رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) وعلاقته بالانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "دراسة تنبؤية"

د. محمد أحمد سيد خليل

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية بأسوان- جامعة أسوان

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغيري الدراسة: رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) والانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهل يمكن التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية (إيجابية- سلبية) بدلالة رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا). واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية، وبلغ عدد عينة الدراسة الأساسية ١٩٦ تلميذ وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بمتوسط عمري ١١,٧ سنة، وانحراف معياري ٢,٨٨، واستعان الباحث بمقياس الانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من إعداد الباحث، و مقياس رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) من إعداد Ruch & Proyer (2008)، وترجمة وتعريب وتقنين مصطفى الحديبي ورباب الصغير (٢٠٢٤). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيري الدراسة: رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)، والانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية (إيجابية- سلبية) بدلالة رهاب السخرية، وتم تقديم توصيات الدراسة وفقاً لنتائجها التي توصل إليها الباحث.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية، رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) وعلاقته بالانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "دراسة تنبؤية"

د. محمد أحمد سيد خليل

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية بأسوان- جامعة أسوان

مقدمه:

الحصص مملة.. الاستذكار ممتع.. الاختبارات تخيفني.. كثيراً ما تتردد مثل هذه الكلمات عند سؤال تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية عن مشاعرهم قبل ذهابهم للفصل أو أثناء التواجد به أو قبل استذكار الدروس وبعده وكذلك الاختبارات، مما يشير إلى وجود مجموعة كبيرة من الانفعالات لدى التلاميذ التي قد يكون لها أثر إيجابي كالرغبة في التعلم والتحصيل الأكاديمي الجيد والرغبة في الذهاب للمدرسة أو العكس، ضعف الرغبة في التعلم أو النفور من البيئة التي يتلقى التعلم بها وهي ما تعرف بالانفعالات الأكاديمية *Academic Emotions*.

وتعرف الانفعالات الأكاديمية بأنها خبرات التلاميذ الانفعالية المرتبطة بجوانب العملية الأكاديمية كالتدريس والتعلم وتشمل الاستمتاع بالتعلم والفخر والقلق واليأس والملل والغضب (Lei & Cui, 2016)، كما أوضح Pekrun & Linnenbrink (2012) بأن الانفعالات الأكاديمية هي تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بكلٍ من أنشطة ونواتج التحصيل، أي أن هناك انفعالات مرتبطة بالأنشطة الأكاديمية كالدراسة أو الخضوع للاختبارات وأخري مرتبطة بنواتج النجاح والفشل لتلك الأنشطة وأثر كل منها على التلاميذ.

وقد تظهر الانفعالات الأكاديمية في شكل انفعالات إيجابية *Positive Academic Emotions*(كالبهجة والفخر والأمل) والتي تظهر لدى التلاميذ الذين حققوا أهدافهم الأكاديمية أو انفعالات سلبية *Negative Academic Emotions* (كالإحباط والخزي والقلق والبأس) والتي تظهر لدى التلاميذ الذين فشلت مجهوداتهم، و(الملل) الذي يظهر في أسلوب التدريس النمطي داخل الفصل و(الغضب) من المهام والتكليفات المطلوب تنفيذها (Goetz & Perry ، 2007, p. 15). وذكر Noteborn & Garcia (2016) أن الانفعالات الإيجابية

والسلبية التي يظهرها التلاميذ أثناء الاندماج في المهام الأكاديمية تؤثر على أهدافهم وعملية تعلمهم، فالانفعالات الإيجابية كالاستمتاع ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالاستخدام الأمثل لأساليب التعلم المعرفية، بينما الانفعالات السلبية كالقلق تتداخل مع قدرة التلميذ على التعلم.

ولقد أوضح Gute & Gute (2008) بأن الانفعالات الإيجابية تظهر عندما تتساوي تحديات المهمة ومهارات التلميذ وعندما لا ينظر إلى المقرر بأنه صعب، أما الانفعالات السلبية كالملل تظهر عندما تكون تحديات المهمة بسيطة وعندما تكون تحديات المهمة صعبة يظهر القلق، ومع ذلك قد لا تحدث تلك العلاقة دائماً، وإنما تتوقف على أهمية المهمة، وتحدث الانفعالات الأكاديمية في البيئات الأكاديمية المختلفة كالتواجد في الفصل الدراسي أو الاستذكار أو الخضوع للاختبارات، وتختلف تلك الانفعالات من موقف لآخر، فعلى سبيل المثال الاستمتاع بالتعلم داخل الفصل الدراسي يختلف عن الاستمتاع عند الخضوع لاختبار ما، فهناك تلميذ يكون متحمساً عند الذهاب للفصل وحضور الحصة وآخر عند الإجابة على أسئلة اختبار(Pekrun etal, 2011).

ومن الجدير بالذكر أن هناك مفهوم ظهر في الآونة الأخير ليتم تشخيصه جيداً وفق المعايير التشخيصية للدليل النفسي وهو مفهوم رهاب السخرية أو ما يعرف بالجلوتوفوبيا، حيث ظهر مفهوم الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" في سياق الخجل، وذلك منذ أكثر من مائة عام على يد الطبيب النفسي الفرنسي Paul Hartenberg وذلك في عام (١٩٠١)، فقد لاحظ ظهور مزيج من مشاعر الخوف والشعور بالخزي لدى الأفراد المصابين بالخجل، وذلك في حالة وجود أشخاص آخرين، على الرغم من عدم ظهور هذه المشاعر عندما يكونون بمفردهم، كما يصاحب المشاعر سالفة الذكر بعض الأعراض الفسيولوجية، مثل: الارتعاش أثناء الكلام، واحمرار الوجه، واضطرابات في الكلام، واضطراب في الوظائف العضوية، علاوة على وجود اختلالات في عمليات الانتباه والتفكير، والذاكرة (Platt et al. 2010).

ويعد Titze من الأوائل الذين اهتموا بدراسة الجيلوتوفوبيا من خلال قيامه بإجراء دراسة في العقد التاسع من القرن العشرين، وكانت لاكتشاف الصلة بين الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" وتاريخ المضايقات في مرحلة الطفولة، وأشارت النتائج إلى أن التعرض للسُخرية في الطفولة

يعد عنصرًا أساسيًا في تطور الجيلوتوفوبيا، ولكن أشارت مجموعة أخرى في الدراسة نفسها إلى أن الجيلوتوفوبيا قد تنشأ بتكوين صورة سلبية عن الذات، أو عدم الرضا، أو ضعف الثقة بالنفس والانسحاب من التجمعات للجهل بقدراتهم (Proyer et al., 2013) ، وقد أشار Ruch & Proyer (2010) أن الاهتمام بمفهوم الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" قد مر بثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى: وفقًا لـ Titze فقد أرجع جذور الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" إلى بدايتها في مرحلة الطفولة المبكرة.

المرحلة الثانية: أكدت على العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية"، والمقارنات بينها وبين المفاهيم الأخرى في المسببات وطرق التعامل معها، وإظهار الاختلاف بينهما التي تجعلنا نميز بين الجيلوتوفوبيا وغيرها من المفاهيم.

المرحلة الثالثة: اهتمام علماء علم النفس الإكلينيكي في هذه المرحلة بين عامي ٢٠٠١ : ٢٠٠٩ بجمع البيانات لكل ما يتعلق بمفهوم الجيلوتوفوبيا، وتقديم التقييم والتشخيص بناءً على المعايير المناسبة، وبدأوا يفكرون في العلاج، ووضع برامج مناسبة مع مراعاة الفروق الفردية.

وذكر النابغة فتحي محمد، ومنتصر صلاح فتحي (٢٠٢٠) أن المصابين بالجيلوتوفوبيا يعتقدون أن هناك شيئًا ما خطأ لديهم، وبناءً عليه فإنهم يتجنبون كثيرًا من الأنشطة الاجتماعية خشية أن يسلك الآخرون معهم بشكل سخيف، وأيضاً وفقًا لما يشعر به المصابين بالجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" فهناك مشاعر خجل تمنع هؤلاء من التعبير عن ذواتهم، والأكثر من ذلك فإنهم يشعرون بالعار من المشاركة الاجتماعية؛ خوفًا من إظهار سلوكيات غير لائقة تؤدي إلى نبذ الضحك من الآخرين وهو ما يتفق ودراسات أميرة سعيد البنا (٢٠٢٣)، Akhtar et al.،(2022) ، إضافة إلى أن الجيلوتوفوبيا مفهوم مركب يتضمن أشكال ووظائف متعددة، ومن أهم هذه الأشكال: شعور الشخص بالشك عندما يسمع الآخرين يضحكون؛ حيث يربط أصوات الضحك من قِبل الآخرين بأنها موجهة لشخصه، بالإضافة إلى الشعور بعدم الراحة والاستياء عند سماع الآخرين يضحكون مما قد يعيق التحكم في الاستجابات الجسدية والتعبيرات الانفعالية لديه، فضلاً عن اعتقاد الفرد بأن هناك شيئًا أساسيًا خاطئًا في شخصيته يجعله محطًا لسخرية الآخرين واستهزائهم به.

وفي ضوء ما تقدم، جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على علاقة رهاب السخرية بالانفعالات الأكاديمية (إيجابية- سلبية)، وكذلك التعرف على إمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية (إيجابية- سلبية) بدلالة رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا).

مشكلة الدراسة:

من خلال إشراف الباحث على طلاب وطالبات التربية العملية معلمي الفصول وخاصة المشرفين على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، لاحظ الباحث على تلاميذهم ترديد بعض العبارات المرتبطة بمشاعر التلاميذ قبل الدخول إلى الحصص وقبل خوض الامتحانات، ولعل هذه العبارات منها الإيجابية والتي تحمل معنى إيجابي ومنها السلبي، وكليهما مرتبطين بنواحي التحصيل الأكاديمي لديهم، وبالبحث عن تلك الأعراض السابقة في الدليل التشخيصي للإضطرابات و في بعض المراجع والدراسات النظرية الأخرى وجدها الباحث مصنفة تحت ما يسمى بالانفعالات الأكاديمية Academic Emotions، حيث تعرف بأنها خبرات التلاميذ الانفعالية المرتبطة بجوانب العملية الأكاديمية والتحصيلية كمواقف الدراسة أو الخضوع للاختبارات وغيرها.

وأكدت دراسة Pekrun etal, (2017) أن الانفعالات الأكاديمية تظهر في شكل انفعالات إيجابية كالبهجة والفخر والأمل والتي تكون عند التلاميذ الذين حققوا أهدافهم الأكاديمية والتحصيلية، ومن الممكن أن تظهر أيضاً على شكل انفعالات سلبية كالإحباط والقلق واليأس لمن تعرضوا للفشل ولم ينفذوا المهام والتكليفات المطلوبة منهم، وبالتالي يبدأ كل منهم في محاولة للانسحاب الاجتماعي وعدم شعورهم بالرفاهية النفسية وهذا عكس من يظهر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

ولعل ما ينتشر في مدارسنا ومؤسساتنا عامة في هذه الحقبة الزمنية من تنمر وغيره يؤثر على التلاميذ والعاملين بتلك المؤسسات بشكل سلبي، واعتبر الباحثون أحياناً أن خوف بعض التلاميذ من تعرضهم للسخرية لأي سبب كان يؤثر على الجوانب الانفعالية والنفسية لدى التلاميذ، مما يصل بهم أحياناً إلى الانسحاب الاجتماعي، وعرف هذا الخوف من السخرية بما يسمى برهاب السخرية أو الجلوتوفوبيا، حيث توصف الجيلوتوفوبيا بأنها: الخوف من سخرية

الآخرين، والظهور بمظهر سخيف ومضحك وتافه أمام الآخرين، وقد تؤدي الجيلوتوفوبيا إلى عواقب سلبية مثل انخفاض مستوى الرفاهية والأداء، وهو عبارة عن سلسلة متصلة تتفاوت من عدم الخوف إلى الخوف الشديد (Ruch et al. 2014)، كما أنها إساءة فهم المنبهات والمثيرات المرتبطة بالضحك والفكاهة، ويظهر ذلك من خلال عدم الشعور بالراحة عند مواجهة الضحك، وإظهار حساسية مفرطة اتجاه ضحك الآخرين، وهو ما لاحظه الباحث على بعض تلاميذ الصف السادس أثناء قيامه بالإشراف على مجموعات التربية العملية، حيث وجد أيضاً خوف التلاميذ من أن يكونوا هدفًا للضحك عليهم أو السُخرية منهم من قبل الأفراد الآخرين، فهم أحياناً لا يفهمون ماهية الضحك والسُخرية اللطيفة الإيجابية؛ حيث لا يستطيعون التمييز بينها وبين الضحك والسُخرية السلبية، ويعتقدون أن أي ضحك هو موجه لهم بطريقة سلبية، وماكرة، وخبيثة، مما يؤدى إلى خوفهم من التواجد والظهور أمام الآخرين.

وبالتالي وبعد العرض السابق تتلخص مشكلة الدراسة في المحاور التالية:

١. ملاحظة بعض المؤشرات بالتعاون مع معلمي الفصول والأخصائيين النفسيين بالمدارس والتي أكدت على ظهور ما يسمى بالانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية) على بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي
٢. ملاحظة أيضا بعض المؤشرات بالتعاون مع معلمي الفصول والأخصائيين النفسيين بالمدارس والتي أكدت على ظهور ما يسمى برهاب السخرية أو ما يعرف بالجلوتوفوبيا بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي
٣. أكدت الدراسات والأطر النظرية على أن كلا المتغيرين السابقين من الممكن وأن يحدثوا ما يسمى بالانسحاب الاجتماعي والعزلة والانطواء لدى تلاميذ هذه المرحلة العمرية

وبناءً على ما تقدم تم تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية ورهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ورهاب السخرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟

٢- ما العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية ورهاب السخرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟

٣- ما مقدار إسهام رهاب السخرية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟

٤- ما مقدار إسهام رهاب السخرية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة؟

٥- هل توجد فروق بين الذكور والاناث في الانفعالات الأكاديمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- العلاقة بين رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) وبين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- العلاقة بين رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) وبين الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- مقدار إسهام رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤- مقدار إسهام رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٥- الفروق بين الذكور والإناث في الانفعالات الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية نظرياً وتطبيقياً فيما يلي :

١- إلقاء الضوء على الانفعالات الأكاديمية والتي يظهرها التلاميذ في بيئاتهم التعلمية سواء كانت إيجابية تزيد من دافعيتهم للتعلم ومن ثم نجاحهم الأكاديمي، أو سلبية تؤثر على

دافعيتهم وتحصيلهم وتبنيهم لاتجاهات غير مقبولة تجاه المدرسة تتمثل في الخوف منها أو رفضها أو الهروب منها.

٢- تناول تلك الدراسة لمتغير رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهو ما يمثل تعرف مبكر لهذا الرهاب لدى الأطفال في هذا العمر حيث أن غالبية الدراسات – على حد علم الباحث- تناولت رهاب السخرية في مراحل المراهقة والرشد.

٣- تقديم أداة لتشخيص الانفعالات الأكاديمية بشقيها الإيجابي والسلبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قد يسترشد بها العاملون في مجال الانفعالات بصفة عامة والانفعالات داخل حجرة الدراسة بصفة خاصة لتحديد التلاميذ ذوي الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية).

٤- الاستعانة بأداة حديثة مقننة لتشخيص رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا حتى يتسنى للعاملين بمجال البرامج الارشادية والعلاجية وضع برامج التدخل المبكر في خفض مستوى رهاب السخرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥- لفت انتباه العاملين بمجال البرامج العلاجية والارشادية لوضع برامج تدخل تهدف إلى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكذلك خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية حتي يحقق التلاميذ النجاح الأكاديمي المطلوب.

٦- العمل على وضع برامج إرشادية للحد من مستوى رهاب السخرية لدى التلاميذ وآثاره المترتبة عليه

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

تتمثل مصطلحات الدراسة في التالي:

الانفعالات الأكاديمية *Academic Emotions*:

هي تلك الانفعالات التي يشعر بها التلميذ أثناء مشاركته في الأنشطة الأكاديمية، وتظهر تلك المشاعر أثناء جلوس التلميذ بالفصل الدراسي أو الاستماع لشرح المعلم أو التفاعل مع المعلم والأقران أو إكمال الواجب المنزلي أو التعاون عبر الانترنت أو إكمال المهام والأنشطة داخل الفصل أو عند خضوعه للاختبار (Noteborn & Garcia, 2016, p.7).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية) المُعد في الدراسة الحالية.

رهاب السخرية *Gelotophopbia*

يعرف Titze (1995) رهاب التعرض للسخرية بأنه مصطلح يشير إلى الخوف المرضي وغير المنطقي من تعرض الفرد للسخرية أو أن يكون هدفاً للسخرية بشكل غير إردي، ويعاني ذوي رهاب الجلوتوفوبيا من تفسير سلبي لأي نوع من أنواع الضحك حتى الضحك الودي، حيث يرونه أنه تهديد لهم ولكرامتهم، ويعود سبب ذلك إلى تكرار التجارب السلبية المكررة في التعرض للضحك الساخر من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويعرفه Kohlmann etal., (2018) بأنه إساءة فهم وإدراك المنبهات والمثيرات المرتبطة بالضحك والفكاهة مما يترتب عليه عدم الشعور بالراحة عند مواجهة الضحك وإظهار الحساسية المفرطة اتجاه الآخرين، وهو مايؤكده Vagnoli etal., (2021) بأنه عدم القدرة إلى الاستمتاع بالجوانب الإيجابية للفكاهة والضحك، وبالتالي فإن ذوي رهاب الجلوتوفوبيا يكون لديهم حساسية مفرطة تجاه ضحك الآخرين.

بينما يعرفه الباحث إجرائياً بأنه يمثل التلاميذ الذين يخافون من ضحك الآخرين وابتسامهم عليهم، علاوةً على ذلك لا يستطيعون ممارسة الاسترخاء أو الإيجابية نتيجة لهذا الضحك والسُخرية، ويتخذون سلوك العدوانية أو العزلة سبيلاً للتعبير عن سلوكهم حتي أن من حولهم يُصبحون أكثر حذراً في التعامل معهم حتي لا يصطدموا بسخافة تصرفهم

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: الانفعالات الأكاديمية..*Academic Emotions*:

١- تعريف الانفعالات الأكاديمية :

وضح Pekrun et al., (2002) أن المقصود بالانفعالات الأكاديمية تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بالتعلم والتحصيل الأكاديمي وطرق التدريس داخل الفصول الدراسية كالاستمتاع بالتعلم والفخر بالنجاح والقلق المرتبط بالاختبار، كما عرفها King & Areepattamannil (2014) بأنها تلك الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل ونواتج التحصيل كالنجاح والفشل، وفي هذا الصدد أوضح Cocoradă (2016) أن الانفعالات الأكاديمية هي تلك الانفعالات المصاحبة لعملية التعلم والتي تظهر قبل وأثناء وبعد التواجد

بالفصل الدراسي والاستذكار والخضوع للاختبارات، وفي ضوء ما سبق عرفها الباحث إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الانفعالات الأكاديمية (الايجابية- السلبية) المُعد في الدراسة الحالية.

٢- تصنيف الانفعالات الأكاديمية:

قدم Pekrun (2006) تصنيفاً للانفعالات الأكاديمية في ضوء ثلاث محاور أساسية:

أ- التكافؤ *Valence* : ويقصد بها الانفعالات الإيجابية السارة (كالاستمتاع بالتعلم والبهجة والفخر والأمل) والانفعالات السلبية غير السارة (كالغضب والقلق والبأس والملل).

ب- التركيز على الهدف *Object Focus*: ويقصد بها تركيز الانفعالات على هدف محدد إما نشاط أو ناتج النشاط وبذلك تضم انفعالات النشاط *Activity Emotions* وتشير إلى الانفعالات المرتبطة بالاستمرار في أنشطة التحصيل، وانفعالات الناتج *Outcome emotions* وتشير إلى الانفعالات المحتملة والمرتقبة كالأمل في النجاح والقلق من الفشل بالإضافة إلى انفعالات استرجاع الأحداث السابقة كالفخر أو الخزي.

ج- التنشيط *Activation*: ويقصد بها تفعيل الانفعال أو تعطيله بناءً على الموقف التعلمي.

