التنبؤ بالاندماج الدارسي لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي

د. سيد مهدي صميده حسن *

المقدمة

تمثل المرحلة الثانوية حلقة الوصل ما بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الجامعي، وتحظي تلك المرحلة بمنزلة كبيرة في نفوس أولياء الأمور والطلاب على حد سواء، لكونها نهاية مراحل التعليم العام، كما أنها تغطي مرحلة حرجة من عمر الطالب؛ وهى مرحلة المراهقة.

ويرى محمد الريماوى (٢٠٠٣) أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة Critical Period تتصف بالنمو السريع المتلاحق، ومن أبرز ما يميز تلك المرحلة:

الصراعات النفسية التي قد يتعرض لها المراهق، ومنها الصراع ما بين:

- السعي لأن يكبر ويتحمل المسؤولية أو يظل طفلاً ينعم بالأمن.
- السعي للاستقلال والحاجة إلى المساندة والدعم والاعتماد على الآخرين.
- السعي للحرية الشخصية وتحقيق الذات والضغوط الاجتماعية المتمثلة في المعايير والقيم الاجتماعية .
- ضبط الأنا الأعلى والمثيرات والضغوط الخارجية.
- تحقيق الدوافع وإشباع الحاجات ومطالب الواقع الخارجي وضرورة التوافق الاجتماعي.
- الضغوط الجنسية والضغوط الدينية والقيمية.

* مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة بنها

- الاختيارات والقرارات: فعلى المراهق القيام بالاختيارات واتخاذ القرارات الحيوية التي تحدد مستقبل حياته.
- المشكلات التي قد تتخلل مرحلة المراهقة سواء المشكلات النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الجنسية.

ويرى الباحث أن تلك الصراعات المختلفة التي يتعرض لها المراهقون خصوصاً من يلتحق منهم بمرحلة التعليم الثانوي، وما تفرضه من صراعات جديدة؛ نتيجة طبيعة وخصائص تلك المرحلة التعليمية يؤثر بصورة مباشرة في درجة الاندماج الدارسي لهؤلاء المراهقين.

ويشير جوتسيشالج وزولو (Gottschalg& Zollo, 2007) أن مفهوم الاندماج يمثل ناتج من نواتج التعلم التي تنتمي إلى الاتجاه الدافعي؛ فهو مفهوم يمثل محصلة مفهومين هما: الدافعية الداخلية تلك التي تؤثر في السلوك القائم على الرضا الذاتي وتوكيده، والدافعية الخارجية تلك التي تؤثر في المكافآت والجوائز الخارجية.

ويرى كوان (cowan,2012) أن الطلاب الأكثر درجة على تحقيق الاندماج الدارسي يميلون إلى الاعتقاد بأن قدراتهم على التعلم يمكن تحسينها وزيادتها من خلال بذل مزيد من الجهد، لذا فإنهم يستجيبون لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل، والمثابرة، والجد، والاجتهاد، كما أنهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعلم أكثر فعالية وعمقاً.

ومن جانب آخر: يتصف المراهق بالميل إلى التمرد على المجتمع أو الواقع الذي يعيشه، كمحاولة لإثبات الذات، ويظهر ذلك في الميل إلى النقد الدائم، كما تنمو لديه الرغبة في الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس، كما تبدأ مرحلة البحث عن الهوية، و تبدأ لديه الرغبة في التواصل مع الآخرين خصوصاً الجنس الآخر (حامد زهران،١٩٩٠).

ويرى الباحث أن تلك الخصائص والصفات تنعكس في تصورات المراهقين لبيئة تعلمهم؛ حيث يرى كينيدى (Kennedy, 2014) أن المراهقين خصوصاً في مرحلة المراهقة المتوسطة: (وهى تعادل المرحلة الثانوية) يسعون إلى تصور بيئات تعلمهم من منظور جديد، يتناسب وطبيعة تلك المرحلة، ومتطلباتها المختلفة، بما يعكس حالة التمرد والنقد الدائم التي يعيشها المراهق؛ والذي ينعكس بدورة في درجة اندماجه داخل حجرات الدراسة.

وقد يعتقد بعض الطلاب أن حجرة الدراسة تركز فقط على الجانب الأكاديمي، ولكن مفهوم بيئة التعلم أعم وأشمل من ذلك، حيث تشير البيئة الصفية إلى كل من البنية والمكونات الهيكلية Structure، وإلى المناخ Climate، وتشتمل المكونات الهيكلية على المكونات المادية للبيئة الصفية، في حين يشير مناخ حجرة الدراسة إلى مستوى وطبيعة العلاقة التفاعلية القائمة ما بين المعلمين والطلاب، ودرجة الاحترام المتبادل بينهما (Pianta et al., 2008).

وتعد البيئة الصفية بمثابة العامل الأساسي في تسهيل عملية التعلم الفعال النشط، وذلك من خلال: خلق جو يتسم بالاحترام والألفة، والتأسيس لمناخ ثقافي دافع للتعلم ومحفز له، وإدارة سلوك الطلاب بشكل إيجابي فعال يقوم على القدوة من جانب المعلم وإدارة المؤسسة التعليمية، وتنظيم الحيز المادي بشكل مناسب (Danielson, 2007).

كما يرى الباحث أن تلك الخصائص والصفات المميزة لمرحلة المراهقة تنعكس في درجة الذكاء الانفعالي للمراهقين؛ ذلك أن المراهق يتسم بمجموعة من التغيرات والتقلبات المزاجية والوجدانية بشكل متلاحق وسريع، بما ينعكس في درجة وعيه بذاته، وإدارته لتلك الانفعالات والمشاعر، وفى درجة الاهتمام والتعاطف التي يبديها تجاه الآخر في أثناء محاولته التفاعل معه.

وترى رائدة قشطه (٢٠٠٩) أن درجة الذكاء الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية تتأثر بمجموعة من العوامل لعل أهمها: طبيعة التغيرات في المشاعر والميول المصاحبة لتلك المرحلة، وكذلك مشاعر التهور وسرعه الاستثارة الوجدانية، وطبيعة الأهداف والطموحات التي يضعها المراهق لنفسه.

مما سبق يتضح أهمية دراسة كل من : تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي ، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي ودورهم في التنبؤ بالاندماج الدارسي كأحد النواتج التعليمية.

مشكلة البحث

تعد الدافعية من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك وأداء الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس؛ فالإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، كما أن التباين في السلوك من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوكياته في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية؛ ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء نظريات الدافعية (بدر العمر،١٩٨٧).

ويشير كلاً من:(Labarbera,2007;Pintrich,2009) إلى أن المتغيرات ذات الطبيعة الدافعية تمثل عوامل مهمة يجب أخذها في الحسبان عن دراسة تعلم الطلاب خصوصاً في مرحلة المراهقة، ولعل الاندماج الدارسي يمثلاً واحداً منها.

ويؤكد ذلك باكر وآخرون (Bakker,et al.,2008: 187) على اعتبار أن الاندماج يمثل مفهوماً يعكس حالة من التحفيز والدافعية لدى الطالب، وتتسم تلك الحالة بالإيجابية، وترتبط بطيب العيش well-being وتظهر في الأداء الأكاديمي بصورة تتسم بالحيوية والدقة والإتقان.

ويرى أبيلتون وآخرون (Appleton et al., 2008) أن هناك فرق رئيس بين الدافعية والاندماج، حيث تركز الأبحاث في مجال الدافعية على العمليات النفسية ؛ في حين يركز البحث في مجال الاندماج على المشاركة الفعلية في الموقف الحدث، وعلى ذلك فالأفراد المندمجين هم الذين لديهم دافع قوي.

وتعتمد دافعية الطلاب للاندماج الدراسي على مجموعة من العوامل الداخلية مثل: قيم الفرد وأهدافه، وتصوراته عن قدراته وإمكانياته المختلفة المرتبطة بعملية التعلم، ودرجة القلق، بالإضافة إلى تصورات المتعلم عن بيئة تعلمه (Duncan& McKeachie, 2005).

ويؤكد ويتاكر (Whittaker,2004) أن المعلم ذاته يمثل إحدى العوامل الأساسية المحققة للاندماج الدراسي للطلاب، فالمعلم الكفء القادر على مراعاة الفروق الفردية بين طلابه، والقادر على تهيئة مناخ دراسي مناسب؛ هو الأجدر على مساعدة طلابه في تحقيق الاندماج الدارسي.

كما توصلت دراسة محمود شبيب (٢٠٠٥) إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الدارسي وجميع أبعاد وخصائص بيئة التعلم:(المعلم، والمعرفة المقدمة للطلاب، وخصائص الطلاب، وتقنيات التعليم المستخدمة)، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن خصائص بيئة التعلم تعد بمثابة منبئ جيد بالاندماج الدارسي فيما عداً خصائص المنهج؛ حيث بلغت نسبة الإسهام لخصائص الطالب(٤٧.٥%)، ونسبة الإسهام لتقنيات التعلم (١٥.٥%)، ونسبة الإسهام لخصائص المعلم (٩.١%)؛ وذلك لدي عينة بلغ قوامها (٣٠٢) طالب من طلاب كلية المعلمين بالرس بالمملكة العربية السعودية من المستويات الدراسية الأولية (ن=١٥١) (الثاني، والثالث، والرابع)، والمستويات الدراسية العليا (ن=١٥١) (الخامس، والسادس، والسابع).

كما يرى ميولين (Mullen, 2007) أن بيئات التعلم المدركة تمثل إحدى العوامل ذات التأثير في درجة الاندماج الدارسي للطلاب، فالأفراد ذوى الدرجات المرتفعة من الاندماج الدارسي يتسمون بتصورات إيجابية لبيئة تعلمهم مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة من الاندماج الدارسي.

كما قام هيوز وآخرون (Hughes et al. ,2008) بإجراء دراسة طولية على عينة من طلاب الصفوف من الأول إلى الثالث من المرحلة الثانوية؛ بهدف التعرف على درجة الاندماج الدارسي في إطار بيئات تعلم جديدة، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات الطلاب عن بيئة التعلم تؤثر تأثيراً دالاً في درجة الاندماج الدارسي، فكلما كانت بيئة التعلم مهيأة لتلبية احتياجات الطلاب ومتطلباتهم النفسية والعقلية كلما دفعت إلى تحقيق أعلى درجات الاندماج الدارسي.

كما أن الدراسات الأمبريقيه التي سعت إلى التعرف على درجة الاندماج الدارسي في سياقات تعليمية مختلفة؛ توصلت إلى أن المناخ المدرسي يمثل إحدى العوامل المؤثرة والمحددة لدرجة الاندماج الدارسي (Carle et al., 2009; Gilardi& Guglielmetti, 2011).

كما يرى بعض الباحثين مثل: (Harter, et al., 2010;Towers, 2011, Wagner& Harter, 2006) أن الاندماج يمثل نتاج للمناخ التعليمي السائد، ولبيئة التعلم.

مما سبق : يمكن القول أن المناخ المدرسي قد يمثل إحدى العوامل المحددة والمؤثرة في درجة الاندماج الدارسي لدى الطلاب.

ومن جانب آخر: يعد الذكاء الانفعالي إحدى محددات قدرة الفرد على تحقيق الاندماج الدارسي. (صلاح عبد الوهاب، وإسماعيل الوليلي،٢٠١١).

وفى هذا الإطار: سعت دراسة جوزيف (Joseph, 2011) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة ما بين الذكاء الانفعالي،

والاندماج السلوكي، والتعرف على مسار علاقات التأثير والتأثر القائم بينهما، وذلك لدى عينة بلغ قوامها ١٠١٠ موظفاً منهم ٣٧١ سيدة، و ٦٣٩ ذكراً من أصول عرقية مختلفة، وقد تناولت الدراسة مفهوم الذكاء الانفعالي في إطار نموذج ماير وسالوفى، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقات ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والاندماج السلوكي، كذلك يؤثر الذكاء الانفعالي بمسارات مباشرة داله إحصائيا في الاندماج السلوكي لدى المشاركين.

وقد سعت دراسة ثور (Thor, 2012) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة ما بين الذكاء الانفعالي، ودرجة الاندماج الدارسي، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٥١٨) طالب وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة كولورادو الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقات إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المرتفعة من الذكاء الانفعالي والدرجات المرتفعة من الاندماج الدارسي، كما توصلت الدراسة إلى الذكاء الانفعالي ينبأ بحوالي (١٧.٣%) من التباين الكلى في الاندماج الدارسي.

كما سعت دراسة روبرتسون– سشيولى (Robertson-Schule, 2014) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة ما بين الذكاء الانفعالي، والاندماج الدارسي؛ وذلك لدى عينة بلغ قوامها (١٣٠) طالب وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بثلاث مدارس حكومية بولاية شيكاغو الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي، والاندماج الدارسي.

كما توصلت دراسة نيومان وآخرون (Newman, et al.,2010) أن الذكاء الانفعالي يمثل حلقة الوصل ما بين تصورات المتعلم عن بيئة التعلم وكفاءته في تحقيق الاندماج الدارسي.

مما سبق : يمكن القول إن الذكاء الانفعالي يمثل إحدى العوامل المحددة والمؤثرة في درجة الاندماج الدارسي لدى المتعلمين.

والبحث الحالي سعى إلى التنبؤ بدرجة الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة:(الاندماج السلوكي، والاندماج الإنفعالى، والاندماج المعرفي) طبقاً لتصور فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي طبقاً لتصور برانـد وآخرون (Brand,etal.,2003:572): (دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي طبقاً لنموذج جولمان:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)

ومن ثم فتتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التنبؤ بدرجات الاندماج الدارسي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي: (دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)؟ ومنه تتفرع التساؤلات التالية

١. هل يمكن التنبؤ بالاندماج السلوكي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في

القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)؟

٢. هل يمكن التنبؤ بالاندماج الإنفعالى لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)؟

٣. هل يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)؟

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:-

١. التأصيل النظري لظاهرة الاندماج الدارسي، والتي لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة في البيئة العربية على قدر علم الباحث.

٢. التنبؤ بالأشكال المختلفة للاندماج الدراسي:(الاندماج السلوكي، والاندماج الإنفعالى، والاندماج المعرفي) من خلال تصورات الطلاب المتعلقة بالمناخ المدرسي، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية : تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما قدمه من إطار نظري جديد يتعلق بظاهرة الاندماج الدارسي، والتي لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة في البيئة العربية "في حدود علم الباحث"، وكذلك في تدعيم التصورات النظرية المرتبطة بكل من: المناخ المدرسي، والذكاء الانفعالي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الأتي:

١. سعى البحث إلى جذب انتباه أولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية إلى دور كل من: التصورات المتعلقة بالمناخ المدرسي، والذكاء الانفعالي في تحقيق الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة.
٢. ما قدمه البحث من أدوات جديدة للقياس.
٣. ما قدمه البحث من نتائج وتوصيات يمكن تطبيقها في مجال البحث العلمي على وجه العموم، وفى العملية التعليمية على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث

المناخ المدرسي المدرك School Climate perception

يعرف براند وآخرون (Brand, et al., 2003: 572) المناخ المدرسي تعريفاً نظرياً على أنه:" مجموعة العوامل والخصائص والقواعد والأساليب والسياسات التي توجه وتحكم سلوك الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، وتتمثل تلك العوامل والخصائص المميزة للمناخ المدرسي في: دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية".

ويعرف الباحث المناخ المدرسي المدرك تعريفاً إجرائياً قياسياً على أنه: تصورات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية عن مجموعة العوامل والخصائص والقواعد والأساليب التي توجه سلوكياتهم داخل المدرسة، وتقاس تلك التصورات إجرائياً بدرجات الطلاب على الأبعاد الخمسة لمقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي:(دعم المعلم، ودعم الأصدقاء والأقران، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية).

الذكاء الانفعالي: Emotional Intelligence

يعرف جولمان (Goleman,1995:26- 32) الذكاء الانفعالي تعريفاً نظرياً على أنه:" عملية تتضمن إدراك الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات المناسبة في الحياة، وكذلك التعامل مع الضغوط والتحكم في الانفعالات، والتعاطف مع الآخرين".

وتعرفه سامية الشختور(٢٠٠٨: ١١٧- ١٢١) تعريفاً إجرائياً قياسياً على أنه:" مجموعة العوامل التي يدرك من خلالها الفرد لمشاعره وانفعالاته الذاتية، والعمل على تنظيمها بطريقة مناسبة للسيطرة على هذه الانفعالات، والإدراك الدقيق والفهم لمشاعر الآخرين؛ بهدف التواصل معهم في علاقات ايجابية لتحسين الأداء، وتحقيق الأهداف للنجاح في الحياة، ويتحدد إجرائياً في إطار درجات الطلاب على المكونات الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي المستخدم وهي:

المكـون الأول: الـوعي بالـذات Self awareness: ويتضـمن: ملاحظـة وإدارة وفهـم المشـاعر الشخصـية كمـا تحـدث، وإدراك الفـرد لمشاعره الذاتية واستخدامها في اتخاذ القرارات المناسبة، وكذلك الوعي

بالأفكار المرتبطة بهذه الانفعالات، ويتحدد هذا المكون إجرائياً في إطار درجات الطلاب على الأبعاد الفرعية المكونة له، وهى:

١/١- **الوعي الانفعالي:** وهى عملية تتضمن اكتشاف الفرد لانفعالاته، والتعبير عنها، وتقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها.

١/٢ – **الثقة بالذات:** وهى عملية تتضمن إدراك لفرد لإمكاناته في مواقف مختلفة من أجل الوصول للأهداف، وتحقيق النجاح.

١/٣- **فهم الذات:** وهى عملية تتضمن تعرف الفرد على ذاته الفعلية؛ تلك التي تؤثر في علاقاته بالآخرين، وذلك من خلال الانطباعات والمعتقدات.

١/٤- **تقدير الذات:** وهى عملية تتضمن بناء الفرد لعلاقات ايجابية مع الآخرين؛ بما يوفر له تقدير واحترام لذاته بشكل ايجابي.

١/٥- **تأكيد الذات** وهى عملية تتضمن تعبير الفرد عما يدور بداخله اتجاه مواقف الآخرين.

١/٦- **الاستقلالية:** وهى عملية تتضمن اعتماد الفرد على ذاته في أمور الحياة المختلفة.

المكون الثاني: إدارة الانفعالات : Management Emotions

ويتضمن: استخدام الطرق المناسبة لتنظيم الانفعالات في معالجة المخاوف؛ لخلق توازن في الحياة ما بين الوجبات والرغبات والأهداف، ويتحدد هذا المكون إجرائياً في إطار درجات الطلاب على الأبعاد الفرعية المكونة له، وهى:

٢/١ – **القلق:** ويتضمن شعور غير محدد المصدر بالخوف والخطر يسيطر على الفرد ويسبب له كثير من الألم.

٢/٢ – **الغضب:** ويتضمن حالة من التوتر والانفعال ينتاب الفرد من وقت لآخر، ولا يتناسب مع المواقف التي تظهر فيها.

٢/٣ – **الضغوط:** وتتضمن مجموعة من المواقف الشخصية والاجتماعية والبيئية الصعبة التي يؤدى تراكمها إلى آثار سلبية لدى الأفراد، وتختلف من حيث شدتها تبعا لتكرارها.

٢/٤ – **التحكم في المشاعر:** وهى عملية تتضمن سيطرة الفرد على انفعالاته، وإظهارها في صورة مقبولة.

٢/٥ – **الجدارة بالثقة:** وهى عملية تتضمن اكتساب الثقة من خلال عدد من المواقف التي تجمع الفرد بالآخرين.

٢/٦ – **يقظة الضمير:** وتتضمن حالة من الشعور التي يتعرض لها الفرد إذا قام بأفعال تخالف المعايير الاجتماعية والدينية.

المكون الثالث: الدافعية : Motivation ويتضمن : دافعية الفرد للانجاز من خلال: المثابرة، والتفاؤل، والتحدي، والعمل المتواصل، وخلق الدوافع التي تساعد على التميز من أجل تحقيق الأهداف، ويتحدد هذا المكون إجرائياً في إطار درجات الطلاب على الأبعاد الفرعية المكونة له، وهى:

٣/١ – **المثابرة:** وتتضمن الإقبال على العمل بعزيمة، والاستمرار فيه بجدية بالرغم من وجود التحديات؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

٣/٢ – **إرجاء الإشباع الفوري: ويتضمن** التحكم في النفس، وعدم تلبية الرغبات في اللحظة الحالية حتى وان كانت متاحة.

٣/٣– **التفاؤل** : ويتضمن نظرة الفرد إلى حياته بايجابية.

٣/٤ – **دافعية الإنجاز**: وهى عملية تتضمن الأداء الجيد، وتحقيق النجاح.

٣/٥ – **الالتزام بالوعود** : ويتضمن التزام الفرد ناحية الآخرين بالتعاقدات، والحفاظ على العهود من أجل التواصل الفعال والآمن.

٣/٦ – **المبادرة:** وهى عملية تتضمن تقديم المبادرات في عرض الأفكار الجديدة، وحل المشكلات، وتقديم المساعدات للآخرين.

المكون الرابع : التعاطف: Empathy ويتضمن: تفهم الفرد لمشاعر وانفعالات الآخرين ويتحدد هذا المكون إجرائياً في إطار درجات الطلاب على الأبعاد الفرعية المكونة له، وهى:

٤/١ – **فهم الآخرين:** وهى عملية تتضمن إدراك انفعالات الآخرين، وتفهم السلوك اللائق اتجاه هذه الانفعالات.

٤/٢ – **الإيثار**: ويتضمن التعاطف مع الآخرين، وتفضيلهم ومشاركتهم وجدانيا في مختلف الأوقات والظروف.

٤/٣ – **المشاركة الايجابية:** وتتضمن مشاركة الآخرين مشاعرهم، وأهدافهم، وتوقع ذات المشاركة من الآخرين من أجل تحقيق أهداف الجماعة.

٤/٤ – **الانفعالات اللاإرادية: و**هي حالة ينقل فيها الانفعالات بين الأفراد لا إراديا.

المكون الخامس: المهارات الاجتماعية : Social Skills وتتضمن:
فهم الآخرين من خلال عدد من المهارات التي تساعد على التواصل الفعال من أجل تحقيق الأهداف، ويتحدد هذا المكون إجرائياً في إطار درجات الطلاب على الأبعاد الفرعية المكونة له، وهى:

٥/١ – **التأثير:** وهى عملية تتضمن نقل الفرد لرؤيته بوضوح ومصداقية للآخرين.

٥/٢ – **الاتصال:** وهى عملية تتضمن التواصل الفعال من أجل توصيل المعلومات، وإقامة علاقات اجتماعية، وتقييم نسبة التأثير التي تم تحقيقها.

٥/٣ – **القيادة:** وهى عملية تتضمن إصدار القرارات الصحيحة ذات التأثير في الآخرين، والنابعة من الاتصال الفعال تحقيقا لهدف ما.

٥/٤ – **التنسيق و التعاون وإمكانات الفريق:** وهى عملية تتضمن قيام الفرد بدوره بشكل متكامل بما لا يتداخل وأدوار باقي الفريق.

٥/٥ – **المسئولية الاجتماعية:** وهى عملية تتضمن التفاعل الاجتماعي، والوعي بالقواعد المنظمة للجماعة، وتحمل مسئولية هذه القواعد.

الاندماج الدارسي: School Engagement

يعرف فريدركس وآخرون (Fredricks, etal.,2004) الاندماج الدارسي تعريفا نظرياً على أنه:" عملية نفسية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار طاقة وجهد الطلاب في عملية التعلم".

وهناك ثلاثة أشكال للاندماج هي:

١. **الاندماج السلوكي:** ويشمل مشاركة الطلاب في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة، والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة؛

ويتكون الاندماج السلوكي من الجهد المبذول، والاهتمام، والمشاركة، وهو يظهر أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والأنشطة الاجتماعية، والأنشطة اللاصفية، وينعكس بصورة واضحة في تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، كما أنه مانع للتسرب الدراسي.

٢. **الاندماج الإنفعالى:** ويتضمن الكفاءة، والاهتمام، ومشاعر الانتماء، ويتضمن كذلك ردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء، واتجاه العملية التعليمية ككل.

