جامعـــة قاصـــدي مربـــاح ورقلـــة
كليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة
قســم علــم الــنفس وعلــوم التربيــة

الموضــوع:

توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل كمنبئات بالاندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث

تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
هوارية بوراس

إشراف الأستاذة الدكتورة:
فائزة رويم

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
منصور بن زاهي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
فائزة رويم	استاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
سلاف مشري	استاذ التعليم العالي	جامعة حمة لخضر الوادي	مناقشا
جمعة اولاد حيمودة	استاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا
نبيلة بن الزين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
الحاج قدوري	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

أهدي عملي هذا إلى

من ربتني وأعانتني بالصلوات والدعوات، إلى ينبوع الحنان، إلى أغلى إنسانة في حياتي إلى حبيبة قلبي، أمي، أدام الله عليها الصحة والعافية وأطال عمرها. إلى روح أبي في قبره، رحمه الله رحمة واسعة وتغمد روحه بالمغفرة، وأسكنه الفردوس الأعلى مع الصديقين الشهداء والأنبياء وحسن أولئك رفيقا.

أهدي هذا العمل إلى من هو شريك في هذا العمل كذلك، إلى أغلى إنسان في الوجود إلى قرة عيني ورفيق دربي، وإلى من كان لي عونا في هذا الطريق، إلى زوجي الغالي الذي شجعني وساعدني ودعمني ولم يبخل علي بشيء، حفظه الله ومنّ عليه بالصحة والعافية، فله مني كل الشكر والامتنان والتقدير.

إلى أحبة قلبي ونور عيني وفلذات كبدي إلى أبنائي الأعزاء، أحمد ياسين؛ وصال ومنال وفقهم الله في حياتهم، وحفظهم ورعاهم.

إلى كل إخوتي وأخواتي الغوالي والأعزاء على قلبي عبلة، محمد، وهيبة، عائشة محمد الأمين، رمضان، جليلة، زوبيدة).

كما لا يفوتني أن أهدي هذا العمل إلى كل أقاربي وأحبائي وصديقاتي، وإلى كل زميلاتي في الدراسة، وإلى كل أساتذتي وأستاذاتي الذين درسوني.

إلى كل من عرفني له شاكرة وإن نسيت ذكره فلست له بناكرة، فلعلم إنما سقط سهوا من الذاكرة.

وإلى كل من يصلي ويسلم على خير البشر محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

"هوارية بوراس"

شكر وعرفان

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، أحمده حمد الشاكرين، وأثني عليه بما هو أهله، والصلاة والسلام على معلم الناس خير الأنام سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه، وكل من دعا بدعوته واقتفى أثره إلى يوم الدين.

أبتدئ بأسمى عبارات الشكر والامتنان لله المولى العلي القدير، الذي منّ علي بالتوفيق وأعانني على إتمام هذا العمل، ربي عزّ وجل.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى أستاذتي الفاضلة **فائزة رويم** التي أشرفت على هذا العمل، وكانت لي موجهة وناصحة وأعانتني على إتمامه أدام الله عليها الصحة والعافية.

كما يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل الذين أعانوني على إتمام هذا العمل ولم يبخلوا علي بالمشورة والمساعدة وأخص بالذكر والشكر الخالص والامتنان والعرفان والتقدير لأستاذتي الفاضلة **ربيعة جعفور**، كما أشكر أستاذي الكريم **الشايب الساسي**، وأستاذتي الفاضلة **حورية عمروني ترزولت**،الأستاذ **منصور بن زاهي** الأستاذ **قوارح محمد**، وكذلك أعضاء فريق التكوين كل باسمه ومقامه، إلى الأستاذ **أحمد نور الدين بلعربي** من قسم اللغة الانجليزية، إلى الأساتذة الأفاضل من قسم الآداب واللغة العربية: البروفيسور **عبد المجيد عيساني** البروفيسور **بوبكر حسيني**، الدكتورة **مليكة معطالله** . وإلى الأستاذ **إبراهيم لوباقي** ثانوية أحمد خليل ورقلة، والأستاذ بوعلام السوفي ثانوية عبد الرحمن الكواكبي تقرت، فجزاهم الله عني كل خير الجزاء.

والشكر كل الشكر إلى الدكاترة الأفاضل من خارج الوطن الذين ساعدوني وقدموا لي الدعم: الدكتور **أنس أسود شطب** من جامعة ابن الهيثم بغداد العراق، **محمد سليمان الوظبان** من جامعة القصيم المملكة السعودية **ريم بن سليمان العيسى** من جامعة القصيم السعودية، **ربيع عبده أحمد رشوان** جامعة جنوب الواد مصر.

كما لا يسعني إلا أن أشكر لجنة المناقشة على قبولها مناقشة مذكرتي وإفادتي بكل ما يزيد من قيمة هذا العمل.

ويسعدني أيضا أن أتقدم بالشكر إلى **كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح** الذين درَّسوني، وكان لهم الفضل بعد الله عز وجل فيما أنا عليه اليوم، وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد وإلى **كل تلاميذ ثانويات مدينة ورقلة** الذين تعاونوا معي وساعدوني، وإلى كل **مديري وأساتذة ومستشاري التوجيه والطواقم الإدارية في ثانويات مدينة ورقلة** على ما قدموه لي من تسهيلات ومساندة ومساعدة، وإلى كل من سقط سهوا مني لا إغفالا ولا إجحافا في حقه.

فلله الحمد والمنّة من قبل ومن بعد.

ملخص الدراسة

تهدف الدراســـة الحالية إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراســـي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان إقدام/ إتقان إحجام وأداء إقدام/ أداء إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، والكشف عن دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة. كما هدفت إلى معرفة مستوى الاندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وأنماط توجهات أهداف الإنجاز وطبيعة انفعالات التحصيل السائدة لديهم. حيث تكوّن مجتمع الدراسة من (890) تلميذ وتلميذة من ثانويات مدينة ورقلة.

ولتحقيق أهداف الدراســـة تم الاعتماد على المنهج الوصـــفي الارتباطي. واســـتُخدم لغرض جمع البيانات مقياس الاندماج الدراســـي المعد من قبل الباحثة في الدراســـة الحالية، ومقياس أهداف الإنجاز المعدّل (AGQ-R) لـــــ (2008) "Elliot" & "Murayama" والمترجم من قبل الباحثة، ومقياس انفعالات التحصيل لـــــ (2005) "Pekrun" & "Goetz" & "Titz" المترجم من قبل الباحثة، وذلك بعد التحقق من صلاحيتها من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية والتأكد من بعض خصائصها السيكومترية. ولمعالجة البيانات وتحليلها إحصائيا تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS_v23).

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الاندماج الدراسي جاء مرتفعا لدى أفراد عينة الدراسة، وأن توجهات أهداف الإتقان–إقدام كانت هي السائدة لدى أفراد العينة، كما كانت انفعالات التحصيل الإيجابية هي السائدة لديهم. وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) والاندماج الدراسي بأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة حيث قدر معامل الارتباط بـــ (0.69) عند مستوى دلالة (0.01). أظهرت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الدراســـي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام وأداء–إقدام) وانفعالات التحصـــيل (إيجابية/سلبية). وقد فسرت انفعالات التحصيل الإيجابية النسبة الأكبر من التباين الحاصل في الاندماج الدراسي بنسبة (48,2٪). وفسرت كل من انفعالات التحصيل السلبية نسبة (25٪)، وتوجهات أهداف إتقان–إقدام نسبة (11,7٪)، وتوجهات أهداف أداء–إقدام نسبة (3,6٪) في التباين الحاصل في الاندماج الدراسي.

وقد تمت مناقشة وتفسير هذه النتائج في ظل الأدب النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الدراسي، توجهات أهداف الإنجاز، انفعالات التحصيل.

Abstract

The current study aims to investigate the predictability of academic engagement by achievement goal orientations (mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance) and achievement emotions (positive/negative); to explore the significance of correlation between the study variables; and to know the level of academic engagement, patterns of achievement goal orientations and the nature of predominant achievement emotions, among 890 secondary school students from Ouargla city.

In order to achieve the objectives of the study, the descriptive correlational method was adopted in the current study by using a set of measures including: Academic Engagement Scale prepared by the researcher, Revised Achievement Goal Scale (AGQ-R) (Elliot & Murayama, 2008) translated in Arabic by the researcher and the Achievement Emotion Scale (Pekrun & Goetz & Titz, 2005) also translated in Arabic by the researcher. The content validity of instruments was confirmed through an exploratory study conducted to measure some of their psychometric characteristics. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS_v 23) program was used to treat and analyze data collected.

The results obtained revealed that the level of academic engagement was high mastery-approach goal orientations were predominant as well as positive achievement emotions, among the study sample. They also found a positive and significant correlation between achievement goal orientations with their dimensions achievement emotions (positive/negative) and academic engagement with its dimensions among the study sample, where the correlation coefficient was estimated to be (0.69) at a level of significance (0.01). The study showed that achievement goal orientations (mastery-approach and performance-approach) and achievement emotions (positive / negative) could predict to academic engagement. The positive achievement emotions explained the largest percentage of distinction in academic engagement (48.2%), whereas, negative achievement emotions, mastery-approach and performance-approach goal orientations explained the distinction in academic engagement at 25%, 11.7% and 3.6% respectively.

These results have been discussed and interpreted in light of theoretical literature and previous studies.

Key words: academic engagement, achievement goal orientations, achievement emotions.

Résumé

L’objectif recherché dans la présente étude est d'étudier la prédictibilté de l'engagement académique par les orientations des objectifs de l'achèvement (maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche et performance-évitement) et les émotions de l'achevement (Positives/Négatives); d'explorer l'importance de la corrélation entre les variables de l'étude; et connaître le niveau d'engagement acédémique, les modèles d'orientation des objectifs de l'acèvement et la nature des émotions de l'achèvement prédominantes, auprès de 890 élèves du secondaire de la ville de Ouargla.

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, la méthode de corrélation descriptive a été adoptée dans la présente étude en utilisant un ensemble de questionaires: questionaire de l'engagement académique préparée par le chercheur, le questionnaire révisé des objectifs de l'achèvement (AGQ-R) (Elliot & Murayama, 2008) traduit en arabe par le chercheur et le questionnaire des émotions de l'achievement (Pekrun & Goetz & Titz, 2002) également traduit en arab par le chercheur. La validité du contenu des instruments a été confirmée par une étude exploratoire menée pour mesurer certaines de leurs caractéristiques psychométriques. Le programme Paquet statistique pour les sciences sociales (SPSS_v 23) a été utilisé pour traiter et analyser les données collectées.

Les résultats obtenus ont révélé que le niveau d'engagement académique était élevé, les orientations des objectifs maîtrise-approche prédominaient ainsi que les émotions de l'achèvement positives dans l'échantillon de l'étude. Ils ont également trouvé une corrélation positive et significative entre les orientations des objectifs de l'achèvement avec leurs dimensions, les émotions de réussite (Positives/Négatives) et l'engagement académique avec ses dimensions chez l'échantillon de l'étude, où le coefficient de corrélation a été estimé à (0,69) à un niveau de signification (0,01). L'étude a montré que les orientations des objectifs de l'achèvement (maîtrise-approche et performance-approche) et les émotions de l'achèvement (Positives/Négatives) pouvaient prédire l'engagement académique. Les émotions de l'acèvement positives expliquaient le plus grand pourcentage de distinction dans l'engagement académique (48,2%), tandis que les émotions de réussite négatives, les orientations des objectifs de maîtrise-approche et performance-approche expliquaient la distinction dans l'engagement académique à 25%, 11,7% et 3,6% respectivement.

Ces résultats ont été discutés et interprétés à la lumière de la littérature théorique et des études antérieures.

Mots clés: engagement académique, orientations des objectifs de l'achèvement, émotions de l'achèvement.

المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ي
فهرس الملاحق	ك
مقدمة الدراسة	1
الجانب النظري **الفصل الأول** **تقديم موضوع الدراسة**	
1. إشكالية الدراسة	6
2. تساؤلات الدراسة	13
3. فرضيات الدراسة	14
4. أهداف الدراسة	14
5. أهمية الدراسة	14
6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	16
7. حدود الدراسة	18
الفصل الثاني **الاندماج الدراسي**	
تمهيد	20
1. مفهوم الاندماج الدراسي	20
2. أهمية الاندماج الدراسي	24
3. أنواع الاندماج الدراسي	26
4. مستويات الاندماج الدراسي	26
5. أبعاد الاندماج الدراسي	28

6. النماذج النظرية للاندماج الدراسي	31
7. العوامل المؤثرة في الاندماج الدراسي	37
8. قياس الاندماج الدراسي	39
خلاصة الفصل	42
الفصل الثالث **توجهات أهداف الإنجاز**	
تمهيد	44
1. مفهوم توجهات أهداف الإنجاز	44
2. أهمية توجهات أهداف الإنجاز	46
3. نظرية توجهات أهداف الإنجاز	48
4. تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز	49
5. أبعاد توجهات الأهداف	62
6. العوامل المؤثرة في تشكل توجهات أهداف الإنجاز	65
7. قياس توجهات أهداف الإنجاز	66
خلاصة الفصل	68
الفصل الرابع **انفعالات التحصيل**	
تمهيد	70
1. مفهوم انفعالات التحصيل	70
2. أهمية انفعالات التحصيل	73
3. نظرية التحكم–القيمة	75
4. أبعاد انفعالات التحصيل	82
5. أنواع انفعالات التحصيل	86
6. قياس انفعالات التحصيل	89
خلاصة الفصل	92

الجانب الميداني الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	95
1. المنهج المتبع	95
2. الدراسة الاستطلاعية	95
3. وصف أدوات الدراسة	96
4. بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	102
5. عينة الدراسة الأساسية	121
6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	124
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	125
خلاصة الفصل	126
الفصل السادس **عرض وتحليل النتائج**	
تمهيد	127
1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول	127
2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني	130
3. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث	133
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	136
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	139
خلاصة الفصل	142
الفصل السابع **تفسير ومناقشة النتائج**	
تمهيد	144
1. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول	144
2. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني	148
3. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث	153
4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	157
5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	168

خلاصة عامة ومقترحات	174
المراجع	178
الملاحق	197

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي	64
02	تصنيف ثلاثي الأبعاد لانفعالات التحصيل	83
03	الافتراضات الأساسية للتحكم، والقيمة، وانفعالات التحصيل	85
04	نتائج تحكيم مقياس الاندماج الدراسي	103
05	ضبط وإعادة الصياغة لفقرات مقياس الاندماج الدراسي انطلاقا من آراء المحكمين	104
06	معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاندماج الدراسي	105
07	صدق المقارنة الطرفية لفقرات مقياس الاندماج الدراسي	106
08	معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لمقياس الاندماج الدراسي	107
09	قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين جزأي مقياس الاندماج الدراسي	108
10	قيم معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي	108
11	الفقرات المعدلة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز	111
12	معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لفقرات مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل	111
13	صدق المقارنة لفقرات مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل	112
14	قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التعديل بين جزأي مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل	113
15	قيم معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل	114

16	الفقرات المحذوفة من مقياس انفعالات التحصيل	116
17	الفقرات المعدلة في مقياس انفعالات التحصيل	116
18	معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لفقرات مقياس انفعالات التحصيل	117
19	صدق المقارنة الطرفية لفقرات مقياس انفعالات التحصيل	118
20	معامل ثبات مقياس انفعالات التحصيل بطريقة التجزئة النصفية	120
21	معامل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس انفعالات التحصيل	121
22	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على ثانويات مدينة ورقلة	122
23	الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس الاندماج الدراسي والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق	128
24	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي	129
25	المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتوجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام)	131
26	الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز والمتوسط الفرضي لكل بعد ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق	132
27	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لانفعالات التحصيل	134
28	الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على أبعاد مقياس الانفعالات التحصيل (الإيجابية – السلبية) والمتوسط الفرضي لكل بعد ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق	135
29	مصفوفة معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصيل بأبعادها الاندماج الدراسي وأبعاده	136
30	معامل الارتباط المتعدد بين درجات توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام/إحجام وأداء–إقدام/إحجام) ودرجات انفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) ودرجات الاندماج الدراسي	138
31	تحليل تباين الانحدار للاندماج الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام/إحجام وأداء–إقدام/إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية)	139

32	قيم تحليل الانحدار وقيم "ت" ودلالتها الإحصائية للعوامل المنبئة بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان إقدام/إحجام وأداء إقدام/إحجام) ودرجات انفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية)	140

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج الارتباطات بين السياق والاندماج ونتائج الطلاب	33
02	نموذج الأداء في المدرسة الثانوية	34
03	نموذج السياق لاندماج الطلاب	36
04	تمثيل تصوري لتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي (2x2)	57
05	تمثيل تصوري للنموذج السداسي (2x3) لتوجهات أهداف الإنجاز	60
06	التطور التاريخي لنماذج توجهات أهداف الإنجاز	61
07	نظرية التحكم – القيمة: الروابط الحلقية بين السوابق، الانفعالات، الآثار	81
08	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات والجنس	123
09	الأوزان النسبية لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي	130
10	الأوزان النسبية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز	132
11	الأوزان النسبية لأبعاد مقياس انفعالات التحصيل	135

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الاندماج الدراسي	194
02	قائمة الأساتذة المحكمين للترجمة لمقياسي توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل	195
03	قائمة الأستاذة المحكمين للتدقيق اللغوي للمقاييس: الاندماج الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل	195
04	النسخة الأولية لمقياس الاندماج الدراسي	196
05	الصورة النهائية لمقياس الاندماج الدراسي	202
06	استمارة تحكيم ترجمة مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعدل	203
07	استمارة الترجمة العكسية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز المعدل	204
08	مطابقة النص الأصلي والترجمة العكسية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز المعدل	204
09	الصورة النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز	205
10	استمارة تحكيم ترجمة مقياس انفعالات التحصيل	205
11	استمارة الترجمة العكسية لمقياس انفعالات التحصيل	206
12	مطابقة الترجمة العكسية لمقياس انفعالات التحصيل	207
13	الصورة النهائية لمقياس انفعالات التحصيل	208
14	رخصة القيام بالدراسة الميدانية	209
15	نتائج الدراسة الأساسية	210

مقدمة الدراسة

أصبح الاندماج الدراسي من أهم القضايا المعاصرة التي حظيت باهتمام الباحثين والمربين في الآونة الأخيرة، وذلك على اعتبار أنه من أهم العوامل التي تؤثر على تعلم التلاميذ، وعلى تحصيلهم واكتسابهم للمهارات الضرورية لتحقيق نجاحهم الدراسي. بل وينظر البعض إلى الاندماج على أنه نتيجة أكاديمية مهمة. وفي هذا السياق يرى "نور الدين" (2020) أنه "من الصعب أن يكون نظام تعليمي يؤدي إلى نتائج إيجابية في غياب اندماج الطلاب، فهو مهم ومفيد ليس فقط من أجل تعلم وتحصيل الطلاب ولكن من أجل التنشئة الاجتماعية والرفاهية والرضا عن الحياة والتعلم الفعّال". كما أنه يعمل على تحسين الأداء، ويُثبت التوقعات الإيجابية بشأن قدرات التلاميذ الأكاديمية. وعليه فقد أصبح الاندماج الدراسي هدفا يُستدل من خلاله على استمرار التلاميذ في عملية التعلم، ومؤشرا جيدا على جودة التعليم وعلى تحقيق نواتجه المنشودة.

فالاندماج من المفاهيم الأساسية التي تحدد مستويات تعلم التلاميذ؛ حيث يُلاحظ أن التلاميذ يختلفون في طريقة اندماجهم، فمنهم من يُظهر اهتماما متزايدا بالتفوق والنجاح، وعليه يحقق درجات أكبر في الاندماج والانخراط في عملية التعلم، ومنهم من يُظهر اهتماما أقل بأنشطة التعلم وبالتالي يحقق درجات أقل في الاندماج والتعلم، وهو ما يجعل التلميذ أكثر عرضة للوقوع في مشاكل خطيرة كتدني مستوى التحصيل؛ والتسرب المدرسي والانحراف السلوكي والأخلاقي.

ومن هنا نجد أن تحقيق الاندماج الدراسي قد أصبح يُشكِّل مسؤولية ثقيلة تقع على عاتق المربين والمؤسسات التعليمية، كما أن ضعف مستوياته يعد تحديا كبيرا يواجه مختلف نواحي المنظومة التعليمية والتربوية. وعليه فالأجدر في تحقيق الاندماج هو الوقوف على العوامل التي تعمل على رفع مستوياته وتزيد من مثابرة واهتمام التلاميذ، وتؤثر في مستوى تركيزهم وانسجامهم. فاندماج التلاميذ يتأثر بإدراكاتهم ومعتقداتهم، وبطريقة تقييمهم لخبراتهم ومكتسباتهم.

وتعتبر توجهات أهداف الإنجاز من أهم المتغيرات الدافعية التي تؤثر في اندماج التلاميذ. كما تعد نظرية توجه الهدف من أهم نظريات الدافعية التي حاولت شرح وتفسير الكيفية التي ينخرط بها التلاميذ في مواقف التعلم. وتتجه هذه النظرية إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والانفعالية للسلوك. كما تقدم "نمطا منظما ومتكاملا من المعتقدات عن الأغراض أو الأسباب العامة للإنجاز بالإضافة إلى المحكات التي يستخدمها الفرد للحكم على الأداء الناجح (عبد اللاه، 2020). فهي تركز على وصف الأهداف المدركة للتلاميذ وكيف يفكرون حول أداء مهامهم الدراسية.

فتوجهات أهداف الإنجاز تعمل على توجيه ســـلوك التلاميذ، وتمكنهم من تقييم أدائهم، وتوظيف معارفهم وخبراتهم بكفاءة، كما تتيح لهم فرص لتنمية وتطوير قدراتهم. وفي إطار توجه الهدف فقد تم التأكيد على هدفين لتوجهات أهداف الإنجاز: الأول أهداف الإتقان والتي تركز على اكتســـاب وتطوير الكفاءة وبالتالي يكون لدى التلميذ دافع داخلي؛ والثاني أهداف الأداء التي تركز على إظهار الكفاءة والتفوق على الآخرين ويكون لدى التلميذ دافع خارجي. حيث ارتبطت توجهات أهداف الإتقان بتحقيق مستويات عالية من الكفاءة الذاتية والمثابرة والتحدي في أداء المهام الصعبة، بينما ارتبطت أهداف الأداء بالمعالجة السطحية للمعلومات، وتجنب طلب المساعدة، وبالمستويات المنخفضة من الدافعية. وعليه فإن توجهات أهداف الإنجاز توفر إطارا يمكن من خلاله تفســير الأحداث التي يتفاعل معها التلاميذ، وتؤدي إلى استخلاص نماذج مختلفة من المعرفة والسلوك والانفعال.

ومن جانب آخر، تعد انفعالات التحصـــيل من المتغيرات التي ارتبطت بالاندماج الدراســـي. فقد انبثق هذا المفهوم من نظرية التحكم–القيمة لـــــ (2006) "Pekrun" والتي تعد الأساس النظري لتفسير انفعالات التلاميذ. حيث يمر التلاميذ بمجموعة متنوعة من الانفعالات في البيئات التعليمية، ويقضـــون الكثير من الساعات يوميا، في قاعات الدراسة، وأثناء تأديتهم للواجبات المدرسية، وكذلك أثناء اجتيازهم للامتحانات. فبعضهم يعايش انفعالات إيجابية كالفخر والاستمتاع والبعض الآخر تنتابه انفعالات سلبية كالقلق واليأس.

وتفترض نظرية التحكم–القيمة أن انفعالات التلاميذ تتأثر بإدراكاتهم حول التحكم في أنشـــطة التحصيل ونواتجه وتقييماتهم لها. وبالتالي يمكن أن تكون انفعالات التحصيل إما مرتبطة بأنشطة التعلم كالاستمتاع أو الملل، أو مرتبطة بنواتجه كالأمل والفخر. وعليه تلعب الانفعالات – سواء كانت إيجابية أم ســـلبية – دورا مهما في دافعية التلاميذ للتعلم وفي اهتماماتهم ونشـــاطاتهم، وقد تؤثر على توافقهم النفسي والأكاديمي. وتعتبر كذلك مهمةً جدا لاندماج التلاميذ ومشاركتهم في مواقف التعلم، وبالتالي فهي تؤثر على أدائهم وتحصـــيلهم. ويرى Henderikx" et al., (2019)" أنه من "الضـــروري فهم انفعالات التحصيل لأنها يمكن أن تؤثر على جهد المتعلم وعلى الدافعية للمثابرة، واستراتيجيات التعلم". فالتلاميذ يشعرون إما بانفعالات إيجابية تزيد من دافعيتهم وتحفز نشاطهم وانتباههم، وإما بانفعالات سلبية تقلل من اهتمامهم وتخفض تركيزهم.

وفي ضـــوء ما جاء من معطيات، تظهر أهمية الاندماج الدراســـي وتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل بالنسبة لتعلم التلاميذ، ومدى تأثيرها على مستقبلهم العلمي والعملي. وعلى اعتبار أن

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من المتمدرسين الذين يتأثرون بهذه المتغيرات، فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال كل من توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، مستندة في طرح فصولها على جانبين: جانب نظري وجانب ميداني حيث تضمن **الجانب النظري** ما يلي:

الفصل الأول: احتوى على عرض لإشكالية الدراسة، وتساؤلاتها وفرضياتها وتحديد أهدافها وتوضيح أهميتها النظرية والتطبيقية، كما تم عرض التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، ووصف لحدودها البشرية والمكانية والزمانية.

الفصل الثاني: تضمن تمهيدا لموضوع الاندماج الدراسي، وعرضا لمفهومه وتعريفه وتوضيح أهميته في البيئة التعليمية. كما جاء في الفصل أيضا التعريف بأنواع الاندماج ومستوياته وأبعاده. وكذلك تقديم بعض النماذج النظرية للاندماج، وطرق قياسه. وفي الأخير خلاصة للفصل.

وتم التطرق **في الفصل الثالث:** إلى تمهيد حول توجهات أهداف الإنجاز، ومفهومها والتعريف بنظريتها وتطور نماذجها. ثم عرض لأبعاد توجهات الأهداف، وطرق قياسها. وأخيرا خلاصة الفصل.

وختام الجانب النظري **الفصل الرابع:** الذي تناول تمهيدا لمتغير انفعالات التحصيل، وتعريفه وأهميته. كما تم التطرق إلى نظرية وأبعاد انفعالات التحصيل، وكذلك التعريف بأنواعها وطرق قياسها. وخلاصة للفصل.

أما **الجانب الميداني** فقد تضمن ثلاثة فصول:

الفصل الخامس: الذي خُصص لإجراءات الدراسة الميدانية. حيث تناول تمهيدا للفصل وتعريفا بالمنهج المتبع، ووصفا لعينة الدراسة الاستطلاعية وأدواتها والخصائص السيكومترية لهذه الأدوات. كما تضمن أيضا عينة الدراسة الأساسية ووصف خصائصها، وكذلك إجراءات تطبيق الأدوات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. وخلاصة الفصل.

أما الفصل السادس: جاء فيه تمهيد للفصل، وعرض وتحليل لنتائج الدراسة، وخلاصة للفصل.

وفي الأخير **الفصل السابع:** الذي احتوى على تمهيد للفصل، وتم خلاله تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، وكذلك خلاصة الدراسة، وطرح لبعض المقترحات والتوصيات.

وأخيرا **قائمة المراجع** المعتمدة في الدراسة **والملاحق.**

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
7. حدود الدراسة.

1. إشكالية الدراسة:

منذ مطلع الخمسينات من القرن الماضي وإلى يومنا هذا، اتجهت الدراسات في علم النفس التربوي ومجالات التعليم إلى البحث في الموضوعات التي تؤدي إلى الرفع من مستويات التحصيل والأداء الدراسي لدى التلاميذ. حيث يعد التحصيل الدراسي ونواتجه من الحاجات الأساسية التي يسعى التلاميذ إلى اشباعها في العملية التعليمية، وذلك لما له من أهمية في تقديم خبرات علمية تعمل على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية لديهم. الأمر الذي يجعلهم متعلمين منتجين للمعرفة بأنفسهم، لا مجرد متلقين لها، وقوة علمية لتقدم وتطور مجتمعاتهم لا عالة عليها.

وفي هذا السياق ظهر اهتمام واضح ومتزايد من قبل الباحثين وعلماء التربية بدراسة العوامل التي تؤثر على تعلم التلاميذ ونواتج تحصيلهم. حيث يرى (2014) "Young" كما ورد في (عفيفي 2016) "أن هناك اهتماما عالميا متناميا لدعم التعلم الإنساني وتحسين نواتج تعلم الطلاب، ويكمُن ذلك من خلال الاهتمام بدراسة العوامل التي تؤثر في هذه النواتج".

ويعد الاندماج الدراسي من المفاهيم التي لها تأثير كبير ومباشر على عملية التعلم ونواتجها. فلطالما ارتبط اندماج التلاميذ بتحصيلهم وسلوكياتهم الدراسية ونشاطهم واتجاهاتهم نحو التعلم. و" قد لقي الاندماج اهتماما متزايدا كمتغير قابل للتطوير ويستجيب للتغيرات في البيئة، مما جعله هدفا واعدا للأبحاث والتجارب التربوية" (عبد الحميد، 2019). فقد اعتُبر الاندماج أحد المؤشرات النوعية لعملية التعلم، والتي يُعتمد عليها في تقييم أداء التلاميذ.

حيث يشير الاندماج الدراسي إلى مدى قدرة التلاميذ على استثمار طاقتهم النفسية والبدنية في إتقان المعارف وتوسيع دائرة خبراتهم، من خلال الاهتمام والمثابرة التي يظهرونها في إنجاز مهامهم الدراسية واستخدامهم لاستراتيجيات تعلم مختلفة كالتنظيم الذاتي؛ استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية؛ أساليب التعلم التعاوني والنشط، وكذلك مشاركتهم في الأنشطة التعليمية المختلفة خلال الحصص الدراسية أو خارجها. كما يُعبّر عن ردود الأفعال والانفعالات تجاه الأساتذة والمدرسة والزملاء، كالشعور بالانتماء والاستمتاع. و"يمكن أن يختلف اندماج الطلاب في شدته ومدته، وقد يُظهر الطلاب اندماجا إيجابيا أو سلبيا أو لا مبالاة، أي عدم اندماج "Disengagement" (Frensley et al., 2020.) مما يعني أن التلاميذ قد يختلفون في طرق اندماجهم ومستوياته.

و"يذكر "Parsons" et al. (2014) المشار إليه في "عابدين" (2019) أن "الاندماج الطلابي قد يكون مرتفعا أو منخفضا، فالاندماج المرتفع يؤدي إلى المشاركة في العمل الجماعي، واستكمال المهام والمثابرة وتوجيه الأسئلة عندما يصعب الفهم في بعض الموضوعات وتجاوز التوقعات في مهمة معينة. أما الاندماج المنخفض فقد يؤدي إلى عدم إكمال المهام المطلوبة، والشعور بالملل والتعب والتعامل مع المواقف والموضوعات السهلة وترك الموضوعات التي تحتاج إلى التحدي". وعليه فقد أصبح الاندماج من الوسائل التي تساعد على اكتشاف مستويات الأداء والتحصيل داخل المؤسسات التعليمية، والتنبؤ بمخرجاته.

وفي هذا الصدد "يرى "Guthrie" (2001) أن "هناك علاقة دالة بين مستوى اندماج الطالب في عملية تعلمه وحدوث نواتج إيجابية لعملية التعلم، ويضيف "Zyngier" (2008) وجود علاقة قوية بين مستوى اندماج الطالب في عملية تعلمه ومستوى التحصيل الدراسي لديه" (السواط، 2015). فقد أجريت عدة دراسات لبحث العلاقة بين الاندماج الدراسي والتحصيل، حيث وجدت دراسة (Rhodse, 2007) علاقة بين الاندماج الدراسي والتحصيل، كما كشفت كذلك نتائج دراسة "مسعد أبو العلا" (2011) عن وجود تأثيرات مباشرة لأبعاد الاندماج الدراسي على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول ثانوي. وتوصلت كذلك دراسة "Lam" et al. (2014) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاندماج الدراسي والأداء الأكاديمي، وأظهرت نتائج دراسة "Veiga" (2016) وجود علاقة دالة بين الاندماج الدراسي ودرجات التحصيل في اللغة البرتغالية والرياضيات. كما كشفت دراسة "بوراس" و"رويم" (2020) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الاندماج الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

ومن هنا يظهر جليا أن الاندماج الدراسي يعد من أهم متطلبات نجاح التلاميذ في المدرسة لذا اعتُبر "من أهم القضايا التربوية في القرن الحادي والعشرين. وتزايد اهتمام الباحثين والمربين وواضعي السياسات التعليمية به كأهم الحلول لمواجهة مشكلات انخفاض التحصيل والملل والتسرب المدرسي، حيث كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة "Elder" & "Johnson" & "Crosone" (2004) و "Pike" & "Ethington" (2012) "Smart" & و(2014) "Lee" و(2014) "Ashrafi" & "Sarwar" و "Saeki" & "Quirk" (2014) ارتباط الاندماج إيجابيا بالكثير من المتغيرات مثل الأداء الأكاديمي العالي وانخفاض المشكلات النفسية والاجتماعية، وتحسين المخرجات التعليمية والانضباط الصفي" (العنزي، 2016 Fredricks et al., 2004,). لذا كان ولايزال مصدر اهتمام ليصبح أكثر تجسيدا في بيئات التعلم، وليتوافق مع جهود التعليم المبذولة.

إلا أن المشكلة الأساسية في الاندماج الدراسي تنشأ من "وجود تناقض بين الجهود المُعلنة من قبل واضعي السياسة التربوية للتأكيد على أهمية اندماج الطلاب في عمليتي التعليم والتعلم وجهود المنظرين والباحثين والممارسين الذين يتعاملون مع التعليم وتنمية الطلاب" (Ciric, Jovanovic, 2016). حيث يلاحظ أن واقع التعليم في العالم عامة والدول النامية خاصة أصبح يعاني من نقص انجذاب التلاميذ نحو عملية التعلم. وفي هذا السياق يؤكد "أبيلتون" (Appleton, et al., 2008) "أن الواقع يشير إلى تراجع الاندماج الدراسي خلال العشرين عاما الماضية. فقد لاحظ المعلمون بأن العديد من الطلاب يشعرون بالملل وضعف الحماس وعدم المشاركة. أي أنهم غير مندمجين في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية للحياة المدرسية". وهو ما يشير إلى أن البيئات التعليمية تشهد انخفاضا ملحوظا في مستويات الاندماج.

فقد وجدت دراسة (2012) .Ahmed" et al" من خلال ملاحظة الطلاب في الفصول الدراسية قلة المساهمة والمشاركة؛ الحديث أثناء الدرس؛ عدم الالتزام بأداء المهام والتكليفات الدراسية ضعف الدافعية. كما توصلت أيضا دراسة (2019) .Denovan" et al" إلى مستوى منخفض من الاندماج الدراسي لدى الطلاب. كذلك وجدت دراسة كل من (2002) "Carbonneau" ودراسة (2002) "Vorbach" ودراسة (2004) ,.Liew" et al" ودراسة كل من "القاضي" (2012) و"الزعبي" (2013) و"العنزي" (2016) و"محاسنة" وآخرون (2019) و"الجبيلي" (2020) مستوى متوسط من الاندماج الدراسي.

وعليه ومن خلال هذه النتائج نجد أن المؤسسات التعليمية تواجه مشكلا آخر وهو انعدام الاندماج والذي يعد من المؤشرات الحقيقية المؤدية إلى التسرب المدرسي وترك التلاميذ لمقاعد الدراسة. ففي الجزائر "يشير تقرير الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان في إحصائيات رسمية، إلى أن 400 ألف طفل يهجرون المدرسة سنويا، ولا يتجه منهم إلى التكوين المهني إلا 250 ألفا أو أقل. حيث يبلغ عدد المتمدرسين في أطوار التعليم الثلاثة بالجزائر (ابتدائي، متوسط، ثانوي) 8.5 مليون تلميذ حسب آخر إحصائيات الموسم الدراسي (2018)، ويمثل التسرب المدرسي نسبة 4.7 بالمائة" (بن عبد الله، 2018). وتعتبر هذه الإحصائيات مصدر قلق لكل من منظومة التربية والتعليم والأولياء على حد سواء، فهي تشكل عبئاً ماديا ومعنويا، وهدراً للمصادر التعليمية والقدرات.

ويذكر "حسن" (2015) أن "آخر التقارير الصادرة عن مؤسسة الجودة الأمريكية في مجال التعليم تشير إلى أن من بين ثلاثة طلاب بالمرحلة الثانوية يفشل طالب في تحقيق الاندماج، وهو ما يعادل 7200 طالب خلال العام الدراسي الواحد يفشلون ويتركون المدرسة". وفي نفس الإطار يشير "هاريس" (Harris, 2008) إلى أن "عدم تحقيق الاندماج الدراسي "Disengagement" هو مصدر قلق للمعلمين

والتربويين. ويعتبر بعض التربويين أن جعل الطلاب غير المُندَمِجين يَنْدَمِجون في التعليم لهو أحد أكبر التحديات التي تواجه المعلمين، حيث بيّنت الدراسات أن نسبة ما بين 25٪ (2003) "Willms" إلى 66٪ (2000) "Cothran" & "Ennis" من الطلاب غير مندمجين في دراستهم وتختلف هذه النسب من مرحلة عمرية إلى أخرى"، وأن هذه المشكلة تظهر خاصة عند انتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

وأفاد "كليم" و"كونيل" (Klem, Connell, 2004) بأن "الدراسات أظهرت أن الطلاب يصبحون أكثر انسحابا وانفصالا عن المدرسة أثناء تقدمهم من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة إلى الثانوية. ففي المرحلة الثانوية يصبح ما بين 40٪ إلى 60٪ من الطلاب غير مندمجين بشكل كاف في المدرسة ". ومن هنا يمكن القول بأن انعدام اندماج التلاميذ لا يتوقف عند تسرب التلاميذ من مقاعد الدراسة فقط بل قد يتعداه إلى ظهور مشكلات نفسية وسلوكية واجتماعية خطيرة.

ويرى كل من "بلبل" و"عليوة" (2019) و "رودس" (Rhodse, 2007) أنه "لا يزال انعدام الاندماج في المدارس بين المراهقين في العديد من دول العالم يمثل مشكلة يمكن أن تكون لها عواقب وخيمة للغاية بما في ذلك زيادة خطر التسرب من المدرسة، والفشل المعرفي واستخدام المواد المخدرة، والنشاط الإجرامي"، والانحراف الأخلاقي وتعتبر هذه المظاهر نتيجة متوقعة للفراغ والعزلة التي سيقع فيها التلميذ.

وفي ضوء ما تقدم نخلص إلى أن الاندماج الدراسي غاية في الأهمية، لدوره في عملية التعلم والتي تتضمن العديد من الخصائص بما في ذلك سعي التلاميذ لتنمية مهاراتهم، وتحسين كفاءتهم واعتماد استراتيجيات التخطيط وإتقان الفهم وتحديد الأهداف لتحقيق النتائج المنشودة. إذ تعتبر الأهداف من المعتقدات الذاتية التي تدفع التلاميذ ليُكوِّنوا اعتقادات عما يستطيعون فعله، فيضعون أهدافا ويسعون لتحقيقها، وبالتالي تؤثر في درجة اندماجهم وأدائهم للأنشطة الأكاديمية.

وتعد توجهات أهداف الإنجاز من المفاهيم التي ارتبطت بمفهوم الاندماج الدراسي، حيث ظهر مفهوم توجهات أهداف الإنجاز من خلال نظرية توجه الهدف أو هدف الإنجاز وهي "إحدى نظريات الدافعية المستندة على النظرية المعرفية الاجتماعية التي تطورت من خلال العمل المشترك لكل من "Dweck" (1986) و"Nicholls" (1984) و"Ames" (1992) (Nazarieh, 2015). وتركز نظرية توجه الهدف على الهدف الذي ينشده التلميذ من إنجازه لمهمة ما.

حيث تعكس توجهات أهداف الإنجاز الغرض من سلوك التلميذ في سياق التعليم، بالإضافة إلى النتائج المرتقبة المتعلقة بالكفاءة التي يأمل في تحقيقها أو إظهارها، فهي نمط من المعتقدات يفسر استجابات التلميذ في مواقف التعلم وفي ضوء المعايير التي يتبناها لتقييم أدائه. إذ يمكن أن يكون التلميذ

مدفوعا برغبة في التحسن وتطوير ذاته وهو ما يُعرف بهدف الإتقان، أو برغبة في أن يكون أفضل من الآخرين وهو ما يشار إليه بهدف الأداء. وتنشأ "هذه الأهداف عن حالة تحفيزية أساسية تتسم من الناحية الانفعالية بالنزعة إلى الإقدام على مواقف الإنجاز أو الإحجام عنها وتحتوي هذه الحالة على أشكال من الدافعية للإقدام على موقف مرغوب فيه، وأشكال من الدافعية للإحجام عن موقف غير مرغوب فيه اعتمادًا على ما إذا كان الطلاب يتوقعون النجاح أو الفشل في أداء المهمة" (Duchesne, et al, 2017).

وتحدد أنواع الأهداف التي يتبناها التلاميذ أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها في التعلم ومعالجة المعلومات. "فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسات "Anderman" & "Young" (1994) و"Graham" & "Golan" (1991) و"Nolen" & "Haladyna" (1990) و "Pintrich" & "DeGroot" (1990) و"Wolters" (2004) إلى أن تركيز الطلاب على الإتقان، يجعلهم يميلون إلى التفكير بعمق وبشكل موسع في عملهم الأكاديمي ويستخدمون أساليب التعلم الفعالة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كمراقبة فهمهم والتفكير في كيفية ربط معلوماتهم الأكاديمية الحالية بالمعلومات التي تم تعلمها سابقًا" (Anderman, Patrick, 2012)، وبالتالي تمكنهم من تحسين كفاءتهم وتطوير قدراتهم والرفع من مستوى أدائهم وتحصيلهم.

ومن هنا يتبين أن توجهات أهداف الإنجاز توفر للتلاميذ رؤى حول الطرق المختلفة التي يندمجون من خلالها في أنشطة التعلم، والكيفية التي يُقيِّمون بها أداءهم. وفي نفس السياق "وجد "Meece" et al., (1988) كما ورد في (Durmić, 2020) أن الطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان يستخدمون مستويات أعلى من الاندماج المعرفي والاستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل مراقبة الانتباه والجهد والالتزام والرصد الفعال للفهم. من ناحية أخرى يستخدم الطلاب الذين لديهم أهداف الأداء تقنيات تزيد من الذاكرة قصيرة المدى ولكن لا تركز على التعلم كجزء أساسي من المهمة". وهو ما يؤكد أن نوع توجه الهدف يحدد ردود الأفعال المعرفية والسلوكية للتلاميذ، ويؤثر أيضا على اندماجهم وأدائهم التعليمي.

فقد كشفت الدراسات مثل "Elliot" & "Murayama" (2008) و"Phan" (2013c) و "Sins" & "van Joolingen" & "Savelsbergh" & "van Hout-Wolters" (2008) تأثير توجهات أهداف الإتقان–إقدام على الاندماج الدراسي والتحصيل الأكاديمي. كذلك وُجد أن توجه هدف الإتقان يرتبط بالسلوكيات المدرسية الإيجابية، مثل استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، أو الثقة بالنفس وأيضًا مع عدم وجود سلوكيات تخريبية في الفصل الدراسي. وفي المقابل وُجد أن توجه هدف الأداء يشكل عقبات أمام التعلم لأنه يقلل الثقة في القدرة على النجاح في المهام المتعلقة بالمدرسة من خلال تشجيع المقارنة الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، ويقلل الكفاءة الذاتية والدافعية والاندماج في المدرسة (Veiga et al., 2014).

وفي إطار دراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز توصلت دراسة كل من "MIH" et al., (2015) و"Wang" et al., (2017)، ودراسة "عبد الرحمن" و"الزغول" (2018) و"محاسنة" وآخرون (2019) إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز والاندماج الدراسي. ويؤكد مجموع هذه الدراسات على أن أنماط أهداف الإنجاز الإتقان–إقدام والأداء–إقدام كانت نتائجها أكثر تكيّفا مع أبعاد الاندماج، وأن التلاميذ الذين يتبنون هذه الأهداف يظهرون استجابات مختلفة من حيث تحسين الأداء والنشاط خلال الحصص الدراسية ويكونون أكثر رغبة في استخدام عمليات التعلم العميق، ويركزون على تحقيق نتائج إيجابية من أجل الحصول على استحسان الآخرين. وعليه تعتبر هذه الأهداف بمثابة محددات مهمة للاندماج الدراسي في البيئات التعليمية. ومن هنا ومما لا شك فيه أصبح واضحا أن أهداف الإنجاز في البيئات التعليمية تشكل مجموعة واسعة من التأثيرات على سلوكيات التلاميذ وتوجهاتهم ومعرفتهم وانفعالاتهم.

وتُعتبر أيضا انفعالات التحصيل من العوامل المؤثرة في مستويات الاندماج الدراسي والتي تعد من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال الدراسات والبحوث التربوية. فالجوانب الوجدانية في السياق الأكاديمي عموما لم تحظ بالاهتمام حتى وقت قريب. "فقد ركزت معظم الأبحاث والدراسات التي تناولت الانفعالات في التعلم على قلق الامتحان كانفعال سلبي، ومنذ تسعينات القرن الماضي بدأت الأبحاث في دراسة الانفعالات في التعليم" (إسماعيل، 2019). وبهذا ظهر الاهتمام بدراسة الانفعالات بشكليها السلبي والإيجابي في مواقف التعلم المختلفة.

تُعرَّف انفعالات التحصيل على أنها كل الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل كالمراجعة أو بنواتجه كالنجاح والفشل. وتعد نظرية التحكم–القيمة لـ "بيكران" (2006) "Pekrun" الأساس النظري في تفسير انفعالات التحصيل، حيث تفترض أن انفعالات المتعلم تتحدد من خلال تحكمه بأنشطة التعلم ونواتجه وكذلك القيمة الذاتية التي يحملها لهذه الأنشطة والنواتج.

ويُنظر إلى انفعالات التحصيل على أنها أحد الأسس المهمة في عملتي التعليم والتعلم، "وكأحد نواتج التعلم المستهدفة التي يجب أخذها في الحسبان، من حيث تأثيرها في اهتمامات التلاميذ واندماجهم وتحصيلهم ونمو شخصيتهم، فضلا عن كونها أساسا للصحة النفسية والسعادة" (Pekrun, 2006). كما أن الاهتمام بها يساهم في تحسين أداء التلاميذ وزيادة دافعيتهم، فضلا عن دفعهم لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وأساليب التعلم النشط. و"يؤدي تجاهلها إلى تدني التواصل والفهم بين المعلم والتلميذ"

(بغدادي، 2016). ويضيف "بيكرن" ولينبرينك" (Pekrun, Linnenbrink, 2012) أن "الانفعالات تعتبر ذات أهمية بالغة لاندماج التلاميذ وهي بالتالي تؤثر على تحصيلهم".

حيث وُجد أن انفعالات التحصـــيل تؤثر على عمليات الأفراد المعرفية والدافعية والتنظيمية وتنمية الشـخصـية، والمناخ الاجتماعي في الفصـول الدراسـية، والرضـا عن الحياة، واهتمام الطلاب والاندماج والتحصـيل. بالإضـافة إلى ذلك "ترتبط التجارب الانفعالية للطلاب بمعارفهم واسـتراتيجياتهم المعرفية وما وراء المعرفية، وبتسهيل الاستخدام التكيفي لاستراتيجيات معالجة المعلومات" (Meyer & Turner, 2002; Pekrun et al., 2002b; Turner & Schallert, 2001). وترتبط أيضا بزيادة اهتمامهم وارتباطهم بالمدرسة.

وفي هذا الشـأن أوضـح (Reschly" et al., (2008" المشـار إليه في (الجمال، رخا، 2015) أن "الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسـاعد المتعلم على توسـيع قدراته المعرفية والسـلوكية التي تؤدي إلى تعزيز مشاركته المدرسية وعلاقاته الإيجابية بينه وبين المعلم، وبالتالي الحصول على فرص أفضل للنجاح الأكاديمي، بينما تؤثر الانفعالات السـلبية سـلبا على المتعلم في إتقانه للمواد الدراسـية المختلفة وتقلل من مرونته، وذلك من خلال توجيه الانتباه بعيدا عن المهام الدراسـية المطلوبة". بالإضـافة إلى ذلك تؤثر انفعالات التحصـيل الإيجابية مثل الاسـتمتاع في زيادة المثابرة وتركيز الانتباه، وتقلل الانفعالات السـلبية مثل اليأس القدرة على المشاركة وبذل الجهد.

وفي نفس السـياق أشـار "بيكرن" وآخرون (Pekrun, et al., 2017) إلى أن "الانفعالات الإيجابية المنشطة (مثل الاستمتاع) تحافظ على المصادر المعرفية وتركيز الانتباه على مهمة التعلم وتدعم الاهتمام والدافعية الداخلية، وتسـهل التعلم العميق. وأن الانفعالات السـلبية المثبطة (مثل الملل واليأس) تقلل من الموارد المعرفية والاهتمام المرتبط بالمهام وتقوض كل من الدافعية الداخلية والخارجية وتعزز المعالجة السـطحية للمعلومات". وعليه يمكن القول أن الانفعالات الإيجابية تسـاعد التلاميذ على تحقيق الاندماج، بينما تضعف الانفعالات السلبية من مستوياته لديهم.

فقد "أثبتت نتائج دراسات كل من (2011) "Ainley" & "Ainley" و(2008, 2009) "Daniels" et al., و(2007) "Graham" et al., و(2012) "Lichtenfeld" et al., و(2003) "Meinhardt" & "Pekrun" و(2002, 2009) "Pekrun" et al., و(2003) "Wolters" أن الانفعالات الإيجابية ارتبطت بالاندماج من خلال اسـتراتيجيات التعلم المرنة والإبداعية، وزيادة الانتباه والاهتمام والتعلم المنظم ذاتيًا، وتقليل التفكير غير ذي صـلة بالمهام والتحصـيل. وارتبطت الانفعالات السـلبية باسـتخدام اسـتراتيجيات تعلم سـطحية وبتنظيم ذاتي للتعلم أقل، وزيادة في التنظيم الخارجي للتعلم، وانخفاض التحصـيل" (Peterson, 2015).

ومن هنا يُبين البحث في إطار انفعالات التحصـيل ارتباط انفعالات التحصـيل الإيجابية بالنتائج التكيفية والإيجابية في التعلم وارتباط انفعالات التحصيل السلبية بالنتائج اللاتكيفية والسلبية في التعلم.

بالإضـافة إلى ما سبق فقد توصـلت دراسـة كل من "Kahu" et al., (2014) و"Ketonen" (2017) و"شـلبي" (2017) ودراسـة "القصـبي" و"آمين" (2017) و"أبو قوره" (2018)، ودراسـة "Denovan" et al., (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية بين انفعالات التحصيل والاندماج الدراسي بأبعاده. كما توصلت نتائجها إلى ارتباط الاندماج الدراسي بشكل إيجابي مع الانفعالات الإيجابية أثناء التعلم وارتباطه بشكل سلبي مع الانفعالات السلبية، وخلصـت أيضـا إلى ضـرورة تعزيز الانفعالات الإيجابية في بيئات التعلم، مما يساعد على جذب وتشجيع التلاميذ على التعلم، وبالتالي زيادة اندماجهم ورفع مستويات أدائهم وتحصيلهم.

وفي ضوء ما تقدم، ونظرا لأهمية أن كل ما يُؤثر على بيئة التعلم، والعملية التعليمية وجودة نواتجها من عوامل ومظاهر، فإنه يؤثر على المُتعلم نفسـه وعلى تحقيق أهدافه المنشـودة، ناهيك إن كان هذا المتعلم هو تلميذ مرحلة التعليم الثانوي، والذي يُعتبر النجاح بالنسبة له في هذه المرحلة أمرًا مصيريا يتحدد من خلاله نجاحه في السـنوات اللاحقة من حياته (الجامعة – الحياة المهنية). وعليه فقد كان لِزامًا استكشـاف جانبٍ من هذه العوامل والمظاهر، وذلك من خلال معرفة إمكانية تنبؤ كل من توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصـيل بالاندماج الدراسـي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. وتجدر الإشـارة إلى أنه من خلال اسـتقراء الباحثة للأدب النظري حول متغيرات الدراسـة – وهذا في حدود علم الباحثة – قد لوحظ أنه لم يتم تناول هذه المتغيرات مجتمعة في دراسـة واحدة. وعليه تمت صـياغة التساؤلات التالية:

2. تساؤلات الدراسة:

1. ما مستوى الاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. ما نمط توجهات أهداف الإنجاز السائد لدى أفراد عينة الدراسة؟
3. ما طبيعة انفعالات التحصيل السائدة لدى أفراد عينة الدراسة؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين كل من توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصـيل (إيجابية/سلبية) بالاندماج الدراسي بأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة؟
5. هل يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسـي من خلال توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصـيل (إيجابية/سلبية) لدى أفراد عينة الدراسة؟

3. فرضيات الدراسة:

ولقد تم صياغة فرضيتي التساؤل الرابع والخامس وفق ما ورد في الأدب النظري، وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة.

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) بالاندماج الدراسي بأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة.
2. يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) لدى أفراد عينة الدراسة.

4. أهداف الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية موضوع توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل كمنبئات بالاندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوية بمدينة ورقلة، لذلك فهي تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن مستوى الاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.
2. الكشف عن نمط توجهات أهداف الانجاز السائدة لدى أفراد عينة الدراسة.
3. الكشف عن نمط انفعالات التحصيل السائدة لدى أفراد عينة الدراسة.
4. الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل بالاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.
5. الكشف عن قدرة كل من توجهات أهداف الانجاز وانفعالات التحصيل في التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

5. أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة الحالية أهميتها من خلال أهمية الموضوع الذي تناولته، والذي يعتبر ذو تأثير كبير على تحصيل ومستقبل المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي خاصة وكل مراحل التعليم المختلفة عامة، وما يمكن أن تقدمه من إسهام في البحوث النفسية بشكل عام والتربوية بشكل خاص، ويتجلى ذلك من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية الآتية:

1.5. الأهمية النظرية للدراسة:

تتمثل أهمية الدراســة الحالية في أهمية المرحلة الدراســية التي اختارتها – مرحلة التعليم الثانوي – حيث تعد من المراحل الحاسـمة التي توجه وتقرر مصـير التلاميذ. فهذه المرحلة هي مرحلة الفصـل في حياتهم العلمية والعملية، كما أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لايزالون في مرحلة المراهقة وتحت تأثير مشكلاتها. لذا فهم بحاجة إلى مساعدتهم على تنمية شخصيتهم وكذلك قدراتهم ومهاراتهم، وتوجيه دوافعهم نحو التعلم، والاهتمام بكل العوامل التي تحول دون تحقيق أهدافهم.

وتكمن أهميتها كذلك في تقديمها لثلاث مفاهيم تربوية حديثة جِدٌ مهمة في العملية التعليمية والتعلُمية، وتتمثل هذه المفاهيم في الاندماج الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل وكذلك من خلال ما تقدمه من تراث نظري حول هذه المتغيرات. وأيضا من كون هذه الدراسة الوحيدة التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة وهذا في حدود علم الباحثة.

تتضــح الأهمية النظرية لمفهوم الاندماج الدراســي والذي يعد من المفاهيم التي لها تأثير على أداء التلاميذ وعلى نواتج تحصـيلهم، وذلك من خلال مسـاهمته في تحسـين مسـتويات تعلمهم واسـتمرارهم في عملية التعلم ومنعهم من التسـرب. وجعلهم متعلمين فاعلين ونشـطين ومتمتعين بكفاءة ذاتية جيدة، وأكثر قدرة على تقييم أنفسهم وتعلمهم وتثمين أهميته بالنسبة لحياتهم العلمية والعملية مستقبلا.

وتبرز الأهمية النظرية لمتغير توجهات أهداف الإنجاز من كونه مفهوم يُفسـر كيف يمكن لمعتقدات المتعلمين أن توجه أفعالهم وســلوكياتهم حول كيفية أدائهم لمهام تعلمهم، وبالتالي تؤثر على نتائجهم الدراســية وتفوقهم. وتبرز أهميته كذلك من زيادة الفهم حول أي أنماط الأهداف الأكثر نفعا لتعلم التلاميذ ولتحقيق أهدافهم.

ويكتسـي متغير انفعالات التحصـيل أهميته من خلال المعرفة بهذا المفهوم كونه من العوامل المؤثرة على أداء التلاميذ وعلى نواتج تحصـيلهم، حيث أن الفهم العميق لهذا المتغير يدعم فكرة مدى فائدة توفير بيئة تعليمية إيجابية، قادرة على تيســير عملية التعلم وزيادة دافعية التلاميذ. كما تكمن أهميته في تناوله كمفهوم يشهد ندرة في الاهتمام بدراسته في الدراسات العربية – وهذا في حدود علم الباحثة–.

تظهر أهمية هذه الدراسـة أيضـا في النقص الملحوظ للدراسـات العربية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت العلاقات بين انفعالات التحصـيل والاندماج الدراسـي، وانفعالات التحصـيل وتوجهات أهداف الإنجاز.

1.5. الأهمية التطبيقية للدراسة:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراســـة فيما تقدمه من مقاييس جديدة (مقياس الاندماج الدراســـي ومقياس توجهات أهداف الإنجاز النسـخة المعدّلة، ومقياس انفعالات التحصـيل). والتي يمكن أن يسـتفيد منها الباحثون في مجال بحوثهم ودراساتهم النفسية والتربوية مستقبلا.

كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة من خلال توظيفها في البحوث النفسية والتربوية باستحداث أساليب وطرق جديدة في بيئات التعلم تسـاعد على الرفع من مسـتويات اندماج التلاميذ. وتصـميم بيئات تعليمية محفزة للانفعالات الإيجابية ومعززة للمشاركة والتفاعلات النشطة.

كذلك يمكن أن تدفع الأساتذة إلى تطوير استراتيجيات تساعد في توجيه التلاميذ إلى تبني توجهات أهداف الاتقان وخاصـــة الإقدام، وتعديل معتقداتهم وتصـــوراتهم الذاتية، وبالتالي تطوير مهاراتهم وقدراتهم وامتلاكهم لكفاءة حقيقية تكفل لهم تحسين مستويات تحصيليهم الدراسي.

أيضا من شأن ما تتوصل إليه نتائج هذه الدراسة أن يُفيد في إعداد برامج إرشادية وتوجيهية وتدريبية تسـاعد المرشـدين والقائمين على العملية التعليمية على معالجة مشـكلات انخفاض مسـتويات الاندماج، وبالتالي الحد من معدلات التسـرب المدرســي لدى التلاميذ. كذلك تســاعد على الخفض من الانفعالات السلبية المثبطة للدافعية والمعرقلة للتعلم. ومن تبني الأهداف الفعّالة والإيجابية.

كذلك قد تكون هذه الدراسة ونتائجها بادرة لإثارة اهتمام الباحثين بالمتغيرات والعوامل التي تؤثر على اندماج التلاميذ، وانفعالاتهم وأهدافهم، من خلال دراســتها بشــكل أكثر عمق ســواء مع بعضــها أو مع متغيرات أخرى أو في مراحل دراسية مختلفة.

6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.6. الاندماج الدراســي: يشـير إلى مقدار الجهد والطاقة الجسـمية والنفسـية التي يوجهها تلميذ السـنة الثانية من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة في الموسم الدراسي (2020/2019) نحو عملية التعلم، ويشمل كذلك تفاعلاته النشطة والبناءة مثل المشاركة داخل القسم والوقت المنفق في أداء المهام الدراسية، وفهم المعارف وتقييمها، وشــعوره بالانتماء للمدرســة واهتمامه بمحتوى التعلم. ويحدد بالدرجة التي يحصــل عليها على مقياس الاندماج الدراسي المعد من قبل الباحثة والمتكون من ثلاثة أبعاد:

1.1.6. البعد السـلوكي: يشـير إلى سـلوكيات وجهود التلميذ الموجهة نحو الدراسـة، مثل المشـاركة في القسـم وطرح الأسـئلة وتركيز الانتباه والمثابرة في أداء المهام الدراسـية، وكذلك إظهار السـلوك الإيجابي

كالالتزام بتطبيق القواعد واللوائح المدرسية، والمواظبة على الحضور وتجنب الغياب عن الحصص الدراسية.

2.1.6. البعد الانفعالي: يشير إلى مشاعر التلميذ الايجابية تجاه زملائه وأساتذته ومدرسته، كشعوره بالانتماء والحب والسعادة والاهتمام، والتقدير.

3.1.6. البعد المعرفي: يشير إلى الأساليب التي يستخدمها التلميذ من أجل تنمية معارفه وخبراته كاستخدام استراتيجيات التعلم الذاتي مثل القدرة على التخطيط والربط بين المعلومات القديمة والجديدة وتقييم الأفكار والمعارف ومراقبتها.

2.6. توجهات أهداف الإنجاز: تعتبر نمط متكامل من المعتقدات التي يتبناها تلميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة في الموسم الدراسي (2020/2019)، وتفسر الغرض من وراء سلوكه في مواقف الإنجاز. وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعدّل لـ "Elliot" & "Murayama" (2008) والمترجم من قبل الباحثة ويتضمن أربعة أبعاد هي:

1.2.6. أهداف إتقان-الإقدام: محاولة التلميذ التركيز على إتقان المهمة والتعلم، وتحسين كفاءته باستخدام معايير التحسين الذاتي.

2.2.6. أهداف إتقان-إحجام: محاولة التلميذ التركيز على تجنب الفشل في التعلم وسوء الفهم أو تجنب عدم إتقان المهمة، وكذلك تجنب عدم إحراز الكفاءة باستخدام معايير التعرف على الخطأ، وتجنب أداء المهمة بصورة خاطئة.

3.2.6. أهداف أداء-إقدام: محاولة التلميذ التركيز على إثبات وإظهار كفاءته أمام الآخرين، والتفوق عليهم باستخدام معايير المقارنة، مثل الحصول على درجات أفضل منهم.

4.2.6. أهداف أداء-إحجام: محاولة التلميذ التركيز على تجنب الظهور بعدم إحراز الكفاءة أمام الآخرين وتجنب الظهور بأداء أسوأ منهم، باستخدام معايير المقارنة، كتجنب الحصول على أقل الدرجات.

3.6. انفعالات التحصيل: تشير إلى الانفعالات التي يعايشها تلميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة في الموسم الدراسي (2020/2019) أثناء حضوره الحصص الدراسية، والتي ترتبط مباشرة بأنشطة تحصيله الدراسي أو بنواتجه، والمتمثلة في الانفعالات المنشَّطة الموجبة (الاستمتاع والفخر) الانفعالات السلبية المنشَّطة (الغضب والقلق والخجل) والانفعالات السلبية غير المنشَّطة (اليأس والملل). وتحدد

بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس انفعالات التحصيل بُعد حضور الدروس لـــ "Pekrun" et al., (2005) والمترجم من قبل الباحثة.

7. حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

1.7. الحدود البشرية: تتمثل حدود الدراسة البشرية في تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ومن كلا الجنسين. والذين يدرسون بثانويات بمدينة ورقلة والبالغ عددهم (890) تلميذ وتلميذة.

2.7. الحدود المكانية: تتمثل حدود الدراســـة المكانية بثانويات مدينة ورقلة والبالغ عددها (16) ثانوية ببلديتي ورقلة والرويسات.

3.7. الحدود الزمانية: تتمثل حدود الدراســـة الزمانية في الفترة الممتدة من 2019/11/17 إلى 2019/11/26 خلال الموسم الدراسي 2019 – 2020.

كما تحدَّد الدراسة بمنهجها وأدواتها وأساليبها الإحصائية.

الفصل الثاني

الاندماج الدراسي

تمهيد

1. مفهوم الاندماج الدراسي

2. أهمية الاندماج الدراسي

3. أنواع الاندماج الدراسي

4. مستويات الاندماج الدراسي

5. أبعاد الاندماج الدراسي

6. النماذج النظرية للاندماج الدراسي

7. العوامل المؤثرة في الاندماج الدراسي

8. قياس الاندماج الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الاندماج الدراســـي من المتغيرات ذات الطبيعة الدافعية التي لها تأثير كبير على أداء التلاميذ، بل ويشــكل عاملاً مهماً في تحســين عملية التعلم لديهم باعتباره واحداً من المؤشــرات الدالة على نوعية التعليم وجودته. حيث يشـــير (2007) "Zollo" & "Gottschalg" إلى أن الاندماج "يمثل ناتج من نواتج التعلم التي تنتمي إلى الاتجاه الدافعي، فهو مفهوم يمثل محصلة مفهومين هما: الدافعية الداخلية تلك التي تؤثر في السلوك القائم على الرضا الذاتي وتوكيده؛ الدافعية الخارجية تلك التي تؤثر في المكافآت والجوائز الخارجية" (حسن، 2015). وعلى هذا الأساس وعلى اعتبار مفهوم الاندماج كأحد المفاهيم التربوية المهمة التي أصبحت مصدر اهتمام الباحثين والتربويين وواضعي السياسات التربوية، أصبح من الضروري دراسته وتبيان مدى أهميته واسهامه في العملية التربوية.

وعليه في هذا الفصـــل ســـيتم التطرق إلى مفهوم الاندماج الدراســـي من خلال طرح مجموعة من التعريفات لبعض الباحثين، كما سيتم بعدها إظهار أهمية هذا المفهوم في العملية التعليمية. بالإضـافة إلى التعرف على أنواعه ومســـتوياته ومن ثم أبعاده. وكذا عرض لبعض النماذج النظرية لمفهوم الاندماج الدراسي، وفي الأخير خلاصة الفصل.

1. مفهوم الاندماج الدراسي:

1.1. تفرقة مفاهيمية بين مفهوم الاندماج والدمج:

كثيرا ما يتم الخلط بين مفهوم الاندماج والدمج، حيث يعتبر الكثيرون أن مفهوم الدمج والاندماج يشـــيران إلى نفس المعنى، غير أنهما مختلفان تماما "فالدمج يعني التكامل الاجتماعي والتعليمي للطلاب من ذوي الإعاقة والطلاب العاديين في الفصـول العادية ولجزء من اليوم الدراسـي على الأقل، وهو مفهوم في جوهره اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الانسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته" (السـعيد، 2012، 25). وبهذا المعنى فإن الدمج يشـير إلى عدم التمييز أو التفريق بين تلاميذ يعانون من إعاقة وتلاميذ أســـوياء، أي أن يحظوا جميعا بالمســـاواة عند تواجدهم في مكان واحد وأن تقدم لهم نفس الخدمات، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

ويضـــيف "حســـن" (2015) أن "الدمج مفهوم ينادي بعدم التمييز أو العزلة نتيجة لإصـــابة الفرد بإعاقة، وتقديم كافة الخدمات التي يحتاجها المعاقون في البيئة العادية التي يحصـــل فيها أقرانهم العاديون

على نفس الخدمات مع العمل على عدم عزلهم في أماكن منفصلة خاصة بهم، ويهدف الدمج إلى تحقيق فرصة المساواة والمشاركة التامة للمعاقين في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين وهذا يتطلب تكوين اتجاهات اجتماعية إيجابية نحوهم، وإزالة جميع مظاهر التمييز تجاههم".

في حين نجد أن الاندماج مفهوم في جوهره دافعي نابع من مشـــاركة المتعلمين الفعّالة والإيجابية كما أنه يمثل اســـتثمار الطاقة النفســـية والجســـمية الموجهة نحو عملية التعلم، ويعكس جودة الخبرات التعليمية التي تظهر بصـــورة واضـــحة في تحقيق أعلى درجات التعلم. فهو بذلك "عملية ديناميكية تعتمد على عوامل كثيرة ســواء داخل أو خارج المؤســســة التعليمية، فاندماج الطلبة يتأثر بخبراتهم الســابقة في التعليم، وتوقعاتهم وتطلعاتهم وتوجههم نحو المستقبل" (الجنادي، تعلب، 2016).

وخلاصــة لما سبق نجد أنّ الدمج يعتمد على مبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق المساواة بين الأفراد ذوي خصــائص أو مشــكلات خاصــة وبين الأفراد العاديين، والذي تعمل على تحقيقه المؤســســات التعليمية أو جهات خاصــة. بينما الاندماج يتعلق بالمتعلم نفســه ومدى قدرته على المشــاركة الإيجابية والفعّالة في النشاطات الأكاديمية لتحقيق نواتج تعليمية مرتفعة.

2.1. لمحة موجزة عن مفهوم الاندماج الدراسي:

حظي مفهوم الاندماج الدراسي باهتمام كبير من قبل الباحثين والعلماء أمثال "Chapman" (2003) و"Newmann" & "Wehlage" & "Lamborn" و "Skinner" & "Wellborn" & "Connell" (1990) "Finn" (1989, 1993) و"Finn" & "Rock" (1997) و & "Fredricks" & "Blumenfeld" (1992) و"Paris" (2004)، وقد كانت لهؤلاء مجموعة من الأعمال التي مثلت الجذور التاريخية لهذا المفهوم. فقد "تم تعريف مبادئ الاندماج بشكل عام منذ الخمسينات والستينات، إلا أنه لم يتم تصـنيفه بشكل منهجي حتى وقت قريب" (Lester, 2013). فقد ظهر الاهتمام به في الســـبعينات من القرن العشـــرين، إلا أن الاهتمام به بشــكل منهجي "بدأ في الأدب التربوي منذ منتصــف (1990)، وبشــكل جوهري في (1984) عندما اقترح "آســـتن" "Astin" النظرية التنموية لطلاب الجامعات، والتي تركز على مفهوم الاندماج" (الجنادي، تعلب، 2016).

