﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

الاندماج الطُّلابي في ضوء التَّوجُّهات الدَّافعيَّة الأكاديميَّة (الداخلية-الخارجية) وبيئة التَّعلُّم المُدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

إعداد

د. حسن سعد محمود عابدين
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الإسكندرية

المجلة التربوية. العدد الحادي والستون . مايو ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- **مُلخَّصُ البَحْثِ:**

هدفَ هذا البحثُ إلى التعرف على مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، كما هدف إلى معرفة الفروق في الاندماج الطلابي؛ تبعًا لاختلاف كل من: التوجُّهات الدافعية (الداخلية–الخارجية)، مستويات بيئة التعلُّم المدركة، النوع الاجتماعي (ذكر–إناث)، والتخصص (علمي–أدبي)، وقد تكوَّنت عينة البحث من (٢٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، كما اُستخدمت المقاييس (الاندماج الطلابي–التوجهات الدافعية–بيئة التعلم المدركة) من إعداد الباحث، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

– وجود مستوى أعلى من المتوسط من الاندماج الطلابي لطلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

– توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية – الخارجية) لصالح ذوي التوجُّهات الخارجية.

–توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف مستويات إدراكهم لبيئة التعلم (مرتفع – متوسط–منخفض) لصالح ذوي المستوى المرتفع.

– توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور–إناث) لصالح الذكور.

–توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف التخصص (علمي–أدبي) لصالح التخصص العلمي.

وخرج البحثُ بمجموعة من التوصيات.

– الكلمات المفتاحية: الاندماج الطلابي – التوجهات الدافعية – وبيئة التعلم المدركة.

Abstract

The aim of the present research is to recognize the level of students' engagement for faculty of education first year students in university of Alexandria. It also aims to recognize the students' engagement differences according to differences between orientation of motivation (intrinsic- extrinsic), the levels of perceived learning environment, sex gender (male- female) and field of study (science-Arts). The participants were (220) male and female students from faculty of education first year students in university of Alexandria. The study applied the following scales (students' engagement- academic motivation orientation - perceived learning environment) which are prepared by the researcher. The results are the followings:

- There is a high level above average from students' engagement for faculty of education first year students in university of Alexandria.
-There are statistical significant differences in students' engagement for faculty of education first year students in university of Alexandria in respect to difference of academic motivation orientation (intrinsic-extrinsic) for students who have extrinsic academic motivation orientation.
-There are statistical significant differences in students' engagement for faculty of education first year students in university of Alexandria in respect to difference of their perceived learning environment levels (high- medium- low) for the students with high level.
-There are statistical significant differences in students' engagement for faculty of education first year students in university of Alexandria in respect to difference of gender (male- female) in favor of male.
-There are statistical significant differences in students' engagement for faculty of education first year students in university of Alexandria in respect to difference of field of study (science- arts) in favor of scientific departments' students.

The present research comes with a group of recommendations.

Key words: Students engagement- Academic Motivation Orientation- Perceived Learning Environment.

مُقَـدِّمَـةٌ:

يُعدُّ الاندماج الطلابي من الموضوعات المهمة؛ حيث إنه يؤثر في سلوكيات الطالب الجامعي، فيجعله مُتحمِّسًا ومُتحمِّلًا لمسؤولياته، واعيًا بأهدافه ومتصلًا بالآخرين بصورة إيجابية؛ ممَّا ينعكس بدرجة كبيرة على نُضجه الشخصي والعقلي والاجتماعي، وعلى العكس من ذلك فإن عدم تفاعل الطلاب الجُدد واندماجهم في الأنشطة التعليمية وعدم التواصل الجيد مع الآخرين، قد يُمثِّل عائقًا تجاه تحقيق أهدافهم.

كما أنَّ العملية التعليمية بالجامعة تُمثِّل شراكة بين الطالب بأهدافه ودوافعه وميوله وقدراته وبين الجامعة بإدارتها وأساتذتها وإمكانياتها، وتتأثَّر هذه العملية بعوامل عدَّةٍ، منها الطالب وما يُحيط به من مُتغيِّراتٍ تتعلَّق به وبمدى اندماجه وانتمائه للجامعة أو بما حوله من إمكانيات وأشخاص، ولنجاح هذه العملية لابُدَّ من توفير بيئة تعليمية مناسبة للتعلُّم، والعمل على استثارة دافعيته، من خلال الأنشطة الصفِّيَّة واللاصفِّيَّة التي تجعله ينغمس فيها؛ ويُظهر ما لديه من قدرات.

ترتبط قدرة الطلاب على التأقلم في حياتهم الجامعية باندماجهم الأكاديمي والتخطيط وإدارة المهام الأكاديمية بكفاءة، وينعكس ذلك بصورة إيجابية على أدائهم الأكاديمي في القاعات الدراسية (Collie , Halliman & Martin, 2017)، ويرتبط الاندماج الأكاديمي بالدافعية لديهم (Wang&Eccles ,2013)، ولذلك يسعى التربويون لاستثارة دافعية الطلاب؛ لِمَا لها من تأثير فعَّالٍ في عملية تعلُّم الطلاب.

تشير دراسة كل من (Tuan, Chin &Shieh,2005 ؛ Moore ,2007) إلى أهمية تأثير الدافعية في التحصيل الدراسي للطلاب، حيث وجدت فروقًا في التحصيل الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية لصالح مرتفعي الدافعية، كما أشارت دراسة كل من (Lepper, Gorpus& Iyengar ,2005 ؛ السيد محمد أبو هاشم ،٢٠١٠) لدور التوجُّهات الدافعية في التحصيل الدراسي، كما أوضحت دراسة Bircan& Sungur (2016) أنه أمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية الطلاب.

وقد أوضحت دراسة (2015) Wurf&Groft–Piggin إلى أهمية كل من الدافعية والاندماج الجامعي في أداء الطلاب الأكاديمي. فالدافعية والاندماج عاملان لهما تأثير في

عملية التعلم والتعليم، فمن الممكن أن تكون الدَّافعيَّةُ شرطًا أساسيًّا للاندماج، عندما يضع الطالب لنفسه هدفًا طويل المدى؛ كالنجاح في المرحلة الجامعية والانتهاء منها في أقل وقت ممكن؛ تجده يبذل أقصى جهد لديه لتحقيق هذا الهدف، وتجده يندمج في الأنشطة المختلفة التي تُحقِّق له هذا الهدف.

وتُشير دراسة Glannville& wildhagen (2007) إلى أن الاندماج الطلابي يُؤثِّر بشكلٍ كبيرٍ في أداء الطلاب الأكاديمي ونجاحهم، ويساعدهم في مواجهة كثير من المشكلات، وهذا ما أكدته دراسة Wang&Holcombe (2010) أن الطلاب الأكثر اندماجًا أكثر قدرة على مواجهة التحديات والمشكلات، كما أوضح مسعد ربيع أبو العلا (٢٠١١) وجود تأثير مباشر للاندماج الأكاديمي في تحصيل الطلاب، كما أشارت دراسة York (2016) إلى التأثير الإيجابي للاندماج والمشاركة الطلابية في تحقيق النجاح والتقدم لدى الطلاب، وعلى الرغم من أهمية الاندماج الأكاديمي بالنسبة لأداء الطلاب كما أوضحته نتائج بعض الدراسات السابقة، إلا أن دراسة Bircan& Sungur (2016) أشارت في نتائجها بفشل الاندماج المعرفي بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب.

وقد يرى بعض العلماء وجود تداخل بين مفهومي الاندماج والدافعية إلا أنهما مختلفان، ويوضح كل من Appleton, Christenson, Kim& Reschly (2006) أن الدافعية الأكاديمية هي الطريق لفهم الاندماج الأكاديمي، وهما مفهومان مُتمايزان، فالاندماج بناءٌ يستحقُّ الدراسة والبحث.

وتشير الدافعية إلى السبب الكامن وراء السلوك، فهي رغبة الفرد واستعداده لأداء عمل ما والنجاح فيه، بينما الاندماج يُشير إلى سلوك يُظهره الفرد في أداء المهام المختلفة، وإثارة الدافعية لدى الطلاب تجعلهم أكثر فاعلية، فهي تزيد من حماسهم واندماجهم في الأنشطة المختلفة. كما أن الدافعية شرطٌ ضروري ولكنه غير كافٍ لحدوث الاندماج، فقد يكون الدافع رغبة نحو شيء معين ولكن ليس فعلًا، ولكن ما يحول الدافع إلى اندماج، الجهد وتنظيم ما وراء المعرفة الذي وضعه الطالب لنفسه لحدوث عملية التعلم (Kim, Park, Cozart & Lee, 2015).