٣. **الاندماج المعرفي:** ويتضمن رغبة الطالب في استثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات الصعبة أثناء عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات مناسبة والعملية التعليمية، والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم.

ويُعرف الباحث الاندماج الدارسي تعريفاً إجرائياً قياسياً على أنه:" عملية نفسية ذات طبيعة دافعية، تتضمن: الاهتمام، وبذل الجهد، والكفاءة، والاهتمام، ومشاعر الانتماء، وردود الفعل الإيجابية، واستثمار الطاقة الداخلية أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة، ويتحدد إجرائياً في إطار درجات الطلاب على الأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الدارسي المستخدم بالبحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاندماج الدارسي

مقدمة

إن التعليم الجيد يجب أن يتضمن تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يثرون دافعتيهم للتعلم بما ينعكس على تحقق أعلى درجات الاندماج في المهام والأنشطة التعليمية المختلفة (حمدي الفرماوى، ٢٠٠٢: ٢٧٨).

وتمثل المتغيرات ذات الطبيعة الدافعية عاملا مهماً من العوامل التي يجب أخذها في الحسبان عن دراسة تعلم الطلاب، ولعل الاندماج الدارسي يمثلاً واحداً منها (Labarbera,2007).

ولكي يستطيع الفرد الاندماج في المهام والأعمال المختلفة يجب عليه أولاً: أن يدرك معنى الهدف الذي يرغب في تحقيقه، كما يجب عليه ثانياً: أن يكون على وعى بإمكاناته وقدراته المختلفة، ثم يجب عليه ثالثاً: أن يستطيع توظيف تلك القدرات والإمكانات على نحو فعال، وبصورة إيجابية (Brehm, et al., 2005).

ويشير باينى وأدوارد (Payne& Edwards, 2010) إلى أن عدم تمكن المتعلم من تحقيق الاندماج في صوره المختلفة؛ إنما يمثل عبء كبيراً ليس فقط على العملية التعليمية بل كذلك على المجتمع ككل، حيث أن أخر التقارير الصادرة عن مؤسسة الجودة الأمريكية في مجال التعليم تشير إلى أن من بين كل ثلاثة طلاب بالمرحلة الثانوية يفشل طالب في تحقيق الاندماج الدارسي، وهو ما يعادل ٧٢٠٠ طالب خلال العام الدراسي الواحد يفشلون ويتركون المدرسة دون تحقيق ما كانوا يصبون إليه، وهو ما يكلف المجتمع العديد من المليارات في مكافحة البطالة، إضافة إلى انتشار الجريمة بصورها المختلفة.

مفهوم الاندماج

لقد استخدمت الدراسات والبحوث السابقة مصطلح الاندماج على عدة مسميات تحمل في جوهرها معنى واحد: حيث يتناوله البعض تحت مسمي الاندماج المدرسي School Engagement، والبعض الأخر تحت مسمي اندماج الطالب Student Engagement، والبعض الثالث تحت مسمي الاندماج الدارسي Academic Engagement.

وقد يكون من بين الأسباب الدافعة إلى التنوع في تناول مفهوم الاندماج بالبحث والاستقصاء ما بين الباحثين والعلماء؛ هو اختلاف

وتنوع مجالات الاهتمام؛ فالبعض ينصب اهتمامه بمجال علم النفس التربوي، والبعض الآخر ينصب اهتمامه بمجالات علم نفس النمو، والبعض الثالث بمجالات الإرشاد وهكذا، والبحث الحالي تناول مفهوم الاندماج على أنه اندماج دراسي Academic Engagement بما يتوافق وطبيعة النموذج المستخدم بالبحث، وكذلك بما يتفق وطبيعة المقياس المستخدم.

وفى محاولة لاستجلاء ماهية مفهوم الاندماج، سعى البحث الحالي إلى تناول مفهوم الاندماج على النحو التالي:

المعني اللغوي للاندماج

بالرجوع إلى معجم لسان العرب (جمال الدين بن منظور، د.ت) من خلال البحث في مادة (دمج) يتضح أن: دمج الأمر يدمج دُمُوجًا: استقام، وأمر دُماج ودِماج: مستقيم، وتدامجوا على الشئ : اجتمعوا.

كما أضاف المعجم الوجيز: تدامجوا على الشئ: اتفقوا، والدامج يعني المجتمع (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٢: ٢٩٥).

ويضيف معجم القاموس المحيط: إن الإِندِماج: (اسم)؛ مصدر اِنْدَمَجَ؛ حيث يقال: اِنْدِماجُ مَدْرَسَةٍ في أُخْرى: أي: إِلْحاقُها لِتُصْبِحَ مَدْرَسَةً واحِدَةً، ويقال اِنْدِماجُ البَلَدَيْنِ: اِتِّحادُهُما في دَوْلَةٍ واحِدَةٍ، وفى علم (الأحياء) يعني: التقاء نواتين خلويَّتين أو أكثر واتّحادهما على نحو ما يحدث في الإخصاب؛ حيث يحدث اندماج ينتج عنه اتِّحاد المشيج (وهو خليّة جرثوميّة ناضجة تكوّن فردًا جديدًا عند الاتِّحاد بخليّة أخرى (للذكر والأنثى)، وفى علم (الطبيعة والفيزياء): هي: عمليّة يتَّحد فيها جُسيمان أو أكثر لتكوين جُسيم واحد، وهناك الاندماج النَّوويّ: (الطبيعة والفيزياء): ويعني تفاعل نوويّ تتَّحد فيه نوى ذرّات خفيفة لتكوّن نوًى أثقل فتنطلق عنه كميّات كبيرة من الطَّاقة، واِندماج: (اسم)، واِندَمَجَ: (فعل)؛ حيث اندمجَ في: أي يندمج، اندماجًا، فهو مُنْدَمِج،

والمفعول مُنْدَمَج فيه، واِنْدَمَجَ في جَوِّ الْمَدْرَسَةِ: تَكَيَّفَ مَعَهُ، ودَخَلَ فيهِ، واِنْسَجَمَ معه، ويقال: اِنْدَمَجَتِ القُوَّتانِ: أي: دَخَلَتْ إِحْداهُما في أُخْرَى، واندَمَجَ الشيءُ في الشيءِ: أي دَمَجَ اندمج في المجتمع : اختلط (مجد الدين أبادي، ١٩٥٢).

المعنى النفسي للاندماج

وينصب المعني النفسي للاندماج على تصورات المتخصصين في مجال علم النفس؛ حيث يشير ماركس (Marks, 2000) إلى أن الاندماج الدارسي على أنه: مشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية سواء أكانت مدرسة أم جامعة أم غيرها، وهو يتضمن بذل مزيد من الجهد، والمثابرة، واستثمار الطاقات والإمكانات الداخلية المختلفة للطالب، وكذلك المشاركة العاطفية للآخرين، وزيادة درجة الدافعية للتعلم.

ويعرفه شافيز (Chaves, 2003) على أنه: كمية الطاقة الجسمية والنفسية التي يكرسها الطالب للحصول على الخبرات والمعارف بمستويات عالية؛ مما يشعره بالرضا والارتياح تجاه ما يمارسه من مهام وأعمال داخل حجرة الدراسة.

ويرى لينبرنك وبنترتش (Linnenbrink& Pintrich, 2003) أن الاندماج مصطلح يشير إلى: نوعية ومقدار الجهد الذي يبذله المتعلم داخل حجرات الدراسة سواء أثناء التفاعل مع المعلم أو الزملاء، ويتسم الطلاب المندمجين معرفياً بأنهم أكثر عمقاً في تفكيرهم وأكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم الفاعلة، كما أنهم أكثر قدرة على الفهم والاستيعاب من خلال البحث عن عامل المعنى للمعلومات المختلفة المعروضة عليهم.

ويعرف فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004) الاندماج الدارسي على أنه:" عملية نفسية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار طاقة وجهد الطلاب في عملية التعلم".

ويعرف محمود حسن(٢٠٠٥: ٩٧) الاندماج في التعليم على أنه: درجة المشاركة الإيجابية والاهتمام الايجابي الذي يؤدي بالطالب إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام والأعمال المكلف به مع شعوره بذاتيته وثقته بنفسه.

ويعرف ماك كلينى (McClenney, 2006:47) الاندماج الدارسي على أنه: مقدار الوقت والطاقة التي يستثمرها الطلاب في المشاركة بالأنشطة التعليمية المختلفة الهادفة وذات المعني.

ويشير ابيلتون وأخرون (Appleton et al., 2008) إلى أن الاندماج: يمثل مفهوم نفسي يشير إلى تلك الأحداث الملحوظة التي تعد مؤشراً على نشاط الطالب، وفعاليته في أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة.

ويرى أكين (Akin, 2009) إن اندماج الطلاب هو مصطلح يستخدم للإشارة إلى درجة مشاركة الطلاب في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلاقها المتعلم.

ويذكر بيكر (Baker ,2010) أن جوهر الاندماج يتمثل في التفاعل الإيجابي الفاعل، كما أنه يعكس درجات مرتفعة من دافعية الإنجاز، والمشاركة النشطة الفاعلة من المتعلم، ويظهر بصورة واضحة في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية.

ويعرفه كوة وآخرون (Kuh, et al., 2011) على أنه: تصورات الطلاب للأنشطة التي يتم تنفيذها في داخل حجرات الدراسة.

ويعرفه ويليامز (Williams, 2014) على أنه: مغير ذو طبيعة دافعية يقوم على الاهتمام، والاستمتاع بالتعلم، والرغبة في تحقيق الأهداف الشخصية.

ومن العرض السابق للمفهومين: اللغوي، والنفسي للاندماج أمكن التأكيد على الآتي:

١. يتفق المعني اللغوي، والمعني النفسي للاندماج على أنة: يحمل معنى المشاركة الفعالة الإيجابية في الأنشطة المختلفة، وتقوم تلك المشارك على التعاون، وممارسة النشاط بدرجة من الفعالية وصولاً لحد الإتقان، كما يحمل المعني اللغوي الذوبان والانصهار في النشاط المُمارس بما يعكس التفاؤل والحب، وهو معنى يناقض العزلة والصراع والتناقض.

٢. يعد مفهوم الاندماج طبقاً لكل من: فريدركس وآخرون (Fredricks,etal.,2004)، ووليامز (Williams,2014) من أكثر المفاهيم وضوحاً في تناول الاندماج، وإن كان مفهوم فريدريكس وآخرون (٢٠٠٤) أكثر إجرائياً ووضوحاً في التعرف على درجة الاندماج في المؤسسات التعليمية المختلفة، فى حين أن مفهوم ويليامز (٢٠١٤) فهو لا يزال محل تجريب؛ حيث لم تتناوله الدراسات والبحوث السابقة بشكل كاف يوحي بدقة المفهوم، ومن ثم فالبحث الحالي يتبني مفهوم الاندماج الدارسي طبقاً لتصور فريدريكس وأخرون (٢٠٠٨).

٣. من خلال استقراء الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاندماج، يمكن القول أن هناك عدة أشكال أو أنواع من الاندماج بصورة عامة، أوضحها ويليامز وآخرون (Willms,etal,2009) بالجدول (١) على النحو التالي:

جدول (١). أشكال الاندماج المختلفة، والعوامل المؤثرة فيهم والمخرجات التعليمية المرتبطة بكل منها (نقلاً عن: ويليامز وآخرون Willms, et al, 2009)

وجه المقارنة	الاندماج الاجتماعي Social Engagement	الاندماج الدارسي Academic Engagement	الاندماج العقلي Intellectual Engagement
المفهوم	المشاركة ذات المعنى والهادفة في الحياة الاجتماعية العامة.	المشاركة الفعالة في متطلبات النجاح الدراسي.	الاستثمار الطاقات والقدرات المعرفية والوجدانية في التعلم.
العوامل المؤثرة في الاندماج	• الفرق المدرسية. • نوادي الطلاب. • الرحلات التعليمية. • العلاقات الإيجابية مع الأقران والزملاء والكبار.	• الواجبات والاختبارات. • الجهود الذاتية الفردية. • التوقعات المرتفعة للنجاح. • حجرة الدراسية الإيجابية. • المناخ التعليمي وبيئات التعلم الإيجابية. • تشجيع الوالدين والمعلم.	• التحديات الدراسية المختلفة التي تواجه الطالب مثل: تحديات المنهج الدراسي وما يتطلبه من انضباط. • استكشاف والتعرف على المفاهيم. • تطوير الأفكار خلال المقررات المختلفة. • بناء المعارف والخبرات التعليمية سواء بطريقة فردية أم تعاونية. • وقت التعلم الفعال.
المخرجات التعليمية	الصداقة،والعلاقات الاجتماعية، والإحساس بالخصوصية، والثقة بالذات، وغالباً الاستمتاع بالتعلم.	النجاح الأكاديمي، التوجهات الإيجابية نحو العمل الجاد، والمسئولية الشخصية.	حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتعلم المدفوع ذاتياً، والتوجهات الإيجابية نحو العمل الجاد، وغالباً ما يكون في صورة تعاونية.

٤. هناك فرق بين الدمج والاندماج: فالدمج هو مفهوم في جوهرة مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حقوق الإنسان التي تنادى بعدم التمييز أو العزلة نتيجة لإصابة الفرد بإعاقة، وتقديم كافة الخدمات التي يحتاجها المعوقون في البيئة العادية التي يحصل فيها أقرانهم العاديون على نفس الخدمات مع العمل على عدم عزلهم في أماكن منفصلة خاصة بهم، ويهدف الدمج إلى تحقيق فرصة المساواة والمشاركة التامة للمعاقين في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين، وهذا يتطلب تكوين اتجاهات اجتماعية إيجابية نحوهم، وإزالة جميع مظاهر التمييز تجاههم (مدحت محمد،٢٠٠٩).

النظريات والنماذج المفسرة للاندماج الدراسي

من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة، والكتابات التي تناولت الاندماج بأشكاله المختلفة، أمكن تحديد مجموعة من التصورات التي سعت إلى تحديد مفهوم الاندماج وطبيعته على النحو التالي:

- **تصور فينن (Finn, 1989) للاندماج**

يرى فينن (Finn, 1989) أن مفهوم الاندماج كأحد المفاهيم التي تنتمي إلى مجال علم النفس؛ يعد أحد العناصر الأساسية لتحقيق وبلوغ النجاح في العملية التعليمية، حيث يرتبط الاندماج الدارسي بالعديد من المخرجات الإيجابية للعملية التعليمية منها: الأداء الأكاديمي المرتفع، والتوافق في صورته الإيجابية، والاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية، ونحو الذات (In: Laport, 2014).

وطبقاً لفينن(١٩٨٩) هناك شكلين للاندماج الدراسي هما:

١. **الاندماج السلوكي** ويشير الاندماج السلوكي إلى تلك السلوكيات التي يظهرها المتعلم في داخل حجرة الدراسة، والتي تعكس درجة الاهتمام، والجهد المبذول أثناء عملية التعلم.

٢. **الاندماج الانفعالي** ويشير الاندماج الانفعالي إلى الكفاءة، ومشاعر الانتماء، والقيم، ويتضمن كذلك ردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء، واتجاه العملية التعليمية ككل.

- **تصور كاهن (Kahn, 1990) للاندماج الدراسي**

يعد كاهن (Kahn,1990) من أوائل الباحثين الذين تناولوا مفهوم الاندماج الدارسي في أدبيات البحث النفسي السابق، حيث يُعرف الاندماج الدارسي على أنه: ظاهرة نفسية تتضمن مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء أكانت صفية أو لاصفية، وهي تعكس خبرات التعلم السابقة، وتتضمن تلك الظاهرة مجموعة من العناصر

والمكونات التي تظهر عند مواجهة التحديات الأكاديمية والبيئية المختلفة، وفى أثناء التفاعل ما بين الطالب ومعلمة.

وطبقاً لكاهن هناك شكلين للاندماج الدراسي على النحو التالي:

١. **الاندماج المعرفي:** وهو مصطلح يشير إلى درجة الاهتمام، والإتقان التي يبديها المتعلم عند المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء أكانت صفية أو لا صفية.

٢. **الاندماج البدني:** وهو مصطلح يشير إلى الصحة البدنية والإمكانات البدنية التي يمتلكها الفرد، والتي تؤهله للرضا عن الذات، وتدفع به إلى الاهتمام، وبذل مزيد من الجهد أثناء عملية التعلم.

ويتأثر مفهوم الاندماج الدارسي طبقاً لتصور كاهن بمجموعة من العوامل منها:

١. طبيعة ودرجة صعوبة الأنشطة التي يمارسها المتعلم داخل المؤسسة التعليمية؛ فالفرد الذي يميل إلى الأنشطة الصعبة، وتلك التي تتسم بقدر أكبر من الغموض وعدم المألوفة هو الأجدر على تحقيق الاندماج الدارسي بشكلية من ذلك الذي يميل إلى الأنشطة التعليمية السهلة والمألوفة.

٢. طبيعة الخبرات والمهارات التي يمتلكها المتعلم؛ فالمتعلم ذوى الخبرات التعليمية المتراكمة والمتراكبة أجدر على تحقيق الاندماج الدارسي من ذلك الأقل خبرة ومهارة.

- **تصور استين (Astin, 1999) للاندماج الدراسي**

ويعرف استين (Astin, 1999) الاندماج الدارسي على أنه كمية ونوعية الطاقة النفسية والجسدية التي تستثمر من جانب الطالب في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهى تعد بمثابة الأساس للخبرات التعليمية المختلفة التي يمتلكها الطالب، وتظهر تلك الطاقة بوضوح في ممارسة العمل الأكاديمي، والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وفى

التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين والزملاء بالمؤسسة التعليمية، ويؤكد استين على أن التفاعل بصورة مستمرة ومنتظمة مع أعضاء هيئة التدريس يرتبط بدرجة كبيرة وقوية بالرضا عن الحياة الجامعية، وينعكس في زيادة درجة الاندماج الدارسي.

ويقوم تصور أستين (١٩٩٩) على خمسة مسلمات أساسية هي:

١. المشاركة العقلية والبدنية.

٢. المشاركة عبر متصل يمتد من الطالب إلى الطالب المعتمد على الاهتمام.

٣. المشاركة من خلال العوامل الكمية والكيفية.

٤. التعلم الذي يتناسب وتحصيل الطلاب وقدراتهم وخبراتهم السابقة.

٥. كفاءة العلاقة المباشرة ما بين الممارسة وتحسين المشاركة.

كما سعي أوستين إلى الربط بين تلك المسلمات ومخرجات العملية التعليمية من خلال: موضوع النظرية، والمصادر المختلفة، والتعلم الفردي؛ حيث يظهر موضوع النظرية من خلال: التعلم القائم على كون الطالب يتسم بالإيجابية والفعالية في أثناء عملية التعلم، فهو ليس متلقي سلبي للمعلومات والخبرات التعليمية المختلفة، ويتضمن بُعد المصادر المختلفة للنظرية: على تقديم مجموعة واسعة من المصادر اللازمة لتحقيق التعلم الفعال، وتعزيز السلوكيات الإيجابية للطلاب، وهنا يظهر دور بيئة التعلم، والمناخ التعليمي السائد، في حين يظهر التعلم الفردي من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة مشجعة ومحفزة للطلاب على العمل الجيد الفعال.

ومن هنا: يمكن القول أن تصور أستين (١٩٩٩) للاندماج الدراسي يقوم على إن الاندماج الدارسي كأحد المتغيرات النفسية يمثل ظاهرة نفسية بسيطة، وغير متعددة الأبعاد تعكس إيجابية المتعلم وفعالية أثناء عملية التعلم عند ممارسة الأنشطة المختلفة، وتتحدد تلك الظاهرة في

إطار المصادر اللازمة لتحقيق التعلم الفعال، وتعزيز السلوكيات الإيجابية من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة مشجعة ومحفزة للطلاب على العمل الجيد الفعال.

- **تصور كليم وكونيل (Klem & Connell, 2004) للاندماج**

يعرف كليم وكونيل (Klem& Connell, 2004) اندماج الطلاب من خلال تصورين هما: الاندماج المستمر ongoing engagement، والاندماج السلوكي، ويرتبط الاندماج المستمر بالمشاركة الفعالة المستمرة والمتواصلة، والتفاعل الإيجابي مع المعلمين، والأقران خلال اليوم الدراسي ككل، ويظهر الاندماج السلوكي في أثناء الحصص الدراسية، والتصورات المرتبطة بعملية التعلم أثناء الحصة الدراسية، ويركز الاندماج السلوكي على جهد الطالب، الوقت المستغرق لأداء المهمة، والمبادرة في التعلم، والمسئولية في أثناء عملية التعلم، والعواطف المرتبطة بالمشاركة، والتواصل مع الآخرين، والانتهاء من الأنشطة التعليمية بفعالية.

ويشير جيبونس (Gibbons, 2006) إلى أن تصور كليم وكونيل (٢٠٠٤) ينظر إلى الاندماج على اعتبار أنه أحد الاتجاهات الدافعية، ويرجع إلى نموذج ماسلو (Maslow,1943) والذى يرى أن هناك خمس حاجات أساسية تقود الدافع الإنساني.

وتعد نظريه ماسلو من النظريات التي قسمت الحاجات الإنسانية إلى خمس مراتب في صورة هرمية، يمثل أدنها الحاجات الفسيولوجية التي يجب على الفرد تلبيتها وإشباعها مثل: الغذاء والماء والمأوى، وعند إشباع الفرد لتلك الحاجات ينتقل قدما إلى درجة أعلى من التحفيز تتمثل فى الشعور بالأمن، ويتضمن ذلك المستوى درجة أعلى من الدوافع فى محاولة لتحقيق الأمن من المخاطر الخارجية، وبإشباع ذلك المستوى ينتقل الفرد إلى المستوى الثالث وهو يتمثل بدرجة أكبر من الدوافع التي

تظهر في أفكار الفرد لسد الاحتياجات الاجتماعية والتي تتمثل في الحاجة إلى المودة، والانتماء، ويتضمن هذا المستوى علاقة الفرد بالآخرين داخل الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه، ثم ينتقل الفرد إلى المستوى الرابع حيث الحاجة إلى احترام الذات وتوكيدها، وهنا على قدر الدافع الذي يمتلكه الفرد بقدر ما يتحقق لدية تحقيق لذاته، وهو ما يتمثل في المستوى الأخير.(Maslow, 1954)

ويرى ميللر وفايجهان (Miller& Vaughan, 2001) أن درجة إشباع تلك الحاجات فى مستوياتها المختلفة إنما تعكس درجة اندماج الفرد بدء من الاندماج المستمر إلى الاندماج السلوكي.

كما يري أدامز (Adams, 2013) أن مفهوم الاندماج طبقاً لتصور تصور كليم وكونيل (٢٠٠٤) يتأثر بشكل مباشر بالرضا عن الذات وعن الآخر.

وقد دفعت نظرية ماسلو للحاجات إلى ظهور نظرية الرجاء لشنيدر (Schneider ,2005) تلك التي تنظر إلى الرجاء على اعتباره طاقة داخلية دافعة بالفرد إلى تحقيق الاندماج بأشكاله المختلفة.

- **تصور فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004) للاندماج**

يعرف فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004) الاندماج الدارسي على أنه:" عملية نفسية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار طاقة وجهد الطلاب في عملية التعلم".

وهناك ثلاثة أشكال للاندماج هي:

١. **الاندماج السلوكي:** ويشمل مشاركة الطلاب في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة، والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة؛ ويتكون الاندماج السلوكي من الجهد المبذول، والاهتمام، والمشاركة، وهو يظهر أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والأنشطة

الاجتماعية، والأنشطة اللاصفية، وينعكس بصورة واضحة في تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، كما أنه مانع للتسرب الدراسي.

٢. **الاندماج الإنفعالى:** فيتضمن الكفاءة، والاهتمام، ومشاعر الانتماء، ويتضمن كذلك ردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء، واتجاه العملية التعليمية ككل.

٣. **الاندماج المعرفي:** ويتضمن رغبة الطالب في استثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات الصعبة أثناء عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات مناسبة والعملية التعليمية، والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم.

ويفترض تصور فريدركس وآخرون (٢٠٠٤) تحقيق الاندماج يتطلب قدر غير قليل من المرونة عند التفاعل مع المكونات المختلفة لبيئة التعلم، وكذلك الاستجابة بفاعلية وإيجابية مع التغيرات البيئية المختلفة، وتقبل تلك التغيرات ومحاولة التوافق معها.

