القيمة التنبؤية لعوامل الشخصية الخمسة وتوجهات الهدف في الاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية

إعداد: د. محمد غازي الدسوقي
باحث علم النفس التربوي
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مشكلة البحث:

لعل أحد العوامل التي تلعب دورًا مهمًا في عملية التعلم هو اندماج المتعلم داخل المدرسة، سواء كان شكل هذا الاندماج في سلوكياته أو انفعالاته أو أفكاره ومعارفه. وينظر الباحثون إلى أن الاندماج المدرسي يعد مطلبًا جوهريًا للعديد من المخرجات التعليمية مثل: تحسين إنجاز المتعلم الأكاديمي، وتعزيز حضوره المدرسي، ومنع سلوكياته غير المرغوبة (Lippman & Rivers, 2008, p.2).

أشار (Chapman, 2003, p.1) إلى أن الاندماج المدرسي يستخدم ليعكس رغبة المتعلمين في المشاركة في الأنشطة المدرسية اليومية، مثل: حضور الحصص الدراسية، وتنفيذ المهام المطلوبة، واتباع توجيهات المعلمين. كما أنه عبارة عن المشاركة في الأنشطة المقدمة كجزء من البرنامج المدرسي، وألمح إلى أن هناك مؤشرات سلبية على الاندماج منها: التغيب عن الحصص، والغش في الاختبارات، وتحطيم الأثاث المدرسي.

في هذا السياق؛ عرض (مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص٢٦٠) لرؤية (O'farrell & Morrison, 2003) بأن الاندماج المدرسي من المفاهيم التي لها تأثير كبير في دافعية المتعلمين نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، وأن معظم أدبيات الفقه السيكولوجي والتربية وعلم الاجتماع قد ركزت على موضوع اندماج المتعلمين في مجالات متنوعة، حيث قدمت هذه الأدبيات الدليل على أن اندماج المتعلمين يعد عاملاً جوهريًا وفاعلاً في المخرجات التعليمية والاجتماعية للمتعلمين. كما علل بعض الباحثين التغير في آراء وأفكار أغلب المتعلمين بحيث تتفق مع أفكار وآراء الأقران، بأنه ناجم عن

رغبة المتعلم في الاندماج في المجتمع الطلابي، والحصول على وضع ملائم يكفل له الإحساس بالتقدير والقيمة (أمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص٧٢٣).

وجه الباحثون النظر إلى وجود طرق عديدة لتحسين الاندماج المدرسي لدى المتعلمين؛ منها: دعم الكبار للمتعلمين وتحفيزهم في المدرسة، وتقديم المهام المدرسية التي تتحدى قدراتهم واهتماماتهم، وتوفير البيئة المدرسية المناسبة، ودعم الحكم الذاتي، وتوفير فرص للتعلم من الأقران، والتعلم النشط. في المقابل؛ فإن الحالات التي ربما تقود إلى عدم الاندماج المدرسي تتضمن: توفير بيئات تعليمية غير آمنة وغير عادلة، وتضارب تطبيق القواعد المدرسية أو عدم تنفيذها على الإطلاق. بل إن هناك عوامل أخرى لا ترتبط بالبيئة المدرسية ربما يكون لها آثار سلبية على الاندماج المدرسي من أبرزها: الجوع، والمرض، والانهاك الجسمي، ونقص التغذية، وتعاطي المخدرات (Lippman & Rivers, 2008, p.2).

يمكن الإشارة إلى أن الإنجاز الأكاديمي أو التفوق الدراسي قد لا يقدما صورة واقعية واضحة عن اندماج المتعلم المدرسي، ذلك أن الكفاءة الأكاديمية لا تقتصر فقط على الجوانب المعرفية بل تمتد لتشمل السمات الشخصية والنفسية والاجتماعية للمتعلم وسلوكياته ومهاراته.

أظهرت نتائج دراسة (Linnakyla & Malin, 2008, p583) أن هناك عوامل عديدة تؤثر بشكل فاعل في اندماج المتعلم بالمدرسة منها: جنسه، واتجاهاته نحو المدرسة، وحالته الوجدانية نحو الحياة المدرسية، وقبول الأقران، وعلاقته بالمعلم، وإدراك قيمة المدرسة والتعليم للمستقبل، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرته، وإنجازه الأكاديمي، ومعتقداته نحو ذاته، والتطلع للتعليم، بينما لم يكن لعمره دلالة في الاندماج المدرسي.

أشار(Chapman, 2003, p.1) إلى أن البحوث المبكرة عن الاندماج المدرسي اعتمدت على استخدام مشاركة المتعلم والوقت المستغرق في مهام التعلم لتقييم معدل الاندماج لدى المتعلم، وبيَّن أن

Pintrich & De Groot (1990) ربطا بين مستويات الاندماج وتوظيف المتعلم للاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا في إدارة وتوجيه عمليات التعلم.

بيَّنت (أمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص٧٢٥) أن طريقة المعلم في التدريس تلعب دورًا مهمًا في دعم علاقات التفاعل والاندماج بين المتعلمين، خاصة عندما تكون سياسة المعلم قائمة على التعاون المشترك والعلاقات الاجتماعية مع المتعلمين. فإذا كانت العلاقة الاجتماعية التي تسود الفصل تتسم بالصداقة والتعاون؛ فإن المتعلمين يقبلون على الحوار والمناقشة بحماس وإيجابية، ويعملون بجد على إنجاح المهمة التعليمية. كما أنهم يكونون أكثر اندماج داخل الفصل المدرسي.

كشفت نتائج الدراسات الطولية التي تناولت الاندماج المدرسي للمراهقين أن ما يقرب من ٥٠ % منهم لا يزالون يعانون من صعوبات نفسية واجتماعية حتى في مرحلتي الشباب والرشد. وهذا يشير إلى أن الاندماج المدرسي يرتبط بشكل كبير بالسعادة والصحة وارتفاع المستوى الاقتصادي العام للمتعلمين، جنبًا إلى جنب مع التحصيل المعرفي. وعلاوة على ذلك؛ فإن الاندماج ليس سمة جامدة غير قابلة للتنمية لدى المتعلمين؛ بل إنه ينطوي على المواقف والسلوكيات التي يمكن أن تتأثر بالزملاء والمعلمين وأولياء الأمور وتشكله سياسة المدرسة والممارسة (Linnakyla & Malin, 2008, p587).

أكد (حامد زهران، ٢٠٠٥، ص٣٧١) وجود بعض العوامل التي تؤثر في السلوك الاجتماعي للمتعلم في مرحلة المراهقة المبكرة (المرحلة الإعدادية) منها: الاستعدادات واتجاهات الوالدين والأسرة ومستواها الاقتصادي والاجتماعي، والرفاق، ومفهوم الشخص عن نفسه، والمدرسة ومطالبها، والنضج الجنسي والفسيولوجي، والمجتمع وثقافته، كما يتأثر إلى حد كبير بخصائص شخصيته (الانبساط/الانطواء).

في المقابل؛ ألمح (Linnakyla & Malin, 2008, p584) إلى أن بيئة المدرسة التي تكون داعمة أحيانًا للعديد من المتعلمين في الاندماج، فإنها قد تتحول لتكون سببًا لمشكلات نفسية للمتعلمين الذين لا يلاقون هذا الدعم. لذلك؛ فإن بعض الحالات الفردية في المدارس ربما تتحول إلى العزلة وعدم الاندماج في الحياة المدرسية على الرغم من ارتفاع حالات الاندماج المدرسي داخل المدرسة. وأشار إلى وجود اتفاق بين الباحثين على أن الاندماج والمشاركة في الحياة المدرسية ليس سمة فردية شخصية بحتة، بل إنها تنمو من خلال شبكة متنوعة ومتعددة من العلاقات الاجتماعية لدى المتعلم.

على الرغم من محاولات الباحثين لتعرف العوامل المرتبطة بالاندماج المدرسي؛ إلا أن الدراسات التي تناولت الاندماج المدرسي في علاقته بالشخصية كانت قليلة (Li, Lerner, & Lerner,

.1010, p.804)

بالنظر إلى ارتباط السلوك اليومي للأشخاص بالعوامل الخمسة للشخصية؛ فقد ظهر عامل الانبساطية بشكل أساسي في الاندماج الاجتماعي، وانعكس عامل الانفتاح على الخبرة في الثقافة والأفكار الأدبية والفنية، وظهر عامل العصابية باعتباره خاصية أكثر ارتباطًا بالمشكلات العقلية والجسمية، بينما ظهر عامل يقظة الضمير في التصرفات غير العشوائية والمبتكرة، أما عامل المسايرة فبدا أكثر ارتباط بسلوك العطاء والعادات الصحية السليمة وتجنب الأخطار (Hirsh, De Young & Peterson, 2009, p.1097).

أشار (حامد زهران، ٢٠٠٥، ص٣٧١) إلى أن الميل إلى المشاركة الاجتماعية للمراهق المنبسط تكون أكثر من المراهق المنطوي، ويساعد كذلك على نمو مفهوم الصداقة والسلوك الاجتماعي السوي، كما أن الأساليب السلبية تؤثر إلى حد كبير في سلوك المراهق. وتعد المسايرة والموافقة والامتثال والقبول والاتساق والانسجام مع المحيط الاجتماعي (المعلمين والوالدان والرفاق)، وقبول العادات والمعايير الاجتماعية من أهم ما يميز مرحلة المراهقة المبكرة (المرحلة الإعدادية).

أظهرت نتائج دراسة (Chen & Astor, 2011, p.22) أن الاندماج المدرسي يرتبط بشكل مباشر بالسمات الشخصية السلبية للمتعلمين. وأن للسمات الشخصية السلبية تأثير قوي وغير مباشر وأكثر ارتباطًا بالاندماج المدرسي، حتى أن العنف في المدرسة تأثر بشكل مباشر باندماج المتعلم المدرسي المنخفض، وكانت السمات الشخصية السلبية أكثر ارتباطًا بالمتعلمين الذكور.

كشفت نتائج تحليل المسار التي قام بها (Li, Lerner & Lerner, 1010, p.812) عن عدم وجود تأثير مباشر أو ارتباط دال بين المتغيرات الشخصية والاندماج المدرسي الانفعالي، بينما كانت تلك التأثيرات مباشرة على الاندماج المدرسي السلوكي، وأظهرت النتائج أيضًا التأثير غير المباشر للاندماج المدرسي الانفعالي على الإنجاز الأكاديمي، وإن اختلف هذا التأثير عن دور الاندماج المدرسي السلوكي.

بيَّنت نتائج دراسة (Hirsh, DeYoung & Peterson, 2009, p.1098) أن سمتي "الانبساطية، والانفتاح على الخبرة" كانتا منبئة بشكل إيجابي بالسلوك الاجتماعي والاندماج، وتمثلت في الارتباط بالتعبير الإبداعي وحضور المناسبات الاجتماعية، بينما كانت سمات "العصابية والمسايرة ويقظة الضمير" منبئة بشكل سلبي. وتوصلت النتائج إلى أن السمات الكامنة خلف العوامل الخمسة في الشخصية ليست فقط هي المنبئة بالمخرجات السلوكية، بل إن هناك منبئات أخرى. وكشفت عن إمكانية التنبؤ بالاندماج والقدرة على ضبط النفس في التصرفات من خلال العوامل الخمسة في

الشخصية.

أما عن علاقة الاندماج المدرسي بتوجهات الهدف لدى المتعلمين؛ فأشارت النتائج التي عرضت لها (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003, p.423) إلى أن توجهات الهدف ربما تؤثر في اندماج المتعلمين داخل المدرسة، وأنه يمكن تفسير هذا التأثير وفق النظرية المعرفية الاجتماعية لـ: Bandura (1982) من أن وضع الأهداف وتحقيقها يسهم في زيادة رغبة المتعلمين لوضع مزيدًا من الأهداف، وبذل المزيد من الجهد لتحقيقها، والمثابرة عليها لمواجهة التحديات.

وفقًا لنظرية توجهات الهدف؛ فإن الأهداف تعد محددًا رئيسًا للسلوك المرتبط بالإنجاز، أما سلوك المتعلم فيعد دالة للرغبة في تحقيق أهداف محددة مسبقًا، كما أن كل هدف من أهداف الإنجاز يعد بمثابة المحرك لإطار عمل معرفي إدراكي مختلف أثناء التجهيز والمعالجة (عصام الطيب، ٢٠١١، ص٣٦٩). لذا فإن توجهات الهدف ربما تلعب ذات الدور في الاندماج المدرسي لاسيما الاندماج المعرفي.

كشفت نتائج الدراسات التي أشار إليها (مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص٢٦٠) عن وجود علاقة موجبة بين توجه هدف الإتقان والاندماج المعرفي Dupeyrat & Marine, (2005)، وأن الاندماج المعرفي تأثر إيجابيًا بتوجه هدف الإتقان/الإقدام، وتوجه هدف الأداء/ الإتقان Radoserich, et al., (2008)، وأنه يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي من خلال توجهات الهدف Ravindran, et al., (2005).

في المقابل؛ أشارت نتائج دراسة (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003, p.424) إلى أن الارتباط بين توجهات الهدف والاندماج الاجتماعي كان ضعيفًا، ولم يكن دالاً؛ حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,١٧).

في محاولة لتفسير التباين في الاندماج المدرسي؛ اختبر الباحثون علاقته ببعض المتغيرات مثل العرق والسلالة، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والنوع، وغيرها.

على سبيل المثال: بيَّن Voelkl (1997) أن المتعلمين من أصل إفريقي قد حققوا مستويات مرتفعة في الاندماج المدرسي عن أقرانهم البيض، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في الاندماج المدرسي لصالح الإناث. في المقابل؛ وجد Johnson, Crosnoe & Elder (2001) أن المتعلمين الأمريكيين من أصل إفريقي قد حققوا مستوى منخفض من الاندماج المدرسي، لكنهم أكثر من أقرانهم البيض واللاتينيين في الاندماج السلوكي (In: Dotterer, McHale & Crouter, 2009, p.62).

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى انخفاض مستويات الاندماج المدرسي بين الذكور، كما عكست النتائج أن حوالي ٢٥ % فقط من الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (١٤: ١٥) عامًا

مندمجين في الأنشطة المدرسية، بينما كشفت نتائج دراسات أخرى عن انخفاض مستويات الاندماج المدرسي لدى الإناث؛ حيث بيَّت أن ٣٩ % من الإناث، و٢٠ % من الذكور هم فقط المندمجين مدرسيًا (Lippman & Rivers, 2008, p.1).

أظهر التراث السيكولوجي الذي تناولته دراسة (Dotterer, McHale & Crouter, 2009, p.62) أن نتائج دراسة Spencer & Aber (1994) أشارت إلى أن الأمريكيات من أصل إفريقي حققن مستويات مرتفعة من الاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي مقارنة بالذكور، وبيَّنت دراسة Johnson, Crosnoe & Elder (2001) أن المتعلمات بالمدرستين الإعدادية والثانوية كن أكثر اندماج سلوكي من الذكور، بينما كن أكثر اندماج انفعالي في المدرسة المتوسطة، وأقل اندماج من الذكور في المدرسة الثانوية. وكشفت نتائج (Sirin & Sirin, 2005, p.7) أن الإناث حققن مستوى مرتفع من الاندماج السلوكي عن الذكور، لكن لم تظهر فروق بين الجنسين في الاندماج الانفعالي. وأظهرت دراسة (Dotterer, McHale & Crouter, 2009, p.63) أن الطلاب الأمريكيين من أصل إفريقي حققوا مستويات منخفضة في الاندماج المدرسي عن أقرانهم الطلاب من الجماعات العرقية الأخرى.

في المقابل؛ كشفت نتائج دراسة (Daly, Shin, Thakral, Selders & Vera, 2009, p.69) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاندماج المدرسي، وأن متغير النوع لم يكن منبئًا جيدًا بالاندماج المدرسي. وأظهرت نتائج دراسة (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003, p.424) أنه لم تكن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في الاندماج المدرسي وتوجهات الهدف بين المشاركين وفقًا لمتغيرات: النوع، والجنسية، والصف الدراسي، والعمر.

بيّنت دراسة (Daly, Shin, Thakral, Selders & Vera, 2009, p.64) أن الأسباب المباشرة للفشل الدراسي والعوامل التي تمنع اندماج المتعلمين في المدرسة غالبًا ما تكون متنوعة ومتعددة في المناطق الحضرية عن المناطق الريفية أو الضواحي، وذلك لأن ارتفاع معدلات التسرب من التعليم في الحضر تعزو إلى تعدد عوامل التعرض للخطر، وافتقار البيئة المحيطة للخدمات والموارد، وزيادة أشكال العنف والجريمة، وكثرة عدد الأقران ذوي الصفات السلبية.