وجدول رقم (١) التالي يوضح تصنيف للانفعالات الأكاديمية (Pekrun et al., (2007, p.16:

جدول(١)

تصنيف Pekrun للانفعالات الأكاديمية

تركيز الهدف	إيجابي*		سلبي**	
	تفعيل	تعطيل	تفعيل	تعطيل
النشاط	الاستمتاع	الاسترخاء	الغضب الإحباط	الملل
الناتج	البهجة الأمل الفخر الامتنان	القناعة الارتياح	القلق الخزي الغضب	الحزن خيبة الأمل إلدأس

* إيجابي: انفعال سار ** سلبي: انفعال غير سار

وبذلك تنقسم الانفعالات الأكاديمية كما أوضحها Pekrun, etal (2017) إلى ما يلي:

- الانفعالات الإيجابية النشطة *Positive Activating Emotions:*

كالاستمتاع بالتعلم والبهجة والأمل والفخر، والتي تساعد الفرد في تنويع مصادر المعرفة ويتمتع فيها بتركيز انتباه مرتفع على مهام التعلم التي يقوم بها، ولديه دافع داخلي قوي للتعلم مما يساعد على اكتساب المعلومات بشكل أفضل، مثل تلك الانفعالات لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

- الانفعالات الإيجابية المعطلة *Deactivating Positive Emotions*:

كالاسترخاء والارتياح، تقلل من انتباه ومجهود الفرد أثناء أداء المهام التعلمية المختلفة ولكنها على المدي البعيد تقوي الدافع الداخلي لزيادة الاندماج في التعلم (Chang &Beilock, 2016).

- الانفعالات السلبية النشطة *Negative Activating Emotions*:

كالغضب والقلق والخزي والاحباط، لا يقوم فيها الفرد بتنويع مصادر المعرفة، انخفاض التركيز أثناء المشاركة في الأنشطة المدرسية وضعف الدافع الداخلي للتعلم، مثل تلك الانفعالات تدفع التلميذ إلى استخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات التعلم والاستذكار الصارمة كالحفظ عن ظهر قلب دون فهم.

- الانفعالات السلبية المعطلة*Deactivating Negative Emotion*:

كالملل والبأس والحزن وخيبة الأمل، مثل تلك الانفعالات توقف الدافع الداخلي للتعلم مما تجعله ينسحب كلياً عن اكتساب المعلومات داخل الفصل الدراسي أو خارجه والذي قد يتطور إلى ترك العملية التعلمية نهائياً.

في حين قدم Jensen (2015, p.63) تصنيفاً آخر للانفعالات الأكاديمية في ضوء أربع محاور هي:

- الانفعالات المعرفية *Epistemic Emotions:* والتي تظهر نتيجة مواجهة مشكلات معرفية كالمفاجأة عند تولي مهمة جديدة والفضول والشغف والإحباط من النتائج والبهجة عند حل المشكلة.
- انفعالات التحصيل *Achievement Emotions*: وهي الخبرات الانفعالية المرتبطة بالنجاح والفشل في الأنشطة كالرضا والقلق.

- انفعالات الموضوع *Topic Emotions* : والتي تظهر خلال تلقي الدروس والموضوعات التعلمية كالتعاطف مع مصير إحدي الشخصيات المذكورة بالقصة، القلق والاشمئزاز عند دراسة الموضوعات الطبية والاستمتاع بالرسم في دروس الرسم.
- الانفعالات الاجتماعية *Social Emotions*: كالحب والإعجاب والحسد والغضب والقلق الاجتماعي تجاه الأفراد الآخرين كالمعلم أو الأقران.

٣- نظرية القيمة – التحكم للانفعالات الأكاديمية *The Control-Value Theory*:

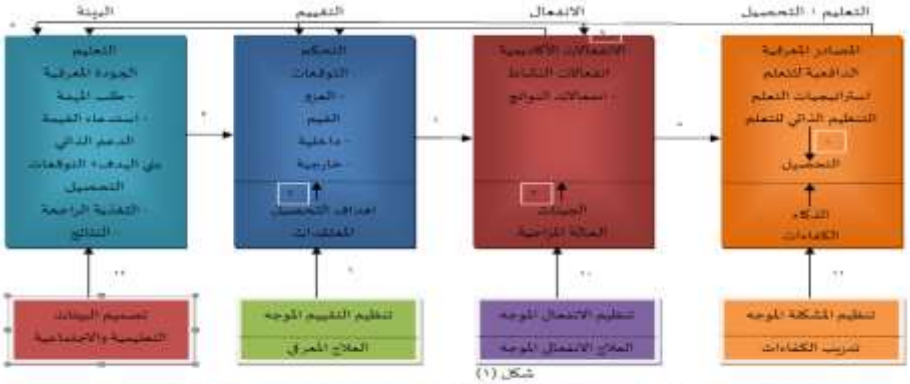
وضع(2006) Pekrun هذه النظرية لتفسير ظهور الانفعالات الأكاديمية في المواقف التعلمية المختلفة، حيث قدمت تلك النظرية إطاراً نظرياً تكاملياً عن طريق تحليل تأثير الأحداث السابقة (السوابق) والانفعالات على التحصيل في السياقات الأكاديمية المختلفة، ففي البداية ركزت النظرية على نموذج القيمة- التوقع *Expectency-Value* للقلق، ثم امتدت لتشمل الافتراضات المرتبطة بالأحداث السابقة للانفعالات الأكاديمية المتعددة وما تسببه من تأثيرات على الاندماج الأكاديمي *Academic Engagement* والتنظيم الذاتي *Self-regulation*والتحصيل *Achievement*، ولقد دمجت تلك النظرية بين افتراضات مدخل القيمة- التوقع والنظريات السببية لانفعالات التحصيل ونظريات التحكم المدركة والنماذج التي تضمنت تأثير الانفعالات على التعلم والأداء التحصيلي.

ولقد أشار كلٍ من(2010) Pekrun, etal؛ (2011) .Pekrun etal أن هناك تصنيفان للتقييمات المعرفية والتي تعتبر محور مركزي في تطور ونمو الانفعالات الأكاديمية:

أ- تقييمات التحكم الذاتي*Subjective Control Appraisals*: والتي تركز عل العلاقة بين السبب والنتيجة(مثل: التوقعات بأن المثابرة في الدراسة مطلوبة وسوف تؤدي إلى النجاح)، ويشير بشكل غير مباشر إلى العلاقات السببية بين سمات الشخصية والنتائج المحتملة، وتتضمن تقييمات التحكم الذاتي ما يلي:

- توقعات الموقف- الناتج *Situation-Outcome Expectancies*: تتضمن أنه سوف ينتج عن الموقف نواتج إيجابية بدون الحاجة إلى مجهود(فعل) شخصي، أو تظهر نواتج سلبية إذا لم يبذل أي مجهود، مثل: توقع الفشل في الاختبار إذا لم يقدم أي مجهود استعداداً له.

- توقعات الفعل– التحكم *Action– Control Expectancies*: يقصد بها أداء الأنشطة الأكاديمية بكفاءة والتحكم في أفعاله.
- توقعات الفعل– الناتج *Action– Outcome Expectancies*: تتضمن أن أفعال الفرد التي تحكم بها وأدارها بشكل جيد ينتج عنها نتائج إيجابية أو منع أو خفض أو التخلص من نتائج سلبية.



شكل (١)

نظرة عامة عن نظرية التحكم – القيمة للانفعالات الأكاديمية (Pekrun et al., 2007, p.17)

- توقعات الناتج الكلي*Total Outcome Expectancies* : تفترض أن كلٍ من توقعات الموقف–الناتج وتوقعات الفعل– والتحكم وتوقعات الفعل– والناتج تستخدم لتقييم القدرة العامة على التحكم ونواتج التحصيل المحتملة، بالنسبة للنواتج الإيجابية فارتفاع توقعات الناتج الكلي بإرتفاع توقع الناتج وتوقعات الفرد بكفاءة ذاتية مرتفعة،، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يتوقع أنه قادر على استغلال قدراته ومجهوداته بشكل جيد (الفعل–التحكم) وأن هذا المجهود سوف يقود للنجاح (الفعل–الناتج) أو أنه يتوقع حصوله على درجة مرتفعة حتى وإن لم يبذل أي مجهود (توقعات الموقف–الناتج)، فإنه سوف يحصل على توقعات نواتج إيجابية مبنية على توقعات مناسبة للفعل– التحكم والفعل– الناتج و الموقف– الناتج، وبالنسبة للنواتج السلبية فيفترض أنها سوف تكون مرتفعة عندما تكون توقعات الموقف–الناتج مرتفعة وانخفاض توقعات الفعل–التحكم و/أو الفعل– الناتج،

فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعتقد أنه ليس لديه الاستعداد الكافي للاختبار القادم فإنه يتوقع الفشل (توقع فعل–تحكم منخفض).

- العزو السببي للنواتج *Casual Attributions of Outcomes*: تتضمن استعادة التقييمات السابقة لأسباب النجاح أو الفشل كمجهودات الفرد وقدراته والعوامل الخارجية أو الأفراد الآخرون، فالعزو الخارجي يتماشي مع توقعات الموقف– الناتج، أما العزو الداخلي يتماشي مع توقعات الفعل–التحكم وتوقعات الفعل–الناتج.

ب- تقييمات القيمة الذاتية *Subjective Value Appraisals*: تتعلق بالأهمية المدركة لتلك الأنشطة والنواتج، وتتضمن نوعان: (أ) القيمة الداخلية *Intrinsic Value*: ويقصد بها القيام بأي نشاط حتى وإن كانت النتائج غير مرضية، وعلى سبيل المثال: الاستمتاع بتعلم الرياضيات وحل المسائل الرياضية حتى وإن لم يحصل على درجات مرتفعة في الرياضيات، (ب) القيمة الخارجية *Extrinsic Value*: ويقصد بها القيام بالأنشطة على الوجه الأمثل للحصول على نتائج مرضية وتلك النتائج تؤدي إلى المزيد من النتائج المرضية الأخرى، على سبيل المثال: طالب لديه قيمة الاهتمام بالدراسة الأكاديمية من أجل الحصول على درجات مرتفعة حيث أن الحصول على درجات مرتفعة يساهم في تحقيق أهدافه المستقبلية كالحصول على مهنته المفضلة، وشكل رقم (١) التالي يوضح نظرة عامة عن نظرية التحكم– القيمة للانفعالات الأكاديمية:

٤– العلاقة بين التقييمات *Appraisals* والانفعالات الأكاديمية *Academic Emotions*:

أوضح كلٍ من Pekrun (2006) ؛ Pekrun et al.,(2007,pp.19–21) ؛ Pekrun (2017) أن نظرية القيمة– التحكم تضمنت انفعالات الناتج المتوقع *Prospective Outcome Emotions* واستعادة الانفعالات السابقة للناتج *Retrospective Outcome Emotions* وانفعالات النشاط *Activity Emotions* وهي كالتالي:

أ- انفعالات الناتج المتوقع*Prospective Outcome Emotions*: تظهر عند توقع القيمة الإيجابية للنجاح أو القيمة السلبية للفشل، فإذا كان التحكم مرتفع مع التركيز على النجاح، يفترض ظهور انفعال البهجة المتوقع، وعلى سبيل المثال، إذا شعر التلميذ أنه قادر على اجتياز الاختبار القادم فإنه يتوقع الحصول على درجة مرتفعة، على الجانب الآخر إذا كان

التركيز على الفشل مع وجود تحكم مرتفع يضمن تجنب الفشل سوف يظهر انفعال الارتياح المتوقع، على سبيل المثال إذا استعد التلميذ بشكل جيد للاختبار لتجنب الفشل فيه ولكنه حصل على درجة منخفضة، أما إذا كان هناك تحكم جزئي فإن الشعور بالنجاح والفشل غير مؤكدان، فيظهر انفعال الأمل إذا تم التركيز على النجاح، والقلق إذا تم التركيز على الفشل، على سبيل المثال: يرغب تلميذ في اجتياز اختبار هام ولكنه لا يعرف ما إذا كان قادراً على فعل ذلك فإنه يأمل في النجاح وفي ذات الوقت قلق من الفشل، وأخيراً إذا كان النجاح صعب المنال والفشل مؤكد فإنه يستبدل الأمل والقلق باليأس.

ب- استعادة الانفعالات السابقة للناتج *Retrospective Outcome Emotions*: تظهر نتيجة العزو السببي للنجاح أو الفشل والتي قد ترجع أسباب ذلك للتلميذ نفسه أو الآخرين أو العوامل الخارجية والموقفية، فعلى سبيل المثال: انفعالي الفخر والخزي يظهران بسبب عزو أسباب النجاح والفشل إلى الفرد نفسه، والامتنان والغضب يعزي إلى الآخرين والعوامل الموقفية.

ج- انفعالات النشاط *Activity Emotions*: تظهر نتيجة تحكم التلميذ في أنشطته الأكاديمية وما ينتج عن أداؤه من قيمة، فإذا كان التلميذ أكثر تحكماً في نشاطه ويتضمن النشاط قيمة إيجابية، يظهر انفعال الاستمتاع بالتعلم، على سبيل المثال، إذا كان التلميذ مهتماً ببعض المقررات الدراسية ولديه قدرة جيدة في دراستها واستذكارها فإنه سوف يستمتع بدراستها، ويأخذ الاستمتاع أشكال عدة كالشعور بالاستثارة عند مواجهة تكليفات ومهام صعبة، والشعور بالاسترخاء عند القيام بأنشطة روتينية ممتعة، وعلى الجانب الآخر إذا كانت هناك قدرة على التحكم في النشاط ولكنه يتضمن قيمة سلبية فسوف يظهر انفعال الغضب، كالأنشطة المطلوب أداؤها ولكنها منفرة للتلميذ(بسبب احتياجها لمجهود بدني أو عقلي)، وفي المقابل إذا كان للنشاط قيمة ولكن لا يوجد التحكم أو بذل المجهود الكافٍ، يظهر الإحباط.

و جدول رقم (٢) التالي يوضح العلاقة بين التقييمات الانفعالية والانفعالات الأكاديمية

جدول(٢)

العلاقة بين التقييمات والانفعالات الأكاديمية

	التقييمات		
	قيمة	تحكم	الانفعال
ناتج/ توقع	إيجابي(نجاح)	مرتفع	بهجة متوقعة
		متوسط	أمل
		منخفض	يأس
	سلبي(فشل)	مرتفع	ارتياح متوقع
		متوسط	قلق
		منخفض	يأس
ناتج/ استعادة	إيجابي(نجاح)	عديم الصلة	بهجة
		ذاتي	فخر
		آخرون	امتنان
	سلبي(فشل)	عديم الصلة	حزن
		ذاتي	خزي
		آخرون	غضب
نشاط	إيجابي	مرتفع	استمتاع
	سلبي	مرتفع	غضب
	إيجابي/سلبي	منخفض	احباط
	لاشئ	مرتفع/منخفض	ملل

٥- الانفعالات الأكاديمية لدى الذكور والإناث:

أوضح Goetz et al. (2008) بأن الذكور من تلاميذ الصفوف الخامس حتي العاشر أكثر استمتاعاً بالتعلم من الإناث، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Frenzel etal., (2007) بأن الإناث أقل استمتاعاً وفخراً من الذكور، ولكنهم أكثر قلقاً ويأساً وخزياً، حيث أُجريت تلك الدراسة على عينة قوامها ٢٠٥٣ تلميذ (١٠٣٦ ذكر، ١٠١٧ أنثي) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمتوسط عمري ١١،٧ سنة بهدف التعرف على الفروق في النوع في انفعالات التحصيل المرتبطة بالرياضيات واستخدمت للتحقق من ذلك استبيان انفعالات التحصيل *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ; Pekrun, 2005)* ، وهو ما يتفق ودراسات Pekrun et al.(2017) ، Rowe & Fitness (2018) ، Sorić

Burić & (2013) حيث أكدت بعضهم بأن الذكور لديهم مستويات مرتفعة من الانفعالات الأكاديمية السلبية (كالغضب والخزي)، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القلق، وهو ما سوف يعتمد عليه الباحث في بنائه لأحد فروض الدراسة الحالية، ويفسر الباحث هذه الظاهرة بأن الإناث أكثر ميلاً للعاطفة والحس المرهف المتقلب وأن كلا من العمر واختلافه والتقلب الهرموني يلعب دوراً كبيراً في هذا.

٦- قياس الانفعالات الأكاديمية:

أكد Pekrun et al. (2002) بأنه منذ بدايات عام ١٩٥٠م أدركت البحوث والدراسات بأن هناك حاجة إلى القياس الكمي لقلق الاختبار والذي شهد بعد ذلك تقدماً كبيراً في قياس تلك المشكلة، أما اليوم فهناك العشرات من المقاييس التي تقيم ذلك الانفعال بشكل منفرد، وفيما يخص الانفعالات الأكاديمية الأخرى بعيداً عن قلق الاختبار فقد استخدمت لقياس تلك الانفعالات مقاييس عامة غير مصممة للمجال الأكاديمي أو مجموعة من المقاييس الفردية لتقييم الانفعالات المختلفة التي تتبع النجاح أو الفشل.

حتى جاءت محاولة تقديم أداة متعددة الأبعاد لقياس عدد من الانفعالات الأكاديمية الهامة باستخدام عدد متعدد من البنود لكل انفعال، وهو ما يمثله استبيان الانفعالات الأكاديمية *Academic Emotions Questionnaire* الذي وضعه Pekrun & Perry (2005) معتمداً في ذلك على الدراسات الاستكشافية للانفعالات التي تظهرها التلاميذ في المواقف الأكاديمية، حيث تكون من الأبعاد: الاستمتاع *Enjoyment* (٣ بنود)، الأمل *Hope* (٣ بنود)، الفخر *Pride* (٣ بنود)، الارتياح *Relief* (بند واحد)، الغضب *Anger* (٣ بنود)، القلق *Anxiety* (٣ بنود)، إلىأس *Hopelessness* (٣ بنود)، الخزي*Shame* (٣ بنود)، الملل *Boredom* (بندان)، وذلك لثلاث أجزاء فرعية يتكون منها الاستبيان: الانفعالات المرتبطة بالتعلم *Learning related Emotion*، الانفعالات المرتبطة بالفصل *Class related Emotion*، انفعالات الاختبار *Test Emotions* (Peixoto et al., 2015).

ثم توالت العديد من الدراسات لتقديم أداة تشخيصية للانفعالات الأكاديمية في المراحل التعلمية المختلفة، ومن بين تلك الدراسات دراسة Govaerts & Grégoire (2008) التي

هدفت إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية *Academic Emotions Scale*، حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ طالب (٣٨٧ ذكر،٣١٧ أنثي) من الصف العاشر وحتى الصف الثاني عشر بمتوسط عمري ١٦,٨ سنة، وتكون المقياس من ٦ انفعالات هي الاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل والقلق والخزي والإحباط، وأوضحت نتائج صدق التحليل العاملي التوكيدي إلى تمتع المقياس بصدق مرتفع، كما بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٥-٠,٧٣- ٠,٨٥- ٠,٨٧-٠,٨٨-٠,٩١) لكلٍ من (الفخر- الخزي- الأمل- الاستمتاع- الإحباط- القلق) على الترتيب مما يدل على تمتع المقياس بثبات مرتفع، وفي هذا الصدد هدفت دراسة(2011) ,.Pekrun et al إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لاستبيان انفعالات التحصيل *Achievement Emotions Questionnaire* لطلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٨٩ طالب (١٥٥ ذكر، ٢٣٤ أنثي) بمتوسط عمري ٢٠،٦٣ سنة، واستخدمت الدراسة استبيان انفعالات التحصيل *AEQ* المكون من ٢٤ بعد فرعي لقياس الاستمتاع والأمل والفخر والارتياح والغضب والقلق والخزي واليأس والملل وذلك في الفصل الدراسي وأثناء الاستذكار وعند الخضوع للاختبارات، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاستبيان يتميز بثبات وصدق داخلي مرتفعان والتي اتفقتا مع نتائج التحليل العاملى التوكيدى وصدق المحك مع مقياس تقييمات القيمة- التحكم للطلاب.

كما هدفت دراسة (2012) ,.Lichtenfeld etal إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لاستبيان الانفعالات الأكاديمية- المرحلة الابتدائية، حيث تكونت عينة الدراسة من ١١٩٨ تلميذ ألماني تراوحت أعمارهم ما بين ٧-١٢ سنة، ٣٢٤ تلميذ أمريكي تراوحت أعمارهم ما بين ٧-١٠ سنوات، حيث اشتمل الاستبيان بنسختيه الألمانية والأمريكية أبعاد الاستمتاع والقلق والملل، وقد تم بناء الاستبيان اعتماداً على نظرية القيمة-التحكم للانفعالات الأكاديمية التي وضعها Pekrun (2006) وقد أوضحت النتائج إلى تمتع الاستبيان في النسختين الألمانية والأمريكية بثبات وصدق مرتفعين مما يعزز فرصته في الكشف عن الانفعالات الأكاديمية. وفي هذا السياق قام Peixoto et al.,(2015) بإعداد استبيان للتعرف على الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بمقرر الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٥١٥ تلميذ برتغالى (٧٥٧ ذكر، ٧٥٨ أنثي) من المرحلة التعلمية الخامسة وحتى السابعة بأعمار تتراوح من ١٠-١٣ سنة، وتكون الاستبيان

من ٦ انفعالات: الاستمتاع بالتعلم والفخر والقلق والغضب والملل بواقع ٤ بنود لكل انفعال وفيه يختار التلميذ من بين ٥ بدائل(٥درجات لموافق بشدة إلى درجة واحدة لغير موافق بشدة)، وأوضحت نتائج صدق التحليل العاملي التوكيدي إلى تمتع الاستبيان بصدق مرتفع، كما تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧٥-٠,٩٢) للانفعالات مما يدل على تمتع الاستبيان بثبات مرتفع.