وقد سعى فريدركس وآخرون (Fredricks et al., 2011) لفترة طويلة من الوقت إلى محاولة التعرف على العوامل المختلفة التي تتوسط مسار العلاقات ما بين مدخلات العملية التعليمية بمختلف أشكالها ومخرجاتها، وذلك بهدف تطوير أدوات القياس المناسبة، ولعل الأداء الأكاديمي والتوافق الدراسي أكثر تلك المخرجات حظا من البحث والدراسة، ومن الملاحظ من خلال مراجعة أدبيات البحث التربوي والنفسي أن أكثر المتغيرات الوسيطة تأثيراً هو الاندماج الدارسي.

ومن هنا يمكن القول: أن نموذج فريدركس وآخرون(٢٠٠٤) ينظر إلى الاندماج على أنه عملية نفسية تتوسط مسار العلاقات ما بين مدخلات العملية التعليمية المختلفة ومخرجاتها، ويتحقق من خلال بذل مزيد من الجهد، والمثابرة، واستثمار الطاقة الداخلية بشكل فعال وإيجابي عند ممارسة الأنشطة المختلفة.

- **نموذج تيرينيزى للتأثيرات السببية**

Terenzini and Reason's College Effects Model

ويقترح النموذج أربعة مجالات رئيسية تعد بمثابة مؤثرات أساسية في تحقيق الاندماج الدارسي، وهى: الخبرات السابقة للطالب، والسمات الشخصية، والمناخ التعليمي وبيئات التعلم، والسياق التنظيمي للمؤسسة التعليمية (Terenzini & Reason, 2005).

ويرى تينتو (Tinto, 2013) أن الإصرار، والمثابرة، وبذل الجهد يمثلون أهم العوامل المحققة للاندماج الدراسي الفعال والناجح للطلاب داخل المؤسسات التعليمية، ويرى تينتو أن هناك ثلاث أسباب رئيسية تؤدى إلى عدم تحقيق الاندماج الدارسي على نحو فعال وهى: الفشل الأكاديمي المتكرر، وعدم القدرة على تحديد الأهداف التربوية والمهنية، والفشل في التواصل مع الزملاء والمعلمون.

ويدعم نموذج تيرينيزى الإطار المفاهيمي القائم على زيادة التواصل بين الطلاب ومعلميهم من جانب بالإضافة إلى زيادة درجة شعور الطالب وإدراكه لجودة المناخ التعليمية وبيئة التعلم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من جانب آخر.

ويرى باسكاريلا وتيرينيزي (Pascarella & Terenzini, 2005) أن الاندماج الدارسي يمثل حالة نفسية تظهر فى سلوكيات المتعلم، وتتحقق تلك الحالة من خلال درجة شعور المتعلم بالرضا، وكمية التشجيع والحوافز التي يتلقاها، والتي تسهم في تشكيل خبراته التعليمية والمهنية.

- **تصور ويليامز (Williams, 2014) للاندماج**

يعرف ويليامز (Williams, 2014) الاندماج على أنه مغير ذو طبيعة دافعية يقوم على الاهتمام، والاستمتاع بالتعلم، والرغبة في تحقيق الأهداف الشخصية، وهناك أربعة أشكال من الاندماج هي:

١. **الاندماج الأصيل Authentic engagement** والطلاب الذين يتسمون بالاندماج الأصيل هم: أكثر إيمانا بأهمية المشاركة في الأنشطة المختلفة التي تتم داخل حجرة الدراسة ذلك أنها تمثل قيمة ومعني بالنسبة لهم، كما أنهم يتصورن المقررات الدراسية على أنها ذات معني في تحقيق أهدافهم، لذلك نجدهم ينشغلون بالأنشطة التعليمية طول اليوم الدراسي.

٢. **الاندماج السلوكي Behavioral engagement** ويعبر عنه بدرجة استجابة الطالب للإجراءات المتبعة داخل حجرة الدراسة، ودرجة مشاركته في العمل الدراسي، وأتباع القواعد والتعليمات.

٣. **الاندماج المعرفي Cognitive engagement** ويتضمن طبيعة الدافع للتعلم، والجهد المبذول، والاستراتيجيه المستخدمة في أداء المهام التعليمية المختلفة.

٤. **الاندماج الوجداني/ الاجتماعي Social/emotional engagement** ويتضمن الاهتمام، والقيم، والمشاعر المرتبطة بالمهام الأكاديمية.

وتركز نظرية الاندماج على دافعية الطالب للتعلم، والاستراتيجيات اللازمة لتحسين التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب، وزيادة درجة المشاركة والانخراط في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية.

ومن العرض السابق للتصورات والنماذج المختلفة التي تناولت مصطلح الاندماج أمكن الإشارة إلى ما يلي:

١. اختلفت التصورات والنماذج السابقة في تناولها لمصطلح الاندماج من حيث البنية كما يلي:

- تؤكد بعض التصورات والنماذج على أن الاندماج ظاهرة نفسية ذات بنية متعددة الأبعاد؛ حيث تؤكد بعض النماذج على أن للاندماج بعدين أساسيين؛ حيث يرى تصور فينن (Finn, 1989) على أن الاندماج

يتضمن: الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، في حين يؤكد تصور كاهن (Kahn, 1990) على أن الاندماج يتضمن: الاندماج المعرفي، والاندماج البدني، ويشير تصور كليم وكونيل (Klem&Connell,2004) على أن الاندماج يتضمن: الاندماج المستمر، والاندماج السلوكي، في حين يري تصور فريدركس وآخرون (Fredricks, etal., 2004) أن للاندماج ثلاثة أبعاد أساسية هي: الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي، ويرى تصور ويليامز (Williams,2014) على أن للاندماج أربعة أبعاد هي: الاندماج الأصيل، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الوجداني/ الاجتماعي

- تؤكد بعض النماذج والتصورات مثل: تصور أستين (Astin, 1999)، ونموذج تيرينيزى للتأثيرات السببية على أن الاندماج ظاهرة نفسية أحادية البعد.

٢. من خلال استقراء الباحث للنماذج السابقة يمكن القول أن الاندماج الدارسي يمثل حلقة الوصل بين مدخلات العملية التعليمية المختلفة ومخرجاتها، كذلك تؤكد جميع النماذج والتصورات السابقة على الجانب السلوكي للاندماج، والمتمثل في الأفعال الإرادية التي يصدرها المتعلم أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة.

٣. يعد تصور فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004) للاندماج الدراسي من أكثر النماذج حداثة وإجرائية؛ حيث تم التحقق من البناء العاملى للنموذج في العديد من الدراسات والبحوث السابقة، وعلى الرغم من أن تصور ويليامز (Williams, 2014) يتسم بالحداثة إلا أنه لم يتم التحقق منه إجرائياً، لذا فالبحث الحالي يأتي في أطار تصور فريدركس وآخرون (٢٠٠٤).

العوامل المؤثرة في الاندماج

من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مصطلح الاندماج؛ أمكن القول أن هناك مجموعة من العوامل المختلفة المؤثرة في درجة تحقيق الفرد للاندماج الدراسي، منها:

١. طبيعة ونوعية التعلم

تعد نوعية عملية التعلم المتبعة داخل المؤسسة التعليمية إحدى العوامل المهمة المؤثرة في درجة الاندماج الدارسي للمتعلمين؛ وهو ما يؤكده كل من:(Schmidt, et al., 2004; Errey& Wood, 2011) من أن التعلم النشط، والتعلم التعاوني يمثلان عاملين من العوامل الهمة المرتبطة بتحقيق الاندماج الدارسي؛ نتيجة ما يتضمناه من بيئة تعليمية محفزة ومشجعة على تحقيق الاندماج.

ويشير شيفاس (Chaves, 2003) إلى أن لأبد من إتاحة الفرصة للتعلم بالاكتشاف داخل حجرات الدراسة بما يمكن الطلاب من الاندماج الفعال القائم على مشاركة وتبادل الخبرات والمهارات بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم من جانب آخر، وهو ما ينعكس بالضرورة في العديد من المخرجات التعليمية الإيجابية.

كما يرى شيهان (Sheehan, 2004) أن التعلم الإثرائي يمثل إحدى المحددات الأساسية المحققة لدرجات مرتفعة من الاندماج الدارسي؛ ذلك أن التعلم الإثرائى يقوم على إثراء خبرات المتعلم بطريقة منظمة، من خلال الاهتمام بالأنشطة التعليمية والتربوية المختلفة، والذي يتضمن قدر أكبر من الحرية للمتعلم في أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى الفعالية والإيجابية في المشاركة بالأنشطة، وفى مشاركة الأقران والزملاء.

ويري أوبلينر (Oblinger, 2006) أن الاندماج الدارسي يرتبط بقوة بعمليات التعلم، على اعتبار أن التعلم يمثل عملية نشطة تقوم على الدمج بين المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة والأستبصارات والقيم

التي تنعكس في نوعية وطبيعة الأداء، وينتج عن التعلم تغيرات إيجابية في السلوك، كما أن التعلم النشط هو التعلم القائم على التعاون والعمل الاجتماعي، ومن أكثر التحديات التي تواجه الطالب وتعوق تحقيقه للاندماج هو التعلم من خلال التلقين والحفظ الأصم دون مشاركة حقيقة في عملية التعلم.

كما يضع شيكيرنج، وجامسون (Chickering& Gamson, 2012: 6) مجموعة من المبادئ للممارسات الجيدة والفعالة في التعليم الجامعي، وتمثل تلك المبادئ مجموعة من المؤشرات الدالة على درجة الاندماج الدارسي وهى: التواصل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، والتعاون بين الطلاب بعضهم البعض، والتعلم النشط، والتغذية الراجعة الفورية، والوقت المستغرق للأداء على المهمة، والخبرات التعليمية القائمة على المعنى والهادفة، واحترام المواهب واحتضانها.

مما سبق يمكن القول: أن نوعية التعلم المتبع داخل المؤسسة التعليمية يمثل إحدى محددات درجة الفرد في تحقيق الاندماج الدارسي، ومن ثم فالتعلم المحقق لأعلى درجات الاندماج الدارسي هو ذلك التعلم الذي تتوافر فيه الخصائص التالية:

- يرتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
- يحدث من خلال تفاعل الطالب مع كل ما يحيط به في بيئته.
- ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته.
- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم: (البيت، والمدرسة).

٢. بيئة التعلم، والمناخ المدرسي السائد

تعد بيئات التعلم، والمناخ المدرسي السائد من العوامل المهمة المؤثرة في تحقيق الاندماج الدارسي،

حيث يرى كل من:
(Wagner& Harter, 2006; Harter, et al., 2010; Towers, 2011)
أن الاندماج يمثل نتاج للمناخ التعليمي السائد، ولبيئة التعلم.

في حين يرى البعض الأخر أن الاندماج يعكس الامكانات العقلية والانفعالية لدى الفرد وقدرته على توجيها على نحو أمثل (Hobfoll, et. al., 2003; Rothbard, 2001)

وهو ما يؤكد علية بيليج (Billig, 2002) من أن الاندماج الدارسي ينشأ من خلال توفير بيئات للتعلم محفزة ومشجعة، وترتبط بالبيئة الواقعية الفعلية للمتعلم، كما أن تلك الأنشطة المتضمنة في تلك البيئة التعليمية يجب أن تكون ذات معنى، بالإضافة إلى أن المتعلم خلالها لأبد أن يتسم بالفعالية والإيجابية.

ويرى كل من : (Bryson& Hand, 2007; Lawrence, 2014) أن الهدف من مساعدة الطالب على تحقيق أعلى درجات الاندماج في صورة المختلفة يكمن في مساعدة الطالب على أن يصبح أكثر قدرة في الاعتماد على ذاته، وعلى تحقيق ذاته، وأقل اعتماداً على المعلم في أثناء التعلم، وكذلك مساعدته على أن يصبح أكثر حماساً واهتماماً وحيوياً واستمتعاً في أثناء اكتساب الخبرات التعليمية المختلفة؛ ولهذا فأنه من الأهمية بمكان أن يعمل المعلمون والقائمين على العملية التعليمية في خلق بيئات للتعلم مناسبة للطلاب، ومشجعة لهم بما يكسبهم الإحساس بالانتماء للمؤسسة التعليمية، وللمجتمع المحيط، وللعالم بأسرة.

ويرى ابيليتون وآخرون (Appleton et al., 2008) أن الاندماج بصورة عامة يعكس تأثيرات البيئة الدراسية بمكوناتها المختلفة.

ويؤكد وينينج (Wenning, 2004) إلى أن تأثير بيئات التعلم في قدرة الطلاب على تحقيق الاندماج الدارسي بشكل إيجابي إنما يتحقق في

إطار بعدين أساسيين هما: نوع السيطرة التي يمارسها المعلمين على طلابهم، ودرجة تفاعل المعلمين وطلابهم.

وقد توصلت دراسة اعتدال حسانين (٢٠١٢) إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الانتماء لبيئة الصف والاندماج المعرفي، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة الانتماء لبيئة الصف تؤثر بمسارات مباشرة دالة إحصائياً في درجة الاندماج المعرفي.

ويؤكد شيكيرنج، وجامسون (Chickering& Gamson, 2012) على أهمية التعاون بين الطلاب من خلال التأكيد على العمل الجماعي مما يحسن ويزيد من درجة اندماجهم الدراسي في عملية التعلم داخل المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى أن تبادل الأفكار والرد ومناقشة استفسارات الآخرين يخلق فهم أعمق لمحتوى المقرر الدراسي، كما أن تلك المبادئ تعد بمثابة مؤشراً مهما على ملامح بيئة التعلم والمناخ التعليمي الدافع إلى تحقيق الاندماج الدارسي الفعال والإيجابي.

ويرى أستيرنج وبانـنج (Strange& Banning,2001) أن بيئات التعلم إما أن تكون مشجعة لتحقيق الاندماج أو كابتة لـه، ومن ثم يجب عند تصميم بيئات التعلم أن تكون قائمة على التعلم النشط والتعلم التعاوني بما يشجع الطلاب على تحقيق الاندماج.

٣. الذكاء الانفعالي

يعد الذكاء الانفعالي واحداً من أهم العوامل المسهمة في تحقيق الاندماج الدارسي؛ حيث يرى زيدنر وآخرون (Zeidner et al., 2008) أن الذكاء الانفعالي يعد إحدى المتغيرات ذات التأثير في مقدرة الفرد على الاندماج؛ على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يعكس كفاءة الفرد في تحديد ومعالجة وإدارة مشاعره وعواطفه.

ويؤكد ذلك نيومان وآخرون (Newman, et al., 2010) من أن الذكاء الانفعالي يمثل حلقة الوصل ما بين تصورات المتعلم عن بيئة التعلم وكفاءته في تحقيق الاندماج.

ومن جانب آخر: توصلت دراسة جوزيف (Joseph,2011) إلى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بمسارات مباشرة داله إحصائيا في الاندماج السلوكي لدى المشاركين.

ويرى صلاح عبد الوهاب، وإسماعيل الوليلي(٢٠١١) أن الذكاء الانفعالي للفرد يعد إحدى محددات قدرة الفرد على تحقيق الاندماج والتوافق مع الآخرين.

كما توصلت دراسة ثور (Thor,2012) إلى إلى الذكاء الانفعالي ينبأ بحوالي (١٧.٣%) من التباين الكلى في الاندماج الدارسي.

وقد توصلت دراسة روبرتسون- سشيولى (Robertson-Schule,2014) إلى أن الذكاء الانفعالي يعد أحدى مؤشرات نجاح المتعلم في تحقيق الاندماج بصورة المختلفة.

مما سبق يمكن القول أن: الاندماج الدارسي يتأثر بعوامل عدة منها: تصورات المتعلمين عن بيئتهم التعليمية، والمناخ المدرسي السائد، وكذلك درجة ذكاؤهم الانفعالي.

ثانياً: بيئة التعلم

مقدمة

إن لبيئة التعلم أثر بالغ الأهمية في تعلم المهارات الدراسية المختلفة؛ الأمر الذي جعل تصميم بيئات التعلم شاغلاً للباحثين والمربين والمسئولين التربويين في مختلف البلدان، وصار يعول عليه في التخلص من أشكال العنف المنتشر في الكثير من المدارس، وفى التغلب على ظاهرة نفور وتسرب الطلاب من التعليم، فضلاً عن الدور الذي تؤديه بيئات التعلم في تشكيل إدراكات الطلاب وتوقعاتهم، وفى نمو الجوانب

المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتحدد بموجبها الدرجة التي تلبي احتياجات الطلاب (محمد قنديل، ورمضان بدوي، ٢٠٠٧).

كما يري برايدجيلاند وآخرون (Bridgeland, et al., 2010) من خلال دراسة مسحية على (٨٠٧) طالب من طلاب الجامعة، أن ٨١% من الطلاب يعتقدون أن الجامعة يجب أن تقدم بصورة أكثر خبرات العالم الواقعي المحيط في خبرات التعلم التي يكتسبونها، كما أن ٧٨% منهم يرى أن الخبرات التعليمية المقدمة لا تتناسب وبناء مستقبل يتناسب والتغيرات المعرفية والتكنولوجية المصاحبة للعصر الحالي، وأنهم في حاجة إلى مزيد من التدريبات العملية التي تثقل مهارات التعليمية والحياتية.

وتعد البيئة الصفية بمثابة العامل الأساسي في تسهيل عملية التعلم الفعال النشط، وذلك من خلال: خلق جو يتسم بالاحترام والألفة، والتأسيس لمناخ ثقافي دافع للتعلم ومحفز له، وإدارة سلوك الطلاب بشكل إيجابي فعال يقوم على القدوة من جانب المعلم وإدارة المؤسسة التعليمية، وتنظيم الحيز المادي بشكل مناسب (Danielson, 2007).

ويشير فؤاد أبو حطب، وأمال صادق (١٩٩٢) إلى أن حجرة الدراسة من الأماكن التي يمكن إعدادها بحيث تؤدى إلى تنظيم سلوكيات المتعلمين، كما أن الخبرات التعليمية المختلفة المتضمنة داخل حجرات الدراسة من العوامل المهمة المحددة لاتجاهات المتعلم.

كما يري هو وكوهت (Hu& Kuht, 2002) أن الطلاب يشعرون بالارتباط بالمؤسسة التعليمية بعناصرها المختلفة من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة لهم ولجهودهم، من خلال أنشطة تعليمية صفية ولاصفية ذات معني.

مفهوم بيئة التعلم

يرى براند وآخرون (Brand, et al., 2008) أن مصطلح البيئة من المصطلحات معاصرة؛ حيث لم يظهر هذا المصطلح إلا مع ظهور الفكر البيئي الذي هو نتاج العصر الحديث، ويبدو أن لفظ البيئــة يقترب من لفظ "Ecology" اللاتيني، الـذي يعني: " الدراسة العلمية لعلاقات الكائنات الحية بوسطها الطبيعي".

وفى محاولة من الباحث لاستجلاء معنى كلمة بيئة، فقد تم التركيز على المفهومين: اللغوي والنفسي على النحو التالي:

المعنى اللغوي لمصطلح بيئة

يعود الأصل اللغوي لكلمة البيئــة إلى الفعل " بوأ " ، ومنه " تبوأ "، والاســم منــه: " البيئة"، ، ومن خلال مراجعة معاجم اللغة العربية تبين أن الفعل قد استخدم في أكثر من معنى، ومن هذه المعاني:

في معجم مختار الصحاح في اللغة: الاعتراف بالذنب والإقرار به، فيقال باء له بذنبه، أي: اعترف له بذنبه، وباء بدم فلان، أي : أقرّ به (محمد الرازى، ١٩٥٣).

في معجم لسان العرب: هناك معنيين قريبين من بعضهما البعض لكلمة (تبوأ): الأول: إصلاح المكان وتهيئته للمبيت فيه؛ والثاني: بمعنى النزول والإقامة (جمال الدين بن منظور، د.ت).

وفى قاموس المعاني على شبكة المعلومات الدولية: بيئة:(اسم) وتعني: مَجْمُوعُ العَنَاصِرِ الطَّبِيعِيَّةِ والاصْطِنَاعِيَّةِ التِي تُحِيطُ بالإنْسَانِ وَالحَيَوَانِ وَالنَّبَاتِ، وتُشَكِّلُ مُحِيطَهُ الطَّبِيعيّ، كما تحمل البِيئةُ: المنزل، و علم البيئة: (البيئة والجيولوجيا) علم يدرس علاقة البيئة بالأحياء، فيبحث في علائق الكائنات الحيّة ببيئتها الطبيعيّة، وخصوصًا تأثير العوامل الطبيعيّة والإقليميّة فيها.

وفى قاموس الإنجليزية المعاصرة (The Longman Dictionary, n.d) : تعني كلمة بيئة Ecology:"الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان، بما يضم من ظاهرات طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها".

وفى قاموس جامعة كامبريدج للإنجليزية الأمريكية Cambridge Dictionary of American English: تعني كلمة بيئة Ecology: مجموعة الظروف أو المؤثرات الخارجية التي لها تأثير في حياة الكائنات الحية ومنها الإنسان؛ وأول من اقترح هذا المصطلح هو عالم الحيوان الألماني Ernst Haeckel في سنة ١٨٦٦، لتعني بذلك العلم الذي يدرس العلاقة بين الكائنات الحية والوسط الذي يحيط بها. (Cambridge university, 2009).

المعني النفسي للبيئة

ويتضمن المفهوم النفسي؛ جهود العلماء والباحثين المتخصصين في مجال التربية، وعلم النفس، ويستمد من أدبيات البحث التربوي، والنفسي؛ حيث يعرف خميس (khamees, 2003) بيئة التعلم على أنها: مجموعة العوامل والظروف التي يتفاعل معها المتعلم وتؤثر فيه، وتعطي للموقف التعليمي شخصيته وتفرده، وهى تؤثر في المتعلم بقدر ما توفره من الصدق والواقعية، ولكن عندما يصعب توفيرها فإن البيئات المصطنعة هي البديل الأكثر مناسبة للتعليم.

ويعرف محمود شبيب (٢٠٠٥: ٩٧) بيئة التعلم على أنها: المناخ السائد داخل حجرة الدراسة نتيجة الممارسات المرتبطة بالمعلم مع طلابه، وبخصائص المعلومات المقدمة، وبخصائص الطلاب أنفسهم، وتقنيات التعليم.

يعّرف يوسف قطامي (٢٠٠٧) البيئة التعليمية بأنها: الإطار النفسي والاجتماعي السائد في الغرفة الصفية الذي يتم فيه بناء شخصيات المتعلمين، وتطوير علاقاتهم الاجتماعية نتيجة لتفاعل الموارد البشرية

والمادية في ضوء أنظمة تتصل بعمليات الضبط والتحكم المعمول بها في المدرسة، ولغايات الدراسة فإن البيئة التعليمية هي المكان الذي تتآلف فيها لموارد البشرية من إداريين ومعلمين وطلبة باستثمار أمثل لكفاياتهم المهنية، وما يتوافر لديهم من موارد مادية لتشكيل مناخ تعليمي عامر بالحيوية والتفاعل.

ومن جانب آخر: يعرف براند وآخرون (Brand, et al., 2003: 572) المناخ المدرسي على أنه:" مجموعة العوامل والخصائص والقواعد والأساليب والسياسات التي توجه وتحكم سلوك الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، وتتمثل تلك العوامل والخصائص المميزة للمناخ المدرسي في: دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية".

ويعرف عباس سيتى (٢٠١٣) المناخ المدرسي على أنه: عملية تفاعل بين العاملين في المدرسة ومدى تأثرهم بالظروف السائدة فيها، وأثر هذا التفاعل في مشاعرهم ومن يحيط بهم في البيئة القريبة

ويعرف الجار لله (٢٠١٣) المناخ المدرسي على أنه: علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الاهتمام والصداقة التي يواجهها المدرس للطالب وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي والتي تتسم بجو من الألفة والتعاون، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، ومدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة تجاه الأنشطة المدرسية وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب.