تقود النتائج السابقة التي كشفت عنها أدبيات الفقه السيكولوجي في الاندماج المدرسي والعوامل الخمسة للشخصية وتوجهات الهدف البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن العلاقات البينية للمتغيرات الثلاثة، ومدى إمكانية التنبؤ بالاندماج المدرسي لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال العوامل الخمسة في الشخصية وتوجهات الهدف لدى هؤلاء الطلاب، ونتيجة لتباين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق في الاندماج المدرسي بين الأفراد وفقًا لبعض المتغيرات الديموجرافية؛ فإنه يسعى

كذلك لتبيان تلك الفروق في الاندماج المدرسي فيما بينهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق بين الذكور والإناث وبين الريفيين والحضريين من المتعلمين بالمرحلة الإعدادية في الاندماج المدرسي؟
- هل توجد علاقات ارتباطية بين درجات المتعلمين بالمرحلة الإعدادية في كل من: الاندماج المدرسي، والعوامل الخمسة للشخصية، وتوجهات الهدف؟
- هل يمكن صياغة معادلة تنبؤية للعوامل الخمسة في الشخصية ولتوجهات الهدف بالاندماج المدرسي لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لتعرف الفروق في الاندماج المدرسي بين بعض المتغيرات المرتبطة بالمتعلمين في المرحلة الإعدادية، ثم محاولة البحث عن وجود علاقات بينية بين أبعاد هذا الاندماج ومتغيري: العوامل الخمسة في الشخصية وتوجهات الهدف. كما يهدف لتبيان مدى إمكانية التنبؤ باندماج المتعلم المدرسي من خلال معرفة العوامل الخمسة في شخصيته وتوجهاته نحو أهداف الإتقان أو أهداف الأداء، وتعرف مقدار إسهامها في الاندماج المدرسي للمتعلم بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في:

الأهمية النظرية: تناول العلاقة بين متغيرات: الاندماج المدرسي والعوامل الخمسة في الشخصية وتوجهات الهدف مجتمعة، والتي لم تتناولها أدبيات الفقه السيكولوجي – في حدود ما طالعه الباحث من دراسات – من خلال تقديم إطار نظري حول المتغيرات الثلاثة يُمكِّن الباحثين من تناولها بالبحث والدراسة في المستقبل، كما انعكست هذه الأهمية في طرح فكرة إمكانية التنبؤ بالاندماج المدرسي من خلال التفاعل بين شخصية المتعلم وتوجهات أهدافه.

الأهمية التطبيقية: انبثقت من الاندماج المدرسي والعوامل الخمسة في الشخصية وتوجهات الهدف في فهم وتفسير مواقف التعلم، وتقييم أداء المتعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي في المدرسة. لهذا يمكن الإشارة إلى أن أهمية البحث الحالي التطبيقية تتعلق بإعداد أدوات يمكن للباحثين الاستعانة بها في قياس المتغيرات الثلاثة، كما يمكن للتربويين والمعنيين توظيف نتائج البحث في تحسين أساليب تدريس المعلمين، وتقديم برامج وأنشطة مدرسية تسهم في تنمية الاندماج المدرسي لدى المتعلمين سواء كان سلوكيًا أو انفعاليًا أو معرفيًا، بما يمكِّنهم من الإقبال على المشاركة في المهام المدرسية والتفاعل مع الآخرين وتنمية اتجاهات المتعلم الإيجابية نحو المدرسة.

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث في المفاهيم التالية:

(١) **الاندماج المدرسي** School Engagement:

تبنى البحث الحالي مفهوم Fredricks, Blumenfeld & Paris, (2004) الذي يعني أنه: "عملية نفسية خاصة بإثارة انتباه المتعلمين، وتوظيف جهودهم ومعارفهم في عملية التعلم". ويتحدد في ثلاثة أبعاد، هي: أولاً الاندماج السلوكي Behavioral Engagement: يتعلق باتباع المتعلم لقواعد الفصل الدراسي والمدرسة، ومشاركته في الأنشطة المدرسية (التحصيلية، والاجتماعية، والمهام التعليمية). ثانيًا الاندماج الانفعاليEmotional Engagement: يتعلق بأحاسيس ومشاعر واتجاهات وتصورات المتعلم الإيجابية والسلبية نحو المدرسة والمعلمين والأقران والمواد الدراسية، والانتماء إليها، والتحمس للتعلم. ثالثًا الاندماج المعرفي Cognitive Engagement: يتعلق بمشاركة المتعلم في عملية التعلم، والاستعداد لاستثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات، وتوظيفه لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، والتخطيط للمهام(In: Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009, p.409). ويُعرَّف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الاندماج المدرسي School Engagement Scale الذي أعده Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris, (2005) تعريب: الباحث الحالي.

(٢) **العوامل الخمسة في الشخصية** The Five-Factors of Personality:

تبنى البحث الحالي مفهوم (Costa & McCrae, 1998, p.118) الذي يعني أنها: "منظومة مفاهيمية واسعة لمجموعة من الصفات والسمات التي انبثقت من تحليل مجموعات متعددة من السمات والخصائص الشخصية". وتفسر الشخصية في ضوء خمسة عوامل كبرى هي (Joseph, Luyten, Corveleyn & Witte, 2011, pp.278-279) : أولاً العصابية Neuroticism: وتعني الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة، وعدم الاستقرار الانفعالي، والخوف، وسرعة الغضب. ثانيًا الانبساطية Extraversion: وتعني الميل إلى الثقة بالنفس، وتفضيل المواقف الاجتماعية والبحث عن الجماعة والتعامل معها، والبحث عن الإثارة. ثالثًا الانفتاح على الخبرة Openness To Experience: ويعني الميل إلى الابتكار، والنضج العقلي، والانفتاح على الأفكار الجديدة، وحب الاستطلاع، وسرعة البديهة. رابعًا المسايرة Agreeableness: وتعني الميل إلى الاهتمام بالعلاقات الشخصية، وكيفية التفاعل مع الآخرين، واحترام مشاعرهم وعاداتهم، والحرص والمحافظة. خامسًا يقظة الضمير Conscientiousness: وتعني الميل إلى المثابرة والتنظيم الذاتي واستخدام المنهجية والممارسة العملية لتحقيق الأهداف المرجوة، وتمثل المحرك الأساسي لإنجاز الأشياء. وتُعرَّف إجرائيًا بالدرجة التي

يحصل عليها المتعلم في قائمة العوامل الخمسة في الشخصية The Five-Factors Inventory التي أعدها:(Costa & McCrae, (1991 تعريب: الباحث الحالي.

(٣)توجهات الهدف Goal Orientations:

عرَّفها البحث الحالي بأنها: "الأهداف والدافعية التي تجعل المتعلمين يكملون المهمة الأكاديمية التي تتطلب منهم مزيدًا من الانتباه، والذي يعد المكون الفاعل والمؤثر في أدائهم". وتفسر توجهات الهدف في ضوء أربعة أبعاد هي: أولاً توجهات الإتقان-الإقدام Mastery-approach Goals: وأشارت إلى الاهتمام وتركيز الانتباه على الإتقان والتعلم والفهم لإكمال المهمة بنجاح من خلال اكتساب وتطوير المهارات الجديدة المرتبطة بالمعالجة العميقة للمعلومات المتعلقة بالمهمة. ثانيًا توجهات الإتقان-الإحجام Mastery-avoid Goals: وأشارت الاهتمام وتركيز الانتباه على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم، أو الوقوع في الأخطاء وعدم الاستمرار، وإكمال المهمة. ثالثًا الأداء-الإقدام performance-approach Goals: وأشارت إلى الاهتمام وتركيز الانتباه على النواتج الإيجابية، وتحقيق التفوق، وتحسين الأداء مقارنة بالآخرين، والظهور في صورة أفضل منهم. رابعًا توجهات الأداء-الإحجام performance-avoid Goals: وأشارت إلى الاهتمام وتركيز الانتباه على تجنب الفشل والدخول في المهمة والأحكام السلبية، أو الظهور في صورة أدنى من الآخرين. وتُعرَّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس توجهات الهدف الذي أعده الباحث الحالي.

الإطار النظري:

يتحدد الإطار النظري في المتغيرات الثلاثة التالية:

أولاً الاندماج المدرسي School Engagement:

يأتي الأطفال إلى المدرسة بخبرات نفسية مختلفة مع بعض التجاوزات المتوقعة وغير المتوقعة، وخلال بقائهم بالمدرسة، فإنهم يمرون بفترات نمائية متنوعة يترتب عليها حدوث تحولات في الجوانب الاجتماعية والسلوكية والمعرفية والوجدانية لديهم، وهذا يؤثر بشكل كبير في اندماجهم المدرسي ودافعيتهم للتعلم.

يوجد عدد غير قليل من المتعلمين يواجهون بعض الصعوبات النفسية والاجتماعية والأكاديمية تجعلهم ينسحبون غالبًا من المدرسة. ويؤكد الباحثون أن الاندماج المدرسي يتغير خلال السنوات التي يقضيها المتعلم في المدرسة، وربما يمثل هذا الاندماج عاملاً مهمًا لجعل المتعلمين يستمرون في الدراسة، ويعد هدفًا مهمًا في التدخل لمنع التسرب من التعليم أو الفشل الدراسي، كما أنه يشكل خطوة مهمة في النجاح المدرسي وتحسين صحة المراهقين وشعورهم بالسعادة (Archambault,

.et al., 2009, p.409)

نقص الاندماج المدرسي بين المتعلمين يمثل مشكلة خطيرة تحتاج إلى تدخل سريع من المهتمين والخبراء بسبب دورها الرئيس في زيادة نسبة فشلهم الدراسي وتسربهم من المدرسة، أو انحرافهم، أو ممارستهم لأنشطة إجرامية. بشكل أكثر وضوحًا؛ فإن تعرف المتغيرات السيكولوجية (الذاتية) للأفراد التي قد ترفع من مستوى اندماج المتعلمين المدرسي ربما يعزو بدرجة كبيرة إلى فهم الكيفية يمكن من خلالها زيادة سعادتهم النفسية ودافعيتهم للتحصيل (Caraway, Tucker, Reinke & .Hall, 2003, p.417)

أكدت الدراسات التربوية والسيكولوجية منذ عقود ماضية أهمية الاندماج المدرسي في منع التسرب من المدرسة، خصوصًا أن عدم الاندماج مع المدرسة يعد أحد المشكلات الصعبة التي تواجه المتعلمين. كما يشكل تعزيز الاندماج المدرسي وخفض معدلات التسرب من المدارس أولوية مجتمعية تمثل تحديًا كبيرًا للمدارس والمهنيين المتعاملين مع المراهقين المعرضين للخطر والفشل في المدرسة(Daly, Shin, Thakral, Selders & Vera, 2009, p.63).

أشارت (جيهان كمال وآخرون، ٢٠١٠، ص١٦) إلى أن عدم تكيف المتعلم مع بيئته المدرسية، وضعف الاهتمام بالمشاركة في الأنشطة المدرسية) أحد العوامل التي أدت لارتفاع معدل تسرب المتعلمين من المرحلة الإعدادية. وبيَّن (Liem, & Martin, 2011, p.188) أن أهمية الاندماج المدرسي تكمن في اعتباره أحد المنبئات المهمة بالأداء الأكاديمي للمتعلم، بالإضافة للمهام غير الأكاديمية المتعلقة بسياق العلاقات الاجتماعية للمراهقين مع الآخرين بالمدرسة. وأن العلاقات الإيجابية بين الأقران تعزز اندماج المتعلم المدرسي من خلال التأثير الفعال عليه، وتعزيز الشعور بالإنجاز، واشباع حاجته للانتماء والارتباط بالآخرين.

عرَّف (Klem & Connell, 2004) الاندماج المدرسي بأنه "عملية سيكولوجية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار واسع لجهود المتعلمين في عملية التعلم" (في: مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص٢٦٢). وأنه "الكيفية أو الطريقة التي يشعر بها المتعلمون ويتصرفون ويفكرون في ضوء خبراتهم المدرسية" (Dotterer, McHale & Crouter, 2009, p. 61)

أشار الباحثون إلى أن الاندماج المدرسي يتضمن ثلاثة مكونات هي: الاندماج السلوكي من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية، والمشاركة في المهام الأكاديمية والتعلمية، والسلوك الإيجابي، والبعد عن السلوكيات التخريبية. والاندماج الانفعالي ويتضمن العلاقات الإيجابية مع المعلمين والأقران. والاندماج المعرفي ويتعلق باستثمار التعلم والرغبة في البحث عن المتطلبات الأساسية لإتقان المهارات المعرفية الصعبة (Lippman, & Rivers, 2008, p.1).

للاعتراف العام بهم، كما أنهم لا يعتقدون في أن القدرة يمكن تحسينها ببذل المزيد من الجهد والعمل، لذا فهم يدركون مواقف وخبرات الفشل كدليل على ضعف القدرة، مما يقود إلى مشاعر الإحباط وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل بالانسحاب (أسماء عبد الحميد، ٢٠١١، ص٢٨٥)، (عصام الطيب، ٢٠١١، ص٣٧٠).

في هذا السياق؛ ذكر الباحثون أن درجات عامل الإتقان لا تؤثر في درجات عامل الأداء، والعكس صحيح، وأن بعض الطلاب يحصلون على درجات مرتفعة أو منخفضة في كلا العاملين، في حين يحتمل حصول البعض على درجات مرتفعة في عامل ودرجات منخفضة في العامل الآخر، وأنه من المحتمل أن يكون الأفراد أصحاب الدرجات المرتفعة في كلا الهدفين أفضل من غيرهم وأكثر استحقاق للنجاح، لأنهم سيهتمون في آن واحد بتحسين كفاءة المهارات والمعلومات الجديدة والأداء وتطويرها وفقًا لمستويات معيارية مرتفعة (محمد حسسانين، ٢٠٠٨، ص٥٤٠).

وصفت (أسماء عبد الحميد، ٢٠١١، ص٢٩٢) الاهتمام بتوجهات الهدف بأنه كان مقتصرًا في بدايات البحث على النماذج الثنائية، مثل: التوجه نحو الإتقان مقابل التوجه نحو القدرة (Ames, 1984)، والتوجه نحو المهمة-مقابل التوجه نحو الأنا (Nicholls, 1984)، والتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الأداء (Dweek & Leggett, 1988)، والتوجه نحو الإتقان مقابل التوجه نحو الأداء (Elliot & Harackiewicz, 1996). وبصرف النظر عن تنوع تلك النماذج؛ فإنها تتفق فيما بينها على أن هناك فئتين من توجهات الهدف هما: التوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو الأداء.

عرض (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ص١٢٧) لهذين التوجهين فيما يلي:

١. أهداف الإتقان وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويسعون بشكل جدي لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي وهنا يميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية.
٢. أهداف الأداء وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، فهم يندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم.

طور Elliot & McGregor (2001) نظرية التوجه نحو الهدف لتتضمن أربعة أهداف هي: التوجه نحو الإتقان-الإقدام، والتوجه نحو الإتقان-الإحجام، والتوجه نحو الأداء-الإقدام، والتوجه نحو الأداء-الإحجام (McCollum & Kajs, 2009, p.4). تأكيدًا لذلك؛ أشار (عادل البنا، ٢٠٠٧، ص٤٢)

إلى أنه يوجد إجماع عام بين الباحثين على أن التوجه نحو الهدف ينبغي أن يتم تمثيله كسمة وبناء مفاهيمي متعدد الأبعاد.

قدَّم (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ص١٤١) مجموعة من الخصائص المميزة لتوجهات الأهداف في ضوء النموذج الرباعي المتعدد الأبعاد لـــ: Elliot, (1999) الذي تم تطويره عام ٢٠٠١ كما يلي:

١. أهداف الإتقان– الإقدام Mastery-approach Goals: وفيها يكون التركيز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، واستخدام المعايير في التعرف على تحسن الأداء ومدى التقدم والفهم العميق.
٢. أهداف الإتقان–الإحجام Mastery-avoid Goals: وفيها يكون التركيز على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان، واستخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ، وأداء المهمة بصورة غير خاطئة.
٣. أهداف الأداء– الإقدام performance-approach Goals: وفيها يكون التركيز على التفوق على الآخرين، وإظهار القدرة وتحسن الأداء مقارنة بالآخرين، واستخدام المعايير المقارنة مثل الحصول على أعلى الدرجات، والظهور أفضل من الآخرين.
٤. أهداف الأداء–الإحجام performance-avoid Goals: وفيها يكون التركيز على تجنب الدونية، أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين، واستخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات، والظهور كأدنى من الآخرين.

