الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مصطفى أسطمبولي معسكر

Université MUSTAPHA stambouli Mascara

الكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية

الفرع: علوم إجتماعية

القسم: علم النفس

المخبر: البحوث الاجتماعية والتاريخية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

تخصص: علم النفس المدرسي

العنوان

تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال فهم وقياس الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم

تقديم الطالب: بن عزوزي ابراهيم

لجنة المناقشة:

الرئيس: صدار لحسن	أستاذ محاضر" أ "	جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر
المناقش: شعنبي نور الدين	أستاذ محاضر " أ "	جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر
المناقش: بن عصمان جويدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان
المناقش: بزراوي نور الهدى	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان
المقرر: بوقريرس فريد	أستاذ محاضر" أ "	جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر
المقرر المساعد: قدي سمية	أستاذ محاضر " أ "	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

السنة الجامعية: 2022/2021

الاهداء

أهدي هذا العمل إلى والدي الكريمين أطال الله في بقائهما وأثابهما في الدنيا والآخرة

الشكر

أتوجه بعبارات الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا على انجاز هذه الرسالة وأخص بذلك:

الأستاذ المشرف بوقريرس فريد

الأستاذة المشرفة المساعدة قدي سمية

الأستاذ بلحاج عبد القادر رئيس التكوين في لجنة الدكتوراه

وكل الأساتذة والطلبة والأشخاص الذين قدموا لنا يد المساعدة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ماهية الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، وعن التباينات بين الأطوار التعليمية (المتوسط/الثانوي) فيها، وكذا الكشف عن مستويات المعارف الضمنية العنيفة (القابلية لممارسة العنف المدرسي)، وعن التباينات بين الأطوار التعليمية (المتوسط/الثانوي) فيها. اضافة إلى التعرف على التباينات في المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم. وفي الأخير التأكد من امكانية تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي انطلاقا من الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم. شملت الدراسة الأساسية 1403 تلميذ موزعة على الأطوار التعليمية (المتوسط/الثانوي)، حيث طبقنا مقياس انفعالات الانجاز، ومقياس المعارف الضمنية العنيفة في صورتهما النهائية. أظهرت النتائج أن الحالة الانفعالية الايجابية هي السائدة في وضعيات التعلم، وأنه يوجد فرق بين تلاميذ الأطوار التعليمية (المتوسط/الثانوي) فيما يخص الانفعالات المصاحبة لوضعية التعلم. هناك مستويات منخفضة من المعارف الضمنية العنيفة (القابلية لممارسة العنف المدرسي)، كما أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين التلاميذ وفق الأطوار التعليمية. يوجد فرق بين المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم، حيث أن ارتفاع الانفعالات السلبية يتصاحب بارتفاع في المعارف الضمنية العنيفة (القابلية لممارسة العنف المدرسي)، وانخفاض الانفعالات السلبية يصاحبه انخفاض في المعارف الضمنية العنيفة (القابلية لممارسة العنف المدرسي)، وهذا بالنسبة لجميع التصنيفات الانفعالية. يمكن تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات السلبية كحالة المصاحبة لوضعيات التعلم.

الكلمات المفتاحية: وضعيات التعلم، الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، حالات العنف المدرسي.

Abstract:

The aim of the study is to detect what are these emotions that associate with learning situations, and the difference between educational phases (middle school/ high school) in it, and to detect the levels of implicit violence cognitions (the readiness to violence), and the difference between educational phases (middle school/ high school) in it, and to predict and diagnostic cases of violence in school from emotion that accompanying or associate with learning situations, and give a proposal about how can do this. The fundamental sample amount to 1403 students divided between educational phases (middle school/ high school), where we applied the scales of the study (emotional scale, and implicit violence cognitions scale).

The results show that:

- There is a positive emotional state in learning situations, and there is a difference between educational phases (middle school/ high school) in emotion in learning situation, and negative activation, boredom, and anxiety emotion (discrete emotion), and this difference back to high school students.
- There are low levels in implicit violence cognitions, and there is no difference between students in educational phases (middle school/ high school), just in desire to practice violence, and belief that use violence is an acceptable way in solving problems, and this back to high school students.
- There is a difference between implicit violence cognitions according to emotion in learning situations. The high level of negative emotions accompanying by high level in implicit violence cognitions, and the low level of negative emotions accompanying by low level in implicit violence cognitions, and this for all emotional scale factors.
- We can predict and diagnostic cases of violence in school from emotion in learning situations.

Keywords: learning situations; emotion in learning situations; cases of violence in school.

فهرس المحتويات

الاهداء		
الشكر		
الملخص		أ
فهرس المحتويات		ث
فهرس الجداول		خ
فهرس الأشكال		ز
فهرس الملاحق		س
مقدمة		1
الفصل الأول: تقديم الدراسة		
1	اشكالية الدراسة	5
2	فرضيات الدراسة	15
3	أهداف الدراسة	16
4	أهمية الدراسة	16
5	المرجعية النظرية للدراسة	17
6	التعاريف الاجرائية للدراسة	32
الفصل الثاني: الانفعالات		
1	تعريف الانفعالات	36
2	الانفعال والسياق	40
3	نظريات الانفعال	41
4	الضبط الانفعالي	60
5	الذكاء الانفعالي	70
6	الانفعال في سياق وضعيات التعلم	72

7	قياس الانفعالات في وضعيات التعلم		79
الفصل الثالث: توقع حالات العنف المدرسي			
1	تعريف العنف المدرسي		86
2	حالات العنف المدرسي		89
3	تداعيات العنف المدرسي على الوسط المدرسي		90
4	العوامل المؤدية للعنف المدرسي		92
5	قياس العنف المدرسي في وضعيات التعلم		95
6	تفسير المقاربة المعرفية الاجتماعية للعنف المدرسي		99
7	المعارف الضمنية العنيفة		107
8	توقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعال		111
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة			
1	**الدراسة الاستطلاعية**		119
1	عينة الدراسة الاستطلاعية والحدود الزمانية والمكانية	**1**	120
1	أدوات الدراسة الاستطلاعية	**2**	120
1	مناقشة نظرية التحكم القيمة لانفعالات الانجاز بعد التعديل	**3**	135
2	**الدراسة الأساسية**		147
2	عينة الدراسة الأساسية والحدود الزمانية والمكانية	**1**	147
2	أدوات الدراسة الأساسية	**2**	150
3	**الأساليب الاحصائية**		152
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج			
1	عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى الانفعالات في وضعيات التعلم		155
2	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية المعارف الضمنية العنيفة في وضعيات التعلم		172

3	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة الفروق بين المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم	179
4	عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم	202
5	**خلاصة ومناقشة عامة**	214
6	**المساهمات العلمية للدراسة**	219
قائمة المراجع		221
الملاحق		

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أدوات قياس الانفعال	80
02	أدوات قياس الانفعال في وضعيات التعلم	84
03	أدوات قياس العنف في وضعيات التعلم باللغة الانجليزية	95
04	أدوات قياس العنف في وضعيات التعلم باللغة العربية	97
05	نتائج اختبار كفاية حجم العينة لمقياس الانفعالات	123
06	معامل الالتواء ومعامل التفلطح لمقياس الانفعالات	124
07	تحليل المركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم	125
08	تحليل المركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بالتفعيل/التعطيل الانفعالي	126
09	تحليل المركبات الأساسية للحالة الانفعالية	127
10	تحليل المركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بانفعالات النشاط/نواتج النشاط/ نواتج النشاط بأثر رجعي	128
11	مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للحالة الانفعالية في وضعيات التعلم	130
12	مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للتفعيل والتعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم	132
13	مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للانفعالات المرتبطة بالنشاط، ونواتج النشاط	134
14	معامل الثبات ألفا كلوندباخ ومعامل الثبات ماكدوغال لمقياس الانفعالات في وضعيات التعلم	135
15	عبارات مقياس المعارف الضمنية العنيفة	141
16	نتائج اختبار كفاية حجم العينة لمقياس المعارف الضمنية العنيفة	142

17	معامل الالتواء ومعامل التفلطح لمقياس المعارف الضمنية العنيفة	143
18	تحليل المركبات الأساسية لمقياس المعارف الضمنية العنيفة	144
19	مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعارف الضمنية العنيفة	146
20	معامل الثبات ألفا كلوندباخ ومعامل الثبات ماكدوغال لمقياس المعارف الضمنية العنيفة	147
21	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	148
22	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في الطور الثانوي	149
23	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في الطور المتوسط	149
24	تصنيف مقياس انفعالات الانجاز إلى مستويات	151
25	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم	155
26	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم كبنى منفصلة لدى عينة الدراسة	157
27	الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الحالة الانفعالية السائدة لدى عينة الدراسة	162
28	الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة لدى عينة الدراسة	163
29	الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب نوعية التفعيل الانفعالي في وضعيات لدى عينة الدراسة	164
30	الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات المرتبطة بالنشاطات في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة	164
31	الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات الايجابية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة	166

32	الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات السلبية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة	167
33	مستوى المعارف الضمنية العنيفة لدى عينة الدراسة	172
34	مستوى المعارف الضمنية العنيفة لدى تلاميذ المتوسط والثانوي	173
35	الفرق بين الأطوار التعليمية (المتوسط/الثانوي) حسب المعارف الضمنية العنيفة (العبارات) لدى عينة الدراسة	174
36	تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للحالة الانفعالية في وضعيات التعلم	179
37	الفروق بين المجموعات حسب الحالة الانفعالية من خلال معامل توكاي	181
38	تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة	182
39	الفروق بين المجموعات حسب الانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة من خلال معامل توكاي	184
40	تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبع لنوع التفعيل الانفعالي	186
41	الفروق بين المجموعات حسب نوعية التفعيل الانفعالي من خلال معامل توكاي	188
42	تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية في وضعيات التعلم	189
43	الفروق بين المجموعات حسب انفعالات النشاط من خلال معامل توكاي	191
44	تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات الايجابية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم	192
45	الفروق بين المجموعات حسب الانفعالات الايجابية كبنى منفصلة من خلال معامل توكاي	193

46	تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات السلبية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم	194
47	الفروق بين المجموعات حسب الانفعالات السلبية كبنى منفصلة من خلال معامل توكاي	195
48	يوضح نتائج التحليل التميزي: المتغيرات المدرجة والمقصات من التحليل	202
49	قيمة اختبار ويليكس لمبدا لمتغيرات التحليل خطوة بخطوة	203
50	يوضح دلالة قيمة متغيرات التحليل خطوة بخطوة لاختبار ويلكس لمبدا	203
51	يوضح الجذر الكامن ومعامل الارتباط القانوني للتحليل التمييزي	204
52	يوضح شبكة الارتباطات للانفعالات على الدالتين التميزيتين	204
53	يوضح دوال تمركز العناقيد	206

فهرس الأشكال

رقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط العاطفة عند David Waston et Aulle	52
02	مركب العاطفة (PAC 12)	52
03	التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية المرتبطة بوضعيات التعلم	129
04	التحليل العاملي التوكيدي للتفعيل/التعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم.	131
05	الانفعالات المرتبطة بالنشاط، وبنواتج النشاط والمرتقبة في وضعيات التعلم.	133
06	التحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس المعارف الضمنية العنيفة	145
07	منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية حسب الأبعاد الانفعالية حسب الطورين التعليمية (متوسط/ثانوي).	165
08	منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية حسب الانفعالات كبنى منفصلة حسب الطورين التعليمية (متوسط/ثانوي).	168
09	دائرة نسبية توضح مستويات المعارف الضمنية العنيفة لدى العينة	173
10	منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية حسب عبارات المعارف الضمنية العنيفة حسب الطورين التعليمية (متوسط/ثانوي).	175
11	منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للحالة الانفعالية	180
12	منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم.	183
13	منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للتفعيل الانفعالي	187
14	منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين	190

	مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية.	
15	منحنى بياني يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات كبنى منفصلة	197
16	يوضح أهم النتائج المتحصل عليها في الدراسة	221
17	يوضح التفسير العام لنتائج الدراسة	222

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق
01	مقياس انفعالات الانجاز
02	مقياس المعارف الضمنية العنيفة
03	احصاء الدراسة الاستطلاعية
04	احصاء الدراسة الأساسية

مقدمة:

المدرسة هي الفضاء البيداغوجي والاجتماعي الذي يجمع التلاميذ مع بعضهم البعض، فهي مجتمع مصغر ومؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية. تعتبر مواقف الأداء القاسم المشترك الذي يجمع التلاميذ داخل وضعيات التعلم بالرغم من اختلافاتهم الاجتماعية التي تميز كل تلميذ عن آخر. من هنا وضعيات التعلم تجمع بين ما هو بيداغوجي، وما هو اجتماعي في اطار دينامي تبادلي، حيث أن الجانب البيداغوجي يؤثر على ادراكات الذات نحو نفسها ونحو الآخرين، والتي تنعكس بدورها في الجانب التفاعلي بين التلاميذ.

تختلف اجابة التلميذ الذي يطلب منه انجاز واجب على الورقة (ورقة الاجابة)، عن اجابته بالصعود إلى السبورة أمام زملاءه. كما أن استجابة زملاءه لطريقة تقديمه أو عرضه لهذه النشاط البيداغوجي تصبح محددا مهما لطبيعة العلاقات بين هؤلاء التلاميذ. اضافة إلى ذلك، نظرة الأستاذ للتلميذ، والتعليقات الجانبية التي يطلقها على أداء التلميذ أمام زملاءه تجعل التلاميذ يقومون ببناء صورة خاصة حول هذا التلميذ، وهذا ما يؤثر على مكانته بين زملاءه.

التلميذ الذي يجلس في الطاولة الأولى يختلف تماما عن التلميذ الذي يجلس في آخر القسم، كما أن التلميذ الذي ينال علامات جيدة يختلف عن التلميذ الذي يعاني من الاخفاق المدرسي. هذا يجعل التلاميذ يتجهون نحو اطلاق أحكام اجتماعية، والاستدلال على شخصيات بعضهم البعض انطلاقا مما هو بيداغوجي، ويقدمون عدد من المقارنات فيما بينهم، ويصنفون بعضهم البعض وفق هذه التجليات الاجتماعية الناتجة عن ما هو بيداغوجي.

هذه الوضعيات تجعل التلاميذ يختبرون حالات انفعالية متنوعة ترتبط أساسا بعملية التعلم، وتقييم التعلم (المهام المطلوبة من التلاميذ، الفروض، الامتحانات)، وهي انفعالات مرتبطة

بالنشاطات البيداغوجية، وانفعالات مرتبطة بنواتج هذه النشاطات. كل هذه الانفعالات ترتبط أساسا بطبيعة التفاعلات الاجتماعية داخل القسم، والتي تستثيرها تهديدات المكانة الاجتماعية داخل القسم (النشاطات البيداغوجية ونواتجها).

تضع هذه الوضعية التلميذ في وضعية مشكل، والتي تتطلب حلولا عملية من أجل الحفاظ على مكانته الاجتماعية من جهة، وكطريقة لتصريف تلك الانفعالات من جهة أخرى، لهذا قد يتجه إلى ممارسة بعض السلوكيات غير التوافقية داخل القسم ومن بينها العنف المدرسي. من هنا تحديد التلاميذ الذين يمتلكون القابلية نحو ممارسة العنف المدرسي خطوة جد مهمة جدا من باب الوقاية.

جاءت هذه الدراسة لتناقش هذه الوضعية، ومن أجل انجازها قمنا بتفكيك الدراسة إلى فصول نظرية وأخرى تطبيقية، وهي على النحو التالي:

الفصل الأول جاء بعنوان تقديم الدراسة، والذي خصصناه لطرح الاشكالية، وتحديد فروضها وأهدافها. كما حددنا المرجعية النظرية المستند عليها في التحليل والتفكير بالنسبة لهذه الدراسة، وختمناه بتحديد التعاريف الاجرائية.

أما **الفصل الثاني** جاء بعنوان الانفعالات في وضعيات التعلم، حيث تطرقنا لكل ما هو مرتبط بالانفعالات، ثم عرضنا أهم البحوث التي تناولت متغير الانفعالات في وضعيات التعلم وأهم القياسات في هذا الميدان، وتبنيا طريقة قياس نرى أنها الأنسب لهذا الموضوع وتخدم اهداف بحثه.

بينما **الفصل الثالث** جاء بعنوان حالات العنف المدرسي، حيث حاولنا عرض جانبا من الاطار النظري المرتبط بالعنف المدرسي والذي له علاقة مباشرة مع موضوع الدراسة، وتطرقنا لأهم

النقاط التي تجمع بين الانفعال والعنف المدرسي، وعرضنا أهم طرق القياس، وحددنا الطريقة المناسبة لقياس توقع حالات العنف المدرسي.

بالنسبة للجانب التطبيقي، قسمناه إلى فصلين:

الفصل الرابع بعنوان الاجراءات المنهجية، حيث عرضنا مختلف الخطوات التي قمنا بها ميدانيا، سواء تلك المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية أو الدراسة الأساسية.

وأتبعناه **بالفصل الخامس** بعنوان عرض ومناقشة النتائج، حيث حاولنا فيه عرض كل نتائج الدراسة محاولين تحليلها والاجابة على تساؤلات الدراسة.

ختمنا الموضوع بخلاصة ومناقشة عامة، جمعنا فيها كل ما تم القيام به في هذه الدراسة، ومحاولين في الوقت ذاته استغلال تلك النتائج من أجل اقتراح كيفية للتمكن من تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال ما توصلنا إليه بخصوص فهم حالات الانفعال في وضعيات التعلم.

الفصل الأول:

تقديم الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

المدرسة هي المكان الذي يتواجد به الطفل والمراهق لسنوات عدة، والتي تتميز بتفاعلات مختلفة خاصة داخل القسم، فهو عبارة عن مجتمع مصغر، يحمل العديد من المثيرات الاجتماعية والبيداغوجية، حيث يتأثر فيه التلميذ ويؤثر على غيره، وهذا ما يعطي الأهمية البالغة لوضعيات التعلم في بناء وتصويب شخصية المتمدرس، فهي تجمع بين ما هو نفسي اجتماعي، وما هو بيداغوجي (Malik& Rizui, 2018, p.208)، حيث تؤدي هذه الوضعيات التعليمية النفسية الاجتماعية والبيداغوجية إلى ظهور العديد من التفاعلات بين الأقران والأساتذة تقود إلى ظهور انفعالات مصاحبة لهذه الوضعيات.

ركزت العديد من الدراسات على ظهور الانفعال في وضعيات التعلم مثل انفعالات الغضب والشعور بالخجل، والفرحة والأمل، والمتعة والملل (Eroglu, Isiklar& Bozgeyikli, 2006)، وكذا دور لتصميم القسم في اثارة الانفعالات الإيجابية للمتعلم (Plass et al, 2013). كما أن بعض الانفعالات تظهر عند الأستاذ في وضعيات التعلم (Prosen, Vitulic& Skraban, 2011)، فالغضب يظهر عند تشويش الطلبة، والفرحة تظهر عند نجاح التلميذ أكاديميا (Karner& Kogler, 2016; Marchand& Gutierrez, 2012; Brackett et al, 2011; Pishghadam, Zabetipour& Aminzadeh, 2016; Pekrun et al, 2002; Peklaj& Pecjak, 2011). أغلب هذه الدراسات المذكورة قامت على نظرية انفعالات الانجاز ل(Pekrun et al) حيث صاغ هؤلاء الباحثين نموذج نظري يفسر ظهور انفعالات الانجاز في وضعيات التعلم. بحيث تقوم هذه النظرية على نظرية التحكم-القيمة المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية ونتائجها، فالتلميذ يحمل عدد من الادراكات حول قدرته في التحكم بالنشاطات البيداغوجية ونواتجها، وادراكات حول مدى قيمة تلك النشاطات البيداغوجية بالنسبة له وكذا نتائجها، وهذا ما يدفع به إلى افراز عدد من الانفعالات في وضعيات التعلم، سماها أصحاب النظرية بانفعالات الانجاز. كما تؤكد هذه النظرية على أن تلك الادراكات تبنى

من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تتم في وضعيات التعلم بين التلاميذ أنفسهم، ومن خلال نظرة الأساتذة للتلاميذ (Pekrun et al, 2007, p.13).

التفاعلات الاجتماعية عموما لا تأخذ مسارا ايجابيا في جميع الأحوال، وهذا بالنسبة حتى للتفاعلات الاجتماعية التي تتم داخل وضعيات التعلم، فقد تظهر مجموعة من المشاكل السلوكية كالعنف والتي تستدعي الاهتمام بها من أجل الحد منه.

من الهام جدا معرفة الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي إذا كانت لنا الرغبة في فهمه. هناك من يرى أن أسباب العنف المدرسي ترتبط بعوامل فردية تتعلق بالفرد نفسه، وهناك من يرى أنه مرتبط بعوامل سياقية، أو علائقية تتأرجح بين العلاقات داخل المدرسة ومع العائلة (Estévez, Jiménez& Moreno, 2018). بينما هناك من يرجع السلوك العنيف إلى البعد السلوكي مثل المشاكل السلوكية واضطرابات المسلك التي قد يتعرض لها المتمدرس وتكون سببا في ظهور العنف لديه (Merengo at al, 2018)، أو إلى البعد المعرفي مثل اختلال الضبط المعرفي (Tagavi& Shegefti, 2018)، وهناك من يرجعه إلى البعد الانفعالي، حيث أن السلوك العنيف في علاقة أو على ارتباط مع عوامل انفعالية مختلفة داخل المدرسة، والتي لها قدرة تنبئية عالية بحدوث العنف المدرسي. قد تتجلى هذه العوامل في عدم القدرة على الضبط الانفعالي (Zganec& Hanzec, 2015 ; Hsieh& Chen, 2017)، أو الغضب والشعور بالذنب والاحساس بالعار والحزن (Sullivan et al, 2010)، وعدم القدرة على التسامح وانخفاض القدرة على التعاطف مع الآخر والرغبة في الانتقام (Colasante, Zuffiano& Malti, 2015 ; Baron et al, 2018 ; Bilic, 2013)، إضافة إلى عامل الملل (Vasileia et al, 2017). إذن العنف المدرسي حسب الباحثين قد ينتج عن عوامل داخلية، ذات طابع معرفي وانفعالي وسلوكي، وعن عوامل خارجية متنوعة. كما

تلعب فيه الانفعالات دورا محوريا باعتبارها الجزء الاجرائي المشاهد الناتج عما هو معرفي. لكن بالرغم من ذلك تبقى التفاسير النظرية هي محور الفهم الدقيق لهذه الظاهرة.

ترى مدرسة التحليل النفسي العدوان كمكون للغريزة الجنسية يستخدم من أجل السيطرة. في ما بعد ظهر أن العدوانية استجابة للمثيرات المهددة الداخلية والخارجية بفعل الفقدان، واستخدامها من أجل حماية الذات، وفي سنة 1920 اعتبر "فرويد" العدوان غريزة تنتمي لغريزة الموت (in: Yakeley& Meloy, 2012, p.231).

حسب "ايرون" Eron (1971) في أبحاث العدوانية، تبين أن الطفل يمكنه أن يتعلم سلوك العدوانية من خلال مكافأته على السلوك العدواني (التعزيز الإيجابي)، أو من خلال التعزيز السلبي، وبالتالي يحدث الاشراط (in: Warburton& Anderson, 2015, p. 374).

الافتراض القائم على الاشراط والتعزيز في ظهور السلوك العنيف بدى غير كافيا بالنسبة لرواد نظرية الاحباط، بحيث هناك اقصاء لدور المثيرات المحبطة في الحياة، وعليه اقترح "دولار وزملائه" Dollard et al (1939) نظرية الإحباط مركزين على سببية الإحباط عند انسداد تحقيق الهدف، وافترضوا أن ظهور السلوك العدواني يستلزم مسبقا وجود حالة من الإحباط، وبأن حضور الإحباط يقود دائما إلى شكل من العدوانية (in: Warburton& Anderson, 2015, p. 373).

من جهته "ميلر" Miller (1941)، يرى أن السلوك العنيف يظهر من خلال تجربة الإحباط، والتي تعرف كتوقف أهداف الفرد الموجهة للنشاطات المختلفة، وبالتالي يرى السلوك العنيف والعدواني كدافع موجه للتغلب على العراقيل التي تقف أمام تحقيق الأهداف (in: Krahé, 2017, p.2).

لكن هل كل سلوك عنيف وليد تجربة احباط، أم أن هناك سلوكيات عنيفة ليست وليدة اختبار حالة من الإحباط.

حاولت نظرية الخطاطات (Shemas theory) لصاحبها "هيسمان" (Huesmann) تقديم تفسير معرفي سنة 1982، حيث رأى هذا العالم أن السلوك عبارة عن خطاطة معرفية، والشخص يتصرف وفق هذه الخطاطات. فإذا كان الشخص يستجيب للصراع في العادة من خلال استخدام خطاطات تتضمن سلوكيات عنيفة وعدوانية، فإن هذه الخطاطات تصبح سهلة الاستحضار للذهن، وتصبح آلية ومهمة في جميع المواقف (in: Warburton& Anderson, 2015, p. 375). السلوك الاجتماعي يتم التحكم فيه من خلال الخطاطات المعرفية الداخلية والمخزنة في ذاكرة الشخص، وتستخدم كدليل لحل المشكلات الاجتماعية والسلوكية، وبالتالي هذه الخطاطات تجيب على تساءل كيف يجب على الشخص أن يتصرف أمام الأحداث وتأخذ طابعا آليا في ذلك (Huesman, 1997, p.69)، منه السلوك العنيف والعدواني متعلم من خلال اكتساب خطاطات العدوانية، والتي تلخص التصور الملائمة للسلوك العدواني في مختلف المواقف السياقية (in: Krahé, 2017, p.6).

اتجه "هيسمان" (Huesmann) إلى إعطاء الأهمية البالغة للخطاطات المعرفية، بينما اتجه بعض المعرفيين الآخرين إلى إعطاء الأهمية لعمليات معرفية الأخرى. وجد "شاكتر" (Schacter) بأنه عندما يكون الأفراد في حالة استثارة للجهاز العصبي، ويتعرضون لأشخاص آخرين غاضبين، فإنهم يميلون إلى "العلامة المعرفية" (Cognitively label)، فاستثارتهم تتحول لغضب تبعا للعلامة المعرفية (in: Warburton& Anderson, 2015, p. 375).

بالنسبة للنظرية المعرفية الترابطية الجديدة، حسب "باركويتز" Berkowitz (1993)، فان التجارب غير السارة تؤدي إلى مزاج أو عاطفة سلبية، تقود إلى رد فعل ترابطي أولي يتجه

في اتجاهين: إما التجنب أو المواجهة. بالنسبة للتجنب، فإنه يشمل التجنب الفكري، والذكريات، والاستجابات الحركية والفيزيولوجية، ما يؤدي إلى خوف بدائي يتجلى في انفعال الخوف. أما بالنسبة للمواجهة، فإنه يشمل العدوانية المرتبطة بالأفكار، والذكريات، والاستجابات الحركية والفيزيولوجية، ما يؤدي إلى الغضب الأولى، ويتجلى في انفعال الغضب، والانزعاج والاستثارة (in: Krahé, 2017, p.5).

إذن اتجه المعرفيون إلى اعطاء الأهمية البالغة للعمليات المعرفية الداخلية التي يمتلكها الفرد في ظهور السلوك العنيف، وأعطوا قيمة لبعض العوامل الانفعالية. هذا التصور بالرغم من مدى تماسك افتراضه، إلا أنه لم يولي أي أهمية لدور المجتمع والثقافة في تشكيل وبناء السلوك العنيف، مع الاعتبار أن السلوك العنيف انتاج ثقافي.

من هنا كان للمقاربة المعرفية الاجتماعية تفسير آخر لظهور السلوك العنيف، باعتبار أنها تجمع بين ما هو معرفي داخلي وما هو اجتماعي خارجي في اطار دينامي. بداية مع نظرية التعلم الاجتماعي، فإنها اتجهت نحو رد الاعتبار لتأثير المجتمع والعمليات الداخلية في ظهور السلوك العنيف ضمن دينامية تبادلية.

يتفاعل الانسان من خلال المخطط الثلاثي (الشخص، السلوك، والبيئة) حسب " باندورا". حيث يحيل الشخص إلى البناءات الداخلية مثل مفهوم الذات، الحالات الانفعالية، الأهداف، الاتجاهات والقيم. هذه العوامل تؤثر على طريقة ادراك الفرد للبيئة التي يعيش فيها، وطريقة تصرفه فيها. بينما يحيل السلوك إلى محددات مختلفة قد تكون جسدية أو اجتماعية أو انفعالية، ففي الحياة اليومية هناك نقل سلوكي بين الشخص والبيئة، أين السلوك يغير من الشروط البيئية، وفي نفس الوقت، هذه الشروط بيئية تغير من السلوك. بالنسبة للنظرية المعرفية

الاجتماعية يتم التمييز بين الأوساط أو البيئات، حيث هناك بيئات مفروضة، وبيئات انتقائية، وبيئات مشكلة.

البيئة المعرفية الاجتماعية هي بيئة مفروضة على الأشخاص سواء أحبوها أو لم يحبوها، ويمتلكون جزء من القدرة على التحكم فيها ورد الفعل اتجاهها. أما البيئة الانتقائية، فهي تحيل إلى قدرة الأشخاص على انتقاء ما يريدون منها، وينتقون الأصدقاء الذين يريدون. بالنسبة للبيئة المشكلة من طرف الانسان، فهي تحيل إلى قدرة الانسان على بناء سلوكيات جديدة، وتكنولوجيا مختلفة من أجل تحسين شروط حياته (Bandura, 2016, pp. 7-8).

كل النماذج في حقل المعرفة الاجتماعية تؤكد على الرابط بين المعرفة الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بالسلوك. طرق الطفل في فهم وتأويل (أو الفهم الخاطئ والتأويل الخاطئ) للسلوكيات الاجتماعية ودوافع الأخرين تلعب دورا أساسيا في كل من السلوك الفوري للطفل، والسلوكيات العنيفة والعدوانية طويلة المدى، والرابط الثاني الأساسي بين هذه النظريات هو التركيز على القصد(النية) كسببية (Arsenio& Lemerise, 2004, pp.987-989).

هذه الدينامية التفاعلية بين الشخص والسلوك والبيئة تحيل إلى حالة من ضبط الذات كما يشير " زيمرمان" (Zimmerman, 1989, p.3) من خلال ادارة الأفكار الذاتية والأحاسيس والأفعال التي خطط لها الأفراد مسبقا كأهداف شخصية ضمن هذا التفاعل.

السلوك البشري يرتكز إذا على التفاعل بين الشخص والبيئة التي يعيش فيها (Yang& David, 2016, p. 42)، مع امكانية توقع السلوك البشري والأهداف الشخصية حسب "جوليان روتر" Julian Rotter (1954) (in: Palenzuela, 1987, p.438).

هذا المخطط الثلاثي القائم على الشخص والسلوك والبيئة يفسر ظهور السلوك العنيف، فالطفل قد يكتسب السلوك العدواني من خلال ملاحظة النماذج الاجتماعية الخارجية (Modes) والاحتفاظ بها كنمط من الاستجابة خلال مدة طويلة من الزمن (Bandura, 1978, p.13). اذا اختبر الشخص نتائج إيجابية كنتيجة للسلوك العدواني، فإن هذه التجربة تنمي لديه احتمالية الدخول والمباشرة في السلوك العدواني مستقبلا. في الوقت نفسه، إذا لاحظ الفرد الأشخاص الآخرين وهم يختبرون نتائج إيجابية (تعزيز إيجابي) بعد السلوك العدواني فإنه يصبح أكثر حبا في المباشرة للسلوك العدواني من أجل تلقي التعزيز الايجابي (in: Krahé, 2017, p.5)، وهنا احالة لمصطلح "التعلم غير المباشر للعدوانية"، أي أن الطفل يحب تقليد النماذج التي تكافأ على السلوك العدواني(in: Warburton& Anderson, 2015, p. 374).

المستويات العالية من العدوانية بين الأقران ترتبط بالعجز والتشوه في المعرفة الاجتماعية خاصة في ميكانيزمات معالجة المعلومات الاجتماعية، والاختلاف بين الأفراد في معالجة المعلومات الاجتماعية يلعب دورا هاما في نمو السلوك العنيف والعدوانية (Combs-Ronto, 2008, pp.1-3).

من أهم النماذج الحديثة للمعرفة الاجتماعية المفسرة للسلوك العدواني، نجد نموذج العدوان العام (General Aggression Model)، الذي يفترض أن تفعيل العدوان يرتكز أساسا على تعلم وتفعيل الخطاطات المعرفية المرتبطة بالعدوانية. هذه المعارف المخزنة على شكل خطاطة، يتم انتقائها من الشخص، ومن الموقف، والتي تساهم في ظهور العدوانية من خلال تفعيل العمليات الانفعالية واتخاذ القرار التي تتعلق بفهم سلوكيات الآخرين واختيار السلوك والطريقة التي يسلكها (Vannucci et al, 2014, p. 1329).

أكد كل من " لميريز وأرسينيو" Lemerise and Arsenio (2000) على أهمية العمليات الانفعالية في مساعدة الطفل على التنظيم السريع وانتقاء الأولويات والعمليات البارزة في معالجة المعلومات الاجتماعية. كنتيجة، العجز في المعارف الاجتماعية أو الانفعالية يقود لرابط لا تكيفي بين الأنظمة المعرفية والانفعالية، ما يقود إلى أخطاء في التأويل.

ثبت أن العديد من الأطفال يعزون نية أو قصد العدائية والاستجابة للعدوانية. العدوانية تبنى في المواقف الاجتماعية الغامضة أين بنية المعارف تكون عدائية. كذلك، العجز في فهم الانفعالات ينمي احتمالية الغضب، وعزو انفعالات العدائية تستثار (in: Combs-Ronto, 2008, pp.1-3).

اقترح Crick and Dodge (1994) نموذج لمعالجة المعلومات الاجتماعية في مراحل تقود للسلوك الاجتماعي: تشفير العلامات والاشارات الداخلية والخارجية من الموقف، وتمثل وتأويل هذه الإشارات، واختيار الاستجابة، وتقييم الاستجابة (in: Bocos& Slivhon-Sherf, 2016, p. 60).

نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية يتناغم مع الاختلافات الفردية، حيث أن الطفل عندما يواجه المواقف الاجتماعية يكون محملا بقدرات بيولوجية مختلفة، ومعارف تمثل البنيات المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، والتي تتفاعل وتؤثر على العمليات الحاضرة والتي تتجلى هذه الأخيرة في مجموعة مراحل.

في المرحلتين الأوليتين، الطفل يقوم بتشفير وتأويل الملامح الاجتماعية، أين يحاول الطفل فهم ما الذي يحصل في الموقف ولماذا. الخطوتان المواليتان تتحددان بالفهم (أو الفهم الخاطئ) للموقف الأساسي انطلاقا من الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، فعلى الطفل تحديد وانتقاء الأهداف المطلوبة في الموقف. في الخطوة الرابعة والخامسة من النموذج، الطفل يحاول الاستجابة للموقف وتقييمه انطلاقا من الفعالية الذاتية من أجل أداء الاستجابة المحتملة

في علاقة اجتماعية، أدائية، أو نتائج أخرى. في الأخير، يباشر الطفل استجابة محددة، وأي خلل في هذه المراحل ينتج لنا سلوكيات عنيفة وعدائية (Arsenio& Lemerise, 2004, pp.987-989).

يتضح إذا أن النماذج المعرفية الاجتماعية الحديثة سواء نموذج العدوان العام، أو نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية تحيل إلي أهمية انتقاء المعلومات من السياق الاجتماعي وكيفية تأويلها وفهمها في ظهور العنف والعدوانية.

من هنا يمكن القول أن للانفعال دور في حدوث العنف حسب نماذج المعرفية الاجتماعية الحديثة، لكن ما يظل غير معروفا لحد الآن وغير واضحا بالنسبة لنا هو آلية حدوث العنف المدرسي داخل وضعيات التعلم، أي كيف أن نفس وضعية التعلم قد تنتج حالات من العنف والعدوان عند تلميذ ما، ولا تنتجها عند غيره، ومنه نفس الانفعال (مثلا الغضب) في وضعية تعلم معينة (مثلا امتحان)، قد ينتج لدى تلميذ ما حالة من العنف اتجاه أقرانه، وقد ينتج عند تلميذ آخر الانسحاب السلوكي، أو حالة من البكاء، أو حالة من الطموح والإصرار تدفعه للدراسة أكثر من أجل النجاح في الامتحان الموالي.

تحدد ادراكات التحكم–القيمة للنشاطات البيداغوجية تبعا للتفاعلات الاجتماعية بين الأقران والأساتذة، حيث يقوم التلاميذ بعدد من المقارنات الاجتماعية نحو التلاميذ الذين يدركون أنهم أحسن منهم، ومع التلاميذ الذي ينظرون لهم على أنهم أقل منهم شئنا (Dijkstra et al, 2008)، ويصلون إلى إطلاق عدد من الأحكام الاجتماعية حول ذواتهم، وحول مكانتهم في القسم (Matteucci et al, 2008) من خلال مدى تحكمهم بالنشاطات البيداغوجية، ونظرة الزملاء لهم والأساتذة من خلال ذلك، فيستدل على شخصية التلميذ وقدراته انطلاقا من أداءه البيداغوجي داخل القسم، هذا ما يجعل التلميذ يفرز عدد من الانفعالات تبعا لذلك.

التلميذ محمل بعدد من المعارف والأفكار الضمنية حول المواضيع المتعددة، ومن بينها حول العنف، فكل تلميذ يحمل مجموعة من الأفكار والمعارف الضمنية اتجاه استخدام العنف ومشروعيته وغير ذلك (Blumentbal et al, 2018, p.1)، وهذا بدرجات مختلفة، فقد نجد بعض التلاميذ يحملون عددا من الأفكار العنيفة، والبعض الآخر قد يحمل مستوى متوسطا من هذه الأفكار، والبعض الآخر تنخفض لديه هذه الأفكار. الشخص العنيف يحمل عددا كبيرا من هذه المعارف العنيفة بطريقة ضمنية (Michel et al, 2014, p. 328). هذا جعلنا نفترض أن المستوى العالي من المعارف الضمنية العنيفة لدى التلميذ يعني أنه يمتلك القابلية والاستعداد لممارسة حالة من حالات العنف المدرسي المختلفة.

من هذا المنطلق إذا تزامنت انفعالات مرتبطة بوضعيات التعلم، مع مستوى معين من الأفكار الضمنية العنيفة ألا يمكن أن يدفع بالتلميذ إلى ممارسة حالة من حالات العنف المدرسي. هذا يقودنا إلى التفكير في أن حضور السياق (وضعيات التعلم) ينتج حالات انفعالية مختلفة لدى التلميذ، والتي ترتبط بمجموعة من العمليات المعرفية الاجتماعية لدى التلميذ التي تجعله يمتلك الدافع لمباشرة السلوك العنيف من عدمه. وعليه نطرح التساؤلات التالية:

- **ما طبيعة الانفعالات التي تظهر في وضعيات التعلم، فهل هناك انفعالات معينة تتباين في الشدة، وكيف تتوزع على الأطوار التعليمية في الجزائر (المتوسط /الثانوي)؟**
- **ما هي مستويات المعارف الضمنية العنيفة التي تظهر في وضعيات التعلم والتي تعبر عن القابلية لممارسة العنف المدرسي؟ وكيف تتوزع على الأطوار التعليمية في الجزائر (المتوسط /الثانوي)؟**
- **هل يمكن أن نشاهد تباينات واضحة بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم لدى التلاميذ؟**

- **هل تفضي هذه التباينات بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم إلى بروفيلات نفسية معينة تسمح لنا بتشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي لدى التلاميذ؟**

2-الفرضيات:

- تظهر في وضعيات التعلم مجموعة انفعالات متباينة الشدة، حيث تتوزع على انفعالات ايجابية وانفعالات سلبية، وتظهر الانفعالات الايجابية على أنها الغالبة. كما أن هذه الانفعالات تظهر في الطور الثانوي أكثر منه في المتوسط.
- هناك مستويات منخفضة على العموم في المعارف الضمنية العنيفة التي تظهر في وضعيات التعلم، وبالتالي هناك انخفاض في مستوى القابلية لممارسة العنف المدرسي عند عموم التلاميذ، ولا تختلف حسب الأطوار التعليمية في الجزائر (المتوسط /الثانوي).
- يرتفع مستوى المعارف الضمنية العنيفة كلما ارتفعت الانفعالات السلبية، وتنخفض المعارف الضمنية العنيفة كلما انخفضت الانفعالات السلبية وارتفعت الانفعالات الايجابية، أي تزيد احتمالية ممارسة العنف المدرسي كلما ارتفعت الانفعالات السلبية، وتنخفض احتمالية ممارسة العنف المدرسي كلما انخفضت الانفعالات السلبية وارتفعت الانفعالات الايجابية.
- تفضي هذه التباينات بين الانفعالات في وضعيات التعلم والمعارف الضمنية العنيفة إلى ملامح نفسية تسمح بتمييز وبتشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي لدى التلاميذ. التلاميذ الذين يمتلكون الاستعداد لممارسة العنف المدرسي العالي، إذا ما توفرت لديهم انفعالات سلبية شديدة يتجهون نحو ممارسة العنف المدرسي.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات كل من الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، ومستويات المعارف الضمنية العنيفة والتي تحيل إلى القابلية والاستعداد لممارسة العنف المدرسي لدى التلاميذ، مع تحديد أهم الفروق بين تلاميذ الطور المتوسط وتلاميذ الطور الثانوي من حيث هذه المتغيرات.

كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن التباينات بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، ثم الخلوص إلى القدرة على تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم ومحاولة تقديم اقتراح لكيفية القيام بذلك.

4-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة نظريا في كونها من البحوث الأصيلة التي تضيف إضافة جديدة في الحقل المعرفي عامة وعلم النفس المدرسي خاصة، بمراعاتها للسياق الاجتماعي في وضعيات التعلم وطبيعة التفاعلات الحاصلة، وبكونها تقدم تفسيرا نظريا من منظور مختلف لحالات العنف المدرسي. كما أن لها أهمية تطبيقية وقائية من الدرجة الأولى بحيث تساعد المختصين النفسانيين المدرسيين وكذا الباحثين على توقع حالات العنف المدرسي قبل وقوعها، ولأن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تساعد العاملين في مجال التعليم على تصميم برامج وقائية.

5-المرجعية النظرية:

الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو محاولة تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، وبالتالي نجد أنفسنا أمام مرجعية تفسر لنا الانفعالات في وضعيات التعلم، لذلك وقع اختيارنا على نظرية انفعالات الانجاز، ولأنها ترتكز أساسا على نظرية التحكم-القيمة، وهي كلها نظريات معرفية اجتماعية، والتي تطرقنا لها بشكل موجز في الاشكالية، وسنقوم بعرضها بشكل مفصل في فصل الانفعالات. كما نجد أنفسنا أمام مرجعية تعنى بتفسير حالات العنف المدرسي ضمن وضعيات التعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن محور الدراسة ينصب حول الأفراد الذين لديهم القابلية لممارسة العنف المدرسي وليس الأفراد العنيفين، وبالتالي فإن الحديث عن مرجعية نظرية تفسر حالات العنف المدرسي ما هي إلا خلفية اضافية للبحث، لأن طريقة ملاحظة هؤلاء الأفراد هو من خلال المعارف الضمنية العنيفة التي تم انتقائها من الوسط الاجتماعي.

بالرجوع إلى المقاربات العلمية، فإن المقاربة التي تجمع بين السياق والحالات الفردية الداخلية والانفعال في فهم متكامل ومتناسق ومنطقي بالنسبة لنا هي المقاربة المعرفية الاجتماعية، وعلى هذا اعتبرناها مرجعية نظرية لهذا البحث وموجها له، لأنها تخدم أهداف بحثنا.

سننتقل من العام إلى الخاص، بعرض بعض اهتمامات ومحاور هذه المقاربة بحكم أنها من المقاربات الحديثة، على أنه لا يمكن حصر كل المحاور بحكم أنها ميدان بحث خصب وحديث.

- **المعرفية الاجتماعية:**

تجمع المعرفية الاجتماعية بين ما هو معرفي داخلي، وما هو اجتماعي خارجي وفق آلية دينامية، يجعلنا هذا أمام المخطط الثلاثي، والذي يحيل إلى أن هذه الدينامية التفاعلية تتمثل في الشخص، والبيئة، والسلوك (Bandura, 2016, p.7)، والذي يسمح بالوصول إلى حالة من ضبط الذات حسب "زيمرمان" (Zimmerman, 1989, p.3)، وتسمح كذلك ببناء التوقعات (Rotter, 1975)، حيث أن الموقف ينتج علامات أو تشفيرات يتم تأويلها وفق توقعات سابقة تم اكتسابها من المواقف السابقة، ويتصرف الشخص وفق ذلك (Rotter, Liverant& Crowne, 1961, p. 162).

هؤلاء الباحثين الثلاثة (Rotter; Bandura; Zimmerman) يعتبرون أول من وضع الأسس القاعدية لنظرية التعلم الاجتماعي.

سمحت بعد ذلك أبحاث "أوستروم" Ostrom (1984) في ظهور تيار المعرفية الاجتماعية كامتداد لنظرية التعلم الاجتماعي، من خلال التعمق أكثر في التكامل بين متغيرات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي، وفق الأطر الدينامية بين الداخل والخارج التي حددتها نظرية التعلم الاجتماعي. في بداية الأمر كان ينظر للمعرفية الاجتماعية على أنها نشاط يسمح للفرد بفهم والتفاعل بنجاح مع الآخرين، فيما بعد تبين للباحثين أن المعرفية الاجتماعية ليست نشاطا، وإنما مقاربة منهجية لدراسة التفاعل الاجتماعي.

ترى الشبكة الدولية للمعرفة الاجتماعية أنها عبارة عن مقاربة لفهم العديد من الظواهر النفسية الاجتماعية والمتعلقة بالعديد من الحقول المتنوعة. أهم اهتمامات هذه المقاربة هو عمليات فهم الادراك والذاكرة، والحكم على المثيرات الاجتماعية، وتأثير المجتمع، والثقافة، والعوامل الانفعالية في معالجة المعلومات، والسلوك والنتائج العلائقية للمعالجات المعرفية، كما تهتم هذه المقاربة بالمعارف التي يمتلكها الانسان، حيث أن المعارف الشخصية تستمد من الادراك

للأحداث السلوكية التي تظهر طوال الوقت، بينما المعارف المرتبطة بالمواضيع تستمد من الفرد نفسه ومن التجارب الحسية الحركية.

ظهر على يد هذه المقاربة فرضية مهمة تحيل إلى تبادلية الادراك والسلوك، بحيث أن المعرفة الاجتماعية تتميز بدينامية النقل السلوكي (trans-action) بين الشخص والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وبهذا أصبحت الحركة والتصرف والفعل (action) مكون رئيسي للمعرفة للاجتماعية (Fiske& Macrae, 2012, pp. 1-2).

المعرفية الاجتماعية هي مجموعة من الأبعاد المعقدة يلخصها (Mundy, 2017):

- القدرة على مشاركة وجهات النظر مع الأشخاص الآخرين.
- التمثل العقلي لمقاصد الآخرين، ومعتقداتهم وانفعالاتهم كمحاولة للاستدلال عن سبب قيامهم بعدد من السلوكيات.
- ادراك وتأويل التلميحات الاجتماعية المنبثقة من العينين، الوجه، وضعية الجسد، والصوت أثناء الحديث من أجل تأويل معنى السلوكيات الأخرى أو اللغة (p.1). وبالتالي فإن المعرفة الاجتماعية تشمل العديد من القدرات مثل تأويل الملامح، الاعزاءات الاجتماعية، التواصل، التفاعل والاستدلال الاجتماعي (Flusberg, Skinerer& Joseph, 2006, p.176).

في كتاب المعرفية الاجتماعية: من الدماغ إلى الثقافة لصاحبة Ficke& Taylor (2013) تم تحديد 14 مجال في المعرفية الاجتماعية تشمل بعض المفاهيم مثل: الانتباه الاجتماعي، تشفير المثيرات الاجتماعية، تمثلات الذاكرة الاجتماعية، اتخاذ القرارات الاجتماعية، التوجهات، النمطية، الاستدلال الاجتماعي.

وأضاف Happé& Frith (2014) الانتماء، الطاقة، العمليات الانفعالية، التعاطف، اعزاء الحالات العقلية، عمليات الذات.

استنادا على ذلك، فإن المكونات المحتملة للمعرفية الاجتماعية كما يلخصها(Happé, Cook& Bird, 2017, pp. 244-245) يمكن أن تتجلى في:

- الانتماء والدافعية الاجتماعية: عوامل تأثر على الميل الكمي للتفاعلات الاجتماعية.
- معرفة الطاقة: مرتبطة بخصوصيات الأفراد.
- الادراك الحركي والتقليد: عمليات تشمل القدرة على تحديد الحركة المحكومة بالطاقة.
- معرفة الانفعالات: القدرة على تحديد الحالات الانفعالية للآخرين.
- التعاطف.
- المقاصد والاعزاءات.
- الانتباه الاجتماعي: درجة الانتباه للمثيرات الاجتماعية.
- التعلم الاجتماعي: التعلم من الأشخاص الآخرين.
- نظرية الذهن.

من هنا يتضح لنا أن مجال الأبحاث في هذه المقاربة جد واسعة ولاتزال في طور التشكل، ورغبة منا في فهم أفضل لذلك، قمنا بتحديد بعض المحاور الكبرى والمفاهيم السائدة التي تقع ضمن هذه المقاربة، وسنحاول عرضها:

5-1- نظرية العمليات المزدوجة (Dual-process theory)

يفترض نموذج العمليات المزدوجة أن السلوكيات البشرية عموما هي نتيجة لمتغيرين مختلفين من معالجة المعلومات: العمليات الآلية والعمليات المخططة أو غير الآلية. المعارف التخطيطية أو التصريحية هي معارف بسيطة، مقصودة، وبجهد واع في افراز السلوك البشري. بالمقابل، المعارف الآلية سريعة، غير مقصودة، غير صريحة (أي ضمنية)، وخارجة عن نطاق الوعي، وهذا ما يشير إليه (Xu, Li, Ding& Lu, 2014, p.2)، حيث ينظر في الغالب إلى المعارف الآلية على أنها جزء عقلي لا شعوري يربط بين المفاهيم في شبكة مترابطة من الاستجابات المتعود عليها والتي يمكنها أن تحرك السلوك عفويا وبدون قصد أو نية. منه نموذج العمليات المزدوجة يحيل إلى عمليات آلية ومعارف ضمنية، وإلى عمليات غير آلية ومعارف تصريحية، سنقوم بالتطرق إليها لاحقا.

+ العمليات الآلية:

تركز هذه المقاربة حسب (Lakin, 2006, p. 61) على عمليات آلية توجد في جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية وأخرى متحكم فيها. العمليات المتحكم فيها تحيل إلى الوعي، القصدية، التحكمية، والجهد المعرفي. مظاهر الوعي تتضمن معرفة العمليات المعرفية أو المثيرات والوعي والشعور بها، وتتضمن أيضا معرفة المعارف التي تؤثر على العمليات أو المثيرات. بينما تحيل القصدية إلى ضرورة الفعل والتصرف من أجل البدأ في العملية. أما التحكمية تحيل إلى القدرة على التوقف عن الفعل بعد البدأ فيه، ويحيل الجهد المعرفي إلى المصادر المعرفية اللازمة لذلك.

بينما العمليات الآلية هي عكس ذلك، غير واعية، وغير قصدية، وغير متحكم فيها وبدون جهد معرفي، ويقسمها العلماء إلى عمليات آلية قبل واعية، وعمليات آلية غير واعية أو ما يسمى بتوجيه الأهداف الآلية.

لخص "بارغات" Bargh's (1994) العمليات الآلية إلى 04 محددات: الوعي، القصدية، التحكمية، الفعالية (الكفاءة).

تعرف العمليات الآلية على أنها الخروج عن نطاق الوعي، وفقدان القصدية والتحكمية والفعالية.

- **الوعي:** في العمليات الآلية هناك غياب للوعي، أي عدم القدرة على التحكم في هذه العمليات، فالأشخاص مرات يمكن أن لا يتمكنوا من الوعي بالمثيرات بحد ذاتها مثل الادراك الحسي، أو مرات يمكن الوعي بالمثير لكن لا يمكن الوعي بتأثيراته. وبالنسبة للمعرفية الاجتماعية، الأشخاص لا يعون تأثير المثيرات بسبب العزو الخاطئ لها.
- **القصدية والتحكمية:** القصدية والتحكمية مترابطين على نحو شديد مع بعض. القصدية تحيل إلى مدى اختيار ورغبة الأشخاص قبل بدأ عملية ما (النية)، بينما التحكمية تحيل إلى القدرة على التوقف أو الكف عن ذلك الاختيار(in: Fiske& Macrae, 2012, pp. 13-14).

في خضم التفاعلات اليومية، يقوم الأشخاص بإطلاق أحكام حول المقاصد والنوايا. القصد يمكن أن يعرف على شكل "أريد فعل شيء ما X"، " أخطط للقيام بشيء ما X"، " سأقوم بشيء ما X". في علم النفس، القصد السلوكي يحيل إلى الدافعية للقيام بالسلوك. هذا التعريف بدوره يحيل إلى التوجيه (القيام أو عدم القيام ب X)، والشدة (كم من الوقت والجهد الشخصي للقيام به)، وغالبا ما تستخدم المقاصد للتنبؤ بعدد من السلوكيات المختلفة (Sheeran, 2002, p.3).

غياب القصدية حسب بعض الدراسات مرتبط بتفعيل آلي لبعض الأفكار، أما التحكمية على نحو نموذجي مرتبطة بتفعيل معلومات مستخدمة في الأحكام، والقرارات، أو السلوكيات.

- **الفعالية (Efficiency):** عمليات التحكم تحيل إلى المصادر المعرفية للشخص المرتبطة بالجهد، والانتباه، والوقت. بينما الفعالية في العمليات هي شيء مرتبط بقياس أو التشغيل في سرعة الاستجابة. الفعالية موجودة في العمليات الآلية المرتبطة بالحياة اليومية، ولسبب بسيط هو أن سعة عمليات الذهن محدودة دائما. هذه العمليات الآلية مترابطة فيما بينها، واذا تأثر أحد العمليات بشيء ما فإنها تتأثر كلها(Fiske& Macrae, 2012, pp. 13-14).

5-2- المعرفة الاجتماعية الضمنية والتصريحية:

قدم كل من "غرينوالد وبيناجي" Greenwald and Banaji (1995) مصطلح المعرفة الاجتماعية الضمنية لوصف الأفكار والانفعالات التي تظهر خارج الشعور الواعي أو التحكم الشعوري في علاقته مع البناءات النفسية الاجتماعية، والتوجهات، والنمطيات، والمفاهيم الذاتية (Nosek, Hawkins& Frazier, 2011, p. 152). وبالتالي هي تحيل إلى كل المعارف والأفكار الضمنية التي استقاها الشخص من الوسط الاجتماعي الثقافي على شكل آراء وتوجهات ونمطيات وأفكار ضامرة.

بالنسبة للمعرفة الاجتماعية التصريحية هي كل ما يقع في نطاق الوعي من أفكار وتوجهات ومعتقدات. إن الثقافة تلعب دور الوسيط بين المعرفة الاجتماعية الضمنية والمعرفة الاجتماعية التصريحية وهي ما يميز بينها. ففي حالة المعرفة الاجتماعية التصريحية نقول مثلا: كم تحب فلان؟ وفي حالة المعرفة الاجتماعية نقول: كم تحب الثقافة فلان؟ (Fiske& Macrae, 2012, p. 31).

5-3- الأهداف والدافعية المعرفية الاجتماعية:

السلوك الإنساني حساس للتعلم، يتأثر بالتجارب الماضية ويميل إلى التنظيم في الأفعال المستقبلية. إن توجيه الأهداف السلوكية مرتبط بالشعور، وفكرة أن سلوكنا موجه من طرف الأهداف هي فكرة مقبولة، لكن هذا ليس دائما صحيحا بالنسبة للمعرفية الاجتماعية. إهتم الباحثون بالنمطيات الاجتماعية ومدى قدرتها على توليد السلوك عوض أو بدل الأهداف، فتبين أن هناك بعض النمطيات الاجتماعية التي لا تتدخل فيها الأهداف مطلقا، فمثلا أستاذ جامعي آليا يذهب إلى العمل: مثلا يبدوا أنيقا أثناء الامتحانات. وهذا يبدوا شيء نمطيا ولم تدخل فيه الأهداف مطلقا.

أما بالنسبة للمعرفية، فان الأهداف تشير إلى النتائج المرتبطة بالرغبة والإرادة، لأنها تختلف من فرد لآخر وتختلف في معانيها تبعا لذلك. في الأخير هي الرغبة في النتائج (مثلا أرغب في الأكل قبل رأيت الأكل). منه فإن تمثل النتائج يمكن اعتباره هدف للفعل والتصرف عند الأفراد.

توجيه الأهداف السلوكية يمكن أن يفهم على أنه تطور من الأهداف البسيطة إلى أهداف اجتماعية أكثر تعقيدا، فنحن نقوم بتنسيق الأطراف والحركات قبل أن نضع أيدينا على الهاتف ثم الحديث (in: Fiske& Macrae, 2012, pp. 75-77).

5-4- الادراك غير اللفظي والادراك الاجتماعي للملامح الوجهية:

يظهر الادراك غير اللفظي في سياق التفاعلات الاجتماعية، وهو يظهر خارج نطاق الوعي ويظهر بدون قصد مسبق، وليس بالضرورة أن يكون متحكما فيه، فالوجه من بين المثيرات القوية لنقل المعلومات حول التصنيفات الاجتماعية (الجنس، السن، العرق)، والحالات العقلية (مثل الحيرة)، والحالات الانفعالية (مثل الغضب)، والجاذبية، والهوية. كما أن الأشخاص

يستدلون على خصائص الشخصية من خلال المظاهر الوجهية مثل الإخلاص والكفاءة (Fiske& Macrae, 2012, p. 77).

التفاعل الاجتماعي يعتمد على معرفة العلامات والاشارات الانفعالية والاجتماعية (معرف الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية والمثيرات اللفظية)، تقييم الإشارات والعلامات الانفعالية والاجتماعية والشخصية (معرفة النتائج السلبية للقرارات الاجتماعية)، الوعي بالمعرفة الاجتماعية (الوعي بالمعايير الاجتماعية)، الشخصية، معالجة المعلومات الاجتماعية (نظرية الذهن) (Belfort et al, 2018, p. 27).

5-5- الاعزاءات (attribution)

أشهر تعريف للعزو هو "تقديم شرح للسلوك"، ويعرفه البعض على أنه النزعة للاستدلال انطلاقا من السلوك، حيث يحاول الأفراد تحديد لماذا الأشخاص يتصرفون بهذا الشكل. تفترض نظرية Weiner (1985) أن الأعزاء هو عملية تتضمن 03 مراحل: ملاحظة السلوك في حالة من السؤال، ثم تحديده ما إذا كان مقصودا أو لا، ثم اعزاءه لأسباب داخلية أو خارجية (in: Macharia, 2016, p. 14).

يرى مالر وزملائه (Malle et al) أن الأعزاء هو التفسيرات السلوكية للأفراد. هذه النظرية لها 03 طبقات أو مستويات للفهم حسب ما يشير (Malle, 2003, p.2):

- الطبقة الأولى ترتبط بالقصد، فالأفراد يفرقون ويميزون بوضوح بين السلوكيات المقصودة وغير المقصودة، وفهم السلوكيات المقصودة يختلف عن فهم السلوكيات غير المقصودة.
- الطبقة الثانية ترتبط بالعمليات النفسية التي تسيطر على بنية التفسيرات، وهذا يتطلب الاختيار بين هذه التفسيرات. هذا الاختيار بدوره يتحدد بعدد من العوامل مثل الملامح

السلوكية في قصديتها وصعوبتها، ومصادر المعلومات وادراك الفعل السياقي. ثم بعدها بناء التفسير يجب أن يتحدد بأسباب خاصة بالفرد.

- الطبقة الثالثة فهي لغوية ومرتبطة بتعدد أشكال لغوية محددة، والتي تسمح للأفراد بالتعبير عن تفسيراتهم السلوكية.

5-6- الأحكام الاجتماعية:

التفاعل بين براديغم معالجة المعلومات وعلم النفس الاجتماعي أدى إلى الاهتمام بالأحكام الاجتماعية، هذا باعتبار أن الأبحاث في مجال التشفير والتخزين والتذكر للمعلومات تخدم بشكل كبير الأبحاث في مجال الأحكام الاجتماعية، وبالمقابل فإن الأحكام الاجتماعية تعطي تفسيرات أفضل للأحداث وتحليل ومعالجة المعلومات الاجتماعية. حيث يقوم الأفراد بالحكم على السياق الاجتماعي من خلال ميكانيزمات معرفية، ثم يتصرف بعد ذلك وفق هذه الأحكام الاجتماعية ليعيد بذلك التأثير في السياق الاجتماعي (Schwarz, 2000, p. 150).

5-7- المقارنات الاجتماعية:

قام " فيستانجر" Festinger (1954) بنشر نظريته حول عمليات المقارنة الاجتماعية، وانتشر الاشتغال ضمن هذا الحقل من طرف علماء نفس الاجتماع. لكن بعد أن بدأ الاهتمام بالمعارف، وكيف يفكر ويتصرف الأشخاص، أصبحت دراسة المقارنات الاجتماعية ضمن حقل المعرفية الاجتماعية باعتبار أن مقارنة الأحداث الاجتماعية يخضع لعمليات التشفير والتأويل والتمثل المعرفي.

في الورقة البحثية التي نشرها "تاجفل" Tajfel (1972)، تبين أن المقارنات الاجتماعية تتم على مستوى فردي، وعلى مستوى جماعي بين المجموعات، بحيث أن تصنيف المجموعات

الاجتماعية يتم وفق المقارنات بين الخصائص الاجتماعية للمجموعات، واطلاق الأحكام الاجتماعية حولها (in: Guimond, 2006, p. 2).

5-8- نظرية الذهن:

يبدأ الطفل بعد الولادة بتنمية عدد من الكفاءات الاجتماعية مثل السعة على اكتشاف الاجتماعية، والانتماء المتبادل، والتمييز بين الأنماط الاجتماعية وغير الاجتماعية. في حدود 03 أشهر ينمي المولود التبادل الاجتماعي المرتبط باحتمالية التمييز بين الذات (جسده) والآخرين (أمه) وينمي التفاعل. في سن 3 إلى 6 أشهر تظهر السعات الأولى للعمليات الانفعالية والحساسية اتجاه الإشارات الاجتماعية خصوصا من خلال عملية النظر. حوالي الشهر 06 إلى الشهر 18 يظهر السلوك الاجتماعي من خلال تنمية تبادل قوي ومشاركة الحالات العقلية من أشخاص آخرين مختلفين: الانتباه المشترك، المرجع الاجتماعي، التعلق، واعزاء الحالة العقلية الضمنية. في حدود السنتين يصبح قادرا على اظهار الوعي بالاختلافات بين الأفكار الذهنية والأشياء في العالم. النمو الأساسي يظهر في حدود 3-4 سنوات عندما يصبح الشخص قادرا على التمييز بين الحالات العقلية، وبالضبط معتقدات ومقاصد الآخرين، ويمكن أن يكون التمييز غير صحيحا، هذه القدرة تسمى ب"اعزاء المعتقدات الخاطئة". في حدود 4-5 سنوات، الطفل يميز أن الأشخاص يتحدثون ويتصرفون انطلاقا من طريق تفكيرهم في العالم، وفي حدود 5 سنوات تكتمل القدرة على نظرية الذهن (Mazza et al, 2017, p.1370).

نظرية الذهن هي القدرة على وضع الحالات العقلية كالمعتقدات، والمقاصد، والذكريات، والرغبات حول الذات والآخرين بطريقة تحمل معنى وتنبئ بسلوك ما (Peterson& Siegal, 2000, p.123)، والتي توصف كذلك بنظرية النمذجة والتي تتمحور في القدرة على وضع افتراضات

حول عملية الوعي في الآخرين ومحاولة معرفة احساساتهم، وحاجاتهم، وأفكارهم، ومقاصدهم، وتوقعاتهم، وآراءهم (Ackermann& Kyuchukov, 2018, p.9).

هناك مدرستين مشهورتين في المعرفية الاجتماعية في تفسير نظرية الذهن: نظرية النظرية، ونظرية المحاكاة. انطلاقا من نظرية النظرية فإننا نحاول فهم سلوكيات الأخرين من خلال الحالات العقلية المستمدة من علم النفس الشعبي (Folk Psychology)، أي من البيئة الاجتماعية على شكل معرفة اجتماعية ونقوم ببناء نظرية حول الشخص انطلاقا من هذه المعارف، بينما نظرية المحاكاة تفترض أننا نضع أنفسنا تخيلا في مكان الآخر، ونحاكي مشاعره وأفكاره (Fiebich, 2016, p.2).

بعد التطرق لأهم مباحث ومحاور واهتمامات المقاربة المعرفية الاجتماعية سننتقل الآن إلى تقديم اسهاماتها في ميدان الانفعالات في وضعيات التعلم، ونخص بالذكر نظرية التحكم–القيمة.

- **نظرية التحكم القيمة لانفعالات الانجاز:**

جاء "بيكرون وزملاءه" بنظرية التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز، وهي مقاربة تكاملية لفهم الانفعال في التعلم، حيث تفترض أن انفعالات الانجاز تحدد في جزء كبير من خلال الادراكات المعرفية للأفراد حول قدرتهم في التحكم والتقييم (in : Artino, Holmboe& Durning, 2012 : e149)، وتدمج لمجموعة من اقتراحات توقع–التقييم (Expectancy-Value)، مقاربة الاعزاءات، التحكم وانفعالات الانجاز.

الافتراض الرئيسي في النظرية هو أن الأفراد يختبرون انفعالات انجاز محددة عندما يشعرون بالقدرة على التحكم في/أو عدم القدرة على التحكم في نشاطات الانجاز الأكاديمية

ونتائجها، والتي تعتبر مهمة بالنسبة لهم، والادراكات المرتبطة بقيمة هذه النشاطات بالنسبة للفرد، حيث يعتبر التحكم–القيمة محددات لظهور هذه الانفعالات (Pekrun et al, 2007, p.16). سنتناول هذه النظرية بأكثر تفصيل في فصل الانفعالات.

- **نموذج العدوان العام (GAM):**

أسهمت المعرفية الاجتماعية في محاولة تفسير موضوع العنف والعدوانية، خصوصا في ظل اهتماماتها بالموقف والشخص وحالاته الداخلية المعرفية والانفعالية، وعليه نعرض بشكل مختصر أهم نموذجين ضمن هذه المقاربة اللذين يفسران السلوك العنيف والعدواني، ألا وهما نموذج العدوان العام، ونظرية معالجة المعلومات الاجتماعية.