ويرى هامرى وآخرون (Hamre et al., 2013) أن المناخ المدرسي لأبد أن يدعم ثلاث مكونات وعناصر، تعد بمثابة ثوابت أساسية داخل حجرات الدراسة وهى: تنمية وتطوير مفاهيم الطلاب، وتغذية راجعة تتسم بالجودة، والتواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي.

ومن خلال العرض السابق: يتضح أن كلمة بيئة تحمل معنى: المكان والحيز الذي يعيش فيه الكائن الحي بوجه عام، كما يتضمن الظروف المحيطة التي تؤثر في حياة الفرد، ويشتمل هذا المعني على مكونين أساسيين هما: بنية المكان: وتتضمن المكونات المادية، وطبيعة المكان أو ما يمكن أن نطلق عليه المناخ: وهو يتضمن مجموعة الظروف والمثيرات المختلفة التي تؤثر وتتأثر بالأفراد القانطين للمكان.

أهمية البيئات التعليمية ودورها في العملية التعليمية

إن البيئة التعليمية تشكل الإطار النفسي والاجتماعي السائد في المؤسسة التعليمية؛ وتكمن أهمية البيئة التعليمية الفاعلة في أنها تهيئ النظرة الإيجابية للذات بحيث تضمن النجاح لكل طالب، وتوفر له الثقة بقدراته وإمكاناته على التعلم والإنجاز، فالطالب لا ينمو نموا سليماً إلا إذا توافر له بيئة تعليمية مليئة بالمثيرات التي تغذي طاقاته، وتعمل على تنمية قدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية (يوسف قطامي، ٢٠٠٧).

كما تؤدى البيئة المدرسية دوراً فعالاً في الكشف عن الموهبة والإبداع لدى الطلاب عن طريق ملاحظة المعلمين والعاملين فيها لفعاليات الطلاب وأنماط سلوكهم وممارساتهم في المدرسة، ويمكن للمعلم أن يقدم أنشطة استكشافية لهذا الغرض، فيتيح لطلابه فرصاً تربوية عديدة لأنواع ونماذج من الأنشطة والخبرات يمكن لهم أن يختاروا منها كل حسب اهتمامه وميوله، وفى الوقت نفسه إذا لاحظ المعلم أن هناك من يتعلم بسرعة ولا يحتاج إلى الإعادة أو التكرار، وأن الطالب يفكر بشكل فيه من الدلالة ما يلفت النظر إليه، أو أن لديه استغراقا في التفكير والعمل فترات طويلة دون ملل أو من يملك موهبة؛ إذا أكتشف المعلم هذا الطالب وأكدت ذلك ملاحظاته فإنه يكون قد وضع يده على الطالب المبدع (مها زحلوق، ١٩٩٧: ٢٢).

ويرى محمد محروس (٢٠٠٢) أن البيئة المدرسية تسهم بشكل كبير في تحقيق الإبداع، والجدول (٢) يوضح إسهامات البيئة المدرسية على النحو التالي:

جدول (٢). إسهامات البيئة المدرسية في تحقيق الإبداع:(نقلاً عن: محمد محروس، ٢٠٠٢)

شروط التربية الإبداع	إسهامات البيئة المدرسية فى توفيرها
الطلاقة	• تدريب الطلاب على مهارات التفكير المتعمق حول التأمل والفهم والتحليل • تدريب الطلاب على مهارات التفكير الشامل المتمركز حول تنظيم الموقف للوصول إلى أفكار جديدة. • توفير أنشطة العمل التعاوني بين الطلاب في المجال الذي يتعاملون فيه • وضع أسس وآداب للمناقشة العامة الفاعلة والمفيدة.
المرونة	• توفير الأنشطة التربوية التي تعتمد على الحاسوب لتدريب الطلاب على مرونة التفكير. • توفير الأنشطة التربوية التي تتطلب إعمال الذهن فى الإنجاز التحصيلى • توفير التدريبات المصورة واللفظية في حل المشكلات التعليمية. • تدريب الطلاب على توظيف ما لديهم من معلومات لتحقيق أهداف حياتية.
الأصالة	• تدريب الطلاب على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القائمة لاستخلاص نتائج الدرس. • تدريب الطلاب على تحليل ما اكتسبوه من معرفة للوصول إلى نتائج جديدة. • تنمية مهارات تنظيم المعرفة المختارة. • تنمية مهارات التقويم الذاتي بين الطلاب.
الإتقان	• تدريب الطلاب على استخدام العادات الصالحة فى تنظيم الذات. • تدريب الطلاب على الدقة في الأداء التعليمي من خلال تطوير الأنشطة المدرسية. • تكوين اتجاهات إيجابية عن إتقان العمل لدى الطلاب. • تنمية عادات التنافس بين الطلاب أثناء إتمام التفاصيل.
البنية المعرفية	• تزويد الطلاب بالأنشطة التعليمية التي تناسب قدراتهم المعرفية. • تدريب الطلاب على العمليات المعرفية في جوانب التذكر والتطبيق. • إتاحة الفرص للطلاب لكي يلعبوا أدوار العلماء الموهوبين في التخصص. • تدريب الطلاب على العمليات المعرفية في جوانب الإدراك والانتباه
العوامل العقلية	• تدريب الطلاب على إظهار العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج. • تدريب الطلاب على تركيب الأفكار بطرائق مختلفة في الدروس التعليمية. • احترام الطلاب الذين يطرحون أفكاراً إبداعية جديدة لحل مشكلة معينة. • عرض أمثلة تاريخية ومناقشة أنواعها في التخصص المعروض.

تابع: جدول (٢). إسهامات البيئة المدرسية في تحقيق الإبداع:
(نقلاً عن: محمد محروس، ٢٠٠٢)

شروط التربية الإبداع	إسهامات البيئة المدرسية فى توفيرها
السمات الشخصية	• تنمية جوانب المغامرة لدى الطلاب. • اعتماد أساليب الحوار والإقناع مع احترام الرأى والرأى الآخر. • تنمية جوانب الانضباط الذاتى لدى الطلاب. • إتاحة فرص الواجبات المنزلية الحرة والكافية لإشعار الطالب باستقلاليته فى التعلم.
العوامل الدافعية	• إتاحة الفرص التعليمية المعتمدة على أسلوب حل المشكلات داخل الفصل. • إتاحة الفرص للطلاب لاكتشاف العلاقات بين عناصر الموضوع المعروض. • إتاحة الفرص لكي يرتقى الطلاب بمستوى تفكيرهم في معرفة أخطائهم بأنفسهم. • إتاحة الفرص لكي يستكشف الطلاب كل ما هو جديد في الموضوع المعروض.
العوامل البيئية	• إتاحة الفرص للطلاب لإظهار معارفهم ومهاراتهم المكتسبة من بيئاتهم. • العمل على أن تكون بيئة الصف سمحة ومرنة ويسودها الاحترام المتبادل. • احترام حرية الطالب في التفكير والتعبير عن هذا التفكير. • عدم التسرع في إصدار الأحكام على الطلاب.
التجميع والعزل	• تجميع الطلاب المتفوقين فى صف خاص بعض الوقت أثناء اليوم الدراسى. • تجميع الطلاب المتفوقين فى ركن واحد فى الصف المدرسى طول الوقت. • تجميع الطلاب المتفوقين فى ركن واحد فترة من الوقت للتدريب على إبداعاتهم. • تزويد الطلاب المتفوقين بمقررات دراسية اختيارية غير مقررة على باقى الطلاب.
التسريع الإسراع	• إتاحة الفرص التعليمية للطلاب المتفوقين لحضور حصص دراسية فى الصفوف الأعلى. • إتاحة فرص دراسة مقرر ما فى الصف التالى، وهو طالب فى الصف الحالى. • إتاحة فرص مشاهدة دروس تعليمية فى الصف التالى، وهو طالب فى الصف الحالى. • إتاحة فرص دراسة موضوعات دراسية فى الصف التالى، وهو طالب فى الصف الحالى.
الإثراء	• تزويد الطلاب المتفوقين بخبرات تربوية إضافية حسب رغبتهم. • تكليف الطلاب المتفوقين بإعداد التقارير عن موضوعات تتعلق باهتماماتهم. • تشجيع الطلاب المبدعين على الانتساب إلى " أسر الإبداع " فى المدرسة. • تكليف الطلاب المتفوقين بتدريبات صفية إضافية فى الكتاب المدرسى.

ومن هنا تظهر أهمية بيئات التعلم في تعزيز سلوك المتعلمين، وتحفيزهم نحو تحقيق مخرجات العملية التعليمية المختلفة.

واتفاقاً مع ذلك فإن عملية تخطيط بيئات التعلم ضمن أطر علمية وتربوية تعد من المهمات المحورية التي يجب أن يوليها المعلمون كل

اهتماماتهم، ولا سيما في ضرورة تنويع النشاطات التعليمية، وبنائها في ضوء الأنماط التعليمية للمتعلمين، وتنوع قدراتهم واستعداداتهم، إضافة إلى تعزيز الأفكار الجديدة، والحلول غير النمطية لديهم؛ إذ أن التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ثمرة لبيئة تعليمية نشطة تتيح لهم فرص التعبير عن أبنيتهم المعرفية ومفاهيمهم من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض رؤاهم، ويتطلب التفاعل النشط توافر مناخ تعليمي مناسب يقود إلى تضافر جهود الأفراد وتنسيقها، واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للوصول إلى أفضل النتائج التعليمية بكفاية وفاعلية؛ فالتفاعل البناء والمثمر بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم يحتاج إلى بيئة مشجعة على ذلك (أمل الشمتى، ٢٠١٠).

كما أن البيئة التعليمة الغنية بالمثيرات والتحديات التي تواجه عقول المتعلمين تسهم في تحفيز مستويات التفكير العليا لديهم، وفي هذه الحالة فإن تفكير الطلاب سيكون موجهاً ضمن مسارات الأهداف المخطط لها من قبل المعلمين، ولا ينشغلون بعمليات تفكيرية قد تقودهم إلى سلوكيات عدوانية اتجاه أقرانهم، أو تصرفات سلبية نحو مكونات البيئة التعلّيمية (أحمد عسيري، ٢٠٠٧).

ويرى عباس سيتى (٢٠١٣) أن تهيئة وإعداد المناخ المدرسي المناسب في المدرسة يساعد على: الإقلال من المشكلات الطلابية وسوء الظن بين المدرسين وإدارة المدرسة ، ويقلل من التوتر والمشاحنات بين المدرسين أنفسهم، والمدير الناجح يسعى جاهداً إلى إيجاد المناخ المدرسي الفعال في مدرسته كي ينجح في مهامه ويحقق أهداف مدرسته، وهناك طرق لقياس ومعرفة المناخ الاجتماعي، ومنها مدى توفر الألفة والود بين العاملين مع مدير المدرسة، لماذا يتذمر بعض من تصرفات مديره، وجود العلاقات الإنسانية، ومدى توفر الإيمان بالمصلحة العامة للعمل، ومحاولة تحقيق أهداف المدرسة برحابة الصدر .

ويرى استرونج وآخرون (Stronge et al., 2011) أن بيئة التعلم الجيدة هي تلك التي تشتمل على مكونات ستة تميز سلوك المعلم الفعال وهى:

- استخدام ممارسات تعليمية متنوعة، وذلك اعتمادا على حاجات الطالب.
- وضع نماذج تقوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب، وكذلك تقوم على تعظيم وقت التدريس، والتقليل من كمية الوقت الذي يقضيه في تنظيم الصف.
- التواصل والتفاعل الإيجابي والفعال مع الطلاب ومع إدارة المؤسسة.
- التركيز على المفاهيم والعلاقات والتنظيمات، وعامل المعنى بدلاً من التركيز على الحفظ الأصم.
- تكوين توقعات حقيقة وفعلية عن كل الطلاب دون تميز ما بينهم.
- استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها بشكل مناسب داخل حجرة الدراسة، بما يمكن من نقل وتبادل الخبرات التعليمية بشكل فعال، وفى ذات الوقت يوفر تغذية راجعة ملائمة للطلاب عن سلوكياتهم المختلفة.

ومما سبق يمكن القول: إن البيئة المدرسية بمكونيها: المكونات المادية، والمناخ المدرسي السائد؛ تلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف المختلفة التي تسعى إليها العملية التعليمية، ويتمثل ذلك الدور في:

- تهيئه النظرة الإيجابية للذات؛ بما يضمن تحقيق النجاح لكل متعلم.
- تشجيع المتعلمين على استثمار قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة في عملية التعلم والإنجاز والإبداع.
- تحفيز مستويات التفكير العليا لدي المتعلمين.
- توجيه تفكير الطلاب نحو مسارات الأهداف المخطط لها من قبل المعلمين والقائمين على العملية التعليمية، ولا ينشغلون بعمليات تفكيرية قد تقودهم إلى سلوكيات عدوانية اتجاه أقرانهم، أو تصرفات سلبية نحو

مكونات البيئة التعلّيمية؛ وبالتالي يحقق أعلى درجات الاندماج الدارسي.

- تجويد حياة المتعلمين في إطار تنظيمي بنائي قائم على التواصل والتعاون، والاحترام المتبادل.
- الإقلال من المشكلات الطلابية وسوء الظن بين المدرسين وإدارة المدرسة، ويقلل من التوتر والمشاحنات بين المدرسين أنفسهم.

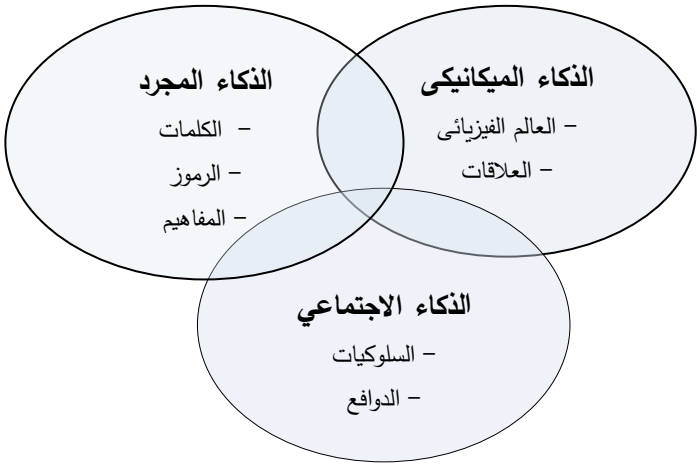
ثالثاً: الذكاء الانفعالي

مقدمة

من خلال مراجعة الباحث للأطر النظرية السابقة من دراسات وبحوث سابقة:

(Mayer&Salovey,1997;Bar−On2006;Landy,2006; Goleman, 2006; Thor,2012).

والتى تناولت الذكاء الانفعالي يمكن القول أن مفهوم الذكاء الانفعالي قد ظهر وتطور نتيجة مجموعة الأفكار التي طرحها ثورنديك عام (١٩٢٠م)، ويوضح الشكل(١) الأشكال الثلاثة للذكاءات: (الاجتماعي والمجرد، والميكانيكي) طبقاً لتصور ثورنديك (نقلاً عن: Thor,2012:38).



شكل (١). الأشكال الثلاثة للذكاءات:(الاجتماعي والمجرد، والميكانيكي) طبقاً لتصور ثورنديك (نقلاً عن: Thor,2012:38)

كما يرجع تطور مفهوم الذكاء الانفعالي إلى وكسلر (Wechsler, 1939) وعلى الرغم من عدم الإشارة صراحة إلى مصطلح الذكاء الانفعالي إلا أنه أشار ضمنا إليه كشكل من أشكال الذكاءات المتعددة(In:Eniola,2007)؛ وهو ما يؤكده كوفمان وكوفمان (Kaufman&Kaufman,2001) من أن نظرية الذكاء الانفعالي إنما تعكس تصور وكسلر لمكونات وأبعاد الذكاء العام.

ولم يظهر مفهوم الذكاء الانفعالي بشكل واضح إلا من خلال دراسة ماير وسالوفي (Salovey&Mayer,1990)، وكتاب الذكاء الوجادني لجولمان (Goleman; 1995).

وقد أوضح أبو حطب (١٩٧٨) في نموذجه المعرفي المعلوماتى أن الذكاء دالة النشاط الشخصي ككل، فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الإجتماعى، وتم تصنيف الذكاء إلى سبع فئات هي: الذكاء الحسي والذكاء الحركي، والذكاء الإدراكي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الرمزي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وقد ظل هذا التصنيف السباعي لأنواع الذكاء قائماً حتى عام (١٩٨٤)، حيث صنف" أبو حطب" الذكاءات إلى ثلاثة أنواع في ضوء متغير "نوع المعلومات" في إطار المتغيرات المستقلة-إحدى متغيرات النموذج المعرفي المعلوماتى-على أنها: ذكاء موضوعي (غير شخصي)، وذكاء اجتماعي (إدراك العلاقات بين الأشخاص)، وذكاء شخصي (داخل الشخص الواحد)،وقد حدد الذكاء الشخصي بالمعلومات الشخصية التي تتعامل مع ما يتضمنه الوعي بالذات (فؤاد أبو حطب، أمين سليمان :١٩٩٥)

كما يرجع تطور مفهوم الذكاء الانفعالي إلى جاردنر (Gardner,1983:203) صاحب نظرية الذكاءات المتعددة؛ فى كتابه "أطر العقل" Frames of Mind ؛ حيث أشار جاردنر إلى سبعة أنواع من الذكاءات هي: الذكاء الموسيقى Musical، الذكاء الحركي أو الجسمي Bodily or Kinesthetic، الذكاء المنطقي أو الرياضي Logical or Mathematical، الذكاء العملي Practical، الذكاء اللغوي أو اللفظي Linguistic، الذكاء الشخصي Intrapersonal، الذكاء الاجتماعي Interpersonal)، ثم أضاف إليها عام (١٩٩٦) نوعاً أخر هو: الذكاء الطبيعي Naturalist، وفي عام (١٩٩٩) في كتابه "إعادة تشكيل: الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرين" Reframed : Multi-intelligence for 21st Century Intelligences أضاف نوعين آخرين هما: الذكاء الروحي أو البصري Visual & Spatial ، والذكاء الوجودي Existentialist.

ويعلق فؤاد أبو حطب (١٩٩١: ٢٢) على ذلك بقوله: "يبدو أن جاردنر استخدم صيغة الجمع ليدلل على وجود نوعين من الذكاء الشخصي، أحدهما: يتصل بنمو الجوانب الداخلية للشخص، وهو الأوثق اتصالاً بالذكاء الانفعالي، والثاني: يتوجه خارجياً نحو الأشخاص الآخرين، وهو: الذكاء الاجتماعي، ومن الطريف أن يطلق عليهما تسميه واحدة وهى: الذكاء الشخصي"٠

مفهوم الذكاء الانفعالي

لقد أثار تعدد تعريفات الذكاء الانفعالي جدلاً في كونه مجموعة من القدرات المعرفية، أم إنه خليط من المهارات والخصائص غير المعرفية، وقد تعددت الاتجاهات لتحديد مكوناته والمهارات الفرعية التي تشكل معاً المنظومة الوجدانية ككل، ويمكن تقسيم الاتجاهات في تعريف الذكاء

الانفعالي إلى اتجاهين: يتناول أولاهما: الذكاء الانفعالي على أنه قدرة، ويتناول ثانيهما: الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية (Mayer et al., 2008)

وفى إطار الاتجاه الأولى:(الذكاء الانفعالي على أنه قدرة من القدرات العقلية): يعرف ماير وسالوفى:(Salovey& Mayer,1997) أن الذكاء الانفعالي يعرف على أنه: القدرة على مراقبة الفرد لذاته وتمييزه لمشاعر وأحاسيس الآخرين، بما يمكن الفرد من استخدامها في توجيه تفكيره تصرفاته.

كما عرف كوكس وجوين (Cox& Guion, 1997) الذكاء الانفعالي على أنه: مجموعة من الكفاءات والقدرات والمهارات الضرورية لمواجهة المتطلبات البيئية.

كما يعرفه بيتريدس: (Petrides et al., 2004: 278) على أنه: مجموعة من الاستعدادات السلوكية، والإدراكات الذاتية الخاصة بقدرة الفرد على التعرف ومعالجة واستخدام المعلومات الوجدانية.

ويؤكد كينج (king,2008) أن الذكاء الانفعالي للفرد يمثل الأساس لعملية الإدراك، كما أنه يمثل عملية للتنظيم وتفسير المعلومات الحسية بما يساعد في إضفاء عامل المعنى عليها.

ويعرفه زيدينر وآخرون (Zeidner, et al., 2008) على أنه: مجموعة من القدرات والكفاءات المستخدمة لتصنيف واكتشاف ومعالجة وإدارة الذات.

ويعرفه صلاح عبد الوهاب، وإسماعيل الوليلي (٢٠١١) على أنه: إحدى محددات قدرة الفرد على تحقيق الاندماج والتوافق مع الآخرين.

وفى إطار الاتجاه الثاني:(الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية)

يعرف جولمان (Goleman,1995: 26- 32) الذكاء الانفعالي على أنه:" عملية تتضمن إدراك الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات المناسبة في الحياة، وكذلك التعامل مع الضغوط والتحكم في الانفعالات، والتعاطف مع الآخرين".

ويرى سيد عثمان (٢٠٠٠: ٢٠٢) الذكاء الانفعالي على أنه: نوع من حساسية الفؤاد، وفطنة القلب، ورهافة الشعور وجيشان الانفعالات ونبل العاطفة، مما نجده ناشطا ورابيا، مؤثرا وموجها، عند العابد والشاعر، والفنان، والساعى بإحسان إلى خير أخيه الإنسان، أو نجد درجات منه متفاوتة بين سائر البشر.

وتعرفه فاطمة عزت (٢٠٠٦: ٩) على أنه: مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث مدى، ودقة فهمهم للمشاعر.

ويعرفه فيرنون وآخرون (Vernon, et al., 2008.) على أنه: يشير إلى تلك السمات الوجدانية المرتبطة بالتصورات الذاتية والتصرفات التى تعكس سمات الشخصية لدى الفرد.

وتأتى الدراسة الحالية في إطار الاتجاه الثاني على اعتبار إن الذكاء الانفعالي يمثل مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية؛ ويتبنى البحث الحالي: تعريف جولمان (Goleman,1995: 26- 32) الذكاء الانفعالي على أنه:" عملية تتضمن إدراك الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات المناسبة في الحياة، وكذلك التعامل مع الضغوط والتحكم في الانفعالات، والتعاطف مع الآخرين".

النماذج والتصورات المختلفة للذكاء الانفعالي

ومن خلال مراجعة الباحث للأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي، يمكن القول أن هناك العديد من النماذج والتصورات التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي، منها:

نموذج ماير وسالوفى (Mayer &salovey, 1997) والذى ينظر إلى الذكاء الانفعالي على أنه يتألف من ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

١) تقييم الفرد لانفعالاته والقدرة على التعبير عنها بكفاءة والإدراك الدقيق لانفعالات الآخرين .

٢) القدرة على تنظيم الفرد لانفعالاته وانفعالات.

٣) استخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وسلوكه .

نموذج بار–أون (Bar-On, 1980) للذكاء الانفعالي ويرى بار–أون أن الذكاء الانفعالي يوجد لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات ومستويات مختلفة، على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يعكس مجموعة من القدرات التي يمتلكها الفرد؛ تلك التي تؤهله لتحقيق الكفاءة الوجدانية، وقد قسم بار–أون (Bar–On ,2006) الذكاء الانفعالي إلى خمس أبعاد أساسية على النحو التالى: ١) المهارات الشخصية: وتتضمن وعى الفرد بنفسه وبمشاعره والتعبير عنها، ٢) المهارات بينشخصية: وتتضمن الوعى الاجتماعي والقدرة على إدارة العواطف والانفعالات. ٣) إدارة الضغوط: وتتضمن القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات. ٤) المزاج العام. ٥) الدافعية الداخلية.

نموذج جولمان للذكاء الانفعالي

Goleman model of emotional intelligence:(Golman, 1995**)**

ويقوم النموذج على مسلمة أساسية مؤداها: أن الذكاء الانفعالي يمثل عملية نفسية تتضمن إدراك المشاعر والعواطف الشخصية، وعواطف

ومشاعر الآخرين، وفهم مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين.

كما يقوم النموذج على مجموعة من الافتراضات هي

١. تتحدد درجة الذكاء الانفعالي لدى الفرد في إطار كفائتة الاجتماعية والوجدانية، حيث تعكس الكفاءة الوجدانية على أنها: شعور الفرد ووعيه بذاته، وقدراته وإمكاناته المختلفة لأداء الأعمال والمهام المختلفة بطريقة صحيحة (Goleman's,2006).

