بعض الفروق الديموغرافية في الاندماج المدرسي وتوجهات أهداف الإنجاز وفاعلية الذات والبيئة الصفية المدركة والمساندة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

Some demographic differences in Student Engagement, Achievement goals orientation, Self-efficacy, perceived classroom environment and parental support among preparatory stage pupils

إعـــــداد

أ/ إيمان محمد عبد العليم شرف الدين

معيد بقسم علم النفس التربوي

إشراف

د/ محمد عبد الرءوف عبد ربه

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة المنوفية

د/ نجلاء عبد المحسن عبد المنعم

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة المنوفية

Blind Reviewed Journal

المستخلص

استهدف البحث الحالى الكشف عن الفروق في الاندماج المدرسي وتوجهات أهداف الإنجاز وفاعلية الذات والبيئة الصفية المدركة والمساندة الوالدية في ضؤ بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس/ الصف)، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٣٠٠) تلميذًا وتلميذه من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الاندماج المدرسي إعداد فريدركس وآخرون (٢٠٠٥)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد عبود راضي (٢٠١٥)، ومقياس فاعلية الذات إعداد هبه محمود (٢٠٢٠) ومقياس البيئة الصفية المدركة إعداد تريكيت وموس (١٩٧٣)، ومقياس المساندة الوالدية إعداد أماني عبد الوهاب (٢٠٠٧)، وقد توصلت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس أو الصف (أول/ ثاني) على الدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي، وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز عند مستوى (٠.٠١) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس أو الصف على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة، ووجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة عند مستوى (٠.٠٥)، وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية عند مستوى (٠.٠١) لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على الدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية.

الكلمات المفتاحية: الاندماج المدرسي – توجهات أهداف الإنجاز – فاعلية الذات – البيئة الصفية المدركة – المساندة الوالدية.

Abstract

The current research aimed to reveal the differences in Student Engagement, Achievement goals orientation, Self-efficacy, perceived classroom environment and parental support in light of some demographic variables (gender/grade), The main research sample consisted of (300) middle school student , and the research tools are:student engagement Scale(prepared by Fredericks et al.,2005) ,Achievement goals orientation Scale (prepared by Aboud Radi, 2015), Self-efficacy scale (prepared by Heba Mahmoud,2020), perceived classroom environment scale(prepared by Trickett& Moos,1973) and parental support scale(prepared by Amani Abdel Wahab,2007), The results of the research resulted in the absence of statistically significant differences due to gender or grade (first/ second) on the total degree of the Student Engagement scale, and the presence of statistically significant differences between males and females on the total degree of achievement goals orientations at the level (0.01) in favor of females, and the absence of Statistically significant differences related to the grade (first/ second) on the total score of the achievement goals scale, there are no statistically significant differences due to gender or grade on the total score of the self-efficacy scale, and there are no statistically significant differences between males and females on the total score of the classroom environment scale, the perceived classroom environment, and the presence of statistically significant differences related to the grade (first/ second) on the total score of the perceived classroom environment scale at the level (0.05), the presence of statistically significant differences between males and females on the total score of the parental support scale at the level (0.01) in favor of males, and the absence of Statistically significant differences due to grade (first/ second) on the total score of the parenting support scale.

Key words: Student Engagement - Achievement goals orientation - Self-efficacy - perceived classroom environment - parental support.

مقدمة البحث:

من المعروف أن تقدم أي دولة هو بتقدم ثرواتها البشرية المنتجة الفعالة، وبذلك لا بدَّ من الاهتمام بطلابنا في كافة المدارس والجامعات، ومحاولة التعرف على أهم المشكلات التي تواجههم والتصدي لهذه المشكلات، والعمل على إندماجهم في المجتمع المدرسي والجامعي بشتى الطرق والوسائل، والذي سيعود عليهم بالنفع في حياتهم المدرسية والجامعية في كافة النواحي.

ومن الملاحظ الآن في الكثير من مدارسنا عزوف العديد من الطلاب عن الانتظام في الدراسة وعدم التفاعل مع المعلمين داخل حجرة الدراسة، الأمر الذي يتعارض مع عملية الاندماج المدرسي والذى يمثل ضرورة وأهمية بالغة لما له من أثر إيجابي على النمو الأكاديمي ونمو المهارات المختلفة للطلاب **(محرم عفيفي، ٢٠١٠: ١٠٢)**. والاندماج هو عملية ارتباط الفرد بالتعلم بحيث يفقد الإحساس بالزمان والمكان من خلال الاشتراك الكلي بالأنشطة والمهام المقدمة **(محرم عفيفي، ٢٠١٠: ١٠٣)**. وتوجهات أهداف الإنجاز هي غايات مرتبطة بالكفاءة يكافح الفرد لتحقيقها في مواقف الإنجاز **(Pekrun, Elliot & Maier, 2009: 115)**. ويشير **(فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٥٠١)** بأن فاعلية الذات هي إدراك أو إعتقاد الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وحسية فسيولوجية عصبية، وانفعالية دافعية، لمعالجة المواقف أو المشكلات، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. والبيئة النفسية المريحة للتلميذ هي التي تساعد في بلورة سلوكه وتكوين شخصيته وأسلوب تفكيره وتقوي تفاعله؛ لأن هذا المناخ يتناسب مع عملية التعليم والتعلم ولا ينفصل عنها، مما ييسر له العمل والتعلم دون مشكلات نفسية **(أسماء النابلسي، ٢٠١٤: ٣)**. والأسرة هي أهم عوامل التنشئة الإجتماعية، وهي الممثلة الأولى للثقافة وأقوى الجماعات تأثيرًا في سلوك الشخص، وهي التي تسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو الإجتماعي للفرد، وتكوين سلوكه وتوجيه شخصيته**(حامد زهران، ٢٠٠٥: ١٤)**. وتشير **(شيري حليم، ٢٠١٥: ٩٠)** إلى أنه لابد من إعطاء الأولوية لشريحة تلاميذ المرحلة الاعدادية وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المدرسة والسعي نحو حل مشكلاتهم، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم ويحد من شعورهم بالإحباط

ويساعدهم على عدم التسرب من المدرسة ومن ثم تحقيق الاندماج المدرسي وحل مشكلاتهم بصورة مباشرة.

مشكلة البحث:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وُجد إختلاف في تحديد الفروق الراجعة للجنس والصف في الاندماج المدرسي، فقد أشارت دراسة **(مرام طربية، ٢٠١٦)** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة إلى الصف في بعد الاندماج السلوكي وبعد الاندماج المعرفي، ودراسة **(شروق الزهراني، ٢٠١٨)** أشارت إلى عدم وجود فروق في الاندماج المدرسي تعزي للجنس، ودراسة **(حسن عابدين، ٢٠١٩)** أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاندماج المدرسي لصالح الذكور، ودراسة **(فيصل الحربي، ٢٠١٩)** والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج المعرفي لدى أفراد عينة البحث راجعة إلى الصف الدراسي (أول، ثاني، ثالث). ونظراً لعدم اتفاق نتائج الدراسات السابقة على وجود فروق أوعدم وجود فروق راجعة إلى الجنس أو الصف في الاندماج المدرسي، كانت محاولة الباحثة لدراسة الفروق الراجعة إلى الجنس والصف في الاندماج المدرسي.

كما قد وُجد إختلاف في تحديد فروق في توجهات أهداف الإنجاز تعزي للجنس، وندرة في الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق راجعة إلى الصف في توجهات أهداف الإنجاز – في حدود علم الباحثة –، فقد أشارت دراسة **(رأفت باخوم، ٢٠٠٥)** إلى عدم وجود راجعة إلى الصف في توجهات أهداف الإنجاز، وأشارت دراسة **(شادية الشبيبة، ٢٠١٥)** إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد الإتقان/ إحجام، وبعد الأداء/ إحجام، وأشارت دراسة **(طلعت أبو عوف، ٢٠٢٠)** إلى وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الإتقان/ إحجام، وبعد الأداء/ إحجام. ونظراً لعدم اتفاق نتائج الدراسات السابقة على وجود فروق أوعدم وجود فروق بين الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز، وندرة الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق راجعة إلى الصف في توجهات أهداف الإنجاز كانت محاولة الباحثة لدراسة الفروق الراجعة إلى الجنس والصف في توجهات أهداف الإنجاز.

ووجد إختلاف في تحديد الفروق الراجعة في الجنس في متغير فاعلية الذات، وقله في الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق راجعة إلى الصف في فاعلية الذات – في حدود علم الباحثة –، فقد أشارت دراسة **(ولاء يوسف، ٢٠١٦)** إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لفاعلية الذات، وأشارت **(ولاء يوسف، ٢٠١٦)** إلى وجود فروق راجعة إلى الصف في الدرجة الكلية لفاعلية الذات، وأشارت دراسة **(عفاف عثمان، ٢٠٢٠)** إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لفاعلية الذات لصالح الإناث. ونظراً لعدم اتفاق نتائج الدراسات السابقة على وجود فروق أوعدم وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات، وقله في الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق راجعة إلى الصف في فاعلية الذات، كانت محاولة الباحثة لدراسة الفروق بين الجنسين في فاعلية الذات.

كما قد وُجد إختلاف في تحديد الفروق في البيئة الصفية المدركة الراجعة للجنس والصف، فقد أشارت دراسة **(عدنان سواعد، ٢٠٠٧)** إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في البيئة الصفية المدركة، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في بعد توجيه المهام، وعدم وجود فروق راجعة إلى الصف في بعد الدعم، وأشارت دراسة **(أسماء النابلسي، ٢٠١٤)** إلى وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في الدرجة الكلية للبيئة الصفية المدركة لصالح الإناث. ونظراً لعدم اتفاق نتائج الدراسات السابقة على وجود فروق أوعدم وجود فروق راجعة إلى الجنس أو الصف في البيئة الصفية المدركة، كانت محاولة الباحثة لدراسة الفروق الراجعة للجنس والصف في البيئة الصفية المدركة.