أشار (عصام الطيب، ٢٠١١، ص٣٥٦) إلى أن دراسات عديدة بيَّنت أن لتوجهات الهدف أهمية كبرى في للأفراد، وذلك لكونها تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية، فهذه التوجهات تحدد للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المرغوبة، كما أن هذه التوجهات تؤثر على توجهات التعلم لدى المتعلمين، وترتبط بأنماط تعلم تكيفية تساعد المتعلمين على إتقان المواقف الجديدة والصعبة واختيار الاستراتيجية المناسبة للتعلم. ليس هذا فحسب؛ فقد عرض (إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣، ص٣٥) لنتائج دراسات أشارت إلى إمكانية التنبؤ بأداء الفرد في مواقف التعلم من خلال معرفة توجهات الهدف لديه، بالإضافة لكونها تؤدي إلى اختلاف المتعلمين في أبعاد معرفية وشخصية متعددة. بالإضافة إلى أهمية تلك التوجهات في سياقات أخرى غير السياق التعليمي كسياقات التوظيف والتدريب والألعاب الرياضية (عادل البنا، ٢٠٠٧، ص٢٣).

حول العلاقة بين المتغيرات الثلاثة؛ فإن أدبيات البحث بيَّنت أن هناك عوامل عديدة من شأنها التأثير في اندماج المتعلم المدرسي، حيث يعد المعلم أحد أدوات المجتمع التي يتم توظيفها في

دعم مشاركة المتعلم في أنشطة المدرسة والاندماج فيها داخل وخارج المدرسة، فهو القدوة والنموذج. وإذا كان المعلم قادرًا على إدراك حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والمعرفية، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية معه، كان بذلك داعمًا لاندماج المتعلم في المدرسة. في المقابل؛ توجد عوامل أخرى تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في اندماج المتعلم المدرسي، على سبيل المثال: أشارت نتائج دراسة (Linnakyla & Malin, 2008, p583) إلى أن هناك عوامل عديدة تؤثر بشكل فاعل في اندماج المتعلم المدرسي منها: اتجاهات الطالب نحو المدرسة، وحالته الاجتماعية الوجدانية نحو الحياة المدرسية، وقبول الأقران، وعلاقته بالمعلم، وإدراك قيمة المدرسة والتعليم للمستقبل، ومستواه الاقتصادي الاجتماعي، وإنجازه الأكاديمي، ومعتقداته نحو الذات، والتطلع للتعليم، وجنسه، بينما لم يكن العمر دالاً في الاندماج المدرسي. وأشارت دراسة (Chen & Astor, 2011, p.14) أن العنف المدرسي نحو الأقران يرتبط بشكل مباشر مع السمات الشخصية السلبية، ويرتبط بشكل غير مباشر مع الاندماج المدرسي. بينما لم يوجد تأثير مباشر للسمات الشخصية السلبية على عنف المتعلم نحو المعلم، في المقابل؛ كان للاندماج المدرسي المنخفض تأثير مباشر عليه (Chen & Astor, 2011, p.19).

توجد بعض الحالات الفردية بين المتعلمين في المدارس ربما تتحول إلى العزلة وعدم الاندماج في الحياة المدرسية برغم ارتفاع حالات الاندماج المدرسي داخل المدرسة. فأحيانا تكون بيئة المدرسة داعمة للعديد من المتعلمين في الاندماج، وأحياناً أخرى تتحول إلى مسببة للمشكلات النفسية للآخرين. وهناك اتفاق بين الباحثين على أن الاندماج والمشاركة في الحياة المدرسية ليس سمة فردية شخصية بحتة، بل إنها تنمو من خلال شبكة متنوعة ومتعددة من العلاقات الاجتماعية لدى المتعلم (Linnakyla & Malin, 2008, p584).

أشار حامد زهران (٢٠٠٥، ص٣٧١) إلى أن المراهق يتأثر إلى حد كبير بخصائص شخصيته (الانبساط/الانطواء) فالميول الاجتماعية للمراهق المنبسط تكون أكثر من المراهق المنطوي. كما أشار إلى أن المسايرة والموافقة ومحاولة الانسجام مع المحيط الاجتماعي من أهم ما يميز مرحلة المراهقة المبكرة. لاسيما مع المعلمين والوالدين والرفاق.

أشارت نتائج الدراسات الطولية التي تناولت الاندماج المدرسي للمراهقين حتى مرحلة الشباب إلى أن ما يقرب من ٥٠ % منهم لا يزالون يعانون من صعوبات نفسية واجتماعية حتى في مرحلة الشباب والرشد. وهذا يشير إلى أن الاندماج المدرسي يرتبط بشكل كبير بالسعادة والصحة والنجاح الاقتصادي العام للمتعلمين، جنبًا إلى جنب مع التحصيل المعرفي. وعلاوة على ذلك؛ فإن الاندماج ليس سمة جامدة غير قابلة للتنمية لدى المتعلمين؛ بل إنه ينطوي على المواقف والسلوكيات

التي يمكن أن تتأثر بالزملاء والمعلمين وأولياء الأمور وتشكله سياسة المدرسة والممارسة (Linnakyla & Malin, 2008, p587).

ليس هذا فحسب؛ بل إن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن توجهات هدف المتعلم تلعب دورًا مشابهًا لدور السمات الشخصية في الاندماج المدرسي، على سبيل المثال أشارت دراسات: Radosevich, D., Radosevich, M., Riddle & Gonida, Kiosseoglou & Voulala, (2007)؛ Hughes (2008)؛ مسعد أبو العلا (٢٠١١) إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة وغير دالة إحصائيًا لتوجهات الهدف بأبعادها الأربعة على الاندماج المدرسي بأشكاله: السلوكي، والانفعالي، والمعرفي، في المقابل؛ كشفت دراسة Caraway, Tucker, Reinke & Hall (2003) عن ضعف هذه العلاقة بين المتغيرين. ولعل ما يتم عرضه من دراسات ذات صلة بهذه المتغيرات يمكن أن يوضح بشكل أكثر تفصيلاً العلاقة فيما بينها.

الدراسات ذات الصلة:

من خلال فحص أدبيات الفقه السيكولوجي ذات الصلة بمتغيرات البحث، يمكن عرض بعض الدراسات ذات الصلة فيما يلي:

- **دراسة** Caraway, Tucker, Reinke & Hall (2003):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المتغيرات التالية (فاعلية الذات، وتوجهات الهدف، والخوف من الفشل) مع الاندماج المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية. وأجريت الدراسة على عدد (٢٠٦) طالبًا وطالبة من الصفوف: التاسع حتى الثاني عشر بالمدارس الثانوية في مقاطعة متروبول بالولايات المتحدة، أكمل ٦٠ % من الطلاب الإجابة عن أدوات الدراسة (١٢٣) منهم (٦١) طالبًا، و(٦٢) طالبة من جنسيات مختلفة: الأوربيين الأمريكيين، والأفارقة الأمريكيين، وأمريكا اللاتينية، وأسيا. وتراوحت أعمارهم بين (١٣: ١٩) عامًا بمتوسط (١٥,١) عامًا. وطبقت عليهم أدوات عديدة لقياس بياناتهم الديموجرافية، وتوجهات الهدف، وفاعلية الذات، والخوف من الفشل، والاندماج المدرسي، والقلق، والمرغوبية الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى أن الارتباط بين توجهات الهدف والاندماج الاجتماعي كان ضعيفًا، ولم يكن دالاً؛ حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,١٧)، وتوصلت النتائج لنموذج تضمن المتغيرات السابقة يمكن من خلاله التنبؤ بالاندماج المدرسي للطلاب، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج المدرسي وتوجهات الهدف بين المشاركين وفقًا لمتغيرات: النوع، والجنسية، والصف الدراسي، والعمر.

- **دراسة** Gonida, Kiosseoglou & Voulala, (2007):

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين تصورات المتعلمين عن توجهات أهداف الوالدين وتوجهات أهداف الإنجاز لديهم واندماجهم في الفصل الدراسي (الاندماج الانفعالي، والاندماج السلوكي). واستخدمت الدراسة مجموعة من أدوات التقرير الذاتي لقياس المتغيرات السابقة بتقديمها إلى ثلاث مجموعات عمرية من الذكور والإناث في مراحل المراهقة (المبكرة، والمتوسطة، والمتأخرة) في الصفوف: السابع (١٤٩) طالبًا وطالبة، والتاسع (١٣٩) طالبًا وطالبة، و(١٣٨) طالبًا وطالبة. أشارت النتائج إلى أن المتعلمين بالصف السابع قد حققوا درجات مرتفعة في توجهات أهداف الإنجاز وإدراكهم لأهداف الوالدين عن أقرانهم بالصفين التاسع والحادي عشر. كما أشارت نتائج تحليل المسار المتعدد بين المتغيرات إلى اختلاف أنماط العلاقات بين المتغيرات الثلاثة (توجهات الوالدين، وتوجهات أهداف الإنجاز لديهم، والاندماج "الانفعالي، والسلوكي") وفقًا لمستويات المتعلمين في مراحل المراهقة (المبكرة، والمتوسطة، والمتأخرة).

- **دراسة** Radosevich, D., Radosevich, M., Riddle & Hughes (2008):

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير توجهات الهدف على الاندماج المعرفي والأداء الأكاديمي والرضا، وذلك على عينة من (٦٥٧) مشاركًا عبر الانترنت لتقييم أنفسهم في المتغيرات الثلاثة، وأشارت النتائج إلى أن الاندماج المعرفي تأثر إيجابيًا بتوجهات أهداف الإتقان-الإقدام والأداء-الإقدام، وتأثر سلبيًا بتوجهات أهداف الإتقان-الإحجام والأداء-الإحجام. كما أشارت النتائج إلى ارتباط الأداء الأكاديمي بالاندماج المعرفي وتوجهات أهداف الأداء-الإقدام، بينما ارتبط سلبيًا بتوجهات أهداف الأداء-الإحجام. وكشفت النتائج تأثر الرضا إيجابيًا بأهداف الإتقان-الإقدام والاندماج المعرفي، بينما تأثر سلبيًا بأهداف الأداء-الإحجام.

- **دراسة** Hirsh, DeYoung & Peterson (2009):

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إمكانية التنبؤ بالاندماج وضبط النفس في التصرفات السلوكية من خلال معرفة السمات الشخصية للأشخاص، وانطلقت الدراسة من أن العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية مرتبطة بشكل متباين فيما بينها، حيث إن هناك تباينًا مشتركًا بين الانبساطية والانفتاح على الخبرة، وتشكل فيما بينهما نموذج "السمات المتقلبة"، بينما تشكل العصابية والمسايرة ويقظة الضمير نموذج "السمات المستقرة". وأجريت الدراسة على عدد (٣٠٧) مشاركًا من الكبار الأمريكيين الأصليين، والإسبانيين، والأسيويين، منهم (١٢١) من الذكور، و(١٨٦) من الإناث، وتراوحت أعمارهم بين (٢٢: ٧٩) عامًا، وذلك بهدف اختبار العلاقة بين عدد كبير من الأفعال السلوكية بلغت (٤٠٠) سلوكًا مع تقارير الاختبارات المعملية التي كشف عنها المشاركون من خلال

إجابتهم على الاستبيان عبر البريد الالكتروني. وأشارت النتائج إلى وجود تباين واضح في شخصية المشاركين انعكس في اندماجهم وقدرتهم على ضبط النفس في سلوكياتهم. كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج والقدرة على ضبط النفس في التصرفات من خلال العوامل الخمسة في الشخصية. وأشارت نتائج تحليل المسار إلى تحقق النموذج والسمات الكامنة المفترضة، وأن السمات المتقلبة "الانبساطية، والانفتاح على الخبرة" كانت منبئة بشكل إيجابي بالسلوك الاجتماعي والاندماج، وتمثلت في الارتباط بالتعبير الإبداعي وحضور المناسبات الاجتماعية، بينما كانت السمات المستقرة "العصابية والمسايرة ويقظة الضمير" منبئة بشكل سلبي. باستثناء المسايرة التي انعكست في الاندماج الاجتماعي والسلوكيات المرتبطة بالصحة وعدم تعاطي الممنوعات، كما توصلت النتائج إلى أن السمات الكامنة خلف العوامل الخمسة في الشخصية ليست فقط هي المنبئة بالمخرجات السلوكية.

- **دراسة** Dotterer, McHale & Crouter (2009):

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التمييز العنصري والتنشئة الاجتماعية العنصرية والهوية العرقية، وذلك من خلال تطبيق أدوات القياس على عدد (١٤٨) من المتعلمين بالصفوف الدراسية (السادس: الثاني عشر) الأمريكيين من أصل إفريقي، وينتمون إلى أسر من الطبقة المتوسطة. ومن خلال المقابلات المنزلية الفردية لكل حالة؛ حدد المتعلمين هويتهم العرقية وخبراتهم العملية في المدرسة واندماجهم المدرسي (الارتباط بالمدرسة، ومكانتهم في الصفوف، واحترام ذاتهم المدرسية)، وقدر الوالدين أساليب التنشئة الاجتماعية العنصرية. وكشفت التحليلات أن التمييز العنصري أساليب التنشئة الاجتماعية العنصرية يؤثر سلبيًا على الاندماج المدرسي في بعدي (الارتباط بالمدرسة، واحترام الذات المدرسية)، وكان تأثير الهوية العرقية على اندماج الذكور في بعد (الارتباط المدرسي) أكبر من تأثيرها على الإناث، وعندما كانت الإناث أكثر في التمييز العنصري وأقل في الهوية العرقية كانت أقل اندماج في الارتباط بالمدرسة. بينما لم توجد فروق بين الجنسين في البعدين الآخرين.

- **دراسة** Daly, Shin, Thakral, Selders & Vera (2009):

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر عوامل التعرض للخطر (البيئة الإجرامية، ومشكلات الجنوح، والجيرة السيئة) وعوامل الوقاية من الخطر (دعم المعلمين، ودعم الأسرة، ودعم الأقران) على الاندماج المدرسي للمراهقين في المناطق الحضرية العشوائية، وذلك لدى عدد (١٢٣) مراهقًا أمريكيًا من عرقيات متنوعة (اللاتينيين، والأمريكان الأفارقة، والأمريكان الأسيان، والسكان الأصليين، ومتعددي العرقيات)، منهم (٥٩) من الذكور و(٦٤) من الإناث، وتراوحت أعمارهم بين (١٢: ١٥)

عامًا، بمتوسط عمري (١٣,٢٥) عامًا. كما سعت الدراسة لتعرف تأثير متغيري (العمر، والنوع) على العلاقة بين عوامل التعرض للخطر وعوامل الوقاية منه والاندماج المدرسي. وأشارت النتائج إلى أن الجيرة السيئة كانت فقط هي المنبئة بالاندماج المدرسي، وخلافًا لما هو مفترض؛ لم يكن لمتغيرات الوقاية من الخطر أثر دال على تعديل تأثير البيئة على الاندماج المدرسي للمراهقين، بينما كان للعمر أثر دال في تعديل العلاقة بين عوامل الدعم الأسري الاجتماعي والبيئة الإجرامية على مستويات الاندماج المدرسي، في المقابل؛ لم يكن للنوع تأثير دال على العلاقة بين تلك المتغيرات.

- **دراسة** مسعد أبو العلا (٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى تعرف النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وذلك على عينة من (٣٤٤) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي، وتم تطبيق الاختبارات التي تقيس متغيرات الدراسة سابقة الذكر. وباستخدام أسلوب تحليل المسار، توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة وغير دالة إحصائيًا لتوجهات الهدف بأشكالها الأربعة كمتغيرات مستقلة على فعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير، كما توصلت إلى وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة وغير دالة إحصائيًا للاندماج المدرسي وأبعاده كمتغيرات مستقلة على التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع، مع اختلاف قيم التأثير.

- **دراسة** Liem & Martin (2011):

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير العلاقة مع الأقران من نفس الجنس ومع الجنس الآخر على الاندماج المدرسي والأداء الأكاديمي واحترام الذات. والدور الذي يمكن أن يقوم به الاندماج المدرسي للربط بين علاقات الأقران والمخرجات الأكاديمية وغير الأكاديمية. حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عدد (١٤٣٦) من المتعلمين بالمرحلة الثانوية (٦٧٠) طالبًا، و(٧٥٦) طالبة، وباستخدام مقاييس التقرير الذاتي واختبار موضوعي للتحصيل الأكاديمي، وباستخدام التحليلات الإحصائية والنمذجة البنائية أشارت النتائج إلى أن العلاقات مع نفس الجنس لها تأثيرات إيجابية مباشرة وغير مباشرة بالأداء الأكاديمي واحترام الذات، وأن العلاقات مع الجنس الآخر كان لها تأثيرات مباشرة على احترام الذات، بينما كان لها تأثيرات إيجابية غير مباشرة على الأداء الأكاديمي، في المقابل؛ كان الاندماج المدرسي لم يكن وسيطًا قويًا في العلاقات مع الجنس الآخر بنفس القدر مع العلاقات من نفس الجنس.