٢. يعد الذكاء الانفعالي بمثابة ميكانزيم لتحديد إمكانات الفرد المختلفة (Goleman, 1995).

٣. الذكاء الانفعالي عملية معقدة تتألف من مجموعة من المكونات هي: إدراك الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات المناسبة في الحياة، وكذلك التعامل مع الضغوط والتحكم في الانفعالات، والتعاطف مع الآخرين(Goleman,1995).

- تتألف مكونات الذكاء الانفعالي من مجموعة من الأبعاد هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية(سامية الشختور، ٢٠٠٨).

عينة البحث

أولاً: عينة البحث الاستطلاعية: ضمت عينة البحث الاستطلاعية مجموعة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي من ثلاث مدراس تابعة لإدارة بنها التعليمية • بمحافظة القليوبية، والجدول (٣) يوضح طبيعة عينة البحث الاستطلاعية على النحو التالي:

• يتقدم الباحث بخالص الشكر أ / شيماء السيد نوح، و أ/ حسين عبد الباقي، و أ/ ألفت محمدي على مساعدتهم للباحث في اختيار عينة البحث .

جدول (٣). وصف لعينة البحث الاستطلاعية.

المدرسة	العدد	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	الانحراف المعياري
مدرسة الشيماء الثانوية للبنات ببنها	١١٠	١٦.٨	٤.٥
مدرسة الثورة الثانوية للبنين ببنها	٦٥	١٦.٦	٣.١
مدرسة بنها الثانوية العسكرية	٢٥	١٧.١	٥.٢
الإجمالي	٢٠٠	١٦.٨	٤.٣

ومن الجدول (٣) يتضح أن عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمتوسط عمر زمني (١٦.٨) سنه، وانحراف معياري (٤.٣)، منهم (١١٠) طالبة بمتوسط عمر زمني (١٦.٨) سنه، وانحراف معياري (٤.٥)، ومنهم (٩٠) طالب بمتوسط عمر زمني (١٦.٩) سنه، وانحراف معياري (٤.٢).

ثانياً: عينة البحث الأساسية: ضمت عينة البحث في صورتها النهائية مجموعة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي من أربعة مدارس تابعة لإدارة بنها التعليمية، والجدول (٤) يوضح طبيعة عينة البحث الأساسية على النحو التالي:

جدول (٤). وصف لعينة البحث الأساسية.

المدرسة	العدد	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	الانحراف المعياري
مدرسة بنها الثانوية للبنات ببنها	١٢٥	١٦.٦	٥.٧
مدرسة بنها الثانوية للبنين ببنها	١٠٣	١٦.٧	٤.٩
مدرسة بنها الثانوية العسكرية	٨٧	١٧.٣	٥.١
الإجمالي	٣١٥	١٦.٩	٥.٢

ومن الجدول (٤) يتضح أن عدد أفراد العينة الأساسية (٣١٥) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمتوسط عمر زمني (١٦.٩) سنه، وانحراف معياري (٥.٢)، منهم (١٢٥) طالبة بمتوسط عمر زمني (١٦.٦) سنه، وانحراف معياري (٥.٥٧)، ومنهم (١٩٠) طالب بمتوسط عمر زمني (١٧) سنه، وانحراف معياري (٥).

أدوات البحث

تضمن البحث استخدام الأدوات التالية :

١. مقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي

School Climate Scale

(إعداد: براند وآخرون Brand, et al., 2003**، ترجمة الباحث)**

- **هدف الاختبار:** يهدف المقياس إلى التعرف على تصورات الطلاب المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية عن المناخ المدرسي.
- **وصف المقياس:** يعد المقياس تطويراً لمقياس بيئة حجرة الدراسة Classroom Environment Scale، لتريكيت وموس (Trickett and Moos 1973) ، ومقياس بيئة حجرة الدراسة (1993) Classroom وهو مقياس من إعداد مركز التنمية والبحث الوقائي بالولايات المتحدة، ويتكون المقياس من (٣١) مفردة في صورة تدرج ثلاثي ما بين:(تنطبق تماماً، وإلى حد ما، ولا تنطبق)، ويوضح الجدول (٥) مفردات كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس على النحو التالي:

جدول (٥). الأبعاد الخمسة لمقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي ومفرداتها.

البعد	المفردات
البعد الأول:(دعم المعلم Teacher Support)	من رقم:(١ :٧)
البعد الثاني:(دعم الأصدقاء والأقران Peer Support)	من رقم:(٨: ١٣)
البعد الثالث:(الولاء والانتماء للمدرسة Affiliation)	من رقم:(١٤: ١٩)
البعد الرابع:(المناخ المدعم لشعور الطالب بالاستقلالية Student Autonomy Climate)	من رقم:(٢٠: ٢٥)
البعد الخامس:(الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية Clarity and Consistency in School Rules)	من رقم:(٢٦: ٣١)

- **طريقة التصحيح:** جميع مفردات المقياس موجبة، لذلك يتم التصحيح بطريقة ليكرت:(٣-٢-١)، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

- **المؤشرات السيكومترية**

أولاً: صدق المقياس

صدق الترجمة: قام الباحث بعد ترجمة المقياس بعرض الصورة العربية المترجمة على أثنين من متخصصى اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها• وفى ضوء ذلك: تم تعديل صياغة (٥) مفردات، ثم تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للمقياس والصورة العربية المترجمة على عينة بلغ قوامها (٣٥) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح في الفرقة الأولى: (جيد أو جيد جدا أو ممتاز)؛ حيث تم تطبيق اختبار (ت) لمجموعة واحدة للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات الطلاب والطالبات على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية للمقياس ونظيرتها في الصورة العربية، والجدول (٦) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٦). نتائج استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين استجابات المفحوصين على كل مفردة بالصورتين الإنجليزية والعربية المترجمة لمقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي.

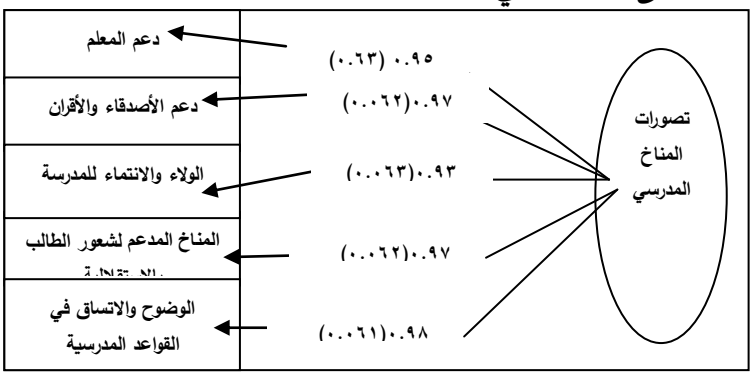
رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	٠.٦٥٢	٩	٠.٦٥٣	١٧	٠.٧٢٤	٢٥	١.٨٣٩
٢	٠.٦٣٢	١٠	٠.٦٣٧	١٨	٠.٤٦٨	٢٦	٠.٧٣٨
٣	٠.٩٣٨	١١	٠.٠١٩	١٩	٠.٢٥٢	٢٧	٠.٦٣٦
٤	٠.٩١٢	١٢	١.٨٢٩	٢٠	٠.٦٣٧	٢٨	٠.٦٣٢
٥	١.٠٩٢	١٣	٠.٢١٢	٢١	٠.٧٢٤	٢٩	٠.٥٣٦
٦	٠.٧٢٨	١٤	٠.٠٩٢	٢٢	٠.٤٦٨	٣٠	٠.٧٨٣
٧	٠.٦٣٧	١٥	٠.٨٣٩	٢٣	٠.٥٣٥	٣١	٠.٧٠٢
٨	٠.٦٣٥	١٦	٠.٩٢٨	٢٤	٠.٢٨٣		

• يتقدم الباحث بخالص الشكر للدكتور / وائل محمد مدرس الأدب الإنجليزي بآداب بنها، والدكتورة / وفاء الدفتار مدرس الترجمة بآداب بنها لمساعدتهما للباحث في ترجمة كل من: مقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي، ومقياس الاندماج الدراسي.

يتضح من الجدول(٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المفحوصين على كل مفردة من مفردات الصورتين العربية والأجنبية لمقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي.

الصدق العاملي وقد قام معدو المقياس بالتعرف على البناء العاملي للمقياس من خلال إجراء تحليل عامل استكشافي لمفردات المقياس في صورته الأولية البالغ عدد مفرداتها (٣٦) مفردة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، عدد عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددهم (١٨٠) طالب وطالبة، وقد نتج عن التحليل خمسة عوامل دالة بجذر كامن لا يقل عن (١.٦)، وتفسر (٨٧.٥%) من التباين الكلى، ثم أديرت العوامل تدويراً مائلاً بطريقة Oblimin وقد تراوحت قيم شيوع المفردات بين (٠.٦٢٣: ٠.٩٠١)، وتمثل تلك العوامل الأبعاد الخمسة للمقياس.

وفى الدراسة الحالية: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي؛ بهدف إجراء تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج (Liseral 8.71)، كما قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترض بعد تحديد مكونات أبعاد المقياس الخمسة، **والشكل (٢) يوضح نموذج التحليل العاملى التوكيدى بعد حساب بارامترات القياس، والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات على النحو التالي:**



شكل (٢). نموذج التحليل العاملى التوكيدي لأبعاد مقياس تصورات المناخ المدرسي بعد حساب درجات التشبع والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين.

وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج مطابق للبيانات المفترضة، ويوضح الجدول(٧) مؤشرات جودة التطابق للنموذج المفترض (عزت حسن، ٢٠٠٨: ٢٧٢- ٢٧٣) على النحو التالي:

جدول (٧): مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة لمقياس تصورات المناخ المدرسي.

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
(كا^{2}x^2)	١٧.٩٢	NFI	٠.٩٩٦
(dfدرجة الحرية)	١٦	PNFI	٠.٣٧١
مستوى الدلالة Sig	٠.٣٣	AGFI	٠.٩١٥
RFI	٠.٤٦٩	GFI	٠.٩٤٧
IFI	٠.٨٧٩	CAIC	٢٣٠.٣٩١
CFI	٠.٩٧٥	AIC	١٨٦.٥٧٢
PGFI	٠.٤٠٢	ECVI	٠.٨٤٣
NNFI	٠.٧٠٤	RMR	٠.٠٥٥
RMSEA	٠.٠٢٩		

ومن الجدول (٧) وفى ضوء مطابقة النموذج المفترض للبيانات بشكل جيد، فإنه يمكن قبول هذا النموذج، ومن ثم يمكن القول أن المقياس صادق، كما بلغت قيم مربع معامل الارتباط المتعدد للمقاييس المشاهدة (المكونات) لبعد دعم المعلم (ر= ٠٧٣**)، ولبعد دعم الأصدقاء والأقران (ر=٠.٧٢**)، ولبعد الولاء والانتماء للمدرسة (ر= ٠.٧٣**)، ولبعد المناخ المدعم لشعور لطالب بالاستقلالية (ر= ٠.٧٢**)، ولبعد الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية (ر=٠.٧١**)، وهى قيم تشير إلى ارتفاع معاملات ثبات أبعاد المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس

طريقة معامل ألفا- كرونباخ: وقد قام معدو المقياس بحساب قيم معاملات ألفا-كرونباخ لأبعاد المقياس الخمسة، وقد تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين (٠.٦٩: ٠.٨٢)، **وفى البحث الحالي:** قام الباحث

بإيجاد قيم معاملات ألفا– كرونباخ لأبعاد المقياس الخمسة، والجدول (٨) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٨). معاملات ألفا–كرونباخ للأبعاد الخمسة لمقياس تصورات المناخ المدرسي.

البعد	معامل ألفا– كرونباخ	البعد	معامل ألفا– كرونباخ
دعم المعلم	٠.٧٢	المناخ المدعم لشعور الطالب بالاستقلالية	٠.٧٣
دعم الأصدقاء والأقران	٠.٧١	الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية	٠.٧٣
الولاء والانتماء للمدرسة	٠.٦٩		

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث الحالي بحساب قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد كمؤشراً على اتساق مفردات المقياس، والجدول (٩) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٩). قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
البعد الأول:(دعم المعلم Teacher Support)							
١	٠.٦٩**	٢	٠.٧٢**	٣	٠.٧٢**	٤	٠.٧١**
٥	٠.٧١**	٦	٠.٦٩**	٧	٠.٧٢**		
البعد الثاني:(دعم الأصدقاء والأقران Peer Support)							
٨	٠.٧١**	٩	٠.٧٢**	١٠	٠.٧١**	١١	٠.٧٣**
١٢	٠.٧٥**	١٣	٠.٧٢**				
البعد الثالث:(الولاء والانتماء للمدرسة Affiliation)							
١٤	٠.٧١**	١٥	٠.٧٢**	١٦	٠.٦٨**	١٧	٠.٦٩**
١٨	٠.٧٢**	١٩	٠.٦٩**				
البعد الرابع:(المناخ المدعم لشعور الطالب بالاستقلالية Student Autonomy Climate)							
٢٠	٠.٧٣**	٢١	٠.٧٢**	٢٢	٠.٧١**	٢٣	٠.٧٣**
٢٤	٠.٧١**	٢٥	٠.٧٢**				
البعد الخامس:(الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية Clarity and Consistency in School Rules)							
٢٦	٠.٧٤**	٢٧	٠.٧١**	٢٨	٠.٧٢**	٢٩	٠.٧٣**
٣٠	٠.٦٩**	٣١	٠.٦٩**				

من الجدول (٩) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات أبعاد المقياس الخمسة، ومجموع درجاتهم على البعد دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتتراوح ما بين (٠.٦٨: ٠.٧٥)، مما يعد مؤشراً على أتساق مفردات المقياس.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس كمؤشراً على أتساق أبعاد المقياس، والجدول (١٠) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٠). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس والمجموع الكلي للمقياس

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
دعم المعلم	٠.٨٥**	المناخ المدعم لشعور الطالب بالاستقلالية	٠.٨٦**
دعم الأصدقاء والأقران	٠.٨١**	الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية	٠.٨٤**
الولاء والانتماء للمدرسة	٠.٨٠**		

من الجدول (١٠) يتضح أن قيم معاملات ارتباط مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على أبعاد المقياس الخمسة، والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتتراوح ما بين (٠.٨٠: ٠.٨٦)، مما يعد مؤشراً على أتساق الأبعاد.

٢- مقياس الذكاء الانفعالي:(إعداد: سامية الشختور، ٢٠٠٨)

ويرجع اختيار الباحث لهذا المقياس إلى أنه يتناسب وطبيعة العينة محور اهتمام البحث الحالي، وهى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تحقق مُعدة المقياس من المؤشرات السيكومترية له، بالإضافة إلى أنه من المقاييس الحديثة التي تتناول مفهوم الذكاء الانفعالي.

هدف الاختبار: يهدف المقياس إلى التعرف على درجة الذكاء الانفعالي لدى المراهقين طبقاً لتصور جولمان:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية).

وصف المقياس: يتكون المقياس من (١٤٥) مفردة، في صورة مقياس ثلاثي التدرج ما بين (دائمًا وأحياناً، وأبداً)، كما أن جميع مفردات المقياس مصاغة في صورة موجبة، فيما عداً المفردات: (٦-١١-١٥-٢٦-٢٧-٤٤-٤٧-٦٠-٦٣-٧٠-٧٧-٧٨-٨٢-٨٤-٨٨-٩٢-٩٦-١٠١-١١٣-١٢٣-١٣٦-١٣٨-١٤١-١٤٤) فهي مصاغة في صورة سالبة، وتندرج مفردات المقياس حول (٢٧) بعداً فرعياً تندرج تحت المكونات الخمسة لمفهوم الذكاء الانفعالي طبقاً لنموذج جولمان:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)، والجدول (١١) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١١). المكونات الأساسية والأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي طبقاً لتصور جولمان.

البعد	المفردات التي تقيس البعد	البعد	المفردات التي تقيس البعد
المكون الأول: الوعي بالذات		المكون الثاني إدارة الانفعالات	
١/١ الوعي الانفعالي	٢٢، ٤٧، ٧٣، ٩٨، ١٢١	٢/١ القلق	١، ٢٣، ٤٨، ٧٤، ٩٩، ١٢٢
١/٢ الثقة بالذات	٥، ٢٦، ٧٨، ١٠٣، ١٢٥	٢/٢ الغضب	٩، ٣١، ٥٦، ٨٢، ١٠٨، ١٢٩
١/٣ فهم الذات	٨، ٣٠، ٥٥، ٨١، ١٠٧، ١٢٨	٢/٣ الضغوط	٣٦، ٦١، ٨٧، ١١٢، ١٣٣
١/٤ تقدير الذات	١١، ٣٥، ٦٠، ٨٦	٢/٤ التحكم في المشاعر	١٦، ٤٠، ٦٦، ٩٢، ١٣٨
١/٥ تأكيد الذات	١٥، ٦٥، ٩١، ١١٦، ١٣٧	٢/٥ الجدارة بالثقة	٢٠، ٤٥، ٧٠، ٩٥، ١١٧
١/٦ الاستقلالية	١٩، ٤٤، ٦٩، ٩٤، ١٤٤، ١٤٥	٢/٦يقظة الضمير	٧٢، ٩٧، ١٢٠، ١٤١

المكون الثالث: الدافعية		المكون الرابع: التعاطف	
٣/١ المثابرة	٢، ٤٩، ٧٥، ١٠٠، ١٢٣، ١٤٣	٤/١ – فهم الآخرين	٣، ٢٤، ٥٠، ٧٦، ١٠١، ١٢٤
٣/٢ إرجاء الإشباع الفوري	٦، ٢٧، ٥٢، ٧٩، ١٠٤، ١٢٦	٤/٢ الإيثار (تدعيم الآخرين)	٧، ٢٨، ٥٣، ١٠٥، ١٢٧
٣/٣ التفاؤل	٣٧، ٥٧، ٨٣، ١٠٩، ١٣٠	٣/ ٤ المشاركة الايجابية	١٠، ٣٣، ٥٨، ٨٤، ١١٠، ١٣١
٣/٤ دافعية الإنجاز	١٢، ٤٣، ٦٢، ٨٨، ١١٣، ١٣٤	٤/٤ الانفعالات اللاارادية	١٣، ٣٨، ٦٣، ٨٩، ١١٠،١٣١
٥/ ٣ الالتزام بالوعود	١٧، ٤١، ٦٧		
٣/٦ المبادرة	٢١، ٤٦، ٧١، ٩٦، ١١٨، ١٤٠		
المكون الخامس: المهارات الاجتماعية			
٥/١ التأثير	٤، ٢٥، ٥١، ٧٧، ١٠٢	٥/٢ الاتصال	٢٩، ٥٤، ٨٠، ١٠٦، ١٤٢
٥/٣ القيادة	٣٤، ٥٩، ٨٥، ١١١، ١٣٢	٥/٤ التنسيق و التعاون وإمكانات الفريق	١٤، ٣٩، ٦٤، ٩٠، ١١٥، ١٣٦
٥/٥ المسئولية الاجتماعية	١٨، ٤٢، ٦٨، ٩٣، ١١٩، ١٣٩		

طريقة التصحيح: يصحح المقياس بطريقة ليكرت (٣-٢-١) بالنسبة للمفردات الموجبة، ويصحح بطريقة (١-٢-٣) بالنسبة للمفردات السالبة، ولا توجد درجة كلية للمقياس، ومن ثم فلكل مفحوص (٥) درجات على المكونات الخمسة للمقياس.

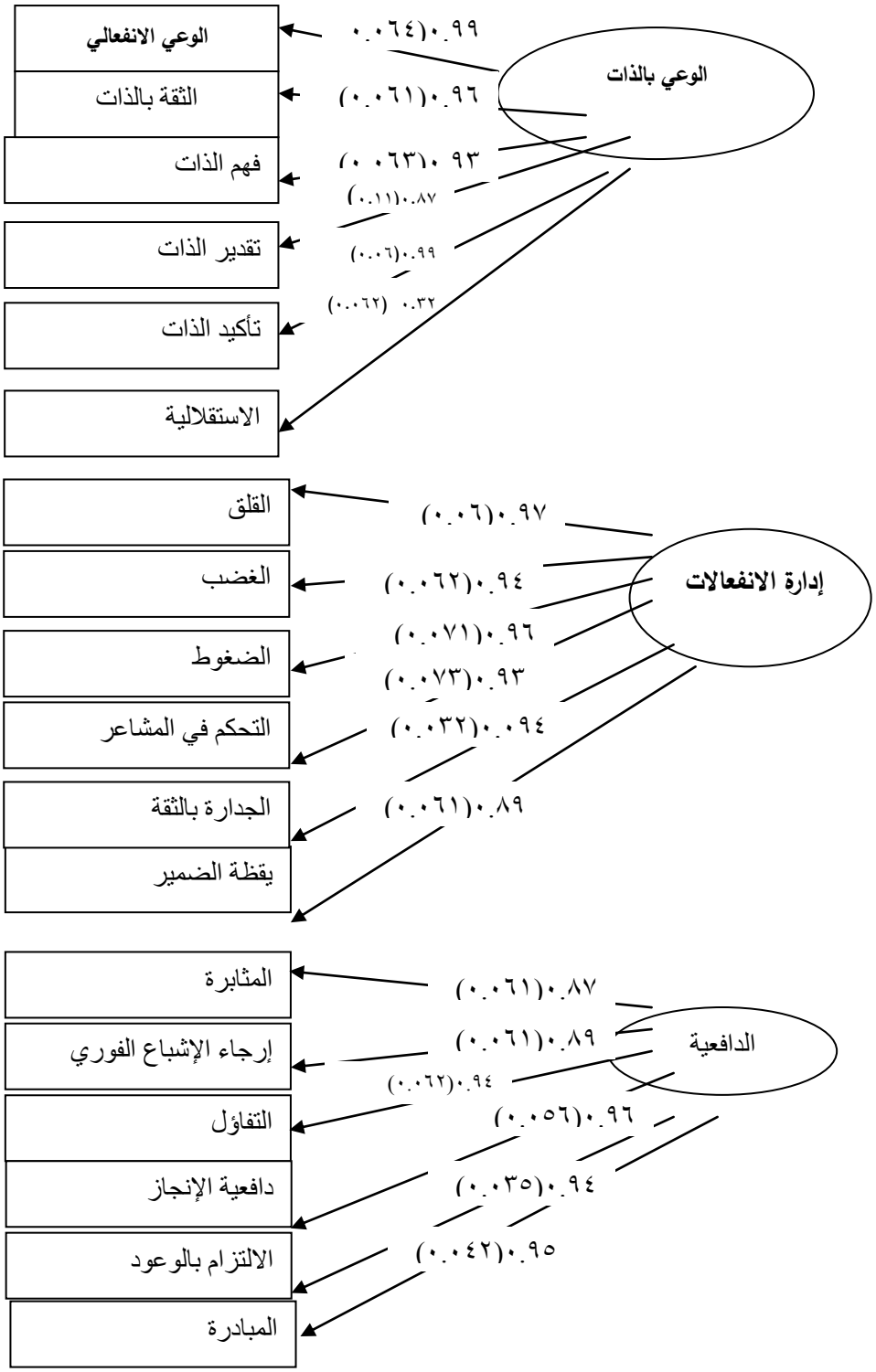
المؤشرات السيكومترية

أولاً: صدق المقياس

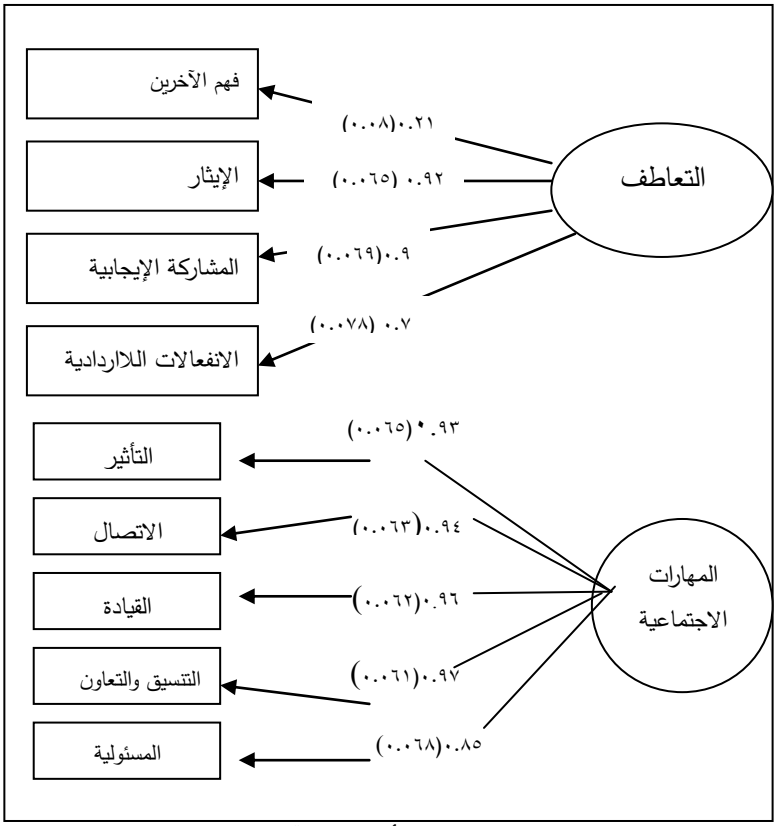
الصدق العاملى: قامت معُدة المقياس بالتعرف على البناء العاملى للمقياس من خلال إجراء تحليل عامل استكشافي لمفردات المقياس في صورته الأولية البالغ عدد مفرداتها(١٦٨) مفردة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وقد

نتج عن التحليل خمسة عوامل دالة بجذر كامن لا يقل عن (١.٦)، وتفسر (٧٣.٩٦) من التباين الكلى، ثم أديرت العوامل تدويراً مائلاً بطريقة Oblimin وقد تراوحت قيم شيوع المفردات بين (٠.٦٩: ٠.٧٩) قبل تدوير المحاور، وتراوحت بين (٠.٧٨: ٠.٨٨) بعد التدوير، وتمثل تلك العوامل المكونات الخمسة للمقياس، كما نتج عن التحليل العاملى حذف (٢٣) مفردة لم ترقى تشبعانها إلى (٠.٣) طبقاً محك كايزر، ومن ثم أصبح عدد مفردات المقياس في صورتها النهائية (١٤٥) مفردة .