كما قد وُجد إختلاف في تحديد الفروق في المساندة الوالدية الراجعة للجنس والصف، فقد أشارت دراسة **(أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٧)** إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد المساندة الداخلية للأم وبعد العلاقات الحميمة للأب، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المساندة الخارجية للأم، وأشارت دراسة **(حنان أبو صيرى وماجده سالم، ٢٠١٢)** إلى وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في الدرجة الكلية لمستوى دعم الوالدين للأبناء لتأدية المهام والمسئوليات المدرسية، وأشارت دراسة **(حنان الأحمدي وخديجة خوجه ومجدة الكشكي، ٢٠١٩)** إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في المساندة الداخلية للأم والمساندة الخارجية للأم والدرجة

الكلية للمساندة الداخلية للأم، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في بعد العلاقات الحميمة للأم. ونظراً لعدم اتفاق نتائج الدراسات السابقة على وجود فروق أوعدم وجود فروق راجعة إلى الجنس أو الصف في المساندة الوالدية، كانت محاولة الباحثة لدراسة الفروق الراجعة للجنس والصف في المساندة الوالدية.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على الأسئلة الأتية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية للبحث على مقياس الاندماج المدرسي راجعة إلى أي من الجنس (ذكور/ إناث) أو الصف (أول/ ثاني)؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية للبحث على مقياس توجهات أهداف الإنجاز راجعة إلى أي من الجنس (ذكور/ إناث) أو الصف (أول/ ثاني)؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية للبحث على مقياس فاعلية الذات راجعة إلى أي من الجنس (ذكور/ إناث) أو الصف (أول/ ثاني)؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية للبحث على مقياس البيئة الصفية المدركة راجعة إلى أي من الجنس (ذكور/ إناث) أو الصف (أول/ ثاني)؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية للبحث على مقياس المساندة الوالدية راجعة إلى أي من الجنس (ذكور/ إناث) أو الصف (أول/ ثاني)؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى: الكشف عن الفروق الراجعة إلى الجنس والصف في الاندماج المدرسي، توجهات أهداف الإنجاز، فاعلية الذات، البيئة الصفية المدركة، والمساندة الوالديه.

أهمية البحث: تكمن الأهمية في الجوانب الأتية: دراسة متغيرات تربوية ونفسية مهمة هي: الاندماج المدرسي، توجهات أهداف الإنجاز، فاعلية الذات، البيئة الصفية المدركة، المساندة الوالدية، وإلقاء مزيداً من الضوء على الفروق بين الجنسين وكذلك الفروق في الصف في الاندماج المدرسي وتوجهات أهداف الإنجاز وفاعلية الذات والبيئة الصفية المدركة والمساندة الوالدية.

مصطلحات البحث:-

الاندماج المدرسي:Student Engagementعرفه **(Marks , 2000: 154 -155)** بأنه عملية نفسية خاصة بإثارة الانتباه والاهتمام والاستثمار والجهد الذي يبذله الطلبة في عملية التعلم.

توجهات أهداف الإنجاز Achievement goals orientation:عرفها **(Pintrich , 2010)** بأنها مفهوم يوضح كيفية تفسير أداء الأفراد في عملية التعلم، وكيفية استجابتهم لمواقف الإنجاز الأكاديمي في ضؤ الغايات الأساسية الذاتية للمتعلم والتي تحدد معتقداته السببية عن تعلمه وصولًا إلى تحقيق الإتقان والتمكن في أداء المهمات المختلفة **(عبود راضي، ٢٠١٥: ١٢٨)**.

فاعلية الذات Self-efficacy: عرفتها **(هبة محمود، ٢٠٢٠: ٣٧٥)** بأنها المكون الذي يتضمن ثقة الشخص في قدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بناءً على ما يمتلكه من مهارات وقدرات، وذلك بالإعتماد على مثابرته في أثناء الأداء، والإستفاده من خبرته السابقة، مع اتخاذ خطوات إجرائية في تحقيق أهدافه.

البيئة الصفية المدركة Perceived Classroom Environment: عرفها **(Tricket& Moos, 1973: 94)** بأنها نظام إجتماعي ديناميكي يتضمن سلوك المعلم، والتفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطالب وزملائه.

المساندة الوالدية Parental Support: عرفتها **(أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٧: ٢٤٨)** بأنها عبارة عن مجموعة من الممارسات والأساليب الإيجابية التي تصدر من الوالدين تجاه الأبناء، والتي تنعكس على الأبناء في شعورهم بالأمان والراحة في وجودهما، وتعتبر هذه الممارسات أساس الشعور بالرضا والتقبل.

الاطار النظري والدراسات السابقة:-

أولا: المفاهيم الأساسية:

الاندماج المدرسي:Student Engagement

لقد تعددت تعريفات الاندماج المدرسي، وذلك باختلاف وجهات نظر الباحثين حيث عرفه **(Skinner & Belmont , 1993: 572)** على أنه شدة المشاعر التي تدفع إلي المبادرة لبدء نشاط التعلم والاستمرار فيه. وعرفه **(Young & Bruce , 2011: 220)** بأنه دافعية الطالب

واهتمامه بتعلم محتوي دراسي معين. وقد عرفه **(ماجد عيسى، ٢٠٢٠: ٥٣٦)** بأنه مجموعة من الأنشطة التفاعلية الهادفة تربويا التي تتم عن قصد ووعي بداخل قاعة الدراسة وخارجها ولها علاقة بالعملية التعليمية وتدعمها، وتتم خلال المشاركة العاطفية والمعرفية والسلوكية.

النماذج المفسرة للإندماج المدرسي:- نموذج فريدركس وبلومينفيلد وباريس: (Fredricks, Bumenfeld & paris, 2004: 60) لقد صنف فريدركس وبلومينفيلد وباريس الاندماج المدرسي إلى ثلاثة أبعاد هي:١-**الاندماج السلوكي** Behavioral engagement: ويشمل مشاركة الطلاب في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة، والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والإجتماعية المتنوعة، وينعكس بصورة واضحة في تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، كما أنه مانع للتسرب المدرسي. ٢-**الاندماج الإنفعالي** :Emotional engagement ويشمل ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه الزملاء والمعلمين والعملية التعليمية ككل. ٣-الاندماج المعرفي Cognitive engagement : ويشمل استثمار الطلاب جهودهم في إتقان المعارف والمهارات الصعبة في أثناء عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات مناسبة في العملية التعليمية، والاستعداد لتحقيق أعلى درجات التعلم.

توجهات أهداف الإنجاز Achievement goals orientation:

لقد تعددت تعريفات توجهات أهداف الإنجاز، وذلك بإختلاف وجهات نظر الباحثين حيث عرفها**(Elliot & McGregr, 1999: 628)** بأنها تمثيلات معرفية لها مستوى متوسط توجه الطلاب نحو غايات أو أهداف خاصة وهي تعبير عن أغراضهم عند أداء المهام التي يكلفون بآدائها. وعرفها **(Elliot & McGregr , 2001: 501)** بأنها أنماطًا محددة للأفراد تجاة أنواع معينة من الأهداف في الأوضاع الأكاديمية، وذلك بناء على المعيار المستخدم في تقييمهم للأداء، فقد يندمج الأفراد في المهام الأكاديمية من أجل تحسين كفاءتهم، أو يسعون إلى تحسين مهاراتهم أو معارفهم بشكل مستمر، أو يسعون إلى إظهار قدراتهم وأدائهم للآخرين، ويندمجون في المهام التعليمية خوفا من الفشل أمام الآخرين. وعرفها **(Breland & Donovan , 2005: 23)** بأنها مجموعة من الأهداف التي يستخدمها الطالب في أثناء محاولته تحصيل مستوى معين من الأداء.

النماذج المفسرة لتوجهات أهداف الإنجاز:

نموذج إليوت وميكجروجر: (Elliot & McGregor, 2001: 502)

يعتمد هذا النموذج على إطار عمل ثنائي يتمثل في ٢ (هدف إتقان × مقابل هدف أداء) × ٢ (ميول إقدامية × مقابل ميول إحجامية) ويتكون من أربعة أبعاد:

١- هدف الإتقان/ إقدام :Mastery– approach goal وفيها يسعى الفرد إلى تحقيق الكفاءة مرجعية المهمة أو مرجعية الذات، وذلك لتحقيق الإتقان وتطوير المهارة، وفهم المعلومات المعروضة، كما يسعى الفرد إلى إكتساب المعلومات والمهارات، مع تحصيل أكبر قدر ممكن من المادة المتعلمة، وتطوير الكفاءة.

٢- هدف الإتقان/ إحجام :Mastery – avoidance goal وفيه يسعى الفرد إلى تحقيق الكفاءة في ضؤ المعايير المطلوبة في المهمة أو في ضؤ الأنماط الذاتية للإنجاز مثل الأداء السابق، ويسعي الفرد إلى تجنب الفهم الخاطئ أو الفشل في تعلم محتوى مقرر معين، وتجنب الوقوع في الأخطاء مما يؤدي بهم إلى انخفاض فاعلية الذات ورفع مستوى القلق، كما يسعى المتعلم إلى تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم مثل تجنب أن يصبح الفرد غير كفء لتعلم المهارة أو اكتسابها.

٣- هدف الأداء/ إقدام :Performance – approach goal ويسعى الفرد إلى التفوق على غيره، وإظهار الكفاءة والقدرة مقارنة بغيره، كما يستخدم الفرد معيار المقارنة للحصول على أعلى الدرجات والظهور بشكل أفضل من غيره.

٤- هدف الأداء/ إحجام :Performance – approach goal ويركز الفرد على عدم الظهور بمظهر الغباء أو الدونية مقارنة بغيره. **(طلعت أبو عوف، ٢٠٢٠: ١١٠٨ – ١١٠٩).**

فاعلية الذات Self-efficacy:

لقد تعددت تعريفات فاعلية الذات بتعدد آراء ووجهات نظر العلماء في هذا المجال حيث أشار **(Bandura, 1983: 467)** بأن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام حول مدى قدرتهم على تنظيم وتنفيذ المهارات والمواقف المختلفة. وقد عرفها**(Bandura, 1994: 2)** بأنها اعتقادات الأفراد حول قدراتهم على تحقيق مستويات محددة للأداء التي تمارس تأثيرًا في الأحداث المؤثرة في حياتهم. وعرفها **(Rhee, Love, Harrington**

(Walters, 2020: 1 & بأنها ثقة الفرد أو معتقداته في قدرته على التأقلم أو الأداء والنجاح في حالات معينة أو القيام بإنجاز مهمة.

النماذج المفسرة لفاعلية الذات:

حدد **(Bandura, 1977: 194)** ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات ترتبط بالأداء،ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات تختلف تبعاً لهذه الأبعاد وهي كالتالي:

١- القوة(Strength) : وأشار (Bandura, 1977) بأن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن القدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي ستؤدى بنجاح، والمثابرة العالية، كما يذكر أيضًا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الأفراد سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم من خلال فترات زمنية محددة. (البندري الجاسر، ٢٠٠٧: ٣٣).

٢- العمومية (generality) : وأشار (Bandura, 1997) إلى أن العمومية هي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأشخاص غالبًا ما يعممون احساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها. (البندري الجاسر، ٢٠٠٧: ٣٢).

٣- قدر الفاعلية (Mangnitude) : وأشار (Bandura, 1977a) بأن قدر الفاعلية يختلف تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة، وفقًا للإختلافات بين الأشخاص في توقعات الفاعلية ومستوى الصعوبة، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، والمتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها. (البندري الجاسر، ٢٠٠٧: ٣٢).