تشير البيئة إلى كُلِّ ما يُحيط بالفرد ويؤثر في سلوكه، فهي مجموع الظروف والأشياء التي تحيط به، فقد تُسهم بيئة التعلم في تحسين اندماج الطلاب وارتفاع مستوى أدائهم، إذا

كانت هذه البيئة ملائمة قائمة على الحوار والمناقشة والمشاركة؛ فتنمِّي لدى الطالب مهارات عديدة، من حيث حسن الاستماع وزيادة الثقة بالنفس، وحُسن إدارة الوقت، والرغبة والاستمتاع بالتعلم، وقد تكون عكس ذلك؛ بدلًا من أن تكون داعمة للطالب تكون طاردة له إذا لم تكن ملائمة وتخلو من مكونات البيئة المُشجِّعة المُحفِّزة للتعلُّم.

إن إدراك الطالب للبيئة المحيطة به أثناء تعلُّمه، من علاقات بين الطلاب بعضهم بعضًا وعلاقاتهم بالأساتذة، بالإضافة إلى المقررات التي يتم دراستها، وطرق التدريس والتقنيات الحديثة التي يستخدمها الأساتذة في التدريس؛ قد ينعكس عليه بالإيجاب أو بالسلب تبعًا لإدراكه، وتشير بعض الدراسات إلى تأثير بيئة التعلم في تعلم الطلاب، فقد أشارت دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٧) إلى تأثير بيئة التعلم المدركة في تحصيل الطلاب، كما أوضحت دراسة Akhtar, Iqbal &Tatlah(2017) إلى أن للمعلمين دورًا مُهمًا في تسهيل عملية تعلُّم طلابهم، فالمعلم له دور كبير في بيئة التعلم بالنسبة للطالب.

- **مُشْكِلَةُ اَلْبَحْثِ:**

يُعدُّ الاندماج الجامعي من مُتطلَّبات نجاح الطالب في حياته الجامعية، ومن خلال عمل الباحث في مجال التدريس الجامعي؛ وجد شكاوى عديدة من الطلاب–خاصة من طلاب السنة الأولى الجامعية–بعدم القدرة على الاندماج والتأقلم مع حياتهم الجامعية الجديدة والتواصل الجيد مع زملائهم ومعلميهم؛ ممَّا قد يتسَّبب في مشكلات أخرى؛ كتدني مستوى أدائهم الأكاديمي أو تسربهم الجامعي، فهي من أصعب السنوات الجامعية في التعامل مع المجتمع الجديد المختلف تمامًا عن المجتمع الدراسي السابق بالنسبة للطالب في مرحلة التعليم الثانوي وما قبلها.

إن الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى قد يُسبِّب للطالب بعض المشكلات، وتختلف هذه المشكلات من طالبٍ لآخر حسب الفروق الفردية بينهم، فبعض الطلاب يبذلون جهدًا أكبر من زملائهم للاندماج مع المرجلة الجديدة والمهام المطلوبة فيها (Bru, Stornes, Munthe& Thuen, 2010) ، كما أوضحت دراسة Mudhavozi (2012) أن الطلاب في السنة الأولى الجامعية يُعانون من مشكلات خاصة بعدم التأقلم والاندماج وسوء التوافق الأكاديمي والاجتماعي، وأن الإناث أكثر من الذكور تعرضًا لهذه المشكلات.

وتشير دراسة Harris (2008) إلى أهمية دراسة الاندماج باعتباره من الموضوعات المهمة للبحث، حيث تتراوح نسب اندماج الطلاب ما بين ٢٥% إلى ٦٦%، وهذه النِّسب تختلف من مرحلة تعليمية لأخرى، كما أشارت دراسة Krause& Coates (2008) إلى أهمية التعرف على مستوى الاندماج لدى طلاب السنة الأولى الجامعية، فمن المهم أن نفهم كيف أن التفاعل بين الطلاب والمحيطين بهم يتغيَّر مع مرور الوقت خلال السنة الأولى وخلال السنوات الجامعية التالية، أمَّا دراسة صبحي شعبان شرف (٢٠١٢) فقد توصَّلت إلى وجود مستوى أقل من المتوسط للاندماج الطلابي في الحياة الجامعية، كما أشارت دراسة عدنان محمد القاضي (٢٠١٢) إلى أن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي، كما أكدت دراسة يونس لعوبي وأحمد منيعذ (٢٠١٥) على ضعف الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية، أمَّا دراسة عبد المحسن خضير ونجلاء راضي (٢٠١٧) قد توصَّلت إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط لاندماج الطلاب الجامعي (العراق)، ووجود فروق في الاندماج لصالح الذكور والتخصص الأدبي.

كما تؤدِّي التوجُّهات الدافعية الأكاديمية دورًا مهمًا في العملية التعليمية، حيث تشير التوجهات الداخلية للدافعية إلى أن الطالب مُحفَّزٌ ومُحبٌ للاطِّلاع، ومهتمٌ بالنشاط بذاته، فالتوجهات الداخلية تشير إلى حب الاستطلاع والاندماج والأهمية، بينما التوجهات الدافعية الخارجية تشير للتقدير والرغبة في التفوق والهدف الاجتماعي، والحصول على الدرجات والمكافآت.

وتشير بعض الدراسات إلى أهمية الدافعية الأكاديمية في تحقيق الاندماج لدى الطلاب، كما في دراسة Saeed& Zyngier(2012) ، حيث ربطت بين مستويات الاندماج والتوجهات الدافعية للطلاب، أمَّا دراسة Akpan& Umobong (2013) وجدت تأثيرًا للدافعية على الاندماج الأكاديمي للطلاب، بينما دراسة شيري مسعد حليم (٢٠١٥) توصَّلت إلى وجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.

وتُعدُّ بيئة التعلم من العوامل المؤثرة في الاندماج الطلابي، وقد يرجع ذلك إلى معتقدات الأساتذة وسلوكياتهم ومدى توفير فرص حقيقية للمشاركة الطلابية (Simons–Moton &Chen, 2009) ، وقد أوضحت دراسة Caliskan& Mercangoz (2013) أن الرضا عن الدراسة مهمًا لاندماج الطلاب الجامعي، حيث إن الراضين عن الدراسة كانوا أكثر اندماجًا

من غير الراضين عن دراستهم، كما أنَ بيئة التعلم التي توفرها الجامعة ودور الأساتذة الواضح فيها له تأثير في تحسين الاندماج الجامعي للطلاب، وتوضح دراسة Chuang (2014) دور بيئة التعلم في زيادة دافعية الطلاب واندماجهم ودعم التعلم التعاوني.

وتشير بعض الدراسات إلى الدور الذي تلعبه بيئة التعلم بمكوناتها في الاندماج الطلابي، فقد أشارت دراسة Loera, Nakanoto, Koh &Rueda (2015) إلى التأثير الإيجابي للزملاء في الاندماج الأكاديمي، أمَّا دراسة منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥) فقد أوضحت أنه أمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي من خلال المناخ المدرسي، وقد أشارت دراسة Wilcox, McQuary, Blackstaffe, Perry& Hawe (2016) إلى أهمية الاندماج الأكاديمي في المدارس الابتدائية والثانوية، وأنه يتأثَّر بصورة كبيرة بالدعم الاجتماعي من الأساتذة والآباء والزملاء، وأوضحت الدراسة أن تلاميذ المدرسة الابتدائية أكثر اندماجًا من طلاب المدارس الثانوية، كما أن الإناث أكثر اندماجًا من الذكور، فما هو الوضع في المرحلة الجامعية؟

كما أظهرت دراسة Alt (2017) تأثير إدراك بيئة التعلم على الاندماج في الأنشطة الصفية أكثر من الأنشطة اللاصفية، وتأثيرها الإيجابي في تحصيل الطلاب، واتضح أيضًا تأثير بيئة التعلم على الاندماج الطلابي كما في دراستي Chipangura& Aldridge (2017) ، Sun& Hsieh (2018).

من خلال عرض نتائج بعض الدراسات السابقة، نجد أن أغلبها تناولت مُتغيِّرات البحث؛ بدراسة العلاقات فيما بينهم، والتنبؤ بالاندماج الطلابي من خلال الدافعية أو بيئة التعلم، وأن هناك ندرة في دراسة الفروق في الاندماج الطلابي؛ تبعًا لمستويات بيئة التعلم أو تبعًا لتوجهات الدافعية، كما أن أغلب الدراسات تناولت الاندماج من الناحية الأكاديمية، والمراد في البحث الحالي دراسة الاندماج الطلابي الجامعي، الذي سيتَّضح من خلال المقياس المُعدِّ لذلك؛ المُتمثِّل في الاندماج داخل الحرم الجامعي بشكل عام، والاندماج داخل القاعات الدراسية بشكل خاص.