و في ضوء ما تقدم وما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة توصل الباحث إلى التالي:

- أنه من خلال تعدد التعريفات الخاصة بالانفعالات الأكاديمية توصل إلى أن هذه الانفعالات تقسم إلى انفعالات سارة إيجابية، وأخرى غير سارة وتسمى سلبية.
- كون هذه الانفعالات أكاديمية فإن ارتباطها وتأثيرها الدائم يكون داخل الفصول ومن ثم تأثيرها على مستوى التحصيل الأكاديمي.
- من خلال تعدد النظريات المفسرة للانفعالات الأكاديمية، تبنى الباحث نظرية القيمة- التحكم للانفعالات الأكاديمية والتي صنفت التقييمات المعرفية باعتبارها محور مركزي في تطور ونمو الانفعالات الأكاديمية إلى تقييمات الحكم الذاتي وتقييمات القيمة الذاتية.
- توصل الباحث إلى قياس الانفعالات الأكاديمية لدى كل من الذكور والإناث ووجد أن الإناث أقل استمتاعاً وفخراً من الذكور ولكنهم أكثر قلقاً ويأساً منهم، وأنه لا توجد فروق واضحة بينهم في انفعال الاحباط، وهذا تم قياسه على بعض مقاييس الانفعالات الأكاديمية المقننة بعد التحقق من الكفاءة السيكومترية لهذه المقاييس.

ثانياً: رهاب السخرية *Gelotophopia*:

يعتبر الضحك من أكثر السمات الإيجابية للسلوك البشري، وهو جزء لا يتجزأ من عمليات التواصل والتفاعلات اليومية بين الأفراد، كما يعد أيضاً طريقة غير لفظية نعبر بها عند مرورنا بحالات انفعالية مختلفة وممتعة، وعلى الرغم من ذلك يمكن استخدامه أيضاً كوسيلة للتحقير والسخرية والاستهزاء بالآخرين، ولذلك فإنه ليس كل الضحك لطيفاً أو ودوداً،

وبالتالي يمكن القول أن الضحك أحياناً يحمل معاني إيجابية وأخرى سلبية (Veganoli,2021).

ويؤكد Vagnoli, etal (2022) أنه توجد أربعة أساليب للضحك والفكاهة تصف الفروق الفردية بين الأفراد في استخدامه، وتتمثل في الفكاهة الودية أي قول النكات وإغاظة الآخرين بطريقة ودية هدفها المرح، والفكاهة المعززة للذات أي قول الفكاهة واستخدامها للحفاظ على روح الحياة، والفكاهة العدوانية أي استخدام الفكاهة للسخرية من الآخرين ومضايقتهم، وأخيراً الفكاهة المدمرة للذات والتي تعني استخفاف الفرد وسخريته من نفسه أمام الآخرين.

ويؤكد Platt, etal (2016) أن الازدواجية لمعنى الضحك بشقيه الإيجابي والسلبي أدى إلى الغموض لدى بعض الأفراد وخاصة في تفسير وإدراك السياق الذي يحدث فيه، فغالباً ما يفسر الأفراد الضحك بصورة مخالفة عن الهدف الحقيقي له، ويفترضون أن كل أنواع الضحك هو ضحك سيئ وسلبي مما يثير في نفوسهم مشاعر الخوف منه، ولعل ما سبق يمثل تهديداً واضحاً لمشاعر الآخرين واحترامهم لذواتهم وبالتالي يصل الجميع منهم إلى حالة من الرهاب الاجتماعي (Evans, 2018)

ويؤكد Grennan (2018) أن الأفراد مرتفعي الجلوتوفوبيا يعتقدون أن هناك خطأ ما بهم،فيتجنبون الكثير من الأنشطة الاجتماعية خشية أن يظهر منهم سلوك غير لائق أو غير مرغوب فيسخر الآخرون منهم بالضحك، مما يؤدي إلى زيادة شعورهم بالقلق والخجل الدائمين، ولعل ما سبق يؤدي بشكل أو بآخر إلى الانسحاب الاجتماعي كما ذكر Lagreca & Harrison (2005) وتفاقم الأفكار المثيرة للقلق وفقدان السيطرة على واجباتهم المدرسية، وترتبط الجلوتوفوبيا ارتباطاً سلبياً بالرضا عن الحياة والتوجهات نحو السعادة كما تؤكد دراسة Petereson (2006)

وبالتالي قد تم وصف الجلوتوفوبيا بأنه خوف مرضي من السخرية، وتم اعتباره شكلاً خاصاً من الرهاب الاجتماعي، والأشخاص الذين يعانون من مستويات عالية من رهاب الجلوتوفوبيا لا يعتبرون الضحك والابتسام في التفاعلات أمراً إيجابياً، بل يعتبرونه وسيلة للتقليل من شأنهم ويجدون صعوبة في التمييز بين أنواع الفكاهة والضحك، ولهذا السبب يصبحون أكثر شكاً عند سماع الضحك من الآخرين وهو ما تؤكده دراسات Ruch etal, (2014)،(2008) Plat ,(2009) Ruch & Proyer ، وعلى الرغم من أن رهاب

الجلوتوفوبيا قد تم الكشف عنه في البداية على عينة سريرية إلا أن معظم الدراسات الآن تجري على عينة من الأشخاص الأصحاء الأسوياء ضمن سيكولوجية الفروق الفردية والعلاقات المتبادلة المختلفة لرهاب الجلوتوفوبيا مع الآخرين، فقد تم العثور على مؤشرات نفسية تتمثل في أن الأفراد الذين يعانون من رهاب الجلوتوفوبيا يتميزون بالإنطواء والعصابية العالية وانخفاض الأمل والتفاؤل والفضول والشجاعة وانخفاض احترام الذات (Ruch & Proyer, 2009), (Stefaneko etal, 2011)

وأكدت دراسات Ruch & Proyer (2008-a)،Redmoska etal, (2010) على أن السمات الشخصية للأفراد الذين يعانون بشكل أساسي من رهاب الجلوتوفوبيا هم انطوائيين وعصابيين مع كونهم أقل ميلاً لخوض التجارب وعادة ما يتماشى هذا مع القلق الاجتماعي والميل إلى الخجل والمتغيرات الأخرى المتعلقة بالانسحاب الاجتماعي، كما تؤكد دراسة Bledose & Baskins (2014) أن الأفراد ذوي الجلوتوفوبيا المرتفعة ينظرون إلى الضحك في الفصل على أنه تهديد ومسبب للخجل، وبالتالي فقد يظهرون سلوكيات عصبية مثل التململ والنظر إلى الأسفل، وأحياناً ما يبدون هادئين بشكل مفرط وغير قادرين على المشاركة حتى في الحد الأدنى من المناقشات والأنشطة.

وأكدت دراسات Minguez (2019)،Wong & Siu (2017) ، Oberle etal., (2011) أن الأفراد يقضون وقتاً كبيراً في التعلم والتواصل الاجتماعي في المدارس، فنجد أن علاقاتهم مع الآخرين مهمة جداً داخل المدرسة والفصول أي الأقران والمعلمين، حيث أثبتت الدراسات أن العلاقة الجيدة بين الأفراد بعضهم البعض تعمل على تحسين نوعية الحياة والعكس صحيح.

وأشارت نتائج دراسة Dursun etal., (2020) إلى أن رهاب الجلوتوفوبيا كان مرتبطاً بانخفاض تقدير الذات وارتفاع مستويات الحزن والضيق النفسي، إضافة إلى قصور الوظائف الاجتماعية والتكيف والتعامل مع الفكاهة، وأكدت دراسة Vagnoli etal., (2021) في نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين رهاب الجلوتوفوبيا والتعامل والتكيف مع الفكاهة لدى كل من الإناث والذكور في عمر ١٨ عاماً، كما أشارت نتائج دراسة Vagnoli etal.,

(2022) إلى ارتباط رهاب الجلوتوفوبيا ارتباطاً سلبياً بأنماط الفكاهة الودية المعززة للذات والفكاهة العدوانية.

ويلاحظ الباحث أيضاً تأثير التعلق الوالدى على الميل إلى رهاب الجلوتوفوبيا بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦- ١٨ عاماً، فيبدأ الميل إلى رهاب الجلوتوفوبيا في مرحلة الطفولة وذلك نتيجة فشل العلاقة بين الطفل ومقدم الرعاية، فالأحداث المؤلمة أثناء علاقة الطفل بوالديه هي نتيجة لتكرار السخرية منه والضحك عليه، وبالتالي يظهر مؤشر رهاب الجلوتوفوبيا عند الأطفال إذا كان الآباء لا يظهرون المودة والدفء لأبنائهم وهو ما يتفق ودراسة Utomo & Adiyanti (2023).

١- تعريف رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

ظهر مفهوم الخوف من السخرية كأحد أنواع الخجل أو في سياقه وذلك من أكثر من مائة عام، فقد لوحظ ظهور مزيج من مشاعر الخوف والشعور بالخزي لدى الأفراد المصابين بالخجل وذلك في حالة وجود أشخاص آخرين، إضافة إلى ظهور بعض الأعراض الفسيولوجية مثل الارتعاش أثناء الكلام واحمرار الوجه واضطرابات في الكلام وبع الوظائف العضوية (Platt etal., 2010)، ويعود مصطلح الجلوتوفوبيا إلى الكلمات اليونانية (جيلوس) والتي تعني الضحك، و (فوبيا) والتي تعني الخوف، وبالتالي أصبح معناها الخوف من التعرض للسخرية أو الضحك، حيث أدرك Titze (1995) أن الخوف المستمر من التعرض للضحك من قبل الآخرين كان مسيطراً على بعض الحالات.

وعرف Titze (1995) رهاب التعرض للسخرية بأنه مصطلح يشير إلى الخوف المرضي وغير المنطقي من تعرض الفرد للسخرية أو أن يكون هدفاً للسخرية بشكل غير إردي، ويعاني ذوي رهاب الجلوتوفوبيا من تفسير سلبي لأي نوع من أنواع الضحك حتى الضحك الودي حيث يرونه أنه تهديد لهم ولكرامتهم، ويعود سبب ذلك إلى تكرار التجارب السلبية المكررة في التعرض للضحك الساخر من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

كما عرفه Titze (2009) بأنه الخوف الشديد وغير العقلاني من السخرية والاعتقاد بأنه كل شكل من أشكال الضحك يحمل في مضمونه معنى سلبي موجه للذات، ويؤكد Proyer etal., (2012) إلى وجود مشكلات في تقدير الجانب الإيجابي من الضحك بحيث ينظر إليه بأنه وسيلة للتحقير والازدراء. ويوصف رهاب الجلوتوفوبيا بأنه الخوف من التعرض

إلى سخرية الآخرين من حيث الظهور بمظهر سخيف ومضحك أمام الآخرين، ولعل آثاره السلبية تمتد لتصل إلى انخفاض مستوى الرفاهية والأداء علاوة على الوصول إلى الخوف الشديد، ويعرفه Kohlmann etal., (2018) بأنه إساءة فهم وإدراك المنبهات والمثيرات المرتبطة بالضحك والفكاهة مما يترتب عليه عدم الشعور بالراحة عند مواجهة الضحك وإظهار الحساسية المفرطة اتجاه الآخرين، وهو مايؤكده Vagnoli, etal (2021) بأنه عدم القدرة إلى الاستمتاع بالجوانب الإيجابية للفكاهة والضحك، وبالتالي فإن ذوي رهاب الجلوتوفوبيا يكون لديهم حساسية مفرطة تجاه ضحك الآخرين.

ويُعرف Ruch & Proyer (2008b) الجيلوتوفوبيا بأنها: الخوف الشديد وغير العقلاني من السُخرية؛ حيث يُظهر الفرد خوفًا مرَضيًا من استهزاء الآخرين به وتقييمهم له بأنه يتصرف بحماقة، وكذلك الاعتقاد بأن كل شكل من أشكال الضحك يحمل في مضمونه معنى سلبيًا موجهًا للذات، ويتم تعريف الأشخاص المصابين بالجيلوتوفوبيا بأنهم: الأشخاص الذين يخافون من ضحك الآخرين وابتسامهم عليهم، علاوةً على ذلك لا يستطيعون ممارسة الاسترخاء أو الإيجابية نتيجة لهذا الضحك والسُخرية، ويتخذون سلوك العدوانية سبيلاً للتعبير عن سلوكهم حتي أن من حولهم يُصبحون أكثر حذراً في التعامل معهم حتي لا يصطدموا بسخافة تصرفهم، ويؤكد Proyer et al., (2012) أن الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" يشير إلى وجود مشكلات في تقدير الجانب الإيجابي من الضحك والابتسام؛ حيث يُنظر إليه بأنه وسيلة للتقليل من الشأن والازدراء.

ويؤكد Fuhr etal., (2015) أن الجلوتوفوبيا من الاضطرابات النفسية التي تؤثر كثيراً على الأفراد، حيث يعاني المصابون بها من أعراض عدة كالخوف المفرط من التعرض للسخرية أو الضحك، ناهيك عن تجنب المواقف الاجتماعية والدخول في سلوكيات منعزلة بالإضافة إلى تدهور وتدني مستوى جودة الحياة لديهم.

٢- انتشار اضطراب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

أكدت دراسات Brauer, etal (2022)، Sicrollo, etal (2021) ، Vagnoli, etal (2021)، Ruch & Proyer (2008- a)، Ruch & Proyer (2008- b) على

أنه لا يوجد اتفاق يحدد نسب انتشار رهاب الجلوتوفوبيا بين الأفراد، فأشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد في مرحلة الطفولة والمراهقة يكونوا أكثر عرضة للإصابة بهذا الرهاب، في حين أشارت بعض نتائج الدراسات السابقة الأخرى إلى أن الرهاب يبلغ ذروته في مرحلة المراهقة ثم يبدأ في الانخفاض تدريجياً حتى عمر الأربعين، وأشارت أيضاً بعض نتائج الدراسات السابقة إلى أنه لا توجد فروق في رهاب الجلوتوفوبيا يرجع إلى النوع أو مستوى التعلم أو مكان الإقامة أو المرحلة العمرية، وأشارت بعض الدراسات إلى تزامن رهاب الجلوتوفوبيا وانتشاره بدرجة كبيرة مع العديد من الاضطرابات المختلفة مثل القلق الاجتماعي، واضطراب الفصام، واضطراب الشخصية الحدية، كما أكدت نتائج بعض الدراسات على انتشار رهاب الجلوتوفوبيا مع الذين يعانون من اضطرابات الأكل والتغذية.

ويؤكد Ttze (2009) بأن التجارب المتكررة للسخرية في مرحلة الطفولة على سبيل المثال التنمر في المدرسة، تعتبر من أكثر العوامل التي تعمل على تطور أعراض رهاب الجلوتوفوبيا، حيث يؤثر هذا الرهاب بصورة سلبية على الطلاب في المدارس، حيث يتعرض ذوي ذلك الاضطراب للأذى المستمر المتمثل في تنمر الأصدقاء عليهم ومن ثم تنخفض الرغبة لديهم في التحدث أمام زملائهم مما يؤدي إلى قلة المشاركة في الأنشطة الصفية واللا صفية، وهو ما يتفق ودراسة Vagnoli, (2022)

٣- أسباب اضطراب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

تعددت أسباب رهاب الجلوتوفوبيا ليتم تصنيفها إلى التالي:

أ- العوامل الأسرية:

أكدت دراسات Tsai etal., (2018)،Vagnoli etal., (2021) أن العلاقة الدينامية داخل الأسرة تلعب دوراً كبيراً وخاصة أساليب المعاملة الوالدية في تطور رهاب الجلوتوفوبيا، حيث العقاب المفرط والحماية الزائدة والجمود الانفعالي وانخفاض مستويات تعلق الطفل بالوالدين وعدم شعور الطفل بالانتماء إلى الأسرة مما يؤدي إلى الانسحاب والعزلة والإنطواء، وبالتالي يلجأ الطفل إلى حيل دفاعية تجنبية إزاء تلك الأساليب السابقة أهمها تجنب ممارسة الأنشطة الاجتماعية وبالتالي فقدان الفرد والطفل للحس الاجتماعي.

ب- العوامل الخارجية:

لعل مرور الأفراد بالعديد من التجارب المؤلمة والمتكررة بسبب التعرض للسخرية والتخويف والتنمر من قبل الأقران بالمدرسة والعقاب وقلة الدعم من المعلمين كلها عوامل قد تسرع من تطور رهاب الجلوتوفوبيا، كما أن التعرض للضحك والسخرية بشكل متكرر والمرور بخبرات وتجارب المضايقة أثناء مرحلتي الطفولة والمراهقة لهما أيضاً دوراً هاماً في تطور رهاب الجلوتوفوبيا، كما أشارت الدراسات إلى أن رهاب الجلوتوفوبيا يتوسط العلاقة بين التنمر الإلكتروني والتعلق الأبوي، وأن يرتبط بشكل كبير بالتعرض للتنمر الإلكتروني عبر الانترنت، وهو ما يتفق وتؤكده دراسات (2021) ,.Canestrari etal ،Kohlmann etal., (2018)،(2018) . Leader etal., (2018)

ج- العوامل الشخصية:

أشارت نتائج دراسة (2014) ,.Ruch etal إلى وجود بعض السمات والخصائص الشخصية التي من الممكن وأن تؤدي إلى زيادى التعرض لخطر الإصابة برهاب الجلوتوفوبيا مثل مشكلات الكلام واللغة والتلعثم، وبعض المظاهر الجسمية مثل طول القامة والسمنة والنحافة، وبالتالي من الممكن من خلال ما سبق أن يتعرض البعض لإطلاق أسماء مهنية عليهم تقلل من شأنهم.

وأشارت نتائج دراسة (2014) ,.Ruch etal إلى أن معظم المصابين برهاب الجلوتوفوبيا ذكروا أن الأسباب التي أدت إلى تطور وزيادة ذلك الرهاب لديهم كانت مرتبطة بالخبرات السلبية والمضايقات التي تعرضوا لها والمرتبطة مثلاً بزيادة وزنهم، وأيضاً بسبب السمنة المفرطة التي يتعرض لها الفتيات، والنحافة الزائدة التي كان يعاني منها الأولاد والتي بدورها أدت إلى تعرض الكثير منهم للمضايقات والسخرية، وارتبطت هذه التجارب بقلة وانخفاض الفرح والسعادة في المدرسة، وهو ما يتفق ونتائج دراسة (2022) ,.Taina etal حول العلاقة بين سمة القلق، والخوف، وتقييم مدى ارتباط رهاب الجلوتوفوبيا بقلق السمات، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأغلبية العظمى من الأشخاص الذين يعانون من رهاب الجلوتوفوبيا يعانون من سمة القلق، وأشارت أيضاً نتائج دراسة (2010) ,.Ruch etal إلى

أن رهاب الجلوتوفوبيا يعود أصله إلى التعرض لبعض التجارب المؤلمة في مرحلة الطفولة، وهو ما تؤكده نتائج دراسة Vagnoli etal., (2021)، ودراسة Platt (2021)، كما أكدت نتائج دراسة Proyer etal., (2012) أن المصابين برهاب الجلوتوفوبيا يصفون أنفسهم بانخفاض التقديرات العامة لحياتهم، وبشكل عام فهم بعيدون كل البعد عن توجهات السعادة الثلاثة وهم حياة المتعة، وحياة المشاركة، وحياة المعني.

وتؤكد دراسة Havranek etal., (2017) أن الجلوتوفوبيا تنشأ نتيجة التجارب السلبية في الطفولة مثل التعرض للسخرية والتنمر ومن ثم تأتي العوامل الوراثية الأخرى فتسهم في تطور هذا الخوف، وقد يتفاقم الأمر نتيجة اختلاف البيئات الاجتماعية والثقافية التي تعزز السخرية والضحك السلبي، كما أن الجلوتوفوبيا مرتبطة وبشكل قوي مع حالات الصحة العقلية العامة مثل الاكتئاب واضطرابات القلق، حيث أن الأفراد المصابين بالجلوتوفوبيا يعانون من صحة عقلية أسوأ مقارنة بأولئك الذين يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي، إضافة إلى أنهم يجيدون صعوبة في استخدام الفكاهة بشكل إيجابي.