البيئة الصفية المدركة: Perceived Classroom Environment

لقد تعددت التعريفات التي تناولت البيئة الصفية المدركة بتعدد آراء ووجهات نظر العلماء في هذا المجال وهي كالتالي: عرفها **(فواز عقل، ٢٠٠٥: ١٦٥)** البيئة الصفية بأنها مفهوم يشمل كل المتغيرات التي تُكون البيئة مثل عدد المشاركين والنشاطات وحجم المكان والإمكانيات، وهذه المتغيرات قد تكون عاملًا مشجعًا إن وجدت، أو عامل إعاقة إن لم توجد.وعرفتها **(إنشراح المغاربة، ٢٠١٩: ٤٢٥)** بأنها هي الغرف الصفية في المؤسسات التعليمية وما تحتويها من بيئة أكاديمية ومادية ونفسية واجتماعية وحفظ النظام وغيرها. وعرفتها **(تهاني الزيدي، ٢٠١٩: ٤٠٤)** بأنها

تفسيرات الطلاب لمجال بيئة تعلمهم الصفية، وذلك بما تتضمنه من عمليات تعلم، ومكونات فيزيقية، ومن سياقات وظروف نفسية، وتربوية واجتماعية والتي قد تسهل أو تعوق عمليات تعلمهن.

النماذج المفسرة للبيئة الصفية المدركة:

نموذج تركت وموس (١٩٧٣):لقد أشار(Trickett & Moos , 1973: 96) بأن البيئة الصفية تتكون من تسعة أبعاد وهي كالتالي:

١- الانهماك والمشاركة (Involvement): ويشير هذا البعد إلى مدى اهتمام الطلاب بأنشطة الصف وانشغالهم بها والمشاركة في المناقشات.

٢- الانتماء (Affiliation) : ويشير هذا البعد إلى مدى تعامل الطلاب مع بعضهم البعض في علاقات اجتماعية، ومساعدة بعضهم البعض في الواجبات المنزلية والاستمتاع بالعمل معًا.

٣- دعم المعلم وتفاعله (Teacher Support): ويشير هذا البعد إلى مدى إبداء المعلم لاهتمامه الشخصي بالطلاب مع بذل الجهد لمساعدتهم.

٤- المنافسة(Competition) : ويشير هذا البعد إلى مقدار التركيز على المنافسة الأكاديمية داخل الصف للحصول على الدرجات أو التقدير.

٥- توجيه المهام (Task orientation): ويشير هذا البعد إلى مدى تركز أنشطة الصف حول تحقيق أهداف أكاديمية محددة.

٦- النظام والتنظيم الصفي(Order and organization): ويشير هذا البعد إلى مدى الحفاظ على النظام ومدى تنظيم أنشطة الصف بشكل جيد.

٧- وضوح النظم (Rule clarity) : ويشير هذا البعد إلى الدرجة التي تكون فيها قواعد السلوك في الفصل واضحة ومفهومة ومدى التزام الطلاب بها ومدى معرفة الطلاب بالعواقب في حالة عصيانهم.

٨- ضبط المعلم وسيطرته (Teacher control): ويشير هذا البعد إلى مقدار القواعد التي تحكم سلوك المتعلم داخل الفصل ودرجة تطبيق القواعد.

٩- تجديد المعلم وميله إلى الإبداع (Innovation): ويشير هذا البعد إلى مدى اختلاف وتنوع أشكال التدريس والتفاعل الصفي داخل الصف، ومدى استخدام المعلم لتقنات جديدة وتشجيع التفكير الإبداعي.

المساندة الوالدية Parental Support:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم المساندة الوالدية بتعدد آراء ووجهات نظر العلماء في هذا المجال وهي كالتالي: حيث عرفه **(Ellis, Thomas & Rollins, 1976: 713)** بأنه مصطلح يشير إلى التفاعل الذي يحدث بين الوالدين والطفل، والذي يتميز بالتنشئة والدف والقبول والمشاعر الإيجابية الأخرى من الوالدين تجاه الطفل. وعرفها **(Shaw,Krause,Chatters,Connell&Ingersoll-Dayton,2004:4)** بأنها عبارة عن مجموعة الإيماءات والأفعال الدالة على الرعاية، والقبول، والمساعدة التي يعبر عنها الوالدين تجاه الطفل. وقد عرفت **(وفاء بله، ٢٠١٩: ١٧٠)** المساندة الوالدية بأنها أساليب المساعدات المختلفة التي يتلقاها الشباب من الجنسين من أولياء أمورهم والتي تتمثل في تقديم الاهتمام والرعاية والنصح والتوجية والتشجيع في كافة مواقف الحياة، وكذلك إشباع حاجاتهم النفسية والمادية وثقل المعرفة لديهم، حتى يشعرون بالأمان فتجعلهم يثقون بأنفسهم ويتكون لديهم درجة من الرضا عن هذا الدعم.

النماذج المفسرة للمساندة الوالدية:

يوجد اتجاهان في تفسير متغير المساندة الوالدية وهما كالتالي: **الاتجاه الأول:** وهذا الاتجاه يتعامل مع متغير المساندة الوالديه على أنه متغير أحادي البعد يتضمن العديد من المتغيرات، حيث أشار **(Heilbrun ,1964: 154)** إلى أن السلوك الوالدي الداعم يتضمن الأمان، والقبول، والمودة الحسية، ومناقشة المشاعر الشخصية والتجارب، والثقة، والمودة، والعطاء المادي، والتشجيع. **الاتجاه الثاني:** يتعامل مع متغير المساندة الوالدية على أنه متغير متعدد الأبعاد، حيث أشار العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة إلى أن متغير المساندة الوالدية هو بناء متعدد الأبعاد. **(Young, Barber & Thomas, 1986: 783)**. و قد أشار **(Miller, Norton & Hill, 1995: 814)** إلى أربعة أبعاد للمساندة الوالدية وهي كالتالي:المساندة العامة،المودة الحسية،علاقات

الصداقة،الاتصال المستمر. وأشار (Young, Miller, Norton & Hill, 1995: 815) إلى وجود ثلاثة أبعاد للمساندة الوالدية وهي كالتالي: المساندة الداخلية: ويتضمن هذا البعد التشجيع، والتقدير، وإشعار الابن بالسعادة، والثقة، والحب، المساندة الخارجية: ويتضمن هذا البعد معانقة الطفل، وتقبيله، والخروج معه، وشراء أشياء مميزه له، العلاقات الحميمية: ويتضمن هذا البعد سلوكيات مثل قرب الطفل من الوالين، والرغبة في الإقتداء بوالديه، والإستمتاع بعمل أشياء معهم، والمودة بين الابن ووالديه، والرغبة في قضاء الوقت مع والديه.

ثانيا الدراسات السابقة:

دراسات تناولت الاندماج المدرسي وتوجهات أهداف الإنجاز:

وقد أجرى (Green & Miller , 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٠٨) طالب من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات أهداف التعلم والاندماج المعرفي العميق (الاستراتيجيات العميقة – التنظيم الذاتي)، وتوصلت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة بين توجهات أهداف الأداء والاندماج السطحي. وفي دراسة (Roebbken, 2007) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توجهات الهدف والاندماج الأكاديمي، وتم تطبيق أدوات الدراسة على (٢٣٠٩) طالبًا جامعيًا في جامعة كاليفورنيا، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان والأداء الإقدامية هم أكثر رضا عن تجربيتهم الأكاديمية ويظهرون درجة أعلى من الاندماج الأكاديمي من الطلاب الذين يتبنون أهداف تجنب العمل/ الأداء. وقد أجريت دراسة (Gonida,Voulala & Kiosseoglou, 2009) على (٢٧١) طالبًا في الصفين السابع والتاسع، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء – إقدام مع اندماج الطلبة السلوكي والإنفعالي، ووجود علاقة سالبة بين أهداف الأداء – إحجام مع الاندماج السلوكي عند طلبة الصفين السابع والتاسع في شمال اليونان.

دراسات تناولت الاندماج المدرسي وفاعلية الذات:

وفي دراسة (Galyon, Blondin, Yaw & Williams, 2011) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة التفاعلية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاندماج في الحصص الصفية، وتكونت عينة

الدراسة من (١٦٥) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية تتنبأ بالاندماج في الحصص الصفية والنتائج الأكاديمية. وفي دراسة **(Ugwu, Onyishi, Tyoyima, 2013)** والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والاندماج المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا مع الاندماج المدرسي. وفي دراسة **(Bilge, Dost & Cetine, 2014)** والتي هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في الاندماج المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٣) طالبًا وطالبة في مدينة أنقرة بتركيا، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوي المهارات الدراسية المرتفعة، وفاعلية الذات المرتفعة يمتلكون مستويات مرتفعة من الاندماج المدرسي.

دراسات تناولت الاندماج المدرسي والبيئة الصفية المدركة:

دراسة **(Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008)** والتي هدفت إلى التعرف على درجة الاندماج المدرسي في ضؤ بيئات تعلم جديدة، وقد تكونت عينة الدراسة (٦٧١) طالب من طلاب الصفوف من الأول إلى الثالث من المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج أن تصورات الطلاب عن بيئة التعلم تؤثر في درجة الاندماج المدرسي. وهدفت دراسة **(Opdenakker & Minnaert, 2011)** إلى التعرف على تأثير خصائص بيئة على الاندماج، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٧) طالب من طلاب الصف السادس الإبتدائي بنيوزيلاندا، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير لجميع خصائص بيئة التعلم على الاندماج، وأن المعلم كمدرب جيد هو أكثر الخصائص إسهامًا بالاندماج. وفي دراسة **(Chipangura & Aldridge, 2016)** والتي هدفت إلى التعرف على تأثير بيئة التعلم المدركة على اندماج الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود تأثير لبيئة التعلم على اندماج الطلاب.

دراسات تناولت الاندماج المدرسي والمساندة الوالدية:

دراسة **(Malczyk & Lawson, 2017)** الطولية لـ (١١٠) عائلة وحيدة الوالد ترأسها أم ولقد فحصت تأثير المراقبة الوالدية، والتعلق بين الوالدين والطفل وجودة العلاقة بين الوالدين والطفل على الاندماج المدرسي، وتوصلت النتائج إلى أن جودة العلاقة بين الوالدين والطفل والمراقبة الأبوية تنبأت بالاندماج المدرسي للأطفال، ويظهر تأثير الوالدين على الاندماج الدراسي بشكل بارز في

العائلات التي ترأسها أم ولديها طفلة، وأن دخل الأسرة مهم أيضًا. ودراسة **(Hill et al., 2018)** والتي استخدمت نمذجة المعادلة الهيكلية لفحص الآثار المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين الوالدين والمدرسة على خلق مستقبل هادف والاندماج المدرسي في عينة متنوعة من المراهقين عددهم (٦٢٤)، وتوصلت النتائج إلى أن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين العلاقات بين الوالدين والمدرسة والاندماج المدرسي.

