعور الطلاب بالاطمئنان والثقة في أدائهم الأكاديمي، وتتراجع لديهم مشاعر الخوف من الفشل. ثانيا: يؤدي معلم المرحلة الابتدائية دورا محوريا ليس فقط في تنمية القدرات العقلية للطلاب وزيادة تحصيلهم الدراسي ، ولكن أيضا في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وتقديرهم واحترامهم لقدراتهم وإمكاناتهم، مما يخلق لدى الطلاب شعورا بالإصرار على النجاح واجتياز العقبات وتجنب الفشل. ثالثا: يُعد المعلم مؤهلا تربويا ونفسيا للتواصل الفعال مع الطلاب وتفهم

احتياجاتهم ودعمهم فيما يواجهون من تحديات وأعباء أكاديمية وما يصاحب ذلك من مشاعر القلق والخوف من الفشل (المعمرية، ٢٠١١؛ Olčar, Rijavec, & Golub, 2017).

وقد وثقت نتائج الدراسات السابقة التي تم إجراؤها باستخدام عينات من طلاب المرحلة الابتدائية العديد من الآثار الإيجابية لإدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم في الحياة الدراسية، ومنها: زيادة التحصيل الدراسي، وانخفاض مستويات التسرب من التعليم، وقلة المشكلات السلوكية، وانخفاض قلق الاختبار، وزيادة مشاعر الثقة بالذات وكفاءة الذات، والمرونة والمثابرة في مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية، والرغبة في بذل الجهد. وكذلك أظهرت نتائج هذه الدراسات أن إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم يرتبط باختيار المهام الصعبة التي تكشف القدرات الحقيقية للطلاب، وزيادة الشعور بالرضا الأكاديمي وتقدير الذات الأكاديمي، وزيادة التطلعات الأكاديمية، وتبني أهداف إنجاز تؤكد الإتقان والتعلم وتجنب أهداف الانسحاب والتراجع (Murray, Kosty, Hauser-Mclean, 2016).

إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم والتحصيل الدراسي:

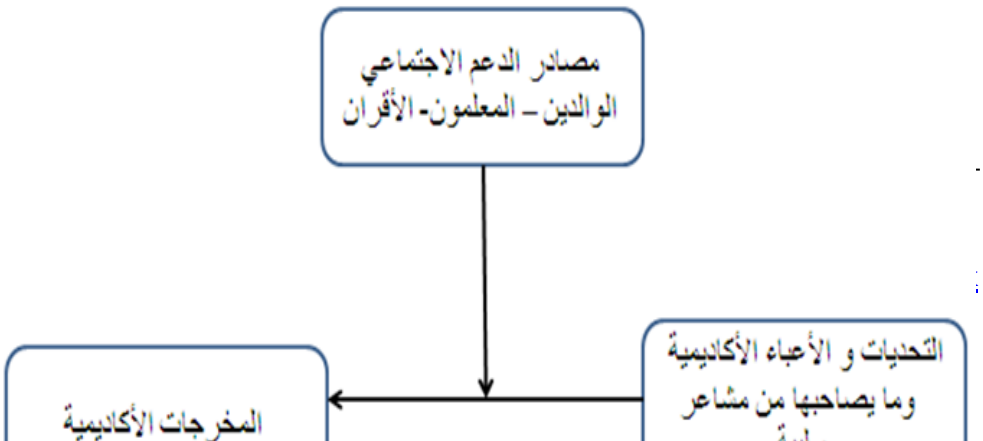
وفيما يتعلق بالعلاقة بين إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فقد أظهرت نتائج عدة دراسات أن الطلاب الذين يدركون أن معلميهم هم داعمون حقيقيون لهم قد حققوا مستويات تحصيل أعلى مقارنة بالطلاب الذين لا يدركون دعم معلميهم لهم (المعمرية،٢٠١١ Hancox, (Quested, Ntoumanis, & Duda, 2017. ففي دراسة ما وراء التحليل التي أجراها جوليون و ماردن Gollion and Mardin (2015) على (٥٢) دراسة تم نشرها بين عامي ٢٠٠٥ و ٢٠١٤ حول علاقة إدراك طلاب المرحلة الابتدائية للدعم الاجتماعي من جانب الوالدين والمعلمين والأقران بتحصيلهم الدراسي، أظهرت النتائج أن إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلمين كان الأكثر تأثيرا في تحصيلهم الدراسي يليه الوالدين ثم الأقران، وأن قيم معاملات الارتباط بين إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلمين وتحصيلهم الدراسي تراوحت بين (٠,٤٣ و ٠,٥٦).

وأظهرت نتائج دراسة برنز وروف Barnes and Rough (2009) على عينة (ن = ٥٢٠) من طلاب السنة قبل النهائية بالمدرسة الابتدائية في أستراليا أن إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي لمعلميهم كان منّبئًا دالاً بتحصيلهم الدراسي عبر عامين دراسيين متتاليين. وفي دراسة طولية أجرها ستيفن

وابرون (2012) Steven and Ibrown على عينة (ن = ٢٦٦) من طلاب المرحلة الابتدائية في هولندا، أظهرت النتائج أن إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم كان منِّبئًا دالاً بتحصيلهم الدراسي خلال السنوات الدراسية الثلاثة الأولى. ووجد إردن وسيمنز (2012) Erden and Simens في دراسة أجريها باستخدام عينة (ن = ١٦٣) من طلاب المرحلة الابتدائية في بلغاريا أن إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم كان منِّبئًا دالاً إحصائيا بالتحصيل الدراسي للطلاب حتي بعد تحييد تأثير كل من: التحصيل الدراسي السابق وجنس الطلاب. وفي دراسة عبر ثقافية شملت عينتين من طلاب المرحلة الابتدائية في أستراليا (ن = ٢٦٦) ونيوزلندا (ن = ٢٨٥) وجدت سمارتن (2014) Smarten أن الدعم الاجتماعي للمعلم كان منِّبئًا دالاً إحصائيا بالتحصيل الدراسي للطلاب في كلتا العينتين. وأظهرت نتائج دراسة كونفليد (2015) Konfiled على عينة (ن = ٤٨٨) من طلاب السنة النهائية بالمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية أن إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم كان أقوى منبئ بتحصيلهم الدراسي يليه كفاءة الذات الأكاديمية ثم توقع النجاح.

نموذج حماية المخرجات الأكاديمية: Academic Outcomes (AOBM) Buffering Model

يصف نموذج حماية المخرجات الأكاديمية Academic Outcomes (AOBM) Buffering Model الذي صاغه بيتس وشيفليت ولين Bates, Shifflet, and Lin (2013) حالة المخرجات الأكاديمية للطلاب في ظل ما يتعرضون له من تحديات وأعباء أكاديمية وما يصاحبها من مشاعر سلبية ترتبط بطبيعة المرحلة الدراسية، وذلك في مقابل ما يتلقونه من دعم اجتماعي من عناصر البيئة المحيطة بهم مثل الوالدين والمعلمين والأقران. ويرى النموذج أن إدراك الطلاب لمستويات كافية من الدعم الاجتماعي يمكن أن يعمل على حماية مخرجاتهم الأكاديمية من التأثير السلبي للتحديات والأعباء الأكاديمية وما يصاحبها من مشاعر سلبية. ويوضح شكل (١) نموذج حماية المخرجات الأكاديمية.



شكل (١) نموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates et al., 2013). (-) تشير إلى العلاقة السالبة

وقد استند بيتس وآخرون Bates et al. (2013) في صياغة نموذج حماية المخرجات الأكاديمية إلى:

(١) النموذج البيئي للنمو الإنساني: Ecological Model of Human Development (EMHD)

يؤكد النموذج البيئي للنمو الإنساني الذي صاغه برونفينبرينر Bronfenbrenner (1994) أنه لفهم سلوك الطفل لا بُدَّ أن ندرسه في سياق الأنظمة البيئية المتنوعة التي نما وتطور فيها. وتبدأ هذه الأنظمة من بيئة البيت ثم البيئة الأوسع كالمدرسة وأخيرا البيئة الثقافية الأكثر اتساعا. فمن بين خمسة مستويات تختلف تدريجيا في اتساعها وتشملها شبكة العلاقات التي تشكل النظام البيئي للفرد ويؤثر كل منها في سلوكه، يصف النظام الأصغر The Microsystem – وهو أول المستويات الخمسة وأقلها اتساعا - خصائص البيئة اليومية التي يعيش فيها الطفل في البيت أو المدرسة أو الأقران. ويتضمن هذا النظام اهتماما بالعلاقات الشخصية المباشرة بين الطفل والآخرين كالوالدين والمعلمين والأقران، حيث إن إدراك الطفل لسلوكيات الآخرين يؤدي دورا محوريا في نمو وتطور سلوكه لاسيما ما يقدمه الآخرون من دعم اجتماعي يحتاج إليه الطفل في سنوات حياته الأولى McLinden, (2017) وذلك وفقا لمبدأ إدراك الظاهرة Phenomenology وهو مبدأ يتضمن أن البيئة بمؤثراتها

المختلفة ليست هي ما يؤثر في سلوك الفرد ونمو وتطور هذا السلوك، وإنما إدراك الفرد لهذه البيئة وما بها من مؤثرات هو ما يؤثر بالفعل في نمو سلوك الفرد وتطوره (Bronfenbrenner, 1994).

(٢) **فرضية الحماية من الضغوط:** Stress Buffer Hypothesis (SBH)

تشير فرضية الحماية من الضغوط إلى دور الدعم الاجتماعي الذي تقدمه شبكة العلاقات الاجتماعية الخاصة بالفرد كعامل حماية له من الآثار السلبية التي قد تترتب علي تعرضه لضغوط نفسية نتيجة مروره ببعض الخبرات والأحداث الحياتية المؤسفة، مثل: المرض، وفقدان الوظيفة، وضياع شيء مهم، والرسوب الدراسي، والوفاة وغيرها. فالأفراد الذين يتمتعون بشبكة علاقات اجتماعية قوية تقوم على الالتزام بدعم أعضائها في المواقف الضاغطة غالبا ما ينجحون في تجنب التأثيرات السلبية لهذه المواقف، حيث تقوم شبكة العلاقات الاجتماعية بدور عامل حماية للأفراد ضد هذه التأثيرات، وذلك من خلال التواصل مع الأفراد وتقديم يد العون والمساعدة وإشعارهم بالحب والاهتمام والرعاية والاحترام والتقدير ومراقبة وتقييم أدائهم وتقديم تغذية راجعة لهم تمكنهم من تعديل سلوكهم بما يمكنهم من مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط (Praharso, Tear, & Cruwys, 2017; Harrington,2012). وهناك أدلة بحثية كثيرة في أدبيات علم النفس حول الدور الإيجابي الذي يمكن أن يؤديه الدعم الاجتماعي للوالدين والمعلمين والأقران في حماية الأفراد من تأثير الضغوط الحياتية على توافقهم النفسي وشعوره بجودة الحياة (Praharso et al., 2017). وفي المقابل أظهرت نتائج بعض الدراسات النفسية أن الأفراد الذين عانوا من تأثيرات نفسية سلبية أو أمراض فسيولوجية نتيجة تعرضهم لمواقف حياتية ضاغطة هم أشخاص لا يتمتعون بشبكة علاقات اجتماعية فاعلة وقادرة على القيام بدورها في توفير الدعم اللازم في مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة (Mezuk et al., 2010).

