مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

إسلام السيد محمود عبد الشافي
المدرس المساعد بقسم الصحة النفسية

إشراف

أ.د/ نبيل عيد الزهار
عميد كلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د/ ثريا يوسف لاشين
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية جامعة حلوان

مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

م. م إسلام السيد محمود عبد الشافي[1]
أ.د نبيل عبد الزهار[2]
أ. د سلوى محمد عبد الباقي[3]
أ.م. د ثريا يوسف لاشين[4]

مستخلص البحث باللغة العربية:

هدف البحث إلى التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومدى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ من خلال معلومية أدائهم على مقياس مهارات تنظيم الذات، والكشف أيضاً عن الفروق في هذه المتغيرات تبعاً للنوع (ذكور، إناث)، ونوع التعليم (خاص، حكومي)، ومستويات الاندماج الأكاديمي (منخفض، مرتفع)، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٣٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالصفوف الدراسية الثلاثة (الأول، الثاني، الثالث)؛ وممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-١٥) عاماً، ومتوسط عمري (١٣,٣٦) وانحراف معياري (٠,٩٣٧)، وبواقع (١٧٩) من الذكور و(١٤١) من الإناث. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياسي مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن. وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة

[1] مدرس مساعد بقسم الصحة النفسية-كلية التربية جامعة حلوان.
[2] أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.
[3] أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية جامعة حلوان.
[4] أستاذ الصحة النفسية المساعد- كلية التربية جامعة حلوان.

الثانية من التعليم الأساسي، وأن تنظيم الذات يسهم بنسبة (٤,٥%) في تفسير التباين الكلي لأداء التلاميذ على مقياس الاندماج الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي تبعاً للنوع (ذكور-إناث)، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في تنظيم الذات تبعاً لنوع التعليم (خاص، حكومي)، في حين توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في الاندماج الأكاديمي تبعاً لنوع التعليم (خاص، حكومي) لصالح تلاميذ التعليم الخاص، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي الاندماج الأكاديمي في تنظيم الذات لصالح التلاميذ مرتفعي الاندماج الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: مهارات تنظيم الذات، الاندماج الأكاديمي، النوع، نوع التعليم.

Abstract

The aim of research was to verify the nature of relationship between self-regulation skills and academic engagement among students of the second stage of basic education, and explore the possibility of predicting with the students' academic engagement through Knowing their performance on the self-regulation skills scale, and also to reveal the differences in these variables according to gender (males, females), type of education (private, governmental), levels of academic engagement (low, high). The basic research sample consisted of (320) students from the second stage of basic education in the three grades (first, second, and third); Their ages ranged between (12-15) years, with (179) males and (141) females. To achieve the objectives of the research, the researcher prepared two scales of self-regulation skills and academic engagement for middle school students, and the comparative and causal descriptive approach was used. The results showed that There was a positive, statistically significant correlation at the 0.01 level between self-regulation and academic engagement among students of the second stage of basic education, and that self-regulation contributed by (4.5%) to explaining the total discrepancy in students' performance on the academic engagement scale. And there were no differences in self-regulation and academic engagement according to gender (males-females), and there was no statistically significant difference at 0.01 in self-regulation according to the type of education (private,

governmental), while the results showed that there was a statistically significant difference at 0.01 level in academic engagement according to the type of education (private, governmental) in favor of private education students, and there was a statistically significant difference at the level of 0.01 between the mean scores of students with low and high academic engagement in self-regulation in favor of students with high academic engagement.

key words: Self-regulation skills, academic integration, gender, type of education.

مقدمة البحث

يُنظر إلى التلميذ بأنه المخرج الرئيس للعملية التعليمية، حيث تهتم العلوم التربوية والنفسية بدراسة هذا المخرج التعليمي والعمل على تحسينه، وتنمية شخصيته اجتماعياً ونفسياً ومعرفياً. مما دفع المتخصصين إلى إعداد البرامج التدريبية والإرشادية التي تستهدف فئة التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، والمرحلة الإعدادية بصفة خاصة، وتسعى إلى تنمية التوافق الاجتماعي والأكاديمي والنفسي لديهم. ومن بين المتغيرات التي نالت قدراً من هذا الاهتمام متغير مهارات تنظيم الذات، الذي يساعد هؤلاء التلاميذ في ضبط اندفاعاتهم وانفعالاتهم ورغباتهم، والتخطيط وتحديد الأولويات الجديرة بالتنفيذ، وتعزيز قدرتهم على تحقيق الأهداف المنشودة، ومن غير هذه المهارات يصبح التلميذ عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية التي تؤثر على أدائه في كافة المجالات الحياتية.

ويؤكد Markazi & Badrigargari (2011, 1758) على أثر تنظيم الذات على المراهقين ويصفه بأنه أحد أهم العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية لديهم. ويضيف أن تنظيم الذات يعد أحد منبئات التفوق الدراسي لدى المراهقين؛ ذلك لأنه ينمي لديهم المهارات ما وراء المعرفية، كما ينمي لديهم السلوك الدافعي. الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهدافهم التعليمية (هبة سامي محمود، ٢٠٢٠، ٣٧٢). فالتنظيم الذاتي هو بنية نفسية عامة تتضمن بنية منظمة من جوانب القوة الموجودة لدى كل فرد، فالشخص القوي هو الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس، ويبذل قصارى جهده في مواجهة العوائق التي يمر بها ويتعلم من أخطائه ولديه إحساس كبير بجودة الحياة والاستمتاع بالحياة (محمد عبد العزيز عبد الرحمن، ٢٠١٧، ١٠٤). حيث لا يعتبر التنظيم الذاتي قدرة من القدرات العقلية ولا مهارة من مهارات الأداء الأكاديمي فقط إنما عملية توجيه ذاتي يتم من خلالها توجيه الفرد لقدراته العقلية إلى الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات، التي تتولد ذاتياً وتتجه نحو تحقيق الأهداف المحددة (محمد أحمد حماد، ٢٠١٨، ٥٨).

بينما يرى كل من Ramani et al. (2010) أن تنظيم الذات يؤثر على جودة التفاعل الاجتماعي للطفل وخبرات التعلم. كما يلعب دوراً مهماً في تطوير السلوكيات وردود الفعل والأفكار والانفعالات، وهو هام لأنه يشكل الأساس للسلوك الاجتماعي الإيجابي (Bell & Deater-Deckard, 2007). كما وجد كل من Hrbáčková & Petr Šafránková (2016) أن الأطفال الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذات مُحسّنة كان أداؤهم أفضل من أقرانهم في الانتباه والتركيز، وفي التحكم في انفعالاتهم وسلوكهم.

ويعد تنظيم الذات، الذي يتميز بإرجاء الإشباع، والتحكم في الانفعالات، واستخدام آليات المواجهة التكيفية، والتنظيم الانفعالي، "أحد المطالب المبكرة والأكثر عالمية التي تضعها المجتمعات لأطفالها، ويعتمد النجاح في العديد من مهام الحياة بشكل حاسم على إتقان الأطفال لضبط الذات" (Moffitt et al. 2011, 293). حيث يعبر تنظيم الذات عن قدرة الفرد على دراسة وتنظيم وترتيب المواقف بدافعية وانفعال متزن ومواجهة أية مشتتات أو رد فعل غير إيجابي سعياً لتحقيق الأداء المطلوب وتقويمه، وهناك التنظيم الذاتي قصير المدى ويعني قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وأفعاله في الحال لكي ينتبه للأهداف بعيدة الأمد، والتنظيم الذاتي طويل المدى ويعني قدرة الفرد على توجيه المجهود لفترة طويلة من الوقت سعياً لتحقيق الأهداف (نبيلة عبد الرؤوف شراب، ٢٠٠٨، ١٠٠).

وفي نفس السياق، يشير مفهوم التنظيم الذاتي إلى الاستقلالية والاستقلال الانفعالي والقدرة على تنظيم حياة المرء بشكل فعال من أجل تحقيق احتياجاته وأهدافه، والانخراط في سلوكيات صحية مناسبة (Marqués María et al., 2005, 1045). كما يُعرف بأنه عمليات تغير بها الذات استجاباتها عن قصد، بما في ذلك الأفكار والانفعالات والدوافع والأداء والسلوكيات، بناءً على المعايير. والمعايير هي أفكار حول الكيفية التي يجب أو لا يجب أن يكون بها شيء ما، وتشمل الأهداف والمعايير والقيم والأخلاق والقوانين والتوقعات والاستجابات المماثلة من قبل الآخرين أو من قبل الذات في الماضي (Baumeister & Vohs, 2018, 79).

ومن المتغيرات الضرورية والهامة للحصول على مخرجات تعليمية وأكاديمية جيدة الاندماج الأكاديمي، فالاندماج الأكاديمي عبارة عن بناء نظري متعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة مكونات: الاندماج السلوكي والانفعالي والمعرفي. ويشير الاندماج السلوكي إلى ما يفعله الطالب: المشاركة في الحياة المدرسية، والواجبات المنزلية، والأنشطة اللاصفية؛ يشير الاندماج الانفعالي إلى ما يشعر به الطالب: الاستجابة الانفعالية للمدرسة والأشخاص والأنشطة المرتبطة بالمدرسة؛ والاندماج المعرفي يشير إلى ما يفكر فيه الطالب: الاستثمار والجهد الفكري (Appleton et al., 2008; Fredericks et al., 2004). حيث وُجد أن اندماج الطلاب المدرسي لها تأثير إيجابي على أدائهم الأكاديمي (Fall & Roberts, 2012; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Simons-Morton & Chen, 2009)، لا سيما من حيث جوانبه السلوكية والوجدانية (Li & Lerner, 2011). وأشارت Kuh (2009, 684) إلى أن الاندماج يساعد في تنمية نواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين، كما أنه يمكّن المتعلمين من تطبيق ما تعلموه في سياقات مختلفة، ومواقف جديدة تختلف عن مواقف التعلم. ويرى Wang et al. (2011, 466) أن الطلاب الأكثر اندماجًا في المدرسة يؤدون أداءً أكاديميًا أفضل، كما أن الطلاب الذين يحضرون المدرسة بانتظام يركزون على التعلم، ويلتزمون بقواعد المدرسة، وبصفة عامة يحصلون على درجات أعلى، ويؤدون أداءً أفضل في الاختبارات.

وبالتالي، قد يظهر الأطفال ذوو مهارات أفضل في تنظيم الذات تفاعلات أكثر إيجابية مع المعلمين، مما يعزز بدوره اهتمامهم بالمدرسة وغيرها من الأنشطة ذات الصلة بالتعلم، مما يشير إلى أن جودة العلاقة بين المعلم والطفل قد تعمل كوسيط في هذه الرابطة (Portilla et al., 2014, 1918). وقد توصلت الدراسات إلى وجود علاقة بين اندماج الطلاب وكل من التعلم والنمو الشخصي ومثابرة الطلاب، كما أن الاندماج يمكن أن يعزز القدرات الأكاديمية العامة، ومهارات التفكير الناقد، والتحصيل والمثابرة Tinto, 2000; Fredricks et al., 2004; Astin, 1993; Hayek & Kuh, 2004; Pike & Kuh, 2005; Fung et al., 2018; Lei et al., 2018).

مشكلة البحث

تعد مرحلة المراهقة النمائية من أكثر المراحل التي تؤثر التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية المصاحبة لها على شخصية التلاميذ المراهقين، فهي تمثل مرحلة حرجة يتطلب تخطيها بسلام تعلم واكتساب التلاميذ القدرة على تحديد أهدافهم، والتحكم في أفكارهم وانفعالاتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم المختلفة، وتعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والدراسية، وتقبل الذات بإيجابياتها وسلبياتها، وتعلم أيضاً أساليب مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية، ومساعدتهم أيضاً في رفع معدلات مشاركتهم الأكاديمية في الأنشطة والممارسات الدراسية الصفية واللاصفية داخل الفصل وخارجه، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة وثابتة مع أقرانهم ومعلميهم، وتعزيز شعورهم أيضاً بالانتماء للمؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.

وتوضح نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨، ١١٣) أن التنظيم الذاتي عملية أولية وأساسية تسبق تحديد واختيار الهدف وعمليات الأداء المطلوبة، ويتضمن التنظيم الذاتي الجانب المعرفي والسلوكي. فالأفراد عندما يسعون لتحقيق الهدف يجدون صعوبات في الحفاظ على أدائهم لتحقيق الهدف المطلوب؛ لذا فالتركيز على المهمة والحفاظ على الانفعالات معتدلة يساعدان على الحفاظ على السلوك الأولي وبزيادة مستوى التنظيم الذاتي تزداد سرعة أداء المهمة المطلوبة حتى وإن واجهت فشلاً في البداية. وحتى ينتبه الأفراد لأداء المهام التي بين أيديهم ويثبطوا أية معوقات تقف أمام إنجازها لابد من استخدام عمليات التنظيم الذاتي. حيث يتضمن التنظيم الذاتي قدرات الأفراد على التحكم في انفعالاتهم وانتباههم وسلوكهم حتى يتمكنوا من المثابرة وبالتالي تحقيق أهداف قصيرة أو طويلة المدى (Gestsdottir & Lerner, 2008; Moilanen, 2007).

ويعتبر تنظيم الذات من المؤشرات الهامة للنجاح المدرسي، كما يلعب دوراً أساسيًا في السلوكيات التكيفية المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية

للأطفال، وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الذين لديهم ضعف في الانتباه ونشاط زائد لديهم صعوبات في المجالات الرئيسة للتنظيم الذاتي، ومن ثم نجد أن لديهم العديد من المشكلات الاجتماعية والمدرسية والانفعالية (McClelland & Cameron, 2012). بعبارة أخرى، يمكن لقدرات المراهقين على التنظيم الذاتي أن تلعب دوراً مركزياً في هذه المرحلة، في الأداء البشري، والمرونة، والرفاهية العامة (Elliot, Thrash, & Murayama, 2011; Dias, del Castillo, Moilanen, & Preto, 2009; Gardner, Dishion, & Connell, 2008; Hofer, Busch, & Kärtner, 2011). وهناك دراسات أكدت على الدور الذي يلعبه الاندماج الأكاديمي في تحسين الأداء والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة (Casuso-Holgado et al., 2013; Bigna et al., 2014; Conner & Pope, 2013; Watt et al., 2017; Bae & DeBusk-Lane, 2019). كما يلعب اندماج الطلاب دوراً مهماً في النجاح المدرسي (Fung et al., 2018; Wang & Eccles, 2012). وكمظهر من مظاهر تحفيز الطلاب في الإجراءات (التي يمكن ملاحظتها)، فإنه يؤدي إلى التعلم والأداء (Olivier et al., 2019).

فربما تُعزى بعض المشكلات الأكاديمية والسلوكية لدى التلاميذ المراهقين إلى عدة عوامل من بينها افتقارهم نتيجة المرحلة العمرية التي يمرون بها لمهارات تنظيم الذات، والتي تجعلهم يشعرون بالخوف من الفشل ونقص الدافعية، وعدم الالتزام بالواجبات الدراسية وحلها، والذي بدوره يؤثر على التحصيل الدراسي والتوافق الأكاديمي لديهم. وهذا يحتم على التربويين وعلماء النفس دراسة هذه المهارات لدورها في تحقيق التوازن النفسي بين مكونات الشخصية.

وتشير العديد من الأدلة إلى أن مهارات تنظيم الذات تعمل كأساس لكفاءة الأطفال السلوكية والأكاديمية، وهي جانب مهم من جوانب نمو المراهقين المبكرة (Oberle et al. 2012). كما ثبت أن التنظيم الذاتي العالي خلال فترة المراهقة يرتبط بتحصيل أكاديمي أكبر (Evans & Rosenbaum, 2008; Rodriguez et al., 1989;

(Tangney et al., 2004) والكفاءة الاجتماعية والانفعالية (Oberle and Schonert-Reichl, 2013; Tangney et al., 2004; Zalewski et al., 2011). في المقابل، فإن أوجه القصور في التنظيم الذاتي تتسبب مجموعة واسعة من المشاكل السلوكية والصحية، بما في ذلك اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (DuPaul, 2007)، واضطراب السلوك (Castellanos-Ryan & Conrod, 2011)، وتعاطي المخدرات (Brody & Ge, 2001؛ Vazsonyi et al., 2001)، جنوح الأحداث (Carroll et al., 2013)، الأداء الأكاديمي الضعيف والتسرب من المدرسة (Blair & Diamond, 2008).

وربما يحتاج التلاميذ إلى مستوى مرتفع من الدافعية الأكاديمية لتحقيق مستوى جيد من التحصيل الدراسي، ولكنها غير كافية وذلك لأن التلميذ بحاجة إلى قدرات ومهارات أخرى تمكنه من ضبط سلوكياته وأفعاله داخل المدرسة وخارجها، وأيضاً يحتاج إلى مستوى من الاندماج الأكاديمي الذي يستثير رغبته في المشاركة في عملية التعلم والمثابرة في تحقيق الأهداف المرغوبة ومواجهة الصعوبات المختلفة التي تعوق تحقيق تلك الأهداف.

وبهذا، يمكن أن يكون تنظيم الذات مرتبطًا بالاندماج، حيث يحتاج التلاميذ إلى أن يكونوا قادرين على تعديل السلوكيات والتحكم في الانتباه من أجل الاندماج. وقد ارتبطت المستويات المرتفعة من تنظيم الذات بالمستويات المرتفعة من الاندماج الأكاديمي، وهذا ما توصلت إليه دراسة Aslan (2018). حيث تعتبر مهارات تنظيم الذات سمة مميزة للنمو الناجح، وذات صلة باندماج الأطفال، والتحصيل الأكاديمي، والتوافق المدرسي، والسلوك الاجتماعي (Blair & Razza, 2007; Eisenberg et al., 2001; McClelland et al., 2007; Olson et al., 2005; Sameroff, 2009; Valiente et al., 2007). بالإضافة إلى ما سبق، يتضمن متغيري مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي مجموعة من المهارات الإيجابية التي تعمل على تنمية قدرة التلاميذ المراهقين بالمرحلة الإعدادية على التخطيط والتحكم المعرفي

والانفعالي، وتحمل المسئولية والمثابرة، كما تنمي لديهم القدرة على مراقبة الذات والتقييم والنقد الذاتي، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وتكون لديهم معتقدات إيجابية حول قدرتهم على إنجاز المهام المختلفة، مما يجعلهم يشعرون بالإيجابية. وهي مفاهيم يفتقر إليها تلاميذ المرحلة الإعدادية من المراهقين ويحتاجون إلى تنميتها، الأمر الذي ينعكس أثره إيجابيًا على حياتهم الخاصة وعلى المجتمع ككل.

ونظرًا لقلة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين متغيري مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي، سعى الباحث إلى محاولة فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، والتحقق من تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع ونوع التعليم عليها. ولذلك تحددت مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين متغيري تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟ وما طبيعتها؟
- ما مدى إمكانية التنبؤ بأداء التلاميذ على مقياس الاندماج الأكاديمي بمعلومية أدائهم على مقياس تنظيم الذات؟
- هل توجد فروق في تنظيم الذات، وأبعاده الفرعية تُعزى للنوع (ذكور، إناث)؟ وما طبيعتها؟
- هل توجد فروق في الاندماج الأكاديمي، وأبعاده الفرعية تُعزى للنوع (ذكور، إناث)؟ وما طبيعتها؟
- هل توجد فروق في تنظيم الذات، وأبعاده الفرعية تُعزى لنوع التعليم (خاص، حكومي)؟ وما طبيعتها؟
- هل توجد فروق في الاندماج الأكاديمي، وأبعاده الفرعية تُعزى لنوع التعليم (خاص، حكومي)؟ وما طبيعتها؟
- هل توجد فروق في تنظيم الذات، وأبعاده الفرعية تُعزى لمستوى الاندماج الأكاديمي (منخفض، مرتفع)؟ وما طبيعتها؟

أهداف البحث

هدف الباحث من خلال البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. العلاقة بين مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٢. مدى إمكانية التنبؤ بأداء التلاميذ على مقياس الاندماج الأكاديمى بمعلومية أدائهم على مقياس تنظيم الذات.

٣. الفروق فى تنظيم الذات وأبعاده الفرعية التى تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

٤. الفروق فى الاندماج الأكاديمى وأبعاده الفرعية التى تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

٥. الفروق فى تنظيم الذات وأبعاده الفرعية التى تُعزى لاختلاف نوع التعليم (خاص، حكومي).

٦. الفروق فى الاندماج الأكاديمى وأبعاده الفرعية التى تُعزى لاختلاف نوع التعليم (خاص، حكومي).

٧. الفروق فى تنظيم الذات وأبعاده الفرعية التى تُعزى لاختلاف مستوى الاندماج الأكاديمي (منخفض، مرتفع).

أهمية البحث

انقسمت أهمية البحث إلى جانبين هما:

١. الأهمية النظرية:

وتمثلت الأهمية النظرية في النقاط التالية:

١. تنبع أهمية البحث من قلة الدراسات والبحوث التربوية والنفسية – في حدود علم الباحث– والتي تناولت طبيعة العلاقة بين متغيري مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية على المستوى العربي والأجنبي.

٢. يساعد البحث في التأصيل النظري النفسي لمتغيري مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي، وتأثيرهما على العملية التعليمية، ودورهما في حل المشكلات السلوكية والانفعالية والتربوية التي يعاني منها التلاميذ.

٣. تناول الدراسات والبحوث التربوية والنفسية الحديثة التي اهتمت بدراسة متغيري مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ في مراحل عمرية متباينة.

٤. يشكل البحث خطوة هامة نحو الاهتمام بالتلاميذ المراهقين، وما يمتلكونه من مهارات وقدرات قد تؤثر عليهم وعلى طريقة تعاملهم مع أقرانهم ومعلميهم والآخرين في البيئة المدرسية.