فروض البحث:-

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس الاندماج المدرسي راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس توجهات أهداف الإنجاز راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني).

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس فاعلية الذات راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس البيئة الصفية المدركة راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس المساندة الوالدية راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني).

إجراءات البحث:-

منهج البحث: تم إستخدام المنهج الوصفى نظراً لملائمته مع البحث الحالى لإتساقه مع طبيعة المشكلة، والبحث، ومتغيراته، والبيانات الخاصة به حيث يهدف التعرف على بعض الفروق الديموغرافية في الاندماج المدرسي وتوجهات أهداف الإنجاز وفاعلية الذات والبيئة الصفية المدركة والمساندة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

عينة البحث:

-**العينة الاستطلاعية:** تكونت العينة الاستطلاعية من (١٥٤) تلميذًا وتلميذه من تلاميذ المرحلة الإعدادية، بواقع (٦٦) تلميذًا و(٨٨) تلميذه بمدرسة الشهيد فتحي عبد المقصود المهدي التابعة لإدارة تلا التعليمية بمحافظة المنوفية، وذلك خلال الفصل الدراسى الأول لعام (٢٠٢١-٢٠٢٢).

-**العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٠٠) تلميذًا وتلميذه، بواقع (١٦٢) تلميذًا وتلميذه بالصف الأول الإعدادي و(١٣٨) تلميذًا وتلميذه بالصف الثاني الإعدادي، وبواقع (١٤٣) تلميذًا و(١٥٧) تلميذه، وهم من تلاميذ المرحلة الإعدادية ببعض المدارس التابعة للإدارة التعليمية بتلا بمحافظة المنوفية، وذلك خلال الفصل الدراسى الثانى لعام (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٢: ١٤) بمتوسط حسابي قدره (١٣.٣٧) عامًا وانحراف معياري قدره (٠.٦٤) عام.

أدوات البحث:- أُستخدمت الأدوات التالية لتحقيق أهداف البحث: -

أولا: مقياس الاندماج المدرسي إعداد فريدركس وآخرون (٢٠٠٥) ترجمة وتقنين مسعد أبو العلا (٢٠١١).

أعد هذا المقياس (Fredericks et al., 2005)، وقد ترجمه مسعد أبو العلا (٢٠١١)، ويتكون هذا المقياس من (١٩) مفردة تتوزع على ثلاثة أبعاد للإندماج.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس: تم التحقق في البحث الحالي من صدق المقياس عن طريق حساب:

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب قيمة (ف) للنسبة الحرجة بين أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) من أفراد العينة الإستطلاعية، وقد كانت قيمة (ف) = (٢١.٩٣١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على قيمته التمييزيه وصدقه في قياس ما وضع لأجله.

الإتساق الداخلي: قامت مُعدة المقياس بحساب الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

ب–ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٨٣٤)، والتجزئة النصفية بعد التصحيح بطريقة سبيرمان– براون والذي بلغت قيمته (٠.٨٤٣)، وإعادة التطبيق والذي بلغت قيمته (٠.٧٦٢)، ويتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات المقياس، وهذا يدل على تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

ثانيا: مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد عبود راضي (٢٠١٥):

أعد هذا المقياس عبود راضي، ويتكون هذا المقياس من (٣٢) مفردة تتوزع على أربعة أبعاد لتوجهات أهداف الإنجاز.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ–صدق المقياس:

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب قيمة (ف) للنسبة الحرجة بين أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) من أفراد العينة الإستطلاعية، وقد كانت قيمة (ف) = (٣٢.٩٤٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على قيمته التمييزيه وصدقه في قياس ما وضع لأجله.

الاتساق الداخلي: قامت مُعدة المقياس بحساب الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

ب–ثبات المقياس: تم التحقق في البحث الحالي من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٨١٨)، والتجزئة النصفية بعد التصحيح بطريقة سبيرمان– براون والذي بلغت قيمته (٠.٦١٥)، وإعادة التطبيق والذي بلغت قيمته (٠.٨٢٩)، ويتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات المقياس، وهذا يدل على تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

ثالثاً: مقياس فاعلية الذات إعداد هبه محمود (٢٠٢٠).

أعد هذا المقياس هبه محمود، ويتكون هذا المقياس من (٣١) مفردة تتوزع على أربعة أبعاد لفاعلية الذات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-صدق المقياس:

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب قيمة (ف) للنسبة الحرجة بين أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) من أفراد العينة الإستطلاعية، وقد كانت قيمة (ف) = (٧.٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على قيمته التمييزيه وصدقه في قياس ما وضع لأجله.

الاتساق الداخلى: قامت مُعدة المقياس بحساب الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

ب-ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي عن طريق حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٧٤٧)، و التجزئة النصفية بعد التصحيح بطريقة سبيرمان- براون والذي بلغت قيمته (٠.٦٣٢)، وإعادة التطبيق والذي بلغت قيمته (٠.٨٠١)، ويتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات المقياس، وهذا يدل على تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

رابعاً: مقياس البيئة المدرسية المدركة لتريكيت وموس (١٩٧٣) ترجمة مريم بوخطة وربيعة جعفور(٢٠١٩)

أعد هذا المقياس (Trickett & Moss, 1973)، وقد قامت مريم بوخطة وربيعة جعفور بترجمة وتقنين هذ المقياس في البيئة العربية (٢٠١٩)، ويتكون هذا المقياس من (٤٤) مفردة تتوزع على ستة أبعاد للبيئة الصفية المدركة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-صدق المقياس:

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب قيمة (ف) للنسبة الحرجة بين أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) من أفراد العينة الإستطلاعية، وقد كانت قيمة (ف) = (١٠.٤٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على قيمته التمييزيه وصدقه في قياس ما وضع لأجله.

الاتساق الداخلى: قامت مُعدة المقياس بحساب الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) و(٠.٠٥) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

ب-ثبات المقياس : قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٧٥٢)، والتجزئة النصفية بعد التصحيح بطريقة سبيرمان- براون والذي بلغت قيمته (٠.٧٧٥)، وإعادة التطبيق والذي بلغت قيمته (٠.٦٣٢)، ويتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات المقياس، وهذا يدل على تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

خامساً: مقياس المساندة الوالدية إعداد أماني عبد الوهاب(٢٠٠٧).

أعد هذا المقياس أماني عبد الوهاب، ويتكون المقياس من صورتين أحدهما خاصة بالأم والأخرى خاصة بالأب، وتتضمن كل صورة عدد (٢٥) مفردة تصف السلوكيات الصادرة من أحد الوالدين.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-صدق المقياس:-

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب قيمة (ف) للنسبة الحرجة بين أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) من أفراد العينة الإستطلاعية، وقد كانت قيمة (ف) = (٣٩.٣١٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على قيمته التمييزيه وصدقه في قياس ما وضع لأجله.

الاتساق الداخلى: قامت مُعدة المقياس بحساب الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) و(٠.٠٥) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

ب-ثبات المقياس قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٩١٧)، والتجزئة النصفية بعد التصحيح بطريقة سبيرمان- براون والذي بلغت قيمته (٠.٨٢٦)، وإعادة التطبيق والذي بلغت قيمته (٠.٨٥٨)، ويتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات المقياس، وهذا يدل على تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

المعالجات الإحصائية: اعتمدت الباحثة في معالجة بيانات البحث الحالي على الأساليب الإحصائية التالية وذلك باستخدام برنامج SPSS الإصدار رقم (٢٦): معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين درجات التلاميذ على المفردات ودرجاتهم على أبعاد كل مقياس لإيجاد صدق أدوات الدراسة بطريقة الإتساق الداخلي، معامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات الأدوات بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ، معامل سبيرمان براون لإيجاد ثبات الأدوات بإستخدام طريقة التجزئة النصفية.

نتائج البحث وتفسيرها:

(١) نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس الاندماج المدرسي راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني). ولإختبار صحة الفرض الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، ومن ثم حساب قيم (ت) للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الذكور والإناث، وبين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الصف الأول والثاني، وجدول (١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(١) الفروق في مستويات الاندماج المدرسي الراجعة للجنس والصف (ن= ٣٠٠)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاندماج السلوكي	الذكور	١٤٣	٢١.٥٦	٣.١٥٩	١.١٤١	٠.٢٥٥
	الإناث	١٥٧	٢١.٩٤	٢.٦٥٤		
	الصف الأول	١٦٢	٢١.٧٠	٢.٨٦٨	٠.٤٠٣	٠.٦٨٧
	الصف الثاني	١٣٨	٢١.٨٣	٢.٩١٦		
الاندماج الإنفعالي	الذكور	١٤٣	٢٤.٨٣	٤.٤٦٩	١.٣٤٨	٠.١٧٩
	الإناث	١٥٧	٢٤.١١	٤.٦٣٨		
	الصف الأول	١٦٢	٢٤.٢١	٤.٤٥٥	١.٠٠١	٠.٣١٨
	الصف الثاني	١٣٨	٢٤.٧٤	٤.٦٩١		
الاندماج المعرفي	الذكور	١٤٣	٣٥.١٤	٦.٢٨٢	٢.٧٠٦	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٣٦.٨٦	٤.٤٨٦		
	الصف الأول	١٦٢	٣٥.٨٨	٥.٥٨٣	٠.٥٣٨	٠.٥٩١
	الصف الثاني	١٣٨	٣٦.٢٢	٥.٣٦٠		
الدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي	الذكور	١٤٣	٧٧.٦١	١٠.٦١٥	٠.٩٤٧	٠.٣٤٤
	الإناث	١٥٧	٧٨.٦٨	٨.٩٩٨		
	الصف الأول	١٦٢	٧٧.٧٢	٩.٨٧٧	٠.٨٥٨	٠.٣٩١
	الصف الثاني	١٣٨	٧٨.٧٠	٩.٧١٨		

ويتضح من جدول (١) ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الاندماج السلوكي والاندماج الإنفعالي والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي، بينما كانت هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الاندماج المعرفي عند مستوى (٠.٠١) لصالح الإناث.وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(رفعة الزعبي، ٢٠١٣)** ودراسة **(أحمد الكنج، ٢٠١٥)** ودراسة **(شروق الزهراني، ٢٠١٨)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الاندماج تعزي للجنس. وتتفق أيضًا مع دراسة **(حسني النجار، ٢٠١٩)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزي إلى الجنس في الاندماج الإنفعالي والسلوكي والدرجة الكلية للإندماج. كما إتفقت مع دراسة **(أحمد محاسنة وأحمد العلوان وعمر العظامات، ٢٠١٩)** ودراسة **(محمد الجبيلي، ٢٠٢٠)** والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في بعد الاندماج المعرفي تعزي للجنس ولصالح الإناث.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة **(وصل الله السواط، ٢٠١٥)** والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاندماج المعرفي تبعًا لمتغير الجنس لدى طلاب جامعة الطائف. كما تختلف تلك النتيجة مع دراسة **(عبد المحسن خضير ونجلاء راضي، ٢٠١٧)** ودراسة **(محمد الشلالفة، ٢٠١٧)** والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للإندماج تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتختلف مع دراسة **(عبد السلام عبد الرحمن، ٢٠١٨)** والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة إلى في بعد الاندماج السلوكي لصالح الذكور بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاندماج الإنفعالي لصالح الإناث. كما تختلف مع دراسة **(حسني النجار، ٢٠١٩)** والتي أشارت إلى وجود فروق تعزي إلى الجنس في الاندماج المعرفي. وتختلف مع دراسة **(حسن عابدين، ٢٠١٩)** والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاندماج ككل وأبعاده (الاندماج السلوكي والاندماج الإنفعالي والاندماج المعرفي) تعزي للجنس ولصالح الذكور. وتختلف مع دراسة **(محمد الجبيلي، ٢٠٢٠)** حيث أشارت نتائج هذه الدراسة أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاندماج المدرسي ككل وفي أبعاد الاندماج المدرسي الفرعية (الاندماج السلوكي والاندماج الإنفعالي) تعزي للجنس ولصالح الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الاندماج السلوكي والاندماج الإنفعالي والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى خضوع التلاميذ إلى نفس المقررات ومعايشتهم لنفس بيئة التعلم بنفس مكوناتها وأدواتها.