يعود الفضل إلى أبحاث "أندرسون" (Anderson) وزملائه في صياغة هذا النموذج الذي يرتكز على كيفية تأويل الفرد للبيئة والأشخاص المحيطين به، وتوقعاته المنتظرة، ومعتقداته حول كيفية استجابة الأشخاص في المواقف، ومدى اعتقاد الأشخاص في قدرتهم على الاستجابة للأحداث (Dewall& Anderson, 2011, p. 18). يركز هذا النموذج على "الشخص في الموقف" من خلال ثلاث حلقات: مدخلات الشخص في الموقف، وحضور حالات داخلية (معرفية، انفعالية، واستثارة عصبية)، ونتائج الادراكات وعمليات القرار (Anderson& Carnagey, 2004, p. 173).

يفترض هذا النموذج وجود ثلاث بنيات للمعرفة: مخططات الادراك (تتضمن أفكارا حول طريقة ادراك الأحداث الاجتماعية)، والمخططات الشخصية (حول الذات وقدرات الشخص)، والمعتقدات السلوكية (كيف يستجيب الناس في المواقف والأحداث المختلفة) (Anderson& Carnagey, 2004, p. 173).

بنيات المعرفة الاجتماعية تنموا طوال الوقت من خلال عمليات التعلم، مثل كيف ندرك، كيف نؤول، كيف نحكم، وكيف نستجيب للأحداث في البيئة الاجتماعية والمادية. التعلم بأن العالم مكان خطير، وأن العدوان هو الطريقة المناسبة للتكيف مع الصراعات والغضب، ومن خلال التعرض المتكرر، تصبح بنيات المعرفة الاجتماعية العدائية أكثر تعقيدا وصعبة التغيير، وسهلة التفعيل، وهذا ما قد يؤدي إلى تنمية شخصيات عنيفة (Bushman& Anderson, 2002, p. 1680).

أي سلوك عنيف يمكن أن يتحدد بدرجة اعزاء العدائية أو حضور حالة هياج انفعالي، والآلية، ودرجة الهدف المتمثل في أذية الآخر من أجل تلقي عائدات إيجابية (Dewall& Anderson, 2011, p. 18).

السلوك العنيف حسب هذه المقاربة يرتبط ببنيات المعرفة الاجتماعية، التي تؤثر بدورها على عملية تشفير وتأويل الملامح الاجتماعية الخارجية، وكذا على العمليات المعرفية والانفعالية الداخلية، ما يؤدي إلى اتخاذ القرار في المرور إلى الفعل العنيف.

- **نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية (Social Information Processing theory):**

تلعب معالجة المعلومات الاجتماعية دورا مهما في نمو السلوك الاجتماعي والعدواني حسب "كريك ودودج" (Crick and Dodge)، فالسلوك العنيف والعدواني يرتبط بانحراف في التفاعل بين الأهداف، والضبط الانفعالي، وإدارة الاستجابة، والتقييم والتصرف (in: Horsley, Castro& Schaot, 2010, p. 588).

تفترض هذه النظرية ستة مراحل، بدأ بمرحلة تشفير الملامح الاجتماعية، ثم اعزاء العواطف، والمقاصد والسببية (تأويل الملامح الاجتماعية)، وبعدها يقوم الفرد بتحديد اهتماماته من الموقف

(توضيح الأهداف)، ثم بعدها يقوم بإعداد استجابة أو أكثر لهذه الملامح من خلال الذاكرة أو بنائها من جديد. هذه الاستجابات يتم تقييمها من مختلف المجالات وحسب النتائج المنتظرة أو المتوقعة (قرار الاستجابة)، ثم تتم الاستجابة السلوكية.

أي خلل في هذه المراحل قد يؤدي إلى العنف والعدوان، بحيث أن الشخص العدواني يقوم بتشفير وتنظيم أقل للمعلومات الاجتماعية والملامح الاجتماعية، ويقوم بعزو العدائية، ويبني أهداف ضارة بالعلاقات الاجتماعية، ويتوجه للاستجابات العدوانية بسبب الاستجابات العامة الوظيفية القليلة، ويقدم تقييم لهذه الاستجابات العدوانية كأسلوب للوصول إلى النتائج المرغوبة (Fontaine& Dodge, 2009, p. 119)، فالطفل الذي يقوم بعزو العدائية للسلوكيات الغامضة لأقرانه ويولد العدوانية وحلول غير وظيفة للمشكلات الاجتماعية (Nikami et al, 2008, p. 761).

نستخلص من هذين النموذجين أن نموذج العدوان العام ونموذج معالجة المعلومات الاجتماعية نموذجان عامين لا يفسران بدقة سياق محدد مثل وضعيات التعلم، وبالتالي هي لا تخدم أهداف بحثنا، وبما أننا نولي أهمية بالغة لسياق وضعيات التعلم وما يفرزه من انفعالات تجمع بين ما هو بيداغوجي وما هو اجتماعي، والتي تسمح لنا بتوقع حالات العنف المدرسي، فإننا نرتكز على المقاربة المعرفية الاجتماعية ومسلماتها في تفسير ظهور العنف المدرسي وتوقعه، ولا نركز على نظرية محدد لتفسير العنف المدرسي، لأن محور تفكيرنا هو الأشخاص الذين لديهم القابلية لممارسة العنف المدرسي وليس الأشخاص العنيفين فعلا.

كما أننا سنحاول تفسير الانفعال ضمن انفعالات الانجاز الأكاديمي التي ترتبط بنظرية التحكم- القيمة لانفعالات الانجاز ل(Pekrun et al) باعتبار أنها نظرية تكاملية ضمن المقاربة المعرفية الاجتماعية وتعطي تفسير مناسب للانفعالات ضمن وضعيات التعلم، وسنقدم عرضا لها ضمن فصل الانفعالات.

خلاصة، نستند في هذه الدراسة على مسلمات المقاربة المعرفية الاجتماعية، حيث سنقوم بتفسير الانفعالات من خلال نظرية انفعالات الانجاز بعد التأكد من مطابقتها مع عينة الدراسة، وسنقوم بالتعديل فيها حسب ما تمليه نتائج الدراسة التجريبية التي ستطبق على مجتمع الدراسة.

6-التعاريف الاجرائية:

- **وضعيات التعلم:**

يتواجد بالقسم موارد بشرية محددة تتمثل في الأستاذ والتلاميذ، حيث تجمعهم علاقات وتفاعلات صفية بيداغوجية أثناء عملية التعلم، وفي عملية التقييم. بالموازاة مع هذا التفاعل البيداغوجي، هناك جانب علائقي اجتماعي في علاقة الأستاذ بالتلاميذ، أو في علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض، حيث تظهر عدد من التعليقات والتقييمات الاجتماعية حول التلاميذ وقدراتهم ومجهوداتهم، وحول النجاح والفشل وغير ذلك من التقييمات الاجتماعية المرتبطة بعملية التعلم، والاستدلالات التي تنتج عنها حول شخصية التلاميذ.

إننا نفترض في هذه الدراسة أن الجانب البيداغوجي والسلوكي والانفعالي للتلميذ يرتبط بالجانب الاجتماعي التفاعلي بين الموارد البشرية في القسم ولا يمكن فصله، باعتبار أن عملية التعلم وعملية التقييم للتعلم يرتبط بشكل كبير بإدراكات التلاميذ حول التفاعلات الاجتماعية داخل القسم. وعلى هذا فإننا نحدد وضعيات التعلم اجرائيا في الجانب البيداغوجي (عملية التعلم، عملية تقييم التعلم)، وفي الجانب الاجتماعي العلائقي في القسم.

وضعية التعلم تحيل إلى الشروط التي تجعل المتعلم يأخذ دوره، أي تلك الشروط المختلفة التي تتم فيها هذه التفاعلات المختلفة والتي تحكمها وتحددها، والتفاعلات العامة داخل القسم (Malik& Rizui, 2018)، كما أن التربويين يرون أن وضعيات التعلم تتمثل في: الوضعية المشكل، والنقاش داخل القسم، والبحث، وحل المشكلات، ودراسة الحالة، والتحليل النقدي،

والتحقيق السيبارنيتي، والتمارين (Faerber, 2004)، أي عملية تعلم بكل الأنشطة التي تحتويها، اضافة إلى عملية تقييم عملية التعلم.

وعلى هذا الأساس قمنا بتحديد وضعيات التعلم في الشق البيداغوجي (عملية التعلم، تقييم التعلم)، والشق الاجتماعي التفاعلي داخل القسم.

- **حالات العنف المدرسي:**

يتمحور موضوع دراستنا في توقع حالات العنف المدرسي، فإن هذا يحيلنا إلى اعتبار حالات العنف المدرسي على أنها الاستعداد للفعل والاستعداد لممارسة العنف المدرسي، وليس ممارسة العنف المدرسي.

باعتبار أن العنف انتاج ثقافي، يتم تعلمه من البيئة الخارجية على شكل أفكار ومعتقدات ضمنية عنيفة، وعندما يواجه الشخص مواقف محددة تحمل علامات مشابهة لتلك التي تعلم العنف منها، وبحضور حالات معينة فإنه يمارس العنف. هذا يدفع بنا إلى اعتبار أن الشخص المستعد لممارسة العنف، هو الشخص الذي يحمل أكبر قدر من المعارف الضمنية العنيفة، وبإعتبار أن الميولات والتوجهات والمواقف والأفكار حول العنف والعدوانية ترتبط بشدة بخطر المرور للفعل العنيف، وتلعب دورا مهما في تثبيت استمرار السلوكيات العنيفة (Blumentbal et al, 2018, p.2). فكلما زادت الأفكار والمعتقدات العنيفة لدى الشخص، كلما كان له القابلية والاستعداد لممارسة العنف، وعلى هذا فإننا نعرف حالات العنف المدرسي وفقا لذلك ونقوم بقياسها من خلال مقياس الأفكار الضمنية العنيفة المصمم من طرفنا.

- **الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم:**

الانفعالات حالات مستمرة عند البشر ولا يمكن وصف شخص ما بأنه لا ينفعل، وعلى هذا تظهر الانفعالات في جميع المواقف والسياقات المتنوعة، غير أنها انفعالات خاصة بالمواقف وتنتج ضمنها فقط على غرار وضعيات التعلم.

التفاعلات البيداغوجية بين التلاميذ والأستاذ حول التعلم، والأنشطة المرتبطة بتقييم عملية التعلم، والجانب الاجتماعي العلائقي داخل القسم يفرز عدد من الانفعالات المختلفة كانفعالات أو بنى منفصلة متتابعة، والتي من شأنها أن تحدد لنا حالات انفعالية عالية أو منخفضة الشدة، ايجابية أو سلبية. وعلى هذا فإننا نعتبر الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم على أنها الانفعالات التي ترتبط بالتعلم، وبتقييم عملية التعلم، والمرتبطة بالقسم وما يدور فيه من تفاعلات اجتماعية. هذا التقسيم الثلاثي للانفعالات (مرتبطة بالتعلم، بتقييم التعلم، القسم) هو تقسيم متخيل ومفترض من أجل انجاز وتحقيق أهداف البحث، لكن في حقيقة الأمر لا يمكن أن نفصل بين الانفعالات التي تفرزها وضعيات التعلم ككل. يتم قياس ذلك من خلال مقياس انفعالات الانجاز(Pekrun et al, 2011) على اعتبار أننا نستخدمه كمقياس لقياس الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، والذي يحدد العديد من التصنيفات الانفعالية سنأتي على ذكرها في الأدوات المستخدمة في الاجراءات المنهجية.

الفصل الثاني: الانفعالات في وضعيات التعلم

1- تعريف الانفعالات

2- الانفعال والسياق

3- نظريات الانفعال

4- الضبط الانفعالي

5- الذكاء الانفعالي

6- الانفعال في سياق وضعيات التعلم

7- قياس الانفعال في وضعيات التعلم

يختلف الباحثون في التعاريف وفي الإحاطة بجوانب المتغيرات وأبعادها، وأحيانا يخلط البعض بين المصطلحات القريبة. هذا ما يدفع بنا للتساؤل حول مفهوم الانفعال، خصوصا أن الحالات الانفعالية ترتبط بذاتية الأفراد، ويمكن حتى بالاختلافات السياقية من حيث التعبير، مع احتمالية ظهور انفعال في سياق معين عن الآخر، وهو ما دفع بالباحثين إلى محاولة تقديم فهم عميق مرتكزين على منطلقات نظرية في تقديم تفسيرات جدية حول الموضوع نسعى للتعرف عليها. من جهة أخرى ما مدى إمكانية وجود فروقات في الضبط والتحكم الانفعالي بين الأفراد. وهل من المحتمل أن تتخذ طابعا خاصا في سياق وضعيات التعلم بحكم تنوع التفاعلات والأحداث التي يعيشها المتعلم. كل هذا يقودنا إلى إشكالية قياس الانفعال عموما وفي وضعيات التعلم بالخصوص. جاء هذا الفصل ليجيب عن هذه الاختلافات وهذه الافتراضات وحل معضلة القياس بالنسبة لهذه الدراسة.

1- تعريف الانفعالات:

لا يوجد اتفاق واجماع على تعريف الانفعال بتعبير "بليتيشك" Plutchink (2001)، فهناك ما يقارب 90 تعريف للانفعال. العديد من النظريات التي ظهرت من مقاربات مختلفة مثل النظرية التطورية، والنظرية الفيزيولوجية، والنظريات المعرفية، وصفت الانفعال بطرق مختلفة ومن طرف علماء مختلفين حسب هذه المنطلقات النظرية.

فمثلا عرف "ويليام جيمس" William James (1884) الانفعال على أنه رد فعل جسدي للموقف، فهو ينظر للانفعال على أنه تجربة ذاتية، أو ادراك للتغيرات الفيزيولوجية التي تظهر في مواقف محددة (in: Nordstrom, 2019, p.7).

كما أن الانفعال عبارة عن بناء شخصي ذاتي يسمح للفرد بالتكيف مع الأحداث عند "لازاريس" (Lazarus).

الانفعالات عبارة عن مؤشرات لمثيرات، سلوكية (مثل الهرب)، فيزيولوجية (مثل العرق)، واستجابات معرفية (مثل تقييم الأحداث)، وهذه التغيرات تسمح للفرد بالتكيف والاستجابة المناسبة للأحداث حسب "ناس" (Nesse).

بالنسبة ل "فريجدة" Frijda (1987) فإن الانفعالات هي النزعة والميل والتصرف التي يؤسسها الفرد، ويستمر فيها في علاقته مع البيئة أو الآخرين. كما يمتاز بالشدة العالية والوقت القصير مثل الثواني والدقائق (in: Magda& Hande, 2019, pp. 58-59).

في الوقت الحالي، أغلب المنظرين يتفقون على أن الانفعال يحيل لمكونات عدة: (1) تقييم معرفي للموقف، (2) وللتغيرات الجسدية، والتي تمس (2-2) الجهاز العصبي المستقل، و(3) والتحضير للحركة أو التكيف مع الموقف، نتيجة (4) الميل للحركة أو التصرف، و(5) الشعور الذاتي (Nordstrom, 2019, p.7).

يعرف الانفعال حسب (Houwer& Hermans, 2010, p.1) على أنه جملة من العمليات التي تتوسط دخول المثيرات إلى خروج المعلومات أو الاستجابة بحكم أن الاستجابة ذات دلالة انفعالية في نموذج معالجة المعلومة. يستخدم في هذا الصدد مصطلح الحادثة أو النوبة الانفعالية بحكم أنها أوسع من فكرة الانفعال، فهي تحيل إلى مكونات معرفية ومكونات عاطفية مرتبطة بالتجارب الانفعالية، ومكونات الدافعية التي تحتوي الرغبة والميل للفعل، ومكونات جسدية تحتوي على الاستجابات العصبية، ومكونات حركية كالتعابير السلوكية. إن الحديث عن الحادثة الانفعالية يقودنا إلى الحديث على مبدأ النوعية والكمية: فالأول يحيل الى ايجابية أو سلبية الحادثة الانفعالية، والثاني يحيل لشدة الانفعال الممتد من حالة عدم الانفعال إلى العتبة الانفعالية. وهذا يتناسب مع نوعية المثير وشدته، كما يجدر التفريق بين الانفعال الأولي والثانوي، وبين الانفعال التكيفي واللا تكيفي: فالانفعال الأولي هو أول استجابة للموقف، قد

يكون تكيفيا أو لا تكيفيا. أما الانفعال الثانوي فهو استجابة ثانية للانفعال الأولي وقد يكون تكيفيا أو لا تكيفيا. الحالة الانفعالية السلبية تؤثر سلبا على عملية الانتباه لينتج انحياز معرفي أو انتباه انتقائي للمدخلات الحسية. كما أنه يؤثر على الذاكرة لتنحاز إلى تذكر التجارب الانفعالية ذات الطابع السلبي كما يحدث في الاكتئاب. من جهة أخرى نجد أن للانفعال علاقة باتخاذ القرار، حيث أن هناك "انفعال التوقع" ، فعند اتخاذ قرار ما وبعد مدة من الزمن نجد أنفسنا ننتظر نتيجة ذلك القرار بطريقة انفعالية، كما هناك الانفعال الحالي والذي يظهر عند الشروع في عملية اتخاذ القرار. للانفعال وظيفة اجتماعية، فهو يساعد على التكيف مع تغيرات البيئة الاجتماعية وايجاد الحل لجميع المشاكل وتحقيق الأهداف العلائقية والاجتماعية.

يتم وصف الانفعال وتداوله من خلال مصطلحات مختلفة قد لا تقود لمعناه الأصلي أحينا، مثل الشعور، والمزاج، والمشاعر، وعلى الأكاديميين اظهار الفروق الاصطلاحية وهذا ما سعوا إليه باعتبار أن العلم يتحدد أولا بموضوعه ومنهجه، وفي ما يلي بعض الفروقات الاصطلاحية.

- **الشعور مقابل الانفعال:**

يعرف الشعور على أنه التجربة الذاتية للانفعال. حسب "داميزيو" سنة 2003، فان الشعور يظهر بعد الانفعال. في هذا السياق، الشعور أقل ملاحظة على المستوى السلوكي من الانفعالات، ويعتبر أقل خصوصية من الانفعالات. مدة الشعور صغيرة جدا، تمتد لثواني في المعتاد، وأقل شدة من الانفعال، وبالتالي فان ظهور الانفعال يتبعه الشعور الذي يتجلى معنويا أكثر منه سلوكيا كما هو الحال مع الانفعال، كما أن كل من الانفعال والشعور يمتاز بالظرفية الزمنية.

- **المزاج مقابل الانفعال:**

انطلاقا من "اكمان" سنة 1999، الانفعالات هي نتيجة لأسباب معينة (مثلا حادث محدد)، بينما المزاج يمكن أن يظهر بسبب حادث معين أو يمكن أن يكون بدون سبب عكس الانفعال. المزاج يمتاز بمدة طويلة (ساعات أو أيام)، يتغير في الشدة، ويتناوب مع حالات مزاجية أخرى، ولديه شدة متوسطة عكس الانفعال. بالمقابل، كل من الانفعالات والمزاج لها تأثير على سلوك الفرد. ومنه يمكن القول أن المزاج أشمل من الانفعال من حيث سببية الظهور وطول المدة والشدة المتوسطة، كما أن المزاج يمكن أن يكون سمة غالبة عند الفرد يتميز بها.

- **المشاعر مقابل الانفعال:**

عرف "تورنر" Turner (1970) المشاعر بأنها ذات صبغة اجتماعية معقدة من الشعور، وتختلف من ثقافة لأخرى. كما عرفها "ناس و براف" Nass and Brave (2007) على أنها ليست حالة شخصية، لكنها خصائص لموضوع أو مثير معين، كما أن الانفعال يمتد لثواني والمزاج لأيام وساعات، فان المشاعر يمكن أن لا تنتهي أبدا (in: Magda& Hande, 2019, pp. 58). منه يمكن وصف المشاعر على أنها انتاج ثقافي يختلف التعبير عنه من ثقافة لأخرى ويمتاز بطول الأمد.

هذه بعض الفروقات البسيطة التي أوضحها لنا بعض الباحثين في ما يخص المصطلح مع المصطلحات التي تقربه، يتجلى إلى أذهاننا الآن إشكالية الانفعال والسياق، فهل يختلف التعبير عن الانفعال حسب اختلاف السياق؟

2-الانفعال والسياق:

يظهر الانفعال ويتجلى في سياق التفاعلات الاجتماعية والعلائقية، فهو يتأثر بالسياق الذي يكون فيه، وبالتالي هو في تفاعل دينامي معه (Mesquita& Boiger, 2014, p.298)، فاذا طرحنا سؤال مفاده "ما الذي يعنيه الابتسام؟"، الإجابة سهلة في جملة "إنه يعني السعادة"، لكن يمكننا أن نشاهد في حياتنا اليومية بأن ذلك ليس صحيحا دائما، لأننا ندرك بأن هناك سياق يظهر ابتسامة سعيدة، وسياق آخر يظهر ابتسامة ارتباك (Arellano, Varona& Perales, 2015). كما أن الأفراد يتذكرون السياق أكثر من تذكرهم الانفعال بحد ذاته خاصة التعابير الوجهية (Barrett& Kensinger, 2010). فالانفعال يختلف حسب الثقافات، من خلال الأحداث السابقة التي عاشها الأفراد ضمن ثقافة محددة، والاحساسات الذاتية التي يختبرها الشخص، والادراكات التي تختلف من شخص لشخص، والسلوك. الانفعال هو ذو طبيعة بيولوجية يتجلى في التغيرات الفيزيولوجية، كما هو ذو طبيعة اجتماعية ثقافية من حيث طرق التعبير عنه (Mesquita& Walker, 2003, p.777)، يمكن ادراك الانفعال من خلال اللغة التي هي انتاج ثقافي، المستخدمة في سياق معين، من حيث سرعتها ودقتها وتنظيمها (Lindquist et al, 2006, p.125)، وبالتالي يختلف التعبير الانفعالي حسب اللغة السائدة في سياق معين.

كما يتأثر الانفعال بسن الفرد، فكلما اتجه الفرد نحو النمو والنضج كلما انخفضت لديه مستويات الغضب والانفعالات السلبية الأخرى (Charles& Carstensen, 2008, p.495).

اجمالا يمكن القول أن طرق التعبير الانفعالي تختلف من ثقافة لثقافة، ومن سياق لسياق في نفس الثقافة، ومن لغة لأخرى، ومن مرحلة زمنية لأخرى.

يعتقد الأشخاص بأنه يمكنهم قراءة انفعالات الأشخاص الأخرين. كل من العلماء والكائنات الاجتماعية لديها حس مشترك يفترض بأن الشخص يعبر آليا عن حالته الانفعالية للسلوك. في

الواقع، تظهر الأبحاث في المجال غير اللفظي أنه يمكننا تحديد انفعالات الآخر من خلال ما هو غير لفظي، ويمكننا التمييز بين الابتسامة الأصلية والمزيفة.

الانفعالات والمزاج تهيأ الأفراد لتأويل المعلومات الاجتماعية في بيئاتهم، وهذه الحالة العاطفية تؤثر إيجابا أو سلبا على عملية الادراك (Qiao-Tasserit at al, 2017). كما أن الشخصية والمزاج مظهرين غير منفصلين عن ميكانيزمات الانفعال العامة. بطريقة أخرى، المزاج والشخصية يلعبان دور مهم في تحديد الحالة الانفعالية للفرد، باعتبار أن المزاج هو حضور طويل لعدد من الانفعالات المعينة (Ojha et al, 2018, p.1).

هذا من حيث التعبير، الآن من حيث ظهور الانفعال من عدمه، هل يمكن القول أن انفعال معين يظهر في سياق خاص ولا يوجد في سياق أخر، وفي ثقافة معينة دون أخرى؟

للإجابة على هذا التساؤل، نحتاج أولا للتعرف على مختلف الأطر النظرية في هذا المجال التي ناقشت وفسرت الانفعال من خلال سرد أهم المحطات النظرية التاريخية في دراسة الانفعال وفهمه.

3- نظريات الانفعال:

يجد المتتبع لتاريخ الانفعالات أن العصر الذهبي لدراسة الانفعال بدء مع كتابات داروين في منشوره "التعبيرات الانفعالية عند الذكور والحيوانات"، بحيث يرى أن الانفعالات تحدث بسبب نمطية التعبيرات الجسمية. هذا الطرح البسيط لم يكن محل اجماع الباحثين في ذلك العصر، ما دفع "جيمس" James (1884) لنقد هذا الطرح من خلال منشوره "ما هو الانفعال؟"، بحيث رأى أن النشاطات الجسدية فقط هي من تسبب الانفعال. "جيمس" بحد ذاته تم نقده من طرف "كانون" Cannon (1927) في منشوره "نظرية جيمس للانفعالات: تحقيق

نقدي ونظرية بديلة"، بحيث رأى أن الجسد لا يمكن أن يسبب الانفعال لأن التغيرات التي تمس الجسد والأمعاء بطيئة جدا وصعبة الإحساس بها، ونفس التغييرات تظهر في الحالات الانفعالية وغير الانفعالية.

هذه النزعة السلوكية في فهم الانفعال سرعان ما تبعتها أعمال جديدة ذات طابع معرفي أشمل من الطرح السلوكي، وذلك في مطلع سنة 1960 بداية على يد "أرلوند" Magda Arnold's في منشورها "الانفعال والشخصية"، متبوعا ب"المزاج، الخيال، الشعور"، ثم مع "شاشتر وسينجر" Schachter& Singer's (1962) في منشورهما المعنون ب" المحددات الفيزيولوجية، المعرفية، والاجتماعية للحالة الانفعالية"(in: Scherer, 2009, p. 325).

هنالك العديد من النظريات التي تناولت الانفعال من منطلقات مختلفة، بحيث هناك من اعتبر أن الانفعال مشترك (Standard) بين البشر، وهناك من اعتبر أن ادراك التغيرات الفيزيولوجية هو الانفعال، وهناك من يرى أن التغيرات الفيزيولوجية هي الانفعال، وهناك من رأى الانفعال نتيجة للادراكات في الموقف والتغيرات الفيزيولوجية هي جزء من الانفعال.

حدد " شيرار" Scherer (2009) ثلاث نماذج كبرى ظهرت ضمن مدارس كبرى للانفعال (Scherer, 2009):

نظريات الانفعال القاعدي (Basic emotions theories) والتي استلهمت من أعمال " تومكين" (Tomkins) وأعمال "داروين" (Darwins) حول التعابير في الانفعال، وطورت مع "ايكمان" (Ekman) و "ايزارد" (Izard). الافتراض الأساسي لهته النظريات هو أن الموقف المحدد يثير برنامج عاطفي (Affect program) محدد ومتعلق بأحد الانفعالات القاعدية، وينتج خصائص تعبيرية نموذجية واستجابات فيزيولوجية مرتبة.

أما نظريات بناء الانفعال (Constructivist emotions theories) ذات التوجه الفيزيولوجي في تفسير الانفعال فترتكز على أعمال "جيمس" التي تحيل إلى أن ادراك التغيرات الجسدية هو الانفعال بحد ذاته، وعدل من طرف "شاشتر وسينجر" بأن ادراك بصمات الجهاز العصبي (Arousal leads) يطبع الاحساسات كانفعال مرتكز على الملامح الموقفية. تم إعادة مراجعة ذلك من طرف "روسال" Russel (2003) أين اعتبر أن استمرار العاطفة الجوهرية (Core affect) يتشكل بتوازن بين تأويلات اثارة الجهاز العصبي (Arousal) وتصنيفات الملامح الموقفية. ثم اعتبر "باريت" Barrett (2006) أن العاطفة الجوهرية تختلف باختلاف تصور الفعل، أين يقاد من طرف التمثلات الجسدية والمفاهيم المتوفرة (p. 326) .

وفي الأخير نظريات الادراكات للانفعال (Appraisal theories of emotion) والتي تعود جذورها للفلاسفة القدماء مع أرسطو وسقراط وسبينوزا، وتم صياغتها لأول مرة كمقاربة قائمة بذاتها مع " أرلوند" (Arnold) و"لازاريس" (Lazarus) في الستينات. هذه النظريات تفترض أن هندسة الانفعال ترتكز على ذاتية الأفراد في تقييم أو ادراك الأحداث من أجل حسن حالهم وإنجاز أهدافهم، مفترضة معايير محددة من الادراكات (مثل الجدة، المتعة، سببية الدافع، القوة المحركة، المسؤولية، التكيف، الصحة والتوافق مع الذات والمجتمع) (in: Scherer, 2009, p. 327).

كما أنها ترى بأن الانفعال عبارة عن عمليات وليس مجرد كونه حالات. حسب "مارس" Marr's (1982) فإن أي عملية يمكن وصفها في ثلاث مستويات من التحليل:

المستوى الوظيفي (فالعملية تحيل إلى العلاقة بين المدخلات والمخرجات)، والمستوى الألغوريتمي أو الخوارزمي (تصف العمليات في شكل ميكانيزمات التي تترجم المدخلات إلى مخرجات مثل التمثلات أين تتم وتشتغل الميكانيزمات)، والمستوى الانجازي أو التنفيذي (أين العملية تجسد على شكل نشاط دماغي) (in: Moors, 2013, p. 132).

مصطلح الانفعال هو استخدام مختصر للحادثة أو النوبة الانفعالية (Emotional episode)، فنظريات الادراكات ترى أن النوبة الانفعالية تتضمن عدد من الأنظمة والمكونات. مكون الادراك مع تقييم للبيئة والتفاعل بين البيئة والشخص، ومكون الدافعية مع الميول للفعل أو الأشكال الأخرى من الاستعداد للفعل (Action Readiness) على لسان "فريجدا" (Frijda) في نظريتها، ومكون جسدي يتضمن الاستجابات الفيزيولوجية للجهاز العصبي، ومكون حركي يتضمن السلوكيات التعبيرية واللغوية، ومكون الاحساسات الذي يتضمن التجارب الذاتية أو الأحاسيس.

عملية الانفعال هي استمرار للتكرار حسب (Moors et al, 2013, p.119)، فالتغيرات الناتجة عن التكرار والتي تمس مكون واحد يؤدي إلى تغذية رجعية نحو المكونات الأخرى. على سبيل المثال، التغيرات في الادراكات يمكن أن تقود إلى تغيرات في الاستجابة الفيزيولوجية والسلوكية. بالمقابل، يتغير الادراك سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال التغير في المواقف المثيرة.

تتفق كل نظريات الادراكات بأن تأثير المثيرات في الانفعال يتوسطه الادراك والتقييم حسب (Moors, 2013, p.133)، فالمثيرات تعتبر سببا بعيدا لإحداث الانفعال مقارنة بالادراك فهو الأقرب لذلك. كما أن الادراك مسؤول ليس فقط على ظهور الانفعال ولكن حتى شدة ونوعية الانفعال، كما أنه مسبب للانفعال وأحد مكونات الحادثة الانفعالية في نفس الوقت.

علماء الانفعال غير متفقون حول عدد وطبيعة المكونات التي تتضمنها الحادثة الانفعالية. فبعض العلماء يساوي بين مكونات النوبة أو الحادثة الانفعالية، فها هو "جيمس" (James) يساوي بين المكون الانفعالي والعاطفي، أما "فريجدة" (Frijda) ساوى بين الانفعال والاستعداد للفعل (in: Houwer& Hermans, 2010, p.7).

من الواضح أن نظريات الادراكات أكثر تفصيلا في فهم الانفعال، وهي الأكثر استثمارا في هذ الحقل من حيث تجاوزها التفسير البدائي القائم على تأويل الأحاسيس الجسدية، إلى إعطاء القيمة الكبرى لدور المعرفة وجهاز معالجة المعرفة، وكذا الفعل والاستعداد للفعل. وبالتالي هناك إقرار بما هو بيولوجي عصبي، وبما هو معرفي محض، وما هو سلوكي، وما هو اجتماعي، دون اهمال لما هو دينامي شخصي لا شعوري، حتى وإن أعطت فهما مختلفا ومفاهيم تتناسب مع النموذج المعرفي بصفة عامة، سنحاول فيما يلي عرض مفصل لكبرى هذه المقاربات والنظريات التي ناقشت الانفعال.

3-1- النظريات القاعدية للانفعال(Basic Emotion Theories):

يعتبر "تشارل داروين" (Charles Darwin) من بين الأوائل الذين اهتموا بالانفعال، وانطلق من فرضية ان الانفعالات البشرية لديها قاعدة جينية وهي تتطور وتتكيف من خلال عمليات التكيف. بالنسبة له، الانفعال يمكن مشاهدته عند الانسان والحيوان ما يعطيه طابع العالمية، ويتجلى الانفعال في التغيرات التي تمس العضوية أو الجسد عند مواجهة المخاطر.

جاء "بول اكمان" (Paul Ekman) بنظريته الشهيرة حول الانفعالات القاعدية أو الأساسية (Basic Emotion)، حيث افترض وجود العديد من الانفعالات الأساسية كالغضب، الخوف، الحزن، السعادة، الدهشة، الاشمئزاز، والازدراء، وأعطاها طابع العالمية والاشتراك بين البشر .(in: Wingenbach, 2016 pp. 15-16)

يوافق "روبرت بليتشيك" Robert Plutchik (1962) "داروين" حول الدور المهم للانفعال في عملية التطور في المحيط ودعم عملية التوازن. انطلاقا من نظريته، الانفعال نتيجة لتأويل/تقييم " معرفي يظهر في العلاقة مع الأحداث والمثيرات. هذه المثيرات تحفز وتثير رد

فعل فيزيولوجي الذي يسمح بالتحرك (مثل الهرب). في ضوء هذه النظرية، الانفعالات هي استجابات تكيفية للمواقف/الأحداث الخطيرة (in: Magda& Hande, 2019, p.60).

انطلاقا من "تومكين" (Tomkins)، هناك عدد محدد من الانفعالات، وهذا ما أكدته أبحاث "ايزارد" Izard (1977)، و"اكمان" Ikman (1992) بأن هناك عدد محدد من الانفعالات وهي عالمية متعارف عليها بين البشر. هذه الانفعالات القاعدية والأساسية هي فطرية بين البشر مثل السعادة، الحزن، الدهشة، الخوف، الغضب والملل (in: Alisai, Garcia, 2014, p. 3).

في دراسة قام بها كل من "اكمان وايزارد" Ikman and Izard (1992) حول عالمية التعبيرات الانفعالية، حيث قاموا بتوزيع صور للتعبير الانفعالي على أشخاص من ثقافات مختلفة واختيار الصورة الأنسب للانفعال، فأظهرت النتائج أن هناك استجابات متشابهة ما أكد فرضية قاعدية الانفعالات.

هناك رابط بين أنواع الأحداث التي تسبب الانفعالات في "عائلة" محددة من الانفعالات. كل انفعال له مخرجات فيزيولوجية وسلوكية محددة التي يمكن أن تؤول كعلامات من طرف الملاحظ، وهذه المخرجات يمكن أن تقرأ كانفعالات من طرف الآخرين (in: Nordstrom, 2019, p. 10).

تلتف كل نظريات الانفعالات القاعدية والأساسية على أساس موحد هو أن الانفعالات من حيث بنيتها هي واحدة وعالمية ولا تختلف حسب الثقافات ولا حسب الأجناس، بحيث أن هذه الانفعالات تظهر من أجل التكيف مع الموقف وتحقيق التوازن والتكيف. أما من حيث الاختلاف بين هذه النظريات فتتمحور حول ماهية وعدد هذه الانفعالات فقط.

هذا التوجه أكد على عالمية بنية الانفعال، واشتراكه بين الانسان والحيوان، وهذا اقصاء للذاتية الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية والخصوصيات الثقافية، وحتى الخصوصيات الفردية.

جاءت العديد من النظريات اللاحقة والتي تنطلق من الاعتقاد بأن الانفعال قاعدي وأساسي، لكن بدون اقصاء للحياة الذاتية للبشر والعلائقية والاجتماعية. ولعل من أهم هذه النظريات نجد النظريات الفيزيولوجية في تفسير الانفعال.

3-2 -النظريات الفيزيولوجية للانفعال:

3-2-1 - نظرية "جيمس" (The James Theory):

ميز "ويليام جيمس" بين الانفعال والغريزة، فالغريزة تحمل الميل للفعل، بينما الانفعالات هي الميل للشعور ويعبر عنه من خلال الجسد، بحيث يرى أن التغيرات الجسدية هي نتاج عن التغيرات التي تمس الجهاز العصبي في استجابته للمثير، والوعي بهذه التغيرات هو ما يشكل الانفعال. اذا واجه الفرد أفعى فإنه لا يخاف من الأفعى، بل يخاف لأنه يصبح مضطربا: الفرد يعي التغيرات الجسدية الحاضرة بسبب مواجهة أفعى. بهذا المفهوم، نظرية جيمس ترى أن الانفعال لا يؤول كاستجابة للمثيرات، بل كوعي للتغيرات الفيزيولوجية التي أثارها المثير.

تم نقد هذه النظرية لأنها تعتبر الانفعال بدون وظيفة، وأقصت دور الخبرات والتجارب السابقة في تقييم الانفعال، أي البعد المعرفي للانفعال (in: Magda& Hande, 2019, pp.61-62).

إن الإفتراض الذي جاء به "ويليام جيمس" يحيل إلى أن الانفعال يظهر بعد حدوث الاثارة العصبية مباشرة من خلال الوعي بها، هذا ما دفع ب "كانون" إلى التفكير وافتراض طرح آخر وهذا ما سنسعى لتوضيحه بتقديم أهم مسلمات نظريته.

3-2-2- نظرية كانون (Cannon Theory):

في بداية التسعينات من القرن الماضي، توجه "كانون" (Cannon) إلى دراسة الانفعالات وتأثيرها على الصحة الحيوانية، وقياسها من خلال التغيرات الفيزيولوجية، وكان متأثرا بنظرية "ويليام جيمس".

يمكن أن يفهم الانفعال من خلال الجهاز العصبي الودي والقرب ودي. ومن خلال دراسته للتعبير الانفعالي عند الحيوان الذي يتميز بجهاز عصبي بدائي لا يحتوي على القشرة الدماغية، تبين أن منطقة الطالاموس هي المسؤولة عن التعبير الانفعالي. بعد التحليل العميق، توصل الباحث إلى أن الاثارة التي تمس الجهاز العصبي (Arousal) ليس لديها أسبقية على الانفعال، بل بالعكس، الاثارة والانفعال يظهران في نفس الوقت، وهذا ما اختلف فيه مع "ويليام جيمس". في حضور المثير، يتم استقبال وتفعيل وارسال المعلومات إلى القشرة الدماغية، ثم يتم ارسال رسائل إلى الطالاموس فينتج التعبير الانفعالي في نفس الوقت الذي تظهر فيه التغيرات الجسدية.

تعرضت النظرية للنقد، فبعض الدراسات الحديثة أظهرت أن الطالاموس ليس المنطقة الوحيدة المسؤولة على التعبير الانفعالي حسب "بابز" Papez (1937)، بحيث وجد أن التعبير الانفعالي يظهر من خلال التفاعلات الداخلية بين بنيات الدماغ مثل الهيبوطالاموس واللوزة وهيبوكومب وغيرهم (in: Magda& Hande, 2019, p.63).

اذن اختلف "ويليام جيمس" مع "كانون" في كون الانفعال والاثارة يظهران في نفس الوقت، حيث افترض "ويليام جيمس" أن الانفعال يظهر بعد الاثارة العصبية والفيزيولوجية والوعي بها.

بناء على ما سبق، فكر كل من "شاشتر وسينغ" بالموضوع، وصولا إلى افتراض ثالث، والذي تلخصه نظرية العاملين للانفعال.

3-2-3- نظرية العاملين للانفعال (The Two-Factor Theory of Emotion):

افترض كل من "شاشتر وسينغ" (Schachter and Singer) أن الانفعال نتيجة للاستثارة العصبية (Arousal) والتغيرات الفيزيولوجية، إضافة إلى عوامل معرفية. تفترض هذه النظرية أن حصول الانفعال يتم عبر عاملين: الاثارة الفيزيولوجية، والطريقة التي تؤول بها هذه الاستثارة (معرفيا). بهذا المفهوم، الانفعال يحدث نتيجة تأويل التغيرات الداخلية والخارجية (in: Magda& Hande, 2019, p.63).

هذه النظرة المعرفية الفيزيولوجية للانفعال، تفترض أن الحالة الانفعالية تحدد بالعوامل المعرفية. وبطريقة بسيطة يمكن القول بأن الحالة الانفعالية مرتبطة بالاستثارة العامة للجهاز العصبي، بحيث نقوم بتأويل وترتيب هذه الحالات الجسدية انطلاقا من الموقف الذي ولدها ومن خلال طريقة ادراكنا لها.

هذه النظرية (1964) تسلم بفكرة أن الاستجابة الجسدية تسبق التجربة الانفعالية بافتراض وجود خطوتين: الخطوة الاولى هي استقبال المثيرات والتي ينتج عنها حالات جسدية مختلفة بحكم تفعيل الجهاز العصبي الاعاشي واليقظة الجسدية. والخطوة الثانية أن هذه الاحاسيس الجسدية تؤول أو تصاغ على شكل تمثلات معرفية لنحصل في الأخير على مخرجات معرفية أو استجابة معرفية سلوكية (in: Houwer& Hermans, 2010, p.12).

الانفعال ليس نتيجة للوعي بالتغيرات والاثارة العصبية والفيزيولوجية، ولا يظهران في نفس الوقت، بل الانفعال نتيجة لتأويل تلك الاثارة العصبية والتغيرات الفيزيولوجية، وبالتالي الاستجابة الجسدية تسبق عملية التأويل حسب" شاشتر وسينغ".

3-2-4- اسهامات "لدوس" (LeDoux):

اقترح "لدوس" LeDoux (1993) أن اللوزة (Amygdala) هي مركز الانفعالات في الدماغ انطلاقا من ملاحظاته على الأشخاص الذين يعانون من تلف في هذه المنطقة، حيث يلاحظ عليهم عجز وتلف في الاستجابات الانفعالية. في سنة 1997، وجد أن هناك اشراط مشابه لأبحاث "بافلوف" (Pavlov)، حيث لاحظ أن الأفراد الذين يتعرضون باستمرار لمثيرات سلبية ويتجنبونها، يتم عزل انفعال الخوف ويبقى التجنب السلوكي فقط.

كما أنه وفي نفس السنة، أعطى تفسيرا يقوم على ربط اللوزة بالقشرة الدماغية، حيث أن اللوزة مسؤولة عن الاستجابات الانفعالية والقشرة الدماغية مسؤولة عن التقييم الثانوي للاستجابة الانفعالية (in: Ingram, 2013, p. 33).

حاولت هذه النظريات تفسير الانفعال باعتبار التغيرات الفيزيولوجية والاثارة العصبية، وكذا عملية الوعي والتأويل لهذه التغيرات محورا الانفعال هنا، يقودنا إلى حقيقة منطقية مفادها أن هناك اهمال للسياق وكذا طبيعة المثير وشدته وحتى تقييم الانسان لذلك المثير.

3-3- نظريات الأبعاد للانفعال:

يمكن تحديد الانفعالات في العديد من الأبعاد (مقاربة الأبعاد)، مثلا السعادة والحزن متناقضتين في بعد التوازن (إيجابي مقابل سلبي)، بينما في نظرية الانفعالات القاعدية، فان السعادة والحزن عبارة عن أنماط مختلفة.

علل "ريسال" Russell (1994) فرضية الأبعاد المتوازنة والاثارة (Arousal). وافترض أن الانفعال يمكن أن يحدد في بعدين أساسيين: التوازن والاثارة (Arousal and Valence).

التوازن يحيل إلى سلبية وإيجابية الانفعال، بينما الاثارة تحيل إلى الانخفاض أو الارتفاع في الشدة (in: Wingenbach, 2016 pp.21).

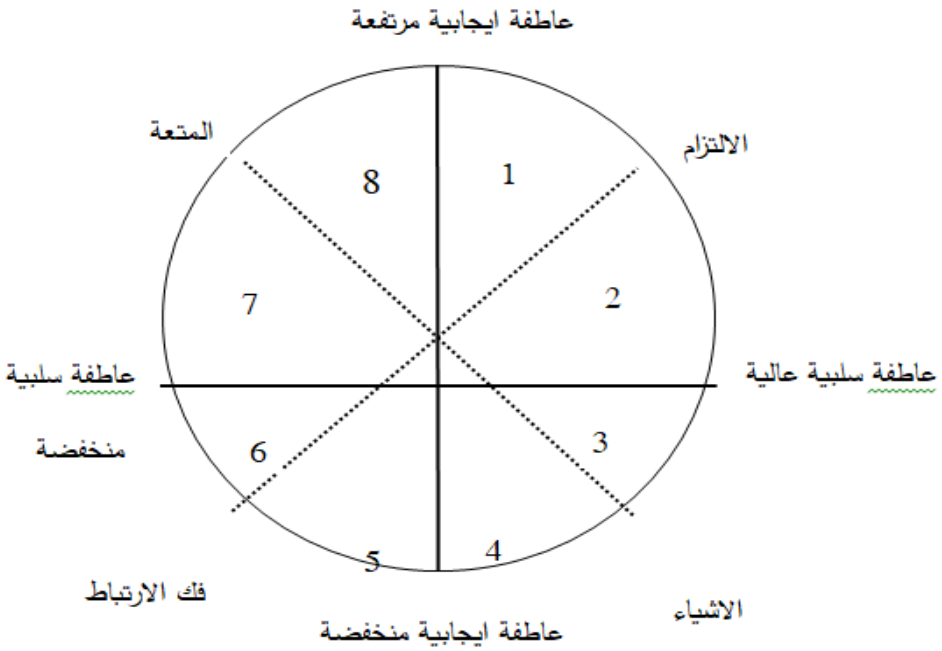
الاثارة (Arousal) تحيل إلى الشروط الفيزيولوجية التي تحدث للشخص في حضور المثير أو الحدث. يمكن أن تكون شديدة عندما يكون المثير مفعل بشدة (مثال رؤية أفعى)، أو منخفض عندما يكون المثير منخفض (مثل الاستماع لموسيقى الاسترخاء). تتصف الاثارة (Arousal) بتفعيل آلي للجهاز العصبي (مثل الهروب)، وتفعيل جهاز الغدد (مثل تسارع ضربات القلب) ما يسمح للشخص بالاستجابة المناسبة للمثير.

بينما التوازن (Valence) يرتبط بالايجابية (مثل السعادة)، أو السلبية (مثل الحزن) التي تظهر على الفرد في الموقف أو مواجهة المثير (Magda& Hande, 2019, p59)، هذا ما يحدد العاطفة الجوهرية (Core Affect).

اقترح "شلوسبرغ" Schlosberg (1952) فرضية أن الانفعالات يمكن وصفها وتنظيمها في ترتيب دائري مفترض، والتعبير عنها في بعدين ثنائيي القطب (in: Russel, 1980, p. 1161).

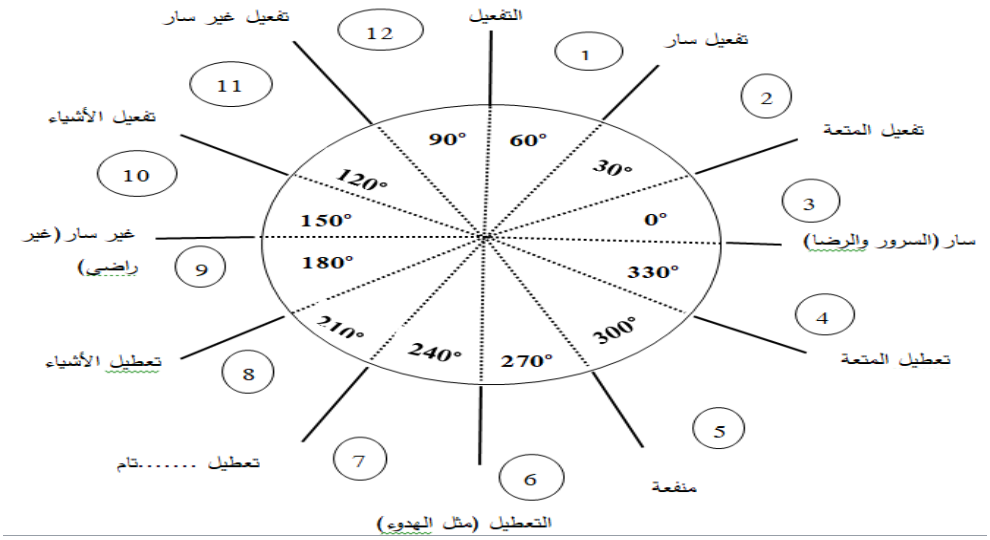
من هنا فإن العاطفة الجوهرية (Core Affect) تتحدد في شكل تقاطع عمودي لقطبين متناظرين.

اقترح "واتسون وتيليغن" Watson and Tellegen (1985) بعدين للتوازن (Valence) تحت اسم العاطفة الإيجابية والسلبية (Positive and Negative Affect)، وفي ما بعد قاما بتغيير التسمية إلى التفعيل الإيجابي والسلبي (in: Yisk, Russel& Steiger, 2011, p.706)، والشكل الموالي يوضح ذلك (Piolat& Bannour, 2008):



الشكل(01): يوضح مخطط العاطفة عند David Waston et Aulle

نموذج "ريسال" (Russel) هو الأكثر استثمارا في هذا الحقل، حيث افترض مركب للعاطفة (12-PAC)، والشكل التالي وضح ذلك (Yisk, Russel& Steiger, 2011, p.706):



شكل (02): يوضح مركب العاطفة (12 PAC)

مقاربات الأبعاد حاولت تفسير الانفعال من خلال بعدين متناظرين، محيلة إلى التوازن والتي اختلف فيما بينها من حيث التسمية فقط في الانفعال (إيجابي/سلبي، تفعيل إيجابي/تفعيل سلبي، ممتع/غير ممتع)، واتفقت من حيث الاثارة بكونها إما عالية الشدة، أو منخفضة الشدة.

حاولت كل هذه المقاربات تمثيل الانفعال على شكل بعدين متوازيين من أجل القدرة على قياسه وتمثيله. هذه المقاربة في قياس الانفعال، تقر بوجود انفعالات قاعدية، وتقر بوجود تغيرات فيزيولوجية واثارة عصبية، ولا تنفي تأثير المكونات المعرفية أو السياقية في ظهور الانفعال كما أوضحنا سابقا.

3-4- النظريات المعرفية للانفعال:

يظهر الانفعال نتيجة التقييمات والتأويلات التي يقوم بها الأشخاص حول المثيرات (الادراكات). فهو نتيجة للإدراك، وليس بالضرورة في حضور الاستثارة والتغيرات الفيزيولوجية. ومن هنا فان النظريات المعرفية أرجعت الانفعال إلى تقييم المثير بدل تقييم التغيرات الفيزيولوجية مثلما ذهبت إليه النظريات الفيزيولوجية.

تختلف الادراكات بين الأشخاص، ونفس المثير قد يؤدي إلى استجابات انفعالية مختلفة، لكن نفس الادراك يقود لنفس الانفعال. الأشخاص عندما يواجهون المثيرات، يقومون بتقييمه آليا وفي نفس الوقت بأنه جيد أو سيء، هذا التقييم يخضع للتجارب القاعدية السابقة (مثل الذكريات) والتي تتشابه في المثير. بهذا المفهوم، الادراكات تمثل الميل للتصرف بطريقة معينة عند مواجهة الموقف.

تركز نظريات الادراكات للانفعال على طريقة تأويل الشخص للموقف، أكثر من تركيزها على الموقف بحد ذاته، كما أنه يمكن التنبؤ بانفعالات الشخص من خلال شدة الادراكات،

فمثلا تخيل بأنك محط نقد من طرف مشرفك بسبب استجابتك الضعيفة لموقف نقدي والتي تعود بنتائج سلبية خطيرة على الأشخاص الآخرين. ما هي الانفعالات التي يمكن أن تستحضرها في هذ الموقف؟ النظريات المعرفية تفترض بأنه من المهم التركيز على كيفية تأويلك للموقف: يمكن أن تستجيب بالغضب إذا اعتقدت بأن هذه الادعاءات غير مبررة لأنه الآخرين يلومونك، ويمكن أن تستجيب بالخجل والشعور بالعار إذا فكرت بأن هذا الفشل مرتبط بعدم كفاءتك، ويمكن أن تستجيب بالاكتئاب أو الشعور بالذنب إذا فكرت بالنتائج السلبية الناتجة عن فشل الآخرين، ويمكنك الشعور بانفعالات إيجابية (حتى وإن كانت قليلة) إذا فكرت بأنك قمت بعمل جيد وأن ما هو خطأ ليس مسؤوليتك بشكل كلي ووحدك (Siemer, Mauss& Gross, 2007, p. 592).

هذا بالعموم يمثل خلاصة نظريات الادراك المعرفي للانفعال، وفي ما يلي عرض لبعض نظريات هذه المقاربة والوقوف على بعض من اسهاماتها بشكل أكثر تفصيل.

3-4-1- نظرية أرلوند:

لا يمكن الحديث عن نظرية الادراكات بدون الرجوع إلى" أرلوند" (Arnold) صاحب مصطلح "الادراكات" (Appraisal) (للإشارة: الترجمة اللغوية للمصطلح هي التخمينات، لكن باعتبار أن التخمين في اللغة العربية قد يحيل إلى الحدس فقد استخدمنا مصطلح الادراكات، على اعتبار أن حتى مصطلح الادراكات لا نقصد به الادراك في هذه الحالة، وإنما نقصد به مجموعة من العمليات المعرفية المتتابعة عند التعرض للمثير)، والذي يحيل إلى تكوين مفهوم معرفي حول الانفعال. نظريته هي مزيج بين ما هو فينومينولوجي ومعرفي فيزيولوجي. الادراكات بالنسبة له هي عملية تتضمن الادراك وإنتاج الاستعداد والميل للفعل. إذا كانت هذه

الميول قوية فإننا نسميها الانفعال. كما يرى أن كل ادراك لديه حالة من التجارب الانفعالية، أي أن كل تقييم معرفي يترافق بحالة انفعالية معاشة سابقا.

في حالة التجارب الجديدة، الذاكرة تعزز ادراكاتنا، فأي شيء جديد يتم تقييمه انطلاقا من التجارب السابقة، فالموضوع الجديد أو الموقف الجديد يثير العاطفة المخزنة في الذاكرة والمرتبطة بالتجارب السابقة المشابهة للموقف الجديد أو تحمل بعض تفاصيله.

كما أن التخيل هو الرابط النهائي في شبكة الادراك، فقبل القيام بالفعل، فان الموقف المرتبط بالذكريات العاطفية يدفع إلى وضع ادراكات حول المستقبل. نقوم بتخيل ما الذي سيحصل هل هو جيد أو سيء بالنسبة لنا، وعند وضعنا مخطط للحركة من أجل التكيف مع الموقف، نختار ما هو الأفضل الذي يجب القيام به.

يمكن القول أن الادراكات تحتل مكانة بارزة في هذه النظرية، إلا أنه تم التعامل معها كمفهوم عام في معناه، لهذا جاء "لازاريس" محاولا التفكير أكثر في هذا المفهوم ومقدما تحليلا أعمق.

3-4-2- نظرية لازاريس:

في سنة 1968، اقترح "لازاريس" (Lazarus) ثلاث أنواع من الادراكات والتقييمات: الادراك الأولي، الثانوي، وإعادة التقييم والادراك.

الادراك الأولي يرتبط بادراك المثير وأهميته على حسن حال الفرد. أما الثانوي فيرتبط بتحليل الفرد لمصادر المواجهة الموجودة لديهم اتجاه المثير. أما إعادة الادراك فهو تلك التغيرات التي يقوم بها الفرد بعد الادراك الأولي والثانوي وبعد التفاعل بين المثير.

هناك مراعات للمنظور البيولوجي والثقافي في نظرية "لازاريس" (Lazarus). بالنسبة له، الثقافة تأثر في الانفعالات بأربعة طرق (in: Magda& Hande, 2019, p.64):

- من خلال الطريقة التي ندرك بها المثيرات الانفعالية.
- من خلال التعديل المباشر للتعابير الانفعالية.
- من خلال تحديد العلاقات الاجتماعية والأحكام.
- من خلال السلوكيات الطقوسية.

نقوم بتقييم المثيرات بطريقة معرفية (الادراكات)، مع مراعات الجهاز العصبي والثقافة في العملية.

استراتيجيات التكيف هي مصطلح أساسي في نظريته لفهم الانفعال. فالفرد في مواجهة مع البيئة، والادراك المعرفي (الأولي) لهته المثيرات ينتج الاستجابة الانفعالية التي تعمل على التكيف مع الوضع أو البيئة. ثم بعد ذلك يتم إعادة الادراك والتقييم (الثانوي) في الوضع.

حاول تقديم نموذج من ثلاث مراحل للإدراكات، وأعاد الاعتبار للخصوصيات الثقافية إضافة إلى التغيرات الفيزيولوجية والاثارة العصبية. رغم ذلك بالنسبة لنا على الأقل لا يمكن وصف الادراك والانفعال في مراحل بسيطة باعتبار أن الانسان معقد من العمليات المعرفية المتداخلة، وهذا ما حاولت "ايلسوورث" التطرق إليه.

3-4-3- نظرية ايلسوورث:

تفترض "ايلسوورث" (Ellsworth) وجود ستة أبعاد للإدراكات التي يمكن من خلالها التمييز والتفريق الانفعالي، وهي: الانتباه، الجاذبية (Pleasantness)، اليقين، توقع الجهد، الإرادة والتحكم والمراقبة في الموقف.

الانتباه إلى الموقف أو المثير هو أول خطوة يقوم بها الفرد، ثم يقوم بعملية تقييم لهذا المثير من حيث ايجابيته أو سلبيته (فكلما كان تقييم المثير على أنه أكثر خطورة كلما كان أكثر

جاذبية للادراك)، ليتم بعد ذلك التحليل والتقييم الدقيق للتيقن من هذا المثير، وتحديد الجهد المتوقع واللازم لمجابهته، ومدى القدرة على التحكم في الذات والموقف.

أعطت هذه الباحثة دورا للثقافة والاختلافات الفردية، فالإدراكات هي مظاهر عالمية للانفعال، كما أن الأفراد يختلفون في تأويلهم للأحداث (اختلاف في الادراك). كما أن الادراكات تقود للانفعالات، والانفعالات بدورها تؤثر على هذه الادراكات مستقبلا. وضعت ثلاث مقاربات لتسلسل الانفعال: الادراك في الموقف ينتج لنا الانفعال في بادئ الأمر، بعد التعرض لنفس المثير أو مثير مشابه في الخصائص مرة ثانية، تتأثر عملية التقييم والجاذبية بالانفعالات السابقة المخزنة في الذاكرة (in: Magda& Hande, 2019, p.64).

حسب منطلق نظريات الادراكات، فإن الادراك ذاتي يختلف حسب الأفراد، وفي نفس الأفراد من مدة زمنية لأخرى، ويتأثر باهتمامات الأشخاص وتوجهاتهم ودوافعهم وقيمهم، وهذا ما ناقشته "فريجدة".

3-4-4- نظرية فريجدة:

يعتبر "فريجدة" (Frijda) من بين المنظرين للانفعال، حيث يفترض أن الانفعال عبارة عن حالات معرفية تمثل القابلية للفعل والتصرف، كما أن الانفعالات تتطابق في الاستجابة للمثير مع ادراكات واهتمامات الأشخاص (الدوافع والقيم).

الانفعال يتضمن ادراك المثيرات التي تتبع التقييم المرتبط بالاهتمامات الشخصية، أين يتم تفعيل مجموعة من التصرفات (مثل التغيرات الفيزيولوجية) وبالتالي فان الانفعال يتضمن كل مراحل التحضير للحركة أو الفعل أو التصرف (in: Magda& Hande, 2019, p.64).

من جهته "فريجدة" (Frijda) يرى بأن الادراكات في الانفعال آلية ولا شعورية، وكل الانفعالات تشمل الادراكات بطريقتين محتملتين:

- ادراك أولي مرتبط بالحكم على المعنى الانفعالي للحدث.
- ادراك ثانوي مرتبط بتقييم النتائج الانفعالية.

هناك قاعدة بيولوجية، تعدل من خلال المعرفة الاجتماعية، والضبط هو المظهر التكاملي للانفعال.

وصف سبعة مراحل تتوسط المثير والاستجابة (in: Strongman, 2003, p.121):

- تحليل شفرات الأحداث الآتية من الداخل والخارج (أو الملامح المستمدة من المثيرات أو المواقف)، حيث يتم استقبال كل العلامات والتشفيرات التي تظهر في التفاعل مع البيئة.
- الادراكات المقارنة للحدث، حيث يتم التفكير في الحدث وتقييمه مقارنة بالأحداث السابقة المشابهة له.
- الادراكات التشخيصية للحدث، حيث يتم تحديد وتشخيص وفهم هذا الحدث.
- التقييم العاجل والمحدد للحدث من حيث الصعوبة والخطورة، وإنتاج مجموعة علامات من أجل الضبط.
- الفعل المطلوب لإنتاج مخطط الفعل، من خلال التفكير في الاستراتيجية المناسبة للتصرف.
- التغيرات الفيزيولوجية المتوالدة، والتي تحضر لمرحلة الفعل والتصرف
- مرحلة الفعل والتصرف.

العملية الانفعالية حسبه لا تظهر منفردة، بل هناك استمرارية لتحكم البيئة والميل للفعل والتغيرات الفيزيولوجية، فالانفعالات هي تغيرات في الاستعداد للفعل (in: Strongman, 2003, p.2121).

العديد من الانفعالات مرتبطة بأنواع مختلفة من الفعل، مثلا الغضب في المعتاد يقود للعدوانية، والخوف يحضر للهروب من الموقف الخطر. كذلك، الانفعالات المختلفة تحتوي على الانفعال للتصرف بطرق مناسبة لنوعية الأحاسيس المصاحبة. مثلا، عند الغضب يمكن أن تشعر بالقوة لرد الفعل نحو المثير، وعندما تشعر بالخوف يمكن أن تختبر الرغبة في الهرب بعيدا.

الميول للفعل والتصرف هي حالات من الاستعداد والرغبة لتنفيذ نوع من الفعل، متضمنا في نفس الوقت الاستعداد الجسدي والنفسي تبعا للادراك الانفعالي. بالنسبة للبشر، النزعة والميل للفعل ليست ضرورية الحدوث مباشرة، فحتى وإن كنت غاضبا في موقف ما يمكنك التحكم في غضبك، لذا فان الادراك والتقييم المعرفي هو من يتحكم في النزعة والاستعداد للفعل (Zhu& Thagard, 2002, p. 27).

يمكن وصف هذه النظرية على أنها من أوسع نظريات الادراكات في إقرارها بما هو اجتماعي، وما هو معرفي، وما هو عصبي وفيزيولوجي، واعتبرت الانفعال وليد سبعة مراحل معرفية متتالية بدأ بالموقف وتشفيره ثم الادراك إلى الاستعداد والميول للتصرف (أي قبل المرور للفعل).

3-4-5- نظرية شيرار:

يرى "شيرار" Scherer (2001) أن الانفعال نتيجة لعمليات دينامية تسببها الحالة الداخلية للفرد في تفاعلها مع العالم الخارجي. الانفعال في السياقات المختلفة، هو تفاعل عدد

من المكونات كالمعارف والدافعية وردود الفعل الفيزيولوجية، ومحركات التعبير الحركي والشعور (in: Alisai, Garcia, 2014, p. 4). يتكون الانفعال حسبه من أربعة مكونات: الادراك، التغيرات الفيزيولوجية، محركات التعبير (التعبيرات الوجهية)، الميل للفعل والتصرف والشعور الذاتي (in: Magda& Hande, 2019, p.65).

تفترض هذه النظرية أن المكون المعرفي هو السبب الرئيسي للانفعال. الادراك المعرفي للموقف هو من يؤثر على نوعية الانفعال الذي يظهر أو ينشأ من الحدث نفسه. الحدث الواحد يمكن أن يؤدي إلى انفعالات مختلفة حسب تقييمات الشخص للحدث. نفس الحدث قد يؤدي إلى انفعالات مختلفة في نفس الشخص من وقت لآخر حسب الادراك السائد (Nordstrom, 2019, p. 10).

بعض المعرفيين الآخرين لم يولوا الأهمية البالغة للإدراكات لكن اهتموا بعمليات معرفية أخرى وقاموا ببناء تفسيراتهم حول الانفعال من ذلك المنطلق.

3-4-6- نظرية كوتلاي وجونسن ليرد:

حصر "كوتلاي وجونسن ليرد" (Qatley and Johnson-Laird) نظريتهما في الأفكار المرتبطة بالأهداف والتخطيط. في هذ السياق، الأهداف هي تمثلات رمزية لشيء في البيئة تحاول العضوية إنجازه، وتخطط لتحويل التمثلات إلى نتائج، إذن هي تضع روابط بين البيئة والأهداف، والانفعال يظهر عندما يحاول الفرد تحويل تلك الأهداف إلى نتائج من خلال التخطيط لتحقيق ذلك. بالنسبة لهم هناك خمسة انفعالات قاعدية عالمية هي: السعادة، الحزن، القلق (أو الخوف)، الغضب والاشمئزاز. وهذه الانفعالات تؤثر على بعضها البعض. هذه الانفعالات لا تقوم بالربط بين مخططات الأفراد وأهدافهم فحسب، بل هي تهتم بالمخططات

المتبادلة. لا يمكن تمثل شيء معين بدون وجود دلالة رمزية (صور عقلية أو ألفاظ لغوية) في الذاكرة، وهذا ما اتجه إليه "باور".

3-4-7- نظرية باور:

يرى "باور" (Bower) في نظرية الشبكة التي بنيت على الأبحاث حول الذاكرة، بأن الانفعال مسجل في الذاكرة على شكل نقاط مترابطة في شكل شبكة، وعند مواجهة المثير يتم تفعيل الانفعال المسجل على شكل مخططات معرفية انفعالية في ترابط شبكي بالذاكرة(in: Houwer& Hermans, 2010, p. 22).

تلخيصا لما يسبق، يمكن القول أن النظريات المعرفية اهتمت بالادراك المعرفي بصفة كبيرة كونه المسؤول عن ظهور الانفعال، واختلفوا في المراحل التي تتوسط المثير والاستجابة معتبرين هذه المراحل لب الانفعال، وبعض من هذه النظريات المعرفية ركز على الأهداف وتمثلها وتخطيط لإنجازها في ظهور الانفعال، والبعض الآخر اهتم بالمخططات المعرفية الانفعالية.

كما يمكن القول أن النظريات المعرفية لم تنفي قاعدية الانفعالات، واعتبرت التغيرات الفيزيولوجية والاثارة العصبية جزء من الحادثة الانفعالية، واعتبرت أن الانفعال نتيجة لعملية الادراك والتأويل والتقييم للحدث أو المثير وليس للتغيرات الفيزيولوجية والاثارة العصبية كما افترضت النظريات الفيزيولوجية.