٢. الأهمية التطبيقية:

وتمثلت الأهمية النظرية في النقاط التالية:

١. يسهم البحث في إثراء المكتبة النفسية والتربوية بمقاييس جديدة تستهدف قياس متغيري مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٢. توجيه الباحثين والعاملين في الحقل التعليمي والتربوي من مسؤولين وطلاب ومعلمين بضرورة التركيز على تنمية الاندماج الأكاديمي كعامل وقائي ضد ظاهرة التسرب من الدراسة والتي انتشرت في السنوات الأخيرة.

٣. ضرورة بناء وإعداد برامج تدريبية وإرشادية لتنمية مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين؛ لتشكيل شخصيات سوية، وتحقيق مستويات عالية من التوافق النفسي والأكاديمي للتلاميذ.

مصطلحات البحث:

١. **مهارات تنظيم الذات:** يُعرفها الباحث بأنها " قدرة التلميذ على ضبط انفعالاته وإدارتها، وتحديد أهدافه والتحكم في سلوكياته الأكاديمية والاجتماعية، والانتباه للمهام والأعمال التي يقوم بها وتقييم ذاته أثناء أداءه لتلك المهام ". وتتضمن ستة أبعاد فرعية: التحكم الانفعالي، التخطيط ووضع الأهداف، الضبط الذاتي للسلوك، توجيه الانتباه، تقييم الذات، مراقبة الذات. كما يُعرف إجرائيًا بأنه " مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على أبعاد المقياس الستة عند أدائه لمقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث".

٢. **الاندماج الأكاديمي:** ويعرفه الباحث بأنه " مشاركة التلاميذ في الأنشطة والمهام الصفية واللاصفية داخل الفصل وخارجه، وقدرتهم على التفاعل الإيجابي مع زملائهم ومعلميهم داخل المدرسة، وتكوين اتجاهات إيجابية تجاه المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية "، ويتضمن: الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي. كما يُعرف إجرائيًا بأنه " مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على أبعاد المقياس الثلاثة عند أدائه لمقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: مهارات تنظيم الذات Self-Regulation Skills

يرجع ظهور منحى تنظيم الذات بشكل أساسي إلى كتابات باندورا Bandura, (1977,1986) خاصة عند حديثه عن إعادة التمثيل الرمزي للأهداف Symbolic Representation. ويستخدم مصطلح تنظيم الذات عادة ليشير بشكل واسع إلى الجهود المبذولة من الأفراد لتعديل أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم في ضوء أهداف عليا مستقبلًا. ويتميز تنظيم الذات بأنه يمثل إشرافًا ذاتيًا مستمرًا على السلوك. وعلى الرغم من تعدد وجهات النظر في تفسير مفهوم تنظيم الذات، إلا أنه يوجد اتفاق عام على وجود أساسيين لهذه التفسيرات: أولًا: إن تنظيم الذات يمثل نظامًا دينامياً لإعداد

أهداف الفرد ومتابعتها بالتقييم المستمر، ثانياً: القدرة على التحكم في الإرجاعات الانفعالية والتي تعد عنصراً مهماً في النظام الدافعي المرتبط بالعمليات المعرفية (محمد عبد العزيز عبد الرحمن، ٢٠١٧، ١٠٧).

ووفقًا للنظرية الاجتماعية المعرفية، فإن تنظيم الذات يشتمل على ثلاث عمليات: شخصية وسلوكية وبيئية، فهو محصلة تفاعل لهذه العمليات الثلاث، فالعمليات الشخصية تشمل تنظيم الذات المتمثل في الملاحظة الذاتية ومحاولة الاستفادة منها لما سيتعلمه الفرد، والعمليات السلوكية تشير إلى المراقبة والتوفيق بين الحالات المعرفية والانفعالية للفرد كعمليات التذكر والتفكير، أما العمليات البيئية فتشير إلى التوافق مع الظروف الخارجية المحيطة بالفرد (حسن سعد عابدين، ٢٠١٦، ١٦٠-١٦١). ووفقًا لـــ(Pintrich (2000، فإن تنظيم الذات هو عملية بناءة نشطة حيث يحدد المتعلمون أهدافا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة وتنظيم والتحكم في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم، مسترشدين ومقيدين بأهدافهم وخصائصهم السياقية في البيئة. يجب أن يفهموا الاستراتيجيات لتطوير أنفسهم وتطبيق الاستراتيجيات بشكل هادف في حياتهم من أجل تحسين حياتهم.

ويشير تنظيم الذات إلى مجموعة الطرق التي يضبط بها الأفراد سلوكهم وفقًا للمتطلبات البيئية، والتي تشمل الوظيفة التنفيذية المقصودة والعمليات غير الإرادية (e.g., Blair, 2002). ووفقًا لـــ Sameroff (2009)، يُعرّف تنظيم الذات بأنه فهم الشخص للذات والسياق والطرق التي يجب أن تتفاعل بها الذات مع السياق لتحقيق الأهداف الفردية. كما يشير إلى التحكم في العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تؤدي إلى التوافق الإيجابي والتكيف والنتائج النمائية (Blair, 2002; Diamond, 2002; Sameroff, 2009).

ويُعرف تنظيم الذات بأنه قدرة الطلاب على تنظيم تفكيرهم وانفعالاتهم وسلوكهم من خلال القيام بمجوعة من العمليات البنائية النشطة، وهي: التخطيط والمراقبة الذاتية والتأمل الذاتي، واكتساب الكفاءة الذاتية والدافعية لإنجاز الأهداف والمهام التعليمية

المُكلف بها داخل البيئة التعليمية (سماح محمد إسماعيل، ٢٠١٦، ٨٦). كما يعرفه Moilanen (2007, 336) بأنها " عملية داخلية يقوم من خلالها الأفراد بالملاحظة، والمثابرة، والانتباه، والعمل على تكييف سلوكياتهم، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية أثناء رد الفعل تجاه العديد من الإشارات الداخلية أو البيئة المحيطة أو من خلال أقرانهم في الموقف المختلفة ".

كما يشير التنظيم الذاتي أيضًا إلى عمليات مراقبة الذات وتقييم الذات ورد الفعل الذاتي (Bandura, 1986) التي تؤثر على الطالب لتعديل الاستراتيجيات المعرفية والدافعية والسلوكيات حتى تكون ناجحة. ويتفق معظم علماء النفس التربويين على أن التعلم الفعال يتطلب من الطلاب التنظيم الذاتي لمعرفتهم الأكاديمية والدافعية والسلوك (Zimmerman, 1990). (Brickman et al., 2013, 14)

فالضبط الذاتي أو التنظيم الذاتي (مصطلحات نستخدمها بشكل تبادلي) يتم تعريفها على أنها القدرة على تجاوز الميول والرغبات والسلوكيات الطبيعية والتلقائية، للسعي وراء أهداف طويلة المدى، حتى على حساب المُغريات قصيرة المدى Short-Term Attractions؛ ولاتباع القواعد والمعايير المحددة اجتماعيًا. وبمعنى آخر، فإن التنظيم الذاتي هو القدرة على تغيير الاستجابات لتحقيق حالة أو ناتج مرغوب التي لن تنشأ خلاف ذلك بشكل طبيعي. ومن ثم، فإن الهدف من الضبط الذاتي هو أن يوقف الميل الذاتي للعمل بشكل عفوي وتوجيه السلوك بوعي في الاتجاه المرغوب (كاثلين د. فوهس، وروي ف. بوميستر، ٢٠١٢، ٨٢).

وعليه فإن تنظيم الذات عبارة عن بناء واسع متعدد الأبعاد يتكون من العمليات المعرفية والسلوكية التي تسمح للأفراد بالحفاظ على مستويات مثالية من الإثارة الوجدانية والدافعية والمعرفية من أجل التوافق والتكيف الإيجابي (Blair & Diamond, 2008). كما تتشارك قدرات تنظيم الذات في القدرة على التحكم في الدوافع والانتباه، والسلوكيات ذات الصلة بالنجاح المدرسي (Portilla et al., 2014, 1917). وبهذا فإنه يعني عملية تحديد الفرد لأهدافه، وتحكمه في سلوكه من خلال

توجيه انتباهه نحو المهمة التي يؤديها بصورة يكون فيها الفرد متحكماً في انفعالاته، ومقيماً لذاته أثناء وبعد الأداء (هبة سامي محمود، ٢٠٢٠، ٣٧٥).

كما يُعرف التنظيم الذاتي للتعلم "بأنه بنية مكونة من العديد من المهارات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والاجتماعية، التي تؤثر في تعلم الفرد، وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وتتمثل المهارات المعرفية في: التسميع، والتذكر، والتنظيم، والإسهاب، والمهارات ما وراء المعرفية، وتتضمن: التخطيط، والمراقبة، وتنظيم الذات، واستراتيجيات إدارة المصدر وتشمل: تنظيم بيئة الدارسة، والوقت، وتنظيم الجهد، وتحمل المسئولية وتعلم الأقران، والبحث عن المساعدة" (Pintrich, 2000, 452).

وتُعرف استراتيجيات التنظيم الذاتي بأنها قدرة التلميذ على الاتزان الانفعالي بالمواقف التعليمية المختلفة، وتقبله لذاته ورغباته وتنظيمها، والقدرة على مواجهة الضغوط خاصة في المواقف التعليمية التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها والقيام بتوليد الأفكار ذاتياً، وحفز المشاعر والأفعال حتى يُنجز أهداف التعلم من خلال مراقبة وتقييم وتدعيم الذات مع القدرة على ضبطها والتحكم فيها (أحمد فوزي جنيدي، ٢٠١٥، ٣٤٧). في حين يعرف Blair & Diamond (2008, 900) تنظيم الذات بأنه عملية نمائية يقوم الأفراد فيها بتنظيم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم والمثيرات المحيطة؛ من أجل تحقيق أهداف قصيرة أو طويلة المدى. وعليه فإنه يمثل سلسلة من العمليات التي تنمي لدى الطلاب بعض المهارات، والتي تبقي الطلاب ناشطين في التعلم، بحيث يدعموا بأسلوب نظامي سلسلة عملياتهم المعرفية وسلوكياتهم، ليطول بقاء نشاطهم، وتتمثل هذه المهارات في (مهارة التخطيط، مهارة المراقبة الذاتية، مهارة التسميع، مهارة التنظيم والإسهاب، مهارة الترتيب البيئي، مهارة إدارة الوقت، مهارة تعلم الأقران، مهارة البحث عن المعلومة) (أحمد محمد أبو الخير، وأماني سعيدة سيد إبراهيم، ٢٠١٣، ٤٨٠).

ويشمل تنظيم الذات عدة أبعاد وعمليات بنائية، وهي: التخطيط ووضع الأهداف، ملاحظة ومراقبة وضبط التفكير والانفعالات والسلوكيات، التحكم في عمليات التعلم، التأمل الذاتي في عملية التعليم، إدارة الوقت بفاعلية، التقويم الذاتي، إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة (سماح محمد إسماعيل، ٢٠١٦، ١٠٠). وقد توصلت دراسة Marqués et al. (2005) إلى أن تنظيم الذات يتضمن خمسة أبعاد هي: الأفعال الإيجابية، القدرة على التحكم، التعبير عن المشاعر والحاجات، التوكيدية، البحث عن الرفاهة النفسية. في حين تناول محمد أحمد حماد (٢٠١٨) في دراسته متغير تنظيم الذات على أنه يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية هي: أولًا، التنظيم الانفعالي ويقصد به القدرة على التحكم في الغضب، وتنظيم المشاعر السلبية. ثانياً، التنظيم المعرفي ويشير إلى القدرة على مقاومة الاندفاعية، وإظهار الانتباه في المهام المكلف بها، والتخطيط والتفكير بشكل جيد، وتجنب المشتتات. ثالثًا، التنظيم السلوكي، ويشير إلى القدرة على السيطرة على النشاط الزائد، العدوانية، التململ.

كما حدد كل من (Nussbaumer et al., 2015, 122; Melissa & Yen, 2018, 17) مهارات تنظيم الذات فيما يلي: التخطيط، التوجيه، المرونة، الاستقلالية، التحكم في الوقت، الثقة بالنفس، الدافعية، التحديد والمثابرة، المسئولية الشخصية، مراقبة الذات، تقييم الذات. وتتضمن مهارات التنظيم الذاتي ما يلي:

١. **مراقبة الذات أو ملاحظة الذات:** تعني ملاحظة الطالب لسلوكه داخل الفصل وتنظيم سلوكه باستخدام نموذج خاص يتم إعداده لهذا الغرض. إذ يتعلم الفرد كيف يلاحظ ذاته ويراقب أفعاله ويعطيها الأهمية الكافية للتعامل معها وتحليلها.

٢. **تقييم أو تقويم الذات:** يعني معرفة الطالب مدى تقدمه نحو تحقيق الهدف المحدد، ومعرفة نواحي القوة والضعف في أدائه، وما أحرزه من تقدم باستخدام نموذج خاص يتم إعداده لهذا الغرض. كما يُعد بمثابة المراجعة المنتظمة لما تم إنجازه وتثبيته من سلوكيات صحيحة.

٣. **تعزيز الذات:** يعني مكافأة الطالب نفسه، وتشجيعه على تقدمه نحو الهدف المطلوب، وما أحرزه من تقدم في أدائه. وإجمالًا فإن القصد منه تحفيز وإثابة الذات على المجاهدة والمقاومة وفق السلوك الصحيح بالتركيز على التعزيز الداخلي، وتُعد مرحلة التعزيز المرحلة الأكثر تأثيراً في استراتيجية التحكم الذاتي باختلاف أنماط التعزيز المادي والمعنوي، الداخلي والخارجي.

٤. **ضبط المثيرات:** ويقصد به إعادة ترتيب (تنظيم) البيئة من جانب الفرد لكي يقلل بعضاً من سلوكياته غير المرغوبة. وفي هذه الاستراتيجية يحاول الفرد إحداث التغييرات من خلال التحكم بالمثيرات التي تسبق السلوك المستهدف من أجل خفض أو أنها السلوك. (رانيا محمود حامد، ٢٠١٥، ٤٢؛ محمد عبد العزيز محمد، ٢٠١٧، ١٠٩)

ويتصف الطلاب الذين لديهم مستوى عال من تنظيم الذات الأكاديمي بأن لديهم الوعي بنقاط القوة لديهم وجوانب القصور لديهم، كما أنهم يسيرون في ضوء أهداف شخصية تم وضعها ذاتياً، ويستخدمون استراتيجيات يتحققون بها من دقة الحلول التي يتوصلون إليها، كما أنهم يراقبون سلوكياتهم ويتأملونها ذاتياً لزيادة فعاليتها، وهو ما يجعل لديهم قدراً جيداً من الرضا الذاتي، ومن الدافعية العالية لتطوير ذواتهم وتحسين طرق تعلمهم (Zimmerman, 2002, 66). كما يتسم المتعلم المُنظم ذاتياً بأنه:

- قادر على توجيه عملياته الذهنية والوجدانية تجاه إنجاز الأهداف التعليمية.
- يخطط ويراقب ذاته ويقوم مدى تقدمه في التعلم.
- منتبه، منظم، متعاون، مكتشف للمعارف.
- متعلم لديه معتقدات إيجابية (الكفاءة الذاتية) حول قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المختلفة.

- قادر على إدارة دافعيته وانفعالاته.
- قادر على التعلم باستقلالية تحت توجيه المعلم.
- اختيار واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة بصفة عامة، والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بصفة خاصة عند إنجاز المهام الأكاديمية.
- قادر على تخطيط وإدارة الوقت وإدارة بيئة التعلم والتحكم فيها أثناء قيامه بالمهام الأكاديمية.
- لديه فهم واضح لنقاط الضعف والقوة في أساليب التعلم المُستخدمة. (سماح محمد إسماعيل، ٢٠١٦، ١٠٠)

كما يتسم الفرد ذو تنظيم الذات بالعديد من الخصائص والتي من أهمها: قدرته على تحديد أهدافه، والاستراتيجيات التي يستخدمها، والتحكم في ذاته، ومراقبة سلوكه، والمرونة مع المتطلبات الاجتماعية والظرفية التي قد يواجهها يومياً، كما أنه يمتلك علاقات اجتماعية ناجحة وقدرة على النجاح الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي الفعال مع أقرانهم، وتنظيم الذات بشكل عام يزيد من رضا الفرد عن نفسه ودافعيته للإنجاز (Monteiro, 2015). لذلك فإن الطالب المنظم ذاتياً يدرك احتياجاته الخاصة لإنجاز المهمة وتطوير المهارات من أجل تحقيق الإشباع الأمثل لاحتياجات التعلم والوصول إلى أهداف مستقبلية مهمة (Brickman et al., 2013, 15-16). فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في الخصائص التالية التي تدل على أنهم منظمون ذاتياً في عملية التعلم مثل:

- لديهم القدرة على تحديد الأهداف مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف.
- لديهم القدرة على مراقبة عملية تعلمهم والاستفادة من التغذية الراجعة.

- لديهم المرونة المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقًا لما تتطلبه المهام وظروف التعلم.
- مستوى التحصيل لديهم مرتفع.
- إدراكهم لكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية. (نبوي باهي علي وآخرون، ٢٠٢٠، ٣٧٦)

وفي ضوء ما تم عرضه آنفًا، تشير مهارات تنظيم الذات إلى قدرة التلاميذ على التحكم في انفعالاتهم الإيجابية والسلبية، وتأجيل اشباع الحاجات، وترتيب الأولويات، والمرونة في التخطيط ووضع الأهداف قصيرة وطويلة الأمد مع تقييم مستمر لمدى تحقق تلك الأهداف في ضوء المعايير الخاصة بهم، ومراقبة سلوكياتهم أثناء أدائهم للمهام الدراسية المختلفة. وعليه فإن هذه المهارات تعمل بمثابة عامل وقائي ضد المشكلات والاضطرابات السلوكية والنفسية التي قد تصيب هؤلاء التلاميذ نتيجة للتعرض للضغوط والإحباطات الناجمة عن الدراسة والأسرة وغيرهما.

ثانيًا: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

تُعد المدرسة أحد المحاور المهمة في حياة التلاميذ اليومية، لذلك لا بد من امتلاك التلاميذ قدراً مرتفعاً من الاندماج الأكاديمي والدراسي الذي يؤهلهم للشعور بالانتماء للمدرسة وتحقيق أهدافهم الشخصية من العملية التعليمية، حيث يعتبر عدم اندماجهم في المدرسة أمراً خطيراً لما يسببه من احتمالية عالية لحدوث ظاهرة التسرب المدرسي. ولقد استخدمت الدراسات والبحوث السابقة مصطلح الاندماج على عدة مسميات تحمل في جوهرها معنى واحد: حيث يتناوله البعض تحت مسمى الاندماج المدرسي School Engagement، والبعض الآخر تحت مسمى اندماج الطالب Student Engagement، والبعض الثالث تحت مسمى الاندماج الدراسي Academic Engagement (سيد محمدي، ٢٠١٥، ٤٠٩). وقد ارتأى الباحث إلى اختيار مصطلح الأكاديمي لأنه أشمل وأعم من تلك المفاهيم. حيث إن الاندماج يعد من المفاهيم التي لها تأثير كبير في

دافعية الطلبة نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، كما أنه عملية سيكولوجية خاصة بإثارة الانتباه واستثمار أوسع لجهود التلاميذ في عملية التعلم (Klem & Connell, 2004, 262).

فالاندماج الأكاديمي هو حالة عقلية فعالة تتميز بمستويات عالية من الطاقة والمرونة المعرفية أثناء الأداء الأكاديمي، والاستعداد لبذل الجهد، والمثابرة والتفاني حتى في مواجهة الصعاب، والشعور بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدي، والتركيز الكامل والاستغراق بسعادة في أداء المهام، حيث يمر الوقت بسرعة ويواجه الطالب صعوبات في فصل نفسه عن الأداء الأكاديمي (عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠٢٠، ٢٥٨، Schaufeli et al., 2006, 702; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; 138-139).

كما يُعرف الاندماج الدراسي أو الأكاديمي بأنه العملية النفسية الخاصة بإثارة الانتباه والاهتمام بالجهد الذي يبذله في عملية التعلم (شيري مسعد حليم، ٢٠١٥، ٩٦). في الأدبيات، يُشار إلى الاندماج الأكاديمي عموماً على أنه عمليات موجهة نحو التعليم الذي يشارك فيه الطلاب، بما في ذلك العمليات السلوكية (مثل إظهار السلوك المناسب في الفصل) والعمليات الأدائية (مثل قضاء الوقت في المذاكرة وأداء الواجب المنزلي) (Chen, 2005, 79). كما يُعرف في ضوء نموذج الاندماج الأكاديمي إعداد Schaufeli et al. (2002) بأنه حالة عقلية أكثر اتساعاً لا تركز على شيء أو حدث أو فرد أو سلوك معين. ويتكون الاندماج في ضوء هذا النموذج من ثلاثة مكونات هي

- **الحيوية Vigor**: وتشير إلى الشعور بمستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء الدراسة، والاستعداد والقدرة على استثمار الجهد في الأنشطة والمهام الأكاديمية.
- **التفاني Dedication**: ويشير إلى الإحساس بالأهمية والحماس، والإلهام، والفخر، والتحدي.

