البحث الثامن:

العلاقة بين الطفو الأكاديمي و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية

إعداد :

أ.م.د / شيرى مسعد حليم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربيةجامعة الزقازيق

العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية

أ.م.د / شيرى مسعد حليم

أستاذ مساعد علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق

• **المستخلص** :

استهدف البحث دراسة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، والتعرف على مدى اختلاف كل منهما باختلاف النوع (ذكور/إناث) لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، وتكونت العينة من (١٥٠) طالبا ، و(٢١٥) طالبة .بمتوسط عمر زمني ١٦.٢٥سنة بانحراف معياري ٧.٣ . وباستخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين ،ومعامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل الإنحدار المتعدد ،كانت النتائج كالأتى : وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الأبعاد الأربعة للطفو الأكاديمى (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين بُعد (القلق) وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى . وبالنسبة لمتغير الطفو الأكاديمي الذكور أعلى بفارق حقيقي من الإناث في الطفو الأكاديمي ومكوناته (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) . لا يوجد فرق جوهري بين الذكور والإناث في مكون القلق. أما بالنسبة لمتغير توجهات أهداف الإنجاز كانت نتائجه الذكور أعلى من الإناث بفارق حقيقي في مكون الإتقان /الإقدام ،بينما لا توجد فروق حقيقية بينهما في المكونات (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز. كما توصلت نتائج البحث إلى أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى بابعادة الخمسة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى.

الكلمات المفتاحية: الطفو الأكاديمي – أهداف الإنجاز .

Academic Buoyancy and Orientation of the Achievement Goals for Students first Grade Secondary School

Dr.Shiry Mosaad Halem

Abstract:

The goal of the present research to identify the academic buoyancy of students first grade secondary school and its relationship totrends goals of achievement have, as the goal of research is to identify the differences in academic buoyancy and trends goals of achievement for students in first grade secondary school which is due to the gender (male / female), and in the light of this research sample consisted of (365) students in the first grade of secondary school, including 150 male and 215 female students, have an average age of 16 years and three months and a standard deviation of 7 years and four months, and using the " t-test" For the two independent samples, correlation matrices and regression analysis method, the results

found a statistically significant difference between the mean scores of males and females in (self efficacy, inability, academic integration, student-teacher relationships) and the overall grade of students in favor of average male scores. There are no significant differences between the means of males and females in dimensional (anxiety) . It also noted research to there is a statistically significant difference between the means of males and females in (perfection / feet) for the benefit of the average male degrees, while differences there are no statistically significant between the averages of males grades and females in the rest of the three – dimensional (perfection / reluctance, performance / feet, Performance / reluctance) and overall degree of achievement goal orientation . In addition, there is a statistically significant positive relationship between the four dimensions (self efficacy, lack of ability, academic integration, teacher-student relationships), total degree of academic achievement and all dimensions and degree of achievement goals of the first grade students. Although there is no statistically significant between dimensional (anxiety) and all the dimensions of the total score for the achievement of the objectives of the orientations of the first secondary grade students. The results of the research also found that academic buoyancy and its five dimensional (self efficacy, lack of ability, academic integration, anxiety, teacher-student relationships) can be predicted from the orientation of the achievement goals of the first secondary grade students .

Keywords: Academic buoyancy- achievement goals

- **مقدمة**:

تعتبر مشكلة التعليم والبحث العلمي من المشاكل القومية التي تواجهها مصر حالياً، وهو ما يتطلب نظرة جدية ورؤية واعية وتصور لمستقبل المجتمع المصري فى ظل ما نعيشة اليوم فى مجتمعنا المصرى من تغيرات كثيرة بشأن تطوير التعليم وتعديلة ومحاولة الجمع بين الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية والأخذ بالاتجاهات العالمية فى الجودة والاعتماد وإحداث تغيرات فى المناهج التى تمكن الطالب من اكتساب المعارف والقيم والمهارات الحياتية وتساعده على المنافسة مع دول العالم المتقدم، وبالأخص بدأ تطبيق النظام الحالى على طلبة الصف الأول الثانوى بهدف إخراج طالب متعلم قادر على التنفيذ ومواجهة كافة التحديات الأكاديمية بل وزيادة ثقتة بنفسة وقبولة للاخر وذلك من خلال دراستهم لمناهج تعتمد على تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم للعمل، وتعلم لتتعايش مع الاخر.

فمن خلال ذلك ظهرت فكرة البحث الحالى فى محاولة الكشف عن التحديات الأكاديمية التى يواجهها طلبة الصف الأول الثانوى من خلال منظومة التعليم الجديدة والمختلفة عما اعتمدوا عليه سابقا ومدى ارتباطها

بتوجهات أهداف الإنجاز لديهم، فالقضية ليست تعريبا وإنما نظام جديد بكل أركانه يجعل طلبة المدارس الحكومية على قدرعال من المستوى العالمى.

كما أنه نظراً لما يشهده العصر الحالي من التغيرات المتسارعة، أصبحت حياتنا أكثر تعقيدا، وتزايدت الصعوبات والعقبات التي تواجه أبناءنا من الطلبة في حياتهم الأكاديمية، وبالأخص لدى طلبة الصف الأول الثانوى وهذه العقبات أصبحت بمثابة سد يقف في طريق الطلاب نحو تحقيق الأهداف التي يسعون اليها، لذلك لابد من مواجهة التحديات الخاصة بهم للتغلب على الظروف الحياتية والشدائد التي تواجههم في حياتهم بصفة عامة وذلك للوصول إلى حالة من الثبات الإنفعالى لديهم بالإضافة إلى التغلب على المشكلات التي يواجههوها في حياتهم الأكاديمية بصفة خاصة والتي تعوق نجاحهم في السياق الأكاديمي.

وقد أشار كل من "ريزي وآخرون" (Reisy et al., 2014, 64) أن الحياة الأكاديمية تعد من أهم فترات الحياة التي تلعب دوراً هاماً في مجالي التعليم والتعلم الناجح والفعّال للطلبة. ففي أثناء هذه الفترة يتمكن الطالب من الحصول على المزايا والتسهيلات وتحقيق التقدم العلمي، إلا أن الطلاب في الحياة الأكاديمية اليومية يواجهون التحديات المختلفة، والعقبات، والضغوط الخاصة والمرتبطة بهذه الفترة مثل إنخفاض الدرجات، ومستويات الإجهاد، وضعف الثقة بالنفس وبالتالي إنخفاض في مستوى الأداء والحد من الحوافز والتفاعلات.

وقد عرف "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A, 168) الطفو الأكاديمى على أنه قدرة الطلبة على التعامل مع العقبات والصعوبات التي هي جزء من حياتهم الأكاديمية، كما عرّفه "باخشي وآخرون" (Bakhshaee et al., 2016,94) بأنه المحافظة على الكفاءة الأكاديمية والتأقلم الإيجابي مع المشكلات التي تواجه الطلاب في السياق الأكاديمي.

كما أشار"كولي وآخرون" (Collie et al., 2016, 6) إلى أنه من المهم فحص العوامل التعزيزية في العديد من المجالات في حياة الطلبة من المنزل، والمدرسة، والمجتمع، فقد تم تسليطٍ الضوء على هذه المتغيرات كعواملٍ مركزية في التحديات، وفحصها معاً لتنمية المعرفة وكيفية دمجها معاً للتأثير على التحديات والمخرجات الأكاديمية.

واقترح "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2009, 354-356) أن الطلبة يستطيعون أن يكونوا قادرين على الطفو الأكاديمى من خلال تطوير التوجهات السلوكية، والمعرفية الإيجابية، والفعّالة نحو الحياة الأكاديمية. كما أن قدرة الطالب على احراز التفوق الدراسي يعتمد بدرجة كبيرة على تحديد توجهات

اهداف الانجاز قبل البدء بالمهمة التعليمية لذا يعد متغير توجهات أهداف الانجاز من المتغيرات التي تمتلك خاصية التأثير في الحياة اليومية وفي الدراسة وفي كافة مجالات الحياة.

واتفق كل من "اليوت وماكجريجور" (Elliot & McGregor, 1999, 628)، و(هانم أبو الخير الشربيني والفرحاتي السيد الفرحاتي، ٢٠٠٤، ١١٤) أن أهداف الإنجاز هى تمثيلات معرفية بمستوى متوسط تُوجّه الأفراد نحو غاية محددة، منبئات مباشرة بنواتج الإنجاز.

ويتبنى الطلبة أهدافا مختلفة أثناء دراستهم فمنهم من يتبنون توجهات نحو تحقيق أهداف الإتقان وهؤلاء الطلبة ينتهجون نماذج سلوكية وإنفعالية تختلف عن تلك التي ينتهجها الطلبة الذين يتبنون توجهات نحو تحقيق أهداف الأداء أثناء القيام بالمهام الموكلة إليهم (معاوية أبو غزال، وفراس أحمد،٢٠١٣، ١١٦)

فبعض الطلبة يتوجهون نحو أهداف التمكن في المجال التعليمي وفيها الطلبة يركزون على المهمة الدراسية ويكون لديهم الرغبة في الاستغراق في عملية التعلم، كما أن توجه الطلبة نحو تحقيق هذا الهدف يعزز من تنمية قدراتهم وذلك من خلال الخوض فى المواقف الصعبة. اما الطلبة الذين يتوجهون نحو الاقدام يركزون في القدرة على الاستحقاق الذاتي، وتتجلى القدرة لديهم بأداء الطالب للمهام الموكلة إليه بصورة افضل من غيرهم والرغبة في التفوق على المعايير القائمة أو إنجاز النجاح بجهد أقل من الاخرين. (أسماء محمد عبد الحميد،٢٠١٣، ٢٧٦)

أما الطلبة الذي يتوجهون نحو الإحجام فيحاولون تجنب الإحتمالات السالبة لحدوث عملية التعلم كتجنب عدم قدرتهم على إكتساب المهارة، وعليه فأن توجهات اهداف الانجاز تحدد المسافات التي يمكن تسجيلها في الفصول الدراسية لذا نجد أن الاهتمام الرئيسي لدى المعلمين هو هل التوجه الذي يختاره الطلبة سوف يطور العلم والتعلم وهل يؤثر على دافعيتهم لمواصلة المهمة التعليمية ام لا (أسماء محمد عبد الحميد،٢٠١٣، ٢٧٧)

ومن ثم فإنه دون وجود هدف محدد لدى الطلبة ومواجهة التحديات والصعوبات أثناء العملية التعليمية لن يكون هناك تطور ونجاح في أي جانب من جوانب الحياة سواء العامة أو الأكاديمية، وبهذا فقد احتلت أهداف الإنجاز والتوجه إليها مكانة مرموقة في العملية التعليمية حيث يكون التركيز فيها على المهام والأنشطة الأكاديمية والرغبة في الأداء الجيد من أجل النجاح في المواقف الأكاديمية ومواجهة الصعاب والتغلب عليها والانتقال من حالة الفشل إلى النجاح، ولهذا تلعب توجهات أهداف الإنجاز دورا حيويا في إثارة رغبة الطالب

لاتقان الموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكه التعليمي وتجعله أكثر نشاطا وحيويا وتفاعلا في المواقف الصفية المختلفة.

فمن خلال العرض السابق نشأت فكرة البحث الحالي حيث أن مفهوم الطفو الأكاديمى مفهوم جديد إلى حد ما في علم النفس الإيجابي، كما أنه لاتوجد أي بحوث عربية –في حدود علم الباحثة و ماأسفر عنه البحث في قواعد المعلومات العربية - تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى، ونظرا لإختلاف الثقافات في البيئات العربية والأجنبية سيعتمد البحث الحالي على التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز ،وكذلك التعرف على تأثير النوع كأحد المتغيرات الديموغرافية على متغيرات البحث الحالى.

فقد أشارت نتيجة بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008B) أن هناك تأثير للنوع على الطفو الأكاديمى فقد أشارت نتائج بحثهم أن الإناث أكثر قدرة على الوصول إلى الطفو الأكاديمي من الطلاب الذكور ، في حين أختلف معهم نتائج بحث كل من "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A)، و"داتو ويانج" (Datu& Yang, 2016) فقد أظهرت نتائج بحوثهم أن الذكور يظهرون مستويات أعلى نسبياً من الإناث في متغير الطفو الأكاديمى .

