النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ عبدالرسول عبدالباقي عبداللطيف عبداللاه

قسم علم النفس التربوي – كلية التربية جامعة سوهاج

المجلد (٦٨) العدد (الرابع) الجزء (الثاني) أكتوبر/ ٢٠١٧م

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث قدرة النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وقدرة النظرية الضمنية للذكاء على التنبؤ بالاندماج المدرسي رباعي الأبعاد، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين كل من: النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد بالتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (٤٥٠) من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج. وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام مقياس النظريات الضمنية للذكاء، ومقياس الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية دالة احصائياً بين كل من: النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد بالتحصيل الدراسي. وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار قدرة النظرية النمائية للذكاء على التنبؤ بالاندماج العاطفي والسلوكي والشخصي والاندماج المدرسي الكلي، وأن كل من: النظرية النمائية والنظرية الوراثية قادران معاً على التنبء بالاندماج المعرفي. وأخيراً كشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة المتدرجة عن قدرة كل من: النظرية النمائية للذكاء والاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي والشخصي على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: النظريات الضمنية للذكاء، الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد، والتحصيل الدراسي، المرحلة الثانوية.

ABSTRACT:
The present study aimed to examine the power of implicit theories of intelligence and four-dimensional school engagement to predict Academic achievement, the power of the implicit theories of intelligence to predict four-dimensional school engagement, and to verify a correlation between the implicit theories of intelligence and four-dimensional school engagement for a sample consists of (450) students in the second-grade secondary school in Sohag governorate.The study data were collected by using the Implicit Theories of intelligence scale (Abd-El-Fattah & Yates, 2006) and the four-dimensional school integration scale (Reeve, 2013; Lam et al., 2014). The results of the study revealed the existence of statistically significant correlations ($P \leq 0.01$) between: implicit theories of intelligence and four-dimensional school engagement with academic achievement. The results of the regression analysis revealed the ability of the incremental theory of intelligence to predict emotional, behavioral, agentic and total school engagement, and that both incremental theory and entity theory are capable of predicting cognitive Engagement. Finally, the results of the multiple linear regression analysis with stepwise method revealed the ability of: the incremental theory of intelligence and behavioral, emotional, cognitive and agentic engagement to predict the academic achievement of the students in the study sample.

Keywords: implicit theories of intelligence, four-dimensional school engagement, academic achievement

مقدمة

تعد ظاهرة عدم انتظام الطلاب في الحضور إلى المدرسة واندماجهم فيها خاصة في المرحلة الثانوية من المشكلات المؤرقة للمسئولين عن التعليم في مصر في الأونة الأخيرة، فحضور الطلاب إلى المدرسة واندماجهم فيها عاطفياً وسلوكياً ومعرفياً وشخصياً من خلال المساهمة النشطة من الطلاب أنفسهم في إثراء عملية التعلم يؤثر على المدى البعيد في تحصيلهم الأكاديمي. ومن ناحية أخرى يتأثر الاندماج الطلابي في المدرسة بمعتقداتهم حول طبيعة الذكاء من حيث أنه ثابت لا يمكن تغييره بأي طريقة كانت (النظرية الوراثية)، أو أنه قابل للتغيير والزيادة ويمكن تحسينه من خلال التعلم وبذل الجهد (النظرة النمائية)، كما أن هذه المعتقدات حول الذكاء لها تأثير محتمل في المخرجات التعليمية للطلاب التي من بينها التحصيل الدراسي.

والاهتمام بدراسة النظريات الضمنية للذكاء Implicit Theories of Intelligence له ما يبره فهي تلعب دوراً مهماً فيما يقرروه الطلاب لأنفسهم من أهداف متعلقة بالأداء المدرسي وفي أنظمة العزو السببي لخبرات النجاح والفشل في العمل المدرسي والمخرجات التعليمية بصفة عامة التي تشتمل على درجات التحصيل الدراسي (De Castella, Byrne, 2014, 246). فقد أوضحت كارول دويك عام ١٩٩٩ أن هناك فرق في الدرجة بين الأفراد في معتقداتهم حول طبيعة الذكاء، حيث يعتقد بعض الأفراد أن الذكاء ثابت ولا يمكن تغييره إلا بشكل طفيف من خلال بذل الجهد وهذا ما يسمى بنظرية الكيان Entity Theory (أو النظرية الوراثية للذكاء)، وعلى النقيض من ذلك، يرى البعض الآخر أن الذكاء مرن وقابل للزيادة ويمكن تطويره من خلال التعلم وبذل الجهد وهذا ما يسمى بالنظرية التدريجية Incremental Theory (أو النظرية النمائية للذكاء)، وتؤدي هذه الفروق الفردية بين الأفراد في النظريات الضمنية للذكاء إلى بناء أطر متمايزة أو أنظمة معنى لتفسير أسباب النجاح والرسوب والاستجابة لهما. وتعتبر النظريات الضمنية للذكاء أحد المفاهيم القطبية التي يمكن تمثيلها على متصل بحيث يمثل الطرف الأيمن من هذا المتصل النظرية النمائية للذكاء، أما الطرف الأيسر فيمثل النظرية الوراثية للذكاء (Dweck & Molden, 2005, 123).

وقد أشارات بعض الدراسات إلى وجود وثائق جيدة ومتنوعة حول العلاقة بين معتقدات الطلاب حول طبيعة الذكاء وتحصيلهم الدراسي، فقد أوضحت بعض البحوث التجريبية أن اعتقاد الطلاب في النظرية النمائية للذكاء يسهم في تحسين التحصيل الدراسي لديهم، أما اعتقاد الطلاب في النظرية الوراثية للذكاء فإنه يسهم في انخفاض تحصيلهم الدراسي (Good, Aronson, Inzlicht, 2003; Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007; Paunesku, Walton, Romero, Smith, Yeager, Dweck, 2015; Pandya, 2016). ومن خلال مراجعة البحوث والدراسات السيكومترية السابقة التي تناولت العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والتحصيل الدراسي تبين أن هناك اتفاق كبير بين نتائج معظم هذه الدراسات حول قدرة النظرية النمائية للذكاء على التنبؤ بالتحصيل الدراسي مثل: دراسة أسامه ابراهيم (٢٠٠٨)، دراسة (Chen, Pajares, 2010)، دراسة (Wang, & Ng, 2012)، ودراسة (Tarbetsky, Collie, Martin, 2015)، دراسة (Tempelaar, Rienties,; Giesbers, & Gijselaers, 2015)، ودراسة (Hutagalung, Lee, Abedalaziz, 2016)، فيما عدا دراسة (Aditomo, 2015) التي كشفت نتائجها عن عدم قدرة النظرية الضمنية للذكاء على التنبؤ بالتحصيل الدراسي. وهذا الاتفاق الكبير في النتائج يعني أن هناك تأثير محتمل للنظريات الضمنية للذكاء في التحصيل الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى، أشارت بعض الدراسات إلى أن النظرية الضمنية للذكاء قد تكون عاملاً رئيسًا في شرح بعض جوانب الاندماج المدرسي، حيث أظهر الطلاب الذين يعتقدون في النظرية الوراثية للذكاء قدراً كبيراً من العجز في العمل المدرسي، وزيادة تصاعدية في الإعاقة الأكاديمية الذاتية، وميلاً كبيراً إلى التهرب من الواجبات المدرسية، وعدم المشارك الجادة في الأنشطة التعليمية المدرسية (Wang & Ng, 2012)، كما أنهم ومن المرجح أن يشعروا بأنواع مختلفة من المشاعر الأكاديمية السلبية مثل الغضب، والقلق، والخجل، واليأس والملل مقارنة بالطلاب الذين يعتقدون في النظرية النمائية للذكاء التي ترتبط بالمشاعر الأكاديمية الايجابية مثل الاستمتاع والأمل والفخر(King, McInerney, Watkins, 2012). وهذا يعني أن الطلاب

الذين يعتقدون في النظرية النمائية للذكاء أكثر ميلاً للاندماج المدرسي بأبعاده المختلفة عن أقرانهم الذين يعتقدون في النظرية الوراثية للذكاء.

ويعد الاندماج المدرسي School Engagemen من الناحية النظرية أحد السمات المهمة في شخصية الفرد لأنه ذو طبيعة ديناميكية، واجتماعية، وفضلاً عن أنه عملية تفاعلية (Lawson & Lawson, 2013)، وينظر للاندماج المدرسي في التصورات المعاصرة على أنه بنية ماورائية يعاد تعريفها باستمرار ضمن السياقات الاجتماعية، والعلاقات بين الأفراد (Wang & Eccles, 2013)، ويوثر اندماج الطلاب في أنشطة التعلم المدرسية بدرجة كبيرة في قدرة الطالب على اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة التي تتعلق بالمهام المدرسية وما يجب بذله من جهد فيها (Pianta, Hamre, & Allen, 2012). كما أن الاهتمام بدراسة اندماج الطلاب في أنشطة التعلم المدرسية له ما يؤيده من الناحية السلوكية والاجتماعية، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الاندماج في أنشطة التعلم المدرسية خاصة في مرحلة المراهقة تظهر عليهم بعض المظاهر السلوكية الخطيرة مثل الميل إلى الادمان، ويصبحون أكثر عرضة للتسرب الـــــدراسي.
(Li & Lerner, 2011; Wang & Fredricks, 2014)

ويعرف الاندماج المدرسي أنه الطاقة التي تدفع الطالب بقوة للمشاركة في أنشطة التعلم داخل المدرسة وخارجها (Lawson & Lawson, 2013). وقد تطورت بنية مفهوم الاندماج المدرسي فقد كان ينظر إليه في فترات سابقة على بنية ما ورائية تتضمن ثلاثة جوانب هي: الاندماج السلوكي والاندماج العاطفي والاندماج المعرفي إلا أنه حديثاً ظهرت بعض الدراسات التي نادت بإضافة مكون رابع لهذه البنية الثلاثية، تم تسميته بالاندماج الاستباقي الشخصي Agentic Engagement، وهو يشير إلى المساهمة اللفظية البناءة من قبل الطالب في إثراء العملية التعليمة داخل الصف من خلال التعبير عن أرائة وتفضيلاته المعرفية وطرح الأسئلة وتقديم المقترحات للمعلم التي تسهم في تعديل مسار التعلم الصفي بما يتناسب معهم، وإتاحة الفرصة أما المعلم لدعم إستقلاليتهم وتنمية الدافعية للتعلم لديهم. وترتبط مثل هذه السلوكيات والأفعال الاستباقية من قبل الطلاب ارتباطًا وثيقًا بمجموعة من المفاهيم ذات العلاقة بالدافعية

مثل الكفاءة الذاتية، التي قد تساعد في وصف ملامح المتعلم المتفاعل النشط. وقد تم التحقق من تجانس هذا المكون مع المكونات الثلاثة الأخرى للاندماج الطلابي (Reeve, 2012, 2013; Reeve & Lee, 2014; Veiga, 2016).

ويعود الفضل إلى كل من (Reeve & Tseng, 2011) في إضافة "الاندماج الاستباقي الشخصي" كمكون رابع للاندماج المدرسي، وقد علل ذلك (Reeve, 2012, 161) بقوله "إنه على الرغم من أن باحثين سابقين وصفوا الاندماج الطلابي في المدرسة بأنه مساهمة نشطة للطالب تتضمن التركيز، والانتباه، والجهد (السلوك) والمشاعر الإيجابية (العواطف)، واستراتيجيات التعلم المتطورة (المعرفة) إلا أن هذا الوصف يعبر عن "فهم منقوص" للاندماج الطلابي في المدرسة. فالاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي ينبع من خلال عمليات التوجيه التي تبدأ من المعلم، وبذلك يكون هذا الوصف قد أهمل الإسهامات البناءة التي تبدأ من الطلاب أنفسهم في تحسين مسار عملية التعلم وإثراءها وإضفاء الطابع الشخصي عليها". وبناءً عليه اصبح الاندماج المدرسي بنية ماورائية رباعية الأبعاد.

وبعد إضافة المكون الرابع لبنية الاندماج المدرسي درجت بعض الدراسات على تسميته الاندماج الطلابي في المدرسة Student Engagement School بدلاً من الاندماج المدرسي مثل: دراسة (Ainley, 2012)، ودراسة (Fredricks & McColskey, 2012)، ودراسة (Dogan, 2015)، ودراسة (Lam et al., 2014)، ودراسة (Veiga, 2016)، لإبراز المساهمة الشخصية الفعالة للطلاب في مسار التعلم الصفي بما يتناسب مع قدراتهم وتفضيلاتهم المعرفية، إلا أن الدراسة الحالية أطلقت عليه تسمية الاندماج المدرسي كنوع من الاختصار ليس إلا.

وجدير بالذكر أن البنية الرباعية للاندماج المدرسي لم يتم دراستها في البيئة العربية – على حد علم الباحث – حتى الآن. فمن خلال مراجعة البحوث والدراسات العربية السابقة تبين أنه لا توجد سوى دراستين عربيتين في هذا الصدد، وقد تناولتا هذا المفهوم كبنية ثلاثية الأبعاد مع متغيرات أخرى مختلفة هما: دراسة مسعد أبوالعلا (٢٠١١) الذي تناولت نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف، والاندماج المدرسي، وفعالية الذات، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي،

ودراسة شيري حليم (٢٠١٥) التي تناولت الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية.

ويختلف مفهوم الاندماج المدرسي عن المفاهيم ذات الصلة مثل: الاندماج في تعلم الرياضيات Student Engagement in Math (Pandya, 2016)، والاندماج الأكاديمي Academic Engagement (Boutakidis, Rodríguez, Miller & Barnett, 2014 ; Alrashidi, Phan & Ngu, 2016)، والارتباط المدرسي School Connectedness (معاوية أبو غزال، ٢٠١٦)، والاندماج الجامعي University Engagemet (عدنان القاضي، ٢٠١٢)، (Gunuc, 2014) من حيث مكونات المفهوم، أو السلوكيات الدالة على هذه المكونات.

ومع تطور مفهوم الاندماج المدرسي فقد لاقى إهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والمختصين في المجال التربوي على المستوى العالمي في السنوات العشرة الأخيرة (Lawson & Lawson, 2013)، وقد أجريت عدة دراسات لبحث العلاقة بين الاندماج المدرسي والتحصيل الدراسي مثل دراسة (Lam et al., 2014) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاندماج المدرسي ثلاثي الأبعاد والأداء الأكاديمي، ودراسة (Veiga, 2016) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد ودرجات التحصيل في اللغة البرتغالية والرياضيات. كما حاولت دراسات اخرى دراسة تأثير الاندماج المدرسي بأبعاده المختلفة في التحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به وقد تنوعت نتائج الدراسات في هذا الصدد، فقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود تأثير موجب للاندماج العاطفي والسلوكي والمعرفي في التحصيل الدراسي مثل دراسة (Wonglorsaichon,Wongwanich, Wiratchai, 2014) ودراسة مسعد أبو العلا (٢٠١١)، في حين توصلت دراسة (Reeve & Tseng, 2011) عن وجود تأثير للاندماج المعرفي والعاطفي والشخص على التحصيل الدراسي، في حين لا يوجد تأثير للاندماج السلوكي، بينما توصلت دراسة (Reeve, 2013) وجود تأثير دال موجب للاندماج السلوكي والشخصي على التحصيل الدراسي، في حين لايوجد تأثير دال إحصائياً للاندماج العاطفي والمعرفي في التحصيل الدراسي. في حين

كشفت نتائج دراسة (Dogan, 2015) أن الاندماج المعرفي فقط هو القادر على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، الأمر لذي لم يتحقق بالنسبة للاندماح السلوكي والعاطفي. ومثل هذا التنوع في النتائج يستدعي المزيد من الدراسة حول قدرة الأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة العربية تبين أنه لا توجد دراسة عربية أو أجنبية – على حد علم الباحث– تناولت النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي كمنبئات بالتحصيل الدراسي. فقد توصل الباحث إلى وجود (٣) دراسات أجنبية تناولت بعضاً من جوانب الدراسة الحالية لكنها تختلف عنها عدة جوانب مثل: الأهداف والعينة والأدوات فضلاً عن عدم اتفاق نتائج هذه الدراسات الثلاثة فيما بينها: فقد أجريت دراسة (Dupeyrat &, Mariné, 2005) على عينة من الراشدين في فصول تعليم الكبار، واقتصرت على دراسة الاندماج المعرفي فقط، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير موجب للنظريات الضمنية للذكاء على التحصيل الدراسي، في حين لا يوجد تأثير دال احصائياً للنظريات الضمنية للذكاء في الاندماج المعرفي، ودراسة (De Castella & Byrne, 2014) التي أجريت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت مقياس أحادي البعد لقياس عدم الاندماج والرغبة في التغيب عن المدرسة تضمن (٣) فقرات فقط، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود تأثير موجب للنظرية الوراثية في الذكاء (العامة والذاتية) في عدم الاندماج والرغبة في التغيب عن المدرسة والتحصيل الدراسي المنخفض. ودراسة (Li, Zhou, Zhang, Xiong, Nie & Fang, 2017) التي أجريت على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي والتي استخدمت مقياس ثلاث الأبعاد للاندماج المدرسي، وقد كشفت نتائجها عن وجود تاثير دال للنظرية الضمنية للذكاء في كل من الاندماج العاطفي والسلوكي والتحصيل الدراسي السابق في حين لا يوجد تاثير دال للنظرية الضمنية للذكاء في الاندماج المعرفي، ووجود تاثير دال إحصائياً للتحصيل الدراسي السابق في الاندماج المدرسي ثلاثي الأبعاد. مما يشير إلى وجود ضرورة لإجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

أشارت بعض البحوث والدراسات إلى أن معتقدات الطلاب حول طبيعة الذكاء من حيث أنه ثابت وغير قابل للتغيير (النظرية الوراثية)، أو أنه مرن وقابل للزيادة عن طريق التعلم وبذل الجهد (النظرية النمائية) تؤثر في توجهات أهداف التحصيل لديهم، وفي سماتهم الشخصية، ومخرجاتهم التعليمية بصفة عامة بما في ذلك التحصيل الدراسي (Blackwell et al. 2007). كما أن الاعتقادة في النظرية الوراثية للذكاء يرتبط بالقصور في العمل المدرسي، وانخفاض التحصيل، وعدم الاندماج الطلابي في المدرسة (De Castella & Byrne, 2014). وعلى الرغم من ذلك لا يوجد اتفاق في نتائج الدراسات حول تأثير النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) في كل من الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد والتحصيل الدراسي وأمكانية التنبؤ بهما من خلال هاتين النظريتين الضمنيتين، مما يستدعي المزيد من البحث والدراسة في هذا الصدد.