٤- خصائص مرتفعي الجيلوتوفوبيا " رهاب السُخرية ":

يشير Titze (2009) إلى أن المصابين بالجيلوتوفوبيا يعتقدون أن هناك شيئًا ما خطأ لديهم، وبناءً عليه فإنهم يتجنبون كثيرًا من الأنشطة الاجتماعية خشية أن يسلك الآخرون معهم بشكل سخيف، وأيضًا وفقًا لما يشعر به المصابون بالجيلوتوفوبيا فهناك مشاعر خجل تمنع هؤلاء من التعبير عن ذواتهم، والأكثر من ذلك فإنهم يشعرون بالوصمة من المشاركة الاجتماعية خوفًا من إظهار سلوكيات غير لائقة تؤدي إلى نبذ الضحك من الآخرين، وعلى الرغم من أن العالم Titze هو أول من عرف أو وضع تعريفًا للجيلوتوفوبيا من المنظور الإكلينيكي إلا أن Ruch & Proyer (2008a)،Ruch & Proyer (2008b) افترضوا أن المشاعر والأحاسيس وردود الفعل الكامنة في اضطراب الجيلوتوفوبيا قد تشمل بعدًا ينطبق على المجموعات الإكلينيكية؛ وبالاعتماد على الملاحظات الإكلينيكية التي لاحظها Titze (2009)، اقترح Edwards et al., (2010) أن الجيلوتوفوبيا تتطور نتيجة للتعرض لأسلوب العقاب الأبوي والعواقب الحرجة التي يضع فيها الآباء والأمهات أبناءهم حيث تنطوي هذه المواقف على القليل من المودة، واستخدام العار والسُخرية كأسلوب للتربية والانضباط.

كما أوضح Ching et al., (2015) أيضًا أن أساليب التنشئة الوالدية كالعقاب الزائد، والرفض الوالدى للطفل، وقلة وجود الدفء من قبل الوالدين تجاه الطفل، والتسلط الزائد من أهم عوامل الخطورة للإصابة بالجيلوتوفوبيا؛ ونتيجة لذلك يقوم الطفل بتكوين صورة ذاتية سلبية تتصف بمشاعر عدم الكفاية التي تمنعه من المشاركة مع زملائه، وعدم الاندماج مع العالم المحيط به؛ ويشير محمد مصطفى عبد الرازق، والسيد يس التهامي (٢٠٢٣) إلى أن للتعرض للسُخرية والضحك بشكل متكرر، وكذلك المرور بتجارب المضايقة والإيذاء أثناء مرحلتي الطفولة والمراهقة دورًا مهمًا في تطور الجيلوتوفوبيا، والمعاناة منه وخاصة في مرحلة البلوغ، كما أن التعرض للسُخرية والتنمر في العمل، وعدم وجود دعم من الأقران فى العمل كلها عوامل قد تؤدي أيضًا إلى تطور الجيلوتوفوبيا، وبالتالي وفقًا لما ذكره Titze (2009)؛ Ruch et al., (2014)؛ و Vagnoli et al., (2021) يتسم مرتفعو الجيلوتوفوبيا بما يلي:

أ- انخفاض الاتزان الانفعالي: فالأفراد المصابون بالجيلوتوفوبيا يواجهون صعوبة شديدة في ضبط انفعالاتهم والتعبير عنها بما يتناسب مع المواقف المختلفة، مما ينتج عنه الاندفاعية، وتقلب المزاج، والاستجابات الانفعالية غير الناضجة والمتطرفة.

ب- الميل إلى العزلة والانطواء: بسبب تجنب الأفراد مرتفعي الجيلوتوفوبيا المشاركة الاجتماعية والاندماج في الأنشطة الاجتماعية مع الآخرين خوفًا من إظهار سلوكيات غير لائقة تعرضهم للسُخرية، فإنهم يرغبون في الابتعاد والعزلة، ويفضلون إنجاز المهام اليومية بشكل منفرد دون الاستعانة بمن حولهم.

ج- العصابية المرتفعة: إذ يصاحب الجيلوتوفوبيا مجموعة من الأعراض النفسية السلبية كالقلق والإحساس بالضجر؛ فقد يشعر المصاب بالجيلوتوفوبيا بقدر كبير من الخوف لدرجة أنه يتسبب للمصاب بانعدام الراحة، والإجهاد الشديد، والإفراط في القلق، وقد تظهر نوبات مصحوبة بعلامات جسدية، كالدوار، وجفاف الحلق، والإحساس بالاختناق، وتسارع نبضات القلب، والتأثّر في بعض حالات الجيلوتوفوبيا المرتفعة.

د- الخجل الزائد: يُعاني مرتفعو الجيلوتوفوبيا من مشاكل وصعوبات في الاندماج الاجتماعي؛ إذ إنَّ خوفهم من الأحكام المسبقة عليهم من قِبل الآخرين كالسُخرية

والاستهزاء بما قد يقومون به من أفعال، يولِّد فيهم شعورًا كبيرًا بالرهبة من التواجد في أيّ وسط اجتماعي، مما ينتج عنه الخجل الزائد، وقد يصل الأمر في بعض الأحيان إلى الشعور بالخزي والوصمة، والذي يظهر في قلة الحديث أمام الأخرين سواء كانوا من المقربين أو الغرباء؛ بسبب الخوف من ردة فعل الآخرين ونظرتهم نحوهم، والتوتر والقلق الشديدين عند معرفة موعد أي تجمع عائلي، بالإضافة إلى ضعف التواصل البصري مع الآخرين عند الحديث إليهم.

ه- الخوف من التقييم السلبي: حيث يتسم الأفراد ذوو الجيلوتوفوبيا بالتخوف من تقييم الآخرين؛ إذ إنهم يتوقعون التقييم السلبي من قِبل الآخرين، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الكفاءة والإحراج، بالإضافة إلى التجنب الاجتماعي وخصوصًا تجنب المواقف التقييمية؛ حيث تنتابهم مشاعر الكرب نتيجة عدم القدرة على تجاوز تقييماتهم السلبية التي قد يكونون مروا بها من قبل.

و- عدم الحيوية: يتسم مرتفعو الجيلوتوفوبيا بأنهم قليلو التفاعل والحركة في المواقف الاجتماعية، وقليلو الحديث والعفوية، وكثيرو العبوس.

كما أوضح Brauer & Proyer (2018)، Ruch & Stahlmann (2020) عدة خصائص ملحوظة للجيلوتوفوبيا، هي: (١) التنبؤ المستمر بالتهديدات الاجتماعية وزيادة توخي الحذر منها، (٢) وجود التشوهات المعرفية التي تنطوي على الخوف وعدم الثقة في نوايا الأفراد الآخرين، (٣) إساءة الفرد تفسير الفرح الحقيقي والضحكات الإيجابية حيث يعتقد أنها سخرية منه، (٤) يصف الأفراد أنفسهم على أنهم خجولون وغير آمنين، (٥) غالبًا ما يفتقرون إلى الثقة في أنفسهم وقدراتهم، ويعانون من الانسحاب الاجتماعي، (٦) منخفضون في الانفتاح على الخبرات والتجارب، (٧) تدني مؤشرات الرفاهية النفسية والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والرضا الوظيفي والرضا العام عن الحياة، (٨) ارتباط الرهاب بالسلوك المُختل، وكذلك بإستراتيجيات المواجهة غير الملائمة كالانسحاب من التفاعلات الاجتماعية، (٩) ارتباط الرهاب بالتنمر، وذلك بجعل الأشخاص المصابين بالرهاب أهدافًا سهلة للمتنمرين.

٥- تشخيص اضطراب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

أكدت دراسات Ruch (2004)،Titze (2009) على أنه تم تحديد مجموعة وعدد من المعايير التي من الممكن استخدامها لتشخيص رهاب الجلوتوفوبيا، وهي كالتالي:

أ- التجارب المؤلمة مع الضحك والسخرية في الماضي

ب- الخوف من فكاهة وضحك الآخرين

ج- الاحباط والحسد عند المقارنة مع روح الدعابة التي يتمتع بها الآخرون

د- الحساسية المفرطة تجاه السخرية المزعومة من قبل الآخرين

ه- خلل في التفاعل المتناغم للحركات الجسدية

و- خلل في التعبير المناسب عند التواصل اللفظي وغير اللفظي

ز- الانسحاب الاجتماعي وتجنب المشاركة في الأنشطة المضحكة

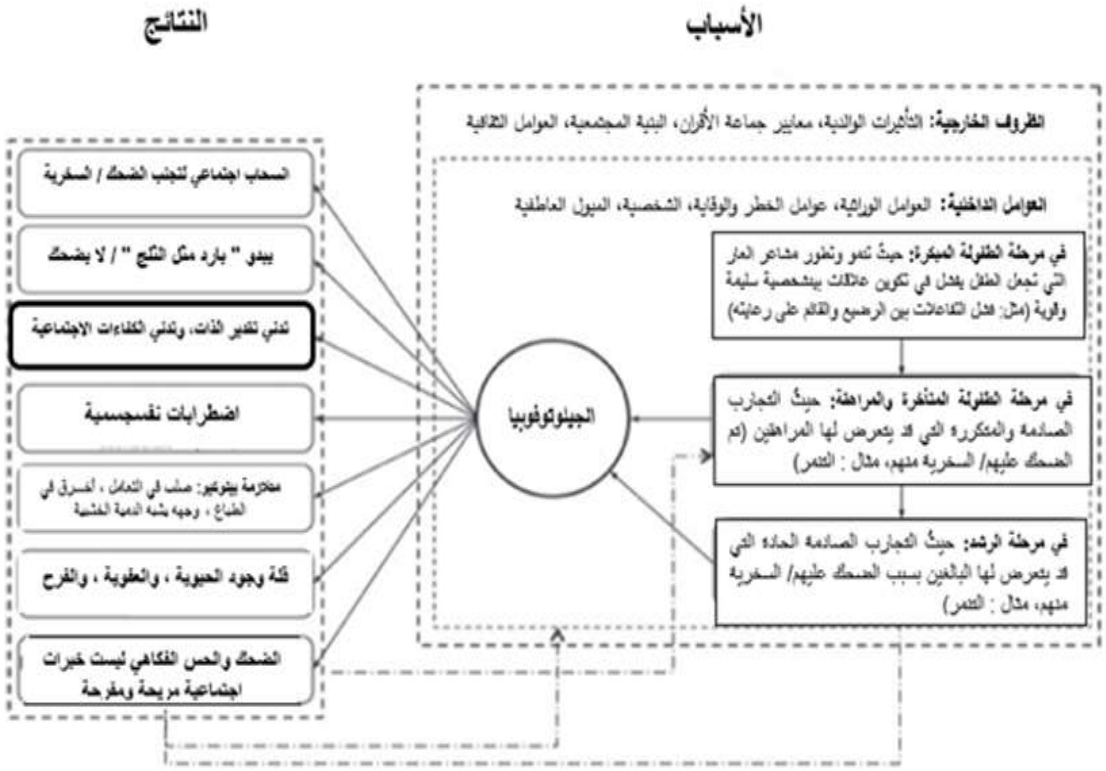
وعلاوة على ما سبق يمكن أيضاً الاستعانة بالمقاييس والملاحظة كأحد الطرق والأساليب المستخدمة لتشخيص رهاب الجلوتوفوبيا، وهو ما تؤكده دراسة Ruch etal., (2017) والتي قامت بتصميم اختبار مصور لتشخيص رهاب الجلوتوفوبيا والذي تكون من ٩ عناصر مصورة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تمتعه بالخصائص السيكومترية من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخل، وهو ما يتفق ودراسة Dursun etal., (2020)

٦- النماذج المفسرة للجيلوتوفوبيا" رهاب السُخرية ":

توجد ثلاثة نماذج لتفسير الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية"، هي:

أ- النموذج السببي للجيلوتوفوبيا:

يُعد النموذج السببي للجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" (النموذج المقترح للأسباب المفترضة/ النتائج السلبية للجيلوتوفوبيا) The proposed model of Putative causes and consequences of Gelotophobia (Ruch, 2004)،(Titze, 2009) من النماذج الأكثر انتشارًا في الأدبيات البحثية والدراسات ذات الصلة، ويوضح شكل (٢) النموذج السببي المقترح من قِبل Titze للأسباب المفترضة/ النتائج السلبية للجيلوتوفوبيا.



شكل(٢)

النموذج السببي المقترح من قِبل Titze للأسباب المفترضة/

النتائج السلبية للجيلوتوفوبيا (Ruch, 2004)

يوضح شكل (٢) النموذج المقترح من قِبل Titze للأسباب المفترضة/ النتائج السلبية للجيلوتوفوبيا، حيث يفترض Titze أن الجيلوتوفوبيا تنشأ من ثلاثة أنواع من الأحداث أو الأسباب التي يمر بها الفرد على مدى الحياة من الطفولة إلى الرشد، وتتحدد تلك الأحداث بطبيعة إحدى المراحل العمرية الثلاث التي أشار إليها، وهي:

- مرحلة الطفولة المبكرة: حيثُ تنمو وتتطور مشاعر الوصمة التي تجعل الطفل يفشل في تكوين علاقات بينشخصية سليمة وقوية (مثل: فشل التفاعلات بين الرضيع والقائم على رعايته).

- مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة: حيثُ يمكن أن تتطور الجيلوتوفوبيا من التجارب الصادمة والمتكررة للسُخرية التي قد يتعرض لها المراهقون؛ حيث يتم الضحك عليهم، والسُخرية منهم، وعدم أخذهم على محمل الجد كالتنمر (Ruch،2004).
- مرحلة الرشد: حيث التجارب الصادمة الحادة التي يتعرض لها الشخص البالغ من خلال الأحداث الجارية من حوله، التي يستهدف المحيطون بهذا الشخص من خلالها أن يسخروا منه –وهو ما يختلف عن العنصر المتكررفي الفرضية الخاصة بمرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة– حيث يعتبر هذا الشخص أن الضحك رد فعل مسيء له من قِبل شركائه في عملية التفاعل؛ لأنهم بذلك يُشعرونه بالدونية، وبالتالي يحاول أن يسلك سلوك الهجوم عليهم أو ما يسمى بالعدوان الاستجابي التفاعلى Reactive aggression & Ruch ،Proyer(2008–a).

كما يوضح النموذج أيضًا أن هناك عدة عواقب ونتائج سلبية للجيلوتوفوبيا، منها:

أ– الانسحاب الاجتماعي لتجنب الضحك / السُخرية.

ب– المظهر البارد كالثلج حيث تبدو تعبيرات الوجه باردة.

ج– تدني تقدير الذات، وتدني الكفاءات والمهارات الاجتماعية.

د– اضطرابات نفسية ونفسجسمية، مثل: الخجل ، واحمرار الوجه ، والتوتر، والصداع ، والاحساس بالرعشة من كثرة الخوف، والدوخة ، واضطرابات النوم والأرق ....إلخ.

هـ– متلازمة بينوكيو Pinocchio Syndrome : حيث نجد المصاب بالجيلوتوفوبيا صلب في التعامل، أخرق في الطباع والتصرف مع من حوله، وتشعر حينما تتعامل معه أن وجهه يشبه الدمية الخشبية، وتتطور هذه المتلازمة لدى المصابين بالجيلوتوفوبيا بسبب أنهم لم يمروا بخبرة الإدراك الإيجابي للضحك وكيفية تقديره والتعامل معه، وبالتالي فهم يستجيبون للضحك الإيجابي من قِبل الآخرين بردود أفعال سلبية كالتواصل –وخاصة بشكل غير لفظي– وهم يشعرون بعدم الارتياح الشديد مما يترك انطباعًا غريبًا، وتصلب تعبيرات الوجه ولغة الجسد لديهم، وحدوث توتر عضلي نتيجة الذعر الانفعالي من

اعتقادهم بأن الآخرين يسخرون منهم، وقيامهم بحركات خرقاء؛ حيث إن أذرعهم وأرجلهم قد لا تتحرك بطريقة عفوية؛ فهُم يحاولون السيطرة عمدًا على حركات أجسادهم العفوية.

ز- قلة وجود الحيوية، والعفوية، والفرح (Ruch et al., 2008) .

ح- الضحك والحس الفكاهي ليست خبرات اجتماعية مريحة ومفرحة؛ حيث يقل التأثير الإيجابي والممتع تجاه أجواء الضحك والحس الفكاهي، فلا يمر الفرد بالخبرات الإيجابية الناتجة عن الضحك والحس الفكاهي في المواقف الاجتماعية، كالإحساس بالفرحة والشعور بالبهجة، نظرًا لشعوره بالسُخرية والتقييم السلبي من قِبل الآخرين Ruch et al.,2008).

وقد قام Ruch (2004) بتطوير النموذج من خلال الملاحظات الإكلينيكية للمعالج النفسي الألماني Titze من خلال خبرته وعمله الإكلينيكي مع المرضى المصابين بالجيلوتوفوبيا، ومازال هذا النموذج يخضع للتحقق التجريبي في عدد من الأبحاث والدراسات منذ أن تم تطوير أدوات التقييم الخاصة بالجيلوتوفوبيا(Platt & Forabosco, 2012).

ب- نموذج المعايير التقييمية للجيلوتوفوبيا:

تم وضع نموذج المعايير التقييمية للجيلوتوفوبيا The Facet Model of Assessment Criteria of Gelotophobia (Ruch & Titze, 1998; Titze, 2009, 2014) استنادًا إلى العمل الإكلينيكي مع المرضى الذين يعانون من الجيلوتوفوبيا؛ حيث تم تحديد مجموعة معايير دقيقة لتقييم الجيلوتوفوبيا، وقد تم تحقيق ذلك من خلال مطابقة العناصر الأساسية المكونة للجيلوتوفوبيا مع التصريحات النموذجية لذوي الجيلوتوفوبيا عن أنفسهم أثناء الجلسات العلاجية كالتالي:

- التجارب المؤلمة مع الضحك والسُخرية في الماضي: "خلال فترة البلوغ كنت أتجنب الاتصال بأقراني حتى لا يضايقوني بالمُزاح على" – "عندما كنت في المدرسة، كنت أتعرض للمضايقات التي تشعرني بسخرية الآخرين مني في كثير من الأحيان".
- الخوف من ضحك الآخرين: "يبدو أن الآخرين يجدون متعة في وضعي في موقف محرج"– "يستغرق الأمر وقتًا طويلاً للتعافي من السُخرية التي تعرضت لها".

- الشعور بالإحباط والغيرة عند مقارنة الذات بالقدرات الفكاهية للآخرين: "أشعر بالدونية عند وجود الأشخاص الذين يتمتعون بسرعة البديهة والذكاء الفكاهي المرتفع" – "عندما أشارك في المناقشات كثيرًا ما أعتقد أن تصريحاتي سخيفة".
- الحساسية المفرطة لتوقع السُخرية من قِبل الآخرين: "أشعر بالريبة عندما يضحك الناس في حضوري" – "عندما يضحك الغرباء في حضوري غالبًا ما أعتقد أنهم قد يضحكون على ويسخرون مني".
- خلل في التفاعل المتناغم للحركات الجسدية: "عندما أبتسم بصُحبة شخص ما أشعر أن عضلات وجهي تتشنج" – "وضعيتي وحركاتي غريبة أو مُضحكة إلى حد ما".
- الخلل في التعبير بشكل مناسب عن التواصل اللفظي وغير اللفظي: "لو لم أخف من أن أجعل من نفسي أضحوكة، لتحدثت أكثر في الأماكن العامة" – "من الصعب جدًا بالنسبة لي أن ألتقي بالآخرين، وأقترب منهم بطريقة حرة وسهلة".
- الانسحاب الاجتماعي: "عندما أشعر أنني تركت انطباعًا محرجًا في مكان ما، لا أعود إلى المكان نفسه مرة أخرى أبدًا" – "أتجنب المشاركة في الأنشطة المضحكة في المناسبات الحافلة؛ لأنني أشعر بالضيق من الداخل".

وقد تبين أن هذه المعايير تتقارب وترتبط ببعضها بعضًا بشكل جيد للغاية، وأنها أحادية البعد إلى حد كبير، بينما كانت ارتباطات معيار التجارب المؤلمة مع الضحك والسُخرية في الماضي منخفضة قليلاً مع المعايير الأخرى (Ruch, 2004; Ruch & Proyer, 2008b).

