الإخفاق المعرفى وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسى لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

(د/ يسرا شعبان إبراهيم بلبل)
(مدرس علم النفس التربوى)
(كلية التربية – جامعة الزقازيق)

(د/ محمد مصطفى عليوه)
(مدرس علم النفس التربوى)
(كلية التربية – جامعة الزقازيق)

تاريخ استلام البحث : ٢٠١٩/١/٢٧

تاريخ قبول البحث : ٢٠١٩/٢/١٩

الملخص

ركز البحث الحالي على معرفة العلاقة بين الإخفاق المعرفي وكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك دراسة الفروق بين منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في الاندماج المدرسي والتوافق الدراسى. ولتحقيق هدف البحث تم إعداد ثلاثة مقاييس هي: الإخفاق المعرفي، والاندماج المدرسي، والتوافق الدراسي. تم تطبيق المقاييس الثلاثة على عينة البحث الاستطلاعية المكونة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية تم تطبيق المقاييس الثلاثة على العينة النهائية المكونة من (٤٠٠) تلميذ وتلميذة لاختبار فروض البحث. وقد أظهرت النتائج أن جميع أبعاد الإخفاق المعرفي ودرجته الكلية حظيت على مستوى متوسط ما عدا مكون أخطاء الانتباه حظى على مستوى منخفض، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة عند مستوى (٠,٠١) بين أخطاء الانتباه والاندماج الأصيل، وأيضًا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين أخطاء الانتباه والتفوق الدراسي، وكذلك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين أخطاء الذاكرة والتكيف مع المنهج، في حين توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الاندماج السلوكي والمثابرة الأكاديمية كأحد أبعاد التوافق الدراسى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في الاندماج المدرسي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في بعد العلاقة مع الزملاء والمدرسين كأحد أبعاد التوافق الدراسى لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي.

الكلمات المفتاحية

الإخفاق المعرفي- الاندماج المدرسي- التوافق الدراسى.

ABSTRACT

The **scope of the current research is to figure out the relationship of cognitive failure, school engagement and school adjustment among second grade preparatory students, the research also studied the difference of high and low students in cognitive failure on school engagement and school adjustment. To achieve the research goal, the two researchers have built three psychological measures' tools: *Cognitive failure*, *School engagement* and *Academic adjustment*. The pilot survey sample size of study was (120) students, the psychometric characteristics were calculated such as: validity, reliability, internal consistency and normal distribution. After verification of these characteristics, the three designed measures tools were applied to the final sample to test the current research hypotheses. The final sample of the research sample was (400) students in the second year. The results have shown that all dimensions and total score of cognitive failure were in average moderate level except attention errors factor was lower. Negative significant relation (*P*≤ .01) between attention errors and authentic engagement was shown. Also, there is negative significant relation (*P*≤ .05) between attention errors and school excellence factor. Positive significant relation (*P*≤ .05) between behavioral engagement and academic perseverance in academic adjustment scale. No significance difference among high and low of cognitive failure on school engagement, and school adjustment except the significant difference (*P*≤ .05) on relation with colleagues and teachers factor in favor of low in cognitive failure.**

KEYWORDS:

Cognitive failure, School Engagement, School Adjustment.

مقدمة

يقاس تطور المجتمعات من خلال النجاحات المعرفية التي يحدثها الفرد الذي يشكل وحدة هذه المجتمعات، ويطرأ على الفرد كل يوم تغيرات إما بيولوجية نمائية أو بيئية تعليمية وغيرها الكثير من التغيرات، منذ ولادة الإنسان وتستمر على مدار حياته وفي كل مرة يمس التغيير جانب حساس من جوانب حياته، وبالتالي فهو مطالب بالنجاح والاندماج والتوافق من أجل مواجهة التغييرات السريعة والابتعاد عن الإخفاق بأنواعه، وكلما كانت التغييرات سريعة أصبح التوافق معها ضرورة، من أجل استرداد الاستقرار واستمرار الحياة، ولعلنا نلمس أن العمليات التوافقية تختلف باختلاف الأفراد والفئات العمرية والمواقف الحياتية، غير أنه أحياناً وربما كثيراً يعجز التلميذ عن حل بعض المشكلات العقلية والمعرفية، وهذا يعرضه إلى العديد من الاضطرابات النفسية كالقلق، الإخفاق والفشل، والتسرب من التعليم.

ومن الملاحظ أن انخفاض تحصيل الكثير من التلاميذ والطلاب الذي قد لا يرجع بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو قلة مستوى ذكائهم، وإنما قد يرجع إلى إخفاقهم المعرفي وبالتالي قلة تكيفهم وتوافقهم مع المقررات الدراسية، فمحاولة الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفي للتلاميذ وتوافقهم الدراسى قد يساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية، ويزيد من ثقة التلاميذ بقدراتهم ورضاهم عن مستواهم الدراسى، ويقلل من الشعور بقلق الامتحان ورهبته ويكون التلميذ مستعد للامتحان في أي وقت، وبالتالي يحقق طموحه ويصل لمراكز متقدمة بين زملائه ويتفوق دراسيًا.

وقد لقى متغير الإخفاق المعرفي Cognitive Failure الاهتمام من عدد من المجالات تتضمن علم النفس المعرفي، وعلم النفس النمو، وعلم النفس السريري، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس العصبي منذ أول ظهور، عندما قدم "فرويد" تحليلا وتفسير للأسباب المحتملة لوقوع هفوات الأداء في كتابه "علم نفس الحياة اليومية"، ومن بعده "ريزون (Reason, 1990, 1987, 1984) "ثم "تورمان" (Norman, 1981)، و "هيكهازن، وبيكمان"، (Heckhausen & Beckmann. 1990)، وتزايد الاهتمام به في الآونة الأخيرة ليشير إلى الإخفاق المعرفي الذي حدث أثناء أداء مهمة يؤديها الفرد في العادة بنجاح (Elfferich, Nelemans, Ponds, De. Vries, Wijnen, & Drent, 2010, P. 215).

والإخفاقات المعرفية Cognitive failures تتسبب كأحد العوامل الرئيسة في تدهور المجتمعات والشعوب; لأن المعرفة تقف وراء كل تقدم ورقي، وإذا ما أخفقت تلك المعرفة ظهرت مشكلات كثيرة لأفراد تلك المجتمعات والشعوب، وقد تباينت أسباب تلك الإخفاقات واختلفت، فمنهم من أشار أن الأسباب دائمة تتعلق بقدرات الفرد، وإما خارجية تتعلق بالبيئة الخارجية التي تحيط بالفرد،

ومنهم من أشار أنها مؤقتة نتيجة لفشل أو احباط في تحقيق إنجاز(محمود التميمي، أريج مهدي، ٢٠١٥، ص١٥٢).

إن الحد من ظاهرة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمثابة تحدى كبير نحو دفع عجلة العملية الدراسية والأكاديمية نحو الأمام ومن ثم نجاحها، ونحو صقل شخصية التلاميذ ليكون لديهم القدرة على ضبط الذات وأداء الواجبات المدرسية في وقتها المناسب بعيدًا عن التسويف، وبالتالي تتعاظم لديهم القدرة على تنظيم المهام الدراسية بشكل منهجي ومنظم (Dewitte, 2002, P.110).

ولا شك أن نجاح التلميذ في *الاندماج المدرسي، والتوافق الدراسي* يتم من خلال عدة عوامل منها *النجاحات المعرفية*، حيث يقاس رقي وتطور المجتمعات من خلال هذه النجاحات.

ويُعد مصطلح *الاندماج* "Engagement" من المصطلحات التي لها تأثير مباشر في دافعية التلاميذ وتوافقهم الدراسي والذي يظهر أثاره نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، ويركز جزء كبير من الأدبيات على موضوع اندماج التلاميذ في مجالات متنوعة مثل: التربية، الصحة، علم النفس، وعلم الاجتماع، حيث تقدم هذه البحوث الدليل على أن اندماج التلاميذ هو عامل جوهري وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الإيجابية لدى التلاميذ (O'Farrell & Morrison, 2003, p.54).

وقد اجتذب مفهوم الاندماج المدرسي School engagement اهتمامًا متزايدًا باعتباره يمثل ترياقًا محتملًا لتراجع الدوافع الأكاديمية والإنجازات (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, P.59).

إن مصطلح "اندماج التلاميذ دراسيًا" له جذوره التاريخية في مجموعة من الأعمال المعنية بالانخراط والمشاركة الطلابية، مع الرواج على نطاق واسع عالمياً ولاسيما في أمريكا الشمالية وأستراليا، حيث تم ترسيخها بقوة من خلال المسوحات الوطنية السنوية واسعة النطاق، وخاصة لدى المؤلفين الأكثر انتاجًا في هذا الجانب (على وجه الخصوص، جورج كوه وهميش كوتس) (Gibbs & Poskitt, 2010, P.5).

وتعد ظاهرة اندماج التلاميذ في المدرسة مسألة مهمة وخاصة في منتصف سنوات التعليم حيث إن هذه المرحلة تتسم بالتحدي ومن ثم فإنه لا يمكن ملاحظة اندماج الطالب بصورة مباشرة ومن الصعب وضع تعريف إجرائي لها، وبهذا يعد الاهتمام بموضوع الاندماج المدرسي قد ازداد قوة في الآونة الأخيرة بسبب وجود نسبة متزايدة من الطلبة الذين يقرون الشعور بالاغتراب وخاصة عند انتقالهم من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة والثانوية بعد ذلك (شيري حليم، ٢٠١٥، ص٩٢).

ولا يزال انعدام الاندماج في المدارس بين المراهقين في العديد من دول العالم يمثل مشكلة يمكن أن تكون لها عواقب وخيمة للغاية بما في ذلك زيادة خطر التسرب من المدرسة، الفشل المعرفي، واستخدام المواد المخدرة، وحمل المراهقات، والنشاط الإجرامي (Caraway, 2003, P.417).

ومن الناحية المنطقية نجد أن الاندماج المدرسي لابد له من نوع من التوافق السوي داخل المدرسة يتضمن شعور التلميذ بالرضا عن أوجه النشاط الاجتماعي والأنظمة واللوائح داخل المدرسة وقدرته على المشاركة والانخراط في هذه الأنشطة، وبعبارة أعم هو مدى شعور التلميذ بالاندماج مع البيئة المدرسية (Olivier, Archambault, & Dupéré, 2018, P.30).

ويقع مفهوم التوافق الدراسي School Adjustment ضمن المفهوم الواسع "للتوافق" "Adjustment"، فلا يمكن أن نتحدث عن التوافق الدراسي دون إثارة تفاصيل المستويات والأنواع الأخرى فالتوافق الدراسي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتوافق النفسي والاجتماعي (كمال دسوقي، ١٩٧٤، ص٣٣١).

ومن البحوث التي ناقشت العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج المدرسي بحث "كراوي، توكر، رنكي، هال، ٢٠٠٣ " (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, C. , 2003, P.417) الذي أشار إلى أن انعدام الاندماج المدرسي بين المراهقين يعد مشكلة يمكن أن تكون لها عواقب وخيمة للغاية بما في ذلك زيادة خطر التسرب من المدارس، وتعاطي المواد المخدرة، وحمل المراهقات، والنشاط الإجرامي. وقد تناول ذلك البحث درجة الارتباط بين ثلاثة متغيرات (الكفاءة الذاتية، وتوجيه الأهداف، الإخفاق المعرفي) مع الاندماج المدرسي لطلاب المدارس الثانوية.

ومن البحوث التي بينت العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتوافق الدراسي بحث "فانروج، جونسون، فاندجرفت، ٢٠١٧"(van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017) والذي هدف إلى معرفة القدرة على التمييز بين طلاب المدارس الثانوية من خلال بروفايلاتهم الدراسية، والذي بدوره يكشف العلاقة بين النجاح المعرفي التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي.

ومن البحوث التي بينت العلاقة بين الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي بحث "أوليفر، آرشامبو، دوبريه، ٢٠١٨" (Olivier et al., P. 2018) والذي هدف إلى معرفة نسبة التوافق الدراسي والاجتماعي والسلوكي عبر تحليل بروفيلات البنين والبنات، ثم ربط هذا فيما بعد عبر دراسة طولية بالاندماج الدراسي السلوكي، والتحصيل الدراسي.

وتعتبر المرحلة الإعدادية (المتوسطة) من المراحل المهمة في حياة التلميذ حيث إنها تمثل الوقت الضروري لتنمية المهارات الأساسية للنجاح والتفوق الدراسي والاندماج في عالم الكبار فيما بعد، وعلى الرغم من ذلك نجد أن اندماج الطلبة في المدرسة أصبح منخفضاً في الوقت الحالي وهذا يشكل أمراً مزعجاً فالطلبة الذين لا يشعرون بالتوافق الدراسي لا ينتبهون إلى استكمال أعمالهم المدرسية ويفضلون عدم الذهاب إلى المدرس (Saeed & Zyngier, 2012, P. 253) .

