نمذجة العلاقات السببية بين كل من الانفعالات الإيجابية والعزم والاندماج في المجال الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. أماني عادل سعد علي*

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إمكانية فهم وتفسير أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) في الاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط)، وذلك لدى عينة مكونة من (٥٨٧) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي، باستخدام الأدوات التالية: مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية اعداد: Bieleke, et al. (2021)، وترجمة/ الباحثة، ومقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد/الباحثة، ومقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد/الباحثة، وقد تم التوصل للنتائج الآتية: توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين أبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط)، كما توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي، ماعدا تأثير بُعد (الفخر) على بُعد (الاندماج السلوكي)، كما توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي، ما عدا تأثير بُعد (الفخر) على بُعد (المثابرة)، كما توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، العزم الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي.

Modeling Causal Relationships between Positive Academic Emotions and Academic Grit and Engagement among First Grade of Secondary School Students

Dr. Amany Adel Saad Ali

Abstract

This study aimed to reveal the possibility of understanding and interpreting the best structural model that explains the causal relationships or the direct and indirect effects of the dimensions of each of the positive academic emotions (as an independent variable) in academic engagement (as a dependent variable) through academic grit (as an intermediate variable), among a sample of (587) male and female students in the first year of secondary school, by using the following tools: Positive Academic Emotion Scale Developed by: Bieleke, et al. (2021), and translated by/ the researcher, the Scale of Academic Grit among High School Students prepared by: the researcher, and the Scale of Academic Engagement among High School Students prepared by: the researcher, The results show that, there is an conformity with the proposed structural model of the relationships between the dimensions of each of the positive academic emotions (as an independent variable) and academic engagement (as a dependent variable) through academic grit (as a mediating variable), there are also direct and indirect positive and statistically significant effects for the dimensions of positive academic emotions on the dimensions of academic engagement, except for the effect of pride on behavioral engagement, there are also positive and direct statistically significant effects for the dimensions of positive academic emotions on the dimensions of academic grit, except for the effect of pride on perseverance, and there are also positive and direct statistically significant effects of the dimensions of academic grit on the dimensions of academic engagement among first-year secondary students.

Key words: Positive Academic Emotion, Academic Grit, Academic Engagement.

◆ أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية– جامعة الاسكندرية.

مقدمة

يعد الاندماج الأكاديمي من المفاهيم ذات الطبيعة الدافعية، والتي لها تأثير على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو التعلم، وقد لقي الاندماج اهتمامًا متزايدًا كمتغير قابل للتطوير والبحث ويستجيب للتغيرات الحادثة في البيئة التعليمية، مما يجعله هدفًا واعدًا للأبحاث والتجارب التربوية، كما اعتبره بعض الباحثين من أولويات إعداد المتعلمين للمستقبل.

فقد أكد الباحثون على أهمية الانهماك التعليمي كونه وسيلة تساعد في تحسين مستويات التحصيل الأكاديمي، وأن الطلاب غير المندمجون هم أولئك الذين لا يشاركون في الأنشطة الصفية والمدرسية، ولا ينخرطون معرفيًا في التعلم، ولا يطورون أو يحافظون بشكل كامل على شعورهم بالانتماء للمدرسة، ويظهرون سلوكًا غير لائق قد يؤدي إلى نتائج عكسية، ويفشلون في تطوير توجهات إيجابية تديم مشاركتهم في الفصل، ويظهرون تفاعلات مختلة مع المعلمين أو الإداريين، وكل هذه السلوكيات الخطرة تقلل من احتمالية النجاح الأكاديمي.

ويؤكد العديد من الباحثين على أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي ينذر بتحصيل أكاديمي منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب من الدراسة، ويعتبر الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع يتضمن عدة أبعاد هي: البعد السلوكي الذي يشير إلى بذل الجهد والمثابرة، والبعد الانفعالي الذي يتمثل في شعور الطالب بالحماس والاهتمام، والبعد المعرفي الذي يشير إلى استخدام استراتيجيات التعلم المتطورة (Reeve & Tseng, 2011, 257–258).

ومن جهة أخرى تُعد سمة العزم الأكاديمي من السمات الشخصية الواجب توافرها في الطلاب لأنها أصبحت من أهم المعايير العالمية في التعليم، وربما ذلك يعزى إلى تزايد اهتمام العلماء بالقدرات غير المعرفية المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للطلاب في الآونة الأخيرة، حيث يُعد متغير العزم واحدًا من المتغيرات غير المعرفية التي جذبت اهتمام الباحثون في الأدبيات النفسية والتربوية والتي أصبحت تلعب دورًا مهمًا في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلاب وفي تحقيق الاندماج الأكاديمي لديهم(Duckworth&Yeager,2015, 239) .

وقد أظهرت نتائج دراسة Eskreis, et al. (2014) أن العزم يُعد من متغيرات الدافعية التي لها تأثيرات إيجابية على زيادة معدلات التخرج، بينما أكدت نتائج دراسة (Sadeghi & KhaliliGeshnigani,2016) أن متغير العزم الأكاديمي من أفضل المتغيرات للتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب وأن الإناث يحصلن على درجات أعلى في العزم الأكاديمي، وأن العزم الأكاديمي ينمو مع الزمن.

وتتعدد خبرات الطلاب خلال عملية التعلم بين المعرفة والانفعال، وأحياناً يمرون بكليهما في نفس الوقت، ومن الضروري أخذ انفعالات الطلاب في الاعتبار لدورها في تعزيز فهمهم لمحتوى التعلم وتحصيلهم الأكاديمي، ويعتمد الطلاب على انفعالاتهم عندما يقرئون، أو يكتبون، أو ينصتون، بغض النظر عن وعيهم أو عدم وعيهم بالارتباط بين انفعالاتهم وتحصيلهم، فالانفعالات متضمنة في أنشطة التعلم اليومية ومن الصعب تجاهل النواحي الانفعالية المتعلقة بعملية التعلم(Lam, Chen, Zhang, & Liang, 2015, 3) .

إن كل نواتج التعلم المعرفية، والانفعالية، والدافعية، والفسيولوجية مهمة على حد سواء، حيث تلعب الانفعالات دورا هاما في عملية التعلم، والتحصيل الأكاديمي، والتفكير (De la Fuente, 2014, 564; Hagenauer, & Hascher, 2014, 23) ، وتلك الانفعالات يطلق عليها الانفعالات الأكاديمية، وهي خبرات انفعالية متعددة تتصل بالأنشطة الأكاديمية للطلاب أثناء عمليات التعلم والتعليم، وحل الواجبات والتكليفات المنزلية، (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, 260; Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012, 131)، فالانفعالات جزء من الخبرة الإنسانية، ويجب أن ينظر لها باهتمام لدورها المحوري في عملية التعلم، وقد يؤدي تجاهلها إلى تدني التواصل والفهم بين المعلم والطلاب، بالإضافة إلى تدني مستويات الاستمتاع بالتعلم والدافعية داخل الصفوف

الدراسية، وقد يصل الأمر إلى الإحباط والارتباك، بل وإلى عدم الاهتمام بالدراسة والعزوف عنها، وينبغي أن تكون الانفعالات الأكاديمية في أولوية متغيرات موقف التعلم، وكذلك يجب على المعلم أن يكون واعيا بانفعالات الطلاب الإيجابية والسلبية لمساعدتهم على التغلب على الانفعالات السلبية التي قد تنشأ لديهم أثناء عملية التعلم فتعوق تقدمهم وتحد من تحصيلهم الأكاديمي (Ketonen & Lonka, 2013, 103-104; Zikuda, Stuchlíková, & Janík, 2013, 9; Ștemean, 2013, 69; Raccanello, Brondino, & Pasini, 2014, 68).

وتتضمن الانفعالات الأكاديمية جميع أنواع وأنماط الانفعالات التي يمر الطلاب بها في الصفوف الدراسية أثناء التعلم، وفي المواقف المرتبطة بأداء المهام الدراسية؛ ويمر الطلاب بأنواع مختلفة من الانفعالات؛ منها الإيجابية كالاستمتاع بالتعلم والأمل والفخر، حيث يشعر به الطلاب عندما يتعلمون من المناقشات الصفية ويعتقدون أنها ستكون مفيدة لهم في باق المواد، وكذلك يشعرون بالفخر عند حصولهم على درجات مرتفعة في الاختبار، (Kim & Hodges, 2012, 173-174; Lachmann, Ponzer, Johansson, Benson, & Karlgren, 2013, 137).

إن الانفعالات الأكاديمية على الرغم من إسهامها في فهم عملية التعلم والدافعية والتنظيم الذاتي إلا أن البحث في هذا المجال لم ينل الاهتمام الكاف، ويحتاج إلى المزيد من الفهم بصورة عامة، حيث ركزت غالبية البحوث على الجوانب المعرفية في مقابل النواحي الانفعالية (Mosayyeb, Khasti, & Arfaei, 2014, 527; Bieg, Goetz, & Lipnevich, 2014, 2; Ouweneel, Leblanc, & Schaufeli,2014, 37). ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يعد الاندماج من المفاهيم المؤثرة في دافعية التلاميذ نحو التعلم والتحصيل، واندماج التلاميذ هو عامل ضروري في النواتج التعليمية والاجتماعية الإيجابية (مسعد ربيع عبد الله، ٢٠١١، ٢٦٠) ، فالاندماج ذو أهمية بالغة في المسار التعليمي للتلميذ، فهو يشكل عاملا مهما في تحسين عملية التعلم لديه، باعتباره أحد المؤشرات الدالة على نوعية التعليم وجودته (سيد محمدي صميده، ٢٠١٥، ٣٩٤)، والطلبة الأكثر اندماجًا في المدرسة يؤدون أداء أكاديميًا أفضل، والطلبة الذين يحضرون للمدرسة بانتظام ويركزون على التعلم ويلتزمون بقواعد المدرسة، يحظون عمومًا بدرجات أعلى في الاختبارات المقننة معياريًا، وعلى النقيض من ذلك نجد أن عدم اندماج الطلبة في المدرسة يؤدي إلى نتائج وخيمة على الطلبة، والتي تتضمن نقصًا في التحصيل والمشاركة في السلوكيات المنحرفة ومن ثم التسرب من المدرسة (شيري مسعد حليم، ٢٠١٥، ١٠١).

ويمثل الاندماج في التعلم حالة نفسية يبذل فيها الطلاب الكثير من الجهد لفهم موضوع ما، وتلك الحالة هي التي تحفز الطلاب على الاستمرار في دراستهم لفترة زمنية طويلة (Rotgans & Schmidt, 2011, 467) ، ويعكس الاندماج في التعلم مدى الدافعية، والطموح، والتركيز، والجهد النفسي الذي يبذله الفرد في أثناء التعلم(Hughes,2012, 32)، ويعبر عن مدى استعداد وجاهزية الطلاب للتحفيز الذاتي، وقدرتهم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي؛ للوصول إلى الأهداف الأكاديمية المنشودة، وتحقيق التطلعات المستقبلية التي يسعون للوصول إليها (Manwaring, 2017, 31 , Shum,2017,26).

ومن ناحية أخرى يعرف العزم بأنه سمة شخصية تتكون من عنصرين هما: عنصر الشغف ويشير إلى القدرة على الاحتفاظ بالاهتمام طول الوقت، وعنصر الجهد الذي يجسد المفهوم الاوسع للمثابرة، ويجمع هذا المفهوم بين خصائص الصمود والشغف وضبط الذات والمثابرة في خاصية واحدة أساسية للنجاح الأكاديمي(Hernández, et al.,2020) ،ويعتبر (Duckworth, et al., 2007) أول من أشاروا لمفهوم العزم ويعرفه بأنه المثابرة perseverance والشغف passionلتحقيق أهداف طويلة المدى وينطوي العزم على العمل الجاد لمواجهة التحديات،

والحفاظ على الجهد والاهتمام على مدى سنوات على الرغم من الفشل وعقبات التقدم نحو الهدف.

ورغم تناقض نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بدور أبعاد العزم في السياق الأكاديمي إلا أن الاطر النظرية وبعض الدراسات السابقة تشير لدوره في التعلم والاندماج واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الفاعلة ومواجهة الضغوط الأكاديمية والتواصل الأكاديمي والاستمتاع بالتعلم والاتقان، وفي إطار التعلم يظهر دور العزم في التغلب على العقبات والاستمرار في التعلم والمثابرة في الجهد والانخراط في الأنشطة حتى الوصول للهدف فالمثابرة تعد دليلا لمستوي مرتفع من الدافعية، كما أن الشغف يمد الفرد بطاقة نفسية للمشاركة في أنشطة التعلم ذات القيمة بالنسبة له، مما ينعكس على نواتج التعلم والاجتهاد الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (Curran, et al. ,2015; Baruch-Feldman, 2017; McClendon, et al.,2017; Ralph, et al. ,2017; Kalia, et al., 2018; Buzzetto- Hollywood, et al. ,2019; Agger & Koenka, 2020; Tang, et al.,2021).

هذا وينشأ لدى العديد من الطلاب انفعالات مختلفة نحو التعلم والتي تنتج من الخبرات السابقة، ويمكن أن تؤثر بدورها على التحصيل والأداء الأكاديمي، ويتميز البحث في مجال الانفعالات الأكاديمية بثلاث خصائص أساسية: الأولى: هي أهمية وتنوع تلك الانفعالات بين السارة وغير السارة أو الإيجابية والسلبية والتي يمر بها الطلاب في النواحي الأكاديمية، والثانية: هي استقلالية الانفعالات الأكاديمية عن التفكير، والثالثة: هي أهمية الانفعالات في جميع مواقف التعلم والتي لم تعد قاصرة على الاختبارات بل يتعدى ذلك للعديد من المواقف التي تحدث خلال عملية التعلم (Villavicencio & Bernardo, 2013, 330)؛ ولفترات طويلة تجاهلت البحوث دراسة الانفعالات في مجال التعلم أو ما يعرف بالانفعالات الأكاديمية، على الرغم من تأكيد نتائج العديد من البحوث على أهمية دراسة الجوانب الانفعالية في التعلم (Goetz, Frenzel, Ludtke, & Hall, 2011, 84; Boekaerts, 2011, 409; Villavicencio, 2011, 118-119; Chiang & Liu , 2013, 2)

ويؤكد (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2007, 150) على أن الانفعالات الأكاديمية تصاحب جميع جوانب عملية التعلم والتعليم، لذا فمن الضروري معرفة طبيعة الانفعالات التي تتم أثناء عملية التعلم والوعي بها، فالانفعالات الأكاديمية ليست فقط مفيدة لتنمية الأنشطة المعرفية للطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم الإيجابي، ولكنها هامة أيضا للعلاقة بين المعلم والطلاب، ويوصى (Ismail, 2015, 11) بضرورة بحث العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى مراحل تعليمية مختلفة.

وعلى الرغم من عدم إمكانية فصل الانفعالات عن خبرات التعلم إلا أن القليل من البحوث تناولت الجوانب الانفعالية لسياق التعلم داخل الفصل، ومن الضروري فهم طبيعة الانفعالات المرتبطة بالتعلم والتحصيل نظرًا لأنها ترتبط بأداء الطلاب والأنشطة الصفية، وتؤكد نتائج دراسة(Rantala & Maatta, 2012, 88) على ارتباط الانفعالات الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي وبالمتغيرات المعرفية الدافعية التي تنمي التحصيل، كما أوصت بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول الانفعالات الأكاديمية للطلاب في سياق الصفوف الدراسية.

وبمراجعة الأدبيات تبين أن معظم البحوث ركزت على الانفعالات السلبية كالقلق، أكثر من الانفعالات الإيجابية، على الرغم من أن الصفوف الدراسية مليئة بالانفعالات كالاستمتاع بالتعلم، والأمل، والفخر، وغيرها من الانفعالات (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009, 119).