حيث "اســتفادت النظرية التنموية من النظريات التربوية الســابقة وعملت على تطويرها مثل: نظرية المجال "The Subject–Matter Theory" التي ركزت على المقررات الدراسية وحفظها وقيام المعلم بتلقين هذه المقررات. وكذلك نظرية الموارد (المصـــادر) "The Source Theory" التي ركزت على اســـتخدام الوسائل التعليمية المختلفة في العملية التعليمية، أما النظرية الفردية"The Individualized Theory" فهي

التي ركزت على أهمية الفروق الفردية في مجال التعليم" (عابدين، 2019). وقد اهتمت النظرية التنموية في البداية بمشـــاركة وتنمية جهود الطلاب في الجامعة، ليتطور الاهتمام فيما بعد إلى مختلف المراحل الدراسية.

ومن خلال الظهور التاريخي لمفهوم الاندماج، استخدم الباحثون مجموعة واسعة من التسميات التي شـــملت مصـــطلح الاندماج واختلفت من دراســـة إلى أخرى وهي: الاندماج المدرســـي "School Engagement"، اندماج الطالب "Student Engagement"، الاندماج الدراســـي أو الاندماج الأكاديمي "Academic Enagagement"، انـدمـاج الطلاب في المـدرســـة "Enagagement Student in School" الاندماج في القســم "Enagagement in class" والاندماج في العمل المدرســي "Enagagement in the Work Schoolaire"

ومن ناحية أخرى نجد اختلاف في ترجمة مصـــطلح الاندماج، حيث يُترجم بعض الباحثين كلمة "Enagagement" بـ: الانغماس، الانشغال أو الانهماك، الانخراط، المشاركة ويذكر "عبد السميع" (2019) "أن الترجمة الصحيحة – بعد المناقشة العميقة مع بعض المختصين في اللغتين العربية والانجليزية – هي **اندماج** لأن كلمة انشغال تتطلب حرف الجر بـ أو عن وقد تعني صرف النظر عن، وكلمة انهماك تعني التعب ولذلك كلمة اندماج أدق لكي تعبر عن المفهوم ودوره في نواتج التعلم المنشـودة" (ص 23). وعموما نجد أنه مهما اختلفت التســميات أو الترجمات، إلا أن معظمها يحمل في جوهره معنى اندماج التلميذ في عملية التعلم.

3.1. تعريف الاندماج الدراسي:

تنعكس الطبيعة متعددة الأبعاد للاندماج الدراسـي "Academic Engagement" على تعدد تعاريفاته في الأدبيات البحثية والتي تختلف من بحث لآخر وحسـب أغراض الباحث، ويضـيف (2005) "Bowen" المشـــار إليه في (Lester, 2013) "على الرغم من أهمية الاندماج المتزايدة والتي تعد عاملا مميزا لأكثر الممارسات فعالية من الناحية التعليمية. والتركيز المتزايد من قبل المؤسسات على تنفيذ ممارسات الاندماج الفعالة، إلا أنه لم يتم تجسيد تعريف موحد للاندماج". وعليه سيتم عرض البعض من هذه التعريفات.

يعرف "كليم" و"كونيل" (Klem, Connell, 2004) الاندماج الدراسـي على أنه: "عملية نفسـية تتمثل في الاهتمام واسـتثمار الجهد الذي يبذله الطلاب في العمل الأكاديمي، وبشـكل آخر يتضـمن مشـاركة الطلاب في المدرسـة، والشـعور بالانتماء وقبول أهداف التعليم المدرسـي، واسـتثمارهم النفسـي وجهدهم

الموجه نحو التعلم أو لفهم وإتقان المعارف والمهارات التي يهدف العمل الأكاديمي لتعزيزها أو تحقيقها". وقد لامس هذا التعريف الأبعاد الثلاثة للاندماج، وعليه نجد أنه يتسم بالشمولية.

وكذلك يشير "جيبس" و"بوسكيت" (Gibbs, Poskitt, 2010) إلى أنه "مستوى المشاركة والاهتمام الذي يظهره الطلاب في المدرسة ويتضمن الاندماج في العمل المدرسي كل من السلوكيات (المثابرة الجهد، الانتباه) والاتجاهات (الدافعية، قيم التعلم الموجبة، الحماس، الاهتمام، الفخر بالنجاح)". ويتوافق تعريف "جيبس" و"بوسكيت" إلى حد ما مع التعريف السابق، إلا أنه حدد جوانب أخرى للاندماج، كما اكتفى ببعدين فقط.

ويتوافق أيضا تعريف (حسن، 2015) مع التعريفين السابقين، حيث يرى أنه "عملية نفسية ذات طبيعية دافعية، تتضمن الاهتمام وبذل الجهد والكفاءة ومشاعر الانتماء وردود الفعل الإيجابية واستثمار الطاقة الداخلية أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة.

في حين يشير (محمود،2017) إلى الاندماج بأنه "بناء واسع يشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرة الطالب والتي تضم الأنشطة والتعلم التعاوني، والمشاركة في إثراء الخبرات الصعبة وإقامة العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية والشعور بدعم مجتمع التعلم". وهذا التعريف قد تضمن جانب لم تتم الإشارة إليه سابقا وهو الاندماج خارج المنهج الدراسي، وهي الجزئية أيضا التي أشار إليها تعريف "نور الدين"

حيث يعرفه "نور الدين" (2020) بأنه "المشاركة والاهتمام الإيجابي الذي يؤدي بالطالب إلى بذل المزيد من الجهد والوقت في أداء مهام وأنشطة مكلف بها داخل وخارج حجرة الدراسة لتحقيق الأهداف المرغوبة ومواجهة الصعوبات، وكذلك شعور الطالب بالانتماء لمؤسسته التعليمية وقبول قيمتها والمشاركة الإيجابية في أنشطتها والتفاعل الإيجابي مع كل من الأساتذة والزملاء، وشعوره بالرضا عنها وبالسعادة مما يؤدي إلى الاستمرار فيها". وهذا التعريف أكثر شمولا لما جاء قبله.

من خلال التعاريف السابقة نجد أنها معظمها يتفق على أن الاندماج يشير إلى مقدار أو مستوى المشاركة الذي يظهره المتعلم تجاه عملية التعلم في المؤسسات التعليمية، كما تتفق كذلك أن الاندماج مبني على مساهمة المتعلم. ونجد أنها اختلفت في عرضها لأبعاد الاندماج ومظاهره فمثلا ركّز تعريف (2004) "Klem" & "Connell" على التفاعلات النشطة والفعّالة داخل بيئة التعلم بهدف زيادة قدرة المتعلم على تعلم أكبر وتحقيق نجاح أكاديمي أفضل، وقد تضمن تعريفه الأبعاد الثلاثة للاندماج (السلوكي

الانفعالي، المعرفي)، في حين أشـــار تعريف (2010) "Gibbs" & "Poskitt" إلى بعدين فقط (السـلوكي الانفعالي) كما بيّن تعريفهما أن الاندماج يعبّر عن نشاطات وآراء ومواقف المتعلم في البيئة التعليمية.

وقدّم "حسـن" (2015) الاندماج على أنه ذو طبيعة دافعية والتي تتضـح من خلال اسـتثمار الطاقة الداخلية، وقد أشـار إلى اتجاه آخر لأنشـطة المتعلمين وهي الأنشـطة الاجتماعية التي تحدث خارج البيئة الصـــفية للتعلم، كما تضـــمّن تعريفه أيضـــا الأبعاد الثلاثة للاندماج. وقد جاء تعريف "محمود" (2017) ملخِّصـــا نوعا ما لما ورد في التعاريف الســـابقة، وذلك من خلال جمعه لأبعاد الاندماج وكذلك بإشـــارته للجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لأنشـــطة المتعلم، والتي تحدث داخل المدرســـة أو خارجها. غير أن تعريف "نور الدين" (2020) كان أكثر إلماما بإعطاء تعريف واســـع لمفهوم الاندماج وبتحديد اتجاهه بالإيجابي، من خلال عرضـــه لأهم مؤشـرات أبعاد الاندماج، وكذلك الجوانب والسـياقات التي يحدث فيها وأن هذه المؤشرات هي من تجعل المتعلم يستمر في عملية التعلم. وقد تضمن تعريفه كذلك أنواع الاندماج والمتمثلة في الاندماج المستمر واندماج التحدي (والتي سيتم التطرق إليها لاحقا بالتفصيل).

ومن خلال التعاريف الســـابقة تخلص الباحثة إلى تعريف الاندماج الدراســـي على أنه: يمثل مقدار الطاقة النفســـية والجســـمية التي يبذلها المتعلم في الأنشـــطة التعليمية الهادفة داخل المؤســـســـة التعليمية أو خارجها، والوقت الذي يقضـيه في أداء مهامه الدراسـية. بالإضـافة إلى اسـتثمار الجهد والطاقة الداخلية في الانتباه والمشـــاركة والاهتمام والالتزام بالتعليمات واللوائح المدرســـية. كما يتضـــمن إثراء واتقان معارفه وخبراته وتعزيز مهاراته، وشـعوره بالرضـــا والارتياح تجاه زملائه ومدرســـية وبيئته المدرســـية، وقدرته على الاســـتمرار فيها، ومواجهة كل التحديات والصـــعوبات التي تواجهه في مســـاره التعليمي، من أجل تحقيق أهدافه.

2. أهمية الاندماج الدراسي:

ينظر الكثير من الباحثين إلى الاندماج الدراسي على أنه ترياق تدني التحصيل الدراسي، إذ يعد من أهم مقومات النجاح الدراســـي، وذلك "لارتباطه المباشـــر بالعديد من نتائج الطلاب الإيجابية التي تشـــمل المزيد من النجاح الأكاديمي، وتحسين الصحة والرفاهية، وانخفاض مستويات السلوكيات السيئة. فاندماج الطلاب يتوقف على الروابط الأكاديمية والفكرية والســـلوكية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية والنفســـية للطالب في التعليم أو في المدرسة" (Spinney, Kerr, 2018).

كما يُعتقد أن الاندماج الدراسـي من أقوى المؤشرات الدالة على الصـحة النفسـية والمدرسـية للتلاميذ فهو يســـاعدهم "على الحفاظ على حالة بدنية وعقلية جيدة. فالطلاب الذين يكرســـون مزيدا من الجهد

لدراستهم يميلوا لإظهار صحة عقلية وجسدية أفضل من أولئك الذين يستثمرون وقت أقل (Rhodse, 2007).

فقد ظهر اهتمام متزايد بدراسة مفهوم الاندماج لما له من أهمية وتأثير على تعلم التلاميذ ويؤكد (2000) "Marks" أن "الاندماج الدراسي يعد من الأمور المهمة التي يجب على التربويين الاهتمام بوجوده لدى جميع الطلبة في جميع المراحل العمرية، لأن فقدان الاندماج لدى الطلبة يؤدي إلى اضطراب في سلوكهم، مما يؤدي بدوره في نهاية الأمر إلى التسرب المدرسي"(الشلالقة، 2017). فالاندماج يعتبر بمثابة مؤشر حقيقي على الأداء الجيد والذي ينبئ إما باستمرار التلميذ في التعلم أو انصرافه عنه.

وفي نفس السياق يضيف "سكينر" وآخرون (Skinner et al., 2008) أنه "على مدى العشر سنوات الماضية من البحث في بنية الاندماج، وجد أنه مساهم رئيسي في النجاح المدرسي لدى المتعلمين. فعلى المدى القصير يُنبئ الاندماج بتعلم وتحصيل أفضل بالنسبة للمتعلمين. أما على المدى البعيد فإنه يُنبئ بنمط من المواظبة على الدوام المدرسي والتكيف الأكاديمي". وبالمقابل تُمكن المستويات المرتفعة من الاندماج التلاميذ من تنمية مشاعر إيجابية تجاه زملائهم وأساتذتهم ومؤسستهم التعليمية فيتكون لديهم إحساس بالانتماء للمدرسة وارتباط بها. بالإضافة إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وتكوين هويتهم.

ويضيف "الفيل" (2019) أنه "يساعد المتعلم على الأداء الأكاديمي المرتفع، كما أنه يؤثر على النجاح الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية متوازنة وناجحة مع من يحيطون به ويتفاعل معهم، كما يقلل من مستوى التجول العقلي لدى المتعلم ويزيد من مستويات عمق المعرفة وكفاءة التعلم لديه وينمي التحصيل الدراسي ويحسن مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلم، ويحسن من فعالية الذات كذلك ينمي أبعاد التعلم العميق لدى المتعلمين" (ص 142)، فهو بهذا يعمل على تنمية مهارات المتعلمين واكتشاف قدراتهم وخبراتهم داخل وخارج المؤسسات التعليمية.

وتنبع أيضا أهمية الاندماج الدراسي من كونه يسعى إلى تحقيق الأهداف التي تنشدها جميع المؤسسات التعليمة بكل مستوياتها ومراحلها، كونه "يمثل أحد المبادرات والأهداف الكبرى لمؤسسات التعليم، إذ يستطيع المتعلم من خلاله الاندماج الكامل في الأنشطة التعليمية مما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق الأصالة والابتكار، كما أنه يعد أحد المفاتيح الحقيقية لتقييم أو تحسين مخرجات التعليم وتحسين المناهج وطرق التدريس. كما يضمن تحقيق أقصى متطلبات ضمان الجودة، ويسهم في تحسين المناخ والبيئة التعليمية" (الحربي، 2015)، فهو من المؤشرات الدالة على جودة التعلم ونواتجه ويعتبر حاسما لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، كما يعد غاية كل مؤسسة تعليمية وهدف أي نظام تعليمي وتربوي.

3. أنواع الاندماج الدراسي:

استكشف (1994) "Connell" & "Wellborn" المشار إليه في (Klem, Connel, 2004) أسباب ونتائج الاندماج، فقد قاما بتحديد وقياس شكلين من الاندماج المدرسي هما:

1.3. الاندماج المستمر: يشير إلى سلوك الطلاب وانفعالاتهم وعمليات التفكير خلال اليوم الدراسي؛ إذ يتضمن الاندماج السلوكي الزمن الذي يقضيه الطلاب في العمل، وكثافة التركيز والجهد، والميل إلى البقاء في المهمة، والنزوع لبدء العمل عندما تتاح لهم الفرصة. وتشمل المكونات الانفعالية مستويات عالية من الانفعال الإيجابي أثناء إتمام النشاط، وتتجلى في الحماس والتفاؤل والفضول والاهتمام. كما تشمل المكونات المعرفية فهم الطلاب لسبب قيامهم بما يقومون به وأهميته.

2.3. التفاعل مع التحدي: يعد أحد مكونات الاندماج الأقل استخدامًا ويشير إلى استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الطلاب المندمجون للتعامل مع التحدي الفّعال، عندما يواجهون فشلاً مدركاً في المدرسة من خلال استخدام الجهد والتفكير الاستراتيجي وحل المشكلات والبحث عن المعلومات والتجريب. حيث يرافق مثل هذه السلوكيات موقف متفائل ومحاولات للتخطيط ومنع لحدوث المشاكل في المستقبل. وعلى العكس من ذلك يميل الطلاب المهددون في موقف ما إلى الرد على الفشل المدرك من خلال الهروب من الموقف عقليًا أو جسديًا وإلى تجنب أو تأخير النشاط لأطول فترة ممكنة عند مواجهته في المستقبل. كما ترافق هذه السلوكيات الانفعالات السلبية مثل الغضب واللوم والإنكار والقلق واليأس.

يلاحظ أن النوع الأول للاندماج ينطوي على إظهار مؤشرات الأبعاد الأساسية للاندماج والتي يعايشها التلميذ بشكل يومي في حياته الدراسية، ويتضمن عمليات سلوكية، ومعرفية وانفعالية وهو النوع الذي تبنته الدراسة الحالية. بينما النوع الثاني فيشير إلى توضيح الفرق بين التلميذ المندمج الذي يوظف مختلف الاستراتيجيات عند مواجهة مواقف التحدي والصعوبة في عملية التعلم، والتلميذ غير المندمج الذي يمارس السلوك الانسحابي في حالة لفشل. وربما يعد الأقل استخداما كونه موقفي يحتاج إلى استثارة من موقف تعليمي للظهور.

4. مستويات الاندماج الدراسي:

توسع "شليش" (2O01) "Schlecht" في تحديد خمس فئات وضعها في سلسلة متصلة، حيث تحدد كل فئة المستوى الذي يعمل فيه الطلاب في أداء نشاطهم الأكاديمي أو استجاباتهم للعمل المدرسي (عبد الحميد 2019 ;Digamon, Cinches, 2017 ; Schlecht, 2002; Zyngier, 2012) وهي كالتالي:

1.4. مستوى الاندماج الحقيقي أو الصادق / (انتباه مرتفع – التزام مرتفع): وهو أعلى مستويات الاندماج، حيث يدرك الطلاب المعنى الحقيقي للأنشطة الأكاديمية التي يقومون بها وأنها ذات مغزى شخصي، ولديهم الإرادة للتعلم والمثابرة في مواجهة الصعوبات، ويهدف الطلاب إلى تحقيق المستوى الجيد من الأداء الصحيح. وهذا الاندماج الإيجابي يتطلب من الفرد أن يكون ملتزما بالمهمة وبإتمامها.

2.4. مستوى الامتثال الاستراتيجي (انتباه مرتفع – التزام منخفض): في هذا المستوى يرى الطلاب أن قيمة العمل والأنشطة تستحق القيام بها فقط لنيل الاستحسان والعلامات المرتفعة والرتبة في القسم ويرغبون في نيل تقدير المعلم وإعجاب الزملاء. ولا يتمون العمل إذا لم يضمن لهم مكاسب خارجية حيث لا يوجد للمهمة قيمة داخلية ولكن لها نتائج خارجية.

3.4. مستوى الامتثال السلبي (انتباه منخفض – التزام منعدم): وهو المستوى الذي يكون فيه تقدير الطلاب للتعلم منخفضا، ويقومون بالمهام بغرض الطاعة، حيث يؤدون الحد الأدنى من المتطلبات ويقومون بالعمل فقط لتجنب العواقب السلبية كالحصول على علامات ضعيفة، وتتمثل رغبتهم الأساسية في تجنب توبيخ المعلمين والتفاوت والصراع مع الأقران. أي يتم أداء المهمة لتجنب أي نتائج سلبية.

4.4. الانسحاب (انتباه منعدم – التزام منعدم): وفقا لهذا المستوى يكون الطلاب غير مندمجين في مهام وأنشطة الصف ومنعزلين انفعاليا، ولا يشاركون في المهام ويشعرون بعدم القدرة على أداء ما يطلب وما يتوقع منهم، لاعتقادهم أنهم لا يستطيعون القيام بالنشاط بسبب ضعف قدراتهم، وعدم إدراكهم لأهمية النشاط. وينفصل الطالب عن المهمة ولكن لا يُزعج الآخرين ولا يحاول استبدال أنشطة أخرى بالمهمة المخصصة له.

5.4. التمرد (تحول الانتباه – التزام منعدم): هو المستوى الذي يكشف فيه الطلاب عن مواقف سلبية وأعمال سيئة. ويكون لديهم اتجاها سلبيا نحو المهام الأكاديمية، ويرفضون القيام بالمهمة ويفتعلون سلوكيات من شأنها تعطيل الآخرين، وربما يشجعون الطلاب الآخرين على التمرد. ويمكن أن يزعج الآخرين ويستبدل مهمة التعلم بأنشطة أخرى.

ومن خلال المستويات السابقة نستنتج أن مستوى الاندماج الحقيقي أو الصادق هو أفضل المستويات، ويعبِّر عن التلاميذ المجتهدين فعليا، والذين يتوقع منهم النجاح سواء في مسارهم الدراسي أو المهني مستقبلا، على خلاف الأنواع الأخرى، ويبقى مستوى الامتثال الاستراتيجي ومستوى الامتثال السلبي أقل ضررا على التلميذ من مستوى الانسحاب والتمرد.

5. أبعاد الاندماج الدراسي:

يكشف استعراض الأبحاث والدراسات الخاصة بالاندماج الدراسي بأنه بناء متعدد الأبعاد واختلف التربويون في اقتراحاتهم لأبعاد الاندماج. فمنهم من اقترح نموذج ثنائي الأبعاد كالذي قدمه "فين" ("Finn" 1989)، حيث قسّم الاندماج إلى سلوكي وانفعالي. ومنهم من اقترح نموذج ثلاثي، حيث أقر "فيدريكس" وآخرون (2004) ,.Fredricks" et al" أن الاندماج الدراسي يتكون من مكونات سلوكية وانفعالية ومعرفية اعتمادا على الأعمال التي قام بها كل من "Furrer" & ;(1997) "Voelkl" ;(2000) "Zimmerman" ;(1990) "Connell" ;(2003) "Skinner" في حين ذهب البعض الآخر إلى اقتراح نموذج رباعي الأبعاد مثل (2011) ,.Tseny" & "Reeve" الذين أضافا إلى الأبعاد الثلاثة بُعد الاندماج بالتفويض، كما أن هناك من أطلق بُعد الاندماج النفسي على الاندماج الانفعالي. وفيما يلي عرض لأبعاد الاندماج الدراسي الأكثر تداولا في الدراسات والمتفق عليها من قبل من الباحثين.

1.5. بعد الاندماج السلوكي Engagement Behavioral:

عرّفه "فورلونج" (2003) ,.Furlong" et al" على أنه تفاعلات واستجابات الطلبة في حجرة الدراسة وكذلك المدرسة والأماكن التي تحدث فيها الأنشطة (حليم، 2015). ويذكر "فريدريكس" وآخرون (2004) ,.Fredricks" et al" أنه يمكن تقسيم تعريف الاندماج السلوكي من ثلاث جوانب:

1.1.5. التعريف الأول: ويتضمن السلوك الإيجابي مثل المواظبة على المدرسة والحضور إلى الفصل (Wang et al., 2011)، وإتباع القواعد والالتزام بالمعايير الصفية، فضلا عن غياب السلوكيات السلبية كالتغيب أو الهروب من المدرسة والوقوع في المشاكل (Fredricks et al., 2004).

2.1.5. التعريف الثاني يتعلق بالمشاركة في التعلم والأنشطة الأكاديمية ويشمل سلوكيات مثل إكمال المهام (حليم، 2015)، وبذل الجهد والمثابرة والتركيز والانتباه، الاهتمام المعرفي (محمود Veiga, 2017 2012)، وطرح الأسئلة والمساهمة في المناقشات داخل القسم (Fredricks et al., 2004).

3.1.5. التعريف الثالث يتضمن المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة كممارسة الرياضة (ألعاب القوى) (Fredricks et al, 2004)، والأنشطة الاجتماعية خارج المنهج الدراسي.

وعليه نجد أن **<u>الطلاب المنخرطين سلوكيًا</u>** يُظهرون مثابرة وتركيزًا في أداء المهام الدراسية. ويمكنهم أيضًا طرح الأسئلة والإجابة عنها والمساهمة في المناقشات الصفية (Frensley et al., 2020). وتجدهم يلتحقون بالأقسام بشكل منتظم ويبذلون المزيد من الجهد في واجباتهم المدرسية. كما أنهم أكثر قدرة على

التغلب على صـــعوبات التعلم الأولية (Francis et al., 2018). ويواظبون على الذهاب للمدرســـة بانتظام ويركزون على التعلم، ويلتزمون بالقواعد المدرسـية ويتجنبون السـلوكيات التخريبية ويحصـلون بشـكل عام على درجات أفضـــل وأداء أحســـن في الاختبارات التحصـــيلية. وعلى النقيض من ذلك فإن الطلاب غير المندمجين سلوكيا في المدرسة والتعلم يكون أداؤهم ضعيفا ويتورطون في مشاكل سلوكية مثل التسرب من المدرســـــة (Wang, Holcombe, 2010). وتجدهم أقل مثابرة وقدرة على مواجهة التحديات، ولا يلتزمون باللوائح المدرسية.

2.5. بعدالاندماج المعرفي Cognitive Engagement:

يشـير الاندماج المعرفي إلى "إنفاق الطلاب للوقت والجهد العقلي في مهام التعلم، والجهود المبذولة لاستخدام المعرفة والاستراتيجية المعرفية لإكمال المهمة" (الجنادي، تعلب، 2016). ويعرفه (Shernoff et al., 2016) بأنه "الاسـتثمار في التعلم وعمق المعالجة واسـتخدام الاسـتراتيجيات ما وراء المعرفية". ويرى "عبد الرحمن" و"الزغول" (2018) أنه يشير "إلى إرادة الطلبة لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي كمراقبة الفهم وربط التعلم السابق باللاحق"، واستخدام أساليب التعلم النشط. كما يتضـمن "الاستثمار النفسـي في التعلم والرغبة في تجاوز المتطلبات الدراسية وتفضيل التحدي، والمرونة في حل المشكلات وتفضيل العمل الجاد، والتعامل الإيجابي في مواجهة الفشل. كما يشتمل على الاهتمام والاستعداد لبذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة" (Fredricks et al., 2004). وينقسم الاندماج المعرفي إلى:

1.2.5. الانــدماج المعرفــي ذي المعنــى: ويقصـد بـه دمـج المعلومـات الجديـدة مـع المعرفـة السـابقة لـدى المـتعلم، وينـتج عـن ذلـك بنيـة مركبـة للمعلومـات، كمـا يتضـمن اسـتخدام اسـتراتيجيات التنظـيم الذاتي مثل التخطيط ومراجعة العمل (Finn, Zimmer, 2012, 102).

2.2.5. الانــدماج المعرفــي الســطحي: يتمثـل فـي الحفـظ الأصـم، والانـدماج السـطحي مـع المـادة الجديــدة، ولا يــرتبط بتقــديم ودمــج المعرفــة الجديــدة مــع المعلومــات التــي ســبق تعلمهــا (عفيفــي 2016).

ويتميز المتعلمون **<u>المندمجون معرفيا</u>** بأنهم" يستثمرون في تعلمهم، ويقدرون التحدي ويسـعون عادة إلى تجاوز المتطلبات الأساسية أثناء مهام وأنشطة التعلم" (Frensley et al., 2020). ويتسمون كذلك بأنهم أكثر عمقا في تفكيرهم وأكثر اســـتخداما لاســـتراتيجيات التعلم الفعّالة، كما أنهم "أكثر قدرة على الفهم والاسـتيعاب من خلال البحث عن عامل المعنى للمعلومات المختلفة المعروضـة عليهم" (حسـن، 2015).

كما يستخدمون "استراتيجيات تعلم متطورة، كوضع الخطوط تحت العناوين الرئيسية والتلخيص" (Fredricks et al., 2004).

3.5. بعد الاندماج الانفعالي Emotional Engagement:

يشير الاندماج الانفعالي إلى "الاستجابات العاطفية نحو الجوانب التعليمية المدرسية ووجود العواطف في المهمة المقدمة. (عبد الرحمن، الزغول، 2018). وتراه "عفيفي" (2016) على أنه التقدير المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من ناحية، والطلاب وأقرانهم من ناحية أخرى وشعورهم بالحماس والانتماء والود والأمان، والتشجيع داخل بيئة التعلم". و"يُعبّر عن الاهتمام والانتماء والقيمة الإيجابية " (Fredricks, McColskey, 2012) للتعلم والبيئة التعليمية ككل، كما يشمل استجابات سلبية كالشعور بالملل والحزن والقلق.

و"يُقيِّم بعض الباحثين الاندماج الانفعالي عن طريق قياس ردود الأفعال الانفعالية تجاه المدرسة والمعلمين والزملاء. كما يتمثل في الارتباط بالمدرسة، وقد عرّف "فين "الارتباط على أنه الانتماء (شعور بالأهمية في المدرسة) والقيمة (تقدير للنجاح فيما يخص النتائج المتعلقة بالمدرسة) (Reschly, Christenson, 2012, 4; Lam et al., 2014). لذا يراه البعض على أنه إدراك للمواقف المؤثرة تجاه المدرسة والشعور بالانتماء إليها (Wang et al., 2011)، ويتضمن كذلك تحقيق الهوية.

فالطلاب **المندمجون انفعاليا** يُظهرون شعورًا بالانتماء وإحساسًا بالقيمة، واستجابة انفعالية إيجابية للتعلم وللبيئة التعليمية (Frensley et al, 2020). ويحققون هويتهم داخل بيئة التعلم.

4.5. بعد الاندماج بالتفويض Agentic Engagement:

يشير الاندماج التفويضي أو كما يطلق عليه بعض الباحثين الاستباقي إلى "المساهمة اللفظية البناءة من قبل الطالب في إثراء العملية التعليمية داخل الصف من خلال التعبير عن آرائه وتفضيلاته المعرفية وطرح الأسئلة وتقديم المقترحات للمعلم التي تسهم في تعديل مسار التعلم الصفي بما يتناسب معهم، وإتاحة الفرصة أمام المتعلمين لدعم استقلاليتهم وتنمية الدافعية للتعلم لديهم" (عبد اللاه، 2017). وهي المرحلة التي يبلغ فيها التلاميذ ذروة الاندماج، كما صَوَّره البعض على أنه مرحلة التدفق في التعلم.

6. النماذج النظرية للاندماج الدراسي:

برزت العديد من النماذج النظرية التي تناولت مفهوم الاندماج الدراسي في البحوث والدراسات والتي تم الاعتماد عليها في تحديد مفهومه وطبيعته، وأبعاده ومكوناته ومعايير قياسه. ومن أبرز هذه النماذج نموذج (1993) "Tinto" و (1993) "Astin" ونموذج "جودة الجهد" لـ (1999) "Pace" و(1989) "Finn" ونظرية التقرير الذاتي... وهناك غيرها من النماذج، إلا أنه سيتم التطرق لأهمها.

1.6. نموذج (1993) "Tinto":

تؤكد نظرية "تينتو" "Tinto" على الدور الحاسم للمشاركة في النتائج الإيجابية للطلبة، والأثر الذي يحدثه الاندماج والخبرات الإيجابية على استمرار الطالب واندماجه في التعلم. ويعتقد "تينتو" "Tinto" أن هناك علاقة وصل تنتج من خلال التفاعل بين مشاركة الطالب ونوعية الجهد الذي يبذله. فالاندماج مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس يرتبط إيجابيا بنوعية الجهد الذي يبذله الطالب ويؤدي إلى تعلمه ومثابرته أي كلما زاد اندماج الطالب وتعلمه ومثابرته زاد احتمال استمراره في الدراسة وبقائه في المؤسسة التعليمية. ويقترح "تينتو" مجموعة من الممارسات التي يمكن أن تتخذها المؤسسات لتقليل تسرب الطلاب ومنها: توجيه النصح والإرشاد للطلاب، تحديد احتياجات الطلاب باستخدام التعلم التعاوني" (عبد الحميد 2019). وقد حدد "Tinto" نوعين من الاندماج كما أشار إليها "القاضي" (2012) هما:

أ. **الاندماج الأكاديمي:** يشير إلى درجة أداء الطلاب بشكل جيد في الفصل الدراسي كالإنجاز الأكاديمي وإدراكهم للدراسة في الفصول الدراسية على أنها مناسبة وتمتلك قيمة علمية، وأن يكونوا راضين بتخصصاتهم العلمية مستقبلا.

ب. **الاندماج الاجتماعي:** ويشير إلى أن آليات الاندماج الاجتماعي إنما تتضمن مجموعات الطلاب والانشطة الخارجية والتفاعل مع هيئات التدريس والإداريين في المؤسسة التعليمية.

2.6. نموذج (1993) "Astin":

يفترض "آستن""Astin" أن الطلاب يتعلمون عندما يشاركون، ويعني بالمشاركة مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في الخبرات الأكاديمية، وعليه فإن الطالب المندمج بدرجة عالية هو الطالب الذي يبذل طاقة كبيرة في الدراسة (شلبي، 2017)، ويقضي وقتا أكبر في ممارسة العمل الأكاديمي، ويشارك في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء وكل العاملين في المؤسسة التعليمية. وقد وضع "Astin" ثلاثة مجالات رئيسية تتمثل في: المشاركة الأكاديمية والمشاركة مع أعضاء هيئة التدريس، المشاركة مع الزملاء.

ويذكر "عابدين" (2019) أن نظرية "آستن" (1999) قد افترضت خمس مسلمات:

1- استثمار الطاقة الجسمية والنفسية في مختلف الأشياء والموضوعات.

2- يحدث الاندماج بدرجات مختلفة، وكذلك يختلف مستوى اندماج الفرد من موضوع لآخر.

3- يتمتع الاندماج بخصائص كمية وكيفية.

4- تتناسب كمية تعلم موضوع ما مع كمية اندماج الطالب مع هذا الموضوع.

5- ترتبط كفاءة الممارسة التعليمية بالاندماج الطلابي.

3.6. نموذج المشاركة والارتباط بالمدرسة:

تعد النماذج والنظريات التي طوّرها كل من (1989-1992) "Finn" و(1993) "Finn" & "Voelkl" و (2004) "Fredricks" et al., هي الأساس لكثير من البحوث حول اندماج الطلاب في المستوى الثانوي ويقترح "فين" (1989) "Finn" نموذج يعد من أقدم النماذج؛ حيث يركز على أن أنماط الاندماج وعدم الاندماج التي قد يكون لها تأثيرات طويلة المدى على السلوك والتحصيل الأكاديمي في السنوات التعليمية اللاحقة، وقد أوضح أن المخرجات المدرسية والمشاركة النشطة للطلاب في الأنشطة المدرسية، والفصول الدراسية، والشعور بالانتماء للمدرسة تسهم في تحديد الهوية المدرسية، والتي تتشكل عندما يستوعب الطلاب مشاعر الانتماء إلى المدرسة، وبأنهم جزء مهم في البيئة المدرسية وأن المدرسة جزء مهم من تجربتهم الخاصة (Manigault, 2014).

يتناول هذا النموذج كذلك المؤشرات الخارجية والداخلية للاندماج في المدرسة التي تقود إما إلى التسرب المدرسي أو إكمال الدراسة. ويفترض أن المشاركة الفعالة في المدرسة كعمل الواجبات المكلف بها الطلبة والاستجابة وتوجيه الانتباه تؤدي إلى النجاح في المدرسة. وبطريقة مماثلة فإن عدم وجود المشاركة وعدم النجاح المدرسي يؤديان إلى التسرب من المدرسة. ويرى "فين" أن متغيرات عمر الطلبة ومستوى دعم الأسرة للتعليم، ورفض الطالب للمدرسة والمواقف الشخصية يمكن أن تساعد أو تعوق مستوى اندماج الطلبة" (محاسنة وآخرون، 2019). ويحدد "فين" ثلاث جوانب للاندماج الدراسي. كما حددها "Fredricks" et al., (2004) للاندماج هي: الاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي والاندماج المعرفي. (Manigault, 2014).

4.6. نموذج السياق – النواتج "Appleton"(2006):

قدَم هذا النموذج "أبيلتون" وزملاؤه (2006) "Appleton" et al., حيث يركز على عوامل السياق ومدى إسهامها في تحقيق اندماج الطلاب، ومن ثم النتائج المترتبة على ذلك. وتتعدد عوامل السياق فمنها ما يرتبط بالأسرة من حيث دعمها ومصادر التعلم المتاحة فيها، ومدى دعمها الأكاديمي للمتعلم ومنها ما

يرتبط بالمدرسة مثل: توفير بيئة التعلم الداعمة للأداء والأنشطة المتاحة فيها، وكذلك دعم الصحة النفسية للمتعلمين، ومنها ما يرتبط بالأقران ومدى دعمهم لبعضهم البعض، وأخيرا ما يرتبط بالمتعلم ذاته مثل قدرته على تحديد أهدافه وطموحاته (عبد السميع، 2019). ويوضح الشكل الموالي نموذج لعوامل السياقات ومدى اسهامها في نواتج الاندماج:

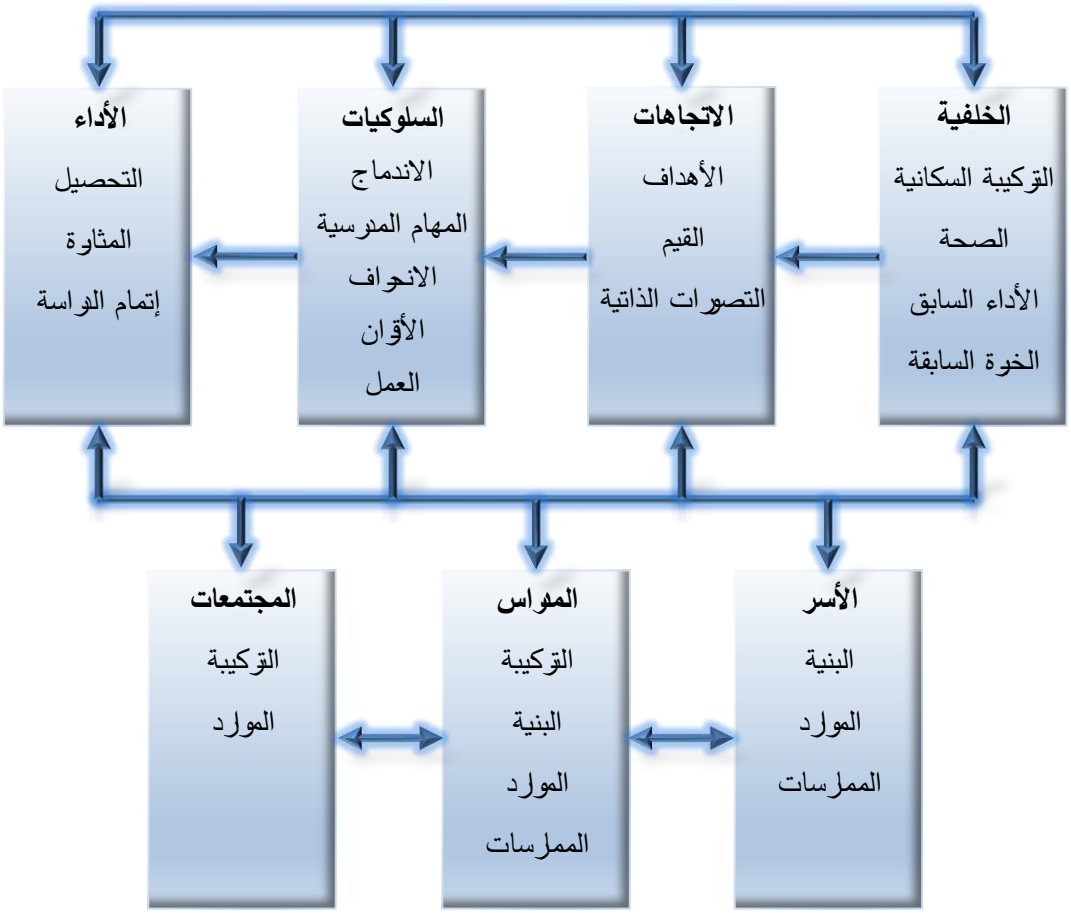
الشكل رقم (1): *نموذج الارتباطات بين السياق والاندماج ونتائج الطلاب*

(Reschly, Christenson, 2012, 10)

يتضح من خلال الشكل رقم (1) أن النموذج الذي قدمه "أبيلتون" "Appleton" et al., (2006) حول عوامل السياق (الأسرة، الأقران، المدرسة، والمجتمع) التي تؤثر في تحقيق الاندماج بأبعاده (انفعالي معرفي، سلوكي، أكاديمي)، وأن الاندماج بأبعاده بدوره أيضا يؤثر أو يظهر من خلال نواتج التعلم القريبة (أكاديمية، اجتماعية، انفعالية)، ونواتج التعلم البعيدة (التخرج من المرحلة الثانوية، وما بعد الثانوي – الجامعة – التوظيف).

5.6. نموذج الأداء في المدرسة الثانوية لـ (2012) "Rotermund" & "Rumberger":

يهدف هذا النموذج إلى تقديم إطار شامل لفهم عملية التسرب والتخرج من المدرسة بالإضافة إلى العوامل الأساسية الكامنة وراء هذه العملية. إذ يَعتبِر هذا النموذج أن التسرب والتخرج من الجوانب المحددة لأداء الطالب في المدرسة الثانوية، ويحدد نوعين من العوامل التي تؤثر على هذا الأداء: العوامل الفردية المرتبطة بالطلاب والعوامل المؤسسية المرتبطة بالسياقات الرئيسية الثلاثة التي لها تأثير على الطلاب (الأسر والمدارس والمجتمعات). ويمكن تصنيف العوامل الفردية إلى أربعة مجالات أو ميادين: الأداء التعليمي؛ السلوكيات؛ الاتجاهات؛ الخلفية وتعتبر العلاقة بين هذه العوامل علاقة خطية وتبادلية فمثلا قد تؤثر الاتجاهات الأولية على السلوكيات، والسلوكيات قد تؤثر بدورها على الاتجاهات اللاحقة أي بذل المزيد من الجهد (كما يشير إليه نموذج Tinto) (Rumberger, Rotermund, 2012, 491). والشكل رقم (2) يوضح مكونات هذا النموذج.



الشكل رقم (2): ***نموذج الأداء في المدرسة الثانوية***

(Rumberger, Rotermund, 2012, 499)

يتضح من الشكل رقم (2) أن العوامل الفردية تتكون من أربعة مجالات:

المجال الأول: الأداء ويتكون من ثلاثة أبعاد: **التحصيل الدراسي** ويتمثل في درجات ونتائج الاختبار. بعد **المثابرة** وتنعكس من خلال بذل المزيد من الجهد في أنشطة التعلم. بعد **إتمام الدراسة** ويتضح من خلال استمرار التلميذ في نفس المدرسة أو التنقل بين المدارس، وأيضا من خلال عدم التسرب.

المجال الثاني: مجموعة من **السلوكيات** المرتبطة بالأداء التعليمي، والتي تتضمن: **اندماج الطلاب** والذي يضم بدوره مكونات سلوكية؛ انفعالية؛ معرفية. **المهام المدرسية** وتتمثل في إتمام المقررات والبرامج الأكاديمية. كذلك **الانحراف** ويشير إلى سوء السلوك، وتعاطي المخدرات والكحول. **علاقات الأقران** وتأثيرها على أداء التلميذ. **العمل** ويتمثل في التوظيف بعد إتمام الدراسة والتخرج.

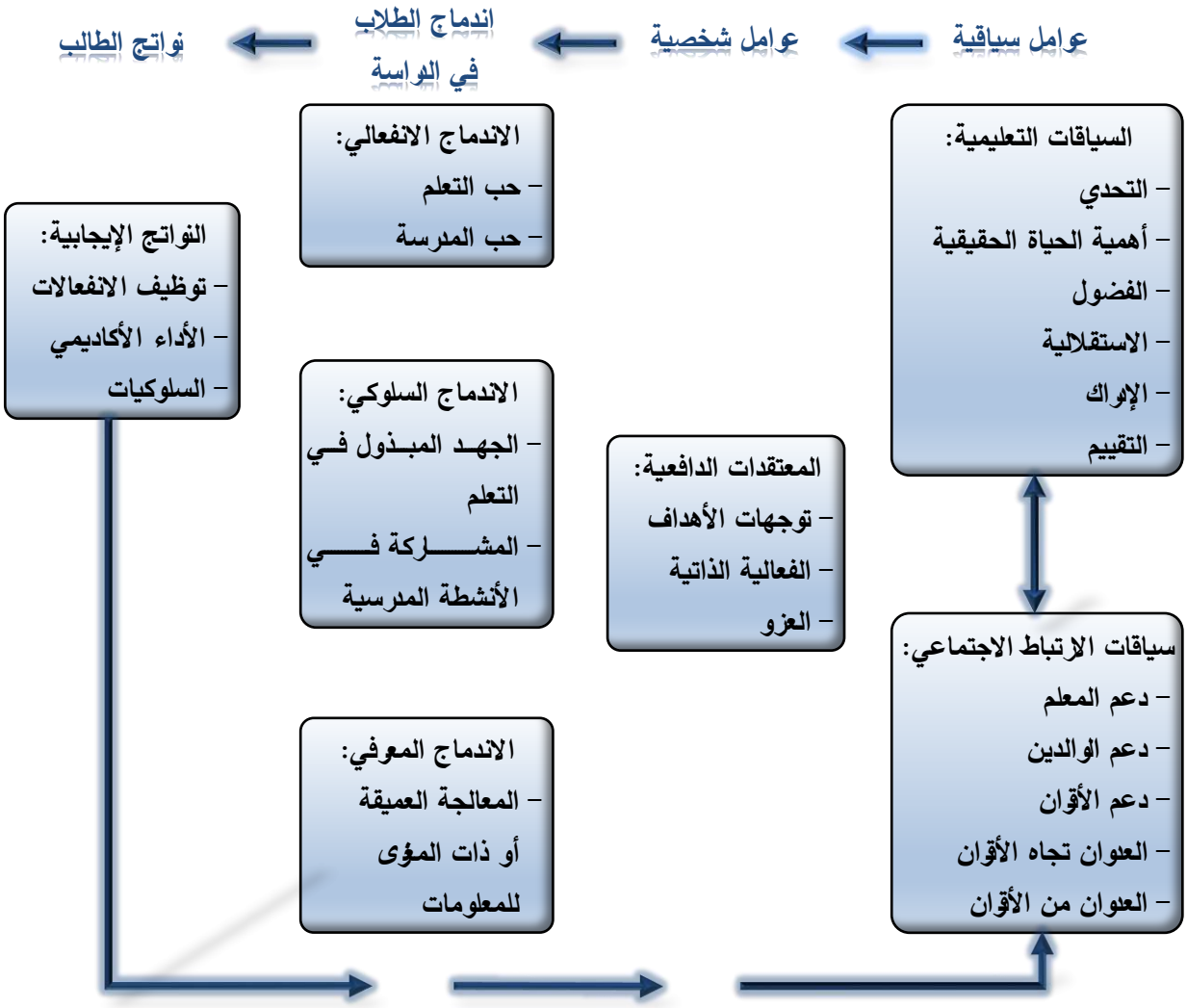
المجال الثالث: الاتجاهات وتضم توقعات وأهداف التلميذ حول الدراسة. **القيم والتصورات الذاتية** (على سبيل المثال، الكفاءة المدركة، والاستقلالية المدركة، والشعور بالانتماء).

المجال الرابع: خصائص خلفية الطالب، والتي تشمل الخصائص الديموغرافية (الحالة الاقتصادية الحالة الاجتماعية). الحالة الصحية للتلميذ. الأداء السابق في المدرسة، والخبرات السابقة، مثل المشاركة في الأنشطة في مرحلة ما قبل المدرسة؛ الأنشطة المدرسية؛ المدرسة الصيفية.

أما العوامل المؤسسية والتي تؤثر على المستوى الفردي، وهي **الأسر** وتتضمن عوامل مثل بنية الأسرة من عدد أفرادها وطبيعة العلاقات السائدة داخلها، والموارد وتتعلق بكل من الموارد المعنوية والمادية، والممارسات وتتعلق بالمعاملات الموجهة للتلميذ سواء كانت سلبية أو إيجابية. **المدارس** وتشير إلى خصائص وصفات المؤسسة التعليمية (المستوى المادي، منطقة المدرسة، نوع المدرسة عامة أو خاصة، عدد التلاميذ)، موارد المدرسة وهي الإمكانات المادية من نفقات على التلميذ والمعلمين والتجهيز، الممارسات المدرسية وهي السياسات المنتهجة مع التلميذ والهيئة المدرسية ككل. **المجتمعات** وتتمثل في تركيبة المجتمع حيث تمثل المدرسة صورة مصغرة عن المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ الموارد المتاحة وما تقدمه للمدرسة من دعم مادي. وتعتبر هذه المؤسسات ذات اسهام كبير في تحقيق اندماج التلميذ.

6.6. نموذج السياق لطلاب الثانوية لـ Lam & Wong & Yang and Liu (2012):

يركز هذا النموذج على دور عوامل السياق (التعليمي – الارتباط الاجتماعي) في بعض العوامل الشخصية وكذلك الأنماط المختلفة للاندماج، والنواتج الإيجابية المنشودة" (عبد السميع 2019، 68). والشكل رقم (3) يوضح هذا النموذج:



الشكل رقم (3): ***نموذج السياق لاندماج الطلاب***

(Lam et al., 2012, 403)

يقدم الشكل رقم (3) نموذجًا سياقيًا لسوابق ونواتج اندماج التلاميذ في المدرسة، ويبين أن هناك مجموعتان من العوامل السياقية تؤثر على معتقدات التلاميذ الدافعية والشخصية واندماجهم في المدرسة.

المجموعة الأولى تتعلق بالسياقات التعليمية والتي تضم (1) التحدي (مواجهة الصعوبات)، (2) أهمية الحياة الحقيقية (أهمية الحياة الدراسية)، (3) الفضول (حب الاستطلاع) (4) الاستقلالية (الدعم للحصول على الاستقلالية المعرفية)، (5) الإدراك (للجهد/ التحسن)، (6) التقييم (استخدام التقييم لتكوينهم).

المجموعة الثانية تتعلق بسياقات الارتباط الاجتماعي والتي تتضمن (1) دعم المعلم (الارتباط بالمعلم توقعات المعلم، التشجيع)، (2) الوالدين (أساليب المعاملة، المشاركة التشجيع، توقعات الوالدين) (3) الأقران (الارتباط بالأقران، القبول، عدد الأصدقاء)، (4) العدوان تجاه الأقران و(5) العدوان من الأقران ويتمثلان في (التنمر، والإيذاء).

أما عن المعتقدات الشـــخصـــية فتتمثل في توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان، الأداء)، فعالية الذات (مرتفعة/ منخفضـة)، العزو (داخلي/خارجي). وتسـهم هذه العوامل مع عوامل السـياق في اندماج التلاميذ (الســـلوكي، الانفعالي، المعرفي)، وتؤثر في النهاية مجموعة هذه التفاعلات في نواتج التعلم الإيجابية (توظيف الانفعالات، الأداء الأكاديمي، السلوكيات).

نستخلص من خلال عرض النماذج السابقة للاندماج أنها انقسمت إلى شقين، شق ركّز على إظهار مفهوم الاندماج وخصـــائصـــه وأبعاده، مثل نموذج (1993) "Tinto" ونموذج (1993) "Astin" ونموذج المشاركة والارتباط بالمدرسة "Blumenfeld" & " Paris" (2004); "Finn" & "Voelkl" & "Fredricks" (1992-1989 "Finn" ;(1993) وتعد هذه النماذج بمثابة البدايات الأولى التي أســسـت لمفهوم الاندماج. بينما ركّز الشـق الثاني من النماذج مثل نموذج السـياق– النواتج (2006) "Appleton" ونموذج الأداء في المدرســـة الثانوية (2012) "Rotermund" & "Rumberger" ونموذج الســـياق "Lam" & "Wong" & "Yang" & "Liu" (2012) على السـياقات والعوامل المؤثرة في تحقيق الاندماج وبالتالي تؤثر على الأداء والتحصـــيل، وقد تعلقت هذه الســـياقات بتفاعل العلاقات بين التلميذ وما يحمله من معتقدات واتجاهات، والمدرسـة وزملاء الدراسـة، والأسـرة والمجتمع، كما يمكن اعتبارها من النماذج الحديثة في دراسـة مفهوم الاندماج. أيضا قد تكون الأقرب لفهم السياق الذي يؤثر على اندماج التلميذ.

وقد تم الاهتمام بتفاصـــيل كل من نموذج الأداء في المدرســـة الثانوية "Rumberger" & "Rotermund" (2012) ونموذج السياق لطلاب الثانوية (2012) "Liu" & "Yang" & "Wong" & "Lam" كونهما الأقرب والأكثر ارتباطا بخصائص عينة الدراسة ومتغيراتها، كما أنهما يمثلان بشكل واضح الواقع الدراســـي لتلميذ مرحلة الثانوي، حيث توفرت فيهما كل الظروف والســـياقات المؤثرة على أداء التلميذ واندماجه – وهذا حسب نظرة الباحثة للموضوع–.

7. العوامل المؤثرة في الاندماج:

من أجل تحقيق المســـتويات المرغوبة للاندماج في البيئات التعليمية، توجد العديد من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على اندماج التلاميذ والتي تستوجب الإحاطة بها، سواء كانت متعلقة بعوامل داخل المدرسة أو خارجها، مثل أولياء الأمور وما يقدمونه من دعم أسري (أو ما يعرف بالاندماج الوالدي)؛ الهيئة المدرســـية والمعلمين وما يقدمونه من تشـــجيع ودعم أكاديمي؛ الطاقم الإداري والتربوي زملاء الدراســة والعلاقات التفاعلية بينهم؛ البيئة المدرســية؛ المنهاج الدراســي؛ طرق التدريس. أو عوامل

تتعلق بالمتعلم مثل: الكفاءة الذاتية؛ المعتقدات الشخصية... إلخ. وفي هذا الصدد أشار "العنزي" (2016) إلى أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في تحقيق الاندماج وهي:

1. **عوامل متعلقة بالمتعلم نفسه ومنها:** الثقة بنفسه وأساليب العزو التي تتحكم في سلوكه وتصرفاته والكفاية الذاتية التي يدركها عن ذاته.
2. **العوامل المدرسية ومنها:**

- تهيئة البيئة الفيزيقية المنظمة والبيئة الانفعالية الآمنة.
- الاهتمام بالمناهج الدراسية بكافة عناصرها والتي تشمل:

أ. الأهداف بحيث تكون منسجمة مع حاجات وخصائص الطالب.

ب.المحتوى بحيث ترتبط بواقع حياة الطالب.

ج.طرق التدريس بحيث تجعل الطالب محور العملية التعليمية وأن يكتشف ويبني المعرفة بنفسه.

د. وسائل التعليم ينبغي أن تتصف بالتنوع وتخاطب الحواس المختلفة للطالب وأن تتميز بالتشويق وجذب انتباه الطلبة.

هـ.الأنشطة يجب أن تنسجم مع اهتمامات الطلبة وميولهم.

و. التقويم: بحيث يستخدم التقويم التكويني من خلال أساليب متعددة والتركيز على التقويم البديل.

ز. المعلم: من حيث اتجاهاته وميوله تجاه الطلاب وتجاه مهنة التدريس، وكذلك إعداده المهني.

3. **العوامل الخارجية** وتتمثل في السياق الذي يعيش فيه الطالب مثل:

أ. الأسرة: حيث تؤثر الظروف الأسرية التي يعيش بها الطالب على الاندماج في عملية التعلم.

ب.الأصدقاء: تؤثر نوعية الأصدقاء على اتجاهات الطلبة نحو عملية التعلم.

وهنا نجد أن "العنزي" (2016) يؤكد على أن عوامل مثل إدراك المتعلم لقدراته الشخصية ومعتقداته الذاتية التي يحملها، وجودة بيئته التعليمية سواء المادية أو المعنوية، ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة التي تتوافق ومتطلبات التعليم والمتعلم، وكذلك السياق الأسري الذي يعيش فيه المتعلم من ظروف اقتصادية واجتماعية، بالإضافة إلى الأصدقاء ومدى تأثيرهم على المتعلم، من شأنها أن تحقق اندماج المتعلم الدراسي وتسهم في تشكيل خبراته التعلمية والمهنية مستقبلا. وعليه يمكن القول أنَّ الاندماج في التعلم يمكن أن يُحدد من خلال خمسة جوانب:

1- **المتعلم** وهو المسؤول الأول على تعلمه، وكل ما يستثمره من جهد في اتقان المعارف، وما يوظفه في ذلك من خبرات وقدرات. كما أن معتقداته عن قدراته وإمكانياته لها تأثير على أسلوب مواجهته لمهامه الدراسية، وعلى دافعيته للتعلم، والاستراتيجيات التي يستعملها.

2- **المعلم** والذي يجب أن يتصف بالفاعلية في التدريس، فيكون بمثابة قدوة حسنة تعمل على تشجيع ودعم المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم. كما أن توقعات المعلم الإيجابية حول تعلم التلاميذ تسهم في دعمهم الأكاديمي كذلك، وطرق تحفيزيه لهم وتقييمهم لتعلمهم تساعد على اندماجهم.

3- **البيئة المدرسية** وما توفره من مناخ تعليمي يساعد على التعلم (بيئة تعلم داعمة)، وما تقدمه من مساعدة في تنمية مشاعر الانتماء والاهتمام بالتعلم والمدرسة. فالشعور بالانتماء للمدرسة يلعب دورا كبيرا في تحقيق الهوية المدرسية، ويساعد على تكوين علاقات إيجابية مع الزملاء والأساتذة.

4- **طرق ومناهج التدريس** التي تتوافق ومتطلبات المرحلة الدراسية وحاجات المتعلم النفسية والأكاديمية وتبعث في نفسه الحماس وتقلل من درجات السخط والملل لديه.

5- **الأسرة** الداعمة والمشاركة في عملية التعلم وما تقدمه من وسائل تحفيزية وتدعيمية. فالمتابعة الإيجابية من الأسرة سواء أكانت أكاديمية أم نفسية تسهم في رفع دافعية التلميذ للتعلم. وكذلك يتمثل دورها في الحد من مستويات السلوكيات السلبية في المدرسة، والغياب المدرسي.

إذ لا يمكن أن يتحقق الاندماج إلا إذا كانت هذه الجوانب والعوامل في الاتجاه الإيجابي الذي يخدم المتعلم.

8. قياس الاندماج:

يُظهر البحث في إطار كيفية تقييم وقياس اندماج التلاميذ وجود صعوبات تواجه الباحثين في هذا المجال، وقد يرجع ذلك لطبيعة تعدد أبعاد وتعاريف الاندماج. فقد لوحظ في أدبيات الأبحاث أن الدراسات قد استخدمت مجموعة من المقاييس والتقارير مبنية على نوع الاندماج الذي يتم تقييمه أو قياسه. كما تبيّن أيضا أنه قد تم قياس وتقييم الاندماج بطريقتين كمية وكيفية وذلك من خلال استخدام أنواع مختلفة من التقارير والمقاييس.

تشير "شامبان" (Chapman, 2002) إلى أن "الأساليب المختلفة التي تم استخدامها لتقييم مستويات الاندماج في الدراسات البحثية التجريبية، تمثلت في استخدام مقاييس التقرير الذاتي من قبل العديد من الباحثين لتقييم الجوانب السلوكية والمعرفية والعاطفية لاندماج الطلاب. وتضيف أيضا أن استبيانات

التقرير الذاتي غالبًا ما تكون مفيدة لطرح كلا السؤالين "ما إذا كان" الطلاب مندمجين في دراستهم وما السبب الذي أدى إلى اندماجهم". كما أكّد "بيرسون" و"تايلور" (Parsons, Taylor, 2011) أنه "غالبًا ما يتم إرفاق استبيانات التقرير الذاتي بتقارير من "ملاحظات مباشرة أو قوائم مراجعة ومقاييس تقييم والتي تتضمن مقاييس يتم ملاحظتها عن كيفية حضور الطلاب لعملهم أو البحث عن مصادر تعليمية مناسبة. وغالبًا ما تكون عبارة عن لقطات لحظية لمستويات اندماج الطلاب، حيث تتم ملاحظتهم ربما لمدة خمس دقائق".

ويرى "دينليفي" (2008) "Dunleavy" أن "قياس الاندماج من خلال الملاحظة وتقارير المعلمين عن سلوكيات التلاميذ قد أفسح المجال إلى الطلاب لتقديم تقييماتهم الخاصة عن التعلم حيث يُظهر التلاميذ قدرة شديدة على التعبير عن العوامل التي تجعلهم ينجذبون أو يتناغمون مع التعلم. وقد استندت المقاييس في البداية على البيانات الكمية مثل مستوى الحضور، والتغيب عن المدرسة ونتائج الامتحانات التحصيلية، وعدد الواجبات المنجزة والتقارير الموضوعية حول حساب المدة المستغرقة في المهام أو مستويات المشاركة، وعدد الحوادث المبلغ عنها ومعدلات التخرج. ومن أمثلة الدراسات التي اعتمدتها Chapman, (2002); Dunleavy & Milton, (2009); Harris, (2008); Willms (2003) وبعدها اتجه هؤلاء الباحثون إلى وضع معايير نوعية مثيرة للاهتمام وتعاريف مختلفة للاندماج في التعلم والتي ساهمت في تقييم عملية التعلم فيما بعد.

ويذكر Dunleavy (2008); Chapman (2002); Parsons & Taylor (2011) مجموعة من المقاييس الكمية والنوعية والمتمثلة في:

أولا: المقاييس الكمية:

- معدلات الحضور / معدلات المشاركة / الانضباط في المواعيد / معدلات التخرج.
- التحصيل / المستويات الأكاديمية (درجات ونتائج الامتحانات التحصيلية).
- الوقت المستغرق في المهمة وإنهاء الواجبات المنزلية.
- قوائم المراجعة / نماذج تقييم الأعمال المنجزة.
- معدلات / أعداد المشاركات اللاصفية – الحضور في حصص الرياضة والأعمال الفنية وبرامج ما بعد المدرسة.
- عدد الحوادث والمشكلات السلوكية المبلغ عنها.

ثانيا: المقاييس النوعية:

- استطلاعات الطلاب
- استطلاعات المعلمين
- تأملات الطالب الذاتية المكتوبة أو الشفهية في التقارير كدليل على التفكير النقدي حول التعلم ومستويات الاندماج.
- إنجازات الطلاب في إعداد التقارير الذاتية: الملفات والمنتجات والعروض التقديمية والمشاريع التي طورها الطلاب والتي توضح تعلمهم وفهمهم.
- الأدلة المرئية (زيادة التركيز والاهتمام والدافعية والاستمتاع) والتقارير الذاتية عن تجارب "التدفق".

يلاحظ أنه من أجل قياس وتقييم اندماج التلاميذ يتم استخدام مقاييس كمية تشمل: مستوى الحضور والمشاركة وتحديد عدد الساعات التي يمضيها التلاميذ في الدراسة وإكمال الواجبات. والنجاح والتحصيل والمشاركات اللاصفية مثل ممارسة الهوايات والأنشطة الثقافية أو الاجتماعية داخل مؤسسة التعلم. ومعدلات وإحصاءات المشكلات السلوكية. أما المقاييس الكيفية فتشمل التأملات الذاتية للتلاميذ واستطلاعاتهم واستطلاعات المعلمين، بالإضافة إلى ملفات الانجاز والأدلة المرئية والملاحظات (زيادة التركيز والاستمتاع والدافعية والاهتمام). ويمكن أن يستفيد المعلمون من قياس مستوى اندماج التلاميذ بهدف تطوير عملهم وجعله أكثر جودة وفاعلية من مقاييس وأساليب كـ: الملاحظة وتقارير المعلم عن سلوك التلاميذ – مقاييس التقرير الذاتي كاستبيانات التلاميذ والمعلم – قوائم التحقق ومقاييس التقدير – تحليل أعمال التلاميذ.

وكمثال عن قوائم المراجعة ومقاييس التقييم استخدمت بعض الدراسات مقاييس تقييم تجميعية لقياس مستويات اندماج الطلاب كمقياس تقارير المعلم الذي استخدمه "سكينر" وبليمونت" & "Skinner" "Belmont" (1993) واستبيان المعلم حول دافعية الطلاب للقراءة الذي طوّره "ناج سويت" و"جيتري" "Ng Sweet" & "Guthrie" (1996). وقد كانت هذه المقاييس بمثابة انطلاقة لإعداد مقاييس جديدة في مجال قياس الاندماج الدراسي.

أما عن المقاييس التي يمكن اعتبارها معدّة حديثا نجد القائمة التي طوّرها "فيدريكس" "Fredricks" (List of Engagement Scales) (2003)، ومقياس الاندماج الدراسي لـ"تينتو" (2009) "TINIO". ومقياس الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement Scale) الذي أعدّه "شان" (2005) "Chen, J. J" وعدّله فيما بعد "برينا" (2018) "Brina Puspoky". ومقياس الاندماج في المدرسة (Student engagement in school

scale, EAE-V2 investigation version) الذي أعدّه "فيجا"(2012) "Veiga". وبعدها طوّر مقياس آخر بـأربعـة أبعـاد (Student Engagement in School Four-Dimensional Scale (SES-4DS), English version 2016).

وفي البيئة العربية قام "مسعد ربيع أبو العلا" (2011) بترجمة مقياس الاندماج المدرسي لـ "Fredricks" et al., (2005). كما قام "سيد صميده حسن" (2015) بترجمة مقياس الاندماج الدراسي لـ "TINIO" (2009). كذلك أعدت "صفاء عفيفي" (2016) مقياس الاندماج الأكاديمي للطلاب. وأعدت كذلك "الشيماء سالمان" (2017) مقياس الاستغراق الأكاديمي. ونظرا لوجود بعض المبررات – (تم ذكرها في فصل إجراءات الدراسة المنهجية) – التي حالت دون تمكن الباحثة من الاستفادة من هذه المقاييس فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس للاندماج الدراسي في الدراسة الحالية.

خلاصة الفصل:

في ضوء ما تقدم في هذا الفصل يتبين أن الاندماج الدراسي من المتغيرات المهمة في التعلم لاعتباره من المؤشرات الدالة على جودة العملية التعليمية. فقد أُعتبر الاندماج الدراسي ترياق لعلاج المستويات المتدنية في التحصيل والدافعية، ومساهم جيد في التقليل من معدلات التسرب. ويشير الاندماج الدراسي إلى كل ما يبذله التلاميذ من جهد ومثابرة في إتقان المعارف، وما يظهرونه من مشاعر اهتمام وانتماء للمدرسة، وتشكل هذه المؤشرات أبعاد للاندماج الدراسي. ويعتبر هذا النوع من الاندماج الذي يضم هذه الأبعاد أو ما يسمى بالاندماج المستمر الأكثر استخداما في المجال المدرسي كونه يشير إلى تفاعلات ومواقف التلاميذ اليومية في المدرسة، بينما يعتبر نوع التفاعل مع التحدي أقل استخداما وتستثيره مواقف معينة.

ومن أجل تحقيق مستويات الاندماج المرتفعة فإنه يتم العمل على توفير مجموعة من العوامل المساهمة في ذلك، كالبيئة المدرسية والتعليمة المشجعة والداعمة ماديا ومعنويا؛ دعم الأسرة؛ الرفاق المعلمين. ويُمكِّن استخدام مقاييس التقييم والتقارير الذاتية من استكشاف آراء ومواقف التلاميذ حول مدى توفر هذه العوامل، ومدى رضاهم عن تعلمهم ومستوى اندماجهم. وقد أظهر البحث أن هناك دعوة إلى قياس الاندماج الدراسي من خلال جوانبه السلوكية والمعرفية والانفعالية وذلك لكون الاندماج بنية متعددة الجوانب؛ إذ لا يمكن استيعاب الكُل إلا من خلال فهم الجزء.

الفصل الثالث

توجهات أهداف الإنجاز

تمهيد

1. مفهوم توجهات أهداف الإنجاز

2. أهمية توجهات أهداف الإنجاز

3. نظرية توجهات أهداف الإنجاز

4. تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز

5. أبعاد توجهات الأهداف

6. العوامل المؤثرة في تشكل توجهات أهداف الإنجاز

7. قياس توجهات أهداف الإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

اختلفت الدراسات في إطلاق العديد من المسميات لمصطلح توجهات أهداف الإنجاز كالتوجهات الهدفية، وتوجهات التحصيل، أنماط الأهداف، أنماط التوجهات الهدفية، أهداف الإنجاز...إلخ، وكلها تشير إلى مفهوم واحد يعبر عن السبب وراء الانجاز. وقد تبنت الدراسة الحالية مصطلح توجهات أهداف الإنجاز **Achievement Goal Orientation**. والذي يعد أحد المفاهيم التي تولدت عن نظريات الدافعية في التعلم، وتفترض النظرية الاجتماعية للدافعية وجود علاقة سببية بين توجهات أهداف الفرد والاستجابات السلوكية لها في المواقف الاكاديمية.

ولمعرفة هذا المفهوم عن كثب يتم خلال هذا الفصل طرح تمهيد للفصل، والتطرق إلى مفهوم توجهات أهداف الإنجاز من خلال توضيح العلاقة بينها وبين الدافعية، وتقديم تعريف لها وتوضيح أهميتها. كما سيتم التعريف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز وتطور نماذجها. ثم بعدها يتم عرض لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز بناءً على النموذج المتبنى في الدراسة الحالية، يليه التطرق لعنصر قياس توجهات أهداف الإنجاز، وفي الأخير خلاصة الفصل.

1. مفهوم توجهات أهداف الإنجاز:

1.1. تفرقة مفاهيمية للعلاقة بين الدافعية وتوجهات أهداف الإنجاز:

ينتج عن المفاهيم ذات الطبيعة الدافعية بعض الخلط بينها وبين الدافعية للتعلم، نظرا لاشتراكها معهم في بعض الخصائص. ومن هنا لا بد من توضيح العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والدافعية للتعلم. حيث "بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، وهو ما يعرف بالسلوك الموجه بالهدف. لذا فقد بدأ الاهتمام بالربط بين دافعية الفرد ومتغيرات أخرى، كالحاجة للإتقان وصعوبة المهمة كموجهات للسلوك أثناء التفاعل مع مواقف التعلم" (رشوان، 2006، 119).

اتجهت الدراسات في مجال الدافعية إلى البحث في السبب من وراء الإنجاز و"فهم الفروق الكيفية بين الأفراد في دافعية الإنجاز، بعد أن كان اهتمام الباحثين ينصب على تقديرات كمية تتمثل في مستويات الدافعية" (أبو غالي، أبو مصطفى، 2016). بمعنى أن يتم البحث عن التفسير الكيفي للهدف والغرض من إنجاز المهام، أي سبب الدافعية وليس مقدار الدافعية. "ففي ضوء هذا الاتجاه لم يعد البحث في الفروق الدافعية بين الطلاب يهتم بالتعبيرات الكمية لمستوى الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) وإنما

ينصب الاهتمام على التوجه الدافعي للفرد" (Pantziara, Philippou, 2015) وعليه نخلص إلى أن الدافعية تبحث في مســـتوى الأداء، بينما توجهات أهداف الإنجاز تبحث في الغرض من الأداء، أي التأكيد على نمط توجهات أهداف الإنجاز. وبالتالي فإن تحديد الهدف يعود إما لعوامل داخلية (الإتقان) أو خارجية (الأداء).

2.1. تعريف توجهات أهداف الإنجاز:

وردت العديد من التعاريف التي حاولت تقديم مفهوم لتوجهات أهداف الإنجاز نذكر منها:

يعرف "آمس" (Ames, 1992) توجهات أهداف الإنجاز بأنها "تتعلق بالغرض من ســـلوك الإنجاز وهي تحدد نمطا متكاملا من المعتقدات والاعزاءات والانفعالات التي تؤثر في إنتاج السلوك المقصود".