وفى الدراسة الحالية: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بثلاث مدارس تابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية؛ بهدف إجراء تحليل عاملي توكيدي على استجابات أفراد العينة على مفردات المكونات الخمسة للمقياس باستخدام برنامج (Liseral 8.71)، وقد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترض بعد تحديد مكونات المقياس الخمسة، والشكل (٣) يوضح نموذج التحليل العاملى التوكيدي بعد حساب بارامترات القياس، والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات على النحو التالي:


الوعي الانفعالي
الثقة بالذات
فهم الذات
تقدير الذات
تأكيد الذات
الاستقلالية
٠.٠٦٤)٠.٩٩
٠.٠٦١)٠.٩٦
٠.٠٦٣)٠.٩٣
٠.١١)٠.٨٧
٠.٠٠٦)٠.٩٩
٠.٣٢ (٠.٠٦٢)
الوعي بالذات
القلق
الغضب
الضغوط
التحكم في المشاعر
الجدارة بالثقة
يقظة الضمير
٠.٠٦)٠.٩٧
٠.٠٦٢)٠.٩٤
٠.٠٧١)٠.٩٦
٠.٠٧٣)٠.٩٣
٠.٠٣٢)٠.٩٤
٠.٠٦١)٠.٨٩
إدارة الانفعالات
المثابرة
إرجاء الإشباع الفوري
التفاؤل
دافعية الإنجاز
الالتزام بالوعود
المبادرة
٠.٠٦١)٠.٨٧
٠.٠٦١)٠.٨٩
٠.٠٦٢)٠.٩٤
٠.٠٥٦)٠.٩٦
٠.٠٣٥)٠.٩٤
٠.٠٤٢)٠.٩٥
الدافعية

شكل (٣). نموذج التحليل العاملى التوكيدي للأبعاد الفرعية لمكونات مقياس الذكاء الانفعالي بعد حساب درجات التشبع والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين.



تابع: شكل (٣). نموذج التحليل العاملى التوكيدي للأبعاد الفرعية لمكونات مقياس الذكاء الانفعالي بعد حساب درجات التشبع والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين.

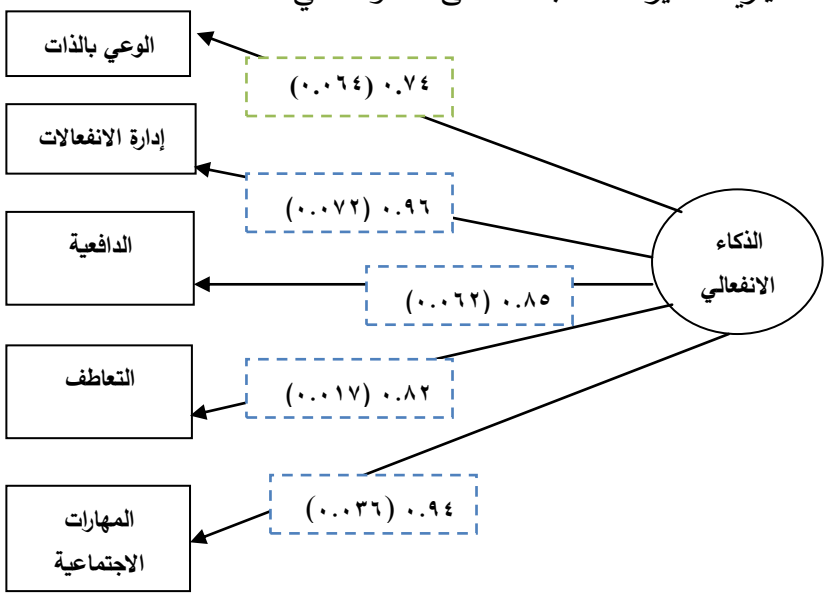
وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج مطابق للبيانات المفترضة، على النحو التالي:

- بلغت قيمة كا٢ = ٢٣.٧٣ بدرجات حرية= ١٦ ومستوى دلالة ٠.٠٩٥، أي أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات بالنسبة للنموذج الأول المتعلق بالمكون الأول لمقياس الذكاء الانفعالي:(الوعي بالذات).

- بلغت قيمة كا٢ = ٢٦.١٥ بدرجات حرية= ١٦ ومستوى دلالة ٠.٠٤٣، أي أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات بالنسبة للنموذج الثاني المتعلق بالمكون الثاني لمقياس الذكاء الانفعالي:(إدارة الانفعالات).
- بلغت قيمة كا٢ = ٢٩.٠٥ بدرجات حرية= ١٦ ومستوى دلالة ٠.٠٦٧، أي أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات بالنسبة للنموذج الثالث المتعلق بالمكون الثالث لمقياس الذكاء الانفعالي:(الدافعية).
- بلغت قيمة كا٢ = ٣٥.١٢ بدرجات حرية= ١٦ ومستوى دلالة ٠.٠٩٧، أي أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات بالنسبة للنموذج الرابع المتعلق بالمكون الرابع لمقياس الذكاء الانفعالي:(التعاطف).
- بلغت قيمة كا٢ = ٣١.٠٥ بدرجات حرية= ١٦ ومستوى دلالة ٠.٠٨٧، أي أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات بالنسبة للنموذج الخامس المتعلق بالمكون الخامس لمقياس الذكاء الانفعالي:(المهارات الاجتماعية).
- تقع جميع قيم مؤشرات المطابقة في النماذج الخمسة (RFI, IFI, CFI, PNFI, NNFI, NFI, PGFI, AGFI, GFI) في المدى المثالي لهذه المؤشرات وهو من صفر إلى واحد صحيح.
- تقع قيمة المؤشرين (RMR, RMSEA) في النماذج الخمسة كذلك في المدى المثالي لهذين المؤشرين وهو من (صفر إلى ٠.١).
- إن قيم المؤشرات (CACI, AIC, ECVI) في النماذج الخمسة أقل من القيم المناظرة لها للنموذج المشبع.

مما يعنى أن هذا النماذج الخمسة الموضحة بالشكل ( ) متفقة مع البيانات، و أن المقياس صادق عاملياً.

كما قام الباحث بإجراء تحليل عاملي توكيدي على استجابات أفراد العينة على المكونات الخمسة للمقياس بعد جمع مجموع درجاتهم على الأبعاد الفرعية لكل مكون من المكونات باستخدام برنامج (Liseral 8.71) ، وقد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترض بعد تحديد مكونات المقياس الخمسة، والشكل (٤) يوضح نموذج التحليل العاملى التوكيدي بعد حساب بارامترات القياس، والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات على النحو التالي:



شكل (٤). نموذج التحليل العاملى التوكيدي لمكونات مقياس الذكاء الانفعالي بعد حساب درجات التشبع والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين.

وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج مطابق للبيانات المفترضة، ويوضح الجدول(١٢) مؤشرات جودة التطابق للنموذج المفترض (عزت حسن، ٢٠٠٨: ٢٧٢- ٢٧٣) على النحو التالي:

جدول (١٢): مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على المكونات الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي.

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
(x^2كا٢)	٢٧.٩٦	NFI	٠.٤٤١
(dfدرجة الحرية)	٢٣	PNFI	٠.٣٩٠
Sigمستوى الدلالة	٠.٢١٧	AGFI	٠.٨١٢
RFI	٠.٠٩٨	GFI	٠.٩٢٠
IFI	٠.٥٦٦	CAIC	١٢٥.٩٤
CFI	٠.٤٠٣	AIC	٤٢
PGFI	٠.٢٢٥	ECVI	٠.٨٧٣
NNFI	٠.١٧٣	RMR	٠.١٥٣
RMSEA	٠.١٠٣		

ومن الجدول (١٢) وفى ضوء مطابقة النموذج المفترض للبيانات بشكل جيد، فإنه يمكن قبول هذا النموذج، ومن ثم يمكن القول أن المقياس صادق.

وقد بلغت قيم مربع معامل الارتباط المتعدد للمقاييس المشاهدة (المكونات) للمكون الأول:(الوعي بالذات) (ر= ٠.٨٢**)، وللمكون الثاني:(إدارة الانفعالات) (ر=٠.٧٩**)، وللمكون الثالث:(الدفعية) (ر= ٠.٨١**)، وللمكون الرابع:(التعاطف) (ر= ٠.٧٦**)، وللمكون الخامس:(المهارات الاجتماعية) (ر=٠.٧١**)، و هي قيم تشير إلى ارتفاع معاملات ثبات أبعاد (المكونات الفرعية) المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس: تم استخدام الطرق التالية للتعرف على ثبات الاختبار:

١. **طريقة التجزئة النصفية:** وقد قامت مُعدة المقياس بالتعرف على ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بعد التصحيح من أثر الطول بطريقة جتمان ما بين (٠.٨٦ : ٠.٩٣).

٢.**طريقة معامل ألفا– كرونباخ:** وقد قامت مُعدة المقياس بحساب قيم معاملات ألفا–كرونباخ لمكونات المقياس الخمسة، وقد تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين (٠.٨١: ٠.٩٤)، **وفى الدراسة الحالية:** تم إيجاد قيم معاملات ألفا–كرونباخ لمكونات المقياس الخمسة، والجدول (١٣) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٣). معاملات ألفا–كرونباخ للمكونات الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي

المكون	معامل ألفا–كرونباخ	المكون	معامل ألفا–كرونباخ
الوعي بالذات	٠.٧٢	الدافعية	٠.٧٢
إدارة الانفعالات	٠.٧١	التعاطف	٠.٧٣
المهارات الاجتماعية	٠.٦٩		

ومن الجدول (١٣) يتضح أن قيم معاملات ألفا–كرونباخ تتراوح ما بين (٠.٦٩: ٠.٧٣) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

ثالثاً: طريقة الاتساق الداخلي

قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين مجموع درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس (٢٧) ومجموع درجاتهم على المكون الذي تنتمي إليه الأبعاد، كمؤشراً على أتساق الأبعاد والجدول (١٤) يوضح ذلك على النحو التالي :

جدول (١٤). معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصين على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ومجموع درجاتهم على المكون الذي تنتمي إليه الأبعاد.

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
المكون الأول: الوعي بالذات		المكون الثاني إدارة الانفعالات	
١/١ الوعي الانفعالي	٠.٦٨**	٢/١ القلق	٠.٧٣**
١/٢ الثقة بالذات	٠.٧١**	٢/٢ الغضب	٠.٧٥**
١/٣ فهم الذات	٠.٧١**	٢/٣ الضغوط	٠.٧٢**
١/٤ تقدير الذات	٠.٧٠**	٢/٤ التحكم في المشاعر	٠.٧٢**
١/٥ تأكيد الذات	٠.٦٩**	٢/٥ الجدارة بالثقة	٠.٧٣**
١/٦ الاستقلالية	٠.٦٨**	٢/٦يقظة الضمير	٠.٦٩**
المكون الثالث: الدافعية		المكون الرابع: التعاطف	
٣/١ المثابرة	٠.٦٩**	٤/١ – فهم الآخرين	٠.٦٩**
٣/٢ إرجاء الإشباع الفوري	٠.٧١**	٤/٢ الإيثار (تدعيم الآخرين)	٠.٧٠**
٣/٣ التفاؤل	٠.٧٠**	٣/ ٤ المشاركة الايجابية	٠.٦٩**
٣/٤ دافعية الإنجاز	٠.٧١**	٤/٤ الانفعالات اللاارادية	٠.٧٣**
٣/ ٥ الالتزام بالوعود	٠.٧١**		
٣/٦ المبادرة	٠.٦٩**		
المكون الخامس: المهارات الاجتماعية			
٥/١ التأثير	٠.٧٣**	٥/٢ الاتصال	٠.٧٢**
٥/٣ القيادة	٠.٧١**	٥/٤ التنسيق و التعاون وإمكانات الفريق	٠.٧١**
٥/٥ المسئولية الاجتماعية	٠.٧١**		

ومن الجدول(١٤) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتتراوح ما بين (٠.٦٨: ٠.٧٥)، مما يعد مؤشراً على أتساق الأبعاد.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على كل مكون من مكونات المقياس الخمسة والمجموع الكلى لدرجاتهم على المقياس، والجدول (١٥) يوضح ذلك على النحو التالي :

جدول (١٥). معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصين على المكونات الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس.

المكون	معامل الارتباط	المكون	معامل الارتباط
الوعي بالذات	٠.٨٣**	الدافعية	٠.٨٢**
إدارة الانفعالات	٠.٨٢**	التعاطف	٠.٨٣**
المهارات الاجتماعية	٠.٨٠**		

ومن الجدول(١٥) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتتراوح ما بين (٠.٨٠: ٠.٨٣)، مما يعد مؤشراً على أتساق مكونات المقياس.

٣- مقياس الاندماج الدارسي Academic Engagement Scale (إعداد: أوتينيو O. TINIO, 2009؛ **ترجمة: الباحث).**

- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على درجة الاندماج الدارسي لدي طلاب وطلاب المرحلة الثانوية بأشكاله الثلاثة: (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي) طبقاً لتصور فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004).
- **وصف المقياس:** يتكون المقياس في صورته الأجنبية من (٥٣) مفردة في صورة مقياس ثلاثي التدرج ما بين: (تنطبق، إلى حد ما، لا تنطبق)، وقد أصبحت الصورة العربية المترجمة تتكون من (٤٦) مفردة بعد التعرف على المؤشرات السكومترية للمقياس؛ وتدور تلك المفردات في إطار ثلاث أبعاد رئيسة على النحو التالي:

– **البعد الأول: الاندماج السلوكي:** ويقيس هذا البعد (١٦) مفردة، هي المفردات من:(١: ١٦) وجميعها مصاغة في صورة موجبة.

- **البعد الثاني: الاندماج الانفعالي:** ويقيس هذا البعد (١٦) مفردة، هي المفردات من:(١٧: ٣١)، وجميعها مصاغة في صورة موجبة.
- **البعد الثالث: الاندماج المعرفي:** ويقيس هذا البعد (١٥) مفردة، هي المفردات من:(٣٢: ٤٦)، وجميعها مصاغة في صورة موجبة.

- **طريقة التصحيح** يصحح المقياس بطريقة ليكرت:(٣- ٢- ١) على الترتيب، ذلك أن جميع مفردات المقياس مصاغة في صورة موجبة، ولا توجد درجة كلية للمقياس.
- **المؤشرات السيكومترية**

أولاً: صدق المقياس

١. **صدق الترجمة:** قام الباحث بعد عرض الصورة العربية المترجمة من المقياس على أثنين من متخصصى اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها، وفى ضوء ذلك: تم تعديل صياغة (٨) مفردات، تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للمقياس والصورة العربية المترجمة على عينة بلغ قوامها (٣٥) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح فى الفرقة الأولى:(جيد أو جيد جدا أو ممتاز)؛ حيث تم تطبيق اختبار (ت) لمجموعة واحدة للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات الطلاب والطالبات على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية للمقياس ونظيرتها فى الصورة العربية، والجدول (١٦) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٦). نتائج استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين استجابات المفحوصين على كل مفردة بالصورتين الإنجليزية والعربية المترجمة لمقياس الاندماج الدارسي.

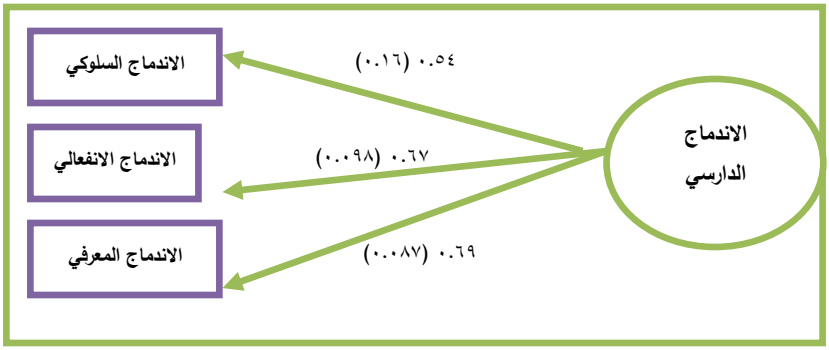
رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	١.٥٣	١٥	٠.٦٢٧	٢٩	٠.٤٤٤	٤٣	٠.٧٢٤
٢	٠.٨١٤	١٦	**٣.٨٩٢	٣٠	٠.٣٢٤	٤٤	١.٠٠
٣	٠.٩٠٣	١٧	٠.٢٩٩	٣١	٠.٢٧٥	٤٥	٠.٧٢٤
٤	١.٧	١٨	٠.٨١٩	٣٢	١.٧٣	٤٦	٠.٤٦٨
٥	**٣.٤٩	١٩	٠.١٥٥	٣٣	١.٥٩	٤٧	٠.٤٢٣
٦	٠.٧٢٤	٢٠	٠.٣٤	٣٤	٠.٧٢٤	٤٨	*٢.٣
٧	٠.٦٨٢	٢١	١.٠٠	٣٥	٠.٢٢٧	٤٩	٠.٥٥٣
٨	٠.٣٣	٢٢	٠.٢٢٧	٣٦	١.٤	٥٠	٠.٥٧٣
٩	٠.٢٧٥	٢٣	**٣.٦٢١	٣٧	١.٦٢	٥١	*٢.٨٩
١٠	١.٧٣	٢٤	*٢.٩٨	٣٨	٠.٩١	٥٢	*٢.٧٣
١١	**٤.٦٧	٢٥	١.٨٢	٣٩	**٣.٧٣٨	٥٣	١.٤
١٢	٠.٧٥٢	٢٦	٠.٨٩٢	٤٠	٠.٦٣٢		
١٣	٠.٦١٢	٢٧	٠.٢٥١	٤١	٠.١٢٧		
١٤	٤.٠٩٢	٢٨	**٤.٠٢١	٤٢	٠.١٩٢		

يتضح من الجدول(١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المفحوصين على كل مفردة من مفردات الصورتين العربية والأجنبية لمقياس الاندماج الدارسي، فيما عداً المفردات: (٥، ١١،١٤، ١٦، ٢٣، ٢٨، ٣٩) فقد وجدت فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، والمفردات:(٤٨، ٥١، ٥٢) فقد وجدت فروقاً داله إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى دقة نقل الأداة إلى الصورة العربية مع ضرورة حذف تلك المفردات؛ وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٦) مفردة، موزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس.

الصدق العاملى: وقد قام مُعد المقياس بالتعرف على البناء العاملى للمقياس من خلال إجراء تحليل عامل استكشافي لمفردات المقياس في صورته الأولية البالغ عدد مفرداتها(٦٢) مفردة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، عدد عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بلغ عددهم (١٩٠) طالب وطالبة، وقد نتج عن التحليل ثلاثة عوامل دالة

بجذر كامن لا يقل عن (١.٦)، وتفسر (٦٩.٥٢) من التباين الكلى، ثم أديرت العوامل تدويراً مائلاً بطريقة Oblimin وقد تراوحت قيم شيوع المفردات بين (٠.٥٨٢: ٠.٩٦٥)، وتمثل تلك العوامل الأبعاد الثلاثة للمقياس، كما نتج عن التحليل العاملى حذف (٩) مفردات لم ترقى تشبعانها إلى (٠.٣) طبقاً محك كايزر، ومن ثم أصبح عدد مفردات المقياس في صورتها النهائية (٥٣) مفردة .

وفى الدراسة الحالية: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بثلاث مدارس تابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية؛ بهدف إجراء تحليل عاملي توكيدي على استجابات أفراد العينة على مفردات الأبعاد الثلاثة للمقياس باستخدام برنامج (Liseral 8.71)، وقد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترض بعد تحديد مكونات الأبعاد الثلاثة للمقياس، والشكل (٥) يوضح نموذج التحليل العاملى التوكيدي بعد حساب بارامترات القياس، والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات على النحو التالي:



شكل (٥). نموذج التحليل العاملى التوكيدي للأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الدارسي بعد حساب درجات التشبع والأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين.

وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج مطابق للبيانات المفترضة، ويوضح الجدول(١٧) مؤشرات جودة التطابق للنموذج المفترض (عزت حسن، ٢٠٠٨: ٢٧٢- ٢٧٣) على النحو التالى:

جدول (١٧): مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الدارسي.

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
($كا^2$)	٢٨.٤١٢	NFI	٠.٨١
(dfدرجة الحرية)	٢٣	PNFI	٠.٣٢
Sigمستوى الدلالة	٠.٢٢٦	AGFI	٠.٨٤
RFI	٠.٩٥	GFI	٠.٩٥
IFI	٠.٨٥	CAIC	١١٢.٣٧
CFI	٠.٨٤	AIC	٤٢
PGFI	٠.٨٣	ECVI	٠.٣٩
NNFI	٠.٦٦	RMR	٠.٠٧٤
RMSEA	٠.٠٤٥		

ومن الجدول (١٧) وفى ضوء مطابقة النموذج المفترض للبيانات بشكل جيد، فإنه يمكن قبول هذا النموذج، ومن ثم يمكن القول أن المقياس صادق؛ كما بلغت قيم مربع معامل الارتباط المتعدد للمقاييس المشاهدة (المكونات) لبعد الاندماج السلوكي (ر= ٠.٧٥**)، ولبعد الاندماج الانفعالي (ر=٠.٧٦**)، ولبعد الاندماج المعرفي (ر= ٠.٧٩**)، وهى قيم تشير إلى ارتفاع معاملات ثبات الأبعاد الثلاثة للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس

طريقة معامل ألفا- كرونباخ: وقد قام مُعد المقياس بإيجاد قيم معاملات ألفا- كرونباخ لأبعاد المقياس الثلاثة، وقد تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين:(٠.٦٥: ٠.٧٢)، **وفى الدراسة الحالية:** قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الثلاثة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لبعد الاندماج السلوكي (α= ٠.٧٣)، ولبعد معامل الاندماج الانفعالي (α= ٠.٧١)، ولبعد الاندماج المعرفي (α= ٠.٧٣).