كما يلاحظ عدم تناول أدبيات الدراسة للعلاقة السببية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكلا من العزم والاندماج الأكاديميين، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١. ما مدى مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين أبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٢. هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٣. هل توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٤. هل توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة

١. تفسير الفروق تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور/إناث) في كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعزم والاندماج الأكاديميين لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢. فهم وتفسير أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين أبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعزم والاندماج الأكاديميين لدى طلاب الصف الأول الثانوي

٣. فهم وتفسر التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة لأبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) في الاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٤. التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعزم الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

١. اثراء المكتبة النفسية بأطر نظرية في متغيرات الدراسة الحالية (العزم الأكاديمي- الانفعالات الأكاديمية الإيجابية- الاندماج الأكاديمي).

٢. أهمية العينة التي تتناولها الدراسة وهي فئة طلاب الصف الأول الثانوي، وإلقاء الضوء على متغيرات مهمة، تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

٣. عدم توفر بحوث عربية – في حدود علم الباحثة- تناولت نموذج بنائي للربط بين متغيرات الدراسة لتوضيح الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في هذه العلاقات لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٤. إذا ما تم التوصل لنموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، فإن ذلك سيؤدي لفهم أعمق لتلك المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تعمل على توفير وتقديم معلومات تساعد المسؤولين في التعرف على متغيرات مهمة، تسهم في تحسين العزم والاندماج الأكاديميين لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢. إذا ما تم التوصل لنموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، فإن ذلك سيساعد المختصين في بناء برامج ارشادية لتحسين مستوى العزم والاندماج الأكاديميين لديهم.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية Positive Academic Emotions :

هي مجموعة من العمليات النفسية الإيجابية المتداخلة والمترابطة، لحالات شعورية قصيرة ومركزة تتعلق بخبرة ذاتية والتي يمر بها الطلاب في السياق الأكاديمي ومواقف التعلم، وتظهر تلك الانفعالات بسبب طبيعة المهام المكلف بها الطالب، أو نظرا للنواتج المتوقعة، فنجدها أثناء المحاضرات الدراسية، أو عند الاستذكار وحل التكليفات، وأثناء أداء المهام في مجموعات التعلم، وهي تشمل الأبعاد الاتية: الاستمتاع بالتعلم، الأمل، الفخر. وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية المستخدم في الدراسة الحالية وهو إعداد Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., & Pekrun, R. (2021)، وترجمة / الباحثة.

العزم الأكاديمي: Academic Grit

يشير إلى مزيج من المثابرة وبذل المزيد من الجهد والشغف والاتساق في الاهتمامات بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة الأمد والتي غالبًا ما تكون مرتبطة بالسلوكيات والنتائج الأكاديمية الإيجابية، وهو يتكون من بعدي: المثابرة والشغف، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك اعداد/ الباحثة.

الاندماج الأكاديمي: Academic Engagement

يشير إلى الأساليب التي يستخدمها الطالب من أجل تنمية معارفه وخبراته، كالتخطيط والربط، ووضع أمثلة، والتقييم والتطبيق، وسلوكياته وجهوده الموجهة نحو الدراسة، وإظهار السلوك الإيجابي في الأنشطة الصفية واللاصفية، وكذلك مشاعره الإيجابية تجاه دراسته وزملائه ومعلميه ومدرسته، كشعوره بالانتماء والحب والسعادة والاهتمام، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد: الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك اعداد/ الباحثة.

الإطار النظري وبحوث سابقة:

تناولت الباحثة في هذا الجزء من البحث الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة الحالية وهي: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، والعزم الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي من حيث (المفهوم، الأبعاد، العوامل المؤثرة، والنظريات المفسرة، والنموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة) واختتم بعرض للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات بالدراسة والتقصي)، وذلك كما يلي:

أولا: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية Positive Academic Emotions:

مفهوم الانفعالات الأكاديمية الإيجابية:

يشعر الطالب بالانفعالات ويفسرها من وجهة نظره الشخصية، وتتضمن الانفعالات مجموعة من العمليات النفسية المرتبطة بمكونات وجدانية، ومعرفية، وفسيولوجية، ودافعية، وترتبط العديد من الانفعالات بعملية التعلم كالاستمتاع بالتعلم والأمل وهذا ما أكدته نتائج

دراسة كل من (Artino, 2010, 1236; Gorard & See, 2011, 672; White, 2012, 290) وكذلك ارتباطها بالفخر كما في دراسة (Regan, Evmenova, Baker, Jerome, Spencer, Lawson, & Werner, 2012, 205).

وتعرَّف بأنها: تلك الانفعالات التي يشعر بها الطالب، وترتبط مباشرة بمواقف التعلم وأنشطة ونواتج التحصيل(Goetz, et al., 2011, 88) ، وهي عمليات نفسية معقدة ذات مكونات تعبيرية ودافعية ومعرفية ووجدانية (Schutz, Quijada, de-Vries, & Lynde, 2011, 64)، تعتمد على طريقة إدراك الطلاب والمعلمين لما يحدث في سياق عملية التعلم (Meyer & Turner, 2007, 245)، فيشعر الطالب بالاستمتاع بالتعلم عند فهم شرح المعلم، وبالفخر عند إنجاز المهام المطلوبة (Vaja & Paoloni, 2012, 180; Paoloni & Vaja, 2013, 137). كما ترتبط بالتوجهات الدافعية، حيث تؤدي المستويات المرتفعة من الاهتمام لزيادة مستويات الدافعية العامة لدى الطلاب، بالإضافة لزيادة مستويات توجهات الإتقان، مما يؤدي لمزيد من الانفعالات الإيجابية(Chien & Cherng, 2013, 715) .

مما سبق استنتجت الباحثة إن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية هي: مجموعة من العمليات النفسية الإيجابية المتداخلة والمترابطة يمر بها الطلاب في السياقِ الأكاديمي ومواقف التعلم، وتظهر تلك الانفعالات بسبب طبيعة المهام المكلف بها الطالب، أو نظرا للنواتج المتوقعة.

نظرية التحكم-القيمة للانفعالات الأكاديمية:Control-Value Theory of Academic Emotions

وضع هذه النظرية Pekrun(2006) لتفسير الانفعالات الأكاديمية وديناميتها في علاقتها بالخصائص المميزة للمواقف التعليمية، وتفترض هذه النظرية أن انفعالات الطلاب تتأثر بإدراكاتهم عن الكفاءة والضبط /التحكم خلال الأنشطة الأكاديمية والنواتج وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الأنشطة والنواتج.

وقد أوضحت هذه النظرية إطار نظري متكامل لتحليل تأثير السوابق (الأحداث السابقة) والخبرات الانفعالية على الإنجاز والسياقات الأكاديمية، وتتضح أهم ملامحه في النقاط الآتية:

- ينظر للانفعالات على أنها مجموعة من العمليات المترابطة من النظم- النفسية الفرعية متضمنة :العاطفة، المعرفة، الدافعية، التعبير، وغيرها من العمليات النفسية.

- تعتبر تقييمات/ تقديرات appraisals الطلاب للأحداث السابقة لانفعالات التحصيل الأساسية حيث يفترض أنها تتوسط تأثير العوامل الموقفية، وافترضت النظرية عدة أبعاد للتقييم لوصف الانفعالات تشمل التكافؤ valence، تطابق الهدف، التوقع والاحتمالية، امكانية التحكم، المواجهة المحتملة، السببية الذاتية مقابل الذاتية الاخرى، الدلالة المعيارية لأحداث الاثارة الانفعالية، كما افترضت النظرية مجموعتين من التقييمات ذات أهمية خاصة بالنسبة للانفعالات الأكاديمية هي:

١- التحكم/ الضبط الذاتي عبر الأنشطة- التحصيلية ونتائجها (مثل توقع أن المثابرة في الدراسة سوف تؤدي للنجاح).

٢- القيمة الذاتية لهذه الأنشطة والنواتج (مثال: القيمة المدركة للنجاح) وتعتبر التقديرات الآتية للتحكم والقيمة هامة لاستثارة انفعالات الطلاب نحو التحصيل:توقعات ناتج الموقف، وتوقعات التحكم في الفعل، وتوقعات ناتج الفعل، وأخيرًا توقعات الناتج الكلي:حيث يفترض أن توقعات ناتج الموقف والتحكم في الفعل وناتج الفعل تستخدم لتقدير أو تقييم المحصلة النهائية للقدرة على التحكم وناتج التحصيل المحتمل، فالطالب الذي يتوقع أنه قادر على بذل المجهود وأن هذا المجهود سوف يؤدي للنجاح سوف يمتلك توقعات ناتج إيجابي، بينما

الطالب الذي يعتقد أنه لن يكون قادر على الاستعداد بشكل كافٍ للاختبار القادم سوف يتوقع الفشل(توقعات ناتج سلبي).

-وتفترض النظرية أن الانفعالات المتعلقة بالأثر الرجعي للنواتج المتوقعة (مثل:الأمل، القلق) ، والانفعالات المتعلقة بالأنشطة التحصيلية تتحدد بواسطة تقييم الأحداث السابقة، أما بالنسبة للتقييمات أو التقديرات فيوجد نوعين من التقييمات:الأولى تقييمات القيمة الجوهرية (الفعلية) وتشير إلى قيمة النشاط أو الناتج في حد ذاته، فمثل هذا التقييم يعني تقييم الدراسة الأكاديمية ومادة التعلم في حد ذاتها بغض النظر عن الدرجة التي يمكن للفرد أن يحصل عليها، كما يعني القيمة المدركة للنجاح الأكاديمي في حد ذاته، والنوع الثاني من التقييمات هي التقييمات العرضية أو غير الجوهرية والتي ترتبط بمدى فائدة الأفعال أو النواتج في تحقيق الأهداف الأخرى، مثل قيمة المثابرة في المذاكرة للحصول على تقدير من الأباء والمعلمين أو قيمة الدرجات الأكاديمية في تحقيق الأهداف المهنية في المستقبل (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011, 38).

وتتبنى الباحثة نظرية(2006)Pekrun التحكم- القيمة في فهم وتفسير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى عينة الدراسة الحالية، لأنها الأنسب لأهداف وعينة الدراسة الحالية، وكذلك قام عليها مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية الذي ترجمته الباحثة للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

ثانيًا: العزم الأكاديمي Academic Grit:

مفهوم العزم الأكاديمي:

تُعرف العزيمة بأنها:" المثابرة المستدامة من خلال بذل الجهد والعطاء والكفاح مقترنًا بالشغف الشديد الذي يتعلق بالإثارة والانبهار والتوق الشديد لتحقيق هدف ما (Sanguras, 2017, 7).

ويُعرف بأنه عبارة عن مزيج من المثابرة وبذل المزيد من الجهد والاتساق في الاهتمامات بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة الأمد والتي غالبًا ما تكون مرتبطة بالسلوكيات والنتائج الأكاديمية الإيجابية (محمد يحيى حسين، ٢٠١٨، ٢٠).

ويعنى المثابرة والتخطيط طويل المدى لإنجاز الأهداف في مواجهة التحديات والصعوبات وذلك باستخدام الموارد النفسية للطالب كالقدرات العقلية وبذل الجهد واستراتيجيات التحكم (Dweck, et .al, 2018, 27).

من خلال التعريفات السابقة الذكر يمكن استخلاص إن العزم الأكاديمي للطلاب يعتمد على:

١. المثابرة في تحقيق الأهداف في مواجهة التحديات والصعوبات.
٢. الاندماج المتبادل والذي يعتمد على الموارد النفسية وهي:

أ . القدرات الأكاديمية للطالب وما تشمله من اتجاهات ومعتقدات، وميول، وقيم، وطرق إدراك الذات، والتي تساعد الطالب في تحديد علاقته ببيئة التعلم.

ب . التحكم في الجهد، حيث يواجه الطالب عدد من الأهداف طويلة المدى والتي قد تبدو غير مرغوبة على المدى القصير، وفي هذه الحالة نجد أن الطلاب الذين لديهم عزم أكاديمي لديهم القدرة على حشد الإرادة وتنظيم انتباههم في مواجهة التشويش.

الأسس السيكولوجية التي يقوم عليها العزم الأكاديمي:

يقوم العزم الأكاديمي على أربعة أسس نفسية هي:

١- الاهتمامات Interests: حيث تتطلب الاهتمامات وجود كمية من الشغف، فالطلاب الذي يتمتعون بالعزم الأكاديمي نجدهم شغوفين بالأشياء أو المهام التي يقومون بأدائها.

٢- الممارسة Practice: وتعنى التحسن المستمر في أداء الطلاب بغض النظر عن مستوى الكفاءة الذي حققوه، فالممارسة تسهم في زيادة إتقان الفرد لمهارته، بل وتساعده على تخطي مستويات المهارة الخاصة به.

٣- الغرض Purpose: فالهدف أو الغرض من أداء الطالب للمهمة يجعله يستمر قدمًا في أدائها، كما أن الهدفٍ يسهم في حث الفرد نفسه على تقديم المزيد من الجهد من أجل سعادة الآخرين فضلاً عن سعادة ذاته.

٤- الأمل Hope: فالأمل يساعد الطلاب في التطلع للمستقبل وتخطى العقبات ورؤية أهدافهم وهى تتحقق أمام أعينهم .(Reed& Jeremiah, 2017,253)

النظريات المفسرة للعزم الأكاديمي:

١- نظرية Atekenson المفسرة للمثابرة الأكاديمية:

وضع Atekenson هذه النظرية وقد أشار إلى أن المخاطرة للإنجاز في مهمة ما تحددها أربعة عوامل منها عاملان يرتبطان بنمط الأفراد في مجال التوجه نحو الإنجاز حيث يشتمل النمط الأول على الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بالمقارنة بالخوف من الفشل، ويتضمن النمط الثاني على الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز، بينما يشير العاملان المرتبطان بخصائص المهمة المراد إنجازها إلى (احتمالية النجاح، والباعث للنجاح)(احمد عبد الخالق، مايسة النيال، ٢٠٠٣، ٥٦).

٢- النموذج الثنائي للشغف Dualistic Model :

يعتمد هذا النموذج على نظرية تحديد الذات Determination-Self وهو يفترض وجود ثلاثة حاجات رئيسة يجب إشباعها لدى الفردٍ، هي: الاستقلالية Autonomy ،والكفاءة Competence، والارتباط Relatedness، ووفقًا لهذا النموذج فإن الشغف نحو نشاط ما يرتبط بالتفاعل بين النشاط والفرد والبيئة؛ لأنه من المرجح أن يصبح النشاط شغوفً يسمح للشخص بتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية في إطار البيئة، فإذا ما كان شخص ما يشارك بحرية في نشاط يسمح له بكسب المهارات والشعور بالكفاءة، ويوفر فرصًا لتكوين الصداقات والانخراط في تفاعلات اجتماعية مفيدة، فعندئذ يمكن أن يصبح هذا النشاط شغفا، وهذا يعني أن الفرد ذي المستوى المرتفع من الشغف نحو نشاط ما يستثمر وقته وطاقته من أجل تلبية الحاجة النفسية للاستقلالية والكفاءة والارتباط، ويقسم هذا النموذج الشغف إلى بعدين رئيسين، وهما الشغف الانسجامي Passion Harmonious هو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، والذي يجعل الفرد يمارس أنشطته الشغفية بحرية وبشكل اختياري، ودون وجود ضغوط عليه. ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد بدون أن يكون بينهما صراع أو تعارض، والشغف القهري Obsessive Passion هو الذي يصدر من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه والذي يسيطر على مشاعر الفرد عند الاندماج في الأنشطة الشغفية التي تحدث على أسس منظمة وبصفة متكررة، وهذا النوع من الشغف يتصف بوجود ضغوط داخلية تجبر الفرد على ممارسة النشاط، وقد يهمل الفرد أنشطة أخرى مهمة في حياته، وهذا قد يؤدي إلى الصراع بين النشاط الشغفي والأنشطة الأخرى، ويرتبط بالصراع والاحتراق والمشكلات الصحية (Vallerand,2015,37-38; Curran et al., 2015,632).