ومن ناحية أخرى يلعب الاندماج الطلابي في المدرسة دورًا بارزًا ومهماً في الوقاية من الرسوب الأكاديمي، وتعزيز الكفاءة الأكاديمية، ويؤثر بشكل كبير في المخرجات التعليمية للطلاب في مرحلة المراهقة، وعلى الرغم من وجود شبه اتفاق على طبيعة الاندماج المدرسي كبنية متعددة الأبعاد، إلا أن الطريقة التي تؤثر بها هذه الأبعاد الأربعة مجتمعة معًا في المخرجات التعليمية التي من بينها التحصيل الدراسي للطلاب غير متفق عليها إلى حد كبير حتى الآن (Li , Lerner, 2013, 20)، مما يستدعي مزيد من البحث والدراسة لمعرفة مدى امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد.

لذا، تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في بحث مدى امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال كل من: النظريات الضمنية للذكاء والأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي، وبحث مدى امكانية التنبؤ بالاندماج المدرسي بأبعاده الأربعة من خلال النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية)، فضلاً عن التحقق من وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة الثلاثة: النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي اللأبعاد والتحصيل الدراسي.

لذا، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة العلاقة الإرتباطية بين كل من: النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج.
٢. ما امكانية التنبؤ بالاندماج المدرسي رباعي الأبعاد (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) من خلال النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج.
٣. ما امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال والنظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) والأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التأصيل النظري لمتغيرات الدراسة وخاصة الاندماج المدرسي كبنية رباعية الأبعاد، لعدم وجود كتابات عربية – على حد علم الباحث – تناولت هذا المتغير كبنية رباعية الأبعاد.
٢. بحث العلاقات الارتباطية بين كل من: النظرية الضمنية للذكاء (النظرة النمائية، والنظرة الثابتة) والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد (السلوكي، والعاطفي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج.
٣. التوصل إلى معادلات تنبؤية بالاندماج المدرسي رباعي الأبعاد من خلال النظريات الضمنية للذكاء.
٤. التوصل إلى معادلة تنبؤية بالتحصيل الدراسي من خلال النظريات الضمنية للذكاء(النمائية والوراثية) والأبعاد لأربعة للاندماج المدرسي (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

فيما يلي تعرض الدراسة الحالية للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة:

المحور الأول: النظرية الضمنية للذكاء:

تختلف النظريات الصريحة للذكاء Explicit theories of intelligence، وعن النظريات الضمنية للذكاءImplicit theories of intelligence، حيث تشير النظريات الصريحة للذكاء إلى مجموعة من البنى والتصورات التي يضعها العلماء والخبراء في مجال علم النفس بناءً على نتائج بحوث ودراسات علمية تجريبية تم تجميع بياناتها بأدوات علمية مقننة، في حين تشير النظريات الضمنية للذكاء إلى مجموعة البني والتصورات الموجودة في أذهان الأفراد حول طبيعة الذكاء وليس بالضرورة أن يكون لها تعريف واضح لديهم (Sternberg ,1985, 607-608).

ويتمثل الفرق الأساسي بين أصحاب النظريات الضمنية حول طبيعة الذكاء سواءً كانت الوراثية أو النمائية في الإجراءات الموجهة نحو ثبات القدرة في مقابل تحسين القدرة، إذ يميل أصحاب النظرية النمائية للذكاء إلى زيادة الجهد المبذول من خلال أهداف التعل،م ويظهر ذلك في كيفية تعاملهم مع مواقف عدم النجاح المختلفة التي قد يتعرضون لها، إذ يعمدون إلى بذل مزيد من الجهد بهدف تحسين قدراتهم مستقبلًا، ومن ثم يظهرون تمكناً أكبر من غيرهم في أثناء تعلمهم من خلال استخدامهم لاستراتيجيات التعلم العميقة التي تفوق أهداف الآخرين المنافسين لهم، وعلى النقيض تماماً، فإن أصحاب النظرية الوراثية للذكاء يميلون إلى تنمية هذا الجهد من خلال أهداف الأداء، وتبني أساليب تحفيزية غير قادرة على التأقلم مع البيئة، فهم يعتقدون أنهم لا حيلة لهم في تحسين قدراته،م ورفع مستوى كفاءة أدائهم، وهذا يعني أنهم عندما يتعرضون لمواقف الرسوب في حياتهم فإنهم يتجنبون المواجهة ويصبحون أمام خيارين إما الاستسلام أو السعي بشتى الطرق لإخفاء عدم كفاءتهم (أسماء عبدالحميد، ٢٠١١)

أولاً: العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والتحصيل الدراسي:

أوضحت نتائج عديد من الدراسات السابقة أن النظرية الضمنية للذكاء لها تأثير على المخرجات التعليمية للطلاب بما في ذلك التحصيل الدراسي (King et

al., 2012, 815). ومن خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية تبين أن هناك عديد من الدراسات التجريبية والسيكومترية التي تناولت العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء والتحصيل الداسي

ومن الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا الصدد دراسة (Good, et al., 2003) التي هدفت إلى دراسة فعالية برنامجين لتعليم النظرية النمائية للذكاء وعزو الصعوبات الأكاديمية إلى حداثة النظام التعليمي في تحسين الأداء على الاختبارات المعيارية في الرياضيات لدى ثلاث مجموعات تجريبية من طلاب الصف السابع من (الإناث، وطلاب الأقليات، وذوي الدخل المنخفض) وأخرى ضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية تعليم النظرية النمائية في الذكاء في تحسين تحصيل الإناث في الاختبارات المعيارية للرياضيات ورفع مستوى تحصيل طلاب الأقليات وذوي الدخل المنخفض في الاختبارات المعيارية للقراءة في المجموعات التجريبية مقارنة بأفراد المجموعات الضابطة. ودراسة (Blackwell, et al., 2007) التي تضمنت دراستين فرعيتين احداهما سيكومترية وقد كان من بين أهدافها التحقق من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي في الرياضات باستخدام النظريات الضمنية للذكاء لدى عينة مكونة من (٣٧٣) طالباً في الصف السابع. وقد كشفت نتائج تحليل المسار في الدراسة الأولى عن قدرة النظرية النمائية للذكاء على التنبؤ بالتحصيل المتصاعد على مدار عامين من المدرسة الثانوية، وأن نظرية الوراثية للذكاء قادرة على التنبؤ بدرجات التحصيل المنخفض لدى طلاب عينة الدراسة. أما الدراسة الثانية فقد قدمت برنامج تدخل علاجي لتدريس النظرية الضمنية للذكاء لعينة قوامها (٥٤٨) من طلال الصف السابع، وقد كشفت نتائج هذه التجربة عن وجود تغيرات في الدافعية داخل الصف لدى أفرد العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. في حين أظهر طلاب المجموعة الضابطة انخفاضاً مستمراً في التحصيل في الصفوف المتتالية، وعلى العكس من ذلك أظهر طلاب المجموعة التجريبية تصاعداً مستمراً في التحصيل عبر الصفوف الدراسية اللاحقة.

ومن الدراسات السيكومترية التي حاولت التحقق من قوة التنبؤ النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) في التنبؤ بالتحصيل الدراسي دراسة أسامه ابراهيم

(٢٠٠٨) التي أجريت بهدف بحث العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء بكل من طرق المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة السعوديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة السعوديين، وقد كشفت نتائج الدراسة عن قدرة النظرية النمائية للذكاء على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، في حين لم تستطع نظرية الكيان الثابت للذكاء التنبؤ بالتحصيل الدراسي. ودراسة (Chen, Pajares, 2010) التي هدفت إلى التحقق تأثير النظريات الضمنية للذكاء والمعتقدات الابستمولوجية في الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والجنسية لدى عينة قوامها (٥٠٦) تلميذاً في الصف السادس، وقد كشفت نتائج عن وجود تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائياً للنظرية النمائية للذكاء في التحصيل في العلوم وتوجهات أهداف التحصيل وفعالية الذات وقد توسط هذا التأثير المعتقدات المعرفية. ودراسة (Tempelaar, et al., 2015) التي أجريت بهدف دراسة تأثير النظرية الضمنية للذكاء على كل من توجهات أهداف التحصيل والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي في الرياضيات والاحصاء والعلوم الاجتماعية بوساطة متغير المعتقدات الايجابية والسلبية المتعلقة ببذل الجهد لدي عينة من طلاب الجامعة من الجنسين بهولندا. وقد كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للنظرية النمائية للذكاء على الأداء الأكاديمي، كما كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير سلبي دال إحصائياً للنظرية الوراثية للذكاء على الأداء الأكاديمي. ودراسة (Tarbetsky, et al., 2015) التي أجريت دراسة مدي قدرة كل: متغيري نوع المواطنة (أصلي، حاصل على الجنسية) والنظرية الضمنية للذكاء على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (١٧٤) طالباً وطالبة (٨٧ أصليين، ٨٧ مجنسين) بالصفوف الدراسية من (٧-٩) بالمدارس الاسترالية. وقد كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير لمعتقدات الطلاب النمائية حول كل من الذكاء والقدرة في التحصيل الأكاديمي، وقد توسطت النظرية الضمنية للذكاء والقدرة العلاقة بين نوع المواطنة والتحصيل الدراسي. وأن نوع المواطنة تؤثر سلبياً في معتقدات الطلاب النمائية حول كل من الذكاء والقدرة. ودراسة (Hutagalung, et al., 2016) التي هدفت إلى نمذجة العلاقات بين النظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات، والمعتقدات الإبستمولوجية،

والنظرة المستقبلية، توجهات أهداف التحصيل وأساليب التعلم، والتحصيل في العلوم لدى عينة من الطلاب في ماليزيا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال لكل من: النظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والمعتقدات الإبستمولوجية، والنظرة المستقبلية على التحصيل الدراسي في العلوم، وقد توسط هذه العلاقة كل من توجهات أهداف التحصيل واستراتيجيات التعلم.

في توصلت دراسة (Aditomo, 2015) التي أجريت هدفت إلى التحقق من تأثير النظرية الضمنية النمائية لكل من الذكاء والقدرة الأكاديمية في التحصيل الدراسي في العلوم من خلال بعض العوامل الدافعية وغياب الدافعية لدى عينة قومها (١٢٣) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة في إندونيسيا، وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من: النظرية النمائية لكل من لذكاء القدرة الأكاديمية في التحصيل الدراسي.

ومما سبق يتضح أن معظم نتائج الدراسات السابقة اتفقت على وجود تأثير للنظريات الضمنية للذكاء وبصفة خاصة النظرية النمائية على التحصيل الدراسي، فيما عدا بعض الدراسات مثل دراسة(Aditomo, 2015) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود تأثير للنظريات الضمنية للذكاء والقدرة في التحصيل الدراسي.

المحور الثاني: الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد:

يرتبط اندماج الطلاب في المدرسة خاصة في مرحلة المراهقة بالتحصيل الدراسي الجيد، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية المتنامية مع زملائهم في المدرسة، في حين يرتبط عدم النجاح الطلاب في الاندماج في الأنشطة التعليمية والاجتماعية المدرسية بانخفاض التحصيل الدراسي، وزيادة مشكلات سوء التكيف، فعدم اندماج الطلاب في المدرسى لا يحرمهم فقط من فرصة اكتساب المعرفة، بل قد يعرضهم لبعض المشكلات السلوكيه التي تمثل تهديداً حقيقياً لهم في بداية مرحلة الشباب (Chase , Warren , Lerner, 2015, 58).

واستناداً إلى الدراسات التجريبية والتصورات النظرية للمفاهيم، فإن الاندماج الطلابي في المدرسة من العناصر المسهمة في عملية التعلم، وأنه قابل للدعم الخارجي من خلال ردود أفعال المعلمين وما يبذلونه من جهود لزيادة دافعية

المتعلمين، والتي يمكن الحكم عليه من خلال مراقبة مستويات الجهد، والاستمتاع، والتفكير الاستراتيجي، والمساهمات وقد أوضحت (Montenegro, 2017, 18) أن الاندماج الطلابي في المدرسة له ثلاث وظائف هي:

١- أنه يجعل التعلم ممكناً (مثل: الأداء الأكاديمي، وتنمية المهارات).

٢- أنه قابلة للدعم الخارجي (مثل التدخل العلاجي للمعلم، والتغذية المرتدة)، وهذه الوظيفة تؤكد فكرة أن الاندماج الطلابي شديد التأثر ببيئة التعلم كما أن الاندماج يرتبط بالحياة الطيبة وتدفق الخبرات.

٣- إنه مؤشر جيد لجهود المعلمين فيما يتعلق باستثارة دافعية طلابهم للتعلم.

ثانياً: مراحل تطور بنية مفهوم الاندماج المدرسي:

فيما يلي تعرض الدراسة لمراجل تطور بنية مفهوم الاندماج الطلابي في المدراسة من بنية ثلاثية إلى بنية رباعية الأبعاد، والرسم التخطيطي الذي يوضح منظومة الاندماج الطلابي في المدرسة.

(أ) الإندماج الطلابي في المدرسة كبينة ثلاثية الأبعاد:

عرف الاندماج المدرسي ثلاثي الأبعاد بأنه "بنية مركبة تتضمن ثلاثة أبعاد هي الاندماج العاطفي (الذي يشمل الاعجاب والاستمتاع بالمدرسة مثل الاستمتاع بالرياضة المدرسية والتربية البدنية، أو الملل وعدم الاستمتاع، والعلاقات الشخصية مع المعلمين والأقران)، والاندماج المعرفي الذي يشمل الأداء الأكاديمي أو ما يحققه المتعلم من نجاحات في التعلم، ومفهوم الذات لدى المتعلم، والاندماج السلوكي الذي يشمل السلوك داخل الصف الدراسي والحضور للمدرسة، والمشارطة في الأنشطة المدرسية والدافع للتعلم" (Abbott-Chapman, Martin, Ollington, Venn, Dwyer, Gall, 2014, 103). كما عرف الاندماج المدرسي ثلاثي الأبعاد بأنه "مفهوم يصف مدى اندماج الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية في المدرسة، وشعورهم بالارتباط بالمدرسة، وتقديرهم لأهداف التعليم. ويتضمن الاندماج السلوكي في المدرسة المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية التي تحدث في المدرسة، والسلوك الإيجابي، وعدم القيام بالسلوكيات التخريبية داخل المدرسة وينطوي الاندماج العاطفي على ردود الفعل العاطفية للطالب تجاه المدرسة والمعلم وزملاء الدراسة. يرتبط الجانب

المعرفي للاندماج المدرسي "بأفكار" الطالب المتعلقة بالتعليم والتعلم، فالطلاب الذين ينشغلون بالتفكير في تعليمهم، ويرغبون في التوظيف الجيد للتعلم هم من يوصفون بالاندماج المعرفي" (Chase, et al., 2015, 58).

وعلى الرغم من وجود مثل هذه التعريفات الاهتمام الكبير والجهود المضنية التي بذلها العلماء والمتخصصون السابقون في سبيل الوصول إلى تعريف محدد للاندماج المدرسي، إعداد أدوات موضوعية لقياسه، إلا أن هذه الجهود المتعددة توصلت إلى عدة نتائج تسببت في حدوث بعض الإشكاليات حول هذا المفهوم والتي يمكن اختصارها في مجالين محددين (Mameli & Passini, 2017, in press) هما:

(أ) المجال الأول: ويتعلق بعدد الإبعاد التي يتضمنها مفهوم الإندماج المدرسي وتعريف هذه الأبعاد، فقد اتفقت معظم الدراسات السابقة على اعتباره بنية ماورائية تتضمن ثلاثية ابعاد لكن هناك بعض الأشكاليات في تعريف هذه الأبعاد وهي:

١- الإندماج العاطفي: ويشير إلى توافق الطالب وشعورة بالانتماء للمدرسة، ومشاعرة الوجدانية المتعلقة بالتعلم والأنشطة التعليمية، وقد أضاف أحد الباحثين (Fredricks & McColskey, 2012) جانباً آخر إلى هذه البعد وهو مجموعة المشاعر الايجابية أو السلبية التي تنتج عن الخبرات السابقة للطلاب مع زملاء الصف والمعلمين.