ويتوافق تعريف (1992) "Ames" مع تعريف (1996) "Schunk" & "Pintrich" على أنها "أنماط متكاملة من معتقدات المتعلمين المتعلقة بأسباب اندماجهم في مهمة تعليمية" (Nazarieh, 2015).

ويعرفها كل من "إليوت" و"ماكجرين" (Elloit, McGragor, 2001) بأنها "غرض أو تركيز ديناميكي معرفي مستمر للسلوك المتعلق بالكفاءة".

كما يعرفها (2000) "Pintrich" على أنها عبارة عن "تمثيلات أو بنية معرفية تكون حساسة لكل من العوامل الشخصية الداخلية والسياقية، أو هي نظام من المعتقدات حول الكفاءة والنجاح والمحاولة والخطأ والقدرة المرتبطة بالموقف" (مبيض، وآخرون، 2020).

ويقترب تعريف "إليوت" وآخرون (2005) من تعريف (2001) "Elloit" & "McGragor" حيث عرفوا توجهات أهداف الإنجاز على أنها "الأغراض أو الأهداف المتعلقة بالكفاءة التي يسعى الأفراد لتحقيقها في بيئات التعلم والتي يفترض أن تؤدي إلى مخرجات أداء متفاوتة" (Elliot et al., 2005).

وعرفها "رشوان" (2006) كما ورد في (عبد اللاه، 2020) بأنها "ما يأمل الفرد من تحقيقه من خلال ســـلوكه الإنجازي، من إتقان للمعارف والمهارات الجديدة، أو الحصـــول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السلبية للتعلم، أو تفادي الظهور بالعجز".

ويورد "بينتريش" (Pintrich, 2010) المشـــار إليه في (راضـــي، 2015) تعريفا آخر بأنها "مفهوم يوضح كيفية تفسير أداء الأفراد في عملية التعلم واستجاباتهم لمواقف الإنجاز الأكاديمي في ضوء الغايات الأساسية الذاتية للفرد المتعلم والتي تحدد معتقداته السببية عن تعلمه وصولا إلى تحقيق التمكن والإتقان في أداء المهمات المختلفة".

أما "الحربي" (2013) فيرى أنها "تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد إنجازه، وأســـبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم، كما أنها لا تقدم نمطا متكاملا ومنظما من المعتقدات عن الأغراض أو الأســـباب العامة للإنجاز فقط، بل تقدم المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضا".

وهي أيضـا "تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها، وتعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه، وتعكس الرغبة في الإنجاز" (أبو غالي، أبو مصطفى، 2016).

نســـتنتج أن جميع التعريفات الســـابقة تتفق من حيث بنية وغرض أهداف الإنجاز، أي أنها تمثل الغاية من وراء ســـلوك الإنجاز. ونجد أن تعريف (1992) "Ames" يركز على أن توجهات الهدف تعمل في إطار مكونات وجوانب متكاملة تحدد غرض السلوك ونواتجه. في حين يشير تعريف كل من "Elloit" (2001) "McGragor" & و(2000) "Pintrich" و (2005) ,.Elliot" et al" أن هذه الأغراض متعلقة بكفاءة المتعلم. بينما ذهب تعريف (2000) "Pintrich" إلى العوامل التي تؤثر على توجهات أهداف الإنجاز. كما في تعريفه الآخر (2010) "Pintrich" على أن الأهداف ذاتية خاصة بالفرد واستجاباته لمواقف التعلم.

أما تعريف "رشـــوان" (2006) فقد حدد أنماط توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها المتعلمون في مواقف الإنجاز (توجه الإتقان إقدام/إحجام – توجه الأداء إقدام/إحجام). وقد جاء تعريف "الحربي" (2013) ملما بمعظم ما جاء في التعاريف الأخرى، حيث ركّز على طبيعة أهداف الإنجاز (تمثيلات معرفية) وعلى الغرض (الســبب من وراء الإنجاز)، والمحك (معيار الكفاءة) ويتفق تعريف "أبو غالي" و"أبو" مصــطفى" (2016) مع التعاريف القائلة بأنها تمثيلات ويضـــيف على أنها العامل الذي يوفر الطاقة للفرد من أجل تحديد رغبته وسلوكه.

ومن خلال ما ســـبق يمكن اســـتخلاص التعريف التالي: تعرف توجهات أهداف الإنجاز على أنها تمثيلات عقلية للأســـباب الكامنة وراء ســـلوك الإنجاز، والمتعلقة بالكفاءة لما يحاول التلميذ تحقيقه في مواقف التعلم المختلفة، سواء كان توجهه نحو الإتقان (تحسين الكفاء)، أو كان توجهه نحو الأداء (إظهار الكفاءة)؛ حيث تؤدي إلى بلوغ نواتج التعلم المنشودة.

2. أهمية توجهات أهداف الإنجاز:

تؤدي توجهات أهداف الإنجاز دورا مهما في عملية التعلم والتعليم، وفي تحقيق نواتج إيجابية لمســاعي التربويين والمنظومة التربوية ككل. فهي تســاعد المتعلمين على تنمية الجوانب الأكاديمية لديهم وتطوير مســـتوياتهم، وعلى بلوغ أهدافهم وطموحاتهم؛ حيث تقوم هذه الأهداف على جعلهم يحددون ما

يريدون أن يكونوا عليه في المستقبل. فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر في أداء المتعلمين ومثابرتهم ومعتقداتهم الذاتية، ودافعيتهم، فهي تعمل على "تشكيل معتقدات الطلاب حول المادة، كما أنها تمثل موجِّها رئيسيا لممارساتهم التعليمية والتي تتباين بتباين طرق تعلمهم" (أبو عوف، 2020). فهي تقودهم إلى اختيار بدائل السلوك التي تحدد أداءهم لمهام التعلم، كما "لديها القدرة للتأثير على دافعية الطلاب وسلوكياتهم الأكاديمية، وعلى أدائهم لمشاريعهم وأنشطتهم الصفية" (NAZARIEH, 2015). فهي توفر لهم معايير ومحكات مختلفة لتقييم نتائج أنشطة تعلمهم.

تمثل توجهات أهداف الإنجاز الأهداف العامة للمتعلمين و"المحكات التي يحكمون من خلالها على إنجازهم. إذ تمكنهم من تحديد أهداف للعمل نحو النجاح أو لتجنب الفشل، وتمكنهم أيضا من قياس تقدمهم بناءً على المعايير المطلقة أو الأداء السابق، أو بالمقارنة مع الطلاب الآخرين" (Yang et al., 2016)، وذلك وفق تبنيهم لأهداف الإتقان أو أهداف الأداء. فمعيار التقييم يختلف تبعا لهذين الهدفين وبالتالي فهي توفر معايير لتقدير فاعلية السلوك.

وقد أشادت الدراسات بأهمية توجهات أهداف الإنجاز لقدرتها على رفع الأداء الأكاديمي وممارسة التفكير الناقد وما وراء المعرفة، وانتقال أثر التعلم، كدراسة "Wacera" et al., (2018) ودراسة "Deghhani" et al., (2011) (مبيض، وآخرون، 2020). كما أنها تؤثر على استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلمون في مواقف التعلم. ويرى "كاظم" (2020) أن توجهات أهداف الإنجاز "تمكن الطلاب من تقييم سلوكهم، وهذا يعني أن استخدام الطالب لاستراتيجيات جديدة تعينه على تنظيم المعارف والمعلومات وضبط بيئة التعلم". ويذكر "بنج" و "لونج" (Pang, Leung, 2015) أن أهداف الإنجاز "تؤثر على استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، وبالتالي تؤثر على رضا الطلاب عن الحياة". والسبب هو السلوكيات المختلفة والانفعال وأساليب المواجهة التي تحددها أنماط توجهات أهداف الإنجاز.

فتحديد الأهداف هو "عبارة عن استراتيجية لدافعية أداء المهام كما أنه ينتج عنه تأثير إيجابي على الدافعية الداخلية للأفراد للقيام بمهمة ما، بالإضافة إلى ذلك يلاحظ أن تحديد الأهداف يؤثر بشكل إيجابي على تعلم المتعلمين ومثابرتهم الأكاديمية" (Lin, 2017). كما أن توجهات الأهداف تؤثر على مخرجات التعلم وعلى ردود أفعال واستجابات التلاميذ المعرفية والسلوكية والانفعالية أثناء التعلم لأنها "توفر إطارًا كافيا يؤكد على أهمية كيفية تفكير الطلاب في أنفسهم ومهامهم وأدائهم" (Pantziara, Philippou, 2015). وتُزوّد أيضا المتعلمين بإطار يمكنهم من تفسير الأحداث والتفاعلات في أداء مهام

التعلم، وتحديد مســـتويات الأداء المختلفة للمهارات والأعمال المطلوب تعلمها، وتتيح لهم تنمية مهاراتهم وتطوير شخصيتهم. وعليه فهي تؤثر على كيفية تعلم الخبرات وتحقيق الأهداف المنشودة.

3. نظرية توجهات أهداف الإنجاز:

تعتبر نظرية توجهات أهداف الإنجاز **Achievement Goals Theory** أو كما يطلق عليها نظرية توجه الهدف أو هدف الإنجاز من النظريات الحديثة في الدافعية، والتي نشـأت في أوائل القرن العشـرين وبالضـــبط "في فترة الســـبعينيات وأوائل الثمانينيات، وكانت جزءًا من مجموعة جديدة من النظريات الاجتماعية المعرفية لدافعية الإنجاز التي تضـمنت نظرية القيمة المتوقعة" (Eccles et al., 1983) ونظرية العزو (Weiner, 1980) ونظريـة التعلم الاجتمـاعي (Bandura, 1986)" (Urdan, Kaplan, 2020). فهي تعتبر من النظريات التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي المعرفي في تفسير الدافعية.

وقد "تم تطوير المفهوم الأســـاســـي لنظرية هدف الإنجاز في عام (1980) من قبل العديد من الباحثين في وقت واحد، حيث تطورت من خلال العمل المشترك لكل من (Nicholls) & (Dweck, 1986) (Nazarieh, 2015) "1984), and (Ames, 1992). و"أصـبحت أهم نظرية في أبحاث الدافعية الأكاديمية بعد عام (1985)" (Lin, 2017)، وفي البحوث التربوية لأكثر من 25 عامًا إن لم "تكن الأكثر شـــيوعًا وبروزا خاصـة في سياقات الإنجاز مثل الإنجاز الرياضـي والانجاز الأكاديمي والمهني، فقد أصـبحت ولا تزال هذه النظريـة محور تركيز العديد من الباحثين في جميع أنحـاء العالم" (Prpa, 2019). وذلك نتيجة الجهد المضني الذي بدله العلماء المؤسسون، وقد تم تعديلها لاحقًا وتوسيعها من طرف (1999) "Elliot".

ويذكر "برينتش" (2010) "Pirntrich" المشـار إليه في (راضـي، 2015) أن هذه النظرية قد طُوِّرت أيضـا "من قبل علماء علم النفس المعرفي وعلماء علم النفس التربوي وعلم نفس النمو" الأمر الذي جعلها من أكثر النظريات ملاءمة لشـــرح كيفية التعلم في المهام الأكاديمية، ولديها القدرة وقابلية التطبيق لفهم وتحسين عملية التعلم.

وقد اهتمت النظرية بالأسـباب والأهداف التي تدفع المتعلمين للاندماج في مهام التعلم. ففي "حين أن بعض نظريات الدافعية تهتم بدراسـة معتقدات الطلاب حول النجاح والفشـل في العمل الأكاديمي، فإن نظرية توجه الهدف تدرس الأسـباب والأغراض التي تجعل الطلاب ينخرطون في عملهم الأكاديمي" (عبد الغني، سـعيد، 2018)، أي تبحث في معتقدات المتعلمين والأسـباب الكامنة وراء سـلوكهم الإنجازي في موقف التعلم. فقد كان تركيز "العلماء الأربعة وكذلك المنظرين المعرفيين الاجتماعيين على التصـــورات

والمعتقدات والأهداف بدلاً من التركيز على السمات الشخصية المستقرة كسلوك دافعي أساسي في حالات الإنجاز" (Urdan, Kaplan, 2020).

وعليه فالمبادئ الأساسية للنظرية "تتضمن أهداف الإنجاز التي تحكم سلوك الفرد في سياق الإنجاز، حيث تؤثر أهداف الإنجاز على الانفعالات والمعارف والمعتقدات الشخصية، لأن الأهداف تعكس أغراض سعي الفرد للتحصيل. وبعبارة أخرى يعطي الأفراد معنى لسلوكهم للتحصيل من خلال الأهداف التي يتبنونها. والفرضية الأساسية الأخرى لهذه النظرية هي أن الهدف العام للعمل هو الرغبة في تطوير وإثبات الكفاءة، وتجنب إظهار عدم الكفاءة في سياق الإنجاز" (Prpa, 2019).

وبهذا المعنى يمكن أن يكون المتعلم مدفوعا برغبة في النمو الشخصي والتحسن، أو برغبة في أن يكون أفضل من الآخرين، فقد ركزت نظرية توجه الهدف في البداية على شكلين من الأهداف هما هدف الإتقان وهدف الأداء لتتطور فيما بعد بظهور نماذج أخرى.

4. تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

تباينت نتائج الدراسات بتباين استخدامها لنماذج توجهات أهداف الإنجاز المختلفة. "فعلى مدار العقود الثلاثة السابقة تمت دراسة توجهات أهداف الإنجاز كأبعاد كيفية لوصف دافعية الإنجاز وخلال تلك الفترة تم تطوير العديد من النماذج التي تصف بنية الهدف" (عبد السميع، رشوان 2020). وفي إطار تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز تم استخدم مصطلحات وتسميات مختلفة مثل هدف المَهَمَة وهدف التعلم، وهدف التمكن للدلالة على هدف الإتقان، بينما استخدموا مصطلحات مثل الهدف الموجه نحو الأنا، وهدف العمل للدلالة على الأداء.

1.4. النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز Dichotomic Achievement Goal Model:

ظهر مفهوم الهدف في النموذج الثنائي في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات، وتم تطوير بنيته من خلال مجموعة أعمال مستقلة ومشتركة ولكنها متكاملة لكل من (Carole, Ames, (1984); Carol, Dweck (1986); Maehr, Nicholls, (1980); John, Nicholls (1984)) (Nicolas et al., 2017). و"يفرق كل واحد من هؤلاء المنظرين بين هدفين مختلفين من حيث نوعية سلوك الإنجاز، وكانت التصورات التي قدموها متشابهة ليتم الإشارة إليها بـ "النموذج الثنائي لهدف الإنجاز" (Elliot et al., 2011). وقد تم التمييز بين شكلين متمايزين من الكفاءة في هذه النماذج هدف الإتقان، وهدف الأداء وتُفسَّر أهداف الإتقان والأداء على حد سواء في هذا النموذج كأهداف للإقدام. وقد ظهرت عدة نماذج لهذا التفرع أهمها:

1.1.4. نموذج (1984) "Nicholls":

بدأت أعمال "نيكولز" "Nicholls" منذ عام (1984)، فوفقًا له يستخدم الأطفال مفهوم المرجع الذاتي الذي ينطوي على المقارنة الذاتية (التعلم الحالي مقابل التعلم السابق)، بينما يستخدم المراهقون مفهوم القدرة الموجه للآخرين أي أنهم يقارنون أنفسهم بالآخرين في التعلم ومهام الإنجاز" (Durmić, 2020). وقد افترض أن مفهومين للقدرة يفسران كيفية تعريف الكفاءة. يطلق على الأول غير المنفصل أو غير المتمايز، وهو الذي أشار إليه بالاندماج في المهمة، ويطلق على الثاني المنفصل أو المتمايز وقد أشار إليه بالاندماج في الأنا.

1.1.1.4. توجه الاندماج في المهمة Task Involvement Orientation: لا يتم فيه "التمييز بين القدرة والجهد، ويكون تقييم القدرة من خلال إتقان المهمة والتحسين الشخصي (Lower, Turner, 2016,). والفرد الذي يتبنى هذا المفهوم يصبح هو المَهَمة المندمج فيها ويطلق عليه "المندمج في المَهَمة"، حيث يسعى "إلى تطوير وإتقان تجربة التعلم وتحسين الكفاءة، وتعلم مهارات جديدة، ويظهر سلوكيات إنجاز تكيفية مثل المثابرة بعد الفشل والسعي إلى مهام أكثر تحديًا وبذل المزيد من الجهد في أداء المهام، وتكون لديه دافعية داخلية أكثر أثناء القيام بهذه المهام، ويستخدم معايير مرجعية ذاتية للنجاح وبالتالي يتحقق النجاح عند تحقيق التحسن (الإتقان)" (Deci, Ryan, 2000; Durmic, 2020; Prpa, 2019; Wang et al., 2016).

2.1.1.4. توجه الاندماج في الأنا Ego Involvement Orientation: ويتم فيه "التمييز بين القدرة والجهد، وتحديد سلوك الإنجاز باستخدام منظور متمايز على أنه اندماج في الأنا. ويكون هدف المندمج في الأنا بدرجة عالية من الإنجاز هو إظهار القدرة بالنسبة للآخرين، ويرى النجاح من خلال التفوق عليهم، ويستخدم جهدًا مساوياً أو أقل للقيام بذلك (معيار الآخر)" (Prpa, 2019). ويكون لديه "تركيز خارجي للتقييم يسعى فيه إلى إظهار قدرة عالية" (Deci, Ryan, 2000)، ما يجعله يرتبط بسلوكيات إنجاز تكيفية. أما "إذا كان مستوى الكفاءة المدركة لديه منخفض فسوف يبحث عن طرق لتجنب إظهار عدم كفاءته وعرض سلوكيات لاتكيفية مثل تجنب التحديات، وبذل جهد أقل وتقليل المثابرة في مواجهة الفشل ومن المحتمل أن ينسحب إذا كانت المهمة صعبة للغاية" (Wang et al., 2016). فهو "يركز على إظهار القدرة الشخصية على أساس الحد الأدنى من الجهد إلى جانب الأداء الذي يتفوق به على الآخرين" (Durmic, 2020).

2.1.4. نموذج (1986- 1988) "Dweck":

انبثق مفهوم هدف الإنجاز عند "دويك" "Dweck" من خلال ملاحظتها في بحثها حول العجز مع الأطفال المتأخرين في سن المدرسة في سلسلة من الدراسات. وقد اعتمدت "في البداية على نظرية العزو وأعمال "سليجمان" عن العجز المتعلم؛ حيث يعزو بعض المتعلمين فشلهم في الإنجاز لنقص القدرة بينما يعزو البعض الآخر فشله إلى نقص الجهد، ثم أضافت إلى نموذجها معتقدات الفرد عن الذكاء وافترضت أن الفرد قد يدرك القدرة على أنها شيء ثابت فيهتم بالبرهنة على قدراته وأنه أذكى من الآخرين (تصور الوجود الثابت للقدرة). بينما الأفراد الذين يعتقدون أن الذكاء قابل للنماء فإنهم يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة (تصور التزايد الادائي للقدرة) (وقاد، 2008). وفي ضوء هذا تم تحديد نمطين من الأهداف:

1.2.1.4. أهداف التعلم Learning Goals: "تعكس التركيز على تطوير الكفاءة أو تحسين مستوى القدرة وفهم واتقان المهارات الجديدة" (Durmić, 2020,).

2.2.1.4. أهداف الأداء Performance Goals: "تعكس محاولة الفرد تجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته الحصول على أحكام إيجابية، وإظهار قدراته" (محمود، 2018).

ومنه نجد أن أهداف التعلم يثابر فيها الأفراد لزيادة قدراتهم وكفاءاتهم، في حين أن أهداف الأداء يركز فيها الأفراد على الحصول على الأحكام المفضلة عن قدراتهم.

3.1.4. نموذج (1984 – 1992) "Ames":

ركزت "آمس" "Ames" في نموذجها "على تأثير العمل الجماعي والفردي والتنافسي داخل بيئة الصف في تشكيل معتقدات الفرد لأسباب النجاح والفشل والاستجابة الانفعالية لهما، وافترضت أن الأفراد يدركون غايات مختلفة للإنجاز عندما يعملون في جماعات تعاونية أو فردية في بيئة تنافسية وهذه الغايات أو الأهداف تؤثر في ترجمة الفرد لمشاعره عن النجاح والفشل (سحلول، 2009). وفي ظل هذا يمكن تحديد نمطين من الأهداف هما:

1.3.1.4. أهداف الإتقان: وتشير إلى الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويبذلون المزيد من الجهد لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه، ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي.

2.3.1.4. أهداف الأداء: وتشير إلى الأفراد الذين يهتمون بإظهار قدراتهم، ومقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفية إتمامها، ويهتمون بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم.

يتبين من خلال نموذج "آمس" تركيزها على عزو أسـباب النجاح والفشـل للجماعة، ومدى تأثير الجماعة في ظهور الاسـتجابة الانفعالية، ووفقا لذلك فإن المتعلم يركز على تحسـين كفاءته وفهم ما يقوم به، والتركيز على قدراته من خلال أداء أفضل من الآخرين.

4.1.4. نموذج "Midgley" et al., (1995 - 1997)

توصـل "ميدلجي" وزملاؤه .Midgley" et al" إلى افتراض نمطين من توجهات أهداف الإنجاز يمكن وصفهما كما يلي (رشوان، 2006، 128):

1.4.1.4. أهداف التركيز على المهمة Task-Focused Goals: ويتمثل في تحقيق الفهم والاسـتبصـار والمهارة وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة، فالقيام بالعمل وإنهاؤه بنجاح يعد في حد ذاته له قيمة لدى الفرد، ويعتقد الفرد هنا أن تحقيق الإتقان معتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة.

2.4.1.4. أهداف التركيز على القدرة Ability-Focused Goals: ويهتم الفرد بتقييم الآخرين له على أنه قادر أو بتجنب تقييمه على أنه غير قادر، ويرى أن الاسـتدلال على القدرة هو ناتج الأداء في ضـوء أداء الآخرين أو بتحقيق النجاح حتى ولو كانت المهمة سهلة.

نسـتخلص من خلال اسـتعراض النماذج السـابقة أنه على الرغم من أنه كانت لدى منظري الهدف أطر نظرية مختلفة ومع أنهم اسـتخدموا تسـميات متعددة للأهداف، إلا أنهم التقوا في فكرة أن أهداف الإتقان تعزز فوائد تعليمية أكبر من أهداف الأداء، كما أن هناك اتفاق مشـترك على أن هدفي الإنجاز الرئيسـيين يعملان في مواقف التحصـيل. يركز منظور الهدف الأول على الإتقان ذاتي المرجع أو تعلم كيفية القيام بالمهمة ويتم تسـميته بمصـطلحات مثل أهداف "التعلم" وأهداف "الإتقان" والأهداف "المرتبطة بالمهمة". ويركز المنظور الثاني على المقارنة المعيارية للقدرة أو الأداء بالنسـبة للآخرين ويسـمى بمصطلحات مثل أهداف "الأداء" وأهداف "القدرة" والأهداف "المرتبطة بالذات".

2.4. النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز Trichotomic Achievement Goal Model

تم تطوير النموذج الثلاثي في منتصـف التسـعينات، "عندما اقترح "إليوت" (1999) "Elliot" في عام (1997) أن تتم مراجعـة النموذج الثنـائي لتوجـه الهـدف للتمييز بين مكوني الـدافعيـة الإقـدام والإحجـام" (Elliot, McGregor, 2001). وقد ذكرت "دويك" (Dweck, 1989 – 1990) وزملاؤها "أن النموذج الثنائي يمثل إطار مبدئي عام ومفاهيمه بسـيطة تحتاج إلى مزيد من الجهد لتأصـيلها حتى يمكن الوصـول إلى تفسيرات وفهم أكثر عمقا لدافعية الإنجاز. وبمراجعة النماذج الثنائية وُجد أنها قد ركزت أكثر على المكون

الإقدام للهدف وهو ما يتعارض مع النظريات الكلاســـيكية للدافعية، والتي تؤكد على أن الفرد في مواقف الإنجاز ربما يتجه نحو تحقيق النجاح أو تجنب الفشل" (رشوان 2006، 133). الأمر الذي لفت الانتباه إلى أن أهداف الأداء لا ترتبط بالضرورة مع مواقف الفشل وإنما قد ترتبط بالنجاح.

وجد الباحثون أن أهداف الأداء لم تكن مرتبطة دائمًا بالمخرجات غير التكيفية حيث "أظهرت بعض الأبحاث (1997) "Elliot", "Lehto", "Carter", "Barron", "Harackiewicz" آثارًا ســلبية وأبحاثًا أخرى أظهرت آثارًا إيجابية على المخرجات التعليمية المهمة" (Barron et al., 2006). كما تمت الإشــارة إلى أن "كل من توجهات الإقدام والإحجام تظهر الجهد، والاستخدام الإيجابي للاستراتيجيات والنجاح الأكاديمي". (Lin, 2017). وعليه يمكن أن يؤدي هذان النوعان من أهداف الأداء إلى مخرجات مختلفة، لذلك كانت هناك حاجة إلى النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز.

من هذا المنطلق تم التأكيد على ضـــرورة الفصـــل بين مكوني الإقدام والإحجام في أهداف الأداء والتعرف على الآثار الإيجابية للأهداف الإقدامية والآثار الســـلبية للأهداف الإحجامية"، فقد قدم "إليوت" وزملاؤه (Elliot et al., 1998) مراجعة لنظرية هدف الإنجاز أكدت على الإمكانات الإيجابية لكل هدف بدلاً من أهداف الإتقان وحدها (Elliot, Hulleman, 2017, 45). ويذكر "Harackiewicz" et al., (2002) كما ورد في "وقاد" (2008) إلى أن هناك ثلاثة أسباب لهذه المراجعة وهي:

- أهمية الفصـــل بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، لما لذلك من اســـهامات في تعميق الفهم النظري لهذا الاتجاه.
- الإيجابية الكامنة في أهداف الأداء إقدام المستقلة عن إيجابية أهداف الإتقان.
- التعرف على الطرق التي يمكن بواســـطتها المزاوجة بين أهداف الأداء/ الإقدام وأهداف الأداء لتحسين الدافعية.

ومن أبرز النمـاذج الثلاثيـة نموذج "إليوت" (Elliot, 1996 - 1994)، وتمثلـت وجهتـه في النموذج الذي أســماه **بالنموذج الهرمي**، و"الذي حاول إحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز والتمييز الكلاســـيكي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية" (محمود، 2018). ووفقا لذلك حدد "Elliot" ثلاثة أنواع من توجهات الأهداف (Tian et al., 2017):

الإتقان Mastery: ويشـــير إلى الطلاب الذين يركزون على تطوير الكفاءة من خلال التركيز على التعلم وتعميق الفهم والتحسين.

أداء –إقدام Performance-Approach: ويشـير إلى إظهار الطلاب الكفاءة بالنسـبة للآخرين من خلال محاولة التفوق عليهم.

أداء –إحجام Performance-Avoidance: ويشـــير إلى تركيز الطلاب على تجنب الظهور بعدم الكفاءة وبأن الآخرين يتفوقون عليهم.

كما قدمت "ميدلجي" وآخرون (Midgley, et al., 1997) المشـار إليه في (رشـوان، 2006، 136) نموذجا ميزت فيه " بين أهداف القدرة الإقدامية Approach Ability Goals وأهداف القدرة الإحجامية Avoid Ability Goals. وميز "سكالفيك" "Skaalvik" في (1997) بين توجهات الأنا المعززة للذات Self-Enhancing Ego Orientation وتوجهات الأنا الهازمة للذات Self-Defeating Ego Orientation. وكل ذلك تم في ضـوء أعمال "إليوت" وزملائه "Elliot " مما قاد إلى نتائج متماثلة". وعموما تصـنف توجهات أهداف الإنجاز في إطار هذا النموذج إلى:

1.2.4. توجه هدف الإتقان Mastery Goals: "يركز فيه الفرد على تحديد الكفاءة فيما يتعلق بمعيار الذات أو المهمة (تطوير الكفاءة أو إتقان المهمة)" (Hofverberg, Winberg, 2020). وتوصـــف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).

ويتميز **ذوو توجه الإتقان** بأنهم "يســـعون جاهدين لتطوير كفاءتهم. ويثابرون عند مواجهة الصـعوبات، ويقدّرون التعاون ويسـعون إلى طلب المسـاعدة، وينتظمون ذاتيا بشـكل فعّال ويسـتخدمون اســـتراتيجيات تعلم عميقة تركز على فهم المحتوى وتطويره (كإعادة صـــياغة المعلومات وربطها بمفاهيم أخرى)، وينظرون إلى المهام على أنها ذات قيمة". (Senko et al., 2011; Drees, 2014). وتكون نيتهم شـخصـية للتعلم، ولا يهتم هؤلاء الطلاب بما يعتقده الآخرون حول كفاءتهم وربما يضـعون أهدافًا صـعبة (Gafoor, Kurukkan, 2015).

و"ترتبط أهداف الإتقان برغبة في الإنتاجية، والمثابرة والجهد، وبالدافعية الداخلية والاهتمام وبالعلاقة الإيجابية بين الأقران، وبسلوك التعلم الإيجابي. فالطلاب الذين لديهم هذه الأهداف يدركون تطوير الكفاءة عبر الزمن ويقدرون أهمية الجهد المبذول في تحقيق الكفاءة. وليس بالضـــرورة أن تكون أهداف الأداء عكسها تماماً. فالأفراد ذوو توجه الأداء يميلون أيضا إلى مشاركة المعلومات بطريقة أقل يسرا للحفاظ على الميزة التنافسية" (Barco et al., 2019; Drees, 2014; Güler, 2017, 292).

2.2.4. توجه هدف الأداء إقدام Performance Goals Approach: "يركز الفرد فيه على المعايير الخارجية، وعلى إظهار كفاءته مقارنة بالآخرين" (Barron. Et al., 2006)، من خلال السعي للحصول على تقييمات إيجابية خارجية أو أحكام مفضلة أو اعتراف لإثبات أنه أفضل من زملائه في الصف في إتقان مهمة أكاديمية (Harackiewicz et al., 2002). وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).

و"غالبًا ما يفضل المتعلمون **ذوو توجه هدف الأداء إقدام** تبني استراتيجيات تعلم المعالجة العميقة ويبذلون جهودًا كبيرة في التعلم، ويركزون على إثبات قدراتهم والحصول على اعتراف من الآخرين والحصول على درجات أفضل من الآخرين" (Gafoor, Kurukkan, 2015; Lin, 2017).

"ترتبط أهداف أداء– إقدام بالجهد والمثابرة والقدرة التنافسية والحصول على الدرجات العالية وبأنماط التعلم التكيفية وغير التكيفية ويكون لديها إما التأثير السلبي أو عدم التأثير على الأفكار الإيجابية والمشاعر والسلوكيات عند مواجهة التحديات والصعوبات" (Elliot, McGregor , 2001; Harackiewicz et al., 2002).

3.2.4. توجه هدف الأداء إحجام Performance Avoidance Goals: يشير إلى "نية الفرد في تجنب الظهور بعدم الكفاءة أو العجز" (Tian et al., 2017). وإلى "تجنب الظهور بالافتقار إلى المهارة أو المعرفة لإتقان مهمة ما مقارنة بالآخرين (Malik, 2015). ويتصف بتوجهات دافعية إحجامية (ذات قيمة سيكولوجية سالبة).

و**ذوو توجه هدف الأداء إحجام** "غالبًا ما يفضلون استخدام استراتيجيات تعلم سطحية، وأن توجه هدف الإحجام عن الأداء يؤدي غالبًا إلى الأداء السلبي وانخفاض مستويات التحصيل في العمل الأكاديمي. وفي الوقت نفسه يشعرون بعدم الكفاءة وبالخوف من الفشل، كما وُجد أنهم يفتقرون إلى الدافعية الداخلية" (Güler, 2017, 292; Lin, 2017). وتتمثل مصادرهم في الدافعية الخارجية وفي الجهود المبذولة لإرضاء المعلمين والأصدقاء والعائلة.

ويرتبط توجه هدف الأداء إحجام بأنماط التعلم غير التكيفية، و"غالبًا ما ينسحب الأفراد ذووا هذا التوجه من التحديات الصعبة، ويختارون مهام سهلة، ويبذلون القليل من الجهد والمثابرة أثناء عملية التعلم ويعتبرون الفشل دليلاً على عدم كفاءتهم" (Lin, 2017). فهم "يركزون على عدم الأداء بشكل أسوء من أداء الآخرين" (Nicolas et al., 2017). وبهذا يهدفون إلى تجنب الأحكام السلبية عن كفاءتهم من الآخرين.

3.4. النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز Four 2×2 Types of Achievement Goals Model:

قدم "إليوت" و"ماكجرين" في عام (2001) (Elliot & McGregor, 2001) تعديلا للنموذج الثلاثي لتوجهات الهدف، وذلك بإضافة هدف رابع ليصبح النموذج رباعيا (2×2). وقد قاما باختباره عبر ثلاث دراسات تجريبية ليشمل أهداف إتقان–إقدام وإتقان–إحجام، وأداء–إقدام، وأداء–إحجام.

وقد أشار "إليوت" "Elliot" إلى أن "تعريف هدف الإنجاز من حيث الغرض "Purpose" يفتقر إلى الدقة، لأن للغرض دلالتين مختلفتين: **الأولى** السبب الذي من أجله يوجد الشيء أو يُفعل من أجله الشيء و**الثانية** النتيجة أو النهاية أو الغاية المقصودة أو المرغوب فيها أو الهدف المقصود أو المرغوب فيه" (Murayama et al., 2012, 195).

ويتم "استخدام الغرض بدلاليته في التصور الثنائي لهدف الإنجاز، وعادة ما يتضمن سبب الاندماج في سلوك الإنجاز، السعي (لتطوير الكفاءة أو إثباتها)، وأحيانًا يتم إدراج الغاية التي يسعي إليها أثناء الاندماج في سلوك الإنجاز لتحقيق كفاءة معيارية (مقارنة بالآخرين) أو كفاءة داخلية. والجانب السببي من الغرض لا يشمل الكفاءة فقط بل يتضمن محتوى إضافي يتجاوز الكفاءة (على سبيل المثال: هدف الأداء يتضمن الإثبات أو القبول أو إظهار الذات، فضلا عن الكفاءة في حد ذاتها) أما جانب الغاية بالنسبة للغرض فيركز على الكفاءة وحدها" (Elliot et al., 2011).

يؤكد "إليوت" و"ماكجرين" (2001) على أن "الكفاءة تمثل المفهوم المركزي في بنية توجه الهدف" (Giménez et al., 2017a)، وبالتالي يمكن تصنيفها إلى بعدين أساسين، وفقا لكيفية تعريفها (التحديد Defined) ووفقًا لكيفية تكافئها (التكافؤ Valenced).

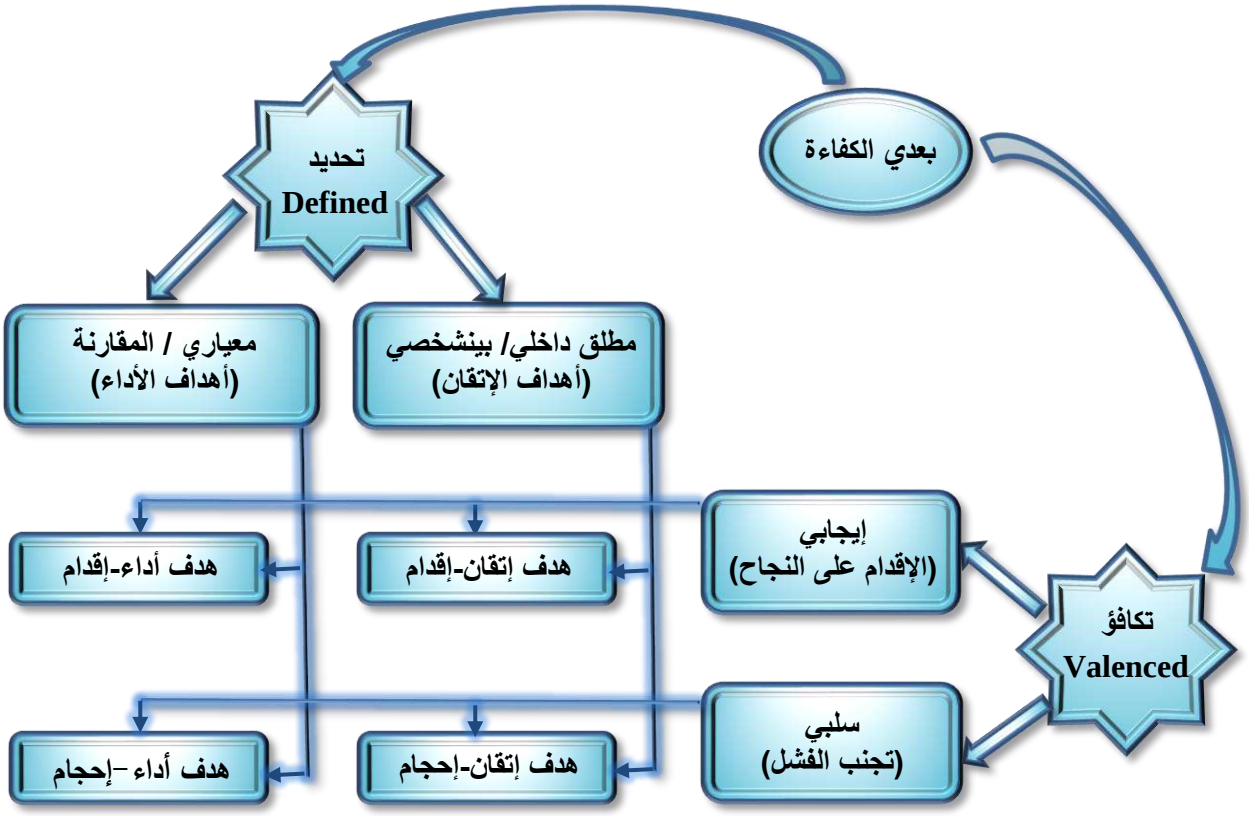
أولا بعد التحديد Defined: يمكن تحديد الكفاءة من حيث المعيار المستخدم في تقييم الأداء من خلال ثلاثة معايير مختلفة للأداء وهي: المعيار المطلق "Absolute" (والمحك هنا هو متطلبات المهمة ذاتها) المعيار الداخلي/ البينشخصي "Interapersonal" (والمحك هنا هو نتائج التحصيل أو الأداء السابق للفرد أو أقصى جهد ممكن)، ومعيار المقارنة "Normative" (والمحك هنا هو مقارنة الأداء بالنسبة للآخرين) (Murayama et al., 2012, 196).

ومنه نخلص إلى أن تحديد الكفاءة يتم وفق ما إذا كان الفرد يهدف إلى اكتساب الفهم أو إتقان المَهَمَة (معيار مطلق)، أو يهدف إلى تحسين الأداء وتطوير معارفه ومهاراته (معيار داخلي) أو يهدف إلى أداء أفضل من الآخرين (معياري/ المقارنة).

تشترك الكفاءة من خلال "المعايير المطلقة والمعايير الداخلية في العديد من أوجه التشابه وغالبًا ما يصعب التمييز بينهما، على سبيل المثال تعلم الفرد لمعلومات جديدة يعتبر إتقانا للمَهَمَة وتطويرا للمعارف على حد سواء. وعلى هذا فإنه يُنظر إليهما بصورة مشتركة وليست منفصلة والتمييز بينهما ظهر في المفاهيم الكلاسيكية لدافعية الإنجاز" (Elliot, McGrego, 2001).

ثانيا بعد التكافؤ Valenced: يرتبط "الأفراد بجميع الميول الدافعية إما بطريقة إيجابية أو سلبية. وتفسر على أنها إما احتمال إيجابي مرغوب (أي الرغبة في النجاح) أو احتمال سلبي غير مرغوب (تجنب الفشل). فوفقًا لـ "إليوت" و"كوفينتون" (Elliot, Covington, 2001) المشار إليه في (Keklik, Keklik, 2013) فإن "الأفراد يعالجون معظم المثيرات التي يواجهونها وفقا لمحك التكافؤ ويقومون بذلك دون قصد أو وعي".

ويعتبر كلا البعدين التحديد والتكافؤ جزءً لا يتجزأ من بنية الكفاءة، فكلاهما ضروري ولا يمكن صياغة هدف إنجاز دون أن تراعى ضمنيا أو صراحة كيفية تحديد الكفاءة وتقييمها. والشكل الموالي يقدم تمثيلا تصوريا للنموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (2x2) كما اقترحه "إليوت" و"ماكجرين" (2001).



الشكل رقم (4): ***تمثيل تصوري لتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي (2x2)***

(Elliot & McGregor, 2001; Murayama et al., 2012; Giménez et al., 2017a)

يبين الشـكل رقم (4) الإطار التمثيلي للنموذج الرباعي لأهداف الإنجاز (2×2). حيث يمثل التحديد والتكافؤ بعدي الكفاءة. ويمثل المعيار المطلق/ الداخلي والمقارنة الطريقتين اللتين يمكن من خلالهما تحديد الكفاءة، ويمثل الإيجابي والسـلبي الطريقتين اللتين يمكن من خلالهما تقييم الكفاءة. وعليه في إطار النموذج الرباعي اتفق "إليوت" وزملاؤه (Elliot, McGregor 2001) المشـار إليه في (Hall et al., 2015) على الأبعاد التالية:

1.3.4. توجه هدف إتقان إقدام Mastery Approach Goals: محاولة تحقيق الكفاءة فيما يتعلق بمعايير المهمة أو الذات، وتكون لدى الفرد دافعية للتعلم أو لتطوير المهارات.

2.3.4. توجه هدف إتقان إحجام Mastery Avoidance Goals: محاولة تجنب عدم الكفاءة فيما يتعلق بمعايير المهمة أو الذات، وتكون لدى الفرد دافعية لتجنب الفشل أو أن يصبح غير كفء.

3.3.4. توجه هدف أداء إقدام Performance Approach Goals: محاولة الفرد الحصول على الكفاءة مقارنة بأقرانه، وتكون لديه دافعية للتفوق على الآخرين أو النظر إليهم على أنهم أذكياء.

4.3.4. توجه هدف أداء إحجام Performance Avoidance Goals: محاولة الفرد تجنب عدم إحراز الكفاءة مقارنة بأقرانه، وتكون لديه دافعية لتجنب القيام بعمل أسـوأ من الآخرين أو النظر إليهم على أنهم أقل ذكاء.

نستخلص مما سبق أنه في النموذج الرباعي تكون مرجعية الفرد في تحقيق الكفاءة في توجه هدف الإتقان إما في إطار المَهَمَة أو الذات أي ضـمن المحك المطلق أوالمحك الداخلي، أما في توجه هدف الأداء فتكون مرجعيته لتحقيق الكفاءة في إطار المقارنة بالآخرين.

4.4. النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز Sixth 3x2 Achievement Goal Model:

بعد تقديمه للنموذج الرباعي طوّر "إليوت" وزملاؤه (Elliot, Murayama, Pekrum, 2011) نموذج آخر لتوجهات أهداف الإنجاز عُرِف بالنموذج السداسي (2x3) لتوجهات أهداف الإنجاز والذي ظهر نتيجة وجود بعض المآخذ على النماذج السابقة، "حيث اعتبرت نتائجها متحيزة بالإضافة إلى أن هناك العديد من المشـاكل في قياس توجهات أهداف الإنجاز، وتمثلت هذه المشـاكل حسـب "إليوت" و"مرياما" (Elliot, Murayama, 2008) في ما يلي:

1- وضع هدف واحد مقابل هدف آخر وأكثر من هدف واحد في سؤال واحد.

2- عدم التركيز على أهداف الإنجاز في حد ذاتها.

3- استخدام نفس المحتوى لأهداف مختلفة.

4- معايير مقارنة مختلفة للأهداف المرتبطة بالأداء.

5- اختلاف المحتوى المفترض والمحتوى العاطفي في أسئلة المقياس.

6- عبارات مكثفة في نفس المحتوى.

7- دمج الأهداف الاجتماعية والدافعية في أهداف الإنجاز الفردية.

بالإضـــافة إلى أن النموذج الرباعي (2×2) دمج معيار الكفاءة المطلق مع معيار الكفاءة الداخلي (الذات) في هدف الإتقان، مما أدى إلى فشل في تقييم أهداف الإنجاز. ومن أجل توضيح بنيات توجهات أهداف الإنجاز قام "إليوت" و"مريامة" (2008) "Elliot" & "Murayama" بتعديل هذه المشكلات. ثم ميَز بعدها "إليوت" وزملاؤه (2011) ,.Elliot" et al" بين الأهداف القائمة على الإتقان واقترحوا حينها نموذج هدف الإنجاز السداسي (Wu, 2012). بعد إجرائهم لدراستين قدمتا دعمًا قويًا للنموذج وكوسيلة للتمييز بين أهداف الإنجاز بصورة فردية.

كذلك قدم "إليوت" وزملاؤه (2011) ,.Elliot" et al" إضـافة أخرى في نموذجهم الجديد تقضـي بأن "إطار (2x2) أهمل [السبب] لماذا يتم السعي إلى تحقيق هدف ما. ولمراعاة كل من السبب والغاية يؤكد إطار (2x3) الجديد على تقييم الكفاءة [السـبب] وفق ثلاث معايير: معيار المهمة، معيار الذات، معيار الآخر. فإذا كان الهدف على سـبيل المثال هو القيام بعمل جيد فإن الإطار (2x3) يفسـر السـبب للقيام بعمل جيد فيما يتعلق بالمهمة أو الذات أو الآخرين". (Johnson, Kestler, 2013).

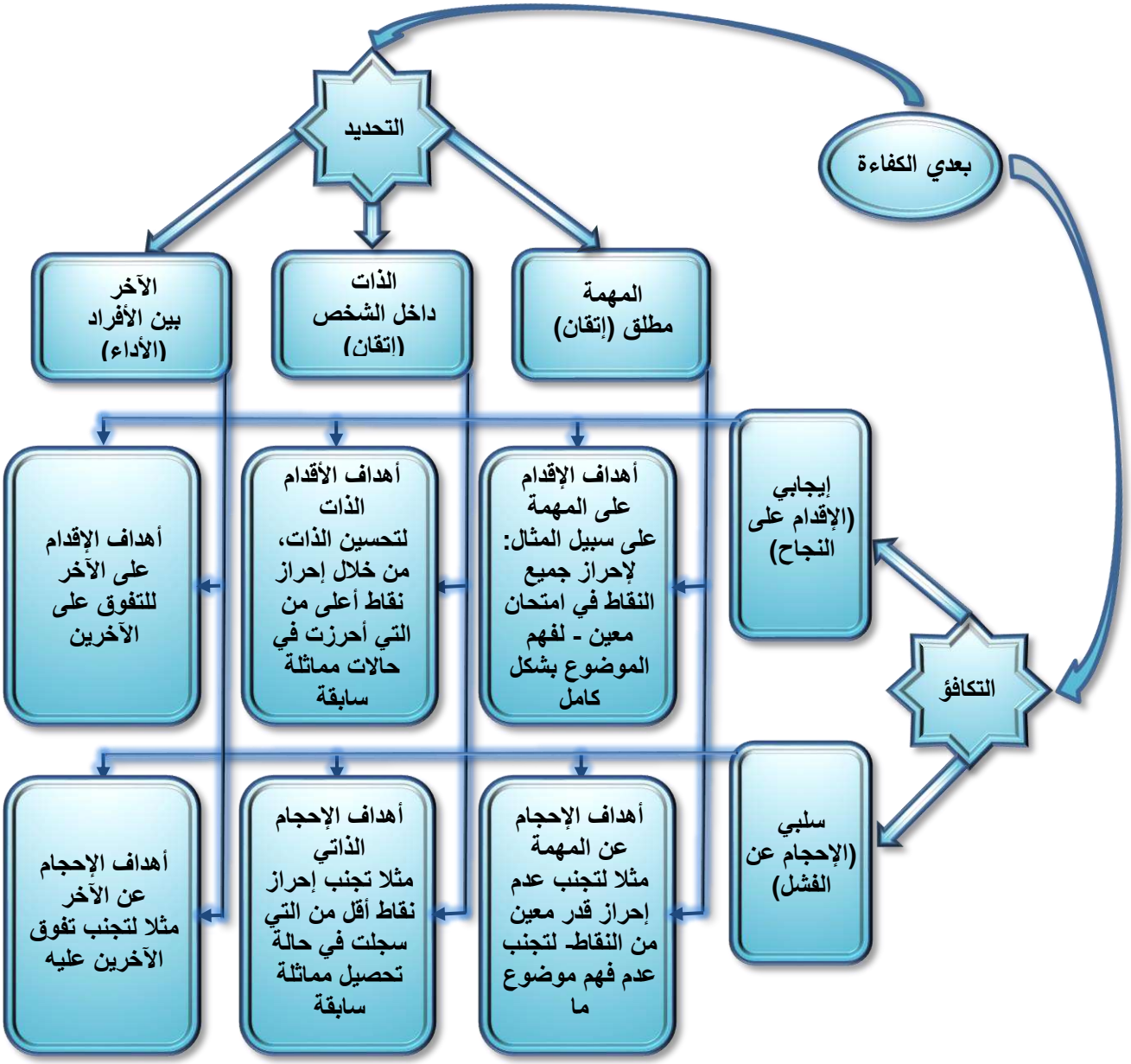
و"يقترح النموذج (2x3) أن الأفراد يقيمون أنفسهم وفق ثلاثة عناصر مختلفة: مستوى الكفاءة الحالية أو السابقة أو المستقبلية، والمهمة التي يتم فيها إحراز الكفاءة أو عدم إحرازها، وأداء الأشخاص الآخرين. وعليه فإن هذا النموذج يحدد نمطا واحدًا من الأهداف لكل معيار من المعايير الثلاثة المسـتخدمة لتقييم الكفاءة: القائمة على المهمة، القائمة على الذات والقائمة على الأخر. وهذا يعني فصل أهداف المهمة عن أهداف الذات" (Giménez et al., 2017b). ومنه فقد تم " تقسـيم أهداف الإتقان إلى بنيتين متمايزتين (Nicolas et al., 2015; Lower, Turner, 2016;):

أهداف المَهَمَة: وتعكس المعيار المطلق، ويتم تقييم الكفاءة بناءً على كيفية نجاح الفرد في إتقان مَهَمَة معينة، وتحديدها من حيث الأداء الجيد أو السيء فيما يتعلق بما تتطلبه المهمة.

أهداف الذات: وتعكس المعيار الداخلي، ويتم تقييم الكفاءة على أساس قدرة الفرد على تحسين أدائه مقارنة بأدائه السابق، وتحديدها على أساس الأداء الجيد أو السيء بالنسبة للكيفية التي أدى بها الفرد في الماضي أو من المحتمل أن يؤدي بها في المستقبل.

أما في **أهداف الأداء** والتي أصبح يُطلق عليها "أهداف الآخر" في هذا النموذج يتم تقييم الكفاءة على أساس قدرة الفرد على التفوق على الآخرين في مهمة معينة وبالتالي تحدد الكفاءة على أساس الأداء الجيد أو السيء بالنسبة لأداء الآخرين.

والشكل الموالي يوضح أبعاد الكفاءة للنموذج السداسي (2x3) حسب "Elliot" & "Murayama" & "Pekrum" (2011):



الشكل رقم (5): ***تمثيل تصوري للنموذج السداسي (2x3) لتوجهات أهداف الإنجاز***

(Elliot et al., 2011; Drees, 2014; Üztemur, 2020)

وبالنظر إلى الشكل رقم (5) يتضح أن إطار توجهات أهداف الإنجاز السداسي (2x3) أصبح يتألف من ستة أهداف أو أبعاد متمايزة وهي كما ذكرها كل من (عبد الغني، سعيد، 2018، Barco et al., 2019; Elliot et al., 2011; Giménez et al., 2017b):

1.4.4. أهداف المَهَمَة إقدام Task-Approach Goal: ويتم التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على مطالب المهمة، ويقارن الفرد أدائه بمتطلبات المهمة محاولا اكتساب الكفاءة التي تمكنه من أداء المهمة كما ينبغي، (القيام بالمهمة على نحو صحيح).

2.4.4. أهداف المَهَمَة إحجام Task-Avoidance Goal: ويتم التركيز فيها على تجنب عدم إحراز الكفاءة القائمة على مطالب المهمة، ويقارن فيها الفرد أدائه بمتطلبات المهمة ولكنه يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح والفشل فيها (تجنب القيام بالمهمة على نحو غير صحيح).

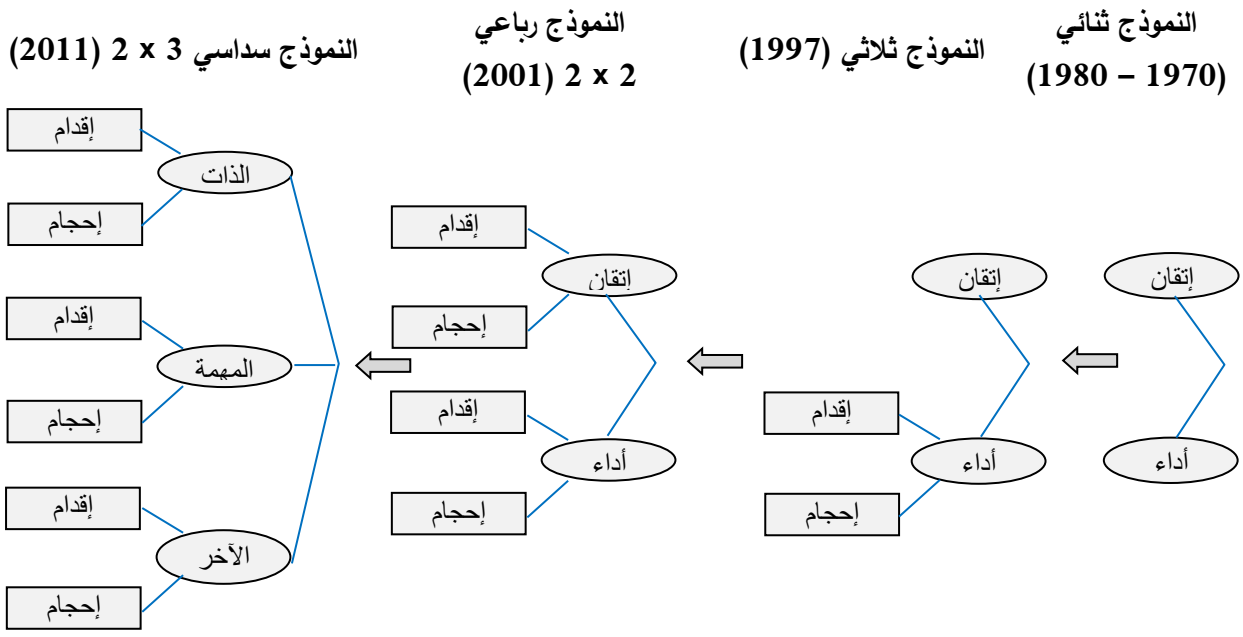
3.4.4. أهداف الذات إقدام Self-Approach Goal: ويتم التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على الذات، ويقارن الفرد أدائه بذاته بمعنى أن معيار تقويم أدائه هو أداءه السابق، محاولا الوصول إلى مستويات أعلى في الأداء والكفاءة والقدرة (القيام بالمهمة بشكل أفضل من الأداء السابق).

4.4.4. أهداف الذات إحجام Self-Avoidance Goal: ويتم التركيز فيها على تجنب عدم إحراز الكفاءة القائمة على الذات، ويقارن الفرد أداءه بذاته أيضا، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهام أمام نفسه (تجنب القيام بالمهمة بشكل أسوأ من الأداء السابق).

5.4.4. أهداف الآخر إقدام Other-Approach Goal: ويتم التركيز على تحقيق الكفاءة القائمة على أساس الآخر، ويقارن الفرد أداءه بأداء الآخرين محاولا الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين (القيام بما هو أفضل من الآخرين).

6.4.4. أهداف الآخر إحجام Other-Avoidance Goal: ويتم التركيز فيها على تجنب عدم إحراز الكفاءة القائمة على أساس الآخر، وفيها يقارن الفرد أيضا أدائه بأداء الآخرين ولكنه يسعى إلى تجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو أسوأ من الآخرين من أقرانه (تجنب القيام بما هو أسوأ من الآخرين).

والشكل الموالي يلخص تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز من النموذج الثنائي إلى السداسي:



الشكل رقم (6): ***التطور التاريخي لنماذج توجهات أهداف الإنجاز***

(Yang et al., 2016**)**

يبين الشكل (6) تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز عبر تسلسل زمني، وذلك من النموذج الثنائي (1980 – 1970) لـــــــ "Nicholls" (1984) و "Dweck" (1988-1986) و "Ames"(1984 – 1992) و"Elliot" "Midgley" et al., (1997 – 1995) ، ثم كان بعده النموذج الثلاثي (1997) الذي اقترحه "Elliot" (1999) وبعده جاء النموذج الرباعي الذي طوّره "Elliot" & "McGregor" (2001) وفي الأخير النموذج السداسي الذي قدمه كل من "Elliot" & "Murayama" & "Pekrum" (2011) حيث أعطت هذه النماذج نظرة واضحة حول الأسباب الكامنة وراء مهام الإنجاز في مواقف التعلم.

5. أبعاد توجهات الأهداف:

أدت التطورات البحثية في نظرية توجه الهدف إلى تطور وتعدد نماذج توجهات أهداف الإنجاز من النموذج الثنائي إلى النموذج السداسي، وهو ما نتج عنه اختلاف في الدراسات وتباين في نتائجها وذلك طبقا للنموذج المتبنى، والذي تحدده أهداف الدراسة المراد تحقيقها.

ومن هذا المنطلق فقد تبنت الدراســـة الحالية النموذج الرباعي (2x2) وذلك لعدة اعتبارات منها أن هذا النموذج أثبت نجاعته واستقراره عبر الأبحاث والدراسات ومع مختلف الثقافات والأجناس على الرغم من ظهور النموذج السداسي بعده، إلا أن هذا الأخير لم يزل في طور الاختبار، ويرى "الوظبان" (2013) أن "الدراسات التي تناولت النموذج السداسي ليست واسعة الانتشار، ولم يراعَ في معظمها تأثير الثقافة والنوع وهو ما أسهم في تباين نتائجها وعدم اتساقها وتضاربها أحيانا". وفي نفس السياق أشار "Wu"

(2012) أن "طلاب المدارس الابتدائية وحتى الثانوية لا يمكنهم التمييز بين أهداف إنجاز النموذج السداسي (2x3)". وهو ما يجعل هذا النموذج ربما يكون أكثر ملاءمة لطلاب المرحلة الجامعية، فهم أكثر وعياً بأهدافهم وأغراضهم في الأداء. وفيما يلي عرض لأبعاد النموذج المتبنى في الدراسة الحالية:

1.5. أهداف إتقان – إقدام Mastery Approach Goals: تشير إلى تركيز الطلاب على التعلم وتحسين قدراتهم وإتقان واكتساب مهارات جديدة، وفهم ما يقدم لهم من معلومات ومعارف، وإحراز الكفاءة المتعلقة بالذات أو بالمهمة (الخصومي، 2019).

فذوو توجه هدف إتقان إقدام لديهم "ميول لتعزيز قدراتهم، وتطوير معرفتهم. ويركزون على تحسين كفاءتهم المتعلقة بالمكانة" (Malik, 2015)، وإلى "إنهاء مهمة معينة بشكل صحيح وتطوير رؤية عميقة في موضوع ما، وتحقيق أقصى قدر من المعرفة والمهارات" (ÜZTEMUR, 2020).

2.5. أهداف إتقان – إحجام Mastery Avoidance Goals: تشير إلى "تركيز الطلاب على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم، وعلى تجنب عدم إحراز الكفاءة المتعلقة بالذات أو بالمهمة" (الخصومي، 2019). حيث يتم تحديد الكفاءة في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المَهَمة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق " (Elliot, McGregor, 2001).

فأصحاب توجه هدف إتقان–إحجام يتبنون هدف تجنب الفشل بسبب منظور ذاتي. ويبذلون الحد الأدنى من المجهود لتلبية الحد الأدنى من معايير النجاح، ويجاهدون لتجنب الفهم الخاطئ للمعلومات أو الفشل في تعلم محتويات المقرر الدراسي، كما يحاولون الاحتفاظ بقدراتهم البدنية أو الفكرية (Elliot, McGregor, 2001; Malik, 2015). بمعنى أنهم يسعون إلى تجنب سوء الفهم (تجنب فهم المهمة بشكل خاطئ) أو فقد المهارات التي تم اكتسابها، أو نسيان فكرة أو موضوع ما سبق تعلمه، أي الحفاظ على الأداء السابق ولكن بأقل جهد.

3.5. أهداف أداء إقدام Performance Approach Goals: تشير إلى "تفضيل إظهار قدرة عالية مقارنة بالآخرين، أو تجاه معايير محددة من أجل إثبات الكفاءة، والحصول على أحكام إيجابية والثناء من الآخرين (Malik, 2015). أي الرغبة في التحسن في الأداء والنجاح والتفوق على الآخرين.

وأصحاب توجه هدف أداء إقدام يشعرون بالكفاءة في مهمة ما عندما يكون أداؤهم جيدًا مقارنة بالآخرين في تلك المهمة (Hall et al., 2015)، ويثابرون ويبذلون الجهد في المهام بهدف الحصول على

درجات مرتفعة، ولديهم قدرة على التحكم في انفعالاتهم، ويكون مستوى الدافعية الداخلية لديهم مرتفع (الخصومي، 2019).

4.5. أهداف أداء إحجام Performance Avoidance Goal: تشير إلى "تفضيل تجنب إظهار عدم إحراز الكفاءة أمام الآخرين، وتجنب الحصول على الأحكام السلبية" (Malik, 2015).

<u>فذوو توجه هدف أداء إحجام</u> "يهدفون إلى تقليل الجهد المطلوب للتعلم والأداء" (Hall et al., 2015)، فغرضهم الأساسي ليس التعلم ولكن الحصول على استحسان الآخرين. لذلك "يميلون إلى تجنب المواقف التي قد يَنظر فيها الآخرون إليهم على أنهم غير أكفاء، ويحاولون التظاهر بأنهم قادرون على إحداث انطباع إيجابي لدى الأشخاص من حولهم. كما يشعرون بالإحباط بسبب المواقف التي يتم فيها تقييمهم بشكل سلبي أو يفشلون فيها، ونتيجة لذلك قد يحاولون تجنب مثل هذه المواقف وترك عملهم غير مكتمل" (Üztemur, 2020). فهدفهم تجنب الظهور بعدم الكفاءة مقارنة بزملائهم فيما يتعلق بإتقان مهامهم الدراسية.

ويلخص الجدول الموالي صفات المتعلمين حسب أبعاد النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (Lin, 2017; Pintrich, 2000):

الجدول رقم (1): *الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي*

توجه أهداف الإتقان		توجه أهداف الأداء	
هدف إتقان–إقدام	**هدف إتقان–إحجام**	**هدف أداء–إقدام**	**هدف أداء–إحجام**
التركيز على إتقان المَهَمَة والتعلم والفهم	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم إتقان المَهَمَة.	التركيز على التفوق على الآخرين. وإظهار القدرة وتحسن الأداء مقارنةً بالآخرين.	التركيز على تجنب الدونية وعدم الظهور بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين.
استخدام معايير لتحسين الذات والتقدم والفهم العميق للمَهَمَة.	استخدام معايير لعدم الخطأ وعدم أداء المهمة بشكل غير صحيح.	استخدام معايير المقارنة مثل الحصول على أعلى الدرجات. وأن يكون الفرد الأفضل أداءً في الفصل الدراسي.	استخدام معايير مقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات، أو أن يكون الفرد الأدنى أداءً في الفصل الدراسي.

يوضـــح الجدول رقم (1) الاختلافات الجوهرية بين أنماط توجهات أهداف الإنجاز، وذلك حســـب هدف الإنجاز المتبنى من قبل المتعلم، فمنهم من يســـتخدم معيار داخلي أو مطلق (توجه الإتقان) ومنهم من يستخدم معيار المقارنة بالآخرين (توجه الأداء).

وفي هذا الصـــــدد نجد أنه من الناحية المفاهيمية تختلف أهداف إتقان–إحجام عن أهداف إتقان إقدام من حيث تكافؤ الكفاءة (ســـلبي–إيجابي)، وعن أهداف أداء–إحجام من حيث تحديد الكفاءة (مطلق/ داخلي– مقارنة) وعن أهداف أداء–إقدام من حيث تحديد وتكافؤ الكفاءة (ســـلبي–إيجابي، مطلق/ داخلي– مقارنة) (Elliot & McGregor, 2001). وعموما قد يمتلك الطلاب توجه هدف متعدد في نفس الوقت على ســـبيل المثال قد يرغبون في إتقان المهمة وفي نفس الوقت يريدون أداء أفضـــل مقارنة بالطلاب الآخرين (Elliot, Murayama, Pekrun, 2011; Malik, 2015). كذلك نجد البعض منهم يكون هدفهم التعلم وفي الوقت نفسه يرغبون في التفوق على الآخرين ويسعون كذلك إلى تجنب الخبرات المحبطة.

6. العوامل المؤثرة في تشكل توجهات أهداف الإنجاز:

هناك العديد من العوامل التي تؤدي أو تســـهم في تشـــكيل توجهات أهداف مختلفة لدى المتعلمين ويمكن ذكرها كما أوردتها "وقاد" (2008): خبرة الفرد الســـــابقة وتاريخ الإنجاز لديه أهداف ومعتقدات الوالدين؛ تباين معاملة المعلمين للطلاب؛ إدراك الذكاء على أنه وجود ثابت لا يتغير يرتبط بتبني أهداف الأداء، وإدراكه على أنه صـــــفة أو خاصـــــية مرنة يرتبط بتبني هدف الإتقان، والفروق الفردية في إدراك القدرة؛ إدراك الطالب وتنظيمه للواقع الاجتماعي، فعندما يتضمن الموقف مسؤوليه الطالب عن ناتج التعلم فإن الطالب يركز على المهمة بدلا من الاهتمام بالذات؛ بنية الفصـــل المدرســـي وتتألف من مهام التعلم وأنشطته، وطرق تقويم الطلاب.

وعليه يمكن أن نوجز هذه العوامل في النقاط التالية:

أ. **الخبـرات السـابقة فـي الـتعلم:** تـؤثر خبـرات التلميـذ السـابقة علـى أدائـه، فالنجـاح السـابق يجعـل التلميذ يركز دائما على تطوير مهاراته وتحسين قدراته.

ب. **معتقـــدات التلميـــذ:** فاعتقـاد التلميـذ علـى أن قدراتـه يمكـن تحسـينها وتطويرهـا تـؤثر بشـكل إيجابي على أدائه، والعكس إذا اعتقد أنها ثابتة وغير قابلة للتعديل.

ج. **معتقـدات الآبـاء وأهـدافهم:** فتبنـي الوالـدين لـنمط مـن توجهـات الأهـداف يـؤثر فـي تبنـي الأبنـاء لذلك النمط.

د. **البيئـــة الصـــفية:** التـــي يـــدرس فيهـــا التلميـــذ كـــذلك تـــؤثر علـــى توجهاتـــه، مـــن خـــلال المنافســـة والتحديات وتطوير القدرات.

هـ. **المعلـــم:** الـــذي يشـــجع التلاميـــذ علـــى تبنـــي توجـــه هـــدف إتقـــان، ويشـــجعه علـــى الاعتمـــاد علـــى النفس وتحمل المسؤولية، ويتسم بتشجيع التلاميذ، وبتقديم الحوافز والمكافآت.

7. قياس توجهات أهداف الإنجاز:

بعد وقت قصـــير من نشـــرهم للأبحاث والدراســـات التجريبية والنظرية التي أدت إلى ظهور نظرية توجهات أهداف الإنجاز، أقدم العديد من علمائها ومنظريها على إعداد أدوات قياس لتوجهات الأهداف. تمثلت في مجموعة من مقاييس التقرير الذاتي والمقاييس الاســـتقصـــائية تباينت حســـب الاختلافات المفاهيمية التي يتبناها الباحثون.

قام "نيكولز" وزملاؤه (Nicholls" et al., (1985" بتطوير أحد المقاييس الأولى لتوجهات أهداف الإنجاز، وقد اســتخدموه في عدد من الدراســات حول أهداف ودافعية الأطفال والمراهقين وتضــمن جوانب كالغايات المدركة للتعليم المدرسي، والأهداف الشخصية في المدرسة والرضا عن التعلم المدرسي، وأسباب النجاح الملموسة، والقدرة المدركة (Wigfield, Cambria, 2010).

وأعدَّ "آمس" وآرشر" (Ames & Archer, 1988) استبيانا يتوافق مع تصور "آمس" لتوجهات أهداف الإنجاز، وشــمل اســتبيانهما تصــورات الطلاب لأبعاد الإتقان والأداء لبنية الهدف في الفصــل الدراســي واســتراتيجيات التعلم، وتحدي المهمة المدركة، والموقف تجاه الفصـل، والعزو السـببي والقدرة المدركة. كما طوّر فريق من الباحثين في جامعة "Michigan" مقياس التعلم المتكيف (PALS) لتقييم دافعية الطلاب وتصـوراتهم لبنية أهداف الفصـل الدراسـي، والذي اعتبر من أكثر المقاييس اسـتخداما في دراسـات توجهات الأهداف (Urdan, Kaplan, 2020).