ومن ثم يمكن توضيح وتلخيص الأسباب المباشرة التي أدت لاستقصاء موضوع البحث الحالي، وفي ضوء ما تم طرحه في المقدمة السابقة:

١- أحد الأسباب المهمة لدراسة الإخفاق المعرفي أن الأمر لم يقتصر على تكرار مثل هذه الأخطاء وفقا للفروق الفردية، والاضطرابات العصبية، والعمر فحسب، بل يمتد إلى ما قد يترتب عليه من حوادث في الحياة اليومية فعلى سبيل المثال: نسيان إنزال عصا الهبوط قبل هبوط الطائرة قد يؤدى إلى كارثة حقيقية، وفقد مئات الأرواح، وبالتالي فإن دراسة الإخفاق المعرفي ليس فقط لتقديم فهم أفضل للآليات الأساسية التي تؤدي إلى مثل هذه الأخطاء، ولكن لتقديم فهم أفضل لمن هم عرضة للوقوع في مثل هذه الأخطاء (Wallace, 2003, P. 638).

٢- وجود حاجة ضرورية للدراسة العلمية لمتغيرات: الاندماج المدرسي، التوافق الدراسي، الإخفاق المعرفي، معًا وذلك للوقوف على الدور الحقيقي للاندماج المدرسي والتوافق الدراسي في التقليل من تلك الإخفاقات المعرفية، وبحث أثر هذا الاندماج والتوافق على الإخفاق والفشل المعرفي.

٣- لا توجد دراسة بحثية واحدة – في حدود علم الباحثين- سواء باللغة العربية أو الإنجليزية، قامت ببحث ودراسة هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة، وخاصة على تلاميذ المرحلة الإعدادية لما لها من أهمية في الانتقال والاستمرار في العملية التعليمية وخفض التسرب التعليمي الناتج من الإخفاق المعرفي.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تم عرضه، لا توجد دراسة بحثية قامت بدراسة العلاقة أو الفروق بين متغيرات البحث الحالي، لذا يسعى البحث الحالي للوصول إلى مرحلة أعمق للفهم والتفسير والتحليل لمعرفة طبيعة العلاقة بين الإخفاق المعرفي، والاندماج الدراسي والتوافق الدراسي، وكذلك بحث الاختلاف بين المرتفعين والمنخفضين في درجة الإخفاق المعرفي، ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى وترتيب أبعاد الإخفاق المعرفي ودرجته الكلية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٢- ما العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٣- ما العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٤- ما العلاقة بين الاندماج المدرسي والتوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٥- هل يختلف الاندماج المدرسي باختلاف مستوى الإخفاق المعرفي (منخفض-مرتفع) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٦- هل يختلف التوافق الدراسى باختلاف مستوى الإخفاق المعرفي (منخفض-مرتفع) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

أهمية البحث. **تتمثل أهمية البحث الحالي في أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية:**

أ-الأهمية النظرية.

١. دراسة متغيرات تربوية ونفسية مهمة هي: الإخفاق المعرفي، والاندماج المدرسي، والتوافق الدراسي.

٢. معرفة مكونات هذه المتغيرات البحثية الثلاثة وأبعادها، مع إمكانية تقديم رؤية نظرية جديدة لهذه المتغيرات الثلاثة.

٣. تسليط الضوء على الإخفاقات المعرفية واشكال الاندماج المدرسي لدى شريحة مهمة لدى المجتمع وهى المرحلة الإعدادية.

ب-الأهمية التطبيقية.

١- تقديم ثلاثة مقاييس نفسية وتربوية جديدة تتمتع بالصدق والثبات إلى المكتبة العربية وهي مقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس الاندماج المدرسي، ومقياس التوافق الدراسي.

٢- يعد البحث محاولة علمية جادة لتقديم نتائج واقعية مع إمكانية توظيفها في المؤسسات التربوية وخاصة المدراس للكشف عن ظاهرة الإخفاق المعرفي. ووضع برامج علاجية وارشادية وتدريبية للتغلب على هذه الظاهرة، وبالتالي يفتح باب البحث حول تقديم دراسات وبحوث تكميلية في نفس المجال.

٣- يزيد من أهمية هذا البحث أنه يجرى في البيئة المصرية، وبالتحديد على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من أجل التصدي لظاهرة الإخفاق المعرفي والفشل الدراسي.

أهداف البحث. **يهدف البحث الحالي إلى:**

١- قياس مستوى الإخفاقات المعرفية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وترتيب أبعاده.

٢- معرفة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٣- معرفة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤- دراسة العلاقة بين الاندماج المدرسي والتوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٥- إيجاد الفروق في الاندماج المدرسي باختلاف مستوى الإخفاق المعرفي (منخفض- مرتفع) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٦-بحث الفروق في التوافق الدراسى باختلاف مستوى الإخفاق المعرفي (منخفض- مرتفع) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

مصطلحات البحث:

١-الإخفاق المعرفي Cognitive Failure:

ويعرف الباحثان الحاليان الإخفاق المعرفي نظريًا بأنه تعرض التلميذ لصعوبة في الانتباه للمعلومة التي يكتسبها من المحيط البيئي وكذلك في إدراكها وفهمها، وبالتالي صعوبة تخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها وعدم ربطها بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة، وبالتالي صعوبة دمجها وتوظيفها في مواقف ومهام التعلم المختلفة، وقد تمثل الإخفاق المعرفي في المكونات الآتية:

أ-أخطاء الانتباه attention errors: هو عدم قدرة التلميذ على الانتباه لبعض المثيرات والأحداث والمواقف التي يمر بها، ومنها شرود الذهن والسرحان وأحلام اليقظة وتشتت الانتباه بفعل العوامل البيئية.

ب-أخطاء الإدراك perceptual errors: عدم قدرة التلميذ على إعطاء معنى ودلالة للمثيرات الحسية التي يكتسبها من البيئة وصياغتها على نحو يمكن فهمه.

جـ-أخطاء الذاكرة memory errors: عدم قدرة التلميذ على تذكر واسترجاع بعض من المعلومات والخبرات والمواقف التي سبق أن تعلمها ومر بها أي نسيانها.

د-أخطاء الأداء performance errors: عدم قدرة التلميذ على إنجاز المهام المعرفية، وعدم قدرته على توظيف المعلومات والمعارف التي تم إدراكها في مهام والتي عادة ما يكون قادر على إتمامها من قبل.

ويعرف الباحثان الحاليان الإخفاق المعرفي إجرائيًا أنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على هذه الأبعاد في شكل درجة كلية أو درجة أي بعد من أبعاده.

٢-الاندماج المدرسي School Engagement:

ويعرف الباحثان الاندماج المدرسي نظريًا في البحث الحالي بأنه المشاركة الإيجابية والتفاعل الإيجابي والفعال والنشط في المواقف والأنشطة المدرسية المختلفة، وينقسم إلى أربعة مكونات هي:

أ-الاندماج السلوكي Behavioral Engagement: هو التزام التلاميذ بقوانين ولوائح المدرسة وقواعد حجرة الدراسة، والمشاركة في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، والانتباه للمعلم والمبادرة بطرح الأسئلة والحوار مع المعلم.

ب-الاندماج المعرفي Cognitive Engagement: هو قدرة التلميذ على استخدام استراتيجيات تعلم هادفة والمثابرة لأداء مهام التعلم المختلفة، وبذل مزيد من الجهد العقلي لإتقان المعارف والمهارات اللازمة لتحسين عملية التعلم.

جـ-الاندماج الانفعالي Emotional Engagement: هو مشاعر التلاميذ عن المدرسة والمعلمين والزملاء، كما يشمل إحساسهم بأهمية المدرسة والشعور بالانتماء للمدرسة وتقدير أهميتها، وبالتالي تقدير التعلم والنجاح.

د-الاندماج الأصيل Authentic Engagement: هو مشاركة التلاميذ لمتطلبات المهام الدراسية المكلفون بها في سياق المكتبة، وينبع من تطوير ممارسات الحجرة الدراسية لمساعدة التلاميذ على اختيار موضوعات أصيلة تمس اهتمامات وحاجات التلاميذ، فتزداد مشاركة التلاميذ واندماجهم المدرسي.

ويعرف الباحثان الاندماج المدرسي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس وأبعاد الاندماج المدرسي أو أحد أبعاده.

٣-التوافق الدراسي School Adjustment:

ويعرف الباحثان التوافق الدراسي نظريًا في البحث الحالي بأنه مدى تفاعل التلميذ الصفي داخل حجرة الدارسة وخارجها أثناء استذكار دروسه وتنظيم وإدارة وقت الدراسة بشكل فعال واستخدام المهارات الدراسية الفعالة ومثابرته الأكاديمية لتحقيق التفوق والنجاح الدراسى، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التوافق الدراسى. ويتكون من ستة مكونات هي:

أ-التكيف مع المنهج Adapting with Curriculum: هو إدراك التلميذ لأهمية المقررات الدراسية ومدى استمتاعه بها، وبذل مزيد من الجهد لفهمها ومحاولة ربطها بالمعلومات السابقة، والانتباه لشرح المعلم.

ب-المثابرة الأكاديمية Academic Perseverance: هي مدى استذكار التلميذ لدروسه أول بأول، وتحضير الدروس، واستمراره في الاستذكار عند شعوره بالتعب وعدم أخذ فترات راحة، فيكون لديه دافع قوى للدراسة.

جـ-إدارة الوقت Time Management: أي تنظيم وقت الدراسة والاستذكار، ووضع جدول زمنى لإنهاء الواجبات والالتزام به، وتوزيع الوقت بصورة مناسبة على المقررات حسب أهميتها لاستغلاله بالشكل الأمثل.

د-مهارات الدراسة Study Skills: أي تفاعل التلميذ في الصف الدراسى وتسجيل الملاحظات المهمة أثناء الشرح، وتلخيص المقررات، وعمل خرائط مفاهيم وأشكال توضيحية.

هـ-التفوق الدراسي School Excellence: أي رغبة التلميذ في التفوق وثقته في قدراته وشعوره بالسعادة عند دراسة موضوعات جديدة وإتقانه للمقررات الدراسية، والسعي للحصول على مركز متقدم بين الزملاء.

و-العلاقات مع الزملاء والمدرسين Relations with Colleagues: مدى تمتع التلميذ بعلاقات طيبة مع الزملاء والمعلمين، والتعاون مع الزملاء ومساعدتهم في فهم بعض الأجزاء غير الواضحة بالمقرر، وتقبل وجهات نظر المعلمين.

ويعرف الباحثان التوافق الدراسي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس وأبعاد التوافق الدراسي أو أحد أبعاده.

الإطار النظري لمتغيرات البحث:

الإخفاق المعرفي Cognitive Failure كما يراه "برود بينت، ١٩٨٢" هو "فشل الطالب في التعامل مع المعلومات التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية الانتباه اليها أو ادراكها، أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (Broadbent et al., 1982, P. 114).

ويعرفه "والاس وفودانوفيتش، ٢٠٠٣" بأنه فشل الفرد في أداء مهمة معينة والتي يكون عادةً ما يكون موفقًا في إنجازها من قبل (Wallace & Vodanovich, 2003, p.505).

وقد أشار كل من "كليم، كونل، ٢٠٠٤" إلى أن الاندماج عملية سيكولوجية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار أوسع لجهود التلاميذ في عملية التعلم (Klem & Connell, 2004, p.265).

ويعرفه "الفريش وآخرون، ٢٠١٠" بأنه انخفاض وتضاؤل الانشغال بأحداث الحياة اليومية المصحوبة بإخفاقات التذكر والتشوهات الإدراكية (Elfferich et al., 2010, p.214).

ويعرف "هتشكوت وآخرون، ٢٠١٧" الإخفاقات المعرفية هي أخطاء غير مقصودة في السلوكيات اليومية وفي الأعمال المختصة عادة والتي تكون طفيفة في الغالب، وإن كانت مزعجة (على سبيل المثال، ترك المفاتيح في سيارتك أثناء غلقها)، ولكنها قد تتداخل في بعض الأحيان عند الانتهاء من الأنشطة الروتينية وتؤدي إلى حوادث أو إصابات خطيرة (Hitchcott et al., 2017, P.1).

بعد الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الاندماج المدرسي وجد أن هذه البحوث استخدمت عدة مصطلحات للاندماج تحمل في جوهرها معنى واحد، فالبعض يتناوله تحت مسمى اندماج مدرسي School engagement أو اندماج الطالب Student engagement أو اندماج دراسي Academic engagement، والبحث الحالي يتناوله بمصطلح School engagement الاندماج المدرسي.

ويشير "تشابمان، ٢٠٠٣" إلى أن البحوث الأولية للاندماج كانت تعتمد على استخدام المؤشرات المبنية على مشاركات التلاميذ والوقت المستغرق في مهام التعلم لتقييم معدلات الاندماج لديهم(Chapman, 2003, p.3).

ويُعرف الاندماج على أنه مستوى المشاركة والاهتمام الذي يظهره التلاميذ في المدرسة، ويتضمن الاندماج في العمل المدرسي كل من سلوكيات (المثابرة، الجهد، والانتباه)، والاتجاهات (الدافعية، قيم التعلم الموجبة، الحماس، الاهتمام، والفخر بالنجاح)؛ ولذلك فإن الطلاب المندمجين يسعون نحو الأنشطة داخل وخارج حجرة الدراسة التي سوف تؤدي بهم إلى النجاح والتعلم، ويتميزون بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة، واستجاباتهم انفعالية موجبة نحو التعلم والمدرسة (Point, 2007, P.2).