٢- الاندماج السلوكي: ويشير إلى المشاركة الجادة من قبل الطالب في الأنشطة الصفية وغير الصفية، وقد أضاف بعض الباحثين جانب أخر إلى هذا التعريف وهو الإلتزام بالضوابط المدرسية والمحافظة عليها، الأمر الذي أحدث بعض التناقض في تعريف هذا البعد، لعدم وضوح الرؤية ما إذا كان الإلتزام بالضوابط المدرسية يعد مؤشراً للاندماج السلوكي أم أنه يمثل أحد نواتجه.

٣- الاندماج المعرفي: وهو يمثل أكثر مكونات الاندماج المدرسي ضعفاً من حيث البنية، فقد عرف على أنه درجة توظيف الطلاب لما لديهم من معرفة في اختيار

أساليب التعلم والاستراتيجيات ذاتية التنظيم الفعالة في عملية التعلم، وقد ربط بعض الباحثين بين هذا المكون وقدرة الطالب على التنظيم الذاتي لعمليات لتعلم، مما أثار جدلاً بين المتخصصين حيث أشار البعض إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ذات طبيعة وبذلك لا يجب تضمينها في هذا البعد (Lam et al., 2014).

(ب) المجال الثاني: يتعلق بطريقة قياس كل بعد من أبعاد الاندماج الطلابي في المدرسة: حيث كانت أدوات التقرير الذاتي الأكثر شيوعاً واستخداماً في قياس هذا المفهوم لأنها سهلة الإعداد والتطبيق، ومع ذلك لم تسلم هذه الأدوات من النقد، فقد تم بناء بعض أدوات قياس هذا المفهوم على أنها أحادية البعد وبالتالي لم تتمكن هذه الأدوات من التمييز بين الجوانب السلوكية والعاطفية والمعرفية المكونة لهذه الظاهرة، في حين ركزت بعض الأدوت على جانب واحد من الإندماج مثل الاندماج المعرفي أو الاندماج العاطفي، وقد حاولت بعض الأدوات قياس المكونات الثلاثة إلا أنها تضمنت بعض الفقرات التي تكررت في أكثر من بعد بصياغات مختلفة. وأخيراً ما ظهر في بعض أدوات القياس من خلط بين مكونات الاندماج والعوامل المؤثرة فيه مثل جودة العلاقات الاجماعية أو النتائج المترتبة عليه مثل المشكلات السلوكية.

(ج) الاندماج الاستباقي الشخصي كمكون رابع للاندماج المدرسي:

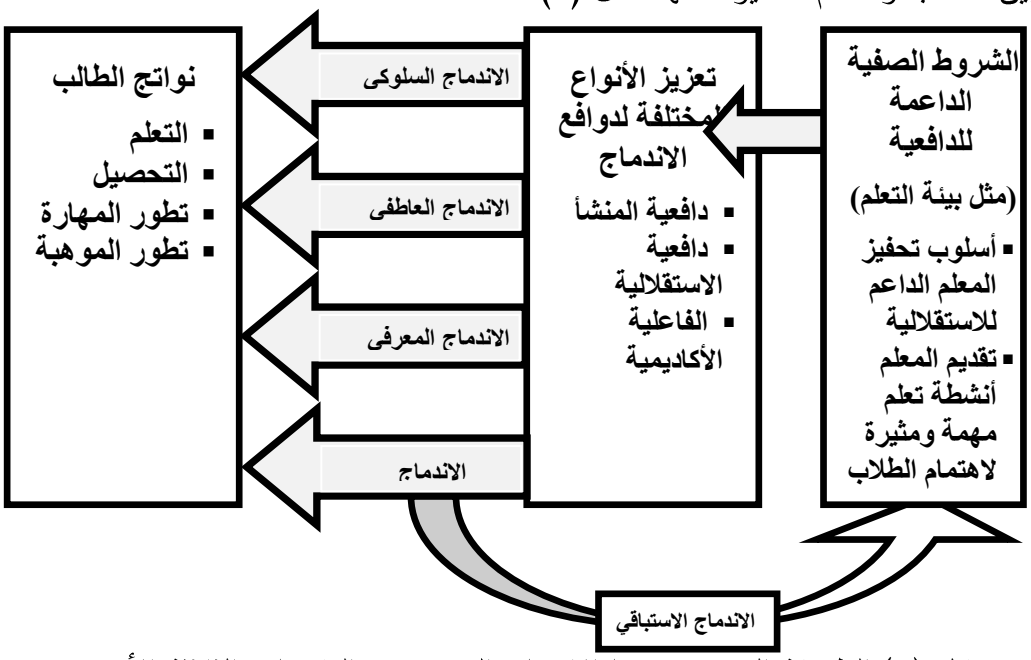
في الأونة الأخيرة، اقترح ريف ملاؤه (Reeve, 2012, 2013, Revee & Lee, 2014) إضافة مكون أطلق عليه "الاندماج الاستباقي الشخصي"، وقد نال هذا المكون قدراً كبيراً من الاهتمام والنقاش في الأوساط الأكاديمية. وقد توصل إلى هذا المكون من خلال الاستفادة من الإطار النظري لنظرية التقرير الذاتي خاصة الجزئية المرتبطة بالعلاقة الجدلية بين المعلم والطالب، التي أكدت على الطبيعة الدائرية التبادلية للعوامل المرتبطة ببنية الاندماج. فمن ناحية، قد تكون بيئة التعلم أكثر أو أقل دعماً ويمكنها الاسهام بطرق مختلفة لتشكيل التصورة الذاتي للطلاب، والتي تؤثر في بُعد الاندماج على سبيل المثال. وبالتالي سوف تساعد الطبيعة الشخصية للمعلمين الذين يدعمون استقلالية طلابهم، كفاءاتهم، وعلاقاتهم الإيجابية، على توفير مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية، التي تسهم في الوصول إلى مستويات جيدة من الاندماج المدرسي،

وأن الطالب لا يستقبل هذه التأثيرات ببساطه وينفذها فحسب، بل يتدخل بنشاط في البيئة التعليمية، ويسعى إلى تعديلها. فعلى سبيل المثال، قد يطرح الطلاب أسئلة إذا لم يفهموا موضوعًا، وقد يعبرون عن آرائهم الخاصة أو قد يطلبون معلومات إضافية تعمق فهمهم لموضوع معين ذا أهمية خاصة بالنسبة لهم. لذا يجب النظر إلى الإندماج الاستباقي الشخصي على أنه عملية اجتماعية مدمجة في السياقات البينشخصية التي ينشغل فيها الطالب بنشاط معين، وأن ما ورد في ادبيات البحث السابقة فيما يتعلق بالمفاهيم النظرية وطرق قياس الأبعاد الثلاثة للاندماج الطلابي في المدرسة (السلوكي والعاطفي والمعرفي) يصلح فقط لتقييم الطريقة التي يتفاعل بها الطلاب مع الأنشطة والمهمات المقدمة لهم أثناء الدرس، ولكنها لم تنجح في قياس الدور الشخصي الذي يقوم به الطلاب أنفسهم في إثراء الموقف التعليمي.

وقد قام كل من (Reeve & Tseng, 2011) بإعداد مقياساً للاندماج الاستباقي الشخصي يتكون من (٥) فقرات لفهم وتقييم هذا الجانب من الإندماج، وقد قاما باشتقاق هذه الفقرات من خلال الرجوع إلى الكتابات النظرية لعلماء الدافعية التي وصفوا من خلالها ما يفعلة الطلاب المدفوعين استباقياً agentically motivated students، وفي ضوء تعريفهما لهذا المفهوم الذي يرتكز على خمس نقاط رئيسة تصف الاندماج الاستباقي الشخصي بأنها: مجموعة أفعال استباقية مقصودة وهادفة، وإثرائية تعمل على إضفاء الطابع الشخصي للمتعلم على أنشطة التعلم، وتسهم في تحسين مسار التعلم التي يقدمه المعلم، ولا يشير هذا المفهوم إلى عدم فعالية المدرس أو عدم كفاءته.

وقد قام (Reeve , 2013, 584) بمراجعة هذه الفقرات وتعديلها بحيث أصبحت على النحو الآتي: "أخبر المعلم بما أرغب في تعلمه وأحتاج إليه"، "أخبر المعلم بما أهتم بتعلمه، أعبر عن أرائي وتفضيلاتي المعرفية أثناء الحصة"، "أطرح الأسئلة التي تساعدني على التعلم أثناء الحصة"، "عندما احتاج إلى معرفة أي شئ أثناء الحصة، فإنني أسال المعلم عنه". وترتبط هذه الفقرات الخمسة بشكل عام بما تتضمنه من أفعال وسلوكيات بصورة دالة بالاندماج الاستباقي للطلاب في عملية التعلم، كما أنها تسهم بشكل فردي في تيسير عملية تعلم، فقد يؤدي تعبير الفرد عن تفضيلاته أو طرحه

للأسئلة أثناء الحصة إلى تحسين تعلمه أو تحسين شروط التعلم الخاصة به، وقد لا يحدث، لكن الأكثر أحتمالاً أن ما يقوم به الطالب من أنشطة تعلم تعاوني أو مناقشات نشطة حول أنشطة التعلم الصفية مع زملاؤه يؤدي إلى هذا التحسن. ولا يقتصر الاندماج الاستباقي الشخصي على ما يقوم به الطالب من معاملات مع زملاؤه لكنه يشمل أيضاً ما يدور من مناقشات منطقية بين الطالب والمعلم فيما يتعلق بالأراء الأفكار، فما يقوم به الطالب من أعمال تعبر عن الاندماج تسهم في تغيير السلوك التعليمي للمعلم وإعادة تشكيله، كما يؤثر السلوك التعليمي للمعلم بدوره في إحداث تغييرات جوهرية في الاندماج الطلابي من الناحية الكمية والنوعية ويوثر نتاج هذه التفاعلات في المخرجات التعليمة بشكل إيجابي أو سلبي. من ثم، يمكن القول أن إلى الإندماج الاستباقي الشخصي ليست مجرد إسهامات يقدمها الطالب لتعديل مسار التعلم فحسب بلي هي سلسلة متواصلة من المناقشات المنطقية حول الآراء والأفكار التي تتم بين الطالب والمعلم كما يوضحها شكل (١).



شكل (١) الطريقة التي يسهم بها الاندماج الشخصي والمكونات الثلاثة الأخرى للاندماج المدرسي في مسار التعليمي (Reeve, 2013)

ثالثاً: العلاقة بين الاندماج المدرسي والتحصيل الدراسي:

من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة تبين أن هناك تنوع في أهداف الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الاندماج المدرسي والتحصيل الدراسي فقد هدفت دراسة (Lam et al., 2014) إلى بناء مقياس للاندماج الطلابي كبنية ثلاثية الأبعاد (العاطفي، السلوكي، المعرفي) صالح للتطبيق عل مستوى العالم، ودراسة العلاقة بين الاندماج المدرسي وكل من التحصيل الأكاديمي، والأداء الأكاديمي، والممارسات التعليمية، والدعم من قبل المعلم، ومساندة الأقران، والمساندة الوالدية، والانفعالات. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٤٢٠) في الصفوف السابع والثامن والتاسع من (١٢) دولة هي: استراليا، كندا، الصين، قبرص، إيستونيا، اليونان، مالطه، البرتغال، رومانيا، كوريا الجنوبية، المملكة المتحدة، والولايات المتحدة. وقد تحققت هذه الدراسة من صدق وثبات المقياس في جميع هذه الدول، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاندماج المدرسي بابعاده الثلاثة والتحصيل الدراسي. في حين هدفت دراسة (Veiga, 2016) إلى بناء مقياس رباعي الأبعاد لقياس الاندماج المدرسي لدى عينة قوامها (٦٨٥) من طلاب الصفوف من (٦ – ٩) في المدارس البرتغالية، وبحث العلاقة بين الاندماج المدرسي والتحصيل الدراسي في اللغة البرتغالية والرياضيات. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً (٠.٠١) بين الاندماج المدرسي وبأبعاده الأربعة بدرجات الطلاب في اللغة البرتغالية والرياضيات.

وقد هدفت دراسات اخرى إلى التحقق الطريقة التي تؤثر بها الأبعاد المختلفة للاندماج المدرسي في التحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به وقد تنوعت نتائج هذه الدراسات، فقد كشفت نتائج دراسة مسعد أبو العلا (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة قوامها (٣٤٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، إلى وجود تأثيرات مباشرة لأبعاد الاندماج المدرسي (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي.

ودراسة (Wonglorsaichon,Wongwanich, Wiratchai, 2014) التي هدفت إلى درسة تأثير الاندماج المدرسي كبينة ثلاثية الأبعاد في التحصيل الدراسي (درجات نهاية الفصل الدراسي، والمعدل التراكمي العام) لدي عينة قوامها (٢٣٤٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي في بانكوك. وقد كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير مباشر للاندماج المدرسي على التحصيل الدراسي.

في حين توصلت دراسة (Reeve & Tseng, 2011) التي من أهدافها دراسة تأثير الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد على التحصيل الدراسي، ودراسة تأثير بعض المتغيرات الدافعية والنوع الإجتماعي والمستوى الصفي على الاندماج الطلابي في المدرسة لدى عينة قوامها (٣٦٥) طالباً وطالبة من طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية في تايوان. وجود تأثير مباشر دال أحصائياً للاندماج العاطفي والسلوكي والاستباقي الشخصي في التحصيل الدراسي في لم يكن الاندماج السلوكي مؤثراً بصورة دالة. أما دراسة (Reeve, 2013) التي كان من بين أهدافها دراسة تأثير المكونات الأربعة للاندماج الطلابي في المدرسة والنوع الاجتماعي على بالتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (٢٤٨) من طلاب جامعة سول بكوريا الشمالية. فقد كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير دال موجب لبعدي الاندماج الشخصي، والاندماج السلوكي فقط على التحصيل الدراسي، في حين لايوجد تأثير دال إحصائياً لبعدي الاندماج العاطفي والمعرفي في التحصيل الدراسي. إلا أن دراسة (Reeve, Lee, 2014) التي أجريت بهدف دراسة تأثير التغيرات الحادثة في الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد داخل الصف على بعض المتغيرات الدافعية (أهداف الإتقان، الكفاء الذاتية، والحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى الكفاءة، والحاجة إلى الترابط) والتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (٣١٣) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية في كوريا. فقد كشفت نتائجها عن وجود تاثير دال احصائياً للأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي (العاطفي والسلوكي والمعرفي والاستباقي الشخصي) في التحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال هذه الأبعاد الأربعة. وأخيراً فقد كشفت نتائج دراسة (Dogan, 2015) التي هدفت إلى دراسة الاندماج المدرسي

والكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (٥٧٨) من كلاب المدارس الإعدادية الثانوية في تركيا، عن أن الاندماج المعرفي هو البعد الوحيد القادر على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، في حين لم يتمكن الاندماج العاطفي والسلوكي من التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

رابعاً: العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي والتحصيل الدراسي:

من خلال مراجعة البحوث والدراسات العربية تبين أنه لا توجد دراسة عربية تناولت متغيرات الدراسة الحالية الثلاثة مجتمعة – على حد علم الباحث – أما بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد كانت الدراسات قليلة، وعلى عينات مختلفة عن عينة الدراسة الحالية فقد توصل الباحث إلى ثلاث دراسات فقط هم : دراسة (Dupeyrat &, Mariné, 2005) التي هدفت إلى اختبار صحة النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعتها كارول دويك (٢٠٠٠) من خلال دراسة العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء وتوجهات أهداف التحصيل، والاندماج المعرفي للطلاب في التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الراشدين في فصول تعليم الكبار. وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنظريات الضمنية للذكاء على توجهات أهداف التحصيل والاندماج المعرفي في التعلم في هناك تأثير موجب للنظريات الضمنية للذكاء في التحصيل الدراسي لدى الطلاب الراشدين في فصول تعليم الكبار.

ودراسة (De Castella & Byrne, 2014) التي هدفت دراسة القدرة التنبؤية للنظريات الضمنية للذكاء (النظرية العامة، النظرية الذاتية) بكل من، عدم الاندماج والتغيب عن المدرسة، والتحصيل الدراسي، وتوجهات أهداف التحصيل، والعجز المتعلم، والإعاقة الذاتية، لدي عينة قومها (٦٤٣) من طلاب المرحلة الثانوية في استراليا. وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين النظرية النمائية للذكاء (العامة، والذاتية) وكل من: التحصيل الدراسي وتوجهات أهداف التحصيل، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النظرية الوراثية للذكاء (العامة، والذاتية) وعدم الاندماج والتغيب عن المدرسة. وأخيراً تنبأت الدرجات المرتفعة على النظرية الوراثية للذكاء بكل من عدم الاندماج والتغيب عن المدرسة، والتحصيل الدراسي المنخفض.