وقد قدّم "ميدلجي" (Midgley, 1998) وزملاؤه تقريرا عن صـــــدق تطوير مقياس توجه الهدف (PALS). كما قام بتطوير مقاييس فرعية لقياس التمايز إقدام–إحجام في توجه الهدف، وكان من الأوائل في ذلك. وبعدها قام "ميللر" و"غرين" (Miller & Greene 1993-1999) بإعداد مقياس كذلك ضـــــمن النموذج الثلاثي لتوجه الهدف. وفي وقت لاحق قامت "هاركويز" وزملاؤها (Harackiewicz et al., 2008) بتقديم مقياس شمل مقياس لأهداف الإتقان، وأهداف الأداء–إقدام وأهداف الأداء–إحجام، وأهداف الإحجام عن العمل مستندين في مقاييسهم على المقاييس السابقة التي وضعتها " هاركويز" وزملاؤها وكذلك على

مقياس (PALS). وبعدها طوّر "إليوت" و"ماكجرين" (2001) "Elliot" & "McGregor" في إطار النموذج الرباعي مقياس هدف الإنجاز (AGQ)، وفي وقت لاحق قدَّم "إليوت" و"مريامة" "Elliot" & "Murayama" (2008) نسخة معدّلة للمقياس (AGQ-R) (Wigfield, Cambria, 2010). وفي عام (2011) أعدّ "إليوت" وزملاؤه (Elliot et al., 2011) مقياسا في إطار النموذج السداسي لتقييم أهداف الإنجاز.

وقد تم "تكييف معظم المقاييس باختلاف نماذجها على مجالات مثل العمل والرياضة وعلى فئات من غير سن المدرسة، وقد كان هؤلاء العلماء (Kanfer, 1990; Farr, Hofmann, Ringenbach, 1993; Button, Mathieu, Zajac, 1996) من أوائل من أعدوا مقاييس في هذه المجالات. وقد حاولت العديد من الدراسات التأكد من خصائصها السيكومترية عبر بيئات وفئات ومختلفة (Keklik, Keklik, 2013; Ning, 2016; Nicolas et al., 2017; Barco et al., 2019).

ومع اختلاف نتائج الدراسات والأبحاث التي قُدمت في إطار توجهات الأهداف يذكر "ايردن" و"كابلان" (Urdan & Kaplan, 2020) أنه "عكس كل المقاييس الاستقصائية فيما يتعلق بأهداف الإنجاز اكتسبت مقاييس التقرير الذاتي رواجا هائلا في معظم دراسات نظرية الهدف".

وفي البيئة العربية قام كذلك العديد من الباحثين بإعداد مقاييس لتوجهات أهداف الإنجاز أو بترجمتها من لغتها الأصلية وتقنينها، كالمقياس الذي أعدّه "سهير" و"أنور محفوظ" (1993) في إطار التصنيف الثنائي، وفي نفس التصنيف قام كل من "محمود أحمد عمر(1994)" بترجمة مقياس (1992) "Nicholls" & "Doda"، وقام "السيد محمد أبو هاشم" (1999) بإعداد مقياس في نفس التصنيف. كما قام "أبو هلال" و"العمادي" (2005) بترجمة مقياس أهداف التعلم الذي طوره "Elliot" & "Church" (1997) (النموذج الثلاثي).

وفي (2006) أعدّ "ربيع شوان" مقياسا في إطار النموذج الرباعي، وقام أيضا "الوظبان" (2013) بترجمة المقياس الذي أعدّه (2001) "Elliot" & "McGregor" لنفس النموذج. وبعدها قنَّنَ "الوظبان" (2013) مقياس (2011) ,.Elliot" et al على البيئة السعودية في إطار النموذج السداسي وقد أعدّ "حجاج غانم" (2015) كذلك مقياسا في نفس الإطار. وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بترجمة مقياس توجهات أهداف الإنجاز الرباعي المعدّل لـ (2008) "Elliot" & "Murayama" مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة على عباراته لتتناسب مع تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

خلاصة الفصل:

تضمن الفصل الحالي مفهوم توجهات أهداف الإنجاز، حيث وضّح الأغراض التي توجه السلوك والغايات التي يسعى المتعلمون من ورائها للقيام بمهام التعلم المختلفة، وذلك وفقاً لنمط توجه الهدف المتبنى. وقد قدمت نظرية توجه الهدف المبادئ الأساسية التي تحكم سلوك المتعلمين وتؤثر في أهدافهم حيث اعتبرت من أهم وأحدث نظريات الدافعية التي نشأت نتيجة الاتجاه الاجتماعي المعرفي.

تم تطوير العديد من النماذج التي تصف بنية الهدف من خلال العديد من الأعمال التي قدمها منظرو توجه الهدف، بداية بالنموذج الثنائي ووصولا إلى النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز آخذين في الحسبان معيار الكفاءة الذي يستخدمه المتعلم في تقييم أدائه. وعلى الرغم من تباين هذه الأهداف إلا أنه يمكن للمتعلم أن يمتلك أكثر من توجه هدف في نفس الوقت. ومهما كان الهدف الذي يتبناه الفرد فهناك مجموعة من العوامل تسهم في تشكيله، منها ما هو متعلق بالمتعلم نفسه كمعتقداته أو بمحيطه المدرسي (بيئة التعلم، المعلم...) أو الأسري (معتقدات الوالدين) ...إلخ.

ومن أجل الكشف عن أنماط توجهات الأهداف المختلفة تم تصميم العديد من المقاييس من قبل باحثي ومنظري نظرية توجه الهدف، وقد شهدت هذه المقاييس تطورا مستمرا ومتوافقا مع تطور نماذج توجهات الأهداف، واعتبرت مقاييس التقرير الذاتي من أكثرها نجاعة واستخداما في الدراسات.

وقد خلص الفصل إلى أن تبني المتعلم لأكثر من توجه هدف قد يعود عليه بفائدة كبيرة لاسيما إن ارتبطت هذه الأهداف بنواتج تكيفية، والتي لها آثار إيجابية على العملية التعلمية ونواتج التعلم كالرغبة في الإنتاجية والانفتاح على العمل ومعايشة الانفعالات الإيجابية.

الفصل الرابع

انفعالات التحصيل

تمهيد

1. مفهوم انفعالات التحصيل

2. أهمية انفعالات التحصيل

3. نظرية التحكم-القيمة

4. أبعاد انفعالات التحصيل

5. أنواع انفعالات التحصيل

6. قياس انفعالات التحصيل

خلاصة الفصل

تمهيد

لقي موضوع دراسة انفعالات التحصيل منذ بداية الثمانيات اهتماما ملحوظا في كثير من المجالات البحثية كعلم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من المجالات. إلا أن الدراسات التربوية شهدت فقرا في تناولها، فقد أشار "بيكرن" (Pekrun, 2000, 143) أن "المجالات التطبيقية مثل علم النفس التربوي وعلم النفس التنظيمي وعلم نفس العمل أهملت الانفعالات حتى وقت قريب. ونتيجة لذلك ما زلنا نفتقر اليوم إلى المعرفة بشأن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وتأثيرها على التعلم والأداء وتطورها وسوابقها"، باستثناء قلق الامتحان الذي تمَّ بحثه "على نطاق واسع منذ بداية الخمسينات – بدايات أبحاث "Mandler" & " Sarason" (1952) – بل وترجع حتى قبل ذلك إلى مطلع الثلاثينات مع أبحاث "Stengel" (1936) "(Pekrun et al., 2002a). ومنذ تسعينات القرن الماضي بدأت الأبحاث في دراسة الانفعالات في التعليم، بشكليها السلبي والإيجابي، وفي مختلف مواقف التعلم.

ولمعرفة أكثر بانفعالات التحصيل وطبيعتها وخصائصها، سيتعرض هذا الفصل إلى مفهومها وأهميتها، بالإضافة إلى عرض لنظرية التحكم–القيمة لانفعالات التحصيل (الافتراضات والسوابق والآثار). والتعرف على أبعاد انفعالات التحصيل وأنواعها. وكذلك كيفية قياسها. ثم خلاصة الفصل.

1. مفهوم انفعالات التحصيل:

قبل التطرق إلى تعريف انفعالات التحصيل **Achievement Emotion** تجدر الإشارة إلى توضيح الفرق بينها وبين المزاج نظرا لوجود بعض التداخل بين المفهومين.

1.1. تفرقة مفاهيمية (الانفعال – المزاج):

في كثير من الأحيان يلتبس الأمر في التفريق بين الانفعال والمزاج. "نظرًا لأن الحالة المزاجية تظهر بمظهر مشابه للمكونات والاختلافات النوعية المماثلة للانفعالات (كما هو الحال في المزاج المرِح أو الغاضِب أو القلِق)، فيمكن اعتبارها انفعالات منخفضة الحدة (Pekrun, Stephens, 2010) فالتمييز بينهما يحتاج إلى نوع من التدقيق والحذر.

إلا أن الباحثين "يميزون بشكل قاطع بين الانفعال والمزاج، ما يعني أن الأمزجة تتميز من الناحية المفاهيمية عن الانفعالات بكونها أقل شدة، وتدوم لفترة أطول في تأثيرها، وتركز بشكل أقل وضوحا أو لا تركز إطلاقا على الموضوع، بالإضافة إلى أن الحالة المزاجية تكون غير موضوعية ومنتشرة (عمومية). بينما الانفعالات تتصف بأنها أقصر في فترة التأثير وأكثر نوعية ودائمًا ما تدور حول موضوع ما" (عبد

السميع، رشوان، 2020 ;Pekrun, 2006). أي أن الانفعالات عادة ما تكون موجهة مرتبطة بحدث وسريعة الزوال، والعكس من ذلك المزاج لا يرتبط بالضرورة بحدث (غير موجه) ولا يزول بسرعة.

ويُنظر عمومًا إلى الانفعالات على أنها مفهوم سامي يشمل كل من الحالة المزاجية والانفعالات" (Wondimu et al., 2013). وعليه نجد مثلا التلميذ الذي لديه مزاج القلق قد يعايش كل مواقف التعلم وفقا لهذا المزاج وبالتالي يتأثر أداؤه في هذه المواقف وبقدر أكبر، بينما التلميذ الذي استثار قلقه موقف تعليمي ما كقلقه من فهم الآخرين لدرس الرياضيات أفضل منه، فقد يتأثر أداؤه في هذه المادة فقط، بينما لا يتأثر في باقي المواد. لذا نجد أن معايير مثل الشدة والمدة والموضوع قد توفر إمكانية جيدة للتفريق بين الانفعالات والمزاج.

2.1. تعريف انفعالات التحصيل:

يكشف البحث في الدراسات التي تناولت الانفعالات في البيئات التعليمية عن وجود تسميات عديدة لهذا المفهوم. حيث نجد منها: **انفعالات التحصيل "Achievement Emotion"**، **الانفعالات الأكاديمية "Academic Emotion"**، **الانفعالات المرتبطة بالتحصيل "Emotion Associated With Achievement"**، **انفعالات الانجاز "Achievement Emotion"**. وقد اختارت الدراسة الحالية تسميتها بانفعالات التحصيل.

وقد اعتمدت معظم التعريفات الواردة في الأبحاث والدراسات التي تناولت انفعالات التحصيل على التعريف الذي قدمه "Reinhard Pekrun"، هذا الأخير الذي يعد رائد ومؤسس نظرية التحكم–القيمة "The Control-Value Theory"، إذ توفر هذه النظرية إطارا مرجعيا في دراسة انفعالات التحصيل في السياقات التعليمية. الأمر الذي أدى إلى أن تكون معظم التعريفات متقاربة في الطرح.

يعرف "بيكرن" (Pekrun, 2006) انفعالات التحصيل في نظرية التحكم–القيمة على أنها "انفعالات ترتبط مباشرة بأنشطة التحصيل أو نواتجه". ويعتبر هذا التعريف عام نوعا ما.

بينما أضاف إلى تعريفه السابق توضيحا أكثر لخصائص الانفعالات، حيث ذكر "بيكرن" و"ستيفن" (Pekrun, Stephens, 2010) أنه "يُنظر للانفعالات على أنها نظام من العمليات النفسية المترابطة والمتناسقة باعتبارها ظاهرة متعددة الجوانب، تتضمن مكونات عاطفية ومعرفية ودافعية وتعبيرية وعمليات فسيولوجية محيطية. فالتلميذ الذي يعاني من القلق قبل الامتحان تنتابه مشاعر من عدم الارتياح والعصبية (مكون عاطفي) ومخاوف بشأن الرسوب في الامتحان (مكون معرفي) ودوافع للهروب من

الموقف (مكون دافعي) وتعابير وجه قلقة (مكون تعبيري) زيادة تنشـــيط القلب والأوعية الدموية (مكون فسيولوجي)".

ويضـيف "ديريكو" وآخرون (D'Errico et al., 2016) بأنها "حالات داخلية متعددة الأوجه تشـمل المشاعر والجوانب المعرفية والفسيولوجية والتعبيرية والدافعية".

كما عرفتها "بغدادي" (2016) على أنها: "مجموعة من العمليات النفســـية المتداخلة والمترابطة لحالات شـعورية قصـيرة ومركزة تتعلق بخبرة ذاتية، والتي يمر بها التلاميذ في السـياق الأكاديمي ومواقف التعلم، فنجدها أثناء الحصـص الدراسـية، وفي أداء الاختبارات، وعند الاستذكار وحل الواجبات والتكليفات وأثناء أداء المهام في مجموعات التعلم. فالتلميذ إما يشـــعر ببهجة التعلم أو بالملل أو بالفخر أو الخجل وبالأمل أو بالقلق والغضب".

ويرى "حســن" (2017) أنها: "تلك الانفعالات التي تتصـــل على نحو مباشـــر بأنشـــطة الإنجاز الأكاديمي أو بمخرجات التعلم، وتتضـــمن كافة الانفعالات (الإيجابية أو الســـلبية) التي يمر بها الطلاب أثناء عملية التعلم، وتعكس حالة شعورية وخبرة انفعالية سارة في حالة الانفعالات الإيجابية، وحالة شعورية وخبرة غير سـارة في حالة الانفعالات السـلبية، وتظهر في السـياق الأكاديمي سـواء أثناء المحاضـرات أو الاستذكار أو قبل أو أثناء الامتحانات".

ويعرفها "بيكرن" (Pekrun, 2017) أيضـــا بأنها "ظواهر متعددة الأوجه تشـــمل المشـــاعر الذاتية والمعارف، والميول الدافعية، والعمليات الفسـيولوجية، والسـلوك التعبيري". وقد جاء هذا التعريف كحوصـلة للخصائص التي ذكرت في تعريفه السابق (2010) "Stephens" & "Pekrun".

بناءً على ما سبق وعلى الرغم من أن هذه التعريفات مستندة إلى تعريف (2006) "Pekrun" وإلى الأســـاس النظري لنظرية التحكم–القيمة، إلا أننا نجد أن كلا منها حاول أن يوضـــح جانب معين من انفعالات التحصـــيل. فنجد مثلا أن تعريف (2017) "Pekrun" و(2016) ,.al "D'Errico" et و "Pekrun" (2010) "Stephens" & ركّز على الجوانب والأبعاد المتعددة لانفعالات التحصـــيل، بينما تعريف "حســـن" (2017) قد ركّز على إظهار تنوع الانفعالات (إيجابية – ســـلبية) في الســـياق التعليمي، وعلى اختلاف المواقف التعليمية التي تحدث فيها. أما "بغدادي" (2016) فقد اشـــتركت معه في اختلاف الســـياقات التي تحدث فيها انفعالات التحصـــيل وفي ســـرد أنواعها، وفي كونها عبارة عن خبرة. وزادت عليه في وصـــف منشـــأ وطبيعة هذه الانفعالات. ويعد تعريف "بغدادي" نوعا ما الأشـــمل في تعريف انفعالات التحصـــيل مقارنة بالتعاريف السابق ذكرها.

وعموما ومن خلال ما ورد سابقا من تعريفات يمكن تعريف انفعالات التحصيل بأنها: خبرات شعورية ذاتية، لحالات نفسية داخلية متعددة الأبعاد، تتضمن جوانب معرفية ودافعية وفسيولوجية وتعبيرية. كما أنها ردود أفعال لأحداث ومواقف ترتبط بأنشطة التعلم (الدراسة) ومخرجاته (درجات الامتحانات). وتتضمن انفعالات إيجابية كالأمل والفخر وانفعالات سلبية كالقلق واليأس، يعايشها التلاميذ أثناء مواقف التعلم المختلفة كحضور الدروس في قاعات الدراسة، والمراجعة وأداء الواجبات وكذلك إجراء الامتحانات.

ويعتمد ظهور انفعالات التحصيل في البيئات التعليمية المختلفة على طريقة إدراك التلاميذ لما يحدث في سياق عملية التعلم، فقد يشعر التلميذ بالاستمتاع عند فهمه للدرس بشكل جيد، أو يجد أن المادة التي تُقدم مثيرة للاهتمام، وعلى العكس من ذلك قد ينتابه الملل إذا شعر بأن محتوى الدرس مكرر وروتيني، وربما يشعر بالغضب إذا أدرك أن محتوى الدرس غير مفيد له، وقد يصاب بالقلق من عدم الحصول على معدل جيد في الامتحان، والفخر إذا كانت علاماته ممتازة وباليأس إذا عجز عن فهم محتوى الدرس، وبالأمل إذا كان أداءه خلال الدروس جيدا، وبالخجل إذا شعر أن إجابته على سؤال الأستاذ خاطئة. فكل هذه الخبرات الانفعالية يعايشها التلاميذ يوميا في سياق التعلم، وعليه فهي تؤثر بالإيجاب أو بالسلب على أدائهم وتحصيلهم.

2. أهمية انفعالات التحصيل:

تلعب انفعالات التحصيل دورًا حيويًا في عمليتي التعليم والتعلم. فهي بمثابة عنصر مؤثر في حياة التلاميذ اليومية داخل المدرسة وخارجها، كما تعتبر مهمة لفهم محتوى التعلم والأداء ونواتج التحصيل. ولها أيضا تأثير على تحقيق التوافق المدرسي للتلاميذ، ونمو شخصيتهم وعلى رفاهيتهم ورضاهم بشكل عام.

ومن هنا فقد اهتم الكثير من التربويين بدور الانفعالات في السياق الأكاديمي وخاصة في دعم نواتج التعلم المنشودة. وقد أشار "ويستفا" وآخرون (Westpha et al., 2018) أن الانفعالات في البيئة التعليمية "لم تعد مجرد ظاهرة عابرة" لتعلم الطلاب، ولكن يمكن اعتبارها نواتج مهمة لهم وبخاصة ما إذا تعلق الأمر بالانفعالات الإيجابية".

وفي نفس السياق سلّط "بيكرن" وآخرون (Pekrun et al., 2002a) الضوء على أهمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية فيما يتعلق "بالتنظيم الذاتي واستخدام الاستراتيجيات والدافعية وتفعيل المصادر المعرفية لدى الطلاب". إذ يمكن للانفعالات الإيجابية مثل "الاستمتاع والأمل والفخر أن تعزز دافعية التلاميذ للتعلم والانتباه واستخدام استراتيجيات التعلم العميق والإنجاز الأكاديمي، في حين أن الانفعالات

السلبية مثل القلق والغضب والملل يمكن أن تعرض التعلم للخطر" (Shao et al., 2020). بالإضافة إلى ذلك فإن الانفعالات الإيجابية تثير في المتعلمين دافعية ورغبة في التعلم والأداء، وحب الاستكشاف والاهتمام، على عكس الانفعالات السلبية التي قد تؤدي إلى إعراض ونفور من التعلم وتؤثر على تركيز المتعلمين وانتباههم وعلى الاستراتيجيات المستخدمة.

فقد أثبتت الدراسات أن "الانفعالات تؤثر على العوامل المعرفية التي تؤثر بدورها على عملية التعلم وإنجاز المهام الدراسية. كما ترتبط انفعالات التحصيل مباشرة بأنشطة الإنجاز ونواتجه" (Chiyad, 2016). وهو ما أكدته الأبحاث، حيث أن التجارب الانفعالية الإيجابية تلعب دورًا مهمًا في بيئات التحصيل الأكاديمي، ويمكن أن يكون لها تأثير كبير على معارف التلاميذ وسلوكهم ونجاحهم النهائي في المجال الأكاديمي.

وفي هذا الصدد تذكر "الجمال" و "رخا" (2015) أن " العديد من الباحثين أكدوا على ضرورة دراسة الانفعالات في البيئات التربوية نظرا لما لها من آثار على عملية التعلم، فالانفعالات تعمق فهم نتائج التعلم والتعليم، وتعزز الدافعية والأداء الأكاديميين للمتعلم وذلك من خلال التأثير الإيجابي لمعالجة المهام الأكاديمية بابتكارية ومرونة".

ويضيف "جوتز" وآخرون (Goetz et al., 2006) أن انفعالات التحصيل تعتبر جديرة بالبحث نظرًا لأربعة أسباب رئيسية:

أولاً: كون التجارب الانفعالية للطلاب ترتبط ارتباطًا مباشرًا برفاههم الشخصي، وبالتالي فهي موضوع مهم للبحث في حد ذاته.

ثانيًا: كونها تؤثر على جودة تعلم الطلاب وتحصيلهم، وهي على هذا النحو موضوع مهم للبحث في المجتمعات الحديثة الموجهة نحو الأداء. فلطالما شددت الأبحاث من منظور الدافعية للتحصيل على أهمية دراسة سوابق وعواقب الانفعالات الأكاديمية.

ثالثًا: كون انفعالات الطلاب تؤثر بشكل كبير على جودة التواصل في الفصل الدراسي، والذي بدوره يؤثر على فعالية التدريس والتفاعل بين الطالب والمدرس.

رابعا وأخيرًا: يعتمد التركيز على الانفعالات الأكاديمية أيضًا على رؤى جديدة حول أصول انفعالات الطلاب والتي تجعل من الممكن تصميم برامج للتدخل والتقييم قائمة على النظرية لتعزيز الانفعالات الأكاديمية والتعلم والتحصيل.

نخلص إلى أن "جوتز" وآخرون (2006) قد حددوا في هذه العناصـــر معظم الجوانب التي تدفع الباحثين إلى دراســة انفعالات التحصــيل، كونها تمثل نواتج مهمة في حد ذاتها نظرًا لتأثيرها على الرفاه وجودة التعلم والتحصـيل والتفاعل الاجتماعي في الفصـل الدراسـي. وتعتبر هذه العناصـر المذكورة بمثابة سوابق لانفعالات التحصيل، ويعد موضوع دراستها وتحديدها وسياقات حدوثها في المجالات الدراسية أمرا مهما، فهذه السـوابق تلعب دورًا مهمًا في تقييم وتطوير الممارسـات التعليمية في البيئة المدرسـية، وعلى التجارب الانفعالية للتلاميذ، وما يترتب عن ذلك من نواتج التعلم والتحصــيل. وهو ما ســيتم التطرق إليه بشــيء من التفصــيل في عنصــر نظرية التحكم والقيمة لانفعالات التحصــيل من خلال معرفة السـوابق والآثار.

3. نظرية التحكم–القيمة:

تعد نظرية التحكم–القيمة The Control-Value Theory لـــ"بيكران" "Pekrun" الأساس النظري في تفسير انفعالات التحصيل. وتوفر النظرية إطارا تكامليا لعدد من الافتراضات والنماذج النظرية فهي "تتبني على افتراضـــات من نظرية التوقع والقيمة للانفعالات، والنظريات التبادلية لتقييمات التوتر والانفعالات ونظريات التحكم الواعي، ونظرية العزو الســببي وعلى نماذج تأثيرات الانفعالات على التعلم والأداء (Pekrun et al., 2002a; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007 ; Pekrun et al., 2011; Peterson et al., 2015). حيث شـكّلت هذه النظريات الأسـاس المفاهيمي لنظرية التحكم–القيمة لانفعالات التحصـيل وهو أيضا ما جعلها نظرية تتسم بالتكامل في سياق الانفعالات في التعلم.

وفي هذا الصـدد يشـير "بيكرن" وآخرون (Pekrun et al., 2007) (المشـار إليه Paoloni, 2014) أن نظرية التحكم–القيمة نظرية تكاملية بطريقتين:

أولا: لأنها تدمج العديد من الجوانب الشــخصــية المرتبطة بالبنيات المعرفية، وما وراء المعرفية والدافعية الموقفية التي تمت دراستها في علم النفس التربوي.

ثانيا: كونها تدمج بين الجوانب الشـخصـية والسـياقية عند الأخذ في الاعتبار العمليات الانفعالية للتلاميذ والمعلمين.

وفيما يتعلق بتكامل الجوانب الشخصية لانفعالات التحصيل، المتعلقة بالبنيات نذكر منها: معتقدات التحكم، ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وتوقعات التحصــيل والعزو الســببي، والتي تعد من الســوابق المعرفية لانفعالات التحصيل في السياقات الأكاديمية.

وتقوم نظرية التحكم–القيمة أيضا على مجموعة من الافتراضات الأساسية منها:

أولا: أنه "يمكن تحديد انفعالات التحصيل من خلال إدراك المتعلم لقدرته على التحكم بأنشطة التحصيل ونواتجه، وكذلك تقييمه للقيمة الذاتية ولأهمية هذه الأنشطة ونواتجها" (Fuente et al., 2020). "فعندما يشعر الطلاب بالتحكم في تعلمهم وقيمة تحصيلهم، يتم تعزيز الانفعالات الإيجابية مثل الاستمتاع بالتعلم والأمل والفخر، ويتم تقليل الانفعالات السلبية مثل القلق أو اليأس أو الملل" (Shao et al., 2020). أي أن انفعالات التلاميذ تتأثر بمعتقداتهم حول الضبط والتحكم خلال الأنشطة ونواتجها، وكذلك بتقديراتهم التي يحملونها لهذه الأنشطة والنواتج.

ومن جانب آخر "يُفترض أن تؤدي المستويات العالية من التحكم في التعلم والقيمة الذاتية الإيجابية إلى إثارة الانفعالات الإيجابية مثل الأمل أو الاستمتاع أو الفخر بينما يُتوقع أن تثير المستويات المنخفضة من التحكم الانفعالات السلبية مثل القلق أو اليأس" (Päivinen et al., 2019; Westphal et al., 2018). بمعنى أن مستوى التحكم وطبيعة القيمة الذاتية التي يدركها التلاميذ تؤثر كذلك في نوع الانفعالات المستثارة.

وعلى هذا النحو نستخلص أن النظرية تعتبر أن للتحكم تأثيرات على تحديد نوع الانفعالات التي يتم إثارتها، وأن القيمة أو الأهمية هي التي تعزز أو تزيد من قوة كلاً من نوعي انفعالات التحصيل (الإيجابية، السلبية).

وعليه يؤكد "شاو" وآخرون (Shao et al., 2020) أن "الأفراد يشعرون بهذه الانفعالات عندما يشعرون أنهم يتحكمون أو لا يتحكمون في أنشطة التحصيل ونواتجه والقيمة الذاتية التي يحملونها لهذه النشاطات والنواتج، ما يعني ضمنياً أن تقييم التحكم والقيمة هما المحددان لهذه الانفعالات".

ثانيا: توفر نظرية التحكم–القيمة لانفعالات التحصيل تصورا نظريا ديناميكيا، حيث تضع إطارا تكامليا لتحليل السوابق (المقدمات) الموقفية والتقييمات المعرفية وآثار الانفعالات المختبَرة في التحصيل والسياقات الأكاديمية. ووضعت افتراضات متعلقة بسوابق انفعالات التحصيل المتعددة وبسوابقها الفردية والاجتماعية، والفرضيات المتصلة بآثارها على الاندماج الأكاديمي والتنظيم الذاتي والتحصيل والعلاقات المتبادلة بين الانفعالات والسوابق والآثار (Pekrun, 2006).

وتقترح كذلك أن تنظيم وتطوير انفعالات التحصيل يتشكل من خلال العديد من العوامل الفردية والخارجية، بما في ذلك الميول الوراثية والمعتقدات الذاتية والبيئات الاجتماعية (Pekrun, 2017). ومن الافتراضات الأساسية التي تضعها النظرية كذلك نجد:

1.3.المحددات والسوابق الفردية والاجتماعية:

تفترض النظرية أن انفعالات التحصـــيل تتأثر بمجموعة من العوامل المعرفية مثل تقييمات التحكم والضبط المرتبطة بالأنشطة، وأهداف الإنجاز تؤثر أيضا في انفعالات التحصيل، كما تتأثر كذلك بالعوامل غير المعرفية مثل الجينات والمزاج والبيئات الاجتماعية.

1.1.3. التقييمات "Appraisals": تعد تقييمات التحكم والقيمة مهمة لأنه يُفترض أنها تتوســـط تأثير العوامل الموقفية كما تعتبر بمثابة محددات (ســوابق) مباشــرة (قريبة) (الشــكل 7، العلاقة 1). وتعرض النظرية عدد من أبعاد التقييم لوصـــف الانفعالات: التكافؤ؛ تطابق الأهداف؛ التوقع والاحتمالية؛ إمكانية التحكم والمواجهة؛ الســببية الذاتية مقابل الســببية الأخرى؛ الدلالة المعيارية لأحداث الإثارة الانفعالية. كما تفترض مجموعتين من التقييمات تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة لانفعالات التحصيل (Pekrun, 2006). وهي:

1.1.1.3. التحكم الذاتي Subjective control: ويركز بشكل مباشر على العلاقات بين السبب والنتيجة، وبشكل غير مباشر إلى العلاقات الشرطية بين الخصـائص الشـخصـية والنواتج المحتملة (Goetz et al., 2006). مثل توقع التلميذ بأن المثابرة والاجتهاد يمكن تنشيطها وأنها سوف تؤدي إلى النجاح.

ويتضــمن التحكم الذاتي كذلك معتقدات الأفراد تجاه مدى كفاءتهم في تحقيق النواتج المرغوبة ومنع أنفسهم من النواتج غير المرغوبة (Pekrun et al., 2017; Pekrun et al., 2002b). مثل التحكم في النجاح والفشل. ويعتمد التحكم الذاتي في أنشطة التحصيل ونواتجه على **التوقعات السببية والإعزاءات السببية** للنجاح والفشل (Pekrun et al., 2007).

أولا: التوقعات السببية: تعرف التوقعات السببية بأنها المعارف الاستباقية أو المتوقعة (المستقبلية) والتي تؤكد على العلاقات بين الأسباب وتأثيراتها المستقبلية، وتتضمن التوقعات السببية: **توقعات التحكم في النشـاط وتوقعات ناتج النشـاط، وتوقعات ناتج الموقف، وتوقعات الناتج الكلي** (Pekrun et al., 2011). على سبيل المثال: تأثير الجهد الحالي على الأداء في امتحان قادم.

أ. **توقعات التحكم في النشاط Action control expectations:** تعتبر توقعات التحكم في النشاط بمثابة توقعات بإمكانية البدء في نشـــاط ما وتنفيذه. مثل تصـــورات الكفاءة الذاتية (Paoloni, 2014). على سبيل المثال توقعات التلميذ بأنه سيستثمر جهود كبيرة في المواد التعليمية.

ب. **توقعات ناتج النشاط Action outcome expectations:** تشير إلى حدوث نواتج إيجابية أو منع نواتج سلبية كنتيجة لنشاط الفرد الخاص. وبشكل عام يُفترض أن إحراز النجاح أو منع الفشل مرتبطان بالتحكم الداخلي في أنشطة التحصيل والنواتج (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007). أي أن تؤدي هذه الأنشطة إلى تحقيق النواتج المرجوة منها. على سبيل المثال توقعات التلميذ الحصول على درجات عالية بسبب جهوده الخاصة.

ج. **توقعات ناتج الموقف Situation–outcome expectancies:** تشير إلى التحكم الخارجي في النواتج وتتعلق النواتج بما يحدث في موقف ما دون قيام الفرد بأي نشاط (Pekrun, 2000, 149). على سبيل المثال توقعات التلميذ الحصول على درجات عالية على الرغم من عدم بذل جهد كافٍ مطلقا وقد يضع اعتبارات أخرى لذلك.

د. **توقعات الناتج الكلي Total outcome expectancies:** ترتبط توقعات الناتج الكلي بتوقعات ناتج الموقف، وتوقعات التحكم في النشاط، وتوقعات ناتج النشاط (Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2006). حيث يفترض أن تستخدم لتقدير أو تقييم المحصلة النهائية للقدرة على التحكم وناتج التحصيل المحتمل. فالطالب الذي يتوقع أنه قادر على بذل المجهود وأن هذا المجهود سوف يؤدي إلى النجاح يمتلك توقع إيجابي، بينما الطالب الذي يعتقد أنه لن يكون قادر على الاستعداد بشكل كافٍ للاختبار القادم سوف يتوقع الفشل (توقعات ناتج سلبي) (القصبي، آمين، 2017).

ثانيا: العزو السببي Causal attributions: يشير إلى التقييم بأثر رجعي لأسباب النجاح والفشل في نشاط ما (معارف استرجاعية)، حيث يركز على العلاقات بين الأسباب الخاصة بتأثير معين، سواء كانت هذه الأسباب بسبب الذات أو بسبب أشخاص آخرين، أو ظروف خارجية (Pekrun, Stephens, 2010).

وبالنسبة لبنية العلاقات المفترضة بين السبب والنتيجة، يعادل العزو الخارجي توقعات ناتج الموقف ويعادل العزو الداخلي توقعات التحكم في النشاط وتوقعات ناتج النشاط (Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2006). كأن يكون سبب الفخر والخجل والامتنان والغضب هو العزو السببي للنجاح والفشل المنسوبان إلى أفراد آخرين.

2.1.1.3. القيمة الذاتية Subjective values: تعني الأهمية أو القيمة المدركة للنشاط والنواتج. ويمكن أن نميز بين نوعين من القيم (Anthony et al., 2012):

أ. **القيم الداخلية (الجوهرية) Intrinsic values:** تشير إلى تقييم الأنشطة أو النواتج في حد ذاتها (Pekrun, 2006). كما تعني القيمة المدركة للنجاح الأكاديمي، النجاح في حد ذاته حتى ولو لم تكن

مفيدة في تحقيق أهداف على المدى البعيد (Pekrun et al., 2007, 16). أي القيمة التي يحملها للنجاح حتى وإن لم تَعُد عليه هذه القيمة بالفائدة في تحقيق أهدافه. مثل تقييم التلميذ لتعلمه لمادة الرياضيات أو تقييمه لتعلم مادة العلوم بغض النظر عن الدرجة التي سيحصل عليها، أي أنه يتعلمها للقيمة التي يحملها لها وسيستمتع بذلك، وليس من أجل الحصول على درجة جيدة فيها.

ب. **القيم الخارجية (غير الجوهرية) Extrinsic values:** وتعني مدى الفائدة أو المنفعة الأساسية للأنشطة أو النواتج، في تحقيق أهداف أخرى. (Anthony et al., 2012). وكمثال على ذلك قيمة المثابرة في الدراسة للحصول على التقدير من الآباء والمعلمين، أو قيمة الدرجات الأكاديمية لتحقيق الأهداف المهنية في المستقبل.

2.1.3. أهداف الإنجاز: فالأهداف ذات تأثير كبير على المعرفة والعاطفة وبشكل محدد فإن أهداف الاتقان تجعل تركيز انتباه الطلاب على أنشطة التعلم، بينما أهداف الأداء تجعل تركيزهم على نواتج التعلم (شلبي، 2017) (الشكل 7، العلاقة 2).

3.1.3. العوامل الجينية والمزاج: تتأثر انفعالات التحصيل بالعوامل غير المعرفية مثل الجينات والمزاج (الشكل 7، العلاقة 3).

4.1.3. السوابق البيئية والاجتماعية: تعد البيئية من العوامل غير المعرفية التي تؤثر على انفعالات التحصيل من خلال تأثيرها على تقييمات التحكم القيمة (Anthony et al., 2012). (الشكل 7، العلاقة 4). ويمكن أن تشمل: متطلبات المهمة؛ الجودة المعرفية؛ والدعم الاستقلالي المعرفي والعاطفي للمعلم.

2.3.آثار انفعالات التحصيل:

تؤثر الانفعالات على المصادر المعرفية والدافعية وعلى استخدام استراتيجيات (التنظيم الداخلي مقابل التنظيم الخارجي، حل المشكلات) للتعلم، والتحصيل الدراسي (الشكل 7، العلاقة 5).

1.2.3. المصادر المعرفية: يمكن أن تستهلك الانفعالات الإيجابية والسلبية المصادر المعرفية بواسطة تركيز الانتباه على موضوع الانفعال، مما يعني أنها يمكن أن تقلل المصادر المعرفية المطلوبة لأهداف المهمة، وتضعف الأداء المعرفي الذي يحتاج لهذه المصادر (شلبي، وآخرون 2020). فمثلا إذا كان التلميذ غاضبًا بسبب الفشل في امتحان مادة ما، أو قلقا بشأن الامتحان القادم فمن المحتمل أن يواجه صعوبة في التركيز عند الدراسة.

2.2.3. الدافعية للتعلم: يمكن للانفعالات أن تحفز ميول الطلاب ودافعيتهم للتعلم. ويفترض أن يعزز تفعيل الانفعالات الإيجابية مثل الاستمتاع الدافعية الداخلية والخارجية. كما يُعتقد أن الانفعالات السلبية مثل اليأس والملل تقلل الدافعية. فيمكن أن يقلل القلق المرتبط بالفشل مثلا من الميول والدافعية الداخلية ولكن يمكن أيضا أن يعزز الدافعية على استثمار الجهد لتجنب الفشل. (Pekrun et al., 2007, 26). فمثلا إذا كان التلميذ يخشى من الفشل في الامتحان القادم، فستنخفض لديه الدافعية الداخلية لتعلم المواد في حين يمكن أن تتعزز لديه الدافعية الداخلية لتجنب الفشل.

3.2.3. استراتيجيات التعلم: يفترض أن تفعيل الانفعالات الإيجابية يسهل استخدام استراتيجيات التعلم المرن والإبداعي، وأن تفعيل انفعالات سلبية مثل القلق يجعل الاستراتيجيات أكثر جمودا. ويمكن أن يؤدي الملل إلى معالجة سطحية للمعلومات (Pekrun, 2006).

وفيما يتعلق بالتنظيم الذاتي مقابل التنظيم الخارجي في التعلم وحل المشكلات، فإن التنظيم الذاتي للسلوك يتطلب استعمالا مرنا لاستراتيجيات ما وراء المعرفية وما وراء الدافعية وما وراء الانفعالية مما يجعل تكييف السلوك مع الأهداف والمطالب البيئية ممكنا. ومن المفترض أن الانفعالات الإيجابية المنشطة مثل الاستمتاع تعزز التنظيم الذاتي، في حين أن الانفعالات السلبية المنشطة مثل القلق أو الخجل تيَسر الاعتماد على التوجيه الخارجي (Pekrun et al., 2007, 27). وتماشيا مع هذا الافتراض فقد وجد أن استمتاع التلاميذ بالتعلم يرتبط بشكل إيجابي بتنظيمهم الذاتي المدرك للتعلم الأكاديمي، في حين أن القلق المتعلق بالتحصيل والخجل يرتبطان بالتنظيم الخارجي للتعلم من قبل المعلمين والآباء.

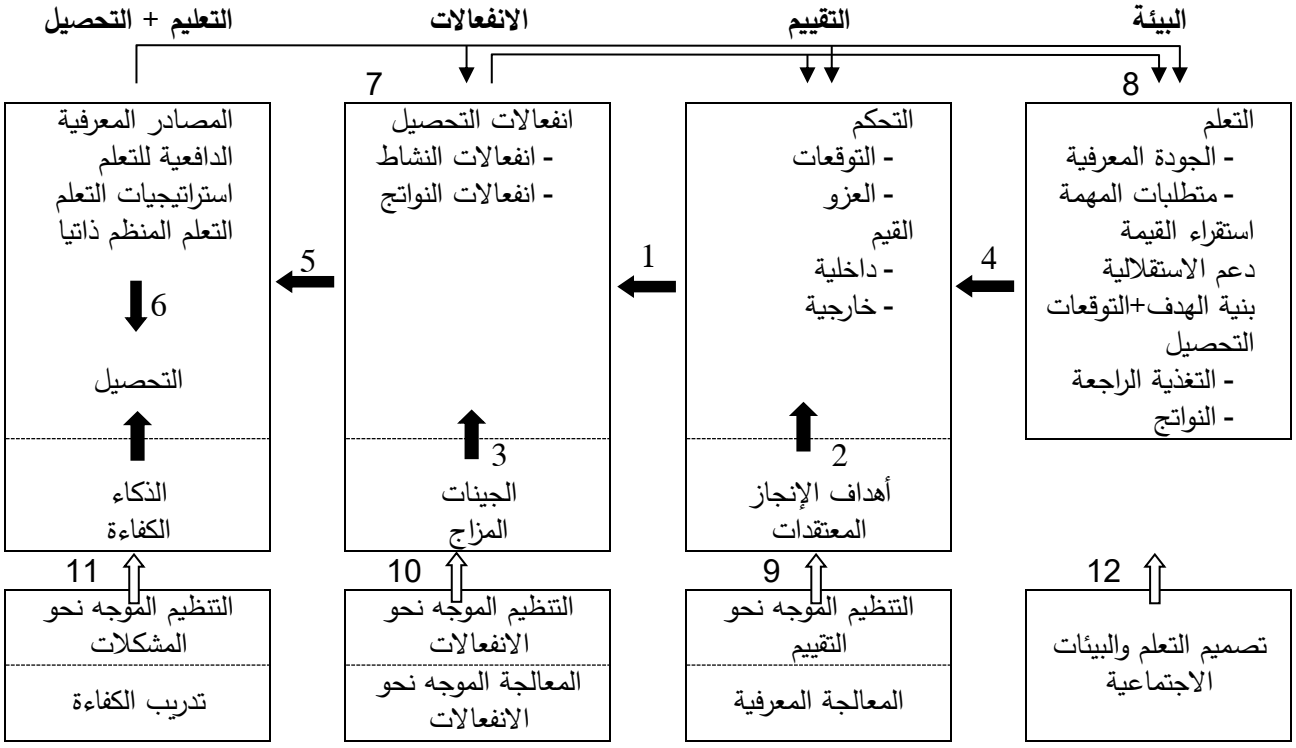
4.2.3. التحصيل الأكاديمي: إن الانفعالات الإيجابية المنشطة تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل من خلال تقوية الدافعية وتعزيز التعلم المرن. على وجه التحديد قد يكون هذا صحيحًا بالنسبة للانفعالات الإيجابية المنشطة مثل الاستمتاع بالمهام، والتي توفر ميزة إضافية لتوجيه الانتباه نحو المهمة. وعلى النقيض من ذلك قد تكون الانفعالات السلبية المثبطة (مثل الملل واليأس) غير مفيدة بشكل عام لأنها تقوض الدافعية وتوجه الانتباه بعيدًا عن المهمة وتجعل معالجة المعلومات المتعلقة بالمهمة ضعيفة وسطحية (Pekrun et al., 2002b, 98).

وتؤثر انفعالات التحصيل على التحصيل الأكاديمي بشكل غير مباشر من خلال متغيرات وسيطية معرفية وما وراء معرفية مختلفة، من أهمها الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والمصادر المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي (Peklaj, Pečjak, 2011).

3.3. العلاقات التبادلية:

في النموذج الذي اقترحه "بيكرن" لا يفترض وجود تأثيرات أحادية الاتجاه. "فقد ترتبط السوابق البيئة والتقييمات المعرفية والانفعالات بعلاقة سببية متبادلة، على سبيل المثال قد تؤثر انفعالات الطلاب على تقييماتهم المعرفية بحيث يحكمون على كفاءاتهم بشكل أفضل عندما يواجهون انفعالات إيجابية. علاوة على ذلك قد يعزز الطلاب المتحمسون الجودة التعليمية لدروسهم من خلال تحفيز مدرسيهم على الاندماج في التدريس. في هذه الحالة يمكن اعتبار الانفعالات سوابق لمظاهر في البيئة الاجتماعية للطلاب" (Pekrun, 2006).

تفترض النظرية أيضا أن هذه الانفعالات تؤثر بدورها على التحصيل والأداء، و"نظرًا لأن نتائج الأداء تشكل التصورات اللاحقة للتحكم في الأداء، ما يعني أن الأداء والتحصيل ونواتجه هي أيضا من بين سوابق تقييمات الطلاب وانفعالاتهم. وعليه فإن أحد الآثار المهمة هو أن انفعالات التحصيل وسوابقها في التقييم، ونواتج أدائها (تأثيراتها) سترتبط بعلاقة سببية متبادلة مع مرور الوقت" (Pekrun et al., 2017). (الشكل 7، العلاقة 8). وعليه يمكن للانفعالات المرتبطة بالنجاح والفشل أن تؤثر على التحصيل وعلى التقييمات والانفعالات من خلال علاقات سببية متبادلة وتغذية راجعة سلبية أو إيجابية. على سبيل المثال عندما يؤدي ضعف نتائج اختبار مادة ما إلى القلق فالقلق سيحفز التلميذ على تجنب الفشل مرة أخرى وذلك بالنجاح في الاختبار الذي بعده. ويقدم الشكل رقم (7) أهم الروابط والآثار بين السوابق والمقدمات لانفعالات التحصيل.



الشكل رقم (7): *نظرية التحكم – القيمة: الروابط الحلقية بين السوابق، الانفعالات، الآثار*

(Anthony et al., 2012; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2017)

من خلال الشـــكل رقم (7) نلاحظ أنه من المفترض أن تؤثر الانفعالات على المصـــادر المعرفية والدافعية واســـتخدام الاســـتراتيجيات والتنظيم الداخلي مقابل التنظيم الخارجي للتعلم (الشـــكل 7 العلاقة 5). ومن المفترض أن تتوســـط هذه العمليات آثار الانفعالات على التحصـــيل (الشـــكل 7 العلاقة 6). وعلاوة على ذلك فمن المتوقع أن تؤدي عمليات التعلم وكذلك نواتج تحصـــيلها دورها (تأثيراتها) مرة أخرى على انفعالات التلاميذ (الشـــكل 7، العلاقة 7) وعلى البيئة داخل وخارج الفصـــول الدراســـية (الشـــكل 7، العلاقة 8). مما يعني أن الســـوابق والانفعالات وآثارها يعتقد أن تكون مرتبطة بالعلاقات السببية المتبادلة مع مرور الوقت (العلاقات 1–8 في الشكل 7) وذلك تمشيا مع اعتبارات النظم الديناميكية للانفعالات في التعليم. وعلى أســـاس التبادلية بين هذه المتغيرات فإن لهذه الافتراضـــات آثارا على تنظيم ومعالجة انفعالات التحصـــيل (الشـــكل 7، العلاقات 9–11)، وعلى تصـــميم بيئات التعلم (الشكل 7، العلاقة 12).

4. أبعاد انفعالات التحصيل:

وفقا لنظرية التحكم–القيمة تصـنف الانفعالات على أسـاس ثلاثة أبعاد، بعد التكافؤ وبعد التنشـيط وبعد موضـــوع التركيز وذلك حســـب ما ورد في (Anthony et al., 2012 ; Peterson et al., 2015 ; Päivinen, et al., 2019; Shaoa et al., 2020; Wondimu et al., 2013) وهي كالتالي:

1.4. بعد التكافؤ "Valence": يمكن تمييز الانفعالات الإيجابية (السـارة) عن الانفعالات السـلبية (غير ســـارة). ويعد الاســـتمتاع والفخر والأمل من الانفعالات الإيجابية، أما القلق واليأس والغضـــب فهي من الانفعالات السلبية.

2.4. بعد التنشيط "Activation": ويشير التنشيط إلى درجة الاستجابة الفسيولوجية للخبرات الانفعالية ويمكن التمييز بين:

1.2.4. الانفعالات المنشـــطة "Activating Emotion": يعتبر الأمل والفخر والقلق والغضـــب من الانفعالات المنشطة.

2.2.4. الانفعالات غير المنشـــطة (المثبطة) "Deactivating Emotion": ويعد الارتياح والاطمئنان واليأس والملل من الانفعالات المثبطة (غير المنشطة).

3.4. بعد موضـــوع التركيز "Object Focus": يمكن التمييز بين الانفعالات المتعلقة بالنشـــاط مثل الاستمتاع والارتياح والغضب والملل، والانفعالات المتعلقة بالنواتج مثل الخجل اليأس.

والجدول الموالي يوضح أبعاد انفعالات التحصيل حسب ما ورد في (Pekrun, 2006; Pekrun, Stephens, 2010; Pekrun, 2017):

الجدول رقم (2): *تصنيف ثلاثي الأبعاد لانفعالات التحصيل*

		التكافؤ			
		إيجابية		سلبية	
	درجة التنشيط	منشطة	مثبطة	منشطة	مثبطة
موضوع التركيز	النشاط	الاستمتاع	الاسترخاء	الغضب الإحباط	الملل
	النتيجة المتوقعة	الأمل الفرح	الارتياح	القلق	اليأس
	النتيجة بأثر رجعي	الفرح الفخر الامتنان	الاطمئنان الارتياح	الخجل الغضب	الحزن خيبة أمل

يظهر الجدول رقم (2) الكيفية التي تفسر بها نظرية التحكم–القيمة الانفعالات المرتبطة بالأنشطة وبنواتج التحصيل. فوفقا للجدول تصنف انفعالات التحصيل إلى إيجابية وسلبية من خلال بعد التكافؤ وإلى منشطة ومثبطة وذلك من خلال بعد درجة التنشيط، وإلى انفعالات مرتبطة بالنشاط وانفعالات مرتبطة بالنواتج وذلك من خلال بعد موضوع التركيز.

كما يبين أن تفاعل هذه الأبعاد يكوّن من ناحية التكافؤ ودرجة التنشيط مجموعة الانفعالات: الانفعالات الإيجابية المنشطة مثل: الاستمتاع، والانفعالات الإيجابية المثبطة مثل الاسترخاء والانفعالات السلبية المنشطة مثل: الغضب، والانفعالات السلبية المثبطة مثل: الملل.

وفي نفس الوقت يظهر الجدول كذلك أن الانفعالات المتعلقة بالنواتج تنقسم إلى انفعالات النتيجة المتوقعة المرتبطة بالنجاح والفشل، وتتضمن انفعالات مثل الفرح والقلق؛ وانفعالات النتيجة بأثر رجعي المرتبطة بالنجاح والفشل مثل الفخر والغضب.

وفي نفس السياق "تفترض النظرية أن الانفعالات تتوقف على قابلية التحكم في النشاط وقيمته فإذا كان يُنظر إلى النشاط على أنه يمكن التحكم فيه وذو قيمة إيجابية فإنه يتم تنشيط انفعال الاستمتاع وبالمقابل يكون الاسترخاء في حالة القيام بأنشطة روتينية ممتعة. أما إذا كان النشاط قابلا للتحكم وتقييمه

سلبيا يظهر انفعال الغضب، في حين يحدث الإحباط إذا تم تقييم النشاط وكان التحكم فيه ضعيفا، وإذا لم يتم تقييمه بشكل إيجابي أو سلبي فستظهر حالة الملل" (Pekrun et al., 2007, 20).

وتضـــيف "أبو قوره" (2018) أن " انفعال البهجة يظهر عندما يكون التحكم مرتفعا وتركيز الطالب منصـبا على النجاح، ويظهر انفعال الراحة في حالة انصـراف تركيز الطالب على الفشـل مع كبح النفس في مواجهته، ويظهر انفعالي الأمل والقلق إذا كان التحكم جزئيا مع احتمال النجاح والفشـــل، وفي حالة عدم إمكانية تحقيق النجاح وتجنب الفشل يظهر هنا انفعال اليأس".

ومن هنا نجد أن نظرية التحكم والقيمة لـــ "بيكران" (2006) في انفعالات التحصيل تُفسر كلا من الانفعالات الإيجابية والسـلبية وتأثيرها، وبالتالي تقدم ثلاثة أبعاد من خلال النواتج والنشـاط وتشـتمل هذه الأبعاد على قيم إيجابية أو سلبية، وسوف يتسبب مستوى التحكم المطابق لها وكما يدركه المتعلم (مرتفع أو متوســـط أو منخفض أو غير مرتبط أو الآخر أو الذات) في إحداث انفعالات مختلفة. فمثلا تؤدي المواقف الموجهة نحو التركيز على النجاح أو الفشـــل تحت تحكم جزئي إلى ظهور الأمل والقلق. وفي حالة ما إذا كان النجاح غير قابل للتحقيق والفشـــل غير قابل للتجنب فســـيظهر اليأس. فالانفعالات الاســـتباقية تحدث بعد المرور بظروف نجاح وفشـــل محتملين. ويأخذ التلاميذ في الاعتبار التحكم أثناء التفكير في أسـباب النواتج سـواء كانت بسـبب الذات أو الآخر أو الظروف الخارجية. على سـبيل المثال الفخر والخجل انفعالان ناتجان عن عزو النجاح أو الفشل إلى الذات لكن الامتنان والغضب يكونان بسبب العزو إلى الآخر. بشـكل عام يتم تحديد انفعالات النواتج الاسـتباقية والاسـترجاعية وانفعالات النشـاط من خلال سـوابق تقييم مختلفة. والجدول الموالي يصـنف هذه العلاقة بدقة وذلك حسـب ما ذكره (Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2006):

الجدول رقم (3): *الافتراضات الأساسية للتحكم، والقيمة، وانفعالات التحصيل*

موضوع التركيز	التقييمات		
	القيمة	التحكم	الانفعالات
النواتج / المتوقعة	إيجابية (النجاح)	مرتفع	الفرح الاستباقي
		متوسط	الأمل
		منخفض	اليأس
	سلبية (الفشل)	مرتفع	الارتياح الاستباقي
		متوسط	القلق
		منخفض	اليأس
النواتج / بأثر رجعي	إيجابية (النجاح)	غير مرتبط بالموضوع	الفرح
		الذات	الفخر
		الآخر	الامتنان
	سلبية (الفشل)	غير مرتبط بالموضوع	الحزن
		الذات	الخجل
		الآخر	الغضب
النشاط	إيجابية	مرتفع	المتعة
	سلبية	مرتفع	الغضب
	إيجابية / سلبية	منخفض	الإحباط
	لا شيء	مرتفع / منخفض	الملل

نستنتج من الجدول رقم (3) أن الانفعالات ترتبط بنواتج الأنشطة وتشمل الانفعالات المرتبطة بالزمن: الاستباقية والاسترجاعية (انفعالات ماضية، انفعالات حالية، انفعالات مستقبلية)، وبالأنشطة.

حيث يبين البعد الأول النواتج التي يمكن أن تكون متوقعة (أي نواتج مستقبلية) ويكون التركيز فيها إيجابي حول الأمل (القيمة إيجابية والتحكم متوسط)، والفرح بالنجاح المتوقع/الاستباقي (القيمة إيجابية والتحكم مرتفع)، أو يكون التركيز سلبي حول القلق (القيمة سلبية والتحكم متوسط) والارتياح الاستباقي بسبب الفشل المحتمل (القيمة سلبية والتحكم مرتفع).

حيث تعتبر النواتج أن كلا من النجاح أو الفشل متوقعان، فمثلا عندما يكون التحكم المدرك مرتفعا ويكون تركيز التلميذ على النجاح سيتم الشعور بالفرح الاستباقي؛ ولكن إذا كان التركيز على الفشل فإن التلميذ سيحاول منع نفسه من الفشل المتوقع، لذلك سيشعر بالارتياح.

ويبين البعد الثاني النواتج بأثر رجعي، ويكون فيها التركيز السلبي حول الغضب (القيمة سلبية والتحكم الآخر)، والحزن (القيمة سلبية والتحكم غير ذي صلة)، والخجل (القيمة سلبية والتحكم الذات) ويكون التركيز الإيجابي حول الامتنان (القية إيجابية والتحكم الآخر)، والفخر (القيمة إيجابية والتحكم الذات)، والفرح (القيمة إيجابية والتحكم غير ذي صلة).

أما البعد الثالث فيبين انفعالات التحصيل المرتبطة بالنشاط وليست المرتبطة بالنواتج، ويكون التركيز حول الغضب (القيمة سلبية والتحكم مرتفع)، والاستمتاع (القيمة إيجابية والتحكم مرتفع)، والملل (القيمة لا شيء والتحكم مرتفع)، والإحباط (القيمة إيجابية والتحكم منخفض) وكل هذه الانفعالات تعتمد على مستوى التحكم المدرك.

5. أنواع انفعالات التحصيل:

في إطار نظرية التحكم–القيمة يمر التلاميذ خلال المواقف التعليمية بنوعين من الانفعالات انفعالات إيجابية وانفعالات سلبية، ولكل منها آثاره على عملية التعلم.

1.5. الانفعالات الإيجابية: وتتضمن مجموع الانفعالات التي تشير إلى حصول التلاميذ على حالة من السرور والفرح والارتياح، وهي الاستمتاع والأمل والفخر.

1.1.5. انفعال الاستمتاع Enjoyment: يعتبر الاستمتاع شكلا من أشكال الرفاه النفسي، حيث يتم استحضاره في الغالب بسبب تجارب سارة في البيئة التعليمية (Chiyad, 2016). ويعرف الاستمتاع بأنه "نوع من العاطفة، يتناول الكيفية التي يشعر بها الطالب وليس ما يفكر به، وأنه شكل من أشكال المشاعر الوجدانية المحددة التي تشير إلى الخبرات السارة (الشريف، 2016). فهو "مشاعر طيبة يشعر بها الأفراد عندما يخترقون حدود التوازن الداخلي" .(Seligman, Csikszentmihalyi, 2000).

وعليه فالاستمتاع يعبِّر عن شعور التلميذ بخبرات انفعالية إيجابية، مثل بهجة التعلم، والمتعة الاطمئنان والرضا في مواقف التعلم المختلفة. حيث يرتبط الاستمتاع بالحافز والارتياح والاقبال على التعلم والإتقان، والتفاعل الإيجابي.

2.1.5. انفعال الأمل Hope: يعرف بأنه توقع متفائل يتعلق بالنشاطات المرتبطة بالتحصيل أو النواتج (Chiyad, 2016). وحيث يُنظر إلى النجاح على أنه يمكن إحرازه (Reilly, Rosas, 2019).

فالأمل يشـــير إلى موقف تعليمي يعايش فيه التلميذ مشـــاعر من التفاؤل والنظرة الإيجابية إلى الأحداث المســـتقبلية كشـــعوره بالنجاح. ويرتبط الأمل بالتفاؤل والإيجابية والتحدي في أداء الأنشـــطة الدراسية.

3.1.5. انفعال الفخر Pride: يعرف على أنه الولع باســـتعادة الخبرات الماضـــية، وهو انفعال موجب ينشأ من العزو الداخلي للنجاح "عزو النجاح إلى عوامل داخلية" (حسن، 2017). كما يتميز بكونه انفعال تحصـــيل للوعي الذاتي وقد تم تقســـيمه مؤخرًا إلى الفخر القائم على الذات والفخر القائم على المقارنة الاجتماعية. فالفخر القائم على الذات هو اسـتجابة انفعالية للتحسـين داخل الشـخص في الأداء بمرور الوقت. أما الفخر القائم على المقارنة الاجتماعية هو اســـتجابة انفعالية للتفوق على الآخرين بنجاح (Buechner et al., 2019). وبالتالي يعتبر الفخر انفعال ذو بنية ســارة تنتج عن التقييم الذاتي الإيجابي (Lewis et al., 2010).

فالفخر شـــعور بالثقة والقوة، يظهر بعد مواجهة موقف إيجابي. ويؤثر على الأداء بالرغبة في الاستمرارية. ويرتبط بالرغبة في نيل الاستحسان والرضا عن الذات ومن الآخرين.

2.5. الانفعالات الســلبية: تعبر الانفعالات الســلبية عن مشــاعر التلاميذ الســلبية والمتعلقة بالســياق التعليمي خلال المواقف التعليمية المختلفة، وتحوي خمســـة انفعالات: الملل، الخجل، الغضـــب، القلق اليأس.

1.2.5. انفعال الملل boredom: يوصـــف الملل بأنه "عاطفة صـــامتة وغير واضـــحة، ويفتقر إلى الغضـب" (Pekrun et al., 2010). وهو أيضـا "شـعور بالضـجر والرتابة والسـأم والفتور واللامبالاة والفراغ والإرهاق وقلة الاهتمام أو الارتباط بالبيئة الحالية. ويعرفه قاموس (APA) لعلم النفس بأنه "حالة من الإرهاق أو الضـــجر الناتج عن عدم الاندماج مع المثيرات / المحفزات البيئية" (Taylor et al., 2010). كما "يشير إلى حالة الإثارة المنخفضـة وعدم الرضـا بسـبب نقص التحفيز". و"ينطوي على عدم الاهتمام بالمهام أو الأنشطة" (Chiyad, 2016).

يشـير "وسـتفا" وآخرون (Westpha et al., 2018) إلى أن الملل "قد يكون ناتجًا عن قدرة عالية ومتطلبات مهام منخفضـة مما يؤدي إلى مسـتويات عالية من التحكم الذاتي". ويرى "بيكرن" (Pekrun et al., 2010) أن "الطلاب يعانون من مسـتويات عالية من الملل عندما يكون التحكم مرتفع أو منخفض ومسـتويات أقل من الملـل عنـدمـا يكون التحكم معتـدل. ومع ذلـك أكـد البـاحثون أنـه في معظم بيئـات التعلم لا

يتمتع الطلاب بقدر كبير من التحكم بحيث يكون هذا سببا في مللهم. وقد تم تأكيد ذلك من خلال النتائج التي توصلوا إليها".

إذا فالملل حالة انفعالية غير سارة، صامتة، تتسم بالاستياء والضجر من موقف تعليمي ما وذلك عندما لا يعطي التلميذ قيمة أو أهمية لنشاط تعليمي معين، ويثير لديه مشاعر من عدم الاهتمام واللامبالاة ويخلق لديه فتور وعدم الحماس تجاه المواد التعليمية المقدمة. ويرتبط بالانسحاب، وعدم الرضا عن موقف تعلمي.

2.2.5. انفعال الخجل Shame: ويعرف على أنه انفعال سالب ينتج عن التقييم السلبي للذات في ضوء التغذية الراجعة السلبية لنتائج الاختبارات والأداء (حسن، 2017). وتعرفه "عطار' (2007) بأنه: انفعال يصاحب وجود الفرد في موقف يشعر خلاله بالعجز أو الدونية لصعوبة التكيف مع الموقف أو لشعوره بعدم الثقة مما يجعله يتجنب المشاركة الاجتماعية. ويقترح "بيكران" و"ستيفن" (Pekrun, Stephens, 2010) "أن يكون الخجل ناتجًا عن الفشل الذي يُعزى إلى أسباب داخلية لا يمكن التحكم فيها كنقص القدرة". وعليه فيمكن " للخجل الناجم عن الفشل أن يؤثر في الامتحان، وعلى الدافعية لاستثمار المزيد من الجهد في المستقبل" (Sorić et al., 2013).

ومنه يتم النظر إلى الخجل على أنه تقييم سلبي للذات في ضوء المعايير الفردية أو الاجتماعية. وشعور بالمهانة وعدم القدرة على التصرف بإيجابية في موقف تعليمي من قبل التلميذ كعدم القدرة على الإجابة الصحيحة لسؤال الأستاذ، وقد يقترن بنواتج عملية التعلم كالفشل في الحصول على معدل جيد. ويرتبط الخجل بانعدام الثقة في القدرات بالاستسلام والمعاناة من النواتج السلبية للتعلم.

3.2.5. انفعال الغضب Anger: يعرف "Spielberger" كما ورد في (سمور، عواد، 2004) الغضب بأنه حالة عاطفية تتركب من أحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والإثارة والغيظ، كما يشير إلى خبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه مضطرب هنا والآن". و"يتعلق بالإحباط والانزعاج الذي يُعزى إلى فشل في إدراك الهدف" (Chiyad, 2016).

فالغضب انفعال غير سار، يشعر به الفرد كاستجابة لموقف يستفزه، ويشعر فيه بحالة من الانزعاج، وقد يصل إلى الهيجان إذا عجز على مواجهة الضغوط، أو لم يستطع تحقيق أهدافه. كما يرتبط الغضب بالتكيف مع مواقف الضغط، والتهديد.

4.2.5. انفعال القلق Anxiety: القلق "حالة عاطفية غير سارة يتفاعل فيها الفرد مع خطر مدرك يهدد تحقيق الهدف، وغالبًا ما يكون مصحوبًا بحالات إثارة فسيولوجية" (Chiyad, 2016). ويُعبِّر عن حالة من "الاستياء بسبب عدم اليقين في المستقبل" (Reilly, Rosas, 2019). فقد أثبت "زيندر" (Zeidner, 2007) المشار إليه في (Peklaj, Pečjak, 2011) أن القلق "يعطل المعالجة الفعّالة للطلاب والموجهة نحو إكمال المهام بنجاح".

ومن هنا يمكن القول أن القلق حالة من الاستثارة الانفعالية. ينتج عن حالة من الإحساس بالتهديد أو الخطر. ويؤثر على سلوك الفرد ونشاطه العقلي والبدني، وعلى سلوكه وخبرته الشعورية. ويرتبط بالتوقعات السلبية والمفاجئة، والمواقف الغامضة.

5.2.5. انفعال اليأس hopelessness: درجة تشاؤم الفرد بشأن المستقبل (O'Connor et al., 2000). كما أنه "إحساس بأنه لا توجد نواتج إيجابية يمكن أن تثمر في وضع أكاديمي حتى ولو اعتقد الفرد أنه يفهم المادة وأنه قد درس بشكل كافٍ" (Chiyad, 2016). حيث "يُنظر إلى النجاح على أنه لا يمكن إحرازه" (Reilly, Rosas, 2019). وتصفه "العيسى" (2018) بأنه "شعور تراكمي مركب نتيجة سلسلة من مشاعر الإحباط والشعور بالنقص، وتكرار الفشل، وضياع الأمل، وفقدان القيمة والمعنى".

فاليأس إذا حالة انفعالية تتميز بهبوط في الطاقة، وشعور بخيبة الأمل، وعجز عن تحقيق الأهداف. ويرتبط اليأس بعدم الرغبة في الدراسة، وبعدم التفاؤل بحدوث نواتج متوقعة وإيجابية.

6. قياس انفعالات التحصيل:

تزخر الأوساط الأكاديمية بانفعالات التحصيل مثل الاستمتاع والأمل والفخر والغضب والقلق والخجل واليأس والملل، و"تعد هذه الانفعالات مهمة للغاية لدافعية الطلاب والتعلم والأداء وتنمية الهوية لذلك ظهرت حاجة إلى أدوات قياس ذات أسس نظرية لتحليل وظائفها ومنشئها ولتقييم هذه الانفعالات في الممارسة التعليمية" (Pekrun et al., 2011). وقد تباينت الوسائل والأدوات التي تم الاعتماد عليها لقياس انفعالات التحصيل في البيئات التعليمية ما بين أساليب نوعية وأساليب كمية.

1.6. الأساليب النوعية:

وقد أشارت "الجمال" وآخرون (2017) إلى بعض الوسائل النوعية لقياس الانفعالات ومنها:

1- **تحليل المحتوى:** ويتم ذلك من خلال تحليل مضمون التعليقات والنصوص المكتوبة والمناقشات على الانترنت من قبل الطلاب والتي تعبر عن مشاعرهم وآرائهم، وردود أفعالهم تجاه عملية التعلم ونواتجه.

2- **معالجة البرمجة اللغوية العصبية:** وفيها يتم تحليل النصوص المكتوبة من قبل المتعلمين والتي تصف مشاعرهم وآرائهم وردود أفعالهم، مع محاولة التأكيد على الانفعالات الإيجابية، بما تتضمنه عملية البرمجة من الكشف عن الانفعالات التي يستخدمها المتعلم أثناء وصفه لمشاعره وإعادة صياغتها.

3- تحديد المؤشرات السلوكية: ويتم ذلك من خلال دراسة البيئات التعليمية، حيث يتم تسجيل النقاشات والحوارات للمجموعات الصغيرة من المتعلمين، ومواقفهم وسلوكياتهم أثناء تواجدهم في الفصول الدراسية عبر الدوائر التلفزيونية المغلقة، ويتم تحليلها وبالتالي تصبح مؤشرا للانفعالات الأكاديمية.

وتضيف "الجمال" و"رخا" (2015) إلى الأساليب النوعية:

- المقابلات لعدد كبير من المتعلمين لفهم انفعالاتهم الأكاديمية وتحليلها وهي التقنية المستخدمة في دراسة (Mega, Lucia, & Rossana, 2014).
- تحليل ردود أفعال المتعلمين من خلال تعبيرات الوجه والإيحاءات، وحركة العينين ونبرات الصوت والتي تركز بشكل أكثر تحديدا على الانفعالات الأكاديمية كما في دراسات (Baylor, 2011; Lehman, D'Mellos & Person, 2010; Ahmed, Alicia, & Mohd, 2013).
- قياس الموجات الدماغية للانفعالات الأكاديمية من خلال جهاز (EEG)، كما في دراسة (Ketonen, Lonka, 2013)، فقد قامت بدراسة بعض الانفعالات الأكاديمية المتمثلة في الثقة والإثارة والإحباط عن طريق تحليل الموجات الدماغية، حيث يتم التقاط الموجات الدماغية الخاصة بالمفحوص أثناء التدريس ببرنامج للجبر، ويتم تحويل هذه الموجات إلى ترددات (ألفا بيتا، جاما) ثم دراستها، وبذلك يمكن التنبؤ بمستوى الانفعالات الأكاديمية من حيث الكثافة (منخفض، متوسط، عال).

2.6. الأساليب الكمية:

قد تكون الأساليب النوعية مناسبة بشكل جيد لاستكشاف انفعالات التحصيل، إلا أن هناك حاجة إلى مقاييس كمية لإجراء اختبارات للفرضيات. "فمنذ بدايتها في الخمسينيات من القرن الماضي أقرت الأبحاث بالحاجة إلى تطبيقات القياس الكمي، وقد ارتبط التقدم في هذا المجال بالتقدم في قياس قلق الامتحان. أما اليوم فهناك عشرات المقاييس التي تقيم الانفعالات بخلاف قلق الامتحان (Pekrun et al., 2002a). إلا أن مقياس انفعالات التحصيل الذي أعدّه "بيكرن" وزملاؤه (Pekrun et al., 2005) يعد أول مقياس لقياس كل الانفعالات التي يختبرها التلاميذ في السياق التعليمي.

خلص "بيكرن" وزملاؤه (Pekrun et al., 2005) لإعداد مقياس انفعالات التحصيل (Achievement Emotions Questionnaire AEQ) بناءً على خمس دراسات استكشافية (Pekrun, 2015). من خلال تحليل انفعالات طلاب المدارس والجامعات عن طريق المقابلات والاستبيانات (Pekrun et al., 2002a).