ويمكن تفسير أيضًا وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الاندماج المعرفي عند مستوى (٠.٠١) لصالح الإناث إلى أن الإناث تستثمر جهودها في إتقان المعارف والمهارات الصفية في أثناء عملية التعلم وتستخدم إستراتيجيات مناسبة أفضل من الذكور، وقد أشار **(محمد الجبيلي، ٢٠٢٠، ٧٤٤)** بأن التلميذات أكثر اهتمامًا بالنواحي المدرسية من التلاميذ، ويبرز أثر ذلك الاهتمام من خلال حرص التلميذات على إقامة علاقات ناجحة وإيجابية فيما بينهن لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، وتنعكس هذه العلاقت فيما بينهن على مستوى إندماجهن المدرسي.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على أي من أبعاد الاندماج المدرسي (الاندماج السلوكي، الاندماج الإنفعالي، الاندماج المعرفي) أو الدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(رأفت باخوم، ٢٠٠٥)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق راجعة إلى الصف (الصف الأول والصف الثالث الإعدادي) في الاندماج الفعال. كما تتفق مع دراسة **(فيصل الحربي، ٢٠١٩)** والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج المعرفي لدى أفراد عينة البحث راجعة إلى الصف الدراسي(أول، ثاني، ثالث). في حين تختلف تلك النتيجة مع دراسة **(مرام طربية، ٢٠١٦)** والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى الصف في بعد الاندماج السلوكي وبعد الاندماج المعرفي. كما ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على أي من أبعاد الاندماج المدرسي (الاندماج السلوكي، الاندماج الإنفعالي، الاندماج المعرفي) أو الدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي إلى أن طلاب الصف الأول الإعدادي وطلاب الصف الثاني الإعدادي متقاربين في المرحلة العمرية.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على توجهات أهداف الإنجاز راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني). ولإختبار صحة الفرض الثاني، تم حساب قيم (ت) للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الذكور والإناث، وبين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الصف الأول والثاني، وجدول (٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(٢) الفروق في مستويات توجهات أهداف الإنجاز الراجعة للجنس والصف (ن= ٣٠٠)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإتقان/ إقدام	الذكور	١٤٣	٤٢.٧١	٤.٧٩٢	١.٦١٣	٠.١٠٨
	الإناث	١٥٧	٤٣.٦١	٤.٨٤٢		
	الصف الأول	١٦٢	٤٢.٧٤	٥.١٢٦	١.٧٤٥	٠.٠٨٢
	الصف الثاني	١٣٨	٤٣.٧٤	٤.٤٢٢		
الإتقان/ إحجام	الذكور	١٤٣	٣٥.١٠	٧.٦٤٦	٥.٢٥٢	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٤٠.٠٩	٨.٧٨٦		
	الصف الأول	١٦٢	٣٧.٢٦	٨.٤١٤	٠.٩٨٩	٠.٣٢٤
	الصف الثاني	١٣٨	٣٨.٢٥	٨.٨٥١		
الأداء/ إقدام	الذكور	١٤٣	٢٧.١٢	٣.١١٢	٠.٩٦٤	٠.٣٣٦
	الإناث	١٥٧	٢٦.٧٦	٣.٢٤٧		
	الصف الأول	١٦٢	٢٦.٩٠	٣.١٠٠	٠.٢٢٥	٠.٨٢٢
	الصف الثاني	١٣٨	٢٦.٩٨	٣.٢٨٨		
الأداء/ إحجام	الذكور	١٤٣	١٨.٣١	٣.٥٣١	٢.٩٥٧	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	١٩.٦٢	٤.٠٥٢		
	الصف الأول	١٦٢	١٨.٨٥	٣.٣٣٢	٠.٧١٧	٠.٤٧٤
	الصف الثاني	١٣٨	١٩.١٧	٤.٤١٠		
الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز	الذكور	١٤٣	١٢٣.٢٥	١٠.٧٤١	٤.٩٦٦	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	١٣٠.٠٨	١٣.٠٥٣		
	الصف الأول	١٦٢	١٢٥.٧٤	١١.٣٤٩	١.٦١٦	٠.١٠٧
	الصف الثاني	١٣٨	١٢٨.١٠	١٣.٥٩٠		

ويتضح من جدول (٢) ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الإتقان/ إقدام، وبعد الأداء/ إقدام، بينما كانت هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الإتقان/ إحجام، وبعد الأداء/ إحجام والدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز عند مستوى (٠.٠١) لصالح الإناث. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(شادية الشبيبة، ٢٠١٥)** والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد الإتقان/ إقدام، وبعد الأداء/ إقدام. كما تتفق مع دراسة **(طلعت أبو عوف، ٢٠٢٠)** والتي أشارت إلى وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الإتقان/ إحجام، وبعد الأداء/ إحجام عند مستوى (٠.٠١).

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة **(شادية الشبيبة، ٢٠١٥)** والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد الإتقان/ إحجام، وبعد الأداء/ إحجام. كما تختلف مع دراسة **(محمد عبد السميع وربيع رشوان، ٢٠١٨)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لإختلاف النوع ماعدا بعد توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على الذات. وتختلف أيضًا مع دراسة **(عبد السلام عبد الرحمن، ٢٠١٨)** والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه الأداء/ إقدام والتمكن/ إقدام لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف الأداء/ إحجام لصالح الذكور. وتختلف أيضًا مع دراسة **(طلعت أبو عوف، ٢٠٢٠)** والتي أشارت إلى وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الإتقان/ إقدام، وبعد الأداء/ إقدام عند مستوى (٠.٠١).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الإتقان/ إقدام، وبعد الأداء/ إقدام إلى أنهم يتعلمون في نفس البيئة ونفس الظروف تقريبًا، بينما يمكن تفسير وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الإتقان/ إحجام، وبعد الأداء/ إحجام والدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز عند مستوى (٠.٠١) لصالح الإناث إلى أن الإناث تميل إلى تجنب الفشل أو تجنب القيام بالأعمال التي سيكون أدائها فيها سيئ أكثر من الذكور بالإضافة إلى أن الإناث تحاول بقدر الإمكان عدم الظهور بمظهر الغباء فيترتب على ذلك أنهم يتجنبون المشاركة في أي عمل لا يستطيعون القيام به.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على أي بعد من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ إقدام، الإتقان/ إحجام، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) أو الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (رأفت باخوم، ٢٠٠٥) والتي أشارت إلى عدم وجود راجعة إلى الصف في توجهات أهداف الإنجاز.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على أي بعد من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ إقدام، الإتقان/ إحجام، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) أو الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز إلى أن التلاميذ ينتمون إلى نفس المرحلة العمرية تقريبًا.

(٣) نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على فاعلية الذات راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني).

ولإختبار صحة الفرض الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتلك الدرجات، ومن ثم حساب قيم (ت) للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الذكور والإناث، وبين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الصف الأول والثاني، وجدول (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(٣) الفروق في مستويات فاعلية الذات الراجعة للجنس والصف (ن= ٣٠٠)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المثابرة	الذكور	١٤٣	١٢.٣٨	٢.٨٤٣	٠.٢٦٥	٠.٧٩١
	الإناث	١٥٧	٢١.٣٠	٢.٧٣٣		
	الصف الأول	١٦٢	٢١.٣٨	٢.٧٢١	٠.٢٨٨	٠.٧٧٤
	الصف الثاني	١٣٨	٢١.٢٩	٢.٨٦٠		
الإستفادة من الخبرات السابقة	الذكور	١٤٣	٢٠.٢٢	٢.٢٤٠	٠.٨٧١	٠.٣٨٥
	الإناث	١٥٧	٢٠	٢.٠٧٢		
	الصف الأول	١٦٢	١٩.٩٨	٢.٠٦٦	١.٠٦٢	٠.٢٨٩
	الصف الثاني	١٣٨	٢٠.٢٥	٢.٢٥٠		

الثقة بالنفس	الذكور	١٤٣	١٧.٨٥	١.٨١١	٢.٠٥٩	٠.٠٥
	الإناث	١٥٧	١٧.٤١	١.٩٢٥		
	الصف الأول	١٦٢	١٧.٨٨	١.٥٩٩	٢.٥٢٥	٠.٠٥
	الصف الثاني	١٣٨	١٧.٣٢	٢.١٣٤		
الحرص على أداء المهمة	الذكور	١٤٣	١٧.١٣	٢.١٨٩	٠.٢٦١	٠.٧٩٤
	الإناث	١٥٧	١٧.٢٠	٢.٠٨٩		
	الصف الأول	١٦٢	١٧.٠٧	١.٩٧٥	٠.٨٥٧	٠.٣٩٢
	الصف الثاني	١٣٨	١٧.٢٨	٢.٣٠٨		
الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات	الذكور	١٤٣	٧٦.٥٩	٦.٨٧٢	٠.٧٢٢	٠.٤٧١
	الإناث	١٥٧	٧٦.٠٢	٦.٧٤٩		
	الصف الأول	١٦٢	٧٦.٣١	٦.١٢٥	٠.٠٥١	٠.٩٦٠
	الصف الثاني	١٣٨	٧٦.٢٧	٧.٥١٨		

ويتضح من جدول (٣) ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المثابرة، بعد الإستفادة من الخبرات السابقة، بعد الحرص على أداء المهمة، الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات، بينما كانت هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الثقة بالنفس عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الذكور. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(قريشي فيصل، ٢٠١١)** ودراسة **(هيام شاهين، ٢٠١٢)** ودراسة **(برهان حمادنة وماهر شرادقة، ٢٠١٣)** ودراسة **(فواز المومني وبيان النوافلة، ٢٠١٤)** ودراسة **(مرام طربية، ٢٠١٦)** ودراسة **(ولاء يوسف، ٢٠١٦)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لفاعلية الذات.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة **(عبد الحكيم المخلافي، ٢٠١٠)** ودراسة **(عفاف عثمان، ٢٠٢٠)** والتي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لفاعلية الذات لصالح الإناث. كما تختلف مع دراسة **(صابر عبد القادر، ٢٠٠٣)** ودراسة **(سامي مرسي، ٢٠١٥)** ودراسة **(صونيا دودو، ٢٠١٧)** ودراسة **(ثناء عبد الحافظ وغدير فليح، ٢٠١٧)** ودراسة **(هبة محمد،**

٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لفاعلية الذات لصالح الذكور.