ودراسة (Li , et al., 2017) التي أجريت بهدف التحقق من تأثير النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) على العلاقة بين التحصيل الدراسي السابق (درجات اختبار القبول في الثانوية العامة في مواد اللغة الصينية والرياضيات واللغة الانجليزية) والاندماج المدرسي لدى عينة قوامها (٤٠٣٦) طالباً وطالبة (١٩٧٠ طالباً، ٢٠٦٦ طالبة) fالصف الأول الثانوي. وقد كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير دال إحصائياً للنظرية الضمنية للذكاء على الاندماج السلوكي والعاطفي للطلاب في المدرسة، في حين لا يوجد تأثير دال إحصائياً على الاندماج المعرفي للطلاب في المدرسة، كما أظهرت النتائج أن التحصيل الدراسي السابق للطلاب تنبأ بالاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي للطلاب على.

فروض الدراسة

من خلال الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي على كل من: مقياس النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) ومقياس الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) بدرجاتهم في التحصيل الدراسي.
٢. يمكن التنبؤ بدرجات طلاب الصف الثاني الثانوي في الاندماج المدرسي بأبعاده الأربعة (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) بمعلومية درجاتهم في النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية).
٣. يمكن التنبؤ بدرجات طلاب الصف الثاني الثانوي في التحصيل الدراسي بمعلومية درجاتهم في النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) وفي الأبعاد الأربعة لمقياس الاندماج المدرسي (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي).

- أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية والحاجة إليها فيما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال أهمية:

١. متغيري النظرية الضمنية للذكاء، الاندماج الطلابي في المدرسة لما لهما من تأثيرات كبيرة في المخرجات التعليمية لدى طلاب المدرس الثانوية.
٢. ما قدمته الدراسة من إطار نظري خاص بمتغيري النظريات الضمنية للذكاء، الاندماج الطلابي في المدرسة بصفة خاصة نظراً لعدم وجود كتابات عربية تناولت هذه المفهوم كبنية رباعية الأبعادة – على حد علم الباحث – وبذلك تسهم هذه الدراسة بقدر بسيط في سد هذه الفجوة في المكتبة العربية.
٣. ما قدمته الدراسة من توصيات تسهم في تخطيط برامج تدريبية للمعلمين والقائمين على إدارة المدارس الثانوية بمحاظة سوهاج لتعريفهم بالمعتقدات المختلفة حول طبيعة الذكاء وأليات تعديل معتقدات الطلاب بأن الذكاء ثابت لا يمكن تغييرة، وإحلالها بمعتقدات أخرى ترى أن الذكاء مرن وقابل للزيادة ويمكن تطويره من خلال التعلم وبذل الجهد في أنشطة التعلم.
٤. ما قدمته الدراسة من توصيات تسهم في تخطيط برامج تدريبية للمعلمين لتعريف المعمين بالجوانب الأربعة لاندماج الطلاب في المدرسة، وآليات استثارة دافعية الطلاب لكي يسهموا بنشاط في إثراء العملية التعليمية داخل الصف الدراسي وإضفاء طابعهم الشخصي عليها، وطرق وأساليب تعزيز الاستقلالية في التعلم لى الطلاب، وكيفية صياغة أنشطة تعليمية تثير أهتمام الطلاب وتجعلهم مشاركون فاعلون في أنشطة التعلم الصفية.

(أ) الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال أهمية:

١. ما أسهمت به الدراسة من إضافة أداتي قياس حديثتين لمتغيري الدراسة قام بتعريبهما وضبطهما أحصائياً على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بالبيئة المصرية وهما: مقياس النظرية الضمنية للذكاء الذي أعده.

(Abd-El-Fattah, Yates, 2006)، ومقياس الاندماج المدرسي الذي أعده كل من (Reeve, 2013; Lam et al., 2014)،

٢. ما كشفت عنه الدراسة من نتائج فيما يخص العلاقة بين كل من: النظرية الضمنية للذكاء والاندماج الطلابي في المدرسة والتحصيل الدراسي لطلاب عينة الدراسة، بما يسهم في فهم طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين والتحصيل الدراسي.

٣. ما كشفت عنه الدراسة من نتائج فيم يخص المعادلات التنبؤية بالاندماج المدرسي الكلي وأبعاده الأربعة من خلال النظريات النمائية والوراثية للذكاء، والمعادلة التنبؤية بالتحصيل الدراسي من خلال النظريات النمائية للذكاء والنظرية الوراثية للذكاء والأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي والاستباقي الشخصي).

٤. ماقدمته الدراسة من مقترحات لدراسات مستقبلية تفتح المجال أمام باحثين آخرين لإجراء مزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، بما يسهم في إثراء المكتبة العربية بمزيد من البحوث التي تسهم في فهم الظواهر النفسية والتربوية بصورة أكثر عمقاً.

مصطلحات الدراسة:

تحددت مصطلحات الدراسة الحالية فيما يلي:

(أ) النظرية الضمنية للذكاء: Implicit Theories of Intelligence

عرف (Abd-El-Fattah, Yates, 2006, 1) النظرية الضمنية للذكاء على أنها "تلك النظريات التي تتعلق بمعتقدات الأفرد حول طبيعة الذكاء ومدى امكانية اعتبارة سمة قابلة للزيادة والتنمية والتحسن من خلال التعلم. وتنقسم النظريات الضمنية للذكاء إلى قسمين:

١- نظرية الكيان (النظرية الوراثية): Entity Theory وهي تعبر عن معتقدات الأفراد حول طبيعة ذكائهم من حيث أنه ثابت ولا يمكن تغييره بأي حال من الأول.

٢- النظرية التدريجية (النظرية النمائية): Incremental Theory وهي تعبر عن معتقدات الأفراد حول طبيعة ذكائهم من حيث أنه مرن وقابل للتغيير والتنمية من خلال التعلم وبذل الجهد.

وإجرائياً عرف الباحث االنظرية الضمنية للذكاء على أنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على بعدي المقياس (النظرية الوراثية، النظرية النمائية) المستخدم في الدراسة الحالية، وتدل الدرجة المرتفعة على مقياس النظرية الوراثية إلى الاعتقاد في أن الذكاء ثابت لا يمكن تغييرة، في حين تدل الدرجة المرتفعة على مقياس النظرية النمائية إلى الاعتقاد في أن الذكاء مرن وقابل للزيادة ويمكن تنميتة من خلال التعلم وبذل الجهد.

(ب) الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد:

في حين عُرّف الاندماج المدرسي على أنه "الخبرة الجاذبة مركزياً للطلاب للارتباط بالمدرسة في أبعاد محددة (Veiga, Burden, Appleton, Taveira & Galvão, 2014,30 - 31) وهي:

١- الاندماج العاطفي: The Emotional Engagement وهو يشير احساس الطلاب بأنهم جزء من المدرسة وبانتمائهم لها، وسعادتهم بالتواجد فيها، بالإضافة إلى ردود أفعالهم العاطفية تجاه الزملاء والمعلمين والتعلم المدرسي.

٢- الاندماج السلوكي: The Behavioral Engagement وهو يشير مجموعة الإجراءات والممارسات الموجهة نحو المدرسة من قبل الطلاب، والتي تشمل العديد من السلوكيات الإيجابية مثل: إتمام الواجبات المنزلية، والحضور إلى المدرسة، والصف الدراسي، وكذلك الاهتمام خلال الحصص الدراسية، والجهد المبذول في المهام المدرسية (مثل التركيز)، والحصول على درجات تحصيلية جيدة والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، وغياب السلوك التخريبي من خلال التزامهم بالمعايير المدرسية.

٣- الاندماج المعرفي: The Cognitive Engagement وقد عرف على أنه "درجة توظيف الطلاب لما لديهم من معارف، وما يستخدموه من أساليب تعلم واستراتيجيات ذاتية التنظيم".

٤- الاندماج الاستباقي الشخصي: The Agentic Engagement ويعرف بأنه "المساهمة البناءة للطلاب في مسار التعليم الذي يتلقونه، أي العملية التي يحاول من خلالها الطلاب بشكل استباقي أن يوفروا الظروف والملابسات الصفية التي تناسبهم في التعلم ويسعون إلى تحسينها بشكل مستمر" (Reeve, 2012, 161).

وإجرائياً عرف الباحث الاندماج المدرسي بأنه "الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة بأبعادة الأربعة وهي: الاندماج السلوكي، والاندماج العاطفي والاندماج المعرفي، والاندماج الاستباقي الشخصي في أنشطة التعلم، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى إرتفاع مستوى الاندماج الطلابي في المدرسة في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى إنخفاض مستوى الاندماج الطلابي في المدرسة.

(ج) التحصيل الدراسي:

عرف عبدالرحمن عيسوي وآخرون (٢٠٠٦، ١٣) التحصيل الدراسي بأنه "مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة.

عرف عبدلمنعم الحفني (١٩٨٧، ١١) التحصيل الدراسي تربويا بأنه" انجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة ،ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا"

وإجرائياً عرفت الدراسة الحالية التحصيل الدراسي بأنه "الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب في امتحانات الفصل الدراسي الأول من واقع النتيجة المعلنة للطلاب المشاركين في الدراسة، وقد تم تحويل الدرجات الخام إلى نسب مئوية بحيث تتراوح درجات تحصيل الطلاب ما بين المئوي (١ – ١٠٠).

الطريقة والاجراءات:

فيما يلي عرضاً لمنهج الدراسة، وعينتها، وأداتيها، وأساليب معالجة البيانات:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن للتحقق من مدى صحة فروضها من خلال دراسة العلاقة الارتباطية الكمية المتبادلة بين

متغيرات الدراسة: النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد (العاطفي، والسلوكي، المعرفي، والاستباقي الشخصي) والتحصيل الدراسي، ودراسة قدرة النظريات الضمنية للذكاء على التنبؤ بالأبعاد الأربعة الاندماج المدرسي، ودراسة قدرة النظريات الضمنية للذكاء والأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي على التنبؤ بالتحصيل.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تنقسم عينة الدراسة إلى:

(أ) عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٥٤) من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي (٧١ ذكور، ٨٣ إناث) من القسمين العلمي والأدبي (١٠١ علمي – ٥٣ أدبي)، بمدارس الريف والحضر التابعة لإدارة سوهاج التعليمية، وذلك بهدف التحقق من ثبات وصدق أداتي الدراسة للتعرف على مدى امكانية استخدامهما في الدراسة النهائية الحالية.

(ب) عينة الدراسة النهائية ومجتمعها:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع طلاب الصف الثاني الثانوي بإدارة سوهاج التعليمية، وقد تم اختيار عينة الدراسة النهائية من بينهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت العينة من (٤٥٠) طالباً وطالبة (٢٠٦ ذكور – ٢٤٤ إناث) من القسمين العلمي والأدبي (٢٩٦ علمي، ١٥٤ أدبي) في مدراس الريف والحضر (٢٠٩ ريف، ٢٤١ حضر) التابعة للإدارة، وقد تراواحت أعمارهم ما بين (١٦ – ١٧.٥) بمتوسط عمري قدره (١٦.٧٧)، وانحراف معياري قدره (0.35)، ويوضح جدول (١) توزيع عينة الدراسة النهائية في ضوء متغيرات: محل الإقامة والجنس والتخصص الدراسي.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة النهائية في ضوء متغيرات: محل الإقامة والجنس والتخصص الدراسي

م	محل الإقامة	اسم المدرسة	ذكور		أناث		المجموع
			علمي	أدبي	علمي	أدبي	
1	ريف	الحاج حداد الثانوية المشتركة	43	15	62	16	136
2		تونس الثانوية المشتركة	12	10	30	–	52
3		بندار الكرمانية بنين	8	13	–	–	21
4	حضر	الثانوية العسكرية بنين	41	11	–	–	52
5		الشهيد عبدالمنعم رياض بنين	19	34	–	–	53
6		الشيماء الثانوية بنات	–	–	26	37	63
7		أسماء الثانوية بنات	–	–	55	18	73
المجموع الكلي			123	٨٣	٣17	71	450

ثالثاً: أداتا الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

(ب) مقياس النظريات الضمنية للذكاء:

(إعداد/ عبدالفتاح وياتس Abd-El-Fattah & Yates, 2006، تعريب/ الباحث)

أعد هذه المقياس عبدالفتاح وياتس (٢٠٠٦) في دراستهما التي عرضت في مؤتمر باستراليا عام (٢٠٠٦) لقياس معتقدات الأفراد حول الذكاء، حيث يعتقد بعض الأفراد أن الذكاء ثابتاً ولا يمكن تغييره مهما بذل الفرد من جهد في أنشطة التعلم، وبذلك فهم يؤمنون بما يسمى بنظرية "الكيان" (النظرية الوراثية)، في حين هناك أفراد آخرون يؤمنون بأن الذكاء قابل للزيادة ويمكن تنميته أوتحسينه من خلال بذل الجهد في أنشطة التعلم، وبذلك فهم يؤمنون بما يسمى بالنظرية "التدريجية" للذكاء (النظرية النمائية) ، وقد تكونت الصورة الأصلية للمقياس من (١٤) فقرة موزعة على بعدين هما:

١- النظرية الوراثية: تضمن ٧ فقرات هي: ١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣.

٢- النظرية النمائية: تتضمن ٧ فقرات هي: ٢، ٤، ٦، ، ٨، ١٠، ١٢، ١٤.

وقد تحقق معدا المقياس من صدق هذا المقياس وثباته في دراستهما التي طبقت المقياس على عينتين إحداهما مصرية من طلاب جامعة المنيا، الأخرى استرالية من طلاب جامعة أديليد، بلغ قوامهما (٩٤٠، ١٦٢) على الترتيب، وقد تراوحت أعمار هاتين العينين ما بين (١٧ – ٢٣) للعينة المصرية، (١٧ – ٢٨) للعينة الاسترالية. فقد تحقق معدا المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي الذي كشفت نائجه أن المقياس يتكون من عاملين تم تسميتهما النظرية الوراثية، والنظرية النمائية، حيث بلغت النسبة المئوية لمجموع التباين المفسر بهذين العاملين (٣٥.٥، ١٥.٣) على الترتيب بالنسبة للعينة المصرية، (٢٦.٥، ١٨) على الترتيب بالنسبة للعينة الاسترالية، وقد تأكد عدا المقياس من صدق هذه البنية ثانية العامل باستخدام الصدق العاملي التوكيدي على العينتين المصرية والاسترالية من طلبة الجامعة.

وقد تحقق معدا المقياس من ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات، حيث بلغت قيمة معامل ثبات بعدي المقياس على العينة المصرية (٠.٨٣، ٠.٧٥)، والعينة الاسترالية (٠.٧٨، ٠.٧٦) على الترتيب، وهذا يعني أن المقياس أظهر مؤشرات صدق وثبات جيدة في البيئتين المصرية والاسرالية على عينة من طلاب الجامعة في البلدين.

وقد قام الباحث بتعريب النسخة الإنجليزية من هذا المقياس وصياغتها بأسلوب يناسب طلاب المرحلة الثانوية في البيئة المصرية نظراً لعدم تمكنه من الحصول على النسخة العربية التي طبقت على طلاب جامعة المنيا، ثم بعد ذلك تم عرض النسخة المعربة على أحد الأساتذة المتخصصين في طرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية بسوهاج للتحقق من دقة ترجمة فقرات المقياس، وأنها تعكس نفس المعنى الذي تتضمنه الفقرات الأصلية للمقياس، وقد أوصى بتعديل صياغة بعض الفقرات، وقد قام الباحث بعمل هذه التعديلات، وأخيراً تم عرض النسخة المنقحة لغوياً على (٧) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، للتحقق من دقة الصياغة اللغوية والعلمية لفقرات المقياس واقتراح ما يرونة من تعديلات من حيث إعادة الصياغة أو الحذف أو الإضافة، وقد تم الأخذ بالأراء التي أجمع عليها (٦)

محكمين فأكثر، وقد تمثلت معظم آرائهم في تعديل صياغة بعض الفقرات، وقد قام الباحث بعمل هذه التعديلات، في النهائية تم التحقق من ثبات وصدق مقياس النظريات الضمنية للذكاء بالطرق الاحصائية التالية:

(أ) صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس النظرية الضمنية للذكاء في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

١- الصدق العاملي لمقياس النظرية الضمنية للذكاء:

تم حساب الصدق العاملي لمقياس النظرية الضمنية للذكاء باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method وبدون تحديد عدد العوامل، مع تدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ قوامها (١٥٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي على مقياس النظرية الضمنية للذكاء باستخدام برنامج الإحصائي SPSS, V20، وقد كشفت نتائج التحليل عما يلي:

- كشفت نتائج الجدول الخاص بمقياس كفاية العينة لكيزر ومايز واكلن (KMO) حيث بلغت قيمته (٠.٦٨٧) وهي قيمة قريبة للواحد الصحيح مما يدل على كفاية العينة، كما كشفت نتائج اختبار بارتلت Bartlett للتكورية عن أن قيمة كا^{٢} = (٦٠١.٩٣٥) بدرجة حرية (٩١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١).
- كشف نتائج الجدول الخاص بالاشتركيات أو قيم الشيوع المستخلصة لفقرات المقياس انها تتراوح ما بين (٠.٢٥٢ - ٠.٧٩٤) وهي قيم مقبولة مما يدل على ثبات فقرات المقياس موضع التحليل (عزت حسن، ٢٠١١، ٤٧٣).
- كما كشفت نتائج الجدول الخاص بالتباين الكلي المفسر Total Variance Explained عن وجود عاملين أساسيين فسرا مجتمعين (٤٢.٤٦٨) من التباين الكلي لعبارات المقياس، حيث فسر العامل الأول (٢١.٥٥٨)، والعامل الثاني (٢٠.٩١٠)، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذين العاملين بعد التدوير المتعامد (٣.٠١٨، ٢.٩٢٧).