ثم قام " ليشتنفيلد " وآخرون (Lichtenfeld et al., 2012) ببناء "مقياس خاص بالمدرسة الابتدائية (AEQ-ES) والذي يقيم ثلاثة انفعالات (التمتع، القلق، الملل) ضمن ثلاثة سياقات تعليمية (الصف الدراسي، التعلم، الامتحان). وأثبتت النتائج أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يميزون بين كل من الانفعالات المختلفة والانفعالات في سياقات التحصيل المختلفة. بالإضافة إلى ذلك طوَّر "بيكران" (Pekrun et al., 2005) مقياس خاص بمادة الرياضيات (AEQ-M) والذي يقيس سبعة انفعالات للتحصيل (الاستمتاع الفخر، الغضب، القلق، الخجل، اليأس، الملل) لدى طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وقد استخدمت هذه الأداة في الدراسات الطولية وعبر الثقافات" (Pekrun, 2015). كما تم إعداد مقاييس أخرى فيما بعد مثل (Frenzel et al., 2007; Berg, 2008; Pekrun et al., 2011; Paoloni, 2014; Peixoto et al., 2015). مستندين في إعدادها على مقياس "بيكرن" وزملاؤه (Pekrun et al., 2005).

وفي البيئة العربية قام "الوظبان" (2013) بترجمة مقياس انفعالات التحصيل الذي أعدّه (Pekrun et al., 2005) الجزء الأول والذي يتناول الانفعالات خلال حضور المحاضرات، كما قام كل من "الجمال" و"رخا" (2015) و"بغدادي" (2016)، و"القصبي" و"آمين" (2017)، و"شلبي" (2017) "أبو قوره" (2018) و"أسماعيل" (2019) و"شلبي" وآخرون (2020) بإعداد مقاييس لانفعالات التحصيل تقيس الانفعالات المرتبطة بالأنشطة التحصيلية في كل المواقف الأكاديمية، وقام "حسن" (2017) في دراسته بإعداد مقياس لقياس انفعالي الفخر والخجل، وقد كانت كل هذه المقاييس معدة في ضوء نظرية التحكم القيمة لـ "بيكران" (Pekrun, 2006) ومقياس انفعالات التحصيل لـ"بيكران" وآخرون (Pekrun et al., 2005).

وعلى الرغم من إعداد مقاييس خاصة بانفعالات التحصيل إلا أن الباحثة لم تتمكن من الحصول عليها، لهذا قامت بترجمة مقياس انفعالات التحصيل الجزء الخاص بحضور الحصص الدراسية (أثناء حضور الدروس في القسم).

من خلال ما سبق نلاحظ أن قياس انفعالات التحصيل يعتمد على نوعين من القياس، أساليب قياس نوعية وأساليب قياس كمية، وأن استخدام هذين النوعين معا يعتبر الأكثر قدرة على تزويد الباحثين بنتائج موضوعية، وهذا يعود لطبيعة الانفعالات، كونها ذات مكونات متعددة، وبالتالي نجد مثلا أن المكون الفيسيولوجي في انفعال القلق لا يستدل عليه فقط من خلال مقاييس التقرير الذاتي وإنما كذلك من خلال قياس الموجات الدماغية، وكذلك انفعال الملل يمكن كشفه بالإضافة إلى مقاييس التقرير الذاتي من خلال تعبيرات الوجه والإيحاءات والإيماءات.

خلاصة الفصل:

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى انفعالات التحصيل، وهي كل الانفعالات التي ترتبط بأنشطة التحصـيل أو بنواتجه. حيث يتبين أن للانفعالات دورٌ حاسـم في عملية تعلم التلاميذ، كما لا يعتمد وجود هذه الانفعالات على شدتها وتواترها فقط، بل يعتمد أيضًـا على ردود الأفعال الفسيولوجية التي تؤثر على المواقف التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر. فقد كشف البحث حول انفعالات التحصيل أنها تحدث في سياقات ومواقف تعليمية مختلفة، وأن التلاميذ أثناء عملية التعلم يمرون بخبرات انفعالية إيجابية أو سلبية. وعلى هذا الأساسي يمكن تصنيف انفعالات التحصيل إلى ثلاث أبعاد وفقا لبعد التكافؤ (إيجابية، سلبية) ودرجة التنشيط (منشطة، غير منشطة) وموضوع التركيز (نشاط، نواتج).

وتوفر نظرية التحكم–القيمة لانفعالات التحصـيل إطارا تحليليا وتكامليا لفهم انفعالات التحصـيل خلال السـياق التعليمي. وقد افترضـت النظرية أن التلاميذ يدركون قيمة النشـاط ونواتجه وفقا للقيمة التي يحملونها للنشاط ونواتجه، وعرضت كذلك النظرية أهم الافتراضات الأساسية المتعلقة بانفعالات التحصيل، بتقديم أهم السـوابق التي تؤثر فيها، وكذلك تحديد آثار ونواتج الأداء التي ترتبط عادةً بعلاقات سـببية متبادلة معها. ونظرا لأهمية الانفعالات فقد كانت هناك حاجة إلى أسـاليب قياس لتقييمها حيث اختلفت هذه الأساليب ما بين نوعية وكمية أو الاثنين معا، وذلك حسب ما يقتضيه هدف الدراسة.

ولعـل أهـم مـا يجـب التركيـز عليـه إلـى جانـب وصـف انفعـالات التحصـيل وافتراضـات نظريـة الـتحكم–القيمـة، هـو تقـديم نظـرة حـول الكيفيـة التـي يـتم بهـا تصـميم بيئـات تعلـم سـليمة انفعاليـا مفعمـة بالانفعـالات الإيجابيـة التـي تعـزز مـن دافعيـة التلاميـذ، وترفـع مـن مسـتويات انـدماجهم وأدائهم، وبالتالي تلبي متطلبات جودة التعليم وتحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج المتبع

2. الدراسة الاستطلاعية

3. وصف أدوات الدراسة

4. بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

5. عينة الدراسة الأساسية

6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدارسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية شق أساسي في البحث العلمي، كونها تكمِّل لما جاء في الجانب النظري وتعتبر خطوة تالية له؛ إذ يتضمن الجانب الميداني من الدراسة الحالية التعريف بالمنهج المعتمد وإجراءات الدراسة الاستطلاعية من عينة، وحساب لبعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة لغرض التأكد من صدقها وثباتها وجاهزيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، ومنه يتم الانتقال إلى إجراءات الدراسة الأساسية من تعريف بعينتها وإجراءات تطبيقها، ثم يليها عرض لأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1. المنهج المتبع في الدراسة:

إن اعتماد الباحث على منهج للدراسة يعد خطوة لا بد منها، كونه: "أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة" (المحمودي، 2019، 35).

وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل بالاندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، فقد اعتمدت على المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي والارتباطي كونه الأنسب لتحقيق أهدافها وباعتباره "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد السلام 2020، 163). كما أنه يهدف إلى "فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وتوجيهه، فهو يوفر بياناته وحقائقه واستنتاجاته بوصفها خطوات تمهيدية للتحول نحو الأفضل" (عبد المؤمن، 2008، 287).

2. الدراسة الاستطلاعية:

يعد إجراء الدراسة الاستطلاعية أمرا ضروريا خاصة في البحوث الميدانية، لاسيما إذا كان الباحث يواجه مجتمع الدراسة لأول مرة ويجهل خصائصه ومشكلاته، فالدراسة الاستطلاعية تمَكن الباحث من الإلمام الموضوعي بحيثيات البحث، واكتشاف الصعوبات التي قد تقف كعقبات أمام بحثه وتساعده في دراسة كيفية التغلب عليها، كما تزيد من ألفته بمجتمع بحثه. ويعمد الباحث إلى إجرائها قبل إجراء الدراسة الأساسية.

في الدراسة الحالية تمت إجراءات الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2019/04/21 إلى 2019/05/01 وذلك بعد أن تم تحكيم ترجمة مقياسي توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل وإعداد مقياس الاندماج الدراسي من طرف الباحثة وعرضه على المحكمين.

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- إلمام الباحثة بموضوع بحثها والتعرف عليه أكثر من خلال تطبيق المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة وتقنينها والتحقق من بعض خصائصها السيكومترية من صدق وثبات ومدى قابليتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.
- رصد الملاحظات بشأن المقاييس وملاءمتها لمستوى أفراد عينة الدراسة واستيعابهم لها ومعرفة مدى قدرتها على القياس.
- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة وإمكانية تعديلها.
- معرفة وتقدير الوقت اللازم للدراسة الأساسية.
- التأكد من الطرق الإحصائية من خلال استخدامها في تحليل البيانات والتدرب عليها.
- التعرف على مجتمع الدراسة ومميزاته والتقرب منه لتوضيح وشرح أدوات الدراسة والتعرف على العراقيل والصعوبات التي يمكن مواجهتها خلال تطبيق الدراسة الأساسية.

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت العينة الفعلية للدراسة الاستطلاعية من (414) تلميذ وتلميذة من ثانوية عبيدلي أحمد بحي النصر ورقلة، وثانوية محمد بن موسى الخوارزمي بتزقرارت بورقلة، وثانوية أحمد خليل بورقلة خلال الموسم الدراسي 2019/2018. وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العرضية، من ثلاث مستويات (أولى ثانوي ثانية ثانوي، ثالثة ثانوية) ومن كلا شعبتي العلوم والآداب.

3. وصف أدوات الدراسة:

لابد لكل دراسة من أدوات لما لها من أهمية في جمع البيانات الخاصة بها وتصنيفها وتحليلها كميا وكيفيا، وذلك من أجل إثبات صحة أو نفي فرضيات الدراسة حول المشكلة المطروحة. ومن هذا المنطلق تضمنت الدراسة الحالية ثلاث مقاييس وهي:

- مقياس الاندماج الدراسي المعد من طرف الباحثة.
- مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل المعد من قبل "إليوت" و"ماكجرين" (2008) "Elliot" & "McGregor's" والمترجم من طرف الباحثة.
- مقياس انفعالات التحصـــيل المعد من قبل "بيكرن" وزملاؤه (2005) "Pekrun et., al" والمترجم من طرف الباحثة.

1.3. مقياس الاندماج الدراسي Academic Engagement Scale:

1.1.3. مبررات إعداد المقياس:

على الرغم من توفر بعض المقاييس التي تقيس الاندماج الدراســـي إلا أنه تم إعداد مقياس له في هذه الدراسة وذلك لاعتبارات منها:

- معظم ما توفر منها خاص بطلبة الجامعة وخصائصهم الأكاديمية.
- تركيز بعض المقاييس على البعد الاجتماعي وهو بعد لا يخدم أهداف الدراسة الحالية.
- تركيز بعض المقاييس على النشاطات اللاصفية وهو كذلك بعيد عن أهداف الدراسة الحالية.
- اختلاف المقاييس في عدد الأبعاد وأهدافها.
- طبيعة عينة الدراسة تستدعي أن يكون المقياس في حدود خصائصها ومتطلباتها الدراسية.

2.1.3. هدف المقياس:

تم تصـميم مقياس الاندماج الدراسـي من أجل التعرف على درجة ومسـتوى الاندماج الدراسـي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذلك طريقة تفاعلهم ونشـــاطهم أثناء عملية تعلمهم، وهذا من خلال أبعاده الثلاثة (السلوكي، المعرفي، الانفعالي).

3.1.3. وصف مقياس الاندماج الدراسي:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس الاندماج الدراسي، والذي تم إعداده من طرف الباحثة في الدراسة الحالية وفق خطوات منهجية محددة وهي كالآتي:

- تحديد الهدف من إعداد المقياس والمتضمن ثلاث أبعاد.
- الاطلاع على عدد من الدراســـات والبحوث والكتب التي تناولت مفهوم الاندماج الدراســـي كما تمت الاستعانة ببعض المقاييس المعدة سلفا بهدف قياس الاندماج الدراسي، حيث اختلفت في أبعادها حسب

أهداف الدراسة. فمنها من تكوّن من أربعة أبعاد ومنها من تكوّن من ثلاث أبعاد، وهناك من تم إعداده ببعد واحد فقط. ومن بين المقاييس التي اعتمدت عليها الباحثة في صياغة فقرات المقياس نجد:

- ✓ مقياس الاندماج الدراسي لـ (O. TINIO, 2009) ترجمة "سيد محمدي صميده حسن".
- ✓ مقياس الاندماج الأكاديمي للطلاب إعداد "صفاء علي أحمد عفيفي" (2016).
- ✓ مقياس الاندماج المدرسي لـ (2005) ,."Fredricks" et al تعريب وتقنين "مسعد ربيع أبو العلا".
- ✓ List of Engagement Scales, developed by Jennifer A. Fredricks (2003).
- ✓ Lists of Engagement Scales for upper elementary through high school, developed by Fredricks" et al., (2011).
- ✓ Student engagement in school scale, EAE-V2 (investigation version) developed by Feliciano H. Veiga (2012).
- ✓ Student Engagement in School – Four-Dimensional Scale (SES-4DS), English version developed by Feliciano H. Veiga (2016).
- ✓ Academic Engagement Scale developed by Chen, J. J (2005) and modified by BrinaPuspoky (2018).

صيغت فقرات المقياس المكونة في صورتها الأولية من 20 فقرة، ورُوعي أن تكون الفقرات بصيغة المتكلم، وأن تقيس الفقرة فكرة واحدة (صيغة التقرير الذاتي). موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

- البعد السلوكي: ويتكون من (07) فقرات وهي (1 – 4 – 7 – 10 – 13 – 16 – 19).
- البعد المعرفي: ويتكون من (07) فقرات وهي (2 – 5 – 8 – 11 – 14 – 17 – 20).
- البعد الانفعالي: ويتكون من (06) فقرات وهي (3 – 6 – 9 – 12 – 15 – 18).

4.1.3. طريقة تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بسلم تدريجي خماسي؛ حيث يتم الإجابة على الفقرات من خلال بدائل الأجوبة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وزعت عليها بالمقابل الدرجات على الترتيب التالي (5– 4 – 3 – 2– 1) في اتجاه واحد (إيجابي).

2.3. مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل لـــــ "إليوت" و"مريامة" "Elliot" & "Murayama (2008) باللغة الإنجليزية النسخة المعدّلة (Achievement Goal Questionnaire-Revised)(AGQ-R):

1.2.3. مبررات ترجمة المقياس:

تمت ترجمة مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعدّل لوجود عدد من المبررات وهي:

- عدم تمكن الباحثة من الحصـــول على المقياس باللغة العربية على الرغم من اســـتخدامه في بعض الدراسات العربية.
- بعض المقاييس المتوفرة لا تتناسب مع طبيعة العينة.
- بعض المقاييس طويلة، وقد يتعذر على العينة إكمال الإجابة عنها خاصـــة في ظل وجود مقياســـين آخرين في الدراسة.
- اختلاف في بعض المقاييس في عدد الأبعاد وذلك حســـب النموذج المتبنى من قبل الباحث (من النموذج الثنائي إلى النموذج السداسي).

2.2.3. هدف المقياس:

اسـتخدمت الدراسـة الحالية مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي المعدّل الذي أعدّه كل من "إليوت" و"مريامة" (2008) "Elliot" & "Murayama"، من أجل تقييم الكفاءة من حيث ما إذا كانت تركز على إمكانية إيجابية للإقدام (أي النجاح) أو إمكانية ســـلبية للتجنب (أي الفشـــل) (Elliot, Murayama, 2008)، ومن حيث إن كانت تهدف للإتقان أو الأداء.

3.2.3. وصف المقياس:

يتكون المقياس من (12) فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية متمايزة ومتساوية كما يلي:

- بعد أهداف إتقان–إقدام: ويتضمن(03) فقرات وهي (1 – 3 – 7).
- بعد أهداف إتقان–إحجام: ويتضمن (03) فقرات وهي (5 – 9 – 11).
- بعد أهداف أداء–إقدام: ويتضمن (03) فقرات وهي (2 – 4 – 8).
- بعد أهداف أداء–إحجام: ويتضمن (03) فقرات وهي (6 – 10 – 12).

4.2.3. طريقة التصحيح:

يصـــحح المقياس بســـلم "ليكرت" الخماســـي، حيث يتم الإجابة على الفقرات بالبدائل (موافق تماما موافق غالبا، لسـت متأكدا، غير موافق، غير موافق تماما) تقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وباتجاه واحد (الاتجاه الموجب).

3.3. مقياس انفعالات التحصيل لـــ (2005) " Achievement) "Pekrunet"& Goetz and Perry (Emotion Questionnaire) (AEQ) باللغة الإنجليزية النسخة:

1.3.3. مبررات ترجمة المقياس:

تمت ترجمة مقياس انفعالات التحصيل وذلك لوجود مجموعة من الاعتبارات وهي:

- عدم تمكن الباحثة من الحصـــول على مقياس انفعالات التحصـــيل باللغة العربية رغم وجود دراســـات عربية قامت بترجمته واستخدامه.
- اختلاف بعض الدراسات التي أعدت مقياسا لانفعالات التحصيل في الانفعالات المراد دراستها (منها من اختارت انفعالين ومنها من اختارت سبعة).
- اختلاف الدراســات في البعد المراد دراســته (الخاص بالتعلم، الحضــور للدروس، الاختبارات)، أو كل الأبعاد وذلك حسب أهداف كل دراسة.
- كل ما أعد من مقاييس خاصة بانفعالات التحصيل غير متاحة للاستخدام.

2.3.3. هدف المقياس:

صـــمم مقياس انفعالات التحصـــيل (AEQ) من أجل قياس وتقييم انفعالات الطلاب في الحالات الأكاديمية المختلفة (Pekrun et al., 2005, 3).

3.3.3. وصف المقياس:

يُعتبر مقياس انفعالات التحصـــيل (AEQ) أداة متعددة الأبعاد للتقرير الذاتي، صـــممه كل من "Pekrun" et al., (2005)، فهو يقوم على برنـامج للبحـث الكمي والنوعي. يقيس AEQ عـددا من الانفعالات المنفردة لكل الفئات الثلاث الرئيسـية لحالات التحصـيل الدراسـي (حضـور الدروس في القسـم التعلم، الامتحانات)، ويمكن استخدامه لقياس الانفعالات المتعلقة بدروس الدعم. ويتكون مقياس انفعالات التحصيل من ثلاثة أجزاء تقوم على تقييم ثمانية انفعالات مختلفة لكل جزء.

الجزء الأول: يقوم بقياس الانفعالات المتعلقة بحضـــور الدروس في القســـم، ويتضـــمن (80) فقرة تقيس الانفعالات الثمانية التالية: الاسـتمتاع، الأمل، الفخر الغضـب، القلق، الخجل، اليأس، الملل، ويتكون هذا الجزء بدوره من ثلاثة أجزاء تعتبر بمثابة مقاييس فرعية هي: قبل الحضـــور للدروس في القســـم وأثناء الحضور للدروس في القسم وبعد الحضور للدروس في القسم.

الجزء الثاني: يقوم بقياس الانفعالات المتعلقة بالتعلم ويتضمن (75) فقرة ويقيس نفس مجموعة الانفعالات السابقة للجزء الأول، ويتكون من ثلاثة أجزاء كذلك قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.

الجزء الثالث: يقوم بقياس الانفعالات المتعلقة بالامتحان ويتكون من (77) فقرة تقيس الانفعالات التالية: الاستمتاع، الأمل، الفخر الارتياح، الغضب القلق، الخجل، اليأس.

وقد أشار "بيكران" إلى أنه يمكن استخدام الأجزاء الثلاثة لـــ AEQ معا أو منفردة. أي استخدام مختلف مقاييس الانفعالات بشكل منفصل، كما له القدرة على قياس أي انفعال من الانفعالات سالفة الذكر بشكل منفرد، أي يعتبر كل انفعال بمثابة مقياس فرعي (Pekrun et al., 2005, 3).

وقد أُستخدم في الدراسة الحالية مقياس انفعالات التحصيل الجزء المخصص لحضور الحصص الدراسية (أثناء حضور الدروس في القسم) وهو المقياس الفرعي الثاني من الجزء الأول ويضم (42) فقرة موضحة موزعة حسب الأبعاد كالآتي:

- بعد انفعال الاستمتاع: ويضم (04) فقرات وهي (1 – 9 –17 – 25).
- بعد انفعال الملل: ويضم (10) فقرات وهي (3 – 6 – 10 – 13 – 18 – 21 – 27 – 37 – 39 – 42).
- بعد انفعال الغضب: ويضم (04) فقرات وهي (15 – 20 – 30 – 35).
- بعد انفعال الفخر: ويضم (05) فقرات وهي (7 – 16 – 22 – 29 – 36).
- بعد انفعال الخجل: ويضم (10) فقرات وهي (4 – 11– 14– 19 – 23 – 28 – 33 – 34 – 38 – 40).
- بعد انفعال اليأس: ويضم (04) فقرات وهي (5 – 8 – 24 – 31).
- بعد انفعال القلق: ويضم (05) فقرات وهي (2 – 12 – 26 – 32 – 41).

4.3.3. طريقة التصحيح:

يصحح المقياس بسلم "ليكرت" الخماسي، حيث يجاب على الفقرات بالبدائل (موافق دائما، موافق غالبا، لست متأكدا، غير موافق غالبا، غير موافق أبدا) تقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وتأخذ كل فقرات المقياس الاتجاه الموجب.

4. بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

من أجل التأكد من قابلية أدوات الدراسة للتطبيق في الدراسة الأساسية، فإن الأمر قد يستلزم القيام بحساب بعض الخصائص السيكومترية من صدق وثبات.

1.4. بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الدراسي:

تم تطبيق مقياس الاندماج الدراسي على عينة مكونة من (183) تلميذ وتلميذة من ثانوية محمد بن موسى الخوارزمي بتزقرارت بورقلة، وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية. وقد تراوح الوقت المستغرق في الإجابة على المقياس ما بين (3 – 10) دقائق.

1.1.4. الصدق Validity:

الصدق من العوامل المهمة التي يجب التأكد منها عند إعداد أدوات البحث أو تبنيها، حيث "يعد صدق الاختبار الخاصية الأكثر أهمية بين خصائص الاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، أي يحقق الغرض الذي صمم من أجله" (عمر آخرون 2010، 189).

1.1.1.4. الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه في صورته الأولية المكونة من 20 فقرة (ملحق رقم 4) على مجموعة من الأساتذة الخبراء والمختصين في علم النفس من جامعات مختلفة والبالغ عددهم (15) أستاذا (ملحق رقم 1)، لإبداء رأيهم في مدى:

- قدرة المقياس على قياس السمة المراد قياسها.
- ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه.
- وضوح صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، وكذلك مدى وضوح صياغتها بما يناسب عينة الدراسة.
- ملاءمة البدائل والأوزان للسمة المراد قياسها.
- ملاءمة ووضوح المثال التوضيحي والتعليمة المقدمة لعينة الدراسة.
- مطابقة المؤشرات الواردة في التعريف الإجرائي للمقياس مع الأبعاد والفقرات التي تحتويها.

تم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس، واستبعاد فقرة، وإضافة فقرة جديدة، حيث تم اعتماد نسبة (80%) فأكثر من آراء المحكمين على إبقاء الفقرة في المقياس، كما تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المختصين في الأدب واللغة العربية (ملحق رقم 3) بغاية إجراء التدقيق اللغوي وذلك لتقدير مدى سلامة فقرات المقياس من الأخطاء اللغوية والنحوية.

وبناءً على كل ما سبق فقد تم تعديل صياغة مجموعة من الفقرات، واقترح المحكمون تغيير فقرة بفقرة جديدة نظرا لتشابهها مع فقرة أخرى، ولم يتم حذف أي فقرة وبالتالي بقي مقياس الاندماج الدراسي يتضمن في صورته النهائية (20) فقرة. ويوضح الجدول رقم (4) نسب الموافقة على صياغة الفقرات، أما الجدول رقم (5) يوضح الصياغة الجديدة للفقرات:

الجدول رقم (4): *نتائج تحكيم مقياس الاندماج الدراسي*

الرقم	موضوع التحكيم		نسبة الموافقة
01	عدد فقرات المقياس	مدى مناسبتها	100%
02	بدائل الأجوبة	مدى ملاءمتها	100%
03	التعليمة	مدى ملاءمتها	100%
04	المثال التوضيحي	مدى وضوحه	100%
05	موافقة الفقرة للسمة المقاسة	الفقرات: 1 – 2 – 5 – 11 – 12 – 13 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 20	100%
		الفقرات: 3 – 4	86.67%
		الفقرات: 6 – 7 – 8 – 10 -14	93.33%
		الفقرات: 9	80.00%

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن عدد فقرات المقياس تمت الموافقة عليها بنسبة (100%) وكذلك بالنسبة لبدائل الأجوبة من حيث عددها وملاءمتها فقد تمت الموافقة عليها بنسبة (100%) والأمر نفسه بالنسبة للتعليمة والمثال التوضيحي المقدمين للتلاميذ تمت الموافقة عليهم بنسبة (100%). أما عن فقرات المقياس فقد تراوحت نسبة الموافقة عليها ما بين (80% – 100%) مما يعني قدرتها على قياس السمة والإبقاء عليها. والجدول الموالي يوضح الصياغة الجديدة للفقرات:

الجدول رقم (5): *ضبط وإعادة الصياغة لفقرات مقياس الاندماج الدراسي انطلاقا من آراء المحكمين*

البعد	الفقرة	الصياغة قبل التعديل	الإجراء	الصياغة بعد التعديل
البعد السلوكي	01	أقوم بواجباتي المدرسية بشكل جيد وعلى أكمل وجه	تم التعديل	أقوم بأداء واجباتي الدراسية
	02	أواظب على الذهاب إلى المدرسة يوميا	تم التعديل	أواظب على الذهاب إلى الثانوية يوميا
	03	أقوم بأداء واجباتي المدرسية في الوقت المطلوب	حذف وتم تبديله	التزم بالقانون الداخلي للثانوية
	04	أحافظ على تركيزي وانتباهي في القسم	تم التعديل	أبذل قصارى جهدي للمحافظة على تركيزي أثناء الدرس
	05	أطرح أسئلة على الأستاذ عندما لا أفهم شيئا يخص الدرس	تم التعديل	أطرح أسئلة على الأستاذ عندما لا أفهم معلومة تخص الدرس
	06	أشارك برأيي واقتراحاتي أثناء الدرس	تم التعديل	أشارك في المناقشات أثناء الدرس
	07	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدرس	تم التعديل	أحاول الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدرس
البعد المعرفي	08	أحاول ربط معلوماتي السابقة بالمعلومات الجديدة التي أتعملها	تم التعديل	أحاول ربط معلوماتي الجديدة بالمعلومات السابقة التي تعملها من قبل
	09	أطرح على نفسي أسئلة عندما أقرأ معلومات جديدة لأتأكد من أني قد فهمتها	تم التعديل	أطرح على نفسي أسئلة عند قراءتي لمعلومات جديدة تخص دراستي لأتأكد من أني قد فهمتها جيدا
	10	أضع لنفسي خطة منهجية أثناء المراجعة وأداء الواجبات المدرسية	تم التعديل	أضع لنفسي خطة لأداء مهامي الدراسية (مراجعة, واجبات ...)
	11	أسعى بطرق مختلفة لفهم موضوعاتي الدراسية (كتب إضافية– انترنت...)	تم التعديل	أسعى جاهدا لفهم دروسي بوسائل أخرى (كتب خارجية، انترنت...)
	12	استعين بعمل ملخصات وأشكال لفهم دروسي بشكل أفضل	تم التعديل	ألخص ما أتعمله من دروس بطريقتي الخاصة
	13	أعاود قراءة المعلومات التي لا أفهمها مرات عديدة حتى أفهما	تم التعديل	أعيد قراءة دروسي التي لم أفهمها مرات عديدة حتى أفهما
	14	أتناقش مع زملائي حول المعلومات التي نتعلمها	تم التعديل	أستفيد من المناقشة مع زملائي حول الموضوعات التي ندرسها
البعد الإنفعالي	15	اهتم بكل ما يقدمه الأساتذة من معلومات	لم يتم التعديل	اهتم بكل ما يقدمه الأساتذة من معلومات
	16	أشعر بالارتياح داخل القسم	لم يتم التعديل	أشعر بالارتياح داخل القسم
	17	أحب الذهاب إلى المدرسة	تم التعديل	أحب الذهاب إلى الثانوية
	18	استمتع بوجودي مع زملائي في المدرسة	لم يتم التعديل	استمتع بوجودي مع زملائي في المدرسة
	19	أشعر بالسعادة كوني أنتمي للمدرسة التي أدرس فيها	تم التعديل	أشعر بالسعادة كوني أنتمي للثانوية التي أدرس فيها
	20	أشعر بالامتنان تجاه أساتذتي	تم التعديل	أقدر كل ما يفعله الأستاذة من أجل تعلمنا

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أنه تم تعديل صياغة مجموعة من الفقرات حسب ما ارتآه بعض المحكمين، وقد تم إلغاء الفقرة رقم (03) واستبدالها بأخرى نظرا لتشابهها في المعنى مع الفقرة رقم (01) ويضم المقياس في صورته النهائية (20) فقرة.

2.1.1.4. صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الدراسي بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (6): *معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاندماج الدراسي*

البعد السلوكي		البعد المعرفي		البعد الانفعالي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	.655**	02	.496**	03	.606**
04	.526**	05	.626**	06	.712**
07	.662**	08	.711**	09	.734**
10	.662**	11	.680**	12	.377**
13	.619**	14	.635**	15	.747**
16	.706**	17	.775**	18	.630**
19	.665**	20	.583**		

** دالة عند 0.01 / * دالة عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أن قيم معاملات الارتباط (ر) للفقرات بالنسبة للبعد الذي تنتمي إليه قد كانت كالآتي:

البعد السلوكي مع الفقرات التي تنتمي إليه: تراوحت ما بين (0.53 – 0.71) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

البعد المعرفي مع الفقرات التي تنتمي إليه: تراوحت ما بين (0.50 – 0.78) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

البعد الانفعالي مع الفقرات التي تنتمي إليه: تراوحت ما بين (0.38 – 0.75) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

وعليه يمكن القول بأن مقياس الاندماج الدراسي يتمتع بصدق مقبول.

3.1.1.4. صدق المقارنة الطرفية Comparison of Extreme groups:

من أجل حساب صدق الأداة بطريقة صدق المقارنة الطرفية، تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 27% من طرفي الترتيب لأفراد العينة البالغ عددهم (183) تلميذ وتلميذة. وبتطبيق اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين متساويتين لكل فقرة من فقرات المقياس بشكل منفرد، فكانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الجدول رقم (7): *صدق المقارنة الطرفية لفقرات مقياس الاندماج الدراسي*

المؤشرات الإحصائية / الفقرة	العينة العليا (ن= 49)		العينة الدنيا (ن= 49)		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
01	5.00	0.00	2.41	0.64	28.222	0.00	دالة عند 0.01
02	5.00	0.00	2.49	0.71	24.724	0.00	دالة عند 0.01
03	5.00	0.00	2.86	0.54	27.775	0.00	دالة عند 0.01
04	5.00	0.00	3.35	0.86	13.531	0.00	دالة عند 0.01
05	5.00	0.00	2.20	0.76	25.644	0.00	دالة عند 0.01
06	4.96	0.20	2.00	0.76	26.237	0.00	دالة عند 0.01
07	5.00	0.00	2.41	0.79	23.012	0.00	دالة عند 0.01
08	5.00	0.00	2.06	0.75	27.522	0.00	دالة عند 0.01
09	5.00	0.00	2.41	0.76	23.824	0.00	دالة عند 0.01
10	5.00	0.00	2.76	0.66	23.723	0.00	دالة عند 0.01
11	5.00	0.00	2.00	0.74	28.533	0.00	دالة عند 0.01
12	5.00	0.00	3.35	1.03	11.215	0.00	دالة عند 0.01
13	5.00	0.00	2.43	0.71	25.456	0.00	دالة عند 0.01
14	5.00	0.00	1.76	0.60	38.099	0.00	دالة عند 0.01
15	5.00	0.00	1.63	0.64	37.089	0.00	دالة عند 0.01
16	5.00	0.00	2.43	0.79	22.768	0.00	دالة عند 0.01
17	4.92	0.28	2.27	0.70	24.660	0.00	دالة عند 0.01
18	5.00	0.00	3.08	0.79	17.079	0.00	دالة عند 0.01
19	5.00	0.00	2.67	0.63	26.039	0.00	دالة عند 0.01
20	5.00	0.00	2.18	0.81	24.395	0.00	دالة عند 0.01
المقياس	**90.88**	**9.192**	**62.37**	**4.324**	**19.647**	**0.00**	**دالة عند 0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن عدد أفراد العينة العليا والدنيا البالغ عددهم (49) بنسبة 27٪ من مجموع أفراد العينة. وأن قيم المتوسط الحسابي لكل الفقرات في الفئة العليا تراوح ما بين ($4.94 \leq م \leq 5$) بانحراف معياري قدرت قيمه ما بين ($0 \leq ع \leq 0.28$) وأن قيم المتوسط الحسابي للفئة الدنيا تراوحت ما بين ($1.63 \leq م \leq 3.35$)، وبانحراف معياري تراوحت قيمه ما بين ($0.54 \leq ع \leq 1.03$) وبحساب قيم "ت" المحسوبة لفقرات مقياس الاندماج الدراسي نجدها تراوحت ما بين ($11.215 \leq ت \leq 38.099$) عند قيم احتمالية ($Sig= 0.00$) وكلها قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01. وقد دل هذا على وجود فروق دالة إحصائيا بين العينة العليا والعينة الدنيا. وعليه فإن فقرات المقياس تتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضعت لقياسه وكذلك المقياس ككل. ومنه يمكن القول بأن مقياس الاندماج الدراسي يتمتع بصدق مقبول.

2.1.4. الثبات Reliability:

"إن اختبار الثبات معناه أن هذا الاختبار يعطي تقديرات ثابتة، أي أننا لو كررنا الإجراء في عملية القياس لحصلنا على نتائج متسقة عند الفرد، إذن فدرجة الفرد لا تتغير جوهريا بتكرار إجراء المقياس عليه" (الأنصاري، 2015، 97) وفي نفس الظروف.

1.2.1.4. ثبات الاختبار وإعادة الاختبار Test- Retest:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق أو ما يعرف بالثبات بطريقة الاستقرار عبر الزمن (Stability)، حيث تم توزيع المقياس في التطبيق الأول على عينة من (60) تلميذة وتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي من ثانوية أحمد خليل بمدينة ورقلة، ثم أُعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط برسون للتطبيقين، والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (8): *معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لمقياس الاندماج الدراسي*

العينة	معامل الارتباط "ر" للتطبيقين	القرار الإحصائي
60	0.79	دالة عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن قيمة معامل الارتباط "ر" للتطبيقين قدرت بـ (0.79) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ما يشير إلى أن المقياس يتمتع ثبات مقبول.

2.2.1.4. ثبات التجزئة النصفية Split- halves:

من أجل التأكد من ثبات المقياس تم استخدام ثبات التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين. يتكون الجزء الأول من الفقرات الفردية والجزء الثاني من الفقرات الزوجية ثم تم حساب الارتباط بين درجات هذين الجزأين باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وعلى هذا الأساس فإن الثبات بالتجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للمقياس، فهو معامل ثبات لنصف المقياس لذلك ينبغي تصحيحه وعليه فقد تم الاعتماد على معادلة "جتمان" لتصحيح ثبات المقياس، والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (9): *قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين جزأي مقياس الاندماج الدراسي*

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة معامل "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الفقرات الفردية	183	0.78	0.91
الفقرات الزوجية			

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن قيمة "ر" بمعامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.78) وقيمة "ر" بعد التعديل بمعادلة "جتمان" قدرت بـ (0.91). ومنه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

3.2.1.4. ثبات ألفا كرومباخ Alpha- cronbach:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، والجدول الموالي يوضح قيم ألفا كرومباخ المتحصل عليها:

الجدول رقم (10): *قيم معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي*

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
السلوكي	07	0.76
المعرفي	07	0.76
الانفعالي	06	0.71
المقياس الكلي	20	0.86

يتبين من خلال الجدول رقم (10) أن قيم ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي التي قدرت قيمها على التوالي بـ (0.76) للبعد السلوكي، و(0.76) للبعد المعرفي و(0.71) للبعد الانفعالي وقدرت قيمة

معامل ثبات ألفا كرومباخ للمقياس ككل بـ (0.86). وهو ما يبين أن مقياس الاندماج الدراسي يتمتع بثبات مقبول.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الدراسي والذي تكون في صورته النهائية من (20) فقرة، وبناءً على النتائج المتحصل عليها نعتبر المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2.4. بعض الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل (AGQ-R):

1.2.4. الكفاءة السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل في البيئة الأجنبية (AGQ-R):

تم تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز على عينة مكونة من (229) طالب وطالبة من طلاب سنة الثانية علم النفس من الجامعة الشمالية الشرقية بأمريكا ومن أجناس مختلفة. وقد تم حساب الصدق بطريقة التحليل العاملي، حيث دعمت نتائج التحليل بقوة النموذج المفترض، ولم يكن تشبع جميع العوامل مرتفعا وتراوحت قيمه (0.93 – 0.73). وكانت كل الإحصاءات تلبي معايير مؤشرات المطابقة ($X^2(48, N = 229) = 78.32, p < .01, X^2/df = 1.63, CFI = .99, IFI = .99, RMSEA = .053$). كما كانت الارتباطات لمعامل بيرسون بين بعض ثنائيات أبعاد المقياس مرتفعة إلى حد ما. فقد بلغ معامل بيرسون لثنائية إتقان–إقدام وإتقان–إحجام (ر=0.51)، والإتقان–إحجام وأداء–إحجام (ر=0.46) وبالنسبة لأداء–إقدام وأداء–إحجام (ر=0.68). أما في حساب الثبات المقياس فقد استُخدم ثبات ألفا كرومباخ وأظهرت جميع أبعاد المقياس مستويات عالية بالنسبة لأهداف إتقان–إقدام وإتقان–إحجام وأداء–إقدام وأداء–إحجام وكانت قيم ألفا كرومباخ على التوالي (0.84 0.88، 0.92 و0.94) (Elliot, Murayama, 2008).

2.2.4. صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل (AGQ-R) المترجم في الدراسة الحالية:

تم تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز على عينة مكونة من (167) تلميذ وتلميذة من ثانوية أحمد عبيدلي بحي النصر ورقلة.

1.2.2.4. صدق الترجمة Translation Validity:

تمت ترجمة مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل الذي أعدّه كل من "Elliot" & "Murayama (2008)، من قبل الباحثة في الدراسة الحالية من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وفق الخطوات التالية:

- ✓ قامت الباحثة بترجمة المقياس بنفسها من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.
- ✓ قام أستاذ في علم النفس وذو خبرة باللغة الانجليزية بترجمة المقياس كذلك للتأكد من صحة ترجمة الباحثة (ملحق رقم 2).
- ✓ تم عرض صورة المقياس باللغة العربية وصورته باللغة الإنجليزية على (03) من الأساتذة المختصين في علم النفس ومن ذوي الخبرة في اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة ترجمته (ملحق رقم 2).
- ✓ تم عرض المقياس باللغة العربية على (04) أساتذة في اللغة الإنجليزية من قسم اللغة الإنجليزية للقيام بالترجمة العكسية للمقياس (من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية) (ملحق رقم 2).
- ✓ تم عرض الصورة الأصلية للمقياس باللغة الإنجليزية والترجمة العكسية له على أستاذ (01) من قسم اللغة الإنجليزية من أجل تحديد نسبة التطابق بين الصورتين، وقد أخذت نسبة (70٪) فما فوق من المطابقة لقبول الصياغة الصحيحة للترجمة (ملحق رقم 2).
- ✓ وفي الأخير عرضت الصورة النهائية للمقياس باللغة العربية على (03) من أساتذة اللغة العربية من قسم الأدب واللغة العربية للقيام بالتدقيق اللغوي للمقياس وتقدير مدى سلامته من الأخطاء النحوية والتعبيرية (ملحق رقم 3).

وقد تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس حسب ما أدل به الأساتذة المحكمين من توجيهات ومقترحات، وفي ظل مقترحاتهم بقي عدد فقرات المقياس على حاله أي 12 فقرة. والجدول الموالي يوضح الفقرات التي تم تعديلها بعد إجراءات التحكيم:

الجدول رقم (11): *الفقرات المعدلة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز*

البعد	رقم الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
إتقان إقدام	01	هدفي هو الإتقان التام لما يقدم من مواد في هذا القسم	هدفي هو أن أكون متمكنا جدا من الدروس التي تقدم في القسم
إتقان إحجام	05	هدفي هو تجنب التعلم بأقل مما يمكن	هدفي هو ألا يكون مستوى تعلمي أقل مما أستطيع تعلمه
أداء إقدام	02	أسعى إلى تحقيق نتائج جيدة مقارنة بالطلاب الآخرين	أسعى إلى أن أقوم بأعمالي الدراسية بشكل جيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين (مراجعة – تمارين – واجبات ...)
	04	هدفي هو الأداء الجيد مقارنة بالطلاب الآخرين	هدفي هو أن أؤدي أعمالي الدراسية بشكل جيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين (مراجعة – تمارين – واجبات ...)
أداء إحجام	06	هدفي هو تجنب أداء أضعف مقارنة بالآخرين	هدفي هو ألا أؤدي أعمالي الدراسية بشكل ضعيف مقارنة بالتلاميذ الآخرين

2.2.2.4. صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل عن طريق حساب معامل الارتباط لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه. والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (12): *معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لفقرات مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل*

إتقان – إقدام		إتقان – إحجام		أداء – إقدام		أداء – إحجام	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	.758**	05	.751**	02	.715**	06	.774**
03	.732**	09	.771**	04	.878**	10	.811**
07	.782**	11	.806**	08	.849**	12	.782**

** دالة عند 0.01 / * دالة عند 0.05

يبن الجدول رقم (12) قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه وهي كالتالي:

البعد الأول توجهات إتقان–إقدام: تراوحت ما بين (0.73 – 0.78) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01.

البعد الثاني توجهات إتقان–إحجام: تراوحت ما بين (0.75 – 0.81) دالة عند مستوى دلالة 0.01.

البعد الثالث توجهات أداء–إقدام: تراوحت ما بين (0.72 – 0.88) دالة عند مستوى دلالة 0.01.

البعد الرابع توجهات أداء–إحجام: تراوحت ما بين (0.77 – 0.81) دالة عند مستوى دلالة 0.01.

ومنه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

3.2.2.4. صدق المقارنة الطرفية Comparison of Extreme groups:

تم حساب صدق الأداة بطريقة المقارنة الطرفية لكل فقرة من فقرات المقياس بشكل منفرد. حيث تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 27% من طرفي الترتيب لأفراد العينة البالغ عددهم (167) تلميذ وتلميذة. وبتطبيق اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين متساويتين. والنتائج المتوصل لها موضحة كالآتي:

الجدول (13): ***صدق المقارنة الطرفية لفقرات مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل***

المؤشرات الإحصائية / الفقرات	العينة العليا (ن= 45)		العينة الدنيا (ن= 45)		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
01	5.00	0.00	3.13	0.94	13.27	0.00	دالة عند 0.01
02	5.00	0.00	2.71	0.55	27.99	0.00	دالة عند 0.01
03	5.00	0.00	3.22	0.79	15.01	0.00	دالة عند 0.01
04	5.00	0.00	2.51	0.79	21.22	0.00	دالة عند 0.01
05	5.00	0.00	3.07	0.99	13.15	0.00	دالة عند 0.01
06	5.00	0.00	2.31	1.00	18.11	0.00	دالة عند 0.01
07	5.00	0.00	3.20	0.76	15.96	0.00	دالة عند 0.01
08	5.00	0.00	2.38	0.75	23.54	0.00	دالة عند 0.01
09	5.00	0.00	2.84	0.95	15.18	0.00	دالة عند 0.01
10	5.00	0.00	1.89	0.83	25.09	0.00	دالة عند 0.01
11	5.00	0.00	2.02	0.89	22.40	0.00	دالة عند 0.01
12	5.00	0.00	2.07	0.89	22.13	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن عدد أفراد العينة العليا والدنيا بلغ (45) وهذا بحساب 27٪ من مجموع العينة. كما لوحظ أن قيم المتوسط الحسابي لكل الفقرات قدر بـ (5) بانحراف معياري قدر بـ (0)، وقيم المتوسط الحسابي للفئة الدنيا تراوحت ما بين ($1.89 \leq م \leq 3.22$)، وبانحراف معياري تراوحت قيمه بين ($0.55 \leq ع \leq 1$)، وبحساب قيم "ت" لفقرات المقياس نجد قيمها تراوحت ما بين ($13.15 \leq ت \leq 27.99$) عند قيم احتمالية (Sig=0.00) وكلها قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01. ما يدل

على وجود فروق دالة إحصـــائيا بين العينة العليا والعينة الدنيا، وعليه فإن فقرات المقياس تتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضــعت لقياســه. ومنه يمكن القول بأن مقياس توجهات أهداف الإنجاز يتمتع بصــدق مقبول.

3.2.4. الثبات Reliability:

1.3.2.4. ثبات التجزئة النصفية Split- halves:

لقياس ثبات المقياس تم اســـتخدام ثبات التجزئة النصـــفية، وذلك بتجزئة الأداة إلى جزأين، حيث يتكون الجزء الأول من الفقرات الفردية والجزء الثاني من الفقرات الزوجية. كما تم حســاب معامل الارتباط بين الجزأين باســتخدام معامل الارتباط "بيرســون"، وتصــحيحه بمعادلة "جتمان" والنتائج المتحصــل عليها مسجلة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): ***قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التعديل بين جزأي مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل***

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة معامل "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الفقرات الفردية	167	0.62	0.75
الفقرات الزوجية			

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة "ر" لمعامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.62) وقيمة "ر" المعدّلة بمعادلة جتمان قدرت بـ (0.75). وعليه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مقبول.

2.3.2.4. ثبات ألفا كرومباخ Alpha- cronbach:

تم حســـاب معامل الثبات ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حد بواســـطة البرنامج الإحصائي (SPSS). والجدول رقم (15) يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (15): *قيم معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) المعدّل*

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
بعد توجهات إتقان الإقدام	03	0.63
بعد توجهات إتقان الإحجام	03	0.66
بعد توجهات أداء الإقدام	03	0.75
بعد توجهات أداء الإحجام	03	0.68
المقياس الكلي	12	0.85

يُظهِر الجدول رقم (15) قيم معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباعي (2x2) وهي كالآتي: بعد توجهات إتقان–إقدام (0.63)، وبعد توجهات إتقان–إحجام (0.66) بعد توجهات أداء–إقدام (0.75)، وبعد توجهات أداء–إحجام (0.68)، وللمقياس ككل (0.85). ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

وبناءً على النتائج المتحصـــل عليها بعد التأكد من الكفاءة الســـيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الرباع (2x2) يمكن اعتبار مقياس توجهات أهداف الإنجاز صـــالح للتطبيق في الدراســـة الأساسية.

3.4. بعض الخصائص السيكومترية لمقياس انفعالات التحصيل(AEQ):

1.3.4. الكفاءة السيكومترية لمقياس انفعالات التحصيل باللغة الانجليزية (AEQ):

طبق "بيكران" وزملاؤه مقياس انفعالات التحصـــيل (AEQ) على عينة مكونة من (230) طالب وطالبة. حيث قاموا بحســـاب الصـــدق بطريقة التحليل العاملي التوكيدي، وقد أظهر أن البنية الداخلية لانفعالات التحصـــيل تختلف بين انفعال وآخر. إذ ترتبط الانفعالات المتعلقة بالتعلم والانفعالات المتعلقة بالقســـم مقابل الانفعالات المتعلقة بالاختبار بشـــكل معتدل (متوســـط "ر" = 0.58)، إلا أن ارتباطات الانفعالات المتعلقة بالتعلم مقابل الانفعالات المتعلقة بالقسم كانت أعلى إلى حد ما (متوسط "ر"= 0.64). أما بالنســـبة للثبات فقد تم حســـابه عن طريق معامل الثبات ألفا كرومباخ لكل بعد على حدى وهي على التوالي (الاســـتمتاع α = 0.89، الفخر α = 0.86، الغضـــب α = 0.85، القلق α = 0.89، اليأس α =0.88 الخجل α = 0.91، الملل α = 0.93) (Pekrun et al., 2002a).

2.3.4. صدق مقياس انفعالات التحصيل المترجم إلى العربية في الدراسة الحالية:

تم تطبيق مقياس انفعالات التحصـــيل على عينة مكونة من (159) تلميذ وتلميذة من ثانوية أحمد عبيدلي بحي النصر ورقلة.

1.2.3.4. صدق الترجمة Translation Validity:

تمت ترجمة مقياس انفعالات التحصـــيل المعد من قبل "Pekrun" et al., (2005) وفق الخطوات التالية:

- قامت الباحثة بترجمة المقياس بنفسها من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.
- قام أســـتاذ في علم النفس وذو خبرة باللغة الانجليزية بترجمة المقياس كذلك للتأكد من صـــحة ترجمة الباحثة (ملحق رقم 2).
- تم عرض صورة المقياس باللغة العربية وصورته باللغة الإنجليزية على (03) من الأساتذة المختصين في علم النفس ومن ذوي الخبرة في اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة ترجمته (ملحق رقم 2).
- تم عرض المقياس باللغة العربية على (04) أساتذة في اللغة الإنجليزية من قسم اللغة الإنجليزية للقيام بالترجمة العكسية للمقياس (من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية) (ملحق رقم 2).
- تم عرض الصورة الأصلية للمقياس باللغة الإنجليزية والترجمة العكسية له على أستاذ (01) من قسم اللغة الإنجليزية من أجل تحديد نسـبة التطابق بين الصـورتين، وقد أخذت نسـبة (70٪) فما فوق من المطابقة لقبول الصياغة الصحيحة للترجمة (ملحق رقم 2).
- وفي الأخير عرضت الصورة النهائية للمقياس باللغة العربية على مجموعة من أساتذة اللغة العربية من قســم الأدب واللغة العربية للقيام بالتدقيق اللغوي للمقياس وتقدير مدى ســـلامته من الأخطاء النحوية والتعبيرية (ملحق رقم 3).

وفي ضــوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم ومقترحاتهم المقدمة للباحثة تم تعديل صــياغة بعض فقرات المقياس وحذف (8) منها، والجدولان المواليان يوضحان الفقرات المحذوفة والمعدّلة بعد إجراءات التحكيم:

الجدول رقم (16): *الفقرات المحذوفة من مقياس انفعالات التحصيل*

البعد	رقم الفقرة	نص الفقرة
الملل	13	أشعر بالملل
	18	أشعر بالملل الشديد لأنني أعاني من صعوبة في البقاء متيقظا
	39	أجد هذا القسم مملا إلى حد ما
الغضب	15	أشعر بالغضب يملأ داخلي
الخجل	11	عندما أقول أي شيء في القسم أشعر بأنني وضعت نفسي موضع سخرية
	33	أشعر أثناء وجودي في القسم أنني أغرق في مقعدي
	34	أشعر بالخجل
القلق	41	عندما لا أفهم شيئا مهما في القسمفإن نبضات قلبي تتسارع

الجدول رقم (17): *الفقرات المعدلة في مقياس انفعالات التحصيل*

البعد	رقم الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
الاستمتاع	17	من المثير جدا أنني أتمكن من الجلوس لساعات في القسم مستمعا إلى الأستاذ	من المثير جدا أنني أستطيع الجلوس لساعات في القسم استمع إلى الأستاذ
الملل	06	لأن الوقت يمر ببطء، كثيرا ما أنظر إلى ساعتي	كثيرا ما أنظر في ساعتي لأن الوقت يمر ببطء
	10	أشعر بالقلق لأنني لا أستطيع الانتظار حتى نهاية الدرس	أشعر بالضجر لأنني لا أستطيع الانتظار حتى نهاية الدرس
	42	أفكر فيما يمكنني القيام به بدلا من الجلوس في هذا القسم الممل.	أفكر في الأشياء التي يمكن أن أقوم بها بدلا من الجلوس في الحصص المملة.
الغضب	30	لأنني غاضب أشعر بالقلق في القسم	لأنني غاضب أشعر بعدم الارتياح في القسم
الفخر	16	أنا فخور بأنني أؤدي بشكل أفضل من الآخرين في هذا الدرس	أشعر بالفخر لأن أدائي أفضل من الآخرين خلال الدروس
	22	عندما أقوم بمشاركات جيدة في القسم، أصبح أكثر تحفيزا	عندما أشارك بصورة جيدة أثناء الدرس، أصبح أكثر حيوية
الخجل	04	عندما أقول شيئا ما في القسم أشعر وكأنني أحمرّ	عندما أقول شيئا ما في القسم أشعر وكأن وجهي يحمرّ من الخجل
	14	بعدما أقول شيئا في القسم، أتمنى لو أنني أختفي داخل حفرة	بعدما أقول أي شيء في القسم، أتمنى لو أن الأرض تنشق وتبلعني
اليأس	08	لأنني لا أفهم الدرس، أبدوا منفصلا ومنقطعا	أبدوا شارد الدهن ومنقطعا عن الدرس لأنني لا أفهمه
القلق	26	أشعر بالعصبية في القسم	أشعر بالتوتر داخل القسم

ومنه أصــبح مقياس انفعالات التحصــيل مكون من (34) فقرة بدلا من (42). وهي موزعة حســب أبعاد المقياس كالتالي:

- بعد انفعال الاستمتاع: يتكون من (04) فقرات وهي (1 – 9 – 14 – 21).
- بعد انفعال الملل: يتكون من (07) فقرات وهي (3 – 6 – 10 – 17 – 23 – 31 – 34).
- بعد انفعال الغضب: ويتكون من (03) فقرات وهي (16 – 26 – 29).
- بعد انفعال الفخر: ويتكون من (5) فقرات وهي (7 – 13 – 18 – 25 – 30).
- بعد انفعال الخجل: ويتكون من (07) فقرات وهي (4 – 12 – 15 – 19 – 24 – 32 – 33).
- بعد انفعال اليأس: ويتكون من (04) فقرات وهي (5 – 8 – 20 – 27).
- بعد انفعال القلق: ويتكون من (04) فقرات وهي (2 – 11 –22 – 28).

2.2.3.4. صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس انفعالات التحصيل وذلك بحساب معامل الارتباط لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): *معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لفقرات مقياس انفعالات التحصيل*

الاستمتاع		القلق		اليأس	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	.740**	02	.501**	05	.749**
09	.695**	11	.795**	08	.659**
14	.655**	22	.771**	20	.748**
21	.723**	28	.658**	27	.755**
الفخر		**الخجل**		**الملل**	
الفقرة	**معامل الارتباط**	**الفقرة**	**معامل الارتباط**	**الفقرة**	**معامل الارتباط**
07	.605**	04	.724**	03	.670**
13	.640**	12	.743**	06	.634**
18	.678**	15	.711**	10	.730**
25	.735**	19	.633**	17	.788**
30	.678**	24	.731**	23	.739**
الغضب		32	.692**	31	.694**
الفقرة	**معامل الارتباط**	33	.679**	34	.645**
16	.768**				
26	.788**				
29	.760**				

** دالة عند 0.01 / * دالة عند 0.05

يوضـــح الجدول رقم (18) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس انفعالات التحصـــيل مع البعد الذي تنتمي إليه، حيث كانت كالآتي:

بعد الاستمتاع: تراوحت ما بين (0.66 – 0.74) عند مستوى دلالة0.01.

بعد القلق: تراوحت ما بين (0.50 – 0.80) عند مستوى دلالة 0.01.

بعد اليأس: تراوحت ما بين (0.66 – 0.76) عند مستوى دلالة 0.01.

بعد الفخر: تراوحت ما بين (0.61 – 0.74) عند مستوى دلالة 0.01.

بعد الخجل: تراوحت ما بين (0.63 – 0.74) عند مستوى دلالة 0.01.

بعد الملل: تراوحت ما بين (0.63 – 0.79) عند مستوى دلالة 0.01.

بعد الغضب: تراوحت ما بين (0.76 – 0.79) عند مستوى دلالة 0.01.

وعليه يمكن القول بأن مقياس انفعالات التحصيل يتمتع بصدق مقبول.

3.2.3.4. صدق المقارنة الطرفية Comparison of Extreme groups:

تم حسـاب صـدق مقياس انفعالات التحصـيل بطريقة المقارنة الطرفية لكل فقرة من فقرات المقياس بشـكل منفرد، حيث تم ترتيب الدرجات تنازليا لتحديد أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وذلك بالاعتماد على النســـبة 27% من طرفي الترتيب لأفراد العينة البالغ عددهم (159) تلميذ وتلميذة. وبتطبيق اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين متساويتين. والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (19): *صدق المقارنة الطرفية لفقرات مقياس انفعالات التحصيل*

المؤشرات الإحصائية / الفقرات	العينة العليا (ن= 43)		العينة الدنيا (ن= 43)		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
01	4.88	.324	1.77	.782	24.141	.000	دالة عند 0.01
02	5.00	0.000	1.67	.566	38.548	.000	دالة عند 0.01
03	4.79	.412	1.56	.502	32.633	.000	دالة عند 0.01
04	5.00	0.000	1.21	.412	60.388	.000	دالة عند 0.01
05	4.56	.502	1.26	.441	32.375	.001	دالة عند 0.01
06	5.00	0.000	2.30	.708	24.976	.000	دالة عند 0.01
07	5.00	0.000	2.91	.750	18.299	.000	دالة عند 0.01
08	4.86	.351	1.65	.650	28.482	.000	دالة عند 0.01

تابع الجدول رقم (19): *صدق المقارنة الطرفية لفقرات مقياس انفعالات التحصيل*

المؤشرات الإحصائية / الفقرات	العينة العليا (ن= 43)		العينة الدنيا (ن= 43)		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
09	5.00	0.000	2.60	1.027	15.298	.000	دالة عند 0.01
10	4.86	.351	1.70	.465	35.628	.000	دالة عند 0.01
11	4.72	.454	1.19	.394	38.578	.043	دالة عند 0.05
12	4.60	.495	1.00	0.000	47.780	.000	دالة عند 0.01
13	5.00	0.000	2.23	.868	20.897	.000	دالة عند 0.01
14	4.51	.506	1.35	.482	29.678	.045	دالة عند 0.05
15	4.16	.785	1.00	0.000	26.431	.000	دالة عند 0.01
16	5.00	0.000	1.63	.787	28.079	.000	دالة عند 0.01
17	5.00	0.000	1.65	.529	41.487	.000	دالة عند 0.01
18	5.00	0.000	2.98	1.205	11.011	.000	دالة عند 0.01
19	5.00	0.000	1.37	.489	48.642	.000	دالة عند 0.01
20	4.77	.427	1.00	0.000	57.794	.000	دالة عند 0.01
21	5.00	0.000	2.16	.843	22.065	.000	دالة عند 0.01
22	4.65	.482	1.14	.351	38.622	.000	دالة عند 0.01
23	4.77	.427	1.47	.505	32.742	.000	دالة عند 0.01
24	4.77	.427	1.09	.294	46.448	.000	دالة عند 0.01
25	5.00	0.000	2.86	1.167	12.026	.000	دالة عند 0.01
26	5.00	0.000	1.79	.773	27.214	.000	دالة عند 0.01
27	4.28	.766	1.00	0.000	28.067	.000	دالة عند 0.01
28	4.98	.152	1.16	.374	61.986	.000	دالة عند 0.01
29	5.00	0.000	1.33	.474	50.818	.000	دالة عند 0.01
30	5.00	0.000	2.09	.840	22.696	.000	دالة عند 0.01
31	5.00	0.000	1.51	.631	36.228	.000	دالة عند 0.01
32	4.81	.394	1.00	0.000	63.517	.000	دالة عند 0.01
33	4.79	.412	1.00	0.000	60.388	.000	دالة عند 0.01
34	5.00	0.000	1.37	.489	48.642	.000	دالة عند 0.01
المقياس	**164.77**	**6.59**	**55.00**	**15.39**	**42.995**	**.000**	**دالة عند 0.01**

تبين من خلال الجدول رقم (19) أن مجموع الأفراد في العينة العليا والدنيا قد بلغ (43) عند الأخذ بنسبة 27٪ من مجموع أفراد العينة. وأن قيم المتوسط الحسابي للعينة العليا تراوحت ما بين

(4.16 ≤ م ≤ 5.00) بانحراف معياري تراوحت قيمه ما بين (0.000 ≤ ع ≤ 0.785)، كما تراوحت قيم المتوسط الحسابي للعينة الدنيا ما بين (1.00 ≤ م ≤ 2.91) بانحراف معياري تراوحت قيمه ما بين (0.000 ≤ ع ≤ 1.205). وبحساب "ت" نجد قيمها تراوحت ما بين (11.011 ≤ ت ≤ 63.517) عند قيم احتمالية (Sig= 0.000) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01 فيما عدا الفقرات (11، 14) كانت قيمها الاحتمالية على التوالي (0.043، 0.045) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.05. ما يعنى وجود فروق دالة بين مجموعة أفراد العينة العليا والعينة الدنيا، أي أن جميع فقرات المقياس لديها قدرة تمييزية في السمة المراد قياسها وكذلك المقياس ككل. ومنه يمكن القول بأن مقياس انفعالات التحصيل يتمتع بصدق مقبول.

3.3.4. الثبات Reliability:

1.3.3.4 ثبات التجزئة النصفية Split- halves:

لقياس ثبات المقياس تم استخدام ثبات التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين. يتكون الجزء الأول من الفقرات الفردية والجزء الثاني من الفقرات الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين باستخدام معامل الارتباط "بيرسون"، وتصحيحه بمعادلة "جتمان"، وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (20): *معامل ثبات مقياس انفعالات التحصيل بطريقة التجزئة النصفية*

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الفقرات الفردية	159	0.84	0.90
الفقرات الزوجية			

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة "ر" قبل التعديل بلغت (0.84)، وقدرت قيمة معامل الارتباط بمعادلة "جتمان" بعد التصحيح بـ (0.90). وفي ضوء هذه القيمة يمكن القول بأن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

2.3.3.4. ثبات ألفا كرومباخ Alpha- cronbach:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباح لكل بعد من أبعاد مقياس انفعالات التحصيل بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) وتم تسجيل النتائج التالية:

الجدول رقم (21): *معامل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس انفعالات التحصيل*

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
الاستمتاع	04	0.66
القلق	04	0.63
الملل	07	0.82
الخجل	07	0.83
الفخر	05	0.68
اليأس	04	0.71
الغضب	03	0.66
المقياس الكلي	34	0.89

يوضح الجدول رقم (21) معاملات ثبات ألفا كرومباخ، حيث قدرت قيم ثبات ألفا للأبعاد الاستمتاع القلق، الملل، الخجل، الفخر، اليأس، الغضب على التوالي (0.66، 0.63، 0.85، 0.86، 0.68، 0.71 0.66)، في حين قدرت قيمة ثبات ألفا للمقياس ككل بـ (0.89). وعليه فالمقياس يتمتع بثبات مقبول.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس انفعالات التحصيل فقد تكون المقياس في صورته النهائية من (34) فقرة. وبناءً على النتائج المتحصل عليها نعتبر أن المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

من خلال ما سبق تتبين صلاحية أدوات الدراسة لاستخدامها وجاهزيتها في جمع البيانات في الدراسة الأساسية.

5. عينة الدراسة الأساسية:

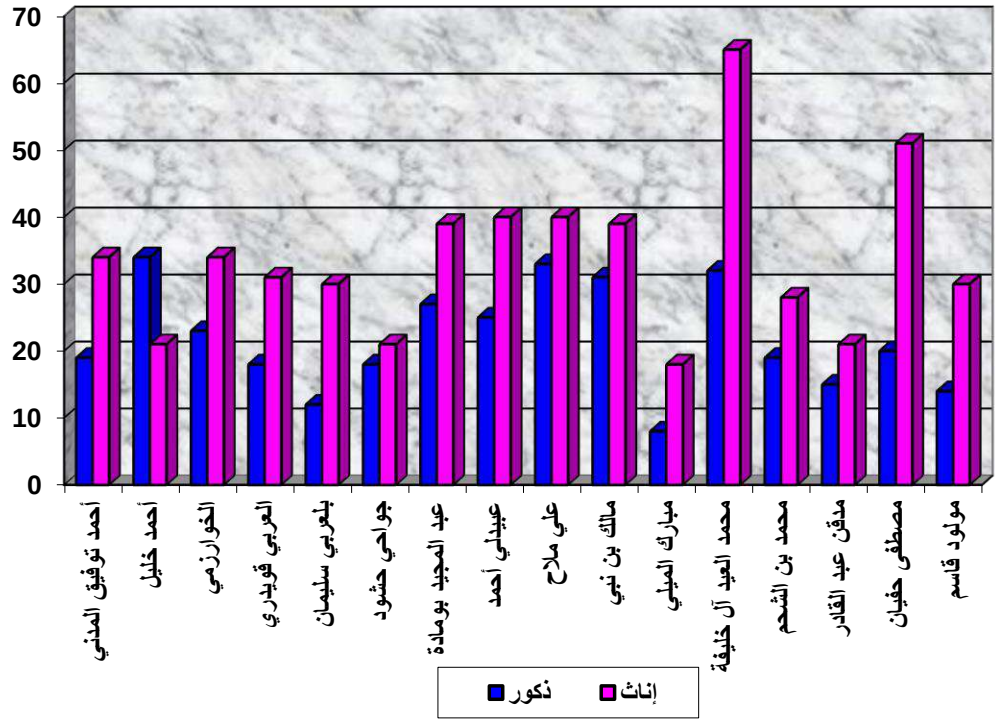
تمثلت عينة الدراسة الأساسية في تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة (بلدية ورقلة – بلدية الرويسات)، والبالغ عددهم (890) تلميذ وتلميذة (ن= 542) إناث، و(ن= 348) ذكور، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة و"تختار في حالة توافر شرطين أساسين هما: أن يكون جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين، والثاني أن يكون هناك تجانس بين هؤلاء الأفراد، ويعمد الباحث إلى اختيارها وفق إما القرعة أو جدول الأرقام العشوائية" (ذوقان، وآخرون، 2015، 100) وقد توفر هذان الشرطان في عينة الدراسة الحالية، لذا تم الاعتماد على طريقة القرعة في الاختيار.

وقد تمت الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2020/2019 في الفترة الممتدة ما بين 2019/11/17 إلى غاية 2019/11/26. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على ثانويات مدينة ورقلة.

الجدول رقم (22): *توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على ثانويات مدينة ورقلة*

المؤشرات الإحصائية / الثانويات	الجنس				المجموع الكلي	النسبة المئوية من العينة الكلية
	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية		
أحمد توفيق المدني	19	%5.5	34	%6.3	53	%6.0
أحمد خليل	34	%9.8	21	%3.9	55	%6.2
الخوارزمي	23	%6.6	34	%6.3	57	%6.4
العربي قويدري	18	%5.2	31	%5.7	49	%5.5
بلعربي سليمان	12	%3.4	30	%5.5	42	%4.7
جواحي حشود	18	%5.2	21	%3.9	39	%4.4
عبد المجيد بومادة	27	%7.8	39	%7.2	66	%7.4
عبيدلي أحمد	25	%7.2	40	%7.4	65	%7.3
علي ملاح	33	%9.5	40	%7.4	73	%8.2
مالك بن نبي	31	%8.9	39	%7.2	70	%7.9
مبارك الميلي	8	%2.3	18	%3.3	26	%2.9
محمد العيد آل خليفة	32	%9.2	65	%12.0	97	%10.9
محمد بن الشحم	19	%5.5	28	%5.2	47	%5.3
مدقن عبد القادر	15	%4.3	21	%3.9	36	%4.0
مصطفى حفيان	20	%5.7	51	%9.4	71	%8.0
مولود قاسم	14	%4.0	30	%5.5	44	%4.9
المجموع الكلي	348	%100	542	%100	890	%100

يظهر الجدول رقم (22) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ثانويات مدينة ورقلة المتكونة من ثانويات بلدية ورقلة وبلدية الرويسات والبالغ عددهم (16) ثانوية. كما يلاحظ أن عينة الدراسة تكونت من (890) تلميذ وتلميذة (عدد الذكور= 348، عدد الإناث = 542) من مختلف الشعب. ويتبين من الجدول تفاوت نسب توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانويات، حيث كانت أعلى نسبة بثانوية محمد العيد آل خليفة وقدرت بـ (10.9%) وأقلها بثانوية مبارك الميلي بـ (2.9%)، وتراوحت باقي نسب الثانويات بين هاتين النسبتين. والشكل الموالي يوضح نسب أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.



الشكل رقم (08): *توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات والجنس (ن=890)*

ولقد تم اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي لعدد من الاعتبارات تعود لخصائص مفاهيم الدراسة خاصة إذا ما تكلمنا عن مفهوم الاندماج، فلا يمكن أن نتحقق من درجة اندماج التلاميذ في المراحل الحرجة مثل الانتقال من مستوى لآخر (الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي) فهنا يكون التلميذ بحاجة إلى وقت للتكيف مع هذه المرحلة والتأقلم مع المهام الدراسية الجديدة، وفي المرحلة النهائية يكون هناك بذل جهد إضافي ومثابرة كبيرة من أجل تحقيق الفوز بشهادة البكالوريا. والأمر كذلك بالنسبة لمفهوم انفعالات التحصيل فتغلب على التلميذ في السنة الأولى انفعالات مثل القلق والملل لتغييره البيئة المعتاد عليها، وفي السنة النهائية تكون كذلك انفعالات القلق واليأس هي المسيطرة لارتباطها بمصيره الدراسي، وعليه فإن السنة الثانية ثانوي كانت هي الأنسب والأكثر ملاءمة لتحقيق أغراض الدراسة كون التلاميذ في هذه المرحلة بعيدون عن أي نوع من الضغوطات والمشكلات الدراسية السابق ذكرها، وهذا ما أكده كذلك مستشارو التوجيه في المؤسسات التعليمية.