فمن الملاحظ أن أحداث الحياة اليومية تحمل معها المواقف الضاغطة التي يدركها الطلبة في الدراسة، والعمل، والأسرة، والتعاملات مع الناس، والمشكلات التي لايجد لها حلولاً مناسبة، وإيقاع الحياة المتسارع ومتطلباتها، وطلبة الصف الأول الثانوى يمثلون حاليا أحد الفئات الهامة في المجتمع لما يمرون به من تجربة جديدة ومختلفة عما سبقوهم.

لذلك سيعتمد البحث الحالي على طلبة الصف الأول الثانوى حيث تعد من أهم المراحل في حياة الطالب فى الوقت الراهن، لذلك لابد من الاهتمام وتسليط الضوء على الطفو الأكاديمى والمشكلات التى تواجههم اثناء الدراسة في حياتهم الأكاديمية.

- **أسئلة البحث**:

- ما العلاقة الارتباطية بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الاول الثانوى بمحافظة الشرقية ؟
- هل يختلف الطفو الاكاديمي باختلاف النوع (طالب /طالبة) بالصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية ؟
- هل تختلف توجهات أهداف الإنجاز باختلاف النوع (طالب /طالبة) بالصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية؟
- هل يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية ؟

• **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالى إلى الكشف عن الفروق في كل من الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية ، والتعرف على مدى أمكانية التنبؤ بالطفو الاكاديمي وابعادة المختلفة من توجهات أهداف الإنجاز لديهم .

• **أهمية البحث** :

من خلال العرض السابق لمتغيرات البحث الحالي وجدت الباحثة أن موضوع البحث الحالى له **أهمية كبيرة من حيث:**

- تناول موضوعا هاما وهو الطفو الأكاديمى لأنه من القضايا التربوية المتجددة والمتطورة والمرتبطة بمواكبة التغيرات السريعة المتلاحقة فى هذا العصر بالإضافة إلى التأكيد على الدور الهام الذى تلعبه توجهات أهداف الانجاز فى عملية التعلم وفى تحديد مسارات الطلاب المختلفة.
- جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية متغير الطفو الأكاديمى عند صياغة وتشكيل محتوى المقررات الدراسية المختلفة، وذلك لأن المواد الدراسية تفتقر إلى المحتوى الذى ينمى نهوض الطلاب ويساعدهم على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية ومن ثم التوصل للحقائق والمعارف .
- بالإضافة إلى ما يوفره البحث الحالى من أطر نظرية للمتغيرات النفسية المرتبطة بموضوع البحث، وكذلك الحاجة الملحة إلى مزيد من البحوث لظاهرة الطفو الأكاديمى لفهم طبيعتها وإلقاء الضوء على مختلف المتغيرات التي يمكن أن يكون لها دور في انتشارها أو الحد منها لطلبة الصف الأول الثانوى
- كما تبرز أهمية البحث الحالى من خلال العينة التي تناولها البحث وهي فئة لطلبة الصف الأول الثانوى والتي طبق عليها نظام التعليم الجديد وما يشهده من تغيرات كثيرة سواء في المناهج أو استخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء الامتحانات.
- كما تسهم نتائج هذا البحث فى إجراء دراسات بحثية ذات الصلة بمتغيرات أخرى، بالاضافة إلى أن هذا البحث يقدم أدوات علمية وصفية تفتقر إليها المكتبة العربية فى حدود علم الباحثة

• **مصطلحات البحث** :

• **الطفو الأكاديمى** Academic Buoyancy

يعرف على أنه" قدرة الطلاب على تخطى المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج ايجابية في مسار تعليمهم، ويتكون من **خمسة أبعاد :**

- **الفاعلية الذاتية Self efficacy**: وتشير إلى إيمان الطلاب وثقتهم بقدرتهم على الفهم أو الأداء الجيد في واجباتهم المدرسية ومواجهة التحديات التي يواجهونها وأداء المهام بأفضل ما في وسعهم).
- **السيطرة غير المؤكدة Uncertain control** : ويقصد بها عدم يقين الطلاب حول كيفية القيام بأداء المهام بشكل جيد .
- **القلق Anxiety**: ويتعلق بالشعور بالتوتر أو شعور الطلاب بعدم الارتياح عندما يفكرون في واجباتهم المدرسية أو امتحاناتهم ، ويشعرون بالقلق أو الخوف من عدم الأداء الجيد في واجباتهم المدرسية أو الامتحانات .
- **الاندماج الأكاديمى Academic engagement**: وتشير إلى المثابرة ، والتمتع بالمدرسة ، والمشاركة في الصف ، والطموحات التعليمية ، وتقييم المدرسة .
- **العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب Teacher-student relationships** : وتتعلق بتصورات الطلاب حول كيف يتواصل الطلاب مع معلميهم واحترام معلميهم لهم.

ويقاس الطفو الأكاديمى في البحث الحالى بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس الطفو الأكاديمى المعد لذلك

- **توجهات أهداف الإنجاز** Achievement goals orientation

تعرف بأنها ما يحققه الطالب من خلال سلوكه الإنجازي من إتقانه للمعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو تفادي ظهور العجز. ويتكون من أربعة توجهات

- **الإتقان/ إقدام Mastery- Approach**: يسعى الطالب فيها لتعلم كل مايستطيع تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقوم بها ومن ثم تزداد كفاءته وفهمه للمهارات بطريقة صحيحة.
- **الإتقان/ إحجام Mastery- Avoidance**: يحاول الطالب تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه أو عدم اكتساب المهارة موضع التدريب.
- **الأداء/ إقدام performance-approach**: ويسعى فيها الطالب للحصول على إعجاب الآخرين من الأقران والكبار ويركز فيها على إظهار الكفاءة و القدرة ويكون همه الأكبر منافسة زملائه والتفوق عليهم.
- **الأداء/ إحجام Performance-Avoidance**: يركز فيها الطالب على تجنب الظهور بمظهر غير كفء ويتجنب المهام الصعبة خوفا من الفشل.

ويُقاس توجهات أهداف الإنجازفي البحث الحالى بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعد لذلك.

• **الإطار النظرى**:

• **أولا** : **الطفو الأكاديمى** Academic Buoyancy

يواجه الطلبة في مراحل التعليم المختلفة وخاصة طلبة الصف الأول الثانوى فى الوقت الراهن فى حياتهم الدراسية العديد من المشكلات والعقبات والضغوط والعثرات الدراسية ويعد مفهوم الطفو الأكاديمى مكونا هاما يرتبط بقدرة الطالب على مواجهة المشكلات والعقبات الدراسية فى ظل النظام الجديد المطبق عليهم.

ويعد مفهوم الطفو الأكاديمى ضمن إطار موضوعات علم النفس الإيجابى فبدلا من التركيز على المخاطر التى يتعرض لها الطلبة فإن بحث الطفو الأكاديمى يركز على الكيفية التى يستطيع الطلبة من خلالها مواجهة الصعوبات الدراسية اليومية التى تواجههم.

وقد أشار "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2009, 2) أن الطفو الأكاديمى يعد بمثابة التذبذب في الحياة الأكاديمية اليومية صعودا وهبوطا فهو مختلف عن الصعاب الحادة أو المزمنة ذات الصة أكثر بالصمود الأكاديمي. كما أتفق معهم "بوتوين وآخرون" (Putwain et al., 2012, 349) بأن الطفو الأكاديمى يمثل استجابة الطالب الإيجابية البناءه والتكيفية لأنواع التحديات والعقبات الموجودة في المواقف الأكاديمية اليومية.

وذكرت (سوسن إبراهيم أبو العلا، ٢٠١٥، ٣٩) أن الطفو الأكاديمى يركز على النواحي الإيجابية التي يتغلب بها الطالب على المتاعب اليومية التي تواجهه. وقد اتفق معها "ستريكلاند" (Strickland, 2015, 38) بأن الطفو الأكاديمى يرتبط بجهود الطلبة للتعامل مع المشاكل والمحن التى تواجهم أثناء العملية التعليمية ومواجهتها.

وأكد على ذلك كل من "مارتن وآخرون" (Martin et al., 2017, 932) بأن الطفو الأكاديمى يمثل القدرة على الإستجابة الفعّالة للعقبات والصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في التعلم. ويُضيف أيضاً كل من "داتو ويين" (Datu& Yuen, 2018, 207) بأن الطفو الأكاديمى يمثل قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات الدراسية اليومية التي تواجهه في المدرسة والتي تتصل بشكل وثيق بالأداء الأكاديمي والإنجاز الدراسى.

وأشار "يان وآخرون" (Yun et al., 2018, 3) بأن مصطلح الطفو الأكاديمى يعد بمثابة استجابة تكيفية للعقبات المتكررة، والعادية، والمؤقتة في المواقف التعليمية. بالإضافة إلى ما أشار إليه "سميث" (Smith, 2016, 31) أن الطفو الأكاديمى يمثل قدرة الطلبة على الرجوع مرة أخرى لحالة من الإتزان والثبات الإنفعالى بعد تأثرهم بمجموعة من الأحداث السلبية التي يمرون بها سواء كان

ذلك من خلال حصولهم على درجات منخفضة في تحصيلهم الأكاديمى أو عدم قدرتهم على إتمام المهامات الموكلة إليهم بالشكل الجيد، كما أشار إلى أن الطلاب الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الطفو الأكاديمى يكون لديهم القدرة على التغلب على العقبات وتجاوز المحن لتحقيق التغير من حالة الفشل إلى حالة النجاح الأكاديمى.

وذكر "ريزي وآخرون" (Reisy et al., 2014, 64) أنه من المهم النهوض بالطلاب أكاديميا وذلك من خلال إعداد برامج خاصة تؤدي إلى زيادة مواجهة الطلاب للقضايا والصعوبات التي تزداد بواسطة ضغوط الحياة الأكاديمية اليومية وما يمرون به من تغيرات في أنظمة التعليم والدراسة.

ويظهر النموذج النظري المفسر لمتغير الطفو الأكاديمى من خلال ما أشار اليه "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2006, 268) والذى أطلق عليه (بعجلة الدافعية والإندماج) وهذا النموذج يُقسم الدافعية إلى عوامل إحداهما تعزز من الدافعية والأخرى تضعفها، ومن ثم تضمن ذلك النموذج مكونان رئيسيان هما : الأبعاد التكيفية والتي تتضمن كل من (الابعاد السلوكية و المعرفية) والأبعاد غير التكيفية والتي تشتمل أيضا على (الابعاد السلوكية والمعرفية).

وأضاف "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2006, 268) أن هذه العجلة تزود بمجموعة من المعلومات التي تجمع عدد من وجهات النظر النظرية، فهى تمثل طريقة شاملة ومتكاملة لفهم تنوع الأبعاد النفسية والإندماج التي تعزز فكرة مواجهة التحديات الأكاديمية والمحن والصعاب التي تواجه الطلبة أثناء الدراسة الأكاديمية ومن ثم يحدث لهم ما يسمى بالطفو الأكاديمى والانتقال من حالة الفشل إلى النجاح والتفوق وبالتالي يتم النهوض بالعملية التعليمية ككل.

وقد أشار "مارتن" (Martin, 2007,414) و (Martin, 2001,2) إلى أن النموذج النظري المفسر لمتغير الطفو الأكاديمى يتضمن أربعة أبعاد رئيسية وهما : الأبعاد التكيفية السلوكية ، و الأبعاد التكيفية المعرفية، والأبعاد غير التكيفية السلوكية ، والأبعاد غير التكيفية المعرفية.

- **الأبعاد التكيفية المعرفية**:

وهى تلك الأبعاد التى تتضمن كل من فاعلية الذات الأكاديمية، وتوجه هدف الإتقان، وقيمة التعلم المدرسي، فقد توصلت نتيجة بحث "كارينجتون" (Carrington, 2013, 116) إلى أن الطلاب ذوى فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة والذين يمتلكون توجهات أهداف الإتقان يكونون أكثر قدرة على التنبؤ بقدرتهم على مواجهة التحديات والصعاب الأكاديمية أثناء العملية الدراسية.