- كما كشفت نتائج مصفوفة تشبعات الفقرات بالعوامل بعد التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس حسب معيار كايزر التي يوضحها الجدول (٢) عن:
  - تشبع (٧) فقرات بالعامل الأول وهي الفقرات (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣) وقد تم تسمية هذا العامل "النظرية الوراثية للذكاء".
  - تشبع (٧) فقرات بالعامل الأول وهي الفقرات (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤) وقد تم تسمية هذا العامل "النظرية النمائية للذكاء".
- كما كشفت مصفوفة تشبعات الفقرات بالعوامل بعد التدوير عن تشبع الفقرات (١، ٣) بعامل ثالث بدرجة أقل من تشبعها بالعامل الأول، وكذلك الحال بالنسبة للفقرة (١٢) التي تشبعت بنفس العامل الثالث لكن بدرجة أقل من تشبعها على العامل الثاني، والحل في مثل هذا الموقف كما ذكره (عزت حسن، ٢٠١١، ٤٧٣) هو وضع العبارة تحت العامل الذي تشبعت عليه أكثر، حيث بلغت قيمة تشبعات الفقرات الثلاث على العامل الثالث (٠.٣٠٢، ٠.٤٠٣-، ٠.٣٠٧) وهي قيم أقل من تشبعات هذه العبارات على العامل الأول أو العامل الثاني كما يوضحها جدول (٢).

جدول (٢) تشبعات فقرات مقياس النظرية الضمنية للذكاء على العوامل المستخلصة بعدالتدوير بالعوامل بعد الدوير، وقيمة الجذر الكامن، والنسبة المئوية للتباين المفسر، النسبة المئوية التباين الكلي المفسر

م	فقرات المقياس	التشبعات	التشبعات
	العامل الأول: النظرية الوراثية للذكاء		
١٣	تتحدد قدراتك في انجاز المهمات التعليمية، بمقدار ما لديك من ذكاء.	.797٠	
٣	الأداء الجيد في مهمة تعليمية أحد الوسائل التي تظهر للآخرين أنك ذكي.	.795٠	
٥	لديك قدر معين من الذكاء، ولا يمكنك فعل الكثير لتغييره.	.771٠	
١١	الصعوبات والتحديات التي تواجهك ، تمنعك من تنمية ذكائك.	.607٠	
٩	عندما تبذل جهوداً مضنية في انجاز مهمة تعليمية، تظهر أنك لست ذكيا.	.533٠	
٧	إذا فشلت في مهمة تعليمية، فالمشكلة تكمن في ذكاءك.	.487٠	
١	ولدت وانت مزود بمقدار ثابت من الذكاء.	٢١.3٠	
	العامل الثاني: النظرية النمائة للذكاء		
٢	الإعداد جيد قبل أداء أي مهمة تعليمية، أحد وسائل تنمية ذكائك.		.737٠
٨	تستطيع تطوير ذكائك الموروث، من خلال تعلم أشياء جديدة.		.737٠
٤	أداء المهمات التعليمية بنجاح يمكن أن تساعدك في تنمية ذكائك.		.708٠
١٠	بذل المزيد من الجهد في التعلم يساعدك في تحسين ذكاءك.		.605٠
١٢	كنت ولا تزال تثق في ذكاءك، حتى لو فشلت في انجاز مهمة.		.560٠
٦	يمكنك تنمية ذكائك، إذا كانت لديك محاولات حقيقة في هذا الصدد.		.559٠
١٤	انتقاد الآخرين لك لا يحبطك، بل يساعدك في تنمية ذكائك.		.542٠
	قيمة الجذر الكامن بعد التدوير	٣.٠١٨	٢.٩٢٧
	النسبة المئوية للتباين المفسر بعد التدوير	٢١.٥٥٨	٢٠.٩١٠
	النسبة المئوية التباين الكلي المفسر بعد التدوير	٤٢.٤٦٨	

٢- الصدق التقاربي لمقياس النظرية الضمنية للذكاء:

تم حساب الصدق التقاربي لفقرات مقياس الاندماج المدرسي من خلال درجات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية على هذه الفقرات، وذلك بحساب معامل الارتباط المصحح Corrected Item-total Correlation بين درجات كل فقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه محذوفاً منه درجات هذه الفقرة، وقد كان المعيار الذي اعتمد عليه في اختيار فقرات كل بعد ألا يقل معامل الارتباط بين درجات الفقرة

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عن (٠.٢٠) كحد أدنى يوصى به لتضمين الفقرة في هذا البعد (Kline, 1986).

جدول (٣) قيمة معامل ألفا لبعدي مقياس النظرية الضمنية للذكاء إذا حذفت درجات المفردة

النظرية الوراثية		النظرية النمائية		النظرية الواثية		النظرية النمائية	
م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	قيمة الفا إذا حذفت المفردة	م	قيمة الفا إذا حذفت المفردة
١	٠.343	٢	٠.547	١	٠.755	٢	٠.720
٣	٠.680	٤	٠.504	٣	٠.685	٤	٠.727
٥	٠.422	٦	٠.472	٥	٠.740	٦	٠.733
٧	٠.516	٨	٠.601	٧	٠.720	٨	٠.705
٩	٠.343	١٠	٠.459	٩	٠.755	١٠	٠.735
١١	٠.482	١٢	٠.411	١١	٠.727	١٢	٠.747
١٣	٠.635	١٤	٠.398	١٣	٠.691	١٤	٠.751
				ألفا للبعد = ٠.٧٥٨		ألفا للبعد = ٠.٧٦٠	

وطبقاً لهذا المعيار فإن جميع فقرات هذه الأبعاد الأربعة صادقة بهذه الطريقة، فيما عدا الفقرتين (١٨، ٢٢) من بعد الاندماج السلوكي، والفقرة (٢٧) من بعد الاندماج الوجداني، والفقرة (٣٦) من بعد الاندماج المعرفي، وهي نفسها الفقرات التي تم حذفها من قبل لعدم ثباتها، مما وكد ضرورة حذف هذه الفقرات، وجدول (٣) يوضح هذه النتائج:

ثبات المقياس:

١- حساب معامل الفا كرونباخ لمقياس النظرية الضمنية للذكاء إذا حذفت درجة الفقرة:

بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ لبعدي مقياس النظرية الضمنية للذكاء (النظرية الوراثية، والنظرية النمائية) (٠.٧٥٨، ٠.٧٦٠) على الترتيب، وللتحقق من ثبات فقرات كل من بعدي المقياس تم حساب قيمة معامل ألفا لكل بعد إذا حذفت أحد فقراته، وقد أوضحت نتائج جدول (٣) أنه إذا حذفت أي فقرة من فقرات البعد الأول أو الثاني فإن قيمة معامل ألفا تصبح أقل من أو تساوي قيمة ألفا للبعد قبل حذف هذه

الفقرة، وهذا يعني أن حذف أي فقرة يؤثر سلباً في ثبات البعد الذي تنتمي إليه، مما يدل على ثبات جميع الفقرات التي تنتمي لبعدي المقياس.

٢- حساب ثبات مقياس النظرية الضمنية للذكاء بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل ثبات بعدي مقياس النظرية الضمنية للذكاء بطريقة التجزئة النصفية، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية والفقرات الزوجية للمقياس، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون، بلغت قيمة معامل الثبات لبعدي المقياس (النظرية الوراثية، والنظرية النمائية) (٠.٨٦٣، ٠.٧٨٥)، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات بهذه الطريقة.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس النظرية الضمنية للذكاء:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس النظرية الضمنية مع الدرجة الكلية للمقياس، والعلاقة بين بعدي المقياس، من خلال حساب الارتباط بين بعدي المقياس بالدرجة الكلية وعلاقة البعد الأول بالبعد الثاني، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط البعدين (الوراثي، والنمائي) بالدرجة الكلية (٠.٦٥٣، ٠.٦١٩)، وارتباط بعدي المقياس ببعضهما (٠.٢١٣-)، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على التجانس الداخلي للمقياس.

ومما سبق يتضح أن بعدي مقياس النظرية الضمنية للذكاء (النظرية الوراثية، والنظرية النمائية) أظهرا مؤشرات مرتفعة من الصدق والثبات، وهذا يعني أن المقياس صالح للتطبيق على عينة الدراسة النهائية من طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد تم تصحيح كل مقياس فرعي في اتجاه السمة التي يقيسها، بحيث تتراوح درجات الطلاب على كل من مقياسي النظرية الوراثية والنظرية النمائية ما بين (٧ – ٦٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على اعتقاد الطلاب في النظرية الوراثية بالنسبة للبعد الأول، وتدل على الاعتقاد في النظرية النمائية بالنسبة للبعد الثاني، والعكس بالعكس.

(ب) مقياس الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد:

(إعداد/ ريف، ولام وأخرون Reeve, 2013; Lam et al., 2014 تعريب/ الباحث)

تكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٨) فقرة تم انتقائهم من المقياس الذي اعده (Lam et al., 2014) والذي يتضمن (٣٣) مفردة لقياس الاندماج

العاطفي والسلوكي والمعرفي، (٥) فقرات أعدها كل من (Reeve & Tesng, 2011) وراجعه ونقحه (Reeve,2013) لقياس الاندماج الاستباقي الشخصي، وقد توزعت هذه الفقرات على الأبعاد الأربعة للمقياس على النحو التالي:

١- الاندماج العاطفي: ويتضمن (٩) مفردات وأرقمها: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠

٢- الاندماج السلوكي: (١٢) مفردة وأرقمها: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧

٣- الاندماج المعرفي: ويتضمن (١٢) مفردة وأرقمها:٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨.

٤- الاندماج الاستباقي الشخصي: وتضمن (٥) وأرقمها: ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠.

وقد قام معدي فقرات المقياس (Reeve, 2013; Lam et al., 2014) بالتحقق من صدق وثبات الأبعاد الأربعة للمقياس في البيئة الأجنبية في دراستيهما، وقد أظهر المقياس مؤشرات صدق وثبات مرتفعين في بيئته الأصلية من خلال عدة طرق منها الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي، والاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية، ومعامل ألفا كرنباخ لحساب الثبات لأبعاد المقياس الأربعة وللمقياس ككل.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس بالطرق التالية:

(أ) صدق المقياس:

تم لتحقق من صدق المقياس بلطرق التالية:

١- صدق الحكمين:

بعد أن قام الباحث بتعريب فقرات مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة وعددها (٣٨) كما يوضح (ملحق ٢)، تم عرض النسخة المعربة مرفق معها الصورة الأصلية للمقياس باللغة الانجليزية على أحد الأساتذة المتخصصين في طرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية بسوهاج، للتحقق من دقة ترجمة فقرات المقياس وأنها تعكس نفس المعنى المتضمن في الفقرات الأصلية للمقياس باللغة الانجليزية، وقد أوصى بعمل بعض التعديلات على صياغة بهض الفقرات، ةقد قام الباحث

بإجرائها،ثم بعد ذلك تم عرض النسخة المنقحة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي قوامها (٧) محكمين، للتحقق من دقة الصياغة اللغوية والعلمية لفقرات المقياس بأبعاده الأربعة الاندماج (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والشخصي)، واقتراح ما يرونه من تعديلات، من حيث إعادة صياغة بعض الفقرات أو حذفها أو اقتراح فقرات أخري بديلة، وقد قام الباحث بعمل التعديلات التي أقرها (٦) محكمين فأكثر أي (٨٥.٧%) فأكثر من السادة المحكمين والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض فقرات هذا المقياس، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات.

٢- الصدق التقاربي:

تم حساب الصدق التقاربي لفقرات مقياس اندماج الطلاب في المدرسة من خلال درجات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية على هذه الفقرات، وذلك بحساب معامل الارتباط المصحح Corrected Item-total Correlation بين درجات كل فقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه محذوفاً منه درجات هذه الفقرة، وقد كان المعيار الذي اعتمد عليه في اختيار فقرات كل بعد ألا يقل معامل الارتباط بين درجات الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عن (٠.٢٠) كحد أدنى يوصى به لتضمين الفقرة في هذا البعد (Kline, 1986)، وطبقاً لهذا المعيار فإن جميع فقرات هذه الأبعاد الأربعة صادقة بهذه الطريقة، فيما عدا الفقرتين (١٨، ٢٢) من بعد الاندماج السلوكي، والفقرة (٢٧) من بعد الاندماج الوجداني، والفقرة (٣٦) من بعد الاندماج المعرفي، مما ؤكد ضرورة حذف هذه الفقرات، وجدول (٤) هذه النتائج:

جدول (٤) معاملات الارتباط المصحح بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من أبعاد مقياس الطلابي في المدرسة محذوفاً منه درجة هذه الفقرة

الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني		الاندماج المعرفي		الاندماج الشخصي	
م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح
٢	٠.427	١	٠.480	٣	٠.474	3	٠.473
٦	٠.422	٥	٠.491	٧	٠.568	5	٠.551
١٠	.493	٩	٠.647	١١	٠.529	7	٠.323

الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني		الاندماج المعرفي		الاندماج الشخصي	
١٤	٠.485	١٣	٠.458	١٥	٠.596	8	٠.345
١٨	٠.018	١٧	٠.553	١٩	٠.568	11	٠.337
٢٢	٠.041	٢١	٠.666	٢٣	٠.676	13	
٢٥	٠.248	٢٤	٠.675	٢٦	٠.648	17	
٢٨	٠.377	٢٧	٠.152	٢٩	٠.530	20	
٣١	٠.511	٣٠	٠.590	٣٢	٠.636	24	
٣٣	٠.435			٣٤	٠.545	31	
٣٥	٠.399			٣٦	٠.158	35	
٣٧	٠.427			٣٨	٠.503	36	

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة مع بعضها البعض:

للتحقق من تجانس البنية الداخلية للمقياس تم حساب مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمكونة لمقياس الاندماج الطلابي في المدرسة وهم: الاندماج السلوكي، الاندماج العاطفي، الاندماج المعرفي، الاندماج الانشط، وقد كشفت نتئج الدراسة عن وجود علاقات أرتباطية دالة بين الأبعاد الأربعة للمقياس، مما يشير إلى أن المقياس متجانس داخلياً، وهذا يعني صدق المقياس بهذه الطريقة، ويوضح جدول (٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة الأربعة.

جدول (٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج المدرسي والدرجة الكلية له

الأبعاد	١	٢	٣	٤
الاندماج السلوكي	-			
الاندماج العاطفي	٠.642**	-		
الاندماج المعرفي	٠.484**	٠.614**	-	
الاندماج الاستباقي الشخصي	٠.559**	٠.615**	٠.553**	-

(أ) ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

١- ثبات فقرات الأبعاد الأربعة لمقياس الاندماج الطلابي في المدرسة:

للتحقق من ثبات فقرات أبعاد مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة الأربعة (السلوكي، العاطفي، الوجداني، الشخصي) المكونة للمقياس، تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربعة إذا حذفت درجات أحد فقرات هذا البعد، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الفا لثبات أبعاد مقياس الاندماج المدرسي إذا حذف درجات احدى فقراته

الاندماج السلوكي		الاندماج العاطفي		الاندماج المعرفي		الاندماج الشخصي	
م	قيمة معامل ألفا	م	قيمة معامل ألفا	م	قيمة معامل ألفا	م	قيمة معامل ألفا
٢	٠.646	١	٠.824	٣	٠.862	٤	٠.565
٦	٠.646	٥	٠.822	٧	٠.856	٨	٠.522
١٠	٠.628	٩	٠.806	١١	٠.859	١٢	٠.637
١٤	٠.635	١٣	٠.825	١٥	٠.855	١٦	٠.626
١٨	٠.710	١٧	٠.816	١٩	٠.856	٢٠	٠.630
٢٢	٠.723	٢١	٠.801	٢٣	٠.848		
٢٥	٠.670	٢٤	٠.800	٢٦	٠.851		
٢٨	٠.650	٢٧	٠.839	٢٩	٠.859		
٣١	٠.618	٣٠	٠.811	٣٢	٠.852		
٣٣	٠.635			٣٤	٠.858		
٣٥	٠.644			٣٦	٠.871		
٣٧	٠.646			٣٨	٠.860		
ألفا للبعد = ٠.٦٥٢		ألفا للبعد ككل = ٠.٨٣٤		ألفا للبعد = ٠.٨٦٨		ألفا للبعد = ٠.٦٥٢	

وقد كشفت نتائج جدول (٦) عن أن جميع قيم معاملات الفا لأبعاد المقياس إذا حذفت درجات أحد فقرات هذا البعد أقل من أو تساوي مُعامل ألفا للبُعد ككل (وهذا يعني ثبات هذه الفقرات)، فيما عدا الفقرات رقم (١٨، ٢٢) من بعد الاندماج السلوكي، والفقرة (٢٧) من بعد الاندماج الوجداني، والفقرة رقم (٣٦) من بعد الاندماج المعرفي،

فقد أدى حذفها إلى زيادة قيمة معامل الفا للبعد الذي تنتمي إليه، لذا تم حذف هذه الفقرات من المقياس، وهي نفسها الفقرات التي ثبت عدم صدقها، والجدول التالي يوضح هذه النتائج

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة مع المقياس ككل:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاندماج الطلابي الأربعة بحساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية على هذه الأبعاد ودرجاتهم على المقياس ككل، وقد بلغت قيمة معاملات الارتباط على الترتيب (٠.٨٧٥، ٠.٨٢٨، ٠.٨٢٤، ٠.٧٦٣)، وجدول (٧) يوضح هذه النتائج:

جدول (٧) معامل ارتباط أبعاد مقياس الاندماج المدرسي بالدرجة الكلية ومعاملات ثبات ألفا والتجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	ألفا كرونباخ	سبيرمان – براون	معادلة جتمان
الاندماج السلوكي	٨٧٥**0.	٠.٦٥٢	٠.٨٠٧	٠.٧٨٥
الاندماج العاطفي	8٨٢**0.	٠.٨٣٤	٠.٨٧٠	٠.٨٦٩
الاندماج المعرفي	٨٢٤**0.	٠.٨٦٨	٠.٨٨٧	٠.٨٨٣
الاندماج الشخصي	٧٦٣**0.	٠.٦٥٢	٠.٧٢٢	٠.٧٠٦
المقياس ككل	–	٠.٩١٢	٠.٩١٤	٠.٩١٢

٣- ثبات مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة بطريقة معامل الفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات أبعاد مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة الأربعة وللمقياس ككل، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٦٥٢، ٠.٨٣٤، ٠.٨٦٨، ٠.٦٥٢، ٠.٩١٢) على الترتيت، ويوضح جدول (٧) هذه النتائج.