6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال للموسم الدراسي 2020/2019 في الفترة الممتدة ما بين 2019/11/17 إلى غاية 2019/11/26. حيث تم توزيع (939) أداة موزعين على (16) ثانوية بمدينة ورقلة (13 ثانوية ببلدية ورقلة و3 ثانويات ببلدية الرويسات)، ومن مختلف الشعب العلمية (علوم تجريبية آداب وفلسفة، لغات، تقني رياضي...). أُسترجع منها (905) وألغيت (15) أداة لعدم توفرها على الشروط اللازمة لجمع البيانات، وبهذا أصبحت عينة الدراسة مكونة من (890).

وقد تمت هذه الإجراءات بعد الحصـــول على الموافقة من مديرية التربية لولاية ورقلة بدخول المؤسسات التربوية المعنية بالتطبيق (ثانويات مدينة ورقلة). وكذا أخذ موافقة مديري هذه المؤسسات كما تم أخذ موافقة الأساتذة والاستئذان منهم بتوزيع أدوات الدراسة خلال الحصص الدراسية. بالإضافة إلى الحصول على موافقة التلاميذ قبل توزيعها عليهم. وعليه فقد تم توزيع أدوات الدراسة الثلاثة معا (مقياس الاندماج الدراسي، مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعدّل، مقياس انفعالات التحصيل) على أفراد عينة الدراسة بشكل جماعي. ومن أجل ضمان السير الحسن لإجراءات التطبيق تم إتباع الخطوات التالية:

- قامت الباحثة بتعريف نفسها لأفراد عينة الدراسة، وتقديم الأدوات وشرح الغرض المرجو من تطبيق هذه الدراسة.
- أخذ موافقة أفراد العينة على إجراءات التطبيق، وفي حالة الرفض تُحترم رغبة التلميذ ولا تعطى له الاستمارات.
- شرح التعليمات الخاصة بطريقة الإجابة على المقاييس والالتزام بالتعليمات الخاصة بكل مقياس.
- التأكد من فهم التلاميذ لطريقة الإجابة على المقاييس، وشرح أي غموض في حالة عدم فهم أي سؤال والإجابة على الاستفسارات.
- التأكيد على أفراد عينة الدراسة بأن يجيبوا على كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاثة دون ترك أي فقرة بدون إجابة، وتوضيح الغرض من هذا الإجراء.
- مراقبة المقاييس والتأكد من أن كل تلميذ قد أجاب على كل الفقرات عند تسـلم المقاييس، وإعادتها له في حالة نسيان أي فقرة.
- التأكيد على أفراد العينة أن يجيبوا بكل مصداقية وجدية وموضوعية، وتنبيههم بأن يجيبوا بشكل فردي وليس جماعي.
- التأكد من تسجيل أفراد العينة للبيانات الشخصية.

- تقديم الشكر والامتنان للتلاميذ على تعاونهم ومساعدتهم في سير إجراءات التطبيق بشكل جيد والتمني لهم بالتوفيق والنجاح في مسارهم الدراسي.
- تقديم الشكر للأساتذة قبل مغادرة الحصة، ولمديري هذه المؤسسات وللطاقم الإداري قبل مغادرة المؤسسة على تعاونهم وتوفير الجو الحسن لسير إجراءات التطبيق.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل معالجة بيانات الدراسة الحالية وذلك تبعا لمتطلباتها وأهدافها، وهي كالآتي:

- **المتوسط الحسابي:** وقد استعمل لحساب متوسط درجات التلاميذ على المقاييس الثلاث.
- **الانحراف المعياري:** وقد استعمل لحساب انحراف درجات التلاميذ على المقاييس الثلاث.
- **الوزن النسبي:** للإجابة على تساؤلات الدراسة.
- **معامل الارتباط "بيرسون":** وقد استعمل لحساب صدق المقاييس الثلاث بطريقة الاتساق الداخلي وثبات المقاييس الثلاث بطريقة التجزئة النصفية، ولحساب معاملات الارتباط الثنائية بين متغيرات الدراسة.
- **اختبار "ت" للفروق:** وقد استعمل لحساب صدق المقاييس الثلاث بطريقة المقارنة الطرفية، وللمقارنة بين المتوسطات الفرضية ومتوسطات عينة الدراسة للمقاييس الثلاث.
- **معامل الارتباط المتعدد:** للتحقق من الفرضية الأولى والتي تقضي بوجود ارتباط بين المتغيرات الثلاثة.
- **تحليل الانحدار المتعدد:** استخدمت معادلة الانحدار المتعدد للتحقق من الفرضية الثانية.

وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات والمعطيات المتحصل عليها خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) النسخة 23.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل توضيح لإجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، والتي تكونت عينتها من 414 تلميذ وتلميذة، وذلك من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتي تمثلت في مقياس الاندماج الدراسي ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس انفعالات التحصيل، حيث تبين أن لهذه الأدوات صدق وثبات مقبولين وتأكدت قابليتها للاستخدام في الدراسة الأساسية. كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل معالجة فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها، وكان ذلك وفق إجراءات الدراسة الأساسية والتي تكونت عينتها من 890 تلميذ وتلميذة من ثانويات مدينة ورقلة، وبعدها تم الانتقال إلى توضيح إجراءات الدراسة الأساسية من حيث وصف عينتها وخصائصها وتوضيح لمجريات تطبيقها كما تم عرض للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل بيانات الدراسة الحالية باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS(23) والتي سيتم من خلالها استخلاص النتائج التي ستعرض بالتفصيل في الفصل السادس.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تم التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، سيتم في الفصل الحالي عرض نتائج اختبار تساؤلات وفرضيات الدراسة، وذلك بعد أن تم تفريغ البيانات المتحصل عليها ومعالجتها إحصائيا وفق ما يخدم أهداف الدراسة وأغراضها العلمية التي صيغت من أجلها، في تسلسل وترتيب منهجي كما هو موضح في خطوات هذا الفصل.

1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول: ما مستوى الاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

ومن أجل الإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس الاندماج الدراسي. ومن أجل التأكد من دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط العينة تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، والجدول رقم (23) يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (23): *الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس الاندماج الدراسي والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق*

العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
890	889	60	79.27	11.01	52.22	0.000

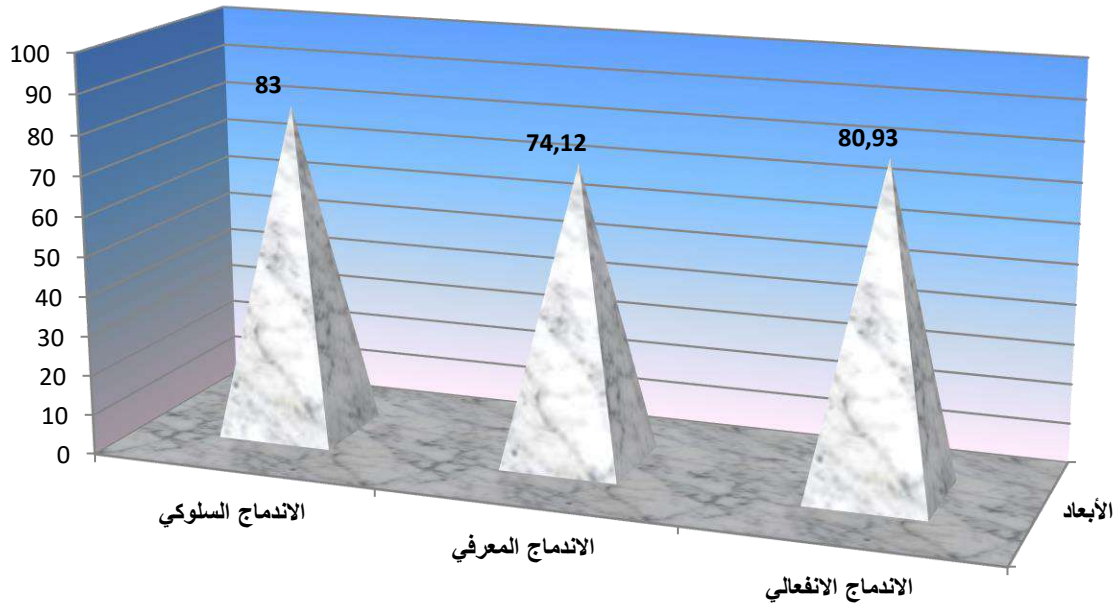
نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة قد بلغت قيمته (79.27) بانحراف معياري قدر بـــ (11.01)، وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس والذي قدر بـــ (60) كما بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة قيمة (52.22) عند مستوى ثقة (sig=0.000) ودرجة حرية (889) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهو ما يدل على ارتفاع مستوى الاندماج الدراسي لدى عينة الدراسة.

ومن أجل معرفة أي أبعاد الاندماج الدراسي الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة تم الاعتماد على حساب الوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الاندماج الدراسي، والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (24): ***نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي***

المؤشرات الإحصائية / أبعاد المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	مجال الثقة عند مستوى الدلالة 0.01		الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى			
الاندماج السلوكي	7	35	29.05	28,70	29,41	4.11	%83.00	1
الاندماج المعرفي	7	35	25.94	25,50	26,38	5.07	%74.12	3
الاندماج الانفعالي	6	30	24.28	23,92	24,64	4.15	%80.93	2
المقياس	20	100	79.27	78,32	80,23	11.01	%79.27	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن الاندماج السلوكي كان الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغ وزنه النسبي قيمة (83.00%) وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (29.05) وانحراف معياري قدر بـ (4.11)، يليه الاندماج الانفعالي بوزن نسبي بلغ قيمة (80.93%) ومتوسط حسابي قدر بـ (24.28) وانحراف معياري قدره (4.15)، وفي الأخير الاندماج المعرفي بوزن نسبي قيمته (74.12%) ومتوسط حسابي قدر بـ (25.28) وانحراف معياري قدر بـ (5.07)، ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي قد وقعت بين القيمة العليا والدنيا لمجال الثقة، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01) ما يدل على أنها حقيقية ولا تعود للصدفة أو لأخطاء القياس. والشكل الموالي يوضح الأوزان النسبية لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي.



الشكل رقم (09): ***الأوزان النسبية لأبعاد مقياس الاندماج الدراسي***

2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

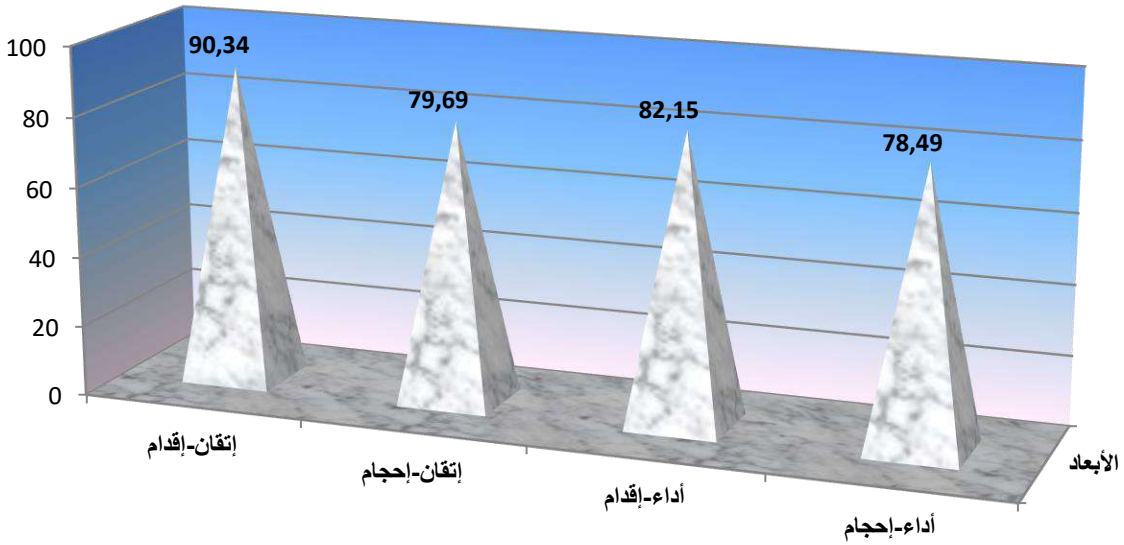
نص التساؤل الثاني: ما نمط توجهات أهداف الإنجاز السائد لدى أفراد عينة الدراسة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل نمط من أنماط توجهات أهداف الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): *المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتوجهات أهداف الإنجاز (إتقان-إقدام، إتقان-إحجام، أداء-إقدام، أداء-إحجام)*

المؤشرات الإحصائية / أبعاد المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	مجال الثقة عند مستوى الدلالة 0.01		الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى			
توجهات أهداف الإتقان-إقدام	3	15	13.55	13,41	13,69	1.62	%90.34	1
توجهات أهداف الإتقان-إحجام	3	15	11.95	11,75	12,16	2.39	%79.69	3
توجهات أهداف الأداء-إقدام	3	15	12.32	12,12	12,53	2.36	%82.15	2
توجهات أهداف الأداء-إحجام	3	15	11.77	11,55	12,00	2.63	%78.49	4
المقياس	12	60	49.60	49,02	50,18	6.65	%82.67	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن توجهات أهداف الإنجاز إتقان-إقدام كانت الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغ وزنها النسبي قيمة (90.34%) بمتوسط حسابي قدر بـ (13.55) وانحراف معياري بلغ قدره (1.62)، وكان في المرتبة الثانية توجهات أهداف الإنجاز أداء-إقدام بوزن نسبي قدر بـ (82.15%) وبمتوسط حسابي قيمته (12.32) وانحراف معياري بلغ قيمة (2.36)، يليه فيما بعد نمط توجهات أهداف الإنجاز إتقان-إحجام بلغ وزنه النسبي قيمة (79.69%) بتوسط حسابي قدر بـ (11.95) وانحراف معياري قدر بـ (2.39)، وفي المرتبة الأخيرة نمط توجهات أهداف الإنجاز أداء-إحجام بوزن نسبي بلغ (78.49%) ومتوسط حسابي قيمته (11.77) وانحراف معياري قدر بـ (2.63) ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز قد وقعت بين القيمة العليا والدنيا لمجال الثقة وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ما يعني أنها حقيقية ولا تعود للصدفة أو لأخطاء القياس. والشكل الموالي يوضح الأوزان النسبية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.



الشكل رقم (10): ***الأوزان النسبية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز***

وتبين نتائج الجدول رقم (25) أيضـــا أن كل أبعاد توجهات أهداف الإنجاز جاءت مرتفعة، ومن أجل تأكيد هذه النتيجة تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي لكل بعد من أبعاد المقياس ومتوسط العينة باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، والجدول رقم (26) يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (26): ***الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز والمتوسط الفرضي لكل بعد ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق***

المؤشرات الإحصائية / أبعادالمقياس	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
توجهات أهداف إتقان إقدام	3	9	13,55	1,62	83,92	0.000
توجهات أهداف إتقان إحجام	3	9	11,95	2,39	36,83	0.000
توجهات أهداف أداء إقدام	3	9	12,32	2,36	41,95	0.000
توجهات أهداف أداء إحجام	3	9	11,77	2,63	31,50	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن:

بعد أهداف إتقان إقدام قد بلغ متوسطه الحسابي قيمة (13,55) بانحراف معياري قدر بـــــ (1,62) وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي للبعد والذي قدر بـــــ (9)، كما بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة

الفرق بين المتوسط الفرضي للبعد ومتوسط العينة على البعد (83,92) عند مستوى ثقة (sig=0.000) ودرجة حرية (889) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهو ما يدل على ارتفاع مستوى توجه هدف إتقان إقدام لدى عينة الدراسة.

بعد أهداف إتقان إحجام بلغ متوسطه الحسابي قيمة (11,95) بانحراف معياري قدر بـ (2,39) وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي للبعد والذي قدر بـــ (9)، كما بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي للبعد ومتوسط العينة على البعد (36,83) عند مستوى ثقة (sig=0.000) ودرجة حرية (889) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهو ما يدل على ارتفاع مستوى توجه هدف إتقان إحجام لدى عينة الدراسة.

بعد أهداف أداء إقدام بلغ متوسطه الحسابي قيمة (12,32) بانحراف معياري قدر بـــ (2,36) وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي للبعد والذي قدر بـــ (9)، كما بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي للبعد ومتوسط العينة على البعد (41,95) عند مستوى ثقة (sig=0.000) ودرجة حرية (889) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهو ما يدل على ارتفاع مستوى توجه هدف أداء إقدام لدى عينة الدراسة.

بعد أهداف أداء إحجام بلغ متوسطه الحسابي قيمة (11,77) بانحراف معياري قدر بـ (2,63) وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي للبعد والذي قدر بـــ (9)، كما بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي للبعد ومتوسط العينة على البعد (31,50) عند مستوى ثقة (sig=0.000) ودرجة حرية (889) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهو ما يدل على ارتفاع مستوى توجه هدف أداء إحجام لدى عينة الدراسة.

3. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

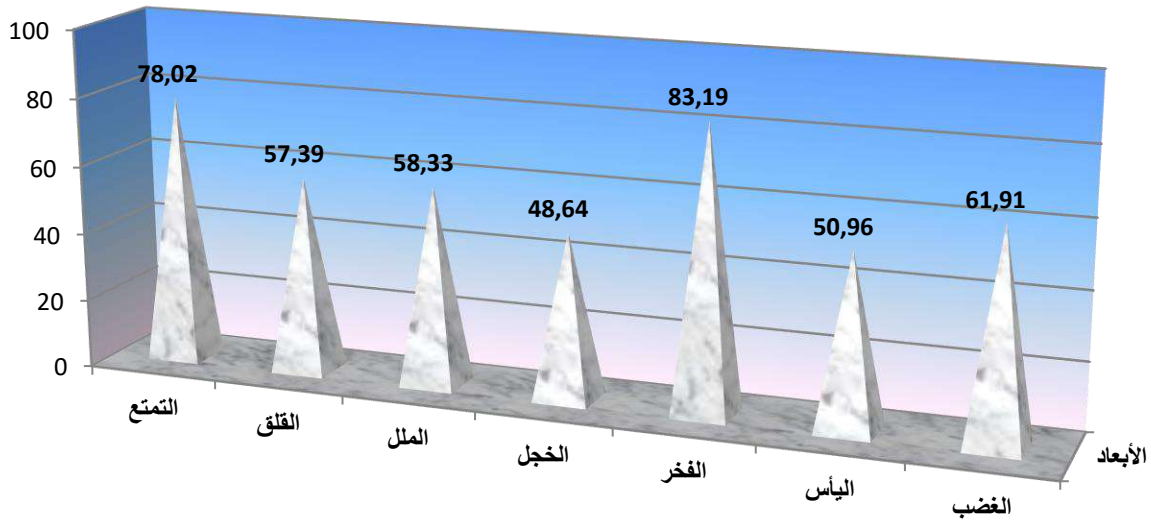
نص التساؤل الثالث: ما طبيعة انفعالات التحصيل السائدة لدى أفراد عينة الدراسة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل انفعال بشكل منفرد والجدول التالي يبين التفاوت بين انفعالات التحصيل:

الجدول رقم (27): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لانفعالات التحصيل*

المؤشرات الإحصائية / الانفعالات	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	مجال الثقة عند مستوى الدلالة 0.01		الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى			
التمتع	4	20	15,60	15,35	15,86	2,99	78,02%	2
القلق	4	20	11,48	11,17	11,79	3,55	57,39%	5
الملل	7	35	20,41	19,84	20,99	6,70	58,33%	4
الخجل	7	35	17,02	16,48	17,57	6,29	48,64%	7
الفخر	5	25	20,80	20,48	21,12	3,69	83,19%	1
اليأس	4	20	10,19	9,89	10,49	3,47	50,96%	6
الغضب	3	15	9,29	9,04	9,53	2,86	61,91%	3

يبين الجدول رقم (27) وجود تفاوت في نسب انتشار انفعالات التحصيل لدى عينة الدراسة؛ حيث كان انفعال الفخر الأكثر انتشارا لدى أفراد عينة الدراسة وبلغ وزنه النسبي قيمة (83,19%) ومتوسطه الحسابي قيمة (20,80) وانحرافه المعياري قدر بـــ (3,69)، وفي المرتبة الثانية انفعال التمتع بوزن نسبي قدره (78,02%) وبلغ متوسطه الحسابي قيمة (15,60) وانحرافه المعياري قدر بـــ (2,99) أما في المرتبة الثالثة انفعال الغضب بوزن نسبي قدر بـــ (61,91%) ومتوسطه الحسابي بلغ (9,29) وانحرافه المعياري قدر بـ (2,86)، يليه في المرتبة الرابعة انفعال الملل وزنه النسبي قدر بـ (58,33%) ومتوسطه الحسابي بلغ قيمة (20,41) وانحرافه المعياري قدر بـــ (6,70)، ثم يأتي في المرتبة الخامسة انفعال القلق ووزنه النسبي بلغ قيمة (57,39%) ومتوسطه الحسابي قدر بـــ (11,48) وانحرافه المعياري بلغ (3,55) وفي المرتبة السادسة انفعال اليأس بوزن نسبي (50,96%) ومتوسطه الحسابي (10,19) وانحرافه المعياري (3,47) وفي المرتبة السابعة والأخيرة انفعال الخجل حيث قدر وزنه النسبي بـــ (48.64%) ومتوسطه الحسابي بلغ قيمة (17,02) وانحرافه المعياري قدر بـــ (6,29). ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية لانفعالات التحصيل قد وقعت بين القيمة العليا والدنيا لمجال الثقة وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ما يؤكد أنها حقيقية ولا تعود للصدفة أو لأخطاء القياس. والشكل الموالي يوضح الأوزان النسبية لأبعاد مقياس توجهات إنفعالات التحصيل.



الشكل رقم (11): ***الأوزان النسبية لأبعاد مقياس انفعالات التحصيل***

كما تبين من الجدول أن الانفعالات الإيجابية كانت كلها مرتفعة مقابل الانفعالات السلبية ولأجل التأكد من هذه النتيجة تم حساب دلالة الفرق باختبار "ت" بين المتوسط الفرضي ومتسوط العينة على أبعاد الانفعالات الإيجابية للمقياس، وكذلك بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على أبعاد الانفعالات السلبية للمقياس، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (28): ***الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على أبعاد مقياس انفعالات التحصيل (الإيجابية – السلبية) والمتوسط الفرضي لكل بعد ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق***

المؤشرات الإحصائية / أبعادالمقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية	الوزن النسبي
الانفعالات الإيجابية	9	45	27	36.40	5.88	47.72	0.000	%80.89
الانفعالات السلبية	25	125	75	68.39	17.45	11.29	0.000	%54.72
المقياس	34	170	102	104.80	17.28	4.83	0.000	%61.64

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن:

انفعالات التحصيل الإيجابية كانت أكثر سيادة لدى عينة الدراسة، حيث بلغ وزنها النسبي قيمة (80.89%) وقُدِر توسطها الحسابي بـ (36.40) بانحراف معياري بلغ (5.88)، وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي لأبعاد الانفعالات الإيجابية للمقياس والذي قدر بـــ (27)، كما قدرت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق

بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة للانفعالات الإيجابية بـــ (47.72) عند مستوى ثقة (sig=0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ما يدل على ارتفاع الانفعالات الإيجابية.

انفعالات التحصيل السلبية كانت الأقل انتشارا لدى عينة الدراسة، حيث قدر وزنها النسبي بـــ (54.72%) وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (68.39) وانحراف معياري قدر بـــ (17.45) وهو متوسط أقل من المتوسط الفرضـــي لأبعاد الانفعالات السـلبية للمقياس والذي بلغ (75)، كما قدرت قيمة اختبار "ت" لحسـاب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة للانفعالات السلبية بـــ (11.29) عند مستوى ثقة (sig=0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ما يدل على انخفاض مستوى الانفعالات السلبية لدى عينة الدراسة.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضـــية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـــائيا بين كل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصـــيل (إيجابية/ســـلبية) بالاندماج الدراسي وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتحقق من هذه الفرضـية تم حسـاب معامل الارتباط البسـيط (معامل بيرسـون) لثنائيات متغيرات الدراسة، وكانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الجدول رقم (29): *مصفوفة معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصيل بأبعادها الاندماج الدراسي وأبعاده*

		انفعالات التحصيل		الاندماج الدراسي			
		الإيجابية	السلبية	السلوكي	المعرفي	الانفعالي	الدرجة الكلية
توجهات أهداف الإنجاز	إتقان–إقدام	.463**	-.207**	.400**	.362**	.317**	.435**
	إتقان–إحجام	.207**	-.096**	.207**	.227**	.112**	.224**
	أداء–إقدام	.401**	**-.002**	.296**	.306**	.202**	.328**
	أداء–إحجام	.229**	**-.021**	.182**	.173**	.117**	.192**
انفعالات التحصيل	الإيجابية	–	–	.574**	.464**	.513**	.621**
	السلبية	–	–	-.403**	-.188**	-.361**	-.373**

** مستوى الدلالة عند 0.01 – * مستوى الدلالة عند 0.05

يبين الجدول رقم (29) النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـــائيا بين كل من بعد توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إقدام وأبعاد الاندماج الدراسـي (السـلوكي، المعرفي والانفعالي) والدرجة الكلية للاندماج الدراسـي لدى أفراد عينة الدراسـة، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.40) (0.36) (0.32)، (0.44) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـــائيا بين كل من بعد توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إحجام وأبعاد الاندماج الدراسـي (السـلوكي، المعرفي والانفعالي) والدرجة الكلية للاندماج الدراسـي لدى أفراد عينة الدراســة، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.21)، (0.23)، (0.11) (0.22) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـائيا بين كل من بعد توجهات أهداف الإنجاز أداء–إقدام وأبعاد الاندماج الدراسـي (السـلوكي، المعرفي والانفعالي) والدرجة الكلية للاندماج الدراسـي لدى أفراد عينة الدراســـة، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.30)، (0.31)، (0.20) (0.33) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـــائيا بين كل من بعد توجهات أهداف الإنجاز أداء–إحجام وأبعاد الاندماج الدراسـي (السـلوكي، المعرفي والانفعالي) والدرجة الكلية للاندماج الدراسـي لدى أفراد عينة الدراســة، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.18)، (0.17)، (0.12) (0.19) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـائيا بين كل من انفعالات التحصـيل الإيجابية وأبعاد الاندماج الدراسـي (السـلوكي، المعرفي والانفعالي) والدرجة الكلية للاندماج الدراسـي لدى أفراد عينة الدراسـة حيـث بلغـت معـاملات الارتبـاط على التوالي: (0.57)، (0.46)، (0.51)، (0.62) وهي قيم دالـة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية سـالبة دالة إحصـائيا بين كل من انفعالات التحصـيل السـلبية وأبعاد الاندماج الدراسـي (السـلوكي، المعرفي والانفعالي) والدرجة الكلية للاندماج الدراسـي لدى أفراد عينة الدراسـة حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.40–)، (0.18–)، (0.36–)، (0.37–) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـــائيا بين كل من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إقدام إتقان–إحجام، أداء–إقدام وأداء–إحجام وانفعالات التحصـيل الإيجابية لدى أفراد عينة الدراسـة حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.46)، (0.21)، (0.40)، (0.23) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية ســالبة دالة إحصـــائيا بين كل من بعدي توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إقدام وإتقان–إحجام وانفعالات التحصـيل السـلبية لدى أفراد عينة الدراسـة، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.21-)، (0.096-) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الانفعالات الســـلبية وبعدي توجهات أهداف الإنجاز أداء–إقدام وأداء–إحجام لدى أفراد عينة الدراسة.

نســـتنتج من خلال نتائج الجدول رقم (29) أنه توجد علاقات ارتباطية دالة إحصـــائيا بين كل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) والاندماج الدراســي وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسـة. وبين انفعالات التحصـيل (إيجابية/سـلبية) والاندماج الدراسـي وأبعاده لدى أفراد عينة الدراســـة. وبين وتوجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصـيل (إيجابية/سـلبية) لدى أفراد عينة الدراسـة. وعلى هذا الأسـاس نفترض أن تكون هناك علاقة بين هذه المتغيرات معا وعليه يتم حساب معامل الارتباط المتعدد لهذه المتغيرات والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (30): *معامل الارتباط المتعدد بين درجات توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام/إحجام وأداء–إقدام/إحجام) ودرجات انفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) ودرجات الاندماج الدراسي*

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة ن	معامل الارتباط "ر"	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاندماج الدراسي	890	0.69	0.01	دالة
توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام/إحجام وأداء–إقدام/إحجام)				
انفعالات التحصيل (إيجابية – سلبية)				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن قيمة معامل الارتباط "ر" بين كل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان إقدام/إحجام وأداء إقدام/إحجام) وانفعالات التحصـــيل (إيجابية/ســـلبية) ودرجات الاندماج

الدراسي قد بلغت (0.69) عند مستوى دلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائيا مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة. ومنه يمكن القول بأن الفرضية البحثية قد تحققت.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان-إقدام، إتقان-إحجام، أداء-إقدام، أداء-إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد المعياري لمعرفة إمكانية القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة للدراسة وهي توجهات أهداف الإنجاز (إتقان إقدام/إحجام وأداء إقدام/إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) بالمتغير التابع وهو الاندماج الدراسي بأبعاده (السلوكي – المعرفي –الانفعالي)، فكانت النتائج المتحصل عليها كما هو مبين في الجدول رقم (31).

الجدول رقم (31): *تحليل تباين الانحدار للاندماج الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز (إتقان-إقدام/إحجام وأداء-إقدام/إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية)*

المؤشرات الإحصائية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط "R"	قيمة معامل التحديد "R^2"	قيمة معامل التحديد المصحح "R^2"
الانحدار	51202.297	6	8533.716	133.140	0.000	0.69	0.47	0.47
البواقي	56596.808	883	64.096					
الكلي	107799.106	889	/					

يتبين من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة معامل الارتباط "ر" للمتغير التابع الاندماج الدراسي والمتغيرات المستقلة توجهات أهداف الإنجاز (إتقان-إقدام/إحجام وأداء-إقدام/إحجام) وانفعالات التحصيل(إيجابية/سلبية) قد بلغت (0.69) عند مستوى ثقة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وأن قيمة معامل التحديد "ر²" قدرت بـ (0.47) وقيمة معامل التحديد المصحح "ر²" قدرت بـ (0.47)، مما يعني أن المتغيرات المستقلة التفسيرية (توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل) قد فسرت ما مقداره (47%) من التباين أو التغير الحاصل في المتغير التابع (الاندماج الدراسي)، وهي نسبة ذات دلالة معنوية

ويتضح هذا من خلال قيمة "F" التي بلغت (133.140) عند مستوى ثقة (sig=0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا وهذا يؤكد معنوية الانحدار. أي أن المتغيرين المستقلين (توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل) مجتمعين لهما تأثير دال على الانحدار. والنسبة المتبقية (53%) تعزى لعوامل أخرى.

ولمعرفة تأثير كل متغير مستقل بشكل منفرد واسهامه في التنبؤ بالمتغير التابع نلاحظ الجدول رقم (32) والذي يعرض قيم اختبار "ت" ومعاملات الانحدار ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع. ويمكن تلخيصها بالشكل الآتي:

الجدول رقم (32): *قيم تحليل الانحدار وقيم "ت" ودلالتها الإحصائية للعوامل المنبئة بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان إقدام/إحجام وأداء إقدام/إحجام) ودرجات انفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية)*

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات		قيمة الحد الثابت غير المعياري "β"	الخطأ المعياري	قيمة الحد الثابت المعياري BETA"β"	قيم اختبار "ت"	مستوى الدلالة
المتغير التابع	**الاندماج الدراسي**	40.451	2.940	/	13.760	.000
المتغيرات المستقلة	**توجهات إتقان–إقدام**	.799	.206	.117	3.881	.000
	توجهات إتقان–إحجام	.167	.136	.036	1.230	**.219**
	توجهات أداء–إقدام	.347	.136	.074	2.545	.011
	توجهات أداء–إحجام	-.027	.124	-.006	.217	**.828**
	الانفعالات الإيجابية	.902	.054	.482	16.742	.000
	الانفعالات السلبية	-.158	.016	-.250	9.873	.000

نستنتج من خلال ما جاء في الجدول رقم (32) أن انفعالات التحصيل الإيجابية كانت الأكثر اسهاما في تفسير التباين أو التغير الحاصل في المتغير التابع حيث بلغت قيمة بيتا (β= 0,482) وقيمة (ت=16,742) عند مستوى ثقة (sig=0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا أي أن انفعالات التحصيل الإيجابية قد فسّرت ما مقداره (48,2٪) من التباين الحاصل في المتغير التابع الاندماج الدراسي. تليها الانفعالات السلبية بلغت قيمة بيتا (β=0,250–) وقدرت "ت" بـ (9,873) عند مستوى ثقة (sig=0.000) وقيمة دالة

إحصائيا. حيث فسرت الانفعالات السلبية ما مقداره (25٪) من التباين الحاصل. وتأتي في المرتبة الثالثة توجهات أهداف إتقان–إقدام حيث بلغت قيمة بيتا (β= 0,117) وقيمة (ت=3,881) عند مستوى ثقة (sig=0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا وقد فسّرت ما مقداره (11,7٪) من التباين الحاصل في المتغير التابع، وفي الأخير توجهات أهداف أداء–إقدام حيث بلغت قيمة بيتا (β=0,036) وكانت قيمة "ت" (2,545) عند مستوى ثقة (sig=0.011) وهي قيمة دالة إحصائيا وفسّرت ما مقداره (3,6٪) في التغير الحاصل. وكلها قيم ذات قيمة معنوية من الناحية الإحصائية. وهذه النتيجة تؤكد معنوية معاملات هذه الأبعاد في نموذج الانحدار، وأن المتغيرات المستقلة توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام وأداء–إقدام) وانفعالات التحصيل (إيجابية – سلبية) كان لها تأثير معنوي في نموذج الانحدار. إلا أن الانفعالات السلبية كانت ذات تأثير سلبي في نموذج الانحدار.

كما يتبن أيضا أن بعدي توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إحجام وأداء–إحجام لم يكونا دالين من الناحية الإحصائية، حيث بلغت قيمة بيتا لبعد توجه هدف إتقان–إحجام (β=0,036) وكانت قيمة "ت" (1,230) عند مستوى ثقة (sig=.219) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. في حين كانت قيمة بيتا لبعد توجه هدف أداء–إحجام (β=0.006-) وقيمة (ت=0.217) عند مستوى ثقة (sig=0.828) وهي قيمة غير دالة إحصائيات. وتُظهِر هذه النتيجة عدم معنوية معاملات هذه الأبعاد، أي أن توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إحجام وأداء–إحجام ليس لهما تأثير معنوي في نموذج الانحدار. بمعنى أنهما لا يسهمان في تفسير التباين الحاصل في المتغير التابع الاندماج الدراسي ولا يمكن التنبؤ من خلالهما به.

ومنه يمكن صياغة معادلة نموذج الانحدار على النحو التالي:

الاندماج الدراسي = 40,451 + (0,799) x توجه إتقان–إقدام + (0,347) x توجه أداء–إقدام + (0,902) x الانفعالات الإيجابية + (0,158–) x الانفعالات السلبية

وفي ضوء ما تم عرضه في الجدولين رقم (31) و(32) نستنتج أن كلا من المتغيرين المستقلين توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام وأداء–إقدام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) كانا لهما قدرة تنبؤية بالاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة. وعليه نخلص إلى تحقق الفرضية البحثية من حيث إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام وأداء–إقدام) وانفعالات التحصيل (إيجابية/سلبية) لدى عينة الدراسة، فيما عدا بعدي إتقان–إحجام وأداء–إحجام.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصـــل إلى عرض وتحليل نتائج تســـاؤلات وفرضـــيات الدارســـة تبعا لترتيبها المنهجي، وذلك بعد أن تمت معالجتها إحصـائيا بأساليب إحصـائية مختلفة من تساؤل لآخر ومن فرضـية لأخرى؛ إذ تضمن الفصل عرضا للتساؤل الأول والذي نصه: ما مستوى الاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسـة؟ وقد أسفرت نتيجة معالجة هذا التساؤل على أن مستوى الاندماج كان مرتفع لدى عينة الدراسـة. كما تمت الإجابة على التساؤل الثاني والذي نصه: ما نمط توجهات أهداف الإنجاز السائد لدى أفراد عينة الدراسة؟ فكانت نتيجة هذا التساؤل بسيادة نمط توجهات أهداف الإتقان–إقدام بوزن نسبي بلغ (90.34%). وتمت كذلك الإجابة على السـؤال الثالث والذي جاء نصـه كالآتي: ما طبيعة انفعالات التحصـيل السـائدة لدى أفراد عينة الدراسـة؟ وتوصـلت النتائج إلى أن انفعالات التحصـيل الإيجابية كانت هي السـائدة لدى عينة الدراسة حيث بلغ وزنها النسبي (80.89%).

وبالإضـــافة إلى ذلك تضـــمن هذا الفصـــل التحقق من صـــحة فرضـــيات الدراســـة حيث جاء نص الفرضـية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـائيا وموجبة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصـــيل (إيجابية/ســـلبية) بالاندماج الدراسي وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة. وأظهرت نتائج المعالجة الإحصـائية بتحقق الفرضـية البحثية حيث بلغ معامل الارتباط "ر" قيمة (0.69). كما أسـفرت المعالجة الإحصـائية على تحقق الفرضـية الثانية والتي نصـــت على أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الدراســـي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصـــيل (إيجابية/ســـلبية) لدى أفراد عينة الدراســـة؛ حيث توصـــلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الدراســـي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام وأداء–إقدام) وانفعالات التحصـــيل (إيجابية/ســـلبية) لدى أفراد عينة الدراســـة، بينما لم تتمكن توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إحجام وأداء–إحجام من التنبؤ بالاندماج الدراسي.

وعليه سيتم في الفصـل الموالي تفسير ومناقشـة ما توصـلت إليه نتائج تسـاؤلات وفرضـيات الدراسـة وفق ما ورد في التراث النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة الحالية.

الفصل السابع

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1. **تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول**
2. **تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني**
3. **تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث**
4. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى**
5. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية**

خلاصة الدراسة والمقترحات

تمهيد

يستعرض الفصل الحالي مناقشة وتفسير نتائج تساؤلات وفرضيات الدراسة الحالية في ظل ما توفر من أدب نظري وبحوث ودراسات سابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وفق تسلسل أهداف هذه الدراسة. وذلك بعد أن تم عرض وتحليل نتائجها في الفصل السابق وفق التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها خلال الدراسة الأساسية. كما سيتضمن هذا الفصل خلاصة عامة للدراسة وطرح بعض الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تلقى بعض الاهتمام البحثي في المستقبل من قبل الباحثين والدارسين.

1. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول: ما مستوى الاندماج الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (23) أن مستوى الاندماج الدراسي لدى عينة الدراسة جاء مرتفعا، وهذا حسب ما بيّنته المعالجة الإحصائية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاندماج الدراسي، حيث بلغت قيمة "المتوسط الحسابي (79.27) وهي أكبر من قيمة المتوسط الفرضي للمقياس والتي قدرت بـ (60).

كذلك أظهرت نتائج هذا التساؤل سيادة الاندماج السلوكي لدى عينة الدراسة، فقد كان الأكثر انتشارا بوزن نسبي قدر بـ (83.00%)، يليه الاندماج الانفعالي بوزن نسبي قدر بـ (80.93%)، وفي الأخير الاندماج المعرفي بوزن نسبي قدر بـ (74.12%). كما يلاحظ أن مستويات أبعاد الاندماج الدراسي جاءت كلها بمستوى مرتفع.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الاندماج إلى أن التلاميذ الذين يحظون بتفاعل جيد مع أساتذتهم وأقرانهم، وينسجمون مع ما يقدم لهم من دروس ومقررات دراسية، غالبا ما يسجلون مستويات عالية من الاندماج. كما أن وجود عوامل مثل البيئة المدرسية الداعمة التي توفر احتياجات التلاميذ من شأنها أن ترفع من اندماجهم. كذلك رضا التلاميذ عن التخصص الذي يدرسونه من العوامل المساعدة على تحقيق هذه النتيجة.

فمستويات الاندماج المرتفعة تمنح التلاميذ المزيد من الدعم الدافعي من طرف أساتذتهم وبيئتهم المدرسية والأسرية. وفي هذا السياق عزت "طريبة" (2016) ارتفاع مستوى الاندماج في دراستها التي هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل بالانغماس المدرسي لدى

طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية إلى "البيئة المدرسية الداعمة والآمنة والمشجعة على التعليم والمبنية على التقبل المتبادل والاحترام والتقدير، والتفاعل الغني والمتبادل بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، وكذلك بين الطلبة أنفسهم، وما يسوده من جو دراسي مشجع وداعم ومريح للطلبة وعلاقات إيجابية بناءة والتي تشجعهم على مواجهة العقبات والصعوبات الأكاديمية".

فالبيئة المدرسية التي تتسم بالإيجابية والحيوية هي أكثر قدرة على رفع مستوى اندماج التلاميذ. فمن "المرجح أن يكون الطلاب الذين لديهم مدرسون جذابون وبيئة صفية إيجابية أكثر ارتباطا بالمدرسة من خلال المشاركة في الانشطة، وأكثر اندماجا ونجاحا في القسم" (Malczyk, Lawson, 2019). أي أن جودة البيئة المدرسية والمناخ التعليمي بشكل عام ومدى تحقيقهم للأهداف المنشودة التي تتوافق ومتطلبات التعليم والمتعلم لها دور كبير في رفع مستويات الاندماج وكذلك شعور المتعلم بالارتباط والانتماء للمدرسة ورضاه عن علاقاته مع الزملاء والأساتذة.

كما يمكن أن يكون للأستاذ دور في ارتفاع مستوى اندماج التلاميذ؛ حيث أن الأستاذ الذي يتصف بالفاعلية في التدريس، يكون بمثابة قدوة حسنة تعمل على تشجيع ودعم التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم. كما أن توقعات الأستاذ الإيجابية حول تعلم التلاميذ تسهم في دعمهم الأكاديمي بالإضافة إلى "السلوك التعليمي للمعلم فهو يؤثر بدوره في إحداث تغييرات جوهرية في الاندماج الطلابي من الناحية الكمية والنوعية" (عبد اللاه، Manigault, 2014, 2017). حيث أن فعالية الأستاذ البارع في تنفيذ استراتيجيات تعلم تعمل على تشجيع اندماج التلاميذ حتى يكونوا أكثر قدرة على تطوير مهاراتهم التي تنقلهم من التعلم واكتساب المعرفة إلى التطبيق العملي في الواقع.

ويرى "Wang" & "Holcombe" (2010) إلى أن "دعم المعلمين يرتبط بشكل إيجابي بمؤشرات الاندماج السلوكي، بما في ذلك مشاركة أعلى في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة، وعدد أقل من السلوكيات التخريبية. وأن الطلاب الذين يشعرون بدعم من قبل المعلمين يميلون إلى إظهار احتمالية أكبر للامتثال لتوقعات المعلمين، مما يقلل من احتمالية انحرافهم وانخراطهم في السلوكيات المشتتة". بمعنى أن سلوكيات الأستاذ تساعد التلميذ في تعزيز قدراته وتمنحه ثقة في توظيف خبراته، وترفع من مستوى المشاركة والتحدي في القسم، وتشجع على التفاعل الإيجابي.

كذلك قد يكون لطرق ومناهج التدريس شأن في زيادة مستويات الاندماج خاصة إذا ما توافقت مع متطلبات المرحلة الدراسية وحاجات المتعلم النفسية والأكاديمية، وعملت على أن تبعث في نفسه الحماس والحيوية، وتقلل من درجات الملل لديه. وفي هذا يذكر "الجبيلي" (2020) أن "الأسلوب التقليدي

أثناء ممارسة التدريس يحد من مشاركة الطالب الصفية، ما ينعكس سلبا على اندماجه، وأن الأساليب القائمة على التعلم النشط والتعلم التعاوني تتيح للطالب المشاركة بالأنشطة الصفية، وتؤثر إيجابيا على اندماجه".

وعليه فإن البيئة المدرسية من أساتذة وإدارة وزملاء لها تأثير على اندماج التلاميذ، وعلى نشاطهم وسلوكياتهم أثناء التعلم، وبالتالي تجعلهم يظهرون اهتماما بما يقدم لهم من دروس، كما يظهرون شعوراً بالانتماء للمدرسة، وتقييما لمعارفهم، ويتجهون إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء معرفية. كما أن من شأن هذه المعطيات أن تكون محفزة على جعل التلاميذ يميلون إلى استثمار جهدهم وطاقتهم النفسية والجسمية ويظهرون اهتماما متزايدا من المثابرة والانتباه ويشاركون ويتفاعلون بشكل جيد في القسم. فلطالما ارتبطت هذه المؤشرات بمستويات الاندماج الدراسي المرتفع.

إذ يتميز التلاميذ ذوو المستويات العالية من الاندماج بالانتظام في أداء مهامهم الدراسية ويلتزمون بالحضور الدائم. فالتلاميذ الأكثر اندماجا دراسيا يركزون على التعلم ويؤدون أداء أفضل في الاختبارات ويلتزمون بالقواعد، و"يكونون أكثر قدرة على الاستفادة من التدريس في الفصول الدراسية وبشكل أكبر من المواد التي تعرض عليهم. كما تكون لديهم معدلات وقت أعلى في إنجاز المهمات. وعلاوة على ذلك فإن الطلاب المندمجين تكون لديهم فرصًا إضافية للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وإقامة علاقات أكثر دعمًا مع المعلمين. حيث تتنبأ هذه العوامل باستمرار الإنجاز، ويتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى، إذ يرتبط هذا الأخير باستمرار اندماج الطلاب (Baker et al., 2008). وبالمقابل يرتبط انخفاض مستوى الأداء بانخفاض مستوى التحصيل والاندماج.

كما "يحصل الطلاب الأكثر اندماجا (سلوكيًا وانفعاليا) في المدرسة على درجات أعلى ويظهرون توافقا نفسيًا أفضل مع المدرسة " (MIH et al, 2015)، كما نجدهم يخصصون وقت أكبر لأداء مهامهم الدراسية، ويؤدونها بتركيز واهتمام، ويحضرون باكرا للمدرسة. وهو ربما ما ينطبق على أفراد عينة الدراسة؛ حيث اظهروا اندماجا سلوكيا في المقام الأول ثم انفعاليا ثانيا ومعرفيا في الأخير، وقد يفسر هذا الأخير بسبب أن القدرة العامة للتلاميذ على استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لابد أن تزداد مع النضج المعرفي، والذي ربما قد يحققه التلاميذ في مرحلة ما بعد الثانوي.

وعلى العكس من ذلك نجد أن التلاميذ غير المندمجين لا يشاركون في القسم، ولا يلتزمون بقواعد المدرسة، و"لا يشاركون في الأنشطة الصفية والمدرسية ولا ينخرطون معرفيا في التعلم ولا يحافظون

بشكل كامل على شعورهم بالانتماء للمدرسة، ويفشلون في تطوير توجهات إيجابية تديم مشاركتهم في الفصل. ويظهرون تفاعلات مختلة مع المعلمين أو الإداريين " (Finn, Zimmer, 2012). وعموما فإن كل هذه السلوكيات الخطرة تقلل من احتمالية النجاح الدراسي، وقد تؤدي إلى التسرب المدرسي. فقد "أثبتت الأبحاث السابقة أن المستويات الأعلى من الاندماج تؤدي إلى تحسين الأداء والنواتج الأكاديمية" (Frensley et al., 2020)، وأنها ترتبط بالنواتج الإيجابية للتعلم بينما ترتبط المستويات الأدنى منه بالنواتج السلبية.

ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون للمرحلة الدراسية (السنة الثانية) تأثير على اندماج التلاميذ من حيث أنهم أصبحوا أكثر تكيفا مع متطلبات المرحلة الانتقالية من تعليمهم – الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي – وقد تجاوزوا مشكلاتها، كما أنهم بعيدون عن أي تأثيرات وضغوطات أكاديمية كاجتيازهم للامتحانات المصيرية كشهادة البكالوريا، زيادة على اكتسابهم خبرات أكاديمية أكثر من المراحل السابقة. كذلك ما يميز هذه المرحلة أنها تتوافق مع مرحلة المراهقة والتي تتصف بمجموعة من التغيرات السريعة في جوانب ومستويات شتى.

إذ يتميز المراهق "بالسعي إلى أن يكبر ويتحمل المسؤولية؛ السعي للاستقلال والحاجة إلى المساندة والدعم؛ تحقيق الدوافع وإشباع الحاجات ومطالب الواقع الخارجي وضرورة التوافق الاجتماعي" (حسن، 2015). وبالتالي تتوسع دائرة تفاعلاته مع الزملاء والأساتذة والهيئة المدرسية بالإضافة إلى ذلك يتولد لديه إحساس أكبر بالمسؤولية الفردية والاجتماعية ومحاولة لتحقيق انسجام انفعالي ومعرفي واجتماعي، أي أنه خلال هذه المرحلة يميل إلى أن يكون أكثر نضجا، وكل هذا سينعكس على خبراته التعليمية والمهنية مستقبلا.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "طريبة" (2016) التي أظهرت أن مستوى الاندماج كان مرتفعا لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية بمحافظة إربد بالأردن، وعلى جميع أبعاد مقياس الاندماج، وبترتيب (السلوكي، المعرفي، الانفعالي). وكذلك توصل أفراد عينة دراسة "هادي" (2018) إلى تحقيق اندماج مرتفع، وهي نفس النتيجة التي أسفرت عنها أيضا دراسة "راضي" (2018) ودراسة " الزهراني" (2018)، هذه الأخيرة التي بينت أن الاندماج المعرفي كان أكثر انتشارا لدى الطلبة ثم يليه الاندماج الانفعالي ثم السلوكي. وتوافقت أيضا مع دراسة "عابدين" (2019) والتي أظهرت أن مستوى الاندماج الدراسي كان أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس لدى عينة الدراسة وجاء الاندماج السلوكي والانفعالي بنفس الترتيب بمستوى مرتفع ويليهم الاندماج المعرفي بمستوى مرتفع كذلك.

إلا أن دراسة كل من 2002 "Carbonneau" ودراسة 2002 "Vorbach" ودراسة ,2004 "Pidada", "Eisenberg" "Liew" أسفرت عن مستوى متوسط من الاندماج. وأظهرت أيضا نتائج دراسة "القاضي" (2012) مستوى متوسط من الاندماج. كذلك توصلت إلى نفس هذه النتيجة دراسة "الزعبي" (2013). و"العنزي" (2016) وقد كان مستوى الاندماج السلوكي في هذه الدراسة بالمرتبة الأولى ثم يليه الاندماج المعرفي وفي الأخير الانفعالي. كما كان مستوى الاندماج متوسطا لدى أفراد عينة دراسة "محاسنة" وآخرون (2019) وجاء الاندماج المعرفي أولا ثم الاندماج الانفعالي وبعده الاندماج السلوكي في المرتبة الأخيرة. كما أسفرت نتائج دراسة "الجبيلي" (2020) كذلك عن مستوى متوسط من الاندماج الدراسي وعلى جميع أبعاد المقياس بترتيب (السلوكي، الانفعالي، المعرفي)، وهذا الترتيب يتفق مع ترتيب أبعاد مقياس الاندماج في الدراسة الحالية.

في حين توصلت دراسة "Wang" et al., (2011) إلى مستويات منخفضة من الاندماج الدراسي وكان الاندماج المعرفي في المرتبة الأولى ثم الانفعالي وفي الأخير السلوكي. وكذلك أظهرت نتائج دراسة "Ahmed" et al., (2012) ودراسة "Denovan" et al., (2019) مستوى منخفض من الاندماج الدراسي.

2. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني: ما نمط توجهات أهداف الإنجاز السائد لدى أفراد عينة الدراسة؟

بالعودة إلى الجدول رقم (25) يتضح أن نمط توجه هدف إتقان–إقدام كان سائدا لدى عينة الدراسة بوزن نسبي (90.34%)، وفي المرتبة الثانية توجه هدف أداء–إقدام بوزن نسبي يقدر بـ (82.15%)، يليه فيما بعد توجه هدف إتقان–إحجام، حيث بلغ وزنه النسبي (79.69%)، وفي المرتبة الأخيرة توجه هدف أداء–إحجام بوزن نسبي (78.49%). وبشكل عام كانت توجهات أهداف الإتقان سائدة لدى عينة الدراسة بوزن نسبي (85.01%)، في حين قدر الوزن النسبي لتوجهات أهداف الأداء بـ (80.32%). ويلاحظ أن أنماط توجهات أهداف الإنجاز جاءت كلها بمستوى مرتفع لدى عينة الدراسة.

وقد تفسر هذه النتيجة بأن تلاميذ عينة الدراسة يمكن أن يكونوا ممن يفضلون تطوير قدراتهم ومهاراتهم في أداء مهامهم الدراسية، ويسعون إلى تحسين كفاءتهم، وإثباتها في المواقف التعليمية المختلفة. كما قد يكون هؤلاء التلاميذ ممن يرغبون في الحصول على تقييمات إيجابية من قبل الآخرين، كالمدح والثناء، ويتجنبون الظهور بالفشل وعدم الفهم. أي أنهم يحملون بدرجة أولى توجه هدف الإتقان إقدام وبدرجة ثانية توجه هدف أداء إقدام، وهذا حسب ما أشارت إليه النتائج، وكذلك حسب ما أقرّ به أفراد عينة الدراسة، حيث قالوا أنهم يسعون إلى أن يكون لديهم مستوى تعليمي جيد. كما يفضل كل واحد منهم

أن يكون أفضـــل من زملائه. وربما قد تعتبر هذه النتيجة طبيعية كون هؤلاء التلاميذ هم من المراهقين؛ إذ تُعتبر مكانتهم الاجتماعية ومظهرهم أمام الآخرين من الأولويات لديهم؛ حيث يرغب هؤلاء التلاميذ في تحسين وإظهار كفاءتهم أمام الآخرين وكذلك قد يحاولون تجنب التعرض للأحكام السلبية من قبل زملائهم ومدرسيهم وأوليائهم، وهو ما يدفعهم إلى بذل الجهد سعيا للنجاح وتحقيق الذات.

وعموما فالهدف الأول والأخير لمعظم التلاميذ هو التفوق والنجاح الدراسـي. والحصـول على نتائج مرضـية، وفي هذا السـياق "توصـلت الدراسـات ومنها دراسـة "بيرنس نيوجارت" (1985) إلى أن الطلبة في المراهقة يكون تفكيرهم بدرجة متزايدة فيما يتعلق بدراستهم الحالية والقادمة" (جاسم محمود، 2015). ويرى منظرو النظرية الاجتماعية المعرفية (Dweck, 1986; Nicholls, 1984) "أن التطور المعرفي خلال فترة المراهقة المبكرة يســـهل تمايز القدرة عن الجهد والذي يقود العديد من الطلاب إلى التركيز على إظهار القدرة بأقل جهد ممكن. ويؤكد منظّروها ملاءمة بيئة المرحلة حيث أن المراهقة تجلب عدم التوافق بين احتياجات الطلاب التي تنشأ في هذه المرحلة وأنواع البيئات المدرسية التي يواجهونها خاصـة عند الانتقال من المدرســة الثانوية" (Scherrer et al., 2020). فحســب رأي هؤلاء المنظرين فإن ما يميز هذه الفترة هو أن التلاميذ يعيشــون تغيرات نفســية ونمائية تؤثر على دافعيتهم، لذلك يتبنون توجهات أهداف الأداء أكثر من أي نمط آخر.

ومن جانب آخر يمكن تفســـير اجتماع أكثر من نمط لتوجهات الأهداف بمســـتوى مرتفع، إلى الإمكانية التي يقدمها المقياس الذي عدّله وراجعه كل من (2008) "Murayama" & "Elliot" ففي هذا المقياس يمكن للتلاميذ أن يتبنوا أكثر من نمط من توجهات أهداف الإنجاز. ويتوافق هذا الأمر مع "اهتمام العلماء بتوجه الهدف وإقرارهم لإمكانية أن يعمل أكثر من هدف في نفس الوقت، وهذا يعني إمكانية حصـول المتعلمين على درجات مرتفعة أو منخفضـة في أكثر من نمط للهدف (أبو عوف 2020). فتبني أكثر من هدف يمكن أن يمنح التلميذ عدة فوائد في عملية التعلم. فلا بأس أن يعمل التلميذ على تحســين الكفاءة، وتطوير المهارات، وفي نفس الوقت يرغب في التفوق على الآخرين ويتجنب الظهور بمظهر الفشل.

وبشـــكل عام يتميز التلاميذ الذين لديهم توجهات هدف الإتقان–إقدام بأنهم يختارون أســـاليب تعلم أكثر تكيفًا ويمكنهم المثابرة أثناء مواجهة المهام الصـــعبة، ولديهم أســـلوب تعلم منظم ذاتيا لأداء مهامهم الدراسية، فهم يفضلون اختيار المهام التي تتسم بالصعوبة والتحدي. كما يتميز المتعلمون ذووا توجه هدف الإتقان–إحجام "بميلهم لتجنب الاحتمالات الســـالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتســـاب المهارة، أو أن

يصـــبحوا غير أكفاء". (الحربي، 2013). فهم "يتجنبون المواقف التي قد يفشـــلون فيها في تحقيق الإتقان كتعبير عن شخصياتهم الكمالية. ويهدف هؤلاء المتعلمون بشكل عام إلى أن يكونوا قادرين على الاحتفاظ بما تم تعلمه والامتناع عن ارتكاب الأخطاء أثناء الدراسة" (Üztemur, 2020). فهم يتجنبون الفهم الخاطئ لمحتوى المهام، أو فقد المهارات التي تم اكتسابها أي الحفاظ على ما تم تعلمه سابقا وبأقل جهد.

من جانب أخر نجد أن "الهدف الرئيسـي للطلاب الذين لديهم أهداف الأداء–إقدام هو الأداء بشـكل أفضـل من أقرانهم، والحصـول على تقدير واستحسـان معلميهم وأقرانهم وأن يكونوا أكثر الطلاب نجاحًا في الفصـل. حيث يكون هؤلاء الطلاب مدفوعين بالرغبة في إثبات أنفسـهم والتنافس مع أقرانهم" (Üztemur, 2020). أي أنهم يســـعون إلى إظهار الكفاءة أمام الآخرين. فهدفهم الأول والأخير هو منافســـة الآخرين أو التفوق عليهم أو نيل استحسانهم، والحصول على تقييمات إيجابية.

أما التلاميذ الذين يتبنون توجه هدف أداء إحجام نجدهم "يركزون على احتمالية الفشـــل محاولين الابتعـاد عنـه خوفـا من النقد من قبـل الآخرين، أو خوفـا من الظهور بمظهر العجز أمـامهم، أو الظهور بأنهم غير قادرين على أداء المهام المطلوبة منهم، أو أنهم أقل قدرة منهم، أو أنهم ليســـوا على قدر من المسؤولية أو أنهم أقل ذكاء، كما أنهم قد يختارون المهام البسيطة والسهلة، ولديهم مستويات منخفضة من الدافعية الداخلية، فضلا على أن الرغبة في طلب المساعدة لديهم منخفضة" (الخصومي،2019). فهم بهذا يفضلون استخدام استراتيجيات التعلم السطحية، ولديهم خوف من الفشل.

وعليه نجد أن توجهات التلاميذ نحو هدف ما ترتبط بكفاءتهم الذاتية، وبمعتقداتهم تجاه ذلك الهدف كما ترتبط بمدى التزامهم بتجسيده وفق معايير محددة مسبقا (معيار الكفاءة المستخدم). وفي هذا الصـدد "يعتقد "باندورا" أن الطلبة يقومون بصـــياغة أهدافهم وتحديدها وفق معيار معيّن يُقوِّم ســـلوكهم وأدائهم ويثابرون كي يصـلوا إلى المعيار الذي وضـعوه لأنفسـهم، وأنهم يتصـورون الأشـياء الإيجابية جميعها التي يمكن الحصـول عليها نتيجة لتحقيق الهدف والأشـياء السـلبية جميعها إذا لم يحققوا الهدف. وأيا كان توجه الأفراد نحو هدف من أهداف الإنجاز فإن لتوجههم عواقب تترتب عليه" (جاسم، محمود، 2015).

كما تفســـر هذه النتيجة كذلك بأن التلاميذ قد تبنوا هذه الأهداف نتيجة تأثير مجموعة من العوامل سـاهمت في تشـكيلها، كمكتسـباتهم السـابقة وخبراتهم الدراسـية وتصـوراتهم. فالتلاميذ الذين يعتمدون على خبرتهم وأدائهم السـابق في تطوير مهاراتهم وتحسـين قدراتهم وكذلك الذين يركزون على تجنب الاحتمالات السـالبة في ضـوء متطلبات المهمة أو الإنجاز، يتشـكل لديهم توجه هدف إتقان سـواء من ناحية الإقدام

أو الإحجام. وهو ما أكده "Hall" et al., (2015) أن "الأفراد الذين لديهم توجه الإتقان–إقدام يشـــعرون بالكفاءة في مهمة ما عندما يتقنون المهمة نفسها أو عندما يتحسنون مقارنة بأدائهم في الماضي".

في حين ذهب بعض المنظرين كـــ "دويك" "Dweck" فيما يتعلق بتأثير معتقدات التلاميذ إلى أن "بعض المتعلمين يَعزون فشـلهم ونجاحهم إلى إدراكهم لقدرتهم وجهدهم، وهو ما يسـهم في تباين توجهات أهدافهم. فالفرد الذي يدرك القدرة على أنها شيء غير ثابت وقابل للتحسين، وأن الذكاء سمة قابلة للتعديل (تصـورات نمائية) تقوده إلى تشـكيل توجه هدف الإتقان، والفرد الذي اعتقاده أو إدراكه على العكس من ذلك (تصـورات كينونية) يتشـكل لديه توجه هدف أداء" (Maehr, Zusho, 2009, 82). فالتلميذ الذي لديه نظرة مرنة للذكاء يستطيع أن يحسن كفاءته ويزيد من مستواها، في حين أن التلميذ الذي ينظر للذكاء على أنه فطري وثابت تكون كفاءته منخفضة.

وقد تجاوز الأمر تأثير معتقدات التلاميذ على تشـكيل أهدافهم إلى تأثير معتقدات الآباء وأهدافهم حيث كان لهذه الأخيرة دور في تشكيل توجهات أهداف التلاميذ، وهو ما أكدته نتائج دراسة "Curelaru" et al., (2020) والتي توصـــلت إلى أن "التوجهات الهدفية للأمهات كان لها تأثير قوي على التوجهات الهدفية لأطفالهم. وكذلك الكفاءة الذاتية للوالدين، وذلك حســب تبني الوالدين لتوجه الاتقان أو الأداء. كما أشـارت الدراسـة إلى أهمية التوجهات الهدفية الأبوية في تطوير توجهات الأطفال ورفاههم. كما أن تعزيز الآباء لنمط معين من الأهداف أو رفضـــه له تأثير كذلك على تشـــكيل توجهاتهم"، وهو ما أكدته كذلك دراسة "Pang" et al., (2015) أن "رفض وقبول الوالدين للأهداف يؤثر على توجهات الطلاب".

ويؤثر أيضا السياق الاجتماعي والثقافي للتلميذ وكيفية إدراكه له وتعامله معه على تشكيل أهدافه. "فوفقًا للمنظورات الاجتماعية المعرفية المعاصرة لأهداف الإنجاز، فإن أهداف الأفراد مرنة وتتأثر بالسياق الاجتماعي" (Hofverberg, Winberg, 2020). وبالنظر إلى بنية الصف ومدى اسهامها في تشكيل توجه الهدف نجد أنها يجب أن تتصـف بخصـائص داعمة ومشـجعة على تشـكيل توجهات أهداف الإتقان. فقد اختبر "Church" et al., (2001) "بيئة الفصـل المدرسـي ومتغيرات هدف الإنجاز كمنبئات للأداء والدافعية الداخلية، وأظهرت النتائج أن البيئة الصفية المتصورة أثرت على توجه هدف الإنجاز" (Köksoy, Uygun, 2017).

فتصـورات التلاميذ حول البيئة الصـفية وتفاعلاتها تلعب دورًا رئيسـيًا في تبني أهدافهم، وفي هذا السـياق يذكر "Giménez" et al., (2018) إلى أن "تصـورات الطلاب حول إطار الانجاز الصـفي لاسـيما

إذا كانت التفاعلات الصفية تتسم بالمنافسة والمناقشات التي تساعد التلاميذ على تحمل المسؤولية ومواجهة التحديات وتعمل على تطوير وتعزيز قدراتهم وكفاءتهم".

كذلك قد "يوفر المعلمون الذين يؤيدون توجه هدف إتقان في إطار الانجاز الصفي للطلاب فرصًا تعليمية محفزة ومتعددة الأوجه، مع التركيز على الجهد، ودعم استقلالية الطلاب، وتحفيز الطلاب على استخدام معايير المرجعية الذاتية ويعتقدون أن الأخطاء جزء لا يتجزأ من عملية التعلم. في المقابل يميل المعلمون الذين يستخدمون الأداء في إطار الانجاز الصفي إلى تصنيف الطلاب بناءً على الكفاءة وتقييمهم عندما يفوزون على الآخرين، ومنح امتيازات للطلاب الذين يحصلون على درجات أفضل واستخدام إجراءات التقييم التي تشجع الطلاب على المقارنة مع زملائهم في الفصل" (Giménez et al., 2018). أي أن المعلمين قد يشاركون بشكل ضمني أو صريح في تبني التلاميذ لتوجه هدف بعينه، بل قد يُقدِّمون امتيازات تعزز هذا التوجه، كما يُنظر للمقارنة في هذه الحالة بشكل إيجابي، فهي تعمل على تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على التفوق.

وهنا يقترح منظرو الهدف أن "سلوك المعلمين وخطابهم غالبًا ما ينقلان إلى الطلاب معتقداتهم حول أغراض الإنجاز، وقد يؤثرون على الأهداف والسلوكيات ذات الصلة بالإنجاز والمعرفة والعاطفة التي سيتبناها الطلاب في ذلك الفصل. ويمكن أن يتم ذلك في شكل سياسات على مستوى الفصل الدراسي أو المدرسة، والتي تجعل أهداف الإتقان أو أهداف الأداء بارزة للطلاب، أو قد تكون رسائل مباشرة من المعلمين تنقل التأكيد المتعلق بالهدف. ويُعتقد أن هذه الاتصالات بدورها لها تأثير على تبني الطلاب للهدف الشخصي اللاحق والمخرجات الأخرى المتعلقة بالدافعية والإنجاز" (Maehr, Zusho, 2009). فرسائل المعلمين تحمل قيم تعليمية مهمة للتلاميذ، فهي تعمل على توجيه دافعيتهم وبالتالي تؤثر في معتقداتهم وكفاءتهم الذاتية.

وعليه يمكن للمعلمين أن يدعموا التلاميذ من خلال تقييم وتقويم البيئة الصفية والتعليمية (بنية الصف، مهام التعلم وأنشطته، طرق تقييم التلاميذ)، بما يعزز تبني توجهات أهداف إيجابية. فقد تبين بوضوح أن السياق الذي يتعلم فيه التلميذ قد يكون بنفس القدر من الأهمية التي تحدد سلوكياته المرتبطة بالدافعية والمعرفة والإنجاز. كما قد يكون لتوجهات الآباء دور في توجه الأبناء، حيث يميل التلميذ عادة إلى الأهداف التي يضعها له والداه.

وفي إطار الدراسات التي درست سيادة أنماط توجهات أهداف الإنجاز، نجد أنها توصلت إلى نتائج متباينة فيما يخص سيادة نمط معين من توجهات أهداف الإنجاز في البيئات التعليمية. وتتفق نتيجة

الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة "Hall" et al., (2015) حيث حصلت توجهات هدف الإتقان–إقدام على أعلى متوسط حسابي، وتوجهات هدف الأداء–إحجام على أدنى متوسط حسابي. كذلك وجدت دراسة "أبو غالي" و"أبو مصطفى" (2016) أن توجه هدف الإتقان–إقدام كان الأكبر وزنا نسبيا، يليه هدف الإتقان–إحجام وهدف الأداء–إقدام بوزن نسبي متساوي، وفي الأخير هدف الأداء–الإحجام.

أيضا توافقت نتيجة دراسة "عبد الرحمان" و"الزغول" (2018) مع نتائج الدراسة الحالية وبنفس الترتيب، غير أنها جاءت بمستوى متوسط. وكشفت نتائج دراسة "مبيض" وآخرون (2020) أن مستوى التلاميذ في توجهات أهداف الإتقان–إقدام والأداء–إقدام كان مرتفعا، بينما كان متوسطا في أهداف الإتقان–إحجام والأداء–إحجام. في حين توصلت دراسة "أبو عوف" (2020) إلى أن جميع أنماط توجه الهدف جاءت مرتفعة وكان ترتيبها على التوالي (توجهات الأداء–إقدام، الإتقان–إحجام، الأداء–إحجام الإتقان–إقدام)، وهذه النتيجة لا تتوفق مع الدراسة الحالية.

3. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

جاء نص التساؤل كالتالي: ما طبيعة انفعالات التحصيل السائدة لدى أفراد عينة الدراسة؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للإجابة عن التساؤل الثالث والمعروضة في الجدول رقم (27) أن انفعالات التحصيل الإيجابية كانت هي السائدة لدى عينة الدراسة، حيث جاء انفعال الفخر في المرتبة الأولى وبلغ وزنه النسبي (83,19%)، وفي المرتبة الثانية انفعال الاستمتاع بوزن نسبي (78,02%)، أما في المرتبة الثالثة انفعال الغضب بوزن نسبي (61,91%)، ليليه في المرتبة الرابعة انفعال الملل بوزن نسبي (58,33%)، ثم يأتي في المرتبة الخامسة انفعال القلق بوزن نسبي (57,39%)، وفي المرتبة السادسة انفعال اليأس بوزن نسبي (50,96%)، وفي المرتبة السابعة والأخيرة انفعال الخجل بوزن نسبي (48.64%).