وأشار "مارتن" (Martin,2001,5) إلى أن الطلاب القادرون على إتقان واجباتهم الدراسية يكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح، كما أن توقعات الطلاب للنتائج الأكاديمية تسهم في تقدير الطلاب لقيمة العمل المدرسي وبالتالي مواجهة التحديات الأكاديمية و من ثم زيادة قدرتهم على الطفو الأكاديمى وزيادة مستوى تحصيلهم.

وقد أشارت نتيجة بحث (Carrington, 2013, 137) إلى وجود ارتباطاً دالاً بين توجه أهداف الإتقان والطفو الأكاديمى. كما أتفقت معهم نتيجة بحث (Collie et al., 2016) بأن الطلاب الواثقين بقدراتهم والذين يمتلكون قدرا مرتفع من أهداف الاتقان والتمكن، والذين يسعون لإكتساب المعرفة والتمكن منها، وإتقان الأنشطة الصعبة، ويحاولون الإلتحاق بالمهمة والتغلب على مابها من عقبات، يتصفون بأنهم قادرين على الطفو الأكاديمى والتحول من حالات الضعف والفشل إلى النجاح والتفوق الأكاديمى.

- **الأبعاد التكيفية السلوكية**:

وهى تلك التى تتضمن المثابرة، والتخطيط، وادارة الدراسة، ويشير "مارتن وآخرون" (Martin et al., 2010, 487) إلى أن الطلاب الأكثر مثابرة وتخطيطاً لإنجاز واجباتهم ويعرفون متي وأين وكيف يدرسون هم أكثر احتمالاً لظهور الخصائص المرتبطة بقدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية. وبالتالي يحدث لهم الطفو الأكاديمى والانتقال من حالة الفشل إلى حالة النجاح.

- **الأبعاد غير التكيفية المعرفية**:

وتتضمن هذه الأبعاد كل من انخفاض السيطرة، والقلق، وتجنب الفشل، فيشير "راشمايانتى و شارشو" (Rachmayanti, &Suharso,2017, 125) إلى أن هناك ارتباط دال بين التحكم والطفو الأكاديمى، كما أن بعد القلق والذى يعد أحد أبعاد الطفو الأكاديمى يعد منبئ سلبي لعدم قدرة الطلبة على مواجهة التحديات الأكاديمية ومن ثم فإن الأفراد ذوى أهداف تجنب الفشل لايكونون قادرين على الوصول إلى حالة النجاح ومن ثم غير قادرين على الوصول على ما يسمى بالطفو الأكاديمى.

- **الأبعاد غير التكيفية السلوكية**:

وتتمثل هذه الابعاد في كل من العجز الذاتي، وتجنب المشاركة، فيشير "مارتن وآخرون" (Martin et al., 2010, 473) إلى أن الطلبة ذوى خصائص الطفو الأكاديمى المرتفع يتطلب منهم القدرة على العمل بفعالية في بيئة مدرسية مليئة بالتحديات والصعاب، وبالتالي فإن العجز الذاتي وتجنب المشاركة في الأعمال المدرسية يقلل من قدرة الطلبة على مواجهة مثل هذه التحديات الأكاديمية.

كما أضاف (Carrington, 2013, 137) أن هناك مجموعة من العوامل الأخرى التي من الممكن أن يتضمنها مصطلح الطفو الأكاديمى وهى (الاندماج الأكاديمى والعلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) .

وقد وجدت الباحثة ـ في حدود علمها ـ عدم وجود اتفاق بين العديد من الباحثين بشأن كيفية قياس الطفو الأكاديمى فقد أشار (Martin & Marsh, 2008B) أن الطفو الأكاديمى يعتبر مكون أحادي البعد وقد بنى"مارتن ومارش" مقياسه من أربع مفردات فقط إلا أنه قد اعتمد عليه الكثير من الباحثين مثل (Bowen,2010) ؛ (Putwain et al.,2012)؛ (Carrington,2013)؛ (Kendrick, 2017) ؛ (Victoriano, 2016). في حين طور كل من (Bakhshaee et al., 2016) ؛ (Farhadi et al.,2016) المقياس الخاص بالطفو الأكاديمى وتضمن ١٠ مفردات .

وفيما يتعلق بتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على الطفو الأكاديمى فقد وجد بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008B) أن هناك تأثير للنوع على الطفو الأكاديمى فقد أشارت نتائج بحثهم أن الإناث أكثر قدرة على الوصول إلى الطفو الأكاديمي من الطلاب الذكور ، في حين أختلف معهم نتائج بحث كل من "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A)، و"داتو ويانج" (Datu& Yang, 2016) فقد أظهرت نتائج بحوثهم أن الذكور يظهرون مستويات أعلى نسبياً من الإناث في متغير الطفو الأكاديمى ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة الت توصل إليها بحث "بوتوين وآخرين" (Putwain et al., 2015) في أن هناك فروقا دالة إحصائيا في الطفو الاكاديمى بين الذكور والإناث لصالح الطلاب الذكور، وعلى النقيض من ذلك فقد أسفرت نتائج بحث "كاسيدي" (Cassidy, 2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع على الطفو الأكاديمى.

وأشار "مارتن" (Martin, 2014, 52) إلى أن هناك عدة استراتيجيات تساعد الطلبة على مواجهة الصعوبات والمحن التي تواجههم اثناء العملية التعليمية ومن ثم التغلب عليها وانتقالهم من حالة الفشل إلى حالة النجاح والوصول على حالة الطفو الأكاديمى، كما أن هذه الاستراتيجيات تستخدم كمنبئات بقدرة الطالب على الطفو الأكاديمى مثل: الثقة بالذات، والتخطيط، والإلتزام والمثابرة، والتحكم. بالإضافة إلى ما أشار إليه "كارينجتون" (Carrington, 2013,1) أن هناك ثلاثة منبئات تظهر قدرة الطالب على وصولة للطفو الأكاديمى وهي فاعلية الذات الأكاديمية، والإندماج، وتوجهات أهداف الإنجاز.

و ذكر "باردر" (Brdar et al.,2006,54) أنه لضمان قدرة الطلاب على متابعة أهدافهم الأكاديمية فمن الضرورى تحديد قدرة الطلاب على مواجهة مثل هذه

التحديات الأكاديمية ومدى وصولهم إلى حالة الطفو الأكاديمى والإنتقال من المحن والصعاب التي يواجهونها والتي تسبب لهم الفشل دراسيا في كثير من الأحيان إلى حالة النجاح الأكاديمى، وتمثل هذه التحديات عنصر وقائى لجعل الطلاب مستمرين في عملية التعلم بشكل سليم.

ومن ثم فهناك مجموعة من المعوقات التي تقف معرقلا وحائلا أمام طلبة الصف الأول الثانوى في مواجهتهم للتحديات الأكاديمية والتي تساعدهم على الإنتقال إلى ما يسمى بالطفو الأكاديمى وتظهر من خلال قلقهم المستمر سواء من عدم قدرتهم على اجتياز الامتحانات المقررة بشكلها الجديد أو عدم قدرتهم على الإنتهاء من أداء الاختبارات في الوقت المحدد ، بالإضافة إلى عدم تأكدهم من قدرتهم على إتمام العمل الموكل إليهم بشكل جيد وتجنب الفشل في أداء المهام.

- **ثانياً** : **توجهات أهداف الانجاز**:Achievement Goals Orientation

إن توجهات أهداف الإنجاز تعد من بين المتغيرات التربوية والنفسية الهامة والتي تسهم في تحسين عمليات التعلم والتعليم لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة ولا سيما طلاب الصف الأول الثانوى بالأخص خلال الفترة الحالية. فتوجهات الأهداف تعد من المفاهيم الرئيسية نحو تحقيق جودة المنتج التعليمي وتنمية ثقة الطالب بذاته وتعمل على زيادة المثابرة وتسمح بتطوير استراتيجيات التعلم الجديدة عندما تكون الاستراتيجيات الحالية غير مجدية وتدفع الطلبة للعمل بجد لتقليل التناقض بين ما هم عليه وما يريدون تحقيقه ودفعهم إلى المشاركة في نشاطات الإنجاز. فلا يمكن تحقيق النهضة العلمية والتعليمية التي تسعى إليها منظومة التعليم في الوقت الراهن مالم يكن هناك دافع داخلى يحرك ويوجه افراد المجتمع وبالأخص الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة لتحقيق أهدافهم والوصول إلى حالة من التفوق الأكاديمى.

كما أن تبني توجهات الأهداف بشكل إيجابي يُسهم في زيادة مثابرة المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمي والإستمتاع بعملية التعلم ليكونوا أكثر كفاءة في التعلم وحل المشكلات (مروان علي الحربي، ٢٠١٣، ٣٤٦).

وفي ضوء ذلك رأى"باتون" (Button, 1996, 27) أن توجه الهدف يعد سمة أو خاصية موقفية للطالب في كيفيه تحقيق وإنجاز المهام الموكلة إليه، وأتفق معه "عادل السعيد البنا"(٢٠٠٧، ٢٧) أن توجه الهدف يمثل نظرية عامة للدافعية والتي تشير إلى حقيقة أن نوع الهدف تجاه ما يفعله الطالب يؤثر تأثيراً كبيرا في كيفية أدائه

ومن ثم فقد أشار "حمدي محمد عرقوب"(٢٠١١، ٥٢) بأن توجهات أهداف الإنجاز تعد تمثيلات معرفية ودافعية وإجتماعية للنمط العام لهدف الإنجاز

الذي يسعى الطالب لتحقيقه أو إنجازه، وهي تمثيلات ذات طابع دينامي وذاتي للتغير الناشئ لدى الطالب بحصوله على معلومات عن مستوى وطبيعة أدائه للمهمة التي يتعامل معها وخاصة في العملية التعليمية.

وأشار "صلاح شريف عبد الوهاب"(٢٠١١، ٣٥) إلى أن أهداف الإنجاز تتعلق بسلوك الإنجاز لدي الطلبة أثناء قيامهم بمهام أكاديمية أو مهنية، وهذا يتطلب معرفة توجهاتهم لتلك المهام المتنوعة ومدى تفاعلهم معها، وتحديد دوافعهم تجاه تلك المهام لإنجازها بتمكن وإتقان وتفوق دون الخوف من الإخفاق والفشل من عدم اتمامها على الوجه السليم .

وذكر "رادوسيفيش واخرون" (Radosevich et al., 2007, 28) ، و" نادية الحسيني " (٢٠٠١،٤٤)، و"حمدي محمد عرقوب" (٢٠١١، ٥٢) ، و"فان" (Phan, 2012, 509) أن أهداف الإنجاز تشتمل على أربعة أهداف رئيسية:

- الإتقان/ إقدام: يجاهد فيها الطالب لتعلم كل مايستطيع تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقوم بها، أى أنه يُركز على معايير الكفاءة الداخلية أو المستندة على المهمة. كما الطلبة الذين يتمتعون بتوجه هدف (الإتقان/ إقدام) يبذلون جهدا في المهام الصعبة لما له من دور فعّال في تطوير الكفاءة الشخصية.
- الإتقان/ إحجام: يجاهد فيها الطالب لتجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه أو عدم اكتساب المهارة موضع التدريب و يُركز فيها على محاولة لتجنب معايير عدم الكفاءة (العجز) الداخلية أو المستندة على المهمة.
- الأداء/ إقدام: يجاهد فيها الطالب لتحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم والشعور بالأهمية. ويساعد على الحصول على أحكام الكفاءة الإيجابية مقارنة بالآخرين.
- الأداء/ إحجام: يركز الطالب فيها على تجنب المعايير الخارجية وخاصة المقارنة مع الأخرين لعدم الكفاية والخوف من الظهور بمظهر العجز امام الاخرين، فهؤلاء الطلبة يسعون الى تجنب الظهور بمظهر انهم اقل قدرة على التعامل مع المهمة كي لا يبدون اغبياء امام الاخرين.

