مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي
وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي
لدى عينة من طالبات الجامعة

إعداد

د/ حنان حسين محمود

باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية – جامعة القصيم

مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة

د/ حنان حسين محمود*

المقدمة:

في الآونة الأخيرة أصبح الباحثون والتربويون يركزون بشكل متزايد علي الاندماج الأكاديمي للطلاب باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل تدني مستوي التحصيل الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل لدي الطلاب.. وشعورهم بالاغتراب، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي.(Fredrick et al., 2004,60)

كما أصبح اندماج الطلاب هدفًا نأمل من خلاله تعزيز قدرات جميع الطلاب على تعلم كيفية التعلم لكي يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجتمع يعتمد علي المعرفة. (Gilber,2007,1)

ويؤكد العديد من الباحثين على أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي ينذر بتحصيل دراسي منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب من المدرسة. (Reeve & Tseng ,2011,257)

ويذكر كل من (Bang et al., 2011; Warren & Lerner, 2014) أن الاندماج الأكاديمي يعتبر مؤشرا للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي. (Veiga et al. ,2015, 306)

ويذكر كل من (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) أن الاندماج يشير إلي مدى مشاركة الطالب النشط في أنشطة التعلم. (Veiga et al., 2014, 39)

ويشير الباحثون إلي أن الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع يتضمن عدة أبعاد هي: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الانفعالي Emotional ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلى استخدام الطالب للاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط

د/ حنان حسين محمود: باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية – جامعة القصيم.

واستراتجيات التعلم المتطورة، وبعد الاندماج بالتفويض agentic engagement ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها. (Reeve &Tseng,2011,257-258)

ويري العديد من الباحثين مثل (. Skinner et al,,2009 Christenson, et al 2013;) أن الاندماج الأكاديمي ومفهوم الذات مفهومين رئيسيين يمكن أن نشرح من خلالهما التوافق الدراسي، كما أكدوا أهمية دراسة مفهوم الذات كأحد الأسس التي ترسخ للاندماج الأكاديمي للطلاب. (Veiga, 2015, 306)

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والاندماج الأكاديمي مثل دراسة (Veiga et al.2014) والتي أوضحت وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والاندماج الأكاديمي وأن الطلاب الذين لديهم مفهوم ذات مرتفع يكونوا أكثر اندماجًا من أقرانهم ذوي المستوى المنخفض من مفهوم الذات، كما أوضحت دراسة et al. Veiga (2015) أن العلاقة بين مفهوم الذات والاندماج الأكاديمي تختلف عبر مرحلة المراهقة (المبكرة – والمتوسطة) وأشارت نتائج دراسة كل من (Fall & Roberts 2012) ودراسة (Ramos-Díaz et al. 2016) أن التدعيم الاجتماعي الذي يحصل علية الطالب سواء من الأسرة أم المدرسين أم الرفاق يؤثر في الاندماج الأكاديمي من خلال متغير وسيط هو مفهوم الذات أي أن ما يحصل عليه الطلاب من تدعيم اجتماعي يؤدى إلى تحسين مفهوم الذات عند هؤلاء الطلاب مما قد يؤثر بشكل مباشر ويزيد من اندماجهم الأكاديمي.

ومن المفاهيم التي قد ترتبط بالاندماج الأكاديمي مستوى الطموح التعليمي Educational Aspiration، حيث أشار Finn (1989) إلي أن المشاركة المدرسية والتنظيم الذاتي يرتبط بشكل كبير بخطط الطلاب وتطلعاتهم المستقبلية.
(Wang & Eccles ,2011,37)

توصلت نتائج دراسة (Vaige et al. 2014) إلي وجود ارتباط موجب بين الطموح الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، كما أشارت نتائج دراسة Wang & Eccles (2011) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الطموح الأكاديمي. في حين توصلت نتائج دراسة Traci Danielle (2011) إلى عدم وجود أي علاقة بين الطموحات المهنية للطلاب واندماجهم الأكاديمي.

ويتضح لنا من العرض السابق وجود ندرة في الدراسات التي اهتمت بدراسة علاقة مفهوم الذات بالاندماج الأكاديمي خاصة الدراسات العربية حيث إنه في حدود

اطلاع الباحثة لا توجد أي دراسة عربية اهتمت ببحث هذه العلاقة، كما أن معظم الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه العلاقة ركزت على دراسة مفهوم الذات العام في علاقته بالاندماج الأكاديمي مثل دراسة Veiga et al. (2014) ودراسة Ramos-Díaz et al. (2016) ودراسة Fall & Roberts (2012) بينما توجد ندرة في الدراسات التي اهتمت ببحث مفهوم الذات الأكاديمية في علاقته بالاندماج الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود تناقض واضح بشأن علاقة مستوى الطموح بالاندماج الأكاديمي حيث أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة بين مستوى الطموح والاندماج الأكاديمي مثل دراسة Veiga et al. (2014) ودراسة Wang & Eccles (2011)، في حين توصلت نتائج دراسة Traci Danielle (2011) إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والاندماج الأكاديمي مما يعطى مؤشرا قويا إلي إجراء المزيد من الدراسات حول هذه العلاقة، ونظرا لما يمثله الاندماج الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي ومستوي الطموح الأكاديمي من أهمية في فهم التوافق الدراسي للطلاب وتحسين وتطوير العملية التعليمية فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن علاقة كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح بالاندماج الأكاديمي.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات(مرتفعات-منخفضات) مفهوم الذات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي؟

٢- **هل** توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات-منخفضات) الطموح الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد كل من مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لطالبات جامعة القصيم؟

أهداف البحث:

تسعي الدراسة الحالية إلى تعرف مدى اختلاف الاندماج الأكاديمي باختلاف كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد كل من مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي.

أهمية البحث:

تتناول هذه الدراسة ثلاثة من أهم المتغيرات التي أكدت نتائج البحوث أن لها تأثير كبير في عملية التعلم ومخرجاته وهي: (مفهوم الذات الأكاديمية، مستوى الطموح، والاندماج الأكاديمي) مما يساعد علي الوصول إلى فهم أعمق عن طبيعة هذه المتغيرات والعلاقة بينهم مما يسهم في تحسين عملية التعلم.

- تزويد المكتبة العربية بدراسة علمية في أحد الموضوعات المتخصصة في علم النفس خاصة أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات، حيث إنه في حدود اطلاع الباحثة لا توجد دراسة عربية اهتمت بدراسة كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح في علاقتهما بالاندماج الأكاديمي.
- زيادة وعي الباحثين بالاندماج الأكاديمي واستثارة اهتمامهم لأجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال مما يسهم في تحسين العملية التعليمية.
- يفيد البحث الحالي في لفت انتباه المسئولين في مجال الإرشاد النفسي والأكاديمي إلي أهمية وضع برامج إرشادية لاطلاع الطلاب علي طبيعة الحياة الجامعية ومتطلبات الاندماج معها وأهمية هذا الاندماج للنجاح في الحياة الجامعية، وتبصرهم بدور كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح في تحقيق هذا الاندماج.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (١٥٠) طالبة (٧٥) طالبة من طالبات المستوى (الثالث) و(٧٥) طالبة من طالبات المستوى (السادس) بكلية التربية – قسم علم النفس– جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م، وتتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة وهى: مقياس مفهوم الذات الأكاديمية إعداد Liu & Wang (2005)، ومقياس الطموح الأكاديمي إعداد الباحثة، ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد الباحثة، كما تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهى اختبار (ت)، معاملات ارتباط بيرسون، الانحدار المتعدد التدريجي.

مصطلحات الدراسة:

أولاً- مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self-Concept

عرفه Liu & Wang (2005) بأنه مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال

استجاباتهم علي مقاييس الثقة والجهد الأكاديمي واللذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم. (Liu & Wang, 2005, 21)

ويحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والذي أعدة Liu & Wang (2005) يتضمن بعدين أساسين هما الثقة والجهد الأكاديمي.

ثانيا– الطموح الأكاديمي: Academic Aspirations

ويحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الطموح الأكاديمي المستخدم والذي يتضمن ست أبعاد هي: النظر إلي المستقبل، الاتجاه نحو الدراسة، الاتجاه نحو التفوق، المثابرة، تحمل المسؤولية، الأيمان بالحظ والرضا بالواقع.

الاندماج الأكاديمي: Academic Engagement

ويحدد Reeve & Tseny (2011) الاندماج الأكاديمي بأنه هو ذلك المفهوم الذي يتضمن الإبعاد التالية: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلي المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الانفعالي Emotional ويشير إلي شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلي استخدام الطالب للاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتجيات التعلم المتطورة،وبعد الاندماج بالتفويض agentic engagement ويشير إلي مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها. (Reeve &Tseng, 2011, 257-258)

ويحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في الدراسة ويتضمن أربعة أبعاد هي: الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي والاندماج بالتفويض.

الإطـار النظـــري:

أولاً– مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self-Concept

تعريفه: ظهر مصطلح مفهوم الذات Self Concept عندما قدم كارل روجرز Carl Rogers نظرية الذات، ويعرف حامد زهران (١٩٩٨) مفهوم الذات بأنه مكون معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. (الزعبي، ١٥٨،٢٠٠٧)

أما مفهوم الذات الأكاديمية فهو معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي وهو يرتبط ارتباط وثيق بالتحصيل الدراسي. (Lozano, 1997, 10)

ويضيف أبو جادو (١٩٩٨) أن مفهوم الذات الأكاديمية هو أحد أشكال مفهوم الذات ويشير إلي اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد،أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة. (أبو جادو،١٣٩،١٩٩٨)

ويذكر Guay et al. (2003) أن مفهوم الذات الأكاديمية في نطاق واسع يشير إلى كيفية الطريقة التي يشعر بها الطلاب بأنفسهم كمتعلمين. Matovu, (2014, 185)

ويذكر زيتون (٢٠٠٤) أن مفهوم الذات الأكاديمية يشير إلى نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية، واحترامه لذاته، لكفايته وقدراته الأكاديمية. (أبو زيتون،١٩،٢٠٠٤)

كما عرفه Liu & Wang(2005) بأنه مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال استجاباتهم علي مقاييس الثقة والجهد الأكاديمي واللذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم. (Liu & Wang,2005,21)

ويذكر الريموني (٢٠٠٨) بأنه الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلي نفسه من حيث قدرته علي التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية وإدراكه لأبعاد القوة لديه وقدرته علي تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة علي أداء المهمات نفسها. (الريموني، ٢٢،٢٠٠٨)

وعُرف Freeman (2008) مفهوم الذات الأكاديمية بأنه مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي. (Freeman, 2008,5)

ويضيف (Ferla et al., 2009; Lips, 2004) إلي أن مفهوم الذات الأكاديمية يشير إلي تصورات الطلاب حول مستويات كفاءتهم في المجال المدرسي. (Matovu, 2014,185)

في ضوء ما تم عرضة من تعريفات لمفهوم الذات الأكاديمية نخلص إلي أن مفهوم الذات الأكاديمي هو أحد أشكال مفهوم الذات التي ترتبط بالجانب الأكاديمي وتتضمن تصورات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وتقيم الطلاب لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية ومعتقداتهم عن ما يمتلكون من مهارات تعليمية وأدائهم الأكاديمي.