٤- ثبات مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة بطريقة التجزئة النصفية:

بعد حذف الفقرات رقم (١٨، ٢٢، ٢٧، ٣٦) من مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة، تم حساب معاملات ثبات أبعاد المقياس الأربعة والمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون، وقد بلغت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٠٧، ٠.٨٧٠، ٠.٨٨٧، ٠.٧٢٢، ٠.٩١٤) على الترتيب،

وباستخدام معادلة جتمان، وقد بلغت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة (٠.٧٨٥، ٠.٨٦٩، ٠.٨٨٣، ٠.٧٠٦، ٠.٩١٢)، كما أوضحت النتائج في جدول (٧).

ومما سبق يتضح أن الصورة النهائية لمقياس الاندماج الطلابي بأبعاده الأربعة (السلوكي، والعاطفي، والمعرفي، والتشط) تكونت من (٣٤) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة للمقياس على النحو التالي: لاندماج السلوكي (١٠ فقرات)، الاندماج العاطفي (٨ فقرات)، الاندماج المعرفي (١١) فقرة، والاندماج الشخصي (٥ فقرات) بعد حذف الفقرات الأربعة (١٨، ٢٢، ٢٧، ٣٦) التي أثبتت بيانات الدراسة الاستطلاعية الحالية أنها غير صادقة وغير ثابتة. كما أظهرت نتائج الدرسة الاستطلاعية أن المقياس بأبعاده الأربعة يتمتع بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات، وهذا يعني أنه صالح للتطبيق على عينة الدراسة النهائية من طلاب الصف الثاني الثانوي بإدارة سوهاج التعليمية، وقد تم تصحيح الفقرات السلبية بطريقة عكسية تتراوح ما بين (١= أوافق تماماً، إلى ٧= أرفض تماماً على الإطلاق)، وتتراوح درجات المقياس ما بين (٣٤- ٢٣٨)، بحيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع من الاندماج الطلابي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاندماج.

رابعاً: أجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية الاجراءات التالية:

١. إعداد الإطار النظري للدراسة من خلال جمع المعلومات ذات العلاقة بمتغيري الدراسة وهما: النظريات الضمنية للذكاء، الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد، من أدبيات البحث والدراسات السابقة ذات الصلة.
٢. تحديد أداتي قياس متغيري الدراسة، وهما مقياس النظريات الضمنية للذكاء، ومقياس الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد، وقد قام البحث بتعريب المقياسين وعرضهما على مدقق لغوي ومجموعة من المحكمين الخبراء في مجال علم النفس التربوي.
٣. التحقق من ثبات وصدق أداتي الدراسة من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية ممثلة لعينة الدراسة النهائية من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج،

بلغ قوامها (١٥٤) طالباً وطالبة، وذلك للتحقق من مدى ملائمة أداتي الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة النهائية.

٤. تصحيح استجابات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية، ورصدها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, V20)، للتحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة بعدة طرق، للتأكد من صلاحيتهما للتطبيق على عينة الدراسة النهائية.

٥. التطبيق النهائي لأداتي الدراسة على عينة الدراسة النهائية، وقومها (٤٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج.

٦. تصحيح أداتي الدراسة، ورصد البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, V20)، والوصول إلى نتائج الدراسة.

٧. الحصول عى درجات التحصيل الأكاديمي لطلاب العينة النهائية للدراسة من واقع النتيجة المعلنة للطلاب في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م.

٨. مناقشة نتائج الدراسة الحالية، في ضوء أدبيات البحث والدراسات السابقة ذات العلاقة.

٩. تقديم بعض التوصيات، والبحوث المقترحة، وذلك في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

خامساً: أساليب المعالجة الاحصائية:

تم إدخال بيانات الدراسة الحالية ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS V20، باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation cofficent

2- تحليل الانحدار الخطي المتعدد. Muliple Linear Reggresion

حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

١- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي من القسمين العلمي والأدبي.

٢- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧م.

٣- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في مجموعة من المدارس الثانوية في مدينة سوهاج وبعض القرى المجاورة التابعة لإدارة سوهاج التعليمية.

٤- الحدود الخاصة بموضوع الدراسة: اقتصرت الدراسة على ثلاثة متغيرات هي: النظريات الضمنية للذكاء كمتغير قطبي يشمل النظرية الوراثية والنظرية النمائية للذكاء، والاندماج الطلابي في المرسة كبنية رباعية الأبعاد تشمل (الاندماج السلوكي، الاندماج العاطفي، الاندماج المعرفي، الاندماج الشخصي)، ودرجات التحصيل الدراسي لطلاب عينة الدراسة حسب النتيجة المعلنة نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

(١) نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي على كل من: مقياس النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) ومقياس الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) بدرجاتهم في التحصيل الدراسي"

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Person's Correllation بين درجات عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج على مقياس الاندماج الطلابي في المدرسة بأبعاده الأربعة (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والشخصي) ومقياس النظريات الضمنية للذكاء ببعديه النمائي والوراثي بدرجاتهم في التحصيل الدراسي، وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة على مقياس الاندماج المدرسي ومقياس النظريات الضمنية للذكاء بدرجاتهم في التحصيل الأكاديمي

	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	الاندماج العاطفي	–							
٢	الاندماج السلوكي	.664**	–						
٣	الاندماج المعرفي	.510**	.543**	–					
٤	الاندماج الشخصي	.508**	.576**	.496**	–				
٥	المقياس ككل	.853**	.860**	.796**	.729**	–			
٦	النمائية	.691**	.683**	.637**	.600**	.805**	–		
٧	الوراثية	-.326**	-.304**	-.339**	-.257**	-.382**	-.422**	–	
٨	المقياس ككل	.550**	.532**	.535**	.460**	.643**	.761**	-.908**	–
٩	التحصيل الدراسي	.801**	.804**	.694**	.687**	.920**	.834**	-.366**	.645**

** دال عند مستوى (٠.٠١)

من خلال نتائج جدول (٨) اتضح ما يلي:

١- توجد علاقة ارتباطة موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الاندماج الطلابي في المدرسة بأبعاده الأربعة (العاطفي والسلوكي والمعرفي والشخصي) بالنظرية النمائية للذكاء والدرجة الكلية لمقياس النظريات الضمنية للذكاء، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين الأبعاد الأربعة للاندماج الطلابي في المدرسة ولنظرية الوراثية للذكاء.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الأبعاد الأربعة للاندماج الطلابي في المدرسة والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين كل من النظرية النمائية للذكاء والدرجة الكلية لمقياس النظريات الضمنية للذكاء بالتحصيل الدراسي، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين النظرية الوراثية للذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الثانوي بمحافظة سوهاج.

(٢) نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على أنه "يمكن التنبؤ بدرجات طلاب الصف الثاني الثانوي في الاندماج المدرسي بأبعاده الأربعة (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي) بمعلومية درجاتهم في النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية)".

وللتحقق من انحدار درجات طلاب عينة الدراسة الحالية في الأبعاد الأربعة لمقياس الاندماج الطلابي في المدرسة (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والشخصي) وفي المقياس ككل كمتغيرات تابعة Dependent (ص١، ص٢، ص٣، ص٤، ص) على الترتيب، على درجاتهم في بعدي مقياس النظريات الضمنية للذكاء (النظرية النمائية، والنظرية الوراثية) كممتغيرين مستقلين Independent (س١، س٢) تم استخدام تحليل لانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression بالطريقة المتدرجة Stepwise Method، وفيما يلي عرضاً لأهم النتائج التي كشف عنها تحليل الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة المتدرجة.

جدول (٩) ملخص نماذج تحليل الانحدار الدالة على نسبة التباين المفسر من الأداء على أبعاد الاندماج المدرسي (تابع) بواسطة النظريات الضمنية للذكاء (منبئات)

النموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2)	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل (R^2)	الخطأ المعياري للتقدير	اختبار دوربن – واتسون
النمائية	.٦٩١0	.٤٧٧0	.٤٧٦0	٩٥٢.٦	١.٥٦١
النمائية	0.683	0.467	0.466	6.023	1.895
النمائية	0.637	0.406	0.405	6.759	
الوراثية	0.642	0.412	0.410	6.732	1.733

النموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2)	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل (R^2)	الخطأ المعياري للتقدير	اختبار دوربن – واتسون
النمائية	0.600	0.360	0.359	3.870	2.067
النمائية	0.805	0.648	0.647	15.320	1.736

ويتضح من نتائج جدول (٩) أن قيم معاملات التحديد R^2 في الجدول السابق (٠.٤٧٧، ٠.٤٦٧، ٠.٤١٢، ٠.٣٦٠، ٠.٦٤٨) هذا يعني أن النظرية النمائية للذكاء تفسر (٤٧.٧%، ٤٦.٧%، ٣٦.٠%، ٦٤.٨%) من التباين الكلي في درجات طلاب عينة الدراسة في أبعاد الاندماج العاطفي، والاندماج السلوك، والاندماج الشخصي، وفي المقياس ككل كمتغيرات تابعة على الترتيب، في حين فسر متغيري النظرية النمائية والنظرية الوراثية للذكاء معاً (٤١.٢%) من التباين الكلي في درجات طلاب عينة الدراسة على بعد الاندماج المعرفي كمتغير تابع.

جول (١٠) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لبيان تأثير النظريات الضمنية النمائية والوراثية للذكاء في أبعاد الاندماج (العاطفي، السلوكي، المعرفي، الشخصي) والإندماج المدرسي الكلي على الترتيب

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
النمائية	الانحدار	١٩٧٤٧.١٢٢	١	١٩٧٤٧.١٢٢	٤٠٨.٥٦٩	٠.٠١
	الباقي	٢١٦٥٢.٨٩٨	٤٤٨	٤٨.٣٣٢		
	المجموع	٤١٤٠٠.٠٢٠	٤٤٩			
النمائية	الانحدار	14223.605	١	14223.605	٣٩٢.١٠٨	٠.٠١
	الباقي	16251.053	٤٤٨	36.275		
	المجموع	30474.658	٤٤٩			
النمائية	الانحدار	13993.307	1	13993.307	٣٠٦.٣١١	٠.٠١
	الباقي	20466.117	448	45.683		
	المجموع	34459.424	449			
الوراثية	الانحدار	14202.956	2	7101.478	١٥٦.٧٠٨	٠.٠١
	الباقي	20256.468	447	45.316		
	المجموع	34459.424	449			
النمائية	الانحدار	3777.342	1	3777.342	252.213	٠.٠١

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
	الباقي	6709.603	448	14.977		
	المجموع	10486.944	449			
النمائية	الانحدار	193195.941	1	193195.941	823.129	٠.٠١
	الباقي	105149.670	448	234.709		
	المجموع	298345.611	449			

ومن خلال النتائج التي يعرضها جدول (١٠) يتضح أنه:

١. يوجد تأثير دال إحصائياً للنظرية النمائية للذكاء كمتغير مستقل على كل من الاندماج العاطفي والاندماج السلوكي والاندماج الشخصي والاندماج الكلي كمتغيرات تابعة.

٢. يوجد تأثير دال لمتغيري النظرية النمائية والنظرية الوراثية للذكاء كمتغيرين مستقلين على الاندماج المعرفي.

جدول (١١) معاملات معادلة الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد الاندماج المدرسي الأربعة والمقياس ككل (تابع) على النظريات الضمنية النمائية والوراثة للذكاء (منبئات)

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة "ت"	الدلالة	معامل تضخم التباين (VIF)
		المعامل البائي B	الخطأ المعياري	بيتا β			
الأول	(مقدار ثابت)	-٧.٠٩٥	٢.٣٣٩		-3.034	٠.٠١	
	النظرية النمائية	١.٧٣٨	٠.٠٨٦	.٠.٦٩١	20.213	٠.٠١	1.000
الأول	(مقدار ثابت)	8.056	2.026		3.976	٠.٠١	
	النظرية النمائية	1.475	٠.٠٧٥	٠.683	19.802	٠.٠١	1.000
لأول	(مقدار ثابت)	٢٠.٣٦٨	٢.٢٧٤		٨.٩٥٧	٠.٠١	
	النظرية النمائية	١.٤٦٣	٠.٠٨٤	٠.٦٣٧	١٧.٥٠٢	٠.٠١	١.٠٠٠
الثاني	(مقدار ثابت)	٢٤.٧٧٥	٣.٠٥٤		٨.١١٢	٠.٠١	
	النظرية النمائية	١.٣٨٠	٠.٠٩٢	٠.٦٠١	١٥.٠٢٧	٠.٠١	١.٢١٦
	النظرية الوراثية	-0.128	٠.٠٦٠	-0.086	-2.151	٠.٠٥	١.٢١٦
الأول	(مقدار ثابت)	٣.٧١٧	١.٣٠٢		٢.٨٥٥	٠.٠١	

	النظرية النمائية	٠.٧٦٠	٠.٠٤٨	٠.٦٠٠	١٥.٨٨١	٠.٠١	١.٠٠٠
الأول	(مقدار ثابت)	٢٥.٠٤٥	٥.١٥٤		٤.٨٥٩	٠.٠١	
	النظرية النمائية	٥.٤٣٧	٠.١٩٠	٠.٨٠٥	٢٨.٦٩٠	٠.٠١	١.٠٠٠

ومن خلال النتائج التي يعرضها جدول (١١) يمكن صياغة معادلات الانحدار التي تعين على التنبؤ بدرجات طلاب الصف الثاني الثانوي على الأبعاد الأربعة للاندماج الطلابي في المدرسة والاندماج الكلي كمتغيرات تابعة بمعلومية درجاتهم على بعدي مقياس النظريات النمائية للذكاء على النحو التالي:

١- الاندماج العاطفي = - ٧.٠٩٥ + (١.٧٣٨) النظرية النمائية للذكاء

٢- الاندماج السلوكي = 8.056 + (1.475) النظرية النمائية للذكاء

٣- الاندماج المعرفي = ٢٤.٧٧٥ + (١.٣٨٠) النظرية النمائية للذكاء- (0.128) النظرية الوراثية للذكاء

٤- الاندماج بوازع شخصي = ٣.٧١٧ + (٠.٧٦٠) النظرية النمائية للذكاء

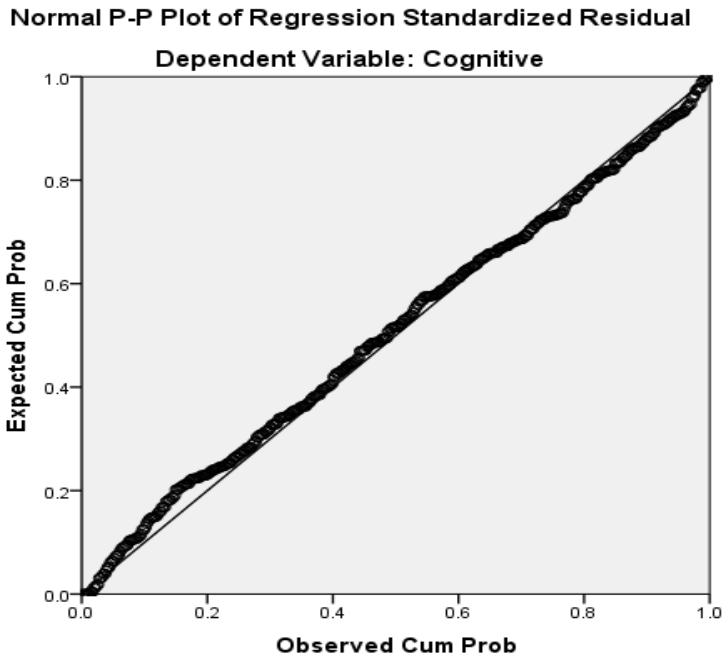
٥- الاندماج الطلابي الكلي = ٢٥.٠٤٥ + (٥.٤٣٧) النظرية النمائية للذكاء

وقد تم التحقق من افتراضات وشروط الانحدار الخطي المتعدد لمتغير الاندماج المعرفي على النحو التالي:

١. تم التحقق من أن متوسط البواقي يساوي صفر وانحرافها المعياري يساوي (٠.٩٩٨) أي قريب من الواحد الصحيح، وذلك بالرجوع إلى نتائج الجدول الخاص بإحصائيات البواقي.