ويسعى البحث الحالي لمعرفة مستوى اندماج الطلاب الجامعيين؛ خاصة طلاب السنة الأولى الجامعية التي تتميَّز عن غيرها من السنوات الجامعية؛ بحداثتها في المجتمع

الجامعي، كما يسعى أيضًا لمعرفة هل يختلف الاندماج الطلابي لهم باختلاف بعض العوامل؛ مثل:

التوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية)، بيئة التعلم المدركة، النوع الاجتماعي والتخصص؟

– وتتلخص مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟

٢– هل يختلف الاندماج الطلابي باختلاف التوجُّهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية–الخارجية) لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟

٣– هل يختلف الاندماج الطلابي باختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة (مرتفع–متوسط–منخفض) لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟

٤– هل يختلف الاندماج الطلابي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور–إناث) والتخصص (علمي–أدبي) لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟

- **أَهْدَافُ اَلْبَحْثِ:**

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١– التَّعرُّف على مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٢– الكشف عن الفروق في الاندماج الطلابي؛ تبعًا لتوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية–الخارجية) لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٣– الكشف عن الفروق في الاندماج الطلابي؛ تبعًا لمستويات بيئة التعلم المدركة (مرتفع–متوسط–منخفض) لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٤– الكشف عن الفروق في الاندماج الطلابي؛ تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور–إناث) والتخصص (علمي–أدبي) لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

أَهَمِيَّةُ الْبَحْثِ:

- **الأَهَمِيَّةُ النَّظَرِيَّةُ:**

١-ترجع أهمية البحث الحالي لطبيعة متغيراته (الاندماج الطلابي–التوجهات الدافعية–بيئة التعلم المدركة) لما لها من أهمية وتأثير في عملية التعلم والتعليم.

٢-يتناول البحث الحالي الاندماج الطلابي، من حيث الاندماج داخل القاعات الدراسية، كما ركَّزت عليه العديد من الدراسات؛ كما سيتضح في عرض الدراسات السابقة، وأيضًا الاندماج للجامعة التي ينتمي إليها الطالب، وأن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الاندماج من هذا المنظور، كما أن محاولة التعرف على الفروق في الاندماج الطلابي؛ تبعًا للتوجهات الدافعية (الداخلية–الخارجية) موضوع -في حدود علم الباحث–لم يتناول من قبل في البيئة العربية.

٣- تُمثِّلُ المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الفرد، حيثُ يُمثِّلُ الشباب طاقة هائلة ومصدرًا لتنمية المجتمع وازدهاره؛ ممَّا يُحتمُّ علينا الاهتمام بهذه المرحلة، ومواجهة المشكلات التي قد تعيق مسيراتهم الجامعية، والأمر يزداد أهمية عند التعامل مع طلاب السنة الأولى الجامعية، تلك الفئة التي تحتاج إلى اهتمام والعمل على حل مشكلاتهم، فقد يتعرض الطالب لبعض المشكلات في بداية حياته الجامعية، نظرًا لوجوده في بيئة تعليمية مختلفة عن المراحل التعليمية السابقة، مثل الاختلاف في طريقة التعامل مع الأساتذة وأسلوب المحاضرات والاعتماد على النفس بصورة أكبر من ذي قبل.

- **الأَهَمِيَّةُ التَّطبيقيَّةُ:**

١-إضافة مقاييس للبيئة العربية: مقياس الاندماج الطلابي، التوجهات الدافعية، وبيئة التعلم المدركة.

٢-يمكن لنتائج البحث الحالي إثارة اهتمام بعض الباحثين لإجراء العديد من الدراسات؛ مِمَّا يُؤدِّي إلى تحسين العملية التعليمية.

٣-توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بالجامعة إلى ضرورة تطوير بيئة التعلم والعمل على إثارة دافعية الطلاب.

٤–ما تُسفر عنه نتائج البحث ربما يلفت الانتباه إلى أهمية التعامل الجيد مع الطلاب وتقديم الدعم الملائم الذي يؤثر بالإيجاب في الاندماج الطلابي الجامعي.

٥–لفت نظر القائمين على العملية التعليمية بأهمية الاندماج الطلابي الجامعي، والعمل على إعداد برامج إرشادية لتنمية الاندماج لدى الطلاب.

• المُصْطَلَحَاتُ الإِجْرَائِيَّةُ للبَحْثِ:

- **الاندماج الطلابي Students Engagement:**

يُعرِّفُه الباحث على أنه انخراط الطالب ومشاركته في الأنشطة الجامعية، سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها، ويمكن تناول هذا الاندماج من خلال:

أولًا: الاندماج داخل الحرم الجامعي Campus Engagement: يشمل

– القيمة Valuing تتمثل في شعور الطالب بأهمية الجامعة والتعليم الجامعي بالنسبة له.

– الإحساس بالانتماء Sense of Belonging يتمثل في شعور الطالب بأنه جزء من الحرم الجامعي، وشعوره بالسعادة؛ نظرًا لتواجده فيه.

– المشاركة Participation تتمثل في مشاركة الطالب في الأنشطة الجامعية.

ثانيًا: الاندماج داخل القاعات الدراسية Class Engagement: يشمل

–الاندماج السلوكي Behavioral Engagement يتمثل في مجموعة السلوكيات الإيجابية التي يقوم بها الطالب في القاعة الدراسية، مثل مشاركة الطلاب في تعلمهم، وتنفيذ المهام في وقتها المحدد، والوصول في الوقت المناسب.

–الاندماج الانفعالي Emotional Engagement يتمثل في ردود أفعال الطالب الوجدانية تجاه عمليتي التعلم والتعليم، مثل الشعور بالفخر والسعادة والاحترام في التعامل مع الأساتذة والزملاء والانتماء لهم.

–الاندماج المعرفي Cognitive Engagement يتمثل في مدى استعداد الطالب في تناول مهام التعلم، والرغبة في بذل الجهد والتعلم والتغلب على المواقف الصعبة والتركيز نحو التعلم.

ويقاس الاندماج الطلابي إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث.

- **التوجهات الدافعية الأكاديمية Academic Motivation orientation: يُعرِّفُها الباحث على أنها أنماط مختلفة من الدافعية يتبنَّاها الطالب لتحقيق أهداف معينة، وقد تكون هذه التوجهات داخلية أو خارجية.**

-الداخلية: الطاقة الكامنة داخل الطالب التي تجعله يتصرف تصرفًا ما لتحقيق هدف معين، وتتضح في التَّحدي والمُثابرة وحب الاستطلاع والتمكُّن.

-الخارجية: مجموعة المصادر الخارجية التي تؤدِّي بالطالب لتصرف ما لتحقيق هدف معين، مثل المعلم، أولياء الأمور، والأقران، وتتضح في تفضيل القيام بالمهام السهلة وعمل الأشياء لإرضاء الآخرين والحصول على المكافآت.

وتقاس التوجهات الدافعية الأكاديمية إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث.

- **بيئة التعلم المدركة Perceived Learning Environment: يُعرِّفُها الباحث على أنها إعطاء معنى لمكونات البيئة المحيطة بالطالب، والمتمثلة في أعضاء هيئة التدريس، الزملاء، إدارة الكلية، والمقررات الدراسية.**

وتقاس بيئة التعلم المدركة إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث.

• الإطَارُ النَّظريُّ للبَحْثِ:

- **الاندماج الطلابي Students Engagement:**

يُعدُّ الاندماج الطلابي الجامعي من أهم مقومات النجاح في الحياة الجامعية، فهو يُولِّد لدى الطلاب الشعور بمدى أهمية جامعتهم ودراستهم، حيث يقضي الطالب فترة من حياته من أهم فترات حياته، ومما لا شك فيه أن الطالب كي يندمج وينهمك في هذه الحياة الجديدة (الحياة الجامعية) -طالب السنة الأولى الجامعية-عليه بالمشاركة في الأنشطة المختلفة الصفية واللاصفية، ويتوقَّف ذلك على عاملين، أحدهما الطالب نفسه ومستوى دافعيته، والأخر خاص بالبيئة المحيطة به وما توفِّره من أنشطة وتحديات مقبولة تحثُّه على المشاركة في هذه الأنشطة.

ويختلف الاندماج عن الدمج، يشير الدمج إلى عدم التمييز بين طالب يعاني من مشكلة (إعاقة) معينة والطلاب الآخرين العاديين؛ أي: تجميعهم في مكان واحد، وتقديم لهم نفس الخدمات؛ تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص بينهم، بينما يشير الاندماج إلى الانخراط والمشاركة وانهماك الطلاب في أداء الأنشطة المختلفة، والوصول لحالة الاندماج من قبل الطالب يتطلَّب عوامل معينة، منها ما يتعلق بالطالب نفسه، مثل: دوافعه وأهدافه وميوله وقدراته، ومنها ما يتعلَّقُ بالبيئة المحيطة وما توفره للوصول لهذه الحالة.

يوضح (2001) Kuf أن الاندماج هو الطاقة والوقت الذي يوجهه الطالب للأنشطة التعليمية داخل وخارج الفصول الدراسية، كما أن الممارسات التي تقدمها المؤسسة التعليمية تُشجع الطالب على المشاركة في الأنشطة المختلفة، كما عرفه محمود محمد شبيب (٢٠٠٥) على أنه المشاركة الإيجابية والاهتمام الإيجابي الذي يؤدي بالطالب إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام المختلفة مع شعوره بذاته وثقته بنفسه.