ويعتمد مفهوم الذات الأكاديمي بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب في السنوات الأولى من المدرسة، وعلى تقييم الآخرين لذلك، بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحاً أم مبالغاً فيه. (المغازي، ٢٠٠٤، ٢٦)

كما يعتمد مفهوم الذات الأكاديمية على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف. (الكحالي، ٢٠٠٥،٢٠)

ويذكر كل من أمجد محمد وفتحية محمد (٢٠١٣) أن من الأسباب التي تؤدى إلي انخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب يمكن تحديدها في أربع مجالات هي:

المجال الأول: يشير بدر (٢٠٠١) إلي أن الممارسات الخاطئة للوالدين والتي تتلخص في التسلط والعقاب والضغوطات والنقد السلبي وعدم الاستحسان، وكذلك يضيف شيفر وميلمان (2008) أن استخدام الوالدين لأساليب المعاملة الو الدية الخاطئة مثل الإهمال والحماية الزائدة قد يودى إلي انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لديهم.

المجال الثاني: يذكر كل من مصطفى (٢٠١١) والمغازى (٢٠٠٤) أن تعريض الطالب لخبرات مدرسية أكبر من قدراته الفعلية، أو الطلب منه الوصول إلى مستويات أعلى من إمكاناته الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فبدلاً من الوصول إلى حد معقول من الأداء يصبح الطالب عاجزاً حتى عن الوصول إلى المستوى الذي يناسب قدراته وإمكاناته.

المجال الثالث: ويشير الريموني (٢٠٠٨) أن الممارسات الخاطئة للمعلمين، والتي تتلخص في تسلط المعلم وضعف تفاعله الاجتماعي مع الطلاب في المدرسة وداخل الصف،وكذلك يشير مصطفى (٢٠١١) إلي أن استخدام المعلمين للأساليب العقابية، والتسلطية، ولعبارات السخرية قد تؤثر بشكل سلبي على مفهوم الذات لديهم.

المجال الرابع: أوضحت نتائج دراسة (Nagy et al. 2006) ونتائج دراسة (Ireson & Hallam 2009) أن انخفاض مستوي التحصيل الدراسي وتكرار خبرات الفشل يعتبران من الخبرات المؤلمة التي ينتقل أثرها إلى مواقف أخرى غير مدرسية ويشعر صاحبها بالعجز وعدم الكفاءة، مما يساعد على تنمية مفاهيم سلبية عن الذات لديهم. (أمجد محمد وفتحية محمد، ٢٠١٣،١٩٠)

ثانيا– الطموح الأكاديمي :Academic Aspirations

تعريفـــــه:

يرجع استخدام مصطلح الطموح إلى الدراسات التي قام بها ليقين وتلاميذه عام (١٩٢٩) في مجال الدافعية، ويعتبر هوب (1930) Hoppie أول من استخدم مصطلح مستوى الطموح والذي عرفه بأنة أهداف الشخص أو ما ينتظر منه في مهمة معينة. (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤، ٢٥)

تتناول الدراسة الحالية أحد أنواع الطموح وهو الطموح الأكاديمي والذي عرفه الباحثون علي النحو التالي: يعرف صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨١) الطموح الأكاديمي بأنه هو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي، ويتطلع إليه ويسعي إلى تحقيقه بالتغلب علي ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلي هذا المجال ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرا ت النجاح و الفشل التي يمر بها. (صلاح الدين أبو ناهية،٢٦،١٩٨١)

ويعرفه جليل وديع شكور(١٩٨٩) بأنه الطموح الذي يتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر، ويحدد بأنه مستوى الطموح الذي يتمنى الفرد الوصول إليه.(جليل وديع شكور، ١٣٢،١٩٨٩)

ويشير شريف (٢٠٠١) إلي أنه عملية تخطيط الفرد في وضع أهدافه القريبة والبعيدة في ضوء قدراته وإطاره المرجعي بما يعزز أدائه وقدراته وإمكاناته الدراسية وفيما يتطلع إليه في المستقبل. (عصام شريف، ١١،٢٠٠١)

ويذكر الزبيدي (٢٠٠٦) أنه هو مستوي توقعات الفرد ورغباته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي.(عبد الرحيم الزبيدي، ٢٠٠٦، ١٢)

ويحدده المشيخي (٢٠٠٩) بأنه مستوى التفوق والنجاح الذي يرغب الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته. (غالب المشيخي،٢٠٠٩، ٩١)

وعرف المظلوم (٢٠١٠) الطموح الأكاديمي بالجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله. (علي المظلوم، ٢٠١٠، ٢٠١)

من استعراض التعريفات السابقة للطموح الأكاديمي يمكن أن نخلص إلي النقاط التالية:

- يحدد الطموح الأكاديمي الأهداف المستقبلية التي يضعها المتعلم لنفسه، ومستوى الانجاز الذي يسعي إلي الوصول إليه في مجال دراسته وهو بذلك عنصر من عناصر الدافعية.
- يحدد الطموح مقدار الجهد الذي يبذله المتعلم من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- يتأثر مستوي الطموح الأكاديمي بمدى وعي الفرد وإدراكه لقدراته وإمكاناته،وكذلك إطاره المرجعي وخبرات النجاح والفشل السابقة التي مر بها، فهو بذلك سمة مكتسبة تختلف من فرد إلي أخر.

سمات الشخص الطموح: اتفق العديد من الباحثين علي أن الشخص الطموح أكاديميا يمتاز بعدة خصائص من أهمها: النظرة إلي الحياة بتفاؤل – يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب – يحدد أهدافه بشكل دقيق – يميل إلي التفوق – لا يرضى بمستواه الراهن – يعمل علي النهوض بمستواه إلي الأفضل –المثابرة في الأعمال التي يقوم بها – تحمل الصعاب في سبيل الوصول إلي الهدف –لديه القدرة علي تحمل المسؤولية – يؤمن بأن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه –لا يؤمن بالحظ– لا يعتقد بأن مستقبل الفرد محدد ولا يمكن تغيره– لا يترك الأمور للظروف. (غالب محمد المشيخي،٢٠٠٩، ١٠١)، (حنان الحلبي،٢٠٠٠، ٥٩)، (نيفين عبد الرحمن، ٢٠١٠، ٨٢)

النظريات المفسرة للطموح:

نظرية أدلر Adler Theory والذي يرى الإنسان كائن اجتماعي تحركه دوافع اجتماعية في الحياة ويشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها ولديه القدرة علي التخطيط لأعماله وتوجيهها ومن أهم مفاهيم النظرية : الذات الخلاقة ويقصد بها ذات الفرد التي تدفعه إلي الابتكار، والكفاح في سبيل التفوق وهو أسلوب حياة الفرد ويتضمن نظرة الفرد إلي الحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم، والأهداف النهائية حيث يفرق الفرد بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية التي لا يراعي الفرد فيها حدود إمكاناته وقدراته ويعود ذلك إلي سوء تقدير لذاته. (غالب المشيخي،٢٠٠٩، ٩١)

نظرية اسكالونا Escalona: وترى أنه علي أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار وتفسر هذه النظرية ثلاثة حقائق هي: ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيًا، ميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة، هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح والبعد عن الفشل فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، كما أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على احتمالات النجاح والفشل في مستقبل الإنسان والتي تتمثل في الخبرات السابقة، ورغبات الفرد، وأهدافه. (شريف محمود، ٢٠٠١، ٤٩)

نظرية المجال كيرت ليفين Keart Levan والتي تشير إلي أن هناك عدة عوامل تؤثر في طموح الفرد هي : النضج فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل علية تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر علي التفكير في الغايات والوسائل علي السواء، القدرة العقلية فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلي كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة، النجاح والفشل فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدى إلي الإحباط ويعرقل في أحيان كثيرة التقدم في العمل، نظرة الفرد إلي المستقبل: تؤثر نظرة الفرد إلي المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته علي أهدافه في الوقت الحاضر. (عبد الله العنزي،٢٠١٦، ٢٠٦)

وفي ضوء النظريات التي فسرت الطموح يمكن تحديد بعض العوامل المؤثرة علي الطموح ومنها فكرة الفرد عن نفسه، مستوى ذكاء الفرد، خبرات النجاح والفشل، رغبات الفرد، ونظرته إلي المستقبل.

ثالثًا– الاندماج الأكاديمي: Academic Engagement

تعريفه:

بدأ الاهتمام بمفهوم الاندماج الأكاديمي في الأدب التربوي منذ منتصف (١٩٩٠)، وبشكل جوهري في (١٩٨٤) عندما اقترح الكسندر أوستن النظرية التنموية لطلاب الجامعات التي تركز على مفهوم الاندماج. وعرف Astin الاندماج بأنه "كمية الطاقة المادية والنفسية التي يبذلها الطالب في الخبرة الأكاديمية". Astin, (1984, 297)

عرف كل من Wehlage ,Rutter, Smith, Lesko & Fermandez (1989) الاندماج الأكاديمي بأنه الاستثمار النفسي اللازم لأتقان وفهم المهارات والمعلومات والمعارف التي تدرس بصراحة في المؤسسات التعليمية.