وتتبني الباحثة في الدراسة الحالية نظرية Atekenson لدافعية الإنجاز القائمة على المخاطرة لتفسير وفهم وقياس بُعد المثابرة (كأحد أبعاد العزم الأكاديمي)، والنموذج الثنائي للشغف Dualistic Model لتفسير وتعريف وقياس وفهم بُعد الشغف (كأحد أبعاد العزم الأكاديمي) نظرًا لأنهما الأنسب لعينة الدراسة، وأهدافها.

أبعاد العزم الأكاديمي:

كشفت نتائج دراسة Crede, Tynan& Harms (2016) أن العزم الأكاديمي لدى الطلاب يتكون من بعدين أساسين هما: الاهتمامات المتسقةconsistency of interests أو ما يُعرف بالشغف، والمثابرة في بذل الجهد Perseverance of Effort ، وبالتالي يمكن تعريف العزم الأكاديمي بأنه سمة من سمات الشخصية تقوم على:

١- المثابرةPerseverance : وهي قدرة الطالب على التحمل ومواصلة بذل الجهد للنجاح وهو مفعم بالحماس لأداء ما يطلب منه من مهام دراسية رغم ما يقابله من عقبات ومتاعب ومثبطات، والالتزام بأداء المهمة المكلف بها، وعدم تركها قبل الانتهاء منها.

٢- الشغفPassion : ويتمثل في شعور الطالب بالبهجة والنشاط وحب المهام التي يقوم بها، مع التفكير بطريقة إيجابية لتحسين عمله والاستمرار فيه وإيجاد الحلول للحواجز التي تصادفه، كما أنه مستعد لتحمل المخاطر وإيجاد الوقت اللازم لتحقيق أهدافه، كما أن الطالب الذي لديه شغف يستطيع تنمية مواهبه ولا يعرف الاستسلام، كما أن لديه تركيز عال وقدرة على التغلب على الفشل والتحديات والعقبات التي تواجهه أثناء تحقيق الأهداف (Reed & Jeremiah, 2017, 252).

وعلى الرغم من الاتفاق على أن الشغف ميْل إيجابيّ لدى الفرد للأنشطة المفَضلة في حياته، وأنه يُعزّز الدافع، ويؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة، وأداء أفضل في الأنشطة التي يندمج فيها، ويصل بالفرد إلى أعلى مستويات من إدارةٍ ومواجهة التغيير، إلا أنه ليس كذلك في كل الأحوال؛ لأنه قد يكون ميالً قهريًا وإصرارًا مفرطا لممارسة النشاط، وهذا يؤيد الطبيعة الثنائية للشغف؛ فالشغف الانسجامي الذي يقع تحت سيطرة الفرد يُمكنُه من الاختيار بحرية عندما يندمج في النشاط، ويرتبط بالمشاعر الإيجابيةَ والرضا عن النشاط والصحة النفسية، أما الفرد الذي يقع تحت سيطرة الشغف القهري لا يُمّكنه متابعة النشاط، ويفتقد القدرة على التركيز فيه، وتنتابه مشاعر سلبية كالصراع والشعور بالذنب (Vallerand,2015, 41; Curran et al., 2015, 633).

وقد يرى البعض أن مفهوم الشغف يتداخل مع مفهوم الدافعية، وإن كان هناك بعض الاختلاف بينهما من زاوية أن الدافع بناء فرضي يصف العوامل الداخلية و/أو الخارجية التي تيسر بدء واتجاه وشدة واستمرارية السلوك، وتبعًا لذلك فالفرد كائن سلبي مدفوع بالمحفزات الداخلية أو الخارجية، بينما في حالة الشغف يعد الفرد كائنًا إيجابيًا نشيطًا يسعى إلى التفاعل الفعال مع البيئة من أجل تحقيق حياة ذات معنى؛ أي أن النشاط الشغفي بالنسبة للفرد يمثل معنى مهمًا في حياته، وجزء من كيانه وهويته (Yeh & Chu,2018,618) . ومن هذا المنظور، يعد الشغف خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث يُزّوده بطاقة نفسية للاندماج في الأنشطة ذات القيمة (Curran et al,2015, 632).

ويمكن القول إن الفرد الشغوف يندمج في ممارسة النشاط، ليس لمجرد الأداء فقط، بل من أجل الإتقان والتميز والإبداع، والوصول إلى حالة من الرضا الداخلي والإحساس بمعنى الحياة دون النظر إلى أية اعتبارات ودوافع خارجية، وفي أحيان كثيرة قد يكون لدى الفرد دافع معين لممارسة نشاط ما، لكنه لا يحبه، ولا يشعر فيه بالمتعة، لأنه يمارسه مجبرًا، وتحت ضغوط معينة، ومن جانب آخر قد يتداخل الشغف مع مفهوم التدفق Flow، وقد فرق

(Vallerand & Verner- Filion, 2020, 210) بينهما من زاوية أن التدفق يعني خبرة الاستمتاع بالنشاط والاندماج الكامل فيه، وأنه نتيجة مباشرة للشغف.

ثالثًا: الاندماج الأكاديمي:Academic Engagement

مفهوم الاندماج الأكاديمي:

استخدم الباحثون مجموعة واسعة من التسميات التي يقصد بها مصطلح الاندماج، واختلفت من دراسة إلى أخرى، فهناك بعض الدراسات التي أطلقت عليه مسمى الاندماج المدرسي School Engagement، ومنهم من اختار اندماج الطالب Student Engagement ،كما فضلت دراسات تسمية الاندماج الأكاديمي Academic Engagement، واندماج الطلاب في المدرسة Student Engagement in School، كذلك الاندماج في الصف Engagement in Classroom والاندماج في العمل المدرسي Engagement in the School Work ، ويعود الاختلاف في هذه التسميات إلى الغرض من موضوع الدراسة، وإلى شكل الاندماج المراد دراسته، وترجم بعض الباحثين كذلك مصطلح Engagement بمجموعة أخرى من المسميات كـ الانهماك، الانشغال، الانخراط، وتلتزم الباحثة في الدراسة الحالية بمصطلح الاندماج الأكاديميAcademic Engagement .

وتنعكس الطبيعة متعددة الأبعاد للاندماج على تعدد تعريفاته في الأدبيات البحثية، والتي تختلف من بحث لآخر وحسب غرض الباحث، فقد عُرِّف على أنه: مقدار ما يخصصه المتعلم من طاقة وجهد ووقت ودوافع وإمكانات أثناء أداء مهام وأنشطة التعلم حتى يتمكن من إثراء معارفه ومهاراته وخبراته ويحقق أهداف التعلم التي يصبو إليها (حلمي محمد الفيل، ٢٠١٤، ٢٥٨).

ويُعرف بأنه: انهماك الطلاب والتزامهم بالتعليم، والانتماء، وتحديد الهوية في المدرسة، والمشاركة في بيئة المدرسة والمبادرة في الأنشطة لتحقيق النجاح (Alrashidi, et.al, 2016, 41).

وهو: عملية نفسية تنطوي على الاهتمام واستثمار الجهد، وتوجيهه نحو التعلم لمحاولة فهم وإتقان المعارف والمهارات التي يسعى العمل الأكاديمي لتحقيقها (نجلاء محمد فارس، ٢٠١٦، ٣٧٩).

ويُعرف بأنه: بناء واسع يشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرة الطالب والتي تضم الأنشطة والتعلم التعاوني، والمشاركة في إثراء الخبرات الصعبة، وإقامة العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية والشعور بدعم مجتمع التعلم (حنان حسين محمود، ٢٠١٧، ٢١٣).

كما يشير كذلك إلى: مقدار الوقت الذي يشارك فيه الطلاب بفعالية في الأنشطة التعليمية، سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، وهو بذلك يمثل المدى الذي تكون فيه لدى المتعلمين دافعية، والتزام، ولديهم أيضا شعور بالانتماء والإنجاز، وكذلك علاقة طيبة بأقرانهم (محمد عبد الهادي عبد السميع، ٢٠١٩، ٢٤).

ويُعرف بأنه: القدر المبذول من الوقت والطاقة الجسمية والنفسية من قبل الطالب والموجهة نحو عملية التعلم، حيث يشمل تفاعلاته النشطة والبناءة، مثل المشاركة داخل القسم، وبذل الجهد، وفهم المعارف وتقييمها، والشعور بالانتماء والاهتمام وغيرها، وذلك من أجل تحسين مستواه الأكاديمي (هوارية بوراس، وفائزة رويم،٢٠٢٠، ٤٦٧).

و من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن الاندماج الأكاديمي يشير إلى مدى الطاقة الجسمية والنفسية التي يبذلها المتعلم من أجل تحقيق نواتج تعلم جيدة، من خلال مثابرته ومشاركته الفعالة في الأنشطة والمهام التعليمية سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، كما يشمل تقييم الخبرات والمعارف واتقانها، وإظهار مشاعر كالانتماء والاهتمام نحو المعلمين والأقران والمدرسة ككل، وهو ما يدل على دافعية المتعلمين والتزامهم نحو عملية التعلم.

أهمية الاندماج الأكاديمي:

و ينظر الكثير من الباحثين إلى الاندماج الأكاديمي على أنه ترياق تدني التحصيل الأكاديمي، وهذا لأهميته في تحقيق الأهداف التي تنشدها مؤسسات التعليم بكل مستوياتها، كونه يمثل أحد المبادرات وا لأهداف الكبرى لمؤسسات التعليم، إذ يستطيع المتعلم من خلال الاندماج الكامل في الأنشطة التعليمية تحقيق الأصالة والابتكار والإبداع، والكفاءة الذاتية، كما أنه يعد أحد المفاتيح الحقيقية لتقييم أو تحسين مخرجات التعليم وتحسين المناهج وطرق التدريس، كما أنه يضمن تحقيق أقصى متطلبات ضمان الجودة، كما يسهم في تحسين المناخ والبيئة التعليمية(مروان بن علي الحربي، ٢٠١٥، ٤٦٢).

وهو يجعل الطلبة أكثر نجاحًا وإنجازًا من خلال التفاعل المتبادل بين الهيئة التدريسية والطلبة، ومساعدتهم على تنمية شعورهم بالانتماء للمدرسة، ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة، وذلك من خلال اكتسابه للمهارات الاجتماعية والأكاديمية، فهو يعد من العوامل المؤثرة في إنجاز الطالب الأكاديمي، وتعتبر المدارس المشجعة والداعمة للاندماج بأن له دور في تطوير وتنمية طلابها أكاديميًا وزيادة جودة إنجازاتهم، كما أنه يعتبر أداة للكشف عن التحصيل الأكاديمي ومنبئ بالمواظبة على الأنشطة الدراسية والتوافق الأكاديمي (نجلاء محمد فارس، ٢٠١٦، ٣٨٠).

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

يكشف استعراض الأبحاث والدراسات الخاصة بالاندماج الأكاديمي بأنه بناء متعدد الأبعاد، واختلف التربويون في تحديد أبعاده، فمنهم من قدم نموذج ثنائي الأبعاد، ومنهم من اقترح نموذج ثلاثي الأبعاد، **وتلتزم الباحثة** بالنموذج ثلاثي الأبعاد الذي عُرض على يد (Fredericks, et al.,2004) في فهم وتفسير وقياس الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة الحالية، وهو يتكون من مكونات سلوكية ووجدانية ومعرفية وهي كالآتي:

١-الاندماج السلوكيBehavioral Engagement : حيث يشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم، بما في ذلك الانتباه، السلوك الإيجابي، والمواظبة على المدرسة.

٢-الاندماج الانفعاليEmotional Engagement : ويشير إلى إدراك المواقف المؤثرة تجاه المدرسة والشعور بالانتماء إليها، وإلى الرفاق والمعلمين.

٣-الاندماج المعرفيCognitive Engagement : ويشير إلى معتقدات الطلاب وتصوراتهم عن أنفسهم وزملاؤهم ورفاقهم والمدرسة، ونهج التنظيم الذاتي للتعلم واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (Wang & Eccles ,2011,31, Fredricks & Mc Colskey, 2012, 746, Uden, et.al, 2014, 22, Alrashidi, et.al, 2016, 41).

مما سبق نجد أن تعدد أبعاد الاندماج لا يعني انفصالها عن بعضها البعض، ولكنها مترابطة ديناميًا، بمعنى أنها ليست عمليات منفصلة، ولكن هذا التقسيم يساعد فقط على فهم أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد وأن هذه المكونات لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، وإنما تفهم بأنها متشابكة وديناميه.

النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي:

ظهر مصطلح الاندماج الأكاديمي للمرة الأولى على يد كل من (Corno & Mandinach,1984) بهدف توضيح الكيفية التي ينظم من خلالها الطلاب عملية التعلم، ومن ثم فقد تم وصف الاندماج الأكاديمي في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning ؛ أو بعبارة أخرى :فقد تم الاستعانة بمصطلح الاندماج المعرفي لوصف الطلاب الذين يشاركون مشاركة نشطة في اكتساب المعلومات الأكاديمية في أثناء التعلم بوصفهم متعلمين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الاندماج(Lee, 2013, 51)

ومن النظريات المُفسِّرة للاندماج (Finn,1989) Engagement theory الذي ينظر إلى الاندماج على أنه عملية طويلة المدى قائمة على المشاركة، والشعور بالانتماء للبيئة

المدرسية؛ إذ يعبِّر مصطلح المشاركة عن المكون السلوكي، أما الانتماء فيعكس المكون الانفعالي، وتم تطوير ذلك النموذج على يد (Fredericks, et al,2004) الذين أكدوا فيه أن اندماج الطلاب يعتبر مصطلحًا متعدد الأبعاد، يتضمن ثلاثة مكونات فرعية متمثلة في الاندماج السلوكي، والانفعالي، والمعرفي(Shum, 2017,27) .

وتتبني الباحثة في الدراسة الحالية النموذج (Fredericks, et al,2004) لتفسير وتعريف وقياس وفهم طبيعة الاندماج الأكاديمي نظرًا لأنه الأنسب لعينة الدراسة، وأهدافها.

العوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي:

تؤثّر بعض العوامل على الاندماج الأكاديمي والتي يمكن تقسيمها إلى عوامل معرفية، متمثلة في استخدام التنظيم الذاتي، واستراتيجيات ما وراء المعرفة للتخطيط، ورصد وتقييم المعرفة التي يتم اكتسابها في أثناء التعلم، وعوامل تحفيزية تتضمن كلًا من توجّهات الهدف المستخدمة في وصف أهداف التمكن والأداء، والقدرة المدركة التي تعكس الكفاءة الذاتية، والوسيلة المدركة التي تعكس القدرة على تقييم المهمة (Napora, 2013, 36) .