مشكلة الدراسة:

تُعد المرحلة الابتدائية باكورة العملية التعليمية المدرسية ونواتها الأولى. ووفقا لسلم المراحل التعليمية في مصر، فإن مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية هي ست سنوات، وبذلك يكون الصف السادس آخر صفوف هذه المرحلة وهو يمثل مرحلة دراسية تمهد لالتحاق الطلاب بالمرحلة الاعدادية. ويدرس طلاب الصف السادس ست مواد دراسية تتطلب إعداد تكليفات صفية يومية وأسبوعية وإكمال واجبات منزلية

خاصة بكل مادة دراسية، هذا إلى جانب اجتياز اختبارات دورية أسبوعية وشهرية ونصف سنوية ونهائية. وفي ظل هذه المتطلبات الأكاديمية الكثيرة والمتنوعة وما تمثله من عبء على الطلاب وتحدي حقيقي لقدراتهم وإمكانياتهم، فإنه من المتوقع أن يتزايد شعور الطلاب بالخوف من الفشل. ففي دراسة مسحية قامت بها جمعية البحث التربوي الأمريكية American Educational Research Association (AERA) عام ٢٠١٤ وشملت ٢٦٢٨٨ من طلاب المرحلة الابتدائية في (٢٥) ولاية أمريكية، أظهرت نتائجها أن نحو ٦٢٪ من طلاب الصف السادس الابتدائي يعانون الخوف من الفشل، وأن الصف السادس الابتدائي كان الأعلى بين صفوف المرحلة الابتدائية من حيث نسبة الطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل، وأن نسبة الطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل في الصف السادس الابتدائي كانت ضعف نسبة الطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولي (Pekrun, Muis, & Frenzel, 2017).

وقد وثقت نتائج العديد من الدراسات التربوية والنفسية الآثار السلبية المرتبطة بالشعور بالخوف من الفشل في الحياة الدراسية للطلاب، ومنها: قلق الاختبار، وضعف الدوافع الداخلية للتعلم، وانخفاض الشعور بالثقة بالذات وكفاءة الذات الأكاديمية، والاستسلام للضغوط والتحديات الأكاديمية، وعدم القدرة علي التكيف مع الحياة المدرسية، وتدني التطلعات والطموح الأكاديمي، وتبني أهداف إحجام تدعم استخدام استراتيجيات سطحية للاستذكار (Elliot, et al., 2017; Martin, 2010; Petri & Govern, 2012; Scott, 2017). كما أظهرت نتائج عدة دراسات أن الخوف من الفشل يرتبط سلبيا بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط وفقا لإحدى دراسات ما وراء التحليل بين (-٠,٣٤ و -٠,٤٩) (Sheldon, 2014)، وأن الخوف من الفشل كان منَّبئًا سلبيًا بالتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية عبر سنوات دراسية متتالية (Bailey, 2013; Rokh & Stevens, 2015).

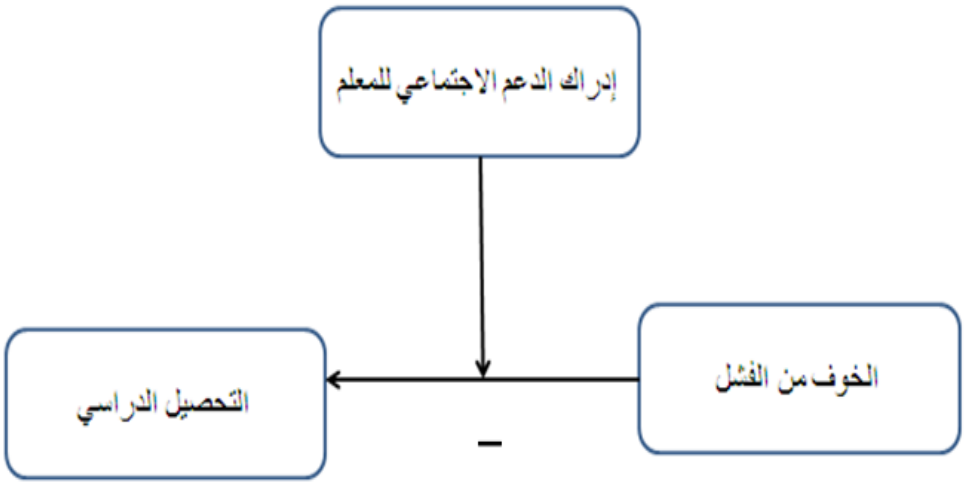
وقد دفعت نتائج هذه الدراسات الباحثين إلي طرح تساؤل مهم هو: هل يمكن حماية المخرجات الأكاديمية لطلاب المرحلة الابتدائية من التأثير السلبي للخوف من الفشل؟ وقد أثمرت جهود الباحثين عن قيام بيتس وزملائه Bates et al. (2013) بصياغة نموذج حماية المخرجات الأكاديمية، وهو نموذج يصف حالة المخرجات الأكاديمية في ظل ما يتعرض له الطلاب من تحديات وأعباء ومشاعر

أكاديمية سلبية، وذلك في مقابل إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي المقدم لهم من عناصر البيئة المحيطة بهم، مثل: الوالدين والمعلمين والأقران. ويفترض النموذج أن إدراك الطلاب لمستويات كافية من الدعم الاجتماعي يمكن أن يعمل على حماية مخرجاتهم الأكاديمية من التأثير السلبي للتحديات والأعباء و المشاعر الأكاديمية السلبية (Bates et al., 2013). وقد استند النموذج في تأصيله النظري إلي كل من النموذج البيئي (Bronfenbrenner, 1994) وفرضية الحماية من الضغوط (Praharso, Harrington, 2012; Tear, & Cruwys, 2017). وقد رصدت نتائج العديد من الدراسات التربوية والنفسية الآثار الايجابية المرتبطة بإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم في الحياة الدراسية للطلاب ومنها: زيادة الثقة بالذات وفاعلية الذات الأكاديمية، والرضا الأكاديمي والتطلعات الأكاديمية الجادة، والمثابرة والإصرار علي مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية، وتبني أهداف إنجاز تؤكد الإتقان والتعلم وتدعم استخدام استراتيجيات عميقة للاستذكار(Murray, et al., 2016). كما أظهرت نتائج عدة دراسات أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان منِّبئًا إيجابيًّا بالتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية عبر سنوات دراسية متتالية (Barnes (& Rough, 2009; Steven & Ibrown, 2012، وأن الدعم الاجتماعي يفوق في أثره الإيجابي على التحصيل الدراسي أثر الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين والأقران (Gollion & Mardin 2015).

وعلي الرغم من أن الافتراض الذي طرحه نموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates et al.,2013) – والذي يقضي بأن إدراك الطلاب لمستويات كافية من الدعم الاجتماعي يمكن أن يعمل على حماية مخرجاتهم الأكاديمية من التأثير السلبي للتحديات والأعباء و المشاعر الأكاديمية السلبية – يبدو مقبولا من الناحيتين النظرية والمفاهيمية، وذلك في ضوء العلاقات المنطقية التي تربط بين مكونات النموذج (شكل ١) فإن هذا الافتراض لم يتم التحقق منه باستخدام بيانات أمبريقية حقيقية لاسيما في المرحلة الابتدائية وهي مرحلة لها خصوصيتها سواء فيما يتعلق بمشاعر الخوف من الفشل أو تعدد مصادر الدعم الاجتماعي المتوفرة للطلاب. وبالإضافة إلي ذلك فإن دراسات بيتس وزملائه (Bates et al. 2013) حول نموذج حماية المخرجات الأكاديمية قد تم إجراؤها على عينات من الطلاب تنتمي لمجتمعات غربية. وعليه فمن الضروري الكشف عن مدى ملاءمة نموذج حماية المخرجات الأكاديمية للتطبيق والاستفادة منه في المجتمعات الشرقية، وهو أمر يرتبط بقابلية النموذج نفسه

للتعميم عبر المجتمعات والثقافات لاسيما وأن المجتمعات الشرقية تختلف عن نظيرتها الغربية في نظمها التعليمية وقيمها وتوجهاتها التربوية وفيما تمنحه من فرص أكاديمية ودعم اجتماعي للطلاب. وفي ضوء نموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates, et al., 2013) فإن النموذج الذي تستهدفه الدراسة الحالية بالفحص بين طلاب الصف السادس الابتدائي والموضح في شكل (٢) يشمل الخوف من الفشل (متغير مستقل)، والتحصيل الدراسي (متغير تابع)، وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم (متغير مُعدِل). ويستند النموذج إلي ثلاثة افتراضات أساسية، هي: (١) الخوف من الفشل يؤثر سلبيا في التحصيل الدراسي، (٢) إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم هو متغير مُعدِل للعلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي، (٣) إدراك الدعم الاجتماعي هو عامل حماية Buffer Factor للتحصيل الدراسي من التأثير السلبي للخوف من الفشل.

وعليه فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن العلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وما إذا كان إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم متغيرا معدلا لهذه العلاقة، وما إذا كان بإمكان إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم أن يحمي تحصيلهم الدراسي من التأثير السلبي لشعورهم بالخوف من الفشل وذلك في ضوء نموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates, et al., 2013).



شكل (٢) إدراك الدعم الاجتماعي كمتغير مُعدِل للعلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي

لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي. (-) تشير إلي العلاقة السالبة

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. فحص الخوف من الفشل كمنبئ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

٢. فحص إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كمنبئ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

٣.الكشف عن إدراك الدعم الاجتماعي كمتغير مُعدِل لتأثير الخوف من الفشل علي التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

٤. الكشف عن دور إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم كعامل حماية لتحصيلهم الدراسي من التأثير السلبي لشعورهم بالخوف من الفشل [الطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل ويدركون مستويات مرتفعة من الدعم الاجتماعي للمعلم يحققون تحصيلا أكاديميا مرتفعا مقارنة بالطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل ويدركون مستويات منخفضة من الدعم الاجتماعي للمعلم]

أسئلة الدراسة :

تجيب هذه الدراسة عن التساؤلات البحثية التالية :

١. هل يمكن للخوف من الفشل التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

٢. هل يمكن لإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

٣. هل يمكن لإدراك الدعم الاجتماعي أن يُعدِل تأثير الخوف من الفشل على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

٤. هل يمثل إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم عامل حماية لتحصيلهم الدراسي من التأثير السلبي لشعورهم بالخوف من الفشل[هل يحقق الطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل ويدركون مستويات

مرتفعة من الدعم الاجتماعي للمعلم تحصيلا أكاديميا مرتفعا مقارنة بالطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل ويدركون مستويات منخفضة من الدعم الاجتماعي للمعلم؟].