ومن خلال هذه المعايير تم استخلاص مجموعة من العبارات وتجميعها لإعداد أول مقياس للجيلوتوفوبيا (GELOPH <46>) وهو مكون من (٤٦) عبارة، وذلك لاستخدامه في التحقق من الاختلافات بين المجموعات الإكلينيكية للأفراد المصابين بالجيلوتوفوبيا ومجموعات الأفراد العاديين ومعرفة الفروق بينهم(Ruch & Titze، (1998 ، واتضح أن معظم العبارات كانت مناسبة للتمييز جيدًا بين كل من الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" – كما تم تقييمه من

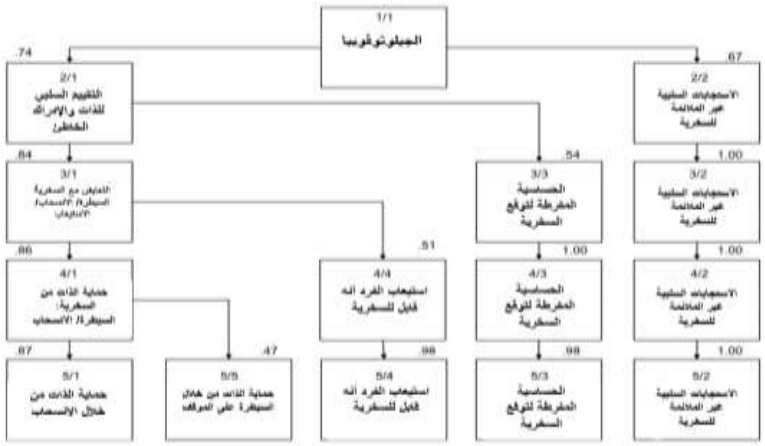
خلال التشخيص الإكلينيكي- والعصابية المرتبطة وغير المرتبطة بالشعور بالخزي (Ruch & Proyer, 2008a).

وقد سعت دراستا Ruch & Proyer (2008a, 2008b) إلى إعادة التحليل العاملي لمجموعة البيانات الناتجة عن تطبيق (GELOPH <46>)؛ بهدف تحديد مجموعة محددة من العبارات بحيث تكون ملائمة على النحو الأمثل لتقييم الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" من حيث الشدة والحدة، وتوصلت النتائج إلى اختصار عدد عبارات المقياس بحيث يصبح في نسخته النهائية مكونًا من (١٥) عبارة، وهي النسخة النهائية المختصرة لمقياس الجيلوتوفوبيا "رهاب السُخرية" والمعروفة بـ (GELOPH<15>)، وقد أثبتت دراسة Proyer et al ., (2009)أن مقياس (GELOPH<15>) يتسم بأنه أحادي البعد، ويتميز بمعدلات صدق وثبات مرتفعة.

ج- نموذج التحليل العاملي الهرمي لمكونات الجيلوتوفوبيا:

يُعد نموذج التحليل العاملي الهرمي لمكونات الجيلوتوفوبيا Hierarchical factor analysis of components of Gelotophobia (Platt et al.،(2012 من النماذج الأكثر انتشاراً في الأدبيات البحثية والدراسات ذات الصلة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استخلاص من (١-٥) عوامل لمقياس (GELOPH<15>) حتى يمكن دراسة العلاقات بين العوامل في مراحل الاستخلاص المختلفة، وتم الاهتمام بوجه خاص بنتائج التحليل العاملي للعوامل بين المستويين (٣ و٥)، ويسمى هذا الإجراء "التحليل العاملي الهرمي" وتم تطبيقه بنجاح على مجموعة متنوعة من المشكلات.

وبمزيد من التفصيل تم استخلاص المكون الرئيس الأول، وحفظ درجات العامل الأول؛ وبعد ذلك تم استخراج عاملين، وتدويرهما وفقًا لمعيار Varimax، وتم حفظ درجات هذين العاملين، وتكرر ذلك لثلاثة وأربعة وخمسة عوامل، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العوامل الخمسة المنبثقة من مستويات التحليل الهرمي بالتتابع، وتم تمثيل العلاقات الارتباطية الدالة (الارتباطات> ٠,٣٥) باستخدام الأسهم، وباستخدام هذا الأسلوب يمكن توضيح كيفية الكشف عن العوامل واستخلاصها؛ وكيف يمكن أن تنفصل عن بعضها بعضًا، أو تظل مستقرة من مستوى إلى آخر من مستويات التحليل العاملي الهرمي، ويوضح الشكل (٣) المخطط الهرمي للتحليل العاملي الهرمي لمكونات الجليوتوفوبيا.



شكل رقم (٣) يوضح المخطط الهرمي للتحليل العاملي الهرمي لمكونات الجيلوتوفوبيا (Platt et al., 2012)

ويُلقي شكل (٣) نظرة عامة على تتابع استخراج العوامل مع الارتباطات بين العوامل من مستويات الاستخراج المتجاورة، وتشير الرموز أعلى أسماء العوامل إلى أرقام العوامل عند مستوى معين؛ على سبيل المثال، يشير(٣/١) و(٤/٣) على التوالي إلى العامل الأول على مستوى الثلاثة عوامل، والعامل الثالث على مستوى الأربعة عوامل، ويشتمل المستوى العلوي من الشكل (٣) على المكون الرئيس الأول الذي لم يتم تدويره، والذي كان في هذه الحالة عاملاً عامًا للجيلوتوفوبيا، أما المستوى الثاني فيوضح نتائج التحليل العاملي للعامل الأول، ويتضح أن العامل للجيلوتوفوبيا، ينقسم إلى عامل " التقييم السلبي للذات والإدراك الخاطئ" و"الاستجابات السلبية غير الملائمة للسُخرية"، وفي المستوى الثالث أظهرت نتائج التحليل العاملي استخراج ثلاثة عوامل، هي: "التعايش مع السُخرية: السيطرة، والانسحاب، والاستيعاب"، و"الاستجابات السلبية غير الملائمة للسُخرية"، و"الحساسية المفرطة لتوقع السُخرية".

وفي المستوى الرابع، انفصل مكون "الاستيعاب (الاعتقاد الذاتي بأن الفرد قابل للسُخرية)" عن عنصر "حماية الذات من السُخرية (السيطرة والانسحاب)"، كما ظهر مكون "الاستيعاب (الاعتقاد الذاتي بأن الفرد قابل للسُخرية)" في نتائج التحليل العاملي على المستوى الخامس، وتم استخلاص كل من: عامل "حماية الذات من خلال الانسحاب"، وعامل "حماية الذات من خلال السيطرة على الموقف"، وهكذا، مع تكشُّف العوامل في كل خطوة يظهر عامل جديد – أي ينفصل عن العامل السابق– ويظل مستقرًا في مستويات التحليل اللاحقة، وقد أكد نموذج التحليل العاملي الهرمي لمكونات الجيلوتوفوبيا بوضوح أن العامل الأول هو الذي أعطى التباين للعوامل الجديدة الناتجة على التوالي، وتوصلت نتائج هذا النموذج إلى أن التحليل العاملي على مستوى الثلاثة عوامل هو الأنسب للبنية العاملية لمقياس (GELOPH<15>) بعد تطبيقه على مجموعتين من المشاركين؛ حيث سجلت درجات العوامل الثلاثة أعلى قيم لمعاملات التوافق بين المجموعتين، ومن ثم استقرت أبعاد مقياس رهاب السخرية على ثلاثة أبعاد وهم التعايش مع السخرية، والاستجابات السليمة غير الملائمة للسخرية، والحساسية المفرطة لتوقع السخرية

٧- النظريات المفسرة للجيلوتوفوبيا " رهاب السُخرية":

تعددت النظـريات التفسـيرية للجيلوتوفوبيا "رهـاب السُخرية"، ومن بين هذه النظريات ما يلي:

أ- نظرية Richardson (2002):

تعد من النظريات ذات الأهمية لتفسير الجيلوتوفوبيا، ويُنظر لها على أنها القوة التي توجد داخل الفرد، التي تدفعه إلى تحقيق ذاته، وأساس الجيلوتوفوبيا هو الافتقار للتوازن البيولوجي والنفسي والروحي الذي يسمح بالتكيف مع الظروف الحياتية، فالضغوط والأزمات النفسية التي يمر بها الفرد تؤثر في قدرته على التكيف ومواجهة الأحداث الحياتية اليومية، التي تؤثر بدورها على التوازن النفسي والروحي في ظل وجود بعض عوامل الوقاية، والتي قد تؤدي إلى الخلل والاضطراب، ثم تبدأ عملية التكامل التي تؤدي إلى النتائج التالية:

- خفض الجيلوتوفوبيا: يؤدي إلى حدوث التوازن.
- خفض الجيلوتوفوبيا: يعني إعادة التوازن من خلال تجاوز الاضطراب أو الخلل.
- إعادة التكامل مع الفقد: تعني الشفاء رغم وجود جزء قد فقده الفرد من توازنه.

- إعادة التكامل المختل وظيفيًا: تظهر حين تكون الإستراتيجيات سيئة التكيف (Richardson, 2002).

ب- نظرية Covey (العادات السبع للأشخاص الأكثر فعالية):

قدم Covey سبعة مقومات أساسية يؤدي الاهتمام بها إلى خفض الجيلوتوفوبيا، هي:

- النشاط بفاعلية: تتضمن قدرة الفرد على تحمل مسئولية أفعاله.
- أن يبدأ يومه بتفهم عميق لما يدور حوله، ويتضمن ذلك توضيح القيم والأولويات قبل اختيار الأهداف.
- التعامل مع الأهم قبل المهم: من خلال تنظيم الوقت، وإدارته، وحسن استثماره.
- توظيف العقل لتحصل على ما تريد من مكاسب عن طريق البحث عن المنافع المتبادلة.
- أن يفهم الفرد، وأن يكون مفهومًا من قِبل الآخرين: تعني احترام الفرد لآراء الآخرين، ومحاولة فهم وجهة نظرهم.
- التعاون: من خلال العمل بروح الفريق الذي تسوده قيم واحدة.
- الاهتمام والتفعيل الحازم للعادات الست السابقة (Wicks, 2005).

ج- نظرية Mrazek (1987):

اهتمت نظرية Mrazek بمجموعة من المهارات الحياتية التي تقلل من عوامل الخطورة للإصابة بالجيلوتوفوبيا، ومن هذه المهارات ما يلي:

- الاستجابة السريعة للخطر: وذلك من خلال التعرف على متطلبات الوضع الاجتماعي، ومحاولة التكيف معه؛ بغرض تجنب الخطر.
- النضج المبكر: يشتمل على القيام بمهام ومسئوليات تفوق العمر.
- البعد عن المثيرات المؤلمة: من خلال إبعاد الفرد لذاته عن الانفعالات الحادة.
- البحث عن المعلومات: عن طريق تنمية الرغبة في التعلم لدى الفرد.
- استخدام العلاقات: تعني القدرة على تكوين علاقات جديدة.
- التوقع الإيجابي: من خلال الفرد لنفسه بعد المرور بأزمة.

- المخاطرة المؤثرة والمحسوبة: تتضمن قدرة الفرد على اتخاذ قرارات حاسمة مع تحمل مسئوليتها بشكل شخصي.
- اقتناع الفرد بأنه محبوب: تعني إيمان الفرد بأنه يستحق الحب من الآخرين.
- إعادة البناء المعرفي للأحداث المؤلمة: من خلال معالجتها لتصبح أكثر قبولاً من الفرد نفسه.
- الإيثارية: تعني تفضيل الفرد للآخرين على نفسه، والشعور بالسرور جراء ذلك.
- الأمل والتفاؤل: يتضمن النظر للمستقبل نظرة إيجابية(Mrazek, 1987).

د- نموذج Vaillant للدفاعات النفسية:

يقوم نموذج Vaillant على أسس نظرية التحليل النفسي التي أشارت إلى أن الأنا تعمل على إظهار الواقع الصادم للفرد بشكل مختلف، فهي إحدى الميكانيزمات الدفاعية التي تعمل على تغيير الظروف الصادمة والمؤلمة للفرد، وتظهر الميكانيزمات غير الناضجة في البداية، ثم تكتسب النضج فيما بعد وتظهر القدرة على المرونة النفسية:

- الإيثار: يعني تفضيل الآخرين على النفس من خلال مساعدتهم والعمل من أجلهم.
- الإعلاء: هي حيلة دفاعية يتم من خلالها استغلال الطاقة المحفزة للفرد والرغبة غير المقبولة في تحقيق إشباع مقبول.
- الكبت: هي القدرة على استبعاد الأفكار والأفعال المتمثلة في الغرائز البدائية إلى حيز اللاشعور، ومع ذلك يسمح بمرور قدر ينظم طاقة الغريزة ليحصل على الإشباع.
- التوقع: يختلف التوقع عن الخيال حيث يمر الفرد بالكرب الانفعالي وليس مجرد هروب؛ حيث يتضمن التفكير والشعور بالقضايا الوجدانية، ويتعدى عملية الانشغال بالتخطيط المعرفي.
- المرح: هي قدرة الفرد على الضحك في مواجهة الشدائد والأزمات كحيلة دفاعية تمكنه من التغلب على المصائب والأزمات (Vaillant, 2000).

والمستقرىء لما سبق يتضح له أن الأفراد عندما يتعرضون للسُخرية يؤثر ذلك على التوازن النفسي والبيولوجي لهم؛ مما يؤدئ إلى حدوث خلل في الشخصية، وأشارت بعض النظريات إلى أن وجود عوامل وقائية يساعد هؤلاء الأفراد على إعادة التوازن والتعامل مع الجيلوتوفوبيا، مثل: نظرية Richardson، وهناك نظريات أشارت إلى أن التدريب على بعض

المبادئ وإكساب الفرد بعض القدرات والمهارات تساعده على مواجهة عوامل الخطورة، وكذلك خفض الجيلوتوفوبيا، كالتدريب على مواجهة المواقف، وتقـــــدير الذات، والنظـــرة الإيجـــابية للمجتمع كنظـــرية Covey، ونظرية Mrazek ، كما أشار نموذج Vaillant إلى أن النظرة الإيجابية للذات أثناء مرور الفرد بموقف أو مشكلة ما، وتوقع انتهائها بشكل جيد تعد حيل دفاعية تسهم إلى حد كبير في إعادة الاتزان النفسي والانفعالي للفرد.

٨- علاقة اضطراب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) ببعض الاضطرابات الأخرى:

يمثل رهاب الجلوتوفوبيا وتشخيصه تحدياً كبيراً لدى المتخصصين والباحثين، حيث من الممكن أن يوجد رهاب الجلوتوفوبيا منفرداً أو يكون مصاحباً لاضطرابات أخرى، وفيما يلي عرض موجز للتشخيص الفارق بين رهاب الجلوتوفوبيا وبعض الاضطرابات الأخرى:

أولا: القلق الاجتماعي

يخلط البعض بين رهاب الجلوتوفوبيا والقلق الاجتماعي، بل إن البعض تمادى وذكر أن رهاب الجلوتوفوبيا ما هو إلا قلق اجتماعي وهذا بسبب اشتراك كليهما في بعض الخصائص الأساسية، ويعد اضطراب القلق الاجتماعي وهو ما يعرف باسم الرهاب الاجتماعي أكثر اضطرابات القلق شيوعاً ويعرف بأنه خوف مستمر من المواقف الاجتماعية تؤدي إلى انسحاب أفرادها من تلك المواقف (Rose etal, 2021)., (Havranek, etal, 2017)، وقد توصلت نتائج البحوث والدراسات إلى الفروق بين القلق الاجتماعي ورهاب الجلوتوفوبيا إلى مجموعة من الفروق الجوهرية تمثلت في معاناة ذوي رهاب الجلوتوفوبيا من العصبية الزائدة والانطوائية بالإضافة إلى ضعف التنظيم الانفعالي، كما يتميز أيضاً عن القلق الاجتماعي بالحساسية الزائدة لدى أفراده، وإساءة تفسير المواقف غير المألوفة وهو ما يتفق ودراسات Platt & Ruch (2009), Titze (2009)، في حين أكدت دراسة Sicorello, etal (2021) أن القلق الاجتماعي ورهاب الجلوتوفوبيا هما مفهومين مختلفين ومنفصلين عن بعضهما البعض، حيث وجد بعض الأفراد يعانين من القلق الاجتماعي ولكنهم لا يعانون من رهاب الجلوتوفوبيا، كما حصل بعض الأفراد على درجات مرتفعة في مقاييس تقييم رهاب الجلوتوفوبيا بدون أي تشخيص أو أعراض على القلق الاجتماعي.

ثانيا: البارانويا (جنون العظمة أو الارتياب والاضطهاد)

يعد الخوف والحساسية من سخرية الآخرين الموجودة في البارانويا مكوناً أساسياً في بناء رهاب الجلوتوفوبا، حيث يشتركان سوياً في وجود بعض التشوهات المعرفية التي تنطوي على الخوف وعدم الثقة في نوايا الآخرين، ولكن يمكن تمييزه عن البارانويا كونه يظل محصورا ومرتبطاً بشكل أكثر بسيناريوهات الضجك لدى ذوي رهاب الجلوتوفوبيا .Torres etal)، (2022، وعلى الرغم مما سبق فإنه توجد فوارق بين رهاب الجلوتوفوبيا مع بعض جوانب النرجسية، فإن رهاب الجلوتوفوبيا يرتبط ارتباطاًسلبياً بهذه السمة غير المقبولة اجتماعياً، حيث أشارت نتائج دراسة Sicorello etal., (2021) إلى أن رهاب الجلوتوفوبيا والقلق الاجتماعي والبارانويا هي متغيرات مستقلة منفصلة تماماً عن بعضها البعض.

ثالثاً: جيلوتوفيليا

أكدت دراسات Brauer etal., (2022)،Constrari etal., (2019) أن الجيلوتوفيليا تشير إلى فرح وسعادة واستمتاع الفرد بضحك الآخرين عليه، حيث يعتقد ذوي الجيلوتوفيليا أن السخرية منهم دليل واضح على تقدير وإعجاب الآخرين، حيث يسعون إلى خلق مواقف تجعل الآخرين يسخرون منهم، وبالتالي تمثل الجيلوتوفيليا بعداً متميزاً حيث أنها ورهاب الجلوتوفوبيا ليست أقطاب متطرقة لبعد واحد وإنما يوجد ارتباط سلبي بينهما وهو ما تؤكده دراسة Dursun etal., (2020).

رابعاً: كاتاجيلاستيكس

أشارت دراسة Brauer etal., (2022) إلى أن كاتاجيلاستيكس تعني أولئك الأفراد الذين يسعدون ويستمتعون بالضحك على الآخرين، كما يسعدون ويستمتعون بجعل الآخرين يضحكون عليهم أيضاً، بل يقومون بالبحث عن بعض الخصائص في الآخرين تتيح لهم الضحك عليهم والسخرية منهم بعيداً عن مشاعر الإيذاء التي قد تلحق بهم، ويتصف ذوي رهاب الكاتاجيلاستكس بانخفاض مستوى الشعور بالذنب لديهم، ولديهم مستويات مرتفعة من السلوكيات العدائية مثل التنمر، حيث أشارت أيضاً بعض نتائج الدراسات إلى أن الكاتاجيلاستكس يعتبر أكثر شيوعاً لدى الشباب مقارنة بالبالغين، وقد وأكدت دراسة Dursu etal., (2020) أن ذوي الكاتاجيلاستيكس كانت لديهم في وقت مبكر ميولاً لممارسة التنمر على الآخرين، في حين أن ذوي رهاب الجلوتوفوبيا كانوا أكثر احتمالاً ليكونوا ضحايا للتنمر

٩- الآثار المترتبة على اضطراب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

من تعدد القراءات واستخلاص الأطر والكتابات النظرية توصل الباحث إلى الآثار التالية:

أ- يؤثر رهاب الجلوتوفوبيا على جميع الجوانب النمائية لدى الأفراد الذين يعانون منه حيث تظهر عليهم بعض الأعراض الفسيولوجية مثل النهجان وسرعة ضربات القلب (Leader etal.، 2018) .

ب- انخفاض تقدير الاعجاب بأجسامهم إضافة إلى زيادة مستوى شعورهم بالخجل من أجسامهم، ووجود بعض المشكلات في المحافظة على العلاقات مع الآخرين (Barabadi etal., 2021).

ج- تجنب الأفراد الذين يعانون منه لكل محفزات التهديد التي قد تواجههم، حيث أنها تقودهم للفشل، مما قد يؤدي بهم إلى الانسحاب الاجتماعي وقصور في بعض المهارات الاجتماعية وتدني احترام الذات لديهم (Lui etal.، 2014) .