- **البحوث المرتبطة**:

- **فى ضوء بحث العلاقة بين الطفو الأكاديمى وبعض المتغيرات الديموجرافية (النوع)**

اهتم بحث (Martin & Marsh, 2008A) بالتنبؤ بالطفو الأكاديمى من فاعلية الذات، والإندماج الأكاديمي، وأيضاً سعى للتعرف على الفروق في الطفو الأكاديمى تبعا لكل من النوع، الصف، وتكونت العينة من (٥٩٨) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية ، وطبق عليهم مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس الدافعية والاندماج ، وبإستخدام التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة

البنائية، أظهرت النتائج أن فاعلية الذات، الاندماج الأكاديمي يمثلان منبأن دالان بالطفو الأكاديمى، كما أنه توجد فروق دالة احصائيا في الطفو الأكاديمى تبعاً للنوع لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيا في الطفو الأكاديمي تبعاً للصف الدراسي لصالح الطلاب الأصغر سناً حيث ان الطلاب الأصغر سناً أكثر طفوا أكاديمياً من الطلاب الأكبر سنا.

كما سعى بحث (Martin et al., 2010) للتعرف على تأثير بعض العوامل الدافعية مثل فاعلية الذات على التنبؤ بالطفو الأكاديمى، وأيضاً الكشف عن الفروق في الطفو الأكاديمى وفقاً للنوع والصف الدراسي، وتكونت العينة من (١٨٦٦) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ، وطبق عليهم مقياس الطفوالأكاديمي ومقياس الدافعية والإندماج ، وباستخدام المعادلة البنائية، كشفت النتائج عن أن فاعلية الذات منبئ دال بالطفو الأكاديمي، في حين كشفت النتائج عن أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى، بالإضافة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في الطفو الأكاديمى يعزى لمتغير الصف الدراسي.

هدف بحث (Collie et al., 2016) التعرف على البروفيلات المعتمدة على خبرات الطلاب في الطفو الأكاديمى والمساندة الإجتماعية، والكشف عن الفروق في الطفو الأكاديمى وفقاً للعمر، والنوع، وتكونت العينة من (٢٤٩) بواقع (١٤٢) من الذكور، و(١٠٧) من الاناث من طلاب المدارس الثانوية التي تمتد أعمارهم من(١٦ - ٢٠ عاما)، وطبق عليهم مقياس الطفو الأكاديمى ،ومقياس المساندة الإجتماعية ، وبإستخدام التحليل العاملى واختبار (ت) توصلت النتائج إلى أن المستويات العليا من المساندة الأسرية والمجتمعية وكذلك المستويات العليا من المساندة الأكاديمية تدعم مستويات مشابهة من التحديات الأكاديمية، كما كشفت النتائج عن أهمية الجمع بين الطفو الأكاديمى والمساندة الإجتماعية من أجل مخرجات الطالب الإيجابية، كما أسفرت النتائج عن أن وجود فروق دالة احصائيا في الطفو الأكاديمى وفقاً للنوع لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الطفو الأكاديمى تعزى لمتغير العمر لصالح الطلاب الأكبر سنا.

هدف بحث (Datu & Yang, 2016) إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي والإندماج السلوكي والعاطفي، وأيضاً الكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع، وتكونت عينة البحث من (٤٠٢) من طلاب المرحلة الجامعية، منهم (١٦٠) من الذكور، (٢٤٢) من الإناث، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي ومقياس الإندماج السلوكي والعاطفي ، وباستخدام معامل الإرتباط أسفرت النتائج عن أن النهوض الأكاديمي يرتبط

إيجابياً بكل من الإندماج السلوكي والعاطفي، كما أسفرت النتائج عن أن الذكور أكثر نهوضا أكاديميا من الإناث.

• **فى ضوء بحث العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز وبعض المتغيرات الديموجرافية**

هدف بحث (Elliot et al., 2005) الى الكشف عن الفروق في توجه الهدف وفقاً للنوع والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (٣٦) طالباً بالمدرسة الاعدادية، بواقع (١٥) تلميذا، (٢١) تلميذة، وتمتد أعمارهم من ١٦ الى ٢٠ سنة، وطبق عليهم مقياس توجه الهدف ، و أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي توجه هدف الأداء/ احجام يؤدون أقل من الطلاب ذوي هدف الأداء/ اقدام، بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا بين الطلاب ذوي توجه هدف الاتقان، وذوي توجه هدف الأداء/ اقدام، كما أظهرت أن الذكور يؤدون بشكل أقل كفاءة من الاناث،كما أن الفرقة الدراسية تعد مؤشرا ايجابيا للأداء.

كما سعى بحث (Bardar et al., 2006) للكشف عن الفروق في توجه الهدف وفقاً للنوع والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (١١٣١) طالبا بالمدارس الثانوية بواقع (٣٣٤) طالبا، (٧٩٧) طالبة، وبالفرقة الأولى والثانية والثالثة ، أسفرت النتائج عن أن توجه هدف الأداء أكثر تحققاً عند الاناث، بينما توجه هدف الأداء/ احجام، العمل/ احجام أكثر تحققاً عند الذكور، وأيضاً وجد أن توجه هدف الأداء ظهر بصورة كبيرة عند طلاب الفرقة الأولى والثانية، بينما توجه هدف العمل/ احجام ظهر بصورة كبيرة عند طلاب الفرقة الثالثة.

واهتم بحث (Lau & Lee, 2008) بالكشف عن الفروق في توجه الهدف تبعا لمتغيرى النوع والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (٩٤٤٠) طالبا وطالبة بواقع (٥٤٢٠) طالبا، (٤٠٢٠) طالبة في المدارس الثانوية، وباستخدام تحليل التباين أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في توجه الهدف ترجع للنوع لصالح الذكور،الفرقة الدراسية، فأشارت النتائج أن الذكور أعلى من الاناث في هدف الأداء/ اقدام، بينما لم تظهر فروق في التفاعلات الثنائية بين كل من النوع والفرقة الدراسية.

كما سعى بحث (السيد محمد أبو هاشم،٢٠١٠) الى معرفة الفروق في التوجهات الدافعية وفقا لمتغيرى النوع و المستوى الدراسى وفى ضوء ذلك طبق البحث على عينه مكونة من ٣٨٠ طالبا من طلاب الجامعة وطبق عليهم مجموعة من المقاييس واستخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار واختبار (ت) وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا في توجهات الهدف بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور .

كما سعى بحث (Dekker et al., 2016) للكشف عن الفروق في توجه الهدف التي ترجع الى النوع، والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (٧٣٥) من المراهقين

تمتد أعمارهم من (١٠ -١٩) سنة، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب ذوي هدف الاتقان والطلاب ذوي هدف الأداء/ اقدام ترجع للفرقة الدراسية، بالإضافة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في توجه الهدف بين الذكور والاناث.

كما اهتم بحث (Khalifa, 2016) بالتعرف على مستوى توجه الهدف لطلبة الجامعة بالاضافة الى الكشف عن الفروق في توجه الهدف وفقا للنوع، المرحلة، وتكونت العينة من (٩٤) طالبا بالمرحلة الجامعية بواقع (٤٦) طالبا، (٤٨) طالبة، وأظهرت النتائج أن توجه هدف الانجاز كان بالمستوى المتوسط، وترتيب أبعاده هي الأداء/ احجام، الاداء/ اقدام، الإتقان/ احجام، الاتقان/ اقدام، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا لدى الاناث في هدف الاتقان/ اقدام، و هدف الأداء/ اقدام، وهدف الأداء/ احجام.

- **وفى ضوء بحث العلاقة بين كل من الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الانجاز**

أجري (Putwain etal., 2012) بحث هدف إلى التعرف على علاقة الطفو الأكاديمى بكل من أهداف انجاز الطلاب والتنظيم الذاتي للتعلم. كما هدف البحث إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمى من أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق ذلك طبق البحث على عينة مكونة من (٤٤٩) طالبا وطالبة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي وكل من اهداف انجاز الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم لديهم، بالإضافة إلى انه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من اهداف انجاز الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم

وهدف بحث (Collie etal., 2015) إلى التعرف على مدى ارتباط متغير الطفو الأكاديمى بأهداف انجاز الطلاب في المرحلة الثانوية وفى ضوء ذلك تكونت عينة البحث من (٢٩٧١) طالبا في ٢١ مدرسة ثانوية أسترالية ، وقد أشارت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي و اهداف انجاز الطلبة.

- **فرضيات البحث** :

انطلاقا من الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة التي تم الاطلاع عليها يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي :

- الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية
- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.

- الفرضية الثالثة:. لا توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- الفرضية الرابعة: يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.

• **منهج البحث**:

أعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، الارتباطي، والتنبؤي والمنهج العلي – المقارن

• **عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من (٣٦٥) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية ، منهم ١٥٠ طالبًا و ٢١٥ طالبة، وقد بلغ متوسط أعمارهم ١٦ سنة وثلاثة أشهر وبانحراف معياري ٥,٣ .

• **أدوات البحث** :

• **أولا**: **مقياس الطفو الأكاديمى** (**إعداد الباحثة**).

اعتمدت الباحثة في بناء مقياس الطفو الأكاديمى علي الإطار النظري لمفهوم الطفو الأكاديمى ومراجعة البحوث السابقة المستخدمة لهذا المفهوم وكذلك الاستفادة من العديد من المقاييس الأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير مثل مقياس "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008) ومقياس " ين واخرون "(Yun, et al., 2018) وكذلك مقياس "فيكتوريانو" (Victoriano, 2016) . وقد قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات لقياس الطفو الأكاديمى لطلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية لقياس مدى قدرتهم على التعامل بنجاح مع الانتكاسات الأكاديمية والتحديات التي تواجههم فى حياتهم المدرسية موزعين علي خمسة أبعاد رئيسة كما حددتها الأطر النظرية المستخدمة لمتغير الطفو الأكاديمى وهذه الأبعاد هي : فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة ، والاندماج الأكاديمى، والقلق، والعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب. وتكون المقياس من (٥٥ عبارة) في صورته الأولية موزعة علي الأبعاد الخمسة التى سبق ذكرها ، وتم عرض هذه العبارات علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالى علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات بما يتوافق مع أراء المحكمين وتم حذف عدد خمس عبارات بناء على أرائهم ، والجدول التالي يوضح توزيع أرقام العبارات التي يتضمنها كل بعد من الأبعاد الخمسة التي يشتمل مقياس الطفو الأكاديمى عليهم .

جدول (١) أبعاد الطفو الأكاديمى وأرقام العبارات التي يتضمنها كل بعد:

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١- فاعلية الذات	١-١١-٢١-٣١-٤١-٦-١٦-٢٦-٣٦-٤٦	١٠
٢- السيطرة غير المؤكدة	٢-١٢-٢٢-٣٢-٤٢-٧-١٧-٢٧-٣٧-٤٧	١٠
٣- الاندماج الأكاديمى	٣-١٣-٢٣-٣٣-٤٣-٨-١٨-٢٨-٣٨-٤٨	١٠
٤- القلق	٤-١٤-٢٤-٣٤-٤٤-٩-١٩-٢٩-٣٩-٤٩	١٠
٥- العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	٥-١٥-٢٥-٣٥-٤٥-١٠-٢٠-٣٠-٤٠-٥٠	١٠
إجمالى العبارات		٥٠

وقد تم استخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج ، حيث تم وضع خمسة خيارات أمام كل عبارة وهي (أوافق تماما، أوافق ، أوافق إلى حد ما ،أرفض ، أرفض تماما) ، وتقدر بالدرجات (٥ -٤ -٣ -٢ -١) علي الترتيب، وتم صياغة عبارات المقياس جميعها في الاتجاه الموجب، وتمتد الدرجة الكلية للمقياس من (٥٠) إلى (٢٥٠) ، وتشير الدرجة المرتفعة إلي زيادة قدرة الطلبة على الطفو الأكاديمى ومواجهة التحديات الأكاديمية والأعمال الموكلة إليهم .