٢. تم التحقق من عدم وجود زدواج خطي بين المتغيرين المستقلين (النظرية النمائية والنظرية الوراثية)، وذلك بالرجوع إلى قيمة معامل التضخم (VIF) التي يوضحها جدول (١١) وهي تساوي (١.٢١٦) زهي قيمة أقل من (١٠) مما يدل على عدم وجود ازدواج خطي بين المتغيرين المستقلين.

٣. تم التحقق من عدم وجود ارتباط تسلسلي بين البواقي، وذلك من خلال الرجوع قيمة قيمة اختباردوربن واتسون التي يوضحها جدول (٩) وهي تساوي (1.736) وهذه القيمة تقع بين القيمة الدنيا والعليا الجدولية لهذا الاختبار وهما (١.٥٨، ٢.٤٢)، مما يعني عدم وجود ارتباط تسلسلي بين البواقي.



شكل (٢) الرسم البياني الاحتمالي الاعتدالي لتوزيع البواقي المعيارية لمتغير الاندماج المعرفي

كما تم التحقق من تجانس البواقي والتوزيع الاعتدالي للبواقي والعلاقة الخطية بين المتغير التابع أي من المتغيرات المستقلة من خلال الرجوع إل الرسوم البيانية ومنها على سبيل المثال الرسم الذي يوضحه شكل (٢) التوزيع الطبيعي الاعتدالي للبواقي المعيارية لمتغير الاندماج المعرفي.

ومن خلال هذه النتائج يتضح أن الفرض الثاني قد تحقق جزئياً. فقد كشفت نتائج الفرض الثاني أن النظرية النمائية والوراثية يمكنهما التنبؤ ببعد الاندماج المعرفي فقط، أما باقي الأبعاد (السلوكي، والعاطفي، والشخصي) والاندماج الكلي فيمكن التنبؤ بهم من خلال النظرية النمائية للذكاء فقط، وهذا يعني أن النظرية الوراثية للذكاء تأثيرها ضعيف على جميع أبعاد الاندماج المدرسي فيما عدا الاندماج المعرفي.

(٣) نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه " يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي بمعلومية درجاتهم في النظريات الضمنية للذكاء (النمائية والوراثية) وفي الأبعاد الأربعة لمقياس الاندماج المدرسي (العاطفي، والسلوكي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي)".

للتحقق من صحة من انحدار درجات التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي كمتغير تابع (ص) Dependent Variable على درجاتهم في الاندماج العاطفي والاندماج السلوكي والاندماج المعرفي والاندماج بالمبادرة الشخصية (أبعاد الاندماج الطلابي في المدرسة)، ودرجاتهم على النظرية النمائية والنظرية الورثية للذكاء (أبعاد لمقياس النظريات الضمنية للذكاء) كمتغيرات مستقلة Independent Variable (س١، س٢، س٣، س٤، س٥، س٦)، تم استخدام تحليل لانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression بالطريقة المتدرجة Stepwise Method ، وفيما يلي عرضاً لأهم النتائج التي كشف عنها تحليل الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة المتدرجة:

جدول (١٢) ملخص نماذج تحليل الانحدار الدالة على نسبة التباين المفسر من درجات التحصيل الدراسي (تابع) بواسطة النظريات الضمنية للذكاء والأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي (منبئات)

النموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2)	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل (R^2)	الخطأ المعياري للتقدير	دوربن – واتسون
الأول	.٨٤٣٥	.٦٩٥٠	.٦٩٥٠	٨٦٣.٥	
الثاني	.٨٩٤٥	.٧٩٩٠	.٧٩٨٠	٧٧٢.٤	
الثالث	.٩١٨٥	.٨٤٢٠	.٨٤١٠	٢٣٥.٤	
الرابع	.٩٢٨٥	.٨٦١٠	.٨٦٠٠	٩٦٩.٣	
الخامس	.٩٣٥٥	.٨٧٥٠	.٨٧٤٠	٧٧٣.٣	٩٧٧.١

ويتضح من نتائج جدول (١٢) أن قيمة معامل التحديد (مربع معامل الارتباط المتعدد R^2) في النموذج الخامس الي يحتوي على خمس متغيرات مستقلة (بالترتيب طبقاً للتأثير: س٥، س٢، س١، س٣، س٤) يساوي (٠.٨٧٥) هذا يعني أن النظرية

النمائية للذكاء والاندماج السلوكي، والاندماج العاطفي والاندماج المعرفي والاندماج الشخصي كمتغيرات مستقلة يفسروا مجتمعين (٨٧.٥ %) من التباين الكلي في درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب عينة الدراسة الحالية، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بةاسطة هذه المتغيرات الخمسة.

جدول (١٣) نتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة المتدرجة لبيان تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (التحصيل)

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الأول	الانحدار	35167.438	1	35167.438	1023.062	٠.٠١
	الباقي	15399.853	448	34.375		
	المجموع	50567.291	449			
الثاني	الانحدار	40388.889	2	20194.445	886.870	٠.٠١
	الباقي	10178.402	447	22.770		
	المجموع	50567.291	449			
الثالث	الانحدار	42569.630	3	14189.877	791.317	٠.٠١
	الباقي	7997.662	446	17.932		
	المجموع	50567.291	449			
الرابع	الانحدار	43556.504	4	10889.126	691.172	٠.٠١
	الباقي	7010.788	445	15.755		
	المجموع	50567.291	449			
الخامس	الانحدار	44248.324	5	8849.665	621.819	٠.٠١
	الباقي	6318.967	444	14.232		
	المجموع	50567.291	449			

ومن خلال النتائج التي يعرضها جدول (١٣) يتضح أنه:

١. يوجد تأثير دال إحصائياً للنظرية النمائية للذكاء والاندماج السلوكي، والاندماج العاطفي، والاندماج المعرفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج.

جدول (١٤) معاملات معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج لدرجات التحصيل الدراسي على النظرية النمائية للذكاء والأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة "ت"	الدلالة	معامل تضخم التباين (VIF)
		المعامل البائي B	الخطأ المعياري	بيتا β			
الأول	(مقدار ثابت)	12.818	1.972		6.499	٠.٠١	
	النظرية النمائية	2.320	٠.073	٠.834	31.985	٠.٠١	1.000
الثاني	(مقدار ثابت)	8.252	1.633		5.052	٠.٠١	
	النظرية النمائية	1.484	٠.081	٠.533	18.353	٠.٠١	1.875
	الاندماج لسلوكي	٠.567	٠.037	٠.440	15.143		1.875
الثالث	(مقدار ثابت)	11.826	1.485		7.962	٠.٠١	
	النظرية النمائية	1.103	٠.080	٠.396	13.852	٠.٠١	2.310
	الاندماج لسلوكي	٠.423	٠.036	٠.329	11.867		2.163
	الاندماج لسلوكي	٠.341	٠.031	٠.308	11.028		2.205
الرابع	(مقدار ثابت)	7.501	1.496		5.015	٠.٠١	
	النظرية النمائية	٠.862	٠.081	٠.310	10.688	٠.٠١	2.695
	الاندماج لسلوكي	٠.381	٠.034	٠.296	11.255	٠.٠٥	2.218
	الاندماج لسلوكي	٠.327	٠.029	٠.296	11.259		2.214
	الاندماج المعرفي	٠.224	٠.028	٠.185	7.915		1.754
الخامس	(مقدار ثابت)	7.098	1.423		4.990	٠.٠١	
	النظرية النمائية	٠.736	٠.079	٠.265	9.359	٠.٠١	2.843
	الاندماج لسلوكي	٠.329	٠.033	٠.256	9.977		2.335
	الاندماج العاطفي	٠.316	٠.028	٠.286	11.431		2.221
	الاندماج المعرفي	٠.199	٠.027	٠.164	7.316		1.787
	الاندماج الشخصي	٠.339	٠.049	٠.154	6.972		1.738

ومن خلال النتائج التي يعرضها جدول (١٤) يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بدرجات التحصيل لطلاب الصف الثاني الثانوي بمعلومية درجاتهم على بعد النظرية النمائية للذكاء ودرجاتهم على الأبعاد الأربعة للاندماج الطلابي في المدرسة على النحو التالي:

التحصيل الدراسي = 7.098 + (٠.736) النظرية النمائية للذكاء + (٠.329) الاندماج السلوكي + (٠.316) الاندماج العاطفي + (٠.199) الاندماج المعرفي + (٠.339) الاندماج الشخصي.

وقد تم التحقق من افتراضات وشروط الانحدار المتعدد على النحو التالي (عزت حسن، ٢٠١١، ٤٤٤):

١- التحقق من أن متوسط البواقي يساوي صفر: من خلال مراجعة النتائج الخاصة بإحصاءات البواقي التي يوضحها جدول (١٥) اتضح أن متوسط البوقي يساوي صفر، وقيمة الانحراف تساوي (٠.٩٩٤) وهي قيمة تقترب من الواحد الصحيح.

جدول (١٥) إحصاءات البواقي الخاصة بالنظريات الضمنية للذكاء الأبعاد الأربعة للاندماج المدرسي (التابع: التحصيل)

المتغيرات	القيمة الصغرى	القيمة العظمي	المتوسط	الانحراف المعياري
القيم المتنبأ بها	41.5160	96.6975	75.2840	9.92717
البواقي	-13.19827	30.27444	.00000٠	3.75146
القيمة المعيارية المتنبأ بها	-3.402	2.157	.000٠	1.000
البواقي المعيارية	-3.499	8.025	.000٠	.994٠

جدول (١٦) تشخيص الازدواجية الخطية بين المتغيرات المستقلة (التابع: التحصيل)

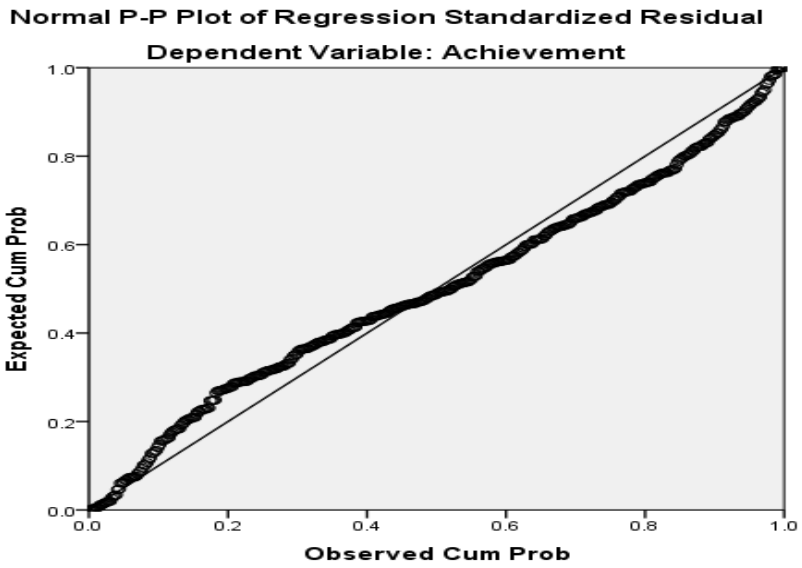
النموذج	الأبعاد	الجذر الكامن	مؤشر الحالة (CI)	نسبة التباين (VP)					
				المقدار الثابت	النظرية النمائية	الاندماج السلوكي	الاندماج العاطفي	الاندماج المعرفي	الاندماج الشخصي
5	1	5.925	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.030	14.018	.15	.00	.00	.53	.02	.00
	3	.020	17.407	.10	.00	.00	.06	.02	.88
	4	.010	23.758	.01	.00	.91	.18	.13	.05
	5	.010	24.904	.61	.00	.03	.11	.67	.03
	6	.006	32.312	.13	.99	.05	.12	.15	.03

٢- التحقق من عدم وجود ازدواج خطي: من خلال مراجعة النتائج التي عرضها جدول (١٤) تبين أن أكبر قيمة لمعامل التضخم (VIF) تساوي (2.843) وهي أقل من (١٠) وهذا يعني عدم وجود ازدواجية بين المتغيرات المستقلة الخمسة،

وبالرجوع إلي جدول (١٦) الخاص بتشخيص الازدوجية تبين أن نسبة تباين (VP) التقدير المفسر بواسطة المكون اساسي المرافق لكل جذر كامن منخفضة وغير مرتفعة فيما عدا المكون الأساسي السادس الذي يساهم بصورة كبيرة في تباين متغير النظرية النمائية فقط، مما يدل على عدم وجود ازدواجية خطية بين المتغيرات المستقلة، وأخيراً بالرجو إلى نتائج جدول (١٦) يتضح أن أكبر قيمة لمؤشر الحالة (٣٢.٣٢١) في المكون السادس من الخطوة الخامس، وهي قيمة أكبر من (٣٠) ممن يعنى أن هناك بعض الخطورة الطفيفة من الازدواجية الخطية.

٣- التحقق من عدم وجود ارتباط ذاتي أو تسلسلي بين البواقي: بالرجوع إلى نتائج جدول (١٢) يتضح أن قيمة اختبار دوربن-واتسون تساوي (١.٩٧٧) وبالكشف عن القيمة الجدولية عندما ن= ٤٥٠، وعدد المتغيرات المستقلة المنبأة = ٥، تبين قيمة احتبار دوربن واتسون أكبر من ١.٦٥، وأقل من ٢.٣٥ مما يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتي بين البواقي

٤- التحقق من تجانس وثبات البواقي، والتوزيع الاعتدالي لمجتمع الدرجات، العلاقة الخطية بين المتغر التابع و متغير مستقل عند تثبيت المتغيرات المستقلة الأخرى:



شكل (٣) الرسم البياني الاحتمالي الاعتدالي للبواقي المعيارية

٥- اختبار التوزيع الطبيعي للبواقي: من خلال فحص الرسم البياني الاحتمالي الاعتدالي Normal Proabability Plots حيث يتضح من شكل (٣) أن معظم النقاط تقع على الخط المستقيم أو بالقرب منه، مما يدل على التوزيع الاعتدالي للبواقي المعيارية، ومما سبق يتضح أن نموذج الانحدار الخطي المتعدد الذي يتضمت التحصيل كمتغير تابع والنظرية النمائية للذكاء، والاندماج السلوكي، والعاطفي، المعرفي والشخصي كمتغيرات مستقلة يحقق بوجهة عام جميع افتراضات وشروط تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

وبذلك يكون قد تحقق هذه الفرض جزئياً حيث تمكنت النظرية النمائية للذكاء والاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي والشخصي كمتغيرات مستقلة من التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد استبعد تحليل النحدار متغير النظرية الوراثية للذكاء نظراً لقلة أهميته وضعف تأثيره في التنبؤ بالتحصيل الدراسي طبقاً لبيانات الدرسة الحالية.

مناقشة نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين علاقة ارتباطية بين النظرية النمائية للذكاء والاندماج العاطفي والسلوكي والمعرفي والشخصي والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي فقد بلغت قيمة معاملات الارتباط (٠.٦٩١، ٠.٦٨٣، ٠.٦٣٧، ٠.٦٠٠، ٠.٨٠٥) على الترتيب، في حين كشفت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين النظرية الوراثية للذكاء والاندماج العاطفي والسلوكي والمعرفي والاستباقي الشخصي والاندماج المدرسي الكلي، فقد بلغت قيمة معاملات الارتباط (٠.٣٢٦-، ٠.٣٠٤-، ٠.٣٣٩-، ٠.٢٥٧، ٠.٣٨٢-) على الترتيب، أن كلما زاد اعتقاد الطلاب في النظرية النمائية ارتفع مستوى اندماجهم في أنشطة التعلم المدرسية، وعلى النقيض من ذلك، كلما زاد اعتقاد الطلاب في النظرية الوراثية للذكاء انخفض مستوى اندماجهم في انشطة التعلم المدرسية.