د- أشارت نتائج دراسات Ruch & Stahlmann (2020)، Hofmann etal., (2017) إلى عواقب أخرى لدى بعض الأفراد الذين يعانون من رهاب الجلوتوفوبيا تتمثل في التالي:

- إساءة تفسير الفرح الحقيقي
- وصف أنفسهم بأنهم خجولون
- انطوائيين وغير مستقرين عاطفياً
- انخفاض الثقة في أنفسهم وقدراتهم
- تدني مستوى الرفاهية النفسية لديهم
- شعورهم الدائم بأنهم ضحايا للتنمر

ه- أشارت نتائج دراسة Tgalidou etal., (2019) بارتباط رهاب الجلوتوفوبيا بالعصابية وقصور مهارات التنظيم الانفعالي والانفتاح على التجربة، كما ارتبطت سلبياً نتائجه بالأمل والفضول والشجاعة.

و- ومن الجدير بالذكر أن نتائج بعض البحوث والدراسات أشارت إلى أن رهاب الجلوتوفوبيا يؤثر وبصورة سلبية على عمليات التعلم، حيث ارتبط رهاب الجلوتوفوبيا ارتباطاً سلبياً بتعلم اللغة الثانية والرغبة والتواصل لدى طلاب وتلاميذ المدارس (Barabadi etal., 2021).

١٠- برامج التدخل لعلاج اضطراب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)

من تعدد القراءات والكتب والأطر النظرية، توصل الباحث إلى النقاط التالية باعتبارها أساسا يمكن من خلاله الاعتماد عليه كبرامج تدخل علاجية لعلاج اضطراب رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا):

أ- يجب العمل أولاً على تحسين درجة الوعي من رهاب الجلوتوفوبيا، مما يتيح للباحثين والمتخصصين مستقبلاً فهم الأعراض والصفات الفريدة والمميزة لهذا الرهاب والتي تختلف عن تلك الموجودة في الرهاب الاجتماعي مما يزيد من فرص تشخيص وعلاج رهاب الجلوتوفوبيا بصورة صحيحة.

ب- يمكن للباحثين والمتخصصين تقديم برامج متنوعة تهدف إلى خفض رهاب الجلوتوفوبيا، بحيث وتتضمن بصورة أساسية التدريب على التمييز بين الفكاهة والسخرية السلبية والتي تكون بهدف الاستهزاء، والفكاهة والسخرية الإيجابية التي تكون بهدف المرح، إضافة إلى التدريب على المهارات البينشخصية ومهارات التعامل مع الآخرين مع ضرورة وضع قواعد للتعامل والتفاعل والتواصل مع الشركاء عامة، كالزوج والأسرة والأقران وهذا بغرض تقليل سوء التفاهم الذي قد ينتج عن الأنواع المختلفة من الضحك والفكاهة، وضرورة تنفيذ برامج توعوية هدفها مكافحة التنمر في المدارس والمؤسسات.

ج- ضرورة تطبيق العلاج المعرفي السلوكي والذي يعمد إلى تغيير الأفكار غير العقلانية، فمن الممكن أن يكون هذا النوع من العلاج هو الأكثر فعالية في علاج رهاب الجلوتوفوبيا، ويتم فيه التركيز على إعادة صياغة الأفكار عند سماع ضحك الآخرين.

د- تدريب الأفراد الذين يعانون من رهاب الجلوتوفوبيا على اكتساب العديد من مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي مما يسمح لهم بالقدرة على التمييز بين الضحك والسخرية، مما يساهم على التأقلم والتكيف مع المواقف المختلفة التي قد يتعرضون لها مما يؤدي إلى انخفاض رهاب الجلوتوفوبيا عندهم.

وبعد العرض السابق لرهاب السخرية الذي تناول فيه الباحث تعريف رهاب السخرية من تعدد وجهات النظر إلى أن توصل في النهاية إلى تعريف إجرائي، ثم تعرض الباحث لأسباب رهاب السخرية والتي أجملها العلماء متفقين مع الباحث في العوامل الأسرية، العوامل الخارجية، العوامل الشخصية، إضافة إلى بعض التجارب النفسية السلبية التي مر بها الأطفال في مرحلة الطفولة مثل تعرضهم للتنمر علاوة إلى بعض العوامل الوراثية والثقافية والاجتماعية، ثم اتفق الباحث مع آراء بعض الدراسات السابقة في خصائص مرتفعي الجلوتوفوبيا والتي تمثت في اخفاض الاتزان الانفعالي، والميل إلى العزلة والأنطواء، والعصابية المرتفعة، والخجل الزائد، والتنبؤ المستمر بالتهديدات الاجتماعية، انتشار التشوهات المعرفية وعدم الثقة في نوايا الآخرين، إساءة تفسير وفهم الفرح الحقيقي والضحكات الإيجابية لاعتقاده أنها سخرية، الانسحاب الاجتماعي، ثم عرض الباحث لعدة آراء وضحت تشخيص اضطراب رهاب السخرية تمثلت في التجارب المؤلمة، والخوف من ضحك وفكاهة الآخرين، والحساسية المفرطة وبعض المعايير الأخرى، وانتقل بعدها الباحث للحديث عن بعض النظريات والنماذج المفسرة لرهاب السخرية ومنها السببي، والمعايير التقييمية للجلوتوفوبيا، والتحليل العاملي الهرموني لمكونات الجلوتوفوبيا، وأخيراً علاقة رهاب السخرية ببعض المفاهيم الأخرى المتداخلة معه كالقلق الاجتماعي، وجنون العظمة، وبعض المتغيرات الأخرى، ثم تطرق الباحث إلى الحديث عن الآثار المترتبة على اضطراب رهاب السخرية في كونه مؤثراً على الجوانب النمائية عامة لدى الأفراد، الخجل وتدني مستوى الرفاهية وتجنب بعض الأفراد وقصور بعض مهارات التنظيم الانفعالي، وأخيراً عرض الباحث لمجموعة من برامج التدخل لعلاج اضطراب رهاب السخرية والعمل على التقليل من آثاره النفسية السلبية وكانت معظمها علاجية للتدخل المباشر

ومن خلال العرض السابق لمتغيرات الدراسة أراد الباحث أن يقوم بدراسة وصفية تنبؤية تهدف إلى التعرف على العلاقة بين رهاب السخرية بأبعاده الثلاثة وبين الانفعالات الأكاديمية سواء إيجابية كانت أم سلبية، ومن ثم معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالإنفعالات الأكاديمية بدلالة رهاب السخرية.

فروض الدراسة :

فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تمت صياغة فروض الدراسة كالتالي:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) ودرجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا) ودرجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية.

٣- يسهم رهاب السخرية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

٤- يسهم رهاب السخرية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية).

إجراءات الدراسة :

١- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعة الدراسة.

٢- عينة الدراسة:

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد عينة الدراسة الاستطلاعية ١٠٠ تلميذ (٥٤ ذكر، ٤٦أنثي) بمتوسط عمري١٣٩,٣٦ شهر(١١,٦سنة) وانحراف معياري ٢,٩٨ شهر من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي ببعض مدارس ادارة أسوان التعلمية وذلك بغرض التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية ١٩٦ تلميذ (٩٠ ذكر, ١٠٦ أنثي) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بمتوسط عمري ١٣٩,٨٩ شهر(١١,٧ سنة) وانحراف

معياري ٢,٨٨ شـــهر، تم التوصـــل إليهم من عينة كلية بلغ قوامها ٢٨٩ تلميذ (١٢٨ ذكر، ١٦١ أنثي).

أدوات الدراسة:

أ- مقياس الانفعالات الأكاديمية* (إعداد / الباحث)

تم اعداد مقياس الانفعالات الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية كالتإلى:

١- الاطلاع على الاطار النظري والدراسـات السـابقة التي تناولت مقاييس للانفعالات الأكاديمية مثل.Pekrun et al،(2005) ; Pekrun et al., (2011) ; Lichtenfeld et al. (2012) ; Peixoto et al., (2015)، واعتماداً على نظرية القيمة-التحكم للانفعالات الأكاديمية التي وضعها (Pekrun,2006)، بالإضافة إلى الاستناد إلى المقاييس المقننة في مجال تشـــخيص الانفعالات الأكاديمية مثل مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراســـة (٢٠٠٣) من تعريب نبيل محمد زايد.

٢- اســـتطاع الباحث أن يحصـــل على مجموعة كبيرة من العبارات التى تصـــف الانفعالات الأكاديمية ومن خلال ذلك تم صـــياغة (٣٦) مفردة موزعة على مقياســـان فرعيان كما يوضحها جدول (٣):

جدول(٣)

توزيع المفردات على المقاييس الفرعية وأبعادهما

المقياس	المقياس الفرعي	البعد	رقم العبارة		
			الانفعال يرتبط بـ		
			الفصل	الاستذكار	الاختبار
الانفعالات الأكاديمية	الإيجابية	المتعة	١-٢	٣-٤	٥-٦
		الأمل	٧-٨	٩-١٠	١١-١٢
		الفخر	١٣-١٤	١٥-١٦	١٧-١٩
	السلبية	القلق	١-٢	٣-٥	٦-٧
		الخزي	٨-٩	١٠	١١-١٢
		الملل	١٣-١٥	١٦-١٧	-

الكفاءة السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية المعد في الدراسة الحالية:

١- الصدق:

أ- الصدق الظاهري :

تم عرض الاختبار في صورته الأوليه على عدد(١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية* وذلك للتعرف على مدي ملائمة مفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية وصلاحيتها للكشف على الانفعالات الأكاديمية، وبلغت نسبة الاتفاق على بنود المقياس (٩٠٪).

ب- صدق المحك:

تم استخدام صدق المحك لحساب معامل الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية (المتعة- الأمل- الفخر- القلق- الخزي- الملل) ودرجات أبعاد مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة (الاستمتاع- حب الاستطلاع – حب الاستطلاع- القلق- الغضب- الملل) (زايد، ٢٠٠٣) حيث تم التطبيق على عينة قدرها (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكان معامل الارتباط مساوياً (٠،٦٣٠- ٠،٦٥٨- ٠،٧١٦-٠،٦٦٣- ٠،٧٠٥-٠،٦٣٦) على الترتيب، وهي دالة عند مستوي ٠،٠١ مما يدل على صدق المقياس.

٢- الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

أ- طريقة إعادة الإختبار .. Test-Retest :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار وذلك على عينة مكونة من (١٠٠) تلميذ بفاصل زمني أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني وكانت معاملات ارتباط الانفعالات الأكاديمية الايجابية (المتعة – الأمل – الفخر- الدرجة الكلية) مساوية (٠،٧٣٢- ٠،٦٥٤- ٠،٧٦٣- ٠،٦٧٦)، أما الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق- الخزي- الملل- الدرجة الكلية) فكانت مساوية (٠،٧١٤- ٠،٦٨٨- ٠،٧٤٤-٠،٧٠٦) على الترتيب وهي دالة عند مستوي ٠،٠١.

ب- طريقة التجزئة النصفية ...Split Half Method:

أيضاً تم حساب معامل الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية وذلك بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة " جتمان " وذلك بحساب معامل ارتباط درجات (١٠٠) تلميذ وذلك على الأســـئلة الفردية والزوجية للمقياس , فكانت قيم معاملات ثبات الانفعالات الأكاديمية الايجابية (المتعة – الأمل – الفخر – الدرجة الكلية) مساوية (٠،٦٩٩– ٠،٧٨٥– ٠،٧٢٦– ٠،٧٥٥)، أما الانفعالات الأكاديمية الســـلبية (القلق– الخزي– الملل– الدرجة الكلية) فكانت مساوية (٠،٦٨١– ٠،٧٣٩– ٠،٧٦٢–٠،٧٧٠) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ج– طريقة ألفا كرونباخ .. Alpha Cronbach:

تم حســـاب معامل الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية وذلك بطريقة ألفا كرونباخ على عينة بلغ قوامها (١٠٠) تلميذ ، فكانت قيم معامل الثبات باســـتخدام طريقة ألفا كرونباخ للانفعالات الأكاديمية الايجابية (المتعة – الأمل – الفخر– الدرجة الكلية) مســـاوية (٠،٧٢٨– ٠،٧٠٩– ٠،٦٥٩– ٠،٧٣٩)، أما الانفعالات الأكاديمية الســـلبية (القلق– الخزي– الملل– الدرجة الكلية) فكانت مســـاوية(٠،٧١٨ – ٠،٧٥٠– ٠،٦٧٤–٠،٧٦٦)، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل على ثبات المقياس المستخدم.

٣– الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس الفرعي وذلك على عينة قوامها (١٠٠) تلميذ، ويوضـــح جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية

للمقياس الفرعي (ن=١٠٠)

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية(٥٠)											
رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		البعد	معامل الارتباط
	المتعة	الدرجة الكلية		الأمل	الدرجة		الفخر	الدرجة الكلية		مع الدرجة الكلية
١	٠,٥٤٣*	٠,٦٠٠*	٧	٠,٥٣٦*	٠,٦٤١*	١٣	٠,٥٥٦*	٠,٥٦٨*	المتعة	٠,٧٣٩*
٢	٠,٦١١*	٠,٦٢١*	٨	٠,٥٧٧*	٠,٥٩٧*	١٤	٠,٦٤٨*	٠,٦٣٩*	الأمل	٠,٦٩٦*
٣	٠,٥٩٤*	٠,٦٠٣*	٩	٠,٥٦٩*	٠,٦١٣*	١٥	٠,٦١١*	٠,٦٣٨*	الفخر	٠,٧٢١*
٤	٠,٦٧٨*	٠,٥٨٩*	١٠	٠,٥٨١*	٠,٥٨٩*	١٦	٠,٦٤٥*	٠,٦٦٧*		
٥	٠,٦٥٤*	٠,٦٢٣*	١١	٠,٦١٣*	٠,٦٦٣*	١٧	٠,٥٩٢*	٠,٦١٥*		
٦	٠,٥٩٧*	٠,٦٠١*	١٢	٠,٦١٥*	٠,٥٩٩*	١٨	٠,٥٨٧*	٠,٥٦٩*		
						١٩	٠,٥٦٤	٠,٦٥٢		

الانفعالات الأكاديمية السلبية(٥٠)											
رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)		البعد	معامل الارتباط
	القلق	الدرجة الكلية		الخزي	الدرجة الكلية		الملل	الدرجة الكلية		مع الدرجة الكلية
١	٠,٦٧٠*	٠,٦٨٦*	٨	٠,٦٧٥*	٠,٦٣٨*	١٣	٠,٥٩٦*	٠,٥٨٠*	القلق	٠,٧٣٣*
٢	٠,٦٦٩*	٠,٦٧٥*	٩	٠,٥٤٤*	٠,٦٢١*	١٤	٠,٥٩٣*	٠,٥٨٥*	الخزي	٠,٦٤١*
٣	٠,٦٣٣*	٠,٦١٦*	١٠	٠,٥٩٨*	٠,٦٢٢*	١٥	٠,٦٤٤*	٠,٦٦٥*	الملل	٠,٧١٩*
٤	٠,٦٦٨*	٠,٦٧٩*	١١	٠,٥٥٥*	٠,٥٤٨*	١٦	٠,٦٠٠*	٠,٥٨١*		
٥	٠,٥٨٨*	٠,٦٠٦*	١٢	٠,٦٣٦*	٠,٦٢٠*	١٧	٠,٥٤٧*	٠,٦٣٦*		
٦	٠,٥٩٤*	٠,٥٩٠*								
٧	٠,٥٥٩*	٠,٦٣٦*								

*٠,٠١ تساوي ٠,٢٣٢

تصحيح المقياس...

يتكون مقياس الانفعالات الأكاديمية في صـــورته النهائية من (٣٦) مفردة، موزعة على مقياسـان فرعيان (الإيجابية والسـلبية) كما تم توضـيحه سـلفاً بجدول (٤)، ولقد صـمم المقياس بحيث يختار المفحوص بديلاً من البدائل الخمســة (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسـطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) بحيث يكون التصـحيح مقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك يكون:

- بالنسبة للانفعالات الأكاديمية الإيجابية: تتراوح درجة المتعة (٦- ٣٠)، الأمل (٦-٣٠)، الفخر (٧-٣٥).
- بالنسـبة للانفعالات الأكاديمية السـلبية: تتراوح درجة القلق (٧- ٣٥)، الخزي (٥-٢٥)، الملل (٥-٢٥).

ب- مقياس رهاب السخرية (الجلوتوفوبيا)، من إعداد Ruch & proyer (2008)، وترجمة وتعريب وتقنين مصطفى الحديبي، و رباب الصغير (٢٠٢٥):

قام مُعدا المقياس بالبيئة الأجنبية Ruch & Proyer (2008b) بتطبيقه على (٣٦٨) مشــاركًا من فئات عمرية مختلفة، تراوحت أعمارهم بين (١٦-٨٣) عامًا، بمتوســط عمري قدره (٤٠،٤٩) عامًا، وانحراف معياري (١١،٢)؛ وقامت دراســة .Platt et al، (2012) بتطبيقه على على مجموعتين من المشــاركين من فئات عمرية مختلفة؛ حيث بلغ عدد المشــاركين بالمجموعة الأولى (٦٢٢) مشــاركًا تراوحت أعمارهم بين (١٨-٦٨) عامًا، بمتوســط عمري قدره (٢٦،٨٢) عامًا، وانحراف معياري (١١،٣١)، وبلغ عدد المشــاركين بالمجموعة الثانية (٢٣٢) مشــاركًا تراوحت أعمارهم بين (١٩-٨٣) عامًا، بمتوســط عمري قدره (٣٨،٧٣) عامًا، وانحراف معياري (١٢،٥٩)؛ للتحقق من الخصــائص الســيكومترية للمقياس.

وبعد ترجمة مقياس الجيلوتوفوبيا " رهاب السُــخرية" وعرضــه على مجموعة من المحكمين؛ لتقرير مدى دقة الترجمة، ومدى وضــوح العبارات وملاءمتها لما تقيس، ومدى مناســبة هذه العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، تم تطبيقه على المشــاركين بتقنين المقياس؛

بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس "الصدق والثبات" واستخلاص المعايير، وقد بلغ قوام المشاركين بتقنين المقياس(١٨١١)، وتم الاستعانة بالتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق المقياس، إضافة إلى حساب الارتباطات البينية بين أبعاد المقياس؛ وذلك للتحقق من تجانس المقياس، أما عن ثبات المقياس فقد تم التأكد من ثبات المقياس بالاستعانة بطريقة ألفاكرونباخ، حيث بلغت معاملاته لأبعاد المقياس كالتالي، (٠,٧٧٨، ٠,٧٨٢، ٠,٧٨٧) وهي نسب ومعاملات مرتفعة تشير إلى درجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج الدراسة:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس رهاب السخرية ودرجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالآتي:

- تم تطبيق مقياس رهاب السخرية على عينة التلاميذ ذوي الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية).
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الأساسية على مقياس رهاب السخرية و درجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية).

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس رهاب السخرية ومقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية) بأبعادهما (ن=٩٥)

مقياس الانفعالات الأكاديمية		مقياس رهاب السخرية			
		التعايش مع السخرية	الاستجابات السليمة غير الملائمة للسخرية	الحساسية المفرطة لتوقع السخرية	الدرجة الكلية
الايجابية	المتعة	٠,٤٢٥*	٠,٣٩٩*	٠,٤٨٨*	٠,٤٩٢*
	الأمل	٠,٣٥٤*	٠,٤٥١*	٠,٤٥٧*	٠,٤٦٠*
	الفخر	٠,٣٩٨*	٠,٤٢٤*	٠,٤٣٣*	٠,٤٧١*

(*) علماً بأن قيمة ر الجدولية عند مستوى(٠,٠١، ٠,٠٥) تساوي (٠,٢٦٢، ٠,٢٠١) على الترتيب.

بالنظر إلى جدول (٥) يتضح أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين رهاب السخرية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ويمكن تفسير ذلك لكل انفعال أكاديمي إيجابي كالآتي، بالنسبة لانفعال المتعة، يلاحظ أن تلميذ الصف السادس الابتدائي والذي يتمتع بهذا الانفعال لديه رغبة في اكتساب المزيد من المعرفة والمعلومات داخل الفصل الدراسي وتنتابه السعادة لتواجده بالفصل كما أنه يشارك في الأنشطة الدراسية ويستمتع بشرح معلمه/معلمته، بالإضافة إلي اقباله على الاستذكار بجدية رغبة في النجاح والتفوق ويستمتع باستذكار الدروس الصعبة ويجد أن الاختبارات ممتعة، مما يدفعه إلى إدارة بيئته المحيطة به بكفاءة كاستغلال وقت الفراغ (التعايش مع السخرية) وينفتح على خبرات جديدة من خلال شغفه وفضوله وحب استطلاعه ويستطيع إقامة صداقات مع أقرانه تقوم على المودة وحب الآخرين له نتيجة تميزه، ولديه القدرة على اتخاذ بعض القرارات البسيطة كتحديد وقت للاستذكار أو اللعب (الاستقلالية) وبذلك تصبح لديه أهداف محددة في حياته وطموحات يتطلع لتحقيقها وتتشكل لديه نظرة إيجابية نحو ذاته وقدراته وامكاناته (التعايش مع السخرية)، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة Gavala & Flett (2005) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتعة الأكاديمية والرفاهية النفسية، وأيضاً ما أكدته نتائج دراسة Froiland (2015) بأن تعزيز الآباء الاستقلال الذاتي لأطفالهم يساعد في تكوين انفعالات إيجابية كالمتعة أثناء أداء الواجب المنزلي ويصبحوا أكثر شغفاً بالتعلم، ومن ثم تعرضهم لمستوى أقل من رهاب السخرية وتعايشهم معه بشكل سليم، أي أن انفعال المتعة هنا كان أقوى من رهاب السخرية الذي تعرض له هؤلاء التلاميذ، وبالتالي كان هؤلاء التلاميذ أكثر قدرة على التعايش مع السخرية التي تمن الممكن وأن يتعرضوا إليها.