هذه الاختلافات النظرية في فهم الانفعال وإن كانت من جهة جد مهمة في فهم الانفعال، إلا أنها تشهد اختلافات كبيرة سواء بين الاتجاهات الكبرى (المقاربات القاعدية، المقاربة الفيزيولوجية، المقاربة المعرفية)، أو داخل كل مقاربة بحد ذاتها. هذا الاختلاف يترجم في

صعوبات على مستوى القياس بسبب عدم وجود اتفاق موحد على أبعاد محددة تمكننا من قياس الانفعال وبشكل شامل يمس كل الجوانب.

تعطي هذه النظريات تفسيرات عامة للانفعال، إلا أننا في موضوع بحثنا نسعى لتفسير الانفعال ضمن وضعيات تعلم خاصة والتي تتميز بشروط خاصة، لهذا حاول بعض الباحثين بناء مقاربة تعمل على تفسير الانفعال في وضعيات التعلم، وسنقوم بعرضها في العنوان الموالي، على أننا سنعرض القاعدة التجريبية لهذه النظرية في عنوان الانفعالات في وضعيات التعلم.

3-5- نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز الاكاديمي في وضعيات التعلم:

تقوم نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز على نظرية التوقع-القيمة في وضعيات التعلم، وعلى هذا سنعرض نظرية التوقع-القيمة، ثم ننتقل لعرض نظرية التحكم-القيمة من أجل فهم أوسع لهذه النظرية.

- **نظرية التوقع-القيمة (Expectancy-Value) في وضعيات التعلم:**

انطلاقا من نظرية " أتكنسون" (في: بوقريرس، 2014، ص. 65)، افترض" اكلاس وزملاءه" (Eccles and al) أن هناك مكونين ينبآن بطريقة مباشرة بالكفاءة في الانجاز الأكاديمي والواجبات، وهما بحد ذاتهما يتأثرون بعدد من المؤثرات النفسية والاجتماعية والثقافية والسياقية. هذين المكونين هما التوقع والقيمة. هذه المؤشرات ترتبط بالمعتقدات المحددة المرتبطة بالتمارين مثل ادراكات الكفاءة، ادراكات صعوبة وسهولة الامتحانات، وأهداف الأفراد والمخططات الذاتية، مع الذكريات الانفعالية المرتبطة بالإنجاز.

هذه المعارف، والأهداف، والذكريات العاطفية تتأثر هي الأخرى بإدراكات الفرد حول توجهات الآخرين والتوقعات المرتبطة بهم، وبتأويلاتهم لنتائج نجاحاتهم السابقة. التوقعات هي معتقدات الأفراد حول كيف سيتصرفون في تمارين لاحقة في المستقبل. هذه التوقعات حول النجاح ترتبط بمفهوم الكفاءة أو القدرة، أي حول تقييمات الأفراد لقدراتهم، وكذا من خلال مقارنتها مع الأشخاص الآخرين.

المعتقدات المرتبطة بالقدرة كانت محل اهتمام العديد من النظريات، من بينها الفعالية الذاتية، حيث تعرف هذه الأخيرة على أنها السعة على اكمال تمرين ما. من هنا فإن الفعالية الذاتية عبارة عن حكم ذاتي حول أحد القدرات في انهاء مهمة ما بدون النظر إلى الآخرين هل يمكنهم القيام بذلك أو لا.

قيمة النشاطات المحددة عرفت العديد من التعريفات، وهي ترتبط بإحساسات الأفراد حول الأشياء المناسبة للقيام بها، والرغبة فيها، والنهايات المرغوبة لهذه النشاطات، والسلوكيات المرغوبة لإنتاج النهايات الايجابية. هذه القيم ذاتية لأنها ترتبط بالمعتقدات الشخصية للأفراد حول النشاطات.

اقترح " اكلاس وزملاءه" Eccles et al (1983) أربع مكونات لقيمة انجاز النشاطات: بلوغ القيمة أو المهمة (attainment value)، القيمة الجوهرية أو الحقيقية (intrinsic value)، جدوى القيمة أو استخدامات المهمة أو الواجب (utility value)، والكلفة (cost).

بلوغ القيمة أو الهدف عرفه هؤلاء الباحثين على أنها أهمية القيام بمهمة على أحسن وجه، أو الأداء الجيد في مهمة ما. المهام (الواجبات/التمارين) جد مهمة عندما يراها الأفراد على أنها مركز احساسهم بذواتهم، أو تساعدهم على اثبات مظهر من مظاهر الذات. هذا يجعلنا أمام

نظرية تحديد الذات التي تهتم بالقيام بالنشاطات لأنها مهمة للأفراد لبلوغ أهدافهم وترتبط بهوية التلميذ.

القيمة المهمة أو الجوهرية ترتبط بالمتعة بالقيام بتلك المهمة، وهذا يجعله يستمر فيها لساعات عدة. أما جدوى القيمة تحيل إلى كيف أن المهمة تطابق أو تناسب مخططات الفرد المستقبلية. بينما كلفة المهمة ترتبط بما يجب توفره لإتمام مهمة ما، وتوقع الجهد الذي يجب بذله من أجل انجاز هذه المهمة (in: Wigfield& Cambria, 2016, p. 37-40).

التوقع–القيمة تنبآن بالنتائج المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي بطريقة مباشرة وغير مباشرة من خلال انجاز الأهداف وتحقيقها (Plante, A O'Keefe& Théoret, 2013, p.65)، فحسب طبيعة التوقعات التي يمتلكها التلميذ حول النشاطات البيداغوجية، ومدى قيمتها بالنسبة له تتحدد نتائجه البيداغوجية.

- **نموذج التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز الأكاديمي:**

يقوم هذا النموذج على النموذج التقليدي للتوقع–القيمة في وضعيات التعلم، حيث تم استخدم مصطلح "التحكم" لتلخيص مختلف الأنواع من المعتقدات المرتبطة بإدراكات الأفراد حول مختلف العلاقات سبب–نتيجة المحتملة بين الأفعال والنتائج في ميدان الانجاز الأكاديمي.

ميز "بيكرون" Pekrun (2007) بين ثلاث أنواع من معتقدات التوقع التي تتضمن معتقدات التحكم وهي:

- توقعات الموقف–النتيجة، أي أن الموقف البيداغوجي سينتج عنه عدد من النتائج المترتبة عليه.
- توقعات الفعل–النتيجة تحيل إلى معتقدات الأفراد حول نتائج أفعالهم.

- توقعات الفعل–التحكم ترتبط بمعتقدات الأفراد حول مدى قدرتهم على القيام بفعل ما، والذي يصطلح عليه Bandura بالفعالية الذاتية.

يفضل "بيكرون" (Pekrun) استخدام مصطلح الفعل–التحكم لأنه يرتبط مباشرة بمعتقدات الأفراد حول مدى نجاحهم في التحكم بأفعالهم، والرابط مع ارادتهم. (in: Wigfield& Cambria, 2016, p. 41)، وعليه ادراك التحكم هو المعتقدات الشخصية حول الطاقة في الأفعال والنتائج، وتتضمن مركبات مثل العزو السببي، مفهوم الذات، الفعالية الذاتية، وتوقع النتائج، وهو يرتبط بالصحة الجيدة وحسن الحال وبالنمو الأكاديمي الجيد عند التلاميذ (Ruthig et al, 2007, p. 162).

بينما ادراكات القيمة هي الأهمية الذاتية للتلاميذ في الارتباط بنشاطات التعلم، النتائج، أو ميادينها (Simonton& Garn, 2020, p. 2).

القيمة يمكن أن تفهم على وجهين، قيمة داخلية (ادراكات حول الأهمية)، وخارجية (ادراكات حول أهمية نتائجها)، وفي بعض المرات تفهم على أنها تقييم للمتعة (Simonton& Garn, 2020, p. 1). من هنا فرق "بيكرون" (Pekrun) بين أشكال مختلفة للقيمة في الانجاز، أو القيمة المعرفية: قيمة النتائج وقيمة الأفعال، وفرق بين المظاهر الداخلية والخارجية لكلاهما.

القيمة الداخلية للنتائج ترتبط بالمتعة الداخلية للنتائج التي يشعر بها الفرد، بينما القيمة الخارجية للنتائج تحيل إلى وسيلية (أدائية) النتيجة، فالنتيجة هنا لا ترتبط بقيمة داخلية له، وإنما هي عبارة عن وسيلة يستخدمها. بالمقابل، القيمة الداخلية للفعل ترتبط بأصل قيمة الفعل بالنسبة للفرد، بينما قيم الفعل الخارجية ترتبط بالأفعال التي تقود لنتائج وسيلية أو أدائية (مثل يدرس لينال نقاط جيدة من أجل دخول الجامعة/ الأفعال هنا هي وسيلة لبلوغ غاية) (in: Wigfield& Cambria, 2016, p. 41). لكن تبين في ما بعد أن الادراكات حول القيمة الداخلية

والخارجية والمتعة في نظرية التحكم القيمة لانفعالات الانجاز أنهما مكونات منفصلة عن بعضها البعض بالرغم من وجود علاقة بين بعضها البعض (Simonton& Garn, 2020, p.1).

التقييمات الداخلية للنشاطات ترتبط بتقدير النشاط الشخصي، وحتى إن لم ينجح ولم يحقق نتائج معتبرة. مثلا: الاهتمام بالرياضيات، التلميذ يمكن أن يقيم مشاكل التعامل مع الرياضيات، غير محترما اسهامات هذه النشاطات يمكن أن يأخذ درجة جيدة في الرياضيات (لأنه يحبها).

أما التقييمات الخارجية فتتعلق باستخدام أدوات النشاطات (مثل حل التمارين) من أجل الوصول إلى النتائج، وهذه النتائج ترتبط بنتائج أخرى (مثل يدرس، يريد أن ينال علامات جيدة، من أجل الحصول على مهنة جيدة في المستقبل) (Pekrun et al, 2007, p.18).

انفعالات الانجاز تتحدد بالإدراك المعرفي للأفراد حول التحكم والقيمة. ادراك التحكم مرتبط بادراك التحكمية في نشاطات الانجاز ونتائجها، وهي تتحدد بدورها بالتوقعات وادراك الكفاءة مثل الفعالية الذاتية، ومفهوم الذات حول الجهد والقدرة. بينما ادراكات القيمة ترتبط بالتقييم الذاتي أو أهمية هذه النشاطات ونتائجها كما أشرنا سابقا، وهذه الادراكات المعرفية ليس دائما شعوريا، لكنها تنتقل نحو الآلية طوال الوقت (Artino, Holmboe& Durning, 2012, e150).

يعرف بيكرون وزملاءه انفعالات الانجاز على أنها الانفعالات المرتبطة بنشاطات الانجاز أو نتائج الانجاز. فانفعالات النشاط يعشيها المتعلم خلال النشاطات وحل المشكلات البيداغوجية، بينما انفعالات نواتج النشاط ترتبط بمدى احتمالية النجاح أو الفشل (Muis et al, 2015, p.170).

تحدد انفعالات الانجازات من خلال التكافؤ (ايجابي/ سار، مقابل سلبي/غير سار)، وبدرجة التفعيل (تفعيل/تعطيل)، ومن خلال موضوع التركيز (نشاط/نتيجة) (Artino, Holmboe& Durning, 2012, e150). الفرق بين الانفعالات المرتبطة بالنشاطات، مقابل تلك التي ترتبط

بالنتائج تتعلق بموضوع التركيز من طرف انفعالات الانجاز. في المقابل، كانفعال عام، انفعالات الانجاز يمكن أن تصنف وفق تكافئها وتوازنها (Valance)، أي حسب إيجابيها/ سارة، وسلبيتها/غير سارة، وكذا درجة التفعيل (تفعيل/تعطيل). استخدام هذه الأبعاد الثلاثة يسمح لنا بتنظيم انفعالات الانجاز في ثلاث تصنيفات (Pekrun et al, 2007, p.15)، حيث يمكن أن نتحدث عن انفعالات ايجابية مقابل السلبية، وتفعيل ايجابي وسلبي، وتعطيل ايجابي وسلبي، وانفعالات مرتبطة بالنشاط، وأخرى مرتبطة بنواتج النشاط، والانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط مرتبطة بذاتية الموقف، بدل جهد الشخص.

منه تتوزع الانفعالات المرتبطة بموضوع التركيز على ثلاث حالات، فالانفعالات مرتبطة بالنشاط (Activity emotions)، هي تلك الانفعالات المرتبطة بنشاطات الانجاز من المفترض أن تعتمد على ادراك التحكمية في النشاطات والتقييم، فاذا كان ينظر الشخص إلى هذه النشاطات على أنه يتحكم بها، وبتقييم ايجابي، تظهر المتعة. واذا كان هناك ادراك للتحكمية لكن بتقييم سلبي، يظهر الغضب. واذا كان هناك تقييم ايجابي للنشاطات، لكن هناك تحكم غير كاف، يظهر الاحباط. وأخيرا، إذا كان تقييم النشاطات لا ايجابي ولا سلبي، يظهر الملل (Pekrun et al, 2007, p. 21).

التلاميذ يختبرون المتعة في نشاط التعلم إذا شعروا بأنه مهم ولديهم ثقة عالية في القيام به، ويختبرون الفخر إذا كانوا يتحكمون في نتائج النجاح، ولديهم احساس بالتحكم اتجاه الانجازات الناجحة، والملل عندما لا يمتلكون قيمة لنشاطات التعلم، ويمكن أن يظهروا أيضا عندما لا يوجد أي تحديات في هذه النشاطات، والقلق في الدراسة إذا أدركوا أن نتائج النجاح/الفشل مهمة جدا، لكن كذلك يفكرون بأنه ليس لديهم التحكم الكافي لتجنب الفشل (Luo et al, 2016, p.3).

أما الانفعالات الناتجة المرتقبة (prospective outcome emotions)، فهي عبارة عن انفعالات ناتجة عن نواتج النشاطات، تظهر عندما يتم تقييم النجاح ايجابا أو تقييم الفشل سلبا، بحيث يكون متوقعا من قبل. فإذا كان ادراك التحكم عاليا ومركز على النجاح يظهر توقع الفرحة، أما اذا كان التحكم الذاتي عالي جدا يسمح بتجنب الفشل، ويظهر توقع الارتياح.

بينما الحالة الثالثة تحيل إلى الانفعالات الناتجة بأثر رجعي (Retrospective outcome emotions)، والتي تتبع الذاتية في النجاح والفشل، فبعض ردود الفعل الفورية للنجاح والفشل قد لا ترتبط بالتحكم الذاتي (التحكم–المستقل للانفعالات) (Pekrun et al, 2007, p.19-20).

تؤثر انفعالات الانجاز على الكفاءة الأكاديمية، وعلى المصادر المعرفية، والدافعية، واستخدام الاستراتيجيات، والضبط الذاتي مقابل التنظيم الخارجي للتعلم (Pekrun et al, 2007, p.16). كما أن الانفعالات الايجابية أو السارة تؤدي إلى تأثيرات تكيفية في التعلم، بينما السلبية أو غير السارة تؤدي لتأثيرات غير تكيفية على التعلم (Artino, Holmboe& Durning, 2012, e150). منه يمكن القول أن العاطفة تؤثر على نواتج الكفاءة من خلال: مسارات معرفية (الذاكرة، استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية، استراتيجيات التعلم، المصادر المعرفية مثل العبء المعرفي)، ومسارات الدافعية (الدافعية الداخلية والخارجية) (Artino, Holmboe& Durning, 2012, pp. e150- e152).

العلاقة بين العاطفة والمعارف ذات اتجاهين: الاتجاه الأول، هو أن الانفعالات نتيجة للإدراكات حول النجاح الأكاديمي والفشل، وعن التجارب الاجتماعية في وضعيات التعلم. أما الاتجاه الثاني، هو أن انفعالات المتعلم قد تنشط وقد تثبط عملية الانجاز الأكاديمي والدافعية (Fiedler& Beier, 2014, p. 36)، وهذا يتطلب خمس عوامل سابقة: توقعات الانفعال–النتيجة،

دوافع الضبط الانفعالي، المعارف الضمنية حول الانفعالات، الفعالية الذاتية في الضبط الانفعالي، وكفاءة الضبط الانفعالي (Jarrell& Lajoie, 2017, p.276).

بعد التعرف على كبريات النظريات في فهم الانفعال، فإنه مما لا شك فيه أن الاستجابة الانفعالية والتعبير الانفعالي يختلف بين الأفراد، خاصة من حيث مدى الوعي والفهم والتحكم في هذه الانفعالات من عدمها، وكذا المرور إلى الفعل (الاستجابة السلوكية) من عدمه.

4- الضبط الانفعالي:

يعرفه "غروس" (Gross) بأنه حالة من العمليات المعرفية التي تؤثر على نوع الاستجابة الانفعالية، في كيفية اختبار وتقييم الأشخاص لهذه الانفعالات، فهو عملية معقدة تتضمن المبادرة، الكف، والوظائف الانفعالية التالية:

- الحالات الانفعالية الداخلية (مثل التجربة الداخلية للانفعالات).

- الانفعالات المرتبطة بالمعارف (مثل رد الفعل للأفكار المرتبطة بالموقف)

- الانفعالات المرتبطة بالعمليات الفيزيولوجية (مثل ردود الفعل الهرمونية وآلية الاستثارة الفيزيولوجية).

- الانفعالات المرتبطة بالسلوكيات (مثل التعابير الوجهية، والاستجابات اللفظية..الخ) (in: Compare et al, 2014, p.2).

إنه يحيل إلى العمليات أو الاستراتيجيات التي يمتلكها الفرد وتتوسط الاستجابات الانفعالية والمثير. هذه العمليات يمكن أن تكون/أو لا تكون مقصودة أو واعية، وتتضمن استراتيجيات داخلية مثل الاجترار، إعادة الادراك المعرفي، والقمع العاطفي، وسلوكيات خارجية مثل مشاهدة

التلفاز، استهلاك مواد معينة، أو رفض المساندة والدعم من الآخرين (Davis, 2017, p.13)، باعتبارها طرق للتحكم في النوبة الانفعالية، أو تصريفها.

يمكن أن يعرف الضبط الانفعالي ب: (1) معرفة، فهم، وتقبل الانفعالات، (2) والقدرة على الاستعمال المناسب لاستراتيجيات الضبط الانفعالي، و(3) القدرة على إنجاز الأهداف المرغوبة بتعديل الانفعالات والتحكم في الدوافع السلوكية.

بينما اختلال الضبط الانفعالي يحيل إلى لا تكيف الضبط الانفعالي مع انجاز الأهداف طويلة المدى. الأفراد الذين يعانون من صعوبات في ضبط الانفعالات تجدهم أقل وعي بانفعالاتهم، وأقل قدرة على انجاز الأهداف السلوكية والتحكم في الدوافع السلوكية، وعدم القدرة على تكيف استراتيجيات الضبط الانفعالي والتعبير المناسب والاستجابة الانفعالية المناسبة (Park, 2018, pp.13-14).

بالتالي هناك أشخاص قادرين على التحكم في انفعالاتهم، وهناك أشخاص غير قادرين على التحكم في انفعالاتهم، وهناك من يتدرج بين التحكم والضبط واختلال الضبط والتحكم. قد يعود هذا الضبط من عدم إلى اختلافات وفروقات فردية بين الأشخاص، وهذا ما قد يحيلنا إلى الذكاء.

5- الذكاء الانفعالي:

يعرف على أنه القدرة على ادراك، ومراقبة، وتقييم الانفعالات (Malinauskas et al, 2018, p.1)، بتعبير آخر نسوغه، هو "القدرة" على الضبط والتحكم.

يعرفه " سالوفي ومايرس" Salovey and mayers (1990) على أنه القدرة على التحكم وضبط واحد وأكثر من الانفعالات والمشاعر، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات

في التفكير والحركة (التصرف). هذا الطرح يحيل إلى ثلاث أصناف من الذكاء الانفعالي: الادراك والتعبير عن الانفعالات، ضبط الانفعالات، استخدام الانفعالات (in: Mosca, 2017, p.9).

هناك ثلاث نماذج مفسرة للذكاء الانفعالي (الذكاء الانفعالي كقدرة، الذكاء الانفعالي كسمة، والنموذج المختلط).

الذكاء الانفعالي كقدرة يحيل إلى القدرة على معرفة إدارة، وتسهيل وتأثير المحتوى الانفعالي في التفاعلات الاجتماعية. فهو مهارة تتضمن كل من الوعي الذاتي والقدرة على قياس/فهم "المعلومات الانفعالية" في سياق التفاعلات الاجتماعية.

بالمقابل، الذكاء الانفعالي كسمة لا يرتبط بالسياق بقدر ما يرتبط بالشخصية (Miranda, 2016, p. 3).

كما أشرنا سابقا وأوضحنا مدى تأثر الانفعال بالسياق، سواء من حيث نوعية الانفعالات أو من حيث القدرة على ادارتها والتحكم فيها.

بحكم أن وضعيات التعلم تمثل سياقا خاصا مليء بالمثيرات المتنوعة والتي يختبر فيها المتعلم انفعالات تتباين من فرط العتبة الانفعالية إلى الانخفاض أحيانا، فمما لا شك فيه أن هناك خصوصية معاشة ضمن هذا السياق، وهذا ما سنسعى للتطرق له.

6- الانفعال في سياق وضعيات التعلم:

يظهر الانفعال في سياقات متعددة استجابة لمثيرات محددة تفرضها المواقف، ولعل التلميذ يقضي معظم وقته في القسم، والذي يمتاز هذا الأخير بمواقف تفاعلية عديدة، ما يسمح للتلميذ بتجربة واختبار عدد من الانفعالات السياقية.

من الواضح أن تصميم القسم وهندسته يؤثر بشكل مباشر على الحالة الانفعالية للتلميذ. قام عدد من الباحثين بدراسة من هذا النوع هدفت لفحص عوامل التصميم ومدى إمكانية اثارتها للانفعالات الإيجابية في المتعلم، وتأثير هذه الانفعالات الإيجابية في المتعلم. تم حصر عناصر التصميم اجرائيا في اللون والشكل، بحيث تمت الدراسة في جزئيين، في الجزء الأول أظهرت النتائج بأن التصاميم تستثير الانفعالات الإيجابية وتسهل عملية الفهم لدى المتعلم، لكن الكفاءات الشخصية لا تتأثر بانفعالات التصاميم. في الجزء الثاني من الدراسة، أظهرت النتائج أن المحيط مثل الأشكال المرسومة في القسم عند اقترانها بالألوان الدافئة تستثير الانفعالات الإيجابية لدى المتعلم. كما أن الألوان الدافئة وحدها لا تؤثر في انفعالات المتعلم لوحدها، بل من خلال اقترانها بالأشكال المرسومة في القسم (Plass et al, 2013, p.1).

بحكم أن الجانب الفيزيقي له تأثير في توليد الانفعالات، فلا شك أن الجانب المعنوي له تلك القدرة كذلك، ونشير هنا إلى المناخ الانفعالي في القسم. ففي دراسة (Brackett et al, 2011, p.27) التي فحصت العلاقة بين المناخ الانفعالي للقسم وتصرف التلاميذ داخله، متضمنة دور الأساتذة مثل ادراك التلاميذ لعلاقاتهم مع الأساتذة، وجد الباحثون أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الانفعالي في القسم والتصرف السلوكي للتلاميذ والتي تتوسطها ادراك العلاقة مع الأساتذة. فكلما كان المناخ الانفعالي داخل القسم يتسم باختبار انفعالات إيجابية، وادراك إيجابي للعلاقة مع الأستاذ، كان هناك تصرفات مقبولة من طرف التلاميذ، والعكس بالعكس صحيح، كلما كان هناك مناخ انفعالي سلبي، وادراك سلبي للعلاقة مع الأستاذ نتيجة لذلك، تصرف التلاميذ بطرق سلبية لا وظيفية.

بطبيعة الحال فإن القسم موقف اجتماعي تفاعلي، بحيث أن أطرافه تتأثر وتؤثر وتعبر عن انفعالاتها نتيجة لاستجابات مختلفة، ولعل الأستاذ ينال الحظ من ذلك بحكم أنه ذات تعمل

على تعليم ونقل المعارف للآخر، فهم يظهرون انفعالات ممتعة وسارة وأخرى غير ممتعة وغير سارة، بحيث أن الانفعالات غير السارة هي الأكثر انتشارا غالبا. فالغضب هو الانفعال الأكثر حدة وظهورا، ثم تتبعه الفرحة. انفعال الغضب يظهر عند الأستاذ عندما يفقد التلميذ التهذيب، وانفعال الفرحة يظهر عندما يهيمن النجاح الأكاديمي على التلميذ، كما أن ظهور هذه الانفعالات مناسبة في الحالات العادية حسب دراسة(Prosen, Vitulic& Skraban, 2011, p.141).

يواجه التلميذ في القسم مجموعة من المواد العلمية والمعارف المتنوعة والتي من المفترض أنها تعتبر تحد بالنسبة له، ومن بينها تعلم المهارات اللغوية والأدوات الضرورية لاكتساب المعرفة العلمية. تعلم هذه المهارات اللغوية يفرز انفعالات مختلفة لدى التلميذ. ففي دراسة قام بها عدد من الباحثين (Pishghadam, Zabetipour& Aminzadeh, 2016, p.508) حول تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة دخيلة ومدى افرازها للانفعالات في وضعية التعلم هذه. خلص الباحثون إلى أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة دخيلة يختبرون انفعال الغضب طوال ممارسة مهارات الاستماع، واختبار حالة من المتعة والبهجة عند التعبير والحديث، والقلق طوال كل المهارات اللغوية اللازمة لتعلم اللغة الانجليزية. من جهة أخرى ظهر ل(Simonton, Garn& Ann, 2017, p. 409) أن وضوح الأستاذ ينبأ بتحكم الطلبة والقيمة (معتقدات القيمة والتحكم). التحكم والقيمة ينبآن ايجابا بالمتعة وسلبيا بالملل.

تخضع المواقف التعليمية لديناميكية زمنية ومرحلية مرتبطة بالفصول، وبالتالي افرازات انفعالية متعددة مرتبطة بذلك، وهذا ما دفع ببعض الباحثين إلى فحص العلاقة بين المتغيرات الزمنية مثل الفعالية الذاتية في بداية الفصل الدراسي، والقيم العامة، واحترام التعليمات، وانفعالات منتصف الفصل (الأمل، الفشل والقلق)، واستراتيجيات التعلم في نهاية الفصل الدراسي. أسفرت النتائج على وجود اختلافات بين التلاميذ في العديد من المسارات مثل:

اختلاف الفعالية الذاتية بين بداية ومنتصف الدراسة، والاستعمال عرضي للقيم في انفعالات منتصف الفصل(القلق والأمل)، وفروقات في استراتيجيات التعلم حسب درجة القلق والفشل (Marchand& Gutierrez, 2012, p.150)، وبالتالي يمكن القول على أن التغيرات الزمنية طوال وضعيات التعلم يؤثر على الحالة الانفعالية ويجعلها تتباين.

أظهر Falkman and Lazarus (1985) أن الانفعالات المرتبطة بالامتحانات والنتائج حولها ترتبط ايجابا بادراك التحكم طوال الامتحان، بينما انفعالات التهديد ترتبط بالسالب مع ادراك التحكم (in: Pekrun& Perry, 2014, p. 127). ففي دراسة (Goetz et al, 2007) التي هدفت إلى فحص انفعالات الانجاز قبل وفي وبعد الامتحانات في ألمانيا وعلاقتها بالقدرة، ظهر أن المتعة تظهر بشكل كبير عند الطلبة الذين يمتلكون مستوى عال من القدرة على التفكير المجرد، بينما الغضب والقلق يظهر بشكل كبير عند التلاميذ أو الطلبة الذين يمتلكون مستوى منخفض من القدرة على التفكير المجرد، بينما الملل يظهر في المستوى الأوسط.

العوامل الداخلية وعلى رأسها الدافعية والضبط الذاتي للتلميذ كانت محل اهتمام الباحثين في علاقتها مع العمليات الانفعالية، ففي دراسة تم التأكد من ذلك في مادة الرياضيات، ومحاولة للتنبؤ بمدى استخدام التلاميذ للاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية من خلال متغيرات الدافعية والانفعالات خلال فترات زمنية معينة (خلال حصة الرياضيات، وخلال مراجعة الرياضيات في المنزل، وخلال اجتياز امتحان الرياضيات). بالفعل أظهرت النتائج عن مدى صحة هذا الافتراض القاضي بالعلاقة بين الانفعال والدافعية والضبط الذاتي عند التلميذ، كما أن الانفعالات تشرح جيدا كيفية استخدام الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية من خلال متغيرات الدافعية (Peklaj& Pecjak, 2011, p.33).

يمكن القول إذن أن الضبط الذاتي، وتغير خصائص الوقت في الوضعيات التعليمية، والتفاعل بين قدرات الضبط الذاتي ووضعيات التعلم في القسم على علاقة مباشرة بالحالات الانفعالية للتلاميذ، بحيث أن الضبط الذاتي عند التلاميذ يؤثر على الحالات الانفعالية لهم، كما أن الحالات الانفعالية تتأثر بالتفاعل بين الضبط الذاتي ووضعيات التعلم حسب ما توصل إليه عدد من الباحثين(Karner& Kogler, 2016, p.1).

كان هذا تفصيلا عن بعض التجليات الانفعالية في وضعيات التعلم. الآن التساؤل الذي يطرح نفسه هو حول ماهية هذه الانفعالات. قام عدد من الباحثين (Pekrun et al, 2002) بالتحقق من ذلك في خمسة دراسات سابقة (مذكورة في نفس المرجع)، حيث وجدوا بأن التلميذ يختبر تنوع في الانفعالات في الوسط الأكاديمي، وانفعال القلق هو أكبرها. لكن عموما، الانفعالات الإيجابية توصف وتظهر بشدة أقل من الانفعالات السلبية. في المواقف التعليمية تظهر الانفعالات الأكاديمية مثل المتعة، والأمل، والبهجة، والمرح، والغضب، والقلق، والإحساس بالعار والخجل، والملل، وتم بناء مقياس الانفعالات الأكاديمية (AEQ) لقياس هذه الانفعالات. الانفعالات الأكاديمية تظهر جليا وبشدة أكبر مقارنة بدافعية التلاميذ، واستراتيجيات التعلم، والمصادر المعرفية، والضبط الذاتي، والنجاح الأكاديمي، والشخصية والسوابق في القسم.

في دراسة أخرى تم الكشف عن الانفعالات الأكاديمية، أين ظهر بأن هناك فروق بين الطلبة من حيث درجة الانفعالات الأكاديمية، كما أن هناك دلالة من حيث القلق المرتبط بالتعلم، والعجز المرتبط بالتعلم (Eroglu, Isiklar& Bozgeyikli, 2006, p.33). الانفعالات الناتجة عن القيام بالواجبات المنزلية المدرسية وانفعالات القسم يرتبطان مع مفهوم الذات الأكاديمية ونتائج الانجاز (Goetz et al, 2012, p.225).

بالنسبة ل(Pekrun et al, 2011) تقسم الانفعالات إلى انفعالات مرتبطة بالتعلم، وانفعالات مرتبطة بالتمارين والاختبارات، وانفعالات مرتبطة بالقسم، وبالتالي فإن الانفعال وفق هؤلاء الباحثين، وهو الطرح الذي تبنيناه في هذه الدراسة يتوزع على وضعيات التعلم الثلاثة.

الانفعالات الايجابية تظهر عندما يتم ادراك الكفاءة والتحكم طوال نشاطات الانجاز، فالتلميذ يشعر بالمتعة في التعلم عندما يحكم على نفسه أنه بارع في الأنشطة التعليمية، بينما الانفعالات السلبية تظهر عندما يدرك أن كفاءته وتحكمه قليل، فالقلق يرتفع عند التلميذ عندما يحكم على نفسه أنه عاجز على انجازه (Pekrun et al,2007)، كما أن الايجابية تنمي الابداعية، والمرونة، وطرق التفكير الواقعي، بينما الحالة الانفعالية السلبية تعجل وتسرع التحليل، التفاصيل، وتؤدي إلى طرق صلبة في معالجة المعلومات (Pekrun, Elliot& Maier, 2009, p. 118)، فالانفعالات الايجابية تسهل عملية التخزين والاسترجاع في عملية التعلم عكس الانفعالات السلبية، والتفاعل بين الانفعالات والمعرفة يمكن أن ينتج نتائج كفاءات ايجابية في حالة تفعيل الانفعالات الايجابية، والعكس بالنسبة للانفعالات السلبية (Jarrell, Harley& Lajoie, 2017, p.276). فالانفعالات الايجابية في التعلم توجه الانتباه نحو التعلم، وترقي الدافعية نحو التعلم وتساعد على الضبط الذاتي في عملية التعلم (Pekrun, 2014, p.13).

الانفعالات السلبية تعيق التحكم العالي (مثلا: القلق والملل ينبئون بفقر الكفاءة عند التلميذ عالي التحكم بالنشاطات)، والانفعالات الايجابية تدعم فوائد التحكم العالي (مثلا: المتعة تنبؤ بكفاءة أفضل عند التلاميذ ذوي التحكم المنخفض بالنشاطات). بالمقابل، انفعالات الانجاز لا تنبئ بالكفاءة عند التلاميذ ذوي التحكم المنخفض(Ruthig et al, 2007). الانفعالات السلبية قد تؤدي إلى فقر في الكفاءة، والصحة، بينما الانفعالات الايجابية تنبأ بالصحة والكفاءة العالية. التفاعل بين ادراك التحكم والانفعالات تنبؤ باستجابات الأفراد (Ruthig et al, 2007, p. 162).

انفعالات التفعيل الايجابي (مثل المتعة في التعلم) تحافظ على المصادر المعرفية وتركز الانتباه على واجبات وأنشطة التعلم، وتدعم الاهتمام والدافعية الداخلية، وتسهل التعلم، وبالتالي لها تأثير ايجابي على الانجاز الاكاديمي، بالمقابل فإن التعطيل السلبي للانفعالات (الملل، اليأس)، يقود إلى الانقاص من المصادر المعرفية والانتباه إلى الأنشطة التعليمية، وتضعف كل من الدافعية الداخلية والخارجية، وبالتالي لها تأثير سلبي على الانجاز الأكاديمي، كما أن التعطيل الايجابي للانفعالات (الاسترخاء، الراحة) تنقص الانتباه والجهد في اللحظة الحالية، لكن يمكنها أن تقوي الدافعية على المدى الطويل من أجل اعادة الارتباط مع التعلم.

تفعيل الانفعالات السلبية (الغضب، القلق، الخجل)، ينقص من المصادر المعرفية من خلال التفكير المختل، حول المخاوف من الفشل والقلق، وتضعف الدافعية الداخلية ، كما أنها تثير الدافعية الخارجية (Extrinsic) من أجل استثمار الجهد لتجنب الفشل.

التفعيل الانفعالي الايجابي (مثل المتعة، الفضول) ينبأ ايجابا باستراتيجيات التعلم مثل التعاون والتفكير النقدي والضبط الذاتي، بينما التفعيل الانفعالي السلبي (مثل القلق والاحباط) ينبأ ايجابا ببطء استراتيجيات التعلم (Muis et al, 2015, p.171).

المتعة عبارة عن قيمة انفعالية ايجابية ترتبط بالإحساس العالي بالتحكم، أما الملل عبارة عن قيمة انفعالية سلبية تظهر مع المستويات المرتفعة أو المنخفضة للتحكم (Simonton, Garn& Ann, 2017, p. 410). المتعة، الأمل، الفخر تعبر عن التفعيل الانفعالي الايجابي، بينما الراحة والاسترخاء تعبر عن التعطيل الانفعالي الايجابي. المتعة والفخر كتفعيل انفعالي ايجابي تقود إلى استراتيجيات تعلم تكيفية وضبط ذاتي (Luo et al, 2016, p.4).

الملل كتعطيل سلبي يقود نحو خفض الدافعية نحو التعلم، وفقدان التركيز. القلق كتفعيل سلبي يرتبط مع بروفيلات معقدة: يمكن أن يدفع الأفراد إلى بذل الجهد من أجل تجنب الفشل، لكن يمكن أن يؤدي إلى تفكير مضطرب الذي يفقد التركيز على المهام البيداغوجية (Luo et al, 2016, p.4).

من جهة أخرى، انفعالات الانجاز المرتبطة بالنتائج تتمثل في المتعة والفخر التي تظهر عند تحقيق التلميذ لأهدافه الأكاديمية، والاحباط والاحساس بالخزي تظهر عند فشل الجهود وغير ذلك من الأمثلة(Pekrun et al, 2007, p.15).

انفعالات الانجاز ترتبط بالسياق الأكاديمي (انفعالات الانجاز)، ونتائج النجاح أو الفشل (نواتج الانفعالات). أظهرت المراجعة المنهجية الاحصائية أن هناك علاقة ايجابية بين المتعة في التعلم والكفاءة الأكاديمية، بينما العلاقة سلبية في خضم الغضب والملل. خلاصة، انفعالات النشاط ترتبط بقوة مع الكفاءة الأكاديمية عند التلميذ في الثانوية مقارنة بالتلاميذ في الابتدائي والجامعة (Camacho-Morles et al, 2021).

تم اختيار تسعة انفعالات على حسب شدتها في بناء مقياس انفعالات الانجاز الأكاديمي، حيث قام Pekrun et al ببحوث مهمة حول انفعالات الانجاز على عينات جد واسعة من الثانوية والجامعة. وجدوا أن القلق كان أكثر انفعالات الانجاز البارزة بنسبة 27%. انفعالات المتعة، الفخر، السعادة، الغضب، الخجل، الملل، والراحة كذلك أظهر نسبا مرتفعة. أما انفعال الغيرة، الامتنان، اليأس أظهر نسبا منخفضة (Abd-El-Fattah, 2018, p.2).

التغذية الرجعية وانجاز الأهداف ينبآن بالانفعالات المرتبطة بالامتحانات (مثل: المعة، الأمل، الفخر، الراحة، الغضب، القلق، اليأس، الخجل). انجاز الأهداف يرى أنه يلعب الدور الوسيط بين التغذية الرجعية والانفعالات (Pekrun et al, b2014). البراعة في توجيه الأهداف منبأ ايجابي

بالمتعة ومنبأ سلبي بالملل والغضب. مقاربة كفاءة الأهداف تنبأ ايجابا بالفخر، ومقاربة تجنب الأهداف منبأ ايجابي بالقلق والخجل (Goetz et al, 2016, p.115).

لا يوجد فرق بين التلاميذ ذوي النتائج العالية والنتائج المنخفضة حسب سمات الشخصية، وإنما ترتبط بعوامل نفسية أخرى أهمها العوامل الانفعالية (Mihaela, 2015, p.1632)، وليس كل العوامل الانفعالية، فلا يوجد فروق بين التلاميذ عالي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من حيث الملل (Schwartze et al, 2020). كما أن العوامل العلائقية مثل جودة العلاقات العالية ترتبط ايجابا بالانفعالات الايجابية وسلبيا بالانفعالات السلبية (Goetz et al, 2021). التحكم الذاتي والمعارف المرتبطة بالقيمة تتوسط العلاقة بين مظاهر البيئة الاجتماعية والتجربة الانفعالية للتلاميذ (Goetz et al, 2006, p.289).

تلخيصا لما سبق، يظهر الانفعال في وضعيات التعلم بأشكال متنوعة ومستويات متباينة، يتأثر تارة بالعوامل الداخلية (مرتبطة بالذات)، وتارة أخرى بالعوامل خارجية (مرتبطة بطبيعة النشاط وزمنه والأستاذ والجانب الفيزيقي للقسم). هذه التباينات ليس من السهل التحكم فيها عند دراسة الانفعال خاصة على مستوى القياس، لهذا اتبع الباحثين مسارات مختلفة في عملية القياس، وهذا ما سنحاول ابرازه في النقطة الموالية.

7-قياس الانفعال في وضعيات التعلم

يدفعنا الحديث عن الانفعال إلى التفكير في مدى قابليته للقياس والتجريب على المستوى الاجرائي، وهذا ما دفع بنا إلى البحث في أدبيات البحث العلمي والتقصي عن الأدوات والوسائل التي استخدمت لذلك، وفي ما يلي بعض الأدوات التي قمنا بجمعها والتقصي حولها:

نعرض في ما يلي أهم ادوات القياس التي توصلنا، حيث سنبدأ بتلك التي باللغة الانجليزية.

الجدول رقم (01): يوضح أدوات قياس الانفعال

الكاتب	الأداة	الأبعاد
(Nock et al, 2008)	مقياس الرجعية الانفعالية (ERS)	الحساسية الانفعالية، الشدة الانفعالية، الاستدامة الانفعالية
(Novin, Rieffe, 2015)	المقياس المختصر للشعور بالذنب والعار عند الطفل	21 بند
(Aragon et al, 2015)	مقياس التعبير الانفعالي المزدوج	التعبير عن الانفعالات الإيجابية، التعبير عن الانفعالات السلبية، اختلال الانفعالات الإيجابية، اختلال الانفعالات السلبية، قوة الانفعالات الإيجابية، قوة الانفعالات السلبية، ازدواجية التعبير عن الانفعالات الإيجابية، ازدواجية التعبير عن الانفعالات السلبية
(Rubio et al, 2007)	مقياس التوافق الانفعالي (EAM)	28 بند
(Gratz& Roemer, 2004)	مقياس صعوبة الضبط الانفعالي (DERS)	صعوبة انجاز الأهداف السلوكية، صعوبة ضبط الاندفاعية، فقدان الوعي الانفعالي، محدودية استراتيجيات الضبط الانفعالي، غياب الوضوح الانفعالي
(Bachorowski& Braaten, 1994)	مقياس الشدة الانفعالية (EIS)	30 سؤال
(Wang, 2014)	مقياس وقت الفراغ (LB)	16 بند

(Overgaaw et al, 2017)	مقياس التعاطف عند الطفل والمراهق (EmQue-CA)	14 بند
(Wyk, 2016)	مقياس التجربة الانفعالية الإيجابية (PEES)	18 بند
(Aristu et al, 2008)	مؤشر برانت للتعاطف عند الطفل (BEI)	فهم الانفعالات، الإحساس بالحزن، رد فعل البكاء
(Guario, 2003)	مقياس الحساسية الانفعالية (ESS)	الحساسية الانفعالية الإيجابية، الحساسية الانفعالية السلبية
(Bower, 2015)	مقياس ضبط الانفعالات الإيجابية (STERQ)	التجنب الانفعالي، التعبير الانفعالي، العجز عن التعبير الانفعالي
(Garnefski& Kraaij, 2006)	مقياس ضبط الانفعالات المعرفية	18 بند
(Luyten, Fontaine& Corveleyn, 2002)	مقياس الوعي بالانفعال الذاتي (TOSCA)	الإحساس بالذنب، الإحساس بالعار والخجل
(Le-Quang, Son Doa& Nazmudeen, 2018)	قياس الانفعال من خلال الهاتف والكاميرات	/
(McBrien, Wild& Bachorowski, 2018)	مقياس الخبرة الانفعالية الاجتماعية (SEE)	25 بند
(Leathy, 2002)	مقياس المخططات الانفعالية (ESQ)	50 بند تتوزع على 14 بعد
(Buchanan et al, 2016)	مقياس عناصر الندم (RES)	10 بنود
(Guy& Carter, 1978)	الانفعال المرتبط بالخيال	/
(Desmet, Vastenburg& Romero, 2016)	قياس المزاج من خلال الصور (Pick-A-Mood)	/

(Hamboldt, Monteiro& Leal,2017)	مقياس العاطفة الإيجابية والسلبية لشيلت (PANAS)	/
(Yik, Russell& Steiger, 2011)	المقياس الجامع لنماذج قياس العاطفة (CCMA)	/

يوضح الجدول بعض من أداوت القياس التي طورها الباحثون لقياس الانفعالات، حيث اعتمدوا بشكل كبير على العبارات المكتوبة، والبعض الآخر على الصور. بعض هذه الأدوات تقيس الانفعال من زوايا محددة ومختلفة، عكس بعض الأدوات التي أخذت طابع الشمولية النسبية في القياس مثل مقياس العاطفة الإيجابية والسلبية، والمقياس الجامع لنماذج قياس العاطفة.

الأهداف التي نسعى للإجابة عليها في هذه الدراسة ترتبط بشكل كبير بقياس الانفعال ضمن سياق محدد يتمثل في وضعيات التعلم في القسم داخل الوسط المدرسي، سنحاول التعرف على أهم القياسات للانفعالات في وضعيات التعلم التي استطعنا الوصول إليها.

من بين أهم الملاحظات التي شدت انتباهنا عند البحث عن أهم القياسات للانفعال في وضعيات التعلم أن هناك ندرة في الأدوات، وغالبا كان هناك استثمار لأدوات قياس الانفعال المذكور بعضها سابقا في حقل وضعيات التعلم من خلال تكييفها.

رغم ذلك وجدنا بعض الأدوات التي صممت خصيصا لسياق وضعيات التعلم.

الجدول رقم (02): يوضح أدوات قياس الانفعال في وضعيات التعلم

الكاتب	الأداة	الأبعاد
(Randler et al, 2011)	المقياس المختصر لقياس الانفعالات المرتبطة بالموقف في القسم	الملل، الاهتمام، حسن الحال

(Grining et al, 2010)	مقابلة قياس المناخ الانفعالي في القسم (CLASS)	/
(Pekrun et al, 2011)	مقياس انفعالات الإنجاز (AEQ)	الانفعالات المرتبطة بالقسم، الانفعالات المرتبطة بالتعلم، الانفعالات المرتبطة بالاختبارات
(Pekrun et al, 2016)	مقياس الانفعالات المرتبطة بالنشاطات الابستيمية (EES)	21 انفعال داخل القسم
(Feidakis et al, 2012)	قياس الانفعال من خلال المحاكات	/

يتضح من خلال الجدول أن هذه الأدوات اهتمت بشكل عام بقياس الانفعالات كبنية عامة، وارتكازا على معطيات الذاكرة البشرية. إن ذلك التقدير الذي يقدمه شخص ما حول حالته الانفعالية هو وليد معالجة معرفية ترتكز على الذاكرة من خلال استحضار مواقف قريبة (مثلا مواقف اختبرها في الصباح)، والتي اتسم فيها كل موقف بانفعال معين. فحسب شدة وأهمية المثيرات وقيمة النشاط الممارس في تلك المواقف وطريقة ادراك الشخص وتقييمه لها تحدد طبيعة الانفعالات وشدتها، وبالتالي فإن الشخص يقوم بتقييم كل تلك الخبرات وكل تلك الانفعالات التي عاشها في تلك المدة، وإعطاء حكم قيمة حول حالته الانفعالية كأن يقول "إني فرح"، " غاضب"، "أشعر بالملل".

إذن هناك تتابع انفعالي واستمرار وانتقال من انفعال لآخر، لكن المعبر عنه هو الانفعال السائد والملاحظ في تلك المدة.

هذا الافتراض الذي قمنا بصياغته يقود إلى استحالة فهم الحالات الانفعالية للأشخاص من خلال قياس الانفعالات كبنيات مفصولة عن بعضها البعض وفقط، وهذا ما يطرح إشكالية القياس.

لقد وجدنا أن الأداة التي تحقق مبتغانا العلمي وتعزز افتراضنا السابق هو مقياس انفعالات الانجاز (AEQ) كون أنه قائم على قاعدة تجريبية واسعة كما أظهرنا سابقا في الانفعال في وضعيات التعلم، اضافة إلى أنه يحتوي على تسعة انفعالات مهمة ومركزية، وله القدرة على قياس الانفعالات كبنى منفصلة، وكحالات ايجابية وسلبية، وغير ذلك من التصنيفات الانفعالية.

اختلف الباحثون في تعريف الانفعال، لكن اجمالا يمكن القول على أنه كل ما يتوسط المثير والاستجابة من عمليات معرفية وفيزيولوجية، كما أن الانفعال يختلف عن الشعور والمزاج والمشاعر، ويختلف التعبير الانفعالي حسب السياق والثقافة واللغة السائدة وطبيعة الشخصية. قام الباحثون بمناقشة مدى قاعدية الانفعال بين البشر والحيوانات، واتجه بعضهم إلى تفسير الانفعال أنه نتيجة للوعي بالتغيرات الجسدية أثناء مواجهة المثير، واتجه البعض الآخر إلى اعتبار أن الانفعال ناتج عن طريقة الادراك وتقييم المثير عند مواجهته. هذه المقاربات الكبرى توجت بمقاربة الأبعاد التي لم تقصي أي تصور نظري سابق ولم تختلف معه، لكن حاولت تمثيل الانفعال ببعدين متناظرين حول إيجابية وسلبية الانفعال، وشدة الانفعال حسب الاثارة العصبية. بينما حاولت نظرية التحكم–القيمة من تفسير الانفعال ضمن وضعيات التعلم وهذا ما جعلنا نتبناها في بحثنا هذا.

إن البشر يختلفون فيما بينهم في ضبط والتحكم في الانفعالات من حيث الوعي بها وفهمها والتعبير عنها، ويختلفون كذلك في القدرة على ادارتها، ولا شك أن هذه الاختلافات ملاحظة في وضعيات التعلم داخل القسم، فالانفعال في وضعيات التعلم يتأثر بعوامل داخلية مرتبطة بالفرد (طريقة الادراك)، وبعوامل خارجية مثل طبيعة النشاط الممارس، والجانب الفيزيقي للقسم، والزمن، وطبيعة التفاعلات العلائقية داخل القسم بين الزملاء والأستاذ.

هذا ما طرح إشكالية قياس الانفعال في هذا السياق الخاص، ودفع بنا إلى تقصي أهم القياسات المستخدمة في هذا الباب، لنجد أن أغلبها تتعامل مع الانفعالات كبنى منفصلة (حزن، سعادة، قلق..الخ)، ونحن ندرك تماما أن المثيرات لا تتوقف والانفعالات كذلك خاصة في سياق وضعيات التعلم، وبالتالي التلميذ يختبر عدد من الانفعالات المتتابعة وبعد تفكيره وتقييمه حولها يعبر عن حالته الانفعالية بالانفعال الأكبر شدة. وهذا الشرط الذي يخدم أهداف بحثنا وجدناه متوفرا في مقياس انفعالات الانجاز (AEQ) والذي سنتخذه أداة لقياس الانفعال في هذه الدراسة.

الفصل الثالث: حالات العنف المدرسي

1- تعريف العنف

2- حالات العنف المدرسي

3- تداعيات العنف المدرسي على الوسط المدرسي

4- العوامل المؤدية للعنف المدرسي

5- قياس العنف المدرسي في وضعيات التعلم

6- تفسير المقاربة المعرفية الاجتماعية للعنف

7- المعارف الضمنية العنيفة

8- توقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعال

تعتبر حالات العنف من بين المشاكل الهامة التي تعاني منها الأوساط المدرسية، وهذا ما يستدعي تحديدها تحديدا دقيقا، مع التعرف على أهم تجلياتها، وبطبيعة الحال فإن لها تداعيات جد وخيمة على الأفراد والمؤسسات. تعددت العوامل المساهمة في حدوثها، وهذا ما دفع بنا إلى التقصي العميق، مفترضين أن الانفعال من بين المسببات الرئيسية لحالات العنف المدرسي، ما يمنحنا إمكانية توقع حدوثها من خلال العوامل الانفعالية. إن تكوين فهم وتفسير لمثل هذه الحالات لا يمكن أن يتم بمعزل عن الأطر النظرية السابقة التي تحاول جاهدا مقاربة الحقيقة خاصة مع المقاربة المعرفية الاجتماعية التي أعادت الاعتبار للمعارف والانفعال والسياق وطريقة تأويل الفرد للأحداث كما أشرنا سابقا في أكثر من موضع، هذا التأويل الذي يخضع لعدد من المعارف الضمنية والتي من شأنها أن تؤثر على الأفراد، وخاصة العنيفين. كل هذا يضعنا أمام إشكالية القياس. جاء هذا الفصل للتطرق لأهم هذه الافتراضات ومناقشتها والاجابة عليها.

1- تعريف العنف:

تعرف منظمة الصحة العالمية (2000) العنف على أنه الاستخدام المقصود للقوى والطاقات الجسدية، بالتهديد أو بالفعل، نحو الذات، أو نحو شخص آخر، أو نحو مجموعة معينة، ويقود هذا الاستخدام إلى نتائج وخيمة مثل الإصابة، الموت، الأذية النفسية، والتعرض للحرمان (in: Harber, 2004, p.44).

هذا التعريف يحيل إلى استخدام القوة اتجاه الآخر بقصد الأذية، أي "القوة الجسدية المتطرفة"، مثل القوى المستخدمة في انتهاك القواعد العامة، وحقوق الانسان، والقوانين الدولية. وفي السياق المدرسي يحيل العنف المدرسي إلى الأذى الجسدي والنفسي بين التلاميذ، أو من طرف التلاميذ نحو المعلم والفاعلين الآخرين (Henry, 2000, p.16).

إنه سلوك اجتماعي كثيرا ما يتعارض مع قيم المجتمع والقوانين الرسمية العامة. فقد يكون ماديا فيزيقيا وقد يكون معنويا مثل إلحاق الأذى النفسي أو المعنوي بالآخرين. يتجه العنف نحو موضوع خارجي قد يكون فردا أو جماعات، أو قد يكون نحو الممتلكات العامة أو الخاصة (محمد، 2011).

ظهر التقسيم الثلاثي للعنف انطلاقا من الأهداف المحددة له، حيث حددها الباحثين في ثلاث أنواع من السلوكيات أو التصرفات العنيفة: (1) العنف في تحقيق الأهداف غير المرتبطة بأرباح اجتماعية، (2) العنف في السعي لأهداف ذات طابع اجتماعي، و (3) العنف كاستجابة دفاعية للتهديدات (Ching, Daffernéé& Thomas, 2013, p. 660). هذا التقسيم يجعلنا ندرك أن العنف يرتبط بإنجاز أهداف معينة، أو كرد فعل.

العنف قد ينفصل عن العدوانية. بالنسبة لعلم النفس فإن أغلب العلماء يعتبرون العنف فرع من العدوانية (Allen& Anderson, 2017, p.2)، لكن يمكن تمييز العنف عن العدوانية. يرى الباحثون أن العنف هو حالة فرعية من العدوانية التي تسعى لايذاء الآخر أو ممتلكاته وانتهاك حقوقه وحرياته، لكن في نفس الوقت الشخص يمكن أن يكون عدائيا بدون عنف، لكن أن يكون عنيفا فهو عدائي لحد التطرف (Hills, 2018, p.2). منه فإن العنف يحيل إلى الأشكال المتطرفة من العدوانية مثل الاعتداء الجسدي والقتل (Singh et al, 2014, p.10).

من هنا نحن بحاجة إلى التفريق الاصطلاحي الدقيق بين العنف والعدوانية.

في علم النفس الاجتماعي تعرف العدوانية كسلوك موجه لإيذاء الآخر. وقد يأخذ هذا الايذاء مسارات متنوعة مادية أو معنوية، فالعدوان هو سلوك ملاحظ، هدفه إيذاء الآخر، وهذا

الايذاء له هدف هو كذلك (مثلا طبيب يؤذي شخص لإنقاذه)، وقد يستخدم فيه المعتدي أدوات متنوعة (Allen& Anderson, 2017, p.3).

هناك أربع شروط للحديث عن العدوان: التعمد في إيذاء الآخر، والهدف، والدافعية للتجنب، وخرق القواعد (Hills, 2018, p.2).

العدوانية أشكال متنوعة: قد تكون عدوانا جسديا، أو عدوانا لفضيا، أو عدوانا علائقيا. يمكن أن يكون مباشرا أو غير مباشر، ويمكن أن يكون رد فعل، أو قد يكون انطلاقا من مخطط مدروس (عدوان تفاعلي Proactive).

ونضيف من وجهتنا بأن العنف افراز ثقافي نجده عند الانسان فقط، عكس العدوان فهو غريزي بيولوجي يشترك فيه الانسان والحيوان. كما أن العنف قد لا يكون له سبب موضوعي، بينما العدوان غالبا يكون رد فعل لمثيرات معينة. كل شخص عنيف عدواني، وليس كل شخص عدواني عنيف. يمكن مشاهدة السلوك العدواني في الاضطراب النفسي والعقلي مع غياب القصد في الأذية، لكن لا يمكن مشاهدة العنف في الاضطراب العقلي لغياب القصد في الأذية، كما أن العنف يهدف لإفناء الآخر أكثر من أذيته فقط.

كلاهما سلوك مضاد للمجتمع ويحمل نزعة تدميرية، وكلاهما يتجلى سلوكيا في سلوكيات هدامة تكسر القواعد الاجتماعية.

هذه التعاريف ساقت لنا بأن هناك أشكالا وأنواعا مختلفة من حالات العنف التي قد تظهر في الوسط المدرسي، والتي سنسعى للتعرف عليها.

2- حالات العنف المدرسي:

تتعدد تعبيرات العنف في المجتمع حسب طبيعة السياق ومرات حسب طبيعة الثقافات، وحتى ذلك يمكن أن يلاحظ في الوسط المدرسي باعتباره مجتمع مصغر.

يتضمن العنف المدرسي حالات مختلفة من العنف الجسدي المتضمن لقصد ونية إيذاء الآخر، وحالات من العنف النفسي، والعنف الجنسي، والتنمر. بينما العنف الجنسي يتضمن المضايقات الجنسية، والتحرش، والاكراه الجنسي والاغتصاب.

حالات العنف النفسي تتضمن بدورها الايذاء اللفظي أو الانفعالي، العزل، الرفض، التجاهل، الشتم، نشر الشائعات، نشر الأكاذيب، التسميات غير المقبولة (Ferrrara et al, 2019, p.2)، كما تتضمن السخرية، والتمييز، والتهديد، والابتزاز، والإهانة (Tijerina, Gonzalez& Maldonado, 2019, p.318).

هذه الأشكال من حالات العنف تظهر في نطاق علائقي بين الأقران، أو مع المعلمين، وتوصف على أنها أشكال من العنف العلائقي.

استخدم مصطلح العنف العلائقي لأول مرة في جامعة مينوسوتا، إنه طريقة متعمدة وغير مباشرة لتسبيب الأذية للضحية من الأصدقاء بقصد ابعاده وعزله وأذيته (Tijerina, Gonzalez& Maldonado, 2019, p.319).

بالنسبة لعلماء الاجتماع، فإن "سالمي " Salmi (1999) وضع أربعة تقسيمات للعنف الذي يمكن مشاهدته في المدارس:

العنف المباشر والذي يتضمن القتل، الذبح، الإبادة، التعذيب، الاغتصاب، الخطف، واجبار الناس على العبودية في الوسط المدرسي.

العنف غير المباشر والذي يتجلى في التعنيف غير المباشر لحقوق العيش والحرمان منها، مثل الفقر، الإصابة بالأمراض، الحوادث التي يتعرض لها التلميذ نتيجة تقصير واعي ومقصود من الأطراف الفاعلين في المدرسة.

العنف القمعي والذي يشمل قمع حقوق الانسان مثل حرية التفكير، حرية التدين، حرية الحديث.

عنف الاغتراب مثل التعصب خاصة من طرف الأستاذ، وشروط العمل (in :Harber, 2004, p.45).

ما يمكن استنتاجه بعد هذا العرض الموجز لحالات العنف المدرسي، هو أن هناك تعدد لحالات العنف التي تظهر سواء على المستوى الجسدي أو المعنوي، ما يجعل إمكانية القياس جد صعبة، وبطبيعة الحال حالات العنف المدرسي لها العديد من التداعيات والتأثيرات السلبية في الوسط المدرسي والتي نسعى لتوضيحها في العنوان الموالي

3- تداعيات العنف المدرسي على الوسط المدرسي:

مما لا شك فيه أن دراسة العنف المدرسي كموضوع الذي استدعى التفاف الباحثين حول هذه الظاهرة ومحاولة دراستها وتحليلها لم تكن وليدة الصدفة، ولكن نظرا لأهميتها من حيث تداعياتها قصيرة المدى (أي في الوسط المدرسي)، وطويلة المدى (بالنسبة للمجتمع ككل).

يؤثر العنف المدرسي على صحة المتضررين به من الضحايا، من خلال اختبار وعيش اختلالات نفسية عديدة وفي حسن الحال الاجتماعية، كما أن المعتدي يعيش الإحساس بالوحدة والحزن وتقدير الذات المنخفض والاكتئاب وصعوبات اجتماعية والميل إلى الانسحاب من المدرسة (Tijerina, Gonzalez& Maldonado, 2019, p.318).

كما يؤثر العنف المدرسي على المتعلمين الضحايا عموما بفقدان القدرة على التركيز والاستمرار فيه، وفقر في الكفاءة الأكاديمية، والاكتئاب (Ncontsa& Shumba, 2013, p.1)، كذلك له تأثيرات نفسية وجسدية متنوعة عند التلميذ، تتجلى في التوتر النفسي الدائم خاصة في الوسط المدرسي ومحيطه، اختلالات في الصحة النفسية، واضطرابات التعلق خاصة مع الوالدين باعتبار أن الوالدين في بداية التمدرس يمثلون سلوكيات أمن بالنسبة للطفل، والسمنة، والإصابة بالسكر، وعادات التدخين، واستخدام الكحول، والإصابة بالسرطان، واضطرابات التنفس وهذا ما أكده (Ferrara et al, 2019, p.1). أما من جهتنا ننظر إلى أن التعرض للعنف المدرسي يولد حالة من التوتر العام والمستمر والتي هي بدورها تؤثر على النشاط العام لوظيفة الجسد ما قد يؤهل الضحية للإصابة بمثل هذه الأمراض العضوية. لم يسلم حتى المعلم من تأثير العنف المدرسي حسب (Ncontsa& Shumba, 2013, p.1)، فهو يقضي معظم الوقت في التركيز على حل المشكلات المرتبطة بالعنف المدرسي بدل التركيز على التعليم والتدريس.

هذا بالمختصر رصد لأهم التأثيرات التي تنتج عن العنف المدرسي. يجدر الإشارة إلى نقطة نراها أنها جد مهمة من زاوية تفكيرنا، فبعد رصد الدراسات السابقة في هذا الباب حسب ما توصلنا إليه، اتضح أن الدراسات السابقة التي درست تداعيات العنف الموجه للطفل خارج المدرسة على تفاعلاته في الوسط المدرسي موجودة كما أشرنا في متن العنوان، لكن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تحاول دراسة تداعيات العنف المدرسي وتأثيره على الوسط الخارجي (خارج المدرسة في البيت أو الحي)، أو على المدى النمائي الطويل على المعتدي نفسه. هذه التأثيرات والتداعيات السلبية الضخمة التي تنتجها حالات العنف المدرسي لا بد وأن يكون لها أسباب محددة، أو عوامل مختلفة تقود إليها.

4- العوامل المؤدية للعنف المدرسي:

في حقيقة الأمر فضلنا استخدام مصطلح العامل على مصطلح السبب، لأنه خاصة في العلوم الاجتماعية عموما وعلم النفس بالخصوص تتعدد العوامل التي تساهم في ظهور مشكل معين، وحضور نفس العوامل والشروط لا يعني حضور المشكل أو الظاهرة بالضرورة، بينما الحديث عن السبب المرضي (Ethiology) فهو أشبه بالحديث عن قانون التلازم، حيث أن حضور السبب يعني حضور المشكل أو الظاهرة. هذا لا يعني أننا لا نؤمن بوجود أسباب معينة تقود للظواهر النفسية، بل هذا ما نسعى للبحث فيه، لكن قد يعني أننا لا نتفق حولها.

البحث في باب العنف المدسي حسب (Henry, 2000, p.16) يدفعنا إلى اكتشاف العوامل النفسية والبيئية التي تدفع بالتلميذ إلى العنف، ونحتاج لمعرفة السياق الذي يعيش فيه، وعائلته، وعرقه، وجنسه، وطبقته الاجتماعية، ونحتاج لمعرفة الأبعاد التي تربط بين العمليات الاجتماعية والتفكير البشري والاختبارات الشخصية.

يلعب التقليد دورا مهما في الحياة الأكاديمية، فالطفل الذي يتعرض للعنف في البيت أو المجتمع يصبح أكثر تقليدا لذلك، ويحول ذلك السلوك المتعلم إلى القسم (McGaha-Garnett, 2013, p.2). التقليد السلبي ومشاهدة الأفلام العنيفة تساهم في حدوث العنف المدرسي (Filey, 2014, pp. 87-99). كما أن التعرض للعنف في الطفولة يؤثر على انتشار العنف في القسم. الطفل يستخدم مهارات واستراتيجيات للتكيف مع المواقف المؤلمة والتي تشكل تهديدا بالنسبة له، بحيث هناك علاقة موجبة بين التقليد والتنمر باعتباره أحد أشكال العنف المدرسي. الأطفال الذين اختبروا العنف سابقا، والأفراد الذين كانوا ضحايا أو مشاهدين للتنمر في أسرهم أو في أحيائهم تجدهم أكثر تفضيلا للتنمر كأسلوب مقبول للتواصل، منه التلميذ الذي يواجه تفاعلات سلبية جسدية خارج بيئة التعلم يمكن أن يعتبر العدوان الجسدي كشيء عادي داخل الحقل

المدرسي (McGaha-Garnett, 2013, p.2). كما أن الجنس، والسن، والتعرض السابق للعنف، ومشاهدة العنف، واستخدام الكحول، والتدخين، وسمات الغضب، وفقدان السيطرة والتحكم، والفقر في نوعية العلاقة بين التلميذ والأستاذ، لها علاقة مباشرة بارتكاب العنف المدرسي (Chen& Astor, 2010, p.1388).

هذا إذن بالنسبة للعوامل خارج المدرسة، أما في المدرسة يرى (Budirahayu& Susan, 2018, p.15) أن العنف المدرسي قد يظهر عندما يعاقب المعلمين تلاميذهم، أو بين التلاميذ الأكبر سنا وأعلى صفا عندما يريدون تهذيب الأصغر سنا وفرض الانضباط على زملائهم في الصفوف الأولى، أو بين الأقران في نفس السن عند الخوض في عنف جسدي. الصراع الذي يقود للعنف المدرسي بين الأساتذة والتلاميذ، أو بين التلاميذ انفسهم يمكن أن يظهر بسبب العلاقات غير المتوازنة بين مرتكب العنف وضحاياه.

العدائية والسلوكيات العنيفة اتجاه كل الفاعلين في البيئة المدرسية هو بسبب فقدان القيم مثل: الإنسانية، والاحترام، والصدق، والتضامن، والمسؤولية، والعدالة، والأخلاق المهنية وغيرهم، فنقص التشبع بهذه القيم يعتبر سببا من الأسباب.

هذه القيم هي حاضرة في نظرة وقيم المدرسة وفي مناهجها، بحيث أن التلميذ يتعلم التعرف، ومناقشة وحل المشاكل الأخلاقية ويكتسب المعارف اللازمة والمهارات المحددة لها، لكن في بعض المرات، الأساتذة غير واعيين بذلك ويتصرفون عكس ذلك، ما ينتج صراعات مختلفة في العلاقة بين التلاميذ والمعلمين (Tijerina, Gonzalez& Maldonado, 2019, p.319)، حيث يعيش حالة من التنافر المعرفي، ما يمليه الأستاذ يدعوا للأخلاق، وما يسلكه عكس ذلك.