فروض الدراسة :

١. لا يمكن للخوف من الفشل التنبؤ على نحو دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

٢. لا يمكن لإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم التنبؤ على نحو دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

٣. لا يمكن لإدراك الدعم الاجتماعي أن يُعدل على نحو دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تأثير الخوف من الفشل علي التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

٤. لا يمثل إدراك طلاب الصف السادس الابتدائي للدعم الاجتماعي للمعلم عامل حماية لتحصيلهم الدراسي من التأثير السلبي لشعورهم بالخوف من الفشل [لا يحقق الطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل ويدركون مستويات مرتفعة من الدعم الاجتماعي للمعلم تحصيلا أكاديميا مرتفعا بصورة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة ٠.٠٥ مقارنة بالطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل ويدركون مستويات منخفضة من الدعم الاجتماعي للمعلم].

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلى:

١. لمرحلة التعليم الابتدائي دور محوري في تشكيل وتوجيه الحياة الدراسية للطفل باعتبارها أول مراحل سلم التعليم الرسمي في مصر، فالخبرات التعليمية التي يمر بها الطفل في المرحلة الابتدائية غالبا ما تنتقل معه إلى مراحل تعليمية تالية، وتؤثر في أدائه وتوجهاته ومعتقداته واختياراته الأكاديمية.

٢. يعتمد انتقال الطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية وفقا لنظام التعليم المصري على مؤشر واحد وهو التحصيل الدراسي للطلاب في الصف السادس الابتدائي، ومن ثم يجب الكشف عن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب في هذا الصف.

٣. يُعد الخوف من الفشل كدافع إنجاز - إحجام أحد الدوافع الإنسانية المهمة، نظرًا لأن تأثيره يمكن أن يمتد ليس فقط إلى المسار الأكاديمي للفرد، ولكن أيضا إلى جوانب حياته النفسية والاجتماعية.

٤. تناول موضوع الدعم الاجتماعي للمعلم هو تأكيد لفكرة المعلم الأب، ولمبدأ الشراكة بين المدرسة والبيت في تعليم الأبناء لاسيما في المراحل التعليمية الأولى.

٥. إثراء أدبيات البحث النفسي والتربوي من خلال إجراء مزيد من الدراسات حول نموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates et al., 2013) بهدف استجلاء مزيد من العوامل التي تهدد المخرجات الأكاديمية للطلاب في المرحلة الابتدائية والعوامل التي يمكن أن تحمي هذه المخرجات.

٦. تطوير برامج تدريبية متخصصة في ضوء نموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates et al.,2013) تستهدف توظيف مصادر الدعم الاجتماعي في حماية المخرجات التعليمية للطلاب من العوامل التي تهدد هذه المخرجات.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

١. **الخوف من الفشل**: ما يدل عليه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الخوف من الفشل للأطفال الذي أعده مارتن Martin (2010) وترجمه الباحث في الدراسة الحالية إلى اللغة العربية، حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على مستويات مرتفعة من الخوف من الفشل.

٢. **إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم**: ما يدل عليه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم الذي أعده سمارتن Smarten (2014) وترجمه الباحث في الدراسة الحالية إلى اللغة العربية، حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على إدراك مستويات مرتفعة من الدعم الاجتماعي للمعلم.

٣. **التحصيل الدراسي**: مجموع درجات الامتحانات والأعمال الصفية التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي.

منهجية الدراسة

عينة الدراسة

(١) العينة الاستطلاعية:

شملت العينة الاستطلاعية (ن = ٢٥٠) طلاب الصف السادس الابتدائي (١٣٠ ذكوراً و١٢٠ إناثًا) موزعين على ثلاث مدارس حكومية بمركزي المنيا وملوى بمحافظة المنيا. وقد تراوحت أعمار أفراد عينة الدراسة بين ١١ و١٣ سنة بمتوسط ١٢.٣ وانحراف معياري ٠.٤٦. وأظهر تحليل البيانات الديموغرافية أن ٩٧٪ من أفراد العينة الاستطلاعية ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المتوسطة. وسيتم استخدام بيانات العينة الاستطلاعية في التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات جمع البيانات للدراسة الحالية.

(٢) العينة الأساسية :

شملت العينة الأساسية (ن = ١٧٠) من طلاب الصف السادس الابتدائي (٩٠ ذكوراً و٨٠ إناثًا) موزعين على أربع مدارس حكومية بمركزي المنيا وسمالوط بمحافظة المنيا. وقد تراوحت أعمار أفراد عينة الدراسة بين ١١ و١٤ سنة بمتوسط ١٢.٦ وانحراف معياري ٠.٦٣. وأظهر تحليل البيانات الديموغرافية أن ٩٨٪ من أفراد العينة الأساسية ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المتوسطة. وسيتم استخدام بيانات العينة الأساسية في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لاختبار فروض الدراسة الحالية.

أدوات الدراسة :

مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال: Children Fear of Failure Scale(CFFS)

أعد مارتن (Martin (2010 الصورة الأصلية لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال، وذلك باستخدام عينة شملت (٥٢٥) من طلاب المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. ومقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال هو مقياس تقرير ذاتي يجيب عنه الأطفال أنفسهم ممن تتراوح أعمارهم بين ٧ و ١٣ سنة. ويبدأ المقياس بعبارة "عندما أفشل في انجاز ما يطلب مني" ثم يتبعها قائمة تشمل (١٥) عبارة موجبة تصف مجموعة من النتائج السلبية التي قد تترتب على حدوث الفشل والتي قد تدفع الطفل نحو تجنب الفشل (مثال: أثير غضب والدى). ويجيب الطفل عن كل عبارة من عبارات المقياس باختيار بديل واحد فقط من بين بديلين هما غير موافق ويقابله الدرجة (صفر)، وموافق ويقابله الدرجة (١)، ومن ثم يمكن أن تتراوح درجات الطفل على المقياس بين ٠ و١٥ درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الخوف من الفشل لدى الطفل.

وتحقق مارتن (Martin (2010 من الصدق العاملي لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي (ن = ٥٢٥). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لعدد (١٥) عبارة أن جميع العبارات تتشبع على عامل واحد فقط هو الخوف من الفشل لدى الأطفال، وأن قيم تشبعات العبارات علي هذا العامل تراوحت بين ٠.٥٥ و ٠.٧٤ بجذر كامن قدره ٤.٦٨. وكذلك أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن نموذجا يتكون من عامل واحد فقط تتشبع عليه (١٥) عبارة قد حقق تطابقا مع بيانات الدراسة، حيث تراوحت قيم تشبعات العبارات على العامل الكامن بين ٠.٤٧ و ٠.٧١.

-ترجمة مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال:

استخدم الباحث استراتيجية الترجمة العكسية المستقلة (Maneesriwongul & Dixon, 2004) لترجمة مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتضمنت هذه الاستراتيجية ثلاث خطوات: في الخطوة الأولى، قام البحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وفي الخطوة الثانية، قام ثلاثة من المترجمين المعتمدين بمركزين لتدريس اللغة الإنجليزية بمدينتي المنيا وملوي - وبشكل مستقل بعضهم عن بعض - بإعادة ترجمة النسخة العربية للمقياس إلى اللغة الإنجليزية (النسخة الإنجليزية الجديدة)، وفي الخطوة الثالثة، قام مترجمان آخران بمركز معتمد لتدريس اللغة الإنجليزية بمدينة المنيا وعضوا هيئة تدريس في تخصص علم نفس التربوي بدرجة أستاذ - وبشكل مستقل بعضهم عن بعض - بمقارنة بنود النسخة الإنجليزية الأصلية بالنسخة الإنجليزية الجديدة لبيان مدى التكافؤ بين بنود النسختين، وذلك باختيار بين بديلين هما مكافئ وغير مكافئ، وتعطي الدرجة (صفر) للبديل غير مكافئ، والدرجة (١) للبديل مكافئ، حيث بلغت متوسط نسبة التكافؤ بين عبارات النسختين الإنجليزية الجديدة والإنجليزية الأصلية للمقياس ٩٨٪ وهي نسبة مقبولة (Dixon, 2004) (Maneesriwongul &. وفي ضوء توصيات المحكمين لم يتم حذف أي عبارة أثناء عملية ترجمة المقياس، ولكن قام الباحث بإجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على عبارتين فقط في النسخة العربية النهائية للمقياس، وذلك بهدف تحقيق تكافؤ النسخة العربية للمقياس مع نظيرتها الإنجليزية الأصلية.

- صدق مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال – الصورة العربية:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي بهدف التحقق من صدق البنية العاملية لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال - الصورة العربية، وذلك لأن البنية العاملية للصورة الإنجليزية الأصلية للمقياس قد جرى التحقق منها مسبقا في الدراسة الأصلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Martin, 2010) وكذلك تم تأكيد نفس البنية العاملية للمقياس في عدة دراسات أخرى (Rokh & Stevens, 2015; Thompson & Semins, 2014). ويمكن أن يستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مدى مطابقة البنية العاملية للمقياس - والتي يفترضها الباحث مسبقا في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي الذي يتبناه - مع بيانات الدراسة (Byrne, 2010; Kline, 2013). وقد تم تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال - الصورة العربية (شكل ٣) بحيث تعمل عبارات المقياس (١٥ عبارة) كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد هو الخوف من الفشل. والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر ومنها المكونات والبناءات النفسية (Byrne, 2010; Hoyle, 2011). وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 20 (Arbuckle, 2011) وبطريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة Variance-Covariance Matrix ، حيث تم الحكم على مدى مطابقة النموذج لبيانات الدراسة في ضوء نوعين من المؤشرات:

(١) مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute fit indexes وتشمل:

كا٢ / درجات الحرية Chi-square (χ^2)/df < 2.0

Standardized Root Mean-Square Residual (SRMR) < 0.08

جذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية

Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) < 0.06

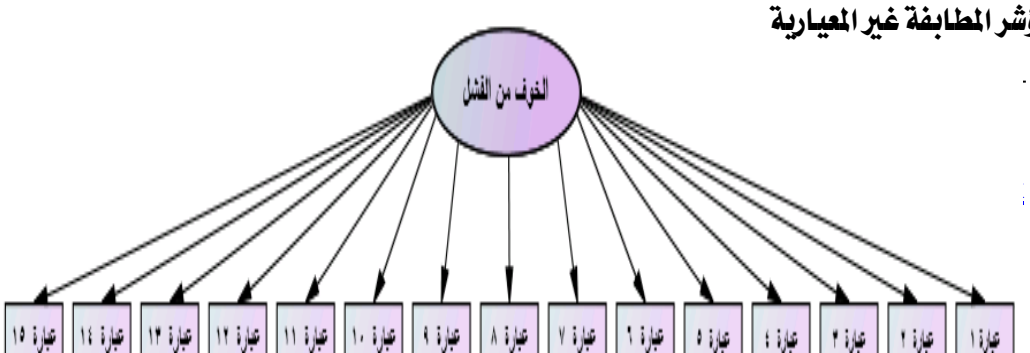
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقارب

(٢) مؤشرات المطابقة النسبية Relative fit indexes تشمل:

مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) > 0.95

Nonnormed Fit Index (NNFI) > 0.90 (Blunch, 2008; Byrne, 2010)

مؤشر المطابقة غير المعيارية



شكل (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال - الصورة العربية

وقد أظهرت النتائج أن قيم المؤشرات الإحصائية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال - الصورة العربية ($X^2 = 64.33$, df = 104; $p = .01$; $X^2/df = .62$, RMSEA = .03, SRMR = .04; CFI = .98) **تقع في مدى القيم المقبولة** (Blunch, 2008; Byrne, 2010) **وهو ما يشير إلى تطابق البنية العاملية للمقياس مع بيانات الدراسة الحالية. ويوضح جدول (١) قيم تشبعات عبارات مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال - الصورة العربية والقيمة الحرجة الخاصة بكل تشبع** (Byrne, 2010, Kline, 2013). **وتشير القيمة الحرجة إلى إحصائية لها توزيع قيمة Z ومن ثم تكون دالة عند مستوي ٠,٠٥ إذا كانت قيمتها أكبر من أو تساوي ١,٩٦ وهي تساوي حاصل قسمة بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري لتشبع العبارة على العامل** (Byrne, 2010, Kline, 2013). **وقد تراوحت قيم التشبعات ما بين ٠,٥٠ و٠,٧٥ بينما تراوحت قيم القيمة الحرجة بين ٤,٤٠ و ١٣,٢٠ وجميعها دالة إحصائيا، لأنها أعلى من القيمة ١,٩٦.**

جدول (١)
قيم التشبعات والقيم الحرجة لعبارات مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال- الصورة العربية

العبارة	التشبع	القيمة الحرجة
عندما أفشل في انجاز ما يطلب مني	٠.٦٥	٨.٦٦
١. أثير غضب والدى.	٠.٧٢	٧.١١
٢. يوبخني وينتقدني معلمي.	٠.٦١	١٠.٢٢
٣. أشعر بتأنيب الضمير وعدم الارتياح.	٠.٥٥	٩.٤٥
٤. أعتقد أنني غير كفء فيما أفعله.	٠.٦٣	٤.٦٦

٥. أشعر بالخجل من نفسي.	٠.٧٣	٥.٢٠
٧. أشعر أن زملائي يسخرون مني.	٠.٥٢	٩.٦٥
٧. أعتقد أنني أقل قدرة وكفاءة من زملائي.	٠.٧٠	١٠.٤٤
٨. أعتقد أن مستقبلي مهدد وغير واضح المعالم.	٠.٥٠	٨.٨٨
٩. أشعر أنني لن أستمر فيما أؤديه من عمل.	٠.٦٧	٦.١٤
١٠. أشعر بأن لا أحد يهتم بي أو يقدرني.	٠.٧٢	١١.٣٠
١١. أشك في ذكائي وقدراتي على الإنجاز.	٠.٦٦	١٣.٢٠
١٢. أعتقد بأن فشلي أمر معروف لكل من حولي.	٠.٦١	٤.٤٠
١٣. يهجرني ويبتعد عني الأصدقاء والمقربون.	٠.٧٥	٥.٨٥
١٤. أقلق أن يعتقد الآخرون أنني شخص فاشل.	٠.٧٢	٩.١٢
١٥. أشعر بأنني قد فقدت ثقة كل من حولي.	٠.٥٧	٧.٢٣

ملحوظة: جميع قيم التشعبات دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١، ن = ٢٥٠

ثبات مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال – الصورة العربية:

(١) ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال – الصورة العربية عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية (ن =٢٥٠)، حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠,٩٣.

(٢) ثبات إعادة التطبيق:

للتحقق من ثبات مقياس الخوف من الفشل للأطفال – الصورة العربية، تمت إعادة تطبيق المقياس على عدد من أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٩٥) بعد فترة زمنية فاصلة قدرها أربعة أسابيع، حيث كانت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق (معاملات ثبات الاستقرار) ٠.٩٠.

- مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم: Perceived Teacher Social Support Scale (PTSSS)

أعد سمارتن Smarten (2014) الصورة الأصلية لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم، وذلك باستخدام عينة شملت (٧٢٥) من طلاب المرحلة الابتدائية في أستراليا. ومقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم هو مقياس تقرير ذاتي يهدف إلى قياس إدراك الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٣ سنة للدعم الاجتماعي الذي يقدمه المعلم لهم. ويبدأ المقياس بعبارة "معلمي/معلمتي" ثم يتبعها قائمة تشمل (٢٠) عبارة موجبة تصف مجموعة من أوجه الدعم الاجتماعي الذي يقدمه المعلم لطلابه (مثال: يعيد شرح بعض أجزاء الدرس عندما أطلب منه ذلك). ويجيب الطفل عن كل عبارة من عبارات المقياس باختيار بديل واحد فقط من بين ثلاثة بدائل، هي: أبدا، ، أحيانا، ، دائما، ويقابلها الدرجات (١)، (٢)، و(٣) على الترتيب، ومن ثم يمكن أن تتراوح درجات الطفل على المقياس بين ٢٠ و ٦٠ درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من إدراك الطفل للدعم الاجتماعي للمعلم.

وقد تحقق سمارتن Smarten (2014) من الصدق العاملي لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي (ن = ٧٢٥). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لعدد (٢٠) عبارة أن جميع العبارات تتشبع على عامل واحد فقط هو الدعم الاجتماعي المُدرك للمعلم، وأن قيم تشبعات العبارات على هذا العامل تراوحت بين ٠.٥٨ و ٠.٨٢ بجذر كامن قدره ٦.٤٣. وكذلك أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن نموذجا يتكون من عامل واحد فقط تتشبع عليه (٢٠) عبارة قد حقق تطابقا مع بيانات الدراسة، حيث تراوحت قيم تشبعات العبارات على العامل الكامن بين ٠.٥٣ و ٠.٧٨

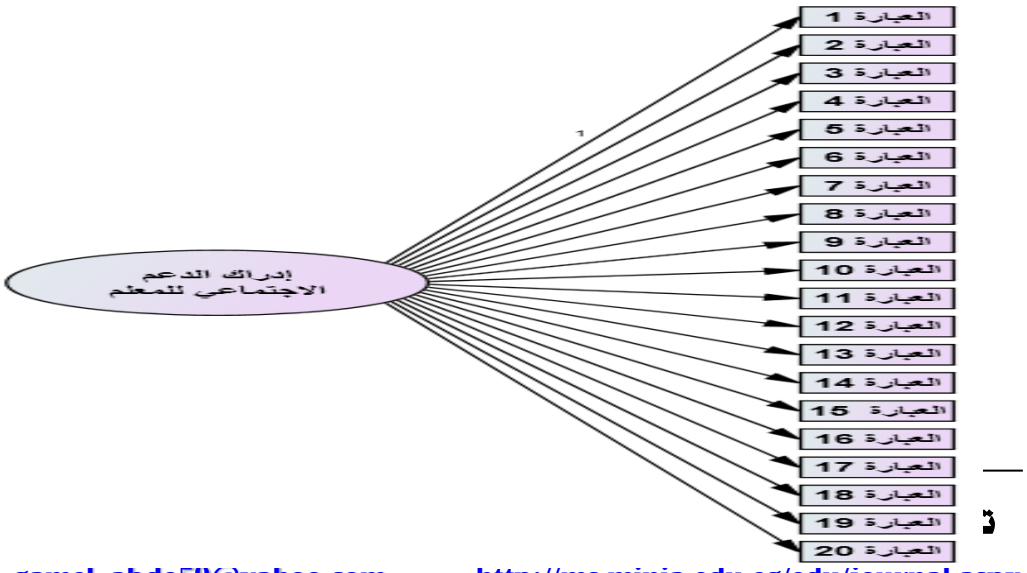
- <u>ترجمة مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم</u>:

استخدم الباحث استراتيجية الترجمة العكسية المستقلة (Maneesriwongul & Dixon,2004) لترجمة مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، حيث تم اتباع نفس الخطوات الثلاث المشار إليها في ترجمة مقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال (Martin, 2010). وقد بلغت متوسط نسبة التكافؤ بين عبارات النسختين الإنجليزية الجديدة والإنجليزية الأصلية للمقياس ٩٧٪ وهي نسبة مقبولة (Maneesriwongul & Dixon, 2004). وفي ضوء توصيات المحكمين لم يتم حذف أية عبارة أثناء عملية ترجمة المقياس، ولكن قام

الباحث بإجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على عبارة واحدة فقط في النسخة العربية النهائية للمقياس، وذلك بهدف تحقيق تكافؤ النسخة العربية للمقياس مع نظيرتها الإنجليزية الأصلية.

- صدق مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم - الصورة العربية:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي بهدف التحقق من صدق البنية العاملية لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم - الصورة العربية، وذلك لأن البنية العاملية للصورة الأصلية الإنجليزية لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم قد جرى التحقق منها مسبقا في الدراسة الأصلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Smarten, 2014) وكذلك تم تأكيد نفس البنية العاملية للمقياس في عدة دراسة أخرى (Gollion,& Mardin, 2015). ويمكن أن يستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مدى مطابقة البنية العاملية للمقياس - والتي يفترضها الباحث مسبقا في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي الذي يتبناه - مع بيانات الدراسة (Byrne, 2010; Kline, 2013). وقد تم تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم - الصورة العربية (شكل ٤) بحيث تعمل عبارات المقياس (٢٠ عبارة) كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد هو إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم. وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 20 (Arbuckle, 2011) وبطريقة الاحتمالية القصوى لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة، حيث تم الحكم على مدى مطابقة النموذج لبيانات الدراسة في ضوء عدد من مؤشرات المطابقة المطلقة ومؤشرات المطابقة النسبية (Byrne, 2010; Blunch,2008).



شكل (٤) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم - الصورة العربية

وقد أظهرت نتائج التحليل أن قيم المؤشرات الإحصائية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم - الصورة العربية ($X^2 = 93.25, df = 170; p = .01;$ $X^2/df = .55, RMSEA = .04, SRMR = .03; CFI = .97$) تقع في مدى القيم المقبولة، وهو ما يشير إلى تطابق البنية العاملية للمقياس مع بيانات الدراسة الحالية. ويوضح جدول (٢) قيم تشبعات عبارات مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم - الصورة العربية والقيمة الحرجة المرتبطة بكل تشبع (Kline, 2013 ,Byrne, 2010). ونلاحظ أن قيم التشبعات تراوحت ما بين ٠.٥٣ و ٠.٧٨ بينما تراوحت قيم القيمة الحرجة بين ٤.٦٨ و ١٢.٣٣وجميعها داله إحصائيا، لأنها أعلى من القيمة ١.٩٦.