ويذكر كل من Skinner, Wellborn, & Connell (1990) أن الاندماج يشير إلى مبادرة الطالب لبذل الجهد والتفاعل والإصرار في العمل المدرسي بالإضافة إلي حالته الانفعالية أثناء أنشطة التعلم.

ويضيف كل من Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992) أن الاندماج في العمل الأكاديمي يمكن تعريفة بالجهد النفسي للطلاب واستثماراتهم تجاه التعلم، وفهم أو إتقان المهارات والمعارف التي يهدف العمل المدرسي إلي تعزيزها.

وعُرف Kuh (2003) اندماج الطلاب بأنه الطاقة والوقت الذي يكرسه الطالب للأنشطة التعليمية داخل وخارج الفصول الدراسية، والممارسات والسياسات التي تستخدمها المؤسسات التعليمية لتشجيع الطالب علي المشاركة في هذه الأنشطة.

ويشير كل من Christenson, Reschly, Appleton &Varro(2008) إلي أن الاندماج بأنه انشغال الطلاب والتزامهم بالتعليم، والانتماء، وتحديد الهوية في المدرسة، والمشاركة في بيئة المؤسسة والمبادرة في الأنشطة لتحقيق النتائج. (Alrashidi., et al 2016,41)

كما عُرف الاندماج بأنه بناء واسع يهدف إلى أن يشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرة الطالب والتي تضم ما يلي: – الأنشطة والتعلم التعاوني. – المشاركة في الأنشطة الأكاديمية الصعبة. – إقامة العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس. – المشاركة في إثراء الخبرات التعليمية– الشعور بدعم مجتمع التعلم الجامعي. (Coates, 2007,122)

أبعاد الاندماج:

أختلف التربويون في تحديدهم لأبعاد الاندماج فمنهم من قدم نموذج ثنائي الأبعاد للاندماج، في حين قدم البعض نموذج ثلاثي الأبعاد، بينما يذكر البعض أن الاندماج الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد، وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج.

يذكر Finn (1989) أن هناك بعدين أساسين للاندماج الأكاديمي هما: البعد السلوكي Behavioral وهو المشاركة في حجرة الدراسة والأنشطة المدرسية، والبعد الانفعالي Emotional والذي يتضمن تحقيق الهوية والشعور بالانتماء في المدرسة،

وتقيم النتائج المرتبطة بالتعلم، أما willms (2003) فقد حدد بعدين أساسين للاندماج هما : البعد السلوكي Behavioral وعرفه بأنه المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والأنشطة غير الأكاديمية، والبعد النفسي Psychological والذي يتضمن الشعور بالانتماء وتقيم النتائج المدرسية، ويضيف كل من Jimerson, Greif (2003) & Campos, وجود ثلاثة أبعاد للاندماج هي البعد الوجداني Affective ويتضمن المشاعر حول الرفاق، والمؤسسة التعليمية والمعلمين، والبعد السلوكي Behavioral ويتضمن الأفعال التي يمكن ملاحظتها مثل المشاركة في الأنشطة الصفية، والبعد المعرفي Cognitive ويتضمن معتقدات الطلاب وتصوراتهم عن أنفسهم وزملاؤهم ورفاقهم والمؤسسة التعليمية Alrashidi et al, 2016.,(41)

و**يشير** Fredricks et al. (2004) إلي أن اندماج الطلاب هو ذلك البناء العام meta-construct الذي يتضمن الاندماج المعرفي Cognitive engagement والاندماج الانفعالي Emotional engagement والاندماج السلوكي Behavioral engagement. (Fredricks & McColskey,2012,746)

١ –الاندماج المعرفي. Cognitive engagement

ويشير(Connell & Wellborn,1991;Newmann et al.,1992) إلي أن هذا البعد يتضمن استثمار الطلاب للتعلم، كما يتضمن مداخل التعلم واستراتجيات التنظيم الذاتي.

٢ –الاندماج الانفعالي Emotional engagement.

يشير (Lee & Smith (1995 إلي أن الجانب الانفعالي يرتبط بردود الأفعال العاطفية الايجابية والسلبية المثارة اتجاه والزملاء والمعلمين والمهام الأكاديمية والمدرسة بشكل عام، ويضيف Connell & Wellborn, 1991; Skinner & (Belmont, 1993) أن الجانب الانفعالي يشمل وجود بعض المؤشرات مثل شعور الطلاب بالاهتمام والسعادة وغياب مشاعر الملل والقلق والحزن، وعلاوة علي ذلك يري Finn(1989) أن الطلاب المندمجين انفعاليا يشعرون بالانتماء للمدرسة، ويحققون هويتهم داخل المدرسة، ولديهم تقييم للنتائج المرتبط بالنجاح في الدراسة.

٣ – الاندماج السلوكي engagement Behavioral.

ويتضمن ثلاثة استخدامات عامة الأولي السلوكيات الايجابية مثل انجاز الواجبات المدرسية، أتباع القواعد، والتمسك بالمعايير داخل الفصول وغياب السلوكيات المضطربة (Finn,1993; Finn & Rock, 1997)، والثانية المشاركة في

التعلم والمهام الأكاديمية وتشمل المناقشة، والمساهمة، وطرح الأسئلة، والانتباه، التركيز، والمثابرة، وبذل الجهد(Finn et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993)، والثالثة المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة والتي تشمل الأنشطة الرياضية والأنشطة الإدارية (Finn et al., 1995; Finn, 1993) ويتحدد الاندماج السلوكي في سلوكيات يمكن ملاحظتها ومن أبرز مؤشراته التحضير للمدرسة، الالتزام في الحضور، المشاركة في المهام الصفية واللاصفية والانضباط.
(Fredricks et al.,2004, 62-63)

أما Appleton et al (2006) فقد حدد أربع أبعاد للاندماج الأكاديمي هي: البعد الأكاديمي والذي يعكسه بعض المؤشرات مثل الوقت إلي يستغرقه الطالب في المهمة، وانجاز الواجبات المنزلية، الثقة في الوصول إلي التخرج، والبعد السلوكي Behavioral مثل الحضور، والمشاركة في حجرة الدراسة، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، والبعد النفسي Psychological والذي يتضمن علي سبيل المثال الانتماء، تحديد الهوية، والعلاقات مع الأقران والمعلمين، والبعد المعرفي Cognitive والذي يتضمن علي سبيل المثال التنظيم الذاتي للتعلم، تقييم التعلم، الأهداف الشخصية، الاستقلالية. (Appleton et al., 2006,430)

وأفترض Reeve &Tseny (2011) وجود أربعة أبعاد للاندماج هي: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلي المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الانفعالي Emotional ويشير إلي شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلي استخدام الطالب للاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتجيات التعلم المتطورة، وبعد الاندماج بالتفويض agentic engagement ويشير إلي مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها.

ويضيف Reeve and Tseng (2011) أنه هذا النوع من الاندماج (الاندماج بالتفويض) يقوم فيه الطلاب بشكل متعمد بخلق وإطفاء الطابع الشخصي علي ما يتعلموه و تحديد الشروط التي يتم تحتها التعلم، حيث يقوم الطلاب بإظهار المبادرة،وطرح الأسئلة، والتعبير عن ما يحتاجونه، وتقديم التوصيات فيما يتعلق بأهداف وموضوعات التعلم، وجعل المعلمون يعرفون ما يريدون وبماذا يهتمون، وتحديد موارد وفرص التعلم،وطلب التوضيحات، وإيجاد الخيارات.

(Reeve &Tseng, 2011,257-258)

من العرض السابق يتضح لنا أن الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع ومتعدد الأبعاد واختلف الباحثين حول تحديد أبعادة ولكن معظم الباحثين اتفقوا علي أنه يتضمن أبعاد معرفية وسلوكية وانفعالية، وقد تبنت الدراسة الحالية في تحديدها للإبعاد الاندماج الأكاديمي نموذج Reeve and Tseng (2011) والذي حدد أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي هي الاندماج المعرفي والاندماج الانفعالي والاندماج السواكي والاندماج بالتفويض.

الدراسات السابقة: فيما يلي عرض لأهم البحوث المرتبطة بالدراسة الحالية ويمكن تقسيمها إلى محورين:

أولاً– الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالاندماج:

هدفت دراسة Wengler (2009) إلي بحث العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية وإدراك الطلاب للاندماج في بيئتهم التعليمية، وأجريت الدراسة على (٥٤) من طلاب المرحلة الثانوية وتضمنت العينة (٣٧) من الذكور و(١٧) من الإناث مما تراوحت أعمارهم الزمنية من ١٧الي ١٨ سنة من ولاية شيكاغو وطبقت الدراسة مقياس مفهوم الذات الأكاديمية الذي أعده Reynolds et al.(1980) واستبيان المشاركة في التعلم لطلاب المدارس الثانوية والذي أعدة (Sweeney et al. 1994)، واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات أسلوب معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية واندماج الطلاب داخل بيئة التعلم حيث بلغ معامل الارتباط بالنسبة للعينة ككل (٥٢, ٠) وفسر الاندماج حوالي ٤٦% من التباين في مفهوم الذات الأكاديمية.

أما دراسة Fall & Roberts(2012) فقد هدفت إلى التحقق من افتراض أن مدركات الطالب لأنواع مختلفة من متغيرات السياق الاجتماعي ومتغيرات النظام الذاتي والتفاعل بينهم يؤثر على اندماج الطلاب في المدرسة ويسهم في اتخاذ الطالب القرار بشأن التسرب من المدرسة، وأجريت الدراسة علي عينة من طلاب الصفين العاشر والثاني عشر بالولايات المتحدة الأمريكية وأوضحت نتائج الدراسة أن إدراك الطالب لبعض متغيرات السياق الاجتماعي مثل (تدعيم الأسرة –تدعيم الرفاق – تدعيم المعلمين) يتنبأ بمفهوم الذات لدى الطلاب، كما أن مفهوم الذات لدى الطلاب يؤثر بشكل مباشر على الاندماج الأكاديمي والسلوكي، وأنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من مفهوم الذات وخلصت الدراسة إلى أن السياق الاجتماعي

والذي تحدد في تدعيم الرفاق والأسرة والمعلمين يؤثر في الاندماج الأكاديمي للطلاب من خلال متغير وسيط هو مفهوم الذات.