- **الاستغراق أو الانهماك Absorption**: ويشير إلى التركيز الكامل والانغماس في العمل الأكاديمي مع الشعور بالسعادة، حيث يمر الوقت بسرعة ويجد الطالب صعوبة في فصل نفسه أو التوقف عن الدراسة أو الأداء الأكاديمي. (عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠٢٠، ٢٧٢؛ Schaufeli et al., 2002, 456)

ويعبر الاندماج الأكاديمي أيضاً عن مدى مشاركة الطالب سلوكياً من خلال إتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقًا للضوابط المطلوبة، ووجدانياً من خلال قوة علاقاته مع المعلمين والأقران والبيئة المدرسية، ومعرفياً من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم (محمد سيد عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ١٠٤). ويتضح أن الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع ومتعدد الأبعاد واختلف الباحثون حول تحديد أبعاد متغير الاندماج الأكاديمي، ولكن معظم الباحثين اتفقوا على أنه يتضمن أبعاد معرفية وسلوكية وانفعالية.

وتعرف شيري مسعد حليم (٢٠١٥، ٩٦) الاندماج على أنه العملية النفسية الخاصة بإثارة الانتباه والاهتمام بالجهد الذي يبذله التلميذ في عملية التعلم. وهو مفهوم متعدد الأبعاد ويتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية:

أ. **الاندماج السلوكي**: والذي يشير إلى الأعمال والممارسات التي يوجهها التلاميذ نحو المدرسة والتعلم. كما يتضمن مواظبة الطالب على حضور المدرسة، والتزامه باللوائح والتعليمات المدرسية، وإتمامه للمهام الدراسية بإيجابية وتركيز، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية والمجتمعية.

ب. **الاندماج الانفعالي**: وهو يشمل التفاعلات الانفعالية للتلميذ والارتباط بالمدرسة والانتماء إليها. ويتضمن أيضاً شعور الطالب بالارتباط الوجداني بالمدرسة والمعلمين والأنشطة المقدمة، وشعورهم بالانتماء والمتعة، والتشجيع داخل بيئة التعلم.

ج. **الاندماج المعرفي:** ويتضمن طريقة التلميذ الاستراتيجية والمنظمة ذاتيًا في التعلم والتي يستخدم فيها التلاميذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في التخطيط والمراقبة وتقييم المعرفة.

ومن خلال العرض السابق، يرى الباحث أن الاندماج الأكاديمي هو مفهوم متعدد الأبعاد والجوانب، يشير إلى الدوافع التي تجعل التلميذ لديه مثابرة أكاديمية عالية، ورغبة في الدراسة وأداء الواجبات المدرسية، والمذاكرة والمشاركة في الأنشطة والمهام المختلفة. كما يتضمن شعور قوي بالانتماء للمدرسة، والعمل على تكوين صداقات مع زملائه وعلاقات جيدة مع معلميه.

فروض البحث:

وفي ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي تم الاطلاع عليها، تم تحديد الفروض التي يسعى البحث الحالي إلى التحقق منها فيما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحقلة الثانية من التعليم الأساسي.

٢. يمكن التنبؤ بأداء التلاميذ على مقياس الاندماج الأكاديمي بمعلومية أدائهم على مقياس تنظيم الذات.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

٤. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

٥. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف نوع التعليم (خاص، حكومي).

٦. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ فى الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف نوع التعليم (خاص، حكومي).

٧. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ فى تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف مستوى الاندماج الأكاديمي (منخفض، مرتفع).

حدود البحث:

وتتمثل تلك الحدود فيما يلي:

١. **الحدود الموضوعية:** تمثلت في المتغيرات التي يتناولها البحث: مهارات تنظيم الذات، الاندماج الأكاديمي، النوع، نوع التعليم.

٢. **الحدود البشرية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي – تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الأول – الثاني – الثالث) – والمقيدين بالمدارس الخاصة والحكومية.

٣. **الحدود الزمنية:** طُبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

٤. **الحدود المكانية:** المدارس الواقعة في محافظة الجيزة والتابعة لإدارة كرداسة التعليمية.

إجراءات البحث:

تمثلت إجراءات البحث الحالي في العناصر التالية:

١. منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لمشكلة البحث حيث استخدم هذا المنهج للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري البحث (تنظيم الذات، الاندماج الأكاديمي) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما أُستخدم

المنهج الوصفي (السببي–المقارن)؛ وذلك للكشف عن طبيعة الفروق على مقياسي تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي وأبعادهم الفرعية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور–إناث)، ونوع التعليم (خاص، حكومي)، ومستوى الاندماج النفسي (منخفض، مرتفع).

٢. عينة البحث:

انقسمت عينة البحث الحالي إلى قسمين هما:

ب. ١. عينة حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث: تحدد الهدف من استخدامها فى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ووضوح المفردات والتعليمات، وتقدير الزمن اللازم لتطبيق المقياس، وتكونت تلك العينة من (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بالصفوف الدراسية الثلاثة (الأول، الثانى، الثالث)، والذين تم اختيارهم من المدارس الحكومية والخاصة –مدرسة ناهيا للتعليم الأساسى، مدرسة الندى للتعليم الأساسى، مدرسة حورس الخاصة– الواقعة بمحافظة الجيزة والتابعة لإدارة كرداسة التعليمية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢–١٥) عام، بمتوسط عمري (١٣,٣٥) عام وانحراف معياري (٠,٩٤٧)، وبواقع (١٧٦) من الذكور و(١٣١) من الإناث. وفيما يلى جدول يوضح المؤشرات الإحصائية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

جدول (١)

المؤشرات الإحصائية للعينة الأولية من حيث النوع والتعليم.

المتغير	التوزيع	ن	المتوسط الحسابي للعمر الزمني	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٧٦	١٣,٣٧	٠,٩٩٤	%٥٧,٣
	إناث	١٣١	١٣,٣٣	٠,٨٨٣	%٤٢,٧
التعليم	خاص	١٢٩	١٣,٢٧	٠,٩٤٢	%٤٢
	حكومي	١٧٨	١٣,٤٢	٠,٩٤٨	%٥٨
الصف الدراسي	الأول	١٢٢	١٢,٤٨	٠,٥١٢	%٣٩,٧
	الثاني	١٣٣	١٣,٦٥	٠,٥٥١	%٤٣,٣
	الثالث	٥٢	١٤,٦٣	٠,٤٨٦	%١٧

ب.٢. العينة الأساسية للبحث: هي تلك العينة التي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها للخروج بمجموعة من النتائج والمقترحات التي تساعد على التحقق من صحة الفروض الخاصة بالدراسة، وتكونت تلك العينة من (٣٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالصفوف الدراسية الثلاثة (الأول، الثاني، الثالث)، تم اختيارهم من المدارس الحكومية والخاصة – مدرسة ناهيا للتعليم الأساسي، مدرسة الندى للتعليم الأساسي، مدرسة حورس الخاصة – الواقعة بمحافظة الجيزة والتابعة لإدارة كرداسة التعليمية، وممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢–١٥) عام، ومتوسط عمري (١٣,٣٦) وانحراف معياري (٠,٩٣٧)، وبواقع (١٧٩) من الذكور و(١٤١) من الإناث. وفيما يلي جدول يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية.

جدول (٢)

المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية من حيث النوع والتعليم.

المتغير	التوزيع	ن	المتوسط الحسابي للعمر الزمني	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٧٩	١٣,٣٦	٠,٩٨٧	%٥٦
	إناث	١٤١	١٣,٣٥	٠,٨٧٢	%٤٤
التعليم	خاص	١٢٩	١٣,٢٧	٠,٩٤٢	%٤٠,٣
	حكومي	١٩١	١٣,٤٢	٠,٩٣٠	%٥٩,٧
الصف الدراسي	الأول	١٢٥	١٢,٤٩	٠,٥١٢	%٣٩
	الثاني	١٤٣	١٣,٦٥	٠,٥٦٠	%٤٤,٧
	الثالث	٥٢	١٤,٦٣	٠,٤٨٦	%١٦,٣

أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على مقياسي مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث. وفيما يلي عرض موجز لخطوات إعداد تلك المقاييس وخصائصها السيكومترية:

أولًا: مقياس مهارات تنظيم الذات إعداد/ الباحث

هدف المقياس: تم إعداد المقياس للتعرف على مستوى تنظيم الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

خطوات إعداد المقياس: لإعداد مقياس تنظيم الذات تم الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض المراحل التعليمية الأخرى، ومن بين تلك الدراسات: (Gorgoz & Tican, 2020; Pintrich, 2000; Canbay, 2020; Hrbáčková & Petr Šafránková, 2016). كما تم الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس مهارات تنظيم الذات وبعض المفاهيم اللصيقة بمفهوم تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض الفئات التعليمية الأخرى، ومن بينها: مقياس تنظيم الذات من إعداد جهاد تركي (٢٠٠٤)، مقياس تنظيم الذات إعداد Moillanen (2006) تعريب وتقنين نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨)، مقياس تنظيم الذات من إعداد السعيد دردرة (٢٠٠٨)، مقياس تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية إعداد هبة سامي محمود (٢٠٢٠)، مقياس تنظيم الذات من إعداد عرفات صلاح (٢٠١٣)، مقياس التنظيم الذاتي من إعداد رغدة أحمد (٢٠١٦). وقام الباحث باختيار الأبعاد الفرعية المناسبة للمقياس وصياغة المفردات التي تتناسب والفئة العمرية موضع الدراسة. ثم عُرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس لإبداء الآراء حول مدى مناسبة المفردات وصياغتها اللغوية لأفراد العينة ووضوحها. وفيما يلي الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات، الاتساق الداخلي) للمقياس:

أ. صدق المقياس

تم التحقق من صدق مقياس مهارات تنظيم الذات بعدة طرق هي: الصدق الظاهري، صدق المحك، صدق التمايز العمري، صدق المقارنة الطرفية، الصدق العاملي، وفيما يلي توضيح للنتائج التي حصل عليها الباحث:

أ. ١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض مقياس تنظيم الذات على (٧) محكمين من المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة؛ وذلك لتحديد نسب اتفاقهم حول مفردات المقياس من حيث صياغتها ومدى مناسبتها لطبيعة العينة موضع الدراسة والمرحلة النمائية التي يمرون بها، وأهداف البحث. وبلغت نسب الاتفاق (١٠٠%) بعد رصد آراء السادة المحكمين؛ وتم تعديل المفردات التي اقترح المحكمون تعديلها في الصورة الأولية للمقياس.

أ. ٢. الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم تقدير الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (٤٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الأول والثاني الإعدادي على مقياس مهارات تنظيم الذات إعداد/ الباحث، ومقياس المحك مقياس تنظيم الذات إعداد عبد القادر سليم عبد القادر (٢٠١٦)"، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٥٩٠**)، وهي قيمة جيدة تؤكد صدق وصلاحية المقياس المُعد من قبل الباحث للاستخدام والتطبيق.

أ.٣. صدق التمايز العمري:

قام الباحث بحساب صدق التمايز العمري بين عينة قوامها (٤٨) تلميذ وتلمذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعينة أخرى قوامها (٤٠) تلميذ وتلمذة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وذلك من خلال استخدام اختبار " ت " T-Test للمجموعات المستقلة، والجدول (٣) يوضح معاملات صدق التمايز العمري بين المجموعتين.

جدول (٣)

نتائج صدق التمايز العمري لمقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث.

المحاور	الصف الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العامل الأول	الأول	٤٨	٢٦,٣٣	٢,١٢٧	٨٦	٧,١٧٦-	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٤٠	٢٩,٨٨	٢,٥٠٣			
العامل الثاني	الأول	٤٨	٢٥,٩٦	٢,٩٨٢	٨٦	٧,٤٩٢-	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٤٠	٣٠,٤٠	٢,٤٨٩			
العامل الثالث	الأول	٤٨	٢٥,٩٨	٢,٥١٤	٨٦	٨,٦٧٤-	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٤٠	٣٠,٦٥	٢,٥١٧			
العامل الرابع	الأول	٤٨	٢١,٧٥	٢,٠٤٧	٨٦	٦,٩٨٨-	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٤٠	٢٥,٢٠	٢,٥٨٤			
العامل الخامس	الأول	٤٨	٢٦,٧٥	٢,١٨٨	٨٦	٨,٦٨٨-	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٤٠	٣١,١٨	٢,٥٩١			
العامل السادس	الأول	٤٨	٣١,٦٣	٢,٨٦٣	٨٦	٨,٢٩٥-	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٤٠	٣٦,٩٠	٣,٠٩٥			
المقياس ككل	الأول	٤٨	١٥٨,٤٠	٧,٠١٩	٨٦	- ١٤,٦١٧	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٤٠	١٨٤,٢٠	٩,٥١٧			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى ٠,٠٥= ١,٩٨٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى ٠,٠١= ٢,٦١٧

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادي على مقياس تنظيم الذات ومهاراته الفرعية الست (التحكم الانفعالي، التخطيط ووضع الأهداف، الضبط الذاتي

للسلوك، توجيه الانتباه، تقييم الذات، مراقبة الذات)؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس بين الفئات العمرية المختلفة.

أ. ٤. صدق المقارنة الطرفية: تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات (٨٣) تلميذ وتلميذة مرتفعي الأداء، و(٨٣) تلميذ وتلميذة منخفضي الأداء على مقياس تنظيم الذات إعداد/الباحث، بتقسيم ٢٧% للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث.

المحاور	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العامل الأول	مرتفعي الأداء	٨٣	٣١,٤٢	١,٢٠١	١٦٤	٣٥,٧٨١	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٢٤,٤٧	١,٣٠٠			
العامل الثاني	مرتفعي الأداء	٨٣	٣٢,٣٩	١,٧٩٣	١٦٤	٢٦,٣٢٣	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٢٤,٥٤	٢,٠٣٨			
العامل الثالث	مرتفعي الأداء	٨٣	٣٢,٦٦	١,٥٤٠	١٦٤	٢٩,٨٠٣	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٢٤,٧٧	١,٨٥٧			
العامل الرابع	مرتفعي الأداء	٨٣	٢٧,٢٧	١,١٨٠	١٦٤	٣٥,١١٥	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٢٠,٤٥	١,٣١٨			
العامل الخامس	مرتفعي الأداء	٨٣	٣٣,٦٥	١,٤٠٩	١٦٤	٣٥,٧٨٥	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٢٥,٤١	١,٥٥٤			
العامل السادس	مرتفعي الأداء	٨٣	٣٧,٠٢	٣,٢٦٥	١٦٤	٨,٧٩٩	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٣٢,٤٢	٣,٤٧٢			
المقياس ككل	مرتفعي الأداء	٨٣	١٨٧,٣٩	١٠,٢٠٤	١٦٤	١٥,٠٥٠	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	١٦٢,١٦	١١,٣٦٤			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء على مقياس تنظيم الذات ومهاراته الفرعية الست (التحكم الانفعالي، التخطيط ووضع الأهداف، الضبط الذاتي للسلوك، توجيه الانتباه، تقييم الذات، مراقبة الذات)؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

أ. ٥. الصدق العاملي:

التحليل العاملي هو أسلوب إحصائي يهدف إلى تحديد الحد الأدنى من العوامل، أو التكوينات الفرضية، التي تُفسر الارتباطات البينية بين مجموعة من الاختبارات، أو مجموعة من الفقرات، أو المتغيرات للاختبار الذي يتم دراسة صدق التكوين الفرضي له، فهو يساعد في تحديد المكونات الأساسية والعوامل المشتركة التي تحدد درجة الفرد على الاختبار، وتحدد درجة تشبع مفرداته بكل عامل من هذه العوامل، وهذه التشعبات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل، ويطلق عليها معاملات الصدق العاملي. فالصدق العاملي ما هو إلا الارتباط بين الاختبار والعامل المشترك، الذي تتشبع به مجموعة الاختبارات (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٧، ١٣٧، ١٣٨). وقد اتبع الباحث الخطوات التالية لإجراء التحليل العاملي:

١. تبويب البيانات ورصدها.

٢. حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث.

المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	**٠,٣٠١	٢٠	**٠,٢٥٩	٣٩	٠,٠٩٨	٥٨	**٠,٢١٠
٢	**٠,٣٢٧	٢١	**٠,٣٣٠	٤٠	**٠,٢١٨	٥٩	**٠,٣٢٤
٣	٠,٠٤٠	٢٢	**٠,٢٦٥	٤١	**٠,١٦١	٦٠	٠,٠٥٥
٤	**٠,٣٧٣	٢٣	**٠,٢٦٤	٤٢	**٠,٢٥٠	٦١	**٠,١٨٧
٥	**٠,٣٣٧	٢٤	**٠,١٩١	٤٣	**٠,٥٢٦	٦٢	**٠,٣٩٣
٦	**٠,٣٨٢	٢٥	**٠,٢٩٢	٤٤	**٠,٢٧٦	٦٣	**٠,١٨٣
٧	**٠,٣٣٢	٢٦	**٠,٢٧٤	٤٥	**٠,٣٤٩	٦٤	**٠,٢٠٩
٨	**٠,٢٥٩	٢٧	**٠,٢٦٦	٤٦	**٠,١٦٥	٦٥	**٠,١٨٠
٩	**٠,٢٢٨	٢٨	**٠,١٨١	٤٧	**٠,٤٢٠	٦٦	**٠,١٨٦
١٠	*٠,١٤١	٢٩	**٠,٢٥٦	٤٨	*٠,١٤٤	٦٧	**٠,٢٤٧
١١	**٠,٣٤٠	٣٠	**٠,٣٠٤	٤٩	**٠,٣٤٦	٦٨	**٠,٣٤٨
١٢	**٠,٤٣١	٣١	**٠,٣٠٧	٥٠	**٠,٢٣٦	٦٩	**٠,٢٧٦
١٣	**٠,٢١٠	٣٢	**٠,٣٥٧	٥١	**٠,٣٧٠	٧٠	**٠,٢٣٣
١٤	**٠,٣١١	٣٣	**٠,٢٩٣	٥٢	**٠,١٧٥	٧١	**٠,٢٤١
١٥	**٠,٤٥١	٣٤	**٠,١٦١	٥٣	**٠,٢٥٢	٧٢	**٠,٤١٣
١٦	**٠,٥٣٥	٣٥	**٠,٢٥٥	٥٤	**٠,١٨١	٧٣	**٠,٣١٢
١٧	٠,٠٧٨	٣٦	**٠,٢٤٠	٥٥	**٠,١٩٢	٧٤	**٠,٢٣٥
١٨	**٠,١٩٢	٣٧	**٠,٢٥٩	٥٦	**٠,٢٥٥	٧٥	٠,٠٣٥
١٩	**٠,٣١٥	٣٨	**٠,٢٦١	٥٧	**٠,٤٧١	٧٦	**٠,٢٠٥

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (٠,١٤١*-٠,٥٣٥**)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة ٠,٠٥ و٠,٠١؛ وهذا يدلل على تجانس مفردات المقياس واتساقه الداخلي، فيما عدا المفردات أرقام (٣، ١٧، ٣٩، ٦٠، ٧٥) فقد تم حذفها لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس مهارات تنظيم الذات إعداد/ الباحث. وأصبح عدد مفردات المقياس (٧١) مفردة تم إجراء التحليل العاملي عليها.

٣. إجراء التحليل العاملي الاستكشافي:

وقام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية (SPSS. V.25) على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحقلة الثانية من التعليم الأساسي كما هو موضح في وصف عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

وتم الاستناد على محك كايزر Kaiser Normalization، وهو محك رياضي في طبيعته اقترحه جوتمان Guttman (1945)، وفكرته تعتمد على مراجعة الجذر الكامن للعوامل الناتجة على أن تقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة، وقد تم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Components التي وضعها هوتلنج Hottelling وتعد أكثر طرق التحليل العاملي شيوعًا واستخدامًا؛ نظرًا لدقة نتائجها بالمقارنة ببقية الطرق. ولطريقة المكونات الأساسية مزايا عدة منها: أنها تؤدي إلى تشبعات دقيقة، وكل عامل يستخرج أقصى كمية من التباين، وأنها تؤدي إلى أقل قدر ممكن من البواقي، كما أن المصفوفة الارتباطية تختزل إلى أقل عدد من العوامل. وإجراء التدوير المائل Promax Rotation لهندريكسون ووايت Hendrickson ففيه تدار المحاور دون احتفاظ بالتعامد وتترك لتتخذ الميل الملائم لها، وتكون العوامل المائلة بينها ارتباط ومتداخلة (محمد عاطف، ٢٠١٧). وقد استخدم الباحث (±٠,٣) محكًا للتشبع الجوهري للمفردة على العوامل المستخرجة.

٤. نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

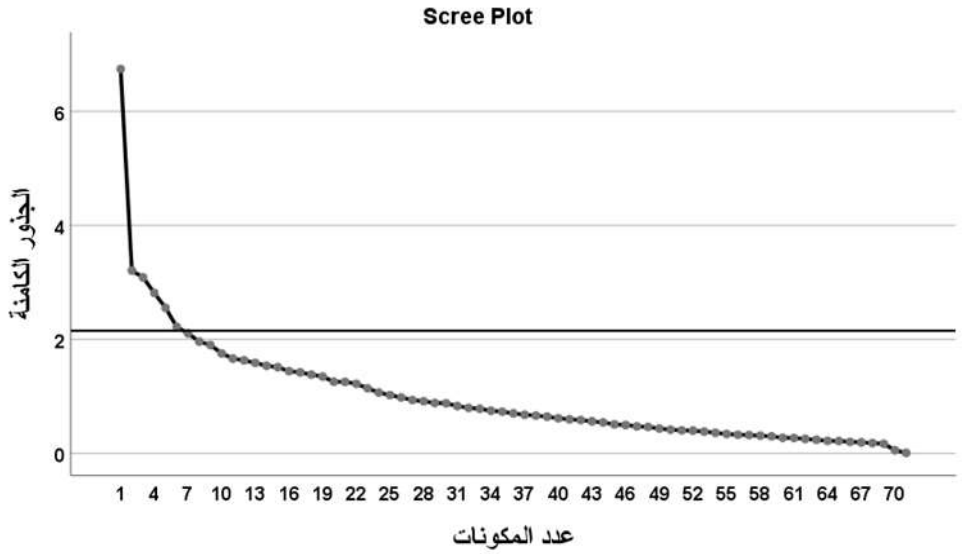
أسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس بعد تدوير المحاور عن وجود (٢٥) عاملًا جمعيها جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، ويتشبع على هذه العوامل (٦٣) مفردة، واستبعدت بعض المفردات لعدم تشبعها على أي عامل (٤٩، ١٩، ٥٦، ٤، ٢٢، ٥١، ٣٨، ٦٩، ٥٢، ٤٢، ٤١)، وقد حدد الباحث (٦) عوامل فقط وهي العوامل الفرضية التي تمكن الباحث من تحديدها من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية، وفسرت هذه العوامل (٢٩,٠٤٠%) من التباين الكلي المفسر، وقد استبعد الباحث العوامل الأخرى لقلة عدد المفردات المتشبعة عليها حيث بلغ عدد مفردات العامل الواحد اثنتين على الأكثر وتحمل نفس المعنى السيكولوجي للعوامل الستة التي تم اختيارها. كما وجد أن قيمة اختبار كايزر ماير أوليكن لكفاية وملاءمة العينة (٠,٦١٨) وهي قيمة أكبر من ٠,٦٠ وتدل على مناسبة العينة للاستخدام في الدراسة. والجدول الآتي يوضح العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٦)

العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين لمقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث.