أما فيما يتعلق بانفعال الأمل، يلاحظ أن التلميذ ذو انفعال الأمل يأمل في فهم دروسه عند قدومه للفصل الدراسي ويبذل مجهودات كبيرة أملاً في النجاح والتفوق ويتمني أن يستوعب دروسه التي درسها على مدار يومه الدراسي، كما أنه لديه تفاؤل في قدرته على إحراز تقدم في استذكار دروسه ويطمح في تحقيق أهدافه عن طريق الاستذكار الجيد ودائماً ما يتوقع أن إجاباته على أسئلة الاختبار سوف تكون صحيحة، كل ذلك يدفعه إلى تغيير بعض الأمور في حياته اليومية كتقليل أوقات اللعب وزيادة وقت الاستذكار(التعايش مع

السخرية)، وعدم النظر والاهتمام بما يتعرض إليه من سخرية وما يترتب عليه من آثار، ويبحث عن مصادر تعلم مختلفة ومتنوعة ولا يعتمد فقط على المعلومات التي يتلقاها من المعلمين (التعايش مع السخرية)، ويلجأ إلى تكوين صداقات وعلاقات جيدة مع أقرانه المتميزين للاستفادة من قدراتهم التحصيلية الجيدة، ويتحرك في ضوء بعض معتقداته الداخلية المتعلقة بالأمل في النجاح والتفوق ولا يكترث بالآراء القائلة بأن قدراته وامكاناته قليلة، ونتيجة لذلك يسعي إلي وضع خطط يومية ومستقبلية من أجل تحقيق هدفه وهو الأمل في النجاح، ويصاحب ذلك ادراكه ووعيه بجوانب شخصيته الجيدة وتصبح لديه نظرة إيجابية نحو الماضي والمستقبل، وهذا ما أشار إليه Putwain et al., (2013) بأن تمتع الفرد بكفاءة ذاتية مرتفعة تقودنا إلى تعرضه لمستوى أقل من رهاب السخرية، ومن ثم تؤثر على انفعالاته السارة وخاصة في البيئة التعلمية (كالاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل)، وهو ما يتفق ونتائج دراسة Bernardo et al., (2018) .

وفيما يخص انفعال الفخر، فالتلميذ صاحب هذا الانفعال يتباهي أمام أقرانه بأنه مستوعب لدروسه داخل الفصل الدراسي وخارجه، ودائماً ما يتباهي بأنه يستطيع الإجابة على جميع أسئلة المعلم بدون استثناء، ويخبر أقرانه بالإنجازات التي حققها داخل الفصل وأنه يمتلك ذاكرة قوية تساعده في الاستذكار الجيد، وأنه لا يترك درساً بدون استذكار، كما أن رأسه ترتفع عالياً عندما يخبره معلمه بدرجاته المرتفعة أمام أقرانه، مما يترتب عليه استغلال الفرص بشكل مناسب من أجل تحقيق احتياجاته الشخصية والوصول إلي الشعور بالفخر أمام أقرانه (التعايش مع السخرية)، ويبحث دائماً عن المزيد من المعلومات عن طريق الكتب الموجودة بالمكتبة والبحث عن طريق الانترنت حتي يخبر أقرانه أن لديه معلومات أكثر منهم (التعايش مع السخرية)، وتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية ليس فقط مع أقرانه بل ومع المعلمين بالمدرسة رغبة في مناداته بإسمه أمام أقرانه مما يجعله يشعر بالفخر(التعايش مع السخرية)، ويلجأ إلي تقديم طرق إبداعية وجديدة غير مألوفة – نتيجة نموه الشخصي – لحل بعض التدريبات المكلف بها من قِبل معلميه، وبذلك فهو يتحدث عن طموحاته وأحلامه وأهدافه وما قام به من أعمال جيدة سواء في المنزل أو المدرسة من أجل تحقيق تلك الأهداف، بالإضافة إلي استمتاعه بالحديث عن قدراته وامكاناته التي يمتلكها من قِبل معلميه أو أقرانه أو أفراد أسرته، ولقد ذكر ذلك Pekrun et al. (2002) بأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تستحق الدراسة لأنها

تساعد الأفراد في تحديد أهدافهم وقبول التحديات أثناء أداء الأنشطة التعلمية والانفتاح على خبرات جديدة واكتساب مهارات حل المشكلات على الرغم من تعرضهم بشكل قليل لرهاب السخرية ولكن لم يعيروا هذا الجانب اهتماما، ومن ثم كانت هناك علاقة بين كل من رهاب السخرية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية حيث كلما قل مستوى رهاب السخرية عند هؤلاء الأطفال زاد مستوى انفعالاتهم الأكاديمية الإيجابية، أو بمعنى آخر كلما زاد مستوى التعايش مع السخرية ازداد التلاميذ تفوقاً وتقدماً ونجاحاً.

ينص الفرض الثاني على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس رهاب السخرية ودرجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالآتي:

- تم تطبيق مقياس رهاب السخرية على التلاميذ ذوي الانفعالات الأكاديمية (السلبية).
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الأساسية على مقياس رهاب السخرية ودرجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية) وهو ما يوضحه جدول رقم (٦).

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس رهاب السخرية ومقياس الانفعالات الأكاديمية (السلبية) بأبعادهما (ن=١٠١)

مقياس الانفعالات الأكاديمية		مقياس رهاب السخرية			
		التعايش مع السخرية	الاستجابة السليمة غير الملائمة للسخرية	الحساسية المفرطة لتوقع السخرية	الدرجة الكلية
السلبية	القلق	-٠,٣٦١*	-٠,٢٤٣**	-٠,٣٥٣*	-٠,٤٣٨*
	الخزي	-٠,٢٣٨**	-٠,٢٧٥*	-٠,٢٨٣*	-٠,٣٢٤*
	الملل	-٠,٢٧٨*	-٠,٢٨٠*	-٠,٢٦٠*	-٠,٤١٥*

(*) علماً بأن قيمة ر الجدولية عند مستوى(٠,٠١، ٠,٠٥) تساوي (٠,٢٥٧، ٠,١٩٧) على الترتيب.

بالنظر إلى جدول (٦) يتضح أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين رهاب السخرية والانفعالات الأكاديمية السلبية، ويمكن تفسير ذلك لكل انفعال أكاديمي سلبي كالآتي، بالنسبة لانفعال القلق، من الملاحظ أن التلميذ الذي يواجه القلق يتوتر من كثرة التكليفات المنزلية المطلوبة ويذكر بأنه يشعر بالذعر عندما يجيب إجابة خاطئة داخل الفصل الدراسي، كما قد يلجأ إلى قضم أظافره عندما لا يستوعب دروسه سواء داخل الفصل أو أثناء الاستذكار، وعند خضوعه للاختبار تؤلمه معدته ويشعر بالغثيان ويزداد معدل ضربات قلبه خاصة عندما يتسلم ورقة أسئلته، فكلما ظهر ذلك بشدة أدي إلى تغيير بعض أمور حياته اليومية بشكل ضار لتقليل حدة التوتر لديه كزيادة أوقات اللعب أو زيادة ساعات مشاهدة التلفاز أو الدخول إلى الانترنت بشكل مستمر (استجابات سليمة غير ملائمة) ونتيجة عدم قدرته على استغلال وقته الاستغلال الأمثل، فلا يوجد لديه رغبة في اكتساب سلوكيات واتجاهات جديدة مثل التزود بالمعرفة والمعلومات من مصادر أخري غير الكتاب المدرسي (التعايش مع السخرية)، ومع مرور الوقت تنخفض تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين وهذا بسبب ارتفاع مستوى رهاب السخرية عندهم، ودائماً ما يهتم بتوقعات الآخرين عنه وعن مستواه الأكاديمي ويعتمد على والديه اعتماد كلي في كل أمور حياته حتي البسيطة منها، ونتيجة لكل ذلك تذبذب في تحديد أهدافه بدقة (استجابات سليمة غير ملائمة) مما يترتب عليه عدم رضاه عن ذاته وعن ما حدث في حياته، ويتفق ذلك مع ما ذكره Putwain (2007) بأن هناك أثر سلبي لكلٍ من الضغوط الأكاديمية والقلق لدى تلاميذ المدارس على مستوى جودة حياتهم النفسية والذي بدوره يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي والحصول على درجات منخفضة، وهو ما يتفق ونتائج دراسات Jovanovic´ & Gavrilov (2016) ، Takebayashi et al., (2018) .

وفيما يخص انفعال الخزي، شعور التلميذ صاحب هذا الانفعال بأن حديثه لا قيمة له في الفصل الدراسي أو مع أقرانه ولهذا يرغب في التخفي عن الأنظار بعد هذا الحديث، بالإضافة إلي شعوره بالحرج عندما لا يعرف إجابة سؤال طرحه المعلم وعندما يحصل على درجات منخفضة في الاختبارات لا يستطيع مواجهة معلمه أو أقرانه، كما أنه يجد صعوبة في التعبير عن نفسه أمام زملائه داخل الفصل، نتيجة الشعور بالحرج لما يتعرض إليه من سخرية وخوف من التعرض للسخرية لا يستطيع استغلال الفرص المحيطة به في البيئة من أجل

تحقيق احتياجاته الشخصية (حساسية مفرطة لتوقع السخرية)، ولا يستطيع الانخراط في مواقف وخبرات جديدة لاكتشاف البيئة من حوله نتيجة خوفه من الوقوع في الفشل وأن أقرانه سوف ينظروا له نظرة سلبية (حساسية مفرطة لتوقع السخرية)، وحيث أنه يجد صعوبة في التعبير عن نفسه أمام أقرانه فإنه يتجه إلى البعد عن الآخرين وعدم التعامل معهم، كما أنه عندما تواجهه مشكلة بسيطة لا يستطيع مواجهتها بمفرده ولا يقدم لها أي حلول وإنما يلجأ إلى بعض الأشخاص المقربة جدا له(والده/والدته)، ويشعر بأن حياته الماضية والحاضرة والمستقبلية لا معني لها لعدم قدرته على مواجهة المشكلات المختلفة بمفرده، ونتيجة لكل ما سبق لا ينظر إلي نفسه نظرة إيجابية ويشعر بأنه أقل من أقرانه، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٍ من Wang & Zhou (2017) ; et al., (2017) .

أما فيما يتعلق بانفعال الملل، يلاحظ أن تلميذ السادس الابتدائي ذو انفعال الملل ينتابه التثاؤب أثناء التواجد بالفصل الدراسي ودائماً ما ينظر إلى الفصل بأنه جامد ولا يوجد لديه تغيير كما تركه بالأمس يجده اليوم وعند سؤاله فجأة من قِبل المعلم لا يستطيع الإجابة نظراً لعدم تركيزه وانتباهه ودائماً ما يفضل تأجيل الاستذكار لأوقات أخري وينظر للساعة من حين لآخر أثناء الاستذكار، فإن مثل تلك الخصائص تدفعه إلي القيام بالسلوكيات والتصرفات اليومية كما هي داخل الفصل الدراسي دون تغيير(خاصة مع رقابة الوالدن والمعلمين في هذه المرحلة) (التعايش مع السخرية)، ونتيجة صغر السن ورقابة الوالدن قد لا يشارك التلميذ في العديد من الأنشطة الاستكشافية كزيارة أماكن جديدة مثلاً وينصب اهتمام الوالدى فقط على التحصيل الأكاديمي الذي يتلقاه التلميذ بالمدرسة وبذلك يقل الانفتاح على خبرات جديدة بعكس المراهقين والراشدين، ونتيجة شرود الذهن المستمر داخل الفصل وعدم الانتباه للمعلم وما يقدمه من شروحات وما يتعرض له من سخرية من قبل أقرانه ينخفض تحصيله والذي بدوره يؤدي إلى ابتعاد أقرانه عنه وعدم التعامل معه، وحتي يستعيد تلك العلاقات مرة أخري فإنه يخضع لآراء أقرانه حتي وإن كانت خاطئة لجذب انتباههم له مرة أخري (التعايش مع السخرية)، وعند سؤاله ماذا تريد أن تصبح في المستقبل قد تأتي الإجابة " لا أعرف حتي الآن" ، ويلاحظ عليه انخفاض تقديره لذاته وعدم اعترافه بقدراته وامكاناته وعدم رضاه عن حياته الشخصية (حساسية

مفرطة لتوقع السخرية)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٍ من Wang et al., (2017) ; Wang & Zhou (2017)

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "يسهم رهاب السخرية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية"، و للتحقق من ذلك قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية في ضوء رهاب السخرية وهذا ما يوضحه جداول(٧، ٨، ٩).

جدول(٧)

ملخص النموذج *Model Summary*

النموذج	R	R^2	R^2 التكيفي	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٧٩٩	٠,٦٣٩	٠,٦٢١	٠,٩٤٧٨٥

جدول(٨)

نتائج تحليل التباين *ANOVA*

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف*	الدلالة
١	الانحدار	١٤٤,٧٢٩	٣	٤٨,٢٤٣	٥٣,٦٩٨	٠,٠١
	الخطأ	٨١,٧٥٦	٩١	٠,٨٩٨		
	المجموع	٢٢٦,٤٨٤	٩٤	–		

(*) علماً بأن قيمة ف الجدولية عند مستو ٠،٠١ تساوي ٣,٩٥.

جدول(٩)

المعاملات *Cofficients*

النموذج	العامل	B	الخطأ المعياري	β	ت*	الدلالة
١	الثابت	١٠,٢٤١	١,٣٩٩		٤,٢٦٩	٠,٠١
	التعايش مع السخرية	٠,٣٨٤	٠,٠٨٣	٠,٣٥٩	٤,٦٣٥	٠,٠١
	الاستجابات السليمة غير الملائمة للسخرية	٠,٢٧١	٠,٠٩٦	٠,٢٦٤	٢,٨١٨	٠,٠١
	الحساسية المفرطة لتوقع السخرية	٠,٣٢٨	٠,٠٨٧	٠,٣٢٦	٣,٧٧٨	٠,٠١

(*) علماً بأن قيمة ت الجدولية عند مستو ٠،٠٠١، ٠،٠٥ تساوي ٢،٦٢٩، ١،٩٨٥ على الترتيب.

يتضح من جدول (٧) أن معامل التحديد R^2 يساوي ٠,٦٣٩ للمتغيرات المستقلة الداخلة في النموذج (التعايش مع السخرية – الاستجابات السليمة غير الملائمة– الحساسية المفرطة لتوقع السخرية) وهذا يشير إلي أن تلك المتغيرات تفسر مجتمعة ٦٣,٩٪ من تباين رهاب السخرية، كما يوضح جدول(٨) صلاحية النموذج للتنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء رهاب السخرية وذلك بناءً على قيمة (ف) الدالة إحصائياً عند مستوي ٠،٠١، وبالاطلاع على نتائج جدول(٩) يلاحظ أن الثابت دال إحصائياً عند مستو ٠،٠١، كما أن هناك تأثير لكلٍ من (المتعة – الأمل– الفخر) على رهاب السخرية وهو تأثير دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١، وبذلك يمكن حساب المعادلة الانحدارية لتلك العوامل والتي تساعد في التنبؤ بالنفعالات الأكاديمية كالآتي:

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية= ١٠,٢٤١+٠,٣٨٤× المتعة+ ٠,٢٧١× الأمل+ ٠,٣٢٨× الفخر

ويدل ذلك على أن كلما ازدادت الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (المتعة– الأمل– الفخر) قابلها انخفاض في مستوى رهاب السخرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ينص الفرض الرابع على " يسهم رهاب السخرية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية السلبية"، وللتحقق من ذلك قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالانفعالات الأكاديمية السلبية في ضوء رهاب السخرية وهذا ما يوضحه جداول(١٠، ١١، ١٢).

جدول(١٠)

ملخص النموذج *Model Summary*

النموذج	R	R^2	R^2 التكيفي	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٦٠٨	٠,٣٧٠	٠,٣٥٠	٠,٩٦٣٧٩

جدول(١١)

نتائج تحليل التباين *ANOVA*

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف*	الدلالة
١	الانحدار	٥٢,٨٠٩	٣	١٧,٦٠٣	١٨,٩٥٠	٠,٠٠
	الخطأ	٩٠,١٠٢	٩٧	٠,٩٢٩		
	المجموع	١٤٢,٩١١	١٠٠	–		

(*) علماً بأن قيمة ف الجدولية عند مستو ٠،٠١ تساوي ٣,٩٥.

جدول(١٢)

المعاملات *Cofficients*

النموذج	العامل	*B*	الخطأ المعياري	*β*	ت*	الدلالة
١	الثابت	٩,٠٥٣	١,٠٤٤		٨,٦٧٢	٠,٠١
	التعايش مع السخرية	٠,٠٩٥–	٠,٠٣٤	٠,٣٢٧–	٢,٨١٢–	٠,٠١
	الاستجابات السليمة غير الملائمة للسخرية	٠,٠٨٢–	٠,٠٤٠	٠,٢٣٩–	٢,٠٤٩–	٠,٠٥
	الحساسية المفرطة لتوقع السخرية	٠,٠٩١–	٠,٠٣٤	٠,٢١٨–	٢,٦٥٤–	٠,٠١

(*) علماً بأن قيمة ت الجدولية عند مستو ٠،٠١، ٠،٠٥ تساوي ٢،٦٢٦، ١،٩٨٤ على الترتيب.

يتضح من جدول (١٠) أن معامل التحديد R^2 يساوي ٠,٣٧٠ للمتغيرات المستقلة الداخلة في النموذج (التعايش مع السخرية – الاستجابات السليمة غير الملائمة– الحساسية المفرطة لتوقع السخرية) وهذا يشير إلي أن تلك المتغيرات تفسر مجتمعة ٣٧٪ من تباين رهاب السخرية، كما يوضح جدول(١١) صلاحية النموذج للتنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية في ضوء رهاب السخرية وأبعاده وذلك نظراً بناءً على قيمة (ف) الدالة إحصائياً عند مستوي ٠،٠١، وبالاطلاع على نتائج جدول(١٢) يلاحظ أن الثابت دال إحصائياً عند مستو ٠،٠١، كما أن هناك تأثير لكلٍ من (التعايش مع السخرية – الاستجابات السليمة غير الملائمة–

الحساسية المفرطة لتوقع السخرية) على مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية وهو تأثير دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١، ٠,٠٥، وبذلك يمكن حساب المعادلة الانحدارية لتلك العوامل والتي تساعد في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية كالآتي:

الانفعالات الأكاديمية السلبية= ٩,٠٥٣-٠,٠٩٥× التعايش مع السخرية- ٠,٠٨٢× الاستجابات السليمة غير الملائمة للسخرية- ٠,٠٩١× الحساسية المفرطة لتوقع السخرية

ويدل ذلك على أن كلما ازداد رهاب السخرية بأبعاده الثلاثة قابله زيادة في مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ينص الفرض الخامس على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث على مقياس الانفعالات الأكاديمية (إيجابية- سلبية) ". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية)، وهذا ما يوضحه جدول رقم (١٣):

جدول(١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على

مقياس الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية)

الانفعالات الأكاديمية		ن	الذكور		الإناث		ت*	الدلالة
			م	ع	م	ع		
الايجابية	المتعة	٩٥ (ن ذكور=٤١ ، ن إناث=٥٢)	٢٢,١٨	٢,٠٥	٢٨,٣٥	١,١٨	١٨,٤٩	٠,٠١
	الأمل		٢٧,١٢	١,٢٠	٢٦,٩١	١,٣٤	٠,٨٣٥	غير دالة
	الفخر		٢٩,٥١	١,٠٠	٢٩,٤٣	١,٠٢	٠,٤١١	غير دالة
السلبية	القلق	١٠١ (ن ذكور=٤٩ ، ن إناث= ٥٤)	٢٥,٥٣	١,٨٠	٢٩,٤٢	٢,١٠	٩,٩٧	٠,٠١
	الخزي		١٨,٨٨	١,٠١	٢٢,١٠	١,٥٩	١٢,٠٦	٠,٠١
	الملل		٢٢,٩٨	١,٤٥	١٨,٣٨	٠,٨٧	١٩,٤٦	٠,٠١

(*) علماً بأن قيمة ت الجدولية عند مستو ٠،٠١: ن٩٣= ٢,٦٢٩، ن٩٩=٢,٦٢٦.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج لخصها الباحث في التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس رهاب السخرية ودرجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية (إيجابية- سلبية)، وذلك عند مستوى ٠,٠١.