كما عرفه (2006).Appleton etal على أنه مفهوم يحوي ثلاثة مكونات، مكون سلوكي مثل (السلوك الإيجابي، الجهد، والمشاركة)، والمكون المعرفي مثل (التنظيم الذاتي، أهداف التعلم، والاستثمار في التعلم)، والمكون الانفعالي مثل (الاهتمام، الانتماء، وموقف إيجابي نحو التعلم) فهو يعني انشغال الطلاب بالتعلم، والالتزام والانتماء والمبادرة والمشاركة في الأنشطة لتحقيق النتائج المرجوة، كما يشير (2015).Kim etal أن الاندماج بناء متعدد المكونات، يتألف من مجموعات فرعية مع مؤشرات مرتبطة بها، ويشمل المكون السلوكي والمعرفي والانفعالي.

ويشير الاندماج الطلاب الجامعي إلى شعور الطالب بالانتماء للجامعة وقبوله بالقيم الجامعية والمشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة (Gunuc,2014)، وفي البحث الحالي يرى الباحث أن الاندماج الطلابي يشمل اندماج الطالب لجامعته وكليته وشعوره بانتمائه لهما وإحساسه بقيمتهما له وللمجتمع، كما يشمل أيضًا اندماج الطالب داخل القاعات الدراسية معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا.

وقد بدأ الاهتمام بالاندماج الطلابي في السبعينات من القرن العشرين في أبحاث Astin ، وقد ظهرت نظرية الاندماج الطلابي في سنة (١٩٨٤) حيث استفادت من النظريات التربوية السابقة وعملت على تطويرها، مثل نظرية المجال The Subject–Matter Theory التي

ركَّزت على المقررات الدراسية وحفظها، وقيام المعلم بتلقين هذه المقررات، وكذلك نظرية الموارد (المصادر) The Source Theory التي ركَّزت على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة في العملية التعليمية، أمَّا النظرية الفردية The Individualized Theory فهي التي ركَّزت على أهمية الفروق الفردية في مجال التعليم (Astin,1999).

وقد افترضت نظرية الاندماج لـ (1999) Astin خمس مسلمات:

١- يشير الاندماج إلى استثمار الطاقة البدنية والنفسية في مختلف الأشياء والموضوعات.

٢- يندمج الطلاب بدرجات مختلفة، وكذلك يختلف مستوى اندماج الفرد من موضوع لآخر.

٣- يتمتع الاندماج بخصائص كَميَّة وكَيفيَّة.

٤- تتناسب كمية تعلُّم موضوع ما مع كمية اندماج الطالب مع هذا الموضوع.

٥- ترتبط كفاءة الممارسة التعليمية بالاندماج الطلابي.

وعلى هذا، فالاندماج يعتمد على الفرد من حيث ميوله وحالته الصحية ودافعيته؛ بالتالي يوجد اختلافات في مستوى اندماج الطلاب، كما أن الاندماج يُمكن أن يُقاس كميًا، مثل عدد الساعات التي يقضيها الطالب في مذاكرة موضوع ما، أو يقاس كيفيًا، حيث يتمثَّل في مدى فهمه واستيعابه لهذا الموضوع، كما أنه كلما زاد وارتفع مستوى اندماج الطالب زادت المحصلة والكم من المعلومات والمهام التي يتم الانتهاء منها، وتزداد أيضًا كفاءته في أداء الأنشطة المختلفة.

ويقترح كل من Burch, Heller, Burch, Freed& Steed (2015) نموذجًا للاندماج الطلابي مطورًا لنموذج Astin ، ويتكون من أربعة مكونات: المكون الانفعالي، المكون البدني، المكون المعرفي داخل الصف الدراسي، والمكون المعرفي خارج الصف الدراسي، وقد أكَّدوا على أن استخدام هذا النموذج يُغيِّرُ بشكل منهجي بيئة التعلم من خلال الأنشطة الصفية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتؤدِّي بهم إلى فعالية أكبر في تفاعلاتهم واندماجهم.

ويساعد الاندماج الأكاديمي الطلاب في مواجهة مشكلاتهم التي يعانون منها، مثل: التَّدنِّي في مستواهم التحصيلي، والملل والشعور بالاغتراب والتسرُّب الدراسي (Fredricks Blumenfeld& Paris,2004).

ويُوضِّحُ كُلٌّ من Parsons, Richey &Parsons (2014) أن الاندماج الطلابي قد يكون مرتفعًا أو منخفضًا، فالاندماج المرتفع يؤدي بالطالب إلى المشاركة في العمل الجماعي واستكمال المهام والمثابرة وتوجيه الأسئلة عندما يَصعُب عليه الفهم في بعض الموضوعات وتجاوز التوقعات في مهمة معينة، أمَّا الاندماج المنخفض فقد يُؤدِّي بالطالب إلى عدم إكمال المهام المطلوبة منه، وشعوره بالملل والتعب، والتعامل مع المواقف والموضوعات السهلة؛ تاركًا الموضوعات التي تحتاج إلى التَّحدِّي.

ويتأثَّر الاندماج الطلابي ببعض العوامل، ففي دراسة Gunuc& Kuzu (2014) أوضحت أن التكنولوجيا لها تأثير إيجابي في اندماج الطلاب، وأن الاندماج بدوره يُؤدِّي إلى النجاح الأكاديمي، كما أشارت دراسة Pilot, Anderson& Hardly(2017) إلى تأثر الاندماج الطلابي داخل القاعات الدراسية بالكثافة الطلابية للقاعات، فكلما زادت الكثافة ضعف الاندماج الطلابي.

بالنسبة لمكونات الاندماج، ركزت بعض الدراسات على الاندماج الأكاديمي، ففي دراسة Fredricks et al. (2004) تناول ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي وهي الاندماج المعرفي، الاندماج الانفعالي، والاندماج السلوكي، كما أشارت دراسة Reeve& Tseng (2011) إلى أربعة أبعاد (الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي، والاندماج بالتفويض) والاندماج بالتفويض يعني مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو المهام التي يتلقاها، أما دراسة Hart, Stewart& Jimerson (2011) فقد تبنَّت مقياسًا مكونًا من خمسة أبعاد (الاندماج الانفعالي مع التعلم، الاندماج الانفعالي مع المدرسة، الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي (الجهد والمثابرة)، والاندماج السلوكي(اللامنهجية))، وقد استخدم صبحي شعبان شرف (٢٠١٢) في مقياسه للاندماج ثلاثة أبعاد (سلوكي–معرفي–وجداني)، كما أعدَّ عدنان محمد القاضي (٢٠١٢) مقياسًا للاندماج الجامعي لطلاب كلية التربية، مُكونًا من المجالات التالية (مجال الزملاء–مجال المقررات الدراسية–مجال أنظمة ولوائح الكلية–مجال الأساتذة–المجال الانفعالي–مجال التخصص الدراسي)، كما أعدت حنان حسين محمود

(٢٠١٧) مقياسًا للاندماج الأكاديمي مبنيًا على أربعة أبعاد وهي: الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج بالتفويض على غرار مقياس Reeve& Tseng (2011).

أمَّا دراسة Gunuc &Kuzu (2015) فقد تناولت الاندماج الطلابي، من حيث الاندماج الطلابي في الحرم الجامعي Campus Engagement ، والاندماج في القاعات الدراسية Class Engagement ، ويتناول المحور الأول (الاندماج الطلابي في الحرم الجامعي) ثلاثة أبعاد: القيمة Valuing، والشعور بالانتماء Sense of Belonging ، والمشاركة الجامعية Participations، أمَّا المحور الثاني (الاندماج داخل القاعات الدراسي) فيتناول ثلاثة أبعاد: الاندماج المعرفي Cognitive Engagement، والاندماج الانفعالي Emotional Engagement ، والاندماج السلوكيBehavioral Engagement ، ويتبنَّى الباحث الحالي فكرة قياس الاندماج الطلابي للطالب الجامعي؛ من خلال الاندماج داخل القاعات الدراسية بشكل خاص، وفي الحرم الجامعي بشكل عام، حيث إن الطالب الجامعي لا يحتاج فقط للاندماج الأكاديمي داخل القاعات الدراسية، بل لابد من أن يمتدَّ به هذا الاندماج للجامعة بصفة عامة ومعرفة قيمتها، وإحساسه بأنه عنصرٌ أساسيٌّ في الجامعة، والالتحاق بالمُشاركات التي تُجرى على مستوى الجامعة.

- **التوجُّهات الدافعية الأكاديمية Academic Motivation Orientation:**

يُعدُّ موضوع الدافعية من الموضوعات المهمة في علم النفس، فالدافع هو المحرك الرئيس لسلوك الفرد (الطالب)، كما أنه شرط أساسي لحدوث عملية التعلم. فالدافع هو حالة من الإثارة داخل الفرد؛ تُؤدِّي به إلى سلوك ما لتحقيق هدف معين، وترى نايفة قطامي (٢٠٠٤) أن الدافعية الأكاديمية عملية سعي دائمة من قبل الطالب لإيجاد بيئة ملائمة لتحقيق أهدافه.