جدول (٢)

قيم التشبعات والقيم الحرجة لعبارات مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم- الصورة العربية

العبارة	التشبع	القيمة الحرجة
معلمي/ معلمتي		
١. يعيد شرح بعض أجزاء الدرس عندما أطلب منه ذلك.	٠.٧٠	٧.٢٢
٢. يحرص على أن أفهم الدرس جيدا.	٠.٦٦	١١.٤٠
٣. يثني علي عندما أجيب عن الأسئلة بطريقة صحيحة.	٠.٧٨	٦.٣٨
٤. يطمئن على سبب غيابي عن الدرس.	٠.٧١	٨.١٠
٥. يبذل قصارى جهده أن يكون الدرس ممتعًا ومفيدًا.	٠.٥٦	٥.٧٥
٦. يعطيني فرصة أخرى إذا أخطأت في الاجابة عن أحد الأسئلة.	٠.٧٠	١٢.٣٣
٧. يعاملني بحب ورفق واحترام.	٠.٥٣	٦.٧٠
٨. يطلب مني أن أتعاون مع زملائي في إنجاز الأعمال.	٠.٧٣	٨.٦١

العبارة	التشبع	القيمة الحرجة
٩. يبادر إلى تقديم الدعم والمساعدة عندما أحتاج إلى ذلك.	٠.٥٩	٤.٦٨
١٠. يذلل الصعوبات التي أواجهها في فهم الدرس.	٠.٧٤	٩.٤٠
١١. عادل ومنصف ولا ينحاز ولا يجامل.	٠.٦٣	١٠.٥٥
١٢. لا يعاقبني بطريقة عنيفة تؤذي مشاعري.	٠.٦٩	٧.٨٥
١٣. ودود ومتزن وهادئ الطباع.	٠.٦٠	٦.٦٢
١٤. يشجعني على أن أصل إلى الإجابة الصحيحة مهما كان السؤال صعبا.	٠.٦٧	٨.١٤
١٥. يبسط المعلومة من خلال أمثلة كثيرة.	٠.٦٣	٦.٥٠
١٦. يتفاعل مع كل الطلاب داخل الفصل دون أن يتجاهل أحد.	٠.٧٤	٤.٩٦
١٧. يشجعني على أن أحصل على درجات مرتفعة في الامتحانات.	٠.٥٥	٥.٧٠
١٨. يحرص على أن يطمئنني قبل الاختبار.	٠.٦٧	١١.٣٠
١٩. يعطيني تعليقات وتغذية راجعة مفيدة عن أدائي.	٠.٧٢	٦.٩٠
٢٠. يأخذ رأيي فيما يتخذه من قرارات تتعلق بي.	٠.٦٥	٧.١٤

ملحوظة: جميع قيم التشعبات دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١، ن = ٢٥٠

ثبات مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم – الصورة العربية :

(١) ثبات الاتساق الداخلي :

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم – الصورة العربية عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية (ن =٢٥٠)، حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠,٩٣.

(٢) ثبات إعادة التطبيق :

للتحقق من ثبات مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم – الصورة العربية، تم إعادة تطبيق المقياس على عدد من أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١٢٢) بعد فترة زمنية فاصلة قدرها أربعة أسابيع، حيث كانت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق (معاملات ثبات الاستقرار) ٠,٨٩.

التحصيل الدراسي:

تم قياس التحصيل الدراسي لأفراد العينة الأساسية للدراسة الحالية استنادا إلى مجموع درجاتهم في الامتحانات في نهاية العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ بالإضافة إلى درجاتهم في الأعمال الصفية.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الصورة العربية من مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك للمعلم ومقياس الخوف من الفشل لدى الأطفال على أفراد العينة الأساسية للدراسة (ن = ١٧٠) أثناء فترة الفسحة المدرسية والحصص الدراسية في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ وذلك من خلال الاستعانة ببعض الباحثين المساعدين، وبتنسيق مسبق مع إدارة المدارس ومدرسي الفصول التي جرت فيها عملية التطبيق. وفي جميع مواقف التطبيق، تم توضيح الهدف من كل مقياس وشرح تعليماته وإعطاء مثال تدريبي يوضح كيفية الإجابة عن عباراته، مع التأكيد للطلاب المشاركين في الدراسة علي أن المشاركة طواعية وأن البيانات التي يتم الحصول عليها ستبقى سرية ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي. وقد تم توزيع نسخة من الصورة العربية للمقياسين معا لكل طفل، بهدف تسهيل مطابقة إجابات كل طفل على المقياسين، حيث استغرقت إجابة الأطفال عن المقياسين معا (٢٠) دقيقة في المتوسط. وتضمنت التعليمات لكل طفل كتابة الاسم، والنوع الاجتماعي (ذكر/أنثى) واسم المدرسة ورقم الفصل المدرسي، وذلك في جدول معد لهذا الغرض على صفحة الغلاف لصورة المقياسين. وتم الحصول على درجات التحصيل الدراسي النهائي للأطفال المشاركين في الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ من واقع الملفات المدرسة.

نتائج الدراسة

- **الإحصائيات الوصفية ومعاملات ارتباط بيرسون:**

هدفت التحليلات الإحصائية الوصفية لبيانات الدراسة الحالية إلى الكشف عن الخصائص الإحصائية لهذه البيانات، وذلك قبل البدء في إجراء التحليلات الإحصائية الأساسية بهدف اختبار فروض الدراسة. ويوضح جدول (٣) قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحقيقي والانحراف المعياري والالتواء

والتفرطح والمدى الفرضي والمدى الحقيقي لكل متغير من متغيرات الدراسة. ونلاحظ من جدول (٣) أن الطلاب لديهم مستويات مرتفعة من إدراك الدعم الاجتماعي، حيث كان المتوسط الحقيقي لإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم أعلى بصورة دالة إحصائيا من المتوسط الفرضي (ت للمجموعة الواحدة = ٧,٣٣، درجات حرية = ١٦٩، دالة عند مستوي ٠.٠٠١). وكذلك أظهر الطلاب مستوى مرتفع من الخوف من الفشل حيث كان المتوسط الحقيقي للخوف من الفشل أعلى بصورة دالة إحصائيا من المتوسط الفرضي (ت للمجموعة الواحدة = ٤.٥٢، درجات حرية = ١٦٩، دالة عند مستوى (٠.٠٠١). وتشير قيم الانحرافات المعيارية لمتغيري إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم والخوف من الفشل إلى انخفاض تباين درجات الطلاب على هذين المتغيرين، كما أن قيم الالتواء والتفلطح لهذين المتغيرين كانت قريبة من الصفر، وهو ما يشير إلى اعتدالية توزيع بياناتهما. وأظهرت قيم معاملات ارتباط بيرسون أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم يرتبط إيجابيا (ر= ٠.٥١) بالتحصيل الدراسي في حين يرتبط الخوف من الفشل سلبيا (ر= -٠.٤٩) بالتحصيل الدراسي، وكانت هناك علاقة سالبة بين إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم والخوف من الفشل (ر = -٠.٤٤).

جدول (٣)

الإحصائيات الوصفية ومعاملات ارتباط بيرسون لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	١	٢	٣
١. إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم.	-		
٢. الخوف من الفشل.	-٠.٤٤**	-	
٣. التحصيل الدراسي.	٠.٥١**	-٠.٤٩*	-
المتوسط الفرضي.	٤٠	٧.٥	
المتوسط الحقيقي.	٥٢.٦	١١.٣	٨٤.٣
الانحراف المعياري.	٠.٣٣	٠.٢٩	١.١٢
الالتواء.	٠.١٦	٠.٢١	٠.٢٥
التفلطح.	٠.١١	-٠.٠٨	-٠.٢٦
المدى الفرضي.	٢٠-٦٠	صفر-١٥	صفر-١٠٠

المتغيرات	١	٢	٣
المدي الحقيقي.	٣٥-٥٦	٧-١٤	٦٦.٥- ٩٥.٦

ملحوظة: ن = ١٧٠ ** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

التحليل المُعدل باستخدام تحليل الانحدار الهرمي

أجرى الباحث في الدراسة الحالية التحليل المُعدِل Moderation Analysis **وفقا للطريقة التي وصفها هايز** Hayes (2013) **وجوسي** Jose (2013) **والتي تتضمن خطوتين:**

الخطوة الأولى: التحقق من التأثير الرئيس Main Effect **للمتغير المنبئ** Predictor **والمتغير المُعدِل** Moderator **على المتغير التابع (المتنبئ به)** Outcome/Criterion variable .

الخطوة الثانية: التحقق من التأثير الرئيس للمتغير المنبئ والمتغير المُعدِل، وكذلك تأثير التفاعل Interaction Effect **بينهما على المتغير التابع (المتنبئ به). والتفاعل هو حاصل ضرب** Cross-Product **قيم المتغير المنبئ وقيم المتغير المُعدِل.**

ويكون هناك تأثير مُعدِل دال إحصائيا إذا كان تأثير التفاعل على المتغير التابع دال إحصائيا، وبصرف النظر عما إذا كان التأثير الرئيس للمتغير المنبئ أو المتغير المُعدِل على المتغير التابع دالاً إحصائيا أم لا (Hayes, 2013; Jose, 2013).

ووفقا للطريقة التي وصفها هايز Hayes (2013) **وجوسي** Jose (2013) **فقد أجرى الباحث التحليل المُعدِل في إطار تحليل الانحدار الهرمي** Hierarchal Regression Analysis **بهدف تحديد التأثير الرئيس لكل من: الخوف من الفشل (متغير منبئ) وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم (متغير مُعدِل) على التحصيل الدراسي (متغير تابع/ متنبئ به)، وكذلك تأثير التفاعل بين إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم والخوف من الفشل على التحصيل الدراسي. وقد تم في تحليل الانحدار الهرمي إدخال**

الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم في Block 1، وإدخال الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم، وكذلك التفاعل بينهما في Block 2، وكان التحصيل الدراسي متغيرا تابعا أو متنبئا به. وقد تم إجراء التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي Interaction 1.7 (Soper, 2011) وهو برنامج متخصص في إجراء التحليل المُعدِل.

وقد أظهرت النتائج أنه بالنسبة لـ Block 1 فإن الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم فسرا معا نسبة من التباين في التحصيل الدراسي قدرها ٣١٪ ($ر^{٢}$ = ٠.٣١، ف(٢، ١٦٥) = ١١.٣٥، دال عند مستوى ٠.٠١). وكذلك أظهرت النتائج أنه الخوف من الفشل (بيتا المعيارية β = -٠.٣٦ ، ت = -٦.٧٠ ، دال عند مستوى ٠.٠١) وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم (بيتا المعيارية β = ٠.٤٣، ت = ٩.٧٥، دال عند مستوي ٠.٠١) تنبأ بالتحصيل الدراسي على نحو دال إحصائيا، وأن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان منبئ أقوى بالتحصيل الدراسي مقارنة بالخوف من الفشل، وذلك وفق للقيم المطلقة لبيتا المعيارية β لكل متغير منبئ.

وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لـ Block 2 فإن الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم والتفاعل بينهما فسروا معا نسبة من التباين في التحصيل الدراسي قدرها ٤٩٪ ($ر^{٢}$ = ٠.٤٩، ف (١ . ١٦٤) = ١٧.٨٨، دال عند مستوى ٠.٠١). كما أظهر التحليل أن الخوف من الفشل (بيتا المعيارية β = - ٠.٣٤، ت = - ٧.٨٨، دال عند مستوي ٠.٠١)، وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم (بيتا المعيارية β = ٠.٤٠، ت = ١٠.٤٤، دال عند مستوى ٠.٠١) ، والتفاعل بينهما (بيتا المعيارية β = ٠.٣٣، ت = ٦.٨٦، دال عند مستوى ٠.٠١) تنبؤا بالتحصيل الدراسي على نحو دال إحصائيا، وأن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان أقوى منبِّئًا بالتحصيل الدراسي، يليه الخوف من الفشل، ثم التفاعل بين الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم، وذلك وفق للقيم المطلقة لبيتا المعيارية β.

ونستنتج من الدلالة الإحصائية لتأثير التفاعل بين الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي على التحصيل الدراسي أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم يمكنه أن يقوم بدور المتغير المُعدل Moderator للعلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي، وهو ما يعني أن إدراك الدعم الاجتماعي يمكنه أن يعدل العلاقة بين هذين المتغيرين بالزيادة أو النقصان. وأظهرت النتائج أن الفرق

Δ بين قيمة ر^2 لـ Block 2 وقيمة ر^2 لـ Block 1 [٠,٤٩ – ٠,٣١ = ٠,١٨] دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١. وهذا الفرق يمثل R^2 Increment وهي نسبة التزايد (نسبة الزيادة) في التباين المفسر في التحصيل الدراسي بين Block 1 و Block 1. وعليه يمكن القول أن إضافة التفاعل بين الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم إلى Block 2 أسهم في زيادة التباين الذي يفسره Block 2 في التحصيل الدراسي بنسبة ١٨٪ عما يفسره Block 1. ويوضح جدول ٤ نتائج تحليل الانحدار الهرمي.

جدول (٤)

تحليل الانحدار الهرمي لتأثير الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم

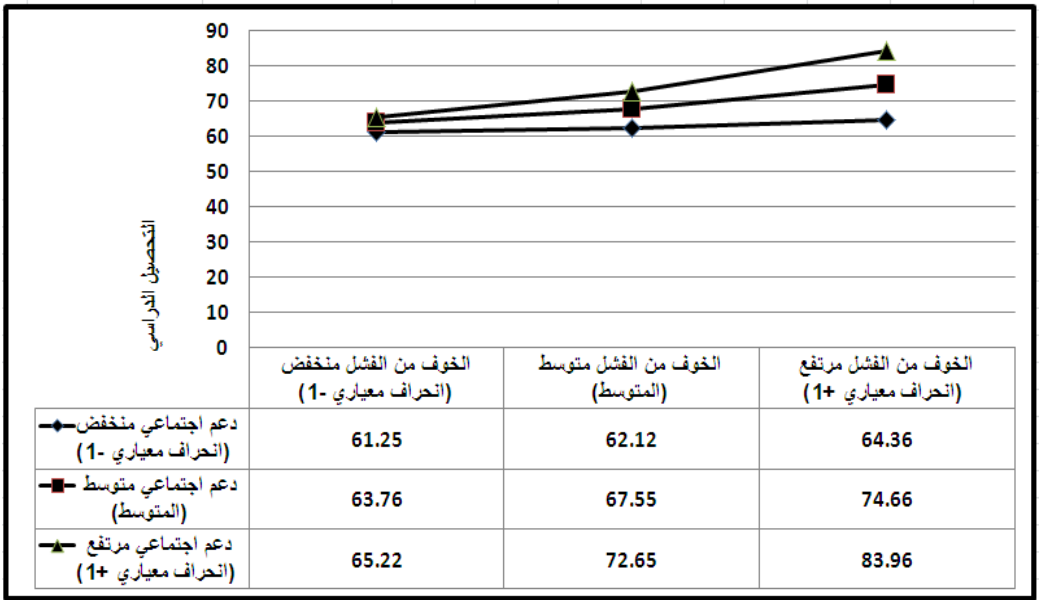
والتفاعل بينهما علي التحصيل الدراسي

المتغيرات	ف نموذج الانحدار**	درجات الحرية	ر^2	Δ الفرق في ر^2	بيتا المعيارية β	ت**
التأثيرات الرئيسة Block 1	١١.٣٥	٢، ١٦٥	٠.٣١			
١. الخوف من الفشل					-٠.٣٦	-٦.٧٠
٢. إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم					٠.٤٣	٩.٧٥
التأثيرات الرئيسة وتأثير التفاعل Block 2	١٧.٨٨	١، ١٦٤	٠.٤٩	٠.١٨		
١. الخوف من الفشل					-٠.٣٤	-٧.٨٨
٢. إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم					٠.٤٠	١٠.٤٤
٣. التفاعل بين الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي.					٠.٣٣	٦.٨٦

ملحوظة: ن = ١٧٠. **جميع قيم ف و ت دالة عند مستوي ٠.٠١.

ويوضح شكل (٥) التفاعل بين الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لدي طلاب الصف السادس الابتدائي كما بينه التحليل المُعدِل، حيث يظهر الشكل أنه في حالة إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم بمستوى منخفض (-١ انحراف معياري) فإن متوسطات تحصيلهم الدراسي تزداد بصورة طفيفة (المتوسطات = ٦١.٢٥ ، ٦٢.١٢، ٦٤.٣٦ على الترتيب) مع زيادة

مستويات شعورهم بالخوف من الفشل. وفي حالة إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم بمستوى متوسط، فإن متوسطات تحصيلهم الدراسي تزداد بوتيرة متوسطة (المتوسطات = ٦٣.٧٦، ٦٧.٥٥، ٧٤.٦٦ على الترتيب) مع زيادة مستويات شعورهم بالخوف من الفشل. أما في حالة إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم بمستوى مرتفع (+١ انحراف معياري) فإن متوسطات تحصيلهم الدراسي تتسارع بأعلى وتيرة ممكنة لتبلغ أقصى زيادة لها (المتوسطات = ٦٥.٢٢، ٧٢.٦٥، ٨٣.٩٦) حتى مع زيادة مستويات شعورهم بالخوف من الفشل. ونستخلص من هذه النتائج أن التحصيل الدراسي للطلاب يتحسن بل ويزداد مع زيادة إدراكهم للدعم الاجتماعي للمعلم حتى مع تعرضهم لمستويات متصاعدة من الشعور بالخوف من الفشل، وهو ما يعني أنه بإمكان إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم أن يعادل ويحمي بل وايضا أن يزيد تحصيلهم الدراسي حتي مع تصاعد شعورهم بالخوف من الفشل.



	الخوف من الفشل منخفض (انحراف معياري -1)	الخوف من الفشل متوسط (المتوسط)	الخوف من الفشل مرتفع (انحراف معياري +1)
دعم اجتماعي منخفض (انحراف معياري -1)	61.25	62.12	64.36
دعم اجتماعي متوسط (المتوسط)	63.76	67.55	74.66
دعم اجتماعي مرتفع (انحراف معياري +1)	65.22	72.65	83.96

شكل (٥) التفاعل بين الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي في تأثيرهما على التحصيل الدراسي كما يوضحها التحليل المُعدِل

المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي، وما إذا كان إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم متغير مُعدِل لهذه

العلاقة، وعامل حماية للتحصيل الدراسي للطلاب من التأثير السلبي لشعورهم بالخوف من الفشل وذلك في ضوء نموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates, et al., 2013).

وبالنسبة للفرض الأول، فقد أظهرت النتائج أن الخوف من الفشل كان منِّبئًا سلبيًا بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة. ويرى واجنر وبرهام (Wagner and Brahm (2017 أن الخوف من الفشل (أو على الأقل مؤشراته) يحدث مبكراً خلال السنة الأولى أو الثانية من المرحلة الابتدائية، وأن مستويات الخوف من الفشل تزداد مع التقدم في المرحلة الدراسية ليصل إلى ذروته في الصفين التاسع والعاشر، ثم يبدأ في الهبوط تدريجيا. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة واش وآخرون (2015) Wachet et al. والتي أظهرت أن الخوف من الفشل يرتبط سلبيا بالتحصيل الدراسي للطلاب ما بين الصف الرابع الابتدائي والمرحلة الثانوية، وأن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين -٠.٣٣ و -٠.٤٥، وكذلك نتائج دراسة ما وراء التحليل التي أجراها شيلدون (Sheldon (2014 على (٢٢) دراسة تم إجراؤها بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠١٥ حول تأثير الخوف من الفشل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي قد تراوحت بين -٠.٣٤ و -٠.٤٩. وتتفق هذه النتيجة ايضا مع نتائج عدد من الدراسات تم إجراؤها في عدة دول، ومنها دراسات: روخ وستيفن (Rokh and Stevens (2015 في بولندا، وتومسون وسيمنز (Thompson and Semins (2014 في الولايات المتحدة الأمريكية، وباركر Barker (2012) في البرازيل، وبيلي (Bailey (2013 في المانيا.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول في ضوء طبيعة الخوف من الفشل وتأثيره السلبي على الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الفرد. فالخوف من الفشل هو بالأساس دافع إنجاز - إحجام يدفع الفرد نحو الإحجام عن الأداء والإنجاز خشية الوقوع في الفشل وبالتالي الشعور بالخجل (Latham, 2011 ;Elliot et al., 2017). ومن المنظور الأكاديمي، فإن الخوف من الفشل يمثل اعتقاداً في مستوى اللاوعي لدى الطلاب بأنهم حتما سيفشلون في أي عمل أكاديمي يقدمون عليه، وأنهم لن يستطيعوا أن يحققوا أي نجاح دراسي يُذكر، وأن محاولتهم للتفوق الدراسي لن تفلح، وأن الفشل سيجلب عليهم شعورا بالخجل والخزي، وسيلجؤون إلى نقد وجلد الذات، وسيصبحون عرضه لسخرية

الآخرين (الزبيدي،٢٠١٥ DeYoung, (2015 . ويرى مارتن Martin (2010) أنه ومع سيطرة مشاعر الخوف من الفشل على عقل ووجدان الطلاب فإنه من المتوقع أن يحجم الطلاب عن أداء أية مهام دراسية يمكن أن تسهم في تحسين تحصيلهم الدراسي، فالطلاب الخائفون من الفشل يتهربون من الامتحانات، ويتغيبون عن الحصص الدراسية، ويماطلون في إكمال واجباتهم، ويحجمون عن المشاركة في المناقشات الصفية. فالخوف من الفشل في جوهره يعمل على إضعاف الطلاب أكاديميا من خلال كبح أي تفكير لديهم لمحاولة النجاح والتفوق.