وهدفت دراسة Veiga et al. (2014) إلي بحث تأثير كل من مفهوم الذات والصف الدراسي والتفاعل بينهما علي الاندماج الأكاديمي خلال فترة المراهقة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٥) طالب وطالبة من مختلف الصفوف الدراسية من الصف السادس إلى الصف العاشر وطبقت والذي تضمن أربع أبعاد هي: Veiga (2012) الدراسة مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد الاندماج المعرفي – لاندماج الانفعالي – الاندماج السلوكي– الاندماج بالتفويض الشخص) واستخدمت الدراسة طريقة تحليل التباين الثنائي لمعرفة تأثير متغيري الصف الدراسي ومفهوم الذات والتفاعل بينهم على الاندماج الأكاديمي ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة وجود تأثير لمفهوم الذات قد ظهر في جميع أبعاد الاندماج في المدرسة والدرجة الكلية للاندماج، كما وجد تأثير للتفاعل بين متغيري الصف الدراسي ومفهوم الذات على الاندماج الأكاديمي في بعدى الاندماج المعرفي والاندماج بالتفويض الشخصي وكذلك الدرجة الكلية للاندماج.

وهدفت دراسة Veiga et al. (2015) إلى تعرف علاقة الاندماج الأكاديمي بمفهوم الذات، وهل يختلف الاندماج في المدرسة باختلاف مفهوم الذات خلال مرحلتي المراهقة المبكرة والمتوسطة، وأجريت الدراسة علي عينة قوامها (٦٨٥) من المراهقين منهم (٢٩٦) من الذكور و(٣٨٩) من الإناث تتراوح أعمارهم مابين (١١–١٧) سنة وطبقت الدراسة مقياس مفهوم الذات لأطفال إعداد piers & (2002) Herzberg ومقياس الاندماج في المدرسة إعداد Veiga (2012) ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي: الاندماج المعرفي – الاندماج الانفعالي – الاندماج السلوكي– الاندماج بالتفويض الشخصي) واستخدمت الدراسة في معالجتها للبيانات أسلوب تحليل التباين ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالنسبة للمرحلة المراهقة المبكرة فأن الطلاب ذوى المستوى المرتفع من مفهوم الذات أظهروا مستوى مرتفع من الاندماج في جميع الأبعاد أكثر من الطلاب ذوى المستوى المنخفض من مفهوم الذات، أما بالنسبة لمرحلة المراهقة المتوسطة فأن الطلاب ذوى المستوى المرتفع من مفهوم الذات اظهروا مستوى مرتفع في بعدين فقط من الاندماج الأكاديمي هما الاندماج الانفعالي– الاندماج السلوكي عن أقرانهم ذوى المستوى المنخفض من

مفهوم الذات، في حين أظهر كل من الطلاب ذوى المستوى المرتفع والمنخفض من مفهوم الذات نفس المستوى من الاندماج في بعدى الاندماج المعرفي والاندماج بالتفويض الشخصي.

وهدفت دراسة Ramos-Diaz et al.(2016) إلى تحليل العلاقة بين كل من الدعم الاجتماعي المدرك ومفهوم الذات العام والاندماج المدرسي، وأجريت الدراسة علي عينة قوامها (١٢٥٠) منهم ٤٩% من الذكور و٥١% من الإناث مما تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-١٥) سنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واختبرت الدراسة نموذج بنائي لتحليل تأثير الدعم الاجتماعي ومفهوم الذات العام على الاندماج الأكاديمي في المدرسة واستخدمت الدراسة استبيان الاندماج في المدرسة إعداد Fredericks et al. (2005) ومقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد إعداد Fernandez-zabala et al. (2015) وأوضحت الدراسة أن الدعم الأسرى ودعم الإقران له تأثير في الاندماج بالمدرسة وذلك من خلال متغير وسيط هو مفهوم الذات.

ثانيا- الدراسات التي تناولت الطموح وعلاقته بالاندماج:

هدفت دراسة Wang & Eccles(2011) والمعرفي إلي بحث الاندماج السلوكي والوجداني وعلاقته بالنتائج الأكاديمية والطموح الأكاديمي، وقد تناولت الدراسة الاندماج من خلال ثلاثة أبعاد هي: المشاركة المدرسية كبعد سلوكي، والانتماء للمدرسة كبعد وجداني، والتعلم المنظم ذاتيا كبعد معرفي، وتضمنت العينة (١١٤٨) طالب وطالبة من المراهقين موزعين علي الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر وتضمنت العينة جنسيات مختلفة من الأمريكان والأوربيين والأفريقيين، واستخدمت الدراسة متوسط درجات الطلاب كمؤشر للنتائج الأكاديمية، كما تم قياس الطموح الأكاديمي من خلال استبيان مفتوح تم طرحة علي الطلاب حول أي مدى يريد الطالب الوصول إلية في دراسته، كما طبقت الدراسة مقياس الاندماج الأكاديمي Holcombe &Wanng(2010) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين انخفاض درجات الطلاب في الطموح الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد الاندماج الثلاثة وهى المشاركة المدرسية (البعد سلوكي) والانتماء للمدرسة (البعد الانفعالي) والتعلم المنظم ذاتيا (البعد المعرفي)، كما أوضحت نتائج الدراسة أن ٣٢% من التباين في مستوى الطموح الأكاديمي تم تفسيره من خلال الاندماج.

أما دراسة (Traci Danielle ,2011) فقد هدفت إلي اكتشاف الطموحات المهنية لدى الذكور الأمريكان وعلاقتها بالاندماج في المدرسة، وأجريت الدراسة علي عينة من المراهقين الأمريكان من طلاب ولاية أوهايو، وتضمنت العينة ٤٩% من الطلاب الأمريكان من أصل أفريقي٧٩%.

من الطلاب من أصل أمريكي و أوربيي، وطبقت الدراسة استبيان الطموحات المهنية، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الطلاب الأمريكان من أصل أفريقي يتطلعون وبنسبة كبيرة إلى الحصول علي مهن في مجال الرياضة والترفية، أكثر من أقرانهم من الطلاب الذين ينتمون إلى أصل أمريكي أو أوربيي، كما أنه لا توجد أي علاقة بين الطموحات المهنية للطلاب واندماجهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Veiga et al. 2014) إلي بحث العلاقة بين الاندماج في المدرسة والطموح الأكاديمي، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس والوقوف علي مدى أسهام التطلعات الأكاديمية "الطموح" في تفسير التباين في أبعاد الاندماج في المدرسة لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٥) طالب وطالبة موزعين علي الصفوف من السابع إلي العاشر، واستخدمت الدراسة مقياس (Veiga ,2012) للاندماج في المدرسة والذي يقيس أربعة أبعاد للاندماج هي: الاندماج المعرفي والاندماج الانفعالي والاندماج السلوكي والاندماج بالتفويض الشخصي وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين مستوى الاندماج في المدرسة ومستوى الطموح الأكاديمي.

وفى نفس السياق أجرى (Vaige et al. 2014) دراسة أخرى هدفت إلي بحث علاقة الاندماج في الدراسة بكل من الطموح الأكاديمي واكتشاف التخصص المهني في المستقبل لدى عينة من المراهقين، وأجريت الدراسة علي عينة قوامها (٦٨٥) من الطلاب البرتغاليين موزعة علي الصفوف (السادس – السابع– التاسع –العاشر) واستخدمت الدراسة مقياس (Veiga, 2012) لقياس الاندماج في الدراسة، كما تم قياس مستوى الطموح من خلال طرح سؤال مفتوح حول السنة الدراسية التي يتطلع الطالب الوصول إليها عند استكمال دراسته، كما تم استخدام استبيان اكتشاف التخصص المهني النسخة البرتغالية، وتوصلت الدراسة إلي وجود ثلاثة بروفيلات مهنية مشتقة من الاندماج في الدراسة والتطلعات المهنية البروفيل الأول يتضمن

الطلاب غير المندمجين والباحثين عن فرص أخرى وكان عددهم (١٣٥) طالب وطالبة من إجمالي العينة وهؤلاء حصلوا علي درجات أقل من المتوسط في أبعاد الاندماج الأربعة (الاندماج المعرفي – الاندماج الانفعالي – الاندماج السلوكي– الاندماج بالتفويض الشخصي) وكانت درجاتهم في الطموح الأكاديمي منخفضة ولا يرغبون في مواصلة تعليمهم الأكاديمي، والبروفيل الثاني الطلاب الواثقين في أنفسهم وهؤلاء عددهم (٢٨١) من إجمالي العينة وحصلوا علي قيم أعلي من المتوسط في أبعاد الاندماج الأكاديمي الأربعة وكذلك حصلوا علي قيم مرتفعة في الطموح الأكاديمي ولديهم رغبة في مواصلة تعليمهم الجامعي، البروفيل الثالث ويتضمن الطلاب المنسحبين جزئيا دون خيارات أخرى وهؤلاء عددهم (٢٦٩) من إجمالي العينة وقد حصلوا علي قيم المتوسط في بعدى (الاندماج المعرفي – الاندماج بالتفويض الشخصي) ومستوى الطموح الأكاديمي ولكنهم حصلوا علي درجات أعلي من المتوسط في بعدى الاندماج (الانفعالي– السلوكي) وهؤلاء الأفراد ليس لديهم أي طموح للاستكمال دراستهم الجامعية.

تعقيب علي نتائج الدراسات السابقة:

- ندرة الدراسات العربية التي اهتمت ببحث علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالاندماج الأكاديمي حيث أنة في حدود اطلاع الباحثة لا توجد أي دراسة عربية اهتمت ببحث هذه العلاقة، كما أن معظم الدراسات الأجنبية التي أجريت في هذا المجال قد تناولت معظمها مفهوم الذات العام في علاقته بالاندماج مثل دراسة Fall & Roberts(2012)، ودراسة Veiga et al. (2014) ودراسة Veiga et al. (2015)، ودراسة Ramos-Diaz et al.(2016) ما عدا دراسة Wengler (2009) فقد اهتمت بدراسة مفهوم الذات الأكاديمية في علاقته بالاندماج الأكاديمي.
- جميع الدراسات التي تناولت مفهوم الذات في علاقتها بالاندماج الأكاديمي مثل دراسة مثل دراسة Fall & Roberts(2012)، ودراسة Veiga et al. (2014) ودراسة Veiga et al. (2015)، ودراسة Ramos-Diaz et al.(2016) قد أجريت علي طلاب المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة) في حين هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت ببحث هذه العلاقة لدى طلاب الجامعة وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية في مسارها.