رابعا: العلاقات بين متغيرات الدراسة:

- **الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية:**

أجرت اعتدال عباس حسانين (٢٠١٢) دراسة للكشف عن العلاقات السببية بين الدعم الوجداني للمعلم وانفعالات الطلاب الأكاديمية ومدى استخدامهم لاستراتيجية البحث عن المساعدة والاندماج المعرفي لدى عينة بلغت (٧٠٠) طالبًا بالمرحلة الإعدادية واستخدمت الدراسة مقاييس الدعم الوجداني المدرك، الانتماء لبيئة الصف، المتعة التعليمية، استراتيجية البحث عن المساعدة الأكاديمية، والاندماج المعرفي، وقد اكدت النتائج صحة النموذج البنائي المقترح لتوضيح العلاقات والتأثيرات بين المتغيرات، كما اكدت النتائج على الدور الإيجابي للانفعالات الأكاديمية والاحساس بالمتعة التعليمية على اندماج الطلاب داخل حجرة الدراسة والقيام بأداء وإنجاز المهام والأنشطة التعليمية المطلوبة، كما أجرى Ulmanen (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات (الحفظ، التوضيح) التي استخدمها التلاميذ لبناء اندماجهم الأكاديمي في البيئة الاجتماعية بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) طالبًا وطالبة من الصف السادس للثامن، وباستخدام مقياس الانفعالات الأكاديمية ومقياس الاندماج الأكاديمي، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، بينما أجرى Kahu, et al. (2015) دراسة استكشفت العلاقة بين انفعالات الطلاب الأكاديمية والاندماج وذلك لدى عينة مكونة من (٨١) طالبا، وتم تجميع البيانات المتعمقة بخبراتهم الانفعالية واندماجهم في الدراسة عن طريق الفيديو والمقابلات قبل وبعد الفصل الدراسي، وقد اظهرت نتائج التحميل الكيفي للبيانات ان الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ذات علاقة موجبة بالاندماج، بينما هدفت دراسة يوسف محمد شلبي (٢٠١٧) إلى التعرف على بروفيلات الانفعالات الأكاديمية وبين التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٧٨) طالبًا وطالبة، وباستخدام مقياس الانفعالات الأكاديمية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل والاندماج الأكاديمي، وهدفت دراسة وسام حمدي القصبي وعبد الناصر عبد الحليم أمين (٢٠١٧) إلى وضع نموذج بنائي للتأثيرات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وكل من (الاندماج الأكاديمي، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي)، والتعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة لدى عينة مكونة من (١٣٢) طالبًا وطالبة، وذلك باستخدام مقاييس الانفعالات الأكاديمية، واستراتيجيات التعلم، والاندماج الأكاديمي وهي جميعا من إعداد/الباحثان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدعيم النموذج البنائي المقترح للتأثيرات

المباشرة وغير المباشرة بين الانفعالات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، واستراتيجيات التعلم، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم، بينما هدفت دراسة Alfonso (2018) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٤١٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والتحصيل الأكاديمي، وهدفت دراسة Carmona-Halty, et al. (2018) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والأداء الأكاديمي في ضوء نظرية التوسع البناء، وذلك لدى عينة مكونة من (٦٣٩) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وباستخدام مقياسي الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والأداء الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، والأداء الأكاديمي.

- **العزم الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية:**

لقد تعددت الدراسات التي تناولت العلاقة بين العزم والاندماج الأكاديميين لدى المراهقين ومنها:

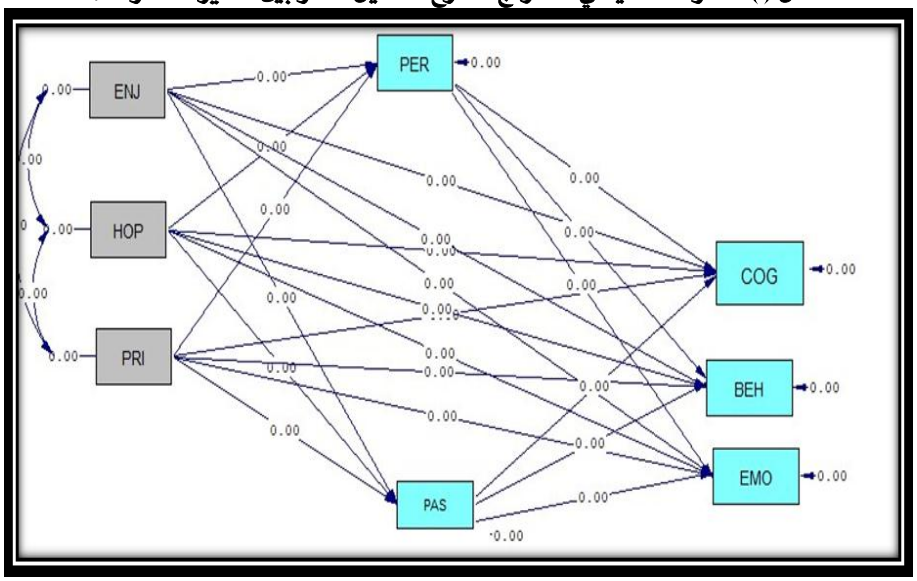
دراسة Nelson (2016) والتي استهدفت دراسة العلاقة الارتباطية بين كل من الاندماج والنجاح والعزم الأكاديميين لدى عينة مكونة من (١١٦) طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من العزم والنجاح الأكاديميين، والاندماج والنجاح الأكاديميين لدى عينة الدراسة، بينما استهدفت دراسة Bazelais, et. al, (2018) قياس العلاقة بين العزم واليقظة العقلية والأداء الأكاديمي وذلك لدى عينة مكونة من (٣٠٩) طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى قدرة كل من العزم واليقظة العقلية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة Hodge, et al (2018) التي استهدفت قياس كل من العزم والاندماج والنجاح الأكاديميين لدى (٣٩٥) طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في العزم الأكاديمي تبعًا للنوع (ذكور/ إناث)، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين كل من العزم والاندماج والنجاح الأكاديميين، وأن الاندماج الأكاديمي يتوسط العلاقة بين العزم والنجاح الأكاديميين، ودراسة Nelson & Baltes (2019) التي هدفت تقصى العلاقة الارتباطية بين الأداء الأكاديمي والعزم والاندماج الأكاديميين وذلك لدى عينة مكونة من (١١٦) طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين العزم والأداء الأكاديميين بينما يوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الاندماج والأداء الأكاديميين، في حين قامت دراسة Tang, et al (2019) بدراسة طولية لتقصى العلاقة بين اليقظة العقلية والالتزام والعزم والتحصيل والاندماج الأكاديميين إلى جانب دراسة تأثير اليقظة العقلية والالتزام بالأهداف والاندماج على العزم الأكاديمي، والدور الوسيط الذى يلعبه العزم في العلاقة بين اليقظة العقلية والالتزام بالأهداف والاندماج والتحصيل الأكاديمي، وذلك لدى عينة مكونة من (٢٠١٨) طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المثابرة كأحد أبعاد العزم ترتبط بشكل إيجابي بكل من الاندماج والتحصيل الأكاديميين، وأنه يمكن التنبؤ بالعزم من خلال الالتزام بالأهداف بينما لا يمكن التنبؤ بالعزم من خلال اليقظة العقلية.

اما عن الدراسات التي اهتمت ببحث الفروق وفقا للنوع الاجتماعي في العزم الأكاديمي نجد أن دراسة (Cupitt & Golshan, 2015) فقد توصلت لوجود فروق في العزم الأكاديمي لصالح الذكور، بينما توصلت دراسة كل من (Hodge, et al., 2018; Clark, et al., 2020) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العزم الأكاديمي.

خامسا: نموذج العلاقات السببية المقترح:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة، تقترح الباحثة في هذه الدراسة نموذجا يوضح العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الثلاثة (الانفعالات الأكاديمية الإيجابية- العزم الأكاديمي- الاندماج الأكاديمي)، وهو الموضح بالشكل (١) والذي تم اعتبار الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بأبعادها (الاستمتاع بالتعلم- الأمل- الفخر) متغيرات مستقلة، والاندماج الأكاديمي بأبعاده (الاندماج المعرفي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي) كمتغيرات تابعة، من خلال العزم الأكاديمي ببعديه(المثابرة- الشغف) كمتغيرات وسيطة.

شكل (١) المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة



فروض الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية الفروض الرئيسية التالية:

١. توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين أبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي

٢. توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣. توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٤. توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

إجراءات الدراسة:

أولاً: حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمصطلحاته الرئيسية والفرعية وهي:

١. الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم - الأمل - الفخر).
٢. العزم الأكاديمي (المثابرة - الشغف).
٣. الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي).

الحدود البشرية: طلاب الصف الأول الثانوي ذكور وإناث تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٦) عامًا.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢

ثانيًا: منهج الدراسة ومتغيراتها:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لأنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، ويوضح مدي ارتباط متغيرات الدراسة، والفروق في متغيرات الدراسة وفقا للنوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، وكذلك اكتشاف احتمالية وجود نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتشتمل متغيرات الدراسة على كل من: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، العزم الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي.

ثالثا: مجتمع الدراسة:

اشتمل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الحالية على عدد (١٢١٠٨) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية، بمتوسط عمري بلغ (١٥.٢٧) وانحراف معياري (±١.٢١).

رابعا: المشاركون في الدراسة:

١. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

تكونت عينة تحديد الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة من عدد (١٨٩) طالبًا وطالبة، بواقع (٧٨) طالبًا، و(١١١) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-١٦) عامًا وبمتوسط عمري (١٥.٠٥) سنة وانحراف معياري قدره (±٠.٨٧).

٢. العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٨٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية بواقع (١٩٧) طالبًا، و(٣٩٠) طالبة، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-١٦) عامًا، أي بمتوسط حسابي (١٥.١١) سنة وبانحراف معياري (±٠.٧٨).

وقد قامت الباحثة قبل الشروع في تطبيق أدوات الدراسة من التأكد من إمكانية وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج والعزم الأكاديميين لدى طلاب الصف الأول الثانوي تابعة للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، وللتحقق من ذلك تم حساب قيمة اختبار "تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في الدرجة الكلية لكل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج والعزم الأكاديميين وفقا للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، وهو الموضح بالجداول (١، ٢، ٣).

جدول (١) قيم اختبار "تحليل التباين الأحادي" في الدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية وفقا للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، حيث ن= (٥٨٧)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	بين المجموعات	٨٢٢٦.٥٩٣	١	٨٢٢٦.٥٩٣	٠.٠١٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٨٢١٣٥٤٣.٨٢٢	٥٨٥	٧٦٦١٧٦.٩٩٨		
	المجموع	٤٤٨٢٢١٧٧٠.٤١٥	٥٨٦			

قيمة اختبار "ف" عند (١، ٥٨٥) عند (٠,٠١) = ٦.٦٣، وعند (٠,٠٥) =٣.٨٤.

جدول (٢) قيم اختبار "تحليل التباين الأحادي" في الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي وفقا للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، حيث ن= (٥٨٧)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
العزم الأكاديمي	بين المجموعات	٤٥٩٩.٤٨٤	١	٤٥٩٩.٤٨٤	٠.٠٠٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٥٦٨٨٤٧٥.٢٠٤	٥٨٥	٧٤٤٧٦٦.٦٢٤		
	المجموع	٤٣٥٦٩٣٠٧٤.٦٨٨	٥٨٦			

قيمة اختبار "ف" عند (١، ٥٨٥) عند (٠,٠١) = ٦.٦٣، وعند (٠,٠٥) =٣.٨٤.

جدول (٣) قيم اختبار "تحليل التباين الأحادي" في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وفقا للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، حيث ن= (٥٨٧)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
الاندماج الأكاديمي	بين المجموعات	٤٥٩٩.٤٨٤	١	٤٥٩٩.٤٨٤	٠.٠٠٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٧٥٦٠٨٩٧٦.٠٨٤	٥٨٥	١٤٩٦٧٦٧.٤٨٠		
	المجموع	٨٧٥٦١٣٥٧٥.٥٦٨	٥٨٦			

قيمة اختبار "ف" عند (١، ٥٨٥) عند (٠,٠١) = ٦.٦٣، وعند (٠,٠٥) =٣.٨٤.

يتضح من الجداول (١، ٢، ٣) عدم وجود فروق دالة احصائيًا في متوسطات درجات كل الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج والعزم الأكاديميين لدى طلاب الصف الأول الثانوي تابعة للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث).

خامسا: أدوات الدراسة:

١. مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية اعداد: Bieleke, et al. (2021)، وترجمة/ الباحثة.
٢. مقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد: الباحثة.
٣. مقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد: الباحثة.

وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:

١. **مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية: اعداد: Bieleke, et al. (2021)، وترجمة/ الباحثة.**

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأبعادها هي: (الاستمتاع بالتعلم - الأمل - الفخر) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وصف المقياس (في صورته الأجنبية):

المقياس في صورته الأجنبية من نوع التقرير الذاتي وهو يتكون من (١٢) مفردة تقيس (٣) أبعاد وهي: (الاستمتاع بالتعلم - الأمل - الفخر)، بواقع (٤) مفردات لكل بُعد.

تقدير الدرجات على المقياس:

يتكون المقياس من (١٢) مفردةً، حيث يحدد الطالب درجةِ انطباق المفردة عليه ما بين (١-٥)، وتعطي الدرجة الكلية للمقياس مداها ما بين (١٢- ٦٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بترجمة عبارات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية اعداد: Bieleke, et al. (2021)، إلى اللغة العربية، وعرضت هذه الترجمة على مختصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من أن الترجمة للغة العربية مطابقة للنص الإنجليزي لعبارات المقياس وبنوده، وما إذا كانت هذه الترجمة تعطي نفس المعنى المقصود به في اللغة الإنجليزية، ثم عرضته بعد ذلك على مختصين في اللغة العربية لمراجعة دقة التعبير اللغوي.

أ- ثم تم عرض المقياس بعد ترجمته على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، للتأكد من إن هذا المقياس بصورته المعدلة قد أعد بشكل جيد كما في صورته الأجنبية، وقد استفادت الباحثة بشكل كبير من تعديلاتهم في صياغة بعض المفردات.

ب- ثم قامت الباحثة بإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المصرية من خلال تطبيقه على عينة بلغت عدد (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسكندرية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٥- ١٦) عامًا، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

أولاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٤).

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٨٩)

الاستمتاع بالتعلم		الأمل		الفخر	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٤١	٥	٠.٧٩٩	٩	٠.٧٧١
٢	٠.٧٦٩	٦	٠.٧٧٥	١٠	٠.٧٨٣
٣	٠.٧٧٨	٧	٠.٧٦٧	١١	٠.٧٩١
٤	٠.٧٥٨	٨	٠.٧٨٩	١٢	٠.٧٧٧

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها، مما يعد مؤشرا على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٨٩)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٠	٥	٠.٧٥١	٩	٠.٧٨٤
٢	٠.٧٨٥	٦	٠.٧٦٩	١٠	٠.٧٧٦
٣	٠.٧٧٤	٧	٠.٧٤٨	١١	٠.٧٨٨
٤	٠.٧٦١	٨	٠.٧٩٩	١٢	٠.٧٧٧

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من جدول (٥) أن قيم جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، ويعد مؤشرا علي اتساق المقياس ككل.

ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

١- صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض المقياس على (٩) تسعة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المفردات، وقد أجريت التعديلات بناءًا على اجماع سبعة محكمين أو أكثر، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٧٨ ٪- ١٠٠ ٪)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمفردات (٠.٧٨- ١).