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية للتحقق من ثبات وصدق مقياس الطفو الأكاديمى بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٢٨ طالب وطالبة) بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، بواقع (٥٠ من الذكور ، ٧٨ من الإناث)، وقد بلغ متوسط أعمارهم ١٦ سنة و شهراً بانحراف معياري ٧ ، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من ثبات وصدق أدوات البحث

- **أولاً: ثبات المقياس**

تم حساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمى عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بعد من أبعاد مقياس الطفو الأكاديمى على حدة ،وجد أن معامل ألفا للبعد مشتملا على جميع العبارات أقل من معامل ألفا لنفس البعد بعد حذف بعض المفردات مما يشير إلى أن وجودها يؤثر سلبا في ثبات هذا البعد مما يستوجب حذف تلك العبارات وعليه تم حذف المفردتين (١،٤٦) و(٣٧) و(٨) و(٤٥) و(٤٩) من أبعادها وبنفس الترتيب ،ثم أعيد حساب معاملات ألفا مرة أخرى للأبعاد وللمقياس ككل وكانت النتيجة كالآتي:فاعلية الذات(٨عبارات) =٠.٧٠٩ ؛السيطرة غير المؤكدة (٩عبارات)=٠.٨١٥ ؛الاندماج الأكاديمي (٩عبارات) =٠.٧٥٦، القلق (٩عبارات)=٠.٧٣٤، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب (٩عبارات) =٠.٦٩٦ ؛المقياس ككل (٤٤عبارة) =٠.٩٤٠

وواضح أن جميع قيم معاملات ألفا تشير إلى ارتفاع ثبات مقياس الطفو الاكاديمي ومكوناته الخمسة مما يسمح بصلاحيته للاستخدام في تحقيق أهداف البحث .

• **ثانياً: صدق عبارات مقياس الطفو**

الصدق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة وذلك للعبارات التي تم الإبقاء عليها في الخطوة السابقة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الصدق الداخلي لعبارات مقياس الطفو الأكاديمى التي تم الإبقاء عليها في الخطوة السابقة. والجدول (٢) يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الطفو الأكاديمى

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمكون الذى تنتمى له العبارة

فاعلية الذات		السيطرة غير المؤكدة		الاندماج الاكاديمى		القلق		العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١١	٠.٣٧٨**	٢	٠.٦٧٩**	٣	٠.٦٥٨**	٤	٠.٤٩٠**	٥	٠.٥٥٢**
٢١	٠.٥٠٩**	١٢	٠.٧٧٦**	١٣	٠.٧٥٣**	١٤	٠.٥٧٦**	١٥	٠.٦٤٦**
٣١	٠.٥٥٤**	٢٢	٠.٧٦٤**	٢٣	٠.٧٣٤**	٢٤	٠.٥٥٧**	٢٥	٠.٦٥١**
٤١	٠.٥٥٠**	٣٢	٠.٥٨٤**	٣٣	٠.٨١١**	٣٤	٠.٥٤٩**	٣٥	٠.٧٢٥**
٦	٠.٦٠٠**	٤٢	٠.٦٠٢**	٤٣	٠.٦٧٦**	٤٤	٠.٤٤٠**	١٠	٠.٦٥١**
١٦	٠.٥٦٩**	٧	٠.٦٠٠**	١٨	٠.٦١٤**	٩	٠.٤٣٦**	٢٠	٠.٤٢٠**
٢٦	٠.٥١٣**	١٧	٠.٧٣٤**	٢٨	٠.٤٦٠**	١٩	٠.٥١٥**	٣٠	٠.٥٩٢**
٣٦	٠.٣٩٤**	٢٧	٠.٦٨٩**	٣٨	٠.٦٧٢**	٢٩	٠.٤٤١**	٤٠	٠.٧٦٠**
		٤٧	٠.٥٩٥**	٤٨	٠.٦٢٣**	٣٩	٠.٣٢٠**	٥٠	٠.٧٠٧**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يدل على الصدق الداخلى لعبارات المقياس بمكوناته الفرعية، وبالتالى فإن مكونات مقياس الطفو الأكاديمى والمقياس ككل يتميزان بصدق مرتفع.

• **الصدق العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي**

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس الطفو الأكاديمى عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن لدى العينة الاستطلاعية (١٢٨ طالب وطالبة) ، وفي نموذج العامل الكامن تم افتراض أن عبارات الطفو الأكاديمى تتشبع بخمسة عوامل كامنة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، والاندماج الأكاديمى، والقلق، والعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب).

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمقياس الطفو الأكاديمى على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن نموذج العوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمىقد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل الخمسة الكامنة) أقل

من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمى

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
١	الاختبار الاحصائى كا٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٢٣.٢٨ ٢٠ ٠.٢٧٥ غير دالة	أن تكون قيمة كا٢غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ X2 / df	١.١٦٤	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٤٤	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٠٠	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقى RMSR	٠.٠٤٢٠	(صفر) إلى (٠.٠١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSER	٠.٠٤٠٧	(صفر) إلى (٠.٠١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٥٥٨ ٠,٧٢٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٩٢٦	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٨٣	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٨٩٦	(صفر) إلى (١)

والجدول (٤) يوضح تشبعات العبارات بالعوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمى

جدول (٤) تشبعات العبارات العوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمى، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	فاعلية الذات	٠.٨٠٢	٠.٠٨٦٨	◆◆٩.٢٤٢	٠.٠١
٢	السيطرة غير المؤكدة	٠.٦٩٢	٠.٠٩٢١	◆◆٧.٥١٠	٠.٠١
٣	الاندماج الاكاديمى	٠.٦٤٢	٠.٠٩٤٢	◆◆٦.٨١٠	٠.٠١
٤	القلق	٠.٧٧٠	٠.٠٨٨٤	◆◆٨.٧٠٨	٠.٠١
٥	العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	٠.٦٣٧	٠.٠٩٤٩	◆◆٦.٧٤٧	٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس الطفو الأكاديمى. أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن الطفو الأكاديمى عبارة عن خمسة عوامل كامنة تتشبع بالعبارات الـ ٤٤ للطفو الأكاديمى

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس الطفو الأكاديمى وصلاحيته لقياس متغيرالطفو الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع قدرة الطلبة على الطفو الأكاديمى ومواجهة التحديات الأكاديمية ، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض قدرة الطلبة على مواجهة التحديات الأكاديمية ومن ثم انخفاض مستوى الطفو الأكاديمى لهم وعدم قدرتهم على الانتقال من حالة الفشل الى حالة النجاح

- **ثانيا: مقياس توجهات أهداف الإنجاز**

اعتمدت الباحثة في بناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز علي الإطار النظري لمفهوم توجهات أهداف الإنجاز ومراجعة البحوث السابقة المستخدمة لهذا المفهوم وكذلك الاستفادة من العديد من المقاييس الأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير مثل مقياس "ديوبيارت ومارينى" (Dupeyrat & Marine, 2005) ومقياس " فاشنج واخرون "(Fasching et al., 2010) وكذلك مقياس "نادية الحسيني" (٢٠٠١) ، وقد قامت الباحثة بصياغة عدد من المفردات لقياس توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية علي أربعة أهداف رئيسة كما حددتها الأطر النظرية المستخدمة لمتغير توجهات أهداف الإنجاز وهذه الأبعاد هي : (الإتقان/ إقدام ، الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام)، وقد تكون المقياس من (٣٨ مفردة) في صورته الأولية موزعة علي الأبعاد الأربعة التى سبق ذكرها ، وقد تم عرض هذه المفردات علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالى علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض المفردات بما يتوافق مع أراء المحكمين وتم حذف عدد ثمان مفردات بناء على أراء المحكمين والجدول التالي يوضح توزيع أرقام المفردات التي يتضمنها كل بعد من الأبعاد الأربعة التي يشتمل عليهم مقياس توجهات أهداف الإنجاز

جدول (٥) توزيع مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز على أبعاد

م	الابعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
١	الإتقان/ إقدام	١، ١٠، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٤، ٢٦، ٢٨	٩
٢	الإتقان/ إحجام	٢، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٣	١٠
٣	الأداء/ إقدام	٣، ٦، ٨، ١٢، ٢٧، ٢٩	٦
٤	الأداء/ إحجام	٥، ١٦، ٢٢، ٢٥، ٣٠	٥
	عدد مفردات مقياس توجهات أهداف الانجاز		٣٠

و يتم الإجابة على المقياس في ضوء خمس استجابات وهي (تنطبق دائما - تنطبق كثيرا - تنطبق أحيانا - تنطبق قليلا - لا تنطبق إطلاقا) بحيث تأخذ الإستجابات السابقة درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، كما أن جميع مفردات المقياس تصحح في الإتجاه الموجب. وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (٣٠) إلى (١٥٠).

وللتحقق من صدق وثبات المقياس فى البحث الحالي تم اتباع الخطوات الآتية: تم تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (١٢٨) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية وتم حساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

- **أولاً: ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز**

تم حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز كل على حدة

،حيث وجد أن معامل ألفا للبعد مشتملا على جميع العبارات أكبر من معامل ألفا لنفس البعد بعد حذف المفردة مما يشير إلى ثبات اتساق البعد وعلى هذا لم يتم حذف أي مفردة من المفردات وكانت النتيجة كالآتي بعد الاتقان/ الاقدام (٩ مفردات)= ٠.٨٧٨ ،وبعد الاتقان/الأحجام (١٠مفردات)=٠.٨٧١ ، وبعد الأداء/الاقدام (٦ مفردات)=٠.٨٧٢ ، وبعد الأداء/الأحجام (٥ مفردات) =٠.٨٧٢

وهذه النتيجة تبين أن جميع قيم معاملات ألفا تشير إلى ارتفاع ثبات اتساق مكونات مقياس توجهات أهداف الإنجاز مما يسمح بصلاحيتها للاستخدام في تحقيق أهداف البحث

- **ثانياً: صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز**

(أ) الصدق العاملى لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس توجهات أهداف الإنجازعن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن لدى العينة الاستطلاعية (١٢٨ طالب وطالبة) ، وفي نموذج العامل الكامن تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة لتوجهات أهداف الإنجاز تنتظم حول عامل كامن عام واحد.

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمقياس توجهات أهداف الإنجازعلى مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن نموذج العامل الكامن العوامل لتوجهات أهداف الإنجاز قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار

جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
١	الاختبار الاحصائى كا٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٠.٩٩٥ ٢٠ ٠.٣١٨ غير دالة	أن تكون قيمة كا٢غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ X2 / df	٠.٩٩٥	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٧٩	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقى RMSR	٠.٠١١	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSER	٠.٠٠٠	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٠٨٠ ٠.٠٨٤	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٩٩٥	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٩٧٠	(صفر) إلى (١)

والجدول (٧) يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام لتوجهات أهداف الإنجاز.

جدول (٧) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة لتوجهات أهداف الإنجاز، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الإتقان/ إقدام	٠.٤٩٨	٠.٠٨٢	◆◆٦.١٠	٠.٠١
٢	الإتقان/ إحجام	٠.٤٣٤	٠.٠٨٢	◆◆٥.٢٧	٠.٠١
٣	الأداء/ إقدام	٠.٦٨٧	٠.٠٩١	◆◆٧.٥٩	٠.٠١
٤	الأداء/ إحجام	٠.٥٨٠	٠.٠٨٤	◆◆٦.٩١	٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز. أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن توجهات أهداف الإنجازعبارة عن عامل كامن عام واحد .

(ب) صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة باعتبار أن بقية مفردات البُعد الفرعي محكا للمفردة. والجدول (٨) يوضح معاملات صدق عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

جدول (٨): معاملات ارتباط مفردات أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى العينة الاستطلاعية (ن = ١٢٨)

البُعد	اتقان /اقدام		اتقان /احجام		اداء /اقدام		اداء /احجام	
رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
١	◆◆٠.٣٤٣	٢	◆◆٠.٣٠٩	٣	◆◆٠.٢٥٠	٥	◆◆٠.١٩٤
١٠	◆◆٠.٤٩١	٤	◆◆٠.٢٦٩	٦	◆◆٠.٢٤٢	٦	◆◆٠.٢٨٣
١٤	◆◆٠.٣٨١	٧	◆◆٠.٣٦٦	٨	◆٠.١٦٦	٢٢	◆◆٠.١٩٠
١٧	◆◆٠.٢٩٥	٩	◆◆٠.٢٠٧	١٢	◆◆٠.٢٩٣	٢٥	◆◆٠.٢٦٩
١٨	◆◆٠.٢٤٤	١١	◆◆٠.٣٣٦	٢٧	◆◆٠.٣٣٩	٣٠	◆◆٠.٣٠٩
٢٠	◆٠.١٦٥	١٣	◆◆٠.٣٩١	٢٩	◆◆٠.٢٨١		
٢٤	◆◆٠.٣٣٠	١٥	◆◆٠.٣٢٧				
٢٦	◆◆٠.٢٧٩	١٩	◆◆٠.٢٢٣				
٢٨	◆◆٠.٣٦٤	٢١	◆◆٠.٢٠٥				
		٢٣	◆◆٠.٢٨٦				

◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز وصلاحيته لقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول

الثانوى بمحافظة الشرقية. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع قدرة الطلبة على إتقانه للمعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين ، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض قدرة الطلبة على تجنب الإحتمالات السالبة للتعلم أو تفادي ظهور العجز ومن ثم انخفاض مستوى توجهات أهداف الإنجاز لهم وعدم قدرتهم على التوجة السليم نحو التعلم.