- أوضحت نتائج الدراسات وجود علاقة ارتباط موجب بين مفهوم الذات العام والاندماج الأكاديمي مثل دراسة Fall & Roberts(2012) ودراسة (2014). Veiga et al ودارسة Ramos-Diaz et al.(2016)، كما أشارت نتائج دراسة Veiga et al. (2015) إلى اختلاف هذه العلاقة باختلاف سنوات العمر خلال مرحلة المراهقة (المبكرة –والمتوسطة) مما يعطى مؤشرا قويا على الحاجة إلى أجراء المزيد من الدراسات حول هذه العلاقة في مراحل عمرية مختلفة، وإضافة نتائج دراسة Wengler(2009) أنه يمكن التنبؤ بالاندماج من خلال مفهوم الذات الأكاديمية.

–ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بمعرفة علاقة الطموح الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي حيث أن جميع الدراسات التي تناولت هذه العلاقة والتي تم عرضها دراسات أجنبية ولا توجد في حدود اطلاع الباحثة أي دراسات عربية اهتمت ببحث هذه العلاقة.

- معظم الدراسات التي تناولت علاقة الطموح الأكاديمي بالاندماج أجريت علي عينة من الطلاب المراهقين في المرحلتين المتوسطة والثانوية مثل دراسة Wang & Eccles(2011) ودراسة Veiga et al. (2014) ودراسة Traci Danielle (2011) ولا توجد في حدود اطلاع الباحثة دراسات تناولت هذه العلاقة لدى طلاب الجامعة.
- معظم الدراسات السابقة استخدمت في قياسها للطموح الأكاديمي استطلاع رأى الطلاب من خلال سؤال مفتوح حول السنة الدراسية التي يرغب الطالب في الوصول إليها خلال دراستهم مثل دراسة Wang & Eccles(2011) ودراسة Veiga et al. (2014) كما طبقت بعض الدراسات استبان الطموح المهني مثل دراسة.Traci Danielle (2011)
- استخدمت الدراسات السابقة في قياسها للاندماج الأكاديمي أدوات مختلفة مثل مقياس Veiga(2012)، واستبيان الاندماج في المدرسة إعداد Fredericks et al (2005)، مقياس الاندماج الأكاديمي Holcombe &Wannng (2010) وسوف تستفيد الباحثة من هذه الأدوات في إعداد أداة الدراسة الحالية.
- وحول علاقة الطموح الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي فقد توصلت نتائج دراسة Veiga et al. (2014) إلي وجود ارتباط موجب بين الطموح الأكاديمي والاندماج

الأكاديمي، كما أشارت نتائج دراسة Wang & Eccles(2011) إلى أمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الطموح الأكاديمي. في حين توصلت نتائج دراسة Traci Danielle (2011) إلى عدم وجود أي علاقة بين الطموحات المهنية للطلاب واندماجهم الأكاديمي.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وما تم عرضه من الدراسات السابقة في هذا المجال يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات- منخفضات) مفهوم الذات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات- منخفضات) الطموح الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي.

٣- يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد كل من مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لطالبات جامعة القصيم.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

عينة الدراسة الاستطلاعية: اختيرت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات المستوى (الثالث – السادس) بقسم علم النفس بكلية التربية – جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) طالبة.

عينة الدراسة الأساسية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قوامها (١٥٠) طالبة (٧٥) طالبة من طالبات المستوى (الثالث) و(٧٥) طالبة من طالبات المستوى (السادس) بكلية التربية – قسم علم النفس- جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧م.

١- مقياس مفهوم الذات الأكاديمية Academic Self-Concept Scale

قام بإعداد المقياس في صورته الأصلية كل من Liu & Wang (2005) والذي يقيس بعدين فرعين هما الثقة الأكاديمية Academic confidence والجهد الأكاديمي Academic effort وتتكون الأداة من (٢٠) بند، عشرة بنود تقيس الثقة

الأكاديمية، العشرة بنود الأخرى تقيس الجهد الأكاديمي، ويقصد بالثقة الأكاديمية مشاعر الطلاب وتصوراتهم عن كفاءتهم الأكاديمية مثل "أنا جيد في معظم المقررات"، ويقصد بالجهد الأكاديمي مدى التزام الطلاب ومشاركتهم واهتمامهم بالأعمال الدراسية مثل "أنا أهتم بواجباتي الدراسية" و"أنا أدرس جيدا للاختبارات" ويجب عنها المفحوص باستخدام (٤) درجات وإلى غير موافق (١)، وقد أعد المقياس في الأصل لقياس مفهوم الذات الأكاديمية للمرحلة الثانوية وقد تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي مع عدة مقاييس أخرى منها اختبار تقدير الذات الأكاديمية أعداد Battle (1981) والمقياس الفرعي لتقدير الذات الأكاديمية إعداد Marsh, Relich and Smith (1983) كما تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس، وتم التحقق من ثبات المقياس حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبعدي المقياس والمقياس ككل والذي بلغ 0,82، 0.71، 0.76 على التوالي. Liu (& Wang ,2005,20-24)

وقد قام Musa Matovu (2014) بتطوير المقياس حتى يناسب مع طلاب المرحلة الجامعية كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة التحليل العاملى التوكيدى.(Musa Matovu ,2014,185-198) وقد قامت الباحثة بتعديل استجابات المقياس لتكون وفقا خمس نقاط تتراوح من موافق بشدة (٥) إلى غير موافق بشدة (١) في العبارات الايجابية أما في العبارات السالبة أوافق بشدة (١) وغير موافق (٥) ويتراوح مدى الدرجات من ٢٠ إلى ١٠٠ درجة وتشير الدرجة المنخفضة إلي مفهوم ذات أكاديمية منخفضة في حين الدرجة المرتفعة تشير إلي مفهوم ذات أكاديمية مرتفعة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة
والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مفهوم الذات الأكاديمي

الثقة الأكاديمية		الجهد الأكاديمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.421	2	**0.528
3	**0.523	4	*0.238
5	**0.359	6	**0.583
7	**0.462	8	**0.646
9	**0.538	10	**0.645
11	**0.510	12	**0.539
13	**0.576	14	**0.490
15	**0.667	16	**0.521
17	**0.694	18	**0.519
19	**0.504	20	**0.480

دالة عند مستوى 0.01 ** دالة عند مستوى 0.05 *

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.238 – 0.694) وجمعها دالة عند مستوى (0.01) ماعدا المفردة رقم (٤) فكانت دالة عند مستوى (0.05)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية
لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية

م	البعد	معامل الارتباط
١	بعد الثقة الأكاديمية	**0.895
2	بعد الجهد الأكاديمي	**0.883

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس قد جاءت جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية : تم حساب صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لأبعاد المقياس، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٢٧% وأقل ٢٧% من الطالبات والجدول التالي يوضح الصدق التمييزي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية.

جدول (٣)
الصدق التمييزى لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمى والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية	أعلى 27% ن =27		أقل27% ن =27		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
بعد الثقة الأكاديمية	34.629	3.531	45.407	1.308	52	14.869	0.001
بعد الجهد الأكاديمي	32.852	2.626	44.333	1.941	52	18.264	0.001
الدرجة الكلية للمقياس	68.888	5.806	88.592	2.977	52	15.689	0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للمقارنات الطرفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية والإبعاد الفرعية له دالة عند مستوى (0.001) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهري بين المجموعتين ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة علي صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس: تم حساب الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية بأكثر من طريقة والجدول التالي يوضح نتائج حساب الثبات لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية.

جدول (٤) نتائج حساب الثبات بطرق مختلفة
لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية

البعد	معامل ألفا كرونباخ	سيبرمان – براون
بعد الثقة الأكاديمية	0.718	0.805
بعد الجهد الأكاديمى	0.670	0.584
الدرجة الكلية	0.810	0.738

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.670- 0.810)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات مصححا من أثر التجزئة بمعادلة سيبرمان –براون Spearman –Brown من (0.584- 0.805) وهى معاملات ثبات مقبولة وتدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

٢- مقياس الطموح الأكاديمي: (إعداد الباحثة)

صممت هذه الأداة بهدف قياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع علي الإطار النظري وعلي المقاييس المعدة سابقا مثل مقياس الطموح للراشدين إعداد كاميليا عبد الفتاح (١٩٧٥)، ومقياس الطموح الأكاديمي إعداد صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٦)، ومقياس مستوى الطموح إعداد زياد بركات (٢٠٠٩) ومقياس صالحى هنا للطموح (٢٠١٢)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: بعد النظر إلى المستقبل، الاتجاه نحو الدراسة، الاتجاه نحو التفوق، المثابرة،وتحمل المسؤولية، الإيمان بالحظ والرضا عن الواقع، و يجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس لبكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة – موافق – محايد– غير موافق –غير موافق بشدة) ويكون تقديرها علي التوالي (٥-٤-٣-٢-١) في حالة العبارات الايجابية،أما في حالة العبارات السالبة يكون تقديرها (١-٢-٣-٤-٥) على التوالي،وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وقد تم استبعاد أربع مفردات طبقا لإجماع رأى المحكمين علي تداخلهما في المعني مع مفردات أخرى، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣١) عبارة موزعة على الأبعاد الستة سالفة الذكر وهى بعد النظر إلى المستقبل وتقيسه العبارات (من ١إلى ٦) وبعد الاتجاه نحو الدراسة وتقيسه العبارات (من ٧ إلي١١) وبعد الاتجاه نحو التفوق تقيسه العبارات (من ١٢إلى١٧) وبعد المثابرة تقيسه العبارات (من ١٨ إلي ٢٣) وبعد تحمل المسؤولية وتقيسه العبارات (من٢٤ إلي ٢٨) وبعد الإيمان بالحظ والرضا بالواقع وتقيسه العبارات (من ٢٩- ٣١) يتراوح مدى الدرجات علي المقياس من ٣١ إلى ١٥٥ درجة وتشير الدرجة المرتفعة علي المقياس إلى مستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي مستوى منخفض من الطموح الأكاديمي.

-الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة
والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الطموح الأكاديمي

النظر إلى المستقبل		الاتجاه نحو الدراسة		الاتجاه نحو التفوق		المثابرة		تحمل المسؤولية		الإيمان بالحظ والرضا بالواقع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.613	7	**0.743	12	**0.732	18	**0.657	24	**0.563	29	**0.504
2	**0.703	8	**0.774	13	**0.745	19	**0.741	25	**0.560	30	**0.806
3	**0.588	9	**0.796	14	**0.745	20	**0.663	26	**0.530	31	**0.724
4	**0.691	10	**0.728	15	**0.702	21	**0.685	27	**0.574		
5	**0.728	11	**0.699	16	**0.675	22	**0.438	28	**0.377		
6	**0.481			17	**0.438	23	**0.525				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.377) إلي (0.806) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكليةلمقياس الطموح الأكاديمي

م	البعد	معامل الارتباط
١	النظر إلى المستقبل	**0.802
2	الاتجاه نحو الدراسة	**0.739
3	الاتجاه نحو التفوق	**0.799
4	المثابرة	**0.770
٥	تحمل المسؤولية	**0.530
٦	الإيمان بالحظ والرضا بالواقع	**0.407

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.407 –0.802) وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

ب–صدق مقياس الطموح الأكاديمي:

- تم حساب صدق مقياس مفهوم الطموح الأكاديمي في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لأبعاد المقياس، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٢٧% وأقل ٢٧% من الطالبات والجدول التالي يوضح الصدق التمييزي لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية.

جدول (٧)
الصدق التمييزي لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية	أعلى 27% ن =27		أقل27% ن =27		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
النظر إلى المستقبل	20.481	2.082	28.888	0.751	52	19.735	0.001
الاتجاه نحو الدراسة	18.814	1.442	25.000	0.000	52	22.286	0.001
الاتجاه نحو التفوق	19.444	2.454	28.888	0.847	52	18.898	0.001
المثابرة	20.185	1.840	27.518	1.188	52	17.391	0.001
تحمل المسؤولية	15.703	1.436	23.925	3.583	52	11.067	0.001
الإيمان بالحظ والرضا بالواقع	7.185	1.177	12.963	0.979	52	19.594	0.001
الدرجة الكلية للمقياس	109.15	6.831	141.00	3.792	52	21.182	0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للمقارنات الطرفية لمقياس الطموح الأكاديمي والإبعاد الفرعية له دالة عند مستوى (0.001) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهري بين المجموعتين ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة علي صدق المقياس.

- **صدق المحك:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة الطالبات على مقياس الطموح الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعدته الباحثة، ومقياس الطموح الأكاديمي إعداد صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٦) وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.742) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

ثبات المقياس. تم حساب الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية بأكثر من طريقة والجدول التالي يوضح نتائج حساب الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٨) نتائج حساب الثبات بطرق مختلفة
لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ألفا كرونباخ	سيبرمان – براون
النظر إلى المستقبل	0.698	0.686
الاتجاه نحو الدراسة	0.813	0.729
الاتجاه نحو التفوق	0.757	0.754
المثابرة	0.659	0.508
تحمل المسؤولية	0.598	0.494
الإيمان بالحظ والرضا بالواقع	0.442	0.406
الدرجة الكلية للمقياس	0.872	0.720

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.442– 0.872)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات مصححا من أثر التجزئة بمعادلة سيبرمان –براون Spearman –Brown من (0.406– 0.754) وهى معاملات ثبات مقبولة وتدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

٣– مقياس الاندماج الأكاديمي. إعداد الباحثة

صممت هذه الأداة بهدف قياس درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع الإطار النظري على المقاييس المعدة سابقا ومنها:

(1) Student Engagement Instrument. Appleton et al. (2006).

(2)Student Engagement Questionnaire. Reeve and Tseng (2011).

(3) Student Engagement in School .(SES) (. Veiga ,2012)

ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي الاندماج المعرفي، الاندماج الانفعالي، والاندماج السلوكي، والاندماج بالتفويض، ويجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة – موافق – محايد– غير موافق –غير موافق بشدة) ويكون تقديرها علي التوالي (٥–٤–٣–٢–١) في حالة العبارات الإيجابية، أما في حالة العبارات السالبة يكون تقديرها (١–٢–٣–٤–٥) على التوالي،وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وقد تم استبعاد مفردتين لإجماع رأى المحكمين علي عدم مناسبتهما لقياس البعد الذي تنتمي إليه، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٦) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة سالفة

الذكر وهى الاندماج المعرفي وتقيسه العبارات (من ١إلى ١٢) والاندماج الانفعالي وتقيسه العبارات (من ١٣إلي٢٥) والاندماج السلوكي وتقيسه العبارات (من ٢٦ إلى ٣٣) والاندماج بالتفويض وتقيسه العبارات (من ٣٤ إلي ٣٦) ويتراوح مدى الدرجات علي المقياس من ٣٦ إلى ١٨٠ درجة وتشير الدرجة المرتفعة إلى الاندماج الأكاديمي المرتفع في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم الاندماج الأكاديمي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة
والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الاندماج الأكاديمي

الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج السلوكي		الاندماج بالتفويض	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.393**	13	O.609**	26	0.679**	34	0.880**
2	0.395**	14	0.428**	27	0.449**	35	0.878**
3	0.378**	15	0.409**	28	0.632**	36	**0.756
4	0.520**	16	0.634**	29	0.287**		
5	**0.356	17	0.623**	30	0.716**		
6	0.559**	18	0.566**	31	0.507**		
7	0.455**	19	**0.560	32	0.639**		
8	0.525**	20	0.311**	33	**0.672		
9	0.673**	21	0.487**				
10	0.606**	22	0.323**				
11	0.440**	23	0.497**				
12	0.624**	24	0.455**				
		25	0.431**				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.287– 0.880) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	البعد	معامل الارتباط
١	الاندماج المعرفي	0.896**
2	الاندماج الانفعالي	0.837**
3	الاندماج السلوكي	0.861**
4	الاندماج بالتفويض	0.645**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (0.645- 0.896) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)

ب-صدق مقياس الاندماج الأكاديمي:

- تم حساب صدق مقياس الاندماج الأكاديمي في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي أو القدرة التميزية لأبعاد المقياس، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٢٧% وأقل ٢٧% من الطالبات والجدول التالي يوضح الصدق التمييزي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية.

جدول (١١)

الصدق التمييزي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية	أعلى 27% ن = 27		أقل 27% ن = 27		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الاندماج المعرفي	37.111	3.042	52.851	2.597	52	20.446	0.001
الاندماج الانفعالي	39.222	3.238	57.888	6.034	52	14.164	0.001
لاندماج السلوكي	22.296	2.215	35.333	2.038	52	22.503	0.001
لاندماج بالتفويض	9.925	1.174	15.000	0.000	52	22.453	0.001
الدرجة الكلية	112.85	8.132	156.89	7.717	52	20.410	0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للمقارنات الطرفية لمقياس الاندماج الأكاديمي والإبعاد الفرعية له دالة عند مستوى (0.001) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهري بين المجموعتين ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة علي صدق المقياس.

صدق المحك: كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة الطالبات على مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعدته الباحثة واستبيان

Student Engagement Questionnaire والذي أعده كل من Reeve and Tseng (2011) وقد بلغ معامل الارتباط (0.658) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا.

ج- ثبات المقياس. تم حساب الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية بأكثر من طريقة والجدول التالي يوضح نتائج حساب الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١٢)

نتائج حساب الثبات بطرق مختلفة لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية

البعد	معامل ألفا كرونباخ	سيبرمان – براون
الاندماج المعرفي	0.724	0.743
الاندماج الانفعالي	0.802	0.581
الاندماج السلوكي	0.628	0.613
الاندماج بالتفويض	0.805	0.708
الدرجة الكلية	0.894	0.849

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.628- 0.894)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات مصححا من أثر التجزئة بمعادلة سيبرمان –براون Spearman –Brown من (0.581- 0.849) وهى معاملات ثبات مقبولة وتدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات- منخفضات) مفهوم الذات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للاندماج الأكاديمي للطالبات اللاتي حصلن على أعلى ٢٥% وأدنى ٢٥% من الدرجات في أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية، كما تم استخدم اختبار T- Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين لكل بعد على حدة و يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج الفرض الأول.

جدول (12) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات مفهوم الذات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي

أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية	الطالبات المنخفضات ن = ٣٧		الطالبات المرتفعات ن = ٣٧		Tقيمة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الثقة لأكاديمية	129.73	15.514	144.59	19.511	3.627	0.01
الجهد الأكاديمى	126.46	15.012	148.78	16.611	6.065	0.01
الدرجة الكلية	126.86	15.081	145.83	18.464	5.057	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمية والطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمية حيث جاءت قيم (ت) جميعها دالة عند مستوى(**0.01**).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره (Liu & Wang ,2005,22) من أن الطالبات ذوات مفهوم الذات الأكاديمية المرتفعة لديهن ثقة أكاديمية كبيرة و تصوراتهن ومعتقداتهن عن كفاءتهن الأكاديمية ومهاراتهن الدراسية أفضل، وأكثر التزام ومشاركة واهتمام بالواجبات والأعمال الدراسية، كما أنهن أكثر قدرة علي بذل الجهد.

وتعتقد الباحثة أن هذه السمات قد انعكست وبشكل ايجابي علي مشاركة الطالبات في ممارسة أنشطة التعلم مما جعلهن أكثر اندماج من زميلاتهن ذوات المستوى المنخفض من مفهوم الذات الأكاديمية، وقد جاءت هذه النتيجة منطقية ومتسقة مع أدبيات البحث في هذا المجال حيث اتفقت مع نتائج دراسة Wengler (2009) والتي أوضحت أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من مفهوم الذات الأكاديمية أكثر اندماج في بيئة التعلم، كما جاءت نتائج هذه الدراسة متسقة مع نتائج دراسة Fall & Roberts(2012) ودراسة Vaige et al .(2014)ودارسة Ramos-Diaz et al.(2016) والتي أوضحت وجود علاقة ارتباط موجب بين مفهوم الذات العام والاندماج الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات- منخفضات) الطموح الأكاديمي في الاندماج**

الأكاديمي". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاندماج الأكاديمي للطالبات اللاتي حصلن على أعلى ٢٥% وأدنى ٢٥% من الدرجات في أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية، كما تم استخدم اختبار T–Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين لكل بعد على حدة ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض الثاني.