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	٦,٧٤٤	%٩,٤٩٨	%٩,٤٩٨
العامل الثاني	٣,٢٠٧	%٤,٥١٧	%١٤,٠١٥
العامل الثالث	٣,٠٨٥	%٤,٣٤٦	%١٨,٣٦٠
العامل الرابع	٢,٨١٤	%٣,٩٦٣	%٢٢,٣٢٤
العامل الخامس	٢,٥٥١	%٣,٥٩٤	%٢٥,٩١٧
العامل السادس	٢,٢١٧	%٣,١٢٢	%٢٩,٠٤٠

والرسم البياني (١) يوضح عدد العوامل المستخرجة **[٥]:



رسم بياني (١) عدد العوامل المستخرجة في مقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث.

ويتضح من الرسم البياني (١) أن عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض هي ست نقاط أي أن هناك ستة عوامل جذرها الكامن أكبر من (٢)، لذا فإن عدد العوامل الأنسب لإجراء التحليل العاملي هو (٦) عوامل كما توصلت إليها نتائج التحليل العاملي، وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المحاور.

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

العامل الأول:

ويفسر العامل الأول (٩,٤٩٨%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (١٣) مفردة، وهي: ١٦، ٤٣، ١٥، ٥٧، ٦٣، ٩، ٤٥، ٢٦، ٧١، ٢١، ٥٠،

[٥] ** عدد العوامل في هذا الشكل هو عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض.

٧٢، ٢٧ (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (٧)

معاملات تشبع مفردات العامل الأول (الضبط الذاتي للسلوك).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
١	١٦	أؤدي الأعمال المملة بتركيز.	٠,٦٩٥
٢	٤٣	أحاول الحفاظ على هدوئي أثناء المواقف الصعبة.	٠,٦٩٠
٣	١٥	من الصعب عليّ الانتظار حتى يلبى الآخرون رغباتي.	٠,٦٣٣
٤	٥٧	أقاطع زملائي أثناء تأديتهم للأنشطة الدراسية.	٠,٦١٨
٥	٦٣	أتناقش بهدوء مع الآخرين.	٠,٤٧٠
٦	٩	أعتذر عن سلوكياتي الخاطئة.	٠,٤٦٧
٧	٤٥	أنتظر حتى يسمح لي المعلم بالإجابة عن السؤال.	٠,٤٤٤
٨	٢٦	أعد جدولًا للمذاكرة للاستعداد للامتحانات.	٠,٤٣٧
٩	٧١	أفكر في الحلول المطروحة للمشكلة قبل التصرف.	٠,٣٩٨
١٠	٢١	أنا متسرع وغير صبور.	٠,٣٨٧
١١	٥٠	أقوم بأداء المهام والأعمال المطلوبة منى في وقتها.	٠,٣٥٥
١٢	٧٢	أجد صعوبة في الجلوس هادئًا في مقعدي داخل الفصل.	٠,٣٥٠
١٣	٢٧	التزم بقواعد الفصل وتوجيهات المعلم.	٠,٣١٣

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية "قدرة التلميذ على ضبط سلوكياته الاندفاعية والمتهورة، وإرجاء إشباع حاجاته خلال التفاعلات

الاجتماعية مع الآخرين"، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (الضبط الذاتي للسلوك).

العامل الثاني:

ويفسر العامل الثاني (٤,٥١٧%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (١٥) مفردة، وهي: ٤٧، ١١، ٧٣، ٢٣، ٣٢، ٣٣، ٦٤، ٣٥، ٢٩، ٦٨، ٥٩، ٧٤، ٥٣، ٦٦، ٦٥ (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (٨)

معاملات تشبع مفردات العامل الثاني (تقييم الذات).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
١٤	٤٧	أسأل نفسي بعض الأسئلة للتأكد من فهمي لدروسي.	٠,٥٦٧
١٥	١١	أحاول تغيير طريقة مذاكرة دروسي حتى أحصل على درجات أفضل.	٠,٤٩٧
١٦	٧٣	أقيم طريقة مذاكرة دروسي عندما أحصل على درجات منخفضة.	٠,٤٩١
١٧	٢٣	أقيم مدى تقدمي نحو تحقيق أهدافي.	٠,٤٧٧
١٨	٣٢	يمكنني تقدير الوقت اللازم لإتمام واجباتي المدرسية.	٠,٤٧٤
١٩	٣٣	أؤجل واجباتي المدرسية لحين الانتهاء من اللعب.	٠,٤٦٥
٢٠	٦٤	أطلب من الآخرين تقييم أدائي الدراسي.	٠,٤٦٠
٢١	٣٥	أحاول تغيير أدائي للأفضل.	٠,٤١٩
٢٢	٢٩	أقارن درجاتي الحالية بدرجاتي السابقة في المواد الدراسية.	٠,٣٨٢
٢٣	٦٨	أنتظر دوري أثناء مشاركتي في الأنشطة الدراسية.	٠,٣٦٢
٢٤	٥٩	لدي معايير خاصة ألتزم بها عند تقييم سلوكي.	٠,٣٤٠
٢٥	٧٤	ألاحظ ما أفعله دون حاجة إلى من ينبهني.	٠,٣٣٨
٢٦	٥٣	ألخص دروسي لتحديد مدى فهمي لما تعلمته.	٠,٣٣١
٢٧	٦٦	أواصل المذاكرة رغم شعوري بالملل والإحباط.	٠,٣٢٢
٢٨	٦٥	أجد صعوبة في متابعة المهام أو الأعمال التي أقوم بها.	٠,٣٠٣

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية "تقييم التلميذ لأفعاله وسلوكياته أثناء أداء المهام المطلوبة، وتحديد مدى إيجابية وسلبية النتائج المترتبة على تلك السلوكيات"، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (تقييم الذات).

العامل الثالث:

ويفسر العامل الثالث (٤,٣٤٦%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (٨) مفردة، وهي: ١٤، ٦٢، ٢، ٤٤، ٦٧، ١٢، ٢٠، ٣١ (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (٩)

معاملات تشبع مفردات العامل الثالث (التخطيط ووضع الأهداف).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
٢٩	١٤	أضع خطة لتحقيق أهدافي بنجاح.	٠,٦٤٨
٣٠	٦٢	أخطط للمستقبل في ضوء ما لدي من إمكانيات وقدرات.	٠,٦٣١
٣١	٢	أضع لنفسي أهدافا وأحاول تحقيقها.	٠,٥٧٢
٣٢	٤٤	أستطيع تحديد أولوياتي والأشياء الهامة التي يجب تنفيذها.	٠,٤٥٧
٣٣	٦٧	يمكنني اتخاذ قرارات جيدة بشأن دراستي.	٠,٤٤٨
٣٤	١٢	أحدد المهام التي أريد أدائها يومياً وأعمل على الانتهاء منها.	٠,٤١٩
٣٥	٢٠	أخطط للمهام والأعمال المطلوب مني تنفيذها.	٠,٣٨٧
٣٦	٣١	عندما يوبخني المعلم أشعر بأنني غير قادر على إتمام العمل الذي أقوم به.	٠,٣٤٥

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية "قدرة التلميذ على تحديد أهداف واقعية مناسبة لقدراته وإمكاناته العقلية والجسمية، ووضع خطة دقيقة

لتحقيق هذه الأهداف"، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (التخطيط ووضع الأهداف).

العامل الرابع:

ويفسر العامل الرابع (٣,٩٦٣%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (٦) مفردات، وهي: ٧، ١، ٣٧، ٥٥، ٨، ٦١ (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (١٠)

معاملات تشبع مفردات العامل الرابع (التحكم الانفعالي).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
٣٧	٧	أستطيع التعبير عن انفعالاتي.	٠,٨٢٣
٣٨	١	يمكنني التحكم في انفعالاتي.	٠,٧٩٩
٣٩	٣٧	أستطيع التحكم في غضبي عندما يضايقني زملائي.	٠,٤٨٣
٤٠	٥٥	أستطيع إخفاء مشاعري السلبية (مثل الغضب).	٠,٤٥٣
٤١	٨	أجد صعوبة في تحديد أهدافي.	٠,٣٩٧
٤٢	٦١	يعلو صوتي عندما أتناقش مع زملائي في الدروس التي شرحها المعلم.	٠,٣٠٣

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية "قدرة التلميذ على ضبط انفعالاته وإدارتها بشكل جيد لتحقيق أهدافه، والحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعية لتحقيق هذا الأهداف "، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (التحكم الانفعالي).

العامل الخامس:

ويفسر العامل الخامس (٣,٥٩٤%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (٩) مفردات، وهي: ٥٨، ١٣، ٣٤، ٢٨، ٤٦، ٤٠، ٢٥، ١٠، ٧٠ (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (١١)

معاملات تشبع مفردات العامل الخامس (توجيه الانتباه).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
٤٣	٥٨	أركز على الموضوعات التي أقرأها ولا أنشغل بأمور أخرى.	٠,٦٨٨
٤٤	١٣	عندما أغضب لا أستطيع التركيز في أي شيء.	٠,٦٨٧
٤٥	٣٤	يتشتت انتباهي بسهولة عند حدوث ضوضاء حولي.	٠,٦١٣
٤٦	٢٨	أركز على العمل الذي أقوم به لفترة طويلة من الوقت.	٠,٥٦٥
٤٧	٤٦	أركز على العمل الذي أقوم به حتى عندما يقاطعني الآخرون.	٠,٤٣٦
٤٨	٤٠	أنتبه إلى شرح المعلم جيداً.	٠,٤٠٥
٤٩	٢٥	أتجنب التفكير في الأشياء المحزنة التي حدثت لي.	٠,٣٩١
٥٠	١٠	أجد صعوبة في التركيز أثناء أداء الواجبات المدرسية.	٠,٣٦٦
٥١	٧٠	أتعلم من أخطائي السابقة.	٠,٣٤٦

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية "حرص التلميذ على توجيه انتباهه وتركيزه بشكل كامل نحو المهمة التي يؤديها لإنهائها على نحو أفضل،

وتحقيق الأهداف التي حددها، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (توجيه الانتباه).

العامل السادس:

ويفسر العامل الخامس (٣,١٢٢%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (٩) مفردات، وهي: (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (١٢)

معاملات تشبع مفردات العامل السادس (مراقبة الذات).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
٥٢	٧٦	أسجل المهام الدراسية التي لم تنجز بانتظام.	٠,٦٣١
٥٣	٢٤	أرتكب أخطاء طائشة.	٠,٥٦٨
٥٤	٣٦	ألاحظ آثار ونتائج أفعالي السلبية بعد فوات الأوان.	٠,٤٩٤
٥٥	٣٠	أفكر في النتائج المترتبة على تصرفاتي.	٠,٤٣٦
٥٦	١٨	لدى مشكلة في تذكر جميع الأشياء التي أريد القيام بها.	٠,٤٢٧
٥٧	٤٨	أحاول معرفة أخطائي وتصحيحها.	٠,٤٢٥
٥٨	٥	أقيم أدائي في الامتحانات لتحسينه.	٠,٣٦٣
٥٩	٦	أعرف متى أكون متأخراً أو متقدماً عن زملائي في نشاط ما.	٠,٣٤٢
٦٠	٥٤	عندما ينتقد الآخرون سلوكي أحاول تعديله.	٠,٣٣٨

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية " قدرة التلميذ على ملاحظة أفعاله وتصرفاته ومراقبة تقدمه نحو تحقيق الأهداف المرجوة أثناء أداء مهمة ما "، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (مراقبة الذات).

الاتساق الداخلي للمقياس:

ب.١. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، والجدول (١٣) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات.

البعد	مفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد	مفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	١٦	٠,٦٦٧**	٠,٥٤١**	البعد الثاني	٤٧	٠,٥٦٢**	٠,٤٠٧**
	٤٣	٠,٦٦٦**	٠,٥٣٢**		١١	٠,٥٤٧**	٠,٣٥٠**
	١٥	٠,٥٩٤**	٠,٤٤٧**		٧٣	٠,٥٠٧**	٠,٣٣٧**
	٥٧	٠,٥٩١**	٠,٤٦٣**		٢٣	٠,٥٠٧**	٠,٢٨٢**
	٦٣	٠,٤٧١**	٠,١٨٨**		٣٢	٠,٤٦٧**	٠,٣٢٦**
	٩	٠,٥٣٤**	٠,٢٦٨**		٣٣	٠,٤٣٤**	٠,٢٦٦**
	٤٥	٠,٤٩٩**	٠,٢٦٨**		٦٤	٠,٤٣٠**	٠,٢٠٣**
	٢٦	٠,٥٣٨**	٠,٣١٠**		٣٥	٠,٤٤٥**	٠,٢٨٨**
	٧١	٠,٤٠٧**	٠,٢٦٣**		٢٩	٠,٣٨٦**	٠,٢٦٢**
	٢١	٠,٣٩٤**	٠,٣٥٠**		٦٨	٠,٤١٧**	٠,٣٤١**
	٥٠	٠,٤١٢**	٠,٢٣٩**		٥٩	٠,٤١٣**	٠,٣٤٥**
	٧٢	٠,٤١٠**	٠,٤١٧**		٧٤	٠,٣٨٩**	٠,٢٣٠**

	٢٧	**٠,٣٧٤	**٠,٢٩٥		٥٣	**٠,٤١٤	**٠,٢٧٤
البعد الثالث	١٤	**٠,٦١٣	**٠,٣٢٣		٦٦	**٠,٣٥٤	**٠,١٨١
	٦٢	**٠,٦٢٢	**٠,٤١٢		٦٥	**٠,٣٦٥	**٠,١٨٤
	٢	**٠,٦٢٢	**٠,٣٥٩		٧	**٠,٧٨٣	**٠,٣٤٧
	٤٤	**٠,٥٠٤	**٠,٣١٨	البعد الرابع	١	**٠,٧٤٢	**٠,٣١٧
	٦٧	**٠,٤٦٣	**٠,٢٧١		٣٧	**٠,٥٧٨	**٠,٢٨٣
	١٢	**٠,٥٤٢	**٠,٤٥١		٥٥	**٠,٥٦٥	**٠,٢٠٩
	٢٠	**٠,٥٢١	**٠,٢٧٩		٨	**٠,٥١٤	**٠,٢٨٩
	٣١	**٠,٤٩٨	**٠,٣٢٢		٦١	**٠,٤٦٨	**٠,٢٠٠
البعد الخامس	٥٨	**٠,٦٨٦	**٠,٢١٧	البعد السادس	٧٦	**٠,٥٨٩	**٠,٢١٠
	١٣	**٠,٧٠٤	**٠,١٩٧		٢٤	**٠,٥٢٤	**٠,٢١٠
	٣٤	**٠,٦٤٦	**٠,١٥١		٣٦	**٠,٤٨٦	**٠,٢٣١
	٢٨	**٠,٥٨٩	**٠,١٤٩		٣٠	**٠,٤٩٠	**٠,٢٩٠
	٤٦	**٠,٤٧٣	**٠,١٥٢		١٨	**٠,٥٣٥	**٠,٢٢١
	٤٠	**٠,٤٤٣	**٠,٢١٥		٤٨	**٠,٤٦٢	*٠,١٣٥
	٢٥	**٠,٣٧٣	**٠,٢٨٧		٥	**٠,٤٥٤	**٠,٣٤٨
	١٠	**٠,٤٥٥	*٠,١٤٣		٦	**٠,٥٠٤	**٠,٣٧٢
	٧٠	**٠,٤٣٢	**٠,٢٣٩		٥٤	**٠,٤٢٦	**٠,١٦٣

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات وكل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي دالة إحصائياً عند مستويي دلالة ٠,٠٥ و٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها.

ب. ٢. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والجدول (١٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات.

المحاور	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	١						
البعد الثاني	**٠,٢٩٢	١					
البعد الثالث	**٠,٤١٦	**٠,٣٠٦	١				
البعد الرابع	**٠,١٨٤	**٠,١٦٧	**٠,٢٧١	١			
البعد الخامس	-٠,٠٠٥	٠,٠٦٨	٠,٠٤١	-٠,٠٠٦	١		
البعد السادس	**٠,٢٤٧	**٠,١٥٤	*٠,١٤٢	٠,٠٧٤	٠,٠٤١	١	
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٧٠٢	**٠,٦٤٤	**٠,٦٢٢	**٠,٤٥١	**٠,٣٥٣	**٠,٤٨٨	١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق تمتع الأبعاد الفرعية بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث، وهي معاملات ارتباط جيدة. وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية.

جـ. ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، معامل ألفا-كرونباخ، على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٥)

معاملات ثبات مقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحث.

المحاور	عدد المفردات	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	تصحيح الطول – سبيرمان براون	معامل جوتمان	معامل ألفا- كرونباخ
البعد الأول	١٣	٠,٥٧٨	٠,٧٣٤	٠,٧٠٥	٠,٧٥٣
البعد الثاني	١٥	٠,٥٠٢	٠,٦٧٠	٠,٦٥٥	٠,٧٠٥
البعد الثالث	٨	٠,٤٦٠	٠,٦٣٠	٠,٦٢٩	٠,٦٦٠
البعد الرابع	٦	٠,٢٩٤	٠,٤٥٤	٠,٤٤٦	٠,٦٦٥
البعد الخامس	٩	٠,٣٤٦	٠,٥١٦	٠,٤٦٤	٠,٦٩٧
البعد السادس	٩	٠,٤٠٧	٠,٥٨٠	٠,٥٦٨	٠,٦١٥
المقياس ككل	٦٠	٠,٧١٣	٠,٨٣٢	٠,٨٣٠	٠,٨٠٤

ويتضح من خلال الجدول (١٥) أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام.

المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية بعد إجراء الخصائص السيكومترية من (٦٠) مفردة مُوزعة على (٦) عوامل تهدف إلى قياس مستوى تنظيم الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ ويتطلب من التلاميذ قراءة المفردات المعروضة عليهم

ضمن المقياس بدقة وإمعان، والقيام باختيار البديل الذي يتناسب وشخصيتهم من بين ثلاثة بدائل هي (دائماً، أحيانًا، نادرًا)، ويُمنح درجة تتراوح بين (٣-١) لكل مفردة من مفردات المقياس الإيجابية، بينما يُمنح درجة تتراوح بين (١-٣) لكل مفردة من المفردات السلبية. وقد بلغت الدرجة الأعلى على المقياس (١٨٠) درجة، بينما بلغت أقل درجة (٦٠).

ثانيًا: مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث

هدف المقياس: تم إعداد المقياس للتعرف على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

خطوات إعداد المقياس: لإعداد مقياس الاندماج الأكاديمي تم الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة ومراحل تعليمية أخرى بصفة عامة، ومن بين تلك الدراسات: (Wilcox et al., 2017; Appleton et al., 2008; Fredericks et al., 2004; Usán & Salavera, 2019). كما تم الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض الفئات التعليمية الأخرى، ومن بينها: مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد صفاء علي أحمد عفيفي (٢٠١٦)، مقياس الاندماج الطلابي إعداد Coates (2006)، أداة الاندماج الطلابي إعداد Appleton et al. (2006)، استبيان الاندماج الطلابي Reeve & Tseng (2011)، مقياس اندماج الطلاب في المدرسة Veiga (2012). وقام الباحث باختيار الأبعاد الفرعية المناسبة للمقياس وصياغة المفردات التي تتناسب والفئة العمرية موضع الدراسة. ثم عُرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس لإبداء الآراء حول مدى مناسبة المفردات وصياغتها اللغوية لأفراد العينة ووضوحها. وفيما يلي الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات، الاتساق الداخلي) للمقياس:

أ. صدق المقياس

تم التحقق من صدق مقياس الاندماج الأكاديمي بعدة طرق هي: الصدق الظاهري، صدق المحك، صدق التمايز العمري، صدق المقارنة الطرفية، الصدق العاملي، وفيما يلي توضيح للنتائج التي حصل عليها الباحث:

أ. ١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض مقياس الاندماج الأكاديمي على (٧) محكمين من المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة: وذلك لتحديد نسب اتفاقهم حول مفردات المقياس من حيث صياغتها ومدى مناسبتها لطبيعة العينة موضع الدراسة والمرحلة النمائية التي يمرون بها، وأهداف البحث. وبلغت نسب الاتفاق (١٠٠%) بعد رصد آراء السادة المحكمين؛ وتم تعديل المفردات التي اقترح المحكمون تعديلها في الصورة الأولية للمقياس.