ثالثاً: طريقة الاتساق الداخلي

وقد قام مُعد المقياس بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصين على الأبعاد الثلاثة للمقياس والمجموع الكلى للدرجات، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين:(٠.٦٥: ٠.٧٨)، وفى الدراسة الحالية: تم حساب قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، والجدول (١٨) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٨). معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات مقياس الاندماج الدارسي ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
البعد الأول:(الاندماج السلوكي)							
١	٠.٦٧**	٢	٠.٧١**	٣	٠.٧٢**	٤	٠.٦٨**
٥	٠.٦٩**	٦	٠.٦٨**	٧	٠.٦٩**	٨	٠.٧٠**
٩	٠.٦٧**	١٠	٠.٦٩**	١١	٠.٦٧**	١٢	٠.٦٩**
١٣	٠.٧٠**	١٤	٠.٦٧**	١٥	٠.٧١**	١٦	٠.٧٢**
البعد الثاني:(الاندماج الانفعالي)							
١٧	٠.٧٢**	١٨	٠.٦٨**	١٩	٠.٧٢**	٢٠	٠.٧٢**
٢١	٠.٧١**	٢٢	٠.٦٧**	٢٣	٠.٦٨**	٢٤	٠.٧١**
٢٥	٠.٦٧**	٢٦	٠.٧٢**	٢٧	٠.٦٩**	٢٨	٠.٧١**
٢٩	٠.٦٨**	٣٠	٠.٧١**	٣١	٠.٧٢**		
البعد الثالث:(الاندماج المعرفي)							
٣٢	٠.٦٨**	٣٣	٠.٧١**	٣٤	٠.٧٢**	٣٥	٠.٦٩**
٣٦	٠.٦٩**	٣٧	٠.٧١**	٣٨	٠.٧١**	٣٩	٠.٦٨**
٤٠	٠.٧٢**	٤١	٠.٦٧**	٤٢	٠.٦٩**	٤٣	٠.٧١**
٤٤	٠.٦٧**	٤٥	٠.٦٨**	٤٦	٠.٦٧**		

ومن الجدول (١٨) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات مقياس الاندماج الدارسي ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١)، كما أنها تتراوح ما بين:(٠.٦٧: ٠.٧٢)، مما يعد مؤشراً على أتساق مفردات المقياس.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على أبعاد المقياس الثلاثة والمجموع الكلى للدرجات، والجدول (١٩) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٩). معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على الأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الدارسي والمجموع الكلى للدرجات.

البعد	معامل الارتباط
الاندماج السلوكي	٠.٧٨**
الاندماج الانفعالي	٠.٨٠**
الاندماج المعرفي	٠.٨١**

ومن الجدول (١٩) يتضح أن قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على الأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الدارسي والمجموع الكلى للدرجات تتراوح ما بين:(٠.٧٨: ٠.٨١)، وجميعها داله عند مستوي (٠.٠١)، مما يعد مؤشراً على أتساق الأبعاد.

إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

- اختيار عينة البحث الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين طلاب وطالبات الصف الثاني بالمرحلة الثانوية من ثلاث مدارس تابعة لإدارة بنها التعليمية، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية، وذلك بهدف التعرف على المؤشرات السيكومترية لها " الصدق- الثبات".
- تطبيق أدوات البحث بعد دراسة الخصائص السيكومترية لها على العينة الأساسية.
- تصحيح أدوات الدراسة، ومعالجتها إحصائيا بواسطة برنامج (Spss) 14 بهدف التحقق من فروض البحث.
- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة.

– تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها، وفى ضوء متغيرات البحث.

نتائج البحث

يتناول الجزء التالي اختبار فروض البحث، ورصد النتائج المتحصل عليها ومناقشتها، على النحو التالي:

الفرض الأول: وينص على " يمكن التنبؤ بالاندماج السلوكي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي: (دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي: (الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression اعتماداً على الأسلوب الاعتيادي لتنفيذ الانحدار **Enter** لدرجات المشاركين، والجدول (٢٠) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (٢٠): تحليل التباين لانحدار المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي على الاندماج السلوكي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٤٠٥.٩٨٤	١	٤٠٥.٩٨٤	١٥.٤٤٨	٠.٠١
البواقي	٨٢٢٦.٠٠٤	٣١٣	٢٦.٢٨١		

ويتضح من الجدول (٢٠) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: المناخ المدرسي المدرك:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة الذكاء الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) على الاندماج

السلوكي مما يعنى قوة كل من: المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي" المتغيرات المستقلة" في تفسير التباين الكلى للاندماج السلوكي" المتغير التابع"، حيث أنها تفسير (١٩.٠٨%) من التباين الكلى من درجة الاندماج السلوكي، والجدول (٢١) يوضح تلك النتائج:

جدول (٢١): تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة "المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي" بالاندماج السلوكي.

مصدر الانحدار	معامل (Bالانحدار)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٢٥.٠٤٠	١.٠٥٠		٢٣.٨٥٣	٠.٠١
دعم ومساندة المعلم لطلابه	٠.٤٨٢	٠.١٢٣	٠.٢١٧	٣.٩٣٠	٠.٠١
دعم ومساندة الأصدقاء والأقران	٠.٧٨١	٠.٠٧٨	٠.١٦٠	٣.٤١٠	٠.٠١
الولاء والانتماء للمدرسة	٠.٣٠٩	٠.١٦٢	٠.١١٤	١.٩٠٥	٠.٠٥
دعم الشعور بالاستقلالية	٠.٢٤٣	٠.١٨٢	٠.٠٥٩	١.٠٦٦	غير دالة
الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية	٠.٢٨٠	٠.١٦٦	٠.١٠٢	١.٦٨٧	٠.٠٥
الوعي بالذات	٠.٠٢٥	٠.٠٤١	٠.٠٣٧	٠.٦١٨	غير دالة
إدارة الانفعالات	٠.٠٦	٠.٠٥٢	٠.٠٠٧	٠.١١٣	غير دالة
الدافعية	٠.٠٩٩	٠.٠٧٢	٠.٠٧٨	١.٣٦٩	غير دالة
التعاطف	٠.٠٥٦	٠.٠٧٩	٠.٠٤٠	٠.٧١٢	غير دالة
المهارات الاجتماعية	٠.٣١٨	٠.٧٥١	٠.١١٨	٣.٢٨١	٠.٠١

ومن الجدول (٢١) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالي

الاندماج السلوكي = ٢٥.٠٤٠+ (٠.٤٨٢) دعم ومساندة المعلم لطلابه+ (٠.٧٨١) دعم ومساندة الأصدقاء والأقران+ (٠.٣١٨) المهارات الاجتماعية+ (٠.٣٠٩) الولاء والانتماء للمدرسة+ (٠.٢٨٠) الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية.

ومما سبق يمكن التأكيد على ما يلي:

١. إن تصورات الطلاب عن المناخ المدرسي تمثل منبئ جيد بالاندماج السلوكي كشكل من أشكال الاندماج الدارسي؛ حيث تسهم جميع الأبعاد الدالة المناخ المدرسي:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران، والولاء والانتماء للمدرسة، والوضوح

والاتساق في القواعد المدرسية) ما عداً دعم الشعور بالاستقلالية في التنبؤ بالاندماج السلوكي.

٢. تسهم المهارات الاجتماعية فقط كأحد مكونات الذكاء الانفعالي دون غيرها من المكونات الأخرى:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف) في التنبؤ بالاندماج السلوكي.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كينيدي (Kennedy, 2014) والتي توصلت إلى تصورات المراهقين خصوصاً في مرحلة المراهقة المتوسطة (وهى تعادل المرحلة الثانوية) لبيئات تعلمهم تنعكس بشكل فعال وإيجابي في درجة اندماجهم داخل حجرات الدراسة؛ وخصوصاً الاندماج السلوكي؛ من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة، مع بذل مزيدٍ من الجهد، والاهتمام.

كما تتفق تلك النتيجة ودراسة جوزيف (Joseph, 2011) والتي توصلت إلى أن هناك علاقات ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والاندماج السلوكي، كذلك يؤثر الذكاء الانفعالي بمسارات مباشرة داله إحصائيا في الاندماج السلوكي لدى المشاركين.

كما تتفق تلك النتيجة ودراسة سيانسي وجيبونس (Cianci & Gibbons, 2006) والتي توصلت إلى أن تصورات الطلاب عن المناخ المدرسي تؤثر تأثيراً دالا إحصائياً في درجة مشاركتهم بالأنشطة المدرسية المختلفة، وفى سلوكياتهم أثناء عملية التعلم، حيث يصبح المتعلمون أكثر إيجابية وفعالية، كما يصبحون أكثر مبادرة في التعلم، وأكثر مسئولية، وأكثر قدرة على التواصل الإيجابي مع الآخرين.

ويؤكد الباحث من خلال النتيجة السابقة على أن دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران، والمهارات الاجتماعية، والولاء والانتماء للمدرسة، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية إنما ترتبط بشكل كبير بالجانب السلوكي للمتعلم، على اعتبار أن السلوك يعكس

الاستجابة الكليّة التي يبديها الفرد إزاء أيّ موقف يواجهه، وأن المعلم، وجماعه الأقران، والقواعد والتعليمات المدرسية تمثل واحدة من أهم المحددات التي تشكل سلوك المتعلم، ومن هنا فالدعم الذي يتلقاه المتعلم من معلميه، وزملاءه داخل المدرسة يساعد على تشكيل سلوكه، وتوجيهه على نحو معين بما يحقق أهداف العملية التعليمية، وذلك في ظل مجموعة من القواعد والتعليمات التي تساعد على تحقيق الولاء والانتماء للمدرسة على وجه الخصوص، والولاء والانتماء للمجتمع ككل على وجه العموم.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار الخصائص السلوكية لمرحلة المراهقة، على اعتبار إن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية محور اهتمام البحث الحالي يمثلون مرحلة المراهقة؛ تلك المرحلة الحرجة التي تتصف بالنمو السريع المتلاحق، ومن أبرز ما يميز تلك المرحلة حسبما يشير حامد زهران(١٩٩٩) تلك الصراعات النفسية المختلفة التي قد يتعرض لها المراهق، كما أن الفرد في تلك المرحلة يميل إلى السعي للاستقلال والحاجة إلى المساندة والدعم والاعتماد على الآخرين وخصوصاً المعلمين والأقران، كما أن المراهق يميل إلى السعي للحرية الشخصية وتحقيق الذات، ويرى الباحث أن تلك الصراعات المختلفة التي يتعرض لها المراهقين خصوصاً من يلتحق منهم بمرحلة التعليم الثانوي، والتي تعكس تصوراتهم عن المناخ المدرسي، كما تعكس الجانب الانفعالي لديهم، تظهر بشكل أكثر وضوحاً في سلوكياتهم المختلفة بصورة عامة، وداخل المدرسة أثناء تعلمهم، وتفاعلهم مع معلميهم وأقرانهم بصورة خاصة.

وهو ما يؤكده كينيدي (Kennedy, 2014) من أن المراهقين خصوصاً في مرحلة المراهقة المتوسطة(وهى تعادل المرحلة الثانوية) يسعون إلى تصور بيئات تعلمهم من منظور جديد، يتناسب وطبيعة تلك

المرحلة، ومتطلباتها المختلفة، بما يعكس حالة التمرد والنقد الدائم التي يعيشها المراهق؛ والذي ينعكس بدورة في درجة اندماجهم داخل حجرات الدراسة.

الفرض الثاني

وينص على " يمكن التنبؤ بالاندماج الإنفعالى لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي: (دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression اعتماداً على الأسلوب الاعتيادي لتنفيذ الانحدار **Enter** لدرجات المشاركين، والجدول (٢٢) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (٢٢): تحليل التباين لانحدار المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي على الاندماج الانفعالي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٦٣٢.٧٧٩	١٠	٦٣٢.٧٧٩	١٥.٧٩٩	٠.٠١
البواقي	٣٣٢٤.٣٩٧	٣٠٤	٤٠.٠٥٣		

ويتضح من الجدول (٢٢) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: المناخ المدرسي المدرك:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة الذكاء الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة

الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) على الاندماج الانفعالي مما يعنى قوة كل من: المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي" المتغيرات المستقلة" في تفسير لتباين الكلى للاندماج الانفعالي" المتغير التابع"، حيث أنها تفسير (١٦.٧%) من التباين الكلى من درجة الاندماج الانفعالي، والجدول (٢٣) يوضح تلك النتائج :

جدول (٢٣): تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة "المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي" بالاندماج الانفعالي.

مصدر الانحدار	معامل (Bالانحدار)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٦٩.٧٨٥	٤.٢٥٤		١٦.٤٠٦	٠.٠١
دعم ومساندة المعلم لطلابه	٠.٢٥٩	٠.٣٩٦	٠.٠٧٨	٥.١٩٤٣	٠.٠١
دعم ومساندة الأصدقاء والأقران	٠.٧٥٢	٠.١٨٩	٠.٤٠٠	٣.٩٧٥	٠.٠١
الولاء والانتماء للمدرسة	٠.١٢٣	٠.١٤٢	٠.١٠٨	٢.٣٤٦	٠.٠٥
دعم الشعور بالاستقلالية	٠.٣٠٦	٠.٢٥٠	٠.١٠٨	٥.٠٥٨	٠.٠١
الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية	٠.١٣٤	٠.١٢٦	٠.١٢٢	٢.٥٩١	٠.٠١
الوعي بالذات	٠.٠٢٠	٠.٠١٠	٠.١٥٦	٢.٢١٠	٠.٠١
إدارة الانفعالات	٠.٨٦٥	٠.٠٠٨	٠.٠٣٣	٨.٤٢٥	٠.٠١
الدافعية	٠.٠٧	٠.٠٠٩	٠.٠٦٤	١.١١٣	غير داله
التعاطف	٠.٠١١	٠.٠٠٩	٠.١٣٠	٧.٧٤٨	٠.٠١
المهارات الاجتماعية	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٠٦٨	٢.١٠٩	٠.٠٥

ومن الجدول (٢٣) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الاندماج الانفعالي= ٦٩.٧٨٥+ (٠.٢٥٩) دعم ومساندة المعلم لطلابه+ (٠.٧٥٢) دعم ومساندة الأصدقاء والأقران+ (٠.١٢٣) الولاء والانتماء للمدرسة+ (٠.٣٠٦) دعم الشعور بالاستقلالية + (٠.١٣٤) الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية+ (٠.٠٢٠) الوعي بالذات + (٠.٨٦٥) إدارة الانفعالات+ (٠.٠.٠١١) التعاطف+ (٠.٠٦) المهارات الاجتماعية.

ومما سبق يمكن التأكيد على ما يلي:

١. تسهم تصورات الطلاب عن المناخ المدرسي بمكوناته المختلفة: (دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران،

والولاء والانتماء للمدرسة، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية، ودعم الشعور بالاستقلالية) في التنبؤ بالاندماج الانفعالي.

٢. تسهم جميع مكونات الذكاء الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) ما عداً مكون الدافعية في التنبؤ بالاندماج السلوكي.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة لاريسو (LaRusso& Selman, 2011) والتى توصلت إلى أن المناخ المدرسي يؤثر بمسارات مباشرة موجبة ذات دلالة في طبيعة سلوكيات المراهقين.

كما تتفق تلك النتيجة ودراسة كويالتر وآخرون (Qualter, et al., 2012) والتي توصلت إلى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بمسارات مباشرة دالة إحصائياً في درجة الاندماج الانفعالي للمشاركين.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في أطار الخصائص الوجدانية المميزة لعينة البحث؛ حيث يتضمن البحث عينة من المراهقين؛ ممن يدرسون بمرحلة التعليم الثانوي، وتتصف تلك المرحلة بأنها مرحلة انتقاليه ما بين مرحلتي: الطفولة، والرشد؛ كما أنها تتصف بمجموعة من التغيرات الانفعالية السريعة والمتلاحقة، كما أن المراهق خصوصا في مرحلة المراهقة المتوسطة يميل إلى مساعدة الآخرين، والاهتمام بذاته من خلال إدارة انفعالاته بشكل يجذب الطرف الآخر، كما أنه يميل إلى مقاومة مصدر السلطة(عبد الرحمن العيسوي، ١٩٩٥؛ وحامد زهران، ١٩٩٩).

ويؤكد الباحث أن تلك الخصائص تظهر بكل واضح في تصورات المراهقين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية للمناخ المدرسي السائد، كما أنها تظهر في جانب المشاعر والميول والأحاسيس للطلاب والتي تنعكس بصورة أكثر وضوحاً في قدرتهم على تحقيق الاندماج الانفعالي؛ من خلال ردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء، واتجاه العملية

التعليمية ككل، ومن خلال درجة الكفاءة والفعالية، والاهتمام، ومشاعر الانتماء التي يبديها الطالب تجاه العملية التعليمية.

الفرض الثالث

وينص على " يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي: (دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression اعتماداً على الأسلوب الاعتيادي لتنفيذ الانحدار **Enter** لدرجات المشاركين، والجدول (٢٤) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (٢٤): تحليل التباين لانحدار المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي على الاندماج المعرفي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٢٧٨.٥١٧	١٠	٢٢٧.٨٥٢	١١.٠٧٥	٠.٠١
البواقى	٦٢٥٤.١٣٧	٣٠٤	٢٠.٥٧٣		

ويتضح من الجدول (٢٤) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: المناخ المدرسى المدرك:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة الذكاء الانفعالي: (الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) على الاندماج المعرفي مما يعنى قوة كل من: المناخ

المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي" المتغيرات المستقلة" فى تفسير لتباين الكلى للاندماج المعرفي" المتغير التابع"، حيث أنها تفسير (٢٦.٧%) من التباين الكلى من درجة الاندماج المعرفي، والجدول (٢٥) يوضح تلك النتائج :

جدول (٢٥): تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة "المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي" بالاندماج المعرفي.

مصدر الانحدار	معامل (Bالانحدار)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٥٩.٦٢٧	٧.٠١٦		٨.٤٩٩	٠.٠١
دعم ومساندة المعلم لطلابه	٠.١٢١	٠.١١٢	٠.١٠٩	٣.١٣٠	٠.٠١
دعم ومساندة الأصدقاء والأقران	٠.١٠٤	٠.١٩١	٠.١٠١	٣.٠٠١	٠.٠١
الولاء والانتماء للمدرسة	٠.٢٣٥	٠.١٤٤	٠.٠٨٧	١.٦٣٥	غير دالة
دعم الشعور بالاستقلالية	٠.١٩٣	٠.١٦١	٠.٠٦٨	١.١٩٩	غير دالة
الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية	٠.١٦٧	٠.١٤٧	٠.١٦١	١.٧٥٢	٠.٠٥
الوعي بالذات	٠.٠١٩	٠.٠٣٦	٠.٠٣١	٠.٥٦١	غير دالة
إدارة الانفعالات	٠.٠٢٦	٠.٠٤٦	٠.٠٠٧	٠.١١٣	غير دالة
الدافعية	٠.١٢٦	٠.٠٦٤	٠.٤٨٥	٩.٥٥٥	٠.٠١
التعاطف	٠.٢٢٣	٠.٠٧٠	٠.١٥٩	٣.٣٨٥	٠.٠١
المهارات الاجتماعية	٠.٠٧٥	٠.٠٤٠	٠.٠٩٦	٣.٨٩٦	٠.٠٥

ومن الجدول (٢٥) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الاندماج المعرفي = ٥٩.٦٢٧+ (٠.١٢١) دعم ومساندة المعلم لطلابه+ (٠.١٠٤) دعم ومساندة الأصدقاء والأقران+ (٠.٠٧٥) المهارات الاجتماعية+ (٠.١٢٦) الدافعية+ (٠.١٦٧) الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية+ (٠.٢٢٣) التعاطف.

ومما سبق يمكن التأكيد على ما يلي:

١. إن تصورات الطلاب عن المناخ المدرسي تمثل منبئ جيد بالاندماج المعرفي كشكل من أشكال الاندماج الدارسي؛ حيث تسهم جميع الأبعاد الدالة المناخ المدرسي:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)

ما عداً دعم الشعور بالاستقلالية، والولاء والانتماء للمدرسة، في التنبؤ بالاندماج السلوكي.

٢. تسهم جميع مكونات الذكاء الانفعالي:(الدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) ما عداً الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات في التنبؤ بالاندماج السلوكي.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة فريدركس وآخرون (Fredricks et al., 2011) والتى توصلت إلى أن المناخ المدرسي المدرك يعد إحدى محددات الاندماج الدارسي وخصوصاً الاندماج المعرفي؛ ذلك أن الاندماج المعرفي يعكس الوظيفة الأولى للعملية التعليمة، من خلال نقل وإكساب المتعلمين المهارات الأكاديمية المختلفة؛ ويظهر ذلك في رغبة المتعلم لاستثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات الصعبة أثناء عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات مناسبة والعملية التعليمية، والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم.

ويفسر الباحث تلك النتيجة في إطار الخصائص المعرفية والعقلية للمراهقين؛ حيث تتسم تلك المرحلة بنمو القدرات العقلية ونضجها، فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد؛ أي من مجرد الإدراك الحسي والحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة والمعاني، كما أن المراهق يتسم بالقدرة على الاستدلال والاستنتاج والتحليل والتركيب، والاتجاه نحو التفكير الناقد، والميل إلى التخيل (رمضان القذافى، ٢٠٠٠؛ سامر رضوان، ٢٠٠٩، عبد الرحمن العيسوى، د.ت)؛ وهنا يظهر دور المعلم وجماعة الأقران، وطبيعة القواعد المدرسية، وما يكتنفها من وضوح واتساق، وكذلك درجة دافعية المتعلم، وقدراته على إقامة علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين في تحقيق الاندماج المعرفي، من خلال السعي نحو إتقان المعارف والمعلومات التي تتفق وإمكاناتهم وقدراتهم، والسعي نحو تحقيق أعلى الدرجات.

مناقشة وتفسير النتائج

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لفروض البحث يمكن الإشارة إلى ما يلى:

يعد المناخ المدرسي المدرك:(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية، وكذلك الذكاء الانفعالي بمكوناته المختلفة:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) من العوامل المسهمة في درجة الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة: (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي) لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية؛ ومن خلال تلك النتيجة يتضح أهمية الدور الذي يقوم به كل من: المعلم، وجماعه الأقران في مساعدة الطلاب والطالبات على تحقيق الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة؛ حيث تسهم تصورات الطلاب والطالبات عن دعم ومساندة المعلم، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران في جميع أشكال الاندماج الدارسي، وهو ما يتفق والطبيعة النفسية والاجتماعية والعقلية لتلك المرحلة العمرية؛ فالطلاب في تلك المرحلة يتسمون بالميل إلى الاستقلالية بدرجة كبيرة؛ وخصوصاً عن الآباء والأمهات، والذين كانوا يمثلون الأساس في تقديم المساعدة والمساندة واتخاذ القرارات في مرحلة الطفولة، ومن هنا فالمراهق يميل إلى السعي للاستقلال، في ظل الحاجة إلى المساندة والدعم والاعتماد على الآخرين وخصوصاً المعلمين والأقران، وهو ما يظهر بصورة واضحة في قدرتهم على تحقيق الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة.

كما يمكن الإشارة إلى أهمية كل من: القواعد والتعليمات المدرسية المعمول بها داخل المدرسة في مساعدة الطلاب على تحقيق الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة؛ حيث تسهم تصورات الطلاب عن درجة

الوضوح والاتساق في القواعد المدرسية كأحد أبعاد المناخ المدرسي في جميع أشكال الاندماج الدارسي، وهو ما يتفق وطبيعة تلك المرحلة العمرية؛ حيث يميل الطالب إلى كل من: التفكير الاستدلالي، والتفكير الناقد بدرجة كبيرة في محاولة لإحداث التغيرات التي يراها جاذبة للآخرين تجاهه؛ بما يجعله في بؤرة الاهتمام، كما أنه يميل إلى التخيل العقلي بدرجة كبيرة، وهذا يتطلب مجموعة من القواعد والتعليمات والأنظمة المدرسية المحققة لأماله وطموحاته وتخيلاته، ففي ظل الوضوح والاتساق في التعليمات والقواعد المدرسية، تلك المحققة لأهداف الطالب وطموحاته، والمشجعة على استثمار إمكاناته وقدراته المختلفة، يتحقق الاندماج الدارسي بأشكاله وصورة المختلفة.