إن الاندماج المدرسي School engagement هو بنية متعددة الأوجه تشتمل على مكونات: سلوكية وعاطفية ومعرفية، ويعرَّف الاندماج السلوكي Behavioral engagement أنه مشاركة وانخراط في الأنشطة الأكاديمية، ويُنظر إلى الاندماج العاطفي Emotional engagement على أنه نوع من كشف وتحديد الهوية أو الدمج داخل المدرسة، ويشمل ذلك الانتماء، والتمتع بالتعلم المدرسي، وتقييم أو تقدير النجاح كأحد النتائج المتعلقة بالمدرسة، أما الاندماج المعرفي Cognitive engagement فإنه تم تعريفه كتعليم استراتيجي أو ذاتي التنظيم، هذه المكونات الثلاثة للاندماج المدرسي مدمجة ديناميكيًا داخل الأفراد وتوفر توصيفًا غنيًا عن كيفية تصرف الطلاب، وكيف يشعرون، وكيف يفكرون (Wang & Fredricks, 2014, P. 722).

ويشير الاندماج المدرسي إلى الاستراتيجيات التي يتبناها التلاميذ ويستخدمونها في التعلم مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فالتلاميذ الذين يندمجون معرفيًا لديهم قدرة كبيرة على المعالجة المعرفية والفهم العميق للموضوعات والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها بسهولة (Lam et al., 2014, 216).

أما "جيبس، بوسكيت، ٢٠١٠"، فقد عرفا الاندماج المدرسي بأنه مستوى مشاركة الطلبة بالأنشطة المدرسية داخل الفصول الدراسية وخارجها التي تؤدي بدورها إلى النجاح والتعلم، وتؤدي إلى تحقيق فائدة لدى الطلبة بالبعد السلوكي كالمثابرة، والجهد والاهتمام، وبعد الاتجاه كالدافع، والحماس، والشعور بالاعتزاز والافتخار(Gibbs & Poskitt, 2010, P.10).

بينما عرفها "ترولير، ٢٠١٠" بأنه درجة مشاركة الطلبة بالأنشطة ذات المستوى العالي والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية بمستوى تعليمهم (Trowler, 2010, P.2).

وقام " فرديركس وآخرون، ٢٠١١" أن الاندماج المدرسي هو الجهد الذي يؤديه الطلبة، والمثابرة من أجل التعلم، لمواجهة التعلم، لمواجهة التحديات التي تقابلهم باستخدام استراتيجيات ذات بعد أعمق(Fredricks et al., 2011, p.1-2).

وفي البحث الحالي تم دراسة عدد من الأبعاد المكونة للاندماج المدرسي منها: الاندماج السلوكي، الاندماج المعرفي، الاندماج الأصيل، الاندماج الانفعالي، والتي يمكن تعريفها على النحو التالي:

ويعرف الاندماج السلوكي بأنه مدى انتباه التلميذ وتركيزه داخل حجرة الدراسة وإدراكه للمشاكل التي يواجهها عند القيام بالمهام الدراسية المكلف بها (Wang et al., 2011, P. 470).

ويشير الاندماج السلوكي إلى الجهد والاستمرار في العمل المدرسي والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية والانضباط في الصف والمواظبة على حضور المدرسة (Lam et al., 2014, P. 216).

ويعرف الاندماج المعرفي بأنه قدرة التلميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والاستراتيجيات المعرفية، وقدرته على التنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية (Wang et al., 2011, P. 470).

ويعرف الاندماج الانفعالي بأنه شعور التلميذ بالانتماء للمدرسة وشعوره بأنه جزء حقيقي من هذه المدرسة، ومدى شعور التلميذ بأنه مقبول ويحترمه الآخرون وشعوره بالدعم من المعلمين والأقران بالمدرسة (Wang et al., 2011, P. 470).

ويعرف الاندماج الأصيل Authentic engagement بأنه مشاركة التلاميذ للتعلم في سياق المكتبة عن طريق تزويدهم بالموارد التعليمية والمهارات البحثية، والسماح لهم باختيار موضوعات تمس اهتماماتهم ويشعرون بالفضول تجاهها، فيتم إعطائهم الحرية واكتشاف أنفسهم وتعزيز التعلم الذى يأتي من داخل التلميذ (Klipfel, 2013, P. 16).

ويشير الاندماج الانفعالي Emotional engagement إلى مشاعر التلاميذ حول المدرسة والأنشطة التعليمية، فقد يشعر التلميذ بالانتماء والارتباط بالمدرسة، أو يشعر بالغربة أو الوحدة في المدرسة، أو يشعر بالاهتمام والرغبة في أنشطة التعلم أو الملل والابتعاد عن ممارسة هذه الأنشطة (Lam et al., 2014, P. 216).

وقد تعددت تعريفات التوافق الدراسي الأكاديمي Academic School Adjustment، فمنهم من يرى أنه حالة في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية، فالتوافق الدراسي تبعًا لهذا المفهوم قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين: بُعد عقلي، وبُعد اجتماعي، أما المكونات الأساسية للبيئة المدرسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة ووقت الفراغ، ووقت المذكرة، وطريقة الاستذكار (علي صبره، ٢٠٠٤، ص١٣١).

وهناك من يعرفه بأنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين المحيط المدرسي من جهة أخرى، بما يسهم في الطالب ونمائه العلمي والنفسي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق (Pears et al., 2010, P.1555).

والتوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتوافق بين المعلم والتلميذ بما يهيئ للآخرين ظروفًا أفضل للنمو السوي معرفيًا وانفعاليًا واجتماعيًا مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض التلاميذ (Wang & Fredricks, P. 2014).

ويشير "إيتون، ٢٠١٤" إلى التوافق الدراسي على أنه هو القدرة على المواجهة في المواقف الاجتماعية واشباع الحاجات الفردية، وهو تحقيق المواءمة بين الفرد والبيئة، وهو عملية تكيف للسلوك مع تغيرات البيئة (Eton, 2014, P.26).

إن وجود التلميذ في المؤسسة التعليمية يرتكز حول تنمية قدراتهم العقلية وتحقيق القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي والعناية بالتحصيل الدراسي والتمرن على حل المشكلات التي تعترضهم من أجل إحراز النجاح في النهاية وتكوين اتجاهات مرغوب فيها نحو الدراسة ونحو المحيطين به ("صلاح الدين"علام،٢٠٠٠، ص ٦٣).

ولكي يتحقق التوافق الدراسي يشير (كمال دسوقي، ١٩٧٤، ص ص٣٣٢- ٣٣٣) إلى جملة من العوامل المساعدة على ذلك والمتمثلة في:

- **تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعلم بأكبر قدر ممكن وعدالة الفرص وتكافؤها ويقصد بها إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقاته وقدراته بل يشجع عليه كون المدرسة أساسا أداة تميز الأقوياء والضعفاء والمتوسطين لأغراض من النجاح والرسوب والتقديرات.**
- **إثارة الدوافع كالحث على التعلم وإثارة لهفة الإقبال على الدرس ومن هنا فإن العمل على أن تتبع الدوافع لتعلم من نفس التلميذ كالرغبة في المعرفة الفهم الاستطلاع والاستكشاف... يعني أن يكون هدف الدراسة في المقام الأول حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه نحو الفرص التي تنفي أي عقاب أو ثواب.**
- **النظام أساسي للمدرسة، فالوسائل الإيجابية من تشيع ومكافأة وشهادات التفوق ولوحة شرف.**
- **لاشك أنها تفوق سلبيات العقاب كجزء منهم لجأت إليه المدرسة بضوابطه التربوية، كأن يكون مقصرا أو مسيئًا وغير جاد أو مهين، يكون الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات أساس التوافق التربوي.**
- **ولتحقيق هذا لابد من المدرسة اكتشاف قدرات التلميذ باختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي ومهارات وغيرها، لمعرفة إمكانيات كل واحد منهم هو السير نحو التوجيه التربوي السليم.**
- **إثارة التنافس والتسابق بين الدارسين مما يدفع إلى الغيرة والاهتمام لكن فيما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروف: كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم والنتيجة في خلق التنافس لا غنى عنه.**

- **تنمية المهارات اللغوية التي لا غنى عنها للتعبير عما حصله التلميذ إذ يغير نلك لا يستطيع الكشف عن تحصيله.**

مظاهر التوافق الدراسي:

من أهم المظاهر التي تؤشر على توافق الطالب دراسيًا نجد (Eton, 2014, P.30-31):

– الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة :الطالب المتوافق هو الذي ينكب على الدراسة بشكل جدي، ويرى فيها متعة، كما أنه يؤمن بأهمية المواد الدراسية المقررة.

– العلاقة بالمدرسين: الطالب المتوافق هو الذي يحترم مدرسيه ويقدرهم ويقدر الدور الذي يقومون به، كما أنه يتبع تعليماتهم وينفذها ويسألهم ويتحدث معهم، ويعتبرهم قدوة يجب الاقتداء بها.

– العلاقة بالزملاء أو الرفاق: الطالب المتوافق هو الذي يقيم علاقات زمالة أساسها، الود والاحترام المتبادل مع زملائه داخل وخارج الكلية، كما أنه يبدي اهتمامًا بهم ويساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية والشخصية.

–تنظيم الوقت: الطالب المتوافق هو الذي ينظم وقته بشكل متزن ويقسمه إلى أوقات للأنشطة الاجتماعية والترفيهية وهو الذي يسيطر على وقته ولا يجعل الوقت يسيطر عليه كما أنه يقدر أهمية الوقت وقيمته.

– طريقة الدراسة: الطالب المتوافق هو الذي يتبع طرقًا مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية التي يدرسها، ويقوم بعمل ملخصات واستنتاجات، كما أنه قادر على تحديد النقاط المهمة والتركيز عليها في أثناء المراجعة.

– ارتياد المكتبة: الطالب المتوافق هو الذي يرتاد المكتبة باستمرار ويمضي فيها أوقات فراغه، ويستعيد الكتب والمجالات والمراجع العلمية ويبحث فيها عن المعلومات اللازمة للدراسة وكتابة الأبحاث والتقارير والواجبات.

– التميز الدراسي :الطالب المتوافق هو المتفوق دراسيًا، الذي يحصل على درجات مرتفعة في الامتحانات ويظهر ذلك في سجلات وكشوف الدرجات.

البحوث المرتبطة بمتغيرات البحث:

–بحوث توضح العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج الدراسي:

بحث " كراواي وآخرون، ٢٠٠٣" (Caraway et al., 2003) والذي هدف إلى كشف الخوف من الفشل المعرفي، الكفاءة الذاتية، توجه الهدف، كمتنبئات للاندماج المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومنثم يتم معرفة العلاقة بين المتغيرات الأربعة، وقد قيس الاندماج المدرسي هنا عبر متوسط درجات الطلاب (GPA)، ونسبة الحضور، وقد تمثلت عينة البحث من (١٢٣) طالب وطالبة في منطقة جنوب شرق محافظة ميتروبوليتان، لطلبة المرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود

علاقة دالة إحصائية بين المرغوبية الاجتماعية والمتغيرات الذاتية التي تم قياسها في هذا البحث وهم: الفشل المعرفي، الكفاءة الذاتية، توجه الهدف، وكذلك وجدت علاقة سلبية بين الخوف من الفشل المعرفي، والاندماج الدراسي.

بحث صافي صالح، (٢٠١٤) والذي هدف إلى التعرف على مستوى الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والتعرف على الفروق في ذلك تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، كما هدف أيضاً إلى التعرف على تفضيلات أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg) لأساليب التفكير، وتفضيلات أساليب التعلم في ضوء نظرية كولب (Kolb) للتعلم التجريبي، والتعرف على دلالة الفرق في ذلك تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، فضلاً عن أَن هذا البحث هدف إلى التعرف على العلاقات الارتباطية بين المفاهيم التي تناولتها، إذ بلغ عدد أفرادها (٤٨٠) طالباً وطالبة، جرى تطبيق المقاييس الثلاثة على عينة التطبيق الأساسية البالغ عددها (٢٠٠) طالباً وطالبة وهم خارج عينة بناء وتحليل مقاييس الدراسة، اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي أيضاً في العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢ م، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج أن مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية كان مرتفعاً وبدلالة إحصائية، كما أن هنالك فرقاً دالاً إحصائياً في الإخفاق المعرفي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث) ولصالح الإناث، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة تبعاً لمتغير التخصص(علمي، أدبي)، وقد أسهمت أبعاد الإخفاق المعرفي الأربعة في الإخفاقات المعرفية لدى أفراد العينة كما يأتي: (هفوات الإدراك، الفشل الحركي الوظيفي، أخطاء الذاكرة، تشتت الانتباه) على التوالي.

بحث محسن الزهيري (٢٠١٦) وهدف إلى التعرف على مستوى الفشل المعرفي والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ومعرفة العلاقة بينهما، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وتم تطبيق مقياس الفشل المعرفي ومقياس السلوك الفوضوي على عينة البحث، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفشل المعرفي وانخفاض مستوى السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الفشل المعرفي والسلوك الفوضوي.