إضافة إلى أن اكتظاظ نسبة التلاميذ في القسم، وشكل المدرسة، والمقعد غير المريح، وغياب الأنشطة الرياضية المتنوعة، والبرامج التعليمية غير الجذابة، وعدم قابلية الدروس للتطبيق في الحياة اليومية للتلميذ، وطول خطاب المعلم الممل.

التلميذ الذي يحمل مشاعر سيئة نحو المدرسة حسب (Mehdinezhad& Rashki, 2018, p.125) يمكن أن يمتلك الميول للعنف. كما أن المشاكل الاجتماعية واللااستقرار العائلي والاجتماعي من بين العوامل كذلك. الفقر وعدم العمل، المستوى العلمي المتدني للآباء، الطلاق والادمان تؤثر على التلميذ وتدفعه نحو الانحراف.

ما نستنتجه أن هناك ثلاث تصنيفات رئيسية للعوامل المسببة: عوامل خارجية عن المدرسة، وعوامل داخل المدرسة ومتعلقة بها، وعوامل متعلقة بالتلميذ بحد ذاته.

حضور هذه العوامل لا يؤدي للعنف المدرسي في كل الحالات، كما أن العوامل الخارجية عند الشخص (المرتبطة بالأسرة والتقليد والاعلام، والمرتبطة بالمدرسة) تؤثر على ادراكات التلميذ وتجعله يختبر حالات انفعالية معينة، فالفقر والمقعد غير المريح وطول خطاب الأستاذ ومشاهدة نماذج عنيفة تفرز انفعالات معينة لدى الشخص تدفع به لممارسة العنف. وهذا ما يضعنا أمام فرضية أن الانفعال من أسباب حدوث العنف بحكم أن كل العوامل الأخرى تقود إليه، فأي عامل كان يقود لاختبار حالات انفعالية معينة تقود للعنف المدرسي.

5- قياس العنف المدرسي في وضعيات التعلم:

حاول العلماء قياس حالات العنف من خلال العديد من الأدوات وهنا قائمة عن الأدوات التي وجدناها في حدود بحثنا:

- اعتمدت القياسات على قياسات تصريحية من خلال الاستبيانات، وقياسات ضمنية من خلال التمارين والقصص.
- هناك من حاول قياس العنف من خلال السلوك العدواني، وهناك من حاول قياسه من خلال المعارف الضمنية لكن بالتركيز على نقاط محددة.
- القياسات الضمنية انقسمت بدورها إلى شكلين: شكل ارتكز على المقاييس، وشكل ارتكز على التمارين والقصص.
- هناك من القياسات ما كان موجه للتلميذ، وما كان موجه للعائلة، وما كان موجه للأستاذ.
- القياسات الضمنية للعنف من خلال التمارين والقصص يرتكز إما على وجود العنف، أو لا يوجد، وهذا لا يخدم أهداف البحث الحالي بحكم أننا نسعى لتحديد الاستعداد لممارسة العنف.

الجدول التالي يلخص كل ذلك:

الجدول رقم (03): يوضح أدوات قياس العنف في وضعيات التعلم باللغة الانجليزية

الكاتب	الأداة	الأبعاد
(Saleem& Mehmood, 2011)	مقياس المشكال السلوكية للطفل داخل المدرسة (SCPS)	القلق، المشاكل الأكاديمية، العدوانية، الانسحاب الاجتماعي، الإحساس بالهجر، المشاكل النفسجسدية
(Gasa, 2005)	مقابلة مع المعلمين والوالدين حول السلوك العدواني للطفل في المدرسة	10 أسئلة
(Piskin et al, 2014)	مقياس العنف للأساتذة الممارس على التلميذ(TVS)	العنف الجسدي، العنف الجنسي، الاذلال، التعنيف، القهر
(Yudofsky et al, 1986)	المقياس الصريح للعدوانية (OAS)	العدوان اللفظي، العدوان الجسدي نحو المواضيع، العدوان الجسدي نحو الذات، العدوان الجسدي نحو الآخرين
(Weeks, 2000)	المشاكل السلوكية في القسم موجه للأساتذة	أسئلة
(Kollerova, Soukup& Gini, 2017)	مقياس انفصال الذهن (MD)	18 بند لفهم السلوك العدواني
(Bowen et al, 2014)	مقياس معالجة المعلومات الاجتماعية عند العدواني (النظرية السوسيو معرفية)	/
(Combs-Ronto, 2008)	بطارية محتوى القصة لمارك آرثر (خلفية سوسيومعرفية)	العدوان الجسدي، العدوان العلائقي، التعاطف والسلوك الاجتماعي

(Huré, 2014)	اختبار أشياء تحصل معي (TTHTM) (خلفية سوسيومعرفية)	04 قصص يجيب خلالها على أسئلة
(Martory et al, 2015)	مقياس جنيفا للمعرفة الاجتماعية (GeSOCS)	قصص نظرية الذهن، معرفة الانفعالات الاجتماعية، المعتقدات الخاطئة، الاستدلالات، الأحكام الشخصية وقدرات التخطيط
(Davidson& Camivez, 2012)	مقياس الموقف اتجاه العنف	20 بند، تتوزع على بعد الجرائم والحروب، وبعد الايذاء الجسدي
(Michel et al, 2014)	مقياس المعارف الضمنية للعدوانية	20 بند تتوزع على بعد اعزاء القوة، الانتقاص من قيمة الهدف، اعزاء رد الفعل، اعزاء العدائية، اعزاء الخصومة الاجتماعية
(Borsa& Bandeira, 2014)	مقياس العدوان بين الأقران(PARBQ)	12 بند

بعد هذا العرض لأهم القياسات الغربية كما يوضحه الجدول، ننتقل الآن إلى للتعرف على أهم القياسات المنتشر في العالم العربي

الجدول رقم (04): يوضح أدوات قياس العنف في وضعيات التعلم باللغة العربية

الكاتب	الأداة	الأبعاد
(العصماني، 1433)	مقياس تشخيص العنف	/
(أبو صفية، 2012)	مقياس سلوك العنف	نحو الذات، الآخرين، الممتلكات

(أحمد ناصر، 2017)	مقياس السلوك العدواني	/
(جمال الدين، 2008)	مقياس العنف	لفظي، بدني

من خلال الجدول يتضح أن هناك ندرة في القياسات، والغالب أن لها شكل واحد باعتمادها على قياس العنف على المستوى السلوكي الملاحظ، مع اهمال ملحوظ للمعتقدات والمعارف الضمنية.

من أجل قياس العنف في المدرسة ولأن التعامل مع تلاميذ مارسوا العنف حقا صعب من ناحية، ومن ناحية أخرى هو غير مجدي باعتبار عدم توفر عينة مقبولة ويمكن التحكم فيها.

افترضنا في بحثنا هذا أن نقوم بقياس العديد من المعارف الضمنية عند التلاميذ والتي تشير إلى إمكانية ممارسة سلوكيات عنيفة، مسلمين بأن التلاميذ الذين يظهرون امتلاكهم لمعارف وأفكار ضمنية عنيفة بشكل معين يمكن تصنيفهم على أن لهم الاستعداد لممارسة العنف، ولأجل التمكن من اثبات هذا الاجراء سنناقش فكرة أثر المعارف الضمنية وقدرتها على توقع السلوكيات العنيفة ضمن النماذج التفسيرية.

بالنسبة للمعارف الضمنية، وبعد أن تأكدنا من امكانية استعمالها في قياس والتنبؤ بالسلوك العنيف (انظر أدوات القياس، والنماذج النظرية)، يجب الإشارة من الناحية الإجرائية إلى العديد من المسائل وضبطها:

- عدم الاعتماد على نموذج نظري في تحديد هذه الأفكار الضمنية، والاكتفاء بالقيام بعملية جرد لها من خلال الدراسات السابقة والمقاييس السابقة في هذا الصدد، واختيار مجموعة من هذه الأفكار تستجيب لخصوصيات البحث من أجل قياس الاستعداد للسلوك العنيف.

- عدم التركيز أو الإشارة إلى أبعاد هذه الأفكار والعلاقة التي تجمعها مع بعضها البعض، وهذا لعدم أهمية هذه العلاقات بالنسبة للبحث الحالي.

6- تفسير المقاربة المعرفية الاجتماعية للعنف

عند قيامنا بالبحث في الأدبيات العلمية، وجدنا عدد من المقاربات التي فسرت العنف.

بالنسبة " لفرويد" في التحليل النفسي في كتابه " Malaise dans la civilization (1929) (في: عبد الغفور، 2007، ص. 252)، العنف نزوع فطري غريزي متجذر في الانسان بحكم أنه يقع ضمن غريزة الموت والتدمير، وبهذا فان العنف ناتج عن تحول في طاقة غريزة الموت من الذات ونفيها إلى الخارج، إما بصورة مقبولة اجتماعيا أو غير مقبولة اجتماعيا التي يمكن أن تتجلى في العنف.

بهذا الطرح فان نظرية التحليل النفسي تعتبر العنف غريزة طبيعية في الانسان، وهي تبرر السلوكيات العنيفة والجرائم من هذا المنطلق.

ظهرت نظرية الإحباط سنة 1939 كنظرية لتفسير السلوك العدواني مع " ميلر وزملائه"، بحيث انطلقوا من مسلمة مفادها أن العدوان نتيجة للإحباط دائما. وهذا ما دفع "بيركويتز" Berkowitz (1964) من نقد هذا الطرح، معتبرا أن الاحباط لا يؤدي دائما إلى العدوان، والدليل أن الانسان يتعرض للإحباطات المتكررة دون الاعتداء على الأخرين. إضافة إلى أن السلوك العدواني يستثار بسبب الغضب، ومنه الغضب متغير وسيط بين الإحباط وظهور العدوان (في: النعيمي، 2007، ص. 238).

كما ترى النظرية الإنسانية مع " ماسلو" أن العنف يظهر نتيجة اخفاق الفرد في اشباع الحاجيات خاصة الفيزيولوجية منها، فالإنسان يلجأ لتحقيق حاجياته الأساسية التي يفتقر إليها (في: عبد الغفور، 2007، ص. 252).

بالنسبة لنا، العديد من البشر لا يتمكنون من سد كل حاجياتهم الأساسية في الحياة ولا يتجهون نحن ارتكاب العنف والجرائم، بل هناك من حقق أغلب حاجياته الأساسية ويتجه نحو ممارسة العنف كنوع من المتعة وغير ذلك.

العنف ليس سلوكا موروثا، وليس نتيجة للإحباط أو عدم تحقيق الحاجات الأساسية عند "باندورا" في نظرية التعلم الاجتماعي، بل يتم اكتسابه من خلال ملاحظة الآخرين وهم يظهرون لسلوكيات عنيفة.

الاسهام الأكبر في هذ الحقل قدمته مقاربة المعرفية الاجتماعية. فالمعرفية الاجتماعية تحاول الجمع بين السيكولوجي والاجتماعي ضمن رؤية تكاملية، فهي تفترض أن معارفنا سياقية، تختلف حسب طبيعة السياق الذي يباشره الفرد، والسلوكيات هي نتاج للتفاعل بين الشخص والسياق، ومن هذا المنطلق أعادت الاعتبار إلى قيمة الموقف وقيمة ذاتية الأفراد من أفكار وانفعالات. من هذا المنطلق سنحاول التعرف عليها وعلى نظرتها للعنف.

المقاربات المعرفية الاجتماعية:

موضوع المعرفية الاجتماعية هو السيرورات الذهنية والمعارف الاجتماعية التي نستقي منها فهم كيفية التعامل مع محيطنا الاجتماعي وكيفية التواصل مع الآخر (خباش، 2009).

فالمعارف الاجتماعية هي عبارة عن مدخلات من الواقع الاجتماعي، أو قد تكون معارف سابقة تم اكتسابها وتخزينها في الذاكرة (Greifeneder, Bless& Fiedler, 2018, p.12).

ومن بين أهم النماذج المفسرة للعنف ضمن المقاربة المعرفية الاجتماعية نجد نموذج العدوان العام (GAM)، ونظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية (SIP).

6-1-نموذج العدوان العام (General Aggression Model):

النموذج العام للعدوان هو نموذج دينامي، معرفي اجتماعي، ونموذج نمائي، ويرتكز أساسا على التعلم الاجتماعي والنظريات المعرفية الاجتماعية (Anderson& Carnegy, 2004, p.173).

اقترحه كل من " أندرسون وبوشمان" Anderson and Bushman (2002)، بحيث يرتكز على ثلاث بنى من المعرفة (in: Cavalcanti& Pimentel, 2016, p.444):

- مخططات الادراك: المرتبطة بادراك الأحداث الاجتماعية
- المخططات الشخصية: المرتبطة بالمعتقدات حول الشخص والناس.
- المعتقدات السلوكية: والتي تتضمن كيف يتصرف الأشخاص في مواقف محددة.

يرى نموذج العدوان العام أن السلوك العنيف هو نتيجة لتفاعل العديد من العوامل الجينية والبيولوجية، وأن نموه واستمراره مرتبط بشكل مباشر "ببنيات المعرفة"، وتعرض الشخص للعوامل البيئية الخارجية، وأن زيادة أو انخفاض السلوك العنيف مرتبط بميكانيزمات معرفية في طبيعتها (Gilbert, Daffern& Anderson, 2017). إنها النموذج المعرفي الاجتماعي الوحيد الذي يتضمن تفاعل بين ما هو بيولوجي، ونمو الشخصية، والعمليات الاجتماعية، والعمليات المعرفية القاعدية، وعملية الحكم واتخاذ القرار من أجل فهم العدوانية (Dewall, Anderson& Bushman, 2011, p.20).

تفترض هذه النظرية ثلاث مراحل أساسية في فهم العدوانية:

- المدخلات: الشخص والموقف.

- حضور حالات داخلية (مثل المعارف، الانفعالات، نشاطات الدماغ، الجهاز العصبي).
- نتائج الادراكات وعمليات القرار.

يرتكز العدوان على الطريقة التي يؤول بها الفرد البيئة والأشخاص في ذلك، وتوقعاته لعدد من النتائج، والمعارف والمعتقدات حول كيفية استجابة الأشخاص للمواقف المحددة، وكم يعتقد الأشخاص في امتلاكهم القدرات على الاستجابة لعدد من الأحداث. من هذا المنطلق اتجه الباحثون إلى محاولة تفسير العدوانية انطلاقا من مراعات الموقف أو السياق والشخص.

في حالة غياب السياق الذي يحمل مثيرات تدفع للعدوانية، بنيات المعرفة الداخلية يمكن أن تؤثر على الادراك البصري المباشر للشخص من خلال ادراك التهديد، وعلى الاستجابات الانفعالية من أجل استثارة التشفيرات والملامح (Cues) المرتبطة بالعدوانية في الذاكرة، واعزاء سببية المثيرات السلوكية، وفي الحكم على عدد من السلوكيات، وفي السلوكيات الحاضرة الموجهة مباشرة نحو المثير.

يمكن أن تحدد المدخلات في الموقف بعوامل سياقية مثل: الاستثارة، التعرض للأسلحة، بيئة ساخنة، الروائح الكريهة، الصوت الصاخب، آلام جسدية، وغيرهم من المواقف.

كما أمثلة العوامل المرتبطة بالشخص والتي من شأنها أن تعزز العدوانية نجد: تشوه في عزو العدائية، النرجسية، مجموعة من المعتقدات، المواقف والتوجهات، القيم، والمخططات السلوكية.

في كثير من الأحيان تتفاعل العوامل المرتبطة بالسياق والموقف مع العوامل المرتبطة بالشخص، وهذا ما يزيد من احتمالية الاستجابة العنيفة.

المواقف المرتبطة بالشخص تؤدي للعنف كذلك من خلال الحالات الداخلية التي تبنيها، وبالتالي يمكن اعتبار الحالات الداخلية كميكانيزمات تتوسط العلاقة بين الشخص والموقف،

ونتائج الادراك والقرار. هذه الحالات الداخلية غالبا ما تحدد في ثلاث نقاط مهمة هي: العاطفة، الاستثارة العصبية، والمعارف. في المرحلة الأخيرة من الادراك وعمليات القرار نلاحظ عمليات آلية مثل الادراك الفوري، ونلاحظ في ما بعد عمليات التحكم مثل إعادة الادراك والتقييم. الادراك الفوري يتضمن الخوف والغضب المرتبط بالعاطفة، والأهداف المرتبطة بالعدوانية، ومعلومات حول المقاصد المرتبطة بالأفعال العدوانية. في هذه المرحلة نجد الأفراد مندفعين إلى الفعل (Dewall& Anderson, 2011, pp. 19-21).

اقترح " تاندون" نموذج نظري في الوسط المدرسي من منطلق علاجي، حيث أضاف على النموذج السابق للعدوان العام دور بيئة التعلم، بحيث أنه يمكن التأثير في الحالات الداخلية من خلال تعليم التلاميذ أفكار معينة تعمل على الوقاية من العدوانية والعنف. هذه المعارف تلعب دور الوسيط المؤثر في المعارف العامة والعواطف والاستثارة العصبية للتلميذ (Tandon, 2015, p.72).

من هنا هذه النظرية هي نظرية عامة وواسعة في تفسير السلوكيات العنيفة والعدوانية، وتعطي أهمية للعوامل الخارجية والداخلية والتفاعل بينهما في ظهور السلوك العنيف.

6-2-نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية (Social Information Processing Theory):

نظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية التي اقترحها كل من "كريك ودودج" Crick and Dodge (1994) تولي أهمية لدور الانحياز والتشوه المعرفي الاجتماعي، وميكانيزمات التعلم الاجتماعي في كيفية التكيف والتعديل، واعتبارها المفسر الوحيد للسلوك العدواني (in: Keltikangas-Jarvinen, 2002, p.279). تم مراجعة النظرية على يد Lemerise and Arsenio

(2000)، وذلك بتقديم تفسير حول دور الانفعال في اتخاذ القرار بحكم أنه أهمل في النموذج الأول "لكريك ودودج"، وهذا ما قاد إلى النقد وتجاوزه انطلاقا من اقترح نموذج من ست خطوات، بحيث يعتبر الانفعال ضمنيا وحاضرا في كل خطوة، وأي خلل في هذه الخطوات ينتج سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا مثل العدوانية والعنف في المواقف (in: Bowen et al, 2014, p. 18).

تتعلق الخطوة الأولى بتشفير الملامح (Cues) في المواقف. هذه التلميحات قد تكون داخلية أو خارجية، بحيث أن التلميحات الداخلية تواكب الشخص في المواقف، أما التلميحات الخارجية فإنه يتم انتقائها من الموقف نفسه.

أما الخطوة الثانية فهي التأويل، فالشخص يقوم بتأويل تلك التلميحات المرتبطة بالموقف انطلاقا من المعلومات المخزنة في " قاعدة البيانات الشخصية" بالذاكرة. هذه القاعدة تحتوي على التجارب السابقة والمخزنة في شكل مترابط، وعلى شكل مخططات، وسجلات، ومعارف اجتماعية. كما انه طوال هذه الخطوة فإنه يتم تأويل قصد ونية الآخر (نظرية الذهن).

النظريات السابقة حسب (Bowen et al, 2014, p.18) فحصت اعزاء القصد للآخرين، ووجدوا أن العدوان الطفولي في المواقف الغامضة هو اعزاء للعدائية نحو الآخرين في المواقف. انحراف اعزاء للعدائية يظهر جليا في العدوان كرد فعل، أين الفرد يسئ تأويل التلميحات الاجتماعية للآخرين ويصبح غاضبا وعدوانيا. من جهته يؤكد (Fontaine, 2010, p.1) على أن تأويل الملامح والتشفيرات في المرحلة الثانية عند الأشخاص العدوانيين تمتاز بالميل السريع والنهائي إلى التأويل المعاكس للإثارات على أنها عدائية وتهدف لإيذائه، هذا ما يدخل في اطار عزو العدائية.

الخطوة الثالثة هي مرحلة الأهداف في الموقف، فالأفراد يمتلكون أهدافا في المواقف الاجتماعية، لكن يمكن أن يتراجعوا عنها ويبنوا أهدافا جديدة في الاستجابة الفورية للمثيرات الاجتماعية. هذه الأهداف يمكن تصنيفها كأهداف متعلقة بالشخص، وما بين الأشخاص، حيث أن الأهداف ما بين الأشخاص تنحاز إلى التمركز حول الذات والسلوك المضاد للمجتمع، أما المرتبطة بالشخص فهي تحيل لتفكير الشخص حول الآخرين. العدوان كرد فعل يمكن مشاهدته في الأهداف ما بين الأشخاص.

الحالة الانفعالية للآخرين خلال الموقف يمكن أن تنتج أهدافا مختلفة. فمثلا إذا أدرك الفرد بأن الخصم غاضب، فهذا يمكن أن يؤثر سلبا على تحديد الأهداف.

في الخطوة الرابعة، الأفراد يقومون بتقييم الاستجابات الظاهرة من خلال الذاكرة، أو يبنون سلوكيات جديدة في الاستجابة للمواقف الاجتماعية الفورية.

الخطوة الخامسة هي مرحلة الاستجابة للقرار، أين يقوم الفرد بتقييم الاستجابات السابقة التي يمكن أن تقاس من الذاكرة أو بناءات جديدة، ويحدد التقييم الإيجابي الغالب من أجل الموقف الحالي. هذا القرار يمكن أن يبني قاعدة مرتبطة بعدد من العوامل تتضمن: توقع النتائج ارتكازا على التجارب السابقة، والفعالية الذاتية الفردية، وتقييم الاستجابات المناسبة.

الخطوة السادسة والأخيرة هي مرحلة الفعل والسلوك الاجرائي (Bowen et al, 2014, p. 20).

للانفعالات قدرة كبيرة في التأثير على معاجلة المعلومات الاجتماعية (خاصة في بعد عزو العدائية وعزو الحلول)، وهذا ما أكدته دراسة "دافيس وزملائه " (Davies et al, 2018) ، بحيث أن الخوف والغضب ينبأ بتغيرات هامة في أبعاد معالجة المعلومات الاجتماعية. نموذج معالجة

المعلومات الاجتماعية يولي أهمية للانفعال بحكم أن الأشخاص يختلفون في تجربة وضبط الانفعالات وفي مدى تأثيرها على الانتباه، والتأويل، والاستجابة العامة في المواقف الاجتماعية.

وبهذا فإن للانفعال دور في ظهور العنف والعدوان من خلال التأثير على نموذج معالجة المعلومات، بحيث أثبتت دراسة (Castro et al, 2005) بأن الذكور العدوانيين يعزون أكثر المقصد من العدائية، والسعادة، والذنب الشديد بشدة أقل، ويظهرون غضبا كبيرا يحيل إلى استراتيجيات ضبط انفعالية أقل تكيفا.

منه فإن قصد العدائية، والغضب، والتقييم الإيجابي للسلوك العدواني ينمي السلوك العدواني، وبالمقابل فإن الضبط الانفعالي التكيفي ينقص من السلوكيات العدائية (Kawabata& Ohbuchi, 2019, p.91).

أظهرت دراسة (Ziv, 2012) في هذا الصدد أنه حتى التعرض للعنف يؤدي لتلف في جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية، بحيث أن معالجة المعلومات الاجتماعية تعتبر الوسيط بين التعرض للعنف وظهور المشاكل السلوكية عند المتعرضين للعنف، بحيث ينتج عزو للعدائية نحو الأقران وظهور استجابات عدائية عامة ناتجة عن ذلك. فضحايا العنف حسب (Shahinfar, Kupersmidt& Matza, 2001) يتجهون نحو العدوان كاستجابة اجتماعية مستقبلا، وتظهر عليهم مشاكل في تأويل الملامح والتشفيرات الاجتماعية مستقبلا، ووضع أهداف اجتماعية لا تكيفية. بمقابل ذلك، من شاهد العنف ولم يتعرض له، يطور ادراك حول تلقي نتائج إيجابية من استخدام العدوان كطريقة لحل المشكلات، والمرجح في نظر (Taft et al, 2015) أن يكون هذا ناتج عن الدور الوسيط لمعالجة المعلومات الاجتماعية في عيش واختبار حالة من قلق ما بعد الصدمة ناتجة عن التعرض للعنف والتعبير عن الغضب عند ضحايا العنف.

كما أشرنا سابقا في المرجعية النظرية، فإن نموذج العدوان العام هو نموذج لتفسير العدوانية وليس العنف، اضافة إلى أن نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية نموذج عام لا يفسر بدقة سياق محدد مثل وضعيات التعلم، وبالتالي هي لا تخدم أهداف بحثنا.

7- المعارف الضمنية العنيفة:

يتجلى العنف على المستوى المعرفي قبل الاجرائي، كما يجدر الإشارة إلى أن كل انسان فيه درجة من العنف بحكم أنه انتاج ثقافي تم استدخاله على شكل معارف ضمنية أو تصريحية مباشرة، لكن هناك درجات مختلفة من العنف بين البشر ترجع لمدى ولكيفية معالجة تلك المدخلات الاجتماعية والثقافية، بحيث أن معرفة هذه المعارف والأفكار الضمنية يؤهلنا لتوقع حدوث العنف، وهذا ما سنسعى للإجابة عليه.

رأى "باندورا" Bandura (1977) أن الاستجابة الانفعالية والمعتقدات يتم تعلمها من خلال الملاحظة والتجربة المباشرة، ويشمل ذلك حتى العنف، فالطفل الذي يلاحظ أو يختبر العنف في المنزل أو عبر وسائل الاعلام يطور توجهات ومعتقدات نحو العنف (in: Davidson& Canivez, 2012, p. 3663).

كما حلل "بولاسكيك وكالفرت وقانون" Polaschek, Calvert& Gannon (2009) اتجاهات الجانحين نحو الجرائم ولاحظوا أن العنف لديهم مرتبط بالمعارف مثل "العنف شيء عادي"، " إما الفوز أو التعرض للضرب"، "والعنف شيء غير متحكم فيه". إن الميولات والتوجهات والمواقف والأفكار حول العنف والعدوانية ترتبط بشدة بخطر المرور للفعل العنيف، وتلعب دورا مهما في تثبيت استمرار السلوكيات العنيفة (in: Blumentbal et al, 2018, p.2).

من جهته وجد "اكهاردت وزملائه" Eckhardt et al (1998) بأن الأشخاص العنيفين لديهم تشوهات وانحيازات (Bias) في عزو العدائية، وامتلاكهم لأفكار لاعقلانية، وتشوهات معرفية مثل التعظيم والتفكير المنقسم مقارنة بالأشخاص غير العنيفين (in: Eckhardt& Crame, 2014, p. 291).

الشخص الذي يلجأ للسلوكيات العنيفة يعاني من انحياز وتشوه على مستوى المعارف الضمنية والتي عبر عنها "جيمس وزملائه (James et al) بميكانيزمات التبرير، حيث يقوم الشخص بعقلنة أو تبرير سلوكياته (مثلا كي يشجع الآخرين على الاقتناع بمنطقية سلوكياته هذه). حاول هؤلاء الباحثين سنة 2005 تلخيص هذه الانحيازات والتشوهات التي يمكن ملاحظتها على الشخص العنيف أو العدائي (in: Michel et al, 2014, p. 328):

- عزو العدائية (أي الميل لتأويل مقاصد الآخرين نحو العدائية).

- التحيز لعناصر القوى (أي الميل للمقابلة بين القوة والضعف).

- العقاب والتحيز في رد الفعل(أي الميل إلى إعطاء الأولوية المنطقية للانتقام).

- التحيز للقوى الأخرى (أي الميل إلى اعتبار نفسه ضحية لاستغلال من طرف قوى أخرى).

- الانتقاص من قيمة الهدف (أي الانتقاص من قيمة الأشخاص الذين تعرضون لسلوكياته العنيفة).

- التحيز في الخصومة الاجتماعية (أي الميل إلى المعتقدات المضادة للمجتمع وتوظيفها وتأويلها).

إن الاعتقاد بأن العدوان شيء مقبول ينبأ بسلوكيات مضادة للمجتمع عند الطفل والمراهق خاصة عند الذكور، كما أن تقبل الطفل والمراهق لأفكار العنف يقود للعنف. المخططات المعرفية العنيفة تقود لانحيازات وتشوهات في مراحل معالجة المعلومات الاجتماعية، ومن ثمة فإن التشوهات التي تمس معالجة المعلومات الاجتماعية تلعب دور الوسيط في العلاقة بين تقبل المعتقدات العنيفة والسلوكيات العدوانية. فها هي دراسة "كالفرت وأوريو" Calverte and Orue (2012) خلصت إلى أن تقبل المعتقدات العنيفة ينبأ بالاستجابة السلوكية العنيفة العدوانية (in: Fernandez-Gonzalez, Calverte& Orue, 2018, p.2).

امتلاك مخططات معرفية تبرر العنف من أكبر عوامل الخطر في الوقوع فيه حسب ما أشار إليه "هوسمان وغيرا" Huesmann and Gerra (1997). بالنسبة للوقت الحالي، الدراسات الطولية تقود إلى أن الاعتقاد بأن العدوانية شيء مقبول ينبأ بالسلوكيات المضادة للمجتمع عند الطفل والمراهق.

هناك عدد من المخططات المعرفية التي لها علاقة بالعدوانية مثل مخطط عدم الثقة، والذي يحتوي على توقع بأن الآخرين سيقومون بإيذائه، وبالتالي يطور استراتيجيات مواجهة في هذا الصدد ذات النمط العنيف، كما أن مخطط العظمة والنرجسية يرتبط بالعدوانية حسب "بورميستر وزملائه" Baumeister et al (1996)، وهذا ما أثبتته الدراسات الطولية بأن النرجسية تنبأ بسلوكيات مضادة للمجتمع عند الطفل والمراهق. في المواقف الاجتماعية الغامضة، المخططات المعرفية حول العالم الذي نعيش فيه تؤثر على الطريقة التي يؤول بها المراهق مقاصد الآخرين ومشاعرهم، ومشاعره هو بنفسه، ويختار الاستجابة العنيفة من أجل التكيف مع الموقف، هذه العناصر تنبأ بالسلوك العنيف والعدواني.

حاول "زيلي وزملائه" Zelli et al (1999) تأكيد هذه الفرضية من خلال دراستهم، حيث وجدوا أن المعتقدات حول استخدام العدوانية في الصف الثالث تنبأ بثلاث أنواع من التشوهات في جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية في الصف الرابع (عزو العدائية، المرور العقلي للاستجابة العنيفة، التقييم الإيجابي للاستجابات العدوانية)، وواحدة من هذه المكونات الثلاثة التي تنبؤ بالسلوك العنيف "المرور للاستجابة" (in: Calvete& Orue, 2012, p. 106). من جهة أخرى، التوقعات المعرفية لم تسلم من التشوهات المعرفية حسب (Barler, Leschied& Fearon, 2007, p.1059) والتي تمس الأفكار الضمنية. الأطفال العدوانيين والمضادين للمجتمع أكثر تسامحا مع الأفكار والتصرفات المنحرفة، ويعتقدون أكثر أن لهم عوائد منها وتعزز تقدير ذواتهم. الأحداث الجانحين العنيفين والعدوانيين أظهروا معتقدات مضادة للمجتمع، وأن تفكيرهم مضاد للمجتمع مقارنة بالأحداث الجانحين الأقل عنفا.

أظهرت بعض الأبحاث أن الطفل العدواني يتوقع نتائج إيجابية وملموسة جراء ممارسته للعنف مستقبلا حسب "كريك ودودج" (Crick and Dodge). في مقارنة بين أقران غير عدوانيين وآخرين عدوانيين، تبين أن العدوانيين يظهر عليهم أنهم أقل توقع للعقاب والاحساس بالسوء وأكثر توقعا لنيل الاحترام من طرف الأقران وزيادة في تقدير الذات حسب "غيرا وشاهي" Gerra& Shahy (1989) (in: Ellenogen, Trosmé& Wekerle, 2012, p.301).

الأعمال التي بنية على نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية مع "دودج وزملائه " (Dodge et al) وجدت بأن الطفل العدواني يقوم بعزو العدائية من مقاصد الآخرين خاصة عندما تكون التشفيرات الاجتماعية غامضة (in: Barler, Leschied& Fearon, 2007, p.1059). الوجه من أهم الملامح التشفيرية في التفاعل الاجتماعي، أين يمكن مشاهدة انحياز في العدائية من خلال الادراك الخاطئ للتعابير الوجهية، وهذا ما نلاحظه عند الجانح العنيف، والذي يتجلى أساسا

ويتضح في التعابير الغامضة للخوف–الغضب، بحيث يتم عزو الغضب أكثر (Wegrzyn, Westphal& Kissler, 2017, p. 1).

بعض الأشخاص العنيفين مدفوعين لممارسة العنف فقط من أجل الاستمتاع بالسلوكيات العنيفة ومعاناة الآخر، ويمكن تصنيف ذلك على أنه نوع جديد من أنواع العنف، وهذا قد يكون ناتجا عن التعرض للعنف أو عبر وسائل الاعلام من خلال ملاحظته وتعلمه (Ching, Daffern, Thomas, 2012, p. 746). الشهية المعرفية للعدوان هي نظرة اشتهاء لارتكاب العنف وايذاء الضحية من أجل المتعة، وهذه الميزة نجدها فقط عند الانسان (Weirstall& Elbert, 2011, p.1)، والتي ترتبط بالتقييم الإيجابي للانفعالات مثل الاثارة الناتجة عن إيذاء الآخر (Augsburger et al, 2017, p.2).

منه يمكن القول أنه على حسب امتلاك الشخص من المعارض الضمنية العنيفة الناتجة عن التشوهات المعرفية يتحدد سلوكه العنيف من عدمه، وكلما كان يمتلك لأفكار عنيفة كلما كان أكثر قدرة وسرعة في المرور للفعل في مراحل حياته المختلفة عند مواجهة مثيرات الحياة اليومية المتتابعة، خاصة في الأماكن التي تمتلك خصوصيات معينة مثل وضعيات التعلم.

8- توقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعال:

هدف علم النفس العلمي هو فهم السلوك الإنساني من خلال تغير السلوك والتنبؤ به (Yarkoni& Westfall, 2017, p.1)، ويقصد بالتنبؤ على أنه توقع نتائج المستقبل من خلال المعلومات المتوفرة في الحاضر، كما يحمل معنى التنبؤ في الإحصاء "التنبؤ بالقيمة" من خلال تحليل الانحدار (Poldrack et al, 2017, p.1).

هناك مجموعة من العوامل الفردية والعائلية والمدرسية التي تشكل عوامل خطر، أو عوامل حماية من ظهور العنف المدرسي، وبالتالي يمكن توقع العنف المدرسي من خلال ذلك.

المختصين العيادين كان لهم طرق تقليدية في قياس خطر وقوع العنف باستخدام دراسة الحالة، أما في الوقت الحالي توجه العلماء إلى توقع العنف من خلال متغيرات كثيرة وعلى عينات ومجتمعات واسعة باستخدام المقاييس والأساليب الإحصائية. العديد من أدوات التنبؤ بخطر العنف تم صياغتها في هذ الصدد مثل: مقياس الخطر السلوكي(DBRS)، ودليل تخمين خطر العنف (VRAG)، وتاريخ الخطر العيادي (HCR-20)، وقائمة السيكوباتية المنقحة (PC-R). هذه المقاييس تقوم بتوقع العنف مستقبلا (in: Dolan& Doyle, 2000, p.333)، لكن على أساس سلوكي (السلوك العدواني).

قام "فيليس ايليكسون" (Ellickon& Kimberly , 2000, p.566) في دراسة له على المجتمع الأمريكي على تحديد التنبؤ المبكر للعنف من خلال سمات الشخصية، والخصائص الديمغرافية، والتأثيرات الاجتماعية، والسلوكيات في بداية المراهقة التي تعزز ظهور السلوك العدواني. فخلص إلى أن تلاميذ الصف السابع لهم خصائص معينة التي تدفعهم للعنف، بحيث يمتازون بفقر في الكفاءة المدرسية، وسلوكيات انحرافية مثل السرقة في المدرسة واستخدام المخدرات.

السود والآسيويين هم الأكثر عنفا في المجتمع الأمريكي والأكثر ممارسة للعنف المدرسي، كما أن الانتماء للعصابات هو السبب الأول في العنف المدرسي حسب Soriano and Soriano (1994)، حيث حددا 12 عامل خطر ينبئ بحدوث العنف المدرسي مستقبلا موجود عند هذه العصابات: الصراع العائلي العالي، وفقر المصادر الاقتصادية، والقلق العائلي ثنائي الثقافة، وانخفاض تقدير الذات، ومهارات تواصل غير مناسبة، والعقاب التأديبي، وقلة الآباء ذوي المستوى التعليمي المقبول، والتوقعات المنخفضة من طرف الآباء والأساتذة، والعنف العائلي، والتاريخ العائلي في العصابات، واستخدام الكحول والمخدرات، والإحساس بالعجز (in:

Eisenbraun, 2007, p.459). بالموازات في اليابان تبين أن الجنس، والسن، والتعرض السابق للعنف، ومشاهدة العنف، واستخدام الكحول، والتدخين، وسمات الغضب، وفقدان السيطرة والتحكم، والفقر في نوعية العلاقة بين التلميذ والأستاذ، لها علاقة مباشرة بارتكاب العنف المدرسي (Chen& Astor, 2010, p.1388).

بالرجوع إلى أدبيات الكتب (in: Filey, 2014, pp. 87-99) نجد من عوامل الخطر وجود عجز وتلف في المعرفة الاجتماعية أو في قدرات جهاز معالجة المعلومات، إضافة إلى وجود تاريخ للعلاج من الصعوبات الانفعالية، كما أن هناك العديد من الاضطرابات النفسية والعقلية إذا ترافقت مع العنف المدرسي فإنها من أخطر عوامل الخطر مثل الاصابة باضطراب فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه، اضطرابات الطبع، اضطرابات القلق، صعوبات التعلم، متلازمة تورات، اضطرابات الشخصية، الاضطرابات الانفعالية، تناول المواد، الاضطرابات العقلية. ولا ننسى دور التقليد السلبي ومشاهدة الأفلام العنيفة تساهم في العنف المدرسي. إضافة إلى مجموعة من العوامل المتعددة كالفقر أو انخفاض وانتكاس في الكفاءات المدرسية، والتغير المفاجئ في الحضور المدرسي، والاحساسات المفرطة بالرفض والعزلة، الانسحاب الاجتماعي المهم، واليقظة الزائدة، وعدم القدرة على تحديد الأهداف، والخجل في التعبير عن الآراء، التعبير عن العنف من خلال الكتابة أو الرسومات، والغضب غير المتحكم فيه، التغيرات المزاجية المفاجأة، تلقي التهديدات بالعنف، التعرض للعنف (ضحية لعنف سابق)، والإحساس بأنه ملاحق من طرف الآخرين، والانتماء للعصابات، عدم التسامح مع الاختلاف، فشل في معرفة حقوق الآخرين، وتناول المخدرات أو الكحول، ادخال أو امتلاك سلاح، شدة المرض العضوي، والخلفيات العرقية (Eisenbraun, 2007, p.459-460).

وبالتالي يمكننا القول أنه يمكن توقع العنف المدرسي من خلال عوامل الخطر، فكلما ارتفعت عوامل الخطر زادت احتمالية حدوثه والعكس بالعكس صحيح.

الآن بعد التأكد من القدرة على توقع العنف المدرسي، نجد أنفسنا مرغمين على البحث في المتغيرات الانفعالية ومدى قدرتها بالتنبؤ بالعنف المدرسي لتأكيد افتراضنا حول إمكانية الانفعال في التنبؤ بحالات العنف المدرسي، وهذا لا يمكن بحد ذاته إلا إذا تبين أن الانفعالات من أحد الأسباب المسؤولة عن حدوث السلوك العنيف والعدواني.

خلص الباحثون (Hanish et al, 2004, p.335) إلى أن الانفعالات السلبية الداخلية التي يختبرها الطفل والخارجية عبارة عن عوامل خطر بالنسبة لضحايا العدوانية من طرف الأقران في الطفولة، كما أن الغضب يتوسط العدوانية والضبط الانفعالي، وهذا الأخير منبأ إيجابي بالنسبة لضحايا العنف المدرسي، فكلما كان التلميذ ضحية العدوان والعنف أكثر قدرة على ضبط انفعالاته كلما كان هناك توقع منخفض لممارسة العنف مستقبلا والعكس بالعكس صحيح.

وجد الباحثين (Sullivan et al, 2010, p.30) علاقة بين العدوان العلائقي والرغبة في التعبير واستراتيجيات ضبط الغضب، بحيث أن العدوان الجسدي مرتبط باستراتيجية ضبط الغضب، واستراتيجية ضبط الغضب تتوسط العلاقة بين الرغبة في التعبير والعدوان العلائقي من جهة، والعدوان الجسدي من جهة أخرى مع فروق في الجنسين من حيث ذلك، ومنه كلما كان التلميذ أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات ضبط للغضب فعالة كلما كان هناك انخفاض محسوس في المباشرة للسلوك العدواني الجسدي أو العلائقي.

عمل (Camadeca& Goossens, 2005, p.186) على التحقق من الطريقة التي يؤول بها الأطفال للمعلومات الاجتماعية وما هي الأهداف التي يقومون بانتقائها، وكيف يقومون بتقييم

الاستجابات وأي انفعال يعبرون عنه في مواقف افتراضية. قاد هذا إلى التحقق من جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية في مواقف التنمر، مع الأخذ بعين الاعتبار للعدوانية التفاعلية (reactive) والعدوانية كرد فعل (proactive). تبين لهم أن العدوان التفاعلي منتشر عند المتنمرين وضحايا التنمر، والعدوان كرد فعل موجود فقط عند المتنمرين. كل من المتنمرين وضحايا التنمر لديهم مستويات عالية من التأويلات العدائية والغضب والرغبة في الانتقام وسهولة الاعتداء مقارنة بالأطفال الآخرين .

الضبط الانفعالي والمعرفي والصمود النفسي ينبؤون بالعدوانية عند المراهق، فكلما اختل الضبط الانفعالي والمعرفي، وقلت القدرة على الصمود أمام المثيرات، كان هناك لجوء لسلوكيات لا توافقية كالعدوانية، كما يوجد علاقة بين اختلال الضبط الانفعالي المعرفي والصمود النفسي عند التلاميذ ذوي السلوك العدواني (Tagavi& Shegefti, 2018, p.13)، كما أن هناك تفاعل بين الضبط الانفعالي وكف التحكم في العدوانية. بالنسبة للأفراد منخفضي التحكم لديهم فروق دالة بين الضبط الانفعالي العالي والمنخفض من حيث العدوانية، أي أن ذوي الضبط الانفعالي المنخفض لديهم مستوى عال من العدوانية مقارنة بذوي الضبط الانفعالي المرتفع. هذه الاختلافات لم تلاحظ بين ذوي كف الاستجابة المرتفع (Hsieh& Chen, 2017, p.1).

الأطفال الذين لهم قدرة على معرفة ووصف للانفعالات الأولية ولهم ضبط ذاتي مقبول، يظهرون سلوكيات عدوانية أقل، أما من لهم فهم منخفض للانفعالات الأولية وضبط ذاتي منخفض يظهرون مستويات عالية من السلوك العدواني حسب (Zganec& Hanzec, 2015, p.13).

التسامح وطلب الرضا ينبأ بمستويات منخفضة من التنمر، فكلما كان التلميذ أكثر تسامحا مع المواقف والأشخاص، كلما تناقص الفعل العدواني لديه. طلب الرضا يقوم بخفض التنمر من خلال ادارة الشعور بالذنب بطريقة تكيفية، أي طلب التلميذ لرضا الآخرين يجعله يشعر

بالعار والخزي والذنب عند ممارسته العدوانية، وبالتالي يعدل عن فعل ذلك (Ahmed& Braithwaite, 2006). يلعب التسامح دور الوسيط بين الصحة النفسية السالبة والتنمر، بحيث أنه لا يوجد علاقة بين الهبة والعطاء نحو الضحية، وهناك اضمار للرغبة في الانتقام والتجنب تظهر في أشكال لا توافقية ولا تكيفية (Barcaccia et al, 2017, p.217). إن للتسامح والصداقة دور مهم في التوافق النفسي للشباب ضحايا العنف، حيث أن أغلب الضحايا ليس لديهم أصدقاء مقربون ولهم سوء في التوافق النفسي. كما أن المراهقين الذين لديهم مستويات تسامح منخفضة هم الأكثر اكتئابا وغضبا (Barcaccia et al, 2018, p.427) .

كما أن انفعال الملل مرتبط إيجابا بالتنمر، فعندما يشعر التلميذ بالملل داخل القسم فإنه يتجه نحو التنمر والعدائية، كما أن الذكور يباشرون في التنمر أكثر من الاناث (Vasileia et al, 2017, p.1).

التعاطف والدعم الانفعالي مرتبطين بمستويات منخفضة من السلوك العنيف بين الأقران. الدعم من طرف الراشد ينبأ بكل أنواع العنف، أي أن التلاميذ ذوي الدعم المنخفض في بيئاتهم يميلون أكثر للسلوك العنيف نحو أقرانهم (Bilic, 2013, p.48). الشعور بالذنب والتعاطف يتفاعلان مع الغضب في علاقته بالعدوانية، فالغضب الزائد مرتبط بعدوانية زائدة، لكن ليس عندما يكون الشعور بالذنب عالي أو التعاطف عال عند الطفل والمراهق، فهذا يعمل على خفض العدوانية (Colasante, Zuffiano& Malti, 2015, p.1). إن الشعور بالذنب ينبأ بعدوانية أقل وينمي السلوك قبل الاجتماعي. والشعور بالإثم ينبأ بتناقص في السلوك قبل الاجتماعي، كما أن الاناث أكثر شعورا بالإثم والذنب من الذكور(Roos, Hodges& Salmivalli, 2014, p.941).

السلوك قبل الاجتماعي يمكن التنبؤ به من خلال التفاعل بين التعاطف والكبرياء، ومن خلال الشعور بالعار والشعور بالذنب. الأطفال ذوي الشعور بالذنب القوي لديهم مستويات

منخفضة من السلوك المضاد للمجتمع مهملين مستويات التعاطف. كما أن التعاطف المنخفض والشعور بالذنب المنخفض مرتبط بالسلوك المضاد للمجتمع (Baron et al, 2018, p.82). قام بعض الباحثين بالتأكد من تأثير الشخص (الجنس، مستوى العدوانية)، والسياق (نوع الشاهد، رد فعل الضحية) في توقع الانفعالات المعنوية التي يفترض وقوعها بعد السلوكيات العدوانية على الأقران، تبين لهم أن هناك تأثير للشخصية، (مثلا الاناث) أكثر شعورا بالإثم لكن أقل شعورا بالكبرياء من الذكور، كذلك هناك تأثير للسياق بحيث أن هناك توقع للشعور بالإثم عند من شاهد الموقف ورد فعل الضحايا اتجاه السلوك العدائي (Roos, Salnivalli& Hodges, 2011, p.685).

الانفعالات الإيجابية هي الأخرى تأخذ حيزا في كل هذا، فها هي دراسة (Yang et al, 2016, p.1) التي أثبتت أن انفعال الروعة (awe) يكف من مستوى العدوانية من خلال ثلاث تجارب، بحيث أظهرت نتائج التجارب الثلاثة أن انفعال الروعة يخفض من حدة العدوانية وينمي الاجتماعية والانفعالات الإيجابية.

مما سبق يمكن القول أن الانفعالات من أسباب حدوث العنف المدرسي لها نصيب كعوامل حماية من وقوع السلوك العدواني والعنيف، وفي نفس الوقت اختلالها أو اختلال ضبطها يمثل عوامل خطر تنبؤ مستقبلا بحدوث العنف، أو حتى أنها تعزز من ظهوره إذا ترافقت معه.

لكن كل هذه الدراسات السابقة حاولت توقع العنف من خلال الانفعال عموما، لكننا نتحدث عن توقع العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، وبالتالي نحن أمام وضعيات محددة جددا. كما أننا نهتم كثيرا بملاحظة الاستعداد لممارسة العنف بدل حالات العنف بحد ذاتها، لأن الهدف العام هو التوقع، والتوقع يسبق الحدوث، وعلى هذا لم نجد من

الباحثين من اتجه نحو هذا الطرح، وهو ما يبقى محور اشكاليتنا. هذا إذا ما يدفع بنا إلى النزول للميدان والتأكد منه.

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- عينة الدراسة الاستطلاعية والحدود الزمانية والمكانية

1-2- أدوات الدراسة الاستطلاعية

1-3- مناقشة نظرية التحكم القيمة لانفعالات الانجاز بعد التعديل

2- الدراسة الأساسية

2-1- عينة الدراسة الأساسية والحدود الزمانية والمكانية

2-2- أدوات الدراسة الأساسية

3- الأساليب الاحصائية

1-الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى التعرف على مجتمع الدراسة، ومحاولة تحديد أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في الدراسة الأساسية، ونسعى كذلك لضبط أدوات القياس والتأكد من بعض خصائصها السيكومترية التي تؤهلها للاستعمال. نسعى كذلك للتحقق من النموذج النظري حول الانفعالات الذي ارتكزنا عليه.

- **الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية:**

بعد جمع وتوظيف المعارف النظرية التي تقع في حدود هذه الدراسة، وبعد جرد والتعرف على أهم أدوت القياس في هذا الميدان، اتضح لنا بأننا بحاجة إلى ترجمة وتكييف مقياس لقياس الانفعال بما يخدم أهدافنا البحثية، وكذا بناء أداة لقياس المعارف الضمنية العنيفة التي تعبر نسبها المرتفعة في الأفراد عن الاستعداد الكامن لإمكانية ممارسة العنف. كما أننا نسعى في الدراسة الأساسية إلى الوصول إلى نموذج نظري مناسب يجعلنا نتوقع حالات العنف من خلال بروفيلات نفسية معينة، وهذا ما دفع بنا في الدراسة الاستطلاعية إلى بناء أدوات قياس مناسبة لهذا الغرض. من هنا نسعى في الدراسة الاستطلاعية إلى بناء الأدوات، والتأكد من بعض خصائصها السيكومترية كالصدق من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، والثبات من خلال معامل ألفا كلوندباخ.

لكن قبل ذلك نعرض حدود الدراسة الاستطلاعية البشرية والزمانية والمكانية.

1-1-عينة الدراسة الاستطلاعية والحدود الزمانية والمكانية:

اتجهنا في بداية السنة الدراسية 2021/2020 إلى مجتمع الدراسة (المدارس)، حيث واجهتنا عدد من الصعوبات المادية والمعنوية والصحية، باعتبار أنه يوجد بروتوكول صحي ضد وباء كورونا، وهذا ما جعلنا نواجه عراقيل إدارية، وعراقيل التنقل بسبب أن النقل مقطوع لنفس الأسباب الصحية، وهذا ما كلفنا جاهدا.

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية 600 تلميذ من الطور الثانوي والمتوسط، موزعة على ثانوية (ثانوية بوزيدي عبد القادر)، ومتوسطة (متوسطة هامل بن عيسى) بدائرة صبرة ولاية تلمسان، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، حيث قمنا بتطبيق عدد من المقاييس على أفراد العينة بعد بنائها.

1-2-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1-2-1- مقياس انفعالات الانجاز:

قام Pekrun وزملائه بتصميم مقياس انفعالات الانجاز (AEQ) سنة 2005، حيث يعتبر أداة متعددة الأبعاد تستخدم العديد من المقاييس. تقييس الأداة 09 انفعالات منفصلة: 04 ايجابية (المتعة، الأمل، الفخر، الراحة)، و05 سلبية (الغضب، القلق، اليأس، الخجل، الملل). كما أن الأداة تتوزع على 03 مباحث، انفعالات ترتبط بالقسم، بالتعلم، بالاختبارات. الانفعالات المرتبطة بالقسم تتضمن 80 بند، والمرتبطة بالتعلم تتضمن 75 بند، والمرتبطة بالاختبارات تتضمن 77 بند، بعد ذلك تم صياغة النسخة المختصرة لهذا المقياس. تم تطبيق المقياس على سياقات تعلم متعددة، وثقافات، لغات متعددة، وتراوح اتساقه الداخلي بين 0.84 و0.94 (in: Artino, Holmboe& Durning, 2012, e152).

بالنسبة للبيئة العربية، تم بناء مقياس التعلم المرتبط بانفعال الرياضيات (LRES-M-AR)، انطلاقا من مقياس انفعالات الانجاز (AEQ)، حيث يعمل على قياس انفعالات الانجاز في مادة الرياضيات بدولة مصر. يتكون من 75 بند يتوزع على 07 انفعالات: المتعة، الامل، الفخر، الملل، الغضب، القلق، اليأس، الخجل (Abd-El-Fattah, 2018, p.5).

في الدراسة الحالية قمنا باختيار مقياس انفعالات الانجاز المختصر(Pekrun et al, 2011)، والذي سنقوم بعرضه لكونه مختصر ومعدل عن المقياس الأولي المعد سنة 2005، بدل النسخة العربية ل"عبد الفتاح". هذا كون "عبد الفتاح" طبقه على بالبيئة المصرية، وقام بالتعديل من المقياس الأولي حسب أغراض بحثه، ولهذا لا يخدم أهداف بحثنا.

عودة إلى مقياس انفعالات الانجاز الأصلي، تم بناءه انطلاقا من العديد من النظريات المرتبطة بالانفعال والدافعية وغيرهم، بحيث تأكد الباحثون من الانفعالات التي تتجلى في وضعيات التعلم كما هي مذكورة في الاستمارة من خلال سلسلة من الدراسات السابقة، ثم قاموا ببناء مقياس في هذ الصدد.

تم اختيار تسعة انفعالات على حسب شدتها في بناء المقياس، حيث قام Pekrun et al ببحوث مهمة حول انفعالات الانجاز على عينات جد واسعة من الثانوية والجامعة. وجدوا أن القلق كان أكثر انفعالات الانجاز البارزة بنسبة 27%. انفعالات المتعة، الفخر، السعادة، الغضب، الخجل، الملل، والراحة كذلك أظهر نسبا مرتفعة. أما انفعال الغيرة، الامتنان، اليأس أظهر نسبا منخفضة (in: Abd-El-Fattah, 2018, p.2). يتكون المقياس من 24 فقرة، تشمل تسعة انفعالات: **انفعالات ايجابية:** المتعة (1، 9، 17)، الأمل (2، 10، 18)، الفخر (3، 11، 19)، الراحة (الفقرة 20).

وانفعالات سلبية: الغضب (4، 12، 21)، القلق (5، 13، 22)، الخجل (6، 14، 23)، اليأس (7، 15، 24)، والملل (8، 16).

تتوزع على 03 أبعاد ضمن وضعيات التعلم: **الانفعالات المرتبطة بالقسم** (من الفقرة رقم 1 إلى الفقرة رقم 8)، **الانفعالات المرتبطة بالتعلم** (من الفقرة رقم 9 إلى الفقرة رقم 16)، **الانفعالات المرتبطة بالامتحانات**(من الفقرة رقم 17 إلى الفقرة رقم 24).

كما يسمح هذا المقياس بتقديم تصنيف رباعي للانفعالات: **التفعيل الايجابي** (المتعة، الأمل، الفخر)، **والتفعيل السلبي** (الغضب، القلق، الخجل)، **والتعطيل الايجابي** (الراحة)، **والتعطيل السلبي** (الملل، اليأس).

اضافة إلى ذلك يسمح المقياس كذلك بتقديم تصنيف ثلاثي للانفعالات: **انفعالات المرتبطة بالنشاط** (المتعة، الملل، الغضب)، **الانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط** (الأمل، القلق، اليأس)، **والانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط بأثر رجعي** (الفخر، الراحة، الخجل).

للاطلاع على المقياس انظر الملاحق.

1-2-1-1- الصدق:

- **الصدق العاملي الاستكشافي**

اتبعنا في الترجمة الإجراءات المنهجية المعروفة (الترجمة والترجمة العكسية)، وذلك بغرض الحصول على صورة صادقة للمقياس في اللغة العربية، ثم قمنا بتطبيقه على عينة من التلاميذ في المجتمع الجزائري بدائرة صبرة ولاية تلمسان، وبلغ عدد أفراد العينة (600) تلميذا ثم أخضعنا النتائج إلى مرحلتين من التحليل الأولى استكشافية تهدف لتقديم وصف عن الشكل العام للمقياس من بنود وأبعاد، واستعملنا فيها التحليل العاملي للمركبات الأساسية (ACP)،

والمرحلة الثانية تأكيدية وتهدف للتحقق من النموذج النظري واستعملنا فيه التحليل العاملي التأكيدي (AFC).

لكن قبل ذلك لابد من التأكد من مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

- **نتائج مقياس KMO واختبار بارتليت لكفاية حجم العينة.**

الجدول رقم (05): يوضح نتائج اختبارات كفاية حجم العينة لمقياس الانفعالات

المعايير الاحصائية		القيم
مقياس KMO		0.88
اختبار بارتليت	كا^2	3358.640
	درجة الحرية	276
	مستوى الدلالة	0.000

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مقياس KMO بلغت 0.88، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة وهي 0.50. كما أن اختبار بارتليت (Bartlett's test) دال احصائيا عند 0.01، وهذا يعني أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

- **التأكد من التوزيع الطبيعي:**

الجدول رقم (06): يوضح معامل الالتواء ومعامل التفلطح لمقياس الانفعالات

المتغير	التفلطح	الالتواء	المتغير	التفلطح	الالتواء
الانفعالات الايجابية	0.39	-0.93	الانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط بأثر رجعي	0.74	-0.47
الانفعالات السلبية	-0.20	0.61	المتعة	-0.06	-0.69
الانفعالات المرتبطة بالقسم	0.51	0.11	الأمل	0.42	-1.02
الانفعالات المرتبطة بالتعلم	0.90	0.38	الفخر	0.45	-0.93
الانفعالات المرتبطة بالامتحانات	1.36	-0.15	الغضب	0.12	0.72
التفعيل الايجابي	0.30	-0.91	الخجل	0.01	0.72
التفعيل السلبي	-0.36	0.51	اليأس	0.55	1.05
التعطيل الايجابي	-0.03	-1.07	الملل	0.06	0.84
التعطيل السلبي	0.34	0.96	القلق	-0.25	0.52
انفعالات النشاط	0.19	0.29	الراحة	-0.03	-1.07
الانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط	0.40	0.59			

كل المتغيرات تظهر توزيعا طبيعيا باعتبار أنها لم تخرج عن المدى –2 و 2، بالنسبة للالتواء، و –7 و 7 بالنسبة للتفلطح.

- **نتائج التحليل الاستكشافي الوصفي:** نعرض في ما سيأتي نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية (ACP) والذي نعتبره مرحلة ضرورية قبل التحليل التأكيدي لأنه يقدم لنا مؤشرات وصفية تساعدنا في بناء النموذج النهائي.

– **الانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم:**

الجدول رقم (07): يوضح تحليل المركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بوضعيات التعلم

الانفعالات	التشبع
الانفعالات المرتبطة بالتعلم	0.75
الانفعالات المرتبطة بالامتحانات	0.80
الانفعالات المرتبطة بالقسم	0.80

من خلال التدوير ب promax، والارتكاز على مصفوفات الارتباط، بطريقة أصغر البواقي يتضح أن التصنيف الثلاثي للانفعالات (المرتبطة بالتعلم، التمارين، القسم) تظهر تشبع جيد على المقياس.

- **الانفعالات المرتبطة بالتفعيل/ التعطيل بوضعيات التعلم:**

الجدول رقم (08): يوضح تحليل المركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بالتفعيل/التعطيل الانفعالي

الانفعالات	الانفعالات الايجابية (التشبع)	الانفعالات السلبية(التشبع)
التفعيل الايجابي	0.81	-
التفعيل السلبي	-	0.76
التعطيل الايجابي	0.42	-
التعطيل السلبي	-	0.83

بدون تدوير، وارتكاز على مصفوفات الارتباط، يتضح لنا أن المركبات تتوزع على محورين، محور الانفعالات الايجابية، ومحور الانفعالات السلبية، وأظهرت تشبع مقبولة على العموم.

- **الانفعالات المرتبطة بالانفعالات الايجابية والانفعالات السلبية:**

الجدول رقم (09): يوضح تحليل المركبات الأساسية للحالة الانفعالية

الانفعالات	الايجابية (التشبع)	السلبية (التشبع)
المتعة	0.74	-
الأمل	0.76	-
الفخر	0.68	-
الغضب	-	0.55
الخجل	-	0.75
اليأس	-	0.56
الملل	-	0.45
القلق	-	0.80
الراحة	0.45	-

من خلال التدوير ب promax، وارتكازا على مصفوفات الارتباط، نلاحظ أن الانفعالات التسعة تتوزع على محورين، محور الانفعالات الايجابية، ومحور الانفعالات السلبية وبتشبع مقبول.

- **الانفعالات المرتبطة بالنشاط/النتيجة:**

الجدول رقم (10): يوضح تحليل المركبات الأساسية للانفعالات المرتبطة بالنشاط/نواتج النشاط/ نواتج النشاط بأثر رجعي

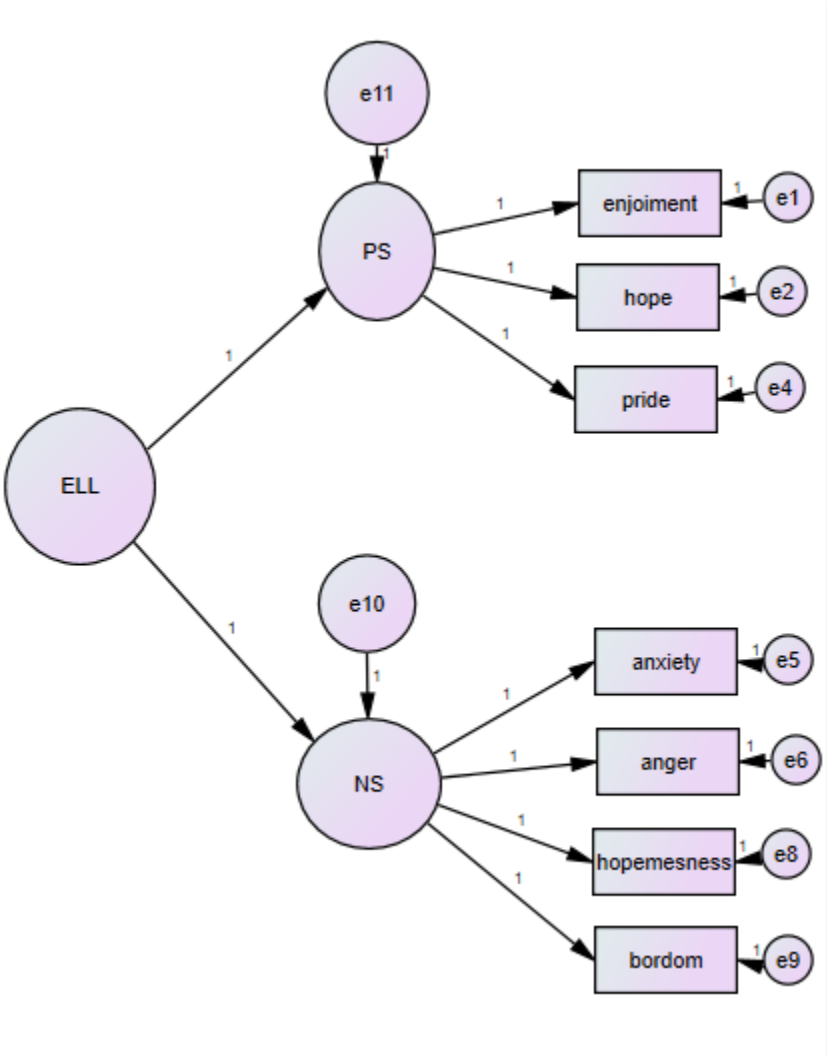
الانفعالات	التشبع
انفعالات النشاط	0.74
انفعالات نواتج النشاط	0.83
انفعالات نواتج النشاط بأثر رجعي	0.49

من خلال التدوير ب promax، وارتكازا على مصفوفات الارتباط، نلاحظ أن الانفعالات المرتبطة بالنشاط/النتيجة تظهر تشبع جيد على عامل أحادي (المقياس).

- **التحليل العاملي التوكيدي:**

قمنا بالتحليل العاملي الاستكشافي للانفعالات التسعة، لكنها أظهرت عدم وجود التطابق، وهذا ما دفع بنا إلى التعديل في النموذج وفق ما تفرضه العينة، بحيث كانت النتائج كالتالي:

- **التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية المرتبطة بوضعيات التعلم:**



الشكل رقم (03): يوضح التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية المرتبطة بوضعيات التعلم

نلاحظ في الشكل التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات الايجابية والسلبية ضمن الانفعالات التي تظهر في الوضعيات التعليمية الثلاثة، والتي تمثلت في: الانفعالات الايجابية (المتعة، الأمل، الفخر)، والانفعالات السلبية (القلق، الغضب، اليأس، الملل).

الجدول رقم (11): يوضع مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للحالة الانفعالية في وضعيات التعلم:

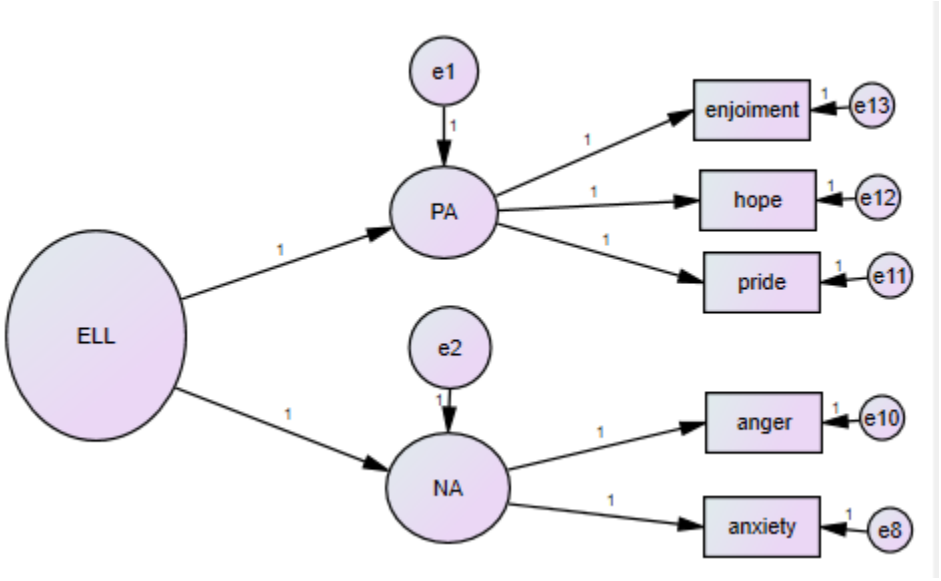
المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	49.60/df=18/pvalue=0.00	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.97	GFI>0.90
RMR	0.33	RMR<0.05
RMSEA	0.05	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	0.97	TLI>0.90
CFI	0.97	CFI>0.90

نلاحظ من خلال الجدول أن مؤشرات المطابقة المتزايدة في المدى المثالي، كما أن مؤشر حسن المطابقة (GFI)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) في المدى المثالي، بينما المؤشرات الأخرى تحيل لعدم التطابق مع المدى المثالي.