أ. ٢. الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم تقدير الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (٤١) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الأول والثاني الإعدادي على مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث، وبين درجاتهم على مقياس المحك " مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية إعداد أديب مصطفى توفيق إبراهيم (٢٠١٣)"، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٥٦٩**)، وهي قيمة جيدة تؤكد صدق وصلاحية المقياس المُعد من قبل الباحث للاستخدام والتطبيق.

أ.٣. صدق التمايز العمري:

قام الباحث بحساب صدق التمايز العمري بين عينة قوامها (٣٨) تلميذ وتلمذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعينة أخرى قوامها (٢٧) تلميذ وتلمذة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وذلك من خلال استخدام اختبار "ت" T-Test للمجموعات المستقلة، والجدول (١٦) يوضح معاملات صدق التمايز العمري بين المجموعتين.

جدول (١٦)

نتائج صدق التمايز العمري لمقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث.

المحاور	الصف الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العامل الأول	الأول	٣٨	٤٥,٤٧	٣,٣٩١	٦٣	-٩,٦٧٦	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٢٧	٥٤,٥٦	٤,١٦٣			
العامل الثاني	الأول	٣٨	٤٠,٥٣	٢,٧٢٩	٦٣	-٩,٥٣٠	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٢٧	٤٨,٨٥	٤,٣١٢			
العامل الثالث	الأول	٣٨	٣٧,٠٨	٢,٨٨٩	٦٣	-٩,٣١٤	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٢٧	٤٦,٤٨	٥,٢٠٦			
المقياس ككل	الأول	٣٨	١٢٣,٠٨	٥,٥٩١	٦٣	- ١٢,٧٢٦	دال عند ٠,٠١
	الثالث	٢٧	١٤٩,٨٩	١١,١٩٢			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى ٠,٠٥= ١,٩٨٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى ٠,٠١=٢,٦١٧

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصفية الأول والثالث الإعدادي على مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية (الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني، الاندماج المعرفي)؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس بين الفئات العمرية المختلفة.

أ. ٤. صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات (٨٣) تلميذ وتلميذة مرتفعي الأداء، و(٨٣) تلميذ وتلميذة منخفضي الأداء على مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/الباحث، بتقسيم ٢٧% للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٧)

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث.

المحاور	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العامل الأول	مرتفعي الأداء	٨٣	٥٨,٤١	٢,٩٢٢	١٦٤	٣٤,٨٩١	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٤٤,١٣	٢,٣١٥			
العامل الثاني	مرتفعي الأداء	٨٣	٥١,٨٨	٢,٦٦١	١٦٤	٣٤,٥٧٥	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٣٩,٦١	١,٨٣٤			
العامل الثالث	مرتفعي الأداء	٨٣	٤٩,٩٤	٣,٨٨٤	١٦٤	٢٨,٤٩٢	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	٣٦,٤١	١,٩٠٧			
المقياس ككل	مرتفعي الأداء	٨٣	١٥٨,٤٠	٩,٢٢٥	١٦٤	٣٠,٩٠٩	دال عند ٠,٠١
	منخفضي الأداء	٨٣	١٢٣,١٣	٤,٧٩٠			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء على مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية (الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني، الاندماج المعرفي)؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

أ. ٥. الصدق العاملي:

اتبع الباحث الخطوات التالية لإجراء التحليل العاملي:

١. تبويب البيانات ورصدها.

٢. حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS. V24، وذلك على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وجدول (١٨) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي.

مفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	**٠,٣١٤	١٧	**٠,٤٩٩	٣٣	**٠,٤٦٠	٤٩	**٠,٣١٧
٢	**٠,٤٤٥	١٨	**٠,٤٥٥	٣٤	**٠,٤٢٢	٥٠	*٠,١٢٨
٣	**٠,٣١٦	١٩	**٠,٣٨٩	٣٥	**٠,٣٨٤	٥١	**٠,٣١٩
٤	**٠,٣٩٣	٢٠	**٠,٣٨٥	٣٦	**٠,٣٩٣	٥٢	**٠,٤٤٣
٥	**٠,٤٧٧	٢١	**٠,٣٠٨	٣٧	**٠,٤١٣	٥٣	**٠,٣٤٤
٦	**٠,٤١٢	٢٢	**٠,٣٤٦	٣٨	**٠,٤٨٧	٥٤	**٠,٣٤٩
٧	**٠,٤٢٣	٢٣	**٠,٣٦٨	٣٩	**٠,٣٦٤	٥٥	**٠,٤١٢
٨	**٠,٢٤٦	٢٤	**٠,٣١٧	٤٠	**٠,٢٣٨	٥٦	٠,٠١٠-
٩	**٠,٢٧٥	٢٥	**٠,٤٤٠	٤١	**٠,١٩٢	٥٧	**٠,٣٦٧
١٠	**٠,٣٤٤	٢٦	**٠,٤٣٨	٤٢	**٠,٤٢٢	٥٨	**٠,٤٥٨
١١	**٠,٤١٠	٢٧	**٠,٣٧٣	٤٣	**٠,٤٨٠	٥٩	**٠,٢٧٨
١٢	٠,٠٦٥	٢٨	٠,١٠٠	٤٤	**٠,٣٥٥	٦٠	٠,٠٨٩
١٣	**٠,٤١٧	٢٩	**٠,٤١٥	٤٥	**٠,٤١٢	٦١	**٠,٤٦٠
١٤	٠,١١٢-	٣٠	**٠,٤٨٠	٤٦	**٠,٤٤١	٦٢	**٠,٢٦٠
١٥	**٠,٢٤٠	٣١	**٠,٢٤٣	٤٧	**٠,٤٢٥		
١٦	**٠,٣٩٦	٣٢	**٠,٤٦٩	٤٨	**٠,٥٤٣		

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ **(**). دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,١٢٨*-٠,٥٤٣**)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستويي دلالة ٠,٠٥ و٠,٠١؛ وهذا يدلل على تجانس مفردات المقياس واتساقه الداخلي، فيما عدا المفردات أرقام (١٢، ١٤، ٢٨، ٥٦، ٦٠) فقد تم حذفها لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث. وأصبح عدد مفردات المقياس (٥٧) مفردة تم إجراء التحليل العاملي عليها.

٣. نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافيExploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية (SPSS. V.25) على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحقلة الثانية من التعليم الأساسي كما هو موضح في وصف عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

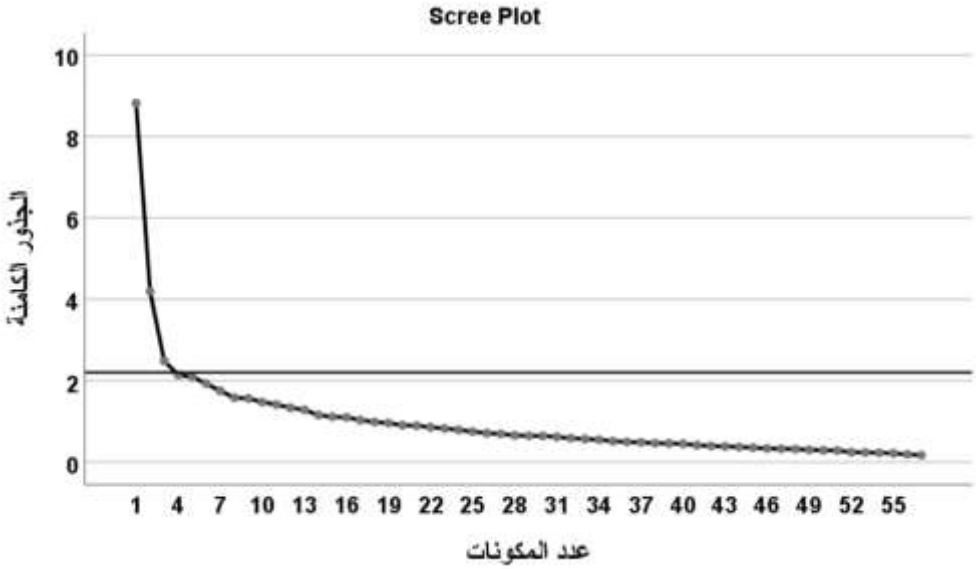
وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس بعد تدوير المحاور عن وجود (١٧) عاملًا جمعيها جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، ويتشبع على هذه العوامل (٥٤) مفردة، واستبعدت المفردات أرقام (٥٩، ٥٠، ٤٠) لعدم تشبعها على أي عامل، وقد حدد الباحث (٣) عوامل فقط وهي العوامل الفرضية التي تمكن الباحث من تحديدها من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية، وفسرت هذه العوامل (٢٧,١٨٨%) من التباين الكلي المفسر، وقد استبعد الباحث العوامل الأخرى لقلة عدد المفردات المتشبعة عليها حيث بلغ عدد مفردات العامل الواحد اثنتين على الأكثر وتحمل نفس المعنى السيكولوجي للعوامل الثلاثة التي تم اختيارها. كما وجد أن قيمة اختبار كايزر ماير أوليكن لكفاية وملاءمة العينة (٠,٧٧٦) وهي قيمة أكبر من ٠,٦٠ وتدل على مناسبة العينة للاستخدام في الدراسة. والجدول الآتي يوضح العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (١٩)

العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين لمقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث.

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	٨,٨١٦	%١٥,٤٦٦	%١٥,٤٦٦
العامل الثاني	٤,١٩٤	%٧,٣٥٨	%٢٢,٨٢٤
العامل الثالث	٢,٤٨٨	%٤,٣٦٤	%٢٧,١٨٨

والرسم البياني (٢) يوضح عدد العوامل المستخرجة **:



رسم بياني (٢) عدد العوامل المستخرجة في مقياس الاندماج الأكاديمي.

ويتضح من الرسم البياني (٢) أن عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض هى ثلاث نقاط أي أن هناك ثلاثة عوامل جذرها الكامن أكبر من (٢)، لذا فإن عدد العوامل الأنسب لإجراء التحليل العاملي هو (٣) عوامل كما توصلت إليها نتائج التحليل العاملي، وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المحاور.

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

العامل الأول:

ويفسر العامل الأول (١٥,٤٦٦%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (٢١) مفردة، وهي: ٤٨، ٢١، ٣٣، ٥٤، ٥٨، ٢٧، ٣٤، ٢٥، ٤٦، ٣٦، ٤٤، ٦١، ٢٠، ٤٢، ٣٥، ٤٣، ٥٥، ٥، ١، ١٠، ٣١ (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (٢٠)

معاملات تشبع مفردات العامل الأول (الاندماج السلوكي).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
١	٤٨	أركز جيداً على المهام والأعمال المدرسية التي أقوم بها.	٠,٦١٣
٢	٢١	أترك أداء الواجبات المنزلية عندما تواجهني مشكلة.	٠,٥٧٩
٣	٣٣	أبحث عن معلومات جديدة في الموضوعات التي أدرسها.	٠,٥٧١
٤	٥٤	أشارك ما أتعلمه في المدرسة مع التلاميذ الآخرين.	٠,٥٧١
٥	٥٨	أشارك بآرائي مع المعلم داخل الفصل.	٠,٥٢٩
٦	٢٧	أحتاج إلى مكافأتي في الفصل حتى أستمر في المشاركة.	٠,٥٢٨
٧	٣٤	أشارك في الأنشطة والألعاب الرياضية بالمدرسة.	٠,٥٢٠
٨	٢٥	يجبرني المعلم على المشاركة داخل الفصل.	٠,٤٩١
٩	٤٦	أتطوع للقراءة بصوت مرتفع.	٠,٤٧٧
١٠	٣٦	أفكر في المهمة المطلوبة مني قبل البدء فيها.	٠,٤٧٦
١١	٤٤	استمتع بتعلم المواد الدراسية المختلفة (مثل: الرياضيات).	٠,٤٧٢

١٢	٦١	أربط ما أتعلمه في مادة ما بما أتعلمه في مواد أخرى.	٠,٤٧٠
١٣	٢٠	يحترم زملاء الفصل آرائي.	٠,٤٥٩
١٤	٤١	يسألني معلم الفصل عن سبب انخفاض أدائي الدراسي.	٠,٤٣٩
١٥	٣٥	أتعلم الكثير من الأشياء المفيدة في المدرسة.	٠,٤٢٥
١٦	٤٣	أتحدث مع زملائي في أمور لا علاقة لها بالدراسة.	٠,٤٠٨
١٧	٥٥	أقاطع زملائي أثناء أدائهم للأنشطة والأعمال المطلوبة.	٠,٤٠١
١٨	٥	لا فائدة من الأشياء التي نتعلمها في المدرسة.	٠,٣٨٤
١٩	١	أسعى إلى تحقيق النجاح في دراستي.	٠,٣١٩
٢٠	١٠	خوفي من انتقاد الآخرين يجعلني لا أشارك مع المعلم.	٠,٣١٨
٢١	٣١	أؤجل أداء واجباتي المدرسية حتى آخر لحظة.	٠,٣٠٢

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية " مجموعة من السلوكيات التي يظهرها التلاميذ داخل المدرسة كالانتباه للمعلم أثناء الشرح، والمشاركة في الأنشطة والمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية في المدرسة"، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (الاندماج السلوكي).

العامل الثاني:

ويفسر العامل الثاني (٧,٣٥٨%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (٢٠) مفردة، وهي: ٦، ٢٢، ٥٢، ١٦، ٣٢، ١١، ٣٠، ٤٧، ١٧، ٤٢، ١٩، ٣٧، ٢٩، ٤٥، ٣٨، ٧، ١٨، ٤، ٢٣، ٦٢ (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (٢١)

معاملات تشبع مفردات العامل الثاني (الاندماج الوجداني).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
٢٢	٦	أبذل قصارى جهدي للتعلم.	٠,٦٣٩
٢٣	٢٢	أشارك في الأنشطة الجماعية داخل الفصل وخارجه.	٠,٦٠٨
٢٤	٥٢	التزم بقواعد الفصل والمدرسة واحترمها.	٠,٥٦٣
٢٥	١٦	أشارك في الأنشطة والمهام الدراسية.	٠,٥٤٤
٢٦	٣٢	أشعر بالأمان والارتياح أثناء تواجدي في المدرسة.	٠,٥٣٧
٢٧	١١	معظم أصدقائي المقربين معي بالمدرسة.	٠,٥٠٩
٢٨	٣٠	أحاول تطبيق ما تعلمته في الفصل في مواقف حياتية أخرى.	٠,٥٠٠
٢٩	٤٧	أفرح كثيراً بانتهاء اليوم الدراسي.	٠,٤٩١
٣٠	١٧	يرفض المعلم مساعدة تلاميذه في حل مشكلاتهم.	٠,٤٨٣
٣١	٤٢	أراجع إجاباتي في الامتحانات للتأكد من صحتها.	٠,٤٨١
٣٢	١٩	أتعلم عندما أشارك في الأنشطة التي يطرحها المعلم.	٠,٤٧٤
٣٣	٣٧	أناقش زملائي في الدرس الذي شرحه المعلم.	٠,٤٥٨
٣٤	٢٩	أنصح زملائي بضرورة الانتظام في الحضور واحترام قواعد المدرسة.	٠,٤٥٤
٣٥	٤٥	لدي صعوبة في حل المشكلات الدراسية التي أواجهها.	٠,٤٣٣
٣٦	٣٨	استمتع بمشاركتي في الأنشطة داخل الفصل.	٠,٤٣٠
٣٧	٧	أرفع يدي للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.	٠,٤٢٨
٣٨	١٨	أتبادل المعلومات التي تعلمتها في الفصل مع الآخرين.	٠,٤٢٢
٣٩	٤	انتبه واستمع جيداً إلى كل ما يقوله المعلم داخل الفصل.	٠,٤٠٦
٤٠	٢٣	لا أهتم بالحديث مع المعلم.	٠,٣٧٢
٤١	٦٢	أقترح حلول متنوعة للمشكلات التي يطرحها المعلم.	٠,٣١٩

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية " ما يمر به التلميذ من مشاعر إيجابية خلال تفاعله مع أقرانه ومعلميه داخل المدرسة، والاتجاهات والمشاعر الإيجابية التي يكنها تجاه المدرسة ومن يعملون بها "، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (الاندماج الوجداني).

العامل الثالث:

ويفسر العامل الثالث (٤,٣٦٤%) من التباين الكلي المفسر (بعد التدوير)، وتشبعت عليه (١٣) مفردة، وهي: (أرقام المفردات خاصة بالصورة الأولية للمقياس). والجدول الآتي يوضح معاملات تشبع المفردات على هذا العامل مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (٢٢)

معاملات تشبع مفردات العامل الثالث (الاندماج المعرفي).

رقم المفردة	رقم المفردة في الصورة الأولية	المفردات	معامل التشبع
٤٢	٥٧	أحدد التشابه والاختلاف بين الأشياء التي أتعلمها والتي أعرفها.	٠,٦٧٥
٤٣	١٣	أؤدي جيداً في الاختبارات المدرسية.	٠,٦٣٤
٤٤	٥٣	يشركني المعلم في اتخاذ قرارات خاصة بالفصل.	٠,٦٢٤
٤٥	٥١	ألخص دروسي حتى أستطيع المذاكرة بسهولة.	٠,٦١٥
٤٦	٢٦	المعلمون في مدرستي يؤدون عملهم بكفاءة واتقان.	٠,٦١٤
٤٧	٣٩	يصعب عليّ تقدير الجهد والوقت اللازمين لأداء المهام الدراسية.	٠,٦٠٠
٤٨	٢٤	أطرح على نفسي أسئلة للتأكد من فهم الدرس الذي أذاكره.	٠,٥٦٣
٤٩	٢	المدرسة من الأماكن التي أفضل الذهاب إليها.	٠,٥٦٠
٥٠	٤٩	أشارك في أنشطة الإذاعة المدرسية.	٠,٤٩٤
٥١	٩	أقضي معظم وقتي في المذاكرة وتنظيم واجباتي المدرسية.	٠,٤٦٣
٥٢	٣	أراجع واجباتي المدرسية لإيجاد الأخطاء وتصحيحها.	٠,٤٦٠
٥٣	٨	يحترم المعلم تلاميذه ويستمع إليهم.	٠,٤٥٣
٥٤	١٥	أضع لنفسي خطة لمذاكرة دروسي.	٠,٣٥٥

وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية السيكولوجية النظرية "مدى إدراك التلاميذ لأهمية المدرسة كمكان للتعلم، وقدرتهم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في التعلم، وأيضاً مدى قدرتهم على التخطيط وحل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة، وبذل الجهد لإتقان المعارف التي يتلقوها في المدرسة"، ولذا من الممكن أن نطلق على هذا العامل (الاندماج المعرفي).

ب. الاتساق الداخلي للمقياس:

ب.١. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، والجدول (٢٣) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي.

البعد	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	٤٨	٠,٦٣١**	٠,٥٦٠**	٦١	٠,٥٤٧**	٠,٤٦٧**
	٢١	٠,٥٣٣**	٠,٣١١**	٢٠	٠,٤٧٣**	٠,٣٩٨**
	٣٣	٠,٥٧٤**	٠,٤٥٨**	٤١	٠,٣٦٨**	٠,٢٠٢**
	٥٤	٠,٥٤٣**	٠,٣٧٥**	٣٥	٠,٤٦٦**	٠,٤٠٨**
	٥٨	٠,٥٤١**	٠,٤٨٩**	٤٣	٠,٤٨٠**	٠,٤٩١**
	٢٧	٠,٥٢٣**	٠,٣٨٦**	٥٥	٠,٤٤٩**	٠,٤٣٠**

	٣٤	**٠,٤٩٨	**٠,٤٣٢	٥	**٠,٤٢٣	**٠,٤٨٢
	٢٥	**٠,٤٩٩	**٠,٤٥٤	١	**٠,٣٤٤	**٠,٣٢٣
	٤٦	**٠,٥٠٩	**٠,٤٥٣	١٠	**٠,٣٦٦	**٠,٣٥٠
	٣٦	**٠,٤٧٩	**٠,٤٠٥	٣١	**٠,٣٧٠	**٠,٢٦٦
	٤٤	**٠,٤٧٧	**٠,٣٤٧			
البعد الثاني	٦	**٠,٥٥٣	**٠,٤٠٢	١٩	**٠,٤٥٣	**٠,٣٨٤
	٢٢	**٠,٥٤٢	**٠,٣٤٨	٣٧	**٠,٥٠٧	**٠,٤١٨
	٥٢	**٠,٥٥٧	**٠,٤٣٨	٢٩	**٠,٤٩٢	**٠,٤٢٢
	١٦	**٠,٥٢٢	**٠,٣٨٣	٤٥	**٠,٤٩٠	**٠,٤٠٩
	٣٢	**٠,٥٤٧	**٠,٤٨١	٣٨	**٠,٤٩١	**٠,٤٨٦
	١١	**٠,٤٨٢	**٠,٤٢٧	٧	**٠,٤٦٥	**٠,٤٣١
	٣٠	**٠,٥٣٨	**٠,٤٧٦	١٨	**٠,٤٨٤	**٠,٤٧٥
	٤٧	**٠,٤٧٣	**٠,٤١٠	٤	**٠,٤٦٨	**٠,٤٠٠
	١٧	**٠,٥٤٨	**٠,٥١١	٢٣	**٠,٤٠٧	**٠,٣٨١
	٤٢	**٠,٥٠٠	**٠,٤٤١	٦٢	**٠,٣٥٥	**٠,٢٧١
البعد الثالث	٥٧	**٠,٦٥١	**٠,٣٥٨	٢	**٠,٥٨١	**٠,٤٤٦
	١٣	**٠,٦٢٥	**٠,٣٨٣	٤٩	**٠,٥٣٠	**٠,٣١٦
	٥٣	**٠,٦١٣	**٠,٣٤٠	٩	**٠,٤٦٢	**٠,٢٥٧
	٥١	**٠,٦١٣	**٠,٣٠٨	٣	**٠,٤٩٣	**٠,٣١٢
	٢٦	**٠,٦٢١	**٠,٤٢٨	٨	**٠,٤٨٣	**٠,٢٣٣
	٣٩	**٠,٦٠٤	**٠,٣٦١	١٥	**٠,٣٩٦	**٠,٢٣٢
	٢٤	**٠,٥٦٨	**٠,٣١٣			

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ **(**). دال عند مستوى ٠,٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات وكل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها.