كما كشفت نتائج الفرض الثاني عن وجود تأثير موجب ودال احصائياً للنظرية النمائية للذكاء فقط الاندماج العاطفي والسلوكي والاستباقي الشخصي

والاندماج المدرسي ككل، وقد فسرت النظرية النمائية للذكاء (٤٧.٧%، ٤٦.٧%، ٣٦.٠%، ٦٤.٨%) من التباين الكلي في درجات طلاب عينة الدراسة في أبعاد الاندماج العاطفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الشخصي، وفي المقياس ككل على الترتيب، في حين فسر متغيري النظرية النمائية والنظرية الوراثية للذكاء معاً (٤١.٢%) من التباين الكلي في درجات طلاب عينة الدراسة على بعد الاندماج المعرفي كمتغير تابع، وهذه النتائج تعني أن النظرية النمائية من العوامل المهمة والمؤثرة في الاندماج المدرسي بأبعاده الأربعة، فالطلاب الذين يعتقدون أن الذكاء مرن وقابل للزيادة ويمكن تطويره وتنميته من خلال التعلم وبذل الجهد أكثر اندماجاً في أنشطة التعلم المدرسية الصفية وغير الصفية. في حين لا يوجد تأثير دال احصائياً للنظرية الوراثية للذكاء على الاندماج العاطفي والسلوكي والاستباقي الشخصي والاندماج المدرسي ككل فقد اقتصر تأثير النظرية الوراثية للذكاء في الاندماج المعرفي فقط، على الرغم من وجود علاقات ارتباطية سالبة متوسطة القيمة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين النظرية الوراثية للذكاء والاندماج المدرسي بأبعاده الأربعة. وهذه النتائج تعني أن النظرية الوراثية ضعيفة التأثير وقليلة الأهمية فيما يتعلق بأبعاد الاندماج المدرسي المختلفة باستثناء الاندماج المعرفي ألذي أثرت فيه بصورة سلبية، وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة الاندماج المعرفي الذي يتعلق بتوظيف الطلاب لما لديهم من معرفة وما يستخدمون من أساليب تعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وجميعها تتأثر سلباً باعتقاد الطلاب بأن الذكاء ثابت والا يمكن تغييره.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (De Castella & Byrne, 2014) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النظرية الوراثية للذكاء وعدم الاندماج المدرسي والرغبة في التغيب عن المدرسة، ومع ما توصلت إليه دراسة (Li ,et al., 2017) التي كشفت نتائجها عن وجود تاثير دال إحصائياً للنظرية الضمنية للذكاء على الاندماج العاطفي والسلوكي، في حين لا يوجد تأثير دال للنظريات الضمنية للذكاء على الاندماج المعرفي. في حين تختلف هذه النتائج جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (Dupeyrat &, Mariné, 2005) التي

خلصت نتائجها عن عدم وجود أثير دال إحصائياً للنظريات الضمنية للذكاء على الاندماج المعرفي.

كما كشفت نتائج الفرض الأول عن علاقة ارتباطية موجبة بين كل من: النظرية النمائية للذكاء والدرجة الكلية للمقياس بالتحصيل الدراسي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٣٤، ٠.٦٤٥) على الترتيب، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين النظرية الوراثية للذكاء والتحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة (٠.٣٦٦-)، وهذه النتائج تعني أن الأفراد الذين يعتقدون في النظرية النمائية للذكاء تحصيلهم أفضل من أولئك الذين يعتقدون في النظرية الوراثية للذكاء. كما كشفت نتائج الفرض الثالث عن أن النظرية النمائية للذكاء كمتغير مستقل هو الأكثر أهمية وتأثيراً في التحصيل الدراسي مقارنة بالأبعاد الاربعة للاندماج المدرسي في حين تم إقصاء النظرية الوراثية من معادلة تحليل الانحدار الخاصة بالتحصيل الدراسي كمتغير تابع، وهذا يعني أن النظرية الوراثية للذكاء متغير قليل الأهمية تـــأثيره محدود في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وهذة النتيجة تعني أن تنمية معتقدات الطلاب في النظرية النمائية للذكاء يلعب دوراً مهماً ورئيسياً في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أسامه ابراهيم (٢٠٠٨)، دراسة (Chen, Pajares, 2010)، دراسة (Wang, & Ng, 2012)، ودراسة (Tarbetsky, et al.,, 2015)، دراسة (Tempelaar, et al., 2015)، ودراسة (Hutagalung, et al., 2016)، التي خلصت نتائجهم إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائياً للنظرية النمائية للذكاء في التحصيل الدراسي وأنها قادرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي في حين لم تتمن النظرية الوراثية للذكاء من التنبؤ بالتحصيل الدراسي. كما تتفق هذه النتائج ما توصلت أشارت إليه بعض البحوث التجريبية من أن اعتقاد الطلاب في النظرية النمائية للذكاء يسهم في تحسين التحصيل الدراسي لديهم، أما اعتقاد الطلاب في النظرية الوراثية للذكاء فإنه يسهم في انخفاض تحصيلهم الدراسي مثل:دراسة (Good, et al., 2003) ودراسة (Blackwell, et al., 2007)، ودراسة (Paunesku, etal., 2015)، ودراسة (Pandya, 2016) التي

خلصت نتائجهم عن فعالية تعليم الطلاب للنظرية النمائية للذكاء في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينات تجريبية من طلاب المدارس.

في حين تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Aditomo, 2015) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود تأثير للنظرية الضمنية للذكاء في التحصيل الدراسي، وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة عينة الدراسة التي تضمنت عينة من الكبار العائدين للتعليم بعد فترة كبيرة من الانقطاع.

كما كشفت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً عن مستوى (٠.٠١) بين كل من: الاندماج العاطفي والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي والاندماج الشخصي والدرجة الكلية للاندماج المدرسي بالتحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة معاملات الارتباط (٠.٨٠١، ٠.٨٠٤، ٠.٦٩٤، ٠.٦٨٧، ٠.٩٢٠) على الترتيب وهي قيم مرتفعة لمعاملات الارتباط، وتعني هذه النتائج أنه كلما ارتفع مستوى اندماج الطلاب في أنشطة التعلم المدرسية ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع ما تصلت إليه دراسة (Lam et al., 2014) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاندماج المدرسي ثلاثي الأبعاد والتحصيل الأكاديمي، ووكلياً مع ما توصلت إليه دراسة (Veiga, 2016) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد ودرجات التحصيل الخاصة باللغة البرتغالية والرياضيات.

وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار في الفرض الثالث عن وجود تأثير موجب ودال إحصائياً للاندماج السلوكي، والاندماج العاطفي، والاندماج المعرفي، والاندماج الشخصي على الترتيب في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتعني هذه النتيجة أن الأبعاد الأربعة للاندماج الطلابي في المدرسة تؤثر بصورة دالة في التحصيل وتسهم في التنبؤ به لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع ما توصلت إليه: دراسة مسعد أبو العلا (٢٠١١)، ودراسة (Wonglorsaichon,et al., 2014)، التي خلصت نتائج دراساتهم إلى وجود تأثير موجب للاندماج العاطفي والسلوكي والمعرفي في التحصيل

الدراسي، دراسة (Reeve & Tseng, 2011) التي كشفت نتائجها وجود تأثير للاندماج المعرفي والعاطفي والشخص على التحصيل الدراسي، في حين لا يوجد تأثير للاندماج السلوكي، بينما توصلت، ودراسة (Reeve, 2013) التي كشفت نتائجها عن وجود تأثير دال موجب للاندماج السلوكي والشخصي على التحصيل الدراسي، في حين لايوجد تأثير دال إحصائياً للاندماج العاطفي والمعرفي في التحصيل الدراسي، ودراسة (Dogan, 2015) التي كشفت نتائجها عن أن الاندماج المعرفي فقط هو القادر على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، الأمر لذي لم يتحقق بالنسبة للاندماح السلوكي والعاطفي.

وأخيرأ، كشفت نتائج الفرض الثالث عن وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لكل من: النظرية النمائية للذكاء، والاندماج السلوكي، والاندماج العاطفي، ولاندماج المعرفي، والاندماج الشخصي كمتغيرات مستقلة في التحصيل الدراسي كمتغير تابع، وأن هذه المتغيرات المستقلة الخمسة مجتمعة قادرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي وقد فسرت (٨٧.٤ %) من التباين الكلي في درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب عينة الدراسة الحالية، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات. ومن خلال نتئج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة المتدرجة تم التوصل إلى معادلة تعين على التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي بمعلومية درجاتهم في المتغيرات الخمسة المستقلة (النظرية النمائية للذكاء، الاندماج السلوكي، والعاطفي، والمعرفي، والاستباقي الشخصي)، وتعد هذه النتيجة إضافة بسيطة من الدراسة الحالية في مجال الدراسات التنبؤية بالتحصيل الدراسي من خلال معتقدات الفرد حول طبيعة الذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد.

وتشير هذه المعادلة التنبؤية إلى أهمية معتقدات الطلاب حول طبيعة الذكاء بأنه مرن وقابل للتغيير ويمكن تحسينه من خلال التعلم وبذل الجهد، بالإضافة أن أهمية أندماج الطلاب في أنشطة التعلم المدرسية الصفية وغير الصفية سلوكياً وعاطفياً ومعرفياً واستباقياً من خلال اسهامتهم الشخصية في تعديل مسار التعلم الصفي وشروط البيئة الصفية بما يتناسب مع أساليب تعلمهم وتفضيلاتهم المعرفية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يعتمدون عليها في إدارة تعلمهم المدرسي، مع عدم

إهمال دور المعلم في توفير البيئة الصفية المحفزة على الاندماج في أنشطة التعلم داخل المدرسة وخارجها.

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها تقترح ما يلي:

١- أن تقوم أكاديمية المعلم عقد دورات تدريبية للمعلمين للتعريف بالنظريات الضمنية للذكاء وإكسابهم المهارات اللازمة للكشف معتقدات طلابهم حول طبيعة الذكاء وتعديل معتقدات الطلاب أصحاب النظرية الوراثية للذكاء لأنها تؤثر سلبياً في تحصيلهم الدراسي.

٢- أن تقوم أكاديمية المعلم بعقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بالأبعاد للاندماج الطلابي في المدرسة وإكسابهم مهارات تدعيم الدافع للاستقلال والكفاءة الذاتية لدى طلابهم لأنها من العوامل المسهمة رفع مستوى الاندماج الطلابي في أنشطة التعلم المدرسية الصفية وغير الصفية.

٣- أن تقوم إدارة المدرسة بعقد ندوات وورش عمل لتعليم الطلاب النظرية النمائية للذكاء لما لها من مردود ايجابي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

٤- أن تقوم إدارة المدرسة أن تقوم إدارة المدرسة بعقد ندوات وورش عمل يشارك فيها المعلمين المؤهلين والباحثين المختصين لتعريف الطلاب بأبعاد الاندماج المدرسي وأهميته في زيادة كفاءتهم الأكاديمية ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

المقترحات:

في ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقترح الدراسة الحالية ما يلي:

١. النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال والمراهقين والشباب: دراسة مستعرضة.

٢. النظريات الضمنية للذكاء وتوجهات أهداف التحصيل كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. فعالية برنامج تدريبي لتنمية الاعتقاد في النظرية النمائية للذكاء في تحسين الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد لدى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل في المرحلة الإعدادية.

٤. النمذجة البنائية للعلاقة بين الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد وبعض الحاجات النفسية (الاستقلال، الانتماء) والكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أسامة محمد عبدالمجيد إبراهيم (٢٠٠٨). النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها بطرق المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة السعوديين. مجلة كلية التربية بالمنصورة – جامعة المنصورة – مصر، ٦٦(٢)، ٣ – ٤٧.

أسماء عبد الحميد (2011). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كناتج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم. مجلة كلية التربية امعة الأزهر، 145 (٢)، ٢٨٥ – ٣٣٩.

شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس: مصر*، ١٤(١)، ٨٩ – ١٦٢.

عبد المنعم الحنفي (١٩٨٧). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. ط٢، مصر: دار العودة.

عبدالرحمن عيسوي، محمد السيد محمد الزعبلاوي، عبد العالي الجسماني (٢٠٠٦). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي، *مجلة مدرسة الوطنية الخاصة*، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

عدنان محمد عبده القاضي (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، (٤)، ٢٦ – ٨٠.

عزت عبالحميد محمد حسن (٢٠١١). الاحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.

مسعد ربيع عبدالله أبوالعلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية: كلية التربية جامعة المنوفية – مصر*، ٢٦ (١)، ٢٥٧ – ٣٠٢.

معاوية محمود أبوغزال (٢٠١٦). الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٢(٣)، ٣٢١ – ٣٣٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbott-Chapman. J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T. & Gall, S. (2014) The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120. DOI: 10.1002/berj.3031.

Abd-El-Fattah, S.M. & Yates, G. (2006, November). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia*, 1-14. From:

https://pdfs.
semanticscholar.org/04cd/374aa46ef5d50f6949fe31c463f183bf2759.pdf
.

Aditomo, A. (2015). Students' response to academic setback: "growth mindset" as a buffer against demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, 4(2), 198 - 222.

Ainley, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement (pp. 283-302)*. New York, NY, US: Springer Science+Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-461 4-2018-7_37.

Alrashidi, O. Phan, H.P. & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 12, 41-52.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., and Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Develpoment*, 78, 246–263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

Boutakidis, I. P., Rodríguez, J. L., Miller, K. K. & Barnett, M. (2014) Academic Engagement and Achievement Among Latina/o and Non-Latina/o Adolescents, *Journal of Latinos and Education*, 13(1), 4-13. DOI: 10.1080/15348431.2013.800815.

Chase P. A., Warren, D. J. A., and Lerner, R. M. (2015). School Engagement, Academic Achievement, and Positive Youth Development. In E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner & R.d M. Lerner (Eds). *Promoting Positive Youth Development Lessons from the 4-H Study* (57-70). New York, NY, US: Springer Science+BusinessMedia.

Chen, J. and Pajares, F. (2010). Implicit Theories of Ability of Grade 6 Science Students: Relation to Epistemological Beliefs and Academic Motivation and Achievement in Science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75-87. DOI:10.1016/j.cedpsyc h.2009.10.003

De Castella K. & Byrne, D. (2015) My intelligence may be more malleable than yours: the revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education* , 30(3), 245-267. DOI: 10.1007/s10212-015-0244-y

Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3): 553-561.

Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). New York: Guilford Press.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, NY, US: Springer Science+BusinessMedia. DOI:10.1007/ 978-1-4614-2018-7_37

Good, C., Aronson, J., and Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: an intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645-662. DOI: 10.1016/j.appdev.2003. 09.002.

Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their* Implications, 5(4), 216-231.

Hutagalung, F. H., Lee W. S., & Abedalaziz, N. (2016). Modeling the relations of motivational variables as explanatory factors of science achievement in Malaysian context. *Advanced Science Letters*, 22, 2031–2034.

King, R. B., McInerney, D. M., and Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: the role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning Individual Differences.* 22, 814–819. doi: 10.1016/j. lindif.2012.04.005.

Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., . . . Zollneritsch, J. (2014). Under-standing and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232. DOI:10.1037/ spq0000057.

Lawson, M. A. & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479. DOI: 10.3102/0034654313480891.

Li, P.; Zhou, N.; Zhang, Y.; Xiong, Q.; Nie, R. & Fang, X. (2017). Incremental Theory of Intelligence Moderated the Relationship between Prior Achievement and School Engagement in Chinese High School Students, *Frontiers in Psychology*, 8, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01703.

Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (1), 20-32. DOI:10.1007/s10964-012-9857-5.

Mameli, C., & Passini, S. (2017, in press). Measuring four-dimensional engagement in school: An Italian validation of the Student Engagement

Scale and of the Agentic Engagement Scale. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology(TPM)*.

Montenegro, A. (2017). Understanding the Concept of Agentic Engagement for Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), pp. 117-128. DOI: 10.14483/calj.v19n1.10472.

Pandya, S. (2017). Interaction Effect of Co-Operative Learning Model and Students' Implicit Theory of Intelligence on Students' Conceptions Of Mathematics. Asia Pacific *Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 3(1), 96 - 107.

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., and Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793. doi: 10.1177/0956797615571017

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). DOI: 10.1007_978-1-4614-2018-7_17.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527–540.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston, MA: Springer US.

Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. DOI: 10.1037/ a0032690.

Reeve, J.; Tseng, C. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.

Tarbetsky, A.L., Collie, R.J., Martin, A.J. (2016). The Role of Implicit Theories of Intelligence and Ability in Predicting Achievement for Indigenous (Aboriginal) Australian Students. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 61 - 71. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.01. 002, 0.01Y

Tempelaar, D.T.; Rienties, B.; Giesbers, B. & Gijselaers, W.H. (2015). The pivotal role of effort beliefs in mediating implicit theories of intelligence and achievement goals & academic motivations. *Social Psychology of Education*, 18(1), 101–120

Veiga, F.H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. D. C., Galvão, D.(2014). Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with

Personal Variables and Academic Performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.

Veiga, F.H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 813 – 819. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.153.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.

Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout during Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. DOI: 10.1111/cdev. 12138.

Wang, Q., and Ng, F. F.-Y. (2012). Chinese students' implicit theories of intelligence and school performance: implications for their approach to schoolwork. *Personality and Individual Differences*. 52(8), 930-935. DOI: 10.1016/j.paid.2012.01.024.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748 – 1755.

Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13, 41–62.