وعليه فإن الانفعالات الايجابية والسلبية التي تفترضها نظرية التحكم–القيمة حول انفعالات الانجاز موجودة في المدرسة الجزائرية لكن بسبعة انفعالات فقط عوض تسعة.

- **التحليل العاملي التوكيدي للتفعيل/التعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم:**

أجرينا التحليل العاملي التوكيدي لانفعالات التفعيل والتعطيل على عينة الدراسة الاستطلاعية، لكننا وجدنا أنها لا تحقق التطابق كما هي، وهذا ما دفع بنا إلى التعديل وفق العينة والوصول إلى النموذج الأنسب.



الشكل رقم (04): يوضح التحليل العاملي التوكيدي للتفعيل/التعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم.

نلاحظ من الشكل التحليل العاملي التوكيدي لانفعالات التفعيل والتعطيل ضمن انفعالات وضعيات التعلم الثلاثة، حيث نلاحظ بروز التفعيل الايجابي (المتعة، الأمل، الفخر)، والتفعيل السلبي (الغضب، القلق)، مع غياب للتعطيل الايجابي والسلبي.

الجدول رقم (12): يوضع مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للتفعيل/التعطيل الانفعالي ضمن وضعيات التعلم

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	df=7/ pvalue=0.02 /15.60	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.99	GFI>0.90
RMR	0.23	RMR<0.05
RMSEA	0.04	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	0.98	TLI>0.90
CFI	0.98	CFI>0.90

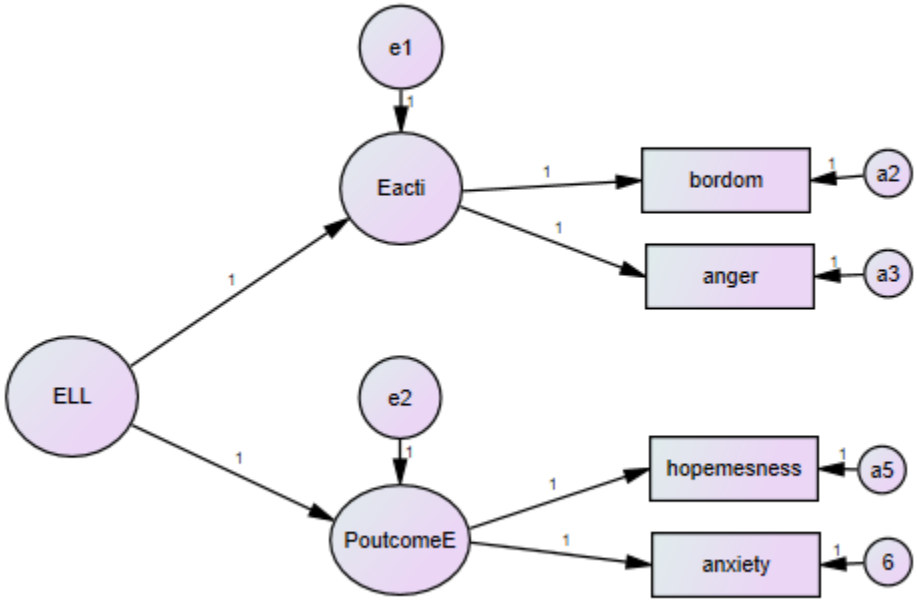
من خلال الجدول نلاحظ ان مربع كاي دال، كما نلاحظ من مؤشرات المطابة المطلقة، أن مؤشر حسن المطابقة (GFI) يقترب من الواحد، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (RMR) أكبر من 0.05، اضافة إلى أن جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) بلغ 0.04.

بالنسبة لمؤشرات المطابقة المتزايدة، فإن مؤشر توكر لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) يفوقان 0.90 ويقتربان من الواحد. نستنتج من هذه النتائج أن النموذج المقترح حول

التفعيل (الايجابي/السلبي)، للانفعالات ضمن وضعيات التعلم يتطابق مع عينة الدراسة. لهذا يقبل هذا الشطر من النموذج العام ويتناسب مع العينة.

- **الانفعالات المرتبطة بالنشاط، وبنواتج النشاط والمرتقبة في وضعيات التعلم:**

بعد اجراء التحليل العاملي التوكيدي للانفعالات المرتبطة بالنشاط ونواتج النشاط والنواتج المرتقبة بأثر رجعي تبين لنا أنه لا يوجد تطابق تام مع عينة الدراسة، وهذا ما دفع بنا إلى التعديل في النموذج من أجل الوصول إلى النموذج المطابق.



الشكل رقم (05): يوضح الانفعالات المرتبطة بالنشاط، وبنواتج النشاط والمرتقبة في وضعيات التعلم.

يوضح الشكل التحليل العاملي للانفعالات المرتبطة بموضوع النشاط أن هناك تطابق بين انفعالات النشاط (الملل، الغضب)، ويوضح الانفعالات الناتجة عن النشاطات (اليأس، القلق)

بينما الانفعالات الايجابية المرتبطة بالنشاط ونواتج النشاط لم تظهر، كما أن الانفعالات الناتجة عن النشاط بأثر رجعي لم تظهر هي الأخرى.

الجدول رقم (13): يوضع مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي للانفعالات المرتبطة بالنشاط ونواتج النشاط

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	15.22/df=3/pvalue=0.002	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.98	GFI>0.90
RMR	0.28	RMR<0.05
RMSEA	0.08	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	0.98	TLI>0.90
CFI	0.98	CFI>0.90

نلاحظ أن مربع كاي دال ، كما أن مؤشرات المطابقة المطلقة والمتزايدة تشير إلى المطابقة التامة، ما عدى جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (RMR) فقد 0.28، مشيرا إلى الابتعاد عن التطابق. أغلب المؤشرات المعتمدة تحيل إلى تطابق النموذج، لهذا يمكن القول أن هذا التصنيف الثنائي للانفعالات (الانفعالات النشطة، الانفعالات المرتقبة) ينطبق مع عينة الدراسة، ومنه يمكن قبول هذا التصنيف على البيئة الجزائرية.

1-2-1-2- الثبات:

أما فيما يخص ثبات المقياس فقد قمنا بالتحقق منه بتطبيق معاملي ألفا كلونباخ وماكدونالد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (14): يوضح معامل الثبات ألفا كلونباخ ومعامل الثبات ماكدوغال لمقياس الانفعالات في وضعيات التعلم

الانفعالات	ما بين العناصر	معامل الثبات ألفا كلونباخ	معامل الثبات ماكدوغالد
الايجابية	09	0.78	0.79
السلبية	11	0.78	0.77

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات ألفا كلونباخ، ومعامل الثبات ماكدونالد بلغوا نسبا مقبولة وهذا يدل على مقدار ثبات المقياس.

1-3-مناقشة نظرية التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز بعد التعديل حسب عينة الدراسة:

تتوزع الانفعالات في وضعيات التعلم (انفعالات الانجاز) لدى عينة الدراسة حسب العديد من التصنيفات حسب ما توصلنا إليه من خلال التحليل العاملي. تشمل قائمة الانفعالات كبنى منفصلة 07 انفعالات أساسية بدل 09 انفعالات وهي: المتعة، الأمل، الفخر، القلق، الغضب، اليأس، الملل. وبالتالي أصبحت الحالة الانفعالية الايجابية تمس 03 انفعالات بدل 04 انفعالات، وهي المتعة، الأمل، الفخر. بينما الحالة الانفعالية السلبية أصبحت تمس 04 انفعالات بدل 05 وهي القلق، الغضب، اليأس، والملل.

هذا كون هذه الانفعالات تتوزع على وضعيات التعلم الثلاثة (القسم، التعلم، الامتحانات). كما أننا نشهد لدى عينة الدراسة التفعيل الانفعالي بقطبيه الايجابي (03 انفعالات) والسلبي (انفعالين)، بينما يغيب التعطيل الانفعالي بقطبيه الايجابي والسلبي.

أما في ما يخص الانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية، تبين أن هناك انفعالات مرتبطة بالنشاطات البيداغوجية (الملل، الغضب) مع غياب انفعال المتعة في ذلك. كما أن هناك انفعالات مرتبطة بنواتج النشاطات البيداغوجية مثل الامتحانات والتمارين (القلق، اليأس). أما الانفعالات الناتجة عن نواتج النشاطات البيداغوجية بأثر رجعي فلا تظهر لدى العينة.

من هنا تتطابق نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز مع عينة الدراسة في: الحالة الانفعالية الايجابية والسلبية، وفي الانفعالات حسب وضعيات التعلم باعتبارها حتمية ابستيمية، وفي ما يخص التفعيل الانفعالي، وانفعالات النشاط ونواتج النشاط. ولم تتطابق نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز مع العينة في عدد الانفعالات في وضعيات التعلم، وفي التعطيل السلبي والايجابي، وفي الانفعالات الناتجة عن نواتج النشاطات بأثر رجعي.

الانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية ترتكز على ادراك التحكمية في النشاطات والقيمة، فإذا كان ينظر الشخص إلى هذه النشاطات على أنه يتحكم بها، وبتقييم ايجابي لها، تظهر المتعة. وإذا كان هناك ادراك للتحكمية لكن بتقييم سلبي، يظهر الغضب. وإذا كان هناك تقييم ايجابي للنشاطات، لكن هناك تحكم غير كاف، يظهر الاحباط. وأخيرا، إذا كان تقييم النشاطات لا ايجابي ولا سلبي، يظهر الملل (Pekrun et al, 2007, p.21).

بالنسبة لعينة دراستنا فإن هناك ادراك للتحكمية لكن بتقييم سلبي وهو ما يفسر ظهور الغضب. كما أنه لا يقيم النشاطات لا ايجابيا ولا سلبيا وهذا ما يفسر ظهور الملل، فالتلميذ الجزائري يرى

نفسه متحكما في بعض الأنشطة البيداغوجية لكنه يحمل تقييمات سلبية حولها، أما بقية الأنشطة الأخرى لا يحمل أي تقييم حولها بالرغم من أنه متحكما بها. بالتالي فإن التلميذ الجزائري يدرك التحكم في الأنشطة البيداغوجية، فإما يعطي تقييم سلبي لها، أو لا يقدم أي تقييم حولها وهذا ما يفسر انفعالات النشاط التي تظهر في وضعيات التعلم، والتي هي الغضب والملل.

الانفعالات المتعلقة بنواتج النشاطات البيداغوجية (prospective outcome emotions) تظهر عندما يتم تقييم النجاح ايجابا أو تقييم الفشل سلبا، بحيث يكون متوقعا من قبل. فإذا كان ادراك التحكم عاليا ومركز على النجاح يظهر توقع الفرحة، أما اذا كان التحكم الذاتي عالي جدا يسمح بتجنب الفشل، ويظهر توقع الارتياح (Pekrun et al, 2007, p.19). من جهة أخرى، انفعالات الانجاز المرتبطة بالنتائج قد تتجلى في المتعة والفخر التي تظهر عند تحقيق التلميذ لأهدافه الأكاديمية، والاحباط والاحساس باليأس تظهر عند فشل الجهود (Pekrun et al, 2007, p.15). بالنسبة للتلميذ الجزائري، فهو يفعل انفعال القلق واليأس. بالرغم من تحكمه في النشاطات البيداغوجية إلا أنه يترقب النتائج إما بحالة من القلق، أو بحالة من اليأس وفقدان الأمل. فالتلميذ المجتهد عالي التحكم بالأنشطة البيداغوجية يترقب نتائج الامتحانات بحالة من القلق بسبب المقارنات الاجتماعية التي تتم بين الزملاء، سواء كانت من طرف الأستاذ نفسه، أو من طرف التلاميذ في ما بينهم، فالنزعة إلى المقارنات العليا تصبح قوية مع مرور الوقت في المدرسة (Dumas et al, 2005)، خصوصا وتزامنها مع سن المراهقة حيث تكثر المقارنات حول الكفاءة والمهارة الجسدية والنفسية والآراء أيضا (Meisel& Blumberg, 1990). في دراسة قام بها "أوميليه" (Omelich) تبين أن التلاميذ يقيمون فعلا قدراتهم الشخصية انطلاقا من مستوى الجهد المبذول في عملية التعلم. كما أنهم يشعرون بالعجز وعدم القدرة جراء الفشل بعد بذل

الجهد العالي والاحساس بالقدرة والايجابية عند النجاح الناتج عن بذل الجهد (Bar-tal et el, 1981, p. 232)، فبعض التلاميذ يشعرون بفقدان المكانة الاجتماعية إذا ما لم يتفوقوا على بعض الزملاء. تقييم النجاح في السياق المدرسي هو عبارة عن نوع من الاحكام الاجتماعية، بحيث يتأثر بمحددات اجتماعية وأخلاقية. التلاميذ والأساتذة يقدمون تفسيرات حول نتائج الدراسة (نجاح أو فشل) انطلاقا من عزو سببي داخلي لقدراتهم (القدرات المعرفية، الاستعدادات، المهارات أو الخبرة)، أو حول الجهد المبذول في الأعمال المدرسية (مثل الالتزام والتحضير والاجتهاد). كما يوجد تفسيرات أخرى محتملة (العوامل الخارجية مثل أن التمارين صعبة، مساعدات أو معيقات من طرف الآخرين، أو العوامل الداخلية مثل الشخصية والصحة وغير ذلك) (Matteucci et al, 2008, p. 422)، وبالتالي فإن التلميذ يقدم أحكاما اجتماعية حول نفسه والآخرين انطلاقا من الجانب الأكاديمي من حيث القدرات، وحتى من حيث القيادة والتميز داخل القسم والتي كثيرا ما تتحدد انطلاقا من أحكام الأستاذ والزملاء. كما أن التلاميذ هم أنفسهم يحملون أحكاما اجتماعية حول شخصية الأستاذ وقدراته ومجهوداته في التدريس.

بينما التلاميذ الذين يشعرون أنهم أقل تحكمية وتترجم في عدم قدرتهم على ادارة الأنشطة البيداغوجية بنجاح، فإنهم يتوقعون الفشل مسبقا محملين بمشاعر اليأس من النتائج.

الانفعالات الايجابية تظهر عندما يتم ادراك الكفاءة والتحكم طوال نشاطات الانجاز، فالتلميذ يشعر بالمتعة في التعلم عندما يحكم على نفسه أنه بارع في الأنشطة التعليمية، بينما الانفعالات السلبية تظهر عندما يدرك أن كفاءته وتحكمه قليل، فالقلق يرتفع عند التلميذ عندما يحكم على نفسه أنه عاجز على انجازه (Pekrun et al,2007). الشعور بالمتعة في نشاط التعلم يظهر إذا اعتقد التلاميذ أن النشاط البيداغوجي مهم ولديهم ثقة عالية في القيام به، ويختبرون الفخر إذا كانوا يتحكمون في نتائج النجاح، ولديهم احساس بالتحكم اتجاه الانجازات الناجحة،

ويختبرون الملل عندما لا يمتلكون قيمة لنشاطات التعلم، ويمكن أن يظهروا أيضا عندما لا يوجد أي تحديات في هذه النشاطات(Luo et al, 2016, p.3).

غياب انفعال الراحة المسؤول عن التعطيل الايجابي باعتبار أن المدارس الجزائرية تعاني من السرعة في الأحداث، وفي كثافة الأنشطة البيداغوجية المتتابعة، والتي لا تسمح للتلميذ بأن يختبر حالات انفعالية مرتبطة بالراحة. بالرغم من توفر انفعال الملل واليأس إلا أنه لا يؤدي إلى التعطيل السلبي لدى التلميذ الجزائري. كما أن عدم التجلي الواضح للانفعالات الناتجة عن نواتج النشاطات البيداغوجية بأثر رجعي يعود سببه إلى غياب انفعال الراحة والخجل، وعلى هذا فإن التلميذ الجزائري لا يشعر بالراحة أبدا بعد الامتحانات، ولا يشعر بمشاعر الخجل من النتائج التي تحصل عليها. إذ هذا هو سبب عدم التطابق التام بين نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز مع عينة الدراسة، لكن وبالرغم من ذلك تبقى اختلافات سطحية لا تؤثر على النظرية ككل باعتبار أن بعد التحكمية–القيمة يظهر جليا عند التلميذ الجزائري، وبعد انفعالات النشاط ونواتج النشاط باق هو أيضا. فهذه هي المسلمات الأساسية لنظرية التحكم القيمة لانفعالات النشاط، بينما التصنيفات الأخرى هي تصنيفات خاضعة لدرجة التفعيل ونوعيته حسب البيئات الثقافية.

1-2-2- مقياس المعارف الضمنية العنيفة:

إن النزعة السائدة في قياس العنف على أساس أنه عدوانية سلوكية هو ما دفع بنا إلى تصميم أداة مخصصة للعنف، مع العلم أن هناك صعوبة اجرائية في ضبط العنف باعتباره يهدف ويقصد إلى افناء الآخر، وبالتالي من الصعب جدا ايجاد حالات معتبرة نواياها أقصى أنواع الأذية.

على هذا وبالرجوع إلى الدراسات السابقة في هذا الميدان، التمسنا لدى الباحثين الاهتمام بالأفكار والمعارف الداخلية والضمنية لدى الأشخاص، ومن هنا جاء افترضنا على أنه كلما كان هناك معارف ضمنية عنيفة كثيرة، كلما زادت الرغبة للفعل العنيف وسهولة المرور إليه مقارنة بالأشخاص الذين لا يحملون هذه الأفكار، وهذا ما كنا قد بيناه سابقا.

إذن قمنا بجرد قائمة المقاييس التي حاولت قياس الأفكار التي تحمل طابع العنف وحاولنا الاستفادة منها.

شملت قائمة المقاييس المستخدمة التي تم الاستعانة بها في تصميم مقياس المعارف الضمنية لدى الشخص العنيف ثلاث مقاييس:

- مقياس اشتهاء العدوانية لقياس انجذاب البشر نحو العنف (Weierstall& Elbert, 2011).
- مقياس التوجهات والمعتقدات الضمنية للعدوانية (Michel et al, 2014).
- المقياس المختصر للأفكار العنيفة (Murray, Eisne& Ribeaud, 2016).

هذه المقاييس أعطت لنا نظرة حول مضمون المقياس التي قمنا ببنائه والذي يظهر بالشكل التالي:

الجدول رقم (15): يوضح عبارات مقياس المعارف الضمنية العنيفة

الرقم	فقرات المقياس	الرقم	فقرات المقياس
1	أحب الاستماع إلى الأشخاص الآخرين وهم يتحدثون عن قصص القتل	9	أفضل استخدام العنف للرد على شخص أضر بإنسان قريب مني
2	أشعر بالإثارة إذا جعلت الخصم يعاني	10	لا حرج في ضرب شخص ما أجده مثير للاشمئزاز
3	أشعر بالمتعة عند الاستعداد للشجار	11	الانتقام من الآخرين بعد اهانتي يجعلني أشعر بالراحة
4	أستمتع بتحريض زملائي على الشجار	12	إذا قلل شخص ما من احترامي أشعر بالحاجة إلى النيل منه
5	أفكر في استخدام العنف اتجاه شخص قام بإيذائي من قبل	13	أي شخص قد يجعلك غاضبا جدا يستحق أن يضرب
6	من المقبول ضرب شخص ما أكرهه بشدة	14	من الصواب ان تتشاجر مع شخص ما إذا سرق منك شيء ما
7	أستمتع بضرب شخص غريب بدون سبب	15	عليك دائما القتال من اجل الحفاظ على احترامك لذتك
8	جميل أن تقوم بإذلال شخص ما تحتقره	16	ينال دائما الأشخاص العنيفون ما يريدون الوصل إليه

بلغ عدد الفقرات 16 عبارة تمثل أفكارا ضمنية عنيفة. اعتمدنا على سلم ليكارت خماسي (أبدا (1)، نادرا (2)، أحيانا (3)، غالبا (4)، دائما (5)) في التصحيح، حيث أن درجات المقياس تتراوح ما بين 16 إلى 80.

من أجل حساب صدق المقياس استخدمنا التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، وسنقوم بعرضها. لكن قبل ذلك سنقوم بالتأكد من التوزيع الطبيعي للعينة (التفلطح والالتواء)، وكذا كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي.

- **نتائج مقياس KMO واختبار بارتليت لكفاية حجم العينة.**

الجدول رقم (16): يوضح نتائج اختبارات كفاية حجم العينة لمقياس المعارف الضمنية العنيفة

المعايير الاحصائية		القيم
مقياس KMO		0.90
اختبار بارتليت	كا^2	2633.773
	درجة الحرية	120
	مستوى الدلالة	0.000

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مقياس KMO بلغت 0.90، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة وهي 0.50. كما أن اختبار بارتليت (Bartlett's test) دال احصائيا عند 0.01، وهذا يعني أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

- **التأكد من التوزيع الطبيعي:**

الجدول رقم (17): يوضح معامل الالتواء ومعامل التفلطح لمقياس المعارف الضمنية العنيفة

الرقم	التفلطح	الالتواء	الرقم	التفلطح	الالتواء
1	−0.90	0.79	**9**	−0.26	1.08
2	−0.14	1.14	**10**	3.24	2.02
3	0.62	1.40	**11**	−1.41	0.42
4	8.17	2.50	**12**	−1.32	0.31
5	−0.53	0.96	**13**	−0.59	0.87
6	1.47	1.62	**14**	−1.31	0.38
7	19.32	4.37	**15**	−1.16	0.63
8	8.84	3.02	**16**	−0.54	0.93

نلاحظ أن أغلب العبارات تتبع توزيعا طبيعيا، فلكي تتبع البيانات توزيعا طبيعيا على معامل الالتواء أن يكون محصورا بين −2 و 2، ومعامل التفلطح بين −7 و 7.

لكن تبقى العبارات رقم: 4 و 7 و8 لا تتوزع توزيعا طبيعيا، وهذا ما دفع بنا إلى التخلي عن هذه العبارات في الصدق العاملي الاستكشافي.

1-2-2-1- الصدق:

- **الصدق العاملي الاستكشافي:**

الجدول رقم (18): يوضح تحليل المركبات الأساسية لمقياس المعارف الضمنية العنيفة

الرقم	التشبع	الرقم	التشبع
1	0.48	**9**	0.60
2	0.56	**10**	0.47
3	0.62	**11**	0.67
4	-	**12**	0.65
5	0.68	**13**	0.68
6	0.54	**14**	0.51
7	-	**15**	0.50
8	-	**16**	0.42

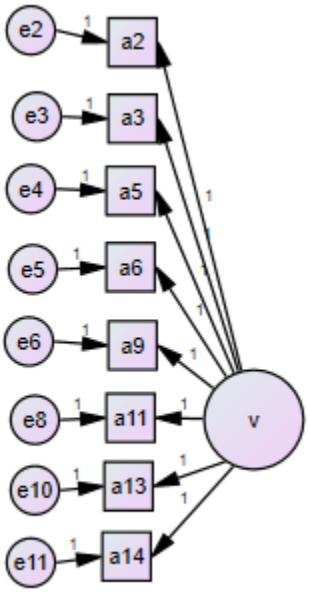
من خلال التدوير بطريقة promax لمصفوفة الارتباط تشبعت العبارات على عامل أحادي، ما عدى العبارة رقم 4، 7، 8، التي لم تتشبع على العامل.

وعليه بلغ عدد العبارات في مقياس المعارف الضمنية العنيفة 13 عبارة بعد القيام بالتحليل العاملي الاستكشافي.

بعد هذا ننتقل إلى القيام بالتحليل العاملي التوكيدي لهذه العبارات 13

- **الصدق العاملي التوكيدي:**

قمنا بحساب التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المعارف الضمنية العنيفة ل 13 عبارة التي أفرزها لنا التحليل العاملي الاستكشافي من أصل 16 عبارة، حيث تبين لنا أن مربع كاي بلغ 342.13 عند مستوى دال، وبلغ مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر توكر لويس (TLI) 0.87، بينما مؤشر حسن المطابقة (GFI) فقد بلغ 0.90، بينما جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (RMR) بلغت 0.20، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) بلغت 0.07، وبالتالي فإن مؤشر حسن المطابقة (GFI) وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) في مدى التطابق، والمؤشرات الأخرى تبتعد عن مدى التطابق، وعلى هذا قمنا بإعادة حساب التحليل العاملي التوكيدي محاولين ايجاد التطابق، وكانت النتائج بعد الحساب كالتالي:



الشكل رقم (06): يوضح التحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس المعارف الضمنية العنيفة

نلاحظ إذا أن المقياس النهائي (النموذج النهائي) الذي أظهر التطابق أنه يتكون من 08 عبارات: العبارة رقم 2، 3، 5، 6، 9، 11، 13، 14، وتم استبعاد العبارات الأخرى لأنها لا تحقق لنا النموذج الأنسب.

الجدول رقم (19): يوضح مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعارف الضمنية العنيفة

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	114.05/df=27/pvalue=0.00	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.95	GFI>0.90
RMR	0.1	RMR<0.05
RMSEA	0.07	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	0.93	TLI>0.90
CFI	0.93	CFI>0.90

من خلال الجدول نلاحظ أن مربع كاي دال مما يدل على عدم وجود التطابق، بينما مؤشرات المطابقة المطلقة مثل مؤشر حسن المطابقة (GFI)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) تظهران التطابق مع المدى المثالي، بينما جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية

(RMR) فهو يبتعد عن المدى المثالي. بالمقابل، فإن مؤشرات المطابقة المتزايدة مثل مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر توكر لويس (TLI) يظهران التطابق.

يمكن الأخذ بهذا النموذج والقول بأن النموذج مطابق للعينة، وعليه فهو صادق.

1-2-2-2- الثبات:

الجدول رقم (20): يوضح معامل الثبات ألفا كلوندباخ ومعامل الثبات ماكدوغال لمقياس المعارف الضمنية العنيفة

ما بين العناصر	ألفا كلوندباخ	ماكدوغال
08	0.82	0.83

بلغ معامل الثبات ألفا كلوندباخ 0.82، كما بلغ معامل الثبات ما كدونالد 0.83، وبالتالي فإن المقياس ثابت.

2- الدراسة الأساسية:

2-1-عينة الدراسة الأساسية والحدود الزمانية والمكانية:

تمت الدراسة في منتصف السنة الدراسية 2021/2020، وهذا بولاية تلمسان وولاية وهران، حيث شملت عينة الدراسة الأساسية 1403 تلميذ في الطور المتوسط والثانوي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، موزعة على النحو الآتي:

الجدول رقم (21): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

اسم المؤسسة	الدائرة والولاية	عدد التلاميذ
متقن قاضي عكاشة	صبرة، تلمسان	165
متوسطة منصور عبد القادر	صبرة، تلمسان	117
متوسطة بونخلة عبد القادر	صبرة، تلمسان	174
ثانوية مجاوي الهبري	الرمشي، تلمسان	272
ثانوية الاخوة لياني	حمام بوغرارة، تلمسان	150
متوسطة زلبون	بني مستار، تلمسان	65
متوسطة عدو رابح	ندرومة، تلمسان	154
متوسطة زحاف قدور	سواني، تلمسان	148
متوسطة مغوفل كلثوم	سانية، وهران	158

إذا بلغ حجم العينة 1403 تلميذ، منها 1245 من ولاية تلمسان، بحيث أن هناك 456 تلميذ من دائرة صبرة، والبقية تتوزع على باقي الدوائر المذكورة.

كما أن عينة الدراسة تتوزع على الطورين المتوسط والثانوي كما هو موضح كالآتي:

الجدول رقم (22): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في الطور الثانوي

اسم المؤسسة	عدد التلاميذ
متقن قاضي عكاشة	165
ثانوية مجاوي الهبري	272
ثانوية الاخوة لياني	150

نلاحظ إذن أن هناك 587 تلميذ في الطور الثانوي، أي ما يعادل نسبة 41.8% من حجم العينة الكلية.

بينما أفراد العينة في الطور المتوسط جاءت كالتالي:

الجدول رقم (23): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في الطور المتوسط

اسم المؤسسة	عدد التلاميذ
متوسطة منصور عبد القادر	117
متوسطة بونخلة عبد القادر	174
متوسطة زلبون	65
متوسطة عدو رابح	154
متوسطة زحاف قدور	148

متوسطة مغوفل كلثوم	158

بلغ عدد أفراد العينة من التلاميذ في ست المتوسطات 816، أي ما يعادل 58.2% من حجم العينة.

2-2-أدوات الدراسة الأساسية:

2-2-1- مقياس انفعالات الانجاز (Pekrun et al, 2011) بعد التعديل: (انظر الملحق 01)

يقيس هذا المقياس الانفعالات في وضعيات التعلم، حيث يقيسها على شكل بنى منفصلة من سبعة انفعالات، وعلى شكل انفعالات موزعة على وضعيات التعلم (الانفعالات المرتبطة بالقسم، الانفعالات المرتبطة بالتعلم، الانفعالات المرتبطة بالامتحانات). كما أنه يسمح بقياس الانفعالات من خلال التفعيل (التفعيل الايجابي/التفعيل السلبي)، وكذا يسمح بقياس الانفعالات المرتبطة بالنشاطات (انفعالات النشاط، الانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط)، وهذا حسب التعديلات التي أجريناها عليه حسب عينة الدراسة.

يتكون المقياس بعد التعديل من 20 فقرة، تشمل تسعة انفعالات: **انفعالات ايجابية:** المتعة (1، 8، 15)، الأمل (2، 9، 16)، الفخر (3، 10، 17).

وانفعالات سلبية: الغضب (4، 11، 18)، القلق (5، 12، 19)، اليأس (6، 13، 20)، والملل (7، 14).

تتوزع على 03 أبعاد ضمن وضعيات التعلم: **الانفعالات المرتبطة بالقسم** (من الفقرة رقم 1 إلى الفقرة رقم 7)، **الانفعالات المرتبطة بالتعلم** (من الفقرة رقم 8 إلى الفقرة رقم 14)، **الانفعالات المرتبطة بالامتحانات**(من الفقرة رقم 15 إلى الفقرة رقم 20).

كما يسمح هذا الانفعال بتقديم تصنيف ثنائي للانفعالات: **التفعيل الايجابي** (المتعة، الأمل، الفخر)، **والتفعيل السلبي** (الغضب، القلق).

اضافة إلى ذلك يسمح المقياس كذلك بتقديم تصنيف ثنائي للانفعالات: **انفعالات المرتبطة بالنشاط** (الملل، الغضب)، **الانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط** (القلق، اليأس).

يتم تصحيح المقياس بسلم ليكارت خماسي: أبدا (1)، نادرا (2)، أحيانا (3)، غالبا (4)، دائما (5). حيث تنحصر درجات المقياس بين 20 إلى 100.

وعليه يمكن تقسيم الأبعاد الانفعالية إلى مستويين حسب الآتي:

الجدول رقم (24): يوضح تصنيف مقياس انفعالات الانجاز إلى مستويات

مقياس انفعالات الانجاز	عدد العبارات	منخفض	مرتفع
الانفعالات الايجابية	09	27 - 09	45-28
الانفعالات السلبية	11	34-11	55-34
انفعالات القسم	07	21-7	35-22
انفعالات التعلم	07	21-7	35-22
انفعالات الامتحانات	06	18-6	30-19
انفعالات النشاط	05	15-5	25-16
انفعالات نواتج النشاط	06	18-6	30-19

التفعيل الانفعالي الايجابي	09	27-9	45-28
التفعيل الانفعالي السلبي	06	18-6	30-19

نلاحظ في الجدول المستويات المقترحة من طرفنا (منخفض/مرتفع) حسب الدرجة الخام المتحصل عليها في المقياس حسب عدد العبارات، وهذا لإيجابية وسلبية الانفعال، والانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة، والانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية، والتفعيل الانفعالي.

2-2-2- مقياس المعارف الضمنية العنيفة (اعداد الطالب): (انظر الملحق 02)

يهدف هذا المقياس إلى قياس المعارف الضمنية العنيفة لدى التلاميذ، حيث أن ارتفاع المعارف الضمنية العنيفة يعني الاستعداد لممارسة العنف. يتكون هذا المقياس من 08 عبارات، ويصحح بسلم ليكارت خماسي: أبدا (1)، نادرا (2)، أحيانا (3)، غالبا (4)، دائما (5). تنحصر نتائج المقياس من 08 إلى 40، وعليه يمكن اعتبار أن: من 08 إلى 19 (مستوى منخفض للمعارف الضمنية العنيفة)، ومن 20 إلى 30 (مستوى متوسط من المعارف الضمنية العنيفة)، ومن 31 إلى 40 (مستوى مرتفع من المعارف الضمنية العنيفة).

لكن يجب التنبيه على أن هذه التصنيفات للمستويات نسبية ووصفية فقط، ونستخدمها كمؤشرات وصفية فقط في هذه الدراسة، لكنها لا تمتاز بالدقة باعتبار أن الفئة التي تقع ضمن المنتصف (أي من حوالي 20 إلى 30) يسهل تصنيفها إحصائيا، لكن على المستوى النفسي والمعرفي فهي تخلق اشكالا معرفيا حول مدى استعدادهم للعنف من عدمه.

3- الأساليب الاحصائية:

بالنسبة للدراسة الاستطلاعية، تأكدنا أولا من كفاية العينة والتوزيع والاعتدالية، بعد ذلك قمنا بحساب الصدق العاملي من خلال طريقتين:

تحليل المركبات الأساسية، والذي قمنا بحسابه من خلال البرنامج الاحصائي الموجه للعلوم النفسية JASP.0.14.1 ذلك كونه يقوم بعملية التدوير بطريقة آلية ويقصي العبارات التي لا تتشبع، وبالتالي فهو يقوم باختصار الجهد والوقت.

أما الصدق التوكيدي قمنا بحسابه من خلال البرنامج الحاسوبي AMOS 22 هذا لكونه البرنامج المتاح مجانا أمام عينات كبيرة.

قمنا بحساب الثبات بطريقة ألفا كلوندباخ وماكدوغال وذلك من خلال البرنامج الاحصائي الموجه للعلوم النفسية JASP.0.14.1.

أما الدراسة الأساسية، من أجل حساب المستويات فضلنا حساب التكرارات والنسب المئوية يدويا، وقمنا بحساب مقياس "ت" لدراسة الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب متغيرات الدراسة، وقمنا بحساب تحليل التباين الأحادي لتحديد الفرق بين متغيرات الدراسة. في النهاية قمنا بحساب التحليل العاملي التمييزي من خلال معامل ويلكس لمبدا من أجل توقع العنف المدرسي من خلال انفعالات التعلم. تم حساب ذلك من خلال البرنامج الحاسوبي SPSS 20 ذلك لتوفره بعض التفاصيل الاحصائية غير الموجودة في البرامج السابقة.

هذا التنوع والتعدد في استخدام البرامج الاحصائية ما هو إلا إثراء للدراسة ومن أجل اخراجها في أحسن صورة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى الانفعالات في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة.
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية المعارف الضمنية العنيفة في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة.
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة الفروق بين المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم لدى عينة الدراسة.
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم لدى عينة الدراسة.
5- خلاصة ومناقشة عامة
6- مساهمات الدراسة

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى الانفعالات في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة:

" تظهر في وضعيات التعلم مجموعة انفعالات متباينة الشدة، حيث تتوزع على انفعالات ايجابية وانفعالات سلبية، وتظهر الانفعالات الايجابية على أنها الغالبة. كما أن هذه الانفعالات تظهر في الطور الثانوي أكثر منه في المتوسط."

1-1-مستوى الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم:

الجدول رقم (25): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم لدى عينة الدراسة

الانفعالات	Mean	SD	منخفض		مرتفع	
			ك	%	ك	%
الانفعالات الايجابية	36.19	6.80	187	13.32	1216	86.65
الانفعالات السلبية	22.04	7.25	1316	93.79	87	6.21
انفعالات القسم	20.37	3.27	927	66.07	476	33.93
انفعالات التعلم	20.13	3.21	1013	72.20	390	27.8
انفعالات الامتحانات	17.73	3.31	868	61.86	535	38.14
انفعالات النشاط	10.30	3.75	1255	89.45	148	10.55
انفعالات نواتج النشاط	11.74	4.27	1304	92.94	99	7.05

التفعيل الانفعالي الايجابي	36.19	6.80	187	13.32	1216	86.67
التفعيل الانفعالي السلبي	12.49	4.20	1264	90.09	139	9.90

يتضح من خلال الجدول أن الحالة الانفعالية الايجابية تظهر بأنها هي السائدة في وضعيات التعلم (M=36.19) عوض الحالة الانفعالية السلبية (M=22.04)، كما أن هناك تفعيل ايجابي سائد ضمن وضعيات التعلم (M=36.19). بالنسبة للانفعالات عموما ضمن وضعيات التعلم، فهي تظهر متقاربة في الوضعيات الثلاثة: القسم (M=20.37)، التعلم (M=20.13)، الامتحانات (M=17.73)، رغم أن الانفعالات في الامتحانات أقل. الانفعالات المرتبطة بالنشاطات (M=10.30) تظهر أقل من انفعالات نواتج النشاط (M=11.74) في وضعيات التعلم.

ننتقل الآن إلى عرض الانفعالات في وضعيات التعلم كبنى منفصلة.

الجدول رقم (26): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم كبنى منفصلة لدى عينة الدراسة

الانفعالات	Mean	SD	منخفض		مرتفع	
			ك	%	ك	%
المتعة	11.73	2.65	177	12.62	1226	87.38
الأمل	12.51	2.60	128	9.13	1275	90.87
الفخر	6.00	2.38	177	2.62	1226	97.38
اليأس	5.25	2.43	1242	88.52	161	11.48
القلق	6.49	2.59	1103	78.61	300	21.39
الملل	4.30	2.006	1050	74.83	353	25.17
الغضب	11.95	2.76	1177	83.89	226	16.11

بالنسبة للانفعالات كبنى منفصلة، يتضح أن الأمل هو الانفعال السائد (M=12.51)، ويتبعه انفعال الغضب (M=11.95)، ثم انفعال المتعة (M=11.73). بينما الانفعالات الأخرى تظهر متقاربة من بعضها البعض.

يتضح لنا من خلال عرض النتائج (الجدول رقم: 25)، أن الحالة الانفعالية السائدة هي الحالة الايجابية، وبتفعيل ايجابي (المتعة، الأمل، الفخر). بالنسبة للوضعيات الانفعالية الثلاثة (المرتبطة بالقسم، المرتبطة بالتعلم، المرتبطة بالتقييم والامتحانات) فهي متقاربة الشدة كذلك.

الانفعالات الناتجة عن النشاطات البيداغوجية (القلق، اليأس) تظهر على أنها تظهر بشدة أكبر من الانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية نفسها (الملل، الغضب). ويتضح لنا من خلال عرض النتائج (الجدول رقم: 26) أن الانفعالات كبنى منفصلة نجد أن ترتيبها حسب المتوسط الحسابي هو الأمل، ثم الغضب، ثم المتعة، أما بقية الانفعالات فهي متقاربة الشدة.

قام (Pekrun et al, 2002) بالتحقق من الانفعالات في خمسة دراسات سابقة مذكورة في نفس المرجع، حيث وجدوا بأن التلميذ يختبر تنوع في الانفعالات في الوسط الأكاديمي، وانفعال القلق هو أكبرها. لكن عموما، الانفعالات الإيجابية توصف وتظهر بشدة أقل من الانفعالات السلبية. في المواقف التعليمية تظهر الانفعالات الأكاديمية مثل المتعة، والأمل، والبهجة، والمرح، والغضب، والقلق، والإحساس بالعار والخجل، والملل، وتم بناء مقياس لهذا الصدد.

وجد "بيكرون وزملاءه" أن القلق كان أكثر انفعالات الانجاز البارزة بنسبة 27%. انفعالات المتعة، الفخر، السعادة، الغضب، الخجل، الملل، والراحة كذلك أظهر نسبا مرتفعة. أما انفعال الغيرة، الامتنان، اليأس أظهر نسبا منخفضة (in: Abd-El-Fattah, 2018, p.2). أما بالنسبة لنا فإن انفعال الأمل، والغضب والمتعة هم أكثر الانفعالات بروزا في المدارس الجزائرية.

عودة إلى الأدبيات النظرية لنظرية التحكم–القيمة في تفسير انفعالات الانجاز الأكاديمية، الانفعالات الايجابية تظهر عندما يتم ادراك الكفاءة والتحكم طوال نشاطات الانجاز، فالتلميذ يشعر بالمتعة في التعلم عندما يحكم على نفسه أنه بارع في الأنشطة التعليمية(Pekrun et al,2007)، ولديه ادراك لسهولة الامتحانات وأنه بارع في الاجابة عليها، كما أنه يمتلك تأويلا ايجابيا للنجاحات والاخفاقات السابقة. اضافة إلى ذلك فالتلميذ يمتلك مجموعة معارف ترتبط بإدراكات الأفراد حول تأويلهم لنتائج نجاحهم سابقا(Wigfield& Cambria, 2016, p. 38).

الانفعالات الايجابية تنمي الابداعية وتجعل التلميذ أكثر قدرة على الابتكار والابداع، وتجعله أكثر مرونة، وتنمي لديه طرق التفكير الواقعي (Pekrun, Elliot& Maier, 2009, p. 118)، ولذا كونها تعزل كل التشوهات المعرفية التي من شأنها أن تؤدي إلى التأويلات الخاطئة للأحداث. تسهل الانفعالات الايجابية عملية التعلم من خلال التأثير على الذاكرة، في شق التخزين والاسترجاع في عملية التعلم، هذا كون الانفعالات الايجابية تصاحب عملية التعلم. كما أن التفاعل بين الانفعالات والمعرفة يمكن أن ينتج نتائج كفاءات ايجابية في حالة تفعيل الانفعالات الايجابية (Jarrell, Harley& Lajoie, 2016).

انفعالات التفعيل الايجابي (مثل المتعة في التعلم) تحافظ على المصادر المعرفية وتركز الانتباه على واجبات وأنشطة التعلم، وتدعم الاهتمام والدافعية الداخلية، وتسهل التعلم، وبالتالي لها تأثير ايجابي على الانجاز الاكاديمي (Pekrun et al, 2007, p.15). فتصبح الانفعالات الايجابية في هذه الحالة تلعب دور الدافع نحو التعلم، والمسؤولة على الاستمرار في عملية التعلم.

في المقابل، الانفعالات السلبية تظهر عندما يدرك التلميذ أن كفاءته وتحكمه قليل بالنشاطات البيداغوجية وبنتائجها، فالقلق يرتفع عند التلميذ عندما يحكم على نفسه أنه عاجز على انجازه (Pekrun et al,2007)، وهذا كونه يمتلك ادراكات سلبية حول العملية البيداغوجية، ومواقف التقييم بحيث يدركها على أنها صعبة، وبأن مستواه لا يرقى إلى أن يجيب عليها بكل ايجابية، وهذا بسبب الادراك السلبي للذات وللفعالية الذاتية.

الحالة الانفعالية السلبية تجعل التلميذ متسرعا في تحليل المهام المطلوبة منه بسبب الشدة الانفعالية السلبية، وتجعله بعض المرات يهتم/أو يغفل التفاصيل، وتؤدي به إلى تبني طرق صلبة في معالجة المعلومات وحل المشكلات ، وهذا بسبب التوقعات التي يمتلكها حول تحكمه بالنشاطات، بدأ بتوقعه أن هذه المواقف البيداغوجية ستؤدي به إلى الفشل وما يصاحبه من

مشاعر العجز، وتوقعه بأنه غير قادر على ادارة العمليات البيداغوجية في المواقف التعليمية. بطبيعة الحال وضعيات التعلم يراها التلاميذ على أنها مركز احساسهم بذواتهم وتساعدهم على اثبات مظهر من مظاهر الذات.

تفعيل الانفعالات السلبية (الغضب، القلق، الخجل)، ينقص من المصادر المعرفية من خلال التفكير المختل، حول المخاوف من الفشل والقلق، وتضعف الدافعية الداخلية ، كما أنها تثير الدافعية الخارجية (Extrinsic) من أجل استثمار الجهد لتجنب الفشل (Pekrun, Elliot& Maier, 2009, p. 118).

للانفعالات السلبية فوائد في اثارة الدافعية إذا كانت بشدة متوسطة عند التلاميذ الذين يمتلكون القدرة على التفكير بإيجابية. يجدر التفريق بين الانفعالات السلبية مثل القلق الذي يرتبط بالتعلم، والعجز المرتبط بالتعلم (Eroglu, Isiklar& Bozgeyikli, 2006). فالقلق قد يكون بناء كما أشرنا، لكن الاحساس بالعجز في عملية التعلم ينتج انفعالات سلبية كبيرة الشدة وهنا يظهر تأثيرها السلبي. لكن على العموم الانفعالات السلبية لديها تأثيرات سلبية على الانجاز الأكاديمي، وبناء الشخصية.

يواجه التلميذ في القسم مجموعة من المواد العلمية والمعارف المتنوعة والتي من المفترض أنها تعتبر تحد بالنسبة له، ومن بينها تعلم المهارات اللغوية والأدوات الضرورية لاكتساب المعرفة العلمية. تعلم هذه المهارات اللغوية يفرز انفعالات مختلفة لدى التلميذ. ففي دراسة قام بها عدد من الباحثين حول تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة دخيلة ومدى افرازها للانفعالات في وضعية التعلم هذه. خلص الباحثون إلى أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة دخيلة يختبرون انفعال الغضب طوال ممارسة مهارات الاستماع، واختبار حالة من المتعة والبهجة عند التعبير

والحديث، والقلق طوال كل المهارات اللغوية اللازمة لتعلم اللغة الانجليزية (Pishghadam, Zabetipour& Aminzadeh, 2016).

تخضع المواقف التعليمية لديناميكية زمنية ومرحلية مرتبطة بالفصول، وبالتالي افرازات انفعالية متعددة مرتبطة بذلك، وهذا ما دفع ببعض الباحثين إلى فحص العلاقة بين المتغيرات الزمنية مثل الفعالية الذاتية في بداية الفصل الدراسي، والقيم العامة، واحترام التعليمات، وانفعالات منتصف الفصل (الأمل، الفشل والقلق)، واستراتيجيات التعلم في نهاية الفصل الدراسي. أسفرت النتائج على وجود اختلافات بين التلاميذ في العديد من المسارات مثل: اختلاف الفعالية الذاتية بين بداية ومنتصف الدراسة، والاستعمال عرضي للقيم في انفعالات منتصف الفصل(القلق والأمل)، وفروقات في استراتيجيات التعلم حسب درجة القلق والفشل (Marchand& Gutierrez, 2012)، وبالتالي يمكن القول على أن التغيرات الزمنية طوال وضعيات التعلم يؤثر على الحالة الانفعالية ويجعلها تتباين.

العوامل الداخلية وعلى رأسها الدافعية والضبط الذاتي للتلميذ كانت محل اهتمام الباحثين في علاقتها مع العمليات الانفعالية، ففي دراسة تم التأكد من ذلك في مادة الرياضيات، ومحاولة للتنبؤ بمدى استخدام التلاميذ للاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية من خلال متغيرات الدافعية والانفعالات خلال فترات زمنية معينة (خلال حصة الرياضيات، وخلال مراجعة الرياضيات في المنزل، وخلال اجتياز امتحان الرياضيات). بالفعل أظهرت النتائج عن مدى صحة هذا الافتراض القاضي بالعلاقة بين الانفعال والدافعية والضبط الذاتي عند التلميذ، كما أن الانفعالات تشرح جيدا كيفية استخدام الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية من خلال متغيرات الدافعية (Peklaj& Pecjak, 2011).

يمكن القول إذن أن الضبط الذاتي، وتغير خصائص الوقت في الوضعيات التعليمية، والتفاعل بين قدرات الضبط الذاتي ووضعيات التعلم في القسم على علاقة مباشرة بالحالات الانفعالية للتلاميذ، بحيث أن الضبط الذاتي عند التلاميذ يؤثر على الحالات الانفعالية لهم، كما أن الحالات الانفعالية تتأثر بالتفاعل بين الضبط الذاتي ووضعيات التعلم حسب ما توصل إليه عدد من الباحثين(Karner& Kogler, 2016).

هذا إذن عبارة عن تفسير وصفي لانتشار الانفعالات عبر وضعيات التعلم في الطورين التعليمين المتوسط والثانوي، لكننا نعزم على تحديد أهم الفروقات بين هذين الطورين التعليمية باعتبارهم من بين أهم الأطوار في المدرسة الجزائرية.

1-2-الفروق بين الانفعالات حسب الأطوار التعليمية:

1-2-1- الحالة الانفعالية السائدة:

الجدول رقم (27): يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الحالة الانفعالية السائدة لدى عينة الدراسة

		N	Mean	SD	T	DF	SIG
الانفعالات الايجابية	**متوسط**	816	36.20	6.96	0.05	1401	0.95
	ثانوي	587	36.18	6.58			
الانفعالات السلبية	**متوسط**	816	21.76	7.23	1.68		0.09
	ثانوي	587	22.43	7.26			

يظهر أنه لا يوجد فرق بين الطور المتوسط والثانوي من حيث الانفعالات السلبية، ولا من حيث الانفعالات الايجابية، أي أن تلاميذ الطور المتوسط يختبرون حالات انفعالية متقاربة من تلاميذ الطور الثانوي.

1-2-2- الانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة:

الجدول رقم (28): يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة لدى عينة الدراسة

		N	Mean	SD	T	DF	SIG
الانفعالات في القسم	متوسط	816	20.44	3.44	0.99	1401	0.31
	ثانوي	587	20.26	3.02			
الانفعالات في التعلم	متوسط	816	19.71	3.35	5.76		0.000
	ثانوي	587	20.71	2.90			
الانفعالات الامتحانات	متوسط	816	17.81	3.45	0.96		0.33
	ثانوي	587	17.63	3.10			

يظهر من خلال الجدول أنه لا يوجد فرق بين تلاميذ طور المتوسط والثانوي من حيث الانفعالات المصاحبة للقسم، والانفعالات المصاحبة للامتحانات، لكن يوجد فرق بينهما في الانفعالات المصاحبة لوضعية التعلم، ويعزى هذا الفرق لصالح تلاميذ الثانوية، أي أن تلاميذ الثانوية يختبرون حالات انفعالية مصاحبة لوضعية التعلم أكبر من تلاميذ المتوسط، بينما يختبرون نفس الحالة الانفعالية في الوضعيات الأخرى المذكورة.

1-2-3- التفعيل الانفعالي في وضعيات التعلم:

الجدول رقم (29): يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب نوعية التفعيل الانفعالي في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة

		N	Mean	SD	T	DF	SIG
التفعيل الايجابي	متوسط	816	36.20	6.96	0.05	1401	0.95
	ثانوي	587	36.18	6.58			
التفعيل السلبي	متوسط	816	12.29	4.20	2.17		0.03
	ثانوي	587	12.78	4.20			

يظهر من خلال الجدول أنه لا يوجد فرق بين تلاميذ المتوسطة والثانوية من حيث التفعيل الايجابي، بينما يوجد فرق بينهما من حيث التفعيل السلبي، ويعزى هذا الفرق لصالح تلاميذ الطور الثانوي. أي أن تلاميذ الطور الثانوي لديهم تفعيل انفعالي سلبي أكبر من تلاميذ طور المتوسطة، بينما لا يختلفون في التفعيل الايجابي.

1-2-4- الانفعالات المرتبطة بالنشاطات في وضعيات التعلم:

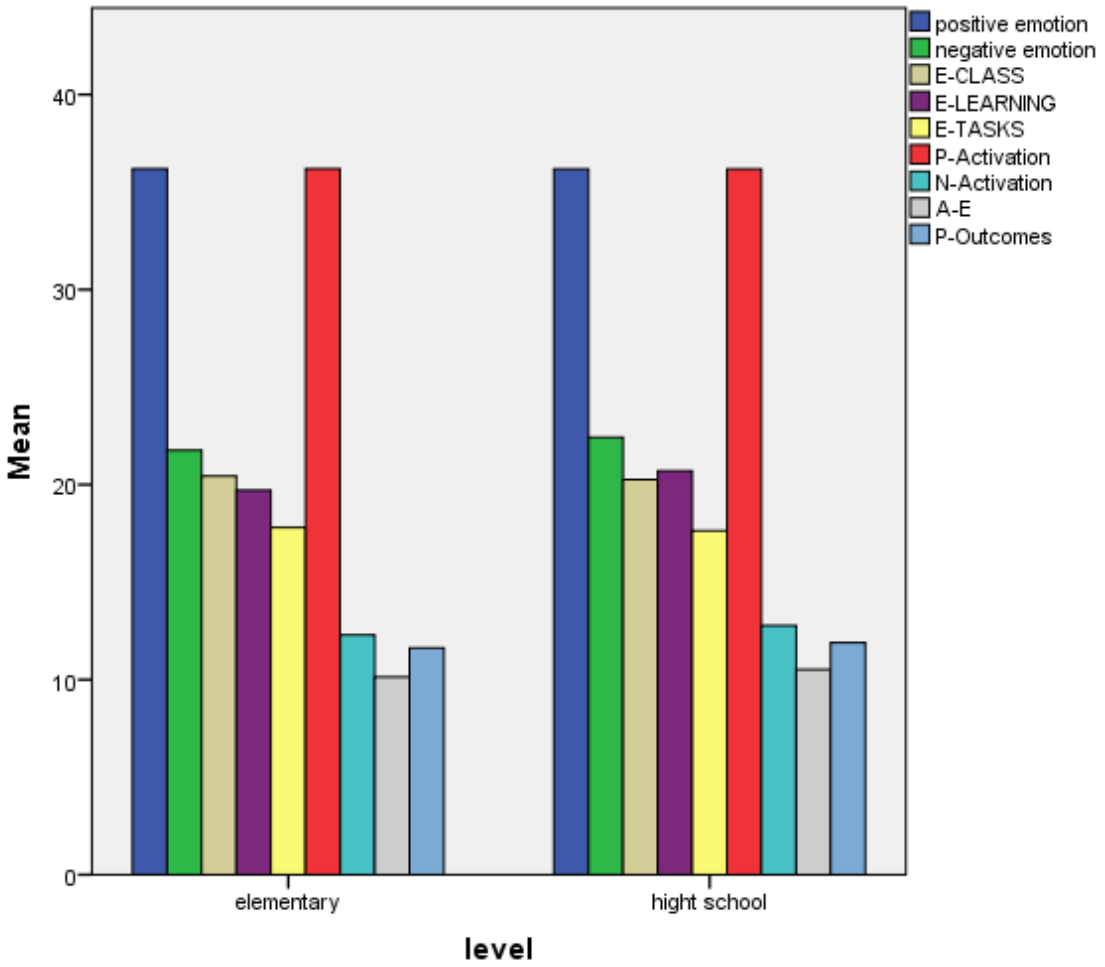
الجدول رقم (30): يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات المرتبة بالنشاطات في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة

		N	Mean	SD	T	DF	SIG
انفعالات النشاط	متوسط	816	10.13	3.77	1.92	1401	0.05
	ثانوي	587	10.53	3.72			
انفعالات نواتج	متوسط	816	11.63	4.25	1.17		0.24
	ثانوي	587	11.90	4.30			

النشاط							

تلاميذ المتوسط لا يختلفون مع تلاميذ الثانوي في الانفعالات الناتجة عن نواتج النشاطات البيداغوجية، لكنهم يختلفون في الانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية، ويعزى هذا الاختلاف لصالح تلاميذ الطور الثانوي. أي أن النشاطات البيداغوجية تفرز انفعالات مصاحبة لها بشدة أكبر لدى تلاميذ الثانوية مقارنة بتلاميذ المتوسطة، لكنهم يختبرون نفس الشدة من الانفعالات التي تنتج عن نواتج النشاطات البيداغوجية.

منحى الأعمدة التالي يوضح النتائج المذكورة آنفا في ما يتعلق بالفروق بين الأبعاد الانفعالية حسب الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي):



الشكل رقم (07): منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية حسب الأبعاد الانفعالية حسب الطورين التعليمية (متوسط/ثانوي).

نلاحظ إذا الفرق الظاهر بين تلاميذ المتوسط والثانوي في الانفعالات الايجابية، والانفعالات المرتبطة بالتعلم، والتفعيل السلبي، وانفعالات النشاط، بينما المتغيرات الأخرى لا تظهر فروق بين الطورين التعليميين.

1-2-5- الانفعالات الإيجابية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم:

الجدول رقم (31): يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات الايجابية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة:

		N	Mean	SD	T	DF	SIG
المتعة	**متوسط**	816	11.77	2.75	0.74	1401	0.45
	ثانوي	587	11.67	2.52			
الأمل	**متوسط**	816	12.41	2.67	1.60		0.10
	ثانوي	587	12.64	2.50			
الفخر	**متوسط**	816	12.01	2.76	0.93		0.34
	ثانوي	587	11.87	2.77			

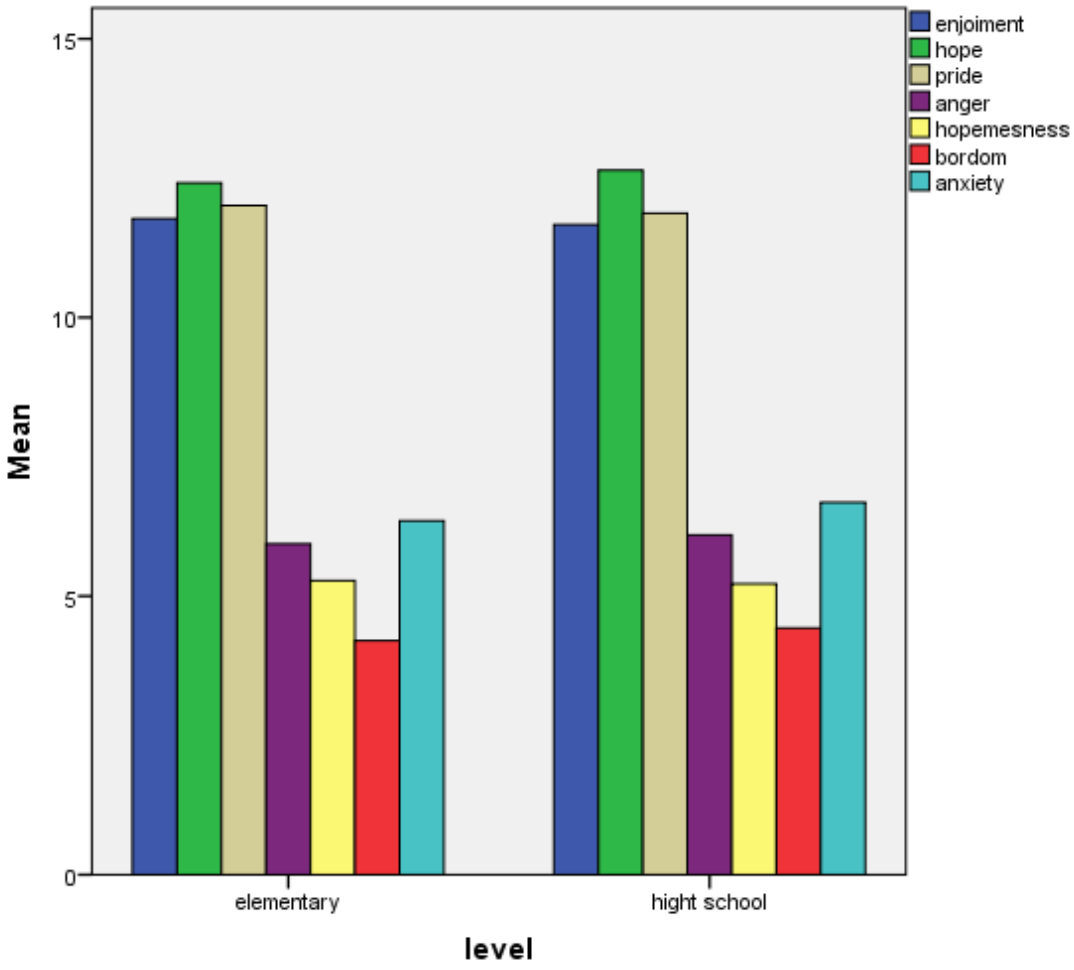
من خلال الجدول يظهر أنه لا يوجد تباينات بين تلاميذ الطور المتوسط وتلاميذ الطور الثانوي من حيث الانفعالات الايجابية (المتعة، الأمل، الفخر).

1-2-6- الانفعالات السلبية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم:

الجدول رقم (32): يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب الانفعالات السالبة كبنى منفصلة لدى عينة الدراسة

		N	Mean	SD	T	DF	SIG
الغضب	متوسط	816	5.94	2.47	1.26	1401	0.20
	ثانوي	587	6.10	2.26			
اليأس	متوسط	816	5.28	2.47	0.44		0.65
	ثانوي	587	5.22	2.39			
الملل	متوسط	816	4.20	2.03	2.10		0.03
	ثانوي	587	4.43	1.96			
القلق	متوسط	816	6.35	2.52	2.34		0.01
	ثانوي	587	6.68	2.69			

يظهر أنه لا يوجد فرق بين تلاميذ طور المتوسطة وتلاميذ طور الثانوية من حيث انفعال الغضب، وانفعال اليأس في وضعيات التعلم، لكنه يوجد فرق بينهما من حيث انفعال الملل، وانفعال القلق، ويعزى هذا الفرق لصالح تلاميذ الطور الثانوي. أي أن التلاميذ في الثانوية يختبرون انفعال الملل وانفعال القلق مقارنة بتلاميذ المتوسطة، منحنى الأعمدة التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (08): منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية حسب الانفعالات كبنى منفصلة حسب الطورين التعليمية (متوسط/ثانوي).

إذن يظهر لنا من خلال منحى الأعمدة أنه يوجد فرق بين الطورين التعليمين في انفعال الملل والقلق.

نعود الآن إلى الجداول رقم (27، 28، 29، 30، 31، 32) والتي تظهر أهم الفروقات بين الطور المتوسط والطور الثانوي من حيث توزيع الانفعالات، والتي تظهر بأنه لا يوجد فروق جوهرية في الانفعالات كحالة، وفي الانفعالات الايجابية كبنى منفصلة، وفي المرتبطة بنواتج

النشاطات، كما أنه لا يوجد فروق بين الطورين في الانفعالات المصاحبة للقسم، والانفعالات المصاحبة للامتحانات والتقييم، لكن يوجد فرق بالنسبة للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم لصالح الطور الثانوي، حيث أن الانفعالات التي تظهر في وضعيات التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي تفوق الانفعالات التي تظهر في وضعيات التعلم لدى تلاميذ الطور المتوسط.

اضافة إلى ذلك، هناك فرق في التفعيل السلبي للانفعالات لصالح الطور الثانوي، وفي انفعالات النشاط (الملل، الغضب)، وفي انفعال الملل وانفعال القلق كبنى منفصلة لصالح الطور الثانوي.

القسم هو عبارة عن مجتمع مصغر، تدور فيه جميع العمليات الاجتماعية وعلى رأسها المقارنات الاجتماعية. التلاميذ في المستوى الخامس والسادس لا يقومون بمقارنات إلى الأعلى (أي التلاميذ الأفضل منه)، مقارنة بتلاميذ الصف السابع والثامن، كما أن تلاميذ الصف التاسع أكبر منهم. هذه النتائج تحيل إلى أن النزعة إلى المقارنات العليا تصبح قوية مع مرور الوقت في المدرسة (Dumas et al, 2005)، خصوصا وتزامنها مع سن المراهقة حيث تكثر المقارنات حول الكفاءة والمهارة الجسدية والنفسية والآراء أيضا. هذه المقارنات تظهر أكثر مع نفس الجنس، والعرق من تلاميذ القسم (Meisel& Blumberg, 1990)، كما أن المقارنة الاجتماعية بين الأصدقاء أكثر تبادلا من المقارنة مع غير الأصدقاء، وهي مرتبطة بمستوى الكفاءة والقدرة عندما يكون بين الأصدقاء (Lubbers, Kuyper& Werf, 2009). منه عملية المقارنات تزيد كلما كبر التلميذ في السن، وهذا ما يفسر الفروق الانفعالية بين الطورين لصالح الطور الثانوي. كلما كبر التلميذ في السن وتزامن مع مرحلة المراهقة تكثر لديه المقارنات الاجتماعية والأحكام الاجتماعية، بحيث يتم الحكم على التلميذ من خلال مدى تحكمه في النشاطات البيداغوجية، وتتم عدد من المقارنات في هذا الصدد. إن التلميذ الذي يقوم بالإجابة على تساؤل ما في ورقة

ليس هو لو طلب منه الاجابة على نفس السؤال لفضيا في السبورة، وهذا بسبب الخوف من التقييم من طرف الزملاء ومن طرف الأستاذ. كما أن التلميذ الذي يمدحه الأستاذ داخل القسم أمام زملاءه ليس هو نفس التلميذ الذي لا يمدحه، أو الذي يذمه. تقدير الذات وصورة الذات والاحساس بالفعالية الذاتية لدى التلميذ في طور الثانوي تجعله يخشى التقييم في عملية التعلم، وهذا ما يفسر الفروق في الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، وهذا ما يفسر الفروق في الانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية التي تتطلب المواجهة عكس الانفعالات التي تنتج عن نتائج النشاطات البيداغوجية التي لم يظهر فيها فرق بين الطورين، وهو ما يفسر التفعيل السلبي، والشعور بالقلق. أما بالنسبة لانفعال الملل، فهو يظهر عندما يشعر التلميذ بأن هذه النشاطات البيداغوجية لا تحمل أي قيمة شخصية بالنسبة له. فمثلا بالنسبة للشعب العلمية يرون الفلسفة كمقياس ممل بسبب كونه غير مهم ولا يعتبر من محددات النجاح والفشل لهذا التلميذ، بينما مقياس الفلسفة بالنسبة للشعب الأدبية يعتبر ذو قيمة قصوى لكونه من محددات النجاح والفشل.

تبنى المكانة الاجتماعية داخل القسم، حيث يقوم التلاميذ بتصنيف بعضهم البعض وفقا لمعايير اجتماعية، كلون البشرة ومنطقة السكن، والبنية المورفولوجية، حيث أن التلميذ قوي البنية لديه مكانة تختلف عن ذلك النحيف، والذي يجلس في أول القسم ليس مثل الذي يجلس في آخر القسم، والتلميذ ابن الأستاذ يتم التعامل معه بطريقة مختلفة تفرض له مكانة معينة، وغير ذلك من الأمثلة التي لا تنتهي.

لكن وفي نفس الوقت، النجاح البيداغوجي يحدد مكانة التلميذ، فالتلميذ الذي يجيب على الأستاذ أثناء الدرس يلفت انتباه زملاءه وأستاذه، ويدفع بأستاذه إلى شكره، وبزملائه إلى العودة إليه من أجل أن يوضح لهم بعض الدروس ويشرحها.