وقد أشار **(سامي مرسي، ٢٠١٥، ١٥٨)** أن إختلاف البناء الجسدي والنفسي للذكور والإناث هو من العوامل التي من شأنها التأثير على معتقدات الأفراد عن فاعليتهم الذاتية، فالإناث أقل قدرة على تحمل المسئولية وأكثر إحساساً بالضعف الجسدي، بالإضافة إلى أن معتقدات الفرد التي يحملها عن جنسه وأدواره الإجتماعية، وأساليب التربية والتنشئة الإجتماعية تمثل أساساً لمثل هذه المعتقدات سواء من حيث الأدوار الإجتماعية المناسبة وما يترتب عليها ومعتقدات فاعلية الذات.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة إلى الجنس في بعد المثابرة والإستفادة من الخبرات السابقة والحرص على أداء المهمة والدرجة الكلية لفاعلية الذات إلى وجود التلاميذ ينتمون إلى بيئة واحدة تقريبًا فيتشكل لديهم مستوى متقارب من فاعليتهم الذاتية بالإضافة إلى أنهم متقاربين في المرحلة العمرية، بينما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الثقة بالنفس عند مستوى (٠.٠٥) بسبب إختلاف أساليب التنشئة الإجتماعية التي يتلقاها كلًا من الذكور والإناث سواء من أفراد أسرتهم أو من المعلمين أنفسهم، فيكتسب الذكور مستوى مرتفع من ثقتهم بأنفسهم مقارنة بالإناث.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد المثابرة، بعد الإستفادة من الخبرات السابقة، بعد الحرص على أداء المهمة، أو الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد الثقة بالنفس عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طلاب الصف الأول الإعدادي. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (معاوية أبو غزال، ٢٠١٣) و**(مرام طربية، ٢٠١٦)** ودراسة **(ولاء يوسف، ٢٠١٦)** والتي أشارت إلى وجود فروق راجعة إلى الصف في الدرجة الكلية لفاعلية الذات.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة إلى الصف في بعد المثابرة والإستفادة من الخبرات والحرص على أداء المهمة والدرجة الكلية لفاعلية الذات إلى تقارب المرحلة العمرية للتلاميذ، بينما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة إلى الصف في بعد الثقة بالنفس

عند مستوى (٠.٠٥) إلى طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي أنفسهم والذين كانوا أكثر ثقتًا في قدراتهم أكثر من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

(٤) نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البيئة الصفية المدركة راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني). ولإختبار صحة الفرض الرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتلك الدرجات، ومن ثم حساب قيم (ت) للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الذكور والإناث، وبين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الصف الأول والثاني، وجدول (٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(٤) الفروق في مستويات البيئة الصفية المدركة الراجعة للجنس والصف (ن= ٣٠٠)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشاركة	الذكور	١٤٣	٢٧.٢٠	٤.٨٥١	١.٩٢٢	٠.٠٥٦
	الإناث	١٥٧	٢٦.٢٤	٣.٨٤٣		
	الصف الأول	١٦٢	٢٦.٨١	٤.٣٧٧	٠.٤٨٠	٠.٦٣٢
	الصف الثاني	١٣٨	٢٦.٥٧	٤.٣٧٨		
الإنتماء	الذكور	١٤٣	٣٥.٦٩	٥.٤٠٠	١.٤٩٠	٠.١٣٧
	الإناث	١٥٧	٣٤.٧٧	٥.٢٢٨		
	الصف الأول	١٦٢	٣٥.٢٠	٥.١٠٠	٠.٠٣٢	٠.٩٧٥
	الصف الثاني	١٣٨	٣٥.٢٢	٥.٥٨٩		
الدعم	الذكور	١٤٣	٣٠.٤٨	٥.٧٩٩	٢.٨٩٦	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٣٢.٢٤	٤.٦٣٥		
	الصف الأول	١٦٢	٣٢.٣٨	٥.١٩٦	٣.٥٣٢	٠.٠١
	الصف الثاني	١٣٨	٣٠.٢٥	٥.١٨١		
توجيه المهام	الذكور	١٤٣	٦.٧٤	١.٧٥٥	١.٠٠١	٠.٣١٧
	الإناث	١٥٧	٦.٥٤	١.٧٠٠		
	الصف الأول	١٦٢	٦.٦٠	١.٧١٠	٠.٣٤٤	٠.٧٣١
	الصف الثاني	١٣٨	٦.٦٧	١.٧٥٢		
المنافسة	الذكور	١٤٣	٣٣.٨٧	٤.٥٣٧	١.٨٢٦	٠.٠٦٩
	الإناث	١٥٧	٣٤.٨٥	٤.٧٩٢		
	الصف الأول	١٦٢	٣٤.٦٥	٤.٦٢٦	١.٠٨٥	٠.٢٧٩
	الصف الثاني	١٣٨	٣٤.٠٧	٤.٧٦٢		

النظام والتنظيم الصفي	الذكور	١٤٣	٢٣.٠٤	٥.١٨٩	٠.٠٢٩	٠.٩٧٧
	الإناث	١٥٧	٢٣.٠٣	٤.٧٦٥		
	الصف الأول	١٦٢	٢٣.٦١	٤.٩٣٣	٢.١٩٩	٠.٠٥
	الصف الثاني	١٣٨	٢٢.٣٦	٤.٩٣٠		
الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة	الذكور	١٤٣	١٥٧.٠١	١٨.٥٦٢	٠.٣٣٢	٠.٧٢٠
	الإناث	١٥٧	١٥٧.٦٧	١٥.٥٢٥		
	الصف الأول	١٦٢	١٥٩.٢٥	١٧.٣١٢	٢.١٠٤	٠.٠٣٦
	الصف الثاني	١٣٨	١٥٥.١٣	١٦.٤٤٣		

ويتضح من جدول (٤) ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المشاركة، وبعد الإنتماء، وبعد توجيه المهام، وبعد المنافسة، وبعد النظام والتنظيم الصفي، والدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الدعم عند مستوى (٠.٠١) لصالح الإناث. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(عدنان سواعد، ٢٠٠٧)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في بعد توجيه المهام والدرجة الكلية للبيئة الصفية المدركة. كما تتفق تلك النتيجة مع دراسة **(محسن عبد النبي، ٢٠١٠)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في الدرجة الكلية على خصائص البيئة الصفية المدركة. وتتفق تلك النتيجة أيضًا مع دراسة **(حليمة عكسة، ٢٠١٥)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في الدرجة الكلية لتصورات المراهق للوسط المدرسي. وتتفق تلك النتيجة أيضًا مع دراسة **(نديمة القليح، ٢٠١٨)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في الدرجة الكلية على البيئة الصفية المدركة.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة **(عدنان سواعد، ٢٠٠٧)** والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في بعد دعم المعلم لصالح الذكور. كما تختلف مع دراسة **(نايفة قطامي وماجد العساف، ٢٠٠٩)** والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في الدرجة الكلية في مستوى إدراك الطلاب لبيئة التعلم لصالح الإناث. كما تختلف مع دراسة **(أسماء النابلسي، ٢٠١٤)** والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في بعد المشاركة والدرجة الكلية للبيئة الصفية المدركة لصالح الإناث.

وقد أشارت (**أسماء النابلسي، ٢٠١٤**) إلى أن الإناث أكثر شعورًا بالمسئولية تجاه وظائفهم المدرسية وسعيهن وراء التحصيل وهذا الشعور بالمسئولية هو الذي يدفع الإناث إلى المشاركة الصفية والتي تعود عليهم بتقدير الذات والسعي للتفوق، وهذا القدر من المشاركة الصفية يؤدي إلى حصولهم على دعم نفسي وإجتماعي متمثل بالتعزيز من قبل المعلم.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المشاركة، وبعد الإنتماء، وبعد توجيه المهام، وبعد المنافسة، وبعد النظام والتنظيم الصفي، والدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة إلى أن التلاميذ ينتمون إلى بيئة واحدة مشتركة، ويدرسون نفس المناهج والذي إنعكس على كيفية إدراكهم لبيئتهم الصفية بنفس الطريقة تقريبًا وبالتالي فإن البيئة الصفية المدركة لا تشكل تمايز بين الجنسين، بينما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد الدعم عند مستوى (٠.٠١) لصالح الإناث إلى أن الإناث ربما يكونوا أكثر نشاطًا في الصف من الذكور وبالتالي يحصلون على دعم من معلميهم أكثر من الذكور.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد المشاركة، وبعد الإنتماء، وبعد توجيه المهام، وبعد المنافسة، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد الدعم عند مستوى (٠.٠١)، كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد النظام والتنظيم الصفي، وعلى الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة عند مستوى (٠.٠٥). وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (**عدنان سواعد، ٢٠٠٧**) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في بعد توجيه المهام، بينما تختلف مع تلك الدراسة حينما أشارت إلى عدم وجود فروق راجعة إلى الصف في بعد الدعم.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد المشاركة، وبعد الإنتماء، وبعد توجيه المهام، وبعد المنافسة إلى انتماء التلاميذ تقريبًا إلى نفس المرحلة العمرية تقريبًا، بينما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد الدعم وبعد النظام والتنظيم الصفي وعلى الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة إلى إختلاف مستوى الدعم الذي يتلقاه تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الثاني حيث تم الملاحظة من خلال القيام بالجانب الميداني أن تلاميذ الصف الأول الإعدادي ملتزمون بالحضور إلى المدرسة طوال أيام

الأسبوع بينما تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قليلًا ما يذهبون إلى المدرسة وبالأخص الذكور مما يترتب علية من إختلاف مستوى إدراكهم لبيئتم الصفية ومستوى الدعم الذين يتلقونه ومستوى النظام والتنظيم الصفي، وبالتالي فإن هذه النتيجة منطقية.