ويمكن أيضا للخوف من الفشل أن يؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي للطلاب من خلال إحداث حالة من التخبط والحيرة والتشويش على أفكارهم. فالطلاب الذين يعانون الخوف من الفشل هو طلاب متخبطون حائرون مشوشون ليس لديهم أهداف أكاديمية محددة يسعون لتحقيقها ويتطلعون لإنجازها، كما أنهم لا يمتلكون أي خطط أو آليات لبلوغ هذه الأهداف. فالطلاب الخائفون من الفشل مندفعون في سلوكهم ومتهورون ولا يحسنون قراءة المواقف، ومن ثم يمكن أن يتصرفوا على نحو يتناقض مع رغبتهم في بلوغ أهدافهم وتحقيق تطلعاتهم وهو ما يمكن وصفه بحالة التناقض الذاتي نتيجة الخوف من الفشل (محمد، ٢٠١٥؛ Sideridis & Kafetsios, 2008; Martin, 2010). فعلى سبيل المثال قد يلجأ الطلاب الخائفون من الفشل إلى الغش في الامتحانات دون النظر إلى العواقب التي قد تترتب على هذا الأمر، وذلك لأن كل ما يشغل تفكيرهم هو تجنب الفشل وما يرتبط به من مشاعر الخجل (DeYoung, 2015).

وكذلك يمكن للخوف من الفشل أن يؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي للطلاب من خلال التأثير سلبيا على إدراك الطلاب لقدراتهم وإمكاناتهم لاسيما في المواقف الدراسية التي تتطلب استخداما وتفعيلا لهذه القدرات والإمكانات (Scott, 2017). فأحد أخطر الأضرار التي يلحقها الخوف من الفشل بالجانب الوجداني للطلاب هو أنه يفقدهم ثقتهم بذاتهم وإمكاناتهم وبقدراتهم على العمل والإنجاز والتفوق دراسيا، ومن ثم يتضاءل مفهوم الذات لدى الطلاب ويتراجع إحساسهم بكفاءتهم الذاتية وتقديرهم واستحقاقهم لذاتهم. فالخوف من الفشل يشعر الطلاب بأنهم فاشلون أكاديميا وأنهم غير أكفاء ولا يتمتعون بأي قدرات أو إمكانات تؤهلهم للنجاح والتفوق أو الدخول في منافسة مع أقرانهم، فيتولد لدى الطلاب إحساس بالدونية، ويشعرون أن ذاتهم معيبة تستحق أن يتجنبها ويهجرها الآخرون،

وهو شكل من أشكال لوم وجلد الذات الذي يصرف الطلاب عن اي محاولات للنجاح والتفوق أكاديميا. ونتيجة لذلك يلجأ الطلاب إلى اختيار المهام الدراسية السهلة التي لا تتطلب جهدا ولا تضع قدراتهم وإمكاناتهم موضع الاختبار، ويعتمدون على المماطلة والتسويف الدراسي لواجباتهم الدراسية، ويتوارون ويهربون من المواقف الدراسية الجادة، مثل: مواقف الامتحانات، والمشاركة في المناقشات الصفية، ويتبنون أهداف الإحجام التي غالبًا ما تدعم استراتيجيات استذكار قائمة علي الحفظ والتلقين، وتكون مصحوبة بتفعيل استراتيجيات معرفية سلبية، مثل: إعاقة الذات وسحب الجهد، فينخفض تبعا لذلك تحصيلهم الدراسي، وتتضاءل فرصهم للنجاح والتفوق (Elliot, et al., 2017; Martin, 2010; Petri & Govern, 2012; Scott, 2017).

وبالنسبة للفرض الثاني، فقد أظهرت النتائج أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان منِّبئًا إيجابيًا بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما وثقته نتائج عدة دراسات بأن الطلاب الذين يدركون أن معلميهم هم داعمون حقيقيون لهم قد حققوا مستويات تحصيل أعلى مقارنة بالطلاب الذين لا يدركون دعم معلميهم لهم (Hancox et al., 2017). فعلي سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة ما وراء التحليل التي أجرها جوليون وماردن Gollion and Mardin (2015) على (٥٢) دراسة تم نشرها بين عامي ٢٠٠٥ و ٢٠١٤ أن إدراك طلاب المرحلة الابتدائية للدعم الاجتماعي للمعلمين كان أقوى منبئًا بتحصيلهم الدراسي مقارنة بالدعم الاجتماعي للوالدين أو الأقران، وأن قيم معاملات الارتباط بين إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلمين وتحصيلهم الدراسي تراوحت بين ٠,٤٣ و ٠,٥٦. وتتفق هذه النتيجة ايضا مع نتائج عدد من الدراسات تم إجراؤها في عدة دول، ومنها دراسات: برنز وروف Barnes and Rough (2009) في أستراليا، وستيفن وابرون Steven and Ibrown (2012) في هولندا، واردن وسيمنز Erden and Simens (2012) في بلغاريا، وسمارتن Smarten (2016) في أستراليا ونيوزيلندا، وكونفيلد Konfiled (2014) في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الحيوي الذي يؤديه المعلم في توجيه وتيسير العملية التعليمية لطلاب المرحلة الابتدائية. فالمعلم هو أحد عناصر النظام الأصغر The Microsystem ضمن النموذج البيئي للنمو الإنساني الذي اقترحه برونفينبرينر Bronfenbrenner (1979) والذي يصف

شبكة العلاقات التي تشكل النظام البيئي للطفل وتؤثر في سلوكه. ويركز النظام الأصغر على العلاقات التي تجمع الطفل بالمحيطين به لاسيما الوالدين والمعلمين والأقران انطلاقا من فكرة مؤداها أن إدراك الطفل لسلوكيات الآخرين تجاهه يؤدى دورا مؤثرا في نمو وتطور سلوكه لاسيما ما يقدمه الآخرون من دعم اجتماعي يحتاج إليه الطفل في سنوات حياته الأولى. وعليه فإن فإدراك الطفل لدعم المعلم يحمل رسالة ايجابية ويترك انطباعا جيدا عند الطفل بأن معلمه يحبه ويقدره ويحترمه ويوليه اهتمامه ورعايته ويرحب به ويحرص على التواصل معه، ويقدم له التغذية الراجعة المفيدة له عن أدائه الدراسي، ويخفف عنه ما يعانيه من مشكلات وضغوط أكاديمية، بل ويعتبره شريكا أصيلا في العملية التعليمية ومحور اهتمامها (المعمرية، ٢٠١١؛ Hoy, 2016).

ويذكر ليش Leach (2014) أن الدعم الاجتماعي من جانب المعلم لطلابه أصبح مطلبا أساسيا للكثير من الطلاب لاسيما في المراحل التعليمية الأولى، وذلك بسبب تزايد الضغوط الأكاديمية، وافتقاد الطلاب لآليات واستراتيجيات إدارة هذه الضغوط والسيطرة عليها. فالطلاب -خاصة في المراحل التعليمية الأولى - في حاجة إلى الشعور بأن هناك من يحبهم ويرعاهم ويدعمهم ويأخذ بيدهم في مواجهة الأعباء الأكاديمية ويلجؤون إليه طلبًا للنصح والتوجيه عند الحاجة، وهي أمور تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم وتشعرهم بالارتياح والطمأنينة، فيزداد تبعا لذلك اهتمامهم بدروسهم، ويتحسن أداؤهم الأكاديمي ويتشكل لديهم توجهات إيجابية نحو معلميهم ومدرستهم.

ويشرح Murray et al. (2016) علاقة الدعم الاجتماعي بالتحصيل الدراسي بأن قيمة الدعم الاجتماعي تكمن في شحذ همة الطفل وزيادة دافعيته الداخلية، وتأكيد ثقته بذاته وبقدراته وإمكاناته على النجاح والتفوق، والتغلب على ما يواجهه من صعوبات أكاديمية، فيزداد تحصيله الدراسي، وتتعاظم فرص نجاحه وتفوقه. فالمعلمون حين يقدمون الدعم الاجتماعي لطلابهم إنما يمثلون نموذجًا حيًا يمكن للطلاب الاحتذاء به في التغلب على الأعباء الأكاديمية، فيشعر الطلاب بأن ما لم يكن ممكنا تحقيقه وإنجازه أكاديميا قد أصبح ممكنًا ومتاحًا. ويذكر سمارتن Smarten (2014) أن توفير الدعم الاجتماعي للطلاب في المراحل التعليمية الأولى يمكن أن يكون له مردوده الإيجابي على تحصيلهم الدراسي ومعتقداتهم الدراسية. فالدعم الاجتماعي يمكنه أن يخفض قلق الاختبار عن[

الطلاب ويزيد من رغبتهم في التحدي والإصرار في اختيار وإنجاز المهام الصعبة، حيث يحفز الدوافع الداخلية لديهم، كما أنه يدفع بالطلاب في اتجاه تبني أهداف إقدام تهدف إلى التعلم والاتقان واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بناءة تدعم أساليب استذكار تقوم علي الفهم والتحليل.