أما التلميذ الآخر الذي يعاني من سوء معاملة زملاءه الرمزية له، وسوء معاملة الأستاذ الرمزية له، والتي تعبر عن مكانته الاجتماعية داخل القسم، أو ذلك التلميذ الذي يعاني من عاهة معينة تجعله يفضل الحضور المادي لا المعنوي في القسم، محاولا أن يتجنب مواقف التقييم البيداغوجي، لأن ذلك يجعله يفرز انفعالات سلبية معينة، تبرز وتتضح أكثر في سن المراهقة.

خلاصة يمكن القول أن الحالة الانفعالية السائدة في الطور المتوسط والثانوي هي الحالة الانفعالية الايجابية على العموم، إلا أنه تظهر بعض الاختلافات في الانفعالات المصاحبة لوضعية التعلم لصالح التلميذ في الطور الثانوي، باعتبار أنها وضعية تفعل فيها انفعالات النشاط ذات الطابع السلبي، بسبب أن هذه الأنشطة البيداغوجية تجعل التلاميذ والأستاذ على حد سواء يستدلون على شخصية بعضهم البعض انطلاقا من ذلك، وهذا ما يجعل صورة الذات لدى المراهق محل اهتمام.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية المعارف الضمنية العنيفة لدى عينة الدراسة:

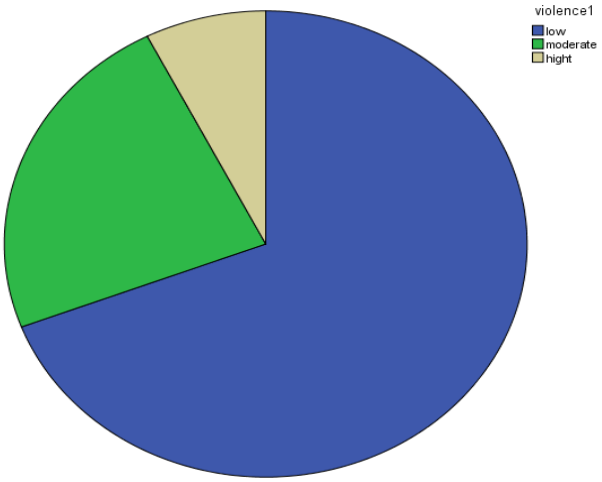
" هناك مستويات منخفضة على العموم في المعارف الضمنية العنيفة التي تظهر في وضعيات التعلم، ولا تختلف حسب الأطوار التعليمية في الجزائر (المتوسط /الثانوي)"

2-1-مستويات المعارف الضمنية العنيفة لدى عينة الدراسة:

الجدول رقم (33): يوضح مستوى المعارف الضمنية العنيفة لدى عينة الدراسة

مستوى المعارف	N	%	M	SD
مستوى المنخفض	971	69.28	12.33	3.51
مستوى متوسط	327	23.23	23.89	3.10
مستوى المرتفع	105	7.48	34.58	2.87

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك ثلاث مستويات للمعارف الضمنية العنيفة، وهي المستوى المنخفض من المعارف الضمنية العنيفة (MD=12.33)، والمستوى المتوسط من المعارف الضمنية العنيفة (MD=23.89)، والمستوى المرتفع من المعارف الضمنية العنيفة (MD=34.58). حيث أن 971 تلميذ يقع في المستوى المنخفض، و327 تلميذ يقع في المستوى المتوسط، و 105 تلميذ يقع في المستوى المرتفع.



الشكل رقم (09): دائرة نسبية توضح مستويات المعارف الضمنية العنيفة لدى العينة.

المستوى المنخفض هو السائد، ثم المتوسط، ثم المرتفع.

2-2-المعارف الضمنية العنيفة في الطور المتوسط والثانوي:

الجدول رقم (34): يوضح مستوى المعارف الضمنية العنيفة لدى تلاميذ الطور المتوسط والثانوي

الطور	منخفض		متوسط		مرتفع	
	MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD
المتوسط	12.18	3.57	23.93	3.09	34.64	2.91
الثانوي	12.52	3.43	23.82	3.12	34.52	2.86

نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لمستويات المعارف الضمنية العنيفة (منخفض، متوسط، مرتفع) متقاربة جدا بين الطور الثانوي والطور المتوسط، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية دالة احصائيا بين الطورين التعليمين من حيث مستويات المعارف الضمنية العنيفة.

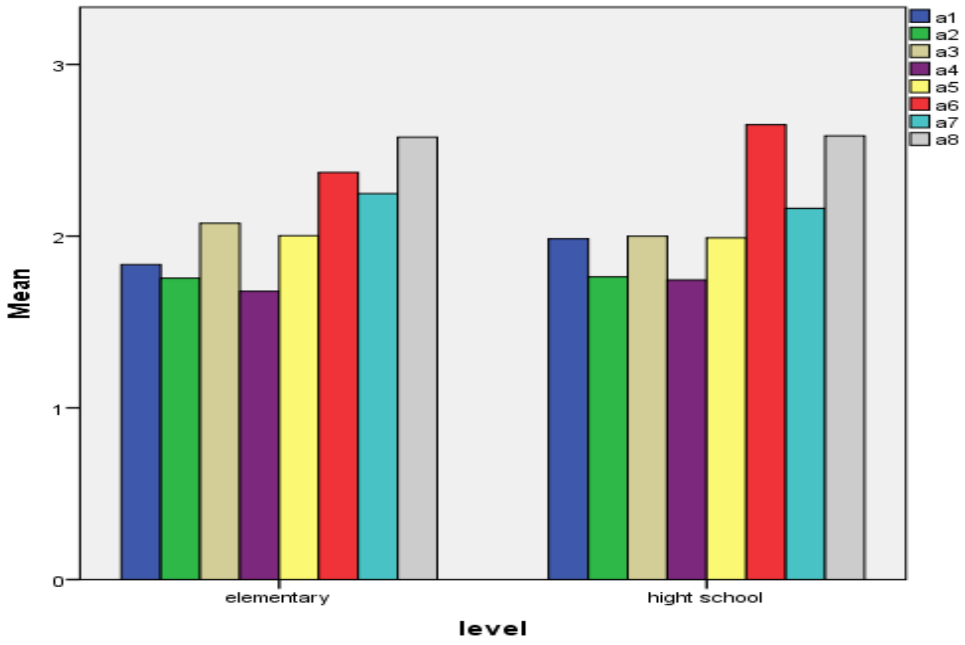
لكن بالرغم من ذلك سنتجه نحو دراسة الفرق بين الأفكار الضمنية العنيفة.

الجدول رقم (35): يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية (متوسط/ثانوي) حسب المعارف الضمنية العنيفة (العبارات) لدى الطور المتوسط والثانوي

		N	MEAN	SD	T	DF	SIG
1	المتوسط	816	1.83	1.34	2.03	1401	0.04
	الثانوي	587	1.98	1.39			
2	المتوسط	816	1.75	1.30	0.12	1401	0.90
	الثانوي	587	1.76	1.24			
3	المتوسط	816	2.07	1.43	0.97	1401	0.32
	الثانوي	587	2.00	1.37			
4	المتوسط	816	1.68	1.20	0.99	1401	0.32
	الثانوي	587	1.74	1.24			
5	المتوسط	816	2.00	1.43	0.16	1401	0.86
	الثانوي	587	1.99	1.35			
6	المتوسط	816	2.37	1.59	3.22	1401	0.001
	الثانوي	587	2.65	1.58			
7	المتوسط	816	2.25	1.48	1.09	1401	0.27
	الثانوي	587	2.16	1.39			
8	المتوسط	816	2.58	1.56	0.10	1401	0.91
	الثانوي	587	2.58	1.45			

يظهر من خلال الجدول أنه لا يوجد فروق بين تلاميذ الطور المتوسط وتلاميذ الطور الثانوي حسب جل المعارف الضمنية العنيفة، إلا في العبارة الأولى " أشعر بالإثارة إذا جعلت الخصم

يعاني"، وفي العبارة السادسة "من المقبول ضرب شخص ما أكرهه بشدة"، ويعزى هذا الفرق لصالح تلاميذ الثانوية. وبالتالي فإن تلاميذ الثانوية يشعرون بالإثارة عند جعل الخصوم تعاني، يرون بأن هناك مشروعية في ضرب الأشخاص الذين يكرهونهم مقارنة بتلاميذ المتوسطة، وهذا ما يوضحه منحنى الأعمدة التالي:



الشكل رقم (10): منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية حسب عبارات المعارف الضمنية العنيفة حسب الطورين التعليمية (متوسط/ثانوي).

بالتالي يظهر الفرق فقط بين العبارة الاولى والعبارة السادسة، بينما باقي العبارات لا تظهر فرق حسب الطورين التعليمين.

من خلال الجدول رقم (33) يتضح لنا أن الجزء الكبير من التلاميذ لديهم معارف ضمنية عنيفة منخفضة، وبالتالي تنخفض لديهم القابلية نحو ممارسة العنف المدرسي، بينما جزء آخر من التلاميذ يمتلك معارف ضمنية عنيفة متوسطة، والجزء الآخر المتبقي يمتلك معارف ضمنية

عنيفة مرتفعة، ولديهم القابلية لممارسة حالة من حالات العنف المدرسي المتنوعة، سواء كانت تجلياتها لفظية، أو جسدية أو رمزية.

كما أنه من خلال الجدول رقم (34) يتضح لنا أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين التلاميذ في القابلية لممارسة العنف المدرسي وفق الأطوار التعليمية (المتوسط والثانوية)، إلا في عبارتين كما يشير الجدول رقم (35): ترتبط العبارة الأولى باشتهاء ممارسة العنف ("أشعر بالإثارة إذا جعلت الخصم يعاني")، وترتبط العبارة الثانية بمشروعية استخدام العنف اتجاه التلاميذ الآخرين الذين يحملون انفعالات الكره حولهم (" من المقبول ضرب شخص ما أكرهه بشدة") وهذا لصالح تلاميذ الثانوية.

العديد من الدراسات العربية والجزائرية التي تناولت العنف المدرسي وفق أطرها الخاصة، حيث تبين أن التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في المتوسطة لديهم ادراك متوسط الايجابية حول المدرسة وتمثلها (قنيفة، تاحاوليت، 2017)، وهذا في غاية الأهمية، لأن العنف المدرسي عبارة عن خرق للقواعد العامة الاجتماعية والمدرسية والقانونية، والتلميذ الذي يمارس العنف على دراية من أن ما يقوم بممارسته غير مقبول ويعاقب فاعله، فإذا كان التلاميذ يمتلكون توجهات سلبية نحو المدرسة فهذا يزيد من احتمالية خرق القواعد، وبالتالي الزيادة من احتمالية ممارسة العنف.

ولا شك أن هذه الحالة ما هي إلا نتاج عن سوء العلاقات الداخلية في المؤسسة. في دراسة(سلطاني، 2017) على تلاميذ الثانوية، خلص إلى أن الاتصال غير الوظيفي والسيء بين التلاميذ والطاقم الاداري والبيداغوجي يعد من أحد أسباب انتشار العنف فيها، و خلص الباحث إلى أن أكثر الأشكال انتشارا للعنف هو العنف بين التلاميذ والأساتذة، خاصة العنف اللفظي، والعنف المعنوي والجسدي والمادي المرتبط بتحطيم ممتلكات المؤسسة والآخرين. وهذا

ما أكدته كذلك دراسة (لونيس، 2020) حول المناخ المدرسي المغلق الذي يتم بغياب التواصل الاجتماعي والعنف المدرسي، في حين لا توجد علاقة بين المناخ المدرسي المفتوح والعنف. بهذا غياب التواصل، أو التواصل المختل قد يزيد من احتمالية ممارسة العنف المدرسي لدى التلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة. وخاصة إذا ما ترافق العنف المدرسي بالأفكار اللاعقلانية (عسيو، بوشربي، 2020).

هناك اتجاهات سلبية لدى التلاميذ نحو ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، كما يتجه الذكور نحو العنف أكثر من الاناث، والأدبيين أكثر من العلميين (محمد، 2021)، اضافة إلى أن هناك–مستوى منخفض للعنف المدرسي في الثانوية، وتوجد فروق تعزى لصالح الذكور (طيايبية، محمود، 2020)، حيث يمارس الذكور العنف المدرسي أكثر من الاناث، ولصالح تلاميذ المدن على تلاميذ الريف (مباركي، خلفان، 2017)، وأبرز أنواع العنف انتشارا في الثانوية هو العنف اللفظي (بن السايح، 2018)، والضغط المدرسي يعتبر من العوامل التي قد تؤدي إليه لدى المراهق في الطور الثانوي (عبيدي، 2016).

في دراسة (ساردو، بيض القول، 2020) التي أظهرت فروقا في العنف بين التلاميذ باختلاف المادة العلمية التي يدرسونها، وباختلاف فترات اليوم وفترات الأسبوع، وفروق في انتشار العنف باختلاف الفصول الدراسية، وفروقا في العنف بين التلاميذ قبل اجراء الامتحانات أو بعدها، وقبل ظهور النتائج أو بعدها. وبالتالي فإن العنف المدرسي يختلف من سياق لآخر في وضعيات التعلم.

بالعودة إلى نتائج دراستنا، هناك نفس المستوى من القابلية نحو ممارسة العنف المدرسي بين الطور المتوسط والطور الثانوي، إلا أن تلاميذ الطور الثانوي أكثر اشتهاء لممارسة العنف وأكثر اعتقادا بمشروعية استخدام العنف اتجاه التلاميذ الآخرين الذين يحملون انفعالات الكره

حولهم. من هنا نجد أن ما يميز تلاميذ الثانوية هو الاعتقاد بأن العنف طريقة من طرق حل المشكلات المقبولة، وأنه لديهم الرغبة في ممارسة العنف والشعور بفوائد ايجابية جراء ممارسة العنف، بحيث أنه يمنحهم الاثارة.

التلاميذ في المراهقة في طور المراهقة يتأثرون كثيرا بأفلام الأكشن والاثارة والحركة، والتي تقترن بمفهوم البطل، حيث أن البطل خارق وقوي ويحبه الآخرون. هذه الادراكات تجعل بعض التلاميذ يعتقدون أن المكانة الاجتماعية والصورة الاجتماعية الجذابة التي تعكس البطل تتحدد في هذه المعالم العنيفة، وبالتالي يقوم هؤلاء بتبني هذا النمط في حياتهم، فهم بممارسة العنف يشعرون بالإثارة ويتوقعون نتائج ايجابية من الآخرين حولهم.

بالنسبة لمشروعية استخدام العنف، يعتبر بعض التلاميذ أنه طريقة لحل المشكلات، وأن الكره مرادف للعقاب، بمعنى أن الانسان الذي نحمل مشاعر الكره اتجاهه علينا تعنيفه. وفي حقيقة الأمر أعتقد أن هذا ناتج عن غياب التواصل الايجابي بين التلاميذ.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة الفروق بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم لدى عينة الدراسة:

"يرتفع مستوى المعارف الضمنية العنيفة كلما ارتفعت الانفعالات السلبية، وتنخفض المعارف الضمنية العنيفة كلما انخفضت الانفعالات السلبية وارتفعت الانفعالات الايجابية، أي يرتفع الاستعداد لممارسة العنف المدرسي كلما ارتفعت الانفعالات السلبية، وينخفض الاستعداد لممارسة العنف المدرسي كلما انخفضت الانفعالات السلبية وارتفعت الانفعالات الايجابية."

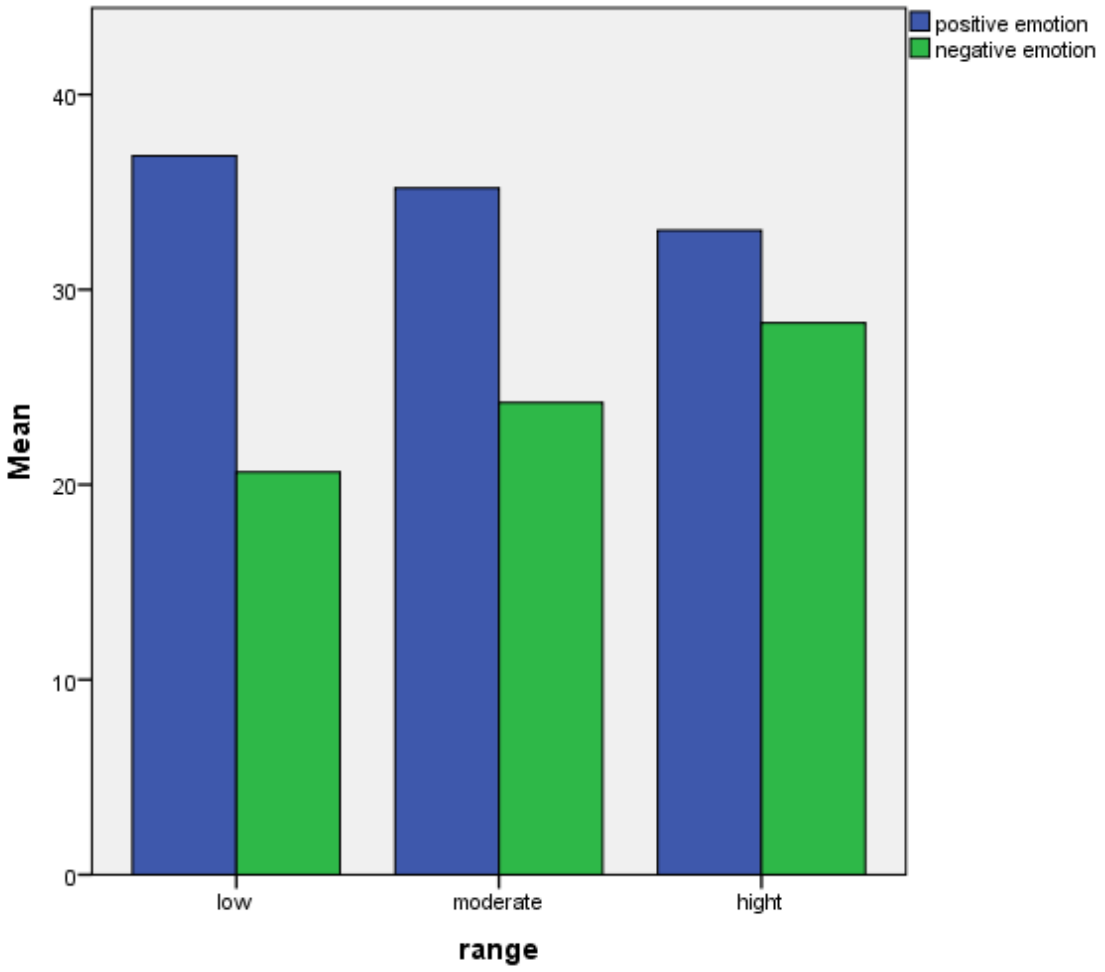
3-1-الفرق بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للحالة الانفعالية في وضعيات التعلم:

الجدول رقم (36): يوضح تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للحالة الانفعالية في وضعيات التعلم

		مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SIG
الانفعالات الايجابية	بين المجموعات	1734.292	2	867.14	19.20	0.000
	داخل المجموعات	63201.277	1400	45.14		
	الكلي	64935.568	1402			
الانفعالات السلبية	بين المجموعات	7535.243	2	3767.622	79.592	0.000
	داخل المجموعات	66271.441	1400	47.337		

	الكلي	73806.684	1402			

يظهر من خلال الجدول أنه يوجد فرق بين التلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة منخفضة، والتلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة متوسطة، والتلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة، وهذا من حيث الانفعالات الايجابية، والانفعالات السلبية المصاحبة لوضعيات التعلم، والشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (11): منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للحالة الانفعالية.

من خلال منحنى الأعمدة نلاحظ أن الانفعالات الايجابية مرتفعة في المستوى المنخفض من المعارف الضمنية العنيفة، وتبدأ بالانخفاض إلى غاية المستوى المعارف الضمنية العنيفة المرتفع. بينما الانفعالات السلبية تأخذ منحى معاكس ذلك، ترتفع في المستوى المرتفع من المعارف الضمنية العنيفة وتبدأ بالتناقص إلى غاية المستوى المنخفض من المعارف الضمنية العنيفة. يمكن أن نوضح ذلك من خلال القياسات البعدية.

- **القياسات البعدية (معامل Tukey HSD)**

الجدول رقم (37): يوضح الفروق بين المجموعات حسب الحالة الانفعالية من خلال معامل توكاي

		Means		Means Difference	SD	SIG
الانفعالات الايجابية	منخفض	36.84	متوسط	−1.982*	0.42	0.000
			مرتفع	−3.853*	0.68	0.000
	متوسط	35.27	منخفض	1.982*	0.424	0.000
			مرتفع	−1.872*	0.745	0.032
	مرتفع	33.04	منخفض	3.853*	0.682	0.000
			متوسط	1.872*	0.745	0.032
الانفعالات السلبية	منخفض	20.64	متوسط	−3.557*	0.440	0.000
			مرتفع	−7.657*	0.707	0.000
	متوسط	24.20	منخفض	3.557*	0.440	0.000
			مرتفع	−4.100*	0.772	0.000
	مرتفع	28.30	منخفض	7.657*	0.707	0.000
			متوسط	4.100*	0.772	0.000

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك فرق واضح بين المتوسطات الحسابية لمستويات المعارف الضمنية العنيفة في كل من الانفعالات الايجابية باتجاه تنازلي (من المنخفض نحو المرتفع)، والانفعالات السلبية باتجاه تصاعدي (من المنخفض نحو المرتفع)، كما أن معامل توكي دال احصائيا بين جميع المجموعات.

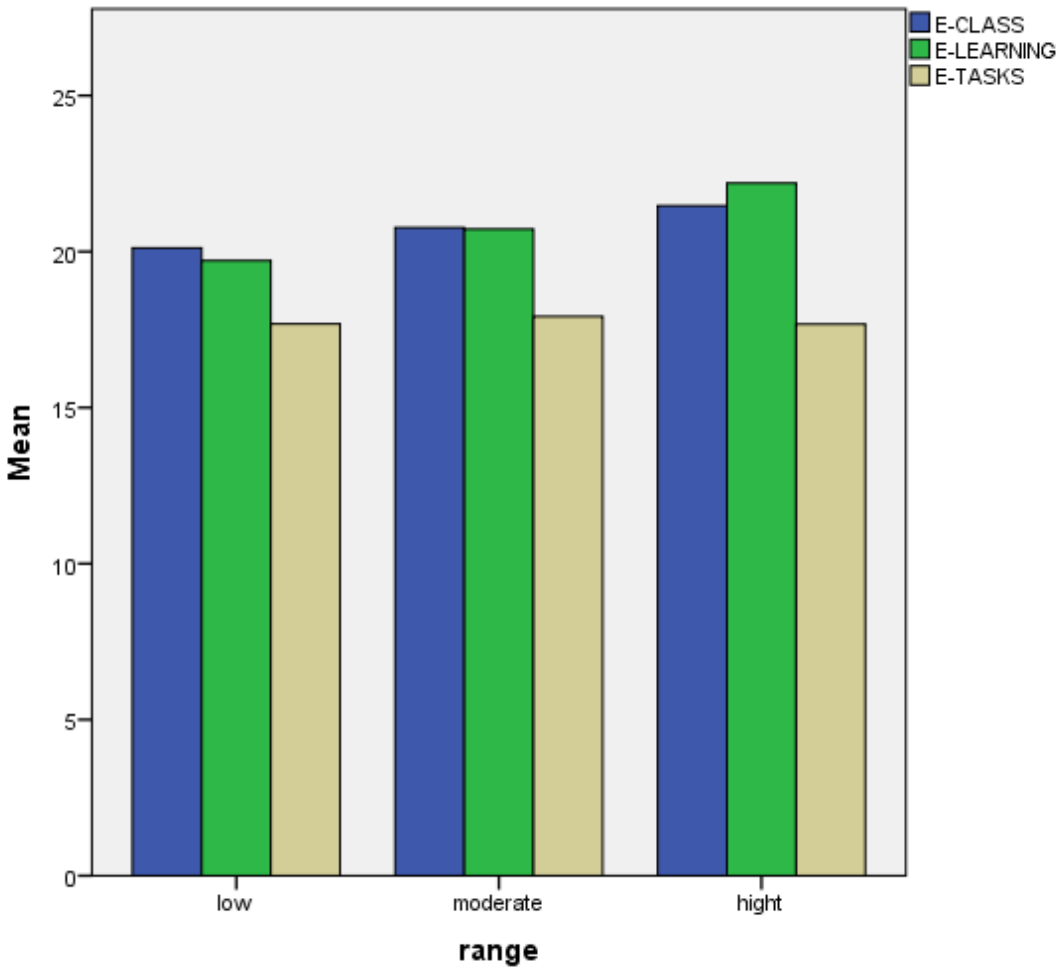
3-2-الفرق بين مستويات المعارف الضمنية تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة:

الجدول رقم (38): يوضح تحليل التباين لمستوى المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة

		مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SIG
الانفعالات في القسم	بين المجموعات	241.950	2	120.975	11.450	0.000
	داخل المجموعات	14792.008	1400	10.566		
	الكلي	15033.959	1402			
الانفعالات في التعلم	بين المجموعات	742.621	2	371.311	37.853	0.000
	داخل المجموعات	13733.028	1400	9.809		
	الكلي	14475.649	1402			
الانفعالات	بين	21.811	2	10.906	0.992	0.371

في الامتحانات	المجموعات					
	داخل المجموعات	15384.024	1400	10.986		
	الكلي	15405.835	1402			

من خلال الجدول يظهر أن هناك فرق بين المجموعات الثلاثة المرتبطة بالمعارف الضمنية العنيفة (منخفض، متوسط، مرتفع) من حيث الانفعالات المصاحبة لوضعية التعلم، والانفعالات المصاحبة للقسم، ولا يوجد فرق بين المجموعات حسب الانفعالات في الامتحانات.



الشكل رقم (12): منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم.

من خلال المنحنى نلاحظ أن هناك فروق طفيفة جدا بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة حسب الانفعالات المصاحبة للقسم باتجاه ينحو للارتفاع من المستوى المنخفض إلى المستوى المرتفع. كما أن الانفعالات المرتبطة بالتعلم ترتفع كلما ارتفع مستوى المعارف الضمنية العنيفة. وسنوضح ذلك أكثر من خلال القياسات البعدية.

- **القياسات البعدية (معامل Tukey HSD)**

الجدول رقم (39): يوضح الفروق بين المجموعات حسب الانفعالات في وضعيات التعلم الثلاثة من خلال معامل توكاي

		Means		Means Difference	SD	SIG
الانفعالات في القسم	منخفض	20.11	متوسط	−0.654*	0.208	0.005
			مرتفع	−1.353*	0.334	0.000
	متوسط	20.77	منخفض	0.654*	0.208	0.005
			مرتفع	−0.699	0.365	0.134
	مرتفع	21.47	منخفض	1.353*	0.334	0.000
			متوسط	0.699	0.365	0.134
الانفعالات في التعلم	منخفض	19.70	متوسط	−1.032*	0.200	−1.50
			مرتفع	−2.488*	0.322	−3.24
	متوسط	20.73	منخفض	1.032*	0.200	0.000
			مرتفع	−1.457*	0.351	0.000
	مرتفع	22.19	منخفض	2.488*	0.322	0.000

			متوسط	1.457*	0.351	0.000
الانفعالات في الامتحانات	**منخفض**	17.66	**متوسط**	-0.296	0.212	0.343
			مرتفع	-0.012	0.341	0.999
	متوسط	17.96	**منخفض**	0.296	0.212	0.343
			مرتفع	0.284	0.372	0.725
	مرتفع	17.68	**منخفض**	0.012	0.341	0.999
			متوسط	-0.284	0.372	0.725

من خلال الجدول يظهر أنه في الانفعالات المصاحبة للقسم يوجد فرق بين التلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة منخفضة، والتلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة، ويعزى هذا الفرق لصالح التلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة.

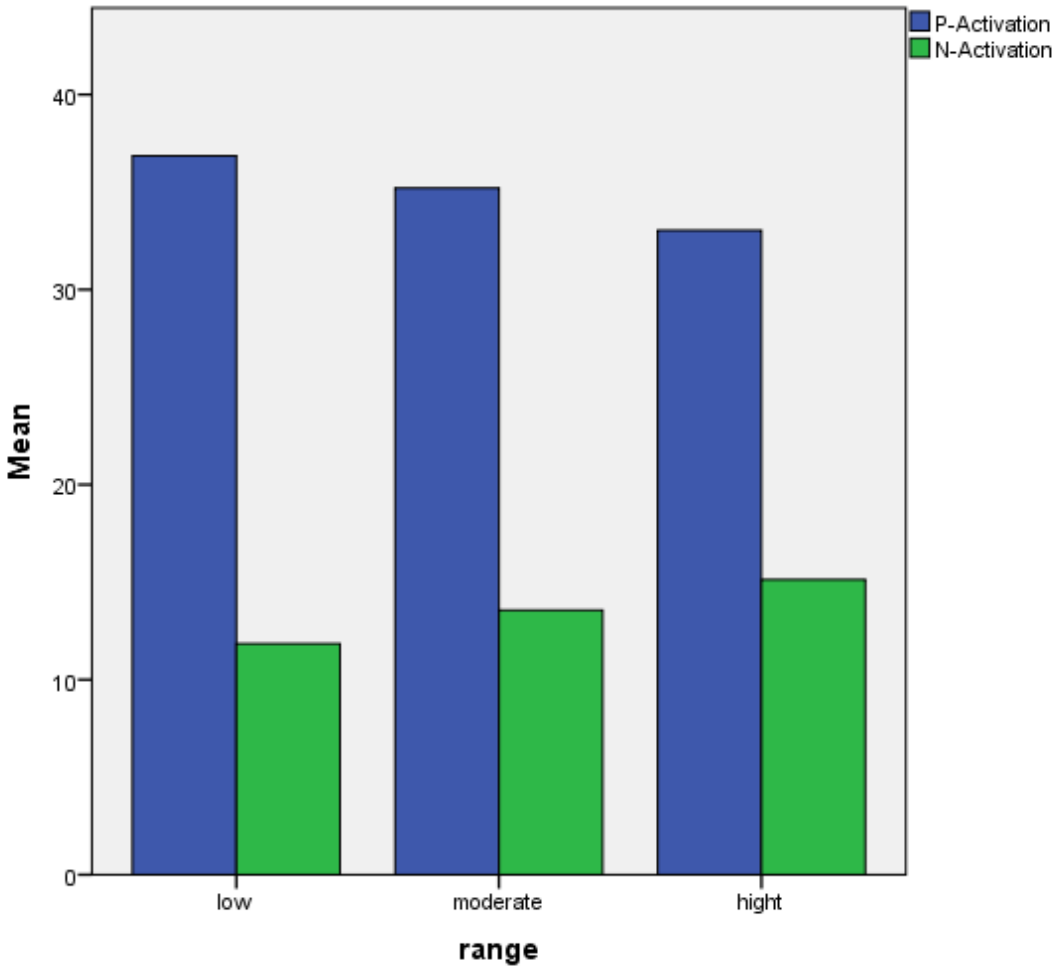
كما أنه يوجد فرق بين التلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة متوسطة، والذين يحملون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة، ويعزى الفرق لصالح التلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة.

3-3-الفرق بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا لنوع التفعيل الانفعالي:

الجدول رقم (40): يوضح تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا لنوع التفعيل الانفعالي

		مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SIG
التفعيل الايجابي	بين المجموعات	1734.292	2	867.146	19.209	0.000
	داخل المجموعات	63201.277	1400	45.144		
	الكلي	64935.568	1402			
التفعيل السلبي	بين المجموعات	1514.080	2	757.040	45.467	0.000
	داخل المجموعات	23310.606	1400	16.650		
	الكلي	24824.686	1402			

من خلال الجدول نلاحظ أنه يوجد فرق بين المجموعات الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع) المرتبطة بالمعارف الضمنية العنيفة، وهذا من حيث التفعيل الايجابي، ومن حيث التفعيل السلبي.



الشكل رقم (13): منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للتفعيل الانفعالي.

يظهر أن التفعيل الايجابي مرتفع في مستوى المعارف الضمنية العنيفة المنخفضة ثم يبدأ بالتناقص وصولا إلى المعارف الضمنية المرتفعة، بينما التفعيل الانفعالي السلبي يبدأ بالارتفاع من المستوى المنخفض للمعارف الضمنية العنيفة باتجاه المعارف الضمنية العنيفة المرتفعة. سنوضح ذلك بأكثر تفصيل من خلال القياسات البعدية.

- **القياسات البعدية (معامل Tukey HSD)**

الجدول رقم (41): يوضح الفروق بين المجموعات حسب نوعية التفعيل الانفعالي من خلال معامل توكاي

		Means		Means Difference	SD	SIG
التفعيل الايجابي	منخفض	36.84	متوسط	1.575*	0.430	0.999
			مرتفع	3.803*	0.690	0.725
	متوسط	35.27	منخفض	-1.575*	0.430	0.001
			مرتفع	2.228*	0.754	0.009
	مرتفع	33.04	منخفض	-3.803*	0.690	0.000
			متوسط	-2.228*	0.754	0.009
التفعيل السلبي	منخفض	11.85	متوسط	-1.719*	0.261	0.000
			مرتفع	-3.287*	0.499	0.000
	متوسط	13.57	منخفض	1.719*	0.261	0.000
			مرتفع	-1.568*	0.458	0.002
	مرتفع	15.13	منخفض	3.287*	0.419	0.000
			متوسط	1.568*	0.458	0.002

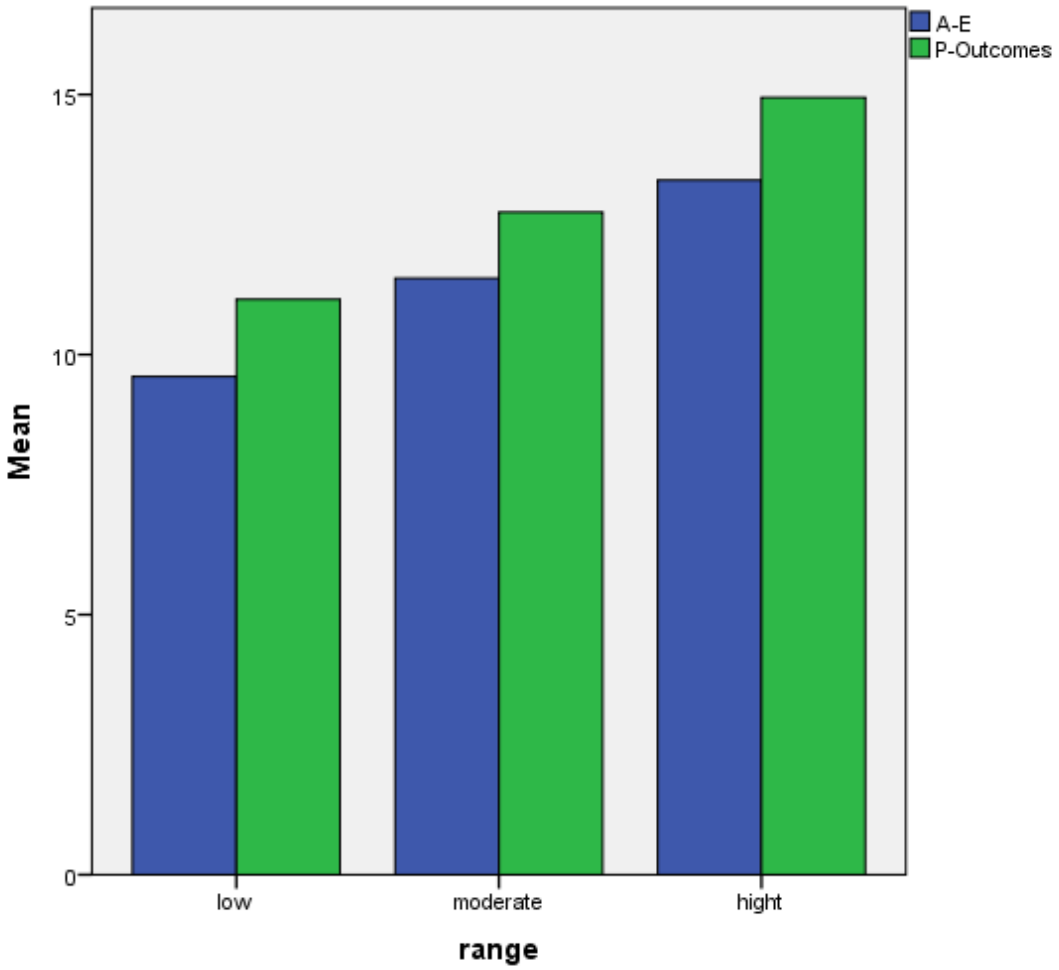
يتضح من خلال الجدول أن معامل توكاي دال في جميع المجموعات، كما يظهر أن المتوسطات الحسابية تظهر أنها في اتجاه تنازلي (من المنخفض إلى المرتفع) في ما يتعلق بالتفعيل الايجابي، بينما هي في اتجاه تصاعدي (من المنخفض إلى المرتفع) في التفعيل السلبي.

3-4-الفرق بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية:

الجدول رقم (42): يوضح تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية

		مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SIG
انفعالات النشاط	بين المجموعات	1950.367	2	975.184	76.479	0.000
	داخل المجموعات	17851.500	1400	12.751		
	الكلي	19801.867	1402			
انفعالات نواتج النشاط	بين المجموعات	1826.876	2	913.438	53.741	0.000
	داخل المجموعات	23795.722	1400	16.997		
	الكلي	25622.597	1402			

من خلال الجدول نلاحظ أنه يوجد فرق بين المجموعات الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع) حسب انفعالات النشاط، وانفعالات نواتج النشاط. هذا ما يوضحه منحى الأعمدة التالي.



الشكل رقم (14): منحنى الأعمدة يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية.

تظهر انفعالات النشاط باللون الأزرق على أنها ترتفع بارتفاع مستوى المعارف الضمنية، وهذا كذلك بالنسبة للانفعالات الناتجة عن نواتج النشاطات البيداغوجية.

- **القياسات البعدية (معامل Tukey HSD)**

الجدول رقم (43): يوضح الفروق بين المجموعات حسب انفعالات النشاطات من خلال معامل توكاي

		Means		Means Difference	SD	SIG
انفعالات النشاط	منخفض	9.57	متوسط	-1.910*	0.228	0.000
			مرتفع	-3.782*	0.367	0.000
	متوسط	11.48	منخفض	1.910*	0.228	0.000
			مرتفع	-1.872*	0.401	0.000
	مرتفع	13.35	منخفض	3.782*	0.367	0.000
			متوسط	1.872*	0.401	0.000
انفعالات نواتج النشاط	منخفض	11.07	متوسط	-1.648*	0.264	0.000
			مرتفع	-3.875*	0.424	0.000
	متوسط	12.72	منخفض	1.648*	0.264	0.000
			مرتفع	-2.227*	0.462	0.000
	مرتفع	14.94	منخفض	3.875*	0.424	0.000
			متوسط	2.227*	0.462	0.000

يلاحظ من الجدول أن معامل توكاي دال احصائيا في جميع المجموعات، مما يدل على وجود الفروق بينها كلها. كما أن المتوسطات الحسابية في ارتفاع من المستوى المنخفض إلى المرتفع من المعارف الضمنية العينة حسب انفعالات النشاط والانفعالات الناتجة عن نواتج النشاطات البيداغوجية.

3-5-الفرق بين المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات الايجابية كبنى منفصلة:

الجدول رقم (44): يوضح تحليل التباين لمستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات الايجابية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم

		مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SIG
المتعة	بين المجموعات	338.819	2	169.409	24.786	0.000
	داخل المجموعات	9568.716	1400	6.835		
	الكلي	9907.535	1402			
الأمل	بين المجموعات	257.030	2	128.515	19.368	0.000
	داخل المجموعات	9289.609	1400	6.635		
	الكلي	9546.639	1402			
الفخر	بين المجموعات	53.373	2	26.686	3.499	0.031
	داخل المجموعات	10678.428	1400	7.627		
	الكلي	10731.800	1402			

من خلال الجدول نلاحظ أنه يوجد فرق بين المجموعات الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع) من حيث الانفعالات الايجابية (المتعة، الأمل، الفخر).

- **القياسات البعدية (معامل Tukey HSD)**

الجدول رقم (45): يوضح الفروق بين المجموعات حسب الانفعالات الايجابية كبنى منفصلة من خلال معامل توكاي

		Means		Means Difference	SD	SIG
المتعة	منخفض	12.03	متوسط	0.768*	0.167	0.000
			مرتفع	1.609*	0.269	0.000
	متوسط	11.26	منخفض	-0.768*	0.167	0.000
			مرتفع	0.841*	0.293	0.012
	مرتفع	10.42	منخفض	-1.609*	0.269	0.000
			متوسط	-0.841*	0.293	0.012
الأمل	منخفض	12.75	متوسط	0.559*	0.165	0.002
			مرتفع	1.504*	0.265	0.000
	متوسط	12.19	منخفض	-0.559*	0.265	0.000
			مرتفع	0.945*	0.289	0.003
	مرتفع	11.25	منخفض	-1.504*	0.265	0.000
			متوسط	-0.945*	0.289	0.003
الفخر	منخفض	12.06	متوسط	0.248	0.177	0.338
			مرتفع	0.690*	0.284	0.040
	متوسط	11.81	منخفض	-0.248	0.177	0.338
			مرتفع	0.442	0.310	0.327
	مرتفع	11.37	منخفض	-0.690*	0.248	0.040
			متوسط	-0.442	0.310	0.327

نلاحظ من خلال الجدول أن انفعال الامل والمتعة والفخر في تناقص كلما ارتفعت مستويات المعارف الضمنية العنيفة، كما معامل توكاي دال احصائيا بين كل مجموعات انفعال الأمل والمتعة مما يدل على الفرق بينها من المنخفض نحو المرتفع، بينما انفعال الفخر يظهر أنه يوجد فرق بين مستوى المعارف الضمنية العنيفة المنخفض والمستوى المرتفع، بينما المستوى المتوسط لا يسجل أي فرق بين المجموعات الأخرى. بالتالي يوجد فرق بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع من المعارف الضمنية في انفعال الفخر.

3-6-الفرق بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات السلبية كبنى منفصلة:

الجدول رقم (46): يوضح تحليل التباين بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات السلبية كبنى منفصلة في وضعيات التعلم

		مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SIG
الغضب	بين المجموعات	491.900	2	245.950	45.867	0.000
	داخل المجموعات	7507.082	1400	5.362		
	الكلي	7998.982	1402			
اليأس	بين المجموعات	691.344	2	345.672	63.448	0.000
	داخل المجموعات	7627.336	1400	5.448		
	الكلي	8318.680	1402			

الملل	**بين المجموعات**	483.318	2	241.659	65.585	0.000
	داخل المجموعات	5158.518	1400	3.685		
	الكلي	5641.836	1402			
القلق	**بين المجموعات**	280.480	2	140.240	21.359	0.000
	داخل المجموعات	9192.120	1400	6.566		
	الكلي	9472.600	1402			

من خلال الجدول يظهر أنه يوجد فروق بين المجموعات الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع) من حيث الانفعالات السلبية (الغضب، اليأس، الملل، القلق).

- **القياسات البعدية (معامل Tukey HSD)**

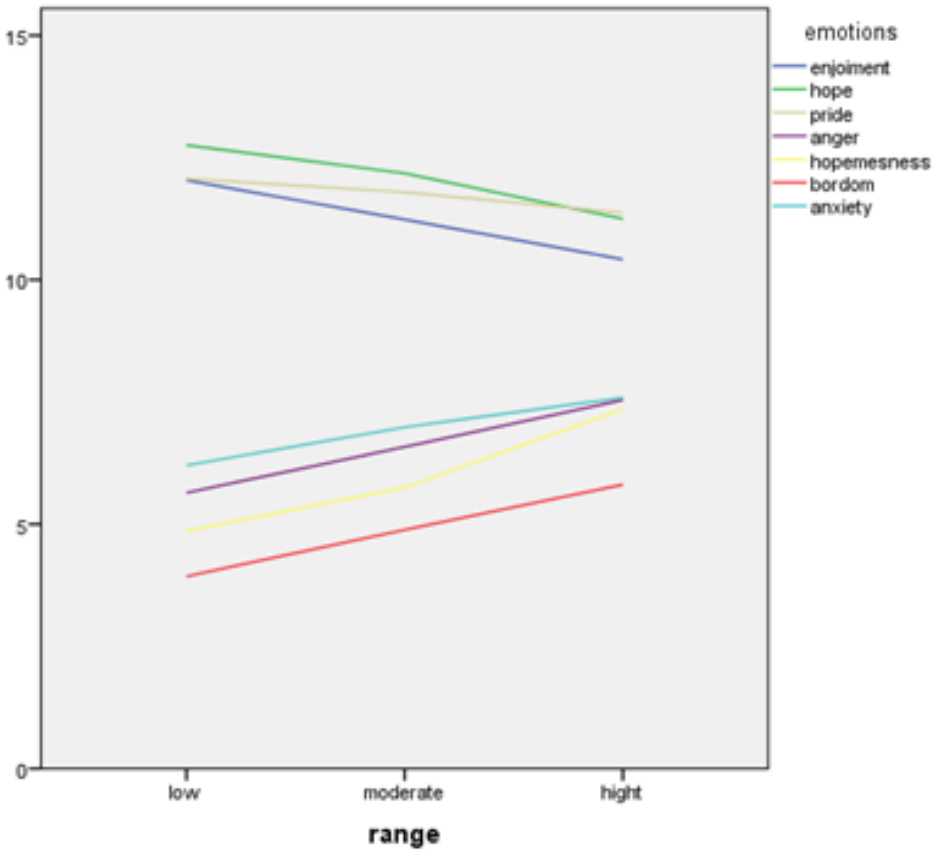
الجدول رقم (47): يوضح الفروق بين المجموعات حسب الانفعالات السلبية كبنى منفصلة من خلال معامل توكاي

		Means		**Means Difference**	**SD**	**SIG**
الغضب	**منخفض**	5.64	**متوسط**	−0.955*	0.148	0.000
			مرتفع	−1.904*	0.238	0.000
	متوسط	6.59	**منخفض**	0.955*	0.148	0.000
			مرتفع	−0.950*	0.260	0.001
	مرتفع	7.54	**منخفض**	1.904*	0.238	0.000
			متوسط	0.950*	0.260	0.001

اليأس	منخفض	4.86	متوسط	−0.883*	0.149	0.000
			مرتفع	−2.492*	0.240	0.000
	متوسط	5.74	منخفض	0.883*	0.240	0.000
			مرتفع	−1.609*	0.262	0.000
	مرتفع	7.35	منخفض	2.492*	0.240	0.000
			متوسط	1.609*	0.262	0.000
الملل	منخفض	3.93	متوسط	−0.955*	0.123	0.000
			مرتفع	−1.877*	0.97	0.000
	متوسط	4.89	منخفض	0.955*	0.123	0.000
			مرتفع	−0.923*	0.215	0.000
	مرتفع	5.81	منخفض	1.877*	0.197	0.000
			متوسط	0.923*	0.215	0.000
القلق	منخفض	6.21	متوسط	−0.764*	0.164	0.000
			مرتفع	−1.382*	0.263	0.000
	متوسط	6.97	منخفض	0.764*	0.164	0.000
			مرتفع	−0.618	0.287	0.080
	مرتفع	7.59	منخفض	1.382*	0.263	0.000
			متوسط	0.618	0.287	0.080

من خلال معامل توكاي يظهر أنه يوجد فرق بين جميع المجموعات في انفعال الغضب والملل واليأس في اتجاه تصاعدي حسب ما تظهره المتوسطات الحسابية (من المعارف الضمنية العنيفة المنخفض نحو المرتفعة)، بينما في انفعال القلق، يوجد فرق بين المعارف الضمنية العنيفة المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة، لكن لا يوجد فرق بين المعارف الضمنية العنيفة المتوسطة والمرتفعة.

تلخيصا لما سبق، يعرض منحنى الأعمدة التالي الفروق بين الانفعالات كبنى منفصلة.



الشكل رقم (15): منحنى بياني يوضح الفروق انطلاقا من المتوسطات الحسابية بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات كبنى منفصلة

يتضح إذا أن الانفعالات الايجابية كبنى منفصلة مرتفعة في المستوى المنخفض من المعارف الضمنية العنيفة، وتبدأ بالانخفاض وصولا إلى المعارف الضمنية العنيفة المرتفعة، لكن الانفعالات السلبية كبنى منفصلة عكس ذلك تماما، حيث تكون منخفضة في المستويات المنخفضة من المعارف الضمنية العنيفة، ثم تبدأ بالتصاعد والزيادة وصولا إلى المستوى المرتفع من المعارف الضمنية العنيفة.

يتضح لنا من خلال الجداول رقم:(36)، (37) أنه يوجد فرق في المعارف الضمنية العنيفة تبعا للحالة الانفعالية (الايجابية/السلبية)، حيث أن المستوى المرتفع من المعارف الضمنية العنيفة يترافق بالحالة الانفعالية السالبة، والمستوى المنخفض من المعارف الضمنية العنيفة يترافق بالحالة الانفعالية الموجبة.

كما أنه يوجد فرق بين المعارف الضمنية المتوسطة والمنخفضة تبعا للانفعالات التي ترتبط بالقسم حسب الجدول رقم (38). وهذا بين المعارف الضمنية العنيفة المرتفعة مقابل المعارف الضمنية المتوسطة حسب الجدول رقم (39).

بالنسبة للتفعيل الانفعالي حسب الجدول رقم (40)، المعارف الضمنية العنيفة المرتفعة تترافق بالتفعيل الانفعالي السلبي، بينهما المعارف الضمنية العنيفة المنخفضة تترافق بالتفعيل الايجابي.

في ما يخص الانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية، والانفعالات المرتبطة بنواتج النشاطات البيداغوجية، فإن مستوى المعارف الضمنية العنيفة مرتفعة الشدة مرتفعة بارتفاع هذه الانفعالات حسب الجدول رقم (42).

بالنسبة للانفعالات الايجابي كبنى منفصلة، فإنه يوجد فرق بين مجموعات المعارف الضمنية العنيفة تبعا لانفعال المتعة والأمل والفخر، حيث أنه كلما لاحظنا حدة الانفعالات الايجابية (المتعة، الأمل، الفخر)، لاحظنا انخفاض في مستويات المعارف الضمنية العنيفة حسب الجدول رقم (44)، كما أنه كلما زادت حدة الانفعالات السلبية كبنى منفصلة (الغضب، اليأس، الملل، القلق)، لاحظنا ارتفاع في مستويات المعارف الضمنية العنيفة حسب ما يوضحه الجدول رقم (46).

اجمالا، يظهر أنه يوجد فرق بين المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات في وضعيات التعلم، حيث أن الارتفاع في الانفعالات السلبية يصاحبه ارتفاع مستوى المعارف الضمنية العنيفة، سواء كبنى منفصلة (الغضب، اليأس، الملل، القلق)، أو كحالة انفعالية سلبية وتفعيل سلبي، أو كانفعالات نشاط (الملل، الغضب)، أو كانفعالات مرتبطة بنواتج النشاطات (القلق، اليأس). هذا يعني أن الانفعالات في وضعيات التعلم ترتبط بالمعارف الضمنية العنيفة، والتي تدل هذه الأخيرة على الاستعداد لممارسة العنف المدرسي. وبالتالي فإن الاستعداد لممارسة العنف المدرسي يرتبط بمستوى عال من الانفعالات السلبية.

بعد عودتنا إلى أدبيات البحث العلمي، وجدنا أن أغلب الدراسات التي قامت بدراسة الانفعال في علاقته مع العنف المدرسي ركزت على الانفعالات بطريقة عامة، ولم تهتم بانفعالات الانجاز التي تظهر في وضعيات التعلم كما كنا قد وضحنا في فصل العنف المدرسي، في عنوان توقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعال.

تفترض نظرية التحكم–القيمة أن انفعالات الانجاز تظهر في وضعيات التعلم تبعا لإدراكات التلاميذ حول مدى قدرتهم في التحكم بالنشاطات البيداغوجية، فالتلميذ الذي يستطيع الاجابة بإجابة صحيحة داخل القسم عندما يسأله الأستاذ يفرز عدد من الانفعالات الايجابية، ويصبح أكثر قدرة على الرغبة في الصعود إلى السبورة والاجابة أمام زملاءه، ويصبح أكثر قدرة على الخوض في الحديث الايجابي مع أقرانه في القسم بسبب ما حصله من مكانة اجتماعية بينهم.

هذا التلميذ يبني عدد من التوقعات المعرفية، فهو يتوقع أنه يستطيع التحكم في مختلف الأنشطة البيداغوجية التي سيتعرض لها مستقبلا من تمارين وامتحانات، وبالتالي هو يتوقع نجاحه في عملية التعلم.

بالمقابل، فإن التلميذ الذي يعاني من العجز في الاجابة بإجابة صحيحة داخل القسم ويسأله الأستاذ فإنه تنتابه عدد من الانفعالات السلبية، ويخشى الصعود للسبورة والاجابة مخافة الخطأ وتبعاته على مكانته الاجتماعية بين الأقران، والذين من الممكن أن يسخروا منه، وخاصة جنس المغاير الذي يحاول جاهدا أن يبدوا أمامهم بأحسن صورة. هذا التلميذ يصبح شديد الحساسية نحو المثيرات التي تصدر عن المعلم والتلاميذ الآخرين، وينحاز نحو تفسير هذه المثيرات على أنها تسعى لإهانته والسخرية منه، أو أنها تستفزه. ابتسامة صغيرة من أحد الزملاء والتي ربما لا تكون موجهة لهذا الشخص كفيلة بأن تجعله يتجه نحو ممارسة حالة من حالات العنف المدرسي على هذا التلميذ، خاصة إذا توفرت فيه بعض الخصائص المورفولوجية والنفسية والاجتماعية.

كما أن هذا التلميذ يبنى عددا من التوقعات المعرفية المرتبطة بعدم قدرته على التحكم في النشاطات البيداغوجية، وبأن الامتحانات ستكون صعبة، وبالتالي يتوقع الفشل فيها، وهذا ما يجعله كذلك يعيش حالة انفعالية سلبية قد تقود به إلى ممارسة العنف المدرسي إذا ما كان يمتلك الاستعداد لممارسة العنف المدرسي.

كما أن التلميذ يضع عدد من التمثلات حول قيمة النشاطات البيداغوجية وقيمة نتائجها، فالتلميذ يدرك المواد التي تؤدي إلى النجاح المدرسي والانتقال من سنة إلى سنة، ويدرك تلك المواد المساعدة والتي ليس لها تأثير كبير، كما أنه يصنف المواد التي تعتمد على الحفظ وتلك التي تعتمد على الفهم، ويصنف أستاذ المادة من حيث ذلك الأستاذ الذي لا يحترم التقييم البيداغوجي الموضوعي وينحاز نحو منح التلاميذ النقطة جزافا، وذلك الأستاذ الموضوعي والصارم، لهذا فإنه يعيش انفعالات ايجابية عند الأول وانفعالات سلبية عند الآخر، ويحب المادة التي يدرسها الأستاذ الأول، ويشعر بالنفور من المادة التي يدرسها الثاني، إلا إذا كانت لديه الدافعية الداخلية

المبنية على قيمة النشاطات أكبر من الدافعية الخارجية. فبعض التلاميذ يدركون أن مادة الرياضيات مهمة بالنسبة لهم، ويسعون للنجاح، لهذا سيبدلون قصار جهدهم من أجل النجاح فيها. كما أن هناك صنف آخر من التلاميذ يحبون المادة التي يدرسونها وهذا ما يجعلهم يجتهدون فيها. من هذا المنطلق قد نشهد ارتفعا في الانفعالات الايجابية لدى الأستاذ الأول، بينما نتوقع انفعالات سلبية لدى الأستاذ الثاني، ونتوقع حالات من العنف المدرسي لدى التلاميذ الذي يحملون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة خاصة نحو الأستاذ.

كما أن توقع النجاح أو الفشل في الامتحانات العادية ليس هو نفسه في الامتحانات المرتبطة بالشهادة (كشهادة المتوسطة أو شهادة الباكالوريا)، فهذه الامتحانات بالرغم من أنها امتحانات عادية مثل باقي الامتحانات على المستوى البيداغوجي، إلا أن الجانب الاجتماعي يحدد لها مكانة خاصة وهذا ما ينعكس على التلميذ، لهذا يختبر جميع التلاميذ بدون استثناء انفعالات سلبية وحادة قبلها وخلالها، وبعدها عند انتظار النتيجة، فإذا ما توفر المستوى المرتفع من المعارف الضمنية العنيفة زادت احتمالية ظهور بعض حالات العنف المدرسي لدى بعض التلاميذ.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم لدى عينة الدراسة

"تفضي التباينات بين الانفعالات في وضعيات التعلم والمعارف الضمنية العنيفة إلى ملامح نفسية تسمح بتمييز وبتشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي لدى التلاميذ".

من أجل تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي قمنا بحساب التحليل التمييزي، وهذا من أجل تحديد تصنيفات ملمحية تسمح بتشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي لدى التلاميذ. نتائج التحليل التمييزي تقدم لنا متغيرات ذات قدرة عالية على التفريق بين أفراد العينة بخصوص ظاهرة العنف المدرسي من خلال الانفعالات.

أخضنا المستويات الثلاثة للمعارف الضمنية العنيفة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) للتمييز تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم (كل أبعاد مقياس الانفعالات في وضعيات التعلم)، فظهرت نتائج التحليل التمييزي على النحو الآتي:

الجدول رقم (48): يوضح نتائج التحليل التميزي: المتغيرات المدرجة والمقصات من التحليل

		ويليكس لمبدا							
		لمبدا	Df1	Df2	Df3				
						F	Df1	Df2	Sig
1	الانفعالات السلبية كحالة	0.898	1	2	1400	79.592	2	1400	0.000
2	القلق	0.887	2	2	1400	43.298	4	1400	0.000

تظهر نتائج التحليلي التمييزي بطريقة خطوة بخطوة (stepwise) أنها أبقت على عنصرين فقط لهما القدرة على التمييز بين المجموعات الثلاثة (المعارف الضمنية العنيفة المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة)، وهي على التوالي: الانفعالات السلبية كحالة، ثم انفعال القلق.

بعد هذا سنعرض قيمة اختبار ويليكس لمبدا لمتغيرات التحليل بطريقة خطوة بخطوة

الجدول رقم (49): قيمة اختبار ويليكس لمبدا لمتغيرات التحليل خطوة بخطوة

الخطوات		متغيرات التحليل		
		Tolerence	F to remove	Wiliks lemba
1	الانفعالات السلبية كحالة	1.000	79.592	
2	الانفعالات السلبية كحالة	0.448	65.921	0.970
	القلق	0.448	8.747	0.890

نلاحظ من الجدول رقم (48) أن ادراج هذه العناصر تدريجيا يعطي قيما مقبولة لاختبار ويلكس لمبدا. من أجل التأكد ما إذا كانت دالة نعرض جدول دلالة قيمة متغيرات التحليل خطوة بخطوة لاختبار ويلكس لمبدا

الجدول رقم (50): يوضح دلالة قيمة متغيرات التحليل خطوة بخطوة لاختبار ويلكس لمبدا

	عدد المتغيرات	ويليكس لمبدا							
		لمبدا	Df1	Df2	Df3				
						F	Df1	Df2	Sig
1	1	0.898	1	2	1400	79.592	2	1400	0.000
2	2	0.887	2	2	1400	43.298	4	1400	0.000

ينتج عن هذا التحليل دالتين تمييزيتين، الأولى تعني بالانفعالات السلبية كحالة، والدالة الثانية تعنى بالانفعالات السلبية كحالة وانفعال القلق. تعبر كل دالة عن نسبة معينة من التباين، وهذا ما نسعى لإظهاره من خلال الجذر الكامل ومعامل الارتباط القانوني للتحليل التمييزي.

الجدول رقم (51): يوضح الجذر الكامن ومعامل الارتباط القانوني للتحليل التمييزي

الجذر الكامن				
الدالة	**الجذر الكامن**	**نسبة التباين**	**التباين النسبي المجمع**	**الارتباط القانوني**
1	0.127	99.5	99.5	0.336
2	0.001	0.5	100	0.02

بلغ الجذر الكامن للدالة التمييزية الأولى (الانفعالات السلبية كحالة) 0.12، وبارتباط قانوني بلغ 0.33، وبلغت نسبة التباين فيه 99.5%، في حين بلغ الجذر الكامن للدالة التمييزية الثانية (الانفعالات السلبية كحالة وانفعال القلق) 0.001، وبارتباط قانوني بلغ 0.02، وبلغت نيبة التباين 0.5%.

تشير هذه النتائج إلى أن الدالة الأولى تعبر عن أكبر نسبة من التباين، وهذا يعني أن الانفعالات السلبية كحالة لها القدرة على التمييز بين مجموعات المعارف الضمنية العنيفة. أما الدالة التمييزية الثانية فلها قدرة تمييزية ضعيفة جدا ولا يتم الارتكاز عليها.

نحاول الآن اظهار توزيع كل الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم حسب الدوال التمييزية.

الجدول رقم (52): يوضح شبكة الارتباطات للانفعالات على الدالتين التميزيتين

المتغيرات	الدالة 1	الدالة 2
الانفعالات السلبية كحالة	0.946*	0.324
الانفعالات الايجابية كحالة[b]	−0.537*	−0.049
الانفعالات المرتبطة بالنشاط[b]	0.931*	−0.012
الانفعالات المرتبطة بنواتج النشاط[b]	0.772*	0.551
التفعيل السلبي[b]	0.757*	0.555
التفعيل الايجابي[b]	−0.537*	−0.049
الانفعالات المرتبطة بالتعلم[b]	0.488*	0.173
الانفعالات المرتبطة بالقسم[b]	0.404*	0.182
الانفعالات المرتبطة بالتمارين[b]	0.019	0.231*
اليأس[b]	0.830*	0.015
الغضب[b]	0.796*	0.012
الملل[b]	0.772*	−0.038
القلق	0.487	0.874*
الأمل[b]	−0.516*	−0.05
المتعة[b]	−0.475*	0.003
الفخر[b]	−0.375*	−0.068

[b] : المتغيرات التي لم تدخل في التحليل التمييزي

يتضح لنا من خلال الجدول أن معظم الانفعالات تتوزع على الدالة الأولى، بينما الدالة الثانية تكتفي بالقلق والانفعالات المرتبطة بالتمارين والامتحانات.

نتجه الآن في تحديد مكان تمركز العناقيد بالنسبة للدوال التمييزية

الجدول رقم (53): يوضح دوال تمركز العناقيد

المعارف الضمنية العنيفة	الدالة 1	الدالة 2
المستوى المنخفض	−0.213	−0.007
المستوى المتوسط	0.318	0.039
المستوى المرتفع	0.979	−0.054

يتضح من خلال الجدول أن المعارف الضمنية العنيفة المرتفعة تتمركز في الدالة الأولى بشكل كبير جدا، ثم يليها بعض أفراد المستوى المتوسط من المعارف الضمنية العنيفة.

هذا يؤكد أنه يمكن توقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات السلبية كحالة، وهذا من خلال اقترانها بمستوى مرتفع من المعارف الضمنية العنيفة عند عموم التلاميذ.

التلاميذ الذين يحملون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة، ويختبرون حالة انفعالية سلبية في وضعيات التعلم نتوقع مرورهم إلى ممارسة حالة أو شكل من أشكال العنف المعروفة.

المقارنات حول النجاح والفشل في التعلم قد يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمية، خاصة بين المجموعات الناجحة أكاديميا وتلك التي تعاني من انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي (Trautwein et al, 2009)، فالتلاميذ الناجحين أكاديميا لديهم نظرة ايجابية نحو ذواتهم، وتغطي العجز والنقص إذا ما كان موجودا عند الأفراد، أما التلاميذ الذين يعانون من الفشل والعجز في عملية التعلم فإن ذلك يؤثر بشكل كبير حول تمثلهم لذواتهم، إذن هذه المقارنات الأكاديمية بين التلاميذ تستخدم في تشكل مفهوم الذات الأكاديمية (Marsh et al, 2018)، خاصة حول مفهوم القدرة، فهي منبئ قوي بانفعالات الانجاز (Lazarides& Raufelder, 2020). مفهوم الجهد والقدرة يعتبر من بين المتغيرات التي تؤثر على ادراك الذات الأكاديمية، فبعض التلاميذ يبذلون الجهد وينجحون دراسيا مما يجعلهم أكثر ايجابية داخل القسم والاحساس بالقدرة، التي تدفع إلى

الاحساس بالتحكم بالنشاطات البيداغوجية ونتائجها، والبعض الآخر يبذل الجهد ولا ينجحون دراسيا وهذا ما يجعلهم يعيشون حالة من الاحباط تدفعهم إلى الاحساس بمشاعر سالبة، وتنجر عنها عدد من المقارنات الاجتماعية بين الزملاء، وعدد من الأحكام حول الذات والآخرين، وقد يكون من بين التأويلات الناتجة عنها عدم القدرة والعجز والاحساس بعدم الكفاءة وعدم التحكم في الأنشطة البيداغوجية.

الاناث يقومون بمقارنات اجتماعية أكاديمية نحو الأعلى أقل من المقارنات الاجتماعية نحو الأسفل مقارنة بالتلاميذ الذكور (Pulford, Woodward& Taylor, 2018)، حيث تحيل المقارنات الاجتماعية الأكاديمية نحو الأعلى إلى قيام التلاميذ بوضع مقارنات مع من يتفوق عليهم، بينما نحو الأسفل تحيل إلى القيام بمقارنات مع من هم أقل منهم كفاءة ومهارة ونجاحا في الميدان الأكاديمي بما أننا نتحدث عليه. لكن بالرغم من الاختلافات بين الجنسين، إلا أن التلاميذ يفضلون المقارنة في قدراهم وكفاءاتهم إلى الأعلى. هذه المقارنات إلى الأعلى حتى وإن كانت تؤدي بالتلاميذ إلى تحسين مستوياته، لكن قد تستثير عواطف سلبية ومفهوم ذات أكاديمي منخفض لديهم (Dijkstra et al, 2008). التلاميذ الذين يقومون بمقارنات اجتماعية كبيرة يظهرون أكثر الغيرة، الخجل، الندم، والدفاعية والكذب ولوم الأخرين (White et al, 2006)، كما أن المقارنات الاجتماعية قد تفعل انفعالات متعددة مثل الحسد وهذا ما قد يؤثر على التفاعلات الاجتماعية (Steinbeis& Singer, 2013)، وتكون سبيلا للوقوع في حالات العنف المدرسي لدى الأشخاص الذين يمتلكون القابلية لذلك.