(٥) نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على المساندة الوالدية راجعة إلى الجنس (ذكور/ إناث)، أو الصف (أول/ ثاني).ولإختبار صحة الفرض الخامس، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتلك الدرجات، ومن ثم حساب قيم (ت) للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الذكور والإناث، وبين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الصف الأول والثاني، وجدول (٥) وجدول (٦) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(٥)الفروق في مستويات المساندة الوالدية الراجعة للجنس والصف (ن= ٣٠٠)

(الصورة الخاصة بالأم)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المساندة الداخلية	الذكور	١٤٣	٢٤.٢١	١.٨٩٥	٥.٤٠٥	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٢٢.٨٢	٢.٥٥٢		
	الصف الأول	١٦٢	٢٣.٥١	٢.٣٣١	٠.٢٠٧	٠.٨٣٦
	الصف الثاني	١٣٨	٢٣.٤٥	٢.٤١١		
المساندة الخارجية	الذكور	١٤٣	١٦.٠٧	١.٥٥٥	٠.١٩٨	٠.٨٤٣
	الإناث	١٥٧	١٦.٠٣	١.٧٥٦		
	الصف الأول	١٦٢	١٦.١٤	١.٦٨٨	٠.٩٧٠	٠.٣٣٣
	الصف الثاني	١٣٨	١٥.٩٥	١.٦٢٧		
العلاقات الحميمة	الذكور	١٤٣	٢٧.٨١	٢.٠٢١	١.٠٩٨	٠.٢٧٣
	الإناث	١٥٧	٢٧.٥٠	٢.٨٢٨		
	الصف الأول	١٦٢	٢٧.٩١	٢.٠٧١	١.٩٨٣	٠.٠٥
	الصف الثاني	١٣٨	٢٧.٣٣	٢.٨٥٨		
المجموع الكلي	الذكور	١٤٣	٦٨.٠٩	٤.٥١٩	٢.٨١٢	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٦٦.٣٤	٦.١٧٩		
	الصف الأول	١٦٢	٦٧.٥٦	٤.٩٩١	١.٢٩١	٠.١٩٨
	الصف الثاني	١٣٨	٦٦.٧٣	٦.٠٥٥		

ويتضح من جدول (٥) ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المساندة الخارجية، وبعد العلاقات الحميمة لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأم)، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المساندة الداخلية وعلى الدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأم) عند مستوى (٠.٠١) لصالح الذكور. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٧)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد العلاقات الحميمة للأم، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للمساندة الوالدية الصورة الخاصة بالأم. كما تتفق تلك النتيجة مع دراسة **(حنان أبو صيرى وماجدة سالم، ٢٠١٢)** والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في الدرجة الكلية لمستوى دعم الوالدين للأبناء لتأدية المهام والمسئوليات المدرسية.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة **(أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٧)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد المساندة الداخلية للأم، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المساندة الخارجية للأم. كما تختلف تلك النتيجة مع دراسة **(إيناس بدير، ٢٠١٣)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الجنس في مستوى الدعم الأسري الموجه للشباب.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المساندة الخارجية، وبعد العلاقات الحميمة لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأم) إلى أن الذكور والإناث يتلقون من أمهاتهم مستوى متقارب من المعانقة والمودة والقبول، وقد أشارت **(حنان الأحمدي وخديجة خوجه و مجدة الكشكي، ٢٠١٩، ٣١٨)** إلى أن المرحلة الإعدادية أقرب ما تكون إلى المرحلة الإبتدائية فيكون التلميذ خرج لتوه من مرحلة الطفولة إلى بداية مرحلة المراهقة فهو ما يزال يحتاج إلى حنان الأم وحبها وإهتمامها.

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المساندة الداخلية وعلى الدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأم) عند مستوى (٠.٠١) لصالح الذكور

إلى ميل الأمهات إلى تشجيع وتقدير أبنائها الذكور أكثر من الإناث لما يفرضه طبيعة المجتمع من أن الولد هو الذي سينجح في الدراسة ويعمل وأن البنت ستنجح وتتزوج وتجلس في البيت.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد المساندة الداخلية، وبعد المساندة الخارجية، والدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأم)، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد العلاقات الحميمة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(حنان الأحمدي وخديجة خوجه ومجدة الكشكي، ٢٠١٩)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في المساندة الداخلية للأم والمساندة الخارجية للأم والدرجة الكلية للمساندة الداخلية للأم، كما تختلف مع هذه الدراسة في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في بعد العلاقات الحميمة للأم.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد المساندة الداخلية للأم، وبعد المساندة الخارجية للأم، والدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأم) إلى أن التلاميذ في الصف الأول الإعدادي والصف الثاني الإعدادي يتلقون من أمهاتهم مستوى متقارب من التشجيع والتقديروالتقبيل والمعانقة، بينما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد العلاقات الحميمة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح تلاميذ الصف الأول الإعدادي إلى إختلاف مستوى الرغبة في قضاء أوقات مع أمهاتهم وإختلاف مستوى الإستمتاع بعمل أشياء معهم.

جدول(٦) الفروق في مستويات المساندة الوالدية الراجعة للجنس والصف (ن= ٣٠٠)
(الصورة الخاصة بالأب)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المساندة الداخلية	الذكور	١٤٣	٢٣.٨٢	٢.١٧١	٥.١٥٠	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٢٢.٠٦	٣.٦٣١		
	الصف الأول	١٦٢	٢٢.٧٢	٢.٩٨٩	١.٠٤١	٠.٢٩٩
	الصف الثاني	١٣٨	٢٣.١٠	٣.٣١٨		
المساندة الخارجية	الذكور	١٤٣	١٥.٥٢	١.٨٣٤	٤.٣٢٧	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	١٤.٣٨	٢.٦٩٣		
	الصف الأول	١٦٢	١٤.٨٥	٢.٤١٧	٠.٥٨٧	٠.٥٥٨
	الصف الثاني	١٣٨	١٥.٠١	٢.٣٦١		
العلاقات الحميمة	الذكور	١٤٣	٢٧.٤١	٢.٦١٧	٣.٧٠٩	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٢٥.٩٥	٤.٠٨٤		
	الصف الأول	١٦٢	٢٦.٨٠	٣.١١٢	٠.٨٤٥	٠.٣٩٩
	الصف الثاني	١٣٨	٢٦.٤٦	٣.٩٧٦		
المجموع الكلي	الذكور	١٤٣	٦٦.٧٥	٥.٤٤٤	٤.٩١٢	٠.٠١
	الإناث	١٥٧	٦٢.٣٩	٩.٥٤٧		
	الصف الأول	١٦٢	٦٤.٣٨	٧.٥٢٤	٠.٢٠٧	٠.٨٣٦
	الصف الثاني	١٣٨	٦٤.٥٧	٨.٨٥١		

ويتضح من جدول (٦) ما يلي:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المساندة الداخلية، وبعد المساندة الخارجية، وبعد العلاقات الحميمة، والدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأب) عند مستوى (٠.٠١) لصالح الذكور. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٧)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد المساندة الداخلية للأب، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المساندة الخارجية للأب، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للمساندة الوالدية الصورة الخاصة بالأب.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة **(أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٧)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد العلاقات الحميمة للأب.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على بعد المساندة الداخلية، وبعد المساندة الخارجية، وبعد العلاقات الحميمة، والدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأب) عند مستوى (٠.٠١) لصالح الذكور إلى أن الآباء يميلون إلى تفضيل أبنائهم الذكور عن الإناث والذي بدوره ينعكس على مستوى المساندة المقدمة لأبنائهم الذكور.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد المساندة الداخلية، وبعد المساندة الخارجية، وبعد العلاقات الحميمة، والدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأب). وتتفق تلك النتيجة مع دراسة **(حنان الأحمدي وخديجة خوجه ومجدة الكشكي، ٢٠١٩)** والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في بعد المساندة الداخلية للأب والمساندة الخارجية للأب والدرجة الكلية للمساندة الوالدية للأب، وتختلف مع تلك الدراسة في وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف في بعد العلاقات الحميمة للأب.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة إلى الصف (أول/ ثاني) على بعد المساندة الداخلية، وبعد المساندة الخارجية، وبعد العلاقات الحميمة، والدرجة الكلية لمقياس المساندة الوالدية (الصورة الخاصة بالأب) إلى تقارب المرحلة الزمنية لتلاميذ الصف الأول والصف الثاني الإعدادي.

المراجـع

أولا: المراجع العربية:

- أحمـد محاسـنة و أحمـد العلـون وعمـر العظامـات (٢٠١٩). الانغمـاس الأكـاديمي وعلاقتـه بالتوجهات الهدفيه لدى طلبة الجامعة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (١٥) ٢: ١٤٩ – ١٦٦.
- أحمد محمد الكنج (٢٠١٥). مستوى مشاركة طلبة كلية التربية في جامعة دمشق في الأنشطة الجامعية، *مجلة جامعة دمشق*،(٣١)، ٣١٧ – ٣٤٦.
- أسماء ياسين النابلسي (٢٠١٤). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق، *رسالة ماجستير*، جامعة دمشق.
- البندري عبد الرحمن محمد الجاسر (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول– الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، *رسالة ماجستير – كلية التربية*،السعودية، جامعة أم القرى.
- أماني عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٠٧). أثر المساندة الوالدية على الشعور بالرضا عن الحياة لدى الأبناء المراهقين من الجنسين، المؤتمر السنوي الرابع عشر – الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة – جامعة عين شمس، (١): ٢٤٣ – ٢٨٩.
- إنشراح سالم المغاربة (٢٠١٩). مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة المجمعة*، (٣٥) ٥: ٤١٩ – ٤٤١.
- إيناس ماهر بدير (٢٠١٣). الدعم الأسري وعلاقته بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة للشباب الجامعي، *مجلة علوم وفنون – جامعة حلوان*، (٢٥) ١: ٢٢٧ – ٢٥٦.
- برهان محمود حمادنه، ماهر تيسير شرادقة (٢٠١٤). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك، *مجلة جامعة القدس للأبحاث المفتوحة والدراسات*، ٣٤: ٣٦٧ – ٣٩٨.