وقد تم تأكيد هذه النتيجة من خلال الجدول رقم (28) حيث جاء مجموع كل الانفعالات الإيجابية بمستوى مرتفع وبوزن نسبي قدره (80.89%) وبلغ توسطها الحسابي (36.40) وهو أكبر من المتوسط الفرضي لمجموع عبارات الانفعالات الإيجابية للمقياس والذي قدر بـ (27). في حين قدر الوزن النسبي لانفعالات التحصيل السلبية بـ (54.72%)، وبلغ وسطها الحسابي (68.39) وهو أقل من المتوسط الفرضي لعبارات الانفعالات السلبية للمقياس والذي قدر بـ (75).

وقد ترجع نتائج الدراسة الحالية بأن أفراد عينة الدراسة يعايشون خبرات انفعالية إيجابية أثناء تلقيهم للدروس، وأنهم يستمتعون بالتعلم، وهو ربما ما جعل انفعال الفخر والاستمتاع يكونا بنسبة أكبر من باقي الانفعالات الأخرى، كما قد يعود ذلك إلى أن تلاميذ السنة الثانية يعيشون نوع من الاستقرار في مشاعرهم. فحسب نظرية التحكم – القيمة يمكن القول بأن التلاميذ في هذه المرحلة أصبحوا قادرين على التحكم في أنشطة التعلم ونواتجه، ويبدو أنهم قد أصبحوا يدركون جيدا قيمة أنشطة التعلم التي يتلقونها ونواتجها.

فالتحكم الذاتي أثناء التعلم يتعلق بمعتقدات التلميذ حول مدى كفاءته، وبالتالي كلما كان اعتقاده مثلا بأنه قادر على إحراز نقاط جيدة لأنه متمكن من فهم الدروس سيعزز ذلك لديه انفعالات إيجابية. أي أن بإمكانه تحقيق النجاح أو منع نفسه من الفشل. وترى "نظريات الانفعال القائمة على التقييم أن الطلاب يواجهون الانفعالات السلبية إذا اعتقدوا أنهم فقدوا التحكم (Westphal et al., 2018). ففقدان التحكم يؤدي بالتلميذ إلى تقييمات سلبية، وبالتالي الوصول إلى حالة من العجز والشعور بانفعالات سلبية كالإحباط واليأس.

ويضيف "بيكرن" (Pekrun et al., 2007, 25) "أن المعتقدات المتعلقة بالتحكم (مثل المفاهيم الذاتية للقدرة) والمعتقدات المتعلقة بالقيم (مثل الميول الفردية) تؤثر على التقييمات وعلى انفعالات التحصيل الناتجة، بالإضافة إلى المزاج القائم على الفسيولوجية الذي يؤثر مباشرة على النزعات الفردية لمواجهة بعض الانفعالات". فمثلا إذا كان التلميذ يحمل معتقدات تحكم مناسبة فيما يتعلق بتحصيله في مادة ما كالرياضيات فإن تفعيل هذه المعتقدات سيؤدي إلى تقييم المهام الصعبة على أنه يمكن التحكم فيها، وإلى انفعالات إيجابية متعلقة بهذه المعتقدات كالأمل. ففي نظرية التحكم والقيمة يعتبر التقييم والتحكم من المحددات الأساسية لانفعالات التحصيل.

ومن جانب آخر يمكن أن تكون عوامل أخرى عززت الانفعالات الإيجابية لدى عينة الدراسة كخصائص بيئة التعلم، فمن شأنها إما أن تعزز الانفعالات الإيجابية أو السلبية. وفي هذا الصدد يشير "عبد السميع" و"رشوان" (2020) أن "خصائص بيئة التعلم وما تحمله من معلومات عن إمكانية الضبط الذاتي لنواتج التعلم وقيمة مهام التعلم التي يتعرض لها الطالب تمثل محددات لانفعالات التحصيل". فبيئة التعلم تعطي المعلومات المتعلقة بإمكانية التحكم والتقييم، والتي بدورها تُفعّل الانفعالات المناسبة للموقف.

ويمكن أن تتضمن بيئة التعلم متطلبات المهمة، والجودة المعرفية، والدعم الاستقلالي المعرفي والعاطفي للتلميذ. فالجودة المعرفية أو جودة التدريس تؤثر في انفعالات التحصيل، من حيث محتوياتها

ووضـــوحها ومدى قدرتها على تحفيز التلاميذ، ويمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو ســـلبي على الكفاءة والقيمة المدركة للمهام.

وفي هذا الســـياق يرى (2012) "Pekrun & Linnenbrink" أن "التعارض في المعلومات والمعارف أو الغموض قد يكون ذو أهمية قصـوى لإثارة انفعالات مثل المفاجأة والفضـول، بالإضـافة إلى ذلك يمكن لصـعوبة المهمة أن تؤثر على التحكم المدرك، ويمكن أن يؤثر التوافق بين متطلبات المهمة والكفاءة على قيمة المهمة الذاتية، وبالتالي يؤثر أيضًـــا على الانفعالات، وإذا كانت كذلك المتطلبات مرتفعة جدًا أو منخفضة جدًا". أي أن المهام إذا تجاوزت متطلبات أو قدرات التلميذ فإنها تثير انفعالات سلبية كاليأس.

فقد توصل "ووستفا" وآخرون (Westphal et al., 2018) في دراستهم إلى أن المطالب المجهدة تؤثر على انفعالات التلاميذ "فوفقًا لذلك هناك دليل على أن متطلبات الدرس المفرطة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالانفعالات السلبية، فيميل الطلاب إلى الشعور بالقلق إذا ما شعروا أن وتيرة التدريس أو صعوبة المواد التعليمية تتجاوز مهاراتهم الخاصـــة". أي أن غموض أو صـــعوبة المهام الدراســية، أو مســتواها المرتفع أو المنخفض تثير انفعالات سلبية منشطة مثل الغضب أو القلق، أو انفعالات سلبية غير منشطة مثل اليأس والإحباط. كما أن القدرة العالية للتلميذ ومتطلبات المهام المنخفضــة تؤدي إلى مستويات عالية من التحكم الذاتي، وبالتالي تؤدي إلى ظهور انفعال مثل الملل. وربما ينطبق هذا على أفراد عينة الدراســـة حيث كان ظهور انفعال الغضب والملل والقلق بنسبة أكبر من باقي الانفعالات السلبية الأخرى.

فأيضـــا من العوامل التي تؤثر على انفعالات التلاميذ وتعزز من ظهور الانفعالات الســـلبية لديهم نجد طرق التدريس والأســاليب التعليمية المســتخدمة من قبل الأســاتذة، التي ربما تثير غضـــب التلاميذ وتشعرهم بالملل؛ حيث أن هذه الأساليب تفتقر إلى عنصر الإثارة والتشويق الذي يجعل التلميذ يتفاعل مع الأســـتاذ، كما أنها لا تتوافق مع متطلبات العصـــر والتطور الهائل للتكنولوجيا الحديثة، والتي أصـــبحت الشــغل الشــاغل لاهتمامات التلاميذ اليوم. وفي هذا الشــأن تشــير "الجمال" و"رخا" (2015) "في دراســة اســتطلاعية لاســتكشــاف مكانة الانفعالات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الثانوية، تبين أن الانفعالات المصــاحبة لعمليات التعلم لها أهميتها الخاصــة والحيوية في جذب الطلاب. كما تبين أن شــعور الطلاب بالملل وفقدهم لروح المتعة والحماســـة راجع لعدم تنوع الاســـتراتيجيات التعليمية للمواد الدراســـية، وغياب الأنشطة التعليمية التفاعلية مثل التعلم المدمج واستخدام الوسائط الالكترونية وشبكات الانترنت".

وفي بيئة التعلم نجد أيضـا أنه بإمكان الأسـتاذ أن يسـاعد التلاميذ على تعزيز الانفعالات الإيجابية بزيادة دافعيتهم وتعلمهم وأدائهم، من خلال إنشاء بيئات تعليمية محفزة، تزيد من التحكم الذاتي للتلاميذ في مواد التعلم وتقييماتهم الإيجابية، وذلك من خلال الدعم الاســـتقلالي للتلميذ في اختيار طرق التدريس والاســتراتيجيات المســتخدمة. فقد قدم (2004) "Stefanou" اســتراتيجيات تدعم اســتقلالية التلاميذ، مثل "الاســـتراتيجيات الموجهة لجعل الطلاب مســـؤولين عن تنظيم مجموعات التعلم؛ تزويد الطلاب بإمكانية اختيار موضـــوعات ومواد التعلم و إبراز طرق التقدم الذي يحرزونه، كذلك يجب أن يكون لدى الطلاب وقت كافٍ لتطوير المشـاريع المخصـصـة لهم والتي بدورها سـتمنحهم أسـاليب تعلم عميقة؛ ويجب على المعلمين تقديم ملاحظات حول أداء الطلاب لمسـاعدتهم على تحديد نقاط الضـعف التي يمكن تحسـينها ونقاط القوة التي يمكن تعزيزها؛ يجب عليهم أيضًـا تشـجيع الطلاب على تحديد أهدافهم الشـخصـية وعلى تعزيز عمليات التنظيم الذاتي والمناقشـات والتفكير النقدي" (Paoloni, 2014). وبالتالي سـيكون للتلميذ في هذه الحالة كامل الحرية لإظهار مهاراته وتطويرها وتعزيزها، وأن يكون قائدا للعملية التعليمية، وعنصـــرا فعّالا فيها لا مجرد متلقي.

كذلك نجد أن للآباء دور مؤثر في انفعالات التحصـــيل ودعمها، فقد "أظهرت النتائج أن دعم الوالدين كان مرتبطًا بشـكل إيجابي باسـتراتيجيات التعلم، ويقصـد به باسـتراتيجيات الدعم العاطفي والدعم الفعّال، فدعم الوالدين يجلب التعاطف، والاهتمام والقلق والنظرة الإيجابية والحماس نحو التعلم" (Amalia, Latifah, 2019). في حين أن الآباء الذين لا يظهرون اهتماما بتعلم أبنائهم، ولا يقدمون دعما لهم قد يعايش أبناؤهم انفعالات سلبية كالإحباط.

كما يمكن أن تعود سـيادة الانفعالات الإيجابية إلى طريقة الإجابة على المقياس والتعليمة الخاصـة به، فقد يكون أفراد عينة الدراسـة أثناء الإجابة على عبارات مقياس انفعالات التحصـيل قد اسـتحضـروا الحصص واللحظات التي يشعرون فيها بالخبرات الإيجابية أكثر من استحضارهم للخبرات السلبية ، والتي عايشوها أثناء الحصص الدراسية، وهذا حسب ما تمليه التعليمة الخاصـة بالتلاميذ (تتعلق الأسئلة التالية بالمشـاعر التي يمكن أن تعايشـها أثناء الحصـص الدراسـية، بيّن رجاءً ما تشـعر به عادة، وعبر عن خبراتك أثناء الحصص الدراسية). وهذا كذلك كان واضحا من خلال كتابتهم لبعض أسماء المواد الدراسية التي يشعرون خلالها بالانفعالات الإيجابية أو السلبية أمام الفقرات التي ترتبط بها.

وقد اتفقت هذه النتيجة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (2013) "Putwain" et al., والتي أكدت أن الفخر والاسـتمتاع والأمل على الترتيب من أعلى الانفعالات شـيوعا لدى طلاب الجامعة، بينما

انفعالات الغضب واليأس والملل على الترتيب أقل الانفعالات شيوعا لديهم. كما كشفت دراسة "Brondino" et al., (2014) أن الفخر والاستمتاع من أعلى الانفعالات انتشارا بين طلاب الجامعة الإيطاليين بينما اليأس والخجل والغضب والملل على الترتيب أقل الانفعالات شيوعا.

كذلك أظهرت دراسة "عبد السميع" و"رشوان" (2020) سيادة الانفعالات الإيجابية لدى أفراد عينة الدراسة، وكان انفعال الفخر الأكثر شيوعا بوزن نسبي (82,59%)، يليه انفعال الاستمتاع (50.74%) أما بالنسبة الانفعالات السلبية فقد كان ترتيبها كالتالي: القلق (28.59%)، الغضب (24.81%)، الخجل (23,70%)، الملل (19.44%)، اليأس (7.04%). وهذا يوافق ما توصلت إليه دراسة "العيسى" (2018) حيث أن انفعالات التحصيل خلال حضور الحصص الدراسية السائدة لدى عينة الدراسة كانت على بالترتيب من الأقوى إلى الأضعف (الفخر والاستمتاع)، وبمستوى متوسط (الملل والغضب)، وبمستوى ضعيف (الخجل والقلق).

4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) بالاندماج الدراسي وأبعاده لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

ومن خلال الجدول رقم (29) واعتمادا على نتائج التحليل الإحصائي تم التوصل إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام أداء–إحجام) والاندماج الدراسي بأبعاده ، وتوجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين انفعالات التحصيل الإيجابية والاندماج الدراسي بأبعاده ، وعلاقة دالة إحصائيا وسالبة بين انفعالات التحصيل السلبية والاندماج الدراسي بأبعاده.

كذلك توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام وأداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصيل الإيجابية، وعلاقة دالة إحصائيا وسالبة بين توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام) وانفعالات التحصيل السلبية، ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز (أداء–إقدام وأداء–إحجام) وانفعالات التحصيل السلبية.

كما توصلت أيضا إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام وإتقان –إحجام، وأداء–إقدام، وأداء–إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) الاندماج الدراسي بأبعاده، وذلك حسب ما بيّنته نتائج الجدول رقم (30). ومنه تتحققت الفرضية البحثية للدراسة.

قد يفسر وجود **ارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام إتقان –إحجام، وأداء–إقدام أداء–إحجام) والاندماج الدراسي بأبعاده** إلى أن تلاميذ عينة الدراسة الذين لديهم توجهات أهداف الإتقان–إقدام وتوجهات أهداف الإتقان–إحجام يبذلون جهدا ومثابرة أكبر في أداء مهامهم الدراسية ويركزون على تحسين مهاراتهم وقدراتهم. كما قد يكون لديهم ميل نحو إتقان المهام والأنشطة الأكاديمية. وهو ما قد يجعلهم يستخدمون استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية، ومعالجة عميقة للمعلومات وربما يستخدمون كذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مثل استخدام الخرائط الذهنية والملخصات، وربط معلوماتهم الجديدة مع القديمة...إلخ. كما قد يحاولون الاستفادة من أخطائهم السابقة من خلال مراجعة أعمالهم وتقييم معارفهم وأدائهم في كل مرة يتعرضون فيها للفشل. حيث نجد أن التلاميذ الذين يتبنون هذين النمطين من توجه الهدف يكونون ممن لديهم مستوى الاندماج الحقيقي أو الصادق.

ومن هنا نجد أن إدراك التلاميذ لقدراتهم الشخصية، ومعتقداتهم حول هذه القدرات تُكّوِّن لديهم معتقدات بأن كفاءتهم يمكن تحسينها وتطويرها، وبالتالي يكون لها تأثير على أسلوب مواجهتهم لمهامهم الدراسية، وعلى دافعيتهم للتعلم، والاستراتيجيات التي يستخدمونها. وأن كل ما يستثمرونه من جهد في اتقان المعارف، وما يوظفونه في ذلك من خبرات وقدرات ترفع من مستوى اندماجهم، "فالطلاب الأكثر درجة على تحقيق الاندماج الدراسي يميلون إلى الاعتقاد بأن قدراتهم على التعلم يمكن تحسينها وزيادتها من خلال بذل مزيد من الجهد. لذا فإنهم يستجيبون لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل والمثابرة والجد كما أنهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعلم أكثر فعالية وعمقا" (حسن 2015). فنجدهم يعتمدون على معيارهم الذاتي (أداؤهم السابق أو أقصى جهد ممكن أن يُبذل) أو يعتمدون على معيارهم المطلق (متطلبات المهمة) في تحقيق اندماجهم.

وفي هذا الصدد يشير "فان" (Phan, 2014) إلى أن "هدف توجه الإتقان–إقدام ارتبط ارتباطًا وثيقًا بالاندماج الأكاديمي في التعليم. وبالتالي فإن الرغبة في السعي إلى الإتقان والتحسين في مفاهيم التعلم الرئيسية لموضوع ما قد تسهل للطلاب الاندماج وتحفزهم عليه بشكل أكثر فاعلية في الوسط الأكاديمي من أجل الحصول على المساعدة. كما أظهرت البحوث السابقة التأثير الإيجابي لهدف الإتقان–إقدام على المعالجة العميقة للمعلومات والدافعية الداخلية".

كما تم الكشـف أيضـا على أن توجه الإتقان يرتبط بالنواتج الإيجابية للتعلم و"بنمط مدرسـي تكيفي مثل وجود مستويات عالية من الكفاءة الذاتية ومثابرة لفترة أطول في المهام الصـعبة وتوافق تعليمي أكبر. ومن ناحية أخرى يُظهر البحث المتعلق بأهداف الأداء–إحجام أن امتلاك هذه الأهداف يرتبط بسـلوكيات غير تكيفية، مثل انخفاض مسـتويات الفعالية الذاتية وانخفاض الاندماج في المهام وبانخفاض الاسـتثمار في العمل المدرسـي" (MIH et al., 2015; Ning, 2016). فهذا النوع من التلاميذ يتجنب المواقف التعليمية الصعبة، ويختار المهام السهلة، وعادة ما يبذل القليل من الجهد والمثابرة في مهام التعلم.

نجد كذلك أن التلاميذ الذين تكون لديهم توجهات أهداف الأداء–إقدام وتوجهات أهداف الأداء–إحجام يكون لديهم رغبة في إثبات كفاءتهم أمام الآخرين وتجنب الظهور بالفشل وعدم إتقان المهام والفهم. وبالتالي يحاولون الاعتماد على أسـاليب تفكير بسـيطة ومعالجة سـطحية للمعلومات ويسـتخدمون استراتيجيات كالحفظ والتسميع، وربما قد يلجؤون إلى الغش للحصول على نقاط أفضل من زملائهم. كما يكون التلاميذ ذووا توجه هدف الأداء–إقدام ممن لديهم مسـتوى اندماج الامتثال الاسـتراتيجي، بينما يكون التلاميذ ذووا توجه هدف الأداء إحجام ممن لديهم مستوى اندماج الامتثال السلبي.

فقد وُجد أن "أهداف الأداء–إحجام تقوض الدافعية الداخلية، وترتبط بشـكل إيجابي بسـلوكيات الإحجام والتخلي عن بذل الجهد (Gonida, et al., 2009). كما توصـل (2007) "Roebken" إلى أن "الطلاب ذوي توجه الأداء–إحجام كانوا أقل اهتمامًا بالتعلم التكاملي والجهد والتعلم العميق". ومن هنا نجد أن الطلاب ذوي توجه الأداء يظهرون دافعية خارجية لتجنب أداء المهام بمستوى أقل من الآخرين وبالتالي يتجنبون المهام الصعبة والتي قد تحتاج إلى التحدي. وهي النتيجة التي أكّدها أيضا (2019) "IGNACIO" "أن أهداف الأداء–إحجام مرتبطة فقط بالنواتج السـلبية وبالاندماج المنخفض في المهام، وعدم الرغبة في طلب المساعدة". أي بنمط تعلم غير تكيفي.

كما وجد (2001) "Anderman" & "Patrick" (2012); "Elliot" & "McGregor" أن أهداف الإتقان ارتبطت بالاسـتيعاب في مواد الدراسـة، والمثابرة أثناء الدراسـة والمعالجة العميقة للمعلومات والاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل. وارتبطت أهداف الأداء–إحجام بقلة الاستيعاب أثناء الاندماج في المهام، وضعف الاحتفاظ بالمعلومات (Shih, 2018). وهي نتيجة طبيعية لاستخدام استراتيجيات التعلم السطحية (الحفظ الأصم، أو الحفظ من أجل أداء الامتحانات فقط).

وعليه فقد اعتبر الكثيرون أن كلا من توجهات أهداف الإتقان–إقدام وتوجهات أهداف الأداء–إقدام مفيدة لتعلم التلاميذ، ويرى (2007) "Roebken" "أن الطلاب الذين يتبعون توجه إتقان–إقدام وتوجه أداء–

إقدام على حد سواء، يكونون أكثر رضا عن تجربتهم التعليمية وخبرتهم ويحققون نواتج أداء أعلى ويقومون بدمج معرفتهم المكتسبة في الحصص المختلفة بشكل كبير ويعملون بجد أكبر ويتعاونون مع زملاء الفصل لفهم المواد الدراسية بشكل أفضل من الطلاب الذين لديهم توجه إتقان–إحجام أو توجه أداء–إحجام". فاختلاف وتنوع الأهداف يكسب التلاميذ خصائص متنوعة في مواقف التعلم، ويمَكِّنهم من استثمارها في مختلف العمليات السلوكية والمعرفية والانفعالية المؤثرة في الاندماج الدراسي بشكل خاص والأداء الأكاديمي بشكل عام.

وقد اتفقت النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة "أبو العلا" (2011) التي كشفت عن وجود تأثيرات دالة إحصائيا لتوجهات أهداف الإنجاز بأبعاده الأربعة (إتقان–إقدام/ إتقان–إحجام وأداء–إقدام/ أداء–إحجام) والاندماج الدراسي بأبعاده (السلوكي، الانفعالي، المعرفي).

وتوصلت دراسة "MIH" et al., (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإتقان–إقدام والاندماج السلوكي، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإتقان–إحجام والاندماج الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء–إحجام والاندماج السلوكي، وعدم وجود علاقة ارتباطية مع الاندماج الانفعالي، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية. وأظهرت دراسة "Lee" et al., (2016) وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان والاندماج بينما توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء والاندماج.

كذلك توصلت دراسة "Petričević" et al., (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجه هدف الأداء–إقدام بالاندماج السلوكي والمعرفي، بينما كانت علاقته بالاندماج الانفعالي ضعيفة، كما كان توجه هدف الإتقان–إحجام مرتبطًا بشكل إيجابي بالاندماج المعرفي، ووجود ارتباط ضعيف بالاندماج السلوكي والانفعالي. كما أظهرت دراسة "عبد الرحمن" و"الزغول" (2018) وجود علاقة سببية مباشرة دالة تربط توجهات الإتقان–إقدام والأداء–إقدام والأداء–إحجام مع الاندماج الدراسي.

ووجدت دراسة "محاسنة" وآخرون (2019) علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وموجبة بين أهداف الإتقان والاندماج بجميع أبعاده، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان–إحجام وأهداف الأداء–إحجام والاندماج بجميع أبعاده، كما كشفت أيضا عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء–إقدام والاندماج بجميع أبعاده

أما فيما يخص **علاقة انفعالات التحصيل (إيجابية/ سلبية) بالاندماج الدراسي** يمكن تفسيرها في إطار العلاقة التي أشارت إليها نظرية التحكم–القيمة؛ إذ تعتبر الاندماج من آثار ونواتج انفعالات

التحصـيل كما تعتبره وسـيطا بين الانفعالات والتحصـيل الدراسـي. فتأثير الانفعالات على الاندماج يتحدد من خلال مدى قدرة التلاميذ على التحكم في أنشـطة ومهام التعلم وإدراكهم لأهمية هذه الأنشـطة والمهام وبالتالي قد تعمل الانفعالات على تسـهيل أو إعاقة تعلم التلاميذ. "حيث تفترض نظرية التحكم–القيمة أن الانفعالات المتعلقة بالأنشطة التحصيلية تتحدد بواسطة تقييم السوابق (الأحداث السابقة)، ومن هنا يتضح أن الخبرات والسـوابق التعليمية تمثل حلقة وصـل بين الاندماج والانفعالات الأكاديمية" (القصـبي، آمين 2017). فالانفعالات الإيجابية أو السلبية يمكن أن تكون لها عواقب دافعية مهمة على الجوانب السلوكية والانفعالية والمعرفية للتلاميذ.

ومن هنا نجد أن التلاميذ يُعايشون الانفعالات بشكل يومي ومتكرر عند قيامهم بمتطلبات المهام في مواقف التعلم المختلفة؛ أو أثناء المراجعة أو حضـور الدروس أو أداء الواجبات المنزلية أو إجراء الاختبارات والتقييمات الفصـلية. وعليه فإن هذه الانفعالات تؤثر على أدائهم لهذه المهام ومتطلباتها وعلى مثابرتهم وجهودهم. وهو ما أكده (2012) "Pekrun & Garcia" "أن العديد من نتائج الدراسـات التجريبية أشـارت إلى أن الطلاب يمرون بالعديد من الانفعالات أثناء التواجد في قاعات الدراسـة وأداء الواجبات المنزلية والاختبارات الشـهرية، والامتحانات الفصـلية، كما أنه عندما تكون لدى الطلاب انفعالات أكاديمية موجبة فإنها تؤثر في اندماجهم" (عبد السميع، 2019، 137).

فالتلاميذ الذين لديهم انفعالات إيجابية يسـتمتعون بأداء المهام، ويشـعرون بالفخر حين يشـاركون أو يتناقشـون في الحصـص الدراسـية، أو بعد خروجهم منها، كما يتفاعلون مع الأسـاتذة والزملاء بشـكل إيجابي. فالاستمتاع والفخر يزيد من نشاط التلاميذ ودافعيتهم، ومن مثابرتهم وبذلهم لجهد أكبر، من خلال البحث عن مصـادر أخرى للمعلومات لزيادة مخزونهم المعرفي، أو لتثبيت ودعم ما تم تعلمه كالاسـتعانة بالكتب الخارجية واستخدام شبكة الانترنت.

فالانفعالات الإيجابية يمكن أن تحفز التلاميذ على اسـتخدام أسـاليب تعلم واسـتراتيجيات متنوعة كأسـاليب التعلم التعاوني والتعلم النشـط واسـتراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء معرفية. فمثلا قد يلجأ التلاميذ إلى تكوين مجموعات صـغير من أجل المراجعة وتبادل المعلومات. كما قد يظهر دور الانفعالات الإيجابية من خلال الاهتمام والمشاعر الإيجابية تجاه المدرسة والزملاء والمواظبة على حضور الحصص الدراسـية، والتقليل من السـلوكيات السـلبية والتخريبية. فحب التلاميذ للمدرسـة وشـعورهم بالانتماء لها قد يدفعهم للمساهمة والمشاركة في النشاطات والتظاهرات العلمية والرياضية.

وتذكر "العيسى" (2018) أن "الفخر له تأثير وظيفي على السلوك وأنه يدفع الأفراد لبذل المزيد من الجهد في المهام المزدوجة، كما أن الاستمتاع له دور في تسهيل التركيز وتذكر المعلومات ويساهم في الحد من المشكلات السلوكية". ويُعتقد كذلك "أن الانفعالات الإيجابية المنشطة مثل الاستمتاع والأمل والفخر تعزز كل من الدافعية الداخلية والخارجية، وتسهل استخدام استراتيجيات التعلم المرنة، والتنظيم الذاتي" (Pekrun et al., 2011; Henderikx" et al., 2019). بالإضافة إلى أنها "تحافظ على المصادر المعرفية وتركيز الانتباه على مهمة التعلم، وتعزز الاهتمام، وتسهل التعلم العميق. وبالتالي تؤثر بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي في كل المواقف التعليمية" (Pekrun et al, 2017).

كما أن الانفعالات الإيجابية تؤثر أيضا على العمليات المعرفية العليا كالتفكير والتذكر ومعالجة المعلومات، فقد "وجدت مجموعة واسعة من الأبحاث ; Clore & Huntsinger, (2007), (2009) Loewenstein & Lerner, (2003) ; Parrott & Spackman, (2000) أن الانفعالات تؤثر على العمليات المعرفية التي تساهم في التعلم، مثل الإدراك والحكم الاجتماعي وحل المشكلات المعرفية واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة (Pekrun, Garcia, 2012).

ومع هذا، فإن الانفعالات الإيجابية تكون لها تأثيرات سلبية على الأداء في بعض مواقف التعلم. "فعلى الرغم من تقليلها من احتمالات الفشل وزيادة احتمالات النجاح، إلا أنه عندما تنتج هذه الانفعالات عن تقديرات غير واقعية في حالة عدم التنشيط (الارتياح والاسترخاء)، فإنها تقود إلى معالجة معرفية سطحية، حيث تقلل من الانتباه للمهام موضع التنفيذ وتقلل من الدافعية لتحقيق الأهداف ذات المستوى الأعلى من التحدي" (عبد السميع، رشوان، 2020). فقد تعمل الانفعالات الإيجابية عمل الانفعالات السلبية، بالحد من تفاعلات التلاميذ والتأثير على طريقة معالجتهم للمعلومات، وصرف انتباههم عن أداء مهامهم الدراسية. فمثلا حين يشعر التلميذ بالفخر سيؤثر ذلك بشكل سلبي على استمرار انتباهه وعلى إكماله لمهامه التعليمية.

ومن جهة أخرى تؤثر الانفعالات السلبية على مستوى اندماج التلاميذ، حيث نجد أنها "تؤثر على الدافعية لديهم وعلى استراتيجيات التعلم وحل المشكلات، وتوافر الموارد المعرفية، والتنظيم الذاتي. وتقلل من التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال التأثير على تركيزهم على الموضوع والفهم وعلى جميع الوظائف الفكرية بطريقة سلبية (Eroğlu et al., 2006). وتؤثر الانفعالات السلبية كذلك على الذاكرة وطريقة معالجة المعلومات وتخزينها، فقد وجد "بيكرن" وآخرون (Pekrun, et al., 2010) "أن الانفعالات

الأكاديمية السلبية كالملل كانت مرتبطة بشكل إيجابي بمشاكل الانتباه وبشكل سلبي بالدافعية والجهد والتنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي".

ويمكن أن تصرف الانفعالات السلبية انتباه التلاميذ عن التعلم، وعن قدرتهم على مواصلة التركيز، والاستمرار في أداء المهام الدراسية. كما يمكن أن تقلل من دافعيتهم ونشاطهم. فمثلا قد "يؤدي القلق بشأن الفشل في الامتحان وعواقبه إلى تقليل الانتباه إلى المهمة. ومن شأن الملل أثناء الدروس أن يحول انتباه الطلاب إلى أحلام اليقظة. كذلك قد تقوِّض الانفعالات السلبية التعلم والتحصيل، إذ تؤكد الأبحاث أن انفعالات القلق والغضب والخجل واليأس والملل تقلل من الانتباه المرتبط بالمهام. وأن الانفعالات السلبية المثبطة مثل اليأس والملل تقلل بشكل عام من دافعية الطلاب للتعلم ويقلل القلق والخجل من الاهتمام والدافعية الداخلية. بالإضافة إلى أنها تقلل المرونة المعرفية فإنها تقوِّض أيضًا التنظيم الذاتي للتعلم" (Pekrun, 2017).

وفي نفس الوقت وُجد أن الانفعالات السلبية قد تكون مفيدة لتعلم التلاميذ، فقد يؤدي القلق إلى زيادة المثابرة والجهد، كما قد يؤدي الخجل من نتائج غير مرضية إلى رفع التحدي ومواجهة الصعوبات والتغلب على المشكلات. حيث يفترض البعض أن بإمكان الانفعالات السلبية المنشطة أن "تدفع المتعلمين إلى التعامل مع العقبات أو تجنب الفشل" (Chiang, Liu, 2014).

وفي إطار هذه العلاقة كشفت العديد من الدراسات عن ارتباط انفعالات التحصيل بالاندماج والتي توافقت مع نتائج الدراسة الحالية. فقد توصلت دراسة "Kahu" et al., (2014) إلى وجود علاقة بين الاندماج الدراسي وانفعالات التحصيل. فقد كان الاستمتاع والاهتمام مرتبطين بقوة مع الاندماج الانفعالي والاندماج السلوكي والمعرفي. وأن الانفعالات السلبية المتمثلة في الملل والقلق ارتبطت بشكل سلبي مع الاندماج. كما توصلت دراسة "Ketonen" (2017) إلى أن انفعالات التحصيل ارتبطت بالاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة.

أظهرت دراسة "القصبي" و"آمين" (2017) كذلك وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة بين الانفعالات الاكاديمية الإيجابية والاندماج الدراسي، ووجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة بين الانفعالات السلبية والاندماج الدراسي، كما توصلت دراسة "شلبي" (2017) إلى وجود ارتباطات بين الاندماج الدراسي وانفعالات التحصيل الإيجابية والسلبية. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية ودراسة "أبو قوره" (2018) التي كشفت عن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين انفعالات التحصيل الإيجابية والاندماج الدراسي، وعلاقات ارتباطية سالبة بين انفعالات التحصيل السلبية والاندماج الدراسي.

وتوصلت دراسة "Denovan" et al., (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستويات الاندماج الدراسي وانفعالات التحصيل.

وفيما يخص العلاقة الارتباطية بين **توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل**، يمكن تفسيرها في ضوء نظرية التحكم–القيمة. حيث أشارت هذه الأخيرة إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تعتبر من السوابق التي لها تأثير على انفعالات التحصيل.

ترتبط انفعالات التحصيل بالأنشطة أو النواتج ذات الصلة بالكفاءة، ويتم تحديدها من خلال قابلية التحكم المدرك في أنشطة التحصيل ونواتجه من قِبَل التلميذ، والقيمة التي يحملها لهذه الأنشطة والنواتج وعليه نجد أن التلاميذ الذين يتبنون أهداف الإتقان ويسعون إلى تحسين قدراتهم وتطوير كفاءتهم يتحكمون في أداء المهام وتكون لديهم تقييمات وتوقعات إيجابية نحو عملية التعلم. وبالتالي قد تكون لديهم خبرات واستجابات انفعالية إيجابية كالفخر والأمل. بينما الذين يتبنون أهداف الأداء ويركزن على تحقيق الكفاءة بالمقارنة مع الآخرين، فمن المحتمل أن يكون لديهم تحكم ضعيف أو لا يتحكمون في أداء المهام، بمعنى أن تكون لديهم خبرات انفعالية غير مستقرة ومرتبطة بالنتائج وعليه يُفترض أن ترتبط لديهم بانفعالات سلبية كالقلق والخوف.

وفي هذا السياق يفترض "Pekrun" et al., (2006) "أن أهداف الإتقان تركز الانتباه على الإتقان المستمر للنشاط، وقابلية التحكم في الكفاءات المتاحة، والقيمة الإيجابية للنشاط نفسه لذلك من المتوقع أن تعزز أهداف الإتقان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بأنشطة التحصيل وتقلل الانفعالات السلبية المتعلقة بالنشاط. ويُعتقد أن أهداف الأداء تركز الانتباه على نواتج التحصيل المعيارية إما بطرق متوقعة أو بأثر رجعي". وهذا يعني أن التلميذ الذي يكون لديه أهداف إتقان يبذل جهد أثناء أنشطة التعلم، فيكون هدفه عملية التعلم في حد ذاتها. بينما التلميذ الذي يتبنى أهداف الأداء سيكون تركيزه منصبا على النتيجة، لأن هدفه هو المقارنة مع الآخرين ونيل الاستحسان منهم والثناء وليس عملية التعلم في حد ذاتها.

ويضيف "هول" وآخرون (Hall, et al., 2015) "أن الطلاب الذين لديهم أهداف الإتقان يركزون انتباههم على التحسين والكفاءة. فمن المحتمل أن يشعروا بالتحكم في أنشطة التعلم وإدراك أن النشاط ذو قيمة شخصية. وبالتالي يُفترض أن تسهل أهداف الإتقان الانفعالات الإيجابية المتعلقة بالأنشطة المرتبطة بالتعلم (مثل الاستمتاع) ومنع الانفعالات السلبية المرتبطة بالنشاط (مثل الملل). ونظرًا لأن الطلاب الذين لديهم أهداف الأداء–إقدام يميلون إلى الاهتمام بأداء أفضل من الآخرين، فمن المحتمل أيضًا أن تكون تقييماتهم للتحكم خاصة بالموقف (أي استنادًا إلى ما إذا كانوا يتفوقون على الآخرين أم لا)، أي تكون

لديهم مستويات أقل من التحكم الشخصي المدرك، بما يتوافق مع تركيزهم على تجارب الفشل المحتملة ويولون أهمية كبيرة لنواتج الأداء (وليس الفشل) مما يؤدي إلى الانفعالات السلبية المرتبطة بالنواتج مثل القلق". وهو ما أكدت عليه نظرية التحكم–القيمة أن ذوي توجه الأداء ترتبط الانفعالات السلبية لديهم بفقدان التحكم، وبالتقييمات الخارجية.

فعلى الرغم من أن النتائج أظهرت وجود ارتباط بين انفعالات التحصيل الإيجابية وتوجهات أهداف الإنجاز الإتقان إلا أن توجهات أهداف الإتقان ارتبطت في بعض الحالات بالانفعالات السلبية. فقد يظهر القلق أكثر في مواقف التعلم المتعلقة بالامتحانات والتقييمات، كما قد يظهر الملل عندما تكون قدرة التلميذ عالية ومتطلبات المهمة منخفضة. فقد وُجد "أن الأفراد الذين لديهم أهداف الإتقان–إحجام مرتبطون بالخوف من الفشل وقلق الامتحان والانفعالات السلبية الأخرى" (IGNACIO , 2019). كما تم التوصل إلى نتائج متباينة وغير مستقرة فيما يخص علاقة انفعالات التحصيل بتوجهات أهداف الأداء وخاصة من حيث الإحجام، وربما يعود هذا إلى أن أصحاب هذا التوجه يكون أداؤهم غير نابع من رغبة ذاتية في التحسن الذاتي، لذا فهم يفتقدون إلى التحكم في الأنشطة ونواتجها.

وفي هذا السياق توصلت دراسة "الوظبان" (2013) إلى أن توجه الإتقان–إقدام كان منبئا إيجابيا بالاستمتاع، وتوجه الإتقان–إحجام كان منبئا إيجابيا بالملل، وتوجه الإتقان–إقدام كان منبئا سلبيا بالملل وتوجه الإتقان–إحجام والأداء–إحجام كانا منبئين إيجابيين بالخجل والقلق واليأس وتوجه الإتقان–إقدام كان منبئا سلبيا بالخجل واليأس. كما أظهرت نتائج دراسة "Pekrun" et al., (2014) أن أهداف الإتقان–إقدام ارتبطت إيجابيًا بالاستمتاع وسلبيًا بالغضب. كما ارتبطت أهداف الأداء–إقدام إيجابيا بالأمل والفخر وسلبيا بالقلق واليأس. وكانت أهداف الأداء–إحجام منبئا إيجابياً بالقلق واليأس والخجل والارتياح، كما كانت أهداف الأداء–إقدام منبئا إيجابياً بالاستمتاع والأمل والفخر ومنبئا سلبياً بالقلق واليأس.

وأشارت دراسة "عبد السميع" و"رشوان" (2020) أنه يمكن التنبؤ بانفعالات التحصيل من خلال توجهات أهداف الإنجاز. أما دراسة "كاظم" (2020) فقد كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل. كما أثبتت دراسة "Curelaru" et al., (2020) أن أهداف الإتقان ارتبطت بعلاقة قوية بالانفعالات الإيجابية، بينما ارتبطت بعلاقة ضعيفة بالانفعالات السلبية، في حين ارتبطت أهداف الأداء–إحجام بعلاقة قوية بالانفعالات السلبية. ووجد "Durmić" (2020) أن الطلاب الذين لديهم أهداف إتقان يستمتعون بشكل أكبر ويظهرون مستويات أقل من الملل، والطلاب الذين لديهم أهداف أداء يتمتعون بمزيد من الفخر ويعانون من مزيد من القلق.

أما بالنسبة **للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل والاندماج الدراسي** فيمكن أن تُستخلص أو تُدعم من خلال العلاقات الارتباطية للاندماج وتوجهات أهداف الإنجاز والاندماج وانفعالات التحصيل، وانفعالات التحصيل وتوجهات أهداف الإنجاز في ظل غياب دراسات جمعت بين هذه المتغيرات بشكل مباشر، وعليه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء افتراضات نظرية التحكم–القيمة واستنادا إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية وفي ظل ما ورد في بعض الأدب النظري للموضوع.

حيث تُعتبر توجهات أهداف الإنجاز من السوابق التي تؤثر في انفعالات التحصيل، ويعد الاندماج من النواتج أو الآثار التي تتأثر بانفعالات التحصيل. فتوجهات الأهداف تشكل الأغراض التي تفسر أداء وأنشطة التلاميذ في مواقف التعلم، وتعد انفعالات التحصيل بمثابة تقييمات التحكم والقيمة التي يحملها التلاميذ لهذه الأنشطة ونواتجها، أما مستوى الاندماج فهو مؤشر على نواتج هذه التقييمات.

وفي هذا الشأن يشير "بيكرن" و"غراسيا" (Pekrun, Garcia, 2012) أنه "نظرًا لأن الأهداف المتعلقة بالإنجاز وتوجهات الأهداف أساسية لدافعية التحصيل فإن فهم علاقاتها بالانفعالات له أهمية خاصة لشرح اندماج الطلاب. ويمكن تفسير العلاقة من خلال افتراض أن الأهداف والتوجهات المختلفة تركز الاهتمام على جوانب مختلفة من الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي تعزز أنواع مختلفة من التقييمات. على وجه التحديد يمكن أن تعزز الأهداف تقييمات القابلية للتحكم وقيمة التحصيل ومعدل التقدم نحو تحقيق الهدف". فتوجهات الإنجاز تعد من أهم سوابق الاندماج الدراسي. ووفقا لذلك "فإن سلوك الطلاب في موقف التحصيل موجه بأهداف الإنجاز التي يتبنونها من أجل التعلم، وهذه الأهداف تحدد مقاربتهم للاندماج في التعلم المدرسي" (MIH et al., 2015).

كذلك نجد أن التلاميذ الذين يتبعون هدف الإتقان يفضلون تحسين كفاءتهم وتطويرها، مما يجعل لديهم تحكم في أنشطة التعلم، وبالتالي تكون لديهم انفعالات إيجابية تجاه الأنشطة كشعورهم بالاستمتاع والأمل، وبالتالي تدفع بهم إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة، وهو ما يرفع من مستوى اندماجهم ومستوى تحصيلهم. وعلى العكس من ذلك يكون التلاميذ ذوي توجه هدف الأداء أقل تحكما في أنشطة التعلم ويبذلون الحد الأدنى من النشاط فقط من أجل أن لا يحصلوا على درجات أقل من زملائهم، وقد يرتبط هذا لديهم بانفعالات سلبية كالقلق وهو ما قد يؤدي إلى تحقيقهم لمستوى منخفض من الاندماج.

وفي هذا الصدد يؤكد "Petričević" et al., (2017) أن "توجهات أهداف الإتقان–إقدام لها تأثيرات إيجابية إلى حد كبير، حيث تتنبأ باستمتاع أكبر وملل أقل ومستويات قلق أقل، واستخدام أكثر لاستراتيجيات التعلم ما وراء معرفية". ويضيف "Garcia" et al., (2016) أن "النتائج تُظهر بأن الطلاب

الذين لديهم أهداف الإتقان يتمتعون بفعالية ذاتية واهتمام أكبر وانفعالات إيجابية أكثر وانفعالات سلبية أقل، ومستويات أعلى من الاندماج السلوكي والمعرفي، وتحصيل مرتفع في حين أن الطلاب الذين لديهم توجهات أهداف الأداء–إحجام ارتبطت بأنماط أقل تكيفًا لهذه النواتج نفسها. كما تُظهر أهداف الأداء–إقدام ارتباطات إيجابية ضعيفة مع بعض النواتج التكيفية مثل الاندماج السلوكي والمعرفي والاهتمام والانفعالات الإيجابية والتحصيل، وتربط بعض الأبحاث أيضًا أهداف الأداء–إقدام بنواتج غير تكيفية مثل الإحجام عن طلب المساعدة وقلق الامتحان والغش". ووجد كذلك "أن أهداف الأداء–إحجام مرتبطة بشكل إيجابي مع المتغيرات اللاتكيفية مثل القلق من الامتحان، وطلب المساعدة التنفيذية، واستراتيجيات المعالجة السطحية "(Ning, 2016).

إلا أنه في بعض مواقف التعلم "قد تشير الانفعالات السلبية مثل الحزن لأهداف الإقدام والقلق لأهداف الإحجام إلى أن الفرد لا يحرز تقدمًا كافيًا نحو أهدافه أو أن هناك تهديدًا في البيئة، مما يشير إلى أنها قد تساهم أيضًا في تكثيف الجهود" (Pekrun, Garcia 2012). أي أن الانفعالات السلبية تستطيع أن تدفع التلاميذ إلى بذل مزيد من الجهد من أجل أن يحافظوا على مستوى تعلم لا يقل عن مستوى زملائهم.

غير أن البحث في إطار توجهات أهداف الأداء لم يتم التوصل إلى نتائج مستقرة، خاصة توجهات هدف الأداء–إحجام، فقد ارتبطت بنتائج تكيفية وغير تكيفية في مواقف تعلم مختلفة. لذلك هناك من يعتبر أن كلا من أهداف الإتقان والأداء قد تكون مفيدة لتعلم التلاميذ إذا اجتمعت معا. حيث يرى "Senko" (2016) أن "الطلاب ذوي توجه هدف الإتقان وتوجه هدف الأداء معا هم أكثر ارتياحًا مع تجربتهم الأكاديمية، ويظهرون درجة أعلى من الاندماج الأكاديمي ويحققون درجات أفضل من الطلاب الذين يتبعون توجه إتقان وحده أو توجه أداء. كما تكشف بعض الاتجاهات أن أهداف الإتقان ترتبط عمومًا بالاهتمام والمثابرة، وبالانفعالات الإيجابية، وباستخدام استراتيجيات التعلم ذات المعالجة العميقة. وترتبط أهداف الأداء–إحجام بالاندماج في المهمة بهدف تجنب إظهار القدرة المتدنية من حيث المقارنة وبالانفعالات السلبية، وبعدم الاندماج وانخفاض مستوى التحصيل. وترتبط أهداف الأداء–إقدام بالاندماج في المهمة بهدف إثبات قدرة عالية من حيث المقارنة وبمستويات أعلى من التحصيل ومع الانفعالات الأكاديمية التكيفية وغير التكيفية واستراتيجيات التعلم".

وفي دراسة أجراها (2005) "Linnenbrink" "أظهر الطلاب الذين لديهم أهداف إتقان مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والاهتمامات، والانفعالات الإيجابية واستخدام الاستراتيجيات التكيفية في

طلب المساعدة، ومستويات عالية من التنظيم الذاتي، أي أنهم ثابروا وشاركوا في التخطيط والإشراف والتقييم لأعمالهم في مهمة ما، وأظهروا مستويات منخفضة من الانفعالات السلبية (Durmić, 2020).

كما أظهر أيضا "روبيكن" (Roebken, 2007) من خلال نتائج مجموعة متنوعة من الدراسات أنه "يُفترض أن يكون الطلاب أكثر ارتياحًا، ويحققون أفضل أداء إذا اتبعوا توجه الإتقان، أو دافعية داخلية أكثر. وأنهم أكثر استعدادًا لمتابعة المهام الصعبة، ولديهم مشاعر إيجابية تجاه موقف التعلم ويظهرون نمط عزو تكيفي، وغالبًا ما يرتبط توجه هدف الإتقان بالاندماج طويل المدى وعالي الجودة في التعلم. وعلى العكس من ذلك يُفترض أن أهداف الأداء مرتبطة بالنواتج السلبية، مثل المعالجة السطحية لمواد الدراسة أو انخفاض الاستمتاع بالمهام". وعليه نجد أنه من أجل تحقيق مستويات مرضية لاندماج التلاميذ يجب تشجيعهم على تبني أهداف الإتقان خاصة الإقدام والتقليل من تبني أهداف الأداء خاصة الإحجام.

5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

جاءت الفرضية الثانية بالنص التالي: يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) لدى أفراد عينة الدراسة.

لقد أظهرت نتائج الجدولين رقم (31) و(32) وجود قدرة تنبؤية لكل من توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، أداء–إقدام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) لدى عينة الدراسة. حيث بيّنت النتائج المتحصل عليها أن المتغيرات المستقلة التفسيرية توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، أداء–إقدام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) استطاعت أن تفسر ما نسبته (47%) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع الاندماج الدراسي، والنسبة المتبقية (53%) تعزى لعوامل أخرى.

فقد فسّرت انفعالات التحصيل الإيجابية ما مقداره (48,2٪) من التباين الحاصل في المتغير التابع الاندماج الدراسي. تليها الانفعالات السلبية التي فسرت ما مقداره (25٪) من التباين الحاصل. وتأتي في المرتبة الثالثة توجهات أهداف إتقان–إقدام وقد فسّرت ما مقداره (11,7٪) من التباين الحاصل في المتغير التابع، وفي الأخير توجهات أهداف أداء–إقدام حيث فسّرت ما مقداره (3,6٪) في التغير الحاصل.

يمكن تفسير قدرة توجهات أهداف الإتقان–إقدام وتوجهات الأداء–إقدام على التنبؤ بالاندماج بأن نوع توجه الهدف – كما أظهرت الأدبيات – يحدد نوعية السلوكيات والأنشطة الأكاديمية التي يقوم بها التلميذ، والغرض الذي من أجله يقوم بهذه الأنشطة أو السلوكيات. لذلك فإن التلاميذ الذين يستخدمون

مجموعة من معايير التحســـين الذاتي من ذوي توجه هدف الإتقان–إقدام يُتوقع منهم أن يعملوا على تعميق الفهم وإتقان المهام الجديدة، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم، واكتســـاب المعارف وتطويرها، لأنهم يعتقدون أن تحقيق النجاح يتطلب مزيداً من الجهد. فهؤلاء يُتوقع كذلك بأن يقوموا بمعالجة عميقة للمعلومات، ويستخدموا أساليب تعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما أن التلاميذ من ذوي توجه هدف الأداء–إقدام الذين يســعون إلى إظهار القدرة وتحســين الأداء كي يحصـــلوا على درجات أفضـــل من زملائهم ولا يكونوا أقل منهم، يُتوقع منهم بذل مزيد من الجهد والمثابرة. وعليه يشترك ذووا توجه هدف الإتقان–إقدام وذووا توجه هدف الأداء–إقدام في محاولة بذل مزيد من الجهد والمثابرة. وفي هذا الشـــأن يذكر (2019) "IGNACIO" أنه "يُفترض أن يســـتمر الأفراد من نوع الإقدام في محاولة الوصـــول إلى هدفهم من خلال تعزيز جهودهم بعد فشـــل أولي عن طريق التفكير في المفاهيم المجردة ووضع المعلومات في شكل منطقي".

يشير كذلك (2019) "Datu" & "Park" أن "أهداف إتقان–إقدام تشير إلى نية الطلاب في الحصول على محتوى المواد التعليمية وإتقانها. وأن أهداف أداء–إقدام تشـــير إلى الرغبة في التفوق على الطلاب الآخرين أو الأقران". وعليه فإن توجيه الهدف والتركيز على إنجاز المهمة من خلال تبني التلاميذ لتوجهات دافعية إقدامية يستخدمون فيها معايير داخلية وخارجية للكفاءة، كمعيار التحسن الذاتي (تطوير الأداء)، ومعيار المقارنة مع الآخرين (الرغبة في التفوق والظهور أفضل منهم)، سيولد لديهم سلوكيات المبادرة بطرح الأسئلة والحوار والمناقشة مع الزملاء والأساتذة، كما سيعزز لديهم مشاعر الاهتمام والإحساس بأهمية التعلم وتقدير النجاح.

وقد توصل (2003) "Grant" & "Dweck" نقلا عن (2020) "Durmić" في بحث لهما "أن أهداف الإتقان لها تأثير إيجابي على الدافعية الداخلية والأداء، ويتوقعون معالجة أفضل للمواد التعليمية وعلامات أفضل وتحسينًا عامًا بمرور الوقت ومجموعة واسعة من استخدام المؤشرات الموجهة نحو الإتقان مثل التخطيط والمثابرة والدافعية الداخلية المســـتمرة". فالدافعية الداخلية يُتوقع منها أن تدفع التلميذ دائما نحو الإقدام على تعميق الفهم واستخدام استراتيجيات تعلم نشطة وفعّالة.

ويرى "عبد الرحمن" و"الزغول" (2018) أن "الأفراد الذين يسعون للتطور الذاتي والتحسن المستمر والمقارنة الذاتية ممن يحملون أهداف الإتقان هم أكثر رغبة في الاندماج في التعلم سعيا لتحقيق الأهداف الشخصية والارتقاء في مستوى الأداء، ولديهم استعداد لبذل الجهد واختيار المهام ذات التحدي". وقد تحقق المقارنة مع الآخرين أيضـــا مزيدا من بذل الجهد ومواجهة للتحديات والصـــعوبات لذا فقد ترتبط

توجهات هدف الأداء–إقدام أيضا بأنماط تعلم تكيفية. وبهذا فإن "الأفراد ذوي المستويات العليا من توجه هدف الأداء–إقدام يتوقع منهم تنظيم ذاتي مشابه للمستويات العليا لتوجه هدف الإتقان–إقدام ولكنهم يركزون على تحقيق نتائج إيجابية من أجل الحصول على أحكام إيجابية من الآخرين" (أبو العلا 2011)، ولإثبات قدرتهم والحصول على درجات أفضل منهم.

وربما يفسر أيضا عدم قدرة توجهات الأهداف الإحجامية (الإتقان–إحجام، والأداء–إحجام) التنبؤ بالاندماج الدراسي كون التلاميذ الذين لديهم هذا النوع من الأهداف يشتركون في تجنب مواقف الفشل والإحجام عن القيام بالأنشطة التي تحتاج تحدي، وعليه فالسلوك أو النشاط هو الذي يستدل من خلاله على النتيجة.

وعلى هذا يرى (2019) "IGNACIO" أن "الأفراد من نوع الإحجام يحاولون على الأرجح تجنب المزيد من اللوم الذاتي، الذي قد يؤدي بهم إلى الإحجام النشط، مما يجبرهم على تخصيص فترة زمنية أقل للعمل على تجارب تعليمية مواتية، الأمر الذي يؤدي إلى مواقف غير مواتية للتحصيل". فذووا الإحجام عن الإتقان نجدهم يتجنبون الاحتمالات السلبية لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب الكفاءة، بينما ذوو توجه هدف الاحجام عن الأداء نجدهم يتجنبون المواقف التي قد يظهرون فيها بمستوى كفاءة أقل.

وعليه فإن نمط التوجه الذي يتبناه التلميذ هو الذي يتحكم في مستوى اندماجه في مهام التعلم. وفي هذا الصدد يشير (2012) "Anderman" & "Patrick" أن "توجه الهدف المحدد الذي يحمله الطالب لمهمة معينة سيحدد جودة اندماجه فيها. على سبيل المثال عندما يكون الطالب متمكنًا بشكل كبير من تحقيق الهدف الموجه نحو مهمة معينة، فمن المرجح أن تكون جودة الاندماج المعرفي والانفعالي والسلوكي تكيفية مع التعلم، لأن هدف الطالب هو إتقان المهمة، الأمر الذي يتطلب مستويات عالية من الاندماج". وبالمقابل عندما يكون التلميذ غير متمكن من تحقيق الهدف الموجه نحو المهمة فمن المرجح أن تكون جودة اندماجه غير تكيفية، ومستويات اندماجه منخفضة، لأن هدفه هو المقارنة بالآخرين وليس المهمة أو التحسين الذاتي.

وتدعم النتائج التي توصلت إليها دراسة (2009) ,.Gonida" et al" نتائج الدراسة الحالية، حيث أظهرت أن توجه هدف إتقان الطالب تنبأ بالاندماج السلوكي والانفعالي. كما توافقت مع نتائج دراسة "الدسوقي" (2012) والتي أسفرت على أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي بأبعاده الثلاثة (السلوكي الانفعالي، المعرفي) من خلال توجه هدف الإتقان–إقدام والأداء–إقدام. وتنبأ توجه هدف الإتقان بكل من بعدي الاندماج الدافعي والانفعالي في دراسة (2015) "Samdal" & "Diseth". كما وجدت دراسة "سالمان"

(2017) أن توجهات أهداف الإنجاز تنبأت بالاندماج الدراسي، وقد أسهمت توجهات الأهداف بنسبة 48% من التباين في الاندماج الدراسي لدى عينة الدراسة.

في حين توصلت دراسة "Lee" et al., (2016) أن توجه هدف الإتقان قد تنبأ بالاندماج الدراسي ولم يتنبأ به توجه هدف الأداء. كما أشارت أيضا دراسة "Duchesne" et al., (2017) إلى أن أهداف الإتقان–إقدام وأهداف الإتقان–إحجام كانت منبئات غير مباشرة بكل من الاندماج السلوكي والمعرفي من خلال البحث عن المساعدة. بالإضافة إلى ذلك تنبأت أهداف الأداء–إحجام بشكل إيجابي بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، ولكن ليس بالاندماج السلوكي من خلال البحث عن المساعدة، ولم تتنبأ أهداف الأداء–إقدام بأي من أبعاد الاندماج الأكاديمي وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية. وفي دراسة "Shih" (2018) تنبأت أهداف الإتقان–إقدام إيجابيًا بجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (التفويضي والسلوكي والانفعالي والمعرفي). وتنبأت أهداف الأداء–إقدام بشكل إيجابي بالاندماج التفويضي.

أما فيما يخص **قدرة انفعالات التحصيل في التنبؤ بالاندماج الدراسي**، فقد قدمت نظرية التحكم–القيمة إطارا واضحا حول تأثير انفعالات التحصيل على الاندماج الدراسي، والتي يمكن أن تفسر من خلال التقييمات والتحكم الذاتي في أنشطة التحصيل ونواتجه القائمة على التوقعات السببية والإعزاءات السببية للنجاح والفشل، فمن منطلق أن التوقعات السببية هي المعارف الاستباقية التي تؤكد على العلاقات بين الأسباب وتأثيراتها المستقبلية، فإن إحراز النجاح أو منع الفشل مرتبط بالتحكم الداخلي في أنشطة التحصيل ونواتجه، فإذا كان التلاميذ يتحكمون في أنشطة التحصيل فإنه من المتوقع أن تكون لديهم توقعات إيجابية نحو النواتج. فمثلا إذا كان التلاميذ يشعرون بأنهم يتحكمون في فهم الدروس ومتابعتها فاحتمال توقعهم لإحراز النجاح أمر وارد.

ويؤكد "Kahu" et al., (2014) أن "الانفعالات تركز على النواتج المتعلقة بالاندماج فمثلا يُتوقع أن يزيد الفخر من اندماج التلميذ في المهمة التالية". وذلك لأن شعور التلميذ بالفخر في المهمة الحالية والنجاح في أدائها يُنبئ بأدائها مرة أخرى، فمثلا إذا قام التلميذ بالمشاركة أثناء الحصة وشعر بالفخر فإن هذا سينبئ بمزيد من المشاركة والاهتمام. "فالانفعالات المنشطة كالاستمتاع بالتعلم والأمل في النجاح تحفز الطالب على العمل أو تدفعه إلى الإقدام أو الاندماج في المهام، أما الانفعالات المثبطة كالملل واليأس تسهل عدم الاندماج أو تجنب العمل" (Peklaj, Pečjak, 2011). فالملل يؤدي إلى قلة الاهتمام

بالأنشـــطة والمهام، كما أن اليأس يوحي بأنه لا توجد نواتج إيجابية أو مثمرة، على العكس مما تســـتثيره الانفعالات الإيجابية من نواتج إيجابية.

وفي هذا الإطار يؤكد Garcia" et al., (2016)" أن "الانفعالات الإيجابية المنشـطة مثل الاسـتمتاع تعزز التعلم الجيد، ويعزز الاسـتمتاع اهتمام الطلاب بالمواد التعليمية والاندماج والدافعية والانتباه وخبرات التدفق، واسـتخدام اسـتراتيجية التعلم العميقة، والتعلم المنظم ذاتيًا. وعلى النقيض من ذلك يمكن أن تؤدي الانفعالات السلبية المنشطة مثل الغضب والقلق إلى تقويض تعلم الطلاب وتؤدي الانفعالات المثبطة مثل الممل إلى تعسير التعلم".

ويضـــيف Pekrun" et al., (2017)" أنه "يُعتقد أن الانفعالات الإيجابية المثبطة مثل الاســـترخاء والارتيـاح تقلـل الانتبـاه والمجهود في الوقـت، ومن نـاحيـة أخرى يمكن أن تثير هـذه الانفعـالات دافعيـة خارجية لاستثمار الجهد لتجنب الفشل. وعلاوة على ذلك يمكنها أن تسهيل استخدام استراتيجيات تعلم مثل الحفظ الجيد. كما يتوقع أيضـا أن تؤدي الانفعالات السلبية المنشطة كالغضـب والقلق والخجل إلى التقليل من المصـــادر المعرفية عن طريق تحفيز التفكير غير ذي الصـــلة، مثل المخاوف بشـــأن الفشـــل في قلق الامتحان، وتقويض الدافعية الداخلية. ومع ذلك يُتوقع أيضـــا أن تدفع الانفعالات الســـلبية المنشـــطة (مثل القلق) التلاميذ إلى بذل الجهد واسـتخدام اسـتراتيجيات مثل الحفظ والتكرار والتركيز على التفاصـيل لدعم عمليات الذاكرة".

فالانفعالات الإيجابية قد تؤدي إلى اســـتخدام "اســـتراتيجيات التعلم المرنة والإبداعية والتعلم المنظم ذاتيًا، وزيادة الانتباه والاهتمام والاندماج، وتقليل التفكير غير ذي صـلة بالمهام والتحصـيل. في المقابل قد تؤدي الانفعالات السـلبية إلى تقليل اسـتخدام اسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وزيادة في التنظيم الخارجي للتعلم، وانخفاض التحصيل (Peterson et al., 2015).

وفي هذا الصـدد أكد Schaufeli" & "Van Rhenen" (2006)" أن "الانفعالات الإيجابية تتنبأ بشكل مباشر بالاندماج. فالاستمتاع بالمشاركة والمناقشات أثناء الحصص تعتبر من مؤشرات الاندماج السلوكي، وعليه "تعد الانفعالات الأكاديمية بمثابة منبئات للسلوك الصـفي، فانفعالات القلق واليأس والملل تنبئ بعدم المشـاركة، بينما الانفعالات الإيجابية من الاسـتمتاع والتفاؤل والحماسـة تنبئ بالمشـاركة الصـفية الفعالة" (الجمال، وآخرون. 2017).

ويضـــيف Pekrun" et al., (2011)" أن "الانفعالات الإيجابية يمكن أن تتنبأ بطريقة إبداعية للتفكير والتأمل في المفاهيم مما يعزز النتائج الأكاديمية الجيدة، في حين أن الانفعالات الســـلبية مرتبطة على

الأرجح بالدرجات المنخفضة. وبشكل أكثر تحديدًا قد ينبئ الاستمتاع والأمل والفخر بشكل إيجابي بالجهد والتنظيم الذاتي واســـتراتيجيات التعلم الأكثر تطورًا بينما ينبئ الغضـــب والإحباط والخجل والقلق والملل بانخفاض الأداء والتنظيم الخارجي (D'Errico et al., 2016). فعموما تنبئ الخبرات الإيجابية في التعلم بمستويات مرتفعة من اندماج التلاميذ، وبالتالي بتحصيل جيد ونتائج أفضل، أما الخبرات السلبية فتنبئ بانخفاض مستوى الاندماج والتحصيل لديهم وبتسرب مدرسي.

بشكل عام، وفي إطار موضوع الدراسة، لم يتم التوصل إلى دراسات مباشرة تناولت انفعالات التحصيل كمبئات بالاندماج الدراسي.

خلاصة عامة ومقترحات

وفق ما تقدم يتبين أن الاندماج الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل هي متغيرات معرفية ودافعية. فالمعرفة بها هي من الأهمية بمكان لاعتبارها محددات مهمة في عملية التعلم؛ حيث تزودنا بإطار وافي عن فهم تأثيراتها على أداء التلاميذ وعن كيفية تفسير سلوكياتهم وتعاملاتهم في مختلف مواقف وبيئات التعلم، وكيفية تفاعلهم مع الأحداث اليومية في البيئة المدرسية. هذا من جانب ومن جانب آخر فقد تغيرت النظرة التربوية للمتعلمين في كونهم ليسوا مجرد مستقبلين للمعلومات فقط، بل كعناصر فاعلة ونشطة في العملية التعليمية حيث ظهر توجه حديث نحو الاهتمام بالمتغيرات التي تجعل التلميذ هو قائد العملية التعلمية ومسيُّرها، وهو ما أكدته الدراسة الحالية من خلال تبنيها لهذه المتغيرات.

يؤثر الاندماج الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل على أداء ومثابرة التلاميذ ومعتقداتهم الذاتية، وكذلك على نمط استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها أو يتبنونها. فالتلاميذ الذين لديهم مستويات اندماج مرتفعة يمكنهم تحقيق مستويات تحصيل عالية والحصول على توافق نفسي وأكاديمي جيد، كما أن تبني التلاميذ لأنماط توجهات أهداف الإتقان ينمي لديهم قدرة على إتقان مهارات التعلم. وتساعد انفعالات التحصيل على التحكم في أنشطة التعلم ونواتجه وبالتالي تزيد من قدرة التلاميذ على معالجة المعلومات والفهم العميق وتركيز الانتباه.

ومن هذه المنطلقات تجسد هدف الدراسة وذلك من خلال محاولة البحث في إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان–إقدام، إتقان–إحجام، أداء–إقدام، أداء–إحجام) وانفعالات التحصيل (إيجابية–سلبية) لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة والكشف عن دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة. كما هدفت إلى معرفة مستوى الاندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وأنماط توجهات أهداف الإنجاز وطبيعة انفعالات التحصيل السائدة لديهم. وعليه فقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1– مستوى الاندماج الدراسي مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.

2– توجهات أهداف الإنجاز إتقان–إقدام هي السائدة لدى أفراد عينة الدراسة.

3- انفعالات التحصيل الإيجابية هي السائدة لدى تلاميذ أفراد عينة الدراسة.

4- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وانفعالات التحصيل (إيجابية-سلبية) والاندماج الدراسي بأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة حيث قدر معامل الارتباط بـ (0.69) عند مستوى دلالة (0.01).

5- يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (إتقان-إقدام، وأداء-إقدام) وانفعالات التحصيل (إيجابية-سلبية) لدى أفراد عينة الدراسة، وقد فسرت المتغيرات المستقلة (توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل) ما مقداره (47%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (الاندماج الدراسي). وقد فسرت انفعالات التحصيل الإيجابية النسبة الأكبر من التباين الحاصل في الاندماج الدراسي بنسبة (48,2٪). وفسرت كل من انفعالات التحصيل السلبية نسبة (25٪)، وتوجهات أهداف إتقان-إقدام نسبة (11,7٪) وتوجهات أهداف أداء-إقدام نسبة (3,6٪) في التباين الحاصل في الاندماج الدراسي.

وفي ظل ما تقدم من نتائج يمكن طرح بعض المقترحات والتوصيات وهي:

- دعوة الباحثين لإعداد مقاييس خاصة بتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل تتوافق ومتطلبات البيئة العربية والمحلية والمستويات التعليمية.
- الاستعانة بوسائل مساعدة في قياس مستوى اندماج التلاميذ مثل: تقارير الأساتذة وشبكات الملاحظة. وكذلك بالنسبة لانفعالات التحصيل استخدام وسائل القياس النوعية إلى جانب الوسائل الكمية لاكتشاف انفعالات التلاميذ، الأمر الذي سيزيد من تنوع مصادر المعلومات.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التي تربط بين متغيرات الدراسة ومتغيرات أخرى وفي شتى المراحل التعليمية المختلفة. وكذلك دراسة الفروق بين الجنسين في الاندماج وتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل.
- توعية الأساتذة والمعلمين بمدى أهمية الاندماج الدراسي في الأوساط التعليمية وبآثاره على المتعلمين ومستقبلهم العلمي والعملي، وتشجيعهم على تجسيده في قاعات التعلم.
- لفت انتباه الأولياء إلى تأثير مشاركتهم الفعالة في تنمية الجوانب الإيجابية لأبنائهم والمساهمة في زيادة دافعيتهم للتعلم وتفوقهم الدراسي.

- دعوة المربين والمسؤولين التربويين إلى إنشاء وتوفير بيئات تعليمية محفزة على التعلم من خلال تعزيز الانفعالات الإيجابية، وتبني طرق وأساليب تدريس تتواكب مع التطلعات والتطورات الحديثة والمستقبلية للمتعلمين.
- دعوة المرشدين التربويين والأخصائيين إلى القيام بجلسات للتلاميذ لتخفيف مستويات الانفعالات السلبية التي يعايشونها داخل قاعات الدراسة.
- توجيه نظر الباحثين في المجال التربوي للقيام بدراسات تقوم على برامج إرشادية وتدريبية للرفع من مستويات الاندماج وبرامج لتفعيل الانفعالات الإيجابية وبرامج من أجل تطوير وتحسين كفاءة المتعلمين بتبني توجهات الإتقان.

المراجـــــــع

المراجع باللغة العربية

أبو العلا، مســـعد ربيع عبد الله. (2011). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرســـي والتحصـــيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفســـية والتربوية جامعة المنوفية كلية التربية، 26(1)*، 257–302.

أبو عوف، طلعت محمد محمد. (2020). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأســـاليب التعلم وفق نموذج فليدر – سيلفرمان لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. *المجلة التربوية، 77*، 1–93.

أبو غالي، عطاف محمود؛ أبو مصـطفى، نظمي عودة. (2016). التنبؤ بقلق المسـتقبل المهني في ضـوء عن الدراســة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصــاص الإرشــاد النفســي في كلية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 20(1)*.103–141.

أبو قوره، كوثـــــــر قطب محمد. (2018). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي واالندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بني سـويف، 1* .216–147

إسـماعيل، دينا أحمد حسـن. (2019). انفعالات التحصـيل كمتغير وسـيط بين توجه الحركة – السـكون والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، (65)*، 388–489.

الأنصاري، بدر محمد.(2015). *قياس الشخصية*(ط2). دار الكتاب الحديث.

بغدادي، مروة مختار.(2016). الانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراســـة مقارنة بين العاديين والمتفوقين أكاديميا. *مجلة كلية التربية جامعة المنيا*. 1، 70–131.