وللدوافع وظائف عديدة منها، إثارة سلوك الطالب للقيام بمهمة معينة، وكذلك توجيه سلوكه تجاه ما يود أن يقوم به، مبتعدًا عن أي مشتتات تؤثر عليه، كما أنها تزيد من طاقة الطالب لإنجاز المهام المطلوبة، فالدافعية هي القوة الدافعة التي توجه سلوك الطالب وتوجه وتزيد من إنتاجه (Akhtar , etal.(2017.

وقد ميَّز Deci (1998) بين نوعين من الدافعية الداخلية والخارجية، حيث تشير الدافعية الداخلية إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها، بينما الدافعية الخارجية تتعلق بالأداء للحصول على المكافآت، كما أكد كل من Deci &Ryan (2000) على أنه يمكن تصنيف الدوافع إلى فئتين وفقًا لمصدرها وهما الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation وتظهر في اهتمام الفرد بالمهام بنفسه ويندرج منها الدافع لحب الاستطلاع والكفاءة والإنجاز، والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation ، وتظهر في اهتمامات الفرد بالمهام من خلال الحوافز الخارجية، مثل نيل رضاء المحيطين، ويندرج منها الدافع للانتماء والسيطرة والاستقلال.

ويظهر تأثير الدوافع الداخلية والخارجية في المهام التي يقوم بها الفرد، ففي تأثير الدوافع الخارجية يُركِّزُ الفرد على النتائج الملموسة لتنفيذ الأنشطة المختلفة، بينما في الدوافع الداخلية التي تنشأ من المشاعر الداخلية للفرد والرضا الشخصي الذي يوجه السلوك لمهمة معينة (Ryan,Deci, 2000).

فالدوافع الداخلية منشؤها داخلي، مثل الفضول المعرفي، حب الاستطلاع، التملك، دافع الإنجاز، والشعور بالكفاءة، بينما الدوافع الخارجية منشؤها خارجي، مثل الحصول على مكافأة، سماع كلمات المدح، السيطرة والتنافس، وعامة فالدوافع حالة توجه أفكار الطالب ووعيه وانتباهه للقيام بعمل ما لتحقيق هدف ما.

كما أن الدافعية الداخلية والخارجية لهما تأثير كبير على تحصيل الطلاب، إلا أن تأثير الدوافع الداخلية أقوى من تأثير الدوافع الخارجية في سلوك الفرد، وأن كليهما يُكمِّلُ الآخر (Lemos& Verissimo, 2014). ويرى Burgess (2016) أن الدافعية الخارجية والمنشأة من التعزيزات والمكافآت قد تُعزِّز الدافعية الداخلية، وفي المقابل قد تكون هذه المكافآت المقدمة للانخراط في العمل وإتمام المهام المطلوبة تُعيق الدوافع الداخلية.

وتؤدِّي الدَوافع دورًا رئيسًا في عملية التَّعلُّم، فتشير دراسة Uyulgan& Akkuzu (2014) إلى أهمية الدوافع لدى طلاب كلية التربية؛ خاصة الدوافع الداخلية، فقد أمكن التنبؤ بممارسات التدريس في المستقبل بعد تخرُّجهم لدى مرتفعي الدافعية الأكاديمية الداخلية، بشكل أفضل من ذوي منخفضي الدافعية الأكاديمية الداخلية، كما أكَّدت دراسة Stauntan,

Gellert, Knittle & Sniehotta(2015) أهمية الدوافع الأكاديمية الخارجية، المتمثلة في الرغبة في إرضاء الآخرين، والميل إلى الحصول على مكافآت.

وتوضح نظرية Expectancy–Value Motivation Theory أن الدوافع دالة لتوقع الطلاب لنجاحهم، فاعتقاد الطالب بقدرته على النجاح يُؤثِّر في دافعيته، كما أن إعطاء قيمة لما نتعلمه يعتمد على إدراكنا بمدى صعوبة أو سهولة ما نتعلمه، وبالتالي يؤثر في دافعيتنا، وفيما نتعلَّمه (Buehl& Alexander,2005).

أي أن نظرية التوقُّع – القيمة، تُشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته على التعلم، من حيث الهدف من أداء مهمة معينة، أو ما الذي يتوقعه عند أدائه هذه المهمة، وما شعوره تجاه هذه المهمة.

كما يوضح كل من Noels, Pellettier, Clement& Vallerand(2000) في ضوء نظرية Self–Detemination أن التوجهات الدافعية تنقسم إلى توجهات داخلية وخارجية، وتشير التوجهات الداخلية للدافعية إلى الاندماج في النشاط لتحقيق الرضا النفسي، وتنقسم إلى ثلاثة مكونات (الدافعية للمعرفة، الدافعية للإنجاز، والدافعية للتنشيط)، بينما التوجهات الخارجية للدافعية تشير إلى تلك السلوكيات ذات الدوافع الخارجية (التصرفات التي يتم تنفيذها لتحقيق نهاية مفيدة)، وتنقسم إلى ثلاثة مكونات (التنظيم الخارجي، التنظيم الداخلي، والتنظيم المحدد).

من الملاحظ من النظرية السابقة أن التوجهات الداخلية للدافعية تهتم باستكشاف الجديد والتطور المعرفي، واتقان المهام وتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى الاهتمام بالإحساس المصاحب لأداء المهام المتمثلة في الإحساس بتقدير الأخرين والشعور بالمتعة في ذلك، بينما التوجهات الخارجية للدافعية تهتم بالأنشطة التي يتمُّ تحديدها من مصادر خارجية، والأسباب المتعلقة بالأنشطة، التي قد تكون داخلية، ولكنها ترتبط بالبيئة المحيطة، فالطالبُ قد يُؤدِّي عملًا ما حتى لا يشعر بالخجل أمام الآخرين إذا لم يؤدِ هذا العمل، وكذلك تهتم بتحقيق الهدف نظرًا لأهميته.

ويُوضِّح السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠) أن هناك هدفان لتوجهات الدافعية، أولهما الانخراط في أداء المهمة، وفيه يتحسَّن اتقان المهمة بالجهد والتعلُّم، مع الشعور بتحسن

الدافعية الداخلية، وثانيهما، اندماج الأنا، وفيه يُعدُّ التعلم غير كاف لإدراك التمكُّن، أي أن التقويم الذاتي للقدرة يكون في ضوء أداء جهد الآخرين.

ويُطلق على التوجهات الدافعية أنماط الدافعية الأكاديمية، وهي تُشير إلى مدى استجابة الطلاب للتحدِّي، وتُحدد نوعين من السلوك للتعامل مع هذه التحديات: أولهما أن كل طالب لديه القدرة على التحسُّن وبذل الجهد، وثانيهما أنه عندما يواجه الطالب سلوكًا يتسم بالتحدي (مهمة صعبة)، فإنه ينظر إليها على أنها فرصة لتحسين نفسه وزيادة قدراته (Bustamante,2014).

بالنسبة لقياس الدافعية فقد تعددت وتنوعت طرق القياس، بعضها ركَّز على قياس الدافعية الأكاديمية الداخلية، مثل دراسة هلال زهران النبهان (٢٠١٣) فقد قسَّمها إلى أربعة أبعاد (الكفاءة الذاتية، الاستمتاع بالتعلُّم، الثقة بالنفس، والمثابرة)، كما قسَّم Uyulgan& Akkuzu (2014) مقياس الدافعية الداخلية إلى أربعة أقسام، هي: الدافع للإنجاز، القبول الاجتماعي، الخوف من الفشل، والاتقان، والبعض الأخر تناولها بنوعيها الداخلية والخارجية، مثل دراسة Guay, Vallerand& Blanchard (2000) ، فقد قسَّمُوا الدافعية في مقياسهم إلى الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الدافعية، والتنظيم المحدد، بينما توصَّلت فريال أبو عواد (٢٠٠٩) عن طريق التحليل العاملي إلى ستة عوامل للدافعية الأكاديمية: الدافعية الداخلية، غياب الدافعية، دافع التنظيم المعرفي، دافع التنظيم غير الواعي، الدافعية المختلطة، والتنظيم الخارجي، كما اعتمدا أحمد فلاح العلوان وخالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١٠) في مقياسهما للدافعية الداخلية الأكاديمية على ثلاثة أبعاد: تفضيل التحدِّي، حبِّ الاستطلاع، والرَّغبة في الاتقان، أمَّا دراسة طارق نور الدين محمد وعبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف (٢٠١٦) فقد قسَّمت الدافعية الأكاديمية للدافعية إلى داخلية (إتقان الأهداف والحاجة للتحصيل، وخارجية (توقعات السلطة، قبول الأقران، قوة الدوافع، والخوف من الفشل).