بحث فاطمة السعدي (٢٠١٧) يهدف هذا البحث إلى قياس مستوى الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة، وكذلك قياس مستوى التدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة، و الكشف عن العلاقة بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي لدى طلبه الجامعة، وتحقيقاً لأهداف البحث تبنت الباحثة مقياس الفشل المعرفي لـ(الركابي، ٢٠١١)، مقياس التدريس الإبداعي لـ(حبيب، ٢٠١٤)، ولأجل أن يكون المقياسيين مناسبين لتطبيقهما على عينة البحث وتعرف ما إذا كانا بحاجة الى إجراء بعض التعديلات عليهما استخرجت الباحثة خصائصهما القياسية السيكومترية، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغ حجمها (٢٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت الباحثة الى النتائج الآتية: عدم امتلاك طلبة الجامعة مهارات التدريس الإبداعي، ارتفاع مستوى الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة،

وجود علاقة عكسية بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي، فكلما قل مستوى الفشل المعرفي ازداد مستوى التدريس الإبداعي، والعكس صحيح.

-بحوث توضح العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتوافق الدراسي:

هدف بحث "فانروج، جونسون، فاندجرفت" (٢٠١٧) (van Rooij et al., 2017) إلى معرفة القدرة على التمييز بين طلاب المدارس الثانوية وفقًا للخصائص التي تسهم في النجاح المعرفي والابتعاد عن الإخفاق المعرفي في الجامعة والتي تمثل نقطة مهمة في مجالات البحث من أجل الاندماج والتأهب والاستعداد الجامعي ونجاح الطلاب في التعليم العالي، وحدد البحث خمسة تلاميذ لطلاب المدارس الثانوية، وقد اشتق *الاندماج المدرسي* من ثلاثة أبعاد للاندماج: الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي والاندماج الفكري. وقد اختلف الطلاب ذوي الخلفيات العلمية المتعددة في نجاحهم في الجامعة، حيث تم قياسهم بمتوسط الدرجات التراكمي (GPA) وعدد الوحدات المقابلة للساعات المعتمدة التي تم الحصول عليها، ومدى نجاحهم في الانتقال والتوافق في الجامعة والتي تم قياسها بالتوافق الدراسي، وقد مثل أعلى (٧٪) من الطلاب المندمجين فكرياً وأقل (١٤٪) من المندمجين سلوكيًا ومعرفياً أقل نسبة نجاح في الجامعة. وكان الطلاب الذين حصلوا على أعلى درجات في الاندماج السلوكي والمعرفي في المرحلة الثانوية كانوا هم الأفضل أداء في الجامعة والأقل في الإخفاق المعرفي، تشير هذه النتائج إلى أهمية الاندماج السلوكي والمعرفي، حيث يسهما في إعداد أفضل للتعليم الجامعي.

-بحوث توضح العلاقة بين الاندماج المدرسي، التوافق الدراسي.

وهدف بحث فريد فايد (٢٠١٢) إلى الكشف عن دور التوافق مع الحياة الجامعية بأبعاده المختلفة في احتمالية التسرب الدراسي لدي طلاب الجامعة، وأجري البحث علي عينة مكونة من (ن=١٧٠) طالبًا من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فرع الذكور وقد طبق علي هذه العينة مقياس التوافق مع الحياة الجامعية من إعداد (Bohadon, S.,& Robert, B.) تعريب وتقنين (علي عبد السلام، ٢٠٠٨) واستبيان احتمالية التسرب الدراسي من إعداد الباحثين، وتوصل البحث إلي النتائج التالية:

1. **وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين احتمالية التسرب الدراسي وأبعاد التوافق مع الحياة الجامعية (الاجتماعي/الأكاديمي، الالتزام بتحقيق الأهداف) في حين يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين احتمالية التسرب والتوافق العاطفي.**
2. **توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة في احتمالية التسرب تعزي للتوافق الأكاديمي والاجتماعي والالتزام بتحقيق الأهداف.**
3. **دلت نتائج علي أن التوافق الدراسي والالتزام بتحقيق الأهداف لهما الصدارة في التنبؤ لاحتمالية التسرب الدراسي.**

وهدف بحث "أوليفر، آر شامبو، دوبريه" (٢٠١٨) (Olivier et al., 2018) إلى معرفة نسبة التوافق الدراسي والاجتماعي والسلوكي عبر تحليل بروفايلات البنين والبنات، ثم ربط هذا فيما بعد عبر دراسة طولية بالاندماج الدراسي السلوكي، والتحصيل الدراسي، وباستخدام المدخل المتمركز على الفرد person–centered approach، حدد هذا البحث لمحات عن مشكلات الطلاب والتوافق الدراسي والسلوكي والاجتماعي في المدرسة. تم إجراء تحليل ملف التعريف (البروفايلات) بطريقة غير ملاحظة Latent profiles analysis، وتم تحديد عينة مكونة من (٥٨٢) من طلاب الصف الخامس والسادس. ووجد أربعة ملامح بين الفتيات: الفتيات متوافقة بشكل جيد بنسبة (٦٦.١٠ ٪)؛ الفتيات اللواتي يتعرضن لسلوكيات خارجية وعدم توافق بين الطالب والمعلم (٤.٧٥٪)؛ الفتيات يتعرضن لسلوكيات داخلية وعزلة عن أقرانهن (١٠.١٧٪)؛ والفتيات اللواتي لديهن تفاعلات غير رسمية بين الطالب والمعلم والسلوكيات غير الاجتماعية تجاه الزملاء (١٨.٩٨٪). وقد وجد ثلاث ملفات البروفايلات بين الأولاد، وقد وجد أن الأولاد الذين يتوافقون دراسياً بشكل جيد يشكلون بنسبة(٧٨.٠٥٪)؛ الأولاد الذين يتعرضون لسلوكيات خارجية وعد توافق بين الطالب والمعلم (١٠.١٠٪)؛ والفتيان الذين يعانون من مشاكل خارجية، داخلية، واجتماعية مع أقرانهم ومعلميهم (١١.٨٥٪)، بعد ذلك، حققنا في الدراسات الطولية بين هذه الملفات الشخصية(البروفايلات) والاندماج السلوكي للطلاب والإنجاز الأكاديمي. وكشف تحليل المسار أنه بالمقارنة مع الطلاب ذوي البروفايل المعدَّل بشكل جيد، فإن وجود بروفايل غير متوافق دراسيًا كان مرتبطًا بالتغييرات السلبية في الاندماج السلوكي الذي أبلغ عنه المعلم.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري لمتغيرات البحث وما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة المرتبطة بالبحث، يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١- يوجد مستوى مرتفع للإخفاق المعرفي ويختلف ترتيب أبعاده لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الإخفاق المعرفي ومتوسطات درجات الاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٣- توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الإخفاق المعرفي ومتوسطات درجات التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤- توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الاندماج المدرسي ومتوسطات درجات التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٥- لا توجد فروق في الاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي.

٦- لا توجد فروق في التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (Spss18) وبرنامج (Lisrel8.8)، وذلك لتقنين أدوات البحث واختبار فروض البحث.

ثانياً: عينة البحث:

أ-العينة الاستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٢٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي تم اختيارهم بطريقة عشوائية للعام الدراسى ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

ب-العينة النهائية: تكونت من (٤٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمحافظة الشرقية بمدينة أبو حماد، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث الحالي، وذلك بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات لاستخدام نوع الإحصاء المناسب.

ثالثاً: أدوات البحث:

أ: مقياس الإخفاق المعرفي.

يهدف هذا المقياس إلى قياس الأخطاء والهفوات التي يمكن أن يقع فيها التلميذ عند أداء الأنشطة والمهام الدراسية واليومية، ولإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على النظريات التي فسرت الإخفاق المعرفي مثل نظرية معالجة المعلومات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مفهوم الإخفاق المعرفي، وتم الاطلاع على عدد من المقاييس السابقة التي تناولت الإخفاق المعرفي مثل مقياس "برودبنت وآخرون" (Broadbent et al., 1982) ويعتبر من أكثر المقاييس استخدامًا من قبل الباحثين فمعظم المقاييس التي تم اعدادها لقياس الإخفاق المعرفي استندت بشكل أو بآخر على ما قدمه "برودبنت وزملائه" من إطار نظري ويتكون هذا المقياس من (٢٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، ومقياس "سميلك وآخرون" (Smilek et al., 2006) ويتكون من (٢٤) مفردة موزعة بالتساوي على بعدين وهما الانتباه وأخطاء الذاكرة، ومقياس "تيمور وآخرون" (Teimour et al., 2010) ويتكون من (٣٥) مفردة موزعة على أربعة أبعاد.

وتم حصر أبعاد الإخفاق المعرفي وتكراراتها من المقاييس السابقة ومن ثم حساب الأهمية النسبية لكل بعد ومن ثم الوزن النسبي. ويتكون المقياس الحالي من (٤٠) مفردة موزعة على أربعة

أبعاد. وتم عرض المقياس على عدد خمسة محكمين بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بالكلية للتعرف على مدى ملاءمة المفردات للبعد الذى تنتمى إليه واقتراح التعديلات المناسبة بما يجعل المقياس مناسب لعينة البحث وتم تعديل صياغة بعض المفردات حتى تكون بسيطة ومفهومة للعينة.

وبذلك يتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي (أخطاء الانتباه- أخطاء الادراك- أخطاء الذاكرة- أخطاء الأداء الحركي) وجميع المفردات موجبة والاستجابة عليها في صورة تدريج خماسي (تتفق معي بدرجة كبيرة جدًا- كبيرة- متوسطة- قليلة- قليلة جدًا).

جدول (١): توزيع مفردات مقياس الإخفاق المعرفي على أبعاده.

البعد	أرقام المفردات داخل المقياس	العدد
أخطاء الانتباه	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣	٩
أخطاء الادراك	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤	٩
أخطاء الذاكرة	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	١٣
أخطاء الأداء	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦	٩
المجموع		٤٠

، وللتحقق من وثبات وصدق مقياس الإخفاق المعرفي تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات:

أ-ثبات مفردات مقياس الإخفاق المعرفي عن طريق ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس الإخفاق المعرفي عن طريق حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٢):

جدول (٢): معاملات ألفا كرونباخ ومعاملات الصدق لأبعاد مقياس الإخفاق المعرفي بعد حذف المفردة من البعد

أخطاء الانتباه			أخطاء الإدراك			أخطاء الذاكرة			أخطاء الأداء		
م	معامل الفا	معامل الارتباط	م	معامل الفا	معامل الارتباط	م	معامل الفا	معامل الارتباط	م	معامل الفا	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٥	**٠,٣٩٤	٢	٠,٧٥٧	**٠,٥١٠	٣	٠,٨٣٤	**٠,٤٨٣	٤	٠,٧٤٤	**٠,٤٨٤
٥	٠,٧٤٠	**٠,٤٢٨	٦	٠,٧٤٣	**٠,٥٩٧	٧	٠,٨٣٣	**٠,٥٠٣	٨	٠,٧٥١	**٠,٤٢٦
٩	٠,٧٢٥	**٠,٥٢٨	١٠	٠,٧٤٤	**٠,٥٩٣	١١	٠,٨٢٩	**٠,٥٥٦	١٢	٠,٧٤٠	**٠,٥٠٤
١٣	٠,٧٥٤	**٠,٣٣٩	١٤	٠,٧٩٥	**٠,٢٣٥	١٥	٠,٨٤٠	**٠,٣٩٤	١٦	٠,٧٥٢	**٠,٤٢٤
١٧	٠,٧٣٠	**٠,٤٩٣	١٨	٠,٧٥١	**٠,٥٤٣	١٩	٠,٨٣٣	**٠,٥٠١	٢٠	٠,٧٩٥	**٠,٢٥٤
٢١	٠,٧٢١	**٠,٥٤٩	٢٢	٠,٧٧٤	**٠,٣٨٢	٢٣	٠,٨٣٠	**٠,٥٤٦	٢٤	٠,٧٥٧	**٠,٣٨٣
٢٥	٠,٧٣٨	**٠,٤٤٢	٢٦	٠,٧٥٣	**٠,٥٣٣	٢٧	٠,٨٢٦	**٠,٥٩٦	٢٨	٠,٧٢٦	**٠,٦٠٣
٢٩	٠,٧٧٠	**٠,٢٣٥	٣٠	٠,٧٧٠	**٠,٤١٣	٣١	٠,٨٤١	**٠,٣٩٠	٣٢	٠,٧٣٩	**٠,٥١٠

أخطاء الانتباه			أخطاء الإدراك			أخطاء الذاكرة			أخطاء الأداء		
٣٣	٠,٧١٨	**٠,٥٧٣	٣٤	٠,٧٦٧	**٠,٤٣٦	٣٥	٠,٨٣٢	**٠,٥٠٧	٣٦	٠,٧٢٤	**٠,٦٠٦
						٣٧	٠,٨٢٦	**٠,٦٠٣			
						٣٨	٠,٨٢٤	**٠,٦٣٠			
						٣٩	٠,٨٣٢	**٠,٥٠٦			
						٤٠	٠,٨٥٠	**٠,٢٥٣			
معامل ألفا للبعد ٠,٧٦١			معامل ألفا للبعد ٠,٧٨٣			معامل ألفا للبعد ٠,٨٤٤			معامل ألفا للبعد ٠,٧٧٠		

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن:

- معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك باستثناء المفردة (٢٩) من البعد الأول، والمفردة (١٤) من البعد الثاني، والمفردة (٤٠) من البعد الثالث، والمفردة (٢٠) من البعد الرابع، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذى تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول (٠,٧٧٠)، وللبعد الثاني (٠,٧٩٥)، وللبعد الثالث (٠,٨٥٠)، وللبعد الرابع (٠,٧٩٥).
- جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دال إحصائيًا عند(٠,٠١) أو (٠,٠٥) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

أ- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان" و "براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات ثبات أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي بطريقة التجزئة النصفية.