بلبل، يسـرا شـعبان إبراهيم؛ عليوة، محمد مصـطفى. (2019). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرســي والتوافق الدراســي لتلاميذ الصــف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة بورســعيد (26)*، 178–223.

بن عبد الله، عبد الرزاق. (2018 /04/ 16). *أربعمائة ألف طفل يهجرون مقاعد الدراســة بالجزائر ســنويا* وكالة الأناضول للتواصل. استرجعت بـ (2020 /11/13). https://www.aa.com.tr/ar.

بوراس، هوارية؛ رويم، فائزة. (2020). الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضـوء بعض المتغيرات – دراسـة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *12(3)*، 463-478.

جاسم، حيدر كريم؛ محمود، محمد خضير. (2015). التصورات المستقبلية وعلاقتها بتوجهات الهدف لدى الطلبة المتميزين. *مجلة الأستاذ*، *(215)*، 223-252.

الجبيلي، محمد عبد الله. (2020). مدى تضـمن الذكاء الانفعالي والجنس ونوع التعليم الثانوي في الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28(3)*، 725-747.

الجمال، حنان محمد؛ رخا، سـعاد عبد العزيز. (2015). أثر اسـتخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصـيل الدراسـي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصـف الأول ثانوي. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، *4(30)*، 147-198.

الجمال، حنان محمد؛ الدمرداش، محمد السيد أحمد؛ البربري، نشوى عبد الحليم.(2017، 11-12 أكتوبر). *دور الانفعالات الأكاديمية في تعليم العلوم والرياضـيات*. التربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة. المؤتمر العلمي السابع الدولي. *كلية التربية جامعة المنوفية*.

الجنادي، لينة أحمد؛ تعلب، صـبرين صـلاح. (2016). منظور الزمن المسـتقبلي في ضـوء الاندماج الأكاديمي والتحصـيل الدراسـي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، *2(3)*، 313-344.

الحربي، مروان بن علي. (2013، ماي 28-30). *نمذجة التأثيرات السـببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفية واسـتراتيجيات التعلم على التحصـيل الدراسـي لدى طلاب المرحلة الجامعية*. موضـوعات العلوم الاجتماعية والإنسـانية في العالم الإسـلامي. المؤتمر الدولي الأول لمركز البحوث والاستشارات الاجتماعية. لندن.

الحربي، مروان بن علي. (2015). الانهماك بالتعلم في ضـوء اختلاف مصـدر العبء المعرفي ومسـتوى العجز المتعلم ورتبة السـيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية* جامعة جدة، *27(3)*، 461-488.

حسـن، سـيد محمدي صـميده. (2015). التنبؤ بالاندماج الدراسـي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرســـي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية جامعة الإسـكندرية، 25(1)*، 393-500.

حسـن، كمال إسـماعيل عطية. (2017). الإسـهام النسـبي لانفعالي الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في اســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، 28(109)* 107-182.

حليم، شـــيري مســـعد. (2015). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرســـي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في علم النفس، 14(1)*، 89-162.

الخصـومي، أيمن منير حسـن. (2019). الدور الوسـيط لشـفقة الذات بين توجهات أهداف الإنجاز وقلق الإحصاء لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29(104)*، 151-200.

الدسوقي، محمد غازي. (2012). القيمة التنبؤية لعوامل الشخصية وتوجهات الهدف في الاندماج المدرسي للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*.

ذوقان، عبيدات؛ كايد، عبد الحق؛ عدس عبد الرحمن. (2015). *البحث العلمي – مفهومه – أدواته – أساليبه*(ط17). دار الفكر.

راضـــي، أفراح طعمة. (2018). التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب، 1(127)*، 439-462.

راضـــي، عبود جواد. (2015). بناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراســـة الإعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي. *لاك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، (17)*. 123-167.

رشـــوان، ربيع عبده أحمد (2006)، *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز- نماذج ودراســـات معاصرة*. عالم الكتب.

الزعبي، رفعة رافع. (2013). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(2)*، 221-241.

الزهراني، شـــروق غرم الله. (2018). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفســـية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضـوء المتغيرات الديمجرافية. مجلة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الإنسـانية *27(1)* 253-271. Doi:10.4197/Art.27-1.9.

سـالمان، الشـيماء محمود. (2017). توجهات الأهداف كمنبئ بالاسـتغراق الأكاديمي لدى طلاب الصـف الثالث الثانوي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المنيا*.

سـحلول، محمد عبد الله محمد. (2009). *اسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسـاليب التفكير التـي تميز بين طلبة جامعة صـــنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية*. أطروحة دكتوراه في علم النفس التربويكلية التربية. جامعة اليرموك.

السـعيد، هلا. (2012). *الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيقية للفصـول وغرف المصـادر*. مكتبة الأنجلو المصرية.

سـمور، قاسـم محمد؛ عواد، محمد مصـطفى. (2004). الغضـب كحالة وسـمة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية، (5)*، 143-267.

السـواط، وصـل الله بن عبد الله حمدان. (2015). مسـتوى الرضـا عن خدمات الإرشـاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفســي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضــوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 2(165)*، 365-405.

الشريف، بندر بن عبد الله. (2016). النموذج البنائي للاستمتاع بالتعلم والاستقلال والثقة بالنفس والسلطة الوالدية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية، 2*، 426-460.

الشـلالقة، محمد أحبيس عبد اللطيف. (2017). *المشـاركة الأسـرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسـي لدى طلبة المرحلة الأسـاسـية العليا*، رسـالة دكتوراه غير منشـورة، كلية التربية جامعة اليرموك.

شـــلبي. يوســـف محمد. (2017). التحليل العنقودي لبروفيلات الانفعالات الأكاديمية والفروق بينها في اسـتراتيجيات تنظيمها وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشـيخ 17(4)*، 277-377.

شلبي، يوسف محمد؛ القصبي، وسام حمدي؛ عسيري، عائشة مريع يحي. (2020). الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصـيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصـيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية، (76)*، 1316-1359.

طريبة، مرام شـــهاب. (2016). *القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشـــل بالانغماس المدرسي لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

عابدين، حســـن ســـعد. (2019). الاندماج الطلابي في ضـــوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية – الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج، 61*، 182-251.

عبد الحميد، أســـماء محمد. (2019). العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراســـي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع –القيمة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، 30(117)*، 179-240.

عبد الرحمن، عبد السلام هاني عبد الله؛ الزغول، رافع عقيل. (2018). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم. *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(24)*، 190-205.

عبد السلام، محمد. (2020). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. مكتبة النور.

عبد السميع، محمد عبد الهادي. (2019). *اندماج الطلاب مدخل لجودة نواتج التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الســـميع، محمد عبد الهادي؛ رشـــوان. ربيع عبده أحمد. (2020). الانفعالات المرتبطة بالتحصـــيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الســـداســـي لدى الطلاب المعلمين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية قنا، 36(12)*، 75-178.

عبد الغني، إســـلام أنور؛ ســـعيد، نســـرين محمد. (2018). النمذجة الســـببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج الســـداســـي 3x2) والاندماج المعرفي والتحصـــيل الأكاديمي في ضـــوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34(3)*، 1-83.

عبد اللاه، ســـحر محمود محمد. (2020). الذكاء الأخلاقي في علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية، (73)*، 596-637.

عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف. (2017). النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، *68(4)*، 574–639.

عبد المؤمن، علي معمر.(2008). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب*. منشورات جامعة 7 اكتوبر.

عطار، إقبال بنت أحمد. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية وعلم النفس*. *2(31)*، 58–84.

عفيفي، صفاء علي أحمد. (2016). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة، كلية التربية جامعة عين شمس، *1(2)*، 75.

عمر، محمود أحمد؛ فخرو، حصه عبد الرحمان؛ السبيعي، تركي؛ تركي، آمنة عبد الله. (2010). *القياس النفسي والتربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العنزي، سلطان بن سليمان فالح. (2016). الفاعلية الذاتية وعلاقتها في الانهماك بتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائل. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، *35(171) ج 1*، 481–500.

العيسى، ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان. (2018). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، *9(16)*، 171–198. https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8.

الفيل. حلمي. (2019). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية – تأصيل وتوطين*. مكتبة الانجلو المصرية.

القاضي، عدنان محمد عبده. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، *3 (4)*.

القصبي، وسام حمدي؛ أمين، عبد الناصر عبد الحليم. (2017)، النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، *(13)*، 1–72.

كاظم، علي مهدي. (2020). القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز بأساليب الهوية لدى طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية، (15)*، 94-114. doi.org/10.29117/jes.2020.0023.

مبيض، مهند؛ القاضي، لمى؛ شيحا، سماح. (2020). مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي وعلاقته بمتغيري الجنس ونوع المدرسة. *مجلة جامعة تشرين الآداب والعلوم الإنسانية، 42(2)*، 398-412.

محاسنة، أحمد؛ العلوان، أحمد؛ العظامات، عمر. (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(2)*، 146-166.

محمود، حنان حسين. (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، 2(2)*، 603-646.

محمود، حنان حسين. (2018). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 3(42)*،237-290.

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*(ط3). دار الكتب.

نور الدين، محمد عبد العزيز. (2020). الذكاء الناجح في ضوء نظرية ستربرج وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسي لطلاب الفرقة الأولى بجامعة المينيا. *المجلة التربوية، (74)* 1076-1145.

هادي، ابتسام راضي. (2018). الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة الفنون والآدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (32)*، 261-280.

الوظبان، محمد سليمان. (2013). توجهات أهداف الإنجاز (نموذج 2x2) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج 2x2) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية الإدارية جامعة المجمعة، (3)*، 77-117.

وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد. (2008). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*. أطروحة دكتوراه في علم النفس تخصص التعلم كلية التربية، جامعة أم القرى.

المراجع باللغة الأجنبية

Ahmed, M. ;Zaman, F. ; Samaduzzaman, M. (2012). Increase students' engagement in the classroom. *Journal of Business and Management (IOSR-JBM), 2 (6)*, 16-21.

Amalia, R., Latifah, M. (2019). Parental Support, Academic Emotion, Learning Strategy, and Academic Achievement on First Year Student. Journal of Family Sciences, 04(01), 41-53.

Ames,C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Joumal of Educational Psychology*. *84(3)*. 261-271.

Anderman, E. M.; Patrick, H. (2012). Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability Intelligence, and Classroom Climate. Sandra L. Christenson; Amy L. Reschly Cathy Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 173 DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_8.

Anthony R. Artino JR.; Eric S. Holmboe; Steven J. Durning (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide. 64.*Journal Medical Teacher*. 34(3).148-160. https://doi.org/10.3109/0142159X.651515.

Appleton, James. J.; Christenson, Sandra L.; Kim, Dongjin; Reschly, Amy L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument, *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.

Appleton, James. J ; Christenson, Sandra. L.; Furlong, Michael.J. (2008). Student Engagement With School: Critical Conceptual and Methodological Issues of The Construct, *Psychology in the Schools*, *45(5)*, 369 – 386.

Baker. Jean A.; Clark, Teresa P.; Kimberly, S. Maier, Steve V. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems.*Teaching and Teacher Education*, *24*, 1876–1883.

Barco, Benito L.; Lázaro, Santiago M.; Río, Isabel P.; Gutman, Irina R. (2019). University Student's Academic Goals When Working in Teams: Questionnaire on Academic Goals in Teamwork, 3 × 2 Model, *Frontiers in Psychology*, 10. DOI=10.3389/fpsyg.2019.02434

Barron. Kenneth E.;Baranik. Lisa E.; Finney. Sara J. (2006).*Achievement Goals for A Work Domain*. Paper to be presented at AERA's. National Conference in San Francisco James Madison University.

Brondino, M.;Raccanello, D.;Pasini, M. (2014). Achievement Goals as Antecedents of Achievement Emotions: The 3 X 2 Achievement Goal Model as a Framework for Learning Environments Design. Tania Di Mascio; Rosella Gennari; Pierpaolo Vittorini Rosa Vicari; Fernando de la Prieta (eds.), *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*. 53-60. Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-07698-0_7.

Buechner, VL;Stahn, V; Murayama, K. (2019). The Power and Affiliation Component of Achievement Pride: Antecedents of Achievement Pride and Effects on Academic Performance. Front. Education. 21(3):107. 1-10. doi: 10.3389/feduc.2018.00107.

Chapman, Elaine. (2002). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 8(13)* ,1-7. DOI: https://doi.org/10.7275/3e6e-8353.

Chiang, W.; Liu, C. (2014). Scale of academic emotion in science education: Development and validation. *International Journal of Science Education, 36(6),* 908-928.

Chiyad, Anwar A. (2016). Investigating the Relationship between Second-Year Students' Achievement Emotions and their Academic Achievement at English Department. *Al-Ustath Journal for Human and Social Sciences. 2016(s).* 47 – 52.

Ciric, M. ;Jovanovic, D. (2016, 04, 12-17). *Student Engagement as a Multidimensional Concept*. : World LUMEN Congress. Logos Universality Mentality Education Novelty LUMEN 15th Anniversary Edition, Iasi, Romania

Curelaru, V.; Hendres, D. M.; Diac, G.; Duca, D. S. (2020). Children's and Mothers' Achievement Goal Orientations and Self-Efficacy: Dyadic Contributions to Students' Well-Being. *Special Issue "Psychosocial Risk and Protective Factors for Sustainable Development in Childhood and Adolescence", 12(5)*1-24. doi.org/10.3390/su12051785.

D'Errico. F.; Paciello, M. ;Cerniglia L. (2016). When emotions enhance students' engagement in e-learning processes, *Journal of e-Learning and Knowledge Society. 12(4).* 9-23. ISSN: 1826- 6223.

Datu, Jesus A. D. ; Park, Nansook. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International, 40(5),* 1-8. doi.org/10.1177/0143034319854474.

Deci, Edward. L.; Ryan, Richard. M.(2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4). 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

Denovan, A.; Dagnall, N.; Macaskill, A.; Papageorgiou, K. (2019). Future Time Perspective Positive Emotions and Student Engagement: A Longitudinal Study. JournalStudies in Higher Education,45(7), 1533-1546.

Diseth, A; Samdal, O. (2015). Classroom Achievement Goal Structure, School Engagement and Substance Use Among 10th Grade Students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology, 3(4),* 267-277. DOI: 10.1080/21683603.2015.1084250.

Drees. Matthias, (2014), GEEKISM AND ACHIEVEMENT MOTIVES, DEPARTEMENT OF BEHAVIOURAL SCIENCE PSYCHOLOGY, Faculty Behavioural, Management and Social Sciences, University of Twente.

Duchesne, S; Larose, Feng, S;Bei. (2017). Achievement Goals and Engagement With Academic Work in Early High School: Does Seeking Help From Teachers Matter?. *Journal of Early Adolescence, 39(2),* 222-252. https://doi.org/10.1177/0272431617737626.

Dunleavy, J. (2008). Bringing Student Engagement Through the Classroom Door. *Education Canada; Fall 2*; *48(4),* 23.

Durmić, A. (2020). Achievement Goals: Conceptual Models and Results of Researching the Outcomes.*Croatian Journal of Education*, *22(1)*, 115-141.

Elliot, A. J.; & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. Journal of Personality and Social Psychology, .1(2). 501-519.

Elliot, A. J.; Shell, Mandy M.; Henry, Kelly B.; Maier, Markus A. (2005). Achievement Goals Performance Contingencies, and Performance Attainment: An Experimental Test. *Journal of Educational Psychology*, *97(4)*, 630-640.

Elliot, Andrew J. ; Murayama, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, *100(3)*. 613–628. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.613.

Elliot, Andrew J. ; Murayama, K.; Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, *103(3)*. 632– 648.

Elliot,Andrew J.; Hulleman, Chris S. (2017). Achievement Goals. Elliot, Andrew J.; Carol S Dweck . ; David S. Yeager. *Handbook of Competence and Motivation- Theory and Application*. 43-60.

Eroğlu,Susran E.; Işiklar, A.; Bozgeyikli, H. (2006). Research OF University Students' Academic Emotions Regarding Some Variables: Selçuk University Faculty OF Education Sample. *Education Science and Psychology*, *2(9)*, 33-42.

Finn, Jeremy D.; Zimmer, Kayla S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. Sandra L. Christenson; Amy L. Reschly; Cathy Wylie (eds.), Handbook of Research on Student Engagement. 97- 131. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_5.

Francis, F.; Tan, Cheng Y.; Chen, G. (2018). Student engagement and mathematics achievement: Unravelling main and interactive effects. Psychology in the Schools 55(7) 815-831. DOI:10.1002/pits22139.

Fredricks, Jennifer A. (2003, March 12-13). *School Engagement*: Indicators of Positive Development Conference, Child Trends, University of Michigan

Fredricks, Jennifer A.;Blumenfeld, Phyllis C.; Paris, Alison H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, *Review of Educational Research Spring 74 (1)*, 59-109.

Fredricks, J.; McColskey, W.; Meli, J.; Mordica, J.; Montrosse, B.; Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs.

Fredricks. J. A.; McColskey. W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments, 763- 782.

Frensley, B. T.; Stern, M. J.; Powell, R. B. (2020). Does student enthusiasm equal learning? The mismatch between observed and self-reported student engagement and environmental literacy outcomes in a residential setting, *The Journal of Environmental Education*, DOI: 10.1080/00958964.2020.1727404.

Fuente, J. ; Ramos, Francisca L. ; Laspra-Solís C. ; Maestro-Martín, C. ; , Alustiza, I. ; Aubá E. ; Martín-Lanas, R. (2020). A Structural Equation Model of Achievement Emotions Coping Strategies and Engagement-Burnout in Undergraduate Students: A Possible Underlying Mechanism in Facets of Perfectionism. *International Journal of Environmental Research and Public Health. Int. J. Environ. Res. Public Health*.*17(6)*, 2 – 24. doi:10.3390/ijerph17062106.

Gafoor, Abdul, K.; Kurukkan, A.(2015). Development of Academic Goal Orientation Inventory for Senior Secondary School Students of Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Science, 1(3),* 352-360.

Garcia, Lisa L.; Patall, Erika A.; Pekrun, R. (2016). Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences,3(2),* 228–236.

Gibbs, R, Poskittn, J. (2010). Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review. Report to the Ministry of Education, Ministry of Education New Zealand.

Giménez, Antonio M.;Estrada, José-Antonio C.; Río, Javier F.; Alonso, David M.; Saborit José-Antonio P. (2017a). 3×2 Achievement Goals, Self-Determined Motivation and Life Satisfaction in Secondary Education.*Revista de Psicodidáctica, 22 (2),* 150–156.

Giménez, Antonio M.;Estrada, José-Antonio C.; Río, Javier F. ; Saborit, José Antonio P. Alonso, David M. (2017b). 3x2 Classroom Goal Structures, Motivational Regulations Self-Concept, and Affectivity in Secondary School.*The Spanish Journal of Psychology 20(40),* 1–12.

Giménez, Méndez-, A.; Romero, García- C. Estrada, Cecchini-, J. A. (2018). Metas de logro 3x2, amistad y afecto en educaciónfísica: diferenciasedad-sexo / 3x2 Achievement Goals Friendship and Affectivity in Physical Education: Age-Gender Differences. *RevistaInternacional de Medicina y Ciencias de la ActividadFísica y el Deporte*, *18(72)* 637-653.doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.003.

Goetz, T.;Pekrun, R.; Hall, N.; Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction.*British Journal of Educational Psychology*.*2 (76)*,289-308.

Gonida,Eleftheria N. Voulala, K. Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*,*19* ,53–60.

Güler,M. (2017). The Effect of Goal Orientation on Student Achievement. E. Karadağ (ed.) *The Factors Effecting Student Achievement*. 291-307. DOI 10.1007/978-3-319-56083-0_18.

Hall, M.; Hanna, L-A.; Hanna, A.; Hall, K. (2015). Associations between Achievement Goal Orientations and Academic Performance Among Students at a UK Pharmacy School. *American Journal of Pharmaceutical Education, 79(5),*64. doi: 10.5688/ajpe79564.

Harackiewicz, Judith M.; Barron, Kenneth E.; Pintrich, Paul R.; Elliot, Andrew J.; Thrash Todd M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. DOI: 10.1037//0022-0663.94.3.638.

Harris, Lois R. (2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. *The Australian Educational Researcher, 35(1),* 57-79.

Henderikx, M.; Lohr. A.; Kalz, M.(16–19, 2019).*Enjoyed or Bored? A Study into Achievement Emotions and the Association with Barriers to Learning in MOOCs*. European Conference on Technology Enhanced Learning.

Hofverberg, A.;Winberg, M. (2020). Achievement goals and classroom goal structures: Do they need to match?.*The Journal of Educational Research,113(2),*1-18. DOI: 10.1080/00220671.2020.1759495.

Ignacio, Avelino G. JR . (2019). Explanatory Cross-Sectional Analysis on Achievement Emotions in Mathematics Using Achievement Goal and Kolb's Learning Style *Frameworks. International Review of Social Sciences, 7(2),* 100-111.

Johnson, Marcus L.;Kestler, Jessica L. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3 x 2 achievement goal framework.*International Journal of Educational Research, 61,* 48–59.

Kahu, E; Stephens, C; Leach, L;Zepke, Nick. (2014). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education, 39(4),* 481-497. doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305.

Keklik, Devrim E;.Keklik, Ibrahim. (2013), Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84 646–651.

Ketonen, E. (2017). *The Role of Motivation and Academic Emotions in University Studies*. Doctoral dissertation. Helsinginyliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3820-0.

Klem, Adena M. ; Connell. James P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262 – 273.

Köksoy, Aylin M.; Uygun,Mehtap A. (2017). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education* 36(3), 313–333. doi.org/10.1177/0255761417734693.

Lam, S. f.; Wong, Bernard P. H.; Yang, H.; Liu, Yi. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. Sandra L. Christenson; Amy L. Reschly; Cathy Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement,* 403 DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_19. 403-419. Springer Science-Business Media.

Lam, S-f.; Jimerson, S.; Wongm, Bernard P. H.; Kikas, E.; Shin, H.; Veiga, Feliciano H. Hatzichristou C.; Cefai, C.; Negovan, V.; Stanculescu, E.; Yang, H.; Liu, Y.; Basnett J.; Duck, R.; Farrell, P.; Nelson, B.; Zollneritsch, J. (2014). Understanding and Measuring

Student Engagement in School: The Results of an International Study From 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, *29(2)*, 213–232. https://doi.org/10.1037/spq0000057.

Lee, Christine S. Hayes, Kathryn N. Seitz, Jeffery.DiStefano, R. O'Connor, D.(2016) Understanding motivational structures that differentially predict engagement and achievement in middle school science.*International Journal of Science Education 38(2)*, 192-215.Doi: 10.1080/09500693.2015.1136452.

Lester, D. (2013). A Review of the Student Engagement Literatur, *FOCUS ON COLLEGES UNIVERSITIES, AND SCHOOLS*.7(1), 1-8.

Lewis, M.; Takai-Kawakami, K.; Kawakami, K.; Sullivan, M. W. (2010).Cultural differences in emotional responses to success and failure. *International Journal of Behavioral Development*. *34(1)*. 53–61. DOI: 10.1177/0165025409348559.

Lin,Xi. (2017). Achievement Goal Orientations and Resource Management Strategies of Adult and Traditional Learners. , A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Lower, Leeann M.; Turner, Brian A. (2016). Examination of the 3x2 Achievement Goal Model in Collegiate Recreation: Comparison Across Sport Programs.Journal of Amateur Sport, DOI: 10.17161/jas.v0i0.5689.

Maehr, Martin L.; Akane, Z. (2009). Achievement Goal TheoryTh e Past, Present, and Future. Kathryn R. Wentzel ; Allan, Wigfi e. Handbook of Motivation at School. 77- 104. Routledge.

Malczyk, Benjamin. R.; Lawson, Hal. A. (2019). Family focused strategies for student engagement. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth63(1),1-9. doi.org/10.1080/1045988X.2019.1565752.

Malik. M. (2015).*Impact of Target Model on Achievement Goal Orientation of Secondary School Students in the Subject of Mathematics*. Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education, Institute of Education and Research University of the Punjab Lahore, Pakistan.

Manigault, E. L. (2014). A Phenomenological Study of Student Engagement in United States History Classrooms. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction College of Education University of South Carolina.

Mih, V.; Mih, C.; Dragos, V. (2015). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *209*, 329–336.

Murayama, K.; Elliot, Andrew. J.; Friedman, R. (2012). Achievement Goals. Ryan. Richard M.*Th e Oxford Handbook of Human Motivation*. 191-207.

Nazarieh. M. (2015).A Brief History of achievement Goals Orientations Theory And Its Development.*Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences (BEST: JHA,MS),1(2)*. 49-58.

Nicolas, M.; Elliot, Andrew J.;Cury, F. (2015). Extending the 3 × 2 achievement goal model to the sport domain: The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise, Elsevier*, *17*, 7 - 14.

Nicolas, M.; Elliot, Andrew J.;Cury, F. (2017). The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers, *Educational Psychology*, *37(3)*, 346-361. DOI:10.1080/01443410.2015.1096324.

Ning, Hoi. K. (2016). Psychometric Properties of the 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire in a Hong Kong Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 261-272. doi.org/10.1177/0734282916677658.

O"Connor, R. C.; Connery, H.; Cheyne, W. M. (2000). Hopelessness: The role of depression future directed thinking and cognitive vulnerability. *Psychology, Health & Medicine 5(2)*, 155-161.

Päivinen, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hirvonen, R., &Kiuru, N. (2019). The role of reading difficulties in the associations between task values, efficacy beliefs, and achievement emotions. *Reading and Writing*, *32 (7)*, 1723-1746. doi:10.1007/s11145-018-9922-x.

Pang, E.Hoi-Yan.; Leung, Man-T. (2015, May 19 – 20). *The relations of parental acceptance-rejection, 3 X 2 academic achievement goals, social achievement goals, life satisfaction and learning strategies for undergraduates in Hong Kong*. Asian Congress of Applied Psychology (ACAP 2015), Concorde Hotel, Singapore. https://doi.org/10.1142/9789814723398_0014.

Pantziara, M. ;Philippou, G. (2015, Febrary). *The role of multiple goals in students' motivation and achievement*. Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Prague, Czech Republic.

Paoloni. Paola V. (2014). Emotions in Academic Contexts, Theoretical perspectives and implications for educational practice in college. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,*12(3)*, 567-596.

Parsons, Jim; Taylor, Leah. (2011). Student Engagement: What do we know and what should we do?.AISI University Partners, Edmonton: Alberta Education.

Peklaj C. Pečjak. S. (2011). Emotions, motivation and self-regulation in boys' and girls' learning mathematics. *Psihološkaobzorja /horizons of Psychology*,*20(3)*, 33–58.

Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In .Heckhausen (Ed.), Motivational psychology of human development. Oxford, UK: Elsevier Science.

Pekrun , R , Goetz, T . , Titz, W . , & Perry, R P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37, 91-106.

Pekrun, R., Goetz, T.,Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges, 149–174. Oxford, UK: Elsevier.

Pekrun, R. , Goetz, T. & Perry, R. P. (2005). *Academic emotions questionnaire (AEQ)*. User's manual. Department of Psychology, University of Munich.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review 18*, 315–341.

Pekrun, R.; Elliot, Andrew J. ; Maier, Markus A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology, 98(3)*, 583– 597. DOI: 10.1037/0022-0663.98.3.583.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* 13–36. Esevier Inc.

Pekrun, R.; Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. Social and Personality. *Psychology Compass, 4(4)*, 238-255.

Pekrun, R.;Götz, T.; Daniels, L. M.;Stupnisky, R. H.; Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102(3)*, 531–549 Doi.org/10.1037/a0019243.

Pekrun, R.,Goetz, T.;Frenzel, A. C.;Barchfeld, P.; Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students‟ learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.

Pekrun, R.; Garcia,Linnenbrink, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. Sandra L. Christenson; Amy L. Reschly; Cathy Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* 259-282. springer Science, Business Media. Doi 10.1007/978-1-4614-2018-7_12.

Pekrun, R.; Cusack, A. ; Murayama, K.; Elliot, A. J.; Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction, 29*, 115-124. Doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.002.

Pekrun. R. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-adolescent Students. uropean Journal of Developmental *Psychology, 12(4)*, 472-481. Doi:10.1080/17405629.2015.1040757.

Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement During Adolescence.*Child Development Perspectives, 11(3)*, 215 – 221.

Pekrun. R. Stephanie, L.; Marsh. Herbert, W.; Murayama. K. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88 (5)*, 1653 - 1670.

Peterson, Elizabeth R. ; Brown, Gavin T.L.; Jun, Miriam C. (2015). Achievement emotions in higher education: A diary study exploring emotions across an assessment event. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 82–96.https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.05.002.

Peterson, Elizabeth R.; Brown, Gavin T.L.; Jun, Miriam C. (2015)/ Achievement emotions in higher education: A diary study exploring emotions across an assessment event. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 82–96. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.05.002.

Petričević, E.; Rovan, D.; Bernardić, N. P.; Putarek, V.; Vlahović, Š V. (2017). Personality and engagement in learning physics: the mediating effect of achievement goals. *20th Psychology Days in Zadar: Book of Selected Proceedings*,Burić, Irena (ur.). Zadar: University of Zadar, 205-215

Phan. Huy P. (2014). An Integrated Framework Involving Enactive Learning Experiences, Mastery Goals, and Academic Engagement-Disengagement. *Europe's Journal of Psychology*, *10(1)*, 41–66. doi:10.5964/ejop.v10i1.680.

Pintrich, Paul R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*,*25*, 92–104. doi:10.1006/ceps.1999.1017.

Prpa. N. (2019). Achievement goals as predictors of different subjective and psychological well-being measures, University of Thessaly Department of Physical Education and Sport Sciences Greece.

Puspoky, B. (2018). *Identity Status, Achievement Goal Orientation, and Academic Engagement*. Undergraduate Honors Theses. King's University College at Western University London, Canada. https://ir.lib.uwo.ca/psychK_uht/76

Putwain, David W.; Sander, P; Larkin, D. (2013). Using the 2 × 2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. *Learning and Individual Differences*, *25*, 80-84. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.006.

Reilly, P. ; Rosas, Javier S. (2019). The Achievement Emotions of English Language Learners in Mexico. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. *16(1)*, 34–48.

Reschly, Amy, L.; Christenson, Sandra L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. Sandra L,Christenson. Amy L.Reschly.; Cathy, Wylie.*Handbook of Research on Student Engagement*. 3-19.Springer New York Dordrecht Heidelberg London. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7.

Roebken, H. (2007). The Influence of Goal Orientation on Student Satisfaction, Academic Engagement and Achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *5(3)*, 679-704.

Rhodes, H. J. (2007). *Confronting the challenges of student engagement: A case study of a school-based intervention*. the doctoral degree in public policy analysis at the Pardee RAND Graduate School. Santa Monica, CA: RAND.

Rumberger, R.W.;Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. Sandra L. Christenson; Amy L. Reschly; Cathy Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 491. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_24. 491-523. Springer Science-Business Media.

Scherrer, V.; Precke,.F. ;Schmid, I.; Elliot, Andrew J. (2020). Development of Achievement Goals and Their Relation to Academic Interest and Achievement in Adolescence: A Review of the Literature and Two Longitudinal Studies, *Developmental Psychology, 56(4),* 795-814. DOI:10.1037/dev0000898.

Seligman, M. E. P., &Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55(1),* 5-14.

Senko, C;Hulleman, Chris S.;Harackiewicz, Judith. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions.*Educational Psychologist, 46(1),* 26-47. DOI: 10.1080/00461520.2011.538646.

Senko, C. (2016). Achievement Goal Theory: A Story of Early Promises, Eventual Discords and Future Possibilities. In K. Wentzel& D. Miele. *Handbook of Motivation at School 2*. Routledge. 10.4324/9781315773384-11.

Shao, Kaiqi ;Pekrun, Reinhard ; Marsh, Herbert, W.; Loderer, Kristina. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*. *69,* 101356.

Shernoff, D.J; Kelly, S.; Tonks, S. M.; Anderson, B.; Robert C. F.; Sinha, S.; Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms.*journal homepage, Learning and Instruction,* 1-9.

Shih, Shu-S. (2018). Examining Relationships of Taiwanese Adolescents' Achievement Goals to Academic Engagement and Coping. *Journal of Education and Human Development 7(1),* 153-165.

Skinner, E.;Furrer, C.;Marchand, G.;Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?.*Journal of Educational Psychology, 100(4),* 765–781.

Sorić, I.;Penezić, Z.;Burić, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics, 22 (2),* 325-349.

Spinney, Jamie E. L.; Kerr. Suzanne E. (2018). Students' perceptions of clickers for enhancing student engagement and academic achievement. *Prairie Perspectives: Geographical Essays, 20,* 26–35.

Taylor, W. Acee, Hyunjin, Kim;Hyunjin, J. Kim; Jung-In, Kim; Hsiang-Ning, R. Chu Myoungsook, Kim;YoonJung, Cho; Frank, W. Wicker.(2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology, 35,* 17–27.

Tian L; Yu.T.;Huebner. ES. (2017). Achievement Goal Orientations and Adolescents' Subjective Well-Being in School: The Mediating Roles of Academic Social Comparison Directions. *Front. Psychology, 8(37).*doi: 10.3389/fpsyg.00037.

Urdan, T.; Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory.*Contemporary Educational Psychology, 61,* 101862. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862.

Üztemur, S. (2020). Achievement Goals and Learning Approaches in the Context of Social Studies Teaching: Comparative Analysis of 3x2 and 2x2 Models. *Participatory Educational Research (PER), 7(2),* 1-18.

Veiga, F. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students' engagement in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46,* 1224 – 1231. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.279

Veiga, F.; Melo, M.; Pereira, T.; Frade, A.; Galvão, D. (2014). *Students' engagement in school achievement goals and grade level: A literature review.* Congresso Internacional Envolvimento dos Alunosna Escola: Perspetivas da Psicologia e Educacao" (ICIEAE). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

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

Wang, Ming-T.; Holcombe. R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment Engagement, and Academic Achievement in Middle School.*American Educational Research Journal, 47(3),* 633–662.

Wang, Ming-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(1),* 31–39.

Wang, C.K. John; Liu, W.C.; Sun, Y.; Chua, L.L. (2016): Psychometric properties of the 3×2 achievement goal questionnaire for sport.*International Journal of Sport and Exercise Psychology*, DOI: 10.1080/1612197X. 1142458.

Wang, Cen; Shim, Sungok S.; Wolters, Christopher A. (2017): Achievement goals motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. *Asia Pacific Education Review, 18,* 295–307, DOI 10.1007/s12564-017-9495-4.

Westphal, A.;Kretschmann, J.;Gronostaj, A.;Vock, M.. (2018).More enjoyment, less anxiety and boredom: How achievement emotions relate to academic self-concept and teachers' diagnostic skills.*Learning and Individual Differences, 62,* 108–117.

Wigfield, A.; Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30,* 1– 35.

Wondimu, A.; Greetje, van der W.; Hans, K.; Alexander, M. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology, 105(1),* 150 –161.

Wu. Chun-C. (2012).The Cross-Cultural Examination of 3×2 Achievement Goal Model *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69,* 422 – 427.

Yang, Y.; Taylor, J. Cao, L. (2016). The 3 x 2 Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. *Electronic Journal of e-Learning, 32(1),* 1-16.

الملاحـــــق

ملحق رقم (01)

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الاندماج الدراسي

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة المنتسب إليها
01	وردة بلحسيني	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
02	يمينة خلادي	علم النفس الاجتماعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
03	إسماعيل لعور	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر (ب)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
04	فاتح الدين شنين	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
05	نبيلة بن الزين	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
06	عبد الله لبوز	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
07	محمد قوارح	علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
08	بن عمارة سمية	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
09	ربيعة جعفور	علم النفس الاجتماعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
10	فوزية محمدي	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
11	أحمد قندوز	علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
12	محمد عرفات جغراب	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
13	منصور بن زاهي	عمل وتنظيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
14	جيجيقة قزوي	الإرشاد والصحة النفسية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجزائر 2
15	أنس أسود شطب	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ابن الهيثم بغداد

ملحق رقم (02)

قائمة الأساتذة المحكمين للترجمة لمقياسي توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة المنتسب إليها
01	أحمد نور الدين بلعربي	ترجمة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
02	لطيفة حفصي	لغة إنجليزية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
03	فريدة سعدون	لغة انجليزية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
04	ثريا دريد	لسانيات تطبيقية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
05	كوداد محمد	ترجمة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
06	نورة بوعيشة	علم التدريس	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
07	رمضان زعطوط	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
08	الطاوس وازي	علم النفس الاجتماعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
09	على خرف الله	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حمة لخضر الوادي

ملحق رقم (03)

قائمة الأستاذة المحكمين للتدقيق اللغوي للمقاييس: الاندماج الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة المنتسب إليها
01	عبد المجيد عيساني	لسانيات وتعليمية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
02	بوبكر حسيني	اللسانيات العربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
03	مليكة معطالله	علوم اللغة والضبط والبلاغة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة

ملحق رقم (04)

النسخة الأولية لمقياس الاندماج الدراسي

جـامعة قـاصدي مربـــاح – ورقـلة –
كلية العلوم الإنسانيـــة والاجتماعيـــة
قسـم علم النفس وعلوم التربية
شعبـة علم النـفس

الطالبة: هوارية بوراس **إلى الأستاذ: .....**
التخصص: دكتوراه علم النفس المدرسي **الدرجة العلمية: .....**
التخصص: .....

استمارة تحكيم استبيان: الاندماج الدراسي

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه تخصـــص علم النفس المدرســـي، ومتابعة لإجراءات الجانب الميداني تم بناء استبيان الاندماج الدراسي من قبل الطالبة المستخدم لقياس أحد متغيرات موضوع أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل كمنبئات بالاندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. وثقة مني في خبرتكم ورغبة في الاسـتفادة منها أضـع بين أيديكم هذا الاستبيان راجية منكم المساعدة وإعطاء البديل المناسب، ولكم مني جزيل الشكر.

التعريف الإجرائي للاندماج الدراسي:

يشير إلى القدر المبذول من الوقت والطاقة الجسمية والنفسية من قبل التلميذ والموجهة نحو عملية التعلم، والتي تشمل التفاعلات النشطة والبناءة كالمشاركة في القسم والاهتمام وفهم المعارف وتقييمها، من أجل تحسين الأداء الدراسي، ويتضمن ثلاث أبعاد أساسية وهي:

بعد الاندماج السلوكي: يشير إلى الممارسات والسلوكيات المرتبطة بالتعلم، مثل المشاركة في القسم وطرح الأسئلة وتركيز الانتباه والمثابرة وبذل الجهد والوقت من أجل أداء المهام الدراسية، وكذلك إظهار السلوك الإيجابي كالالتزام بالقواعد واللوائح المدرسية.

بعد الاندماج المعرفي: يشـير إلى الطرق التي يسـتخدمها التلميذ للتعلم، كاسـتخدام اسـتراتيجيات التعلم الذاتي. بما في ذلك القدرة على التخطيط والربط بين المعلومات القديمة والجديد، وتقييم الأفكار والمعارف ومراقبتها، وتجاوز متطلبات الدراسة.

بعد الاندماج الانفعالي: يشـير إلى انفعالات التلميذ واتجاهاته الايجابية تجاه زملائه وأسـاتذته ومدرسـته وكذلك شعوره بمشاعر الانتماء والود والاهتمام والسعادة.

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال استبيان الاندماج الدراسي الذي تم بناؤه من قبل الطالبة في الدراسة الحالية.

التعليمة الخاصة بالتلميذ

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة...

نضـع بين يديك هذا الاسـتبيان والذي يشـمل عبارات تعبر عما تعايشـه من سـلوكيات وخبرات وتفاعلات أثناء عملية تعلمك في المدرسة، لهذا نرجو منك الآتي:

- ✓ أن تقرأ كل عبارة بتمعن وأن تجيب عليها بكل صدق وموضوعية.
- ✓ أن تضـع علامـة (X) أمـام العبـارة التـي تنطبـق عليـك كمـا هـو موضـح فـي المثـال أدناه.
- ✓ أن تختار بديلا واحدا فقط.
- ✓ أن لا تترك أي عبارة دون إجابة من فضلك.
- ✓ وأعلـم أنـه لا توجـد إجابـة صـحيحة وأخـرى خاطئـة، وإنمـا الإجابـة الصـحيحة هـي التي تعبر عن ما يناسبك أنت فقط.
- ✓ وأعلـم كـذلك أن هـذه المعلومـات لـن يطلـع عليهـا أي شـخص غيـر الباحـث، ولـن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

المثال التوضيحي:

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أدون المعلومات التي أرى أني قد أحتاجها لاحقا			X		

تحكيم البنود:

الرقم / البعد		البند	يقيس	لا يقيس	البديل	الصياغة اللغوية		
						واضحة	غير واضحة	البديل
البعد السلوكي	01	أقوم بواجباتي المدرسية بشكل جيد وعلى أكمل وجه						
	02	أواظب على الذهاب إلى المدرسة يوميا						
	03	أقوم بأداء واجباتي المدرسية في الوقت المطلوب						
	04	أحافظ على تركيزي وانتباهي في القسم						
	05	أطرح أسئلة على الأستاذ عندما لا أفهم شيئا يخص الدرس						
	06	أشارك برأيي واقتراحاتي أثناء الدرس						

	07	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدرس						
البعد المعرفي	08	أحاول ربط معلوماتي السابقة بالمعلومات الجديدة التي أتعملها						
	09	أطرح على نفسي أسئلة عندما أقرأ معلومات جديدة لأتأكد من أني قد فهمتها						
	10	أضع لنفسي خطة منهجية أثناء المراجعة وأداء الواجبات المدرسية						
	11	أسعى بطرق مختلفة لفهم موضوعاتي الدراسية (كتب إضافية- انترنت...)						
	12	استعين بعمل ملخصات وأشكال لفهم دروسي بشكل أفضل						

	13	أعاود قراءة المعلومات التي لا أفهمها مرات عديدة حتى أفهمها						
	14	أتناقش مع زملائي حول المعلومات التي نتعلمها						
البعد الانفعالي	15	اهتم بكل ما يقدمه الأساتذة من معلومات						
	16	أشعر بالارتياح داخل القسم						
	17	أحب الذهاب إلى المدرسة						
	18	استمتع بوجودي مع زملائي في المدرسة						
	19	أشعر بالسعادة كوني أنتمي للمدرسة التي أدرس فيها						
	20	أشعر بالامتنان تجاه أساتذتي						

التعليمة الموجهة للعينة	ملائمة	غير ملائم	البديل

بدائل الأجوبة	ملائمة	غير ملائمة	البديل
دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا			

المثال التوضيحي	ملائم	غير ملائم	البديل
أدون المعلومات التي أرى أني قد أحتاجها لاحقا			

ملاحظات أخرى: .....

ملحق رقم (05)

الصورة النهائية لمقياس الاندماج الدراسي

الرقم	البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أقوم بأداء واجباتي الدراسية					
02	أحاول ربط معلوماتي الجديدة بالمعلومات السابقة التي تعلمتها من قبل					
03	أهتم بكل ما يقدمه الأساتذة من معلومات					
04	أواظب على الذهاب يوميا إلى الثانوية					
05	أطرح على نفسي أسئلة عند قراءتي لمعلومات جديدة تخص دراستي لأتأكد من أني قد فهمتها جيدا					
06	أشعر بالارتياح داخل القسم					
07	ألتزم بالقانون الداخلي للثانوية					
08	أضع لنفسي خطة لأداء مهامي الدراسية (مراجعة – واجبات...)					
09	أحب الذهاب إلى الثانوية					
10	أبذل قصارى جهدي للمحافظة على تركيزي أثناء الدرس					
11	أسعى جاهدا لفهم دروسي بوسائل أخرى (كتب خارجية– انترنت...)					
12	أستمتع بوجودي مع زملائي في الثانوية					
13	أطرح أسئلة على الأستاذ عندما لا أفهم معلومة تخص الدرس					
14	ألخص ما أتعلمه من دروس بطريقتي الخاصة					
15	أشعر بالسعادة كوني أنتمي إلى الثانوية التي أدرس فيها					
16	أشارك في المناقشات أثناء الدرس					

17	أعيد قراءة دروسي التي لم أفهمها مرات عديدة حتى أفهمها					
18	أقدر كل ما يفعله الأساتذة من أجل تعلمنا					
19	أحاول الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدرس					
20	أستفيد من المناقشة مع زملائي حول الموضوعات التي ندرسها					

ملحق رقم (06)

استمارة تحكيم ترجمة مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعدل

(Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R))

من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية

رقم البند	المقياس باللغة الإنجليزية	المقياس باللغة العربية	التحكيم
01	My aim is completely master the material presented in this class		
02	I am striving to do well compared to other students		
03	My goal is to learn as much as possible		
04	My aim is to perform well relative to other students		
05	My aim is to avoid learning less than I possibly could		
06	My goal is to avoid performing poorly compared to others		
07	I am striving to understand the content as thoroughly as possible		
08	My goal is to perform better than the other students		
09	My goal is to avoid learning less than it is possible to learn		
10	I am striving to avoid performing worse than others		
11	I am striving to avoid an incomplete understanding of the course material		
12	My aim is to avoid doing worse than other students		

ملحق رقم (09)

الصورة النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

الرقم	البند	موافق تماما	موافق	لست متأكدا	غير موافق	غير موافق تماما
01	أرغب في أن أكون متمكنا تماما من الدروس التي تقدم في القسم					
02	أسعى لأداء أعمالي الدراسية بشكل جيد لإظهار قدراتي بالنسبة للتلاميذ الآخرين (مراجعة – تمارين – واجبات...)					
03	غايتي أن أتعلم بأقصى ما تسمح به قدراتي					
04	أرغب في أداء أعمالي الدراسية بشكل جيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين (مراجعة – تمارين – واجبات ...)					
05	هدفي ألا يكون مستوى تعلمي أقل مما أستطيع تعلمه					
06	أتجنب أن يكون أداء أعمالي الدراسية ضعيفا مقارنة بالتلاميذ الآخرين					
07	أسعى جاهدا لفهم دروسي إلى أكبر قدر ممكن					
08	هدفي أن يكون أداء أعمالي الدراسية أفضل من أداء التلاميذ الآخرين					
09	أتجنب أن يكون تعلمي أقل مما يمكن تعلمه من الدروس					
10	أحاول جاهدا تفادي أداء أسوأ لأعمالي الدراسية من أداء التلاميذ الآخرين					
11	أسعى جاهدا لتجنب الفهم غير التام للدروس.					
12	هدفي ألا يكون أداء أعمالي الدراسية أسوأ من أداء التلاميذ الآخرين					

ملحق رقم (10)

استمارة تحكيم ترجمة مقياس انفعالات التحصيل

رقم البند	المقياس باللغة الإنجليزية	المقياس باللغة العربية	التحكيم
01	I enjoy being in class		
02	I worry the others will understand more than me		
03	I'm tempted to walk out of the lecture because it is so boring		
04	When I say something in class I feel like I turn red		
05	I feel frustrated in class		
06	Because the time drags I frequently look at my watch		
07	I take pride in being able to keep up with the material		
08	Because I don't understand the material I look disconnected and resigned		
09	My enjoyment of this class makes me want to participate		
10	I get restless because I can't wait for the class to end		
11	When I say anything in class I feel like I am making a fool of myself		
12	I get tense in class		
13	I get bored		
14	After I have said something in class I wish I could crawl into a hole and hide		
15	I feel anger welling up in me		
16	I am proud that I do better than the others in this course		
17	It's so exciting that I could sit in class for hours listening to the professor		
18	I get so bored I have problems staying alert		
19	I get embarrassed		

20	Thinking about the poor quality of the course makes me angry		
21	I start yawning in class because I'm so bored		
22	When I make good contributions in class, I get even more motivated		
23	I'm embarrassed that I can't express myself well		
24	I feel hopeless		
25	I enjoy participating so much that I get energized		
26	I feel nervous in class		
27	The lecture bores me		
28	Because I get embarrassed, I become tense and inhibited		
29	I am proud of the contributions I have made in class		
30	Because I'm angry I get restless in class		
31	I have lost all hope in understanding this class		
32	I get scared that I might say something wrong, so I'd rather not say anything		
33	During class I feel like I could sink into my chair		
34	I am ashamed		
35	Thinking about all the useless things I have to learn makes me irritated		
36	When I do well in class my heart throbs with pride		
37	Because I get bored mind begins to wander		
38	When I talk in class I start stuttering		
39	I find this class fairly dull		
40	If the others knew that I don't understand the material I would be embarrassed		

41	When I don't understand something important in class, my heart races		
42	I think about what else I might be doing rather than sitting in this boring class		

ملحق رقم (13)

الصورة النهائية لمقياس انفعالات التحصيل

الرقم	البند	موافق تماما	موافق	لست متأكدا	غير موافق	غير موافق تماما
01	أستمتع بوجودي في الحصة					
02	يقلقلني أن يفهم الآخرون أفضل مني					
03	أرغب في الخروج من الدرس لأنه ممل جدا					
04	عندما أقول شيئا ما في القسم أشعر وكأن وجهي يحمرّ من الخجل					
05	أشعر بالإحباط في القسم					
06	كثيرا ما أنظر إلى الساعة لأن الوقت يمر ببطء					
07	أفتخر بكوني قادرا على متابعة المواد الدراسية					
08	أبدو شارد الدهن ومنقطعا عن الدرس الذي لا أفهمه					
09	استمتاعي بالدرس يجعلني أرغب بالمشاركة					
10	أشعر بالضجر لأنني لا أستطيع الانتظار حتى نهاية الدرس					
11	ينتابني التوتر في القسم					
12	بعدما أقول أي شيء في القسم، أتمنى لو أن الأرض تنشق وتبلعني					
13	أشعر بالفخر لأن أدائي أفضل من أداء الآخرين خلال الدروس					
14	من المثير جدا أنني أستطيع الجلوس لساعات في القسم أستمع إلى الأستاذ					

15	أشعر بالإحراج داخل القسم					
16	التفكير في ضعف مستوى الدرس يجعلني غاضبا					
17	أبدأ بالتثاؤب أثناء الدرس لأنني أشعر بالملل الشديد					
18	عندما أشارك بشكل جيد أثناء الدرس، أصبح أكثر حيوية					
19	أشعر بالإحراج من عدم قدرتي على التعبير عن نفسي جيدا					
20	أشعر باليأس أثناء الحصة					
21	أستمتع بالمشاركة كثيرا لدرجة أنني أشعر بالحماسة					
22	أشعر بالتوتر أثناء الحصة					
23	يصيبني الدرس بالملل					
24	شعوري بالحرج يجعلني متوترا ومثبّطا					
25	أفتخر بالمشاركات التي أقدمها في القسم					
26	أشعر بعدم الارتياح في الحصة لأنني غاضب					
27	فقدت كل أمل في فهم الدروس في هذا القسم					
28	أفضل الصمت لأنني أخاف من قول شيء خاطئ					
29	التفكير في الأشياء غير المفيدة التي علي تعلمها يجعلني منزعجا					
30	عندما أقوم بعمل جيد في القسم يخفق قلبي من الفخر					
31	يبدأ ذهني في السرحان لأنني أشعر بالملل					
32	عندما أتحدث في القسم أبدأ بالتلعثم					
33	سأكون محرجا إذا علم الآخرون أني لا أفهم الدروس					
34	أفكر في الأشياء التي يمكن أن أقوم بها بدلا من الجلوس في الحصص المملة.					

ملحق رقم (14)

رخصة القيام بالدراسة الميدانية

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2019/10/22

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

مكتـب التكـويـــن

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 1061/م.ت.ت/م2.ب /2019

مديـر التربيـة

إلى الباحثة

هوارية بوراس

بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

الموضـــوع: رخصة للقيـــام بدراســـة ميدانيـــة

المرجـــع: – وثيقة تسهيلات من قسم علم النفس و علوم التربية برقم 2019/60المؤرخة في 2019/10/22 .

- رسالـــة طلبك بتاريخ 22 /2019/10 .

تلبيـة للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعـلاه ، يشرفنـي أن أبلغك الموافقـة على إجراء الدراسـة **الميـدانيـة استكمالا لأطروحة دكتوراه، بعنـــوان << توجهات أهداف الانجاز و انفعالات التحصيل كمنبئات بالاندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة >>** ،وذلك وفـق المعطيات الآتيـة:

– الفـتـــــــرة: من 10/23/ 2019 إلى 31 /12/ 2019 ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.

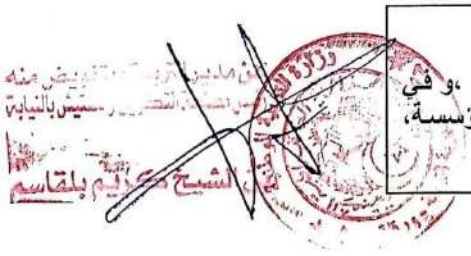
– المؤسسات المعنية: ثانويات دائرة ورقلة .

– الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية :(مقابلات شفوية + استبانة).

*** يمكن للباحثة أخذ إحصائيات من مكتب الإحصاء بمصلحة البرمجة و المتابعة بمديرية التربية في إطار بحثها العلمي فقط ،و ما يسمح به القانون.**

ملاحظة: على الباحثة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها.

هـــــــام:
سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ،و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـــة.



- نسخة للإعلام إلى:
- رئيس مصلحة البرمجة و المتابعة
- السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية.

ملحق رقم (16)

نتائج الدراسة الأساسية

الـتسـاؤل الأول

```
T-TEST
  /TESTVAL=60
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=مج_الاندماج
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مقياس الاندماج	890	79,27	11,012	,369

One-Sample Test

	Test Value = 60					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
مقياس الاندماج	52,217	889	,000	19,274	18,55	20,00

Descriptives

			Statistic	Std. Error
الاندماج السلوكي	Mean		29.05	.138
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.70	
		Upper Bound	29.41	
	5% Trimmed Mean		29.31	
	Median		30.00	
	Variance		16.888	
	Std. Deviation		4.110	
	Minimum		8	
	Maximum		35	
	Range		27	
	Interquartile Range		5	
	Skewness		-.988	.082
	Kurtosis		1.482	.164

Descriptives

			Statistic	Std. Error
الاندماج المعرفي	Mean		25.94	.170
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	25.50	
		Upper Bound	26.38	
	5% Trimmed Mean		26.18	
	Median		26.00	
	Variance		25.728	
	Std. Deviation		5.072	
	Minimum		8	
	Maximum		35	
	Range		27	
	Interquartile Range		7	
	Skewness		-.679	.082
	Kurtosis		.444	.164

Descriptives

			Statistic	Std. Error
الاندماج الانفعالي	Mean		24.28	.139
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.92	
		Upper Bound	24.64	
	5% Trimmed Mean		24.57	
	Median		25.00	
	Variance		17.201	
	Std. Deviation		4.147	
	Minimum		8	
	Maximum		30	
	Range		22	
	Interquartile Range		5	
	Skewness		-.983	.082
	Kurtosis		.792	.164

التساؤل الثاني

Descriptives

			Statistic	Std. Error
توجهات أهداف إتقان إقدام	Mean		13.55	.054
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13.41	
		Upper Bound	13.69	
	5% Trimmed Mean		13.71	
	Median		14.00	
	Variance		2.617	
	Std. Deviation		1.618	
	Minimum		3	
	Maximum		15	
	Range		12	
	Interquartile Range		2	
	Skewness		-1.632	.082
	Kurtosis		4.674	.164

Descriptives

			Statistic	Std. Error
توجهات أهداف إتقان إحجام	Mean		11.95	.080
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11.75	
		Upper Bound	12.16	
	5% Trimmed Mean		12.09	
	Median		12.00	
	Variance		5.727	
	Std. Deviation		2.393	
	Minimum		3	
	Maximum		15	
	Range		12	
	Interquartile Range		3	
	Skewness		-.683	.082
	Kurtosis		.034	.164

Descriptives

			Statistic	Std. Error
توجهات أهداف أداء إقدام	Mean		12.32	.079
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12.12	
		Upper Bound	12.53	
	5% Trimmed Mean		12.52	
	Median		13.00	
	Variance		5.582	
	Std. Deviation		2.363	
	Minimum		3	
	Maximum		15	
	Range		12	
	Interquartile Range		3	
	Skewness		-1.105	.082
	Kurtosis		1.292	.164

Descriptives

			Statistic	Std. Error
توجهات أهداف أداء إحجام	Mean		11.77	.088
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11.55	
		Upper Bound	12.00	
	5% Trimmed Mean		11.95	
	Median		12.00	
	Variance		6.896	
	Std. Deviation		2.626	
	Minimum		3	
	Maximum		15	
	Range		12	
	Interquartile Range		4	
	Skewness		-.821	.082
	Kurtosis		.345	.164

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
توجهات أهداف إتقان إقدام	890	13,55	1,618	,054
توجهات أهداف إتقان إحجام	890	11,95	2,393	,080
توجهات أهداف أداء إقدام	890	12,32	2,363	,079
توجهات أهداف أداء إحجام	890	11,77	2,626	,088

One-Sample Test

	Test Value = 9					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
توجهات أهداف إتقان إقدام	83.924	889	0.000	4.551	4.44	4.66
توجهات أهداف إتقان إحجام	36.825	889	.000	2.954	2.80	3.11
توجهات أهداف أداء إقدام	41.953	889	.000	3.322	3.17	3.48
توجهات أهداف أداء إحجام	31.504	889	.000	2.773	2.60	2.95

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
توجهات أهداف الإنجاز إتقان	890	25,50	3,349	,112
توجهات أهداف الإنجاز أداء	890	24,10	4,140	,139

One-Sample Test

	Test Value = 18					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
توجهات أهداف الإنجاز إتقان	66.845	889	0.000	7.504	7.28	7.72
توجهات أهداف الإنجاز أداء	43.922	889	.000	6.096	5.82	6.37

التساؤل الثالث

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الانفعالات الإيجابية	890	36,40	5,878	,197

One-Sample Test

	Test Value = 27					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الانفعالات الإيجابية	47.717	889	.000	9.401	9.01	9.79

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الانفعالات السلبية	890	68,39	17,449	,585

One-Sample Test

	Test Value = 75					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الانفعالات السلبية	-11.294	889	.000	-6.606	-7.75	-5.46

Descriptives

			Statistic	Std. Error
انفعال التمتع	Mean		15.60	.100
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.35	
		Upper Bound	15.86	
	5% Trimmed Mean		15.77	
	Median		16.00	
	Variance		8.921	
	Std. Deviation		2.987	
	Minimum		5	
	Maximum		20	
	Range		15	

	Interquartile Range		4	
	Skewness		-.768	.082
	Kurtosis		.355	.164
انفعال القلق	Mean		11.48	.119
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11.17	
		Upper Bound	11.79	
	5% Trimmed Mean		11.46	
	Median		11.00	
	Variance		12.614	
	Std. Deviation		3.552	
	Minimum		4	
	Maximum		20	
	Range		16	
	Interquartile Range		5	
	Skewness		.056	.082
	Kurtosis		-.537	.164
انفعال الملل	Mean		20.41	.224
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	19.84	
		Upper Bound	20.99	
	5% Trimmed Mean		20.28	
	Median		20.00	
	Variance		44.830	
	Std. Deviation		6.696	
	Minimum		7	
	Maximum		85	
	Range		78	
	Interquartile Range		9	
	Skewness		1.452	.082
	Kurtosis		11.909	.164
انفعال الخجل	Mean		17.02	.211
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	16.48	
		Upper Bound	17.57	
	5% Trimmed Mean		16.76	
	Median		16.00	
	Variance		39.555	
	Std. Deviation		6.289	
	Minimum		7	
	Maximum		35	
	Range		28	
	Interquartile Range		9	
	Skewness		.546	.082
	Kurtosis		-.238	.164
انفعال الفخر	Mean		20.80	.124
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	20.48	
		Upper Bound	21.12	
	5% Trimmed Mean		21.10	
	Median		22.00	
	Variance		13.611	
	Std. Deviation		3.689	
	Minimum		5	
	Maximum		25	
	Range		20	
	Interquartile Range		5	
	Skewness		-1.139	.082
	Kurtosis		1.259	.164
انفعال اليأس	Mean		10.19	.116
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.89	
		Upper Bound	10.49	
	5% Trimmed Mean		10.08	
	Median		10.00	
	Variance		12.042	

	Std. Deviation		3.470	
	Minimum		4	
	Maximum		20	
	Range		16	
	Interquartile Range		5	
	Skewness		.377	.082
	Kurtosis		-.359	.164
انفعال الغضب	Mean		9.29	.096
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.04	
		Upper Bound	9.53	
	5% Trimmed Mean		9.33	
	Median		9.00	
	Variance		8.191	
	Std. Deviation		2.862	
	Minimum		3	
	Maximum		15	
	Range		12	
	Interquartile Range		4	
	Skewness		-.167	.082
	Kurtosis		-.552	.164
الانفعالات السلبية	Mean		68.39	.585
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	66.88	
		Upper Bound	69.90	
	5% Trimmed Mean		68.12	
	Median		68.00	
	Variance		304.457	
	Std. Deviation		17.449	
	Minimum		26	
	Maximum		131	
	Range		105	
	Interquartile Range		25	
	Skewness		.227	.082
	Kurtosis		-.138	.164
الانفعالات الإيجابية	Mean		36.40	.197
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	35.89	
		Upper Bound	36.91	
	5% Trimmed Mean		36.80	
	Median		38.00	
	Variance		34.546	
	Std. Deviation		5.878	
	Minimum		10	
	Maximum		45	
	Range		35	
	Interquartile Range		8	
	Skewness		-1.083	.082
	Kurtosis		1.453	.164

الفرضية الأولى والثانية

Regression

Correlations

		مقياس الاندماج	توجهات أهداف إتقان إقدام	توجهات أهداف إتقان إحجام	توجهات أهداف أداء إقدام	توجهات أهداف أداء إحجام	الانفعالات السلبية	الانفعالات الإيجابية
Pearson Correlation	مقياس الاندماج	1.000	.435	.224	.328	.192	-.373	.621
	توجهات أهداف إتقان إقدام	.435	1.000	.371	.428	.310	-.207	.463
	توجهات أهداف إتقان إحجام	.224	.371	1.000	.315	.512	-.096	.207
	توجهات أهداف أداء إقدام	.328	.428	.315	1.000	.376	-.002	.401
	توجهات أهداف أداء إحجام	.192	.310	.512	.376	1.000	-.021	.229
	الانفعالات السلبية	-.373	-.207	-.096	-.002	-.021	1.000	-.196
	الانفعالات الإيجابية	.621	.463	.207	.401	.229	-.196	1.000
Sig. (1-tailed)	مقياس الاندماج		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	توجهات أهداف إتقان إقدام	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	توجهات أهداف إتقان إحجام	.000	.000		.000	.000	.002	.000
	توجهات أهداف أداء إقدام	.000	.000	.000		.000	.473	.000
	توجهات أهداف أداء إحجام	.000	.000	.000	.000		.268	.000
	الانفعالات السلبية	.000	.000	.002	.473	.268		.000
	الانفعالات الإيجابية	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
N	مقياس الاندماج	890	890	890	890	890	890	890
	توجهات أهداف إتقان إقدام	890	890	890	890	890	890	890
	توجهات أهداف إتقان إحجام	890	890	890	890	890	890	890
	توجهات أهداف أداء إقدام	890	890	890	890	890	890	890
	توجهات أهداف أداء إحجام	890	890	890	890	890	890	890
	الانفعالات السلبية	890	890	890	890	890	890	890
	الانفعالات الإيجابية	890	890	890	890	890	890	890

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الانفعالات الإيجابية, الانفعالات السلبية, توجهات أهداف إتقان إحجام, توجهات أهداف أداء إقدام, توجهات أهداف أداء إحجام, توجهات أهداف إتقان إقدام[b]		Enter

a. Dependent Variable: مقياس الاندماج
b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,689[a]	,475	,471	8,006

a. Predictors: (Constant), الانفعالات الإيجابية, الانفعالات السلبية, توجهات أهداف إتقان إحجام, توجهات أهداف أداء إقدام, توجهات أهداف أداء إحجام, توجهات أهداف إتقان إقدام
b. Dependent Variable: مقياس الاندماج

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	51202.297	6	8533.716	133.140	,000[b]
	Residual	56596.808	883	64.096		
	Total	107799.106	889			

a. Dependent Variable: مقياس الاندماج
b. Predictors: (Constant), الانفعالات الإيجابية, الانفعالات السلبية, توجهات أهداف إتقان إحجام, توجهات أهداف أداء إقدام, توجهات أهداف أداء إحجام, توجهات أهداف إتقان إقدام

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Correlations		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	40.451	2.940		13.760	.000			
	توجهات أهداف إتقان إقدام	.799	.206	.117	3.881	.000	.435	.129	.095
	توجهات أهداف إتقان إحجام	.167	.136	.036	1.230	.219	.224	.041	.030
	توجهات أهداف أداء إقدام	.347	.136	.074	2.545	.011	.328	.085	.062
	توجهات أهداف أداء إحجام	-.027	.124	-.006	-.217	.828	.192	-.007	-.005
	الانفعالات السلبية	-.158	.016	-.250	-9.873	.000	-.373	-.315	-.241
	الانفعالات الإيجابية	.902	.054	.482	16.742	.000	.621	.491	.408

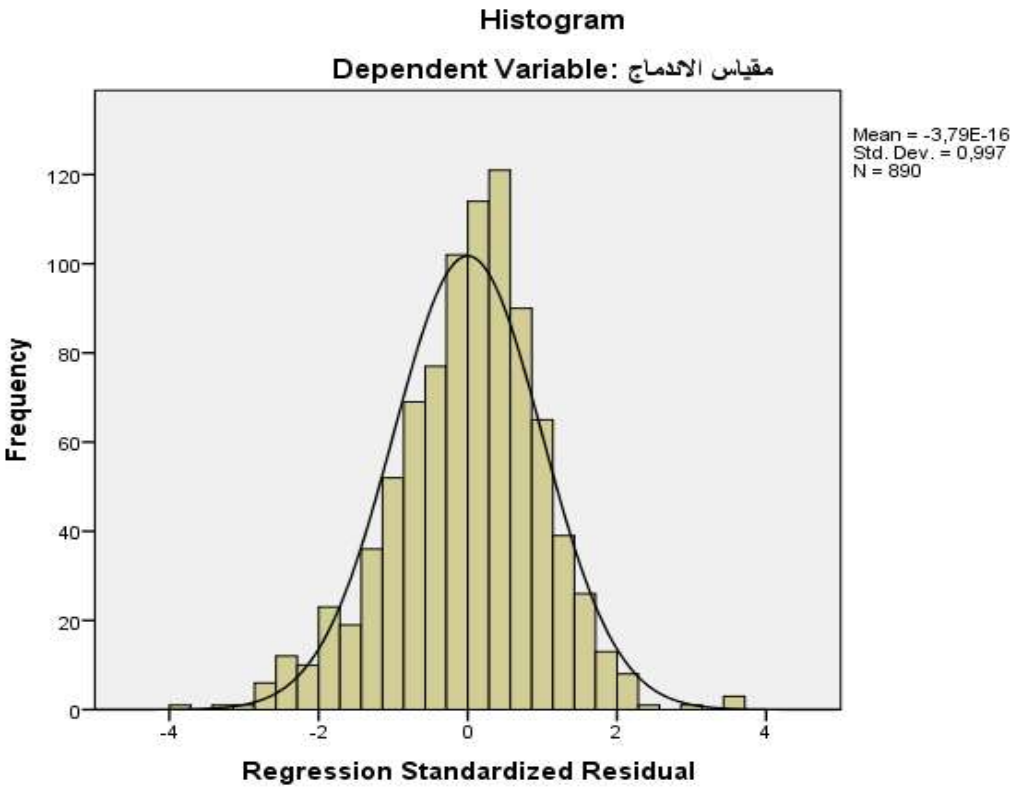
a. Dependent Variable: مقياس الاندماج

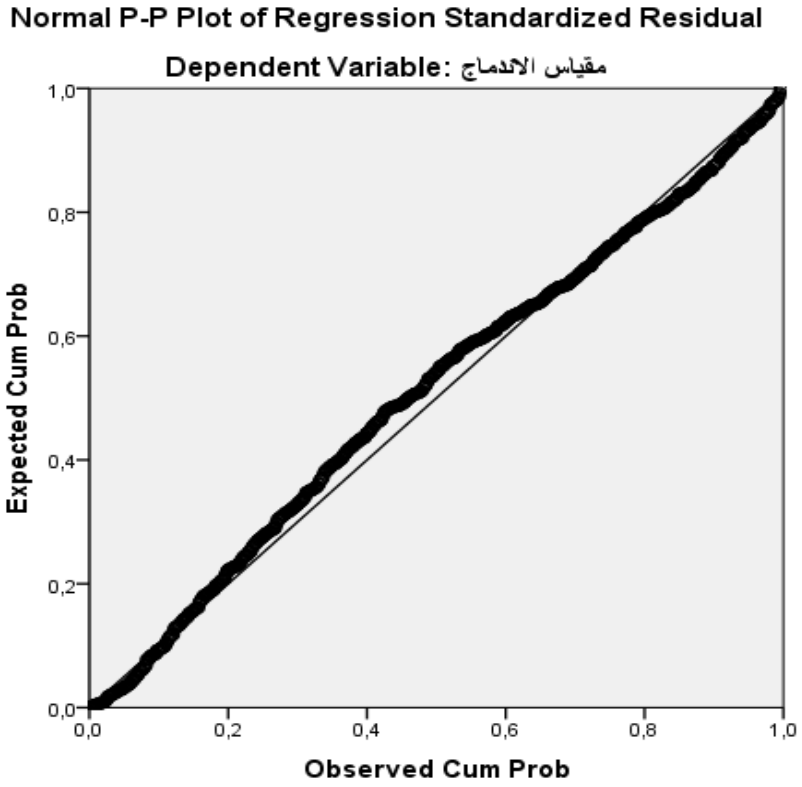
Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	42.56	93.47	79.27	7.589	890
Residual	-31.684	29.189	.000	7.979	890
Std. Predicted Value	-4.837	1.871	.000	1.000	890
Std. Residual	-3.958	3.646	.000	.997	890

a. Dependent Variable: مقياس الاندماج

Charts




Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: مقياس الاندماج
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0