- **دراسة** Joseph, Luyten, Corveleyn & Witte (2011):

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين العوامل الخمسة في الشخصية والاحتراق والاندماج

لدى عينة من رجال الدين في الهند بلغت (٥١١) رجل دين، تراوحت أعمارهم بين (٢٧: ٨٨) عامًا بمتوسط عمري (٤٣,٢) عامًا. وانطلقت الدراسة من افتراض أن العصابية ترتبط بشكل إيجابي مع الاحتراق، وسلبيًا مع الاندماج، بينما تفترض الارتباط السلبي بين الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمسايرة ويقظة الضمير مع الاحتراق، بينما يكون هذا الارتباط إيجابيًا بين تلك الأبعاد والاندماج. وكشفت النتائج عن وجود ارتباط دال موجب بين الاندماج وعوامل الشخصية: الانبساطية، والمسايرة، ويقظة الضمير، ووجود ارتباط دال سالب بين الاندماج والعصابية، بينما لم يوجد ارتباط بين الاندماج والانفتاح على الخبرة.

المستقرئ لما كشفت عنه الدراسات سالفة الذكر؛ يتضح له وجود العديد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في اندماج المتعلم المدرسي، هذه المتغيرات يمكن تقسيمها لعدة عوامل:

- عوامل شخصية: وتتمثل هذه العوامل في المتغيرات ذات الصلة بالمتعلم نفسه وسماته الشخصية وقدراته وتكوينه النفسي والجسمي، مثل: العوامل الخمسة في الشخصية، وفاعلية الذات، وتوجهات الهدف، والخوف من الفشل، والاحتراق (Caraway, Tucker, Reinke & Hall (2003); Gonida, Kiosseoglou & Voulala, Hirsh, DeYoung & Peterson (2009); (2007); مسعد ربيع (٢٠١١)؛ Joseph, Luyten, Corveleyn & Witte (2011).
- عوامل اجتماعية وثقافية: وتمثلت هذه العوامل في: التمييز العنصري والتنشئة الاجتماعية العنصرية والهوية العرقية (Dotterer, McHale & Crouter (2009، وعوامل التعرض للخطر: البيئة الإجرامية، ومشكلات الجنوح، والجيرة السيئة Daly, Shin, Thakral, Selders & Vera (2009)، والعلاقة مع الأقران من نفس الجنس ومع الجنس الآخر Liem & Martin (2011) .

قادت هذه النتائج-من خلال ما طرحته من أفكار نظرية وما قدَّمته من أدوات حول-البحث الحالي لمحاولة التعرف على العوامل المرتبطة بالمتعلم (العوامل الخمسة في الشخصية، وتوجهات الهدف) التي يمكن أن تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في الاندماج المدرسي، لاسيما أن نتائج بعض الدراسات تباينت فيما بينها في مدى تأثير متغيري (العوامل الخمسة، وتوجهات الهدف) في اندماج المتعلم المدرسي. كما قادته لتبني الفروض التالية:

فروض البحث:

- يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع، البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاندماج المدرسي وأبعاده (السلوكي، الانفعالي، المعرفي) لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية".

- توجد علاقات ارتباطية متباية بين درجات المتعلمين بالمرحلة الإعدادية في كل من: الاندماج المدرسي، والعوامل الخمسة للشخصية، وتوجهات الهدف.
- "يمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي وأبعاده (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) من عوامل الشخصية الخمسة لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية".
- يمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي وأبعاده (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) من توجهات الهدف لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً منهج البحث:

هدف البحث إلى محاولة التنبؤ بالاندماج المدرسي من خلال العوامل الخمسة لشخصية المتعلم وتوجهات الهدف، لهذا فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لتحقيق هذا الهدف، فالبحوث الوصفية تدرس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، كما تتنبأ بحدوث تغير في متغيرات نتيجة التغير في متغيرات أخرى مستخدمة أساليب إحصائية متقدمة مثل تحليل الانحدار وتحليل المسار والتحليل العاملي وغيرها.

ثانيًا عينة البحث:

اختيرت عينة البحث الاستطلاعية بطريقة عشوائية من بين المتعلمين بالمرحلة الإعدادية في أربع مدارس، منها: (٢) بمحافظة القاهرة (مدرسة بنين، مدرسة بنات) بإدارة السلام التعليمية، و(٢) بمحافظة الدقهلية (مدرسة بنين، مدرسة بنات) بإدارة ميت غمر التعليمية. وتكونت العينة من عدد (٩٠) طالبًا وطالبة منهم (٤٥) طالبًا، و(٤٥) طالبة، متوسط أعمارهم (١٤,٧٨) عامًا، وبانحراف معياري (٠,٤٧)، واستخدمت درجاتهم في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

أما عينة البحث النهائية فتكونت من (٢٢٤) طالبًا وطالبة بالصف الثالث الإعدادي منهم (١١٤) طالبًا، و(١١٠) طالبة، متوسط أعمارهم (١٤,٩٩) عامًا، وبانحراف معياري (٠,٤٠)، واختيروا بطريقة عشوائية من بين طلاب المرحلة الإعدادية في نفس المدارس الأربعة التي تم اختيار طلاب العينة الاستطلاعية منها، ولكن من فصول أخرى. وتمثل مدرستي محافظة القاهرة عينة الحضر، وبلغت (١٠٩) منها (٥٤) طالبًا و(٥٥) طالبة، أما مدرستي محافظة الدقهلية فتمثل عينة الريف، وبلغت (١١٥) منها (٦٠) طالبًا و(٥٥) طالبة.

ثالثًا أدوات البحث:

- **مقياس الاندماج المدرسي** School Engagement Scale : (تعريب: الباحث)

أعد هذا المقياس (Fredericks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005) ويتكون من (١٥) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

١. الاندماج السلوكي Behavioral Engagement ويقاس بالعبارات (١، ٢، ٣، ٤).
٢. الاندماج الانفعالي Emotional Engagement ويقاس بالعبارات (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).
٣. الاندماج المعرفي Cognitive Engagement ويقاس بالعبارات (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥).

بيَّن (مسعد ربيع، ٢٠١١، ص٢٧٦) أن (Fredericks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2003) أشاروا إلى أن الإصدار الأول لمقياس الاندماج المدرسي (١٩عبارة) يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة الأجنبية، حيث تراوحت قيم معامل ألفا لبعد الاندماج السلوكي بين (٠,٧٢: ٠,٧٥)، ولبعد الاندماج الانفعالي بين (٠,٧٥: ٠,٨٣)، ولبعد الاندماج المعرفي (٠,٨٢). وأن نتائج التحليل العاملي عكست تشبع العامل الأول بعدد (٥) عبارات، وتشبع العامل الثاني بعدد (٦)، بينما تشبع البعد الثالث بعدد (٨) عبارات. وقام مسعد ربيع (٢٠١١) بالتحقق من صدق وثبات المقياس؛ حيث عكست نتائج الاتساق الداخلي ارتباط جميع العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٨: ٠,٨٩)، بالإضافة لارتباط الأبعاد الثلاثة بالمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس البعد السلوكي (٠,٨٨)، والبعد الانفعالي (٠,٨٥)، والبعد المعرفي (٠,٨٦)، كما أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، حيث كانت قيم معامل ألفا (٠,٨٧) لبعد الاندماج السلوكي، و(٠,٨٩) لبعد الاندماج المعرفي، و(٠,٩٢) لبعد الاندماج المعرفي، و(٠,٨٩) للمقياس الكلي. وأعاد المؤلفون تقنيين المقياس ليصبح عدد عباراته (١٥) عبارة (Fredericks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005). وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس المعدل وعرضه على (٣) من الباحثين(*) للحكم على مدى مطابقة ترجمة عباراته للغة العربية مع معناها باللغة الإنجليزية، ثم تحقق من كفاءته السيكومترية من خلال ما يلي:

الاتساق الداخلي: بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة (٠,٥٩، ٠,٨١، ٠,٨٤)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، والجدول التالي يُبين معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للقائمة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

(*) يتقدم الباحث بالشكر لكل من: د. محمد حبشي حسين (أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية جامعة الإسكندرية)، د. محمد سيد حسن (مدرس فلسفة العلم بكلية التربية جامعة عين شمس)، د. مروة فؤاد حجازي (باحث المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية).

جدول (١) معاملات الارتباط بين العبارة والمجموع الكلي لمقياس
الاندماج المدرسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٩٠)

م	السلوكي	م	الانفعالي	م	المعرفي
١	٠,٤٥ **	٥	٠,٦٦**	١١	٠,٤٥**
٢	٠,٤٧**	٦	٠,٦٥**	١٢	٠,٥٩**
٣	٠,٤٦**	٧	٠,٥١**	١٣	٠,٥٦**
٤	٠,٥١**	٨	٠,٧٩**	١٤	٠,٥٢**
		٩	٠,٥٤**	١٥	٠,٥٨**
		١٠	٠,٧٠**		

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

الثبات: باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٧٦) لعدد (١٥) مفردة، كما أشارت نتائج معامل الثبات للأبعاد الثلاثة إلى تمتعها بثبات مقبول، حيث بلغت قيم معامل ثباتها (٠,٦٧، ٠,٧٢، ٠,٧٦) على الترتيب، مما يشير لكفاءة القائمة السيكومترية وصلاحيتها لقياس الاندماج المدرسي.

- **قائمة العوامل الخمسة** The Five-Factors Inventory: (تعريب الباحث)

أعد هذه القائمة (Costa & McCrae, 1991) وتهدف إلى قياس العوامل الخمسة في الشخصية، وتشمل عدد (٦٠) عبارة تقيس خمس سمات شخصية هي:

١. العصابية ويقيسها عدد (١٢) عبارة تتناول سمات (القلق، والاكتئاب، والعدائية، والاندفاعية، والوعي بالذات، وسرعة الغضب)، وتقاس من خلال العبارات الإيجابية (٦، ١١، ٢١، ٢٦، ٣٦، ٤١، ٥١، ٥٦)، والعبارات السلبية (١، ١٦، ٣١، ٤٦).

٢. الانبساطية ويقيسها عدد (١٢) عبارة تتناول سمات (الاجتماعية، والتفاؤل، والتوكيدية، والنشاط، والبحث عن الإثارة، والانفعالات الإيجابية)، وتقاس من خلال العبارات الإيجابية (٢، ٧، ١٧، ٢٢، ٣٢، ٣٧، ٤٧، ٥٢)، والعبارات السلبية (١٢، ٢٧، ٤٢، ٥٧).

٣. الانفتاح على الخبرة ويقيسها عدد (١٢) عبارة تتناول سمات (الخيال، وتذوق الجمال، وحب الاستطلاع، والذكاء، والأفكار، والقيم)، وتقاس من خلال العبارات الإيجابية (١٣، ٢٨، ٤٣، ٥٣، ٥٨)، والعبارات السلبية (٣، ٨، ١٨، ٢٣، ٣٣، ٣٨، ٤٨).

٤. المسايرة ويقيسها عدد (١٢) عبارة تتناول سمات (الثقة، الإيثار، الانصياح، والتواضع، والتسامح، والمودة)، وتقاس من خلال العبارات الإيجابية (٤، ١٩، ٣٤، ٤٩)، والعبارات السلبية (٩، ١٤، ٢٤، ٢٩، ٣٩، ٤٤، ٥٤، ٥٩).

٥. يقظة الضمير ويقيسها عدد (١٢) عبارة تتناول سمات (الكفاءة، والنظام، والمسؤولية، ودافعية

الإنجاز، والضبط الذاتي، والتروي، والاستقلال)، وتقاس من خلال العبارات الإيجابية (٥، ١٠، ٢٠، ٢٥، ٣٥، ٤٠، ٥٠، ٦٠)، والعبارات السلبية (١٥، ٣٠، ٤٥، ٥٥).

أشار (Fernandez, 2005, p.65) إلى أن (Costa & McCrae, 1991) أكدا تمتع القائمة بخصائص سيكومترية جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا للعوامل الخمسة بين (٠,٨٦: ٠,٩٥)، وبيَّنت (كريمان عويضة، وكمال عطية، وأمنية حسن، ٢٠١٢، ص٢٧٨) أن (Costa & McCrae, 2004) أعادا تقنين القائمة، حيث بلغت قيم الثبات بإعادة التطبيق (٠,٧٩، ٠,٧٩، ٠,٨٠، ٠,٧٥، ٠,٨٣) للعوامل: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمسايرة، ويقظة الضمير. بينما بلغت قيم ثبات ألفا لهذه العوامل (٠,٩٢، ٠,٨٩، ٠,٨٧، ٠,٨٦، ٠,٩٠). وأكد (Joseph, Luyten, Corveleyn & Witte, 2011, p.282) تمتع القائمة بالثبات، حيث بلغ معامل ثبات ألفا للأبعاد الخمسة (٠,٧٢، ٠,٧٢، ٠,٤٦، ٠,٧٥، ٠,٨١) على الترتيب. وقام الباحث الحالي بتعريب القائمة وعرضها على المحكمين للاندماج المدرسي للحكم على مدى مطابقة ترجمة عبارات القائمة للغة العربية مع معناها بالغة الإنجليزية، ثم تحقق من كفاءتها السيكومترية من خلال ما يلي:

الاتساق الداخلي: بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمجموع العوامل الخمسة وكل عامل على حدة (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمسايرة، ويقظة الضمير)، وهي على الترتيب (٠,٤٣، ٠,٦٣، ٠,٥٧، ٠,٤٨، ٠,٦٦)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ باستثناء العبارات (٤، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٨، ٤٦) فكانت معاملات الارتباط بينها وبين درجة العامل الذي تنتمي إليه غير دالة، وتم حذفها ليصل إجمالي عبارات المقياس إلى (٥٤) عبارة، موزعة على الأبعاد الخمسة كالتالي: العصابية (١١)، والانبساطية (١٢)، والانفتاح على الخبرة (٩)، والمسايرة (١٠)، ويقظة الضمير (١٢). والجدول التالي يُبين معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للقائمة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين العبارة والمجموع الكلي لقائمة العوامل الخمسة في الشخصية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٩٠)

م	العصابية	م	الانبساطية	م	الانفتاح على الخبرة	م	المسايرة	م	يقظة الضمير
١	٠,٣٥ **	٢	٠,٣٨ **	٣	٠,٣١ **	٤	٠,٠٧	٥	٠,٥١ **
٦	٠,٤١ **	٧	٠,٢٨ **	٨	٠,٣٥ **	٩	٠,٣١ **	١٠	٠,٤٩ **
١١	٠,٥٦ **	١٢	٠,٢٧ *	١٣	٠,٤٦ **	١٤	٠,٦١ **	١٥	٠,٥١ **
١٦	٠,٦٨ **	١٧	٠,٢٥ *	١٨	٠,٢٧ *	١٩	٠,٢٤ *	٢٠	٠,٤٩ **

٢١	٠,٦٥**	٢٢	٠,٤٠**	٢٣	٠,٤٤**	٢٤	٠,٥٦**	٢٥	٠,٤٥**
٢٦	٠,٣٠**	٢٧	٠,٣٨**	٢٨	٠,١٧	٢٩	٠,٠٦	٣٠	٠,٣٣**
٣١	٠,٦٩**	٣٢	٠,٤٨**	٣٣	٠,٠٨	٣٤	٠,٣٣**	٣٥	٠,٦٧**
٣٦	٠,٦٠**	٣٧	٠,٣٦**	٣٨	٠,١٢	٣٩	٠,٦٤**	٤٠	٠,٢٦*
٤١	٠,٤١**	٤٢	٠,٢٥*	٤٣	٠,٥٢**	٤٤	٠,٦٠**	٤٥	٠,٤٨**
٤٦	٠,١٠	٤٧	٠,٣٨**	٤٨	٠,٣٩**	٤٩	٠,٢٦*	٥٠	٠,٥٧**
٥١	٠,٤٧**	٥٢	٠,٤٠**	٥٣	٠,٢٤*	٥٤	٠,٣٦**	٥٥	٠,٤٩**
٥٦	٠,٥٣**	٥٧	٠,٤٨**	٥٨	٠,٢٣*	٥٩	٠,٥٠**	٦٠	٠,٣٠**

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

الثبات: باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للقائمة (٠,٧٢) لعدد (٥٤) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة، كما أشارت نتائج معامل الثبات للعوامل الخمسة إلى تمتعها بثبات مقبول، حيث بلغت قيم معامل ثباتها (٠,٧٤، ٠,٦٩، ٠,٦٨، ٠,٧٢، ٠,٧٤) على الترتيب، مما يشير لكفاءة القائمة السيكومترية وصلاحيتها لقياس العوامل الخمسة في الشخصية.