م	أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي	التجزئة النصفية (سبيرمان/براون)
١	أخطاء الانتباه	٠,٧٥١
٢	أخطاء الادراك	٠,٧٥٤
٣	أخطاء الذاكرة	٠,٨٢٨
٤	أخطاء الأداء	٠,٧٠٤

جـ- الثبات الكلى للمقياس:

تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التي تم الابقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى (٠,٩٤٤)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى (٠,٩٠٠).

ثانياً: الصدق.

أ-صدق المفردات.

تم حساب صدق مفردات مقياس الإخفاق المعرفي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢) السابق.

ب-الصدق العاملي لمقياس الإخفاق المعرفي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الإخفاق المعرفي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث يتضح من الجدول التالي أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي رقم (٤):

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الإخفاق المعرفي.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٠,٩٧٣ ٢ ٠,٦١٥	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا^2 df / X^2	٠,٤٨٦٥	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٦	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٨٠	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٠٥٥	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٥١ ٠,١٦٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٨	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٩٤	(صفر) إلى (١)

، والجدول التالي يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد للمقياس:

جدول (٥): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الأربعة بالعامل الكامن العام لمقياس الاخفاق المعرفي وقيم "ت" ودلالتها الاحصائية والخطأ المعياري لتقدير التشبع.

أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أخطاء الانتباه	٠,٨٧٤	٠,٠٧٣٢	١١,٩٤٣	٠,٠١
أخطاء الادراك	٠,٩٠٩	٠,٠٧١٣	١٢,٧٦٠	٠,٠١
أخطاء الذاكرة	٠,٨٩٦	٠,٠٧٢٠	١٢,٤٥٤	٠,٠١
أخطاء الأداء	٠,٩١٨	٠,٠٧٠٨	١٢,٩٧٠	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشعبات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة لمقياس الإخفاق المعرفي، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن للمقياس.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس الإخفاق المعرفي.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى له المفردة.

أخطاء الانتباه		أخطاء الادراك		أخطاء الذاكرة				أخطاء الأداء	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٢**	٢	٠,٦٤٠**	٣	٠,٥٩٤**	٣٥	٠,٥٩٩**	٤	٠,٦٤٤**
٥	٠,٥٩٠**	٦	٠,٧٣٢**	٧	٠,٥٩٨**	٣٧	٠,٧٠٢**	٨	٠,٥٨٣**
٩	٠,٦٥٩**	١٠	٠,٧٠٥**	١١	٠,٦٥٢**	٣٨	٠,٧٠٠**	١٢	٠,٦٦٦**

أخطاء الانتباه		أخطاء الادراك		أخطاء الذاكرة				أخطاء الأداء	
١٣	**٠,٥١٣	١٨	**٠,٦٦٢	١٥	**٠,٥٠٣	٣٩	**٠,٥٧٧	١٦	**٠,٥٨٠
١٧	**٠,٦٤٥	٢٢	**٠,٥٦٠	١٩	**٠,٥٩١			٢٤	**٠,٥٣٩
٢١	**٠,٦٧٩	٢٦	**٠,٦٥٢	٢٣	**٠,٦٤٩			٢٨	**٠,٧١١
٢٥	**٠,٥٩٨	٣٠	**٠,٥٨٦	٢٧	**٠,٦٩٦			٣٢	**٠,٦٦٦
٣٣	**٠,٧١٢	٣٤	**٠,٥٩٥	٣١	**٠,٥١١			٣٦	**٠,٧٣٠

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ويتضح من الإجراءات السابقة ثبات وصدق واتساق المقياس وصلاحيته لقياس الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، والدرجة الكلية للمقياس (١٨٠) والدرجة الصغرى (٣٦).

ثانيًا: مقياس الاندماج المدرسي.

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على درجة اندماج التلاميذ في المدرسة وطريقة تعاملهم داخل الفصل وخارجه أثناء اليوم الدراسى، وقد تم اعداد هذا المقياس بعد الاطلاع على عدد من البحوث التي تناولت مفهوم الاندماج المدرسي، وقد تم الاستعانة ببعض المقاييس التي وضعت لقياس الاندماج المدرسي مثل مقياس "هارت وآخرون" (Hart et al., 2011) عدد مفرداته (٣٣) مفردة، و"وانج وآخرون" (Wang et al., 2011) عدد مفرداته (٢٣) مفردة، و "لام وآخرون" (Lam et al., 2014) عدد مفرداته (٣٣) مفردة، و"فيجا" (Veiga, 2016) عدد مفرداته (٢٠) مفردة، وقد تم تحديد أبعاد الاندماج المدرسي في ضوء الأبعاد التي حددتها المقاييس السابق ذكرها.

ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) مفردة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد (الاندماج السلوكي والمعرفي والانفعالي) وتم إضافة بعد رابع (الاندماج الأصيل) طبقًا لبحث (Klipfel, 2013) ويتكون هذا البعد من (١٠) مفردات، وتم عرض المقياس على عدد خمسة محكمين بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بالكلية للتأكد من مدى صلاحية المفردات لقياس ما وضعت من أجله ومدى ملاءمة المفردات وصياغتها بما يناسب عينة البحث. وتم تعديل صياغة بعض المفردات وتم دمج مفردتين في البعد الرابع لأنهما يعطوا نفس المعنى وبذلك أصبح هذا البعد مكون من (٩) مفردات، وتمت الاستجابة على مفردات المقياس في تدريج خماسي (أوافق بشدة- أوافق- أوافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة)، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) مفردة وجميع مفردات المقياس إيجابية ماعدا المفردات (١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٤-٢٥) تم صياغتها في صورة سلبية.

جدول(٧): توزيع مفردات مقياس الاندماج المدرسي على أبعاده.

البعد	أرقام المفردات	العدد
الاندماج السلوكي	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨-٣١-٣٤	١٢
الاندماج المعرفي	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩-٣٢-٣٥	١٢
الاندماج الانفعالي	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧-٣٠-٣٣-٣٦	١٢
الاندماج الأصيل	٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥	٩
المجموع		٤٥

،وللتحقق من وثبات وصدق مقياس الاندماج المدرسي تم تطبيقه علي أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (١٢٠) تلميذ وتلميذه بالصف الثاني الإعدادي، وتم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات:

أ-ثبات مفردات مقياس الاندماج المدرسي عن طريق ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس الاندماج المدرسي عن طريق حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٨):

جدول (٨): معاملات ألفا كرونباخ ومعاملات الصدق لأبعاد مقياس الاندماج المدرسي بعد حذف المفردة من البعد.

الاندماج السلوكي			الاندماج المعرفي			الاندماج الانفعالي			الاندماج الأصيل		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٦	**٠,٣٠٩	٢	٠,٥٦٦	**٠,٤١٨	٣	٠,٦٨٥	**٠,٤٨٢	٣٧	٠,٧١٦	**٠,٢٩٥
٤	٠,٦٧٠	**٠,٣٤٦	٥	٠,٦٢٥	٠,٠٨٨	٦	٠,٧١٥	**٠,٢٦٢	٣٨	٠,٦٧٩	**٠,٥٠٥
٧	٠,٦٨٦	**٠,٢٣٨	٨	٠,٥٩٤	**٠,٢٧٤	٩	٠,٧٠٨	**٠,٣٢٥	٣٩	٠,٧٢٤	**٠,٢٦٥
١٠	٠,٦٧٤	**٠,٣٢٤	١١	٠,٥٩٦	**٠,٢٦٦	١٢	٠,٦٩٨	**٠,٣٩٦	٤٠	٠,٧١٧	**٠,٣٠١
١٣	٠,٧٠٠	*٠,٢٠٣	١٤	٠,٥٦٧	**٠,٣٩٦	١٥	٠,٧٠٧	**٠,٣٤٣	٤١	٠,٦٨٣	**٠,٤٨٥
١٦	٠,٦٧٧	**٠,٣٠٠	١٧	٠,٦٤١	٠,٠٩٠	١٨	٠,٧١٤	**٠,٢٩٤	٤٢	٠,٦٩٩	**٠,٤٠٩
١٩	٠,٦٧٧	**٠,٣٠٥	٢٠	٠,٥٨٨	**٠,٣٠١	٢١	٠,٧٣٨	٠,١٠٧	٤٣	٠,٦٩٦	**٠,٤١٦
٢٢	٠,٦٦٦	**٠,٣٩٥	٢٣	٠,٥٩٥	**٠,٢٧٩	٢٤	٠,٧١٦	**٠,٢٤٢	٤٤	٠,٦٧٤	**٠,٥٤١
٢٥	٠,٦٦٦	**٠,٣٧١	٢٦	٠,٦١٠	*٠,١٩١	٢٧	٠,٧٠٤	**٠,٣٥٣	٤٥	٠,٧٠٣	**٠,٣٨٠
٢٨	٠,٦٣٦	**٠,٥٩٠	٢٩	٠,٥٨٦	**٠,٣٧٨	٣٠	٠,٦٧٠	**٠,٥٨٧			
٣١	٠,٦٨٩	*٠,٢١٧	٣٢	٠,٥٨٩	**٠,٣١٣	٣٣	٠,٦٨٧	**٠,٥٠٢			

الاندماج السلوكي			الاندماج المعرفي			الاندماج الانفعالي			الاندماج الأصيل		
٣٤	٠,٦٥٧	**٠,٤٨٦	٣٥	٠,٥٨٤	**٠,٣٤٤	٣٦	٠,٦٩٤	**٠,٤٢٩			
معامل ألفا للبعد ٠,٦٩٢			معامل ألفا للبعد ٠,٦١٦			معامل ألفا للبعد ٠,٧٢١			معامل ألفا للبعد ٠,٧٢٤		

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن:

- معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك باستثناء المفردة رقم (١٣) من البعد الأول، والمفردتين (٥، ١٧) من البعد الثاني، والمفردة (٢١) من البعد الثالث، حيث إن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذى تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول (٠,٧٠٠)، وللبعد الثاني(٠,٦٥٦)، وللبعد الثالث(٠,٧٣٨).
- جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دال إحصائيًاعند (٠,٠١) أو (٠,٠٥) ما عدا المفردات رقم (٥، ١٧، ٢١) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

ب–حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان"، و"براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (٩):

جدول (٩): معاملات ثبات أبعاد مقياس الاندماج المدرسي بطريقة التجزئة النصفية.

م	أبعاد مقياس الاندماج السلوكي	التجزئة النصفية (سبيرمان/براون)
١	الاندماج السلوكي	٠,٧٣٩
٢	الاندماج المعرفي	٠,٥٦٤
٣	الاندماج الانفعالي	٠,٧٢٥
٤	الاندماج الأصيل	٠,٦٢٩

جـ–الثبات الكلى للمقياس: تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التي تم الابقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى (٠,٨٨٠)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٧١٠).

ثانيًا: الصدق.

أ-صدق المفردات.

تم حساب صدق مفردات مقياس الاندماج المدرسي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨) السابق.

ب-الصدق العاملي لمقياس الاندماج المدرسي.

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الاندماج المدرسي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث يتضح من الجدول التالي أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي رقم (١٠):

جدول (١٠): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الاندماج المدرسي.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٥,٣٢٦ ٢ ٠,٠٦٩٧	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا^2 df / X^2	٢,٦٦٣	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٧٤	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٩٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٣٩٧	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,١١٠	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٨٢ ٠,٢٠٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٦٨	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٠٤	(صفر) إلى (١)

، والجدول التالي رقم (١١) يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الاندماج المدرسي:

جدول (١١): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الأربعة بالعامل الكامن العام لمقياس الاندماج المدرسي وقيم "ت" ودلالتها الاحصائية والخطأ المعياري لتقدير التشبع.

أبعاد مقياس الاندماج المدرسي	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج السلوكي	٠,٩٠٥	٠,٠٨٨٧	١٠,٢٠٢	٠,٠١
الاندماج المعرفي	٠,٦٩٤	٠,٠٩٤٨	٧,٣٢٢	٠,٠١
الاندماج الانفعالي	٠,٧٠٧	٠,٠٩٤٤	٧,٤٨٧	٠,٠١
الاندماج الأصيل	٠,٥٦٥	٠,٠٩٨٩	٥,٧١٦	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة لمقياس الاندماج المدرسي، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن للمقياس.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج المدرسي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى له المفردة.