ب. ٢. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والجدول (٢٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي.

المحاور	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	١			
البعد الثاني	**٠,٦٢٤	١		
البعد الثالث	**٠,٢١١	**٠,٢٧٩	١	
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٨٣٨	**٠,٨٥٠	**٠,٥٩٢	١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق تمتع الأبعاد الفرعية بمعاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بينها وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث، وهي معاملات ارتباط جيدة. وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية.

جـ. ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، معامل ألفا-كرونباخ،

على عينة قوامها (٣٠٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢٥)

معاملات ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث.

المحاور	عدد المفردات	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	تصحيح الطول – سبيرمان براون	معامل جوتمان	معامل ألفا– كرونباخ
البعد الأول	٢١	٠,٧١٧	٠,٨٣٥	٠,٨١٣	٠,٨٣٦
البعد الثاني	٢٠	٠,٦٩٧	٠,٨٢٢	٠,٨١٧	٠,٨٣٧
البعد الثالث	١٣	٠,٦٦٦	٠,٨٠٠	٠,٧٧٤	٠,٨١٥
المقياس ككل	٥٤	٠,٧٨٨	٠,٨٨٢	٠,٨٨١	٠,٨٩٥

ويتضح من خلال الجدول (٢٥) أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام.

المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية بعد إجراء الخصائص السيكومترية من (٥٤) مفردة مُوزعة على (٣) عوامل تهدف إلى قياس مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ ويتطلب من التلاميذ قراءة المفردات المعروضة عليهم ضمن المقياس بدقة وإمعان، والقيام باختيار البديل الذي يتناسب وشخصيته من بين ثلاثة بدائل هي (دائماً، أحياناً، نادراً)، ويُمنح درجة تتراوح بين (٣–١) لكل مفردة من مفردات المقياس الإيجابية، بينما يُمنح درجة تتراوح بين (١–٣) لكل مفردة من المفردات السلبية. وقد بلغت الدرجة الأعلى على المقياس (١٦٢) درجة، بينما بلغت أقل درجة (٥٤).

خطوات إجراء البحث:

اتبع الباحث عدة خطوات لإعداد البحث الحالي، تمثلت فيما يلي:

- الإحساس بالمشكلة وتحديدها من حيث المتغيرات والعينة المستهدفة بالدراسة.
- الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية التي تناولت متغيرات البحث (تنظيم الذات – الاندماج الأكاديمي) بصفة خاصة، والتي تناولت متغيرات ذات صلة بتلك المتغيرات بصفة عامة.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة متغيرات البحث، والاستفادة منها في تحديد عوامل وأبعاد متغيري البحث.
- إعداد مقاييس البحث: مقياس تنظيم الذات، ومقياس الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ثم عرض تلك المقاييس على متخصصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية لإبداء الآراء حول ملاءمة المفردات لهدف البحث، وطبيعة العينة موضع الدراسة.
- إعداد المقاييس في صورتها الأولية، ثم التحقق من الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات بعض تطبيقها على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية على العينة الأساسية من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة على بيانات أفراد العينة، واستخلاص النتائج المطلوبة.
- تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بمتغيرات البحث.
- الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج التي توصل إليها البحث.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢. النسبة المئوية.

٣. اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة.

٤. معامل الارتباط الخطي لبيرسون.

٥. تحليل الانحدار الخطي البسيط.

٦. التحليل العاملي الاستكشافي.

نتائج البحث ومناقشتها:

تناول الباحث في هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها في ضـوء الدراسات والأدبيات النظرية التي تناولت متغيري تنظيم الذات والاندماج الأكـاديمي، وفيما يلي النتائج المتعلقة بفروض البحث:

١. نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بـين مهـارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحقلة الثانية مـن التعلـيم الأساسـي ". وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معامـل الارتبـاط الخطـي البسـيط لبيرسون بين درجات التلاميذ على مقياس تنظيم الذات ودرجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٢٦)

معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس تنظيم الذات ودرجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي.

المحاور	الضبط الذاتي للسلوك	تقييم الذات	التخطيط ووضع الأهداف	التحكم الانفعالي	توجيه الانتباه	مراقبة الذات	مقياس تنظيم الذات
الاندماج السلوكي	٠,١٥٦**	٠,٢٥٢**	٠,٠٩١	-٠,٠٤٢	٠,١٢١*	٠,٠٣٤	٠,٢٠٨**
الاندماج الانفعالي	٠,٠٨١	٠,٢٥٤**	٠,١٢١*	٠,٠٢٦	٠,٠٢١	٠,٠١١	٠,١٦٦**
الاندماج المعرفي	٠,٠٩٠	٠,٠٦٨	٠,٠٨٢	٠,٢٠٧**	-٠,٠٨١	٠,٠٠٩	٠,١٠٥
مقياس الاندماج الأكاديمي	٠,١٤٤**	٠,٢٥٩**	٠,١٢٧*	٠,٠٦٧	٠,٠٣٨	٠,٠٢٥	٠,٢١٢**

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

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق **تحقق الفرض الأول** حيث نجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وقد ارتبط مفهوم تنظيم الذات أو التعلم المنظم ذاتياً بالعديد من المتغيرات التي تُعد مؤشرات على الاندماج الأكاديمي للتلاميذ في جميع المراحل التعليمية المختلفة ومن بينها المرحلة الإعدادية، حيث أشارت بعضها إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين كل من مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي، وبين بعض المفاهيم النفسية والأكاديمية مثل: التحصيل الدراسي، فعالية الذات، الكفاءة الأكاديمية، التوافق المدرسي

والأكاديمي، النجاح المدرسي، استراتيجيات التعلم اللغوية، التعلم الاجتماعي الوجداني، الرفاهة النفسية، تقدير الذات، توجهات الهدف، استراتيجيات التعلم اللغوية والتحصيل في الرياضيات، السلوك المرغوب اجتماعيًا، الامتنان، التوافق الدراسي (Motlagh et al., 2011; Wigfield et al., 2006; Zimmerman et al.,, 1992; Denissen, Zarrete & Eccles, 2007؛ شيري مسعد حليم، ٢٠١٥؛ Wang & Eccles; 2013؛ Backer-؛Wonglorsaichon et al., 2014؛Akpan & Umobong, 2013 Gorgoz & ؛Edossa et al., 2018؛ Inan et al., 2017؛ Grøndahl et al., 2019 Aslan, ؛Mazumder et al., 2020؛Usán & Salavera, 2019؛ Tican, 2020 2018؛ Feldman et al., 1995؛ جيهان محمود، ٢٠١٨؛ رشا أحمد عبد الهادي، ومحمد موسى، ٢٠١٨؛ Aslan & Bilgin, 2020؛ Sawalhah & Al Zoubi, 2020؛ Zhen et al., ؛Kaya, 2020؛ Canbay, 2020; Lawrence & Saileella, 2019 2019؛ مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي ميلود، ٢٠١٤). بينما ارتبطت مهارات تنظيم الذات سلبيًا ببعض المتغيرات والظواهر النفسية ذات التأثير السلبي على الاندماج الأكاديمي، وتؤدي إلى التسرب الدراسي من المدارس مثل: التسويف الأكاديمي (Zhao et al., 2019; Ziegler & Opdenakker, 2018; Zhang et al. 2018; Grunschel et al. 2018; Mostafa, 2018; Ferdian, 2020; Akinci, 2021).

كما توصلت دراسة Tyler & Boelter et al. (2008) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين فعالية الذات الأكاديمية والاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني) لدى التلاميذ بالمدارس المتوسطة، في حين أسفرت نتائج دراسة Zorbaz et al. (2018) عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية. بينما توصلت دراسة Amani & Arbabi (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين تنظيم الذات الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي بأن التلاميذ الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من تنظيم الذات يمتلكون العديد من الخصائص، من بينها القدرة على التحكم في دوافعه وانفعالاته واندفاعاته، والقدرة على التخطيط وتحقيق الأهداف، والانتباه والتركيز على المهام المطلوبة لفترات زمنية طويلة، والمثابرة والدافعية للإنجاز، وهذه الخصائص من شأنها أن تعزز اندماج وانخراط التلاميذ في الأنشطة الأكاديمية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال فعالية الذات (Malpass et al., 1999; Greene et al., 2004; Endawoke, 2005; Carroll et al., 2009; Lau & Roeser, 2008; Moghari, 2011). في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود علاقة بين الاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي (Green & Miller, 1996; Greene et al., 2004; Endawoke, 2005; Lau & Roeser, 2008; Zhu et al., 2009; Boutakidis et al., 2013). بينما توصلت دراسة Wang & Eccles (2013) إلى وجود ارتباط إيجابي بين الدافعية للإنجاز وكل من الاندماج السلوكي والانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

كما أسفرت دراسة Barny (2011) عن وجود علاقة بين الواجبات المنزلية وتنمية مهارات التنظيم الذاتي وهي: الكفاءة الذاتية، التأمـل الـذاتي، إدارة الوقـت، وضـع الأهداف، تحفيز الذات، الوعي بمسئولية التعلم، وذلك مـن المرحلـة الابتدائيـة إلـى المرحلة الجامعية، وهناك دراسة Guilmette et al. (2019) التي توصلت إلى وجـود علاقة ارتباطية موجبة بين المشاركة في الأنشطة اللاصـفية واسـتراتيجيات تنظـيم الذات، ودراسة (Jakešová et al., 2015) التي توصلت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من تنظيم الذات وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة. كذلك بينـت نتائج دراسة مصطفى نوري القمش (٢٠١٠) وجود ارتباط عكسي ذي دلالة إحصائية

بين اكتساب مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية. في حين يوضح بحث Upadyaya & Salmela-Aro (2013) أن المستوى المرتفع من الاندماج المدرسي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالنجاح الأكاديمي، ويرتبط سلبًا بمرض الطلاب، مثل أعراض الاكتئاب والإرهاق. ويعزز الاندماج المرتفع مع المدرسة أيضًا العديد من جوانب رفاهية الطلاب، مثل المشاعر الإيجابية والرضا عن الحياة. علاوة على ذلك، تعمل العديد من العوامل السياقية، بما في ذلك تأثير الوالدين ودعم المعلمين والمناخ الموجه للإتقان في الفصل الدراسي، على تعزيز اندماج الطلاب مع المدرسة. وتظهر العديد من الدراسات أن مهارات التنظيم الذاتي مهمة أيضًا للاندماج في البيئات التعليمية (Cadima, et al., 2015; Drake et al., 2014; Fuhs et al., 2013; Nesbitt et al., 2015; Timmons et al., 2016).

فعادة ما يتعرض التلاميذ لبعض الضغوط الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، والانفعالات السلبية التي لا يستطيعون مواجهتها والتحكم فيها، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الطاقة والحيوية والنشاط والمرونة المعرفية والمثابرة، وعدم التركيز والانتباه أثناء الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يؤثر ذلك سلبيًا على مستوى اندماجهم في الأنشطة والممارسات الأكاديمية، أي أنهم بحاجة إلى مهارات كمهارات تنظيم الذات للتغلب عليها وتحقيق الأهداف التعليمية التي يسعون إليها. وبناءً على ذلك تعد مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي موارد نفسية وتربوية إيجابية ذات علاقة تبادلية أي تؤثر وتتأثر ببعضها ويمكن استخدامها جنبًا إلى جنب لتعزيز الأداء الأكاديمي.

٢. نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه " يمكن التنبؤ بأداء التلاميذ على مقياس الاندماج الأكاديمي بمعلومية أدائهم على مقياس تنظيم الذات ". وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٢٧)

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي البسيط.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة الإحصائية
الاندماج الأكاديمي	الانحدار	٢٨٦٧,٨٨٨	١	٢٨٦٧,٨٨٨	١٤,٩٧٠	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠١
	البواقي	٦٠٩٢٠,١١٢	٣١٨	١٩١,٥٧٣		
	الكلى	٦٣٧٨٨,٠٠٠	٣١٩			

جدول (٢٨)

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط.

المتغير التابع	الوزن الانحداري Beta	معامل الانحدار	اختبار " ت " لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط R المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد R2
الاندماج الأكاديمي	٠,٢١٢	٠,٢٥٨	**٣,٨٦٩	٨٦,١٩٨	٠,٢١٢	٠,٠٤٥

****. دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من نتائج الجدولين رقم (٢٧، ٢٨) أن معامل الارتباط المتعدد يبلغ (٠,٢١٢) بينما يبلغ معامل التحديد (٠,٠٤٥) وهذا يعني أن المتغير المستقل (تنظيم الذات) يفسر حوالى ٤,٥ % من التباين الكلي لأداء التلاميذ على مقياس الاندماج الأكاديمي، بينما بلغت قيمة بيتا" الوزن الانحداري" (٠,٢١٢)، وهو ما يعنى أن تغيراً بمقدار انحراف معياري واحد في متغير تنظيم الذات ينتج عنه تغيراً في متغير الاندماج الأكاديمي بمقدار (٠,٢١٢) من الانحراف المعياري، وتؤكد ذلك قيمة " ت " لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمتها (٣,٨٦٩**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية، ويشير ذلك إلى **تحقق الفرض الثاني كليًا**. ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط

صَ= ب س + أ

حيث إن (صَ) هي قيمة المتغير التابع وهو (الاندماج الأكاديمي)، و(س) هي قيمة المتغير المستقل وهو (تنظيم الذات)، و(ب) معامل الانحدار (٠,٢٥٨)، و(أ) هي ثابت الانحدار ويبلغ (٨٦,١٩٨). لتصبح معادلة الانحدار البسيط كما يلي:

الاندماج الأكاديمي= (٠,٢٥٨) × تنظيم الذات + ٨٦,١٩٨.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة Portilla et al. (2014) التي أوضحت أن كل من الصراع وتنظيم الذات المنخفض ينبأن معًا بانخفاض الاندماج المدرسي والذي بدوره تنبأ بالكفاءة الأكاديمية للصف الأول. وتوضح النتائج أهمية دراسة المعاملات بين تنظيم الذات وجودة العلاقة بين المعلم والطفل والاندماج المدرسي في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية. كما توصلت دراسة(2006) .Wills et al إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لنمطي تنظيم الذات (ضبط الذات السلوكي والانفعالي) على الانتماءات المنحرفة للأقران، ودوافع مواجهة تعاطي المراهقين للمواد المخدرة. ويُعتقد أن اندماج الأطفال المدرسي يتم تحسينه من خلال تنظيم الذات، حيث يميل الأطفال القادرين على التحكم في انفعالاتهم وسلوكياتهم إلى الشعور براحة أكبر في المدرسة (Valiente et al., 2010). في المقابل، فإن الأطفال الذين يفتقرون إلى تنظيم الذات قد يشعرون بالاغتراب الاجتماعي وينسحبون من المشاركة في الفصل (Valiente et al., 2012).

تم تحديد التنظيم الذاتي كعامل أساسي في التحصيل الدراسي للأطفال والكفاءة الاجتماعية والوجدانية (Lengua et al., 2018). حيث أشارت دراسة (2017) Muenks et al. إلى متغيرات تنظيم الذات والاندماج الأخرى كانت تنبأت بشكل أقوى بدرجات طلاب المدارس الثانوية والجامعة من العزيمة. بينما توصلت دراسة (2015) Hubert et al.إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات لدى الأطفال، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية مباشرة وغير مباشرة بين تنظيم

الذات ومهارات الرياضيات، وبهذا تشير النتائج إلى أن تطوير تنظيم الذات القوي والمهارات الأكاديمية المبكرة للأطفال الفرنسيين الصغار يمكن أن يكون مفيداً في تحصيلهم الأكاديمي. كما أشارت دراسة Gestsdottir et al. (2014) إلى أن المستويات المرتفعة من تنظيم الذات تنبأت بمهارات أكاديمية مرتفعة بعد ضبط الجنس والعمر وتعليم الأم والإنجاز السابق. كما تنبأ تنظيم الذات المرتفع بشكل كبير بالمهارات الأكاديمية العالية بغض النظر عن المخاطر (McClelland & Wanless, 2012).

وتسهل استراتيجيات تنظيم الذات قدرة الطلاب على تخطيط وتحديد الأهداف قبل التعلم (التروي forethought)، وتعزز عمليات تركيز الانتباه ومراقبة الذات أثناء التعلم أو أداء المهمة (التحكم في الأداء performance control)، وتمكنهم من تقييم فعالية أساليب التعلم الخاصة بهم بعد أداء المهمة (التأمل الذاتي self-reflection) (Cleary & Chen, 2009, 293). وقد توصلت دراسة Järvelä et al. (2012) إلى أن الدافعية ارتبطت بشكل وثيق بتنظيم الذات لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

وكما ذكرنا في تفسير الفرض البحثي الأول، فقد أشارت نتائج دراسات (Green & Miller, 1996; Greene et al., 2004; Endawoke, 2005; Lau & Roeser, 2008; Zhu et al., 2009) إلى وجود علاقة موجبة بين الاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الاندماج المعرفي. كما توسط تنظيم الذات العلاقة بين جودة علاقات الأطفال بأمهاتهم والاندماج المدرسي (Shannon et al., 2015)، وأنه يمكن التنبؤ بالمشكلات السلوكية الصفية من خلال تنظيم الذات (Garner & Waajid, 2012). وفي سياق متصل، يمكن التنبؤ بالتفكير الناقد من خلال تنظيم الذات ما وراء المعرفي لدى الطلاب، حيث يسهم بنسبة (٥٥%) من التباين الكلي للتفكير الناقد (Gurcay & Ferah, 2018). كما كشفت دراسة Wara et al. (2018) عن أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاندماج المعرفي لدى طلاب المدارس الثانوية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن التلاميذ ذوي تنظيم الذات لديهم قدرة على تحديد الأهداف الخاصة بعملية التعلم، واستخدام الاستراتيجيات والأساليب الفعالة لتحقيقها، كما يستطيعون إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة بنجاح وثقة، وأدائها في موعدها دون تأجيل، وتحديد الأولويات الأكثر أهمية لعملها، كما أن لديهم استعداد كبير للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية الصفية واللاصفية داخل المدرسة، وتكوين علاقات اجتماعية جيدة وسليمة مع الآخرين. وبهذا فإن تنظيم الذات يُعد أحد العوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي للتلاميذ بالمرحلة الإعدادية.

٣. نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test لمعرفة الفروق واتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية.

جدول (٢٩)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تبعًا للنوع.

المحاور	النوع	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د. ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الضبط الذاتي للسلوك	ذكور	١٧٩	٢٩,٥٥	٤,٤٣٥	٣١٨	٠,٠٧٢	(٠,٩٤٢) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	٢٩,٥١	٤,٦١٩			
تقييم الذات	ذكور	١٧٩	٣٦,٧٩	٤,٢٧٨	٣١٨	٠,٨٦٨	(٠,٣٨٦) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	٣٦,٣٨	٣,٩٥٦			

التخطيط ووضع الأهداف	ذكور	١٧٩	١٩,٤٤	٢,٦٩٠	٣١٨	٠,٤٢٧-	(٠,٦٧٠) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	١٩,٥٧	٢,٨٠١			
التحكم الانفعالي	ذكور	١٧٩	١٢,٧٧	٢,٥٢٦	٣١٨	١,٨٥٥-	(٠,٠٦٥) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	١٣,٣٣	٢,٩٤٦			
توجيه الانتباه	ذكور	١٧٩	٢١,٢٩	٣,٦٣٧	٣١٨	١,٠٧٠	(٠,٢٨٥) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	٢٠,٨٦	٣,٥٢٧			
مراقبة الذات	ذكور	١٧٩	١٩,٥٦	٢,٧٨٠	٣١٨	٢,٥٩٥	(٠,٠١٠) دالة عند ٠,٠١
	إناث	١٤١	١٨,٦٤	٣,٦٠٢			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	١٧٩	١٣٩,٣٩	١٠,٧١٦	٣١٨	٠,٨٤٠	(٠,٤٠٢) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	١٣٨,٢٩	١٢,٧١٦			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول رقم (٢٩) أن قيم " ت " المحسوبة أقل من قيم " ت " الجدولية في حالة الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات والأبعاد الفرعية (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي، توجيه الانتباه)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، بينما كانت قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية في حالة بعد (مراقبة الذات)، أي أنها قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات، والأبعاد (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي، توجيه الانتباه) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، في حين يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في بعد (مراقبة الذات) لصالح التلاميذ الذكور. **وهذا يدل على تحقق الفرض الثالث جزئيًا.**

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات من بينها: دراسة (Coelho et al., 2019; Kara & Gönen, 2015; Li-Grining, 2007; Liu & Chang, 2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من الأطفال والمراهقين في تنظيم الذات، كما أظهرت نتائج دراسة نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات (قصير المدى، طويل المدى). وهناك أيضاً دراسة رشا أحمد عبد الهادي، ومحمد موسى (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، ودراسة(2020) Abdi & Gracia التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكو والإناث في بعض مهارات تنظيم الذات (تقييم الذات، وضع الأهداف، طلب المساعدة) لدى طلاب الجامعة. في حين تعارضت تلك النتائج مع دراسة إحسان شكري حجازي (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات. وفي نفس السياق، أسفرت نتائج دراسة Kaya (2020) عن وجود فروق في مهارات تنظيم الذات والسلوك المرغوب اجتماعياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وتوصلت دراسة Sawalhah & Al Zoubi (2020) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لصالح الإناث، ووجود ارتباط موجب بين تنظيم الذات الأكاديمي وكل من تقدير الذات وتوجهات الهدف.