- **مقياس توجهات الهدف** The Goal Orientations Scale (إعداد: الباحث الحالي)

قام الباحث بمراجعة بعض أدبيات الفقه السيكولوجي في توجهات الهدف، مثل دراسات: ربيع رشوان (٢٠٠٦)؛ عادل البنا (٢٠٠٧)؛ محمد حسانين (٢٠٠٨)؛ Smith, ؛ Lau & Lee, (2008) Smoll & Cumming, (2009) ؛ McCollum & Kajs, (2009)؛ أسماء عبد الحميد (٢٠١١)؛ Bulus, (2011)؛ مسعد ربيع (٢٠١١)؛ عصام الطيب (٢٠١١)، بالإضافة للاطلاع على أربعة مقاييس في بيئات ثقافية وتعليمية مختلفة هي: Vande, Walle, Cron, & Slocum Scale (2001)؛ McCollum & Kajs, (2009)؛ ومقياس مسعد ربيع (٢٠١١)؛ ومقياس عصام الطيب (٢٠١١). وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٠) عبارة يُجاب عنها بمقياس تدريجي من (١- ٥) بطريقة ليكرت، وتقيس (٤) أبعاد فرعية هي: أهداف الإتقان-الإقدام، وأهداف الإتقان-الإحجام، وأهداف الأداء-الإقدام، وأهداف الأداء-الإحجام. وتحقق الباحث من كفاءة المقياس السيكومترية من خلال ما يلي:

الصدق: قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة علم النفس(*)، وأسفرت مقترحاتهم عن تعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعضها، حيث تم حذف عدد (٨)

(*) أ.د. فتحي عبد الحميد (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق)، د. محمد حبشي حسين (أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة الإسكندرية)، د. عصام علي الطيب (أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة جنوب الوادي)، د. راشد مرزوق راشد (مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة جنوب الوادي)، د. حسن سعد عابدين (مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الإسكندرية)، د. إبراهيم سيد أحمد (مدرس علم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة الأزهر).

عبارات بواقع عبارتين في كل بعد، ليصل إجمالي عدد عبارات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم إلى (٣٢) عبارة.

الاتساق الداخلي: باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الأربعة، وبين الدرجة الكلية لكل بعد والعبارات التي تنتمي إليه. وجاءت نتائج معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة على الترتيب (٠,٥١، ٠,٧٩، ٠,٥٨، ٠,٧٤)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، كما كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يُوضح معاملات الارتباط بين العبارات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين العبارة والمجموع الكلي لمقياس توجهات الهدف ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٩٠)

م	الإتقان الإقدام		م	الإتقان الإحجام		م	الأداء الإقدام	م	الأداء الإحجام
١	٠,٤٢**		٢	٠,٢٩**		٣	٠,٥١**	٤	٠,٣٠**
٥	٠,٦٢**		٦	٠,٥٦**		٧	٠,٣٨**	٨	٠,٤٩**
٩	٠,٦٤**		١٠	٠,٥١**		١١	٠,٥٤**	١٢	٠,٤٨**
١٣	٠,٥٣**		١٤	٠,٥٣**		١٥	٠,٤٣**	١٦	٠,٦١**
١٧	٠,٤٩**		١٨	٠,٥٣**		١٩	٠,٦٥**	٢٠	٠,٢٩**
٢١	٠,٤٦**		٢٢	٠,٤١**		٢٣	٠,٥٤**	٢٤	٠,٦١**
٢٥	٠,٦٣**		٢٦	٠,٦١**		٢٧	٠,٥٩**	٢٨	٠,٦٢**
٢٩	٠,٦٠**		٣٠	٠,٤٦**		٣١	٠,٣٧**	٣٢	٠,٦٣**

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

الثبات: باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٧٥) لعدد (٣٢) مفردة، وبلغت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس (٠,٧٠، ٠,٧١، ٠,٦٩، ٠,٧٢) على الترتيب، وهي قيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير لكفاءة المقياس السيكومترية وصلاحيته لقياس توجهات الهدف.

رابعًا خطوات البحث:

١. إعداد مقياس توجهات الهدف في صورته الأولية، وتعريب كلا من: مقياس الاندماج المدرسي School Engagement Scale إعداد: Fredericks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005 ، وقائمة العوامل الخمسة في الشخصية The Five-Factors Inventory إعداد: Costa & McCrae, 1991.

٢. عرض أدوات البحث على: أ) خبراء في علم النفس للحكم على صلاحية مقياس توجهات الهدف. ب) خبراء في اللغة الإنجليزية للحكم على مطابقة العبارات للمعنى في النسخة الإنجليزية لمقياس الاندماج المدرسي، وقائمة العوامل الخمسة في الشخصية.

٣. تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية لها.
٤. صياغة مقياس توجهات الهدف في صورته النهائية ومقياس الاندماج المدرسي وقائمة العوامل الخمسة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الصدق والاتساق الداخلي والثبات.
٥. اختيار العينة النهائية، وتطبيق أدوات البحث عليها.
٦. تفريغ بيانات العينة وتنظيفها لمعالجتها إحصائيًا.
٧. المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية SPSS باستخدام: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط، ومعامل ثبات ألفا، وتحليل التباين، وتحليل الانحدار.
٨. صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات ذات الصلة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع، البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاندماج المدرسي وأبعاده (السلوكي، الانفعالي، المعرفي) لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية".

للتحقق من هذا الفرض؛ قام الباحث باستخدام تحليل التباين (تصميم ٢×٢) لحساب هذا التفاعل، ويعرض الجدولين التاليين لنتائج استجابات المشاركين:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري (البيئة والنوع) في الدرجة الكلية للاندماج المدرسي لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية

المتغير	التفاعل		البيئة		
			ريف	حضر	المجموع
الاندماج المدرسي	النوع	ذكور	ن= ٦٠ م= ٥٥,٦٥ ع= ٧,٥٢	ن= ٥٤ م= ٥٩,٢٨ ع= ٨,٥٦	ن= ١١٤ م= ٥٧,٣٧ ع= ٨,٢٠

المتغير	التفاعل		البيئة		
			ريف	حضر	المجموع
الاندماج السلوكي	النوع	ذكور	ن= ٦٠ م= ١٤,٣٥ ع= ٢,١٥	ن= ٥٤ م= ١٤,٩٦ ع= ١,٥٤	ن= ١١٤ م= ١٤,٦٤ ع= ١,٩٠

		إناث	ن= ٥٥ م= ٥٥,٤٥ ع= ٤,٨٦	ن= ٥٥ م= ٥٦,٢٠ ع= ٨,١٤	ن= ١١٠ م= ٥٥,٨٣ ع= ٦,٦٨			إناث	ن= ٥٥ م= ١٣,٦٤ ع= ١,٣٨	ن= ٥٥ م= ١٤,٢٤ ع= ٢,٤٦	ن= ١١٠ م= ١٣,٩٤ ع= ٢,٠١
		المجموع	ن= ١١٥ م= ٥٥,٥٦ ع= ٦,٣٦	ن= ١٠٩ م= ٥٧,٧٢ ع= ٨,٤٥	ن= ٢٢٤ م= ٥٦,٦١ ع= ٧,٥٢			المجموع	ن= ١١٥ م= ١٤,٠١ ع= ١,٨٥	ن= ١٠٩ م= ١٤,٦٠ ع= ٢,٠٨	ن= ٢٢٤ م= ١٤,٦٠ ع= ١,٩٨
الاندماج الانفعالي	النوع	ذكور	ن= ٦٠ م= ٢٢,٣٠ ع= ٤,٠٧	ن= ٥٤ م= ٢٥,٠٤ ع= ٥,٤٣	ن= ١١٤ م= ٢٣,٦٠ ع= ٤,٩٤	الاندماج المعرفي	النوع	ذكور	ن= ٦٠ م= ١٩,٠٠ ع= ٣,٠٣	ن= ٥٤ م= ١٩,٢٨ ع= ٤,٠٢	ن= ١١٤ م= ١٩,١٣ ع= ٣,٥٢
		إناث	ن= ٥٥ م= ٢٣,٢٧ ع= ٢,٨٢	ن= ٥٥ م= ٢٣,٢٢ ع= ٥,٠٠	ن= ١١٠ م= ٢٣,٢٥ ع= ٤,٠٤			إناث	ن= ٥٥ م= ١٨,٥٥ ع= ٢,٨٣	ن= ٥٥ م= ١٨,٧٥ ع= ٣,٠٧	ن= ٥٥ م= ١٨,٦٥ ع= ٢,٩٤
		المجموع	ن= ١١٥ م= ٢٢,٧٧ ع= ٣,٥٥	ن= ١٠٩ م= ٢٤,١٢ ع= ٥,٢٧	ن= ٢٢٤ م= ٢٣,٤٢ ع= ٤,٥١			المجموع	ن= ١١٥ م= ١٨,٧٨ ع= ٢,٩٣	ن= ١٠٩ م= ١٩,٠١ ع= ٣,٥٧	ن= ٢٢٤ م= ١٨,٨٩ ع= ٣,٢٥

جدول (٥) تحليل التباين لمتغيري (البيئة والنوع)

في الدرجة الكلية للاندماج المدرسي وأبعاده لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الاندماج المدرسي	النوع (أ)	١٤٩,٧٤٥	١	١٤٩,٧٤٥	٢,٧٢٩
	البيئة (ب)	٢٦٧,٣٠٢	١	٢٦٧,٣٠٢	٤,٨٧٢*
	تفاعل (أ × ب)	١١٦,١١٤	١	١١٦,١١٤	٢,١١٦
	الخطأ	١٢٠٧٠,٩٢٠	٢٢٠	٥٤,٨٦٨	

	المجموع	١٢٥٩٣,٢١٠	٢٢٣	
الاندماج السلوكي	النوع (أ)	٢٨,٩٩١	١	٢٨,٩٩١	٧,٧١٩**
	البيئة (ب)	٢٠,٥٦٣	١	٢٠,٥٦٣	٥,٤٧٥*
	تفاعل (أ × ب)	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠١
	الخطأ	٨٢٦,٢٣٠	٢٢٠	٣,٧٥٦	
	المجموع	٨٧٤,٥٥٤	٢٢٣		
الاندماج الانفعالي	النوع (أ)	١٠,٠٠٦	١	١٠,٠٠٦	٠,٥١٠
	البيئة (ب)	١٠٠,٥٧١	١	١٠٠,٥٧١	٥,١٢٥*
	تفاعل (أ × ب)	١٠٨,٩١٨	١	١٠٨,٩١٨	٥,٥٥١*
	الخطأ	٤٣١٦,٨١٧	٢٢٠	١٩,٦٢٢	
	المجموع	٤٥٣٦,٧١٠	٢٢٣		
الاندماج المعرفي	النوع (أ)	١٣,٦١٢	١	١٣,٦١٢	١,٢٨١
	البيئة (ب)	٣,١٩٠	١	٣,١٩٠	٠,٣٠٠
	تفاعل (أ × ب)	٠,٠٨٥	١	٠,٠٨٥	٠,٠٠٨
	الخطأ	٢٣٣٦,٩٠٦	٢٢٠	٥٤,٨٦٨	
	المجموع	٢٣٥٣,٤٢٩	٢٢٣		

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

اتضح من الجدولين السابقين أنه:

- لا يوجد تفاعل دال بين متغيري النوع(ذكور/إناث) والبيئة (ريف/حضر) في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاندماج المدرسي، والدرجة الكلية للاندماج السلوكي، والدرجة الكلية للاندماج المعرفي، حيث بلغت قيم "ف" (٢,١١٦، ٠,٠٠١، ٠,٠٠٨) على الترتيب، وهي قيم غير دالة. بينما اتضح وجود تفاعل بين المتغيرين في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاندماج الانفعالي، حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٥٥١)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الذكور في الحضر، بينما لم يكن هذا التفاعل دالاً في التأثير المشترك على الدرجة الكلية للاندماج الانفعالي بين الإناث في الريف والحضر.
- بالنسبة لمتغير النوع: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاندماج المدرسي، والدرجة الكلية للاندماج الانفعالي، والدرجة الكلية للاندماج المعرفي، حيث بلغت قيم "ف" (٢,٧٢٩، ٠,٥١٠، ١,٢٨١) على الترتيب، وهي قيم غير دالة. بينما اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بينهما في الاندماج السلوكي لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة الفروق بينهما (٧,٧١٩)، وبلغ متوسط درجاتهم (١٤,٦٤)، بينما بلغ متوسط درجات

الإناث (١٣,٩٤).

- بالنسبة لمتغير البيئة: وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتعلمين بالريف والحضر في الدرجة الكلية للاندماج المدرسي، والدرجة الكلية للاندماج السلوكي، والدرجة الكلية للاندماج الانفعالي، حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة الفروق بينهما في الدرجة الكلية للاندماج المدرسي (٤,٨٧٢) لصالح المتعلمين بالحضر، بمتوسط درجات (٥٧,٧٢)، بينما بلغ متوسط درجات المتعلمين بالريف (٥٥,٥٦). وبلغت قيمة "ف" لدلالة الفروق بينهما في الدرجة الكلية للاندماج السلوكي (٥,٤٧٥) لصالح المتعلمين بالحضر، بمتوسط درجات (١٤,٦٠)، بينما بلغ متوسط درجات المتعلمين بالريف (١٤,٠١). وبلغت قيمة "ف" لدلالة الفروق بينهما في الدرجة الكلية للاندماج الانفعالي (٥,١٢٥) لصالح المتعلمين بالحضر، بمتوسط درجات (٢٤,١٢)، بينما بلغ متوسط درجات المتعلمين بالريف (٢٢,٧٧). بينما لم توجد فروق بينهما في الدرجة الكلية للاندماج المعرفي، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٣٠٠)، وهي قيمة غير دالة.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

- بالنسبة لعدم وجود تأثير دال لتفاعل متغيري النوع والبيئة على الدرجة الكلية للاندماج المدرسي وبعديه السلوكي والمعرفي: يمكن القول بأن ذلك ربما يعود إلى لكون الذكور والإناث بالريف والحضر يتعرضون لخبرات اجتماعية متشابهة من خلال التعامل مع الإدارة المدرسية والمعلمين والأقران، حيث توفر لهم سلوكيات اجتماعية ومهارات تساعدهم في التكيف مع الحياة المدرسية والمشاركة في الأنشطة والندوات والبرامج التثقيفية والترفيهية، وهي خبرات تأخذ الشكل النظامي في جميع المدارس. كما يتعرضون لخبرات تعليمية ومعرفية متشابهة من خلال المقررات الدراسية ووسائل الإعلام التعليمية بالإضافة للدروس الخصوصية التي يلتحق بها المتعلمين من الذكور والإناث بالريف والحضر على حد سواء. ليس هذا فحسب؛ بل إن وسائل الإعلام وما تقدمه من برامج تغطي أرجاء مصر بريفها وحضرها ربما يكون لها دور واضح في تكوين المتعلم لاتجاهاته وأفكاره نحو المدرسة، وبالتالي هذه الخبرات يتعرض لها الذكور والإناث بالريف والحضر، لهذا لم تتضح فروقًا جوهرية فيما بينهم، ولم يظهر للتفاعل بين النوع والبيئة دور في التأثير على اندماج المتعلمين المدرسي ببعديه السلوكي والمعرفي. بينما كان للتفاعل بين هذين المتغيرين دور واضح في التأثير على الاندماج الانفعالي للمتعلمين الذكور في الحضر مقارنة بأقرانهم في الريف، وقد يكون ذلك راجعًا لكون المدارس التي أجري فيها البحث بمنطقة مدينة السلام يتم فيها تقديم مجموعات التقوية، بل إن بعض المدرسين يقومون بتكوين علاقات

اجتماعية جيدة مع المتعلمين بهدف جذبهم للدروس الخصوصية كما أفاد بعضهم أثناء التطبيق الميداني لأدوات البحث. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Daly, Shin, Thakral, Selders & Vera, 2009, p.70) من أن هناك متغيرات أخرى يمكن أن يكون لها تأثير مباشر في الاندماج المدرسي للمتعلمين، كالدعم الاجتماعي للأسرة والمعلمين والأقران، والعوامل البيئية المرتبطة بالجيرة. في هذا السياق؛ أشار (حامد زهران، ٢٠٠٥، ص٣٦٧) إلى أن الانفعالات تتأثر في المرحلة الإعدادية بنمط التفاعل الاجتماعي ومعايير الجماعة والمعايير الاجتماعية العامة.

- بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث: أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج المدرسي وبعدي الاندماج الانفعالي والاندماج المعرفي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج السلوكي لصالح الذكور، وربما كان ذلك راجعًا إلى أن عوامل الجذب داخل المدرسة مثل الملاعب أو أماكن مزاولة الأنشطة تجعل المتعلمين الذكور يفضلون الذهاب للمدرسة هربًا من متابعة أولياء الأمور لهم بالمنزل. وتختلف هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Sirin & Sirin, 2005, p.7) من أن هناك فروقًا في الاندماج المدرسي تعود لنوع المشاركين، حيث أظهرت الإناث تفوقًا فيه عن الذكور وحققن مستوى مرتفع من الاندماج أكثر من الذكور. في المقابل؛ أثبتت نتائج (Linnakyla & Malin, 2008, p584) وجود فروق كبيرة في المشاركة الاجتماعية للمتعلمين حتى داخل المدرسة الواحدة، وفي نفس المستوى، وأنه على الرغم من أن الفتيات يبدو أهمية قيمة التعليم لديهن بشكل أكبر من الذكور، وبرغم ذلك حققت البنات مستويات مرتفعة من الاكتئاب عن الذكور.
- بالنسبة للفروق بين المتعلمين بالريف والحضر: أشارت النتائج لوجود فروق في الاندماج المدرسي وبعديه السلوكي والانفعالي لصالح المتعلمين بالحضر، بينما لم توجد فروق بين المتعلمين بالريف والحضر في الاندماج المعرفي، وربما كان ذلك راجعًا إلى طبيعة العلاقة الجيدة بين المتعلمين والمعلمين في الحضر، والتي تقوم على الصداقة لجذب المتعلمين للدروس الخصوصية (كما صرح بعض المعلمين)، بالإضافة لغياب ظاهرة العقاب على عدم أداء الواجبات. وقد تكون المدارس في الحضر عامل جذب للمتعلمين بما فيها من تجهيزات للأنشطة المدرسية المختلفة (الملاعب الرياضية، والآلات الموسيقية، ومعامل التربية الفنية، وغيرها)، لاسيما في المدارس عينة البحث في الحضر، حيث تم إنشاء هذه المدارس وفقًا لمواصفات هيئة الأبنية التعليمية التي تتضمن قاعات ومباني مخصصة لمزاولة الأنشطة المختلفة، وبالتالي كانت تلك المدارس بمثابة عامل جذب للمتعلمين. وربما كان السبب في تلك الفروق يعود لكون

المعلمين في الريف يؤدون الدروس الخصوصية في مواعيد الدوام المدرسي في بعض المدارس (على الأقل في المدارس عينة البحث الحالي). وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Linnakyla & Malin, 2008, p584) من أن بيئة المدرسة أحيانًا ما تكون داعمة للاندماج المدرسي. وأن الاندماج المدرسي يتأثر بطبيعة البيئة الحضرية دون غيرها. وربما كان السبب في عدم دلالة الفروق بين المشاركين يعود لكونهم من المراهقين، وفي هذه المرحلة يحرص المراهق على أن يبدو مثاليًا أمام الآخرين لاسيما وأنه يقرر عن ذاته من خلال أدوات التقرير الذاتي المستخدمة وبالتالي قد تكون النتائج ليست انعكاسًا حقيقيًا لاندماج المتعلمين المدرسي (Daly, Shin, Thakral, Selders & Vera, 2009, p.72). وقد يعود عدم وجود فروق بين المتعلمين بالريف والحضر في الاندماج المعرفي إلى طبيعة المواد الدراسية، وكذا عدم وجود تباين في طرق التدريس التي يقدم بها المعلم في المدارس بالريف الدروس للمتعلمين والمعلم في المدارس بالحضر.

لهذا يمكن رفض الفرض الأول جزئيًا، حيث أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل دال بين متغيري النوع(ذكور/إناث) والبيئة (ريف/حضر) في تأثيرها المشترك على الاندماج المدرسي وأبعاده، باستثناء بعد الاندماج الانفعالي. كما يمكن القول بأن هذه النتائج ربما تحتاج لمزيد من الدعم الإمبيريقي في مدارس ومناطق أخرى، وعلى فئات عمرية أخرى، بما يسهم في تقديم دعم واضح للفروق بين المتعلمين وفقًا للمتغيرات الديموجرافية المختلفة.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقات ارتباطية متباينة بين درجات المتعلمين بالمرحلة الإعدادية في كل من: الاندماج المدرسي، والعوامل الخمسة للشخصية، وتوجهات الهدف ".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الاندماج المدرسي والعوامل الخمسة في الشخصية وتوجهات الهدف لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية (ن= ٢٢٤)

المتغير	الأبعاد	معاملات الارتباط			
		الاندماج المدرسي	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الاندماج المعرفي
العوامل الخمسة في الشخصية	العصابية	-٠,٠٧	٠,٠٤	-٠,٠١	-٠,٠٥
	الانبساطية	**٠,٢٥	*٠,١٥	*٠,١٦	**٠,٢٦
	الانفتاح على الخبرة	٠,٠١	٠,٠٨	-٠,٠٧	٠,٠٥
	المسايرة	**٠,١٨	-**٠,١٨	**٠,٣٠	٠,١٠
	يقظة الضمير	**٠,٢٨	٠,٠٨	**٠,٢٥	**٠,٢٦

توجهات الهدف	الإتقان -الإقدام	٠,٢٦**	٠,١٨**	٠,١٥*	٠,٢٩**
	الإتقان-الإحجام	-٠,١١	-٠,٠٢	-٠,٢١**	٠,٠٤
	الأداء-الإقدام	٠,١٩**	٠,١٦*	٠,٠٨	٠,٢٤**
	الأداء-الإحجام	-٠,٠٨	-٠,١٤*	-٠,١٢	٠,٠٨

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

اتضح من الجدول السابق بالنسبة للعوامل الخمسة في الشخصية أنه:

- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة بين عامل الانبساطية والاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بينهم (٠,٢٥، ٠,١٥، ٠,١٦، ٠,٢٦) على الترتيب، وكانت تلك القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للارتباط بين الانبساطية والاندماج المدرسي وبعد الاندماج المعرفي، بينما كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة لبعدي الاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين عامل المسايرة والاندماج المدرسي، وبينها وبين بعد الاندماج الانفعالي، حيث بلغت قيمتي معامل الارتباط (٠,١٨، ٠,٣٠)، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١. وتوجد أيضًا علاقات ارتباطية موجبة دالة بين عامل يقظة الضمير وبين الاندماج المدرسي وبعدي الاندماج السلوكي والاندماج المعرفي، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بينهم (٠,٢٨، ٠,٢٥، ٠,٢٦) على الترتيب.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين عامل المسايرة وبعد الاندماج السلوكي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٠,١٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.
- لا توجد علاقات ارتباطية دالة بين عامل العصابية والاندماج المدرسي وأبعاده: السلوكي، والانفعالي، والمعرفي. كذلك لا توجد علاقات ارتباطية بين عامل الانفتاح على الخبرة والاندماج المدرسي وأبعاده: السلوكي، والانفعالي، والمعرفي.

كما اتضح من الجدول أيضًا بالنسبة لتوجهات الهدف أنه:

- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة بين توجه الإتقان-الإقدام والاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بينهم (٠,٢٦، ٠,١٨، ٠,١٥، ٠,٢٩) على الترتيب، وكانت تلك القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للارتباط بين توجه الإتقان-الإقدام والاندماج المدرسي وبعدي الاندماج السلوكي والاندماج المعرفي، بينما كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة لبعد الاندماج الانفعالي. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين توجه الأداء-الإتقان والاندماج المدرسي، وبينها وبين بعدي الاندماج السلوكي والاندماج المعرفي، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,١٩، ٠,١٦، ٠,٢٤) على الترتيب، وكانت تلك القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للارتباط بين توجه الأداء-الإتقان والاندماج المدرسي وبعد الاندماج المعرفي، بينما كانت دالة

عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة لبعد الاندماج السلوكي.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين توجه الإتقان-الإحجام وبعد الاندماج الانفعالي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٠,٢١)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١. كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين توجه الأداء-الإحجام وبعد الاندماج السلوكي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٠,١٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥.
- لا توجد علاقات ارتباطية دالة بين توجه الإتقان-الإقدام والاندماج الانفعالي. كما أنه لا توجد علاقات ارتباطية دالة بين توجه الإتقان-الإحجام والاندماج المدرسي وبينه وبين بعدي: الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي. كذلك لا توجد علاقات ارتباطية بين توجه الأداء-الإحجام والاندماج المدرسي، وبينه وبين بعدي الاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

- بالنسبة للعلاقات بين العوامل الخمسة في الشخصية والاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي): كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين عامل الانبساطية والاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة، وربما كان ذلك راجعًا إلى أن المتعلمين المنبسطين غالبًا ما يميلون إلى أن يكونوا أفرادًا اجتماعيين، وهم غير انطوائيين، ويفضلون التعامل في المواقف الاجتماعية بنشاط، ولديهم القدرة على الاستقلالية، والتفتح الذهني، والتعايش مع الآخرين. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Linnakyla & Malin, 2008, p583) إلى أن هناك عوامل عديدة تؤثر بشكل فاعل في اندماج الطلاب بالمدرسة منها: اتجاهات الطالب نحو المدرسة، والحالة الاجتماعية الوجدانية له نحو الحياة المدرسية، وقبول الأقران، وعلاقة المتعلم بالمعلم، وإدراك قيمة المدرسة والتعليم للمستقبل، والعلاقات الاجتماعية. وهي سمات تعكس الانبساطية لدى المتعلم. في هذا السياق؛ أشار حامد زهران (٢٠٠٥، ص٣٧١) إلى أن السلوك الاجتماعي للمتعلمين في مرحلة المراهقة المبكرة (المرحلة الإعدادية) يتأثر إلى حد كبير بخصائص شخصيته (الانبساط/الانطواء) فالميول الاجتماعية للمراهق المنبسط تكون أكثر من المراهق المنطوي. كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط بين المسايرة والاندماج المدرسي والذي قد يعود إلى سعي المتعلمين إلى التعاطف مع الآخرين، كما أن لديهم شبكة مساندة اجتماعية أكثر اتساعًا مع الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار حامد زهران (٢٠٠٥، ص٣٧١) من أن المسايرة والموافقة والامتثال والقبول ومحاولة الانسجام مع المحيط الاجتماعي، وقبول العادات والمعايير الاجتماعية الشائعة من أهم ما يميز مرحلة المراهقة المبكرة (الإعدادية). وأنه في خضم هذه المسايرة يحاول المراهق أن يجد نفسه ويبرز كيانه وأن يكون مستقلاً عن غيره،

فنجده يحدد ما يلبس وما يحب ويكره ومن يصادق. وأظهرت النتائج أيضًا وجود ارتباط إيجابي بين عامل يقظة الضمير والاندماج المدرسي، وقد يعود ذلك إلى رغبة المتعلم في الالتزام بقواعد السلوك الاجتماعي والمساندة الاجتماعية كمحددات ليقظة الضمير والتي انعكست في اندماج المتعلم المدرسي. وقد أشارت نتائج الدراسات الطولية التي تناولت الاندماج المدرسي للمراهقين حتى مرحلة الشباب إلى أن ما يقرب من ٥٠ % منهم لا يزالون يعانون من صعوبات نفسية واجتماعية حتى في مرحلة الشباب والرشد. وهذا يشير إلى أن الاندماج المدرسي يرتبط بشكل كبير بالسعادة والصحة والنجاح الاقتصادي العام للمتعلمين، جنبًا إلى جنب مع التحصيل المعرفي. وعلاوة على ذلك؛ فإن الاندماج ليس سمة جامدة غير قابلة للتنمية لدى المتعلمين؛ بل إنه ينطوي على المواقف والسلوكيات التي يمكن أن تتأثر بعلاقة المتعلم بالأقران والمعلمين وأولياء الأمور، وتشكل سياسة المدرسة والممارسة هذا الاندماج (Linnakyla & Malin, 2008, p587). وبيَّنت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين عامل العصابية، وعامل الانفتاح على الخبرة، وربما يعود ذلك إلى أن الاندفاع والقلق وعدم الاتزان الانفعالي لدى المتعلم يجعل أقرانه ينفرون منه ولا يقيمون علاقات اجتماعية معه، وبالتالي لا يشاركهم في ممارسة الأنشطة المدرسية أو الانضمام للجماعات المدرسية. وهذا من شأنه التأثير على اندماج المتعلم المدرسي. كما أن الانفتاح على الخبرة والمعلومات والمعارف النظرية ربما لا يؤثر في اندماج المتعلم، وذلك لأن الاندماج يرتبط بشكل أساسي بالنواحي الاجتماعية والسلوكية والانفعالية للمتعلم بصرف النظر عن اهتماماته المعرفية وتحصيله الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Chen & Astor, 2011, p.22) أن الاندماج المدرسي والعنف الطلابي في المدارس يرتبط بشكل مباشر بالسمات الشخصية السلبية للمتعلمين كالعصابية على سبيل المثال. وأن لهذه السمات الشخصية السلبية تأثير قوي وغير مباشر وأكثر ارتباطًا بالاندماج المدرسي، حتى أن العنف في المدرسة تأثر بشكل مباشر باندماج المتعلم المدرسي المنخفض. في هذا السياق؛ أشار أن المتعلمين غير المستقرين نفسيًا والمنطوين وذوي الاتجاهات السلبية نحو المعلمين والأقران الآخرين انسحبوا تدريجيا من الأنشطة المدرسية (Linnakyla & Malin, 2008, p584).

- بالنسبة للعلاقات بين توجهات الهدف والاندماج المدرسي: أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين توجه الإتقان-الإقدام وبين الاندماج المدرسي، وربما كان هذا الارتباط راجعًا إلى أن المتعلمين ذوي توجه الإتقان-الإقدام يحرصون على اكتساب مهارات جديدة، ويحاولون بذل المزيد من الجهد لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه، لذلك فهم يذهبون إلى المدرسة ويشاركون في المهام التعليمية والأنشطة المدرسية المختلفة، كما أنهم يفضلون تنفيذ المهام التي توكل إليهم، ويثابرون على تحقيقها

لمواجهة التحديات وذلك من خلال اندماجهم المدرسي. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Walters, 2004; Dupeyrat & Marine, 2005) من وجود علاقة إيجابية بين هدف الإتقان، والأداء-الإقدام بالاندماج المعرفي، بينما كانت العلاقة الارتباطية سالبة بين توجه هدف الأداء-الإحجام والاندماج المعرفي (في: مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص٢٧٠). تختلف هذه النتائج مع ما أشار إليه (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003, p. 421)، من أن الارتباط بين توجهات الهدف والاندماج الاجتماعي كان ضعيفًا، ولم يكن دالاً. وتختلف مع ما بيَّنته دراسة (Ravindran, et al., 2005) من أنه يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي من توجهات الهدف (في: مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص٢٧١). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين توجه الإتقان-الإحجام والاندماج المدرسي وبينه وبين بعدي: الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، وبين توجه الأداء-الإحجام والاندماج المدرسي وبعدي الاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي. وربما كان ذلك راجعًا لكون المتعلمين ذوي توجه الإتقان-الإحجام، وتوجه الأداء-الإحجام يفضلون تجنب الفشل وعدم إكمال المهمة والاستمرار في أدائها، مما يدفعهم إلى تجنب الاندماج فيها، خوفًا من الحكم السلبي للآخرين على الأداء ولتجنب النواتج السلبية، لذلك ارتبط التوجه نحو الأداء-الإحجام سلبيًا بالاندماج السلوكي. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص٢٨٤) من عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لبعدي توجهات الهدف (الإتقان-الإحجام، والأداء-الإحجام) على الاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الثاني جزئيًا؛ حيث أظهرت النتائج وجود بعض الارتباطات البينية بين توجهات الهدف والاندماج المدرسي وأبعادهما، بينما لم توجد ارتباطات بينية أخرى بين أبعاد المتغيرين.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "يمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي وأبعاده (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) من عوامل الشخصية الخمسة لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية".