أمَّا السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠) فقد تناول في مقياسه لتوجهات الدافعية الذي قام بتعريب وتقنين مقياس Cain (2008) المكون من بُعدين، الأول توجهات الدافعية الداخلية، وينطوي على أبعاد التَّحدِّي وحب الاستطلاع والتمكُّن المستقبل، والثاني خاصٌّ بتوجهات الدافعية الخارجية، وينطوي على بعدي العمل السهل والاعتماد على الأساتذة، وقد استخدم

مصطفى خليل عطا الله (٢٠١٧) هذا المقياس المترجم في دراسته، ويتبنَّى الباحث الحالي قياس التوجهات الدافعية الأكاديمية من خلال التوجهات الداخلية والتوجهات الخارجية.

- **الاندماج والدافعية:**

يرى Schlechty في (2012) Zyngier &Saeed أن الاندماج الطلابي في القاعات الدراسية يمرُّ بخمسة مستويات (مراحل):

– المرحلة الأولى Rebellion هي مرحلة التَّمرُّد، حيث يرفض الطالب في البداية أداء المهمة المطلوبة منه، ويمكن أن يسبب إزعاج للمحيطين به، ويمكن أن يستبدل هذه المهمة بمهام أخرى.

–المرحلة الثانية Retreeatism هي مرحلة الانسحاب والتقهقر، حيث يترك الطالب المهمة، ولا يتسبب في إزعاج المحيطين به، ولا يحاول استبدالها بمهام أخرى.

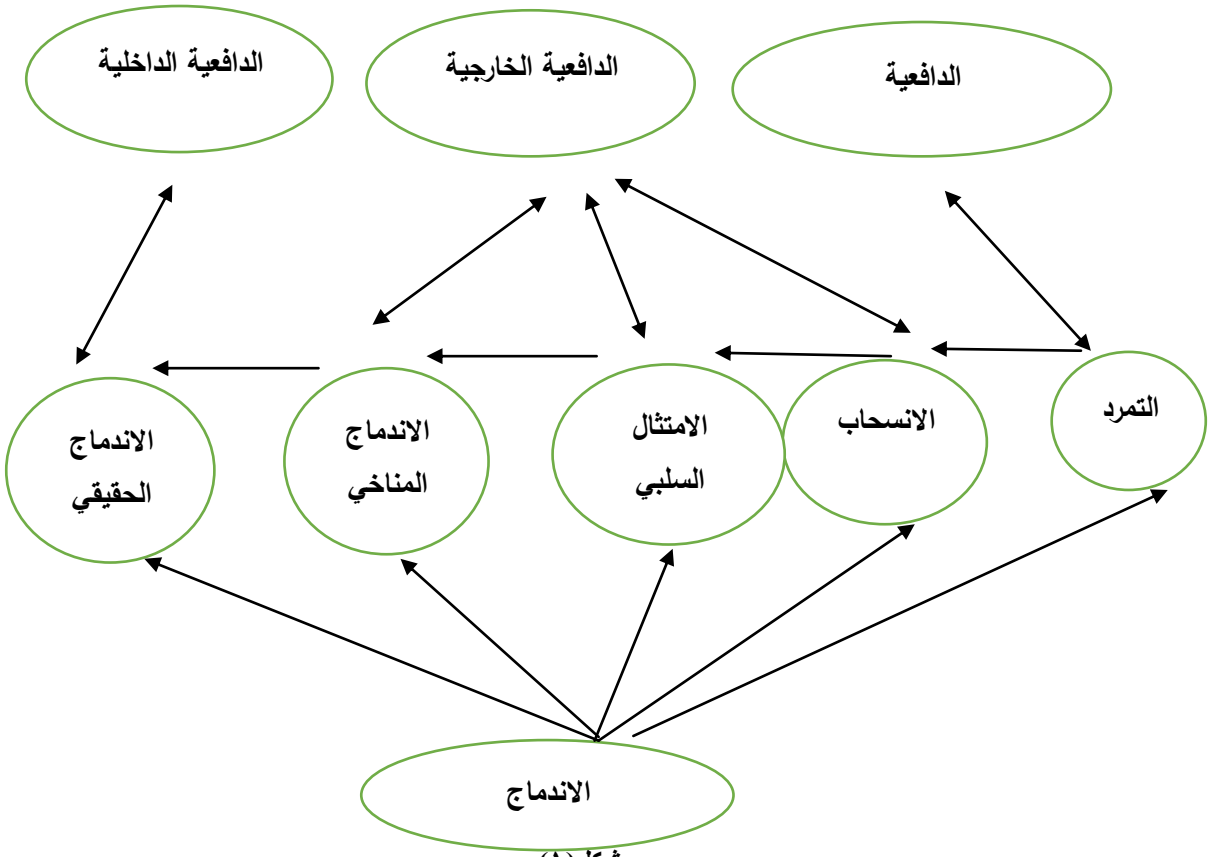
–المرحلة الثالثة Passive Compliance هي مرحلة الامتثال السلبي، حيثُ يُؤدِّي الطالب المهمة المطلوبة منه؛ تجنُّبًا للوقوع في أخطاء أو نتائج سلبية.

–المرحلة الرابعة Ritual هي مرحلة الاندماج الطقوسي أو العادي أو المناخي، حيثُ يُؤدِّي الطالب المهمة كعادة، ولا تُمثِّل المهمة للطالب أهمية، لكن تمثل له نتائج خارجية.

–المرحلة الخامسة Authentic هي مرحلة الاندماج الحقيقي، حيث يؤدى الطالب المهمة؛ نظرًا لوضوح الهدف من هذه المهمة وقيمته بالنسبة له.

ويتضح من المراحل الخمسة السابقة أنها متفاعلة، وأن أداء المهمة يتطلَّب أن يكون الهدف ذا قيمةٍ ومعنى، وواضحًا بالنسبة للطالب، أمَّا إذا كان الهدف غير واضح بدرجة كافية أو لا يُمثِّل له قيمة عالية فقد يقوم الطالب بأداء المهمة تجنبًا للعواقب السلبية، أو قد يتركها تمامًا.

وقد ربط Zyngier &Saeed (2012) بين مستويات (مراحل) الاندماج الطلابي والتوجُّهات الدافعية للطلاب، ويوضح شكل (١) ذلك:



شكل(١)

علاقة مستويات الاندماج الطلابي بتوجهات الدافعية.

يتَّضح من شكل (١) الارتباط بين مستويات الاندماج الطلابي داخل القاعات الدراسية والتوجهات الدافعية، حيثُ يتَّضح أثر الدوافع الداخلية في الاندماج الحقيقي، فالطلاب الذين لديهم دوافع داخلية يتميزون عن غيرهم بأعلى مستويات الاندماج، بينما تؤدِّي الدوافع الخارجية دورًا في تحقيق بعض مستويات الاندماج، مثل الاندماج الطقوسي أو العادي، حيثُ يسعى الطالب لتحقيق للحصول على النتائج المرضية أو الامتثال السلبي في أداء المهام؛ لتجنُّب النتائج السلبية أو الانسحاب وترك المهمة، كما يتَّضح أن الطلاب الذين يفتقرون إلى الدافعية قد يتمرُّدوا على المهام المطلوبة منهم، وقد يُسبِّبون إزعاجًا لزملائهم الآخرين.

هذا، وقد أكَّدت هذه العلاقة دراسة Nayir (2017)، حيث أشارت إلى أن الاندماج الطلابي أحد شروط التعلم النشط، وأن الطلاب الذين يكون لديهم دوافع كبيرة يندمجون في أداء المهام، ولذلك فإن معرفة مستويات (توجهات) الدافعية أمر مهم للاندماج، كما أشارت الدراسة إلى أن التوجه الداخلي مؤشر مهم للاندماج، مع ضرورة التخطيط للأنشطة التي تحث على الاندماج.

- **بيئة التعلم المدركة Perceived Learning Environment:**

تشير البيئة إلى كل ما يحيط بالفرد، بينما تشير البيئة الجامعية إلى مجموعة الظروف الاجتماعية والثقافية كالعادات والتقاليد والقوانين واللغة والنظم داخل الجامعة والتي تؤثر بدورها في حياة الطلاب (Lila,2016).

كما تُشير بيئة التعلم إلى المناخ السائد نتيجة الممارسات المرتبطة بالمعلم والطلاب داخل القاعات الدراسية (محمود محمد شبيب، ٢٠٠٥)، كما يعرف إسماعيل محمد الفقي (٢٠٠٦، ٥٨) بيئة التعلم المدركة بأنها إضفاء المعنى على مكونات تلك البيئة من خلال ما تقدمه من استشارات وكيفية التفاعل مع هذه الاستشارات داخل البيئة بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين التلاميذ والمعلم.

أي أن بيئة التعلُّم المدركة تعني إعطاء معنى لمكوناتها بالنسبة للطالب، فالطالب أثناء تعلُّمه يتعامل مع زملائه بالفروق الفردية التي بينهم، ومع أساتذته بشخصيتهم وقدراتهم على توصيل المعلومات والطرق والوسائل التي يستخدمونها في ذلك، بالإضافة إلى المقررات الدراسية وما تحويه من معلومات تتطلب منه الفهم والاستنتاج أو حتى الحفظ، بالإضافة إلى وجوده بداخل الجامعة، فهو مطالب باحترام قوانينها ولوائحها والإداريين بها، فقد يكون إدراك كل طالب لهذه المكونات مُختلفًا عن زملائه الآخرين.