٢- الصدق العاملي (بالتحليل العاملي الاستكشافي):

قامت الباحثة بالدراسة الحالية بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق اخضاع مصفوفة الارتباطات بين مفردات المقياس (١٢) مفردة لدى عينة مكونة من (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسكندرية، وقد تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، وهي اختبارات حساب محدد المصفوفة الارتباطية (IRI) فتبين أن مقداره (٠.٠٠٨٨) أي لا يساوي الصفر مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط غير منفردة أي أن المصفوفة خالية من التكرار والتداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن أن يكون أي صف أو عمود مشتقا من أي صف أو عمود آخر، كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالاً بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix، بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية، كما تم حساب معامل "KMO" للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة وكان مرتفعًا (٠.٧٨٩)، ثم حسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة "MSA" وهو الارتباط الجزئي وذلك لكل مفردة، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج Hottelling)، حيث تتميز هذه الطريقة بأنها تلخص المصفوفة الارتباطية في أقل عدد من العوامل المتعامدة، وكذلك تم استخدام التدوير المتعامد (ألفافاريماكس Varimax) لكايزرKaiser وذلك لتحديد عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من تباين المصفوفة، بحيث يكون الحد المقبول للتشبع الجوهري للبند على العامل (٠.٣)، ويتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر، وبحيث تكون العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح وذلك طبقا لمحك كايزر، وقد نتج عن التحليل العاملي من الدرجة الأولى (٣)عواملَ، ب(١٢) مفردة، ثم أديرت العوامل وتم حساب التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد، فأعطى نفس نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى والتدوير المتعامد، وبذلك أصبح مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مكونًا من (٣)عواملَ، ب(١٢) مفردة، وقد فسرت هذه العوامل (٩٢.٤٣٤٪) من التباين الكلي، وجدول(٦) يوضح نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد لمفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية(المفردات مرتبة تنازليًا).

جدول (٦) نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد لمفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (ن=١٨٩)

	١	٢	٣
١	٠.٧٧٨		
٢	٠.٧٤٩		
٣	٠.٧٨١		
٤	٠.٧٦٥		
٥		٠.٧٩٩	
٦		٠.٧٥٣	
٧		٠.٧٧٤	
٨		٠.٧٨٩	
٩			٠.٧٧٥
١٠			٠.٧٣٨
١١			٠.٧٨٧
١٢			٠.٧٧٩
الجذر الكامن	٣.٢١٨	٣.٨٧٥	٣.٩٩٩
نسبة التباين٪	٢٦.٨١٧	٣٢.٢٩٢	٣٣.٣٢٥
نسبة التباين الكلي٪	٢٦.٨١٧	٥٩.١٠٩	٩٢.٤٣٤

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضى إلى استخلاص (٣) عواملَ، بعد التدوير وهي كما يلي:

العامل الأول: تشبع عليه (٤) مفرداتَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٤٩– ٠.٧٨١)، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٢١٨)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢٦.٨١٧ ٪)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الاستمتاع بالتعلم.

العامل الثاني: تشبع عليه (٤) مفرداتَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٥٣– ٠.٧٩٩)، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٨٧٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٥٩.١٠٩ ٪)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الأمل.

العامل الثالث: تشبع عليه (٤) مفرداتَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٣٨– ٠.٧٨٧)، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٩٩٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩٢.٤٣٤ ٪)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الفخر.

٣- صدق التكوين الفرضي (التقاربي):

تم التأكد من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (٧).

جدول (٧) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٨٩)

	الاستمتاع بالتعلم	الأمل	الفخر	الدرجة الكلية
الاستمتاع بالتعلم	–			
الأمل	٠.٧٧٨	–		
الفخر	٠.٧٥٦	٠.٧٧١	–	
الدرجة الكلية	٠.٧٦٩	٠.٧٩١	٠.٧٨٨	–

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس:

لقد بلغ معامل ثبات ألفا-كرونباخ Cronbach`s Alpha لأبعاد المقياس في نسخته الأجنبية (الاستمتاع بالتعلم - الأمل - الفخر) على التوالي (٠.٧٨٠، ٠.٧٧٠، ٠.٧٥٠)، **أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة** بحساب ثبات المقياس من خلال طريقتين:

١- ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات كل بُعد من أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach`s Alpha، ومعامل الثبات الكلي للمقياس، وكذلك تم التأكد من قيم معاملات ثبات مفردات المقياس من خلال ثبات البُعد في حالة حذف المفردة، وهذا ما يوضحه الجدولين (٨، ٩).

جدول (٨) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٨٩)

البعد	الاستمتاع بالتعلم	الأمل	الفخر	المقياس ككل
معامل الثبات	٠.٧٧٥	٠.٧٦٩	٠.٧٦١	٠.٧٨١

جدول (٩) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، حيث ن= (١٨٩)

الاستمتاع بالتعلم		الأمل		الفخر	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧١٨	٥	٠.٧٦٦	٩	٠.٧٥٦
٢	٠.٧٥٥	٦	٠.٧٥٩	١٠	٠.٧٣٣
٣	٠.٧٤٧	٧	٠.٧٦٣	١١	٠.٧٤٩
٤	٠.٧٦٩	٨	٠.٧٦٥	١٢	٠.٧٢٧

يتضح من جدولين (٨، ٩) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بعد حذف المفردة بلغت (٠.٧٨١)، وأن قيم معاملات ثبات مفردات المقياس بعد الحذف أقل من معامل ثبات البُعد الذي تنتمي إليه المفردات في حالة حذف المفردة وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

٢- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار:

حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على جزء من عينة الخصائص السيكومترية (ن=٨٧) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي وذلك بعد شهرين من التطبيق الأول، والجدول (١٠) يوضح معاملي الارتباط والثبات في حالة إعادة تطبيق الاختبار.

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط والثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في حالة إعادة التطبيق حيث ن= (٨٧)

معامل ثبات ألفا	معامل الارتباط في إعادة التطبيق	معامل الثبات لإعادة التطبيق
٠.٧٨١	٠.٨٤٥	٠.٩١٦

يتضح من جدول (١٠) أن معامل الثبات إعادة تطبيق الاختبار كان مرتفعًا، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

رابعا: الكفاءة التمييزية لمفردات المقياس:

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لمفردات المقياس، وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الثلاثة لكل مفردة على حدة على العينة البالغ قوامها (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، ولم تسجل الباحثة وصول أي نسب مئوية إلى مستوي ٨٤٪ من النسب المئوية لتكرارات الإجابة على الخمسة بدائل، مما استدعي عدم اللجوء إلى استبعاد أي مفردة من مفردات المقياس نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لها، وتراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل ما بين (٧.٨٥٩٪ إلى ٤٩.١٧٪).

خامسًا: الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٢) مفردةَ موزعة كالآتي: المفردات (١، ٢، ٣، ٤) تقيس الاستمتاع بالتعلم، والمفردات (٥، ٦، ٧، ٨) تقيس الأمل، والمفردات (٩، ١٠، ١١، ١٢) تقيس الفخر.

٢- مقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية: إعداد: الباحثة

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس العزم الأكاديمي وأبعاده: (المثابرة - الشغف) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وصف المقياس:

المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٠) موقفًا من نوع الموقف السلوكية موزعة على بعدين هما: المثابرة - الشغف، حيث يُعطى (١٠) مواقف لكل بُعد.

تقدير الدرجات على المقياس:

المقياس مكون من (٢٠) موقفا، حيث يتم الإجابة على كل موقف من بين (٣) بدائل، حيث يقدر الاختيار (أ)=٣، (ب)=٢، (ج)=١، ويعطي درجة كلية للمقياس مداها ما بين (٢٠- ٦٠) درجة.

خطوات بناء المقياس: تم بناء المقياس مروراً بعدد من الخطوات:

اختيار أبعاد ومفردات المقياس:

١. تم اختيار أبعاد المقياس بناءًا على دراسة Crede, Tynan& Harms (2016) في العزم الأكاديمي، وهي كالتالي:

البعد الأول: المثابرة: Perseverance

وتشير لقدرة الطلاب على تحمل ومواصلة وبذل المزيد من الجهد في العمل رغم المتاعب، وحرصهم على تأجيل الاشباع للأهداف الفورية من أجل تحقيق الأهداف بعيدة الأمد نسبيا، والتزامهم بأداء المهمة المكلفين بها، وحماسهم من أجل إتمامها وعدم تركها قبل الانتهاء منها.

البعد الثاني: الشغف: Passion

وتعنى شعور الطلاب بالحماس والبهجة دائما، والتفكير بطريقة إيجابية لتحسين عملهم والاستمرار فيه، وإيجاد الحلول للحواجز التي تصادفهم، كما أنهم لا يعرفون الاستسلام ولديهم تركيز عال، ويتغلبون على الفشل لتحقيق الأهداف.

٢. كما تمت الاستفادة من الإطار النظري للبحث الحالي، وكذلك المقاييس المختلفة التي استخدمت في الدراسات السابقة، وذلك في وضع مفردات المقياس، ومنها المقاييس الأتية: مقياس العزم الأكاديمي اعداد/ محمد يحيى حسين (٢٠١٨)، مقياس الشغف الأكاديمي اعداد/ Vallerand, et al., 2003، وترجمة/ رياض سليمان السيد (٢٠٢٠)، مقياس الشغف الأكاديمي اعداد/ أمجد كاظم فارس (٢٠٢١)، ومقياس الشغف الأكاديمي اعداد/ تمارا قاسم محمد (٢٠٢١).

٣. وبعد تحديد أبعاد المقياس، ووضع المفردات لكل بُعد، أصبح المقياس في صورته الأولية مكون من بعدين و (٢٠) موقفا، ثم تم مراجعة المقياس لغويًا (صياغة ومعنًى)؛ لكي يتناسب مع عينة الدراسة.

٤. ثم تم عرض المقياس على نخبة من الأساتذة المحكمين وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين أصبح المقياس في صورته قبل النهائية مكون من بعدين و (٢٠) موقفا.

٥. ثم تم تطبيق المقياس على عينة للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بلغت (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٥- ١٦) عامًا، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

الخصائص السيكومترية لمقياس العزم الأكاديمي:

أولاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (١١).

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس العزم الأكاديمي والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٨٩)

المثابرة			الشغف		
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٤	٦	٠.٧٥٤	١١	٠.٧٧١	١٦	٠.٧٨٩
٢	٠.٧٧٠	٧	٠.٧٥٠	١٢	٠.٧٤٩	١٧	٠.٧٦٦
٣	٠.٧١١	٨	٠.٧٤٥	١٣	٠.٧٧٠	١٨	٠.٧٨٢
٤	٠.٧٥٦	٩	٠.٧٦٢	١٤	٠.٧٥٤	١٩	٠.٧٥٨
٥	٠.٧٦٩	١٠	٠.٧٤٩	١٥	٠.٧١١	٢٠	٠.٧٧٤

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١٢).

جدول (١٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس العزم الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٨٩)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٤٨	٦	٠.٧٧٤	١١	٠.٧٥٩	١٦	٠.٧٦٥
٢	٠.٧٥٩	٧	٠.٧٨٦	١٢	٠.٧٧٢	١٧	٠.٧٦١
٣	٠.٧٦٦	٨	٠.٧٧٦	١٣	٠.٧٣٠	١٨	٠.٧٧٩
٤	٠.٧٧٨	٩	٠.٧٤٨	١٤	٠.٧٨١	١٩	٠.٧٩٢
٥	٠.٧٨١	١٠	٠.٧٦١	١٥	٠.٧٧٧	٢٠	٠.٧٧٦

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من جدول (١٢) أن قيم جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس أكبر من القيمة الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس، ويعد مؤشرا علي اتساق المقياس ككل.

ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

١- صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض المقياس على (٩) تسعة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المواقف والبدائل وانتمائها لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المواقف وبدائل الإجابة، وقد أجريت التعديلات بناءًا على اجماع سبعة محكمين أو أكثر، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مواقف المقياس بين (٧٨ ٪- ١٠٠ ٪)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمواقف (٠.٧٨- ١).

٢- صدق التكوين الفرضي (التقاربي):

تم التأكد من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (١٣).

جدول (١٣) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس العزم الأكاديمي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٨٩)

	المثابرة	الشغف	الدرجة الكلية
المثابرة	ــ		
الشغف	٠.٧٧٨	ــ	
الدرجة الكلية	٠.٧٦٩	٠.٧٤١	ــ

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس العزم الأكاديمي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

ثالثا: ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال طريقتين:

١- ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات كل بُعد من أبعاد مقياس العزم الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ Cronbach`s Alpha، ومعامل الثبات الكلي للمقياس، وكذلك تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس من خلال ثبات البُعد في حالة حذف المفردة، وهذا ما يوضحه الجدولين (١٤، ١٥).

جدول (١٤) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس العزم الأكاديمي، ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٨٩)

البعد	المثابرة	الشغف	المقياس ككل
معامل الثبات	٠.٧٧٩	٠.٧٨١	٠.٧٨٩

جدول (١٥) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمواقف مقياس العزم الأكاديمي، حيث ن= (١٨٩)

المثابرة			الشغف			
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٦٦	٦	٠.٧٢١	١١	٠.٧٤٨	١٦	٠.٧٥٩
٢	٠.٧٤٩	٧	٠.٧٤٩	١٢	٠.٧٥٩	١٧	٠.٧٠١
٣	٠.٧٦١	٨	٠.٧٧٨	١٣	٠.٧٤١	١٨	٠.٧٥٥
٤	٠.٧٧٨	٩	٠.٧٧٧	١٤	٠.٧٧١	١٩	٠.٧٣٩
٥	٠.٧٢٨	١٠	٠.٧٤٦	١٥	٠.٧٢٢	٢٠	٠.٧٦٦

يتضح من جدولين (١٤، ١٥) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بعد حذف المواقف بلغت (٠.٧٨٩)، وأن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس بعد الحذف أقل من معامل ثبات البُعد الذي تنتمي إليه المواقف في حالة حذف المفردة وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

٢- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار:

حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على جزء من عينة الخصائص السيكومترية (ن=٨٧) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي وذلك بعد شهرين من التطبيق الأول، والجدول (١٦) يوضح معاملي الارتباط والثبات في حالة إعادة تطبيق الاختبار.

جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط والثبات لمقياس العزم الأكاديمي في حالة إعادة التطبيق حيث ن= (٨٧)

معامل ثبات ألفا	معامل الارتباط في إعادة التطبيق	معامل الثبات لإعادة التطبيق
٠.٧٨٩	٠.٨٨٦	٠.٩٤٠

يتضح من جدول (١٦) أن معامل الثبات إعادة تطبيق الاختبار كان مرتفعًا، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

رابعاً: الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس:

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس، وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الثلاثة لكل موقف على حدة على العينة البالغ قوامها (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، ولم تسجل الباحثة وصول أي نسب مئوية إلى مستوي ٨٣٪ من ا لنسب المئوية لتكرارات الإجابة على الثلاث بدائل، مما استدعي عدم اللجوء إلى استبعاد أي مفردة من مواقف المقياس نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لها، وتراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل ما بين (٩.١٥٪ إلى ٤٦.٨٧٪).

خامسًا: الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) موقفًا، (١٠) مواقف لكل بُعد موزعة كالتالي: المواقف (١-١٠) تابعة لبُعد المثابرة، والمواقف (١١-٢٠) تابعة لبُعد الشغف.

٣- مقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية: إعداد: الباحثة

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده (الاندماج المعرفي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وصف المقياس:

المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٠) موقفاً من نوع المواقف السلوكية موزعة على (٣) أبعاد هي كالتالي: (الاندماج المعرفي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي)، بحيث يُعطى (١٠) مواقف لكل بُعد.

تقدير الدرجات على المقياس:

المقياس مكون من (٣٠) موقفا، حيث يتم الإجابة على كل موقف من بين (٣) بدائل، بحيث الاختيار (أ)=٣، (ب)=٢، (ج)=١، ويعطي درجة كلية للمقياس مداها ما بين (٣٠- ٩٠) درجة.