كذلك يمكن الإشارة إلى أهمية الدور الذي تقوم به المهارات الاجتماعية للمراهق في تحقيق الاندماج الدارسي، كون المهارات الاجتماعية كأحد مكونات الذكاء الانفعالي طبقا لنموذج جولمان تسهم في جميع أشكال الاندماج الدارسي، وهو ما يتفق ومشاعر الاستقلالية التي تتسم بها تلك المرحلة العمرية؛ فالمراهق يميل إلى الاستقلال عن السلطة الوالدية في اتخاذ القرارات المختلفة إلى جماعه الأقران، والمعلمين في طلب الدعم والمساندة، وهو ما يتطلب تحقيق قدر أكبر من المهارات الاجتماعية لدى المراهق، والتي تتمثل في محاولة فهم الآخرين من خلال عدد من المهارات التي تساعد على التواصل الفعال من أجل تحقيق الأهداف، وكذلك التأثير في الآخرين، وسعى الطالب نحو نقل رؤيته بوضوح ومصداقية للآخرين، والتواصل الفعال من أجل توصيل المعلومات، وإقامة علاقات اجتماعية، وتقييم نسبة التأثير التي تم تحقيقها، والتفاعل الاجتماعي، والوعي بالقواعد المنظمة للجماعة، وتحمل مسئولية هذه القواعد.

كذلك يمكن الإشارة إلى أن كل من: المناخ المدرسي المدرك بأبعاده المختلفة، والذكاء الانفعالي بمكوناته يسهمان بدرجة أكبر في الاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية؛ حيث بلغت نسبة الإسهام (٢٦.٧%)؛ يليه الإسهام في الاندماج السلوكي بنسبة إسهام (١٩.٨%)، يليهم الإسهام في الاندماج الانفعالي بنسبة إسهام (١٦.٧%)، وهو ما يتفق وطبيعة تلك المرحلة التعليمية؛ التي تمثل حلقة الوصل ما بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، كما أن تلك المرحلة تمثل مرحلة حرجة ذات اهتمام خاص من جانب الوالدين، ومن جانب المعلمين على حد سواء؛ في ظل التوجه نحو تحقيق الدرجة، والتي تعد غاية في حد ذاتها نحو تحقيق الآمال والطموحات، وهو ما أنعكس بشكل واضح في محاولة المراهق تحقيق أعلى الدرجات الأكاديمية، من خلال سعى الطالب نحو استثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات الصعبة أثناء عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات مناسبة والعملية التعليمية، والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم.

توصيات البحث

في إطار ما قدمه البحث الحالي من إطار نظري، وما تم استعراضه من دراسات سابقة وبحوث، وما تم التوصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية، ولأولياء الأمور تتمثل في الآتي:

١. يجب اهتمام القائمين على العملية التعليمية بدور المعلمين في تحقيق الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة، وذلك من خلال إعداد الدورات التدريبية للمعلمين والقائمين على إدارة المدرسة لكيفية التعامل مع الطلاب والطالبات وخصوصاً في مرحلة المراهقة، لما لها من متطلبات وخصائص خاصة، بالإضافة إلى تشجيع المعلمين والقائمين على إدارة المدرسة للالتحاق بالدراسات العليا المتخصصة

في مجال العلوم الإنسانية والنفسية، وخصوصاً علم نفس النمو، لما لها من أهمية في التعرف على خصائص المراحل العمرية المختلفة، ومتطلباتها واحتياجاتها.

٢. يجب التأكيد في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين على أهمية التعلم الذاتي، خصوصاً في مرحلة المراهقة، وأن ذلك لا يعني تحجيماً لأدوار المعلم؛ بل يعني تقبلاً لطبيعة المرحلة، وتحقيقاً لأعلى درجات الاندماج الدارسي في أشكاله المختلفة.

٣. يجب الاهتمام بتربية النشء بأساليب تربوية تقوم على التسامح والحوار، خصوصاً في مرحلة المراهقة؛ ذلك أن تلك المرحلة تتسم بالميل إلى الاستقلالية، وهو ما يحتاج إلى أساليب خاصة في التربية بما يساعد في تقليل الفجوة بين الآباء والأبناء المراهقين.

٤. يجب تدريب المراهقين على مهارات تكوين الصداقة، والمهارات الاجتماعية؛ ذلك أن تلك المرحلة تتسم بالميل إلى الجنس الآخر، وتكوين صداقات مع الأفراد ممن يمثلون نفس الجنس أو الجنس الآخر.

٥. يجب على القائمين على العملية التعليمية على وجه العموم، والإدارة المدرسية على وجه الخصوص الاهتمام بوضع مجموعة من القواعد والتعليمات والأنظمة المدرسية تقوم على الوضوح والاتساق، وتراعى طبيعة مرحلة المراهقة خصوصاً في المرحلة الثانوية، لما لها من أثر كبير في مساعدة الطلاب والطالبات على تحقيق الاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة.

دراسات مقترحة وبحوث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يُوصي بإجراء الدراسات و البحوث الآتية:

- إعداد برنامج قائم على الذكاء الانفعالي في تحسين درجة الاندماج الدارسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
- القيام بدراسة تهدف إلى التعرف على مسار العلاقات السببية القائمة بين كل من: أبعاد المناخ المدرسي ، ومكونات الذكاء الانفعالي، والاندماج الدارسي بأشكاله المختلفة.
- إعداد برنامج إرشادي لتحسين تصورات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية للمناخ المدرسي.
- القيام بدراسة طولية تهدف إلى التعرف على درجة الاندماج الدارسي عبر المراحل العمرية والدراسية المختلفة.
- إعداد دراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة متغيرات البحث الحالي:(المناخ المدرسي المدرك، والذكاء الانفعالي، والاندماج الدارسي) لدى عينة من الفئات الخاصة:(صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسياً، وذوى التصورات العلمية الخاطئة) ومقارنة تلك النتائج بمجموعة العاديين.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

١. احمد يافع عسيري (٢٠٠٧). دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٢. إعتدال عباس حسانين(٢٠١٢). النموذج السببى المفسر للعلاقة بين الدعم الوجدانى المدرك للمعلم والمتعة الأكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجيه البحث عن المساعدة الاكاديمية والإندماج المعرفى، **مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس**، العدد السادس والثلاثون، الجزء الرابع، ص.ص. ١٩١ – ٢٤١.

٣. أمل محمد الشمتي (٢٠١٠). اثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية بمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهه نظر المعلمات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٤. بدر عمر العمر (١٩٨٧). دراسة مسحية للدافعية لدى طلاب جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية– جامعة الكويت، المجلد ١٥، العدد الرابع، ص ص. ٧٥–٩٥.

٥. جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور(د.ت). لسان العرب، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) على الموقع التالى: http://www.baheth.info/index.jsp

٦. حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

٧. حامد عبد السلام زهران (١٩٩٠). علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، الطبعة الخامسة، القاهرة: عالم الكتب.

٨. حمدي على الفرماوى(٢٠٠٢). فاعلية التدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتامعرفية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد٣٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٩. رائدة محمود قشطه (٢٠٠٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التأقلم لدى طالبات الثانوية العامة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
١٠. رمضان محمد القذافى (٢٠٠٠). علم النمو (الطفولة، والمراهقة)، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
١١. سامر جميل رضوان (٢٠٠٩). الصحة النفسية، عمان- الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
١٢. سامية خليل الشختور (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي في تحسين التفكير الخلقي وإستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٣. سيد أحمد عثمان (٢٠٠٠). الذاتية الناضجة مقالات فى ما وراء المنهج، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤. صلاح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي(٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الانفعالي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، مجلة كلية التربية/ جامعة المنصورة، العدد ٧٦، الجزء الأول، ص.ص.٢٣١- ٢٩٥.
١٥. عبد الرحمن العيسوى (د.ت). سيكولوجية النمو (دراسة في نمو الطفل والمراهق)، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

١٦. عباس سيتى(٢٠١٣). دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية، مجلة المعلم الكويتية، العدد (١٨)، الجزء الثاني، ص.ص. ١٨- ٣٩.

١٧. عزت عبدالحميد حسن (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية " تطبيقات باستخدام برنامج ليزرال ٨.٨، بنها: دار المصطفى للطباعه والترجمة.

١٨. فاطمة محمد عزت (٢٠٠٦). التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي مع اقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٩. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩١): **الذكاء الشخصي** "النموذج وبرنامج البحث"، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد٢-٤ سبتمبر، القاهرة، ص ص ١٥ : ٣٢ .

٢٠. فؤاد أبو حطب، وأمال صادق(١٩٩٢). **علم النفس التربوي**، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، أمين سليمان (١٩٩٥): **الذكاء الشخصي باستخدام مقاييس الذاكرة كمحك**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ١١القاهرة، ص ص ١ : ٤٢

٢٢. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادى (١٩٥٢) . **القاموس المحيط**، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) على الموقع التالي: http://www.baheth.info/index.jsp

٢٣. مجمع اللغة العربية (١٩٩٢): **المعجم الوجيز**، القاهرة : طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم .

٢٤. محمد بن أبى بكر عبدالقادر الرازي(١٩٥٣). **معجم الصّحّاح في اللغة**، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) على الموقع التالى: http://www.baheth.info/index.jsp

٢٥. محمد عودة الريماوي (٢٠٠٣). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)** ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٦. محمد قنديل، ورمضان بدوي(٢٠٠٧). **بيئات تعلم الطفل**، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٧. محمد الاصمعى محروس(٢٠٠٢). **نمط البيئة المدرسية اللازمة لتوفير شروط التربية الإبداعية**، المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي، العدد (١٧)، ص.ص. ٢٣– ٤٧.

٢٨. محمود محمد شبيب (٢٠٠٥). **بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم**، المجلة العلمية، المجلد الواحد والعشرون، العدد الأول، كلية التربية– جامعة أسيوط، ص.ص. ٩٠– ١٣٦.

٢٩. مدحت محمد أبوالنصر(٢٠٠٩). **الإعاقة والمعاقين** "**رؤية حديثة**"، الطبعة الأولى، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٣٠. مها إبراهيم زحلوق، (١٩٩٧). **نحو برنامج لتربية الأطفال المبدعين فى المدرسة الابتدائية**– تصور مقترح، المؤتمر التربوى الأول (اتجاهات التربية وتحديات المستقبل). جامعة السلطان قابوس: كلية التربية والعلوم الإسلامية. (٧– ١٠ ديسمبر)، ص.ص. ١٢٠– ١٤٥.

٣١. يوسف قطامي (٢٠٠٧). برنامج **تهيئة البيئة التربوية للمعلم (البيئة الآمنة)**،عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

32. Adams, T.(2013). Leader Emotional Intelligence And Workgroup Engagement: A Quantitative Correlational **Study, Ph.D**., University of Phoenix.
33. Akin, S. (2009). What does the Community College Survey of Student Engagement (CCSSE) have to do with learning? Community College, **Journal of Research and Practice**, Vol.33(8),Pp. 615–617.
34. Appleton, J., Christenson, L., and Furlong, J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct**, Journal of Psychology in the Schools**, Vol.45(5), Pp.369–386.
35. Astin, W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education, **Journal of College Student Personnel**, Vol.25(4), Pp. 297–308.
36. Bakker, A. , Schaufeli, W. , Leiter, P., and Taris, W.(2008). Work Engagement: An emerging concept in occupational health and psychology. **Journal of Work & Stress**,Vol.22(3), Pp.187-200.
37. Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation, **Journal of Educators Online**, Vol.7(1), Pp. 21- 32.
38. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema Journal**, Vol.18, Pp.13-25.
39. Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., and Dumas, T. (2003). secondary school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. **Journal of Educational Psychology**,Vol.95, Pp. 570–588.

40. Brand, S; Robert, D.; Felner, B.; Seitsinger, A.; Burns,A. and Bolton, N.(2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement, **Journal of School Psychology, Vol.** 46 (2), Pp. 507–535
41. Brehm, S.; Kassin, S. and Fein, S. (2005). **The social self In Social Psychology**, 6th ed., Boston, MA: Houghton Mifflin.
42. Bridgeland, J.; Dululio J. and Wulsin, S.(2010). **Engaged for Success: Service-Learning as a Tool for High School Dropout Prevention**, Washington, DC: National Academy of Sciences
43. Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning, **Innovations in Education and Teaching International Journal,** Vol.44, Pp.349-362.
44. Cambridge University (2009). Cambridge Dictionary of American English, Cambridge University Press, available at: **http://www.cambridge.org/us/**
45. Carle, A.; Jaffee, D. and Miller, D. (2009). Engaging college science students and changing academic achievement with technology: A quasi-experimental preliminary investigation, **Journal of Computers & Education**, Vol.52(2), Pp. 376–380.
46. Chaves,C.(2003). Student involvement in the community college setting, **Journal of educational psychology**, Vol.3(1), Pp. 20- 39.
47. Chickering, W.,& Gamson, F. (2012). **Seven principles for good practice**, New York, NY: Gallup Press.

48. Cowan, J.(2012). Self-Engagement and Met cognition in Middle Students, M.D. Mount Saint Vincent University.
49. Cox, A.& Guion, M. (2004). **Reviewer of Bar On Emotional Quotient Inventory**, New York: The Conference Board.
50. Danielson, C. (2007). **Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.)**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
51. Duncan, T. & Mc-Keachie, J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire, **Journal of Educational Psychologist**, Vol.40, Pp.117-128.
52. Eniola, M.(2007). The influence of emotional intelligence and self regulation strategies on remediation of aggressive behaviors in adolescent with visual impairment, Journal of **educational psychology**, Vol12(1). Pp. 71- 77.
53. Errey, R., & Wood, G. (2011). Lessons from a student engagement pilot study: Benefits for students and academics, Australian Universities' Review **Journal, Vol**. 53(1), Pp.21–34.
54. Finn, J.(1989). Withdrawing from school, Journal of Review of Educational Research, Vol.59(2),Pp. 117- 130.
55. Fredericks, A.; Blumenfeld, C. and Paris, H. (2004). School Engagement: Potential of theConcept, State of the Evidence**, Journal of Review of Educational** Research, Vol.74, Pp.59-109.

56. Fredricks, A.; McColskey, W.; Meli, J.; Mordica, J.; Montrosse, **B. and Mooney**, K.(2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098), Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast
57. Gibbons, J. (2006). **Employee engagement**: a review of current research and its implications. New York: The Conference Board.
58. Gilardi, S.,& Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition, **Journal of Higher Education**, Vol.82(1), Pp.33–53.
59. Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence**: Why it can matter more than I. New York, NY: Bantam Books.
60. Goleman, D. (2006). **Emotional intelligence**. The tenth anniversary edition. New York,NY: Bantam Books.
61. Gottschalg, O.,& Zollo, M. (2007). Interest alignment and competitive advantage. **Journal of Academy of Management Review**, Vol.32(2),Pp. 418–437.
62. Harter, J.; Schmidt, L.; Asplund, W.; Killham, A. and Agrawal, S. (2010). Causal impact of employee work perceptions on the bottom line of organizations, **Journal of Perspectives** on Psychological Science, Vol.5(4), Pp.378-389.

63. Hamre, K.; Pianta, R.; Downer, J.; Decoster, J.; Mashburn, A.; Jones, S. and Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms, The Elementary School **Journal, Vol.113**(4), Pp.461–487.
64. Hobfoll, E.; Johnson, J.; Ennis, N. and Jackson, P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.84, Pp.632-642.
65. Hu, S. & Kuht, D. (2002). Being (Dis) Engaged in **Educationally Purposeful Activities**: The Influences of Student and Institutional Characteristics, Journal of Research in Higher Education; Vol. 43(5), Pp. 555-575.
66. Hughes, J.; Luo, W.; Kwok, O.; and Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study, **Journal of Educational Psychology,** Vol.10(1),Pp. 1-14.
67. Joseph, S.(2011). Emotional Intelligence, Leader-Member Exchange, And Behavioral Engagement: Considering Mediation And Reciprocity Effects, **Ph.D**. University of Illinois at Urbana-Champaign.
68. Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, **Academy of Management Journal**, Vol.33(4), Pp.692-724.
69. King, A. (2008). **How we sense and** perceive the world. In The science of psychology: An appreciative view, New York, NY: McGraw-Hill. ,
70. Khamees, M.(2003). **The development of educational technology**, Cairo: Quba publishing and distribution.

71. Klem, M., & Connell, P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement, **Journal of School Health**, Vol.74(7), Pp.262–273.
72. Kennedy, P.(2014). Measuring the effects of instructional environment and student Engagement on Reading achievement for struggling readers in middle school, **Ph.D**. University of Oregon.
73. Kaufman, S. & Kaufman, C. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say?, **Journal of Emotion**, Vol.1(3), Pp.258-264
74. Kuh, G.; Hayek, J.; Carini, R.; Oimet, J.; Gonyea, R. and Kennedy, J. (2011). **National Survey of Student Engagement**: Retrieved from: http://www.ebscohost.com/academic/request-information/mental-measurements-yearbook
75. Labarbera, R.(2007). Differences in self-efficacy, self-engagement and Attributional styles in two groups of adults with learning disabilities, **Ph.D**. university of Claremont graduate, California.
76. Landy, F. (2006). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence, **Journal of Organizational Behavior**, Vol.26, Pp.411-424.
77. Laport, J.(2014). service-learning and student engagement in school, **PhD.** Northeastern University.
78. LaRusso, M.& Selman, R.(2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate, **Journal of Applied Developmental Psychology**, Vol. 32, Pp.354–362
79. Lawrence, M.(2014). The Effect of Educational Planning on Academic Success and Engagement With Low-Achieving Middle School Students, **Ph.D**. North central University.

80. Linnenbrink, A. & Pintrich, R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom environment, **Journal of Reading & Writing Quarterly**, Vol.19(1), Pp.119-137.
81. The Longman Dictionary of Contemporary English Online, (n.d). available at: http://www.ldoceonline.com/
82. Marks, M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years, American Educational Research **Journal, Vol**. 37(1), Pp. 153-184.
83. Maslow, A. (1954). **Motivation and Personality**, New York: Harper.
84. Mayer, D.,& Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence**?, New York, NY: Basic Books.
85. Mayer, D.; Salovey, P.and Caruso, R. (2008). **Emotional intelligence**: New ability or eclectic traits?, American Psychologist Journal, Vol.62(6), Pp.503-517.
86. Mc-Clenney, M. (2006). Benchmarking effective educational practice. New Directions for Community Colleges, **Journal of college**, Vol. 13(4), Pp.47-55.
87. Miller, R. & Vaughan, J. (2001). Messages from the management past: Classic writers and contemporary problems, Advanced Management **Journal, Vol**.66(1), Pp. 4–11
88. Mullen, P. (2007). Use of self-regulating learning strategies by students in the second and third trimesters of an accelerated second-degree baccalaureate nursing program, **Journal of Nursing Education**, Vol.46, Pp. 406-412.

89. Newman, A.; Joseph, L. and MacCann, C. (2010). Emotional intelligence and job performance: The importance of regulation and emotional labor context Industrial and Organizational Psychology, **Journal of Perspectives on Science and Practice,** Vol.3(2), Pp.159-164
90. Oblinger, G. (2006). Radical flexibility and student success: An interview with Homero Lopez, **Journal of Educational psychology Review**, Vol.41(1), Pp.44-55.
91. Pascarella, T., &Terenzini, T. (2005). **How college affects students**: A third decadeof research, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
92. Payne, K. & Edwards, B.(2010). Service learning enhances education for young adolescents: service learning can reinforce learning for middle grades students, launch them into the process for independence in a pro-social manner, and develop the competencies and civic skills they need as they move toward adulthood, J**ournal of Child Psychology**, Vol.35(3), Pp.491-504.
93. Pianta, R. C., La Paro, K., &Hamre, B. K. (2008). **Classroom Assessment Scoring System** (CLASS). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
94. Pintrich, P. R. (2009). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 95(4), Pp.667–686.
95. Qualter, P.; Gardner, K.; Pope, D. and Helen, E.(2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, emotional engagement and academic success in British secondary schools, **Journal of Learning and Individual Differences**, Vol. 22, Pp.83–91

96. Rothbard, P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles, Administrative Science Quarterly **Journal**, Vol.46, Pp.655-684.
97. Sheehan, P. (2004). Review of the National Survey of Student Engagement, **San Francisco**: Jossey-Bass.
98. Schmidt, M.; Marks, J. and Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students, **Journal of Mentoring & Tutoring**, Vol. 12(2), Pp.205-217.
99. Schneider, B. (2005.), **Organizational Climate and Culture**, San Francisco: Jossey-Bass.
100. Strange, C.,& Banning, H. (2001). **Educating by design**: Creating campus learning environments that work, San Francisco,
101. CA: Jossey-Bass.
102. Stronge, H.; Ward, T.; and Grant, L. (2011). What makes good teachers good? Across-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement, **Journal of Teacher Education**, Vol.62(4), Pp.339–355.
103. Robertson-Schule,L.(2014). An investigation of the relationships between emotional Intelligence, engagement, and performance, **Ph.D**. Capella University.
104. Terenzini, T., & Reason, D. (2005). **Parsing the first year of college**: A conceptual framework for studying college impacts, annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA.

105. Thor, S.(2012). Organizational Excellence: A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and study Engagement in Process Improvement Experts, **Ph.D**. George Fox University.
106. Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research of student persistence seriously, **Journal of Review of Higher Education**, Vol.21(2), Pp. 167-177.
107. Towers, W. (2011). **The power of three**: Taking engagement to new heights. Retrieved from http://www.towerswatson.com.
108. Vernon, A.; Petrides, V.; Bratko, D. and Schermer, J. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence, **Journal of Emotion,** Vol.8(5), Pp.635-642.
109. Wagner, R., & Harter, J. (2006). **The elements of great managing, New York**, NY: Gallup Press.
110. Wenning, G(2004). Classroom management styles: physics teacher education program, **Journal of developmental psychology**, Vol.4(1), Pp. 32-47.
111. Whittaker, T. (2004). **What great teachers do differently**: 14 things that matter most. Larchmont, NY: Eye on Education
112. Williams, M.(2014). teaching with high-probability strategies in the elementary classroom to affect student engagement, learning, and success: an action research study, **Ph.D**. Capella University
113. Willms, J.; Friesen, S. and Milton, P. (2009). What did you do in school today? **Transforming classrooms and schools through social**, academic and intellectual engagement (First National Report). Toronto: Canadian Education Association

114. Zeidner, M.; Roberts, R. and Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies, European Psychologists **Journal**, Vol.13(1), Pp.64-78.

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التأصيل النظري لظاهرة الاندماج الدارسي، والتي لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة في البيئة العربية على قدر علم الباحث، وكذلك التنبؤ بالأشكال المختلفة للاندماج الدراسي: (الاندماج السلوكي، والاندماج الإنفعالى، والاندماج المعرفي) لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي طبقاً لتصور براند وآخرون (Brand, et al., 2003: 572): (دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية، والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي طبقاً لنموذج جولمان:(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) بلغ عددهم (٣١٥) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد أعتمد الباحث في التعرف على متغيرات البحث الحالي على: مقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي(إعداد: براند وآخرون Brand, et al., 2003، ترجمة الباحث)، ومقياس الذكاء الانفعالي:(إعداد: سامية الشختور، ٢٠٠٨)، و مقياس الاندماج الدارسي:(إعداد: أوتينيو O. TINIO, 2009؛ ترجمة: الباحث)، وتوصل البحث إلى أن كل من: المناخ المدرسي المدرك بأبعاده المختلفة، والذكاء الانفعالي بمكوناته يسهمان بدرجة أكبر في الاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية؛ حيث بلغت نسبة الإسهام (٢٦.٧%)؛ يليه الإسهام في الاندماج السلوكي بنسبة إسهام (١٩.٨%)، يليهم الإسهام في الاندماج الانفعالي بنسبة إسهام (١٦.٧%)، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية وأولياء الأمور لتحسين درجة الاندماج الدارسي لدى الطلاب.