انطلاقا من "تيسر وكامبال" Tesser and Campbell (1982)، فإن عمليات المقارنة في الميدان المدرسي لديها نتيجتان محتملتان. الأولى، أن تقييم الذات يمكن أن يعزز عندما ينجح الآخر الزميل القريب، وهذا من خلال الاجتهاد أكثر واللحاق به، أما الثانية فإن تقدير الذات قد

ينخفض نتيجة المقارنات مع الآخرين، بحيث يصبح التلميذ يرى كفاءاته الشخصية على أنها سيئة، ومن هنا يتجلى التأثير الاجتماعي في الميدان التعليمي عبر المقارنات بين التلاميذ (in: Summers, Schallert& Ritter, 2003, p.512)، وبالتالي فإن التلميذ يقوم بتقييم القدرات والجهود الشخصية، ومدى صعوبة الاختبارات والتمارين، ومدى ادراك الآخرين لها (Malmberg& Little, 2007, p. 739)، ويبني مقارنات وفق ذلك.

من جهة أخرى، التلميذ يحتاج إلى القبول الاجتماعي من طرف الأقران، بحيث يقوم بسلوكيات تترك انطباعا ايجابيا في أصدقائه، ويبدأ بالتصرف والتفكير مثل أصدقائه (Summers, Schallert& Ritter, 2003, p.512)، بل ويتبنى حتى آرائهم المختلفة في بعض الأحيان.

الاستجابات الانفعالية العالية تظهر عند المقارنات الاجتماعية إلى الأعلى مقارنة بالأسفل، حيث أن الاناث يظهرون استجابات تعاطفية والايثار، بينما الذكور أكثر تمركزا نحو الذات واستجابات عدائية نحو المقارنات النقدية (Buunk, Kuyper& Zee, 2005). التلاميذ الذكور كبار السن، في مقارنة مع التلاميذ الذكور الصغار، أظهروا أنه لا يوجد تفاعلات لطيفة (كالمساعدة) بينهم، وإنما تظهر تفاعلات غير اللطيفة مثل العدوان اللفظي (Tisak, Tisak& Laurene, 2012) نتيجة لتلك المقارنات.

هذا إذا يؤكد الرابط بين المقارنات الاجتماعية في وضعيات التعلم، والانفعالات التي تظهر في وضعيات التعلم، وبعض السلوكيات غير التوافقية مثل حالات العنف المدرسي، حيث أن التلميذ يقوم بعدد من المقارنات حول القدرة، ويسعى للقبول من طرف أقرانه، فإذا توفرت معارف ضمنية عنيفة مرتفعة تجعل التلميذ يسلك مسالك لا توافقية ناتجة عن ذلك قد ينجر عنها اطلاق عدد من الأحكام الاجتماعية، خاصة ما إذا اقترنت مع تشفير الوجوه، حيث أن أسوء الأحكام تطلق على الوجوه الغاضبة مقارنة من الوجوه الحزينة أو الخائفة. ادراك الخطر المباشر

سواء كان حقيقيا، أو ناتجا عن عزو العدائية، إذا ما اقترن مع الشدة الانفعالية، يلعبان دورا مهما في عمليات وضع الأحكام الاجتماعية (Willis, Palermo& Burke, 2011)، وقد يتجه نحو حالات من العنف اذا ما اتخذ مسارا سلبيا. بالنسبة للنوع، تقوم الاناث بتقديم أحكام اجتماعية انطلاقا من التعابير الوجهية الانفعالية أكبر من الذكور (Hall& Matsumoto, 2004).

تم فحص الأحكام الاجتماعية والعزو الانفعالي حول الاقصاء عند المراهقين في سويسرا من خلال ثلاث سياقات: الجنسية، النوع، الشخصية. الحكم بالإقصاء المرتكز على الجنسية أقل قبولا من الاقصاء المرتبط بالنوع أو الشخصية المراهقين غير السويسريين يرون أن الاقصاء المرتبط بالجنسية أكثر خطأ من السويسريين، ويعزون انفعالات ايجابية أكثر نحو المقصيين مقارنة بالسويسريين الاناث الذين يرون أن الاقصاء في الجنسية أو الشخصية أقل شرعية من الذكور، ويعزون انفعالات سلبية أقل نحو المقصين حسب الجنسية مقارنة بالذكور (Malti, Killen& Gasser, 2012).

تقييم النجاح في السياق المدرسي هو عبارة عن نوع من الاحكام الاجتماعية، بحيث يتأثر بمحددات اجتماعية واخلاقية.

التلاميذ والأساتذة يقدمون تفسيرات حول نتائج الدراسة (نجاح أو فشل) انطلاقا من عزو سببي داخلي لقدراتهم (القدرات المعرفية، الاستعدادات، المهارات أو الخبرة)، أو حول الجهد المبذول في الاعمال المدرسية (مثل الالتزام والتحضير والاجتهاد). كما يوجد تفسيرات أخرى محتملة (العوامل الخارجية مثل أن التمارين صعبة، مساعدات أو معيقات من طرف الآخرين، أو العوامل الداخلية مثل الشخصية والصحة وغير ذلك) (Matteucci et al, 2008, p. 422)، وبالتالي التلميذ يقدم أحكاما اجتماعية حول نفسه والآخرين انطلاقا من الجانب الأكاديمي من حيث القدرات، وحتى من حيث القيادة والتميز داخل القسم والتي كثيرا ما تتحدد انطلاقا من

أحكام الأستاذ والزملاء. كما أن التلاميذ هم أنفسهم يحملون أحكاما اجتماعية حول شخصية الأستاذ وقدراته ومجهوداته في التدريس.

أحكام الأستاذ حول النجاح الأكاديمي للتلميذ ترتبط بكفاءة التلميذ من جهة، وأحكام الأستاذ الشخصية من جهة أخرى مثل طريقة الادراك والتأويل، وتجربة العمل والمعتقدات والأهداف وفلسفة التدريس لديه، اضافة إلى سن الأستاذ وجنسه.

التمارين التي يضعها المعلم تؤدي إلى نجاح أو فشل التلميذ أكاديميا، ومن خلالها سيبني الأستاذ أحكاما معينة حول المعارف والدافعية والذكاء، أي عموما حول القدرات الأكاديمية لهذا التلميذ.

هناك أنواع أخرى من المتغيرات تؤثر على حكم الأستاذ حول التلميذ مثل نوع الجنس والعرق الذي ينتمي إليه الأستاذ(Sudkamp, Kaiser& Moller, 2014, pp. 06-12). أحكام الأستاذ هذه تؤثر بشكل كبير على المردود الدراسي للتلميذ(Sudkamp, Kaiser& Moller, 2014, p. 7)، كما تتأثر أحكام الأستاذ بالقدرات الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ داخل القسم، وبالمستوى الدراسي، العرق، والخلفية السوسيواقتصادية، بحيث أن الأستاذ يعطي احكام ايجابية حول التلاميذ ذوي الخلفية السوسيو اقتصادية الجيدة، وأحكام سلبية حول ذوي الخلفية السوسية اقتصادية المتدنية حسب ما خلص إليه Alwidrez and Weinstein (1999) (in: Sudkamp, Kaiser& Moller, 2014, p. 13)، وهذا على مستوى لا واع في الكثير من الأحيان بسبب التصنيفات الاجتماعية، إلا أنه لا يمكن تعميمها في جميع الحالات.

هذه الأحكام سواء التي يطلقها التلميذ نحو نفسه، أو نحو زملائه، أو نحو المعلم، أو تلك التي يطلقها المعلم نحو التلاميذ، تجعل بعض التلاميذ يتأثرون بهذه الادراكات حول الذات

والآخرين، وهي في حقيقة الأمر ناتجة عن المقارنات الاجتماعية حول الذات وحول الجهد والقدرة، والنجاح والفشل، ومدى التحكم في النشاطات البيداغوجية، وتحدد قيمت هذه النشاطات تبعا لذلك. من هنا فإن التلاميذ الذين يمتلكون معارف ضمنية عنيفة مرتفعة جدا، وبسبب الانفعالات الناتجة عن هذه العمليات، يتجهون نحو ممارسة العنف المدرسي بشتى أساليبه، لكن هذا في ظل توفر تشفير وقراءة لسياق وضعيات التعلم، حيث يقوم هؤلاء بعزو الأحداث الاجتماعية الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية والبيداغوجية على حد سواء. العزو في الاحداث الاجتماعية يسمح للأفراد بوضع الأحكام المتعلقة بدوافع الآخرين حول سبب ومقصد قيامهم بذلك، وتزود الشخص بالمعلومات المتعلقة بكيف يجب أن يستجيب في هذه الوضعية انطلاقا من الأحكام التي شكلها (Godleski& Ostrov, 2010, p.447).

اذا كانت بعض التشفيرات مفقودة أو ناقصة في الموقف (أي في موقع اجتماعي غامض)، سيبنى العزو على معلومات ناقصة، وسيكون غير مناسب، كما أن هذه الوضعية تجعل من الشخص يركز انتباهه على تشفيرات محددة وغير مناسبة.

ارتكزت العديد من الأبحاث على نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية في فهم عزو مقصد العدائية، والتي ركزت على مرحلة تأويل أو تشفير المعلومات الاجتماعية. أغلب هذه الدراسات على غرار دراسة Dodge et al (1986) أظهرت أن الطفل الذي يقوم بعزو قصد العدائية من تشفيرات وملامح الآخرين يستجيب غالبا بعنف مقارنة بالأطفال الذين يعزون قصد الآخر بحيادية. وهذا ما يجعلنا نركز على الانحياز في عزو العدائية، فنزعة الطفل في ادراك مقصد العدائية في المواقف الغامضة أو المواقف غير العدائية، هو ما يفسر لاحقا ظهور العدوان كرد فعل في الموقف (in: Cillessen, Lansu& VanDen Berg, 2014, p. 635).

عمل بعض الباحثون على التحقق من الطريقة التي يؤول بها الأطفال للمعلومات الاجتماعية وما هي الأهداف التي يقومون بانتقائها، وكيف يقومون بتقييم الاستجابات وأي انفعال يعبرون عنه في مواقف افتراضية. قاد هذا إلى التحقق من جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية في مواقف التنمر، مع الأخذ بعين الاعتبار للعدوانية التفاعلية (reactive) والعدوانية كرد فعل (proactive). تبين لهم أن العدوان التفاعلي منتشر عند المتنمرين وضحايا التنمر، والعدوان كرد فعل موجود فقط عند المتنمرين. كل من المتنمرين وضحايا التنمر لديهم مستويات عالية من التأويلات العدائية والغضب والرغبة في الانتقام وسهولة الاعتداء مقارنة بالأطفال الآخرين (Camadeca& Goossens, 2005).

لكن بالنسبة للانفعالات عموما في مقارنة بين الجانحين العنيفين، والمتعرضين للإيذاء الجنسي، فإن الجانحين العنيفين يعزون التعابير الغامضة للخوف والغضب نحو العدائية والغضب مقارنة بالأطفال المتعرضين للإيذاء الجنسي (Wegrzyn, Westphal& Kissler, 2017).

في الكثير من الأحيان يتم القيام بالاستدلال على الحالة الانفعالية من خلال التعابير الوجهية. إن السلوك العدواني العنيف مرتبطة بالتفعيل القوي لتأويل المثيرات الغامضة التي تحتوي على تعابير الغضب ويتم عزوها نحو العدائية(Schonenberg& Jusyte, 2014). كما أن التلميذ العنيف يهتم أكثر بالسيناريوهات الاجتماعية التي تمتاز بتشفيرات عدائية وتشد انتباهه أكثر من غيره، خاصة تلك السيناريوهات التي يظهر فيها الاستجابة الانفعالية. من هنا تبين لبعض الباحثين (Laue et al, 2018) عن طريق تتبع العين أن التلاميذ العنيفين لديهم انتباه أكثر نحو التشفيرات العدائية مقارنة بالآخرين.

من هنا فإن الخطأ في تشفير المعلومات الاجتماعية والانفعالية في وضعيات التعلم بسبب المقارنات الاجتماعية والاحكام الاجتماعية حول الجهد والقدرة، والتحكم في النشاطات

البيداغوجية وقيمتها، وما ينجر عنه من توقع النجاح والفشل، والاستدلالات بين التلاميذ، والحكم على شخصياتهم انطلاقا من ذلك، عندما تترافق بمستوى مرتفع من المعارف الضمنية العنيفة، وانفعالات سلبية قوية، تؤدي إلى ممارسة العنف لا محالة. لكن باعتبار أن هذه الميكانيزمات داخلية لا ترى بالعين بالمجردة لارتباطها بإدراكات الأفراد، فإنه يمكن تشخيصها انطلاقا من الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم.

5- خلاصة ومناقشة عامة:

انطلاقا مما أكدناه في اشكالية بحثنا المتمثل في الاعتماد على المقاربة المعرفية الاجتماعية كموجهة للبحث بدل المقاربات الأخرى وذلك لإقرارها بأهمية الداخل (المعرفي والانفعالي)، والخارج (الاجتماعي والبيئي)، وذلك وفق دينامية تفاعلية بين الداخل والخارج.

يتمحور موضوع دراستنا حول "تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال فهم وقياس الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم"، حيث أن هذا الموضوع يتوزع على ثلاث محاور كبرى:

المحور الأول يرتبط بوضعيات التعلم، والتي عرفناها اجرائيا بطبيعة العلاقات والتفاعلات البيداغوجية والاجتماعية التي تظهر داخل القسم، ومنه فهي تتمثل في الشق البيداغوجي (عملية التعلم، تقييم عملية التعلم)، والشق الاجتماعي التفاعلي داخل القسم (انظر التعاريف الاجرائية).

أما **المحور الثاني** فيرتبط بالانفعالات في وضعيات التعلم، لهذا سعينا إلى التعرف على ماهية الانفعالات، حيث تبين لنا أنه لا يوجد تعريف موحد مجمع عليه، وإنما تم فهم الانفعال بحسب الخلفية النظرية التي حاولت تفسيره.

القول بانفعالات مصاحبة لوضعيات التعلم يستلزم اثبات أن الانفعال يختلف حسب السياقات المختلفة، وبأن كل سياق له خصوصيات خاصة به، لهذا أثبتنا أن الانفعال يختلف من سياق لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ويختلف في تعبيره من لغة لأخرى.

حاولنا بعد ذلك التعرف على أهم النظريات التي حاولت تفسير الانفعال، وتبين لنا أنها تتوزع على ثلاث نماذج كبرى:

نظريات الانفعال القاعدية (Basic Emotion Theories) التي تقوم على افتراض أن المواقف تثير انفعالات محددة وقاعدية بين البشر، إلا أن هذه النظريات تختلف في عددها وفي طرق التعبير عنها. بينما النظريات البنائية للانفعالات (Constructiviste emotions theories) تفترض أن ادراك التغيرات الجسدية هو الانفعال بحد ذاته. أما نظريات الادراكات الانفعالية (Appraisal Theories of emotions) تفترض أن الانفعال ناتج عن عدد من العمليات المعرفية (الادراكات) الناتجة عن تقييم الموقف أو المثير، وليس بسبب التغيرات الجسدية الحاصلة.

أما تفسير الانفعال في وضعيات التعلم، نجد نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز، والتي تقوم بدورها على نظرية التوقع–القيمة، حيث أن الانفعال ناتج عن ادراك التحكمية في النشاطات البيداغوجية، وتوقع النتائج المرتقبة من هذه النشاطات، وكذا مدى قيمة النشاطات بالنسبة للتلميذ. قمنا بتبني هذه النظرية في هذه الدراسة بعد عرض للقاعدة التجريبية التي أقيمت لإثبات هذه النظرية. كما أننا اعتمدنا على مقياس لانفعالات الانجاز المنبثق من هذه النظرية كأداة قياس، وهذا بتوجهنا من خلال الدراسة الأولية إلى تأكيد مدى تطابق نظرية انفعالات الانجاز مع عينة الدراسة، وتبين لنا أن نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز تتطابق مع عينة الدراسة في: الحالة الانفعالية الايجابية والسلبية، والانفعالات في وضعيات التعلم باعتبارها حتمية ابستيمية، وفي التفعيل الانفعالي، والانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية، والانفعالات الناتجة عن هذه النشاطات البيداغوجية.

لم تتطابق نظرية التحكم–القيمة لانفعالات الانجاز مع عينة الدراسة في: عدد الانفعالات كبنى منفصلة، والتعطيل الانفعالي الايجابي (الراحة) والسلبي، وفي الانفعالات الناتجة عن نواتج النشاطات البيداغوجية بأثر رجعي. وعللنا ذلك بأن المدرسة الجزائرية تعاني من سرعة الأحداث وكثافة الأنشطة البيداغوجية المتتابعة، والتي تجعل التلميذ في الطور المتوسط والثانوي لا يختبر

حالات انفعالية ترتبط بالراحة. هؤلاء التلاميذ لا يشعرون بالراحة بعد الامتحانات بسبب التوقعات المرتبطة بالنتائج، ولا يشعرون بالخجل من النتائج التي يتحصلون عليها كيفما كانت.

من أجل قياس وفهم الانفعالات في وضعيات التعلم حاولنا معرفة توزيع هذه الانفعالات عند تلاميذ المتوسط والثانوي في الدراسة الأساسية. تبين لنا أن الحالة الانفعالية السائدة في الطورين هي الحالة الانفعالية الايجابية على العموم، إلا أنه تظهر بعض الاختلافات لصالح تلاميذ الثانوي، باعتبار أنها وضعية تفعل فيها انفعالات النشاط ذات الطابع السلبي، والتي تجعل من التلميذ محل تقييم واستدلال من طرف الزملاء والأستاذ (انظر عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى).

المحور الثالث من موضوع الدراسة تمثل في توقع حالات العنف المدرسي، فحاولنا التفريق بين حالات العنف والعدوانية، وتبين لنا أن العنف انتاج ثقافي يهدف إلى افناء الآخر عن قصد، وعلى هذا فإنه من الصعب توقعه، لكنه تبين لنا أنه يمكن توقع العنف المدرسي من خلال عوامل الخطر، فكلما ارتفعت عوامل الخطر زادت احتمالية ظهور العنف المدرسي، وهذا يشمل الانفعال باعتباره من المسببات الرئيسية لحدوث السلوك العنيف والعدواني.

ناقشت المقاربة المعرفية الاجتماعية السلوك العنيف من خلال نموذج العدوان العام (GAM)، ومن خلال نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية (SPI)، إلا أن هذين النموذجين عبارة عن نماذج عامة لا تفسر العنف المدرسي بسبب خصوصية سياق وضعيات التعلم.

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى توقع حالات العنف المدرسي، أي أن محور اهتمامنا ليس الأشخاص الذين يمارسون العنف المدرسي، وإنما الأشخاص الذين لديهم القابلية والاستعداد

لممارسة العنف المدرسي، لهذا فإننا سنكتفي بمسلمات المقاربة المعرفية الاجتماعية في فهم هؤلاء الأفراد.

هذا يطرح اشكالية القياس، بحيث قمنا بعرض لأهم الطرق المستخدمة في القياس، وتبين لنا أنها أدوات تقوم على قياس العنف المدرسي، أو قياس السلوك العدواني على أنه عنف مدرسي، أو قياس بعض المعارف الضمنية العنيفة لدى الأشخاص العنيفين.

افترضنا أن الاستعداد والقابلية لممارسة العنف المدرسي يحدد بالمعارف الضمنية العنيفة عند التلميذ، مسلمين بأن التلاميذ الذين يظهرون امتلاكهم لمعارف ضمنية عنيفة مرتفعة لديهم الاستعداد لممارسة العنف المدرسي. لهذا قمنا بجرد عدد من المقاييس التي ركزت على المعارف الضمنية العنيفة، وحاولنا الاستفادة منها في بناء مقياس المعارف الضمنية العنيفة بدون الأخذ بأي أبعاد محددة، ثم توجهنا من خلال الدراسة الأولية إلى ضبط المقياس النهائي لقياس المعارف الضمنية العنيفة، واعتباره الأداة التي تمكننا من توقع حالات العنف المدرسي، على اعتبار أننا اعتمدنا تصنيف ثلاثي للمعارف الضمنية العنيفة: معارف ضمنية عنيفة مرتفعة، معارف ضمنية عنيفة متوسطة، معارف ضمنية عنيفة منخفضة.

من خلال الدراسة الأساسية قمنا بالبحث عن توزيع المعارف الضمنية العنيفة في الطور المتوسط والثانوي، فتبين أن هناك مستويات منخفضة من المعارف الضمنية العنيفة، ولا توجد اختلافات جوهرية بين الطور المتوسط والثانوي من حيث هذه المعارف، إلا أن تلاميذ الثانوية يشعرون أكثر بالإثارة عند تعنيف شخص ما، واعتقادهم بمشروعية ممارسة العنف تجاه شخص مكروه (انظر عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية).

معرفة الفرق بين المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم خطوة جد مهمة لمعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرين، حيث ظهر لنا أنه يوجد فرق في المعارف الضمنية العنيفة تبعا للانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم، وهذا يشمل الحالة الانفعالية السلبية والايجابية، فكلما اتجهت الحالة الانفعالية نحو السالب لاحظنا ارتفاعا في المعارف الضمنية العنيفة، والعكس بالنسبة للحالة الانفعالية الايجابية، ونفس النتائج بالنسبة للتفعيل الانفعالي الايجابي والسلبي، والانفعالات الايجابية والسلبية كبنى منفصلة. كما أن المعارف الضمنية العنيفة ترتفع بارتفاع الانفعالات المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية، وبنواتج النشاطات البيداغوجية.

التلميذ الذي يمتلك معارف ضمنية عنيفة مرتفعة يبني عددا من التوقعات المعرفية المرتبطة بعدم قدرته على التحكم في النشاطات البيداغوجية وما ينجر عنها من تقييمات حول الجهد والقدرة، وتوقع النجاح والفشل، والتي تعبر في مجملها ناتجة عن عزو العدائية والمقارنات والأحكام الاجتماعية في وضعيات التعلم، حيث أن التلميذ الذي يمتلك معارف ضمنية عنيفة مرتفعة يختبر انفعالات سلبية مرتفعة نتيجة ادراكه بعدم التحكم في النشاطات البيداغوجية ونتائجها، وعدم قيمتها بالنسبة له، وقيامه بعدد من المقارنات والأحكام الاجتماعية بينه بين زملاءه (انظر عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة).

من أجل توقع حالات العنف المدرسي قمنا بحساب التحليل التمييزي، وتبين أن الانفعالات السلبية كحالة مستمرة ومتواصلة، وفي وجود معارف ضمنية عنيفة مرتفعة تجعلنا نتوقع حدوث العنف المدرسي في وضعيات التعلم.

التلميذ الذي يمتلك معارف ضمنية عنيفة مرتفعة يختبر حالة انفعالية سلبية، تجعله يقوم بعزو العدائية في وضعيات التعلم التي تتسم بالغموض، ويقوم بتأويل الأحداث بأنها تهدد مكانته

الاجتماعية، ويبنى أحكاما ومقارنات اجتماعية حول ذاته والآخرين انطلاقا من فشلة في التحكم بالنشاطات البيداغوجية ونواتجها، ويتوقع الفشل، وبالتالي هذا يدفع به إلى ممارسة العنف المدرسي كطريقة لتصريف تلك الانفعالات السلبية (انظر عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة).

التركيب:

من أجل تركيب الفرضيات سنقوم بتذكير موجز على أهم النتائج المتحصل عليها في الشكل الموالي:

المعارف الضمنية العنيفة: تتجلى بشكل أكبر في:

- الاثارة عند ممارسة العنف
- الاعتقاد بمشروعية العنف كرد فعل

الانفعالات

- تظهر الانفعالات الايجابية على أنها هي السائدة.
- الانفعالات السلبية موجودة.

العلاقة بين الانفعالات والمعارف الضمنية العنيفة:

ترتفع المعارف الضمنية العنيفة في توفر: الانفعالات السلبية كحالة، التفعيل السلبي، ارتفاع انفعالات النشاط ونواتج النشاط، ارتفاع الانفعالات في القسم ووضعية التعلم، ارتفاع انفعال: الغضب، الملل، اليأس، القلق.

تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم:

الانفعالات السلبية كحالة مستمرة تسمح بتوقع حالات العنف المدرسي

الشكل رقم (16): يوضح أهم النتائج المتحصل عليها في الدراسة.

هناك انفعالات سلبية تظهر لدى بعض التلاميذ، وتتفاعل مع بعض المعارف الضمنية العنيفة الموجودة كذلك عند هؤلاء التلاميذ، والتي تسمح بتوقع حالات العنف المدرسي من خلال المعارف الضمنية العنيفة.

لكن بالرغم من أننا قدمنا مناقشة للفرضيات على حدى، يظهر لنا سؤال "كيف؟"، أي كيف تسمح الانفعالات السلبية المصاحبة لوضعيات التعلم بتشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي؟

وعلى هذا سنقدم تفسيرا لذلك، ونوجزه في الشكل الموالي:

الميكانيزمات المعرفية المرتبطة بالذات

ادراك التحكم بالنشاطات، ادراك قيمة النشاطات، ادراك مفهوم الجهد والقدرة، توقع النجاح والفشل

الميكانيزمات المعرفية الاجتماعية المرتبطة بالذات

المقارنات الاجتماعية، الأحكام الاجتماعية، التصنيفات الاجتماعية، المكانة الاجتماعية

الانفعالات

التفعيل الانفعالي السلبي

الاستعداد لممارسة العنف

المعارف الضمنية العنيفة

حالات العنف المدرسي

الشكل رقم (17): يوضح التفسير العام لنتائج الدراسة.

إن عدم القدرة في التحكم بالنشاطات البيداغوجية ونتائجها من امتحانات والاجابة على التمارين بطريقة صحيحة، وخاصة إذا كانت قيمة هذه النشاطات عالية جدا بالنسبة للتلميذ يجعل التلميذ يخاف من التقييم البيداغوجي، ويدرك كفاءته بطريقة سلبية في مواجهة هذه التحديات، ويؤثر على فعاليته الذاتية بطريقة سلبية ومفهوم الذات الأكاديمية، ويجعله يتوقع الفشل، واعادة السنة، وبالتالي فإن هذا التلميذ يعيش حالة من الصراع المعرفي الاجتماعي الداخلي. هذه الحالة تؤثر على مكانته الاجتماعية داخل القسم مع أقرانه والأساتذة، ما يجعله في حالة انفعالية سلبية متواصلة منذ دخوله للمدرسة إلى خروجها، وتشتد عند التفاعل الأكاديمي والاجتماعي داخل القسم.

إن التفاعل الأكاديمي الاجتماعي يتميز بمجموعة سيرورات معرفية اجتماعية تؤطره وترتكز على ما هو اجتماعي علائقي، حيث أن التلميذ يقوم بمجموعة من المقارنات الاجتماعية مع أقرانه خاصة حول النجاح والفشل، وما ينجر عنها من أحكام اجتماعية حول "من أفضل من الآخر"، وتقديم تصنيفات اجتماعية متنوعة حسب النجاح والفشل، وهو ما يحدد المكانة الاجتماعية للتلميذ داخل القسم، وبالتالي فإن التلميذ الذي يعيش ذلك الصراع المعرفي الداخلي ينقله إلى الخارج الاجتماعي.

هؤلاء التلاميذ إذا ما ترافقت لديهم هذه الحالة مع وجود معارف ضمنية عنيفة مرتفعة، والتي تقود في مجملها إلى اعتبار العنف مشروع ومقبول في بعض الحالات، والادراك السلبي للقواعد الاجتماعية المنظمة للقسم (مثل: الترحيب بالأستاذ، احترام الآخر، أخذ الإذن عند الرغبة في الحديث..الخ)، واعتبار العنف كطريقة لحل المشكلات، والاحساس الايجابي عند ممارسة العنف وبأن له فوائد مثل رد الاعتبار واعادة المكانة الاجتماعية.

في هذه الحالة تظهر حالات العنف المدرسي المختلفة كطريقة ايجابية للتكيف مع تلك الانفعالات السلبية، واعادة المكانة الاجتماعية بين الأقران، لهذا فإن هؤلاء التلاميذ يتميزون بعزو للعدائية في المواقف، حيث أنهم أثناء التفاعل يشعرون بأنهم محط سخرية واستفزاز واهانة من طرف الآخرين بسبب عدم كفاءتهم البيداغوجية وعدم التحكم في النشاطات البيداغوجية، لهذا فإنهم يؤولون بعض التشفيرات خاصة الوجهية بين الأقران بأنها عدائية تجاههم، وتدفع بهم إلى ممارسة أحد أنواع أو حالات العنف المدرسي.

من هنا إذا توفر الاستعداد للعنف المدرسي، وتوفرت حالة مستمرة من الانفعالات السلبية في وضعيات التعلم فإنها تسمح لنا بتشخيص وتوقع العنف المدرسي مستقبلا.

6- المساهمات العلمية للدراسة:

أولا: التحقق من نموذج التحكم-القيمة لانفعالات الانجاز في المدرسة الجزائرية وضبط أداة قياسه.

ثانيا: ايجاد طريقة لقياس الاستعداد لممارسة العنف المدرسي من خلال المعارف الضمنية العنيفة وضبط أداة قياسه.

ثالثا: وصف حقيقة الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم في المدرسة الجزائرية.

رابعا: رصد القابلية لممارسة العنف المدرسي في المدارس الجزائرية

خامسا: توفير طريقة لتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم.

سادسا: تحيين المعارف النظرية حول الانفعال والعنف من خلال توفير اطار نظري مبني على أحدث المراجع.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

1-بوقريرس فريد. (2014). ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي المتوسط والثانوي من منظور سوسيومعرفي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة معسكر. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.

2-حسان ساردو، ابراهيم بيض القول. (2020). واقع العنف في المؤسسات التربوية من وجهة نظر مستشاري التربية والمشرفين التربويين: دراسة مسحية لعينة من الثانويات بولاية وهران. مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، جامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف وهران، (8)، ص ص. 86-101.

3-خالد عبد الرحمن النعيمي. (2007). السلوك العدواني المتعلم وعوامل استثارته: قراءة تحليلية في نظرية الاحباط-العدوان. كلية التربية، 4، ص ص. 236-246.

4-سعيدة لونيس. (2020). القدرة التنبئية للمناخ المدرسي (مفتوح/مغلق) في ظهور سلوك العنف في ضوء متغير النوع الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. دراسات نفسية وتربوية، 13(3)، ص ص. 167-179.

5-سميرة عبيدي. (2016). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية). سلوك، (3)، ص ص. 126- 149.

6-عبد الله بن ابراهيم العصماني. (1433). العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث. رسالة ماجستير منشورة، الارشاد النفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

7-عقلية عسير، إكرام بوشيربي. (2020). العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(1)، ص ص. 91-106.

8-علي بن نوح عبد الرحمن الشهري. (2009). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة. رسالة ماجستير منشورة، الارشاد النفسي، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

9-علي محمد. (2021). اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي. مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية، 3 (1)، ص ص. 40-50.

10- فاطمة كامل محمد. (2011). العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين. دراسات تربوية، 14، ص ص.179-208.

11- فضيلة سلطاني. (2017). العنف المدرسي بين التصورات النظرية والممارسات الواقعية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية الشلف. مجلة العلوم الاجتماعية، (25)، ص ص. 115-131.

12- محمد حسين أحمد ناصر. (2017). العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة. رسالة ماجستير منشورة، الارشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

13- محند أورابح، خلفان رشيد. (2017). العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط: دراسة ميدانية مقارنة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، (7)، ص ص. 216-231.

14- مسعودة بن سايح. (2018). العنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة المتوسط بالأغواط. تطوير، 5(1)، ص ص. 217-234.

15- ميسر محمد فهد أبو صفية. (2012). مدى فعالية برنامج نفسي ارشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة. رسالة ماجستير منشورة، علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

16- نادية طيايبية، طه محمود. (2020). العنف المدرسي كمشكلة سلوكية يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. مجلة الجامعة في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 5(2)، ص ص. 572-604.

17- نبيل عبد الغفور. (2007). بناء مقياس ثقافة العنف اللاعنف لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية، 4، ص ص. 246-284.

18- نورة قنيفة، عادل تاحاوليت. (2017). دراسة مقارنة للصور الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس بين ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي: دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة باتنة. مجلة العلوم الانسانية، 8(1)، ص ص. 321-333.

19- هشام خباش. (2015). المعرفية الاجتماعية ومهارات القراءة الذهنية. نقد وتنوير، (1)، ص ص. 189-232.

باللغة الفرنسية:

20- Adam Carole. (2007). Emotions: from psychological theories to logical formalization and implementation in a BDI agent. Memoire presenté pour obtenir le grade de Docteur de L'institut National Polytechnique de Toulouse, France.
21- Faerber Richard. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage engroupe. Revue STICEF, 11, pp. 1-27. http://sticef.org
22- Huré Kathleen. (2014). Traitement de l'information sociale et statuts dans le bullying chez les adolescents. Thése pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Francois-Rabelais de Tours, Spécialité: Psychologie.
23- Piolat Annie& Bannour Rachid. (2008). Emotions et affects : contribution de la psychologie cognitive. Chapitre : P. Nagy& Boqnet (Eds), Le sujet des 2motions au Moyen Age (pp. 53-84). Paris : Beaucheme Editions.

باللغة الانجليزية:

الكتب

24- Ahmed Eliza& Braithwaite John. (2016). Shame, pride and workplace. Chapter in: S. Karstedt, J. Loader& H. Strag (Eds), Emotions, Crime and Justice. Hart Publishing.
25- Allen Jolnie J & Anderson Craig A. (2017). Agression and Violence: Definitions and Distinctions. Chapter in: Peter Sturmey, The Wiley Handbook of Violence and Aggression. John Wiley. Doi: 10.1002/9781119057574.
26- Anderson Chaig A. & Carnegy Nicholas L.. (2004). Violent evil and the general aggression model. Chapter in: Arthur G. Miller, The Social Psychology of good and evil, (pp-168-192). Guildford Publications, New York.
27- Arellano Diana, Varona Javier & Perales Francisco J. (2015). Emotional context? or contextual emotions?. Chapter in: Jordi Vallverdu, Handbook of research on synthesizing human emotion in intelligent systems and robotics. IGI Global publisher. Doi:10.4018/978-1-4666-7278-9.ch018.
28- Bandura Albert. (2016). Moral disengagement: How people do harm and live with themselves (1ed). Worth Publishers.
29- Dewall C. Nathan & Anderson Craig A. (2011). The general aggression model. Chapter in: Phillip R Shaver& Mario mikulincer. Human aggression and violence: causes manifestations and consequences. American Psychological Associated: Washington DC.
30- Fiedler Klaus& Beier Susanne. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. In: Pekrun Reinhard& Linnenbrink-Gaecia, International Handbook of Emotions in Education. Routledge.
31- Filey L. Loura. (2014). School violence : A reference Handbook (2ed). ABC-chio, USA.

32- Fiske Susan. T & Macrae C. Neil. (2012). The SAGE Handbook of social cognition. SAGE Publication.
33- Gilbert Flora, Daffern Michael & Anderson Craig. (2017). The General aggression model and its application to violent Offender assessment and treatment. Chapter in: Peter Stuney (Eds). The wiley handbook of violence and aggression.. John Wiley. Doi:10.1002/9781119057574.whbva037.
34- Greifeneder Rainer, Bless Herbert& Fiedler Klaus. (2018). Social cognition: How individuals construct social reality (2ed). Routledge Publisher.
35- Guimond Serge. (2006). Social comparison and social psychology: understanding cognition, intergroup, relations, and culture. Cambridge University Press.
36- Harber Clive. (2004). Schooling as Violence: How schools harm pupils and societies. Routledge Falmer.
37- Houwer Jan De & Hermans Dirk. (2010). Cognition and emotion: reviews of current research and theories. Psychology Press, USA.
38- Huesman L. Rowell. (1997). Observational learning of violent behavior: social and biosocial processes. From: Biosocial bases of Violence, edited by Raine(e chef). Plenum Press, New York, pp. 69-88.
39- Kraché Barbara. (2017). Social-psychological explanations of aggression and violence. Chapter in : Peter Sturmey (e shef). The Wiley Handbook of Violence and Aggression. John Wiley. Doi:10.1002/9781119057574.whbva043.
40- Lakin Jessica L. (2006). Automatic Cognitive Processes and nonverbal communication. Chapter in: The SAGE Handbook of nonverbal communication. Valerie Manusov& Miles L. Patterson, pp. 59-78.
41- Mohiyeddini. C., Eysenk M. & Bauer. S. (2013). Handbook of psychology of emotions. Nova Science Publisher.
42- Pekrun Reinhard& P. Perry Raymond. (2014). Control-value theory of achievement emotions. . In: Pekrun Reinhard& Linnenbrink-Gaecia, International Handbook of Emotions in Education. Routledge.
43- Pekrun Reinhard. (2014). Emotions and learning. International Academy of Education. Gonnet Imprimeur: France. http://www.iaoed.org.
44- Saraiva Magda & Ayanoglu Hande. (2019). Emotions and Emotions in Design. Chapter In: Hande Ayanoglu& Emilia Duaste (editors). Emotional Design in human-robot interaction: theory, methods and applications. Springer Nature Switzerland. http://doi.org/10.1007/978-3-319-96722-6.
45- Strongman Kenneth.T. (2003). The psychology of emotion: from everyday life to theory (5ed). John Wiley: UK.
46- Sturmey Peter (EICH). (2017). The wiley handbook of violence and aggression. John Wiley. Doi:10.1002/9781119057574.whbva001.
47- Sudkamp Anna, Kaiser Johanna & Moller Jens. (2014). Teachers Judgments of students' academic achievement: results from field and experimental studies. Chapter in: S.

Krolak- Schwerdt et al (Eds), Teachers' professional development, pp. 5-25. Sense Publishers.

48- Warburton Wayne A & Anderson Craig A. (2015). Aggression, social psychology of. Chapter in: James D Wright. International Encyclopedia of the Social& Behavioral Sciences, 2end, 1, pp. 373-380. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24002-6.

49- Wood John Carter. (2007). Conceptualizing cultures of violence and culture change. Chapter in: Stuart Carroll. Cultures of Violence: Interpersonal Violence in Historical Perspective. Palgrave Macmillan publishers.

الأطروحات:

50- Alisai Geovany, Garcia Ramirez. (2014). Multi-Dimensional emotion recognition from Geometry and color in formation. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Computer Science, The University of Texas At EL PASO.

51- Bieg Vorgelegt Von Madeleine. (2013). Trait and state academic emotions: two sides of the same coin?. Dissertation Zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften. Fachberiech Psychologie, Universitat Konstanz. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-253941.

52- Bower Joanne Louise. (2015). Regulation of positive emotions: Measurement and individual difference. Thesis submitted of the degree of Doctor of philosophy, University of Reading.

53- Combas-Ronto Lindsey Ann. (2008). Social-cognitive and emotion processing in children's aggression: Descriptors, predictors, and presursors. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy (Psychology) in the University of Michigan.

54- Davis Sara Bock. (2017). Sense of belonging, emotion regulation, perceived social support and mental health among college students. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Clinical Psychology, Old Dominion University.

55- Gasa Velisive Goldencia. (2005). Learners' aggressive behavior in secondary school: A psycho-social perspective. Submitted in accordance with the requirements for the degree of doctor of education, University of South Africa, Socio-Education.

56- Guario Leticia R. (2003). Emotional Sensitivity: A new measure of emotional lability and its moderating role in the stress-illness relationship. Thesis Submitted for the degree of Doctor of philosophy, Department of Psychology, University of York.

57- Hwang Yoon Suk. (2008). Mind and autism spectrum disorders: A theory-of-mind continuum model and typology developed from theory-of- mind as subjectively experienced and objectively understood. Thisis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education and Social Work, University of Sydney.

58- Ingram Richard David. (2013). Emotions and social work practice. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Clinical Psychology, University of Dundee.
59- Kim Yoo Jung. (2017). Longitudinal relationship between emotion regulation and aggressive behavior: The moderating effect caregiving. Submitted to the graduate faculty of school of social work in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, University of Pittsburgh.
60- Li Jilan. (2012). Social information processing and aggressive behavior in childhood theory and practice. Partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the School of Social Work, University of North Carolina at Chapel Hill.
61- Macharia Lucy Nyawira. (2016). Teachers' causal attributions and their perceived self-efficacy for controlling adolescent health risk behaviors in secondary schools in Nairobi Country, Kenya. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of degree of Doctor of Philosophy (Educational Psychology) in the school of Education, Kenyatta University.
62- Manwaring Kristine C. (2017). Emotional and cognitive engagement in higher education classrooms. A dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor, department of instructional Psychology and Technology, faculty of Brigham Young University, UK.
63- Miranda Solimar. (2016). A quantitative study: Predicting the concepts of emotional intelligence and burnout of current nonprofit leaders. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy. Capella University.
64- Mosca Caroline K. (2017). The relationship between clinical teaching effectiveness and emotional intelligence in clinical nurse faculty in pre-licensure baccalaureate programs in New York State. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The Graduate Center, University of New York.
65- Nordstrom Henrik. (2019). Emotional communication in the human voice. Academic dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology at Stockolm University, Sweden.
66- Park Suja. (2018). The desensitizing role of media violence and emotion dysregulation in emotional and behavioral responses to a violent Game. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Connecticut.
67- Spink Garry L. (2019). Modern health worries and emotional reactivity to images of air pollution. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Clinical Psychology, Syracuse University.
68- Weeks Franscina Hester. (2000). Behaviour Problems in the classroom: A model for teachers to assist learners with unmet emotional needs. Submitted in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Education, University of South Africa.

69- Wingenbach Tanja S. H.. (2016). Facial emotion expression, recognition and production of varying intensity in the typical population and on the autism spectrum. A thesis Submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University of Bath, Department of Psychology.

المقالات:

70- Abd-El Fattah Sabry M. (2018). "A validation study of the control-value theory within the domain of mathematics at high school: A latent profile analysis". Journal of Psychology& Psychotherapy, 8(5), pp. 1-15. Doi:10.4172/2161-0487.1000348.

71- Ackermann Michel & Kyuchukov Hristo. (2018). Language, Theory of mind and autism therapy. Clinical Social Work and Health intervention, 9(2), pp. 7-13. Doi:10.22359/cswhi-9-2-01.

72- Aragon Oriana R., Clark Margaret S., Dyer Rebecca L. & Barh John A. (2015). Dimorphous expressions of positive emotion: Displays of both care and aggression in response to cute stimuli. Psychological Science, 26(3), pp. 259-273. Doi:10.1177/0956797614561044.

73- Aras Sahbal, Ozan Sema, Tinbil Sevgi, Semin Semih & Kasapci Oya. (2016). Exposure of students to emotional and physical violence in the school environment. Arch Neuropychiatry, 53, pp. 303-310.

74- Aristu Anaia Lasa, Tello Francisco Pablo Holgado, Ortiz Miguel Angel Carrasco & Grandara Maria Victoria del Barrio. (2008). The structure of Bryant's empathy index for children across-validation study. The Spanish Journal of Psychology, 11(2), pp. 670-677.

75- Arsenio William F. & Lemerise Elizabeth A. (2004). Aggression and moral development: integrating social information processing and moral domain models child development, 75(4), pp. 987-1002.

76- Artino JR Anthony R., Holmboe Eric S. & Durning Steven J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, Learning, and performance in medical education: AMEE Guide No.64. Medical Teacher, 34(3), pp. e148-e160. Doi:10.3109/0142159x.2012.651515.

77- Asoz Tutku B. (2015). Exploring the relationship between tolerance of ambiguity of EFL learners and their vocabulary knowledge. Journal of Language and Linguistic Studies, 11(2), pp. 53-66.

78- Augsburger Mareike, Meyer- Parlapamis Danie, Elbert Thomas, Nandi Corina, Bambonye Manassé & Grombach Anselm. (2017). Succumbing to the call of violence-sex-linked development of appetitive aggression in relation to familial and organized violence. Frontiers in Psychology, 8: 751, pp. 1-9. Doi:10.3386/fpsyg.2017.00751.

79- Bachorovski Jo-Anne & Braaten Ellen B.. (1994). Emotional intensity: Measurement and theoretical implications. Person .Individ. Diff, 17(2), pp. 191-199.

80- Baker Erin Ruth, Jensen Cjersti Jayane, Moeyaert Mariola & Bordoff Samantha. (2018). Socioeconomic status and early childhood aggression: moderation by theory of mind for

relational, but not physical, aggression. Early Child Development and Care. Pp. 1-15 Doi:10.1080/03004430.2018.1524379.

81- Bandura Albert. (1978). Social learning theory of aggression. Journal of Communication, pp. 12-29.

82- Barcaccia Barbara, Pallini Susanna, Baiocco Roberto, Salvani Marco, Saliani Angelo Maria & Barry Howard Schneider. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. Psicothema, 30(4), pp.427-433.

83- Barcaccia Barbara, Schneider Barry Howard, Pallini Susanna& Baiocco Robert. (2017). Bullying and the detrimental role un-forgiveness in adolescents' wellbeing. Psiothema, 29(2), pp. 217-222.

84- Bargh John A., Schwader Kay L., Hailey Sarah E., Dyer Rebecca L. & Boothby Erica J.. (2012). Automaticity in social-cognitive processes. Trends in Cognitive Sciences, 16(12), pp. 593-605.

85- Barler Stephen M., Leschied Alan Winfield & Fearon Pasco. (2007). Antisocial beliefs and attitudes in pre-adolescent and adolescent youth: the development of the antisocial beliefs and attitudes scales (ABAS). J Youth Adolescence, 36, pp. 1058-1071.

86- Baron Moria José Ortiz, Bilbao Itziar Etxebarria, Urquijo Pedro Apodaca, Lopez Susana Conejero & Jimeno Aitzibert Pascual. (2018). Predictores familiars de la internalizacion moral en la infancia. Psicothema, 30(1), pp. 82-88.

87- Barrett Lisa Feldman & Kensinger Flizabeth A.. (2010). Context is routinely encoded during emotion perception. Psychological Science, 21(4), pp. 595-599. Doi:10.1177/0956797610363547.

88- Bar-tal Daniel, Raviv Amiran, Riviv Alona& Levit Ruth. (1981). Teacher's reactions to attributions of ability and effort and their predictions of students' reactions. Educational Psychology, 1(3), 231-240.

89- Belfort Tatiana, Simoes Pedro, de Sousa Maria Fernanda Barraso, Santos Raquel Luiza, Barbeito Isabel, Torres Bianca & Dourado Marcia Cristina N. (2018). The relationship between social cognition and awareness in Alzheimer Disease. Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology, 31(1), pp. 27-33.

90- Bilic Vesna. (2013). Moral sensitivity and peer violence: The role of empathy and caring. Sodabna Pedagogika, 64(2), pp.48-65.

91- Blumenthal Stephen, Gray Nicola S., Shuker Richard, Wood Heather, Fonagy Peter, Allonby Miranda, Flynn Alison, Takala Tanja & Snowden Robert J. (2018). Implicit measurement of violence-related cognitions. Psychology of Violence, pp. 1-9. http://dx.doi.org/10.1037/vio0000194.

92- Bocos Musata Dacia & Shivhon-Sherf Yafit. (2016). Integration between social information processing and social-emotional competence. The European Proceeding of Social& Behavioral Sciences (EPSBS), pp. 59-65. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.8.

93- Borsa Juliane Callegaro & Bandeira Denise Ruschel. (2014). The peer aggressive and reactive behaviors questionnaire (PARB-Q): evidence of validity in the Brazilian context. Trends Psychiatry Psychother, 36(2), pp. 89-100.
94- Bowen Kendra N., Roberts Jennifer J., Kocian Eric J. & Bartula Aaron. (2014). An Empirical test of social information processing theory and emotions in violent situations. Western Criminology Review, 15(1), pp. 18-33.
95- Brackett Marc A., Reyes Maria Regina, Rivers Susan E., Elberston Nicole A. & Salovey Peter. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student conduct. Journal of Classroom Interaction, 46(1), pp.27-36.
96- Brajsa-Zganec Andreja& Hanzec Ivana. (2015). Self-Regulation, emotion understanding and aggressive behavior in Preschool Boys. Croatian Journal of Education, 17(1), pp. 13-24.
97- Budirahayu Tuti & Susan Novri. (2018). Violence at school and its root cause. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 138, pp. 15-19. Doi:10.2991/icocspa-17.2018.3.
98- Buunk Bram P., Kuyper Hans & Zee Yvonne G. Van der. (2005). Affective response to social comparison in the classroom. Basic and Applied Social Psychology, 27(3), pp. 229-237.
99- Calvete Esther & Orue Izaskun. (2012). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. J Abnorm Child Psychol, 40, pp. 105-117. Doi:10.1007/s10802-011-9546-9.
100- Camacho-Morles Jesus, R. Slenp Gravin, Pekrun Reinhard, Loderer Kristina, Hou Hanchao& G. Oades Lindsay. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: Meta-analysis. Educational Psychology Review. http://doi.org/10.1007/s10648-020-09.
101- Camadeca Marina & Goossens Frits A. (2005). Aggression, Social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. Journal of child psychology and psychiatry, 46(2), pp. 186-197. Doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x.
102- Cavalcanti Jaqueline Gomes & Pimentel Carlos Eduardo. (2016). Personality and aggression: A contribution of the general aggression model. Estudos de Psicologia Compinas, 33(3), pp. 443-451.
103- Charles Susan Turk & Carstensen Laura L. (2008). Unpleasant situations elicit different emotional responses in younger and older adults. Psychol Aging, 23(3), pp. 495-504. Doi: 10.1037/a0013284.
104- Chen Ji-Kang & Astor Ron Ai. (2011). Students personal traits, violence exposure, family factors, school dynamics and the perpetration of violence in Taiwanese elementary schools. Health Education Research, 26(1), pp. 150-166. Doi:10.1093/her/cyq083.

105- Chen Ji-kang & Astor Ron Avi. (2010). School violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. Journal of Interpersonal Violence, 25(8), pp. 1388-1410. Doi:10.1177/0886260509354576.

106- Chevallier Caralie, Kohls Gregor, Troiani Kamessa, Brodkin Edward S. & Schultz Robert T. (2012). The social motivation theory of autism. Trends in Cognitive Sciences, pp. 1-9. Doi:10.1016/j.tics.2012.02.007.

107- Ching Hannah, Daffern Michael & Thomas Stuart. (2012). Appetitive violence: A new phenomenon?. Psychiatry, Psychology and law, 19(5), pp.745-763.

108- Cillessen Antonius H. N., Lansu Tessa A.M. & Berg Yvonne H.M. VanDen. (2014). Aggression hostile attributions, status, and gender : A continued quest. Development and Psychopathology, 26, pp. 635-644.

109- Colasante Tyler, Zuffiano Antonio& Malti Tina. (2015). Do moral emotions buffer the anger-aggression link in children and adolescent?. Journal of Applied Developmental Psychology, 41, pp. 1-7. Doi:10.1016/jappdev.2015.06.001.

110- Colovic Peter, Kodzopeljic Jasmina, Mitrovic Dusanka, Dinic Bojona & Smederevac Snezana. (2015). Roles in violent interactions in early adolescence: relations with personality traits, friendship and gender. PSIHOLOGIJA, 48(2), pp. 119-133. Doi:10.2298/psi1502119c.

111- Compare Angelo, Zarbo Cristina, Shonin Edo, Gordon William Van & Marconi Chiara. (2014). Emotional regulation and depression: A potential mediator between heart and mind. Cardiovascular Psychiatry and Neurology, ID:324374, pp. 1-10. http://dx.doi.org/10.1155/2014/324374.

112- Conway Anne M. (2005). Brief report girls, aggression, and emotion regulation. American Journal of Orthopsychiatry, 75(2), pp. 334-339. Doi:10.1037/0002-9432.75.2.334.

113- Davidson M. Meghan & Canivez Gary L. (2012).Attitudes Toward Violence Scale: Psychometric properties with a high school sample. Journal of Interpersonal Violence, 27 (18), pp. 3660-3682. Doi:10.1177/0886260512447578.

114- Davies Patrick T., Coe Jesse L., Hentges OCHELLE f., Sturge-Apple Melissa L. & Ripple Michael T.. (2018). Temperamental emotionality attributes as antecedents of childrens' social information processing. Child Development, 0(0), pp. 1-19.

115- Desmet Pieter M.A, Vastenburg Martijn H. & Romero Natalia. (2016). Mood measurement with Pick-A-Mood: Review of current methods and design of a pictorial self-report scale. J. Design Research, 14(3), pp. 241-279.

116- Dewall C. Nathan, Anderson Craig A. & Bushman Brod J. (2011). The General aggression model: theoretical extensions to violence. Psychology of Violence, 1(3), pp. 245-258. Doi:10.1037/a0023842.

117- Dijkstra Pieternel, Kuyper Hans, Werf Greetje Vander, Buunk Abraham P. & Zee Yvonne G. Van der. (2008). Social comparison in the classroom: A review. Review of Educational Research, 78(4), pp. 828-879. Doi:10.3102/0034654308321210.

118- Dodge Kenneth A. & Newman Joseph P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. Journal of Abnormal Psychology, 90(4), pp. 375-379.

119- Dolan M. & Doyle M. (2000). Violence risk prediction: clinical and actuarial measures and the role of the psychopathy checklist. British Journal of Psychiatry, 177, pp. 303-311.

120- Dumas Florence, Huguet Pascal, Monteil Jean Marc, Rastoul Claire & Nezlek John B. (2005). Social comparison in the classroom: is there a tendency to compare upward in elementary school?. Current Research in social Psychology, 10(12), pp. 166-187.

121- Eckhardt Christopher I. & Crame Cory A. (2014). Male perpetrators of intimate partner violence and implicit attitudes toward violence: associations with treatment outcomes. Cogn Ther Res, 38, pp. 291-301. Doi:10.1007/s10608-013-9593-5.

122- Eisenbraum Kristin D. (2007). Violence in schools: prevalence, prediction, and prevention. Aggression and Violent Behavior, 12, pp. 459-469. Doi: 10.1016/j.avb.2006.09.008.

123- Eisenlohr-Moul Tory A., R.Peters Jessica, Pond Richard S. J, C. Dewall Nathan. (2016). Both trait and state mindfulness predict lower aggressiveness via anger rumination: A multilevel mediation analysis. Mindfulness (N Y), 7(3), pp. 713-726. Doi:10.1007/s12671-016-0508-x.

124- Ellenbogen Stephen, Tracmé Nico & Wekerle Christine. (2012). Self-Generated outcome expectancies concerning violence in intimate relationships: A comparison of aggressive and nonaggressive adolescents in a sample of child protective services uses. Canadian Journal of Behavioral Science, 44(3), pp. 300-307.

125- Ellickson Phyllis& McGuigan A. Kimberly. (2000). Early predictors of adolescent violence. American Journal of Public Health, 90(4), pp. 566-572.

126- Ellickson PL, Mc Guigan K A. (2000). Early predictors of adolescent violence. American Journal of Public Health, 90 (4), pp. 566-572.

127- Eroglu Susran Erkan, Isiklar Abdullah & Bozgeyikli Hasan. (2006). Research of university students. Education Science and Psychology, 2(9), pp. 33-42.

128- Estevez Estefania, Jiménez Teresa I. & Moreno David. (2018). Aggressive behavior in adolescent as predictor of personal, family, and school adjustment problems. Psicothema, 30(1), pp. 60-73.

129- Feidakis Michalis, Daradoumis Thonasis, Caballé Santi & Ganan David. (2012). Responding affectively in online learning situations. Conference Paper in: Andorra La Vella. International Symposium on Computers in Education (SIIE). Pp. 1-6. http://www.researchgate.net/publication/260244780.

130- Ferguson Melissa J. & Bargh John A.. (2004). How social perception can automatically influence behavior. Trends in Cognitive Sciences, 8(1), pp. 33-39.

131- Fernandez-Gonzalez Liria, Calvete Esther & Orue Izaskun. (2018). The role of acceptance violence beliefs and social information processing on dating violence perpetration. Journal of Research on Adolescence, pp. 1-14. Doi:10.1111/jora.12414.

132- Ferrara Pietro, Franceshini Giulia, Villami Alberto & Corsello Giovanni. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. Italian Journal Of Pediatrics, 45(76), pp. 1-4. http://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-7.

133- Fiebich Anika. (2016). Pluralism, social cognition, and interaction in autism. Philosophical Psychology, pp. 1-10. http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2016.1261394.

134- Flannery Daniel J., Wester Kelly L. & Singer Mark I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. Journal of Community Psychology, 32, pp. 559-573.

135- Fontaine Reid Griffith. (2010). New developments in developmental research on social information processing and antisocial behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, pp. 1-17. Doi:10.1007/s10802-010-9400-7.

136- Fortier Jonathan, Besnard Jérémy & Allain Philippe. (2018). Theory of mind, empathy and emotion perception in cortical and subcortical neurodegenerative diseases. Revue Neurologique, pp. 1-25. Doi:10.1016/j.neurol.2017.07.013.

137- Garnefski, N& Kraaij. V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire development of a short 18-item version (CERQ-Short). Personality and Individual Differences, 41(6), pp. 1045-1053.

138- Godleski Stephanie A. & Ostrov Janie M. (2010). Relational aggression and hostile attribution biases: Testing multiple statistical methods and models. J Abnorm Child Psychol, 38, pp. 447- 458.

139- Goetz Thomas, Bieleke Maik, Gogal Katarzyna, Tartwijk Jan Van, Mainhard Tim, A. Lipnewich Anastasiya& Pekrun Reinhard. (2021). Getting along and feeling Good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students emotions. Learning and Instruction, 71: 101349. http://dx.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349.

140- Goetz Thomas, E. Nett Ulrike, E. Marteny Sarah, C. Hall Nathan, Pekrun Reinhard, Dettmers Swantje& Irautwein Ulrich. (2012). Students emotions during homework: structures, self-concept antecedents, and achievements, and achievement outcomes. Learning and Individual Differences, 22(2), 225-234. Doi:10.1016/jlindi.2011.04.006.

141- Goetz Thomas, Pekrun Reinhard, C. Hall Nathan& Haag Ludvig. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students affect in the context of Latin instruction. British Journal of Educational Psychology, 76(2), 289-308.

142- Goetz Thomas, preckel Franzis, Pekrun Reinhard& C. Hall Nathan. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?. Learning and Individual Differences, 17, 3-16.

143- Goetz Thomas, Stica Fabio, Perkrun Reinhard, Marayana Kou& J. Elliot Andrew. (2016). Interaindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. Learning and Instruction, 41, 115-125. https://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.007.

144- Gratz Kim L.& Roemer Lizabeth. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. Journal of Psychopathology and behavioral assessment, 26(1), pp. 41-54.

145- Grining Christine Li, C. Raver Cybele, Champion Kima, Sardim Latriese, Metzger Molly & Jones Stephanie M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the "real world": the role of start teachers psychosocial stressors. Early Education and Development, 21(1), pp. 65-94. Doi:10.1080/10409280902783509.

146- Grover Vijay Kamar. (2015). Theory of mind: concept and application for classroom learning. European Academic Research, 2(10), pp. 13050-13060.

147- Guy Mary Ellen & Carter Robert E. Mc. (1978). A scale to measure emotive imagery. Perceptual and Motor Skills, 46, pp. 1267-1274.

148- Hall Judith A. & Matsumoto David. (2004). Brief Reports: Gender differences in judgments of multiple emotion from facial expressions. Emotion, 4(2), pp. 201-206. Doi:10.1037/1528-3542.4.2.201.

149- Hanish Laura D., Eisenberg Nancy, Fabes Richard A., Spinrad Tracif L., Patti Rayan& Schnidt Shana. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. Development and psychopathology, 16, pp. 335-353.

150- Hannah Ching, Daffern Michael & Thomas Stuart. (2013). A comparison of contemporary and traditional classification schemas used to categorize youth violence. The Journal of Forensic Psychiatry& Psychology, 24(5), pp. 658-674. http://dx.doi.org/10.1080/14789949.2013.832351.

151- Happé Francesca, Cook Jennifer L. & Bird Geoffrey. (2017). The structure of social cognition: In (to) dependence of sociocognitive processes. The Annual Review of Psychology, 68, pp. 243-267.

152- Happé Francesca. (2015). Autism as a neurodevelopmental disorder of mind-reading. Journal of the British Academy, 3, pp. 197-209. Doi:10.587/jba/003.197.

153- Hascher Tina. (2010). Learning and emotion: perspectives for theory and research. European Educational Research Journal, 9(1), pp. 13-28. http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.13.

154- Henry Stuart. (2000). What is school violence? An integrated definition of the problem. The Annals of American Academy of Political and Social Science, 567(1), pp. 16-29 . Doi:10.1177/0002716200.56.

155- Hills Danny J. (2018). Defining and classifying aggression and violence in health care work. Collegian. http://doi.org/10.1016/j.colegn.2018.08.002.

156- Hoos Henriette & Cusson Maurice. (2015). Comparing Theories performance in predicting violence. International Journal of Law and Psychiatry, 38, pp. 75-83.

157- Hsieh I- Ju & Chen Yung Y. (2017). Determinants of aggressive behavior: interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. PLos ONE, 12(4):e0175651, pp. 1-9. https://figshare.com/s/9e6d4a1c852d5c9bb3aa9.

158- Humboldt Sofia Von, Monteiro Ana & Leal Isabel. (2017). Validation of the PANAS: A measure of positive and negative affect for use with cross-national older adults. Review of European Studies, 9(2), pp. 10-19. Doi:10.5539/res.v9n2p10.

159- Jarrell Amanda& P. Lajoie Susanne. (2017). The regulation of achievements emotions : Implications for Research and practice. Canadian Psychology, 58(3), 276-287.

160- Karmer Tobias & Kogler Kristina. (2016). Emotional states during learning situations and students self-regulation process-oriented analysis of person-situation interactions in the vocational classroom. Empirical Research in Vocational Education and training, 8(12), 1-23. Doi:10.1186/s40461-016-0038-8.

161- Kawabata Takeyasu & Ohbuci Ken-Ichi. (2019). The role of emotions and social information processing in the decision processes of aggressive behavior. Psychology and Behavioral Sciences, 8(4), pp. 91-99. Doi:10611648/j.pbs.20190804.12.

162- Keltikangas-Jarvinen Liisa. (2002). Aggression problem-Solving strategies, aggressive behavior, and social acceptance in early and late adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 31(4), pp. 279-287.

163- Konstantina Kapari & Pilios-Dimitris Stavrou. (2010). School characteristics as predictors of bullying and Victimization among greek middle school students. International Journal of Violence and school, 11, pp. 93-113.

164- Laue Cameron, Griffey Marcus, Lin Ping-I, Wallace Kirk, Schoot Menno Van der, Horn Paul, Pedapati Frnest & Barzman Drew. (2018). Eye Gaze patterns associated with aggressive tendencies in adolescence. Psychiatr Q, 89, pp. 747-756.

165- Law Ben M. F. & Lee Tak Yan. (2011). Importance of emotion competence in designing an antidrug education curriculum for junior secondary school students in Hong Kong. The Scientific World Journal, 11, pp. 2257-2265. Doi:10.1100/2011/127894.

166- Lazarides Rebecca& Raufelder Diana. (2020). Control-value theory in the context of teaching: does a teaching quality moderate relation between academic self-concept and achievement emotions?. British Journal of Education Psychology, 1-21. Doi:10.1111/bjep.12352.

167- Leathy Robert L. (2002). A model of emotional schemas. Cognitive and Behavioral Practice, 9, pp.177-190.

168- Lemerise Elizabeth A. & Arsenio William F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. Child Development, 71(1), pp. 107-118.

169- Le-Quang Bao-Lan, Doa Minh-Son & Naznudeen Mohamed Saleem Haja. (2018). Wemotion : A system to detect emotion using wristbands and smartphones. Conference Paper. http://www.reserachgate.net/publication/326681855.

170- Lindquist Kristen A., Barrett Lisa Eeldman, Blis-Moreau Eliza & Russell James. (2006). Language and the perception of emotion. Emotion, 6(1), pp. 125-138. Doi: 10.1037/1528-3542.6.1.125.

171- Lubbers Miranda J., Kuyper Hans & Werf Margaretha P. C. Van Der. (2009). Social comparison with friends versus non-friends. European Journal of Social Psychology, 39, pp. 52-68. Doi:10.1002/ejsp.475.

172- Luo Whenshu, Tee Ng Pak, Lee Kerry& Maung Aye Khin. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. Learning and Individual Differences, 50, 275-282.

173- Luyten Patrick, Fontaine Johnny R.J. & Corveleyn Jozef. (2002). Does the test of self-conscious affect (TOSCA) measure maladaptive aspects of guilt and adaptive aspects of shame?: an empirical investigation. Personality and Individual Differences, 33, pp. 1373-1387.

174- M. Schwartze Manueh, C. Frenzel Anne, Goetz Thomas, Marx K.G. Anton, Reck Corinna, Pekrun Reinhard, Fiedler Daniel. (2020). Excessive boredom among adolescents: A comparison between low and high achievers. PLosONE, 15(11): e0241671. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241671.

175- Malik Riaz Hussain & Rizwi Asad Abbas. (2018). Effect of classroom learning environment on students' academic achievement in mathematics at secondary level. Bulleting of Education and Research, 40(2), pp. 207-218.

176- Malinauskas Romualdas, Dumcience Audrone, Sipavicience Saule & Malinauskiene Vilijia. (2018). Relatioship between emotional intelligence and health behaviours among University Students : the predictive and moderating role of Gender. BioMed Research International, ID: 7058105, pp. 1-11. http://doi.org/10.1155/2018/7058105.

177- Malle Bertram F. (2003). Attributions as behavior explanations: Toward a new theory. Unpublished manuscript, University of Oregon, pp. 1-26.

178- Malmberg Lars- Erik & Little Todd D. (2007). Profiles of ability, effort, and difficulty: relationships with worldviews, Motivation and adjustment. Learning and instruction, 17, pp. 739-754. Doi:10.1016/j.learninstruc.2007009.014.

179- Malti Tina, Killen Melanie & Gasser Luciano. (2012). Social judgments and emotion attributions about exclusion in Switzerland. Child Development, 83 (2), pp. 697-711. Doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01705.x

180- Marchand Gaven C. & Gutierrez Antonio P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparaisons between online and face-to-face learning setting. Internet and higher Education, 15, pp. 150-160. Doi:10.1016/j.iheduc.2011.10.001.

181- Marengo Davide, Jungert Tomas, O. Lotti Nathalie, Settanni Michele, Thornberg Robert & Longobardi Claudio. (2018). Conflictual Student-teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. Educational Psychology. http://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199.

182- Martory Marie-Dominique, Pegna Alan John, Métral Laurent Sheybani, Mélanie, Pertusio Francoise Bernasconi & Annoni Jean-Marie. (2015). Assessment of social cognition and theory of Mind : initial validation of the Geneva social cognition scale. Eur Neurol, 74, pp. 288-295. Doi:10.1159/000442412.

183- Matteucci Moria Cristina, astto Carlo Tom, Selleri Patrizia & Carugati Felice. (2008). Teacher judgments and pupils' causal explanations: social valorization of effort-base explanations in school context. European Journal of Psychology of Education, 5(4), pp. 421-432. Doi:10.1007/BF03172750.