- **نتائج البحث و مناقشتها**:

نتائج الفرضية الأولى التي تنص على :" توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية .باستخدام معامل الارتباط لـ بيرسون، كانت النتائج كما بالجدول (٩):

جدول (٩) معاملات الارتباط لـ بيرسون بين الطفو الأكاديمى وتوجهات اهداف الانجاز لطلبة الصف الأول الثانوى (ن = ٣٦٥)

م	الطفو الأكاديمى	توجهات اهداف الانجاز			
		الإتقان/ إقدام	الإتقان/ إحجام	الأداء/ إقدام	الأداء/ إحجام
١	فاعلية الذات	◆◆٠.٣٩	◆◆٠.٤٢	◆◆٠.٤٤	◆◆٠.٣٩
٢	السيطرة غير المؤكدة	◆◆٠.٤٢	◆◆٠.٤٤	◆◆٠.٤٥	◆◆٠.٤٣
٣	الاندماج الأكاديمى	◆◆٠.٤٢	◆◆٠.٣٩	◆◆٠.٤١	◆◆٠.٤٢
٤	القلق	-◆◆٠.٤٢	-◆◆٠.٤٤	-◆◆٠.٣٩	-◆◆٠.٣٧
٥	العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	◆◆٠.٣٨	◆◆٠.٣٩	◆◆٠.٣٤	◆◆٠.٣٧
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمى		◆◆٠.٤٨	◆◆٠.٥٠	◆◆٠.٤٩	◆◆٠.٤٦

◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين الأبعاد الأربعة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين بُعد (القلق) وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق ، أي تم قبول الفرض البديل ، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متوسط درجات الطفو الأكاديمى بابعاده الخمسة الفرعية والدرجه الكلية وتوجهات اهداف الانجاز بابعاده الفرعية لطلبة الصف الأول الثانوى

نتائج الفرضية الثانية التي تنص على" توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية. باستخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين ، كانت النتائج كما بالجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى وابعاده الفرعية (ن = ٣٦٥)

المتغير	ذكور (ن = ١٥٠)		إناث = (ن = ٢١٥)		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
فاعلية الذات	٥٣.٥٥	٦.١٨	٥١.٦٤	٦.١٣	٢.٤٣◆◆
السيطرة غير المؤكدة	٣٧.١٥	٦.٧٢	٣٤.٧٣	٥.٩٤	٣.٠٧١◆◆
الاندماج الأكاديمى	٢٢.٨٦	٣.٧٣	٢١.٤٣	٤.٢٦٦	٢.٧٢◆◆
القلق	٤٦.٦٧	٧.٣٤٤	٤٦.٧٣	٩.٥١	٠.٠٧
العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم	٥٥.٤٢	٥.٦٤٩	٥٣.٦٥	٥.٣٢١	٢.٤٩◆◆
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمى	٢١٥.٦٥	٢٥.٨١١	٢٠٨.١٨	٢٣.١١٤	٣.٤١◆◆

◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور، أي أن متوسط درجات الذكور أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (القلق). أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي الذكور والإناث في بعد القلق

ومن إجمالي نتائج الفرض الثانى يتضح أنه بوجه عام تحقق، أي تم قبول الفرض البديل ، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (القلق).

نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على. لا توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية. باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين ، كانت النتائج كما بالجدول (١١) :

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في توجهات اهداف الانجاز

المتغير	ذكور (ن = ١٥٠)		إناث = (ن = ٢١٥)		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الإتقان/ إقدام	٢٤.٩٢	٤.٩٠	٢٣.٤٦	٤.٥٧	◆◆٢.٦٨
الإتقان/ إحجام	٢٥.٣٢	٥.٩٤	٢٤.٦٩	٤.٣٨	٠.٩٥
الأداء/ إقدام	٢٣.٣٩	٤.٦٣	٢٣.٧٣	٣.٧٤	٠.٦٥
الأداء/ إحجام	٢٠.٠٠	٤.١٥	١٩.٥١	٤.٠٣	١.٠٣

◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (الإتقان/ إقدام) لصالح متوسط درجات الذكور. أي أن متوسط درجات الذكور في بُعد (الإتقان/ إقدام) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي الذكور والإناث في أبعاد (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه بوجه عام قد تحقق ، أي تم قبول الفرض الصفرى في أربع حالات وتم رفضه في حالة واحدة ، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (الإتقان/ إقدام) لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بقية الأبعاد الثلاثة وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز.

نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على" يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية. تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Regression Analysis Multiple .وقد تم إجراء هذا التحليل ثلاث مرات لدى كل من الذكور والإناث والعينة الكلية، وفي كل مرة يتم التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى الخمسة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة،الاندماج الأكاديمى،القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ إقدام ، الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) لطلبة الصف الأول الثانوى فكانت النتائج كما يلي:

• **أولاً: لدى الذكور**

- في حالة التنبؤ بفاعلية الذات: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (فاعلية الذات)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولى ولم يدرج كل من (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (فاعلية الذات).
- في حالة التنبؤ بالسيطرة غير المؤكدة: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الأداء/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الإتقان/ إحجام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إقدام و الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة).
- في حالة التنبؤ بالاندماج الأكاديمى: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولى ولم يدرج كل من (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى).
- في حالة التنبؤ بالقلق: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (القلق)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولى ولم يدرج كل من (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، اتقان/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (القلق).
- في حالة التنبؤ بالعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الأداء/ إقدام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ احجام و

الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب).

- **ثانيًا وثالثًا: لدى الاناث ولدى العينة الكلية**

◄◄ في حالة التنبؤ بفاعلية الذات: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (فاعلية الذات)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الأداء/ إقدام) كثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على المتغير التابع (فاعلية الذات). وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (فاعلية الذات).

◄◄ في حالة التنبؤ بالسيطرة غير المؤكدة: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة) وفي الخطوة الثانية تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الإتقان/ إحجام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إقدام ، الأداء/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة).

◄◄ في حالة التنبؤ بالاندماج الأكاديمى :أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغيرات توجهات اهداف الانجاز الثلاثة (الإتقان/ إقدام ، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) حسب ترتيبها السابق في معادلة الانحدار المتعدد، حيث في الخطوة الأولى تم إدراج متغير (الإتقان/ إقدام)باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وفي الخطوة الثانية تم إدرج متغير (الأداء/ إقدام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على متغير (الاندماج الأكاديمى)، أما متغير (الأداء/ إحجام) فقد تم إدراجه في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الثالثة والأخيرة. وتوقف البرنامج عند الخطوة الثالثة ولم يدرج (الإتقان/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى).

◄◄ في حالة التنبؤ بالقلق: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (القلق)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الأداء/ إحجام) كثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على المتغير التابع (القلق). وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إقدام ،الأداء/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (القلق).

◄◄ في حالة التنبؤ بالعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب:أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغيرات توجهات اهداف الانجاز الثلاثة (الإتقان/ إقدام ، الأداء/ إقدام، اتقان/ إحجام) حسب ترتيبها السابق في معادلة الانحدار المتعدد، حيث في الخطوة الأولى تم إدراج متغير (الإتقان/ إقدام)باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وفي الخطوة الثانية تم إدرج متغير (الأداء/ إقدام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على متغير (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، أما متغير (الأداء/ إحجام) فقد تم إدراجه في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الثالثة والأخيرة. وتوقف البرنامج عند الخطوة الثالثة ولم يدرج (الإداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب). ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل في الجدولين التاليين:

جدول (١٢) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة،الاندماج الأكاديمى،القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الانجاز (الإتقان/ إقدام و الإتقان/ إحجام و الأداء/ إقدام و الأداء/ إحجام)

المتغير المتأثر	العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
فاعلية الذات	ذكور	المنسوب للانحدار	٢٧١٠.٤٠	٢٧١٠.٤٠	٦٦.٦٥	٠.٠١	٠.٤٢٠
		البواقى	٣٧٤١.٢٦	٤٠.٦٧			
	إناث	المنسوب للانحدار	٤٨٢٤.٦٩	٢٤١٢.٣٤	٨٢.٢٥	٠.٠١	٠.٣٦٨
		البواقى	٨٣٠٠.٥٧	٢٩.٣٣			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	٧٢٤٣.٥٧	٣٦٢١.٧٩	١١٠.٥٣	٠.٠١	٠.٣٦٦
		البواقى	١٢٣٥٣.٠٢	٣٢.٧٧			
السيطرة غير المؤكدة	ذكور	المنسوب للانحدار	١٣٠٤.٨٦	٦٥٢.٤٣	١٥.٢٩	٠.٠١	٠.٢٥٢
		البواقى	٣٨٨١.٨٨	٤٢.٦٦			
	إناث	المنسوب للانحدار	٦٧٠.٩٠	٣٣٥.٤٥	١٣.٤٥	٠.٠١	٠.٠٨٧
		البواقى	٧٠٥٥.٥٥	٢٤.٩٣			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	١٦٦٩.٣٠	٨٣٤.٦٥	٢٧.٧٦	٠.٠١	٠.١٢٨
		البواقى	١١٣٣٧.٠٦	٣٠.٠٧			
الاندماج الأكاديمى	ذكور	المنسوب للانحدار	٢٤٣٣.٢٨	٢٤٣٣.٢٨	٤٤.٩٧	٠.٠١	٠.٣٢٨
		البواقى	٤٩٧٧.٥٤	٥٤.١٠			
	إناث	المنسوب للانحدار	٤٣١٦.٨٦	١٤٣٨.٩٥	٤٢.٨٩	٠.٠١	٠.٣١٣
		البواقى	٩٤٦١.٥٥	٣٣.٥٥			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	٦٨٩٤.٥٩	٢٢٩٨.٢٠	٥٩.٨٢	٠.٠١	٠.٣٢٣
		البواقى	١٤٤٤٥.٥٢	٣٨.٤٢			
القلق	ذكور	المنسوب للانحدار	٢٢٥٧.٥٧	٢٢٥٧.٥٧	٢١.٩٢	٠.٠١	٠.٠٦٩
		البواقى	٣٠٦٩٥.٥٨	١٠٣.٠١			
	إناث	المنسوب للانحدار	٢١٥٦.٠٨	٢١٥٦.٠٨	٢٧.٥٧	٠.٠١	٠.٠٨٥
		البواقى	٢٣٣٠٢.١٠	٧٨.٢٠			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	٢٢٥٢.٩٥٣	١١٢٦.٤٧٦	٢٦.٤٨٩	٠.٠١	٠.٠٢٦١
		البواقى	٦٣٧٨.٩٣٠	٤٢.٥٢٦			
العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	ذكور	المنسوب للانحدار	١٥٠٧.٩٦	١٥٠٧.٩٦	٢١.٥٥	٠.٠١	٠.٠٦٧٢
		البواقى	٢٠٨٥٤.٦٣	٦٩.٩٨			
	إناث	المنسوب للانحدار	٩٣٤.٩٢	٩٣٤.٩٢	١٨.٨٢	٠.٠١	٠.٠٥٩١
		البواقى	١٤٨٠٦.٦٠	٤٩.٦٩			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	١٧١٨.٨٩	١٧١٨.٨٩	١٧.١٦	٠.٠١	٠.٠٥٤٣
		البواقى	٢٩٨٤٧.٠٣	١٠٠.١٦			

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- **أولاً: لدى الذكور:**

- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات المتغير التابع (فاعلية الذات). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٤٢٠ إلى أن متغير (اتقان/اقدام) يفسر ما نسبته ٤٢٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (فاعلية الذات)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (أداء/إقدام، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٢٥٢ إلى أن هذين المتغيرين المستقلين: (أداء/إقدام، اتقان/احجام) اللذين تم إدراجهما في معادلة الانحدار المتعدد يفسران ما نسبته ٢٥.٢٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٣٢٨ إلى أن متغير الاتقان/اقدام يفسر ما نسبته ٣٢.٨٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اداء/احجام) على درجات المتغير التابع (القلق). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٠٦٩ إلى أن متغير اداء/احجام يفسر ما نسبته ٦.٩٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (القلق)، وهي كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) على درجات المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٦٧٢ إلى أن هذين المتغيرين المستقلين: (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) اللذين تم إدراجهما في معادلة الانحدار المتعدد يفسران ما نسبته ٦٧.٢٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.