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار بطريقة Stepwise Regression، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) تحليل التباين لانحدار للعوامل الخمسة في الشخصية على الاندماج المدرسي وأبعاده للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية (ن= ٢٢٤)

المتغير	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها	مربع معامل الارتباط R^2
الاندماج المدرسي	الأول	الانحدار	٩٩١,٨٧٥	١	٩٩١,٨٧٥	**١٨,٩٨٠	٠,٠٧٥
		البواقي	١١٦٠١,٣٣٥	٢٢٢	٥٢,٢٥٨		

		الكلي	١٢٥٩٣,٢١٠	٢٢٣			
	الثاني	الانحدار	١٢٧٩,٥٠٤	٢	٦٣٩,٧٥٢	**١٢,٤٩٧	٠,٠٩٣
		البواقي	١١٣١٣,٧٠٦	٢٢١	٥١,١٩٣		
		الكلي	١٢٥٩٣,٢١٠	٢٢٣			
الاندماج السلوكي	الأول	الانحدار	٢٧,٦٩٨	١	٢٧,٦٩٨	**٧,٢٦١	٠,٠٢٧
		البواقي	٨٤٦,٨٥٦	٢٢٢	٣,٨١٥		
		الكلي	٨٧٤,٥٥٤	٢٢٣			
	الثاني	الانحدار	٥٩,٦٤١	٢	٢٩,٨٢١	**٨,٠٨٧	٠,٠٦٠
		البواقي	٨١٤,٩١٢	٢٢١	٣,٦٨٧		
		الكلي	٨٧٤,٥٥٤	٢٢٣			
	الثالث	الانحدار	٧٥,٠٨٠	٣	٢٥,٠٢٧	**٦,٨٨٧	٠,٠٧٣
		البواقي	٧٩٩,٤٧٣	٢٢٠	٣,٦٣٤		
		الكلي	٨٧٤,٥٥٤	٢٢٣			
الاندماج الانفعالي	الأول	الانحدار	٤٠٧,٦٤٤	١	٤٠٧,٦٤٤	**٢١,٩١٧	٠,٠٨٦
		البواقي	٤١٢٩,٠٦٦	٢٢٢	١٨,٥٩٩		
		الكلي	٤٥٣٦,٧١٠	٢٢٣			
الاندماج المعرفي	الأول	الانحدار	١٥٧,٢١٨	١	١٥٧,٢١٨	**١٥,٨٩٢	٠,٠٦٣
		البواقي	٢١٩٦,٢١١	٢٢٢	٩,٨٩٣		
		الكلي	٢٣٥٣,٤٢٩	٢٢٣			
	الثاني	الانحدار	٢٢٣,٥٥٣	٢	١١١,٧٧٦	**١١,٥٩٨	٠,٠٨٧
		البواقي	٢١٢٩,٨٧٦	٢٢١	٩,٦٣٧		
		الكلي	٢٣٥٣,٤٢٩	٢٢٣			

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول (٧) أن نسب التباين المُفسَر التي ترجع لتأثير عوامل الشخصية الخمسة في الاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية بلغت (٩,٣%، ٧,٣%، ٨,٦%، ٨,٧%) على الترتيب، وكانت النسب الفائية لتحليل التباين لهذه العوامل والبالغ قيمها (١٢,٤٩٧، ٦,٨٨٧، ٢١,٩١٧، ١١,٥٩٨) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، مما يشير لأهمية العوامل الخمسة في تحقيق الاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة: الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي للمتعلمين. وقد يرجع باقي التباين غير المفسر (٩٠,٦%، ٩٢,٧، ٩١,٤، ٩١,٣) إلى تأثير عوامل أخرى ربما تتعلق بالعوامل المدرسية والاجتماعية والأسرية المرتبطة بالمتعلم بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط.

ولمعرفة عوامل الشخصية الخمسة ذات التأثير والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية؛ تم إجراء تحليل الانحدار، وجاءت النتائج كما

يلي:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة والاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة (ن = ٢٢٤)

المتغير	النموذج	مصدر الانحدار	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى الدلالة
الاندماج المدرسي	الأول	الثابت	٣٦,١١٨	٤,٧٢٩	–	٧,٦٣٨ **
		يقظة الضمير	٠,٤١٨	٠,٠٩٦	٠,٢٨١	٤,٣٥٧ **
	الثاني	الثابت	٢٨,٩١٢	٥,٥٨١	–	٥,١٨١ **
		يقظة الضمير	٠,٣٢٢	٠,١٠٣	٠,٢١٧	٣,١٢٧ **
		الانبساطية	٠,٢٦٥	٠,١١٢	٠,١٦٤	٢,٣٧٠ *
الاندماج السلوكي	الأول	الثابت	١٦,٧٥٥	٠,٩٢٢	–	١٨,١٦٨**
		المسايرة	- ٠,٠٧٤	٠,٠٢٨	- ٠,١٧٨	- ٢,٦٩٥**
	الثاني	الثابت	١٤,٠٢٦	١,٢٩٧	–	١٠,٨١٥**
		المسايرة	- ٠,١١٩	٠,٠٣١	- ٠,٢٨٧	- ٣,٨٣٧**
		يقظة الضمير	٠,٠٨٦	٠,٠٢٩	٠,٢٢٠	٢,٩٤٣**
	الثالث	الثابت	١٢,٣٥٨	١,٥٢١	–	٨,١٢٧**
		المسايرة	- ٠,١٢٠	٠,٠٣١	- ٠,٢٨٧	- ٣,٨٧٠**
		يقظة الضمير	٠,٠٦٤	٠,٠٣١	٠,١٦٤	٢,٠٧٢*
		الانبساطية	٠,٠٦١	٠,٠٣٠	٠,١٤٤	٢,٠٦١*
الاندماج الانفعالي	الأول	الثابت	١٣,٩٨٧	٢,٠٣٦	–	٦,٨٦٨**
		المسايرة	٠,٢٨٥	٠,٠٦١	٠,٣٠٠	٤,٦٨٢**
الاندماج المعرفي	الأول	الثابت	١٠,٨٠٢	٢,٠٤٠	–	٥,٢٩٤**
		الانبساطية	٠,١٨٠	٠,٠٤٥	٠,٢٥٨	٣,٩٨٦**
	الثاني	الثابت	٧,٢٧٥	٢,٤٢١	–	٣,٠٠٤**
		الانبساطية	٠,١٣١	٠,٠٤٨	٠,١٨٧	٢,٦٩٤**
		يقظة الضمير	٠,١١٧	٠,٠٤٥	٠,١٨٢	٢,٦٢٤**

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

يمثل جدول (٨) النموذج المفصل للتأثيرات النسبية للمتغير المستقل (العوامل الخمسة في الشخصية) المنبئ بالمتغير التابع (الاندماج المدرسي وأبعاده: السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية.

كشفت نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتضمنة في الجدولين (٧)، (٨) عن الآتي:

أولاً بالنسبة للاندماج المدرسي:

كشفت النتائج عن وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين هما:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال عامل يقظة الضمير، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٧,٥%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٨,٩٨٠)، مما يشير لتأثير عامل "يقظة الضمير" لدى المتعلم في اندماجه المدرسي، وكان تأثيره إيجابيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٤,٣٥٧)، أما باقي العوامل الخمسة في الشخصية فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج المدرسي للمتعلم.

- **النموذج الثاني:**

تم التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال عاملي: يقظة الضمير والانبساطية معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٩,٣%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٢,٤٩٧)، مما يشير إلى أن عامل الانبساطية قد فسر حوالي ٢% تقريبًا من التباين في اندماجهم المدرسي. أما باقي العوامل الخمسة في الشخصية فلم يكن لها تأثير دال، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج المدرسي للمتعلم.

ثانيًا بالنسبة للاندماج السلوكي:

كشفت النتائج عن وجود ثلاثة نماذج أمكن من خلالها التنبؤ بالاندماج السلوكي للمتعلمين هي:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج السلوكي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال عامل المسايرة، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٢,٧%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٧,٢٦١)، مما يشير لتأثير عامل "المسايرة" للمتعلم في اندماجه السلوكي، وكان تأثيره سلبيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (-٢,٦٩٥)، أما باقي العوامل الخمسة في الشخصية فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج السلوكي للمتعلم.

- **النموذج الثاني:**

تم التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال عاملي: المسايرة ويقظة الضمير معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٦%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٨,٠٨٧)، مما يشير إلى أن عامل يقظة الضمير قد فسر حوالي

٣% تقريبًا من التباين في اندماج المتعلمين السلوكي. أما باقي العوامل الخمسة في الشخصية فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج السلوكي للمتعلم.

- **النموذج الثالث:**

تم التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال ثلاثة عوامل في الشخصية هي: المسايرة ويقظة الضمير والانبساطية معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٧,٣%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٦,٨٨٧)، مما يشير إلى أن عامل الانبساطية قد فسر حوالي ١,٣% تقريبًا من التباين في اندماج المتعلمين السلوكي. أما باقي العوامل الخمسة في الشخصية فلم يكن لها تأثير دال، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج السلوكي للمتعلم.

ثالثًا بالنسبة للاندماج الانفعالي:

كشفت النتائج عن وجود نموذج واحد أمكن من خلاله التنبؤ بالاندماج الانفعالي للمتعلمين هو:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج الانفعالي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال عامل المسايرة، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٨,٦%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٢١,٩١٧)، مما يشير لتأثير عامل "المسايرة" للمتعلم في اندماجه الانفعالي، وكان تأثيره إيجابيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٤,٦٨٢)، أما باقي العوامل الخمسة في الشخصية فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج الانفعالي للمتعلم.

رابعًا بالنسبة للاندماج المعرفي:

كشفت النتائج عن وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بالاندماج المعرفي للمتعلمين هما:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج المعرفي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال عامل الانبساطية، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٦,٣%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٥,٨٩٢)، مما يشير لتأثير عامل "الانبساطية" للمتعلم في اندماجه المعرفي، وكان تأثيره إيجابيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٣,٩٨٦)، أما باقي العوامل الخمسة في الشخصية فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج المعرفي للمتعلم.

		الكلي	٨٧٤,٥٥٤	٢٢٣			
	الثاني	الانحدار	٤٧,٦٣٠	٢	٢٣,٨١٥	**٦,٣٦٥	٠,٠٤٦
		البواقي	٨٢٦,٩٢٤	٢٢١	٣,٧٤٢		
		الكلي	٨٧٤,٥٥٤	٢٢٣			
الاندماج الانفعالي	الأول	الانحدار	١٩٩,٣٢٥	١	١٩٩,٣٢٥	**١٠,٢٠٢	٠,٠٤٠
		البواقي	٤٣٣٧,٣٨٥	٢٢٢	١٩,٥٣٨		
		الكلي	٤٥٣٦,٧١٠	٢٢٣			
	الثاني	الانحدار	٣٤٩,٣٣٩	٢	١٧٤,٦٦٩	**٩,٢١٩	٠,٠٦٩
		البواقي	٤١٨٧,٣٧١	٢٢١	١٨,٩٤٧		
		الكلي	٤٥٣٦,٧١٠	٢٢٣			
الاندماج المعرفي	الأول	الانحدار	١٩٥,٥٨١	١	١٩٥,٥٨١	**٢٠,١٢١	٠,٠٧٩
		البواقي	٢١٥٧,٨٤٧	٢٢٢	٩,٧٢٠		
		الكلي	٢٣٥٣,٤٢٩	٢٢٣			
	الثاني	الانحدار	٢٤١,٤٩١	٢	١٢٠,٧٤٥	**١٢,٦٣٥	٠,٠٩٤
		البواقي	٢١١١,٩٣٨	٢٢١	٩,٥٥٦		
		الكلي	٢٣٥٣,٤٢٩	٢٢٣			

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول (٩) أن نسب التباين المُفسَر التي ترجع لتأثير توجهات الهدف في الاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية بلغت (٩,٥%، ٤,٦%، ٦,٩%، ٩,٤%) على الترتيب، وكانت النسب الفائية لتحليل التباين لهذه العوامل والبالغ قيمها (٨,٨٢٦، ٦,٣٦٥، ٩,٢١٩، ١٢,٦٣٥) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، مما يشير لأهمية توجهات الهدف في تحقيق الاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة: الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي للمتعلمين. وقد يرجع باقي التباين غير المفسر (٩٠,٥%، ٩٥,٤، ٩٣,١، ٩٠,٦) إلى تأثير عوامل أخرى ربما تتعلق بالعوامل الشخصية الأخرى والمدرسية والاجتماعية والأسرية المرتبطة بالمتعلم بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي.

ولمعرفة توجهات الهدف ذات التأثير والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية؛ تم إجراء تحليل الانحدار، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين توجهات الهدف والاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة (ن = ٢٢٤)

المتغير	النموذج	مصدر الانحدار	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى الدلالة
الاندماج المدرسي	الأول	الثابت	٣٨,٥١٧	٤,٥٥٠	-	٨,٤٦٥**
		الإتقان-الإقدام	٠,٥١٦	٠,١٢٩	٠,٢٥٩	٤,٠٠٠**
	الثاني	الثابت	٤٤,٢٥٧	٥,٠٨٤	-	٨,٧٠٥**
		الإتقان-الإقدام	٠,٥٦٥	٠,١٢٩	٠,٢٨٤	٤,٣٧٣**
		الإتقان-الإحجام	- ٠,٢٤٧	٠,١٠٢	- ٠,١٥٨	- ٢,٤٢٨**
	الثالث	الثابت	٣٩,٧١٨	٥,٥٤٤	-	٧,١٦٤**
		الإتقان-الإقدام	٠,٤٦٤	٠,١٣٨	٠,٢٣٣	٣,٣٥٢**
		الإتقان-الإحجام	- ٠,٢٧٨	٠,١٠٢	- ٠,١٧٧	- ٢,٧١٩**
		الأداء-الإقدام	٠,٢٦١	٠,١٣٢	٠,١٣٩	١,٩٨٤*
الاندماج السلوكي	الأول	الثابت	١١,٠٥٣	١,٢٢٢	-	٩,٠٤٥**
		الإتقان-الإقدام	٠,٠٩٣	٠,٠٣٥	٠,١٧٦	٢,٦٦٨**
	الثاني	الثابت	١٢,٦٨٤	١,٣٩٧	-	٩,٠٨٢**
		الإتقان-الإقدام	٠,٠٩٧	٠,٣٤	٠,١٨٤	٢,٨١٣**
		الأداء-الإحجام	- ٠,٠٦١	٠,٠٢٦	- ٠,١٥٣	- ٢,٣٣٨*
الاندماج الانفعالي	الأول	الثابت	٢٩,٣٧٥	١,٨٨٦	-	١٥,٥٧١**
		الإتقان-الإحجام	- ٠,١٩٧	٠,٠٦٢	- ٠,٢١٠	- ٣,١٩٤**
	الثاني	الثابت	٢٢,٤٧٩	٣,٠٧٦	-	٧,٣٠٩**
		الإتقان-الإحجام	- ٠,٢٢٤	٠,٠٦٢	- ٠,٢٣٨	- ٣,٦٤٢**
		الإتقان-الإقدام	٠,٢٢٠	٠,٠٧٨	٠,١٨٤	٢,٨١٤**
الاندماج المعرفي	الأول	الثابت	١٠,١٩٥	١,٩٥٠	-	٥,٢٢٨**
		الإتقان-الإقدام	٠,٢٤٨	٠,٠٥٥	٠,٢٨٨	٤,٤٨٦**
	الثاني	الثابت	٧,٧١٢	٢,٢٤١	-	٣,٤٤١**
		الإتقان-الإقدام	٠,١٩٧	٠,٠٦٠	٠,٢٢٩	٣,٣١١**
		الأداء-الإقدام	٠,١٢٣	٠,٠٥٦	٠,١٥٢	٢,١٩٢*

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

يمثل جدول (١٠) النموذج المفصل للتأثيرات النسبية للمتغير المستقل (توجهات الهدف) المنبئ بالمتغير التابع (الاندماج المدرسي وأبعاده: السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية.

كشفت نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتضمنة في الجدولين (٩)، (١٠) عن الآتي:

أولاً بالنسبة للاندماج المدرسي:

كشفت النتائج عن وجود ثلاثة نماذج أمكن من خلالها التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين هي:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجه الإتقان-الإقدام، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٦,٣%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٥,٩٩٩)، مما يشير لتأثير توجه "الإتقان-الإقدام" لدى المتعلم في اندماجه المدرسي، وكان تأثيره إيجابيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٨,٤٦٥)، أما باقي توجهات الهدف فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج المدرسي للمتعلم.

- **النموذج الثاني:**

تم التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجه الإتقان-الإقدام وتوجه الإتقان-الإحجام معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٨,٣%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١١,١٢٣)، مما يشير إلى أن وتوجه الإتقان-الإحجام قد فسر حوالي ٢% تقريبًا من التباين في اندماج المتعلمين المدرسي. أما توجهي الأداء-الإتقان، والأداء-الإحجام فلم يكن لهما تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرهما غير مباشر في الاندماج المدرسي للمتعلم.