جدول (12) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات
مرتفعات ومنخفضات الطموح الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي

مقياس الطموح الأكاديمي	الطالبات المنخفضات ن = ٣٧		الطالبات المرتفعات ن=٣٧		قيمة T–	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
النظر إلى المستقبل	128.70	17.014	140.38	15.065	3.125	0.01
الاتجاه نحو الدراسة	129.65	16.212	142.65	18.237	3.241	0.01
الاتجاه نحو التفوق	127.00	16.519	141.65	18.804	3.560	0.01
المثابرة	124.41	13.137	144.86	18.916	5.404	0.01
تحمل المسؤولية	129.41	17.306	140.95	17.433	2.858	0.01
الإيمان بالحظ والرضا بالواقع	133.76	15.704	139.92	16.260	1.658	غير دالة
الدرجة الكلية	125.70	14.412	145.22	18.500	5.061	0.01

- يتضح لنا من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات (المنخفضات– المرتفعات) علي بعد الأيمان بالحظ والرضا بالواقع في الاندماج الأكاديمي حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند هذا البعد، مما يشير إلي أن الاندماج الأكاديمي في أنشطة التعلم لا يرتبط بمعتقدات الطلاب حول الإيمان بالحظ والرضا عن الواقع.
- كما يتضح لنا من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المستوى المنخفض من الطموح الأكاديمي والطالبات ذوات المستوي المرتفع من الطموح الأكاديمي في الاندماج لصالح الطالبات ذوات المستوي المرتفع من الطموح، حيث جاءت قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوي **(0.01)** في معظم الأبعاد وهي: (النظر إلى المستقبل، الاتجاه نحو الدراسة، الاتجاه نحو التفوق، المثابرة، تحمل المسؤولية) وكذلك الدرجة الكلية علي مقياس الطموح الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات ذوات المستوي المرتفع من الطموح الأكاديمي يتصفن ببعض السمات وهي النظرة المتفائلة للمستقبل –وجود أهداف محددة بدقة يسعون إلي تحقيقها، ولديهن اتجاه ايجابي نحو الدراسة والتفوق، والمثابرة علي بذل الجهد وتحمل الصعاب في أنجاز المهام الأكاديمية، وتحمل المسؤولية،مما يجعلهن أكثر اندماج في بيئة التعلم من الطالبات ذوات المستوى المنخفض من الطموح.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلي ما أشارت إلية نتائج دراسة كل من Gutman & Schoon (2012) ونتائج دراسة Rohon et al.(2011) من أن مستوى الطموح الأكاديمي للطلاب يؤثر في دافعية الطلاب، وانجازهم الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمية لديهم، ومدركاتهم لقدراتهم الدراسية، وتوجهات أهداف الاتجار لديهم. (Veiga, et al.,2014,356)

أى أنه يمكن القول أن مستوى الطموح الأكاديمي قد يؤثر علي الاندماج الأكاديمي من خلال تأثيره علي بعض المتغيرات الوسيطة مثل دافعية الطلاب، وتوجهات أهداف الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمية.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة Veiga et al. (2014) والتي أسفرت عن وجود ارتباط موجب بين الطموح الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، ومختلفة مع نتائج دراسة Traci Danielle (2011) والتي أسفرت عن عدم وجود علاقة بين الطموحات المهنية والاندماج الأكاديمي للطلاب.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد كل من مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لطالبات جامعة القصيم**". وللتحقيق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة التدريجية للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي كمتغير تابع من خلال أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي كمتغيرات مستقلة، والجدول (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٥) نتائج تحليل الانحدار المتعدد في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال كل من مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	معامل الانحدار B	Beta	قيمة " ت"	الدلالة	R معامل الارتباط المتعدد	R2 نسبة المساهمة	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	الجهد الأكاديمي	0.486	0.308	3.871	دالة	0.436	0.190	17.225	0.01
	الاتجاه نحو التفوق	0.369	0.216	2.716	دالة				
	الثابت	17.618							
الاندماج الانفعالي	المثابرة	0.634	0.292	3.710	دالة	0.292	0.085	13.765	0.01
	الثابت	33.807							
الاندماج السلوكي	الجهد الأكاديمي	0.327	0.279	3.548	دالة	0.528	0.279	18.817	0.01
	الاتجاه نحو التفوق	0.327	0,258	3.403	دالة				
	تحمل المسؤولية	0.246	0,171	2.266	دالة				
	الثابت	3.743							
الاندماج بالتفويض	الجهد الأكاديمي	0.132	0.269	2.963	دالة	0.536	0.288	19.656	0.01
	الاتجاه نحو التفوق	0.115	0.216	2.875	دالة				
	الثقة الأكاديمية	0.094	0.198	2.250	دالة				
	الثابت	0.966							
الدرجة الكلية في الاندماج لأكاديمي	الجهد الأكاديمي	1.043	0.263	3.166	دالة	0.545	0.297	20.583	0.01
	الاتجاه نحو التفوق	0.923	0.215	2.698	دالة				
	المثابرة	1.023	0.203	2.294	دالة				
	الثابت	48.634							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً- الاندماج المعرفي:

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" قد بلغت (17.225) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) مما يدل علي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي، ولتحديد القدرة التنبؤية لكل بعد تم استخراج إنحدار أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي علي الاندماج المعرفي، ويتضح من النتائج انه يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي من خلال بعد الجهد الأكاديمي حيث بلغ معامل الانحدار (0.486)، وبعد الاتجاه نحو التفوق بمعامل انحدار(0.369) وقد فسرت هذه ما نسبته (19%) من التباين في الاندماج المعرفي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار علي النحو التالي:

الاندماج المعرفي=17.618+(0.486 جهد أكاديمي)+(0.369اتجاه نحو التفوق).

ثانيا– الاندماج الانفعالي:

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" قد بلغت (13.765) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) مما يدل علي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الانفعالي من المتغيرات المستقلة، ولتحديد القدرة التنبؤية لكل بعد تم استخراج انحدار أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي علي الاندماج الانفعالي، ويتضح من النتائج انه لا يمكن التنبؤ بالاندماج الانفعالي من خلال أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية، ولكن يمكن التنبؤ بالاندماج الانفعالي من خلال بعد واحد من أبعاد الطموح الأكاديمي هو بعد المثابرة حيث بلغ معامل الانحدار (0.634)، وقد فسر هذا البعد ما نسبته (٨%)من التباين في الاندماج الانفعالي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار علي النحو التالي: الاندماج الانفعالي=+ 33.807 (0.634 مثابرة).

ثالثا– الاندماج السلوكي.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" قد بلغت(18.817) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي (0.01). مما يدل علي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج السلوكي من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي ولتحديد القدرة التنبؤية لكل بعد تم استخراج انحدار أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي علي الاندماج السلوكي، ويتضح من النتائج انه يمكن التنبؤ بالاندماج السلوكي من خلال ثلاثة أبعاد هي: بعد الجهد الأكاديمي حيث بلغ معامل الانحدار (0.327)، وبعد الاتجاه نحو التفوق بمعامل انحدار(0.327) وبعد تحمل المسؤولية بمعامل انحدار (0.246)، وقد فسرت هذه ما نسبته (27%) من التباين في الاندماج السلوكي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار علي النحو التالي:

الاندماج السلوكي= 3.743 + (0.327 جهد أكاديمي) +0.327 (اتجاه نحو التفوق) + (0.246 تحمل مسئولية).

رابعًا– الاندماج بالتفويض:

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" قد بلغت (19.656) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي (0.01). مما يدل علي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج بالتفويض من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي ولتحديد القدرة التنبؤية لكل بعد تم استخراج انحدار أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي علي الاندماج

بالتفويض، ويتضح من النتائج انه يمكن التنبؤ بالاندماج بالتفويض من خلال ثلاثة أبعاد هي: بعد الجهد الأكاديمي حيث بلغ معامل الانحدار (0.132)، وبعد الاتجاه نحو التفوق بمعامل انحدار(0.115) وبعد الثقة الأكاديمية بمعامل انحدار (0.094)، وقد فسرت هذه ما نسبته (28%) من التباين في الاندماج بالتفويض، ويمكن صياغة معادلة الانحدار علي النحو التالي:

الاندماج بالتفويض= 0.966 + (0.132 جهد أكاديمي) +0.115 (اتجاه نحو التفوق) + (0.094 تحمل مسئولية).

خامسًا– الدرجة الكلية في الاندماج الأكاديمي:

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" قد بلغت (20.583) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي (0.01). مما يدل علي أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي ولتحديد القدرة التنبؤية لكل بعد تم استخراج انحدار أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي علي الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، ويتضح من النتائج انه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال ثلاثة أبعاد هي : بعد الجهد الأكاديمي حيث بلغ معامل الانحدار (1.043)، وبعد الاتجاه نحو التفوق بمعامل انحدار(0.923) وبعد المثابرة بمعامل انحدار (1.023)، وقد فسرت هذه ما نسبته (29%) من التباين في الاندماج الأكاديمي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار علي النحو التالي:

الاندماج الأكاديمي =48.634 +(1.043 الجهد الأكاديمي)+(0.923 الاتجاه نحو التفوق)+(1.023 مثابرة).

يتضح لنا من العرض السابق أن أكثر الأبعاد التي لعبت دورا هاما في التنبؤ بالاندماج هي بعدي (الجهد الأكاديمي– الاتجاه نحو التفوق) حيث تنبأ هذين البعدين بكل من الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي– والاندماج بالتفويض– والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان اتجاه الطالبات نحو التفوق واستعداهن إلي بذل الجهد الأكاديمي قد جعلهن أكثر قدرة علي توظيف استراتيجيات التعلم بشكل جيد واستخدام مداخل عميقة ومتطورة في عملية التعلم مما أنعكس بشكل ايجابي علي اندماجهم المعرفي وكذلك اندماجهم السلوكي حيث جعلهن أكثر قدرة علي المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية وأكثر التزام في أتباع قواعد السلوك داخل المؤسسة التعليمية، كما أسهم هذين البعدين (الجهد الأكاديمي– الاتجاه نحو التفوق) في تشجيع الطالبات علي المشاركة في عملية التعلم بشكل نشط من

خلال بعض الأنشطة التي تسبق عملية التعلم مثل المبادرة في طرح الأسئلة التي تساعدهن علي التعلم، جعل المعلمين يعرفون ما يريدون تعلمه، تقديم المقترحات حول موضوعات التعلم مما جعلهم يحققوا مستوى عالي من الاندماج بالتفويض وانعكس بشكل عام علي اندماجهم الأكاديمي.