كما بينت دراسة Aslan & Bilgin (2020) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات لدى المراهقين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهة النفسية والنجاح في تنظيم الذات لديهم، وتوصلت نتائج دراسة هبة وحيد فريد وآخرون (٢٠٢٠) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذكور والإناث على مقياس إدارة الذات ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في اتجاه الذكور.

وربما يرجع عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تنظيم الذات والأبعاد الفرعية (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي، توجيه الانتباه) عدا بعد مراقبة الذات إلى تغير الثقافة الاجتماعية للآباء نتيجة التطور التكنولوجي والاجتماعي الذي ساعد في تعزيز مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين التلاميذ والتلميذات، ويظهر ذلك جلياً في تغير أساليب التنشئة الاجتماعية القديمة التي تتسم بالجمود والتفرقة حسب النوع والدور الاجتماعي إلى أساليب سوية وتربوية تساوي بين البنين والبنات في الحقوق والواجبات. كما أصبحنا نرى الفتيات تشاركن في معظم الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية داخل المدارس، وتحرزن تفوقاً في بعض الأنشطة التي اقتصرت ممارستها على الفتيان في الماضي. كما أن هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى نفس البيئة الاجتماعية، وتحكمهم نفس الأعراف والتقاليد المجتمعية التي توجه سلوكياتهم وأفعالهم خلال التفاعل مع الآخرين من كافة الأعمار، وهذا لا يساعد في إظهار الفروق والاختلافات بين التلاميذ.

٤. نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test لمعرفة الفروق واتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية.

جدول (٣٠)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية تبعًا للنوع.

المحاور	النوع	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د. ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاندماج السلوكي	ذكور	١٧٩	٤٧,٤١	٦,٦٠٩	٣١٨	-٠,٣٤١	(٠,٧٣٣) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	٤٧,٦٧	٦,٩٨٣			
الاندماج الوجداني	ذكور	١٧٩	٤٦,٧٤	٦,٢٩٣	٣١٨	-٠,٣٤٨	(٠,٧٢٨) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	٤٦,٩٩	٦,٣٧٧			
الاندماج المعرفي	ذكور	١٧٩	٢٧,٤٤	٥,٠٣٥	٣١٨	-٠,٧٣٨	(٠,٤٦١) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	٢٧,٨٧	٥,٣٣٧			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	١٧٩	١٢١,٥٩	١٣,٥٦٤	٣١٨	-٠,٥٨٩	(٠,٥٥٧) غير دالة إحصائيًا
	إناث	١٤١	١٢٢,٥٢	١٤,٨٧٤			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول رقم (٣٠) أن قيم " ت " المحسوبة أقل من قيم " ت " الجدولية، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى **عدم تحقق الفرض كليًا**، حيث يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي، وأبعاده الفرعية (الاندماج السلوكي، الاندماج

الوجداني، الاندماج المعرفي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Dagnew (2017) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية، ودراسة Wilcox et al. (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي طلاب المدارس الإعدادية والابتدائية. بينما توصلت دراسة محمد سامح محمد العزب (٢٠٠٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في ممارسة الأنشطة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أسفرت نتائج أمينة زيادة (٢٠١٨) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يخص التفاعل الصفي. كما أيدت ذلك نتائج دراسة شيري مسعد حليم (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمتغير الاندماج المدرسي.

بينما أظهرت الأبحاث أن الفتيات يبدين مزيدًا من الاندماج المدرسي، وأن الفتيان يبذلون المزيد من التجنب المدرسي (Portilla et al., 2014, 1918). كما أن هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في كل من الاندماج السلوكي والانفعالي لصالح الإناث، في حين وُجد فرق دال إحصائيًا في الاندماج المعرفي لصالح الذكور (Wang et al., 2011). وهدفت دراسة Johnson et al. (2001) إلى معرفة الدور الذي يلعبه كل من النوع والعرق في الاندماج المدرسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر اندماجًا في المدرسة من الذكور، وأن التلاميذ الأصغر سنًا أظهروا اندماجًا في المدرسة وفي أنشطة التعلم أكثر من التلاميذ الأكبر سنًا.

كما توصلت دراسة Lam et al. (2012) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي لصالح الإناث، وهناك أيضًا دراسة مباركة ميدون، وعبد الفتاح أبي ميلود (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ وتلميذات

مرحلة التعليم المتوسط في التوافق الدراسي لصالح التلميذات، وهذا ما أكدته دراسة Martin, (2012) التي أظهرت أن هناك فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لصالح الإناث.

وربما ترجع تلك النتائج الخاصة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية (الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني، الاندماج المعرفي) إلى الظروف التي فرضها فيروس كورونا من إلغاء وتأجيل الدراسة، وتغيب العديد من التلاميذ عن الدراسة نتيجة رفع سجلات الغياب. حيث أدى هذا الوباء إلى قيام معظم أولياء الأمور بمنع أبنائهم من الذهاب إلى المدارس حرصاً منهم على صحتهم، وخوفاً عليهم من الإصابة بالفيروس. ويمكن عزو هذه النتائج أيضاً إلى أن المدارس توفر فرصاً متساوية للتلاميذ والتلميذات للمشاركة في الأنشطة والممارسات الأكاديمية الصفية واللاصفية داخل الفصل وخارجه. كما أن المعلمين والمعلمات القائمين بالتدريس لا يفرقون في المعاملة بين الطلاب والطالبات، بل يقومون بتشجيعهم على التواصل والمشاركة معهم داخل الفصل، والتفوق الدراسي وأداء المهام والواجبات المنزلية المطلوبة.

٥. نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف نوع التعليم (خاص، حكومي)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test لمعرفة الفروق واتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ من التعليم الخاص، والحكومي في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية.

جدول (٣١)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تبعًا لنوع التعليم.

المحاور	نوع التعليم	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د. ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الضبط الذاتي للسلوك	خاص	١٢٩	٢٩,٥٠	٤,٤٧٦	٣١٨	-٠,١١٤	(٠,٩٠٩) غير دالة إحصائيًا
	حكومي	١٩١	٢٩,٥٥	٤,٥٤٤			
تقييم الذات	خاص	١٢٩	٣٧,٠٥	٤,٣٥٠	٣١٨	١,٥٥٧	(٠,١٢١) غير دالة إحصائيًا
	حكومي	١٩١	٣٦,٣١	٣,٩٧٣			
التخطيط ووضع الأهداف	خاص	١٢٩	١٩,٩٥	٢,٥٥٥	٣١٨	٢,٤٩٠	(٠,٠١٣) دالة عند ٠,٠٥
	حكومي	١٩١	١٩,١٨	٢,٨١٦			
التحكم الانفعالي	خاص	١٢٩	١٣,٤٠	٢,٧٢٩	٣١٨	٢,٠٩٨	(٠,٠٣٧) دالة عند ٠,٠٥
	حكومي	١٩١	١٢,٧٥	٢,٧٠٦			
توجيه الانتباه	خاص	١٢٩	٢١,٣٧	٣,٥٣٨	٣١٨	١,١١٥	(٠,٢٦٦) غير دالة إحصائيًا
	حكومي	١٩١	٢٠,٩٢	٣,٦٢٢			
مراقبة الذات	خاص	١٢٩	١٨,٦٧	٣,١٨٠	٣١٨	-٢,٢٣٠	(٠,٠٢٦) دالة عند ٠,٠٥
	حكومي	١٩١	١٩,٤٨	٣,١٧٥			
الدرجة الكلية للمقياس	خاص	١٢٩	١٣٩,٩٥	١١,٧١٤	٣١٨	١,٣١٥	(٠,١٨٩) غير دالة إحصائيًا
	حكومي	١٩١	١٣٨,٢٠	١١,٥٥٦			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول رقم (٣١) أن قيم " ت " المحسوبة أقل من قيم " ت " الجدولية في حالة الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات والأبعاد الفرعية (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم

الذات، توجيه الانتباه)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، بينما كانت قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية في حالة الأبعاد (التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي، مراقبة الذات)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥. وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الخاص والحكومي في الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات، والأبعاد (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم الذات، توجيه الانتباه) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الخاص والحكومي في بعدي (التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي) لصالح تلاميذ التعليم الخاص، وفي بعد (مراقبة الذات) لصالح تلاميذ التعليم الحكومي. **وهذا يدل على تحقق الفرض الخامس جزئيًا**. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة إحسان شكري عطية حجازي (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في فعالية الذات لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الإعدادي تبعًا لنوع المدرسة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ التعليم الخاص والحكومي في تنظيم الذات بأن تلاميذ التعليم الحكومي والخاص واجهوا مشكلات وصعوبات في اكتساب وتعلم المهارات والمعارف المُحددة بكل صف دراسى، وذلك نتيجة للظروف التي فرضها وباء فيروس كورونا على العملية التعليمية، حيث لجأت وزارة التربية والتعليم إلى إلغاء فصول دراسية أو تقليل الفترة الزمنية لفصل دراسي، وإلغاء أجزاء من المقررات التعليمية، وجعل الغياب والحضور أمراً اختيارياً للتلاميذ وهذا بدروه أثر على بناء شخصية التلاميذ في كافة الجوانب الاجتماعية والنفسية والتربوية. كما أن أسر التلاميذ بالمدارس الحكومية والخاصة في ظل ظروف تفشي فيروس كورونا يولون اهتماماً كبيراً لأبنائهم فى المنزل نتيجة لتقليص دور المدرسة فى تنمية مهارات وقدرات التلاميذ الأكاديمية والاجتماعية، حيث قاموا بمتابعة أبنائهم وأداء الأنشطة التعليمية معهم، ومحاولتهم تعليم أبنائهم مهارات جديدة تساهم في تحسين أدائهم الأكاديمى والاجتماعى، وتعويضهم عن فترات انشغالهم عنهم فى العمل قبل هذه الجائحة. كما ترجع تلك النتيجة إلى إتاحة فرص التعليم لكافة التلاميذ، واعطاءهم دورهم في المجتمع لإثبات أنفسهم وتحقيق ذواتهم. ويتسق ما سبق مع النموذج الثلاثي

لزيمرمان (الشخص، السلوك، البيئة)، حيث يعيش التلاميذ فى بيئة واحدة، وفى ظل ظروف زمنية محددة كفيروس كورونا فرضت عليهم كأفراد في المجتمع اتباع الإجراءات الاحترازية من ارتداء الكمامات واستخدام المعقمات.

٦. نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف نوع التعليم (خاص، حكومي)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test لمعرفة الفروق واتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ من التعليم الخاص، والحكومي في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية.

جدول (٣٢)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق في الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية تبعًا لنوع التعليم.

المحاور	نوع التعليم	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د. ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاندماج السلوكي	خاص	١٢٩	٤٩,١٧	٦,٥٩٣	٣١٨	٣,٦٣٦	(٠,٠٠) دالة عند ٠,٠١
	حكومي	١٩١	٤٦,٤٢	٦,٦٧٣			
الاندماج الوجداني	خاص	١٢٩	٤٨,٣٦	٦,٢٨٦	٣١٨	٣,٥٩٤	(٠,٠٠) دالة عند ٠,٠١
	حكومي	١٩١	٤٥,٨٢	٦,١٥٢			
الاندماج المعرفي	خاص	١٢٩	٢٧,٢٢	٥,٩٤١	٣١٨	-١,١٣٩	(٠,٢٥٥) غير دالة إحصائيًا
	حكومي	١٩١	٢٧,٩٠	٤,٥٦٦			
الدرجة الكلية للمقياس	خاص	١٢٩	١٢٤,٧٦	١٤,١٠٨	٣١٨	٢,٩٠٢	(٠,٠٠٤) دالة عند ٠,٠١
	حكومي	١٩١	١٢٠,١٤	١٣,٨٩١			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول رقم (٣٢) أن قيم " ت " المحسوبة أكبر من قيم " ت " الجدولية في حالة الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي وبعدي (الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، بينما كانت قيمة " ت " المحسوبة أقل من قيمة " ت " الجدولية في حالة بعد (الاندماج المعرفي)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ التعليم الخاص والحكومي في الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي وبعدي (الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني) لصالح تلاميذ التعليم الخاص، في حين لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ التعليم الخاص والحكومي في بعد (الاندماج المعرفي) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **وهذا يدل على تحقق الفرض السادس جزئيًا.**

ويمكن تفسير تمتع تلاميذ المدارس الخاصة بمستوى اندماج أكاديمي أعلى من أقرانهم بالمدارس الحكومية في ضوء عدة أمور من بينها: اختلاف كثافة التلاميذ داخل الفصول حيث نشهد ارتفاعًا في عدد التلاميذ داخل الفصل الواحد يتراوح ما بين (٨٠-١٠٠) تلميذ بالمدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة الذي يتراوح عدد تلاميذ الفصل الواحد بها ما بين (٢٥-٤٠) تلميذ، وأيضًا انخفاض المستوى الاقتصادي للتلاميذ بالمدارس الحكومية، والذي يمنعهم بطبيعة الحال من الالتحاق بمدارس تتوافر بها العديد من الوسائل التعليمية والتكنولوجية والترفيهية التي تعزز اندماجهم الأكاديمي. ومن العوامل أيضًا التي ساهمت في إظهار هذا الفرق توافر المعلمين على نحو يتناسب وكثافة التلاميذ داخل الفصول، الأمر الذي يخفف من الأعباء والمسؤوليات التي تقع على عاتق هؤلاء المعلمين، ويمكنهم من الاهتمام بمعظم التلاميذ بالفصل، وبحث مشكلاتهم ومتابعة أدائهم الأكاديمي وتقييمهم بشكل دقيق.

وربما ترجع أيضًا الفروق في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وبعدي (الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني) إلى طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الخاصة، والذي يتسم بالمرونة والأمن والاستقرار، حيث توفر المدارس الخاصة الخدمات الصحية والاجتماعية والإرشادية والأنشطة الرياضية والترفيهية، وتهتم الإدارة المدرسية والمعلمين بالتواصل مع أولياء الأمور لتقديم تغذية راجعة فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي لأبنائهم والمشكلات والاضطرابات السلوكية والاجتماعية التي يحدثوها في المدرسة، وذلك بعكس المدارس الحكومية التي يظهر فيها معظم المعلمين قدراً من اللامبالاة وعدم الانتباه لسلوكيات التلاميذ نتيجة عدم الضغوط والأعباء الدراسية التي يعانون منها.

٧. نتائج الفرض السابع ومناقشتها:

وينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف مستوى الاندماج الأكاديمي (منخفض، مرتفع) ". وقد تم استخدام الإرباعيات (الإرباعي الأعلى- الإرباعي الأدنى)؛ وذلك لتقسيم التلاميذ إلى مرتفعي، ومنخفضي الاندماج الأكاديمي، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent sample T.test لمعرفة الفروق، واتجاه هذه الفروق، والجدول (٣٣) يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي المستويات المختلفة من الاندماج الأكاديمي (منخفضي، مرتفعي) في تنظيم الذات، وأبعاده الفرعية.

جدول (٣٣)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية تبعًا لمستويات الاندماج الأكاديمي.

المحاور	المستوى	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د. ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الضبط الذاتي للسلوك)	مرتفع	٨٣	٣٠,٦٦	٤,٤٩٢	١٧٢	٢,٢٦٦	(٠,٠٢٥) دالة عند ٠,٠٥
	منخفض	٨٩	٢٩,٠٧	٤,٧٢٤			
البعد الثاني (تقييم الذات)	مرتفع	٨٣	٣٨,٢٨	٤,٠٨٢	١٧٢	٣,٩٣٩	(٠,٠٠) دالة عند ٠,٠١
	منخفض	٨٩	٣٥,٨٧	٣,٩٤٦			
البعد الثالث (التخطيط ووضع الأهداف)	مرتفع	٨٣	٢٠,٠٨	٢,٨٥٩	١٧٢	١,٦٤٨	(٠,١٠١) غير دالة إحصائيًا
	منخفض	٨٩	١٩,٣٨	٢,٧٢٨			
البعد الرابع (التحكم الانفعالي)	مرتفع	٨٣	١٣,٤٢	٢,٨٨٩	١٧٢	٠,٦٧٤	(٠,٥٠١) غير دالة إحصائيًا
	منخفض	٨٩	١٣,١٣	٢,٦٨٩			
البعد الخامس (توجيه الانتباه)	مرتفع	٨٣	٢١,٠٥	٣,٣٤٩	١٧٢	٠,٦٠٥	(٠,٥٤٦) غير دالة إحصائيًا
	منخفض	٨٩	٢٠,٧٣	٣,٥٢٥			
البعد السادس (مراقبة الذات)	مرتفع	٨٣	١٩,١٢	٣,٥٣٩	١٧٢	-٠,٣٤٨	(٠,٧٢٨) غير دالة إحصائيًا
	منخفض	٨٩	١٩,٢٩	٢,٩١٦			
الدرجة الكلية للمقياس	مرتفع	٨٣	١٤٢,٦١	١٢,٣٠٣	١٧٢	٢,٨٢٨	(٠,٠٠٥) دالة عند ٠,٠١
	منخفض	٨٩	١٣٧,٤٧	١١,٥٤٨			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول رقم (٣٣) أن قيم " ت " المحسوبة أكبر من قيم " ت " الجدولية في حالة الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات وبعدي (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم الذات)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستويي دلالة ٠,٠٥ و٠,٠١، في حين جاءت قيم " ت " المحسوبة أقل من قيم " ت " الجدولية في حالة الأبعاد الفرعية (التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي، توجيه الانتباه، مراقبة الذات)، وهي قيم غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى **تحقق الفرض السابع جزئياً**، حيث يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي الاندماج الأكاديمي في أبعاد (التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي، توجيه الانتباه، مراقبة الذات) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، في حين توجد فروق دالة إحصائياً عند مستويي دلالة ٠,٠٥ و٠,٠١ في الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات وبعدي (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم الذات) لصالح التلاميذ مرتفعي الاندماج الأكاديمي. وتبدو هذه النتائج منطقية حيث إن التلاميذ الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من تنظيم الذات يمكنهم مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية والاجتماعية التي يمرون بها في حياتهم داخل المدرسة وخارجها، وقد أكد Bandura (1991, 248) على أهمية التنظيم الذاتي للمتعلم وضرورة أن يكون لدى المتعلم القدرة على ضبط سلوكياته والتحكم فيها من خلال تصوراته حول النتائج المترتبة عليها، وإن عمليات تنظيم الذات مسئولة بشكل كبير عن إحداث التغيرات المأمولة في سلوكياته.

كما وصف Zimmerman (1989, 329) المتعلمين المنظمين ذاتياً بأنهم "مشاركون نشطون سلوكياً وما وراء معرفياً وتحفيزياً في عملية التعلم الخاصة بهم". وتؤثر أنشطة تنظيم الذات على الطلاب الفرديين، ومستوى تحصيلهم، وسياق التعلم (Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2005). وبهذا فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيفية التعلم والتحكم في جهودهم (تنظيم الجهد). حيث وجد أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في تنظيم الذات هم أقل انخراطًا واندماجًا مع المعلمين أو الأقران أو المهام والأنشطة الصفية (Blair, 2002; Fantuzzo et al., 2007; Nesbitt et al., 2015; Smith-Donald et al., 2007).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي الاندماج الأكاديمي في أبعاد (التخطيط ووضع الأهداف، التحكم الانفعالي، توجيه الانتباه، مراقبة الذات) إلى أن التلاميذ المنخفضين والمرتفعين في الاندماج الأكاديمي لديهم نفس المستوى من مهارات تنظيم الذات، حيث يمكنهم التحكم في انفعالاتهم ومشاعرهم، ووضع خطة دقيقة ومناسبة لتحقيق الأهداف المطلوبة والالتزام بها، وقياس مدى التقدم نحو تحقيق تلك الأهداف. بينما يمكن عزو وجود فروق في تنظيم الذات ككل وبعدي (الضبط الذاتي للسلوك، تقييم الذات) إلى الخصائص التي يتميز بها التلاميذ مرتفعي الاندماج الأكاديمي والتي من بينها: المواظبة على أداء الواجبات المدرسية، والانتظام في الدراسة والشعور بالأمان لوجودهم داخل المدرسة، والدافعية المرتفعة للمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة، والقدرة على تكوين علاقات وصداقات جيدة مع أقرانهم ومعلميهم، ومهارتهم في الربط بين ما يتعلمونه داخل الفصل وخارجه. كما أن لديهم قدرة على التركيز والانتباه للمعلومات التي يلقيها المعلم، والتركيز أثناء التحدث مع الآخرين وتجنب شرود الذهن، كما يتمتعون بقدرة على توظيف المعلومات عند الحاجة إليها.

التوصيات والمقترحات:

١. توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث، يوصي الباحث بالنقاط التالية:

١. وضع برامج تدريبية وإرشادية لتنمية مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين لدورهما في تحسين الأداء والإنجاز الأكاديمي لديهم.

٢. إجراء ورش عمل وأنشطة تدريبية للتلاميذ والمعلمين لتنمية متغيري تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لديهم، وتضمين تلك الأنشطة في المناهج الدراسية كنوع من أنواع الأنشطة الإثرائية.