- **النموذج الثالث:**

تم التنبؤ بالاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال ثلاثة توجهات للهدف هي: الإتقان-الإقدام، والإتقان-الإحجام، والأداء-الإقدام معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٩,٥%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٨,٨٢٦)، مما يشير إلى أن توجه الأداء-الإقدام قد فسر حوالي ١,٢% تقريبًا من التباين في اندماج المتعلمين السلوكي. أما توجه الأداء-الإحجام فلم يكن له تأثير دال، ومن الممكن أن يكون تأثيره غير مباشر في الاندماج السلوكي للمتعلم.

ثانيًا بالنسبة للاندماج السلوكي:

كشفت النتائج عن وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بالاندماج السلوكي للمتعلمين هما:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج السلوكي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجه الإتقان-الإقدام، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٢,٧%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٧,١١٨)، مما يشير لتأثير توجه " الإتقان-الإقدام" للمتعلم في اندماجه السلوكي، وكان تأثيره إيجابيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٢,٦٦٨)، أما توجهات الإتقان-الإحجام، والأداء-الإتقان، والأداء-الإحجام فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج السلوكي للمتعلم.

- **النموذج الثاني:**

تم التنبؤ بالاندماج السلوكي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجه الإتقان-الإقدام والأداء-الإحجام معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٤,٦%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٦,٣٦٥)، مما يشير إلى أن توجه الأداء-الإحجام قد فسر حوالي ٢% تقريبًا من التباين في اندماج المتعلمين السلوكي. أما توجهي الإتقان-الإحجام والأداء-الإقدام فلم يكن لهما تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرهما غير مباشر في الاندماج السلوكي للمتعلم.

ثالثًا بالنسبة للاندماج الانفعالي:

كشفت النتائج عن وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بالاندماج الانفعالي للمتعلمين هما:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج الانفعالي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجه الإتقان-الإحجام، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٤%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٠,٢٠٢)، مما يشير لتأثير توجه "الإتقان-الإحجام" للمتعلم في اندماجه الانفعالي، وكان تأثيره سلبيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (-٣,١٩٤)، أما توجهات: الإتقان-الإقدام، والأداء-الإقدام، والأداء-الإحجام فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج الانفعالي للمتعلم.

- **النموذج الثاني:**

تم التنبؤ بالاندماج الانفعالي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجهي الإتقان-الإحجام والإتقان-الإقدام معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٦,٩%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٩,٢١٩)، مما يشير إلى أن توجه الإتقان-الإقدام قد

فسر حوالي ٣% تقريبًا من التباين في اندماج المتعلمين الانفعالي. أما توجهي الأداء-الإتقان، والأداء-الإحجام فلم يكن لهما تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرهما غير مباشر في الاندماج الانفعالي للمتعلم.

رابعًا بالنسبة للاندماج المعرفي:

كشفت النتائج عن وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بالاندماج المعرفي للمتعلمين هما:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بالاندماج المعرفي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجه الإتقان-الإقدام، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٧,٩%) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٢٠,١٢١)، مما يشير لتأثير توجه "الإتقان-الإقدام" للمتعلم في اندماجه المعرفي، وكان تأثيره إيجابيًا ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٤,٤٨٦)، أما باقي توجهات الهدف: الإتقان-الإحجام، والأداء-الإتقان، والأداء-الإحجام فلم يكن لها تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاندماج المعرفي للمتعلم.

- **النموذج الثاني:**

تم التنبؤ بالاندماج المعرفي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من خلال توجهي: الإتقان-الإقدام والأداء-الإتقان معًا، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (٩,٤%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٢,٦٣٥)، مما يشير إلى أن توجه الأداء-الإقدام قد فسر حوالي ١,٥% تقريبًا من التباين في اندماج المتعلمين المعرفي. أما توجهي الإحجام (الإتقان، والأداء) فلم يكن لهما تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرهما غير مباشر في الاندماج المعرفي للمتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

على ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن توجهات الهدف الأربعة (الإتقان-الإقدام، والإتقان-الإحجام، والأداء-الإتقان، والأداء-الإحجام) كانت منبئة بالاندماج المدرسي وأبعاده (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي)، وإن تفاوتت في مستوى تأثيرها، فقد كان لتوجه الإتقان-الإقدام التأثير الأكبر لتوجهات الهدف في التنبؤ بالاندماج المدرسي وأبعاده، حيث ظهر تأثيرها في التنبؤ بشكل إيجابي بالاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة جميعها لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية، وإن اختلفت نسب إسهامها فيه. بينما كان توجه "الإتقان-الإحجام" منبئًا بشكل سلبي بالاندماج الانفعالي، كما كان لتوجه الأداء-الإحجام تأثيرًا إيجابيًا على الاندماج السلوكي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية، مما يشير إلى أن

المتعلمين الذين يتصفون بالاستقلالية في التعلم، والذين يركزون على الإتقان والفهم وتطوير الكفاءة، واستخدام المعايير في التعرف على تحسن الأداء، والذين يحاولون التركيز في التفوق على الآخرين، وإظهار القدرة وتحسن الأداء مقارنة بالآخرين، بإمكانهم الاندماج في الأنشطة الاجتماعية والمدرسية المختلفة، وأنه يمكن التنبؤ بأنهم لديهم القدرة على الاندماج المدرسي، سواء كان هذا الاندماج سلوكيًا، وانفعاليًا، ومعرفيًا داخل المدرسة وخارجها. وقد أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي للمتعلم من معرفة توجهه نحو أهداف الإتقان-الإقدام، ونحو أهداف الأداء-الإقدام. وربما كان ذلك راجعًا لكون الاندماج المعرفي يتعلق بشكل أساسي بالمعارف والمهارات والمعلومات المرتبطة بالجوانب التحصيلية والتعليمية، وبالتالي فإن امتلاك المتعلم للتوجه نحو الإتقان-الإقدام والتوجه نحو الأداء-الإقدام يساعداه في التركيز على التحصيل المعرفي للمعلومات والمهارات المتضمنة بالمقررات الدراسية. لهذا جاءت الارتباطات مرتفعة بين هذين التوجهين والاندماج المعرفي. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار(Radosevich, D., Radosevich, M., Riddle, Hughes, 2008, p.5) من ارتباط الاندماج المعرفي بتوجه الإتقان-الإقدام، وتوجه الأداء-الإقدام، وأن نتائج تحليل الانحدار في دراسته توصلت إلى أنهما منبئة بالاندماج المعرفي، حيث فسرت نسبة تباين ٢٨%، كما أشارت إلى أن توجه الإتقان-الاحجام وتوجه الأداء-الإحجام لم يكن لهما ارتباط دال بالاندماج المعرفي. وبيَّن (مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص٢٨٣) أن هناك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لتوجه الإتقان-الإقدام، وتوجه الأداء-الإتقان على أبعاد الاندماج المدرسي الثلاثة، حيث إن المتعلمين ذوي توجه الإتقان-الإقدام يركزون على إكمال المهمة بنجاح، ويهتمون بتنمية كفاءتهم في الأداء وإتقان المهمة والسعي لإنجازها، والعمل على اكتساب وتطوير مهارات جديدة ومحاولة فهم أعمالهم، واستثمار جهودهم باستقلالية، وتنظيمهم الذاتي للمعرفة، وتطوير سماتهم الشخصية، وهذا ما يتضمنه الاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة. وأشار أيضًا أن ذوي توجه الأداء-الإقدام من المتعلمين فيتوقع منهم تنظيم مستوياتهم المعرفية العليا، والاهتمام بتحقيق الأحكام الإيجابية ويسعون إلى إثبات الكفاءة والمقدرة وتوقع النجاح، ويهتمون بالحصول على درجات مرتفعة، والأداء بصورة أفضل من الآخرين.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة معادلات الانحدار التنبؤية للاندماج المدرسي وأبعاده من خلال توجهات الهدف كالتالي:

الاندماج المدرسي= ٣٩,٧١٨ + ٠,٤٦٤ × توجه الإتقان-الإقدام - ٠,٢٧٨ × توجه الإتقان-الإحجام + ٠,٢٦١ × توجه الأداء-الإقدام

الاندماج السلوكي= ١٢,٦٨٤ + ٠,٠٩٧ × توجه الإتقان-الإقدام - ٠,٠٦١ × توجه الأداء- الإحجام

الاندماج الانفعالي= ٢٢,٤٧٩ - ٠,٢٢٤ × توجه الإتقان-الإحجام + ٠,٢٢٠ × توجه الإتقان-الإقدام

الاندماج المعرفي= ٧,٧١٢ + ٠,١٩٧ × توجه الإتقان-الإقدام + ٠,١٢٣ × توجه الأداء-الإقدام

ومما سبق يمكن قبول الفرض الرابع، حيث أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بتوجهات الهدف الأربعة، وإن تباينت في تأثيراتها المختلفة بالإيجاب والسلب في التنبؤ بالاندماج المدرسي وأبعاده الثلاثة.

توصيات ومقترحات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي ينبغي على التربويين والمعنيين بالمتعلمين بالمرحلة الإعدادية من أهمها:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية تتعلق بكيفية تنمية العوامل الخمسة في الشخصية وتوجهات الهدف للمتعلمين، بما يسهم في توعيتهم بأهميتها وضرورة تنميتها لدى المتعلمين لدورها في تحسين الإنجاز الأكاديمي لديهم، ودعم مشاركتهم في الأنشطة التعليمية، والاندماج في البرامج المدرسية اليومية.
- تضمين محتوى علمي داخل المقررات الدراسية للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية يسهم في تنمية العوامل الخمسة في الشخصية لاسيما ما يرتبط بعاملي يقظة ضمير المتعلم والانبساطية، وتوجهات الهدف.
- تبني الباحثون للعديد من الدراسات المستقبلية التي تتناول تلك المتغيرات في مجالات الموهبة المتنوعة.

كما تقترح إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول التفاعل بين المتغيرات الثلاثة وإسهامها الإيجابي في إنجاز المتعلم الأكاديمي ودعم اندماجه المدرسي، من هذه البحوث:

- الإسهام النسبي للعوامل الخمسة في الشخصية وتوجهات الهدف في الإنجاز الأكاديمي.
- التفاعل بين العوامل الخمسة في الشخصية وأساليب التفكير في تأثيرها المشترك على الاندماج المدرسي.
- علاقة الاندماج المدرسي بأساليب التدريس والمناخ الإداري المدرسي وأنماط القيادة المدرسية.
- العوامل المرتبطة بالاندماج المدرسي في بيئات تعليمية متنوعة.

المراجع:

إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبؤية". ***مجلة كلية التربية***، ٢٧ (٣)، ص ص ٣٢-٧٠.

أسماء محمد عبد الحميد (٢٠١١). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كناتج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم. ***مجلة كلية التربية جامعة الأزهر***، ١٤٥(٢)، ص ص ٢٨٣-٣٣٩.

أمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦). ***علم النفس التربوي***، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جيهان كمال محمد وآخرون (٢٠١٠). ***التسرب من المدرسة الإعدادية: الأسباب وأساليب العلاج***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). ***علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة***. ط٦، القاهرة: عالم الكتب.

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). ***التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة***، القاهرة: عالم الكتب.

السيد أبو هاشم (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية جامعة بنها***، ٨١، ص ص ٢٦٧-٣٥٠.

عادل السعيد البنا (٢٠٠٧). محددات توجهات الهدف (تمكن-إقدام-إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. ***مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية***، ١٧(٢)، ص ص ٢١-١١٦.

عصام علي الطيب (٢٠١١). الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢١ (٧٣)، ص ص ٣٥٣-٤٥٢.

كريمان عويضة، وكمال عطيه، وأمنية حلمي (٢٠١٢). الفروق الفردية في توجهات التعلم طبقًا للعوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة الدبلوم العام. ***مجلة كلية التربية ببنها***، ع ٩٠، ص ص ٢٦٨-٢٩٦.

لطيفة عثمان الشعلان (٢٠١٠). الإفصاح عن الذات لدى ذوي الاضطرابات العصابية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، دراسة على المراجعين للعيادات الخارجية لمجمع الأمل للصحة النفسية ومستشفى القوات المسلحة بالرياض. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٠ (٦٦)، ص ص ٣١١-٣٧٠.

محمد حسانين محمد (٢٠٠٨). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. ***مجلة كلية التربية جامعة طنطا***، ٣٨ (١)، ص ص ٥٣١-٥٧٤.

محمد حسين، وحسن عابدين (٢٠١٠). الإسهام النسبي لأبعاد الشخصية وأساليب التفكير في التنبؤ بأساليب مجابهة الضغوط. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٠ (٦٨)، ص ص ٤٧٣-٥٢٢.

مسعد ربيع أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، ١، ص ص ٢٥٧-٣٠٢.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L., (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. ***Journal of School Health,*** 79 (9), 408-415.

Bulus, M., (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in

Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. ***Educational Sciences: Theory & Practice*** 11(2), 540-546.

Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C., (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. ***Psychology in the Schools***, 40 (4), 417–427.

Chapman, Elaine,(2003) Assessing Student Engagement Rates. ERIC Digest, ***ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation,*** ERIC Identifier: ED482269. 5P.

Chen, J. & Astor, R. (2011). School Engagement, Risky Peers, and Student-Teacher Relationships as Mediators of School Violence in Taiwanese Vocational Versus Academically Oriented High Schools. ***Journal of Community Psychology***, 39 (1), 10–30.

Costa & McCrae, (1998). Six approaches to the explication of facet-level traits: examples from conscientiousness, ***European Journal of Personality***, 12, 117-134.

Costa & McCrae, (2010). The Five-Factor Theory of Personality, In: Lawrence A. Pervin, Richard W. Robinson, & Oliver P. John. Handbook of Personality: Theory and Research. Available at: ***https://syllabus.byu.edu/uploads/FoAbwzFVg-oc.pdf***

Daly, B., Shin, R., Thakral, C., Selders, M. & Vera, E. (2009). School Engagement Among Urban Adolescents of Color: Does Perception of Social Support and Neighborhood Safety Really Matter? ***Journal of Youth Adolescence***, 38, 63–74.

Dotterer, A., McHale, S. & Crouter, A. (2009). Sociocultural Factors and School Engagement among African American Youth: The Roles of Racial Discrimination, Racial Socialization, and Ethnic Identity. ***Applied Developmental Science,*** 13 (2), 61–73.

Fernandez, J., (2005). Individualism, Collectivism, and The Big Five: How Culture Affects the Validity of The Five-Factor Model, ***dissertation submitted to the Graduate Faculty in Psychology in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy***, The City University of New York.

Furnham, A., Monsen, J. & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance, ***British Journal of Educational Psychology***, 79, 769-782.

Gonida, E., Kiosseoglou, G. & Voulala, K., (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal Orientation and Engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. ***European Journal of Psychology of Education,*** XXII (l), 23-39.

Hirsh, J., De Young, C. & Peterson, J. (2009). Meta-traits of the Big Five Differentially Predict Engagement and Restraint of Behavior. ***Journal of Personality*** 77 (4), 1085-1101.

Joseph, E., Luyten, P., Corveleyn, J. & Witte, H. (2011). The Relationship between Personality, Burnout, and Engagement among the Indian Clergy. The International ***Journal for the Psychology of Religion***, 21, 276–288.

Lau, K., & Lee, J., (2008). Validation of a Chinese Achievement Goal Orientation questionnaire. ***British Journal of Educational Psychology***, 78, 331–353.

Liem, G. & Martin, A. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. ***British Journal of Educational Psychology***, 81, 183–206.

Li, Lerner & Lerner, R. (1010). Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. ***Journal of Youth***

Adolescence, 39, 801–815.

Linnakyla, P., & Malin, A. (2008). Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of Programme for International Student Assessment (PISA 2003). ***Scandinavian Journal of Educational Research***, 52 (6), 583–602.

Lippman, L. & Rivers, A., (2008). Assessing School Engagement: A Guide for Out-of-School Time Program Practitioners. ***Brief Research-to-Results Child Trends***, 39, 5p.

McCollum, D. & Kajs, L., (2009). A Confirmatory Factor Analytic Study of the Goal Orientation Theory of Motivation in Educational Leadership. ***Educational Research Quarterly,*** 33 (1), 3-17.

Radosevich, D., Radosevich, M., Riddle, R., Hughes, A. (2008). Goal orientation as a predictor of cognitive engagement, performance, and satisfaction. Journal of Academy of Business & Economics Publisher, 8 (3), 13p. vailable at: *www.freepatentsonline.com/Journal-Academy-Business-Economics/192587643.html*

Sirin, S. & Sirin, L. (2005).Components of School Engagement among African American Adolescents. ***Applied Developmental Science***, 9 (1), 5–13.

Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S., (2009). Motivational Climate and Changes in young athletes' achievement goal orientations. ***Motivation Emot.*** 33, 173–183.