يتأثر إدراك بيئة التعلم بالطالب نفسه؛ وفقًا لأهدافه ومعتقداته وقيمه واتجاهاته وتهيئه الذهني، فتشير دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٧) إلى تأثير الفاعلية الذاتية للطالب في إدراكه لبيئة التعلم، فقد وُجدت فروقًا دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية في إدراك بيئة التعلم المتمثلة في (الاحترام والثقة والنمو الاجتماعي والأكاديمي والتجديد التربوي) بشكل أفضل لصالح مرتفعو الفاعلية الذاتية، كما يتأثر أيضًا بما يدور حوله من متغيرات.

ترجع أهمية بيئة التعلم بالنسبة للطالب إلى تأثيرها في أدائه الأكاديمي واتجاهه نحو التعلم وعملية التعلم بشكل عام، فقد أوضحت دراسة محمد شعبان فرغلي ومحمود أنور سويفي (٢٠١٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة بيئة التعلم واتجاهات الطلاب نحو التعلم، كما تسهم بيئة التعلم في زيادة نشاط الطلاب وحماسهم وحدوث مزيد من التعلم، كما يلعب المعلمون دورًا مهمًا في تنظيم فصولهم وتعاملاتهم مع طلابهم، مما يؤثر بالإيجاب على اندماج الطلاب الأكاديمي (Imms&Byers, 2017).

بالنسبة لقياس بيئة التعلم، توضح دراسة Henningsen& Stein (1997) سبعة مكونات لبيئة التعلم وهي: العلاقة الداعمة بين المعلمين والطلاب، مشاركة الطلاب في المهام والأنشطة، توقعات ومسؤوليات واضحة، إتاحة الفرص للتعاون بين الطلاب، إعطاء وقت كافٍ للحوار والمناقشة، إتاحة الفرص للطلاب لممارسة المهام الإبداعية، وإعطاء أنشطة ذات معنى، كما تناول كل من Brand, Felner, shim, Seitsinger & Duma (2003) في دراستهم مقياسًا لبيئة التعلم تضمن خمسة أبعاد هي: دعم المعلم، دعم الأصدقاء والأقران، الولاء والانتماء للمدرسة، دعم شعور الطالب بالاستقلالية، وضوح القواعد المدرسية، بينما حدد محمود محمد شبيب (٢٠٠٥) أبعاد بيئة التعلم في أربعة أبعاد هي: المعلم، المعرفة المقدمة للطالب، خصائص الطلاب، وتقنيات التعليم المستخدمة.

وفي دراسة Opdenakker & Minnaert (2011) تم قياس بيئة التعلم من خلال مقياس النظام الدولي لملاحظة المعلم ISTOF والمتضمن ثلاثة أبعاد: المعلم كمدرب جيد، تطبيق المعلم للتعلم النشط ومراعاة الفروق الفردية، والمعلم كمنظم ومدير للأنشطة الصفية، أمَّا دراسة Cavanagh (2015) فقد أشارت إلى ثمانية أبعاد: القيمة التعليمية الذاتية، مخرجات التعلم الذاتي، الاتجاهات والسلوكيات داخل الفصل، دعم الأقران، المناقشة داخل الفصل، دعم المعلم وتوقعاته، ومشاركة الوالدين، وقد أشارت أماني صالح المطيري (٢٠١٧) إلى خمسة أبعاد لبيئة التعلم وهي: أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، إدارة الجامعة، وسائل التقويم، وخصائص الطلبة، كما أشار عمار أحمد العجمي ومنال حميدي وعيد صقر الهيم (٢٠١٧) إلى سبعة أبعاد لبيئة التعلم وهي: العلاقة الشخصية بين الطالب وعضو هيئة التدريس، مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات، العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، استمتاع الطلبة في الأنشطة التعليمية، التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية، التجديد والتنوُّع في

طرق التدريس، ومدى مُراعاة الفروق الفردية. ويتبنَّى الباحث الحالي قياس بيئة التعلم المدركة؛ من خلال إدراكه لكل من أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، إدارة الكلية، والمقررات الدراسية.

- **الاندماج وبيئة التعلم:**

يتأثَّر الاندماج الأكاديمي للطلاب ببيئة التعلم، تشير بيئة التعلم إلى كل ما يحيط بالطالب أثناء تعلمه، من علاقات مع زملائه والأساتذة وطرق تناولهم للموضوعات وشرحها والمقررات التي يدرسها وعوامل شخصيته حتى البيئة الفيزيقية المحيطة لها تأثير في تعلم الطالب، وقد أوضحت دراسة Ramos–Diaz, Fernandez–Zabala &Rodriguez–Fernandez (2016) أهمية الدور الذي يؤديه الدعم المُقدَّم من المُحيطين بالطالب في تحقيق أعلى مستويات الاندماج الأكاديمي، سواء كان هذا الدعم من الأقران أو المعلمين أو من الأسرة، وقد شكَّل مفهوم الذات متغيرًا وسيطًا بين الدعم الاجتماعي والاندماج الأكاديمي، كما أشارت دراسة Imms& Byers (2017) إلى أهمية الدور الذي يُؤدِّيه الأساتذة في حث طلابهم على الاندماج في أنشطتهم الأكاديمي، كما أكَّدت ذلك دراسة Pilot, etal.(2017) ، من حيث ارتباط الاندماج الطلابي بأداء الأساتذة داخل القاعات الدراسية.

أمَّا دراسة Martin& Bolliger (2018) فقد أشارت إلى أهمية توفير بيئة تعليمية مناسبة لاندماج الطلاب وشعورهم بالرضا وتقليل شعورهم بالعزلة وتحسين الأداء الأكاديمي، وذلك من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات المتعلقة بالمحتوى التعليمي، من حيث طريقة عرضه وبنيته، أو الاستراتيجيات المتعلقة بالمعلم (المدرب)، وتمكنه واستخدامه للتكنولوجيا واندماجه في البيئة التعليمية للطلاب، وكذلك ما يتعلق بالمتعلم نفسه من حيث دافعيته وأسلوب تعلمه المفضل ونوعه الاجتماعي.

كما سعت دراسة Cavanagh (2015) إلى اختبار الفرض بأن الاندماج الطلابي وتصور البيئة التعلمية يشيرا إلى نفس البنية أحادية البعد، وذلك باستخدام نموذج "راش" لاختبار مدى ملائمة البيانات التجريبية لمقياس مكون من (٨٥) مفردة حول الاندماج الطلابي وبيئة التعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود بنية مشتركة بينهما، ويمكن تسمية هذه البنية Engaging Learning Environment.

ويتَّضح ممَّا سبق أهمية بيئة التعلم وتأثيرها في اندماج الطلاب، وقد اتَّضح الدور الكبير الذي يؤديه المعلم وتأثيره في تعلم الطالب واندماجه في عملية التعلم، بالإضافة إلى الزملاء المحيطين به والمقررات التي يدرسها.

- **دِرَاسَاتٌ سَابِقَةٌ:**

- **دِرَاسَاتٌ تناولت تحديد مستوى الاندماج الطلابي والفروق وفقًا للنوع الاجتماعي والتخصص.**

هدفت دراسة صبحي شعبان شرف (٢٠١٢) إلى تحديد مستوى الاندماج الطلابي في الحياة الجامعية، وكذلك معرفة الفروق في الاندماج الطلابي؛ وفقًا لبعض المتغيرات، منها النوع الاجتماعي والتخصص، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى أقل من المتوسط لاندماج الطلاب في الحياة الجامعية، كما وجدت فروقًا دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لصالح الإناث والتخصصات العلمية، كما هدفت دراسة عدنان محمد القاضي (٢٠١٢) إلى التعرُّف على مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية المستجدين بجامعة تعز، بالإضافة إلى علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالبًا وطالبة من الطلاب المستجدين بكلية التربية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الاندماج الجامعي لهذ الفئة منخفضًا، كما أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي.

أمَّا دراسة رفعة رافع الزغبي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين سلوك الاندماج الطلابي في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بمعلمي اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى تحديد مستوى الاندماج الطلابي ومعرفة الفروق في الاندماج تبعًا للنوع الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط للاندماج الطلابي لدى الطلاب، ولا توجد فروقًا دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي؛ تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي، كما هدفت دراسة على الشكعة (٢٠١٣) إلى معرفة مستوى التوافق مع الحياة الجامعية والتعرف على الفروق بين البنين والبنات في التوافق، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٧٥٩) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط للتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة الدراسة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في التوافق مع الحياة الجامعية لصالح الذكور.