- تهاني دخيل الزيدي (٢٠١٩). إدراك بيئة التعلم الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، (٣٥) ٤: ٣٩٦ – ٤٤٨.
- ثناء عبد الودود عبد الحافظ، غدير كاظم فليح (٢٠١٧). فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ١: ١٢٨: ١٦٥.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٤، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن سعد عابدين (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية– الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، *المجلة التربوية – جامعة سوهاج*، (٦١): ١٨١ – ٢٥١.
- حسني ذكريا النجار (٢٠١٩).اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، *مجلة كلية التربية–جامعة بنها*،(٣٠) ١٢٠: ٩٠–١٥٥.
- حليمة عسكة (٢٠١٥). تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بالشعور بالانتماء المدرسي لديه دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية باتنة، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ١٦٩– ١٨٧.
- حنان محمد أبو صيرى و ماجدة بنت إمام سالم (٢٠١٢). دعم الوالدين للأبناء لتأدية المهام والمسئوليات الدراسية وعلاقتها بالسلوك الإستقلالي للأبناء، *مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة*، ٢٤: ٢٨٥ – ٣٢٨.
- حنان معلا الأحمدي و مجدة السيد الكشكي و خديجة محمد خوجه (٢٠١٩). المساندة الوالدية وعلاقتها بإدارة الذات لدى عينة من أبناء الجنود المرابطين على الحدود بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة، *مجلة البحث العلمي في التربية – جامعة عين شمس*، ٢٠: ٣٠٣ – ٣٢٢.
- رأفت عطية باخوم (١٩٩٦). إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل الدراسي، *مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر*، ١٠: ١٥٧ – ١٩٧.

- رفعة رافع الزعبي (٢٠١٣). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (٩) ٢: ٢٢١ – ٢٤١.
- سامي عبد السلام مرسي (٢٠١٥). الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية، ط١،عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- شادية بنت عبد الله الشبيبة (٢٠١٥).توجهات أهداف الإنجاز المنبئة بالمناخ الدافعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، *رسالة ماجستير*،كلية التربية– جامعة السلطان قابوس.
- شروق غرم الله الزهراني(٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضؤ بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة جامعة الملك عبد العزيز– جامعة الملك عبد العزيز*، (٢٧) ١: ٢٥٣ – ٢٦٨.
- شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات عربية – رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، (١٤) ١: ٨٩ – ١٦٢.
- صابرسفينة عبد القادر (٢٠٠٣).فاعلية الذات وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، *رسالة ماجستير*، جامعة عين شمس.
- صونيا دودو (٢٠١٧). الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي، *رسالة دكتوراه*، جامعة قاصدي مرباح.
- طلعت محمد أبو عوف (٢٠٢٠). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها باساليب التعلم وفق فيلدر سيلفرمان لدى طلاب التربية المهنية بكلية التربية بسوهاج، *المجلة التربوية – جامعة سوهاج*، ٧٠: ١٠٨٨ – ١١٧٩.
- عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، *مجلة جامعة دمشق*، (٢٦): ٤٨١ – ٥١٤.

- عبد السلام هاني عبد الرحمن ورافع عقيل الزغلول (٢٠١٨). نموذج سببي للعلاقة الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، (٨) ٢٤: ١٩٠ – ٢٠٥.
- عبد المحسن عبد الحسين خضير ونجلاء عبد الكاظم راضي (٢٠١٧). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة:بناء وتطبيق، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية–جامعة البصرة*،(٤٢) ٣٦٣:٢-٣٨٩.
- عبود جواد راضي (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس توجهات اهداف انجاز لدى طلبة الدراسةالاعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي، *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الإجتماعية*،(٧) ١٧: ١٢٣ – ١٦٧.
- عدنان صالح سواعد (٢٠٠٧). العلاقة بين عناصر البيئة الصفية والفاعلية الأكاديمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة عكا، *رسالة ماجستير*، عمان، الجامعة الأردنية.
- عفاف عبد اللاه عثمان (٢٠٢٠).فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران، المجلة التربوية،٧٨: ٥٥٦– ٦١٦.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، ط١، مصر، دار النشر للجامعات.
- فواز أيوب المومني و بيان ياسر النوافله (٢٠١٤). العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (١٠) ٢: ٢٣٣ – ٢٤٨.
- فواز عقل (٢٠٠٥). البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في نابلس، *مجلة العلوم الإنسانية – جامعة النجاح الوطنية*، (١٩) ١: ١٥٩ – ١٨٦.
- فيصل عذال الحربي (٢٠١٩). المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط*، (٣٥) ٧: ٤٥٦ – ٤٨٤.
- قريشي فيصل (٢٠١١). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطربات الوعائية القلبية، *رسالة ماجستير*، الجزائر، جامعة الحاج لخضر.

- ماجد محمد عثمان عيسى (٢٠٢٠). فعالية التدريب على استراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي في الاندماج الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي القلق الاجتماعي في كلية الآداب بجامعة الطائف، *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية – جامعة الطائف*، (٦) ٢٢: ٥٢٩ – ٥٧٠.
- محرم يحيى محمد عفيفي (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء في تنمية بعض أبعاد التنور الفضائي والاندماج في التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للتربية العلمية –الجمعية المصرية للتربية العلمية*، (١٣) ٥: ٩٩ – ١٣٨.
- محسن محمد عبد النبي (٢٠١٠). دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية – الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، (٢٠) ٦٦: ٤١٣ – ٤٨٦.
- محمد احبيس الشلالفة (٢٠١٧). المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمدرية تربية الرصيفية في الأردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – جامعة اليرموك*، (٨) ٢٣: ٣٢ – ٤٤.
- محمد عبد الله الجبيلي (٢٠٢٠). مدى تضمن الذكاء الانفعالي والجنس ونوع التعليم الثانوي في الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،(٢٨) ٣: ٧٢٦ – ٧٤٧.
- محمد عبد الهادي عبد السميع وربيع عبده رشوان (٢٠١٨). توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي وعلاقتهم بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية– كلية التربية*، (٢٤) ٢: ١٥٩– ٢٦٠.
- مرام شهاب علي طربية (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة و الخوف من الفشل بالانغماس المدرسي لدى طلبة المرحلتين الأساسية و الثانوية، *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية و النفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٣). طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية– جامعة مؤته*، (٢٨)٦: ٨٥ – ٢١.

- نايفة محمد قطامي وماجد حمدان مازن العساف (٢٠٠٩). مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين – المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان: ٧٩ – ١٠٠.
- نديمة عبد الإله القليح (٢٠١٨). البيئة الصفية وعلاقتها بتوقعات كفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الماجستير في جامعة دمشق، رسالة *ماجستير*.
- هبة سامي محمود (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية،مجلة الإرشاد النفسي، ٦١: ٣٦٧ – ٤٦٣.
- هبة وحيد فريد محمد (٢٠٢٠). إدارة الذات وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم النمائية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١: ٣١٣ – ٣٤١.
- هيام صابر شاهين (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة جامعة دمشق*، (٢٨) ٤: ١٤٧ – ٢٠١.
- وصل الله عبد الله السواط (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة التربية–جامعة الأزهر*،١٦٥: ٣٦٥ – ٤٠٥.
- وفاء عبد الستار بلة (٢٠١٩). الدعم الأسري للشباب الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل، *المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي – جامعة الأزهر*، ٣٥: ١٦٥ – ٢٠٤.
- ولاء سهيل يوسف (٢٠١٥). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية، *رسالة ماجستير*، دمشق، جامعة دمشق.
- يسرا شعبان إبراهيم و محمد مصطفى عليوة (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد*،٢٦: ١٧٨: ٢٢٣.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 464–469.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (4): 71-81.
- Barber, B. K., & Thomas, D. L. (1986). Dimensions of Fathers' and Mothers' Supportive Behavior: The Case for Physical Affection. Journal of Marriage and the Family, 48(4), 783.
- Bilge , F. , Dost , M. T. & Cetine , B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self- Efficacy Beliefs, and Academic Success , Educational Sciences: Theory & Practice , 14(5): 1721-1727.
- Breland, B. T., & Donovan, J. J. (2005). The Role of State Goal Orientation in the Goal Establishment Process. Human Performance, 18(1), 23–53.
- Chipangura, A., & Aldridge, J. (2016). Impact of multimedia on students' perceptions of the learning environment in mathematics classrooms. Learning Environments Research, 20(1), 121–138.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. Journal of Educational Psychology, 91(3), 549–563.
- Ellis, G. J., Thomas, D. L., & Rollins, B. C. (1976). Measuring Parental Support: The Interrelationship of Three Measures. Journal of Marriage and the Family, 38(4), 713.
- Fredricks , J. A. , Blumenfeld , P. C. , Paris , A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence , Review of Educational Research , (74) 1: 59–109.

- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2011). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. Social Psychology of Education, 15(2), 233–249.
- Gonida, E., 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.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement. Contemporary Educational Psychology, 21(2), 181–192.
- Heilbrun, A. B. (1964). Parental Model Attributes, Nurturant Reinforcement, and Consistency of Behavior in Adolescents. Child Development, 35(1), 151.
- Hill, N. E., Liang, B., Price, M., Polk, W., Perella, J., & Savitz-Romer, M.(2018). Envisioning ameaningful future and academic engagement: The role of parenting practices and school-based relationships , Psychol Schs, (55):595–608.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 100(1), 1–14.
- Malczyk, B. R., & Lawson, H. A. (2017). Parental monitoring, the parent-child relationship and children's academic engagement in mother-headed single-parent families. Children and Youth Services Review, 73, 274–282.
- Marks , H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle and High School Years , American Educational Research Journal , (37): 153 – 184.
- Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between Learning Environment Characteristics and Academic Engagement. Psychological Reports, 109(1), 259–284.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with

academic performance. Journal of Educational Psychology, 101(1), 115–135.

- Rhee, H., Love, T., Harrington, D., & Walters, L. (2020). Comparing Three Measures of Self-Efficacy of Asthma Self-Management in Adolescents. Academic Pediatrics , (20) 7: 983 – 990.
- Roebken, H. (2007). Multiple Goals, Satisfaction, And Achievement In University Undergraduate Education: A Student Experience in the Research University (SERU) Project Research Paper. CSHE Research & Occasional Paper Series, University Of California, Berkeley.
- Shaw, B. A., Krause, N., Chatters, L. M., Connell, C. M., & Ingersoll-Dayton, B. (2004). Emotional Support From Parents Early in Life, Aging, and Health. Psychology and Aging, 19(1), 4–12.
- Skinner , E. A. & Belmont , M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the school year , Journal of Educational psychology , (85) 4: 571 – 581.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. Journal of Educational Psychology, 65(1), 93–102.
- Ugwu , F. O., Onyishi , I. E. ,Tyoyima , W.A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among nigerian college students , The African Symposium , (13) 2: 37 – 45.
- Ugwu , F. O., Onyishi , I. E. ,Tyoyima , W.A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among nigerian college students , The African Symposium , (13) 2: 37 – 45.
- Young , S. & Bruce , M. A. (2011). Classroom Community and Student Engagement in Online Courses , Merlot Journal of Online Learning and Teaching , (7) 2: 219 – 230.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J. (1995). The Effect of Parental Supportive Behaviors on Life Satisfaction of Adolescent Offspring. Journal of Marriage and the Family, 57(3), 813.