كما لعب بعد المثابرة دورا هاما في التنبؤ (بالاندماج الانفعالي والدرجة الكلية في الاندماج الأكاديمي) وترجع الباحثة هذه النتيجة إلي أن المثابرة قد ساعدت الطالبات علي الاستمرار في بذل الجهد وتحمل الصعوبات وتخطي العقبات التي واجهتهن أثناء سعيهن إلي تحقيق أهداف التعلم مما يكون قد ساعد علي التقليل من ظهور العديد من المشاعر السلبية لديهن مثل الملل والقلق والحزن وساعد علي ظهور العديد من المشاعر الايجابية أثناء عملية التعلم مثل الاهتمام والسعادة مما جعلهن يحققن مستوى أعلي من الاندماج الانفعالي.

كما أوضحت النتائج أن بعد تحمل المسؤولية قد أسهم في التنبؤ بالاندماج السلوكي للطالبات مما يشير إلي أن الطالبات الأتي لديهن تحمل للمسؤولية كانت أكثر قدرة علي أتباع واحترام قواعد السلوك، كما أنهن أكثر مشاركة في أنشطة التعلم داخل حجرة الدراسة، وأكثر ممارسة لأنشطة التعلم الصفية واللاصفية، ترجع الباحثة هذه النتيجة ما أشارت إلية العديد من الدراسات مثل دراسة ميسون مشرف (٢٠٠٩) من أن الشخص الذي يتميز يتحمل المسؤولية يستطيع إنهاء الأعمال والمهام التي توكل إلية بصورة صحيحة ودقيقة وتحمل نتائج هذه الأعمال، و يمكن الاعتماد علية في شتى المهام كما انه أكثر احترام وأتباع لمعايير الجماعات التي ينتمي إليها.

كما أسهم بعد الثقة الأكاديمية في التنبؤ بالاندماج بالتفويض وترجع الباحثة هذه النتيجة إلي أن الطالبات الأتي لديهن ثقة أكاديمية تكون لديهن معتقدات وتصورات جيدة عن كفاءتهن الأكاديمية ومهاراتهن الدراسية، مما جعل الطالبات يمارسن بعض الأنشطة الأتي يحاولن من خلالها تحمل المسؤولية وإطفاء الطابع الشخصي حول ما يتعلموه من خلال طرح الأسئلة التي تساعدهن علي التعلم، تقديم بعض المقترحات حول موضوعات التعلم، التعبير عن المعلومات الأتي يردن أن يتعلموها والبحث عن هذه المعلومات أي أنهن يكون لهم دور في ما يتلقوه من دروس.

وقد جاءت نتائج الفرض الثالث متسقة ومعززة لنتائج الفرضين الأول والثاني والتي أكدت اختلاف مستوي الاندماج الأكاديمي للطالبات باختلاف مستوى مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لديهن، كما اتفقت نتائج الفرض الثالث مع نتائج دراسة Wengler(2009) والتي أشارت ألي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج من خلال مفهوم الذات الأكاديمية، ونتائج دراسة Wang & Eccles(2011) والتي أشارت إلى أمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الطموح الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- توعية القائمين علي العملية التعليمية بأهمية الاندماج الأكاديمي للطلاب حيث أنه يعتبر مؤشر للتوافق الدراسي والأداء الجيد، كما أن انخفاضة ينذر بالعديد من المشكلات التربوية والسلوكية مثل انخفاض التحصيل الدراسي والتسرب من الدراسة.
- وضع برامج إرشادية لاطلاع الطلاب علي طبيعة الحياة الجامعية ومتطلبات الاندماج فيها وأهمية الاندماج للنجاح في الحياة الجامعية.
- وضع البرامج الإرشادية لتنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مما يسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي للطلاب.
- الاهتمام بتوجيه الطلاب إلي أهمية وضع مستوي من الطموح التعليمي والمهني يتناسب مع ما لديهم من قدرات وإمكانات والسعي إلي تحقيقه لأن ذلك يسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي للطلاب.

البحوث المقترحة:

يقترح إجراء البحوث التالية استكمالاً للدراسة الحالية:

- دراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والاندماج الأكاديمي في مراحل عمرية مختلفة.
- دراسة فعالية برنامج أرشادي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وأثرة علي الاندماج الأكاديمي لديهم.
- دارسة النموذج البنائي للعلاقة بين التدعيم الاجتماعي،ومفهوم الذات الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

المراجـــع

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤): مفهوم الذات بين التربية والمجتمع، المنصورة، مكتبة جزيرة الورد.

أحمد محمد الزعبي (٢٠٠٧): مدخل إلي علم النفس، الطبعة الأولي، مكتبة الرشد الرياض.

أمجد محمد هياجنة، فتحية محمد الشكيري (٢٠١٣): فعالية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ١٨٩-٢٢٥.

جمال عبد الله أبو زيتون (٢٠٠٤): أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية،عمان،الأردن.

حنان خليل الحلبي (٢٠٠٠): مستوي الطموح ودوره في العلاقات الزوجية، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

خليل الوديع شاكور (١٩٨٩): أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة، الطبعة الأولي، دار الشمال للطباعة والتوزيع، لبنان.

سالم ناصر الكحالي (٢٠٠٥): مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدي طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة السلطان قابوس، مسقط.

شريف مهني محمود (٢٠٠١): دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوي الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.

صالح أبو جادو (١٩٩٨): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان، دار المسيرة.

صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨١): دراسة لبعض العوامل المؤثرة علي مستوي الطموح الأكاديمي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد الرحيم عبد الله الزبيدي (٢٠٠٦): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المستنصرية، العراق.

عبد الله العنزي (٢٠١٦): أساليب التفكير ومستوي الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٥)، العدد (٨) ٩٦-١٣٤.

عصام بشري شريف (٢٠٠١): العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتهما بمستوي الطموح لدي الطلبة العرب في الجامعات العراقية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

علي حسن المظلوم (٢٠١٠): مستوي الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدي طلبة الجامعة،كلية الفنون الجميلة، مجلة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (١٨)، العدد (١)، ٢٠١-٢٢٥.

غالب محمد المشيخي (٢٠٠٩): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوي الطموح لدى طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،جامعة أم القرى.

كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (١٩٨٤): مستوي الطموح والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت.

ميسون محمد مشرف (٢٠٠٩): التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

نيفين عبد الرحمن المصري (٢٠١٠): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

هيثم يوسف الريموني (٢٠٠٨): أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات، عمان، دار الحامد.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Alrashidi, O., Phan, H.P., & Ngu, B.H. (2016): Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions and Major Conceptualizations. *International Education Studies*, 9 (12), 41-52.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006): Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology,* 44 (5), 427-445.

Astin, A. W. (1984): Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.

Coates, H. (2007): A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 32 (2), 121–141.

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

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004): School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research,* 74, 59–119.

Fredricks, J., & McColskey, W. (2012): The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie(Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (pp. 763-782).

Freeman, G. (2008): Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. *Journal of Advance Academic*, 19 (4), pp 700-743.

Gilbert, J. (2007): Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. *Education Canada*, 47(3), 4-8. Canadian Education Association. www.cea-ace.ca.

Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N., & Towler, A. (2005): A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research*, 98 (3), 184-191.

Kuh, G. (2001): Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement Change 33 (3), pp 10–17.

Libbey, H. P. (2004): Measuring students relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.

Lozano, A. (1997): Accompany Ying Gulliver Personal counseling in Secondary School Education. Unpublished Study, University of Sevilla.

Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005): Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 61(1), 20-27.

Matovu, M. (2014): A Structural Equation Modeling of the Academic Self-Concept Scale. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 185-198.

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school. engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135.

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala,A., Revuelta,L., & Zuazagoitia, A. (2016): Adolescent Students´ Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement. *revista de psicodidactica*, 21 (2), 1-16.

Reeve, J. (2013): How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*,105 (3), 579–595.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011): Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009): Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.

Traci Danielle, D.(2011): Field of Dreams: Exploring African American Male Students' Career Aspirations and Their Relationship to School Engagement. Doctoral dissertation, Miami University, Educational Leadership.

Veiga, F. H.(2012). Proposal to the PISA of a New Scale of Students' Engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224-1231.

Veiga, F. H., García ,F., Reeve,J., Wentzel,K., &García,O. (2015): When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. *revista de psicodidactica*, 20 (2), 305-320.

Veiga, F. H. Oliveira, M.I.,& Taveira, M. C.,(2014): students' Engagement in School, academic aspirations, and Career Exploration of Portuguese Adolescents.. paper for presentation at International Technology, Education and Development Conference (INTED), 10th-12th March, Valencia, Spain, 7545- 7548.

Veiga, F. H., Reeve,J., Wentzel,K., & Robu,V. (2014): Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. paper for presentation at International Perspectives of Psychology and Education Conference. Lisboa: Institute of Education of the University of Lisbon, 38 -57.

Veiga, F. H., Robu,V., Appleton, J., Festas,I., & Galvao, D. (2014): students' Engagement in School.: Analysis According to Self-Concept and Grade Level. paper for

presentation at Proceedings of EduLearn 14 Conference, 7 th-9 th July, Barcelona. Spain, 7476 - 7484.

Veiga, F. H., Robu,V., Moura,H., Goulao, F., & Galvao, D. (2014): Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. Students' Engagement in School. paper for presentation at International Perspectives of Psychology and Education Conference. Lisboa: Institute of Education of the University of Lisbon, 348-360.

Wang, M.T., & Eccles, J.S.(2011): Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*,22(11), 31-39.

Wengler, J.T.(2009): Academic Self-Concept And Its Relation Ship to Student Perceptions of Engagement, Membership, and Authenticity in An alternative High School Setting. Doctoral dissertation, Northern Illinois University.