٣. الاهتمام بتوجيه وتوعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية الاندماج الأكـاديمي للطلاب، فهو يعتبر مؤشراً من مؤشرات التوافق الدراسي والإنجـاز الأكـاديمي، فانخفاض الاندماج الأكاديمي يؤدي إلى ظهور العديد من المشـكلات الأكاديميـة والتربوية والسلوكية من بينها التسرب الدراسي وتدني الإنجاز الأكاديمي.

٤. تفعيل دور الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمـدارس بهـدف بحـث ودراسـة المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، والتي يتعـرض لهـا التلاميذ ومساعدتهم في حلها.

٥. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والأخصائيين لتوعيتهم بضرورة التركيـز علـى تنمية الجوانب الاجتماعية والشخصية للتلاميذ بجانب الجوانب الاكاديمية.

١. **بحوث مقترحة:**

وفي ضوء الأطر النظرية والأدبية والنتائج المستخلصة من البحث الحالي، يمكـن اقتراح ما يلي:

١. دراسة العلاقة بين مستويات الاندماج الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى مراحـل تعليمية مختلفة.

٢. إعداد برنامج إرشادي لتنمية الاندماج الأكاديمي وتنظيم الذات وأثره على الكفـاءة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بصفة خاصة، والتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

٣. تنظيم الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وفعالية الذات لـدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤. العلاقة بين أساليب التفكير وكل من مهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥. مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية العامة.

٦. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وأثره في خفض سوء تنظيم الذات لديهم.

٧. دراسة نمائية مستعرضة لمهارات تنظيم الذات والاندماج الأكاديمي عبر مراحل عمرية متباينة.

قائمة المراجع:

إحسان شكري عطية حجازي (٢٠١٧). التنبؤ بالاحتراق التعليمي من ضغوط الحياة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالصفين الأول والثاني الإعدادي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، السعودية، أكتوبر، ع٩٠، ٤٣٥ – ٤٨٥.

أحمد فوزي جنيدي (٢٠١٥). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء استراتيجية التنظيم ومفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، يونيو، ع ٦٢، ٣٤٣–٣٧٩.

أحمد محمد أبوالخير أحمد، وأماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية. *العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، أبريل، مج ٢١، ع ٢، ٤٦٩–٥٠٦.

أمينة زيادة (٢٠١٨). علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع مؤسسة الجزائر، ديسمبر، ع١٦، ١٥٢ – ١٦٣.

جيهان محمود محمد جودة (٢٠١٨). دراسة مقارنة لمستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في مهارتي التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية وعلاقتهما بمهارات التفكير ما وراء المعرفي. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ٣٦، ١٠، ٨٢–١٤٠.

حسن سعد محمود عابدين (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية جامعة الإسكندرية، مج ٢٦، ع ٦، ١٥٣–٢٣٤.

رانيا محمود حامد رشوان (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع ١٦، ج ١، ٣٥-٥٤.

رشا أحمد عبد الهادي، ومحمد موسى (٢٠١٨). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات: دراسة ميدانية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، جامعة البعث، سوريا، مج٤٠، ع٩٠، ١١ – ٥١.

سماح محمد ابراهيم إسماعيل (٢٠١٦). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يناير، ع ٢١١، ٧٩-١٣٨.

سيد محمدي صميدة (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، مج ٢٥، ع ١، ٣٩٣-٥٠٠.

شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية*، يناير، مج ١٤، ع ١، ٨٩-١٦٢.

عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠٢٠). الدالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الاندماج الأكاديمي عير الانترنت اعتماداً على أبعاد الهزيمة النفسية جراء جائحة كورونا (COVID-19) كمتغيرات منبئة لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية ببنها*، يناير، ع١٢١، ٢٥٤-٣٢٦.

على ماهر خطاب (٢٠٠٧). *القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط٦*. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

كاثلين د. فوهس، وروي ف. بوميستر (ترجمة وليد شوقي شفيق سحلول) (٢٠١٧). *المرجع في التنظيم الذاتي: بحث، ونظرية، وتطبيقات*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

مباركة ميدون، وعبد الفتاح أبي ميلود (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر، ديسمبر، ع١٧، ١٠٥ – ١١٨.

محمد أحمد حماد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، كلية التربية، يونيو، مج٣٤، ع٦، ٤٣-١١٥.

محمد سامح محمد العزب (٢٠٠٣). *الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

محمد سيد محمد عبد اللطيف (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الالكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، يوليو، ع١٢٣، ٩٣-١٥٤.

محمد عاطف محمد (٢٠١٧). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالبناء العاملي للذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد عبد العزيز محمد عبد الرحمن (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة لذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر*، يوليو، ع ١٧٤، ج١، ١٠٢-١٤٥.

مصطفى نوري مصطفى القمش (٢٠١٠). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة العربية*، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سبتمبر، مج ١١، ع ٤٤، ٥٣ – ٧٧.

نبوي باهي أحمد علي، ورمضان محمد رمضان، وشرين محمد أحمد دسوقي، وإبراهيم رفعت إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على بعض مهارات التنظيم الذاتي لتنمية التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، أبريل، ع٣٠، ٣٧٣-٣٩٣.

نبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٠٨). التنظيم الذاتي وعلاقته بنمط الشخصية ذات النشاط الصباحي المسائي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة التربية المعاصرة*، ٧٨، ٢٥، ٩١-١٣٢.

هبة سامي محمود (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الإرشاد النفسي*، يناير، ع٦١، ج ١، ٣٦٧-٤٦٣.

هبة وحيد فريد، وهيام صابر شاهين، ونجوى السيد إمام (٢٠٢٠). إدارة الذات وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ديسمبر، مج ٢١، ع ١٢، ٣١٣-٣٤١.

Abdi, Z. S., & Gracia, E. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 20 (3), 34-43.

Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships between Problematic Smartphone Use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress through Modelling. *International Journal of Progressive Education,* 17(1), 35-53.

Akpan, I. D., & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2(3), 385-390.*

Amani, M., & Arbabi, M. M. (2020). The Mediating Role of Academic Self-Regulation in the Relationship between Parenting Dimensions and Academic Procrastination. *Int. J. School. Health,* 7(2), 21-29.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools,* 45, 369-386.

Aslan, M. F., & Bilgin, O. (2020). Investigation of the Relationship between Well-Being, Social Anxiety and Self-Regulation Skills in Adolescents. International *Journal of Progressive Education,* 16(6), 283-295.

Aslan, S. (2018). Social emotional learning and Self-regulation: mediating role of critical thinking. *International Journal of Learning and Change, 1*(1), 101-112.

Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited?* San Francisco: Jossey-Bass.

Backer-Grøndahl, A., Naerde, A., & Idsoe, T. (2019). Hot and Cool Self-Regulation, Academic Competence, and Maladjustment: Mediating and Differential Relations. *Child Development*, 90(6), 2171-2188.

Bae, C. L., & DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences, 74*, 101753. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 248-287.

Barny, J (2011): Developing self - Regulation skills: Important role of homework, *Journal of advanced academics*, 22(2), 194 - 218.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2018). *Strength model of self-regulation as limited resource: Assessment, controversies, update.* In R. F. Baumeister (ed.), Self- Regulation and Self- Control, Pp. (78-128). New York: Routledge.

Bell, M. A., & Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(5), 409- 420.

Bigna, J. J., Fonkoue, L., Tchatcho, M. F., Dongmo, C. N., Soh, D. M., Um, J. L., Sime, P. S., Affana, L. A., Woum, A. R., Noumegni, S. R., Tabekou, A., Wanke, A. M., Taffe, H. R., Tchoukouan, M. L., Anyope, K. O., Ella, S. B., Mouaha, B. V., Kenne, E. Y., Mbessoh, U. I., … Agbor, A. A. (2014). Association of academic performance of premedical students to satisfaction and engagement in a short training program: A cross sectional study presenting gender differences. *BMC Research Notes*, *7*(1). https://doi.org/10.1186/1756-0500-7-105

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.

Blair, C. C., Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Special issue on biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, *20*(3), 899–911.

Boutakidis, I. P., Rodríguez, J. L., Miller, K. K., & Barnett, M. (2013). Academic Engagement and Achievement Among Latina/o and non-Latina/o Adolescents. *Journal of Latinos and Education*, *13*(1), 4–13.

Brickman, S. J., Alfaro, E. C., Weimer, A. A., & Watt, K. M. (2013). Academic Engagement: Hispanic Developmental and Nondevelopmental Education Students. *Journal of Developmental Education,* 37(2), 14-16.

Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during adolescence. *Journal of Family Psychology, 15*(1), 82–94.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly,* 32, 1-12.

Canbay, F. (2020). The Relationship between Self-Regulation and Use of Language Learning Strategies in Secondary School Students. PASAA: *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand,* 60, 1-22.

Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal setting and self-efficacy among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(3), 431–443.

Carroll, A.; Stephen Houghton, S.; Wood, R.; Unsworth, K.; Hattie, J.; Lisa Gordon, L. and Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence,* 32(4), 797-817.

Castellanos-Ryan, N., & Conrod, P. J. (2011). Personality correlates of the common and unique variance across conduct disorder and substance misuse symptoms in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(4), 563–576.

Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, *13*(1). https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-33

Chen, J. J. (2005). Relation of Academic Support from Parents, Teachers, and Peers to Hong Kong Adolescents Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.

Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology, 47*(5), 291–314.

Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A., & Guimarães, C. (2019). Self-Regulation, Engagement, and Developmental Functioning in Preschool-Aged Children. *Journal of Early Intervention,* 41 (2), 105-124.

Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(9), 1426–1442.

Dagnew, A. (2017). The Relationship between Sex Role Stereotypical Beliefs, Self-Efficacy, Academic Engagement and Academic Achievement: In the Case of Tana Hiq Secondary School Students, Ethiopia. Research in Pedagogy, 7(2), 158-167.

Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I AM: Longitudinal couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and interest. *Child Development,* 78(2), 430–447.

Diamond, A. (2002). *Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry.* In Stuss, D. T., Knight, R. T. (Eds.), Principles of frontal lobe function (pp. 466-503). London, England: Oxford University Press.

Dias, P. C., del Castillo, J. A. G., Moilanen, K. L., & Preto, P. R. (2014). The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) Adaptation to Portuguese Context. *Paidéia (Ribeirão Preto),* 24(58), 155-163.

Drake, K., Belsky, J., Fearon, R. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology,* 50, 1350-1361.

DuPaul, G. J. (2007). School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review*, *36*(2), 183–194.

Edossa, A. K., & Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The Development of Emotional and Behavioral Self-Regulation and Their Effects on Academic Achievement in Childhood. *International Journal of Behavioral Development,* 42(2), 192-202.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., . . . Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development,* 72, 1112-1134.

Elliot, A. J., Thrash, T. M., & Murayama, K. (2011). A Longitudinal Analysis of Self-Regulation and Well-Being: Avoidance Personal Goals, Avoidance Coping, Stress Generation, and Subjective Well-Being. *Journal of Personality, 79*(3), 643–674.

Endawoke, Y. (2005). The effects of grade, self-efficacy, learned-helplessness, and cognitive engagement on liking mathematics among primary school students. *Ethiopian Journal of Development Research,* 27 (2), 81-107.

Evans, G. W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. Early Childhood Research Quarterly, 23(4), 504–514.

Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence,* 35(4), 787-798.

Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-

emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36, 44-62.

Feldman, S. C., Martinez-Pons, M., & Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971–978.

Ferdian, F. F. (2020). The relationship Between Self-efficacy, self-control and self-esteem to students' academic procrastination. *SSRN Electronic Journal, 9 (4), 300-302.*

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Fuhs, M. W., Farran, D. C., Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28, 347-359.

Fung, F., Tan, C. Y., & Chen, G. (2018). Student engagement and mathematics achievement: unraveling main and interactive effects. *Psychology in the Schools, 55*(7), 815–831.

Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(2), 273–284.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343.

Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51, 202–224.

Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., … McClelland, M. (2014). Early Behavioral Self-Regulation, Academic Achievement, and Gender: Longitudinal Findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, *18*(2), 90–109.

Gorgoz, S., & Tican, C. (2020). Investigation of Middle School Students' Self-Regulation Skills and Vocabulary Learning Strategies in Foreign Language. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 25-42.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *29*(4), 462–482.

Greene, B., & Miller, R. (1996). Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement, *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.

Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I' ll stop procrastinating now!" fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 46*(2), 143–157.

Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemaire-Krajden, R., & Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences, 73*, 8–15.

Gurcay, D., & Ferah, H. O. (2018). High School Students' Critical Thinking Related to Their Metacognitive Self-Regulation and Physics Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 125-130.

Hayek, J. & Kuh, G. (2004). Principles for Assessing Student engagement in the first year of college. *Assessment Update*. 16 (2), 11-13.

Hofer, J., Busch, H., & Kärtner, J. (2011). Self–Regulation and Well–Being: The Influence of Identity and Motives. *European Journal of Personality*, *25*(3), 211–224.

Hrbáčková, K., & Petr Šafránková, A. (2016). Self-regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 679- 687.

Hubert, B., Guimard, P., Florin, A., & Tracy, A. (2015). Indirect and direct relationships between self-regulation and academic

achievement during the nursery/elementary school transition of French students. *Early Education and Development*, *26*(5-6), 685–707.

Inan, F., Yukselturk, E., Kurucay, M., & Flores, R. (2017). The Impact of Self-Regulation Strategies on Student Success and Satisfaction in an Online Course. *International Journal on E-Learning,* 16(1), 23-32.

Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 174, 1117-1123.

Järvelä, S., Järvenoja, H., & Malmberg, J. (2012). How elementary school students' motivation is connected to self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, *18*(1), 65–84.

Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education,* 74 (4), 318-340.

Kara, H., & Gönen, M. (2015). Examining the self-regulation skills of preschool children in terms of various variables. *Journal of Theory and Practice in Education,* 11(4), 1224-1239.

Kaya, I. (2020). Investigation of the Relationship between Children's Prosocial Behaviour and Self-Regulation Skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 877-886.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, *74*(7), 262–273.

Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement? *Journal of College Student Development*, 50 (6), 683-706.

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., . . . Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.

Lau, S., & Roeser, R. (2008). Cognitive abilities and motivational processes in science achievement and engagement: A person-centered analysis. *Learning and Individual Differences,* 18 (4), 497-504.

Lawrence, A. S. A., & Saileella, K. (2019). Self-Regulation of Higher Secondary Students in Relation to Achievement in Mathematics. *zenith International Journal of Multidisciplinary Research,* 9 (1), 258-265.

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46, 517-528.

Lengua, L. J., Ruberry, E. J., McEntire, C., Klein, M., & Jones, B. (2018). Preliminary evaluation of an innovative, brief parenting program designed to promote self-regulation in parents and children. *Mindfulness*, *12*(2), 438–449.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.

Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental psychology,* 43(1), 208. https://doi.org/10.1037/0012- 1649.43.1.208

Liu, Y., & Chang, H. (2018). Bidirectional Association between Effortful Control and Intentional Self-Regulation and Their Integrative Effect on Deviant Adolescent Behaviors. *International Journal of Behavioral Development,* 42(6), 543-553.

Malpass, J.; O'Neil, H. and Hocevar, D. (1999). Self-Regulation, Goal Orientation Self-Efficacy, Worry and High-Stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students. *Roeper Review,* 21(4), 281-88.

Markazi, L., & Badrigargari, R. (2011). The Role of Parenting Self-Efficacy and Parenting Styles on Self-Regulation Learning in Adolescent Girls of Tabriz. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 30, 1758-1760.

Marqués María J., Ibáñez, M. I., Ruipérez María A., Moya, J., & Ortet, G. (2005). The Self-Regulation Inventory (SRI): Psychometric properties of a health-related coping measure. *Personality and Individual Differences, 39*(6), 1043–1054.

Martin, A. J. (2012). High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects. Online submission (Files. ERIC ED.Gov/ Full text/ ED5326923 pdf), 1-7.

Mazumder, Q. H., Sultana, S, & Mazumder, F. (2020). Correlation between Classroom Engagement and Academic Performance of Engineering Students. *International Journal of Higher Education,* 9(3), 240-247.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136–142.

McClelland, M. M., & Wanless, S. B. (2012). Growing Up with Assets and Risks: The Importance of Self-Regulation for Academic Achievement. *Research in Human Development, 9*(4), 278–297.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. Developmental Psychology, 43, 947-959.

Melissa Ng Lee Yen, A. (2018). The influence of self-regulation processes on metacognition in a virtual learning environment. *Educational Studies, 1(38),* 1–30.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), 108*(7), 2693–2698.

Moghari, E.; Lavasani, M.; Bagherian, v. and Afshari, J. (201 l). Relationship between perceived teacher's academic optimism and

English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 15, 2329- 2333.

Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(6), 835–848.

Monteiro, M. (2015). *The Impact of A mindfulness Based Attentional Skills Training Program on School Related Self-Regulation Skills of Elementary School children.* Unpublished doctoral Dissertation, Texas, University, Texas.

Mostafa, A. A. (2018). Academic Procrastination, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement among Middle School First Year Students with Learning Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences,* 7 (2), 87-93.

Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H. A., & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 765-768.

Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 109*(5), 599–620.

Nesbitt, K. T., Farran, D. C., Fuhs, M. W. (2015). Executive function skills and academic achievement gains in prekindergarten:

Contributions of learning-related behaviors. *Developmental Psychology,* 51, 865-878.

Nussbaumer, A., Hillemann, E.-C., Gütl, C., & Albert, D. (2015). A Competence-based Service for Supporting Self-Regulated Learning in Virtual Environments. *Journal of Learning Analytics*, *2*(1), 101-133.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(1), 45–51.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K., Lawlor, M. S., & Thompson, K. C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 32*(4), 565–588.

Olivier, E., Archambault, I., Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: comparing three theoretical frameworks. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(2), 326–340.

Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N., Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology,* 17, 25-45.

Pike, G. & Kuh, G. (2005). First- and second-generation college students: a comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education,* 76(3), 276-300.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451- 502). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An Integrative View of School Functioning: Transactions between Self-Regulation, School Engagement, and Teacher-Child Relationship Quality. *Child Development,* 5(85), 1915-1931.

Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-yearolds in relation to regulation and dysregulation. *Journal of genetic psychology,* 171(3), 218-250.

Rodriguez, M., Mischel, W., & Shoda, Y. (1989). Cognitive person variables in the delay of gratification of older children at-risk. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 358–367.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology,* 84(1), 137-151.

Sameroff, A. J. (2009). *Conceptual issues in studying the development of self-regulation.* In Olson, S. L., Sameroff, A. J. (Eds.), Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems (pp. 1-18). New York, NY: Cambridge University Press.

Sawalhah, A. M., & Al Zoubi, A. (2020). The Relationship of Academic Self-Regulation with Self-Esteem and Goal Orientations among

University Students in Jordan, *International Education Studies*, 13 (1), 111-122.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.

Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4), 701-716.

Shannon, M., Barry, C. M. N., DeGrace, A., & DiDonato, T. (2015). How Parents Still Help Emerging Adults Get Their Homework Done: The Role of Self-Regulation as a Mediator in the Relation Between Parent–Child Relationship Quality and School Engagement. *Journal of Adult Development*, *23*(1), 36–44.

Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271–324.

Timmons, K., Pelletier, J., Corter, C. (2016). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186, 249-267.

Tinto, V. (2000). What have we learned about the impact of learning communities on students? *Assessment Update,* 12(2), 1-12.

Tyler, K. M., & Boelter, C. M. (2008). Linking Black Middle School Students' Perceptions of Teachers' Expectations to Academic Engagement and Efficacy. *The Negro Educational Review*, 59(1-2), 27-44.

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136–147.

Usán S. P., & Salavera, B. C. (2019). Academic Performance, Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5-26.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 550–560.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 53, 1-25.

Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2012). Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student–teacher relationship: Moderation by effortful control. *Social Development, 21*(3), 558–576.

Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M., & Hessing, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: A four-nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 38*, 91–131.

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. Journal of School Psychology, 49, 465-480.

Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31–39.

Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among Kenyan secondary school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *9*(2), 61-72.

Watt, H. M. G., Carmichael, C., & Callingham, R. (2017). Students' engagement profiles in mathematics according to learning environment dimensions: developing an evidence base for best practice in mathematics education. *School Psychology International, 38*(2), 166–183.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Kean, P.D. (2006). *Development of achievement motivation.* In W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), Handbook of Child Psychology, 6th Edition, Vol. 3, Social, Emotional and Personality Development (pp. 933–1002). New York: Wiley.

Wilcox, G., McQuay, J., Blackstaffe, A., Perry, R., & Hawe, P. (2017). Supporting academic engagement in boys and girls. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(3), 179-192.

Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors, 20*(3), 265–278.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). *Assessing academic self‐regulated learning.* In K. A. Moore and L. H. Lippman (Eds). What do children need to flourish? (pp. 251-270). New York: Springer.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of students School engagement on Learning Achievement: A structural equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116,* 1748-1755.

Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A., & Bazinet, A. (2011). Emotion regulation profiles, temperament, and adjustment problems in preadolescents. *Child Development, 82*(3), 951–966.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education, 23*(4), 817–830.

Zhao, J., Meng, G., Sun, Y., Xu, Y., Geng, J., & Han, L. (2019). The relationship between self-control and procrastination based on the self-regulation theory perspective: The moderated mediation model. *Current Psychology*.

Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Jiang, R., Jiang, S., & Hong, W. (2019). Gratitude and academic engagement among primary students: Examining a multiple mediating model. *Current Psychology*, *40*(5), 2543–2551.

Zhu, X., Chen, A., Ennis, C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., Bae, M., & Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and learning achievement in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 221-229.

Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, 64*, 71–82.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learning: An overview. *Theory into practice,* 41 (2), 63-70.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J., Banudra, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zorbaz, S. D., Zorbaz, O., & Kizildag, S. (2018). School engagement and parent attachment as predictors of perceived competence in adolescents. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(1), 28-43.