أمَّا دراسة مسعود عبد الحميد حجو (٢٠١٥) فقد هدفت إلى معرفة الفروق في التوافق مع الحياة الجامعية بين الذكور والإناث، وكذلك بين طلاب الكليات الإنسانية والعملية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروقًا دالة إحصائيًا في التوافق مع الحياة الجامعية لصالح الذكور والكليات الإنسانية، كما هدفت دراسة وصل الله عبد الله السواط (٢٠١٥) إلى التعرف على الفروق في الاندماج النفسي المعرفي وفقًا للنوع والتخصص ومعرفة التنبؤ بالاندماج النفسي المعرفي من خلال مستوى رضاهم عن الخدمات الإرشادية، تكونت عينة الدراسة من (٨٣٢) طالبًا وطالبة بجامعة الطائف، وتوصَّلت النتائج إلى أنه لا توجد فروقًا دالة إحصائيًا في الاندماج النفسي المعرفي وفقًا لمتغيري النوع والتخصص، كما أمكن التنبؤ بالاندماج النفسي المعرفي بمعلومية رضا الطلاب عن مستوى الخدمات الإرشادية، بينما هدفت دراسة عبد المحسن خضير ونجلاء راضي (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب المرحلة الجامعية ومعرفة أثر كل من النوع الاجتماعي والتخصص والسنوات الدراسية على الاندماج الجامعي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط للاندماج الجامعي لدى الطلاب، وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الجامعي تبعًا لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص لصالح الذكور والقسم الأدبي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الجامعي تبعًا للسنوات الدراسية.

يتَّضح من خلال عرض بعض الدراسات السابقة، أنه اختلف مستوى الاندماج الطلابي من دراسة إلى أخري، ففي دراسة (صبحي شعبان شرف،٢٠١٢؛ عدنان محمد القاضي،٢٠١٢) كان المستوى أقلَّ من المتوسط، بينما أشارت دراسة (رفعة الزعبي،٢٠١٣؛ على الشكعة، ٢٠١٣) إلى وجود مستوى متوسط، أمَّا دراسة (عبد المحسن خضير ونجلاء راضي، ٢٠١٧) فقد توصلت لوجود مستوى أعلى من المتوسط للاندماج لدى طلاب الجامعة، كما اختلف الاندماج باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، ففي دراسة (صبحي شعبان شرف،٢٠١٢) كانت الفروق لصالح الإناث، بينما في دراسة (مسعود حجو،٢٠١٥؛ عبد المحسن خضير ونجلاء راضي،٢٠١٧؛ Akpan&Umobong,2013) كانت الفروق لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج تبعًا للنوع في دراسة (رفعة الزعبي، ٢٠١٣؛ وصل عبد الله السواط،٢٠١٥؛ شيري حليم، ٢٠١٥)، كما وجدت

فروقًا في الاندماج الطلابي لصالح التخصص العلمي كما في دراسة (صبحي شعبان شرف، ٢٠١٢)، وكانت الفروق لصالح التخصص الأدبي كما في دراسة (مسعود حجو،٢٠١٥؛ عبد المحسن خضير ونجلاء راضي، ٢٠١٧)، بينما أشارت دراسة (وصل عبد الله السواط، ٢٠١٥) لعدم وجود فروق بين التخصصين في الاندماج النفسي والمعرفي، كما أجريت بعض الدراسات المتعلقة بالاندماج على طلاب السنة الأولى الجامعية كما في دراسة (عدنان محمد القاضي، ٢٠١٢)، ويسعى البحث الحالي لمعرفة مستوى الاندماج الطلابي المقاس بالطريقة المتبعة في هذا البحث لدى طلاب السنة الأولى الجامعية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، والتعرف على الفروق في الاندماج الطلابي تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي والتخصص.

- **دِرَاسَاتٌ تناولت الاندماج الطلابي وعلاقته بالدافعية.**

هدفت دراسة Akpan& Umobong (2013) إلى التعرف على تأثير الدافع للإنجاز على الاندماج الأكاديمي للطلاب، وكذلك معرفة الفروق في الاندماج بين الذكور الإناث، تكونت عينة الدراسة من (٥٤٠) طالبًا وطالبة من مراحل عمرية مختلفة من ١٢ إلى ٢٢ عامًا بمتوسط ١٥,٧ عامًا، توصَّلت الدراسة إلى وجود تأثير للدافع للإنجاز على الاندماج الأكاديمي، كما وجدت فروقًا دالة إحصائيًا في الاندماج بين الذكور والإناث لصالح الذكور، كما هدفت دراسة Wang&Eccles (2013) إلى نمذجة العلاقة الدافعية للإنجاز والاندماج المدرسي وحالة ووضع المدرسة (school context) أو البيئة المدرسية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٥٧) تلميذًا من المرحلة المتوسطة، أظهرت الدراسة أن الدافع للإنجاز يمثل متغيرًا وسيطًا بين البيئة المدرسية واندماج التلاميذ، فقد تأثرت دوفع التلاميذ بإدراكهم للبيئة المدرسية ، ومن ثم أثرت في جميع أنواع الاندماج المدرسي (السلوكي والانفعالي والمعرفي).

وقد هدفت دراسة Wurf&Groft–Piggin (2015) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطلاب السنة الأولى بكلية المعلمين، من خلال كل من دافعيتهم واندماجهم الجامعي، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (٨٣) طالبًا من طلاب كلية المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب بمعلومية كل من الدافعية واندماجهم الجامعي، بينما هدفت دراسة شيري مسعد حليم (٢٠١٥) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك معرفة الفروق في

الدافعية والاندماج بين الذكور الإناث، وتكوَّنت عينة الدراسة (٣٨٠) تلميذًا وتلميذةً، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما وجدت فروقًا دالة إحصائيًا في الدافعية الداخلية لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدافعية الخارجية والاندماج الأكاديمي، كما هدفت دراسة تامر شوفي إبراهيم (٢٠١٦) إلى الكشف عن علاقة الاندماج الأكاديمي بكل من بنية الفضائل وقوى الخلق الإنسانية، والكشف عن بعض العوامل المنبئة بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٥٧٠) طالبًا وطالبة، ومن أهم ما توصَّلت إليه الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، من خلال تنظيم الذات وتقدير الجمال والقيادة والنشاط والمثابرة (كأحد أبعاد الدافعية) والتَّدين والفُكاهة.

ويتَّضح من خلال عرض بعض الدراسات السابقة، ارتباط الاندماج الطلابي بالدافعية لدى الطلاب، كما في دراسة (شيري مسعد حليم، ٢٠١٥)، كما أنه أمكن التنبؤ بالاندماج من خلال الدافعية أو بعض مكونات الدافعية، كما في دراسة (تامر شوقي إبراهيم،٢٠١٦)، أو باستخدام النمذجة، كما في دراسة (Wang&Eccles,2013؛ Akpan&Umobong,2013)، كما ركَّزت بعض الدراسات على تناول الاندماج والدافعية على طلاب السنة الأولى الجامعية، كما في دراسة (Wurf&Groft–Piggin,2015)، من خلال ما سبق يتَّضح أنه توجد علاقة أو تأثير للدافعية بمكوناتها على الاندماج، والسؤال الآن هل يختلف الاندماج الطلابي المقاس بالطريقة المُتبعة في البحث الحالي باختلاف التوجهات الدافعية (الداخلية–الخارجية) لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

- **دِرَاسَاتٌ تناولت الاندماج الطلابي وعلاقته ببيئة التعلم.**

هدفت دراسة محمود محمد شبيب (٢٠٠٥) إلى التعرف على الارتباط بين خصائص حجرة الدراسة، كما يدركها الطلاب والاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) طالبًا من طلاب كلية التربية، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين إدراك الطلاب لبيئة تعلمهم واندماجهم، وقد أسهمت عناصر البيئة المدركة في التنبؤ بالاندماج، وكانت خصائص الطلاب أعلى إسهامًا في التنبؤ حيث بلغت ٤٧,٥%، كما هدفت دراسة Huang&Fisher (2011) إلى التعرف على مدى ارتباط إدراك الطلاب لبيئة تعلمهم

باندماجهم وشعورهم بالرضا، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٦٩) طالبًا جامعيًا بتايوان، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين إدراك الطلاب لبيئتهم التعلمية واندماجهم الأكاديمي، وأن علاقة الطالب بعضو هيئة التدريس أكثر تأثيرًا في الاندماج الأكاديمي، كما هدفت دراسة Opdenakker & Minnaert (2011) إلى التعرف على تأثير خصائص بيئة التعلم على الاندماج الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٧٧) تلميذًا بالصف السادس الابتدائي بنيوزيلاند، أشارت النتائج إلى تأثير جميع خصائص البيئة التعلمية في اندماج التلاميذ، وأن المعلم كمدرب جيد كانت أفضل الخصائص في الاسهام بالاندماج لدى التلاميذ يليه استخدام التعلم النشط.

كما بحثت دراسة سيد محمدي صميدة (٢٠١٥) إمكانية التنبؤ بأشكال الاندماج المختلفة (السلوكي، الانفعالي، والمعرفي) من خلال تصورات الطلاب عن المناخ المدرسي والذكاء الوجداني، تكوَّنت عينة الدراسة من (٣١٥) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وتوصَّلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالاندماج من خلال