خطوات بناء المقياس: تم بناء المقياس مروراً بعدد من الخطوات:

اختيار أبعاد ومفردات المقياس:

١. تم اختيار أبعاد المقياس بناءًا على نظرية (Fredericks, et al,2004) في الاندماج الأكاديمي، وهي كما يلي:

البعد الأول: الاندماج المعرفي: Cognative Engagement

يشير إلى الأساليب التي يستخدمها الطالب من أجل تنمية معارفه وخبراته، كاستخدام استراتيجيات التعلم الذاتي مثل القدرة على التخطيط وكذلك ربطها ببعضها البعض وبالمعلومات القديمة، ووضع أمثلة عليها، وتقييمها وتطبيقها في الواقع.

البعد الثاني: الاندماج السلوكي: Behavioral Engagement

يشير إلى سلوكيات وجهود الطالب الموجهة نحو الدراسة، مثل المشاركة في الصف وطرح الأسئلة وتركيز الانتباه والمثابرة وأداء المهام الأكاديمية، وكذلك إظهار السلوك الإيجابي المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

البعد الثالث: الاندماج الانفعالي: Emotional Engagement

يشير إلى مشاعر الطالب الإيجابية تجاه دراسته وزملائه ومعلميه ومدرسته، كشعوره بالانتماء والحب والسعادة والاهتمام.

٢. كما تمت الاستفادة من الإطار النظري للبحث الحالي، وكذلك المقاييس المختلفة التي استخدمت في الدراسات السابقة، وذلك في وضع مفردات المقياس، ومنها المقاييس الأتية: مقياس الاندماج الأكاديمي اعداد/ Hart, Stewart & Jimerson (2011)، مقياس الاندماج الأكاديمي اعداد/ Dogan (2014)، مقياس الاندماج الأكاديمي

اعداد/ Freda, Raffaele, Esposito, & Testa (2021) Ragozini، ومقياس الاندماج الأكاديمي اعداد/ Maamin, Maat & Iksan (2022).

٣. وبعد تحديد أبعاد المقياس، ووضع المفردات لكل بُعد، أصبح المقياس في صورته الأولية مكون من ثلاثة أبعاد و (٣٠) موقفاً، ثم تم مراجعة المقياس لغوياً (صياغة ومعنًى)؛ لكي يتناسب مع عينة الدراسة.

٤. ثم تم عرض المقياس على نخبة من الأساتذة المحكمين وبعد إجراء تعديلاتٍ السادة المحكمين أصبح المقياس في صورته قبل النهائية مكون من (٣) أبعاد و (٣٠) موقفا.

٥. ثم تم تطبيق المقياس على عينة للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بلغت (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٥- ١٦) عامًا، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس:

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (١٧).

جدول (١٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٨٩)

الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي		الاندماج الانفعالي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧١	١١	٠.٧٤١	٢١	٠.٧٣٦
٢	٠.٧٦٦	١٢	٠.٧٧٢	٢٢	٠.٧٧٩
٣	٠.٧٤٩	١٣	٠.٧٦٢	٢٣	٠.٧٤١
٤	٠.٧٢٧	١٤	٠.٧٢٣	٢٤	٠.٧٨٥
٥	٠.٧٦٤	١٥	٠.٧١١	٢٥	٠.٧٦٣
٦	٠.٧٨١	١٦	٠.٧٧٤	٢٦	٠.٧٦٩
٧	٠.٧٥٩	١٧	٠.٧٥٣	٢٧	٠.٧٢٥
٨	٠.٧٢٨	١٨	٠.٧٢٩	٢٨	٠.٧١٦
٩	٠.٧٢١	١٩	٠.٧١١	٢٩	٠.٧٦٨
١٠	٠.٧١٩	٢٠	٠.٧٦٨	٣٠	٠.٧٤٧

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها، مما يعد مؤشرا على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، كما هو بالجدول (١٨).

جدول (١٨) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٨٩)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٤٨	١١	٠.٧٤٢	٢١	٠.٧٧٧
٢	٠.٧٥٦	١٢	٠.٧٦٦	٢٢	٠.٧١٨
٣	٠.٧٤٢	١٣	٠.٧١١	٢٣	٠.٧٤٩
٤	٠.٧٧٥	١٤	٠.٧٥٩	٢٤	٠.٧٢٧
٥	٠.٧١٥	١٥	٠.٧٢٧	٢٥	٠.٧٣٤
٦	٠.٧٤٩	١٦	٠.٧٣٨	٢٦	٠.٧١٦
٧	٠.٧٢٥	١٧	٠.٧٤٦	٢٧	٠.٧٣١
٨	٠.٧٦٣	١٨	٠.٧٥٨	٢٨	٠.٧٢٩
٩	٠.٧٥٩	١٩	٠.٧٦٩	٢٩	٠.٧٧٨
١٠	٠.٧٧٤	٢٠	٠.٧٥٨	٣٠	٠.٧٤٥

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من جدول (١٨) أن قيم جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس أكبر من القيمة الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس، ويعد مؤشرا علي اتساق المقياس ككل.

ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

١ - صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض المقياس على (٩) تسعة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المواقف والبدائل وانتمائها لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المواقف وبدائل الإجابة، وقد أجريت التعديلات بناءًا على اجماع سبعة محكمين أو أكثر، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مواقف المقياس بين (٧٨ ٪- ١٠٠ ٪)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمواقف (٠.٧٨- ١).

٢- الصدق العاملي (بالتحليل العاملي الاستكشافي):

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق اخضاع مصفوفة الارتباطات بين مواقف المقياس (٣٠) موقفا لدى عينة مكونة من (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسكندرية، وقد تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، وهي اختبارات حساب محدد المصفوفة الارتباطية (IRI) فتبين أن مقداره (٠.٠٠٨٦) أي لا يساوي الصفر مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط غير منفردة أي أن المصفوفة خالية من التكرار والتداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن أن يكون أي صف أو عمود مشتقا من أي صف أو عمود آخر، كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالا بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix، بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية، كما تم حساب معامل "KMO" للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة وكان مرتفعًا (٠.٧٨١)، ثم حسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة "MSA" وهو الارتباط الجزئي وذلك لكل موقف، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج Hottelling)، حيث تتميز هذه الطريقة بأنها تلخص المصفوفة الارتباطية في أقل عدد من العوامل المتعامدة، وكذلك تم استخدام التدوير المتعامد (ألفافاريماكس Varimax) لكايزر Kaiser وذلك لتحديد عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من تباين المصفوفة، بحيث يكون الحد المقبول للتشبع الجوهري للبند على العامل (٠.٣)، ويتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مواقفَ فأكثر، وبحيث تكون العوامل جذورها الكامنة

أكبر من الواحد الصحيح وذلك طبقاً لمحك كايزر، وقد نتج عن التحليل العاملي من الدرجة الأولى (٣)عواملً ب (٣٠) موقفا، ثم أديرت العوامل وتم حساب التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد فأعطى نفس نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى والتدوير المتعامد، وبذلك أصبح مقياس الاندماج الأكاديمي مكونًا من (٣)عواملً ب(٣٠) موقفا والتي تم إعادة ترقيمها، وقد فسرت هذه العوامل (٤٣.٤١٣ ٪) من التباين الكلي، وجدول(١٩) يوضح نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد لمواقف مقياس الاندماج الأكاديمي (المواقف مرتبة تنازليًا).

جدول (١٩) نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد لمواقف مقياس الاندماج الأكاديمي (ن=١٨٩)

	١	٢	٣
١	٠.٧٤٥		
٢	٠.٧٦١		
٣	٠.٧١١		
٤	٠.٧٨٤		
٥	٠.٧٦٣		
٦	٠.٧٨٤		
٧	٠.٧٢٢		
٨	٠.٧٥٩		
٩	٠.٧٣٤		
١٠	٠.٧٧٩		
١١		٠.٧٤٢	
١٢		٠.٧١٤	
١٣		٠.٧٨٤	
١٤		٠.٧٦٤	
١٥		٠.٧٧٨	
١٦		٠.٧٥٣	
١٧		٠.٧٤٩	
١٨		٠.٧٦٢	
١٩		٠.٧٥٣	
٢٠		٠.٧٢٩	
٢١			٠.٧٤١
٢٢			٠.٧٥٢
٢٣			٠.٧٦٣
٢٤			٠.٧٧٨
٢٥			٠.٧٢٤
٢٦			٠.٧٣٥
٢٧			٠.٧٤٩
٢٨			٠.٧٥٣
٢٩			٠.٧٧٧
٣٠			٠.٧٧١
الجذر الكامن	٣.٣٣٦	٤.٧٨٩	٤.٨٩٩
نسبة التباين٪	١١.١٢٠	١٥.٩٦٣	١٦.٣٣٠
نسبة التباين الكلي٪	١١.١٢٠	٢٧.٠٨٣	٤٣.٤١٣

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضى إلى استخلاص (٣) عواملَ بعد التدوير وهي كما يلي:

العامل الأول: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧١١– ٠.٧٨٤)، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٣٣٦)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١١.١٢٠ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الاندماج المعرفي.

العامل الثاني: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧١٤– ٠.٧٨٤)، وبلغ الجذر الكامن له (٤.٧٨٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢٧.٠٨٣ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الاندماج السلوكي.

العامل الثالث: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٢٤– ٠.٧٧٨)، وبلغ الجذر الكامن له (٤.٨٩٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٤٣.٤١٣ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الاندماج الانفعالي.

٣- صدق التكوين الفرضي (التقاربي):

تم التأكد من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (٢٠).

جدول (٢٠) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٨٩)

	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الدرجة الكلية
الاندماج المعرفي	–			
الاندماج السلوكي	٠.٧٧٤	–		
الاندماج الانفعالي	٠.٧٧٢	٠.٧٩٤	–	
الدرجة الكلية	٠.٧٧٩	٠.٧٨٤	٠.٧٦٤	–

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.١٨١، وعند (٠.٠٥) =٠.١٣٨

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

ثالثا: ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال طريقتين:

١- ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات كل بُعد من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ Cronbach`s Alpha، ومعامل الثبات الكلي للمقياس، وكذلك تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس من خلال ثبات البُعد في حالة حذف المفردة، وهذا ما يوضحه الجدولين (٢١، ٢٢).

جدول (٢١) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٨٩)

البعد	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	المقياس ككل
معامل الثبات	٠.٧٦٥	٠.٧٧١	٠.٧٧٩	٠.٧٩١

جدول (٢٢) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمواقف مقياس الاندماج الأكاديمي، حيث ن= (١٨٩)

الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي		الاندماج الانفعالي	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٢٩	٢	٠.٧٤٢	٤	٠.٧١٤
٥	٠.٧٤٥	٦	٠.٧٥٧	٨	٠.٧١٩
٩	٠.٧٦١	١٠	٠.٧٢٠	١٢	٠.٧٢٢
١٣	٠.٧٤٧	١٤	٠.٧٥٦	١٦	٠.٧٢٥
١٧	٠.٧٥٤	١٨	٠.٧١٤	٢٠	٠.٧٣٩
٢١	٠.٧٦٣	٢٢	٠.٧٥٥	٢٤	٠.٧٢٤
٢٥	٠.٧٢٨	٢٦	٠.٧٣٩	٢٨	٠.٧١١
٢٩	٠.٧٤٩	٣٠	٠.٧٦٦	٣٢	٠.٧٤٤

يتضح من جدولين (٢١، ٢٢) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بعد حذف المواقف بلغت (٠.٧٩١)، وأن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس بعد الحذف أقل من معامل ثبات البُعد الذي تنتمي إليه المواقف في حالة حذف المفردة وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

٢- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار:

حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على جزء من عينة الخصائص السيكومترية (ن=٨٧) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي وذلك بعد شهرين من التطبيق الأول، والجدول (٢٣) يوضح معاملي الارتباط والثبات في حالة إعادة تطبيق الاختبار.

جدول (٢٣) قيم معاملات الارتباط والثبات لمقياس الاندماج الأكاديمي في حالة إعادة التطبيق حيث ن= (٨٧)

معامل ثبات ألفا	معامل الارتباط في إعادة التطبيق	معامل الثبات لإعادة التطبيق
٠.٧٩١	٠.٨١٢	٠.٨٩٦

يتضح من جدول (٢٣) أن معامل الثبات إعادة تطبيق الاختبار كان مرتفعًا، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

رابعا: الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس:

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس، وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الثلاثة لكل موقف على حدة على العينة البالغ قوامها (١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، ولم تسجل الباحثة وصول أي نسب مئوية إلى مستوي ٨٣٪ من النسب المئوية لتكرارات الإجابة على الثلاث بدائل، مما استدعي عدم اللجوء إلى استبعاد أي مفردة من مواقف المقياس نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لها، وتراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل ما بين (٨.٦٥٪ إلى ٤١.٩٥٪).

خامسًا: الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) موقفًا، (١٠) مواقف لكل بُعد موزعة كالتالي: المواقف (١-١٠) تابعة لبُعد الاندماج المعرفي، والمواقف (١١-٢٠) تابعة لبُعد الاندماج السلوكي، والمواقف (٢١-٣٠) تابعة لبُعد الاندماج الانفعالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على إنه: " توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين أبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامج LISREL8.8، كأسلوب إحصائي يستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات، حيث يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة بناء على البحوث والنظريات المتعلقة بظاهرة معينة، ولكنه لا يدل على السببية المؤكدة (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ١٨٣).

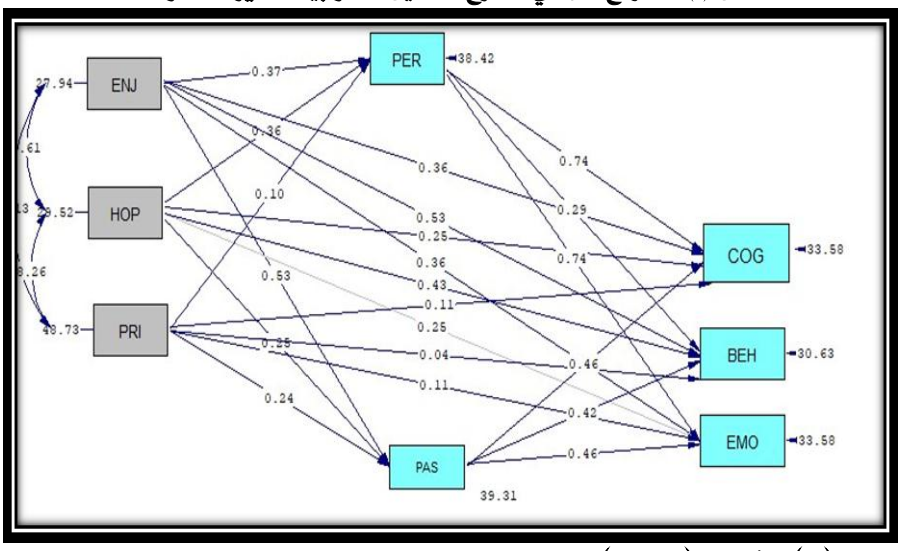
وسوف تهتم الدراسة الحالية باختبار نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها الشكل (١) السابق عرضه، وهي التأثيرات التالية: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بأبعادها (الاستمتاع بالتعلم، الأمل، الفخر) كمتغيرات مستقلة، والعزم الأكاديمي بأبعاده (المثابرة، الشغف) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي بأبعاده (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي) كمتغيرات تابعة، وقد استخدمت الباحثة عند اختبار هذا النموذج موقف توليد النموذج Model generation situation، وهو أحد مواقف اختبار مثل هذه النماذج ، حيث حدد عزت عبد الحميد (٢٠٠٨ ، ٢٥٥ - ٢٥٦) ثلاثة مواقف لاختبار مثل هذا النموذج ، وأشار إلى أنه في موقف توليد النموذج يكون لدى الباحث نموذج تجريبي أولي محدد، فإذا كان النموذج الأولي لا يطابق البيانات المعطاة يجب أن يُعدل ويختبر مرة ثانية باستخدام نفس البيانات، وهنا قد يتم اختبار عدة نماذج في هذه العملية، والهدف يكون إيجاد نموذج ليس فقط يطابق البيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن أيضا يتميز هذا النموذج بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاءه تفسيرا ومعنى حقيقيا، وقد أسفرت نتائج ليزرل ٨.٨ عن التوصل إلى مؤشرات حسن المطابقة الجيدة التي حظي بها نموذج تحليل المسار المقترح بالشكل (١)، حيث أظهرت مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح التي تم التوصل إليها باستخدام البرنامج والموضحة بالجدول (٢٤) أن قيمة ($كا^2$) غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على المطابقة الجيدة للنموذج موضع الاختبار، **وقبول الفرض الأول.**

جدول (٢٤) قيم مؤشرات الملائمة للنموذج المقترح بالدراسة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
$كا^2$	١.٥٦	غير دالة
$كا^2$/د.ح	١.٥٦	صفر إلى ٥
GFI	٠.٩٦	صفر إلى ١
AGFI	٠.٩٧	صفر إلى ١
RMR	٠.٦	صفر إلى ١
RMSEA	٠.٠٤	صفر إلى ٠.١
NFI	٠.٩٦	صفر إلى ١
CFI	٠.٩٩	صفر إلى ١
RFI	٠.٩٨	صفر إلى ١

ويوضح شكل (٢) النموذج النهائي المقترح لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة، كما يوضح جدول (٢٥) التأثيرات (المسارات) التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة.