الاندماج السلوكي		الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج الاصيل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٤٥٩	٢	**٠,٥٨٠	٣	**٠,٦١٠	٣٧	**٠,٤٤٥
٤	**٠,٤٧٥	٨	**٠,٥٢٣	٦	**٠,٤٠٦	٣٨	**٠,٦٥٦
٧	**٠,٤٠٥	١١	**٠,٤٤٩	٩	**٠,٤٨٦	٣٩	**٠,٤٥٢
١٠	**٠,٤٩٥	١٤	**٠,٥٣٣	١٢	**٠,٥٥٦	٤٠	**٠,٤٨٤
١٦	**٠,٤٥٤	٢٠	**٠,٥٠٤	١٥	**٠,٥٢٤	٤١	**٠,٦٤٠
١٩	**٠,٥٣٤	٢٣	**٠,٥٢٦	١٨	**٠,٤٩٩	٤٢	**٠,٥٤٦
٢٢	**٠,٥٣٨	٢٦	**٠,٣٩٠	٢٤	**٠,٣٩٣	٤٣	**٠,٥٦٩
٢٥	**٠,٥٣٣	٢٩	**٠,٤٨١	٢٧	**٠,٤٩٩	٤٤	**٠,٦٧٢
٢٨	**٠,٦٩١	٣٢	**٠,٤٩٠	٣٠	**٠,٦٨٥	٤٥	**٠,٥٥٥
٣١	**٠,٤٠٢	٣٥	**٠,٥٢١	٣٣	**٠,٦٠٧		
٣٤	**٠,٥٨٩			٣٦	**٠,٥٢٨		

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ويتضح من الإجراءات السابقة ثبات وصدق واتساق المقياس وصلاحيته لقياس الاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤١) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، والدرجة الكلية للمقياس (٢٠٥) والدرجة الصغرى (٤١).

ثالثًا: مقياس التوافق الدراسى.

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تفاعل التلميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها أثناء استذكار دروسه ومدى رضاه عن ذلك، وتم اعداد هذا المقياس في ضوء الاطار النظري لمفهوم التوافق الدراسى، ولتحديد أبعاد التوافق الدراسى تم الاطلاع على عدد من البحوث السابقة والمقاييس فلوحظ أنه تعددت أبعاده واختلفت من بحث لآخر طبقًا لتنوع مجالات اهتمام الباحثين وطبقًا لهدف كل بحث واختلاف العينة من بحث لآخر، وقد تم تحديد أبعاد التوافق الدراسى في البحث الحالي من خلال عمل تكرارات لهذه الأبعاد وعرضها على بعض الأساتذة بقسم علم النفس التربوي بالكلية لتوضيح أكثر الأبعاد التي تتوافق مع التعريف الإجرائي له وتتناسب مع عينة البحث الحالي والهدف من البحث وتم الاتفاق بنسبة ٨٥% بين المحكمين على أن أبعاد التوافق الدراسى هي (التكيف مع المنهج- تنظيم وإدارة الوقت- المهارات الدراسية- العلاقة مع الزملاء والإدارة-المثابرة الأكاديمية- التفوق الدراسي)، وبذلك يتكون المقياس من ستة أبعاد، وتم عرضه على عدد خمسة محكمين بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بالكلية وذلك لتحديد مدى وضوح المفردات ومدى انتماء كل مفردة للبعد التي تقيسه ومدى مناسبتها لعينة البحث، وفى ضوء أراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات، وبذلك يصبح المقياس في صورته الأولية مكون من (٤٨) مفردة موزعة على (٦) أبعاد، وتمت الاستجابة على مفردات المقياس في تدريج خماسي (أوافق بشدة- أوافق- أوافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة)، وجميع مفردات المقياس إيجابية ماعدا المفردات (٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢) تم صياغتها في صورة سلبية.

جدول (١٣): توزيع مفردات مقياس التوافق الدراسى على أبعاده.

البعد	أرقام المفردات	العدد
التكيف مع المنهج	١-٧-١٣-١٩-٢٥-٣١-٣٧-٤٣	٨
المثابرة الأكاديمية	٢-٨-١٤-٢٠-٢٦-٣٢-٣٨-٤٤	٨
تنظيم وإدارة الوقت	٣-٩-١٥-٢١-٢٧-٣٣-٣٩-٤٥	٨
المهارات الدراسية	٤-١٠-١٦-٢٢-٢٨-٣٤-٤٠-٤٦	٨
التفوق الدراسى	٥-١١-١٧-٢٣-٢٩-٣٥-٤١-٤٧	٨
العلاقة مع الزملاء والمدرسين	٦-١٢-١٨-٢٤-٣٠-٣٦-٤٢-٤٨	٨
المجموع		٤٨

، وللتحقق من وثبات وصدق مقياس التوافق الدراسى تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات:

أ-ثبات مفردات مقياس التوافق الدراسى عن طريق ألفا لـ كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس التوافق الدراسى عن طريق حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤): معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التوافق الدراسى بعد حذف المفردة من البعد.

التكيف مع المنهج		المثابرة الأكاديمية		تنظيم وإدارة الوقت		المهارات الدراسية		التفوق الدراسى		العلاقة مع الزملاء	
م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف
١	٠,٣٣٨	٢	٠,٦٧٠	٣	٠,٤٤٥	٤	٠,٤٩١	٥	٠,٤٣١	٦	٠,٣٢٥
٧	٠,٣٥١	٨	٠,٦٥٩	٩	٠,٤٣٠	١٠	٠,٤٣٨	١١	٠,٣٥٤	١٢	٠,٣٣٨
١٣	٠,٣٣١	١٤	٠,٦٢٢	١٥	٠,٤٨٢	١٦	٠,٤٦٥	١٧	٠,٤٠٨	١٨	٠,٤٠٧
١٩	٠,٤٣٦	٢٠	٠,٦٦٠	٢١	٠,٥٣٣	٢٢	٠,٤٤١	٢٣	٠,٣٦٣	٢٤	٠,٢٩٥
٢٥	٠,٣٣٦	٢٦	٠,٦٣٥	٢٧	٠,٤٥٢	٢٨	٠,٤٧٤	٢٩	٠,٣٤٣	٣٠	٠,٤٢٠
٣١	٠,٤١٢	٣٢	٠,٦٣٤	٣٣	٠,٥٠٧	٣٤	٠,٤٨٦	٣٥	٠,٣٧٣	٣٦	٠,٣٩١
٣٧	٠,٣٧٨	٣٨	٠,٦٣٣	٣٩	٠,٤٦٢	٤٠	٠,٤٩٧	٤١	٠,٤٣٦	٤٢	٠,٤٤٤
٤٣	٠,٤٦٦	٤٤	٠,٦٦٨	٤٥	٠,٤٤٥	٤٦	٠,٤٩٢	٤٧	٠,٣٩٢	٤٨	٠,٣٤٦
معامل الفا للبعد الأول=٠,٤٢٢		معامل الفا للبعد الثاني=٠,٦٧٩		معامل الفا للبعد الثالث=٠,٥٠٤		معامل الفا للبعد الرابع=٠,٥٠٧		معامل الفا للبعد الخامس=٠,٤٢٠		معامل الفا للبعد السادس=٠,٤٠٥	

ويتضح من الجدول السابق أن: معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك باستثناء المفردتين (١٩، ٤٣) من البعد الأول، والمفردتين (٢١، ٣٣) من البعد الثالث، والمفردتين (٥، ٤١) من البعد الخامس، والمفردات (١٨، ٣٠، ٤٢) من البعد الأخير، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذى تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول (٠,٤٨٥)، وللبعد الثالث (٠,٥٢٧)، وللبعد الخامس (٠,٤٦٢)، وللبعد السادس (٠,٤٩٤).

ب-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان" و "براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٥): معاملات ثبات أبعاد مقياس التوافق الدراسى بطريقة التجزئة النصفية.

م	أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي	التجزئة النصفية (سبيرمان/براون)
١	التكيف مع المنهج	٠,٣٧٦
٢	المثابرة الأكاديمية	٠,٦٨٣
٣	تنظيم وإدارة الوقت	٠,٥٣١
٤	المهارات الدراسية	٠,٤٧٦
٥	التفوق الدراسى	٠,٣٩٦
٦	العلاقة مع الزملاء والمدرسين	٠,٤٤٧

جـ- الثبات الكلى للمقياس:

تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التي تم الابقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى (٠,٨٤٦)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى (٠,٧٢٣).

ثانيًا: الصدق:

أ- صدق المفردات.

تم حساب صدق مفردات مقياس التوافق الدراسى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦): معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد.

التكيف مع المنهج		المثابرة الأكاديمية		تنظيم وإدارة الوقت		المهارات الدراسية		التفوق الدراسى		العلاقة مع الزملاء	
م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف
١	٠,٢٣٨**	٢	٠,٢٦٧**	٣	٠,٣١١**	٤	٠,١٨٧*	٥	٠,٠٦٧	٦	٠,٢٩١**
٧	٠,٢٦٧**	٨	٠,٣٢٤**	٩	٠,٣٥٠**	١٠	٠,٣٣٨**	١١	٠,٢٧٤**	١٢	٠,٢٥٤**
١٣	٠,٢٩٩**	١٤	٠,٤٧٠**	١٥	٠,١٩٨*	١٦	٠,٢٥٦**	١٧	٠,٢٤٦**	١٨	٠,٠٩٣
١٩	٠,٠٩٦	٢٠	٠,٣١٨**	٢١	٠,٠٧٨	٢٢	٠,٣٠٩**	٢٣	٠,٢٣٢**	٢٤	٠,٣١٦**
٢٥	٠,٢٨٩**	٢٦	٠,٤٢٥**	٢٧	٠,٢٧٧**	٢٨	٠,٢٣٢**	٢٩	٠,٢٩٤**	٣٠	٠,٠٦٩
٣١	٠,١٨٤*	٣٢	٠,٤٢٦**	٣٣	٠,١٣٤	٣٤	٠,٢١٢*	٣٥	٠,٢١٠*	٣٦	٠,٢١٦*
٣٧	٠,٢٠٥*	٣٨	٠,٤٣٤**	٣٩	٠,٢٥٣**	٤٠	٠,١٨٤*	٤١	٠,١٠٣	٤٢	٠,٠٣٧

التكيف مع المنهج		المثابرة الأكاديمية		تنظيم وإدارة الوقت		المهارات الدراسية		التفوق الدراسى		العلاقة مع الزملاء	
م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف	م	معامل الفا بعد الحذف
٤٣	٠,٠٠٨	٤٤	**٠,٢٩٠	٤٥	**٠,٣٠٣	٤٦	*٠,١٧٨	٤٧	*٠,١٨١	٤٨	**٠,٢٥١

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة دال إحصائيًا عند (٠,٠١) أو (٠,٠٥) ما عدا المفردات (٥، ١٨، ١٩، ٢١، ٣٠، ٣٣، ٤١، ٤٢، ٤٣) لذلك تم حذفهم مما يدل على صدق مفردات المقياس.

ب- الصدق العاملي لمقياس التوافق الدراسى:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الستة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، وقد حظى النموذج على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث يتضح من الجدول التالي أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٧): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التوافق الدراسى.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	١٥,١٨٧ ٩ ٠,٠٨٥٩	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا^2 df / X^2	١,٦٨٧	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٥٦	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٩٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٤٧٠	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٧٩٤	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٦٠ ٠,٣٨٥	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٣٩	(صفر) إلى (١)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٦٨	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٩٨	(صفر) إلى (١)

، والجدول التالي يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد للمقياس:

جدول (١٨): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الستة بالعامل الكامن العام لمقياس التوافق الدراسى وقيم ت ودلالتها الاحصائية والخطأ المعياري لتقدير التشبع.

أبعاد مقياس التوافق الدراسى	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التكيف مع المنهج	٠,٥٥٦	٠,٠٩٦٩	٥,٧٤٠	٠,٠١
المثابرة الأكاديمية	٠,٧٤٥	٠,٠٩٠٣	٨,٢٥٠	٠,٠١
تنظيم وإدارة الوقت	٠,٧٠٦	٠,٠٩١٧	٧,٧٠١	٠,٠١
المهارات الدراسية	٠,٦٥٨	٠,٠٩٣٥	٧,٠٣٧	٠,٠١
التفوق الدراسى	٠,٥٦٢	٠,٠٩٦٧	٥,٨١٤	٠,٠١
العلاقة مع الزملاء والمدرسين	٠,٦٣٣	٠,٠٩٤٣	٦,٧١٥	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشعبات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن للمقياس.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسى.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى له المفردة.