• **ثانيًا وثالثًا: لدى الإناث والعينة الكلية:**

- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) على درجات المتغير التابع (فاعلية الذات). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٣٦٨ ، ٠.٣٦٦ إلى أن متغيري (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) يفسران مجتمعين ما نسبته ٣٦.٨٪ ، ٣٦.٦٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الانفعالي) لدى الإناث والعينة الكلية على الترتيب، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (اداء/احجام ، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٠٨٧ ، ٠.١٢٨ إلى أن متغيري (الدافعية الداخلية، غياب الدافعية) يفسران مجتمعين ما نسبته ٨.٧٪ ، ١٢.٨٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وهي كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيرات توجهات أهداف الانجاز الثلاثة (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام، اداء/احجام) على درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٣١٣ ، ٠.٣٢٣ إلى أن المتغيرات الثلاثة (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام، اداء/احجام) يفسران مجتمعين ما نسبته ٣١.٣٪ ، ٣٢.٣٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (اداء/احجام ، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (القلق). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٠٨٥ ، ٠.٢٦١ إلى أن متغيري (الدافعية الداخلية، غياب الدافعية) يفسران مجتمعين ما نسبته ٨.٥٪ ، ٢٦.١٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وهي كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيرات توجهات أهداف الانجاز الثلاثة (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٥٩١ ، ٠.٥٤٣ إلى أن المتغيرات الثلاثة (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) يفسران مجتمعين ما نسبته ٥٩.١٪ ، ٥٤.٣٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.

جدول (١٣): معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية عند التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمي (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة،الاندماج الأكاديمي،القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الانجاز (الإتقان/ إقدام و الإتقان/ إحجام و الأداء/ إقدام و الأداء/ إحجام)

المتغير التابع	العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا □	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	ذكور	الثابت	٧.٥٣	٣.٢٢		٢.٣٣	٠.٠٥
		اتقان/اقدام	٠.٦١	٠.٠٨	٠.٦٥	٨.١٦	٠.٠١
	إناث	الثابت	١٦.٢٩	٢.١٨		٧.٤٧	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٤٨	٠.٠٤	٠.٥٢	١٠.٩٤	٠.٠١
		أداء/اقدام	-٠.٣٨	٠.٠٨	-٠.٢٤	-٥.٠٥	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	١٣.٦٥	١.٩٠		٧.١٩	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٥٢	٠.٠٤	٠.٥٧	١٣.٦٩	٠.٠١
		أداء/اقدام	-٠.٢٧	٠.٠٧	-٠.١٦	-٣.٩٠	٠.٠١
السيطرة غير المؤكدة	ذكور	الثابت	١٣.٧٥	٣.٨٨		٣.٥٤	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٨٦	٠.١٧	٠.٤٦	٥.١٠	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٩	٠.٠٨	٠.٢٢	٢.٤٢	٠.٠٥
	إناث	الثابت	٢١.٠١	٢.٠١		١٠.٤٦	٠.٠١
		أداء/احجام	٠.٣١	٠.٠٧	٠.٢٥	٤.٣٩	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٤	٠.٠٤	٠.١٩	٣.٣٧	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	١٩.١٨	١.٨٢		١٠.٥٥	٠.٠١
		أداء/احجام	٠.٤٥	٠.٠٧	٠.٣٢	٦.٦٧	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٥	٠.٠٤	٠.٢٠	٤.١٨	٠.٠١
الاندماج الأكاديمى	ذكور	الثابت	١٧.١٧	٣.٧٢		٤.٦٢	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٥٨	٠.٠٩	٠.٥٧	٦.٧١	٠.٠١
	إناث	الثابت	٢٠.٨٣	٢.٧٥		٧.٥٧	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٣٣	٠.٠٦	٠.٣٥	٥.٣٣	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٢٢	٠.٠٧	٠.٢١	٣.٢٢	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.٢٦	٠.٠٨	-٠.١٦	-٣.١٣	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	١٧.٨٧	٢.٤١		٧.٤٠	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٣٥	٠.٠٦	٠.٣٧	٦.١٩	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٢٤	٠.٠٦	٠.٢٣	٣.٨٢	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٧	٠.٠٨	-٠.١٠	-٢.٢٩	٠.٠٥
القلق	ذكور	الثابت	٤٠.٣٢	٣.٥٣		١١.٤٣	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٥	٠.٠٣	-٠.٢٦	-٤.٦٨	٠.٠١
	إناث	الثابت	٣٣.٤٨	٢.٤٥		١٣.٦٦	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٠	٠.٠٢	-٠.٢٤	-٤.٣٤	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٣	٠.٠٣	٠.٢٣	٤.١٤	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	٣٣.٣٩	٢.٩١		١١.٤٨	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٢	٠.٠٣	-٠.٢٦	-٤.٦٤	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٥	٠.٠٣	٠.٢٩	٥.٢٥	٠.٠١
العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	ذكور	الثابت	٣٠.٨٥	٣.٣٨٤		٩.١١٧	٠.٠٠١
		اتقان/اقدام	٠.٦٣	٠.١٤	٠.٣٦	٤.٢٧	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٤٢	٠.١٨	٠.٢٠	٢.٣٨	٠.٠١
	اناث	الثابت	١٠٠٢٨	١.٤٥٧		٦.٨٨٢	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.١٦	٠.٠٦٢	٠.١٩	٢.٠٣	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.١٦	٠.٠٨١	٠.١٨	٢.٠١	٠.٠١
		أتقان/احجام	٠.٣٨	٠.٠٥٢	٠.٥١	٧.٤١	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	٨.٤٣٠	١.١٢٤		٧.٥٠	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٢٤	٠.٠٣٥	٠.٤٩	٧.٠٥	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٣٦	٠.١٥	٠.١٧	٢.٢٥	٠.٠١
		أتقان/احجام	٠.٢٩	٠.٠٨	٠.٢٧	٣.٨٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

- **أولاً: لدى الذكور**

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات فاعلية الذات.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (أداء/اقدام ، اتقان/احجام)على درجات السيطرة غير المؤكدة.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات الاندماج الأكاديمى.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اداء/احجام) على درجات القلق
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (اتقان/اقدام، أداء/اقدام) على العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الانجاز لدى الذكور في الصور التالية:

فاعلية الذات = + ٠.٦١ (اتقان/اقدام) + ٧.٥٣

السيطرة غير المؤكدة = +٠.٨٦ (أداء/اقدام) + ٠.١٩ (اتقان/احجام) + ١٣.٧٥

الاندماج الأكاديمى = + ٠.٥٨ (اتقان/اقدام) + ١٧.١٧

القلق = -٠.١٥ (اداء/احجام) + ٤٠.٣٢

العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب= + ٠.٦٣ (اتقان/اقدام) + ٠.٤٢ (أداء/اقدام)+ ٣٠.٨٥

- **ثانيًا وثالثًا: لدى الاناث ولدى العينة الكلية**

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات الاندماج الانفعالي، في حين يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (أداء/اقدام) على درجات فاعلية الذات.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (أداء/احجام ، اتقان/احجام) على درجات السيطرة غير المؤكدة.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (اتقان/اقدام ، أداء/اقدام) على درجات الاندماج الأكاديمى. في حين يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (أداء/احجام) على درجات الاندماج الأكاديمى.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اداء/احجام) على درجات القلق في حين يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (أتقان/احجام) على القلق

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيرات (اتقان/اقدام، أداء/اقدام، أتقان/احجام) على العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الانجاز **لدى الإناث** في الصور التالية:

فاعلية الذات = + ٠.٤٨ (اتقان/اقدام) – ٠.٣٨ (أداء/اقدام) + ١٦.٢٩

السيطرة غير المؤكدة = +٠.٣١ (أداء/احجام) + ٠.١٤ (اتقان/احجام) + ٢١.٠١

الاندماج الأكاديمى = + ٠.٣٣ (اتقان/اقدام) + ٠.٢٢ (أداء/اقدام) – ٠.٢٦ (أداء/احجام) + ٢٠.٨٣

القلق= – ٠.١٠(أداء/احجام) – ٠.١٣ (اتقان/احجام) + ٣٣.٤٨

العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب= + ٠.١٦ (اتقان/اقدام) + ٠.١٦ (أداء/اقدام) +(٠.٣٨ أتقان/احجام) + ١٠.٠٢٨

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بأبعاد الاندماج المدرسي من الدافعية الأكاديمية لدى **العينة الكلية** في الصور التالية:

فاعلية الذات = + ٠.٥٢ (اتقان/اقدام) – ٠.٢٧ (أداء/اقدام)) + ١٣.٦٥

السيطرة غير المؤكدة = +٠.٤٥ (أداء/احجام)) + ٠.١٥ (اتقان/احجام) + ١٩.١٨

الاندماج الأكاديمى = + ٠.٣٥ (اتقان/اقدام) + ٠.٢٤ (أداء/اقدام) – ٠.١٧ (أداء/احجام) + ١٧.٨٧

القلق= –٠.١٢ (أداء/احجام) + ٠.١٥ (اتقان/احجام) + ٣٣.٣٩

العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب= + ٠.٢٤ (اتقان/اقدام) + ٠.٣٦ (أداء/اقدام) +(٠.٢٩أتقان/احجام) + ٨.٤٣٠

مناقشة نتائج الفرضية الأولي

تشير نتيجة الفرض الأول إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الأبعاد الأربعة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين بُعد (القلق) وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

وقد اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما توصلت إليه نتيجة بحث (Putwain etal., 2012) فأشارت نتيجة بحثه إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي وكل من اهداف انجاز الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم لديهم، بالإضافة إلى انه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من اهداف انجاز

الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم، كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة بحث (Collie etal., 2015) حيث أشارت نتيجة بحثه إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي و اهداف انجاز الطلبة.

ويمكن تفسير النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى من حيث وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الأبعاد الأربعة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى إلى أن امتلاك الطلبة للمهارات الخاصة بمواجهه الصعوبات والتحديات التي تواجههم اثناء الدراسة تجعلهم يحققون مستوى أفضل من الإنجاز والنجاح الأكاديمى. بالإضافة إلى أن قدرة الطلبة على التعامل والتوافق مع المواقف الضاغطة والخاصة بالجانب الأكاديمى وغيرها من المواقف التي يتعرض لها طلبة الصف الأول الثانوى تجعل لديه القدرة على المجازفة الإيجابية وتحقيق النجاح والتقدم.

كما ترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث أن الطلاب الذين يتميزون بانهم لديهم نهوضا اكاديميا يتصفون بمجموعة من الخصائص من زيادة الثقة بالنفس والانفتاح والاندماج وتكوين علاقات جيدة مع معلميهم وغير ذلك من الخصائص الإيجابية والتي تجعلهم قادرين على مواجهة المحن والتحديات والصعوبات التي تواجههم وبصفة خاصة في أدائهم للمهام الأكاديمية ومن ثم الاقدام على النجاح والتفوق والانجاز الأكاديمى. كما يمكن تفسير النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى فى أن هذا الارتباط منطقى وذلك تبعا لطبيعة المتغيرات التى تعتمد على المواجهة والمثابرة وإصدار الأحكام وتحقيق الهدف و انجاز المهام الأكاديمية.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

تشير نتيجة الفرض الثانى إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (القلق). وقد اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما توصل إليه نتائج بحث كل من "كولي وآخرين" (Collie et al., 2016) حيث أشارت نتيجة بحثهم إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لصالح الذكور، وكذلك نتيجة بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A) حيث أشارت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لصالح الذكور. في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي بعض الشئ مع نتيجة بحث "مارتن وآخرين"

(Martin et al., 2010) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى.

ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالى من حيث وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور إلى أن الذكور لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية أعلى من الإناث كما أنهم يمتلكون مجموعة من المهارات والقدرات التي تعينهم على توظيف قدراتهم واستعداداتهم الشخصية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم من أجل تحقيق النجاح الأكاديمى والوصول إلى مستوى تحصيلى مميز ، هذا بالإضافة إلى أن الذكور ليس لديهم الرهبة في التعامل مع الوسائل التكنولوجية والطرق الحديثة في التعلم على العكس من الإناث اللتين ينتابهن الشعور بالرهبة من استخدام وتطبيق أساليب ووسائل تكنولوجية جديدة في التعلم. فالذكور عندما يتعرضون لضغوط ومواقف صعبة فإنهم لا ينهارون بسهولة ، ولكنهم يكونوا أكثر قدرة على ضبط إنفعالاتهم عن الإناث ، وهم أكثر تفتحا من الناحية الإلكترونية عن الإناث، كما أن الذكور لديهم القدرة على تكوين علاقات وطيدة و جيدة بينهم وبين معلميهم على العكس من الإناث الذين يشعرون بالخجل الدائم وبالتالي تقل العلاقات المتبادلة بينهم وبين معلميهم ومن ثم يظهر الطفو الأكاديمى عند الذكور بنسبة أعلى منه عند الإناث. فالذكور هم أكثر إقبالا على الحياة من الإناث وانهم أكثر تطلعا الى المستقبل بنظرة إيجابية تفاؤلية عن الإناث ،وهم أكثر انفتاحا عن الإناث، وعلى الرغم من ذلك نجد أن الفرض الأول توصل أيضا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بُعد (القلق) وهذا يعنى أن هناك قدرا مساويا بينهم فى هذا البعد ويمكن تفسير ذلك بالإستناد إلى طبيعة الظروف والتغيرات الكثيرة التى طرأت على النظام التعليمى فى الأونة الأخيرة وتغير منظومة التعليم من الطريقة القديمة التقليدية إلى الطريقة الجديدة والتي تعتمد كليا على الطالب بانه هو محور العملية التعليمية وما يواجهه النوعين من الطلاب الذكور والاناث في هذه المرحلة من استخدام جديد للتابلت وما يواجههوه من مشاكل كثيرة متعلقة بكيفية الإمتحان والاجابة عليه كل هذا يسبب لهم نوع كبير من القلق والتوتر.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تشير نتيجة الفرض الثالث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (الإتقان/ إقدام) لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بقية الأبعاد الثلاثة (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز.

وتختلف نتيجة البحث الحالى مع ما توصل إليه نتيجة بحث كل من "اليوت وآخرين" (Elliot et al., 2005) فأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي توجه هدف الأداء/ احجام يؤدون أقل من الطلاب ذوي هدف الأداء/ اقدام، بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا بين الطلاب ذوي توجه هدف الاتقان، وذوي توجه هدف الأداء/ اقدام، كما أظهرت أن الذكور يؤدون أسوا من الاناث،. وقد توصلت نتائج بحث "باردار وآخرين" (Bardar et al., 2006) عن أن توجه هدف التعلم الأداء أكثر تحققا عند الاناث، بينما توجه هدف الأداء/ احجام، العمل/ احجام أكثر تحققا عند الذكور. فى حين اتفقت نتيجة البحث الحالى مع نتيجة بحث "خليفة" (Khalifa, 2016) حيث أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في هدف الاتقان/ احجام، الأداء/ احجام. كما اتفقت نتيجة البحث الحالى مع نتيجة بحث "ديكر وآخرين" (Dekker et al., 2016) فقد توصلو إلى أن الفروق في توجهات الهدف بين الذكور والاناث غير دالة احصائيا.

ويمكن تفسير النتيجة التى توصل اليها البحث الحالى من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بقية الأبعاد الثلاثة (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجازإلى رغبة الطلبة من النوعين (ذكور واناث) في التفوق والاستمتاع بأداء المهام والاندماج معها، فكل الطلاب يعملون من أجل هدف واحد وهو تحقيق التفوق والنجاح الأكاديمى.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تشير نتيجة الفرض الرابع إلى أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى بابعادة الخمسة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى وقد اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما توصلت إليه نتيجة بحث (Putwain etal., 2012) فأشارت نتيجة بحثه إلى أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز

ويمكن تفسير النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى فى أن هذا الارتباط منطقى وذلك تبعا لطبيعة المتغيرات التى تعتمد على المواجهة والمثابرة وإصدار الأحكام وتحقيق الهدف و انجاز المهام.

- **توصيات البحث**

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات على النحو الأتي :

- اهتمام المؤسسات القائمة على العملية التربوية والتعليمية بظاهرة الطفو الأكاديمى وذلك من خلال تتنوع طرق التعلم والتعليم ووسائلهما ، وأن يتكيّف محتوى المادة التعليمية مع قدرات كل متعلم ومهاراته ومعارفه.

- يجب أن لا تقتصر عملية التقويم على المسابقات الخطية التقليدية ، وأن لا تهدف إلى قياس معارف المتعلّم بالنسبة الى المعارف الاكاديمية التي في الكتاب المدرسي ، أو في ذهن المعلّم . بل يجب ان تتنوع اساليب التقويم وتتعمق لتساعد المتعلم على تقويم معارفه الخاصة ليتمكن ذاتياً من تطويرها.
- إجراء المزيد من البحوث حول الطفو الأكاديمى وذلك على فئات عمرية مختلفة على اعتبار أن الطفو الأكاديمى يمثل خبرة مثلى يجب استثمارها فى التعلم.
- يجب ان لا تنتهي العملية التربوية عند التخرج من المدرسة أو من الجامعة ، بل يجب أن تستمر مدى الحياة .
- إعادة صياغة الكتاب المدرسي لتحقيق ما يعرف بالكتاب المعلم، وهو الكتاب الذي يستطيع أن يخوض فيه الطالب بمفرده وبمساعدة محدودة من المعلم.
- عمل برامج تدريبية أو تعليمية منفصلة أو من خلال دمجها بالبرامج الدراسية لتنمية الطفو الأكاديمى للطلبة.

• المراجع:

- أسماء محمد عبد الحميد (٢٠١٣). توجه الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية كناتج للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،٨٠، ٢٧٥ -٣١٩.
- حمدي محمد عرقوب (٢٠١١). توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفعالية الذات في الإنترنت. المؤتمر الدولي العلمي التاسع، التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، ج (١)، ٤٣ - ٩٣.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- سوسن إبراهيم أبو العلا شلبي (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالإنشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٣ (٢)، ١، ٢٩ -٩٧.
- صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الانجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة،٢٠، ٢١ – ٧٨.
- عادل السعيد البنا (٢٠٠٧). محددات توجهات الهدف (تمكن – إقدام - إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٧(٢)، ٢٣ – ١١٦.
- مروان علي الحربي (٢٠١٣). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية، الكويت،٢٧(١٠٨)، ٣٤٥ - ٣٨٣.

- معاوية محمود أبو غزال،وفراس أحمد الحموري (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية.المجلة التربوية، جامعة اليرموك،الكويت، ١٠٨، ١١١ -١٥٤.
- نادية الحسيني (٢٠٠١): علاقة توجهات اهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج (٧)، ع (١، ٢)، ص ص ١٦١ – ١٩٤.
- هانم أبو الخير الشربيني، والفرحاتي السيد الفرحاتي (٢٠٠٤). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة . مجلة دراسات فى التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس، ٧، ١٠٠ – ١٤٨.
- Akin, A. (2012). Achievement Goal Orientations and age. The online Journal of Counselling and Education, 1(1), 77-81.
- Bakhshee, F.; Hejazi, E.; Dortaj, F. &Farzad, V. (2017). Self-management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy: acuasal model. Internation Journal Mental Health Addition, 15, 339-349.
- Brdar, I., Rijavec, M., &Loncaric, D. (2006). Goal Orientations, coping with school failure and school achievement. European Journal of Psychology of Education, XXI (1), 53-70.
- Button, S. & Mathieu, J. E. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceotual and empirical foundation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 76(1), 26-48.
- Carringtin, C. C. (2013). Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in second life. PH. D. Thesis, Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Capella University.
- Collie, R.J., Martin, A.J., Malmberg, L-E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85, 113-130
- Collie, R. J., Martin, A. J.,Bottrell, D., Armstrong, D.,Ungar, M.,& Liebenberg, L. (2016). Social support, academic adversity and academic buoyancy: aperson- centred analysis and implications for academic outcomes. An International Journal of Experimental Educational Psychology, 37 (5),550-564.
- Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and Consequences of academic buoyancy: a Review of literature with implications for

educational psychological research and practice. Contemporary School Psychology, 22, 207-212.

- Datu, J. A. D.,& Yang, W. (2016). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: Aconstruct validation approach. Journal of Psychoeducational Assessment, 36(3), 278-283.
- Dekker, S.; Krabbendam, L.p Lee, N.; Boschloo, A.; Groot, R.&Jolles, J. (2016). Dominant goal orientations predict differences in academic achievement during adolescence through metacognitive self-regulation. Canadian Center of Science and Education, 6(1), 47-58.
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. Contemporary Educational Psychology, 30, 43-59.
- Elliot, A. J.; McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. Journal of Educational Psychology, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J.; Shell, M. M.; Henry, K. B. & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. Journal of Educational Psychology, 97(4), 630-64.
- Farhadi, A.,Ghadampour, E.,&Geshnigani, Z. K. (2016). Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of lorestan university of medical sciences. Education Strategies in Medical,9(4), 260-265.
- Fasching, M. S.; Dresel, M.; Dickhauser, O. &Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude change and relevance. Journal for Educational Research Online, 2(2), 9-33.
- Kendrick, A. (2017). No more the hollow men: Promoting and ethos of well-being through academic buoyancy and health literacy. Runner: The Journal of the Health and Physical Education Council of The Alberta Teachers' Association, 48(1), 14-24.
- Khalifa, M. E. (2016). Investigating Achievement Goals for Egyptian Nursing Categories. International Journal of Humanities and Social Science, 6(1), 121-128.
- Lau, K. & Lee, J. C. (2008). Validation of a chinese achievement goal orientation questionnaire. British Journal of Educational Psychology, 78, 331-353.

- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. British Journal of Educational Psychology, 77(2), 413-440.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and adaptability: How to help students deal with adversity and change. In H. Street & N. Porter (Eds). Better than OK: Helping young people to flourish at school and beyond. Fremantle, WA: Fremantle Press, 51-55.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in The Schools, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008A). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008B). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity among school personnel and students. Journal of Psychometric Assessment, 26(2), 168-184.
- Martin, A. J., Colmar, S. H.,Darey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the 5CS' hold up over time. British Journal of Educational Psychology, 80(3), 473-496.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., &Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. Educational Psychology, 37(8), 930-946.
- Martin, A.J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35(3), 353-370.
- Phan, H. P. (2012). An examination of achievement goals in learning: Aquasi- quantitative approach. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10 (2), 505-544.
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., &Sadreddini, S (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. British Journal of Educational Psychology, 85 (3), 247-263.

- Putwain, D. W., Connors, L.,Symes, W.,& Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping. Anxiety stress & Coping, 25(3), 349-358.
- Rachmayanti, D., &Suharso, P. L. (2017). Relation between academic buoyancy and career adaptability in 9th Grade students. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 139, 124-129.
- Radosevich, D.; Radosevich, D. M.; Riddle, M. R. & Hughes, P. A. (2008). Goal orientations as a predictor of cognitive engagement. Performance, and satisfaction. Journal of Academy of Business and Economics, 8(3), 46- 55.
- Smith, M. (2016). Forget Resilience, it's about academic buoyancy. Essential Weekly Intelligence for the education professional, (5190), 28-34.
- Victoriano, J. R. (2016). An Investigation of generalizability of buoyancy from academics to athletics. Master Thesis, Louisiana State University, Agricultural and Meshanical College.
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie. (2018). Academic buoyancy: exploring learners' everyday resilience in the language classroom. Studies in Second Language Acquisition, 1-26.

❋❋❋❋❋