شكل (٢) النموذج النهائي المقترح لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة



جدول (٢٥) التأثيرات (المسارات) التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

المسار	التأثير	خ	قيمة ت	الدلالة
تأثير الاستمتاع بالتعلم على الاندماج المعرفي	٠.٣٦	٠.٠٨١	٤.٣٩	٠.٠١
تأثير الأمل على الاندماج المعرفي	٠.٢٥	٠.٠٥٨	٤.٢٨	٠.٠١
تأثير الفخر على الاندماج المعرفي	٠.١١	٠.٠٥٣	٢.١٤	٠.٠٥
تأثير المثابرة على الاندماج المعرفي	٠.٧٤	٠.١١٠	٧.١١	٠.٠١
تأثير الشغف على الاندماج المعرفي	٠.٤٦	٠.٠٦٤	٦.٤٤	٠.٠١
تأثير الاستمتاع بالتعلم على الاندماج السلوكي	٠.٥٣	٠.١٥٠	٤.٠٩	٠.٠١
تأثير الأمل على الاندماج السلوكي	٠.٤٣	٠.٠٩٠	٤.٤٢	٠.٠١
تأثير الفخر على الاندماج السلوكي	٠.٠٤	٠.٨٤٠	٠.٤٩	غير دالة
تأثير المثابرة على الاندماج السلوكي	٠.٢٩	٠.٠٥٨	٤.٩٣	٠.٠١
تأثير الشغف على الاندماج السلوكي	٠.٤٢	٠.٠٩١	٤.٤١	٠.٠١
تأثير الاستمتاع بالتعلم على الاندماج الانفعالي	٠.٣٦	٠.٠٥٠	٣.٨٥	٠.٠١
تأثير الأمل على الاندماج الانفعالي	٠.٢٥	٠.٠٥٩	٤.٩١	٠.٠١
تأثير الفخر على الاندماج الانفعالي	٠.١١	٠.٠٥١	٢.٠٧	٠.٠٥
تأثير المثابرة على الاندماج الانفعالي	٠.٧٤	٠.١١٠	٦.٨٣	٠.٠١
تأثير الشغف على الاندماج الانفعالي	٠.٤٦	٠.٠٧٠	٦.٥٢	٠.٠١
تأثير الاستمتاع بالتعلم على المثابرة	٠.٣٧	٠.١١٠	٥.٥٦	٠.٠١
تأثير الاستمتاع بالتعلم على الشغف	٠.٥٣	٠.١٥٠	٤.٠٩	٠.٠١
تأثير الأمل على المثابرة	٠.٣٦	٠.٠٨١	٤.٣٩	٠.٠١
تأثير الأمل على الشغف	٠.٢٥	٠.٠٥٨	٤.٢٨	٠.٠١
تأثير الفخر على المثابرة	٠.١٠	٠.٠٧٧	١.٢٧	غير دالة
تأثير الفخر على الشغف	٠.٢٤	٠.٠٨٠	٣.٤٣	٠.٠١

ويمكن صياغة المعادلات البنائية على النحو التالي:

١	الاندماج المعرفي= (٠.٣٦) الاستمتاع بالتعلم + (٠.٢٥) الأمل + (٠.١١) الفخر + (٠.٧٤) المثابرة + (٠.٤٦) الشغف.
٢	الاندماج السلوكي= (٠.٥٣) الاستمتاع بالتعلم + (٠.٤٣) الأمل + (٠.٢٩) المثابرة + (٠.٤٢) الشغف.
٣	الاندماج الانفعالي= (٠.٣٦) الاستمتاع بالتعلم + (٠.٢٥) الأمل + (٠.١١) الفخر + (٠.٧٤) المثابرة + (٠.٤٦) الشغف.
٤	المثابرة= (٠.٣٧) الاستمتاع بالتعلم + (٠.٣٦) الأمل.
٥	الشغف= (٠.٥٣) الاستمتاع بالتعلم + (٠.٢٥) الأمل + (٠.٢٤) الفخر.

من الجدول (٢٥)، والمعادلات السابقة يتضح ما يلي:

- **يتضح من المعادلة (١) ما يلي:**

يوجد تأثير إيجابي مباشر للاستمتاع بالتعلم بقيمة (٠.٣٦) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ على الاندماج المعرفي- كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي - حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٣٩ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٢٥) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للأمل حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٢٨ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.١١) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ للفخر حيث بلغت قيمة (ت) ٢.١٤ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٧٤) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للمثابرة حيث بلغت قيمة (ت) ٧.١١ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٤٦) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للشغف حيث بلغت قيمة (ت) ٦.٤٤، كما بلغت قيمة R^2 لهذه المعادلة البنائية (٠.٣١٥) ، مما يعني أنه يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير ٣١.٥٪ من التباين الحادث في الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.

- **يتضح من المعادلة (٢) ما يلي:**

يوجد تأثير إيجابي مباشر للاستمتاع بالتعلم بقيمة (٠.٥٣) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ على الاندماج السلوكي- كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي - حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٠٩ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٤٣) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للأمل حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٤٢ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٢٩) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للمثابرة حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٩٣ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٤٢) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للشغف حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٤١، كما بلغت قيمة R2 لهذه المعادلة البنائية (٠.٤٩٦) ، مما يعني أنه يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير ٤٩.٦٪ من التباين الحادث في الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.

- **يتضح من المعادلة (٣) ما يلي:**

يوجد تأثير إيجابي مباشر للاستمتاع بالتعلم بقيمة (٠.٣٦) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ على الاندماج الانفعالي- كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي - حيث بلغت قيمة (ت) ٣.٨٥ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٢٥) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للأمل حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٩١ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.١١) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ للفخر حيث بلغت قيمة (ت) ٢.٠٧ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٧٤) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للمثابرة حيث بلغت قيمة (ت) ٦.٨٣ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٤٦) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للشغف حيث بلغت قيمة (ت) ٦.٥٢، كما بلغت قيمة R^2 لهذه المعادلة البنائية (٠.٥٩٨) ، مما يعني أنه يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير ٥٩.٨٪ من التباين الحادث في الاندماج الانفعالي كأحد أبعاد الاندماج الأكاديمي.

- **يتضح من المعادلة (٤) ما يلي:**

يوجد تأثير إيجابي مباشر للاستمتاع بالتعلم بقيمة (٠.٣٧) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ على المثابرة- كأحد أبعاد العزم الأكاديمي - حيث بلغت قيمة (ت) ٥.٥٦، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٣٦) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للأمل حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٣٩، كما بلغت

قيمة R^2 لهذه المعادلة البنائية (٠.٢٢٥)، مما يعني أنه يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير ٢٢.٥٪ من التباين الحادث في المثابرة كأحد أبعاد العزم الأكاديمي.

- يتضح من المعادلة (٥) ما يلي:

يوجد تأثير إيجابي مباشر للاستمتاع بالتعلم بقيمة (٠.٥٣) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ على الشغف- كأحد أبعاد العزم الأكاديمي - حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٠٩ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٢٥) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للأمل حيث بلغت قيمة (ت) ٤.٢٨ ، وكذلك تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٢٤) ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للفخر حيث بلغت قيمة (ت) ٣.٤٣ ، كما بلغت قيمة R^2 لهذه المعادلة البنائية (٠.٣٧٤) ، مما يعني أنه يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير ٣٧.٤٪ من التباين الحادث في الشغف كأحد أبعاد العزم الأكاديمي.

تتفق نتائج الفرض الأول من حيث الدور الذي تلعبه الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كمتغير مستقل يؤثر بشكل إيجابي غير مباشر على أبعاد الاندماج الأكاديمي من خلال متغير العزم الأكاديمي كمتغير وسيط مع نتائج دراسة كل من اعتدال عباس حسانين (٢٠١٢) التي توصلت لوجود علاقات سببية بين انفعالات الطلاب الأكاديمية واندماجهم المعرفي، ودراسة وسام حمدي القصبي وعبد الناصر عبد الحليم أمين (٢٠١٧) التي توصلت إلى تدعيم النموذج البنائي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الانفعالات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي.

كما تتفق نتائج الفرض الأول من حيث التأثير الإيجابي المباشر لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي مع نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين العزم والاندماج الأكاديميين لدى المراهقين ومنها: دراسة Hodge, et al (2018) التي أكدت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من العزم والاندماج الأكاديميين، ودراسة Tang, et al (2019) التي توصلت إلى أن المثابرة كأحد أبعاد العزم الأكاديمي ترتبط بشكل إيجابي بالاندماج الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على إنه:" توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"

، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامج LISREL8.8، ويوضح جدول (٢٦) تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي.

جدول (٢٦) تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي

المسار	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي	الدلالة
تأثير الاستمتاع بالتعلم على الاندماج المعرفي	٠.٣١	٠.٠٥	٠.٣٦	٠.٠١
تأثير الأمل على الاندماج المعرفي	٠.١٦	٠.٠٩	٠.٢٥	٠.٠١
تأثير الفخر على الاندماج المعرفي	٠.٠٩	٠.٠٢	٠.١١	٠.٠٥
تأثير الاستمتاع بالتعلم على الاندماج السلوكي	٠.٤٩	٠.٠٤	٠.٥٣	٠.٠١
تأثير الأمل على الاندماج السلوكي	٠.٣٧	٠.٠٦	٠.٤٣	٠.٠١
تأثير الفخر على الاندماج السلوكي	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٤	غير دالة
تأثير الاستمتاع بالتعلم على الاندماج الانفعالي	٠.٢٢	٠.١٤	٠.٣٦	٠.٠١
تأثير الأمل على الاندماج الانفعالي	٠.١٥	٠.١٠	٠.٢٥	٠.٠١
تأثير الفخر على الاندماج الانفعالي	٠.١٧	٠.٠٤	٠.١١	٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٦) أن جميع التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي من خلال العزم الأكاديمي

كمتغير وسيط كانت موجبة دالة إحصائيًا ماعدا تأثير بُعد الفخر على بُعد الاندماج السلوكي، **مما يعني قبول الفرض الثاني جزئيًا**، كما يتضح أن أعلى قيم التأثير غير المباشر كانت لأبعاد الأمل على الاندماج المعرفي، وللاستمتاع بالتعلم على الاندماج الانفعالي، وللأمل على الاندماج الانفعالي وذلك من خلال العزم الأكاديمي كمتغير وسيط، **وتفسر الباحثة** عدم تأثير الفخر بشكل مباشر على الاندماج السلوكي، بأن الفخر بمفرده لا يؤثر على الاندماج السلوكي، ولكنه يؤثر عليه بشكل غير مباشر من خلال علاقته بباقي أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم، الأمل) وذلك من خلال العزم الأكاديمي كمتغير وسيط.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على إنه:" توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامج LISREL8.8، وموضح بجدول (٢٥) أن جميع التأثيرات (المسارات) المباشرة لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي كانت موجبة ودالة إحصائيًا، عدا تأثير بُعد الفخر على بُعد المثابرة، **مما يعني قبول الفرض الثالث جزئيًا**، كما يتضح أن أعلى قيم التأثير كانت للاستمتاع بالتعلم على كل من المثابرة والشغف (أبعاد العزم الأكاديمي)، **وتفسر الباحثة** عدم تأثير الفخر بشكل مباشر على المثابرة، بأن الفخر بمفرده لا يؤثر على المثابرة، ولكنه يؤثر عليها بشكل غير مباشر من خلال علاقته بباقي أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم، الأمل).

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على إنه:" توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامج LISREL8.8، وموضح بجدول (٢٥) أن التأثيرات (المسارات) المباشرة لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي كانت موجبة ودالة إحصائيًا **مما يعني قبول الفرض الرابع**، كما يتضح أن أعلى قيم التأثير كانت لأبعاد المثابرة على الاندماج المعرفي، و للشغف على كل من الاندماج السلوكي، وللمثابرة على الاندماج الانفعالي.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

١. توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين أبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢. توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ماعدا تأثير بُعد الفخر على بُعد الاندماج السلوكي.

٣. توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، عدا تأثير بُعد الفخر على بُعد المثابرة.

٤. توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

١. عقد ندوات وورش عمل تهدف لتوعية المعلمين بأهمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأهم العوامل المؤثرة فيها.

٢. عقد برامج ارشادية لتنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. مناشدة المسئولين لزيادة الاهتمام بمناهج المرحلة الثانوية لتحسين الاندماج الأكاديمي للطلاب.

وبالتالي يُمكن تقديم عددًا من الدراسات والبحوث المقترحة استكمالًا لهذا المجال الهام:

١. فعالية برنامج قائم على العزم الأكاديمي في تحسين الاندماج لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. فعالية برنامج قائم على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في تحسين العزم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. العزم الأكاديمي دراسة مقارنة بين طلاب المرحلة الثانوية بنظامي التعليم العام والأزهري بمحافظة الإسكندرية

٤. الإسهام النسبي للعزم الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. أحمد عبد الخالق، مايسة النيال (٢٠٠٣). **الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط**، القاهرة: مكتبة الصفا.

٢. اعتدال عباس حسانين (٢٠١٢). النموذج السببي المفسر لعلاقة بين الدعم الوجداني المدرك للمعلم والمتعة الأكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجية البحث عن المساعدة الأكاديمية والاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الاعدادية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**. ٦١ (٤)، ١٩٠- ٢٤١.

٣. أمجد كاظم فارس (٢٠٢١). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى طلبة الجامعة، **مجلة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية**، ١(٣٠)، ٤٢٨-٤٥٢.

٤. تمارا قاسم محمد حسبان (٢٠٢١) أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية – جامعة اليرموك.

٥. حلمي محمد الفيل (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الاعدادية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٤ (٨٣)، ٢٥٧ . ٣٣٤.

٦. حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة، **مجلة العلوم التربوية جامعة القصيم**، ٢(٢)، ٦٠٣ – ٦٤٦.

٧. رياض سليمان السيد طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، ٤٤(٣)، ٢٩١-٣٧٢.

٨. سيد محمدي صميده حسن (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي، **مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية**، ٢٥(١)، ٣٩٣ - ٥٠٠ .