التكيف مع المنهج		المثابرة الأكاديمية		تنظيم وإدارة الوقت		المهارات الدراسية		التفوق الدراسى		العلاقة مع المعلمين	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٤٠٤	٢	**٠,٤٠١	٣	**٠,٥٧٦	٤	**٠,٤٧٥	١١	**٠,٥٤٤	٦	**٠,٥٣٢
٧	**٠,٥٤١	٨	**٠,٤٩٠	٩	**٠,٥٣١	١٠	**٠,٤٠٥	١٧	**٠,٥٩٨	١٢	**٠,٥٨٧
١٣	**٠,٥٦٧	١٤	**٠,٦٥٧	١٥	**٠,٤٠٢	١٦	**٠,٤٩٥	٢٣	**٠,٥٣٧	٢٤	**٠,٥٨٠
٢٥	**٠,٥٦٧	٢٠	**٠,٤٧٨	٢٧	**٠,٥٦٣	٢٢	**٠,٤٥٤	٢٩	**٠,٥٢٠	٣٦	**٠,٥٩٩
٣١	**٠,٥١١	٢٦	**٠,٦٣٦	٣٩	**٠,٦٠٤	٢٨	**٠,٥٣٤	٣٥	**٠,٥٧٠	٤٨	**٠,٦١١
٣٧	**٠,٥٨١	٣٢	**٠,٦٣٢	٤٥	**٠,٥٦٩	٣٤	**٠,٥٣٨	٤٧	**٠,٣٣٠		

	٣٨	**٠,٦٠٧		٤٠	**٠,٥٣٣		
	٤٤	**٠,٤٩٤		٤٦	**٠,٤٥٩		

، ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ويتضح من الإجراءات السابقة ثبات وصدق واتساق المقياس وصلاحيته لقياس التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) مفردة موزعة على ستة أبعاد، والدرجة الكلية للمقياس (١٩٥) والدرجة الصغرى (٣٩).

نتائج البحث:

نتيجة الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "يوجد مستوى مرتفع للإخفاق المعرفي ويختلف ترتيب أبعاده لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". وللتحقق من هذا الفرض تم تحديد درجة القطع (المحك) على مقياس الإخفاق المعرفي والتي إذا وصل إليها التلميذ فإنه يجتاز المقياس ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول التالي رقم (٢٠) يوضح ذلك، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد، ولحساب المتوسط الوزني لكل بعد تم قسمة المتوسط الحسابي على عدد مفردات البعد:

جدول (٢٠): درجة القطع والمستوى على مقياس الإخفاق المعرفي

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من ١ –أقل من ١,٨٠	لا تنطبق تمامًا	منخفض جدًا
من ١,٨١ –أقل من ٢,٦٠	لا تنطبق	منخفض
من ٢,٦١ –أقل من ٣,٤٠	تنطبق إلى حد ما	متوسط
من ٣,٤١ –أقل من ٤,٢٠	تنطبق	مرتفع
من ٤,٢١ –أقل من ٥	تنطبق تمامًا	مرتفع جدًا

جدول (٢١): نتائج المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الإخفاق المعرفي.

أبعاد الإخفاق المعرفي	تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ن= ٤٠٠					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد مفردات البعد	المتوسط الوزني	المستوى	الترتيب
أخطاء الانتباه	١٨,٣٥	٤,١٤٨	٨	٢,٢٩٤	منخفض	الرابع
أخطاء الادراك	٢٤,٨٣	٣,٠٦٧	٨	٣,١٠٤	متوسط	الثاني
أخطاء الذاكرة	٣١,٧٣	٤,٤٨٦	١٢	٢,٦٤٤	متوسط	الثالث
أخطاء الأداء	٢٥,١١	٢,٦٠٥	٨	٣,١٣٩	متوسط	الأول
الدرجة الكلية	١٠٠,٠٣	٨,٦٧٠	٣٦	٢,٧٧٩	متوسط	

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع أبعاد الإخفاق المعرفي حظيت على مستوى متوسط وكذلك درجته الكلية، فيما عدا بعد أخطاء الانتباه حظي على مستوى منخفض، وقد جاء بعد أخطاء الأداء في الترتيب الأول من بين أبعاد الإخفاق المعرفي، ثم تبعه أخطاء الادراك في الترتيب الثاني، ويليه في الترتيب الثالث أخطاء الذاكرة، وأخيرًا في الترتيب الرابع أخطاء الانتباه. وبهذا نجد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

وتختلف هذه النتيجة مع بحث محسن الزهيري (٢٠١٦)، وبحث صافى صالح (٢٠١٤) اللذان توصل نتائج بحثهم إلى ارتفاع مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وبحث فاطمة السعدى (٢٠١٧) الذى توصل نتائج بحثها إلى ارتفاع مستوى الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة.

ويمكن تفسير ذلك بأن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي يقل عندهم أخطاء الانتباه فهم لديهم القدرة على التركيز بصورة أكبر والانتباه لشرح المعلم وللمهام المكلفون بها، ويركزون انتباههم بدرجة كبيرة للدرس أو للمهمة دون الالتفات للأمور الأخرى الخارجة عن الدرس، فلا يعانون من الشرود الذهني أو السرحان. بينما لديهم أخطاء الإدراك وأخطاء الذاكرة وأخطاء الأداء بمستوى متوسط أي أن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات معرفية تقلل من الإخفاق المعرفي لديهم حتى يكونوا أكثر توافقًا مع المواقف والمهام التعليمية المختلفة، فينتبهون للمعلومة بصورة جيدة ويفهمونها وبالتالي يتذكروها بصورة جيدة فيوظفوا هذه المعلومات دون أخطاء.

وبالنسبة لترتيب أبعاد الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي فكان بعد أخطاء الأداء في الترتيب الأول، أي أن التلاميذ يقعون في أخطاء الأداء وصعوبة توظيف المعلومات التي يمتلكونها في مكانها المناسب بدرجة كبيرة، يليها أخطاء الإدراك فيواجهون التلاميذ خلل في فهم المعلومات المكتسبة وإعطاء معنى ودلالة على المثيرات الحسية التي يتم الإحساس بها، يليها أخطاء الذاكرة وهى مترتبة على أخطاء الإدراك فالخلل والتشويش في فهم المعلومة يترتب عليه صعوبة تخزين المعلومة وعدم ربطها بالمعلومات الموجودة في الذاكرة وبالتالي تلاشيها ونسيانها وعدم القدرة على استرجاعها عند الحاجة إليها.

<u>نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:</u>

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الإخفاق المعرفي ومتوسطات درجات الاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" باستخدام برنامج (SPSS18)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٢): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الإخفاق المعرفي ودرجات الاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

درجات الإخفاق المعرفي		أخطاء الانتباه	أخطاء الإدراك	أخطاء الذاكرة	أخطاء الأداء	الدرجة الكلية
درجات الاندماج المدرسي	الاندماج السلوكي	٠,٠٣٥-	٠,٠٥٠-	٠,٠٤٧	٠,٠٣٨	٠,٠٠١
	الاندماج المعرفي	٠,٠٩٣	٠,٠٣٥-	٠,٠١٠	٠,٠٦٣-	٠,٠١٨
	الاندماج الانفعالي	٠,٠٥٣-	٠,٠١٩-	٠,٠٦٠-	٠,٠٠٠	٠,٠٦٣-
	الاندماج الأصيل	٠,١٣١-**	٠,٠٠٨	٠,٠١٥	٠,٠٥٤-	٠,٠٦٨-
الدرجة الكلية		٠,٠٤٣-	٠,٠٤٢-	٠,٠٠٧	٠,٠٣٠-	٠,٠٤١-

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين بعد أخطاء الانتباه كأحد أبعاد الإخفاق المعرفي وبعد الاندماج الأصيل كأحد أبعاد الاندماج المدرسي، في حين أن باقي معاملات الارتباط بين أبعاد الإخفاق المعرفي ودرجته الكلية مع أبعاد الاندماج المدرسي ودرجته الكلية غير دالة إحصائيًا. وبهذا نجد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (Caraway et al., 2003) إلى وجود علاقة سالبة بين الخوف من الفشل المعرفي والاندماج المدرسي.

ويمكن تفسير ذلك بأن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذي يقل عندهم أخطاء الانتباه يزيد لديهم الاندماج الأصيل بمعنى أنهم لا يتشتت إتباهم بسهولة وينتبهوا جيدًا لشرح المعلم وللمهام التي يتم تكليفهم بها فيجدون متعة في الذهاب إلى المكتبة والبحث عن المعلومات، ويساعدوهم المعلمين على ذلك من خلال إكسابهم مهارات البحث في المكتبة والوصول إلى المعلومة بسهولة ويساعدوهم في اكتشاف اهتماماتهم وتشجيعهم على متابعة اهتماماتهم وتحديد الموضوعات التي تهمهم. فيقدر التلاميذ قيمة وأهمية الموضوعات التي يدرسونها ويشعرون بأنها مرتبطة بواقع حياتهم العملية التي يعيشونها، فيثقون في قدراتهم على إنجاز المهام المكلفون بها بنجاح لانتباههم وتركيزهم بصورة جيدة.

<u>نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:</u>

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الإخفاق المعرفي ومتوسطات درجات التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" وتم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون"، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٣): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الإخفاق المعرفي ودرجات التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي العام.

درجات الإخفاق المعرفي		أخطاء الانتباه	أخطاء الإدراك	أخطاء الذاكرة	أخطاء الأداء	الدرجة الكلية
درجات	التكيف مع المنهج	٠,٠١٩-	٠,٠٣١	٠,١٠٦-*	٠,٠٣٠-	٠,٠٦٢-
	المثابرة الأكاديمية	٠,٠١١-	٠,٠٥٦-	٠,٠٤١	٠,٠٤٥	٠,٠١٠

التوافق الدراسى	تنظيم وإدارة الوقت	-٠,٠١٥	-٠,٠٠٧	٠,٠٢٤	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤
	المهارات الدراسية	-٠,٠٣٩	٠,٠١٤	-٠,٠٢٥	-٠,٠٨٣	-٠,٠٥١
	التفوق الدراسى	-٠,١١٥*	٠,٠٧١	-٠,٠٢٤	-٠,٠٠٨	٠,٠٦٦
	العلاقة مع الزملاء والمدرسين	٠,٠٢٢	٠,٠٢٨	-٠,٠٠٥	-٠,٠٨٧	-٠,٠٠٨
الدرجة الكلية		٠,٠٠٧	٠,٠٢٠	-٠,٠٣٠	-٠,٠٥٤	-٠,٠٢١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد أخطاء الانتباه كأحد أبعاد الإخفاق المعرفي وبعد التفوق الدراسى كأحد أبعاد التوافق الدراسى، وكذلك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد أخطاء الذاكرة والتكيف مع المنهج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، في حين أن باقي معاملات الارتباط بين أبعاد الإخفاق المعرفي ودرجته الكلية مع أبعاد التوافق الدراسى ودرجته الكلية غير دالة إحصائيًا. وبهذا نجد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

ويمكن تفسير وجود علاقة سالبة بين أخطاء الانتباه والتفوق الدراسى، فكلما قلت أخطاء الانتباه لدى التلاميذ زادت فرص التفوق والنجاح الدراسى والعكس صحيح، فنجد أن هذه النتيجة منطقية حيث أن تشتت انتباه التلاميذ أثناء الحصص الدراسية والسرحان في بعض الأوقات وشرود الذهن وصعوبة متابعة المهام الدراسية تجعل التلميذ يختلط عليه الأمور والفهم فيحتاج إلى قراءة الموضوع عدة مرات لعدم وضوح المعاني من القراءة الأولى فيشعر بالملل أثناء الحصة الدراسية والمذاكرة وعند دراسة موضوعات جديدة، وبالتالي يرى أن التفوق الدراسى يعتمد على الحظ لا على القدرات فلا يثق في قدراته لتحقيق التفوق ولا يتقدم في الدراسة ولا يتحمس لها ولا يهتم بالحصول على مراكز متقدمة بين زملائه.

ويمكن تفسير وجود علاقة سالبة بين أخطاء الذاكرة والتكيف مع المنهج إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تذكر المعلومات والمعارف، وصعوبة في تذكر ما يتم قراءته عند الانتهاء من قراءة موضوع ما، وصعوبة في إعادة تسميع ما يتم حفظه، وصعوبة في استرجاع ما تم دراسته ومذاكرته، فيقل لديهم التكيف مع المنهج فنجد أنهم يقضون وقتًا طويلاً في الاستذكار دون فائدة، ولا يشعرون بأي متعة أو أهمية لدراسة هذه المقررات الدراسية، فيرون أن هذه المقررات غير مرتبطة ولا فائدة من دراستها، ويشعرون بالملل أثناء أداء الوجبات والمهام ولا يفضلون المشاركة في الأنشطة والمسابقات العلمية. فالتلاميذ الذين لا يتكيفون مع المنهج عادة ما يعانون من النسيان ويقعون في أخطاء الذاكرة لأن التعلم هو ما تم الاحتفاظ به من معلومات.

نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الاندماج المدرسي ومتوسطات درجات التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" وتم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون"، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٤): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاندماج المدرسي ودرجات التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

درجات الاندماج المدرسي		الاندماج السلوكي	الاندماج المعرفي	الاندماج الانفعالي	الاندماج الأصيل	الدرجة الكلية
درجات التوافق الدراسى	التكيف مع المنهج	٠,٠٤٨	-٠,٠١٠	٠,٠٢٩	٠,٠٣٨	٠,٠٤٢
	المثابرة الأكاديمية	٠,١٠٨*	٠,٠٣٧	٠,٠٧٠	٠,٠١٦	٠,٠٩٨
	تنظيم وإدارة الوقت	٠,٠٢٥	٠,٠١١	٠,٠٧٢	٠,٠٨٧	٠,٠٧٦
	المهارات الدراسية	٠,٠٧٨	٠,٠٦١	٠,٠٠٥	٠,٠٩٢	٠,٠٩٥
	التفوق الأكاديمي	-٠,٠٣٦	-٠,٠١٣	-٠,٠١٨	٠,٠٠٢	-٠,٠٢٨
	العلاقة مع الزملاء والمدرسين	٠,٠٣٧	-٠,٠٢٨	-٠,٠٣٨	-٠,٠٠٨	-٠,٠١٤
الدرجة الكلية		٠,٠٩٠	٠,٠٢٦	٠,٠٣٧	٠,٠٧٤	٠,٠٩٢

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج المدرسي والمثابرة الأكاديمية كأحد أبعاد التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين باقي معاملات الارتباط لأبعاد الاندماج المدرسي ودرجته الكلية وباقي أبعاد التوافق الدراسى ودرجته الكلية. وبهذا نجد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (Olivier et al., 2018) والذي هدف إلى معرفة نسبة التوافق الدراسي والاجتماعي والسلوكي عبر تحليل لبروفيلات البنين والبنات ثم ربط هذا فيما بعد عبر دراسة طولية بالاندماج المدرسي السلوكي والتحصيل الدراسي، وكذلك بحث (van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017) والذي هدف إلى معرفة القدرة على التمييز بين طلاب المدارس الثانوية من خلال بروفايلاتهم الدراسية والذي بدوره كشف عن العلاقة بين الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي وأهمية الاندماج السلوكي والمعرفي في التوافق الدراسى الجامعي.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاندماج السلوكي والمثابرة الأكاديمية إلى أن التلميذ الذى لديه مثابرة أكاديمية عالية لديه حافز ودافع قوى للدراسة، ويستمر في أداء الواجبات والمهام لفترة طويلة دون أن يتخللها فترات راحة، ويذاكر دروسه أول بأول لتحقيق أهدافه وطموحاته

الدراسية، وينجز المهام التي تتطلب وقت ومجهود كبير بسرعة، تزداد لديه النشاط والحيوية والهمة مع بداية اليوم الدراسى فينتظم في الحضور للمدرسة ويشعر بالرضا في الخضوع لتعليمات ونظم وقوانين المدرسة، ويشارك في الأنشطة الرياضية والاجتماعية والمسابقات العلمية بالمدرسة، ولديه سلوكيات إيجابية وسوية داخل المدرسة مع زملاؤه ومع المعلمين ويتقبل توجيهات المعلمين بصدر رحب.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه" لا توجد فروق في الاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وكانت النتائج كما هي بالجدول التالي:

جدول (٢٥): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في الاندماج المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي العام.

الاندماج المدرسي	منخفضو الإخفاق المعرفي ن= ١٢٠		مرتفعو الإخفاق المعرفي ن= ١١٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاندماج السلوكي	٣٣,٨١	٣,٨٩٢	٣٣,٤٢	٣,٨٩٣	٠,٧٧٠	غير دالة
الاندماج المعرفي	٢٦,٣٦	٤,٠٧٠	٢٦,٤٢	٣,٥٨٢	٠,١٢١	غير دالة
الاندماج الانفعالي	٣٣,١٧	٣,٨٦٢	٣٣,٥٠	٣,٤٠٠	٠,٦٩٦	غير دالة
الاندماج الأصيل	٢٧,٦٢	٢,٩٦٢	٢٨,٠٣	٣,٢٧٩	٠,٩٨٨	غير دالة
الدرجة الكلية	١٢٠,٩٦	٩,٤٧٩	١٢١,٣٦	٨,٤٢٨	٠,٣٤٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق لا توجد فروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في جميع أبعاد الاندماج المدرسي ودرجته الكلية، وبهذا نجد تحقق هذا الفرض.

ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ المنخفضين والمرتفعين في الإخفاق المعرفي لديهم نفس المستوى من الاندماج المدرسي (السلوكي- المعرفي- الانفعالي- الأصيل) فيقومون بأداء واجباتهم المدرسي، وينتظمون في دراستهم ويشعرون بالأمان والمتعة لوجودهم داخل المدرسة، ويشاركون في الأنشطة المدرسية المختلفة، ويكونوا صداقات جديدة بسهولة، ويشعرون بأهمية ما يتعلمونه ويحاولون الربط بين ما يتعلمونه داخل الحجرة الدراسية وخارج المدرسة، ويتمتعون بمهارات البحث عن المعلومات والموضوعات الجديدة.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه" لا توجد فروق في التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وكانت النتائج كما هي بالجدول التالي:

جدول (٢٦): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في التوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي العام.

التوافق الدراسى	منخفضو الإخفاق المعرفي ن= ١٢٠		مرتفعو الإخفاق المعرفي ن= ١١٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التكيف مع المنهج	١٦,٩١	٢,٩٥٣	١٦,٨٥	٢,٨٧٣	٠,١٦٤	غير دالة
المثابرة الأكاديمية	٢٤,٦٣	٣,٢٢٨	٢٤,٥٠	٣,٣٣٩	٠,٣٢٣	غير دالة
تنظيم وإدارة الوقت	١٧,٧٥	٢,٢٥٠	١٧,٦٥	٢,٤٢٢	٠,٣٣١	غير دالة
المهارات الدراسية	١٩,١٨	٣,٨٤٥	١٨,٨٨	٣,٩١٥	٠,٥٨٥	غير دالة
التفوق الدراسي	١٧,٢٨	٢,٣٤١	١٧,٤٤	٢,٣٤٧	٠,٥٢٨	غير دالة
العلاقة مع الزملاء والمدرسين	١١,٠٦	٣,٠٤٤	١٠,٣٨	٢,٣٩٦	١,٨٩٦	٠,٠٥
الدرجة الكلية للتوافق الدراسى	١٠٦,٨٠	١٠,٢٨٠	١٠٥,٦٩	٨,٨٩٨	٠,٨٨٦	غير دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي في بعد العلاقة مع الزملاء والمدرسين لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي، بينما لا توجد فروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في أبعاد التوافق الدراسى (التكيف مع المنهج– المثابرة الأكاديمية– تنظيم الوقت– المهارات الدراسية– التفوق الدراسى) ودرجته الكلية. وبهذا قد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ الذين لديهم إخفاق معرفي بدرجة منخفضة لديهم القدرة على التواصل مع الزملاء والمعلمين بشكل أفضل، وإقامة علاقات طيبة مع المعلمين يسودها الحب والاحترام المتبادل والتقدير، ويقدمون العون والمساعدة لزملائهم الذين يعانون من صعوبات في الدراسة، ويكونوا صداقات جديدة بسهولة، ويتقبلوا توجيهات المعلمين ولومهم لتحسين مستواهم الدراسى، ولديهم طلاقة للتحدث بسهولة أمام المعلمين بسهولة والتعبير عن أفكارهم وإقامة مناقشات صفية وحوار هادف مع

المعلمين ويطلبوا من معلميهم إعادة شرح الأجزاء غير الواضحة أثناء الحصة، وهذا يرجع إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم القدرة على التركيز والانتباه للمعلومات أثناء الحصة وكذلك التركيز أثناء الحديث مع الآخرين ولا يتشتت تركيزهم بسهولة، ويحتفظون بالمعلومات بصورة جيدة في الذاكرة ولديهم القدرة على استرجاع المعلومات وتوظيفها عند الحاجة إليها.

توصيات البحث:

١- تدريب التلاميذ على بعض الاستراتيجيات المعرفية لتقليل مستوى الإخفاق المعرفي لديهم.

٢- يتوجب على السادة المعلمين وأمناء المكتبة تزويد التلاميذ على بالمهارات البحثية والموارد التعليمية المتاحة من حيث اختيار الموضوع البحثي والكتب والمراجع.

٣- الاستفادة من مقياس الإخفاق المعرفي في تحديد التلاميذ ذوى الإخفاق المعرفي المرتفع والتعامل معهم.

البحوث المقترحة:

١- دراسة العلاقة بين الإخفاق المعرفي واضطرابات الانتباه والضغوط النفسية.

٢- دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والإخفاق المعرفي والتوافق الدراسى.

٣- دراسة العلاقة بين مهارات الدراسة والإخفاق المعرفى والتوافق الدراسى.

المراجع

شيري مسعد حليم (٢٠١٥).الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*،١٤ (١)، ص ص٨٩- ١٦٢، القاهرة: مصر.

صافي عمال صالح (٢٠١٤). الاخفاق المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأساليب التعلم التجريبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق.

صافي عمال صالح (٢٠١٨). سيكولوجية الإخفاقات المعرفية. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط١. عمان: الأردن.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). *القياس والتقويم النفسي والتربوي*. ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.

علي صبره محمد (٢٠٠٤). *الصحة النفسية والتوافق النفسي*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فاطمة ذياب مالود السعدي (إبريل ٢٠١٧). الفشل المعرفي وعلاقته بالتدريس الإبداعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (٣٢)، ص ص٦٢٦-٦٣٢.

فراس محمد علي الخوخي (٢٠٠٩). بناء وتطبيق مقياس التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ٨(٢)، ص ص٢٧٥- ٢٩٩.

فريد على محمد فايد (٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٣٢)، ص ص٢٢٧- ٢٧٣.

كمال الدسوقي (١٩٧٤). *علم النفس ودراسة التوافق*. دار النهضة العربية، بيروت.

محسن صالح حسن الزهيري (٢٠١٦). السلوك الفوضوي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية الآداب*، جامعة بغداد العراق، (١١٦)، ص ص٥٨٥-٦١٤.

محمود كاظم التميمي، أريج حازم مهدي (إبريل ٢٠١٥). الإخفاقات المعرفية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بالنوع والصف. *مجلة دراسة تربوية*، (٣٠)، ص ص١٥١-١٦٤.

Broadbent, D.; Cooper, P.; Fitzgerald, P. & Parkes, K. (1982). The Cognitive failure questionnaire (CFQ) and correlates, *British Journal of Clinical Psychology*, *21*, 1-16.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, *40*(4), 417–427. https://doi.org/10.1002/pits.10092

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *8*(13), 1–7.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*, *65*(2), 493–506. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of personality*, *16*(6), 469-489.

Elfferich, M. D., Nelemans, P. J., Ponds, R. W., De Vries, J., Wijnen, P. A., & Drent, M. (2010). Everyday cognitive failure in sarcoidosis: The prevalence and the effect of anti-TNF-α treatment. *Respiration*, *80*(3), 212–219. https://doi.org/10.1159/000314225

Eton, V. J. (2014). *Adjustment and Academic Achievement in Adolescents.pdf*. Xlibris Corporation.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. *Issues and Answers Report*, *098*, 26–27. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (year 7-10): A literature review. Ministry of Education, New Zealand:*

Hart, S. R.; Stewart, K. & Jimerson, S. R. (2011). The Student engagement in school's questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): examining the preliminary evidence, *Contemporary School Psychology*, *15*, 67-79.

Hitchcott, P. K., Fastame, M. C., Langiu, D., & Penna, M. P. (2017). Cognitive failures in late adulthood: The role of age, social context and depressive symptoms. *PLoS ONE*, *12*(12), 1-14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189683

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement, *74*(7), 262-274.

Klipfel, K. M. (2013). Authentic engagement: Assessing the effects of authenticity on student engagement and information, *Master's Paper for the M.S in L.S*, Degree April 2013, 53 pages. Chapel hill, North Carolina.

Lam, S-F.; Jimerson, S.; Wong, B.P.; Kikas, E.; Shin, H.; Veiga, F. H.; Hatzichristou, C.; Cefai, C.; Yang, H.; Liu, Y.; Basnett, J.; Duck, R.; Farrell, P.; Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries, *School Psychology Quarterly*, *29* (2), 213-232.

O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A Factor Analysis Exploring School Bonding and Related Constructs Among Upper Elementary Students. *The California School Psychologist*, *8*(1), 53-72. https://doi.org/10.1007/BF03340896

Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement? *Journal of School Psychology*, *69*(May), 28-44. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.006

Pears, K. C., Bruce, J., Fisher, P. A., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010).

Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development*, *81*(5), 1550–1564. https://doi.org/10.2307/40800691

Point, L. (2007). Using Positive Student Engagement to Increase Student Achievement. Retrieved from www.centerforcsri.org

Smilek, C. D.; Cheyne, J. A. & Jonathan, S. A. (2006). Absent mindedness: lapses of conscious awareness and every day cognitive failure, *consciousness and cognition*, *15*, 575-592.

Teimour, A.; Narmin, H.; Yahaya, K. & Farid, Z. (2010). Development and evaluation of anew questionnaire for rating of cognitive failures at work, *International Journal of Occupational Hygiene*, *3*, 6-11.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *Higher Education*, (November), 1–15. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, *54*, 9–19. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004

Veiga, F. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *217*, 813-819.

Wallace, J. C., & Vodanovich, S. J. (2003). Can accidents and industrial mishaps be predicted? Further investigation into the relationship between cognitive failure and reports of accidents. *Journal of Business and Psychology*, *17*(4), 503–514. https://doi.org/10.1023/A:1023452218225

Wallace, J. C., Vodanovich, S. J., & Restino, B. M. (2003). Predicting cognitive failures from boredom proneness and daytime sleepiness scores: An investigation within military and undergraduate

samples. *Personality and Individual Differences*, *34*(4), 635-644.

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, *49*(4), 465-480.

Wang, M. Te, & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, *85*(2), 722–737. https://doi.org/10.1111/cdev.12138