٢. يمكن التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية بدلالة رهاب السخرية، حيث بلغت قيمة معامل R2 ٠,٦٣٩، وجاءت قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١.

٣. يمكن التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية السلبية بدلالة رهاب السخرية، حيث بلغت قيمة معامل R2 ٠,٣٧٠، وجاءت قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس الانفعالات الأكاديمية (إيجابية- سلبية) عند مستوى ٠,٠١.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

١- توجيه أنظار الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة إلى توفير بيئة تعلم جاذبة للطلاب من خلال استخدام الموارد المادية الدراسية بفعالية مما يسهم في مشاركتهم التعليمية بشكل مناسب ومن ثم ارتفاع مستويات الاندماج الأكاديمي لديهم.

٢- تقديم ندوات ارشادية للطلاب بالجامعات عن أهمية الانفعالات الاكاديمية الإيجابية كالفخر والاستمتاع بالتعلم والتي بدورها تعمل على رفع مستويات التنظيم الانفعإلى لديهم ومن ثم زيادة كفاءتهم التحصيلية، حيث أنهم هم معلموا المستقبل، ومن ثم نقل هذه الخيرات بالتعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين بوزارة التربية والتعليم إلى معلمي المدارس

٣- توجيه التلاميذ بالمدارس نحو الابتعاد عن الانفعالات الاكاديمية السلبية كالملل واليأس والتي قد تؤدي إلى انخفاض مستويات تنظيمهم الانفعالي مما يترتب عليه ظهور الاحتراق الاكاديمي لديهم والبعد عن المشاركة في الأنشطة التعليمية وغيرها.

٤- ضرورة تقديم أنشطة تعليمية من قبل المعلمين لتلاميذهم تعتمد على التحدي والمنافسة والتي تساعد بشكل كبير في رفع مستويات الاستمتاع بالتعلم ومن ثم ارتفاع مستويات التنظيم الانفعالي والاندماج الاكاديمي.

٥- مواجهة مثل تلك المتغيرات السلبية كالتعرض لرهاب السخرية عن طريق الإعلانات والإعلام والورش والمحاضرات، وكيفية التقليل منها وإن وجدت توضيح كيفية التعايش معها

٦- اجراء دراسات اخري مشابهة للدراسة الحالية كدور التنظيم الانفعالى كمتغير وسيط بين الصلابة الاكاديمية والاحتراق الاكاديمي.

المراجع

أميرة سعيد البنا (٢٠٢٣). فاعية برنامج إرشادي في خفض الجيلوتوفوبيا لدى عينة من المراهقين مرتفعي القلق الاجتماعي. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

النابغة فتحي محمد، ومنتصر صلاح فتحي (٢٠٢٠). الخوف من السُخرية والشفقة بالذات كمنبئات بالرهاب الاجتماعي لدى عينة من ذوي اضطراب التأتأة والعاديين. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٢ (٩٠)، ٦٨٣-٦٣٩، كلية الآداب جامعة المنيا.

محمد مصطفى عبد الرازق، و السيد يأسين التهامي (٢٠٢٣). رهاب الخوف من السخرية (رهاب الجلوتوفوبيا) خلفية نظرية وتوجهات مستقبلية. *مجلة الإرشاد النفسي، ٧٣* (١)، ٩٦- ١٢٣.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٣). *مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة: كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

Akhtar, M., Maroof, S. & Khan, S. (2022). Estimates of gelotophobia and perceived stress among obese individuals. *Journal of the Pakistan Medical Association, 71*(1), 81-85.

Barabadi, E., Brauer, K., Proyer, R. T., & Tabar, M. R. (2021). Examining the role of gelotophobia for willingness to communicate and second language achievement using selfand teacher ratings. *Current Psychology*, 1-15

Bernardo, A. B. I., Yeung, S. S., Resurreccion, K. F., Resurreccion, R. R., & Khan, A.(2018). External locus-of-hope,well-being, and coping of students: A cross-cultural examination within Asia. *Psychology in the Schools, 55*(8), 908-923.

Bledsoe, T. S., & Baskin, J. J. (2014). 'Recognizing student fear: The elephant in the classroom'. *College Teaching 62* (1), 32-41.

Brauer, K., Sendatzki, R., & Proyer, R. (2022). Localizing gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism in domains and facets of maladaptive personality traits: A multi-study report using self-and informant ratings. *Journal of Research in Personality*, 98, 104224.

Canestrari, C., Arroyo, G. D. M., Carrieri, A., Muzi, M., & Fermani, A. (2021). Parental attachment and cyberbullying victims: The mediation effect of gelotophobia. *Current Psychology*, 1-12.

Chang, H., & Beilock, S. L. (2016). The math anxiety-math performance link and its relation to individual and environmental factors: a review of current behavioral and psychophysiological research. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 33–38.

Ching, L. W., Chih, P. A., Lei, P. T., Hsueh, C. C., Yu, C. C.& Shu, L. C. (2015). Fear of being laughed at with relation to parent attachment in individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 10*, 116–123.

Cocoradă, E. (2016). Achievement Emotions and Performance among University Students. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue Series VII: *Social Sciences, Law, 9* (59), 119-128.

Canestrari, C., Carrieri, A., Del Moral, G., Fermani, A., & Muzi, M. (2019). Do coping strategies and the degree of satisfaction with one's social life and parental attachment modulate gelotophobia, gelotophilia and katagelasticism? A study on young Italian adults. *Current Psychology*, 1-12.

Dursun, P., Dalğar, İ., Brauer, K., Yerlikaya, E., & Proyer, R. (2020). Assessing dispositions towards ridicule and being laughed at: Development and initial validation of the Turkish PhoPhiKat- 45. *Current Psychology, 39*(1), 101-114.

Edwards, K., Martin, R. & Dozois, D. (2010). The fear of being laughed at, social anxiety, and memories of being teased during childhood. *Psychological Test and Assessment Modeling, 52*(1), 94-107.

Evans, D., Borriello, G., & Field, A. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, (9): 1482.

Frenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A "hopeless" issue? A control-value approach to gender

differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 497-514.

Froiland, J. (2015). Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 117-126.

Führ, M., Platt, T., & Proyer, R. (2015). Testing the relations of gelotophobia with humour as a coping strategy, self-ascribed loneliness, reflectivity, attractiveness, self-acceptance, and life expectations. *The European Journal of Humour Research, 3*, 84–97.

Gavala, J., & Flett, R.(2005). Influential Factors Moderating Academic Enjoyment/Motivation and Psychological Well-being for Maori University Students at Massey University. *New Zealand Journal of Psychology, 34*(1), 52- 104.

Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 9–33.

Goetz, T., Frenzel, A., Lüdtke, O., & Hall, N. (2011). Between-Domain Relations of Academic Emotions: Does Having the Same Instructor Make a Difference?. *The Journal of Experimental Education, 79*, 84–101.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N.,& Hagg, L.(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*, 289–308.

Govaerts, S., & Grégoire, J.(2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing, 8*, 34–54.

Grennan,S., Mannion, A., & Leader,G.(2018). Gelotophobia and High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmenal Disorders, 5*(4), 349-359.

Gute, D., & Gute, G. (2008). Flow Writing in the Liberal Arts Core and Across the Disciplines: A Vehicle for Confronting and Transforming Academic Disengagement. *The Journal of General Education, 57*(4), 191-222.

Havranek, M., Volkart, F., Bolliger, B., Roos, S., Buschner, M., Mansour, R., Chmielewski, T., Gaudlitz, K., Hättenschwiler, J., Seifritz, E., & Ruch, W. (2017). The fear of being laughed at as additional diagnostic criterion in social anxiety disorder and avoidant personality disorder?. *PloS one, 12*(11).

Hofmann, J., Ruch, W., Proyer, R. T., Platt, T., & Gander, F. (2017). Assessing dispositions toward ridicule and laughter in the workplace: Adapting and validating the PhoPhiKat-9 questionnaire. *Frontiers in Psychology, 8*, 714.

Jensen, A. (2015). *How Does It Feel to Become a Master,s Student? Boundary Crossing and Emotions Related to Understanding a New Educational Context. In B. Lund & T. Chemi (Eds.), Dealing with Emotions: A Pedagogical Challenge to Innovative Learning (61–80)*. Rotterdam: Sense Publishers.

Jovanovic´, V., & Gavrilov, V. (2016). The Structure of Adolescent Affective Well-Being: The Case of the PANAS Among Serbian Adolescents. *Journal of Happiness Studies, 17*, 2097-2117

King, R., & Areepattamannil, S. (2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning: Academic Emotions and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology, 8*(1),18–27.

Kohlmann, C., Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U., Hock, M., Platt, T., & Ruch, W. (2018). Fear of being laughed at in children and adolescents: Exploring the importance of overweight, underweight, and teasing. *Frontiers in Psychology, 9*, 1447.

La Greca, A., & Harrison, H. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 49–61.

Leader, G., Grennan, S., Chen, J. & Mannion, A. (2018). An investigation of gelotophobia in individuals with a diagnosis of high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(12), 4155-4166.

Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of Academic Emotions on Achievement among Mainland Chinese Students: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality, 44*(9), 1541–1554.

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R., Reiss, K.,& Murayama, K.(2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences, 22* , 190–201.

Liu, C., Chiu, F., Chen, H., & Lin, C. (2014). Helpful but insufficient: Incremental theory on challenge-confronting tendencies for students who fear being laughed at. *Motivation and Emotion, 38*(3), 367-377.

Mínguez, A. (2019). Children's relationships and happiness: The role of family, friends and the school in four European countries. *Journal of Happiness Studies, 19* (6), 104- 156.

Mrazek, J. & Mrazek, A. (1987). Resilience in Child Maltreatment Victuims. A Conceptual Exploration Child Abuse and Neglect. Journal of cognitive therapy and research, 39(11), 357-366.

Noteborn, G, & Garcia, G. (2016). *Turning MOOCS Around: Increasing Undergraduate Academic Performance by Reducing Test-Anxiety in a Flipped Classroom Setting. In S. Y. Tettegah & M. P. McCreery (Eds.). Emotions, Technology and Learning (3-24).* Waltham: Academic Press

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer infuences. *Journal of Youth and Adolescence, 40* (7), 889–901

Peixoto, F., Mata, L., Monterio, V., Sanches, C., & Pekrun, R.(2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(4), 472-481.

Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement During Adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(3), 215-221.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review ,18*, 315–341.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Belgium: The International Academy of Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). *Academic Emotions and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (259-282)*. New York: Springer Science+Business Media, LLe.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (13–36)*. San Diego: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Danniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control–Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531-549.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36–48.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., March, H., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development, 88*(5), 1653-1670.

Peterson, C., Nansook, P., & Martin, R. (2006). Greater Stengths of Character and Recovery From Illness. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1),17-26.

Platt, T. (2008). 'Emotional responses to ridicule and teasing: Should gelotophobes react differently?' Humor. *International Journal of Humor Research, 21* (2), 105-128.

Platt, T. (2021). Extreme gelotophobia: Affective and physical responses to ridicule and teasing. *Current Psychology*, Advance online publication.

Platt, T., & Ruch, W. (2009) The emotions of gelotophobes: shameful, fearful, and joyless? Humor. *International Journal of Humor Research, 22* (1-2), 91-110.

Platt, T., Proyer, R., Hofmann, J., & Ventis, W. (2016). Gelotophobia in practice and the implications of ignoring it. *The European Journal of Humour Research, 4* (2), 46-56.

Platt, T., & Forabosco, G. (2012). *Gelotophobia: The fear of being laughed at. In P. Gremigni (Ed.), Humor and health promotion (229–252)*. Nova Biomedical Books.

Platt, T., Ruch, W., & Proyer, R. (2010). A lifetime of fear of being laughed at. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 43*(1), 36-41.

Proyer, R., Estoppey, S., & Ruch, W. (2012). An initial study on how families deal with ridicule and being laughed at: Parenting styles and parent–child relations with respect to gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism. *Journal of Adult Development, 19* (4), 228-237.

Proyer, R., Chen, H. (2012). Gelotophobia: life satisfaction and happiness across cultures. *Humor, 25*(1), 23 -40.

Putwain, D., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction, 54*, 73–81.

Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal, 33*(2), 207-219.

Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 633–650.

Radomska, A., & Tomczak, J. (2010). 'Gelotophobia, self presentation styles, and psychological gender'. *Psychological Test and Assessment Modeling 52* (2), 191-201.

Richardson, G. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. Wiley periodicals, Inc. *Journal of Clinical psychiatry, 58* (3), 307-321.

Rose, G., & Tadi, P. (2021). *Social anxiety disorder*. In StatPearls [Internet]. StatPearls Publishing.

Rowe, A., & Fitness, J. (2018). Understanding the Role of Negative Emotions in Adult Learning and Achievement: A Social Functional Perspective. *Behavioral Sciences, 8*(27), 1-20.

Ruch, W., & Stahlmann, A. (2020). Toward a dynamic model of Gelotophobia: Social support, workplace bullying, and stress are connected with diverging trajectories of life and job satisfaction among Gelotophobes. *Current Psychology, 42*, 368-380.

Ruch, W. (2004). *Gelotophobia: A useful new concept? IPSR Colloquium Series, Department of Psychology*. University of California at Berkeley, Berkeley, USA.

Ruch, W., & Proyer, R. T. (2008-a). The fear of being laughed at: Individual and group differences in gelotophobia. *Humor, 4*(8), 214- 258.

Ruch, W., & Proyer, R. (2008-b). Who is gelotophobic? Assessment criteria for the fear of being laughed at. *Swiss Journal of Psychology Schweizerische Zeitschrift für Psychologie Revue Suisse de Psychologie, 67*(1), 19-27.

Ruch, W., & Proyer, R. (2009). Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in the PEN-model of personality. *Personality and Individual Differences, 46*, 627-630.

Ruch, W., Altfreder, O., & Proyer, R. (2009). 'How do gelotophobes interpret laughter in ambiguous situations? An experimental validation of the concept'. Humor. *International Journal of Humor Research 22*, (1-2), 63–89.

Ruch, W., & Proyer, R. (2008). Who is gelotophobic? Assessment criteria for the fear of being laughed at. *Swiss J. Psychol. 67*, 19–27.

Ruch, W., Hofmann, J., Platt, T., & Proyer, R. (2014). The state-of-the art in gelotophobia research: A review and some theoretical extensions. *Humor, 27*(1), 23-45.

Ruch, W., Hofmann, J., Platt, T., & Proyer, R. (2014). The state of-the art in gelotophobia research: A review and some theoretical extensions. *Humor: International Journal of Humor Research, 27*(1), 23–45.

Ruch, W., Platt, T., Bruntsch, R., & Ďurka, R. (2017). Evaluation of a picture-based test for the assessment of gelotophobia. *Frontiers in Psychology, 8*, 2043.

Ruch, W., Proyer, R., &Ventis, L. (2010). The relationship of teasing in childhood to the expression of gelotophobia in adults. *Psychological Test and Assessment Modeling, 52* (1), 77-93

Sicorello, M., Neubauer, A., Stoffel, M., Köhler, F., Voss, A., & Ditzen, B. (2021). Congress of the World Association for Stress Related and Anxiety Disorders, held on 20–22 September 2021 in Vienna, Austria. *J Neural Transm, 128*, 1767-1812.

Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics, 2*, 325-349.

Stefanenko, E. (2011). 'Diagnostika strakha vyglyadet' smeshnym: russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika gelotofobii' [The Fear of Being Laughed at Diagnostics: Russian Adaptation of Gelotophobia Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal 32* (2), 94-108.

Takebayashi, Y., Tanaka, K., Sugiura, Y., & Sugiura, T. (2018). Well-Being and Generalized Anxiety in Japanese Undergraduates: A Prospective Cohort Study. *Journal of Happiness Studies, 19*, 917–937.

Tagalidou, N., Distlberger, E., Loderer, V., & Laireiter, A. (2019). Efficacy and feasibility of a humor training for people suffering from depression, anxiety, and adjustment disorder: a randomized controlled trial. *BMC psychiatry, 19*(1), 1-13.

Tainá S. (2022). The association between trait anxiety and the fear of being laughed at in college: A preliminary study with a Brazilian sample. *Brain Behav,12*: 2757.

Titze, M. (1995). The Pinocchio Complex: Overcoming the fear of laughter. *Humor & Health Journal, 5*, 1-11.

Titze, M. (2009). Gelotophobia: The fear of being laughed at. *Humor: International Journal of Humor Research, 22*, (1-2), 27 48.

Titze, M. (2009). Gelotophobia: The fear of being laughed at. *Humor: International Journal of Humor Research, 22*, 27–48.

Torres-Marín, J., Carretero-Dios, H., & Eid, M. (2022). The fear of being laughed at, social anxiety, and paranoid ideation: A multilevel confirmatory factor analysis of multitrait–multimethod data. *Assessment, 29*(6), 1285-1300.

Tsai, M., Wu, C., Tseng, L., An, C., & Chen, H. (2018). Extraversion is a mediator of gelotophobia: A study of autism spectrum disorder and the Big Five. *Frontiers in Psychology, 9*, 150.

Tze, V.. Danniels, L. M., & Klassem, R. (2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta Analysis. *Educational Psychology Review, 28*, 119-144.

Utomo, F., & Adiyanti, M. (2023). Pengaruh Kelekatan Anak dengan Orang Tua Terhadap Kecenderungan Gelotophobia. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy, 4*(3).

Vagnoli, L., Brauer, K., Addarii, F., Ruch, W., & Marangi, V. (2022). Fear of being laughed at in Italian healthcare workers: Testing associations with humor styles and coping humor. *Current Psychology*, 1-11.

Vagnoli, L., Stefanenko, E., Graziani, D., Duradoni, M., & Ivanova, A. (2021). Measuring the fear of being laughed at in Italian and Russian adolescents. *Current Psychology*, 1-17.

Vaillant, G.(2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in positive psychology. *American Psychologist,* 55(1), 89-105.

Wang, D., & Zhou, L. (2017). Between psychological well-being and negative academic emotions in left-behind middle school student in Anhui Province in 2016: the moderating role of cognitive reappraisal. *Journal of Hygiene Research, 46* (6), 935-941.

Wang, D., Dong, D., & Tao, S. (2017). Negative Academic Emotion and Psychological Well-being in Chinese Rural-to-Urban Migrant Adolescents: Examining the Moderating Role of Cognitive Reappraisal. *Frontiers in Psychology, 8* (1312), 1-7.

Wong, T., & Siu, A. (2017). Relationships between school climate dimensions and adolescents' school life satisfaction, academic satisfaction and perceived popularity within a Chinese context. *School Mental Health, 9*(3), 237–248.

Wicks, C. R. (2005): *Resilience: An Integrative FrameWork Measurement*. PHD Dissertation. Loma Linda University.

Gelotophobia and its relationship to Academic Emotions among primary school students: "A predictive study"

Mohammed A. S. Khalil**

Abstract

This study aimed to identify the relationship between the two variables of the study: the fear of ridicule (glotophobia) and academic emotions among primary school students، and whether academic emotions (positive - negative) can be predicted in terms of the fear of ridicule (glotophobia). The researcher used the descriptive، correlational approach to suit the nature of the current study. The sample of the primary study was 196 students (90 males، 106 females) from the sixth grade of primary school، with an average age of (11.7 years) and a standard deviation of 2.88. The researcher used the Academic Emotions Scale for primary school students prepared by the researcher، and the Glutophobia Scale prepared by Ruch & Proyer (2008)، and translated، Arabized، and codified by Mustafa Al-Hudaibi and Rabab Al-Saghir (2024). The results of the study revealed that there is a statistically significant correlation between the two variables of the study: fear of ridicule (glutophobia) and academic emotions among primary school students. The results of the study also revealed the possibility of predicting academic emotions (positive-negative) in terms of cynicism and academic burnout، and the recommendations of the study were presented in accordance with the results reached by the researcher.

Keywords: Academic Emotions- Gelotophobia

** Associate Professor of Mental Health- Aswan Faculty of Education- Aswan University.