٩. شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها وعلاقتها بالاندماج الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **مجلة دراسات عربية في علم النفس، جامعة الزقازيق**، ١٤(١)، ٨٩ – ١٦٢.

١٠. عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8**، بنها: دار المصطفى للطباعة والنشر.

١١. محمد عبد الهادي عبد السميع (٢٠١٩). **اندماج الطلاب مدخل لجودة نواتج التعلم**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٢. محمد يحيى حسين ناصف (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الايجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحث التربوي**، (٣٣)، يناير، ١ - ١٢٠.

١٣. مروان بن علي الحربي (٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة العلوم التربوية، جامعة جدة**، ٢٧ (٣)، ٤٦١ – ٤٨٨ .

١٤. مسعد ربيع عبد الله أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية– جامعة بنها**، ٢٦(١)، ٢٥٧ – ٣٠٢.

١٥. نجلاء محمد فارس (٢٠١٦). أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة /المنخفضة) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، **المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط** ،٣٢(١)، الجزء الثاني، ٣٥٨ – ٤٢٩.

١٦. هواريه بوراس، فائزة رويم (٢٠٢٠). الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٢(٣)، ٤٦٣–٤٧٨.

١٧. وسام حمدي القصبي، وعبد الناصر عبد الحليم أمين (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد، **مجلة كلية التربية النوعية، جامعة قنا**، ١٤(٢)، ٣٢–٥٥.

١٨. يوسف محمد شلبي (٢٠١٧). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينها في استراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ**، ١٧(٤)، ٢٧٧– ٣٦٦.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

19. Agger, A. & Koenka, C. (2020). Does attending a deeper learning school promote student motivation, engagement, perseverance, and achievement. **Psychology in the Schools**, 57(4), 627–645.
20. Alfonso, D. (2018). Academic emotions, and academic achievement in Filipino secondary school students: cross-sectional and cross-lagged panel investigations. **Journal of School Psychology**, (68), 195-205.
21. Alrashidi, O., phan, P. & Ngu, H. (2016). Academic Engagement: An overview of Its Definitions Dimensions and Major Conceptualizations, **International Education studies,** 9 (12), 41-52.
22. Artino, A. (2010). Emotion regulation. In: Goldstein S, Naglieri J, editors. **Encyclopedia of Child Behavior and Development.** Heidelberg, Germany: Springer. 1236–1238.
23. Baruch-Feldman, C. (2017). **The grit guide for teens: A workbook to help you build perseverance, self-control, and a growth mindset.** New Harbinger Publications.

24. Bazelais, P., Lemay, D., Doleck, T., Hu, X., Vu, A. & Yao, J. (2018). Grit, Mindset, and Academic Performance: A Study of Pre-University Science Students, **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 14(12), 1-10, https://doi.org/10.29333/ejmste/94570.
25. Bieg, M., Goetz, T., & Lipnevich, A. (2014). What Students Think They Feel Differs from What They Really Feel – Academic Self-Concept Moderates the Discrepancy between Students' Trait and State Emotional Self-Reports**. PLOS ONE**, 9(3), 1-9.
26. Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. **Contemporary Educational Psychology**, 65, April, https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940
27. Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. (In) B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**, 408–425, New York: Routledge.
28. Buzzetto-Hollywood, N., Kathy, Q., Wendy, W. & Austin, H. (2019). Grit in online education. **Journal of Education, Society and Behavioral Science**, 1-11.
29. Carmona–Halty, M., Salanova, M., Lorens, S., & Schaufeli, W. (2018). How psychological capital mediates between study–related positive emotions and academic performance. **Journal of Happiness Studies**, (18), 9- 13.
30. Chiang, W., & Liu, C. (2013). Scale of academic emotion in science education: Development and validation. **International Journal of Science Education**, 36(6), 1-21.
31. Chien, C., & Cherng, B. (2013). The Relation of Environmental Goal Structure, Self-determined Motivation and Academic Emotions. **Bulletin of Educational Psychology**, 44(3), 713-734.
32. Clark, N., Dorio, B., Eldridge, A., Malecki, K. & Demaray, K. (2020). Adolescent Academic Achievement: A Model of Social Support and Grit. **Psychology in the Schools**, 57(2), 204–221.
33. Crede, M., Tynan, M., & Harms, P. (2016). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature, **Journal of Personality and Social Psychology**. Advance online publication.doi:10.1037/pspp0000102
34. Cupitt, C., & Golshan, N. (2015). Participation in higher education online: Demographics, motivators, and grit. **STARS Conference**, 1-4.

35. Curran, T., Hill, A., Appleton, P., Vallerand, R., Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. **Motivation and Emotion**, 39(5), 631-655. https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0
36. De la Fuente, J. (2014). Achievement emotions at university. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 12(3), 563-566.
37. Dogan, U. (2014). Validity and Reliability of Student Engagement Scale, **Bartin University Journal of Faculty of Education**, 3(2), 390 - 403, Doi: 10.14686/BUEFAD.201428190
38. Duckworth, A. & Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. **Educational Researcher**, 44, 237-251.
39. Duckworth, C; Matthews, D; & Kelly, R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. **Journal of personality and social psychology,** 92(6), 1087.
40. Dweck, C. Walton, G. & Cohen, G. (2018). What one grit, Tenacity, and perseverance (in) SRI Education (Ed). **Promoting grit, tenacity, and perseverance: critical factors for success in the 21st,** century, 24-43.
41. Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A., Shulman, E., & Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school, and marriage. **Frontiers in Personality Science and Individual Differences**, 5, 1-12.
42. Finn, D. (1989). Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, 59, 117-142.
43. Freda, M., Raffaele, D., Esposito, G., Ragozini, G. & Testa, I. (2021). A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES), **Current Psychology**, https://doi.org/10.1007/s12144-021-02189-2
44. Fredricks, J., Blumenfeld, P. and Alison H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, **Review of Educational Research**,74 (1), 59-109.
45. Fredricks, J. & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-Report Instruments, In Christenson A., Reschly, L. & Wyliec. (Eds), **Handbook of Research on Student Engagement,** 763 – 782.

46. Goetz, T., Frenzel, A., Ludtke, O., & Hall, N. (2011). Between-Domain Relations of Academic Emotions: Does Having the Same Instructor Make a Difference? **The Journal of Experimental Education**, 79(1), 84–101.
47. Gorard, S. & See, B. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. **British Educational Research Journal**, 37(4), 671-690.
48. Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early adolescents' enjoyment experienced in learning situations at school and its relation to student achievement. **Journal of Education and Training Studies**, 2(2), 20-30.
49. Hart, S., Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence, **Contemporary School Psychology**, 15, 67-79.
50. Hernández, H., Moreno-Murcia, A., Cid, L., Monteiro, D. & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(6), 3142-2155.
51. Hodge, B., Wright, B. & Bennett, p. (2018). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students, **Research in Higher Education**, 59, 448–460, DOI: 10.1007/s11162-017-9474-y
52. Hughes, K. (2012). Impact of Student Engagement on Achievement and Well-Being, **M.A. Theses**, Carleton University, Canada.
53. Ismail, N. (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. **International Journal of Psychological Studies**, 7(4), 9-42.
54. Kahu, E.; Stephens, C.; Leach, L; Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. **Journal of Further and Higher Education** ,39(4): 394 -481.
55. Kalia, V., Thomas, R., Osowski, K., & Drew, A. (2018). Staying alert? Neural correlates of the association between grit and attention networks. **Frontiers in psychology**, 9, 1377.
56. Ketonen, E. & Lonka, K. (2013). How are situational academic emotions related to teacher students' general learning profiles?. (In) Tirri, K. & Kuusisto, E. (Eds.), **Interaction in Educational Domains**, 103–114. Sense Publishers.

57. Kim, C., & Hodges, C. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. **Instructional Science**, 40(1), 173–192.
58. Lachmann, H., Ponzer, S., Johansson, U., Benson, L., & Karlgren, K. (2013). Capturing students' learning experiences and academic emotions at an interprofessional training ward. **Journal of Interprofessional Care**, 27(2), 137–145.
59. Lam, U., Chen, W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. **School Psychology International**, 15, 1–17.
60. Lee, S. (2013). A Relationship between Course-level Implementation of First Principles of Instruction and Cognitive Engagement: A Multilevel Analysis, **Ph.D.**, Syracuse University, New York.
61. Maamin, M.; Maat, S.M.; H. &Iksan, Z. (2022). The Influence of Student Engagement on Mathematical Achievement among Secondary School Students. **Mathematics**,10 (41), 1-14. https://doi.org/10.3390/math10010041
62. Manwaring, K. (2017). Emotional and Cognitive Engagement in Higher Education Classrooms, **Ph.D.**, Brigham Young University, Utah.
63. McClendon, C., Neugebauer, M., & King, A. (2017). Grit, Growth Mindset, and Deliberate Practice in Online Learning. **Journal of Instructional Research**, 8, 8-17.
64. Meyer, D. & Turner, J. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. (In) Schutz, P. & Pekrun, R. (Eds.), **Emotion in Education**, 243-258, San Diego: Academic Press.
65. Mosayyeb, Z., Khasti, A., & Arfaei, F. (2014). The Relationship between Achievement Goals and Educational Emotions of Students in Isfahan University. **International Journal of Psychology and Behavioral Research**. 3(6), 526-531.
66. Napora, L. (2013). The Impact of Classroom-Based Meditation Practice on Cognitive Engagement, Mindfulness and Academic Performance of Undergraduate College Students, **Ph.D.**, Dissertation of Buffalo, University of New York, USA.
67. Nelson, S. & Baltes, B. (2019). For the Culture: Grit, Student Engagement, and Academic Performance at a Historically Black Community College, **Journal of Applied Research in the Community College**, 26 (1), 89-95.

68. Nelson, S. (2016). Grit, Student Engagement, and Academic Performance at a Historically Black Community College, **Ph.D.**, Walden University.
69. Ouweneel, E., Leblanc, P., & Schaufeli, W. (2014). On Being Grateful and Kind: Results of Two Randomized Controlled Trials on Study-Related Emotions and Academic Engagement. **The Journal of Psychology**, 148(1), 37–60.
70. Paoloni, P., & Vaja, A. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un studio exploratorio con alumnos universitarios. [Achievment emotions in examination settings: an exploratory study of university students]. **Innovación Educativa**, 13(1), 135- 159.
71. Pekrun, R, Elliot A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 101(1), 115–135.
72. Pekrun, R. (1992). Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. (in) Forgays, D., Sosnowski, T. & Wrzesniewski, K. (Eds.), **Anxiety: Recent Developments in Self-Appraisal, Psychophysiological and Health Research**, 23-41. Washington, DC: Hemisphere.
73. Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. (in) Christenson, S., et al. (Eds.), **Handbook of Research on Student Engagement**, 259-282.
74. Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education (in) Schutz, P. & Pekrun, R. (Eds.), **Emotion in Education**. Amsterdam: Academic Press, 13-36.
75. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). **Contemporary educational psychology**, 36(1), 36-48.
76. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2007). Positive emotions in education. (in) Frydenberg, E. (Ed.), **Beyond Coping Meeting Goals, Visions, And Challenges**, 149-173. New York: Oxford University Press.
77. Raccanello, D., Brondino, M., & Pasini, M. (2014). Achievement Emotions in Technology Enhanced Learning: Development and Validation of Self-Report Instruments in the Italian Context. **Interaction Design and Architecture(s) Journal**, 9(23), 68-81.

78. Ralph, B. C., Wammes, J. D., Barr, N., & Smilek, D. (2017). Wandering minds and wavering goals: Examining the relation between mind wandering and grit in everyday life and the classroom. **Canadian Journal of Experimental Psychology**,71(2), 120.
79. Rantala, R., & Maatta, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. **Early Child Development and Care**, 182(1), 87-105.
80. Reed, L. & Jeremiah, J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success, **Developments in Business Simulation and Experiential Learning**, 44(1).252-256.
81. Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities **Contemporary Educational psychdogy,** 36, 257–267.
82. Regan, K., Evmenova, A., Baker, P., Jerome, M., Spencer, V., Lawson, H., & Werner, T. (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions. **The Internet and Higher Education**, 15(3), 204-212
83. Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. **Advanced in Health Science Education**, 16, 465–479.
84. Sadeghi, M. & KhaliliGeshnigani, Z. (2016). The Role of Self-directed Learning on Predicting Academic Buoyancy in Students of Lorestan University of Medical Sciences. **Research in Medical Education**, 8 (2) ,9-17.
85. Sanguras, L. (2017). **Grit in the classroom Building perseverance for Excellence in today's students,** U.S.A prufrock press, Inc
86. Schutz, P., Quijada, P., de-Vries, S., & Lynde, M. (2011). Emotion in educational context. (in) Järvelä, S. (Eds.), **Social and Emotional Aspects of Learning**, 64-69. Oxford: Elsevier.
87. Shum, K. (2017). Exploring the Facilitators and Barriers of Cognitive Engagement among Ninth Grade Students in Accelerated Curricula, **M.A. Theses**, University of South Florida, USA.
88. Tang, X., Wang, M., Guo, J. & Salmela-Aro, K. (2019). Building Grit: The Longitudinal Pathways between Mindset, Commitment, Grit, and Academic Outcomes, **Journal of Youth and Adolescence**, 48, 850–863, https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0.

89. Tang, X., Wang, T., Parada, F., & Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement. **Journal of Youth and Adolescence**, 50(3), 470-484.

90. Uden, V., Ritzen, H. & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education, **Teaching and Teacher Education,** (37), 21-32.

91. Ulmanen, S., Soini, T., Pyhalto, K. & Pietarinen, J. (2014). Strategies for Academic Engagement Preceived by Finish Sixth and Eighth Graders. **Cambridge Journal of Education**, 44(30), 425-443.

92. Vaja, A., & Paoloni, P. (2012). Emociones en contextos académicos. Un análisis de las emociones de logro en una asignatura del nivel superior. [Emotions in academic settings. Analysis of achievement emotions in one course at higher-education level]. (in) Bonyuan, M., Peppino, S., Lerchundi, M. & Galetto, N. (Eds.), **Ciudad Moderna: Problemas, Conflictos, Desafíos**, 179-184. Río Cuarto: ICALA Publications.

93. Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. **Child Development Perspectives**, 6(2), 129–135.

94. Vallerand, R. (2015). The Dualistic Model of Passion: Theory, research, and implications for the field of Education. In Liu, W., Wang, C. & Ryan, R. (Eds.). **Building autonomous learners,** 31-58, Singapore: Springer.

95. Vallerand, R., & Verner-Filion, J. (2020). Theory and Research in Passion for Sport and Exercise. In Tenenbaum, G.& Eklund, R. (Eds.). **Handbook of Sport Psychology,** (4^{th}), (206-229). John Wiley & Sons, Inc.

96. VeȘtemean, I. (2013). Achievement emotions and self-regulated learning. dynamics and effects on 8th graders performance. **Ph.D**. Babeș-Bolyai University, Cluj-napoca.

97. Villavicencio, F. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 20(1), 118-126.

98. Villavicencio, F., & Bernardo, A. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. **British Journal of Educational Psychology**, 83(2), 329–340.

99. Wang, M. & Eccles, J. (2011). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success, 22(1), **Journal of Research on Adolescence**, 31–39.
100. White, C. (2012). Higher education emotions: a scale development exercise. **Higher Education Research & Development**, 32(2), 287-299.
101. Yeh, Y., & Chu, L. (2018). The mediating role of self-regulation on harmonious passion, obsessive passion, and knowledge management in e-learning. **Educational Technology Research and Development**, 66(1), 615-637. https://doi.org/10.1007/s11423-017-9562-x.
102. Zikuda, M., Stuchlíková, I., & Janík, T. (2013). Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field –Discussing the Issues**. Orbis Scholae**, 7(2), 7-22.