وبالنسبة للفرضين الثالث والرابع، فقد أظهرت النتائج أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان متغيراً مُعدِلاً للعلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وهو ما يعني أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم يمكنه أن يؤثر في العلاقة بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي بالزيادة أو النقصان. وتحديدا أظهر تأثير التفاعل بين الخوف من الفشل وإدراك الدعم الاجتماعي للمعلم علي التحصيل الدراسي أنه مع تزايد إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم، فإن شعورهم المتصاعد بالخوف من الفشل لم يستطع أن يخفض تحصيلهم الدراسي، بل على العكس فقد كانت هناك زيادة مضطردة في التحصيل الدراسي للطلاب رغم تصاعد مشاعر الخوف من الفشل، وذلك مع زيادة إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم بحيث تسارع التحصيل الدراسي بأعلى وتيرة، وبلغ أقصاه مع وصول إدراك الطلاب للدعم الاجتماعي للمعلم لأعلى مستوى له. ونستنتج من ذلك أن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان بمثابة عامل حماية للتحصيل الدراسي من التأثير السلبي للخوف من الفشل، بل إن إدراك الدعم الاجتماعي كان في بعض الأوقات عاملاً محفزًا أسهم في تسارع وتيرة التحصيل الدراسي حتي مع تصاعد مشاعر الخوف من الفشل لدى الطلاب، وعليه فإن هذه النتيجة تدعم الافتراض الرئيس لنموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates et al., 2013)، وتبرز مؤشرات أولية حول إمكانية تعميم هذا النموذج في البيئة العربية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدعم الاجتماعي الذي يقدمه المعلم لطلابه وما يرتبط بهذا الدعم الاجتماعي من مشاعر إيجابية يشعر بها الطلاب ويرحبون بها وتسهم في تشكيل معتقداتهم وتوجهاتهم الذاتية والأكاديمية. ويصف التربويون دور المعلم في دعم طلابه خلال المراحل التعليمية الأولى بأنه تجسيد حقيقي لدور المعلم الأب؛ فالمعلم في الفصل مع طلابه يقوم مقام الأب مع أبنائه في المنزل من حيث حبه واهتمامه ورعايته لهم (Hoy, 2016). فالدعم الاجتماعي للمعلم يعطي الطالب انطباعًا إيجابيًا بأن معلمه يحبه ويرعاه ويهتم به ويحترمه ويقدره ويتعاون معه ويتفهم

احتياجاته النفسية والدراسية ويحرص على أن يتواصل معه بفاعلية، ويسانده في مواجهة الضغوط الاجتماعية والدراسية التي يتعرض لها، ويقيم أداءه الأكاديمي من خلال تغذية راجعة بناءة و يخفف من مخاوفه الأكاديمية. وقد تسهم مظاهر المساندة والدعم الاجتماعي هذه في توليد حزمة من المشاعر الإيجابية التي يشعر بها الطلاب ومنها الطمأنينة والسكينة والهدوء وتدفع عنهم مشاعر الحيرة والقلق والخوف من الفشل وتستبدلها بحالة من الثقة بالذات الأكاديمية وبقدراتهم وإمكاناتهم للتغلب على الأعباء الدراسية، وتساعدهم على التحفز للنجاح والتفوق ومنافسة الآخرين (Hancox et al., 2017). ويصف ليش Leach (2014) تأثير الدعم الاجتماعي علي الطلاب بأن مظاهر الدعم الاجتماعي تعمل على خلق حالة من جودة الحياة الأكاديمية لدى الطفل، فيشعر بذاته الأكاديمية وبقدرته على تحمل ما يواجهه من صعوبات وتحديات أكاديمية، ويستحضر في نفسه روح الإصرار والمنافسة والرغبة في النجاح والتفوق، وهي عوامل إيجابية يمكن أن تسهم في التغلب على أي مشاعر سلبية لديه تتعلق بأدائه الدراسي، مثل: القلق، والخوف من الفشل.

خلاصة القول: إن إدراك الدعم الاجتماعي للمعلم كان منبئًا إيجابيًا بالتحصيل الدراسي، ولكن الخوف من الفشل كان منبئًا سلبيًا، وأن إدراك الطلاب لمستويات كافية من الدعم الاجتماعي للمعلم كان بمثابة عامل حماية لتحصيلهم الأكاديمي من التأثير السلبي لشعورهم بالخوف من الفشل. وهذه النتيجة تدعم الافتراض الرئيس لنموذج حماية المخرجات الأكاديمية (Bates et al., 2013)، وتعطي مؤشرات أولية عن قابلية هذا النموذج للتعميم وإمكانية تحقيق استفادة عملية وتطبيقية منه في المجتمعات العربية.

قابلية النتائج للتطبيق

يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الجوانب التطبيقية التالية:

(١) عقد دورات تدريبية تستهدف تنمية الجوانب النفسية والوجدانية لمعلمي المرحلة الإبتدائية ، بحيث يتم خلال هذه الدورات مناقشة موضوع الدعم الاجتماعي للطلاب وأهميته وآليات تطبيقه.

(٢) تركيز البرامج الدراسية لإعداد وتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية على آليات إدارة الصف لاسيما الطرق والاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم داخل الصف بهدف توفير مناخ دراسي إيجابي يعتمد على التعاون والعمل الجماعي وتبادل الأفكار، ولا يثير قلق الطلاب ومخاوفهم من الفشل.

(٣) ضرورة اهتمام لائحة الأنشطة الطلابية بالمدارس الابتدائية بتنمية الجوانب الدافعية التنافسية لدى الطلاب من خلال عقد المسابقات التعليمية والترفيهية، وذلك بهدف استثارة حاجات الطلاب للنجاح والتفوق وبناء ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم على العمل والمنافسة والنجاح بما يخفض مشاعر الخوف من الفشل لديهم.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الزبيدي، رحيم عبد الله جبر (٢٠١٥). الإجهاد الفكري وعلاقته بالخوف من الفشل لدي طلبة المرحلة الأعدادية. *مجلة آداب البصرة – جامعة البصرة – العراق*، ٦٩، ٢٠٠ –٢٤٣.

الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٨). *مبادئ علم النفس التربوي*. دار المسيرة: عمان، الأردن

محمد، سيد عبد العظيم (٢٠١٥). الخوف من الفشل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل. *دراسات تربوية واجتماعية – مصر*، ٣، ٢٦٩ –٢٩٨.

المعمرية، بنت علي بن سالم (٢٠١١). المعلم ودوره في دعم تقدير ذات الطفل. *مجلة التطوير التربوي – سلطنة عمان*، ٦٢، ٩ –١٠

ثانيا: المراجع الأجنبية

Arbuckle J. L. (2011). *AMOS 20.0 user's guide.* Crawfordville, FL: Amos Development Corporation

Bailey, M. (2013). Fear of failure, academic self-efficacy, and school performance among elementary school children. *Bulletin of Educational Psychology*, *2*, 36-48.

Barker, L. (2012). Antecedents of Brazilian children fear of fail in final exams: A structural equation modeling analysis. *Spanish Journal of Psychology*, *2*, 44-58.

Barnes, Z., & Rough, S. (2009). Teacher social support at elementary school: Links to academic achievement and academic engagement. *Australian Journal of Psychology*, *2*, 36-48.

Bates, A., Shifflet, R., & Lin, M. (2013). Academic achievement: An elementary school perspective. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement (Educational Psychology Handbook)*. New York: Taylor & Francis.

Blunch (2008). *Introduction to structural equation modeling using SPSS and AMOS*. New York: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development* (2nd ed). Oxford: Elsevier.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic*

concepts, applications, and programming (2nd ed.). New York: Routledge.

DeYoung, P. A. (2015). *Understanding and treating chronic shame: A relational/ neurobiological approach*. Miami: Routledge.

Elliot, A. J., Dweck, C., S., & Yeager, D. S. (Eds.). (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Elliot, A. J., & Thrash, M. T. (2004). The Intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 957-971.

Erden, R., & Simens, L. (2012). The effect of teachers' and classmates support on students' self-confidence and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 2*, 112-125.

Gollion, K., & Mardin, p. (2015). Source of social support and academic achievement in elementary school: A meta-analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 3*, 70-86.

Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2017). Teacher-created social environment, basic psychological needs, and dancers' affective states during class: A diary study. *Personality and Individual Differences, 115*, 137-143.

Harrington, R. (2012). *Stress, health and well-being: Thriving in the 21st Century*. Ohio: Sage.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (Methodology in the social sciences)* (1st ed.). New York: Guilford Press.

Hoy, W. G. (2016). *Bereavement groups and the role of social support: Integrating theory, research, and practice*. New York: Routledge.

Hoyle, R. H. (2011). *Structural equation modeling for social and personality psychology*. New York: Guilford Press.

Janney, R., & Snell, M. E. (2006). *Social relationships and peer support (Teachers' Guides)* (2nd ed.). Ohio: Brookes Publishing.

Jose, P. E. (2013). *Doing statistical mediation and moderation (Methodology in the social sciences)*. New York: The Guilford

Press.

Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). New York: Routledge.

Konfiled, R. G. (2015). Peer and teacher support: Examining links to expectation of success, academic self-confidence, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 2*, 75-88.

Latham, G. P. (2011). *Work Motivation: History, theory, research, and practice* (2 ed.). New York: Sage

Leach, J. (2014). *Improving mental health through social support: Building positive and empowering relationships*. Washington, D. C.: Jessica Kingsley Publishers.

Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of Advanced Nursing Research*, 48, 175-186.

Martin, A. (2010). *Building classroom success: Eliminating academic fear* and *failure*. London: Bloomsbury Academic.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality & Social Psychology Bulletin, 31*, 218-231.

McLinden, M. (2017). Examining proximal and distal influences on the part-time student experience through an ecological systems theory. *Teaching in High Education, 22*, 373-388.

Mezuk, B., Diez Roux, A. V., & Seeman, T. (2010). Evaluating the buffering vs. direct effects hypotheses of emotional social support on inflammatory markers: The multi-ethnic study of atherosclerosis. *Brain, Behavior, and Immunity, 24*, 1294-1300.

Murray, C., Kosty, D., & Hauser-McLean, K. (2016). Social support and attachment to teachers: Relative importance and specificity among low-income children and youth of color. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*, 119-135.

Olčar, D., Rijavec, M., & Golub, T. L. (2017). Primary school teachers' life satisfaction: The role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology, 1*,

1-10.

Pekrun, R., Muis, K. R., & Frenzel, A. C. (2017). *Emotions at school (Ed Psych Insights)* (1st ed.). New York: Sage

Petri, H. L., & Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application* (6th ed.). Washington, D. C: Cengage Learning.

Praharso, N. F., Tear, M. J., & Cruwys, T. (2017). Stressful life transitions and wellbeing: A comparison of the stress buffering hypothesis and the social identity model of identity change. *Psychiatry Research, 247*, 265-275.

Rokh, S., & Stevens, Y. (2015). Fear of failure, academic achievement, and school engagement among elementary school children: A longitudinal analysis. *Child Development, 2*, 112-126.

Scott, J. (2017). *Fear Of failure: The ultimate guide to overcome fear of failure and take control of your life*. Memphis, Tennessee: Frank Book.

Sheldon, H. (2014). A meta-analysis of fear of failure studies across several countries *South-Pacific Journal of Psychology, 3*, 65-75.

Sideridis, G. D., & Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding, fear of failure, and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 119-130.

Smarten, F. (2014). A cross-cultural study of teacher social support at *elementary* school in Australia and New Zealand. *The New Zealand Journal of Psychology, 1*, 36-48.

Soper, D. S. (2011). Interaction (Version 1.7). Retrieved from https://www.danielsoper.com/Interaction/default.aspx

Steven, P., & Ibrown, S. (2012). The effect of teacher support on student-teacher relationship, self-appraisal, and academic achievement. *Current Psychology: Research and Reviews, 3*, 95-108.

Thompson, W, & Semins, T. (2014). Achievement related fears, behavioral problems, and academic achievement at school-aged children. *The Journal of Genetic Psychology, 3*, 65-78.

Wach, F. S., Marion, S., Juliana, G., & Frank, M. S. (2015). Sex differences in secondary school achievement: The contribution

of self-perceived abilities and fear of failure. *Learning and Instruction, 36*, 104-112.

Wagner, D., & Brahm, T. (2017). Fear of academic failure as a self-fulfilling prophecy In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher education transitions: Theory and research (New perspectives on learning and instruction)* (pp. 13-30). New York: Routledge.