184- Mazza Monica, Mariano Melania, Peretti Sara, Masedu Francesco, Pino Maria Chiara & Valenti Marco. (2017). The role of theory of mind on social information processing in children with autism spectrum disorders: A mediation analysis. J Autism Dev Disord, 47, pp. 1369-1379. Doi:10.1007/s10803-017-3069-5.

185- McBrein Ashley, Wild Marcus & Bachorowski Jo-Anne. (2018). Social-Emotional Expertise (SEE) scale: Development and initial validation. Assessment, pp. 1-13. Doi:10.1177/1073191118794866.

186- McGaha-Garnett Valerie. (2013). The effects of violence on academic progress and classroom behavior: from a parent's perspective. Ideas and Research you can use:VISTAS. The American Counsling Association, pp. 1-9. http://coumelingoutfitters.com/vistas/VISTAS_home.htm.

187- Mehdinezhad Vali & Rashki Javad. (2018). Causes of violence by high school students: A teachers and principals perspective. AJESI-Andolu Journal of Educational Sciences Intenational, 8(2), pp. 124-148. Doi:10.18039/ajesi.454564.

188- Meisel C. Julius & Blumberg Carol Joyce. (1990). The social comparison choices of elementary secondary school students: the influence of gender, race, and friendship. Contemporary Educational Psychology, 15, pp. 170-182.

189- Mesquita Batka & Boiger Michael. (2014). Emotions in context: A sociodynamic model of emotions. Emotion Review, 6(4),pp. 298-302. Doi:10.1177/1754073914534480.

190- Mesquita Betja & R. Walker. (2003). Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences. Behaviour Research and Therapy, 41, pp. 777-793. Doi:10.1016/s0005-7967(02)00189-4.

191- Michel Jesse S., Pace Victoria L., Edun Anya, Sawhney Ena & Thomas Jeffrey.(2014). Development and validation if an explicit aggressive beliefs and attitudes scale. Journal of Personality Assessment, 96(3), pp. 327-338. Doi:1080/00223891.2013.832260.

192- Mihaela Paisi Lazarescu. (2015). Psychological factors of academic success. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180, 1632-1637.

193- Moors Agnes. (2013). On the causal role of appraisal in emotion. Emotion Review, 5(2), pp. 132-140. Doi:10.1177/1754073912463601.

194- Moos Agnes, Ellsworth Phoebe C., Scherer Klaus R.& Frijda Nico H..(2013). Appraisal theories of emotion: state of the art and future development. Emotion Review, 5(2), pp. 119-124. Doi:10.1177/1754073912468165.

195- Morgan Geoffrey P., Joseph Kenneth & Carley Kathleen M. (2017). The power of social cognition. Journal of social structure, 18(1), pp. 1-22. Doi:10.21307/joss-2018-002.

196- Muis Krista, Pekrun Reinhard, M. Sinatra Gale, Azevedo Roger, Travors Gregory, Meier Elisabeth& C. Heddy Benjamin. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. Learning and Instruction, 39, 168-183. http://dx.doi.org/10.1016/j.learningstruc.2015.06.003.

197- Mundy Peter. (2017). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. European Journal of Neuroscience, pp. 1-18. Doi:10.1111/ejn.13720.

198- Murray Aja Louise, Eisner Manuel & Ribeaud Denis. (2016). Development and validation of a brief measure of violent thoughts: the violent ideations scale. Assessment. Pp.1- 14. http://doi.org/10.1177/1073191116667213.

199- Murray-Close Dianna & M. Ostrov Janie. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. Child Development, 80(3), pp. 828-842.

200- Ncontsa Vusumzi Nelson & Shumba Almon. (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. South African Journal of Education, 33(3), pp. 1-15.

201- Nock Matthew K., Wedig Michelle M., Holmberg Elizabeth B. & Hooley Jill M. (2008). The emotion reactivity scale: Development, Evaluation, and relation to self-injurious thoughts and behaviors. Behavior Therapy,39, pp. 107-116.

202- Nosek Brian A., Hawkins Carlee Beth & Frazier Rebecca S. (2011). Implicit social cognition: from measures to mechanisms. Trends in Cognitive Sciences, 15(4), pp. 152-159.

203- Novin Sheida, Rieffe Carolien. (2015). Validation of the brief shame and guilt questionnaire for children. Personality and Individual Differences, 85, pp. 56-59. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.028.

204- Oathey Keith & Johnson-Laird P. N.. (2013). Cognitive approaches to emotions. Trends in Cognitive Sciences, pp. 1-7. http://dx.doi.org/10.10.16/j.tics.2013.12.004.

205- Ojha Suman, Vitale Jonathan, Reza Syed Ali, Billingsley Richard & Williams Mary-Anne. (2018). Implementing the dynamic role of mood and personality in emotion processing of cognitive agents. ACS Poster Collection, pp. 1-19.

206- Olsson Andreas & Ochsner Kevin N.. (2007). Cognitive-emotional interactions: the role of social cognitive in emotion. Trends in Cognitive Sciences, 12(2), pp. 65-71. Doi:10.1016/j.tics.2007.11.010.

207- Orbio de Castro Bram, Merk Welmoet, Koops Willem, Veerman Jan W. & Bosch Joop D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34(1), pp.105-116.

208- Overgaauw Sandy, Rieffe Carolien, Broekhof Evelien, Crone Eveline A.& Guroglu Berna. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA). Front. Psychol, 8(870), pp. 1-9. Doi:10.3389/fpsyg.2017.00870.

209- Peklaj Cirila & Pecjak Sonja. (2011). Emotions, Motivations and self-regulation in boys and girls learning mathematics. Horizons of Psychology, 20(3), pp. 33-58.

210- Pekrun Reihord, Goetz Thomas, Titz Wolfram & Perry Raymond P. (2002). Academic Emotions in Students Self-Regulated learning and Achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37(2), pp.91-106.

211- Pekrun Reinhard, Cusack Aislig, Murayama Kou, J. Elliot Andrew& Thomas Kevin. (2014). The power of anticipated feedback: effects on students' achievement goals and achievement emotions. Learning and Instruction, 29, 115-124.

212- Pekrun Reinhard, Frenzel Anne C., Goetz Thomas & Perry Raymond P.. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. Emotion on Education, Amsterdam: Academic Press, pp. 13-36.

213- Pekrun Reinhard, Goetz Thomas, Erenzel Anne C., Barchfeld Petra & Perry Raymond P. (2011). Measuring emotions in students learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36,pp.36-48. Doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.

214- Pekrun Reinhard, J. Elliot Andrew & A. Maier Markus. (2009). "Achievements Goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance". Journal of Educational Psychology, 101 (1), pp. 115-135.

215- Pekrun Reinhard, Vogl Elisabeth, Muis Krista R. & Sinatra Gale M,. (2016). Measuring emotions during epistemic activities: the epistemically-related emotion scales. Cognition and Emotion, pp. 1-9. http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989.

216- Peterson Candida C. & Siegal Michael. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. Mind& Language, 15(1), pp. 123-145.

217- Pishghadam Reza, Zabetipour Mohammad & Aminzadeh Afrooz. (2016). Examining Emotions in english language learning classes: A case of EFL emotions. Issues in Educational research, 26(3), pp. 508-527.

218- Piskin Metin, Atik Gokhan, Sinkir Sakir, Ogulmus Salahiddin, Babadogan Cem & Sokluk Omay. (2014). The development and validation of the teacher violence scale. Eurasion Journal of Educational Research, 56, pp. 69-88.

219- Plante Isabelle, A O'Keefe Paul& Théoret Manon. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes : A test of four theoretical conceptions. Motiv Emot, 37, 65-78. Doi:10.1007/s11031-012-9282-9.

220- Plass Jan L., Heidig Steffi, Hayward Elizabeth O., Homer Bruce D. & Um Enjoon. (2013). Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning. Learning and instruction, 1-13. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.006.

221- Poldrack Russell A., Monahan John, Imrey Peter B., Reyna Valerie, Raichle Marcus E., Faigman David & Buckoltz Joshua W. (2017). Predicting violent behavior: what can neuroscience add?. Trends in Cognitive Sciences, pp. 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.003.

222- Prosen Simona, Vitulic Helena Smrtnik & Skraban Olga Poljsak. (2011). Teachers emotional expression in interaction with student of different ages. CEPS Journal, 1(3), pp.141-157.

223- Pulford Briony D., Woodward Bethan & Taylor Eve. (2018). Do social comparisons in academic settings relate to gender and academic self-confidence? .Soc Psychol Educ, 21, pp. 677–690 .https://doi.org/10.1007/s11218-018-9434-1.

224- Qiao-Tasserit Emilie, Quesada Maria Garcia, Antico Lia, Bavelier Daphne, Vuillessmier Patrik & Pichon Swann. (2017). Transient emotional events and individual affective traits emotion recognition in a perceptual decision-making task. PLos ONE, 12(2):e0171375, pp. 1-16. Doi:10.1371/journal.pone.0171375.

225- Quinn Kimberly A, Macrae C. Neil & Bodenhausen Galen V. (2006). Social cognition. Encyclopedia of Cognitive Science, Pp, 66-73. Doi:10.1002/0470018860.s00619.

226- Randler Christoph, Hummel Ebrhard, Glaser-Zikuda Michaela, Vollmer Christian, Bogner Franz X. & Mayring Phillpp. (2011). Reliability and validity of a short scale to measure situational emotions in science education. International Journal of Environmental& Science Education, 6(4), pp. 359-370.

227- Renouf Annie, Brendgen Mara, Séguin Jean R., Vitaro Frank, Boivin Michel, Dionne Ginette, Trenblay Richard E. & Pérusse Daniel. (2012). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. J Abnorm Child Psychol, 38(8), pp. 1109-1123. Doi:10.1007/s10802-010-9432-z.

228- Roos Sanna, Hodges Ernest V.E. & Salmivalli Christina. (2014). Brief report: do guilt- and shame- proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdraw behaviors during early adolescent?. Developmental Psychology, 50(3), pp. 941-946. Doi:10.1037/a0033904.

229- Roos Sanna, Salmivalli Christina & Hodges Ernest V. E. (2011). Person X context effects on anticipated moral emotions following aggression. Social Development, 20 (4). Pp. 685-702. Doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00603.x.

230- Rotter Julian B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43 (1), pp. 56-67.

231- Rotter Julian B., Liverant Shephard & Crowne Douglas P. (1961). The growth and extinction of expectancies in change controlled and skilled tasks. The Journal of Psychology, 52, pp. 161-177.

232- Rubio Victor J., Aguado David, Hontangas Pedro M. & Hernandez José M. (2007). Psychometric properties of an emotional adjustment measure. European Journal of Psychological Assessment, 23(1), pp. 39-46. Doi:10.1027/1015-5759.23.1.39.

233- Russel James. A. (1980). A circumplex model of affect. Journal of Personality and Social Psychology, 39(6), pp. 1161-1178.

234- Ruthig Joelle, P. Perry Raymond, Hladkys Steven, C. Hall Nathan, Pekrun Reinhard& G. Chipperfield Judith. (2007). Perceived control and emotions: interactive effects on performance in achievement setting. Soc Psychol Educ, 11, 161-180. Doi:10.1007/s11218-007-9040-0.

235- Saleem Sadia & Mehmood Zahid. (2011). Development of a scale for assessing emotional and behavioral problems of school children. Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 9, pp. 73-78.

236- Scherer Klaus R. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. Phil.Trans.R.Soc.B, 364, pp. 3459-34774. Doi:10.1098/rstb.2009.0141.

237- Schonenberg Michael & Jusyte Aiste. (2014). Investigation of the hostile attribution bias toward ambiguous facial cues in antisocial violent offenders. Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci, 264, pp.61-69

238- Schwarz Norbert. (2000). Social judgment and attitudes: warmer, more social, and less conscious. European Journal of Social Psychology, 30, pp. 149-176.

239- Seidenfeld Adina M., Johnson Stacy R., Cavadel Elizabeth Woodburn & Carroll E. Izard. (2014). Theory of mind predicts emotion knowledge development in head start children. Early Education and Development, 25, pp. 933-948. Doi:10.1080/10409289.2014.883587.

240- Shahinfar Ariana, Kupersmidt Jamis B. & Matza Louis S. (2001). The relation between exposure to violence and social information processing among incarcerated adolescents. Journal of Abnormal Psychology, 110(1), pp. 136-141.

241- Sheeran Paschal. (2002). Intention-Behavior relations: A conceptual and empirical Review. European Review of Social Psychology, 12(1), pp. 1-36.

242- Siemer Matthias, Mauss Iris & Gross James J. (2007). Same situation-different emotions : how appraisals shape our emotions. Emotions, 7(3), pp. 592-600.

243- Simon Kelly, C. Garn Alex& Ann Solmon Melinda. (2017). Class-related emotions in secondary physical education: A control-value theory approach. Journal of Teaching in Physical Education, 36, pp. 409-418. http://doi.org/10.1123/jtpe.2016.0131.

244- Simonton Kelly& C. Garn Alex. (2020). Control-value theory of achievement emotions: A closer look at student value appraisals and enjoyment. Learning and Individual Differences, 81: 101910. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101910.

245- Singh Th. Bihari, Mohanty Rakesh, La lrhiatpuia, Hoobam Mary & Saini Mohit. (2014). Aggression and Violent Behaviour: A critical Review. IOSR Journal of Pharmacy and Biological Sciences (IOSR-JPBS), 9(5), pp. 10-13.

246- Song Ju- Huun, Volling Brenda L., Lane Jonathan D. & Wellman Henry M. (2017). Aggression, sibling antagonism, and theory of mind during the first year of siblinghood: A Developmental cascade model. Child Dev, 87(4), pp. 1250-1263. Doi:10.1111/cdew.12530.

247- Steffgen Georges & Ewen Norbert. (2007). Teachers as victims of school violence- The influence of strain and school culture. International Journal on violence and schools, 3, pp. 81-93. Doi:10.15516/cje.v17io.1493.

248- Steinbeis Nikolaus & Sinjer Tamia. (2013). The effects of social comparison on social emotions and behavior during childhood: the entogeny of envy and schadenfreude predicts developmental changes in equity-related decisions. Journal of Experimental Child Psychology, 115, pp. 198-209. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.009.

249- Sullivan Terri N., Helms Sarah W., Uliewer Wendy & Goodman Kimberly L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, Emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. Soc Dev, 19(1), pp. 30-51.

250- Summers Jessica J., Schallert Diane L. & P. Ritter Muse. (2003). The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academic motivation in middle school students. Comtemporary Educational Psychology, 28, pp. 510-523. Doi:10.1016/s0361-476x(02)00059-0.

251- Taft Casey T., Weatherill Robin P., Scott Jillian Panuzio, Thomas Sarah A., Han K. Kang& EckhardChristopher I. t. (2015). Social information processing in anger expression and partner violence in returing U.S. Veterans. Journal of Traumatic Stress, 28, pp. 1-8.

252- Tagavi Seyyed Faredeh & Shegefti Nadereh Sohrabi. (2018). Predicting aggression in high school students in shiraz (16 and 17 year old students) based on cognitive emotion regulation and resilience. Journal of education experiences, 11(1), pp.13-22.

253- Tager-Flusberg Helen, Sknerer Daniela Plesa & Joseph Robert M. (2006). Model syndromes for investigating social cognitive and affective neuroscience: a comparison of autism and Williams syndrome. Scan, 1, pp. 175-182. Doi:10.1093/scan/ns1035.

254- Tandon Tanu. (2015). GAME: General aggression model in Education. The International Journal of India Psychology, 2(3), pp. 72-80.

255- Thumann Barbara F., Nur Ula, Naker Dipak & Devies Karen M. (2016). Primary school students mental health in Uganda and its association with school violence,

connectedness, and school characteristics: a cross-sectional study. BMC Public Health, 16(662), pp. 1-11. Doi:10.1186/s12889-016-3351-2.

256- Tijerina Maria Concepcion Trevino, Gonzalez Guadalupe Chavez & Maldonado Elena de La Cruz. (2019). Social rejection, one more form of violence in school. The European Proceeding of Social& Behavioural Sciences, pp. 316-325. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.40.

257- Tisak Marie S., Tisak John & Laurence Kimberly R. (2012). Children's judgments of social interactive behaviors with peers: the influence of age and gender. Soc Psychol Educ, 15, pp. 555-570. Doi:10.1007/s11218-012-9194-2.

258- Trautwein Ulrich, Ludtke Oliver, Marsh Herbert W. & Nagy Gabriel. (2009). Within-school social comparison: how students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 101(4), pp. 853-866. Doi:10.1037/a0016306.

259- Vannucci Manila, Nocentini Annalaura, Chiorri Carlo & Menesini Ersilia. (2014). Brief report : Violent false memories and engagement in aggressive and delinquent behavior : An invesitigation in adolescents. Journal of Adolescence, 37, pp. 1329-1333. http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.007.

260- Vasileia Vassou, Aikaterini Vassiou, Vasileios Stavropoulos & Vasiliki Chaimtouti. (2017). The relationship between boredom, interpersonal closeness/Bullying and victimization in the school environment. Psychology and Behavioral Science International Journal, 6(3), pp. 1-8. Doi:10.19080/PBSIJ.2017.06.555686.

261- W. Marsh Herbert, Pekrun Reinhard, D. Parker Philip, Murayama Kou, Guo Jiesi, Dicke Theresa& Arens A. Katrin. (2018). The Murky distinction between self-concept and self-efficacy: beware of lurking jingle-jangle fallacies. Journal of Education Psychology, 111, 331-353. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000281.

262- Wang Wei –Ching. (2014). Relationship between leisure boredom and quality of life: A case study of undergraduates in southern Taiwan. IJTEMT, 3(2), pp. 10-14.

263- Warburton Wayne A & Anderson Craig A. (2001). Social psychology of aggression. International Encyclopedia of the Social& Behavioral Science, 2nd edition, 1, pp. 295-299. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24002-6.

264- Wegrzyn Martin, Westphal Sina & Kissler Johanna. (2017). In your face: the biased judgment of fear-anger expressions in violent offenders. BMC Psychology, 5(16), pp. 1-12. Doi:10.1186/s40359-017-0186-z.

265- Wei His-Sheng & Jonson-Reid Mehissa. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. School Psychology International, 32(3), pp. 244-262. Doi:10.1177/0143034311402310.

266- Weirstall Roland & Elbert Thomas. (2011). The appetitive aggression scale development of an instrument for the assessment of human's attraction to violence. European Journal of Psychotraumatology, 2: 8430, pp. 1-11. Doi:10.3402/ejpt.v2i0.8430.

267- White Judith B., Langer Ellen J., Yariv Leeat & Welch John C. IV. (2006). Frequent social comparisons and destructive emotions and behaviors: the dark side of social comparisons. Journal of Adults Development, 13(1), pp. 36-44. Doi:10.1007/s10804-006-9005-0.

268- Wigfield Allan& Cambria Jenna. (2016). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. Advances in Motivation and Achievement, 16A. http://dx.doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016A005.

269- Willis Megan L., Palermo Romina & Burke Darren. (2011). Social judgments are influenced by both facial expression and direction of eye Gaze. Social Cognition, 29(4), pp. 415-429.

270- Wyk Rene Van. (2016). An evaluation of the positive emotional experiences scale: A preliminary analysis. S A Journal of Industrial Psychology, 42(1): a1337, pp. 1-12. http://dc.doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1337.

271- Xu Yaoshan, Li Yongjuan, Ding Weidong & Lu Fan. (2014). Controlled versus automatic processes: which is dominant to safety? The moderating effect of inhibitory contril. PLos ONE, 9(2): e87881, pp. 1-9. Doi:10.1371/journal.pone.0087881.

272- Yakeley Jessica & Meloy Reid. (2012). Understanding Violence: Does psychoanalytic thinking matter?. Aggression and Violent Behavior, 17, pp. 229-239.

273- Yang Lili, Zhang Yuamyuan, Xi Bo & Bovet Pascal. (2017). Physical fighting and associated factors among adolescents aged 13-15 years in six western pacific countries. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14 (1427), pp. 1-10. Doi:10.3390/ijerph14111427.

274- Yarkoni Tal & Westfall Jacob. (2017). Choosing prediction over explanation in psychology: lessons from machine learning. Perspectives on Psychological Science. Pp. 1-23. Doi: 10.1177/1745691617693393.

275- Yish Michelle, Russel .A. James& Steiger. H. James. (2011). A 12-point circumplex structure of core affect. American Psychological Association, 11(4), pp. 705-731. Doi:10.1037/a0023980.

276- Yoshine Michiko & Haggard Patrick. (2017). Effect of emotional valence on sense of agency require a predictive model. Scientific Reports, 7:8733. Doi:10.1038/s41598-017-08803-3.

277- young Ying, yang Ziyan, Bao Taoscun, Liu Yunzhi & Passmore Holli-Anne. (2016). Elicited Awe Decreases aggression. Journal of Pacific Rim Psychology, 10(e 11), pp. 1-13. Doi:10.1017/prp.2016.8.

278- Yudofsky Stuart C., Silver Jonathan M., Jackson Wynn, Endicott Jean & Danniel Williams. (1986). The overt aggression scale for the objective rating of verbal and physical aggression. Am J Psychiatry, 143(1), pp. 35-39.

279- Zhu Jing& Thagard Paul. (2002). Emotion and action. Philosophical Psychology, 15(1), pp. 19-36.

280- Zimmerman J. Barry. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81.

281- Ziv Yair. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children. Aggressive Behavior, 38, pp. 429-441.

قائمة الملاحق

الملاحق رقم (01):

- **مقياس الانفعالات ضمن وضعيات التعلم (النسخة النهائية):**

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
أشعر بالمتعة داخل القسم					
أذهب واثقا إلى القسم					
أنا فخور بنفسي في ادائي السابق داخل القسم					
أنا غاضب مما حصل لي في القسم					
تفكيري في القسم يجعل مني أشعر بالارتباك					
أشعر باليأس قبل دخولي القسم					
أشعر بالملل داخل القسم					
أستمتع عند اكتسابي معرفة جديدة					
أمتلك نظرة تفاؤلية تجاه الدراسة					
أنا أفتخر بقدراتي					
الدراسة تجعلني أشعر بالانزعاج					
أصبح متوترا وعصبيا أثناء الدراسة					
أشعر باليأس عند التفكير بالدراسة					
المواد تشعرني بالملل لدرجة الموت					
الامتحانات هي تحد بالنسبة لي وأستمتع بذلك					
لدي أمل كبير بأن قدراتي كافية لاجراء الامتحانات					
أفتخر بدرجة مدى اتقاني في الإجابة على الامتحانات					
أنزعج بوضوح بعد اجتياز الامتحان					
أشعر بالهلع والذعر أثناء اجتياز الامتحان					
فقدت كل أمالي في امتلاك القدرة على اجتياز الامتحان					

- **الملحق رقم (02): مقياس المعارف الضمنية العنيفة (النسخة النهائية):**

فقرات المقياس
أشعر بالإثارة إذا جعلت الخصم يعاني
أشعر بالمتعة عند الاستعداد للشجار
أفكر في استخدام العنف اتجاه شخص قام بإيذائي من قبل
من المقبول ضرب شخص ما أكرهه بشدة
أفضل استخدام العنف للرد على شخص أضر بإنسان قريب مني
الانتقام من الآخرين بعد اهانتي يجعلني أشعر بالراحة
أي شخص قد يجعلك غاضبا جدا يستحق أن يضرب
من الصواب ان تتشاجر مع شخص ما إذا سرق منك شيء ما

- **الملحق رقم (03): الدراسة الاستطلاعية:**

مقياس الانفعالات في وضعيات التعلم:

Descriptive Statistics

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
TOTEMOTION	600	.123	.100	.356	.199
Pemotion	600	-.930	.100	.397	.199
Nemotion	600	.611	.100	-.200	.199
Eclass	600	.113	.100	.513	.199
Elearning	600	.386	.100	.905	.199
Etasks	600	-.153	.100	1.368	.199
Pactivation	600	-.913	.100	.303	.199
Nactivation	600	.516	.100	-.368	.199
Pdiactivation	600	-1.078	.100	-.038	.199
Ndiactivation	600	.966	.100	.340	.199
AE	600	.296	.100	.195	.199
Poutcomes	600	.598	.100	.402	.199
Routcomes	600	-.478	.100	.746	.199
enjoiment	600	-.695	.100	-.067	.199
hope	600	-1.026	.100	.429	.199
pride	600	-.932	.100	.458	.199
anger	600	.728	.100	.127	.199
shame	600	.725	.100	.015	.199
hopemesness	600	1.054	.100	.555	.199
bordom	600	.844	.100	.064	.199
anxiety	600	.529	.100	-.251	.199
relief	600	-1.078	.100	-.038	.199
Valid N (listwise)	600				

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.886
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3358.640
	df	276
	Sig.	.000

مركب أساسي الانفعالات الايجابية والسلبية

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	188.638	-1	

Warning: Degrees of freedom below 0, model is unidentified.

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
Pemotion	-0.878	0.230
Nemotion	0.878	0.230

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	1.541	0.770	0.770

مركب أساسي الوضعيات

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
Eclass	0.802	0.357
Elearning	0.454	0.794
Etasks		0.954

Note. Applied rotation method is varimax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.895	0.298	0.298

مركب أساسي التفعيل

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	110.807	2	8.680e -25

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
Pactivation	-0.814	0.338
Nactivation	0.766	0.413

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
Pdiactivation	-0.423	0.821
Ndiactivation	0.837	0.300

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	2.128	0.532	0.532

مركب أساسي النشاط

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	129.439	0	

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
AE	0.743	0.447
Poutcomes	0.834	0.304
Routcomes	0.494	0.756

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	1.492	0.497	0.497

مركب أساسي انفعالات ايجابية وسلبي كبنى

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	359.902	19	9.148e -65

Component Loadings

	PC1	PC2	Uniqueness
enjoiment	0.743		0.390
hope	0.760		0.347

Component Loadings

	PC1	PC2	Uniqueness
pride	0.685		0.491
anger	-0.428	0.552	0.512
shame		0.756	0.425
hopemesness	-0.507	0.560	0.429
bordom	-0.542	0.457	0.497
anxiety		0.806	0.324
relief	0.598		0.605

Note. Applied rotation method is varimax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
PC1	3.778	0.420	0.420
PC2	1.202	0.134	0.553

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	1070.492	252	2.853e -101

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p1	-0.554	0.693
p2	-0.524	0.726
p3	-0.425	0.819
p4		0.909
p5		0.872
p6		0.939
p7	0.539	0.709
p8	0.563	0.683
p9	-0.406	0.836
p10	-0.539	0.709
p11	-0.441	0.806
p12	0.630	0.604
p13	0.493	0.757
p14		0.912
p15	0.601	0.639
p16	0.582	0.661
p17	-0.543	0.705
p18	-0.583	0.660

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p19	-0.489	0.761
p20		0.925
p21		0.901
p22		0.908
p23		0.935
p24	0.409	0.832

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	5.099	0.212	0.212

-

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.082	0.433

Note. The following items correlated negatively with the scale: p1, p2, p3, p9, p10, p11, p17, p18, p19, p20.

المتعة

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p1	0.524	0.725
p9	0.439	0.808
p17	0.645	0.583

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.884	0.295	0.295

الامل

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p2	0.573	0.671
p10	0.573	0.671
p18	0.579	0.665

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.993	0.331	0.331

الفخر

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p3	0.586	0.657
p11	0.626	0.608
p19	0.485	0.765

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.971	0.324	0.324

الغضب

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p4	0.624	0.610
p12	0.403	0.838
p21		0.920

Note. Applied rotation method is varimax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.632	0.211	0.211

القلق

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p5	0.443	0.804
p13	0.407	0.834
p22	0.441	0.805

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.556	0.185	0.185

الخجل

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p6	0.508	0.742
p14	0.791	0.374
p23		0.927

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.957	0.319	0.319

اليأس

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	0	

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p7	0.588	0.655
p15	0.737	0.456
p24		0.888

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	1.001	0.334	0.334

الملل

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	0.000	-1	

Warning: Degrees of freedom below 0, model is unidentified.

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p8	0.664	0.559
p16	0.664	0.559

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	0.881	0.441	0.441

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	104.660	20	1.830e -13

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
p1	-0.617	0.619
p2	-0.538	0.711
p3		0.856
p4		0.913
p5		0.865
p6		0.940
p7	0.544	0.704
p8	0.564	0.681

Note. Applied rotation method is equamax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	1.710	0.214	0.214

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	116.124	13	1.171e -18

Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2	Uniqueness
hope	-0.467	0.503	0.529
pride		0.986	0.005
anger	0.648		0.550

Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2	Uniqueness
shame			0.840
hopemesness	0.722		0.426
bordom	0.669		0.511
anxiety	0.571		0.636
relief			0.900

Note. Applied rotation method is varimax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	2.075	0.259	0.259
Factor 2	1.528	0.191	0.450

التفعيل الايجابي

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	115.494	0	

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
enjoiment	0.832	0.308
hope	0.877	0.231
pride	0.802	0.358

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	2.103	0.701	0.701

التفعيل السلبي

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	119.848	0	

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
anger	0.708	0.499
shame	0.742	0.449
anxiety	0.851	0.275

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	1.777	0.592	0.592

التعطيل السلبي

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	188.435	-1	

Warning: Degrees of freedom below 0, model is unidentified.

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
hopemesness	0.880	0.226
bordom	0.880	0.226

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	1.548	0.774	0.774

انفعالات النشاط

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	120.573	0	

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
enjoiment	-0.765	0.415

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
anger	0.791	0.375
bordom	0.823	0.322

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	1.887	0.629	0.629

نواتج النشاط

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	119.899	0	

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
hope	-0.776	0.399
hopemesness	0.836	0.302
anxiety	0.738	0.456

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	1.844	0.615	0.615

النواتج بأثر رجعي

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	135.631	0	

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
anger	0.804	0.353
shame	0.632	0.601

Component Loadings

	RC1	Uniqueness
relief	-0.522	0.728

Note. Applied rotation method is promax.

Component Characteristics

	Eigenvalue	Proportion var.	Cumulative
RC1	1.318	0.439	0.439

Descriptive Statistics

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8
Valid	600	600	600	600	600	600	600	600
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.607	4.215	3.897	2.145	2.158	2.308	1.882	2.567
Std. Deviation	1.071	1.052	1.291	1.183	1.266	1.279	1.139	1.248
Minimum	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

ألفا للعبارات الايجابية

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.791	0.788

Single-Test Reliability Analysis

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.772	0.785

التوكيدي للتفعيل/التعطيل

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	8	15.606	7	.029	2.229
Saturated model	15	.000	0		
Independence model	5	814.717	10	.000	81.472

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.231	.990	.978	.462
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	2.163	.589	.384	.393

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.981	.973	.989	.985	.989
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.700	.687	.693
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	8.606	.789	24.099
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	804.717	714.764	902.063

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.026	.014	.001	.040
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	1.360	1.343	1.193	1.506

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.045	.014	.076	.553
Independence model	.367	.345	.388	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	31.606	31.768	66.781	74.781
Saturated model	30.000	30.304	95.954	110.954
Independence model	824.717	824.818	846.702	851.702

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.053	.040	.079	.053
Saturated model	.050	.050	.050	.051
Independence model	1.377	1.227	1.539	1.377

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	540	710
Independence model	14	18

Minimization:	.000
Miscellaneous:	.750
Bootstrap:	.000
Total:	.750

انفعالات النشاط:

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	7	15.224	3	.002	5.075
Saturated model	10	.000	0		
Independence model	4	617.951	6	.000	102.992

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.280	.988	.960	.296
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	2.047	.606	.344	.364

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.975	.951	.980	.960	.980
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.500	.488	.490
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	12.224	3.572	28.370
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	611.951	534.031	697.269

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.025	.020	.006	.047
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	1.032	1.022	.892	1.164

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.082	.045	.126	.076
Independence model	.413	.385	.440	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	29.224	29.342	60.003	67.003
Saturated model	20.000	20.168	63.969	73.969
Independence model	625.951	626.018	643.539	647.539

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.049	.034	.076	.049
Saturated model	.033	.033	.033	.034
Independence model	1.045	.915	1.187	1.045

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	308	447
Independence model	13	17

Minimization:	.000
Miscellaneous:	.555
Bootstrap:	.000
Total:	.555

الايجابية والسلبية

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	10	49.604	18	.000	2.756
Saturated model	28	.000	0		
Independence model	7	1426.749	21	.000	67.940

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.333	.977	.964	.628
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	2.219	.474	.299	.356

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.965	.959	.978	.974	.978
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.857	.827	.838
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	31.604	14.352	56.504
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1405.749	1285.591	1533.279

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.083	.053	.024	.094
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	2.382	2.347	2.146	2.560

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.054	.036	.072	.326
Independence model	.334	.320	.349	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	69.604	69.875	113.573	123.573
Saturated model	56.000	56.758	179.114	207.114
Independence model	1440.749	1440.938	1471.527	1478.527

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.116	.087	.158	.117
Saturated model	.093	.093	.093	.095
Independence model	2.405	2.205	2.618	2.406

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	349	421
Independence model	14	17

Minimization:	.000
Miscellaneous:	1.125
Bootstrap:	.000
Total:	1.125

مقياس المعارف الضمنية:

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	9	114.055	27	.000	4.224
Saturated model	36	.000	0		
Independence model	8	1333.559	28	.000	47.627

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.170	.956	.941	.717
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.678	.491	.345	.382

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.914	.911	.933	.931	.933
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.964	.882	.900
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	87.055	57.769	123.898
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1305.559	1189.709	1428.791

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.190	.145	.096	.207

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	2.226	2.180	1.986	2.385

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.073	.060	.088	.003
Independence model	.279	.266	.292	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	132.055	132.329	171.627	180.627
Saturated model	72.000	73.098	230.289	266.289
Independence model	1349.559	1349.803	1384.735	1392.735

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.220	.172	.282	.221
Saturated model	.120	.120	.120	.122
Independence model	2.253	2.060	2.459	2.253

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	211	247
Independence model	19	22

Minimization:	.016
Miscellaneous:	.781
Bootstrap:	.000
Total:	.797

Results

Exploratory Factor Analysis

Chi-squared Test

	Value	df	p
Model	58.915	20	1.047e -5

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
a2	0.546	0.702
a3	0.612	0.625
a5	0.722	0.478
a6	0.578	0.666
a9	0.652	0.575
a11	0.650	0.577
a13	0.679	0.539
a14	0.488	0.762

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	3.076	0.385	0.385

Single-Test Reliability Analysis

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.831	0.828

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Ku
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
a1	600	1	5	2.26	1.530	.799	.100	-.905
a2	600	1	5	1.99	1.404	1.141	.100	-.149
a3	600	1	5	1.81	1.290	1.404	.100	.625
a4	600	1	5	1.33	.882	2.952	.100	8.172
a5	600	1	5	2.13	1.444	.961	.100	-.537
a6	600	1	5	1.70	1.191	1.628	.100	1.474
a7	600	1	5	1.18	.688	4.372	.100	19.327

a8	600	1	5	1.31	.836	3.025	.100	8.841
a9	600	1	5	2.05	1.419	1.086	.100	-.266
a10	600	1	5	1.57	1.068	2.020	.100	3.245
a11	600	1	5	2.60	1.609	.429	.100	-1.419
a12	600	1	5	2.73	1.513	.314	.100	-1.320
a13	600	1	5	2.18	1.400	.874	.100	-.590
a14	600	1	5	2.61	1.509	.380	.100	-1.314
a15	600	1	5	2.40	1.560	.639	.100	-1.160
a16	600	1	5	2.14	1.424	.938	.100	-.541
Valid N (listwise)	600							

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.924
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2210.486
	df	78
	Sig.	.000

الملحق رقم (03): الدراسة الأساسية:

الاحصاء الوصفي:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TOTPVILENCE	1403	8	40	16.68	7.786
positive emotion	1403	10	45	36.19	6.806
negative emotion	1403	11	49	22.04	7.256
E-CLASS	1403	7	32	20.37	3.275
E-LEARNING	1403	7	33	20.13	3.213
E-TASKS	1403	6	30	17.73	3.315
P-Activation	1403	10	45	36.19	6.806
N-Activation	1403	6	27	12.49	4.208
A-E	1403	5	25	10.30	3.758
P-Outcomes	1403	6	28	11.74	4.275
enjoiment	1403	3	15	11.73	2.658
hope	1403	3	15	12.51	2.609
pride	1403	3	15	11.95	2.767
anger	1403	3	15	6.00	2.389
hopemesness	1403	3	15	5.25	2.436
bordom	1403	2	10	4.30	2.006
anxiety	1403	3	15	6.49	2.599
Valid N (listwise)	1403				

الانفعالات:

Group Statistics

	level	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTEMOTION	elementary	816	57.96	7.091	.248
	hight school	587	58.60	6.215	.257
positive emotion	elementary	816	36.20	6.961	.244
	hight school	587	36.18	6.589	.272
negative emotion	elementary	816	21.76	7.239	.253
	hight school	587	22.43	7.268	.300
E-CLASS	elementary	816	20.44	3.446	.121
	hight school	587	20.26	3.020	.125
E-LEARNING	elementary	816	19.71	3.358	.118
	hight school	587	20.71	2.906	.120
E-TASKS	elementary	816	17.81	3.459	.121
	hight school	587	17.63	3.103	.128
P-Activation	elementary	816	36.20	6.961	.244
	hight school	587	36.18	6.589	.272
N-Activation	elementary	816	12.29	4.200	.147
	hight school	587	12.78	4.206	.174
A-E	elementary	816	10.13	3.779	.132
	hight school	587	10.53	3.720	.154
P-Outcomes	elementary	816	11.63	4.251	.149
	hight school	587	11.90	4.307	.178
enjoiment	elementary	816	11.77	2.751	.096
	hight school	587	11.67	2.525	.104
hope	elementary	816	12.41	2.679	.094
	hight school	587	12.64	2.506	.103
pride	elementary	816	12.01	2.761	.097
	hight school	587	11.87	2.775	.115
anger	elementary	816	5.94	2.470	.086
	hight school	587	6.10	2.269	.094
hopemesness	elementary	816	5.28	2.470	.086
	hight school	587	5.22	2.390	.099
bordom	elementary	816	4.20	2.031	.071
	hight school	587	4.43	1.965	.081
anxiety	elementary	816	6.35	2.520	.088
	hight school	587	6.68	2.697	.111

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
TOTEMOTION	Equal variances assumed	3.989	.046	-1.758	1401	.079	-.641	.365	-1.356	.074
	Equal variances not assumed			-1.796	1347.684	.073	-.641	.357	-1.341	.059
positive emotion	Equal variances assumed	3.781	.052	.058	1401	.954	.021	.368	-.701	.744
	Equal variances not assumed			.058	1301.552	.953	.021	.365	-.695	.738
negative emotion	Equal variances assumed	.042	.838	-1.688	1401	.092	-.662	.392	-1.432	.107
	Equal variances not assumed			-1.687	1259.552	.092	-.662	.393	-1.433	.108
E-CLASS	Equal variances assumed	3.738	.053	.999	1401	.318	.177	.177	-.171	.525
	Equal variances not assumed			1.021	1347.609	.307	.177	.173	-.163	.517
E-LEARNING	Equal variances assumed	1.558	.212	-5.763	1401	.000	-.991	.172	-1.328	-.654
	Equal variances not assumed			-5.900	1354.209	.000	-.991	.168	-1.320	-.661
E-TASKS	Equal variances assumed	5.035	.025	.962	1401	.336	.173	.179	-.179	.525
	Equal variances not assumed			.979	1334.999	.328	.173	.176	-.173	.518
P-Activation	Equal variances assumed	3.781	.052	.058	1401	.954	.021	.368	-.701	.744
	Equal variances not assumed			.058	1301.552	.953	.021	.365	-.695	.738
N-Activation	Equal variances assumed	.001	.980	-2.170	1401	.030	-.493	.227	-.940	-.047
	Equal variances not assumed			-2.169	1261.455	.030	-.493	.227	-.940	-.047
A-E	Equal variances assumed	.807	.369	-1.927	1401	.054	-.392	.203	-.790	.007
	Equal variances not assumed			-1.932	1274.235	.054	-.392	.203	-.789	.006
P-Outcomes	Equal variances assumed	.053	.819	-1.171	1401	.242	-.271	.231	-.725	.183
	Equal variances not assumed			-1.168	1252.807	.243	-.271	.232	-.726	.184
enjoiment	Equal variances assumed	7.642	.006	.745	1401	.456	.107	.144	-.175	.389
	Equal variances not assumed			.755	1321.242	.450	.107	.142	-.171	.386
hope	Equal variances assumed	10.677	.001	-1.603	1401	.109	-.226	.141	-.503	.051
	Equal variances not assumed			-1.621	1309.426	.105	-.226	.140	-.500	.048
pride	Equal variances assumed	.504	.478	.938	1401	.348	.141	.150	-.153	.434
	Equal variances not assumed			.938	1258.827	.349	.141	.150	-.154	.435
anger	Equal variances assumed	5.160	.023	-1.267	1401	.205	-.164	.129	-.417	.090
	Equal variances not assumed			-1.285	1320.622	.199	-.164	.127	-.414	.086
hopemesness	Equal variances assumed	1.557	.212	.447	1401	.655	.059	.132	-.200	.318
	Equal variances not assumed			.449	1286.461	.653	.059	.131	-.198	.316
bordom	Equal variances assumed	.597	.440	-2.101	1401	.036	-.228	.108	-.441	-.015
	Equal variances not assumed			-2.112	1286.171	.035	-.228	.108	-.439	-.016
anxiety	Equal variances assumed	2.763	.097	-2.348	1401	.019	-.330	.140	-.605	-.054
	Equal variances not assumed			-2.322	1210.009	.020	-.330	.142	-.608	-.051

المعارف الضمنية العنيفة:

Group Statistics

	level	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
a1	elementary	816	1.83	1.342	.047
	hight school	587	1.98	1.399	.058
a2	elementary	816	1.75	1.305	.046
	hight school	587	1.76	1.243	.051
a3	elementary	816	2.07	1.438	.050
	hight school	587	2.00	1.370	.057
a4	elementary	816	1.68	1.204	.042
	hight school	587	1.74	1.240	.051
a5	elementary	816	2.00	1.435	.050
	hight school	587	1.99	1.354	.056
a6	elementary	816	2.37	1.598	.056
	hight school	587	2.65	1.580	.065
a7	elementary	816	2.25	1.481	.052
	hight school	587	2.16	1.392	.057
a8	elementary	816	2.58	1.566	.055
	hight school	587	2.58	1.455	.060
TOTPVILENCE	elementary	816	16.54	7.717	.270
	hight school	587	16.88	7.885	.325

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
a1	Equal variances assumed	.916	.339	-2.030	1401	.043	-.150	.074	-.295	-.005
	Equal variances not assumed			-2.016	1231.050	.044	-.150	.074	-.296	-.004
a2	Equal variances assumed	1.527	.217	-.120	1401	.905	-.008	.069	-.144	.128
	Equal variances not assumed			-.121	1296.780	.904	-.008	.069	-.143	.126
a3	Equal variances assumed	6.369	.012	.979	1401	.328	.075	.076	-.075	.224
	Equal variances not assumed			.987	1297.310	.324	.075	.076	-.074	.223
a4	Equal variances assumed	.954	.329	-.993	1401	.321	-.066	.066	-.195	.064
	Equal variances not assumed			-.988	1240.094	.323	-.066	.066	-.196	.065
a5	Equal variances assumed	8.194	.004	.167	1401	.867	.013	.076	-.136	.161
	Equal variances not assumed			.169	1303.679	.866	.013	.075	-.135	.160
a6	Equal variances assumed	.085	.770	-3.226	1401	.001	-.278	.086	-.447	-.109
	Equal variances not assumed			-3.232	1270.938	.001	-.278	.086	-.446	-.109
a7	Equal variances assumed	6.269	.012	1.096	1401	.273	.086	.078	-.068	.239
	Equal variances not assumed			1.107	1306.206	.268	.086	.077	-.066	.238
a8	Equal variances assumed	11.920	.001	-.101	1401	.919	-.008	.082	-.170	.153
	Equal variances not assumed			-.103	1313.760	.918	-.008	.081	-.168	.151
TOTPVILENCE	Equal variances assumed	.002	.961	-.811	1401	.417	-.342	.421	-1.169	.485
	Equal variances not assumed			-.808	1246.311	.419	-.342	.423	-1.172	.488

4-الفروق بين المعارف الضمنية تبعا للانفعالات:

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
TOTEMOTION	low	971	57.48	6.382	.205	57.08	57.88	27	84
	moderate	327	59.46	7.035	.389	58.70	60.23	31	78
	hight	105	61.33	7.636	.745	59.86	62.81	37	80
	Total	1403	58.23	6.743	.180	57.88	58.58	27	84
positive emotion	low	971	36.84	6.737	.216	36.42	37.27	11	45
	moderate	327	35.27	6.103	.337	34.60	35.93	16	45
	hight	105	33.04	8.225	.803	31.45	34.63	10	45
	Total	1403	36.19	6.806	.182	35.83	36.55	10	45
negative emotion	low	971	20.64	6.659	.214	20.22	21.06	11	45
	moderate	327	24.20	7.061	.390	23.43	24.96	11	44
	hight	105	28.30	8.208	.801	26.71	29.88	13	49
	Total	1403	22.04	7.256	.194	21.66	22.42	11	49
E-CLASS	low	971	20.11	3.219	.103	19.91	20.32	7	32
	moderate	327	20.77	3.186	.176	20.42	21.11	13	31
	hight	105	21.47	3.713	.362	20.75	22.19	9	31
	Total	1403	20.37	3.275	.087	20.20	20.54	7	32
E-LEARNING	low	971	19.70	2.953	.095	19.52	19.89	10	33
	moderate	327	20.73	3.550	.196	20.35	21.12	7	31
	hight	105	22.19	3.349	.327	21.54	22.84	13	30
	Total	1403	20.13	3.213	.086	19.96	20.30	7	33
E-TASKS	low	971	17.66	3.177	.102	17.46	17.86	6	28
	moderate	327	17.96	3.401	.188	17.59	18.33	8	26
	hight	105	17.68	4.189	.409	16.87	18.49	6	30
	Total	1403	17.73	3.315	.088	17.56	17.91	6	30
P-Activation	low	971	36.84	6.737	.216	36.42	37.27	11	45
	moderate	327	35.27	6.103	.337	34.60	35.93	16	45
	hight	105	33.04	8.225	.803	31.45	34.63	10	45
	Total	1403	36.19	6.806	.182	35.83	36.55	10	45
N-Activation	low	971	11.85	3.930	.126	11.60	12.09	6	25
	moderate	327	13.57	4.183	.231	13.11	14.02	6	23
	hight	105	15.13	5.027	.491	14.16	16.11	6	27
	Total	1403	12.49	4.208	.112	12.27	12.71	6	27
A-E	low	971	9.57	3.440	.110	9.35	9.79	5	25
	moderate	327	11.48	3.664	.203	11.08	11.88	5	22
	hight	105	13.35	4.383	.428	12.50	14.20	5	25
	Total	1403	10.30	3.758	.100	10.10	10.50	5	25
P-Outcomes	low	971	11.07	3.983	.128	10.82	11.32	6	27
	moderate	327	12.72	4.320	.239	12.25	13.19	6	27
	hight	105	14.94	4.727	.461	14.03	15.86	6	28
	Total	1403	11.74	4.275	.114	11.52	11.97	6	28
enjoiment	low	971	12.03	2.616	.084	11.86	12.19	3	15
	moderate	327	11.26	2.491	.138	10.99	11.53	3	15
	hight	105	10.42	2.954	.288	9.85	10.99	3	15
	Total	1403	11.73	2.658	.071	11.59	11.87	3	15
hope	low	971	12.75	2.560	.082	12.59	12.91	3	15
	moderate	327	12.19	2.387	.132	11.93	12.45	4	15
	hight	105	11.25	3.216	.314	10.63	11.87	3	15
	Total	1403	12.51	2.609	.070	12.37	12.65	3	15
pride	low	971	12.06	2.715	.087	11.89	12.23	3	15
	moderate	327	11.81	2.698	.149	11.52	12.11	3	15
	hight	105	11.37	3.332	.325	10.73	12.02	3	15
	Total	1403	11.95	2.767	.074	11.81	12.10	3	15
anger	low	971	5.64	2.203	.071	5.50	5.78	3	15
	moderate	327	6.59	2.426	.134	6.33	6.86	3	15
	hight	105	7.54	2.909	.284	6.98	8.11	3	15
	Total	1403	6.00	2.389	.064	5.88	6.13	3	15
hopemesness	low	971	4.86	2.211	.071	4.72	5.00	3	13
	moderate	327	5.74	2.482	.137	5.47	6.01	3	14
	hight	105	7.35	2.902	.283	6.79	7.91	3	15
	Total	1403	5.25	2.436	.065	5.12	5.38	3	15
bordom	low	971	3.93	1.858	.060	3.82	4.05	2	10
	moderate	327	4.89	1.999	.111	4.67	5.10	2	10
	hight	105	5.81	2.206	.215	5.38	6.24	2	10
	Total	1403	4.30	2.006	.054	4.19	4.40	2	10
anxiety	low	971	6.21	2.499	.080	6.05	6.37	3	15
	moderate	327	6.97	2.606	.144	6.69	7.26	3	15
	hight	105	7.59	2.973	.290	7.02	8.17	3	14
	Total	1403	6.49	2.599	.069	6.35	6.63	3	15

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TOTEMOTION	Between Groups	2053.675	2	1026.837	23.300	.000
	Within Groups	61698.964	1400	44.071		
	Total	63752.639	1402			
positive emotion	Between Groups	1734.292	2	867.146	19.209	.000
	Within Groups	63201.277	1400	45.144		
	Total	64935.568	1402			
negative emotion	Between Groups	7535.243	2	3767.622	79.592	.000
	Within Groups	66271.441	1400	47.337		
	Total	73806.684	1402			
E-CLASS	Between Groups	241.950	2	120.975	11.450	.000
	Within Groups	14792.008	1400	10.566		
	Total	15033.959	1402			
E-LEARNING	Between Groups	742.621	2	371.311	37.853	.000
	Within Groups	13733.028	1400	9.809		
	Total	14475.649	1402			
E-TASKS	Between Groups	21.811	2	10.906	.992	.371
	Within Groups	15384.024	1400	10.989		
	Total	15405.835	1402			
P-Activation	Between Groups	1734.292	2	867.146	19.209	.000
	Within Groups	63201.277	1400	45.144		
	Total	64935.568	1402			
N-Activation	Between Groups	1514.080	2	757.040	45.467	.000
	Within Groups	23310.606	1400	16.650		
	Total	24824.686	1402			
A-E	Between Groups	1950.367	2	975.184	76.479	.000
	Within Groups	17851.500	1400	12.751		
	Total	19801.867	1402			
P-Outcomes	Between Groups	1826.876	2	913.438	53.741	.000
	Within Groups	23795.722	1400	16.997		
	Total	25622.597	1402			
enjoiment	Between Groups	338.819	2	169.409	24.786	.000
	Within Groups	9568.716	1400	6.835		
	Total	9907.535	1402			
hope	Between Groups	257.030	2	128.515	19.368	.000
	Within Groups	9289.609	1400	6.635		
	Total	9546.639	1402			
pride	Between Groups	53.373	2	26.686	3.499	.031
	Within Groups	10678.428	1400	7.627		
	Total	10731.800	1402			
anger	Between Groups	491.900	2	245.950	45.867	.000
	Within Groups	7507.082	1400	5.362		
	Total	7998.982	1402			
hopemesness	Between Groups	691.344	2	345.672	63.448	.000
	Within Groups	7627.336	1400	5.448		
	Total	8318.680	1402			
bordom	Between Groups	483.318	2	241.659	65.585	.000
	Within Groups	5158.518	1400	3.685		
	Total	5641.836	1402			
anxiety	Between Groups	280.480	2	140.240	21.359	.000
	Within Groups	9192.120	1400	6.566		
	Total	9472.600	1402			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) violence1	(J) violence1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
TOTEMOTION	low	moderate	-1.982*	.424	.000	-2.98	-.99
		hight	-3.853*	.682	.000	-5.45	-2.25
	moderate	low	1.982*	.424	.000	.99	2.98
		hight	-1.872*	.745	.032	-3.62	-.12
	hight	low	3.853*	.682	.000	2.25	5.45
		moderate	1.872*	.745	.032	.12	3.62
positive emotion	low	moderate	1.575*	.430	.001	.57	2.58
		hight	3.803*	.690	.000	2.18	5.42
	moderate	low	-1.575*	.430	.001	-2.58	-.57
		hight	2.228*	.754	.009	.46	4.00
	hight	low	-3.803*	.690	.000	-5.42	-2.18
		moderate	-2.228*	.754	.009	-4.00	-.46
negative emotion	low	moderate	-3.557*	.440	.000	-4.59	-2.53
		hight	-7.657*	.707	.000	-9.32	-6.00
	moderate	low	3.557*	.440	.000	2.53	4.59
		hight	-4.100*	.772	.000	-5.91	-2.29
	hight	low	7.657*	.707	.000	6.00	9.32
		moderate	4.100*	.772	.000	2.29	5.91
E-CLASS	low	moderate	-.654*	.208	.005	-1.14	-.17
		hight	-1.353*	.334	.000	-2.14	-.57
	moderate	low	.654*	.208	.005	.17	1.14
		hight	-.699	.365	.134	-1.55	.16
	hight	low	1.353*	.334	.000	.57	2.14
		moderate	.699	.365	.134	-.16	1.55
E-LEARNING	low	moderate	-1.032*	.200	.000	-1.50	-.56
		hight	-2.488*	.322	.000	-3.24	-1.73
	moderate	low	1.032*	.200	.000	.56	1.50
		hight	-1.457*	.351	.000	-2.28	-.63
	hight	low	2.488*	.322	.000	1.73	3.24
		moderate	1.457*	.351	.000	.63	2.28
E-TASKS	low	moderate	-.296	.212	.343	-.79	.20
		hight	-.012	.341	.999	-.81	.79
	moderate	low	.296	.212	.343	-.20	.79
		hight	.284	.372	.725	-.59	1.16
	hight	low	.012	.341	.999	-.79	.81
		moderate	-.284	.372	.725	-1.16	.59
P-Activation	low	moderate	1.575*	.430	.001	.57	2.58
		hight	3.803*	.690	.000	2.18	5.42
	moderate	low	-1.575*	.430	.001	-2.58	-.57
		hight	2.228*	.754	.009	.46	4.00
	hight	low	-3.803*	.690	.000	-5.42	-2.18
		moderate	-2.228*	.754	.009	-4.00	-.46
N-Activation	low	moderate	-1.719*	.261	.000	-2.33	-1.11
		hight	-3.287*	.419	.000	-4.27	-2.30
	moderate	low	1.719*	.261	.000	1.11	2.33
		hight	-1.568*	.458	.002	-2.64	-.49
	hight	low	3.287*	.419	.000	2.30	4.27
		moderate	1.568*	.458	.002	.49	2.64
A-E	low	moderate	-1.910*	.228	.000	-2.45	-1.37
		hight	-3.782*	.367	.000	-4.64	-2.92
	moderate	low	1.910*	.228	.000	1.37	2.45
		hight	-1.872*	.401	.000	-2.81	-.93
	hight	low	3.782*	.367	.000	2.92	4.64
		moderate	1.872*	.401	.000	.93	2.81
P-Outcomes	low	moderate	-1.648*	.264	.000	-2.27	-1.03
		hight	-3.875*	.424	.000	-4.87	-2.88
	moderate	low	1.648*	.264	.000	1.03	2.27
		hight	-2.227*	.462	.000	-3.31	-1.14
	hight	low	3.875*	.424	.000	2.88	4.87
		moderate	2.227*	.462	.000	1.14	3.31
enjoiment	low	moderate	.768*	.167	.000	.38	1.16
		hight	1.609*	.269	.000	.98	2.24
	moderate	low	-.768*	.167	.000	-1.16	-.38
		hight	.841*	.293	.012	.15	1.53
	hight	low	-1.609*	.269	.000	-2.24	-.98
		moderate	-.841*	.293	.012	-1.53	-.15
hope	low	moderate	.559*	.165	.002	.17	.95
		hight	1.504*	.265	.000	.88	2.13
	moderate	low	-.559*	.165	.002	-.95	-.17
		hight	.945*	.289	.003	.27	1.62
	hight	low	-1.504*	.265	.000	-2.13	-.88
		moderate	-.945*	.289	.003	-1.62	-.27
pride	low	moderate	.248	.177	.338	-.17	.66
		hight	.690*	.284	.040	.02	1.36
	moderate	low	-.248	.177	.338	-.66	.17
		hight	.442	.310	.327	-.28	1.17
	hight	low	-.690*	.284	.040	-1.36	-.02
		moderate	-.442	.310	.327	-1.17	.28
anger	low	moderate	-.955*	.148	.000	-1.30	-.61
		hight	-1.904*	.238	.000	-2.46	-1.35
	moderate	low	.955*	.148	.000	.61	1.30
		hight	-.950*	.260	.001	-1.56	-.34
	hight	low	1.904*	.238	.000	1.35	2.46
		moderate	.950*	.260	.001	.34	1.56
hopemesness	low	moderate	-.883*	.149	.000	-1.23	-.53
		hight	-2.492*	.240	.000	-3.06	-1.93
	moderate	low	.883*	.149	.000	.53	1.23
		hight	-1.609*	.262	.000	-2.22	-.99
	hight	low	2.492*	.240	.000	1.93	3.06
		moderate	1.609*	.262	.000	.99	2.22
bordom	low	moderate	-.955*	.123	.000	-1.24	-.67
		hight	-1.877*	.197	.000	-2.34	-1.41
	moderate	low	.955*	.123	.000	.67	1.24
		hight	-.923*	.215	.000	-1.43	-.42
	hight	low	1.877*	.197	.000	1.41	2.34
		moderate	.923*	.215	.000	.42	1.43
anxiety	low	moderate	-.764*	.164	.000	-1.15	-.38
		hight	-1.382*	.263	.000	-2.00	-.76
	moderate	low	.764*	.164	.000	.38	1.15
		hight	-.618	.287	.080	-1.29	.06
	hight	low	1.382*	.263	.000	.76	2.00
		moderate	.618	.287	.080	-.06	1.29

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الانفعال:

```
DISCRIMINANT
  /GROUPS=violence1(1 3)
  /VARIABLES=positiveemotion negativeemotion ECLASS ELEARNING ETASKS
PActivation NActivation AE POutcomes enjoiment hope pride anger hopemesness
bordom anxiety
  /ANALYSIS ALL
  /METHOD=WILKS
  /FIN=3.84
  /FOUT=2.71
  /PRIORS EQUAL
  /HISTORY
  /CLASSIFY=NONMISSING POOLED.
```

Discriminant

Notes

Output Created		04-MAY-2021 00:38:27
Comments		
Input	Data	C:\Users\ibrahim\Documents\last change.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	1403
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing in the analysis phase.

	Cases Used	In the analysis phase, cases with no user- or system-missing values for any predictor variable are used. Cases with user-, system-missing, or out-of-range values for the grouping variable are always excluded.

Notes

Syntax		DISCRIMINANT /GROUPS=violence1(1 3) /VARIABLES=positiveemotion negativeemotion ECLASS ELEARNING ETASKS PActivation NActivation AE POutcomes enjoiment hope pride anger hopemesness bordom anxiety /ANALYSIS ALL /METHOD=WILKS /FIN=3.84 /FOUT=2.71 /PRIORS EQUAL /HISTORY /CLASSIFY=NONMISSING POOLED.
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.09

[DataSet1] C:\Users\ibrahim\Documents\last change.sav

Analysis Case Processing Summary

Unweighted Cases	N	Percent
Valid	1403	100.0

	Missing or out-of-range group codes	0	.0
	At least one missing discriminating variable	0	.0
Excluded	Both missing or out-of-range group codes and at least one missing discriminating variable	0	.0
	Total	0	.0
Total		1403	100.0

Group Statistics

violence1		Valid N (listwise)	
		Unweighted	Weighted
low	positive emotion	971	971.000
	negative emotion	971	971.000
	E-CLASS	971	971.000
	E-LEARNING	971	971.000
	E-TASKS	971	971.000
	P-Activation	971	971.000
	N-Activation	971	971.000
	A-E	971	971.000
	P-Outcomes	971	971.000
	enjoiment	971	971.000
	hope	971	971.000
	pride	971	971.000
	anger	971	971.000
	hopemesness	971	971.000
	bordom	971	971.000
	anxiety	971	971.000
moderate	positive emotion	327	327.000
	negative emotion	327	327.000
	E-CLASS	327	327.000
	E-LEARNING	327	327.000
	E-TASKS	327	327.000
	P-Activation	327	327.000

	N-Activation	327	327.000
	A-E	327	327.000
	P-Outcomes	327	327.000
	enjoiment	327	327.000
	hope	327	327.000
	pride	327	327.000
	anger	327	327.000
	hopemesness	327	327.000
	bordom	327	327.000
	anxiety	327	327.000

Group Statistics

violence1		Valid N (listwise)	
		Unweighted	Weighted
hight	positive emotion	105	105.000
	negative emotion	105	105.000
	E-CLASS	105	105.000
	E-LEARNING	105	105.000
	E-TASKS	105	105.000
	P-Activation	105	105.000
	N-Activation	105	105.000
	A-E	105	105.000
	P-Outcomes	105	105.000
	enjoiment	105	105.000
	hope	105	105.000
	pride	105	105.000
	anger	105	105.000
	hopemesness	105	105.000
	bordom	105	105.000
	anxiety	105	105.000
Total	positive emotion	1403	1403.000
	negative emotion	1403	1403.000
	E-CLASS	1403	1403.000
	E-LEARNING	1403	1403.000
	E-TASKS	1403	1403.000
	P-Activation	1403	1403.000
	N-Activation	1403	1403.000
	A-E	1403	1403.000

P-Outcomes	1403	1403.000
enjoiment	1403	1403.000
hope	1403	1403.000
pride	1403	1403.000
anger	1403	1403.000
hopemesness	1403	1403.000
bordom	1403	1403.000
anxiety	1403	1403.000

Analysis 1

Stepwise Statistics

Variables Entered/Removed[a,b,c,d]

Step	Entered	Wilks' Lambda						
		Statistic	df1	df2	df3	Exact F		
						Statistic	df1	df2
1	negative emotion	.898	1	2	1400.000	79.592	2	1400.000
2	anxiety	.887	2	2	1400.000	43.298	4	2798.000

Variables Entered/Removed[a,b,c,d]

Step	Wilks' Lambda
	Exact F
	Sig.
1	.000
2	.000

At each step, the variable that minimizes the overall Wilks' Lambda is entered.[a,b,c,d]

a. Maximum number of steps is 32.

b. Minimum partial F to enter is 3.84.

c. Maximum partial F to remove is 2.71.

d. F level, tolerance, or VIN insufficient for further computation.

Variables in the Analysis

Step		Tolerance	F to Remove	Wilks' Lambda
1	negative emotion	1.000	79.592	
2	negative emotion	.448	65.921	.970
	anxiety	.448	8.747	.898

Variables Not in the Analysis

Step		Tolerance	Min. Tolerance	F to Enter	Wilks' Lambda
0	positive emotion	1.000	1.000	19.209	.973
	negative emotion	1.000	1.000	79.592	.898
	E-CLASS	1.000	1.000	11.450	.984
	E-LEARNING	1.000	1.000	37.853	.949
	E-TASKS	1.000	1.000	.992	.999
	P-Activation	1.000	1.000	19.209	.973
	N-Activation	1.000	1.000	45.467	.939
	A-E	1.000	1.000	76.479	.902
	P-Outcomes	1.000	1.000	53.741	.929
	enjoiment	1.000	1.000	24.786	.966
	hope	1.000	1.000	19.368	.973
	pride	1.000	1.000	3.499	.995
	anger	1.000	1.000	45.867	.939
	hopemesness	1.000	1.000	63.448	.917
	bordom	1.000	1.000	65.585	.914
	anxiety	1.000	1.000	21.359	.970
1	positive emotion	.726	.726	.213	.898
	E-CLASS	.806	.806	.345	.897
	E-LEARNING	.732	.732	3.036	.894
	E-TASKS	.991	.991	.794	.897
	P-Activation	.726	.726	.213	.898
	N-Activation	.196	.196	8.424	.887
	A-E	.231	.231	3.960	.893
	P-Outcomes	.173	.173	3.960	.893

	enjoiment	.799	.799	1.087	.897
	hope	.743	.743	.393	.897
	pride	.858	.858	2.461	.895
	anger	.426	.426	.198	.898
	hopemesness	.376	.376	5.075	.891
	bordom	.485	.485	5.603	.891
	anxiety	.448	.448	8.747	.887
2	positive emotion	.710	.350	.636	.886

Variables Not in the Analysis

Step		Tolerance	Min. Tolerance	F to Enter	Wilks' Lambda
2	E-CLASS	.804	.412	.200	.887
	E-LEARNING	.732	.386	3.063	.883
	E-TASKS	.946	.427	.628	.886
	P-Activation	.710	.350	.636	.886
	N-Activation	.118	.118	1.896	.884
	A-E	.133	.074	2.951	.883
	P-Outcomes	.100	.100	2.951	.883
	enjoiment	.775	.366	.335	.886
	hope	.731	.360	.565	.886
	pride	.854	.406	3.002	.883
	anger	.366	.194	1.896	.884
	hopemesness	.311	.168	2.951	.883
	bordom	.403	.205	2.392	.884

Wilks' Lambda

Step	Number of Variables	Lambda	df1	df2	df3	Exact F		
						Statistic	df1	df2
1	1	.898	1	2	1400	79.592	2	1400.000
2	2	.887	2	2	1400	43.298	4	2798.000

Wilks' Lambda

Step	Exact F
	Sig.
1	.000
2	.000

Summary of Canonical Discriminant Functions

Eigenvalues

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	.127[a]	99.5	99.5	.336
2	.001[a]	.5	100.0	.025

a. First 2 canonical discriminant functions were used in the analysis.

Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1 through 2	.887	168.104	4	.000
2	.999	.841	1	.359

Structure Matrix

	Function	
	1	2
negative emotion	.946*	.324
A-E[b]	.931*	-.012
hopemesness[b]	.830*	.015
anger[b]	.796*	.012
P-Outcomes[b]	.772*	.551
bordom[b]	.772*	-.038
N-Activation[b]	.757*	.555
positive emotion[b]	-.537*	-.049
P-Activation[b]	-.537*	-.049
hope[b]	-.516*	-.058

E-LEARNING[b]	.488[*]	.173
enjoiment[b]	-.475[*]	.003
E-CLASS[b]	.404[*]	.182
pride[b]	-.375[*]	-.068
anxiety	.487	.874[*]
E-TASKS[b]	.019	.231[*]

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions
Variables ordered by absolute size of correlation within function.
*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function
b. This variable not used in the analysis.

Functions at Group Centroids

violence1	Function	
	1	2
low	-.213	-.007
moderate	.318	.039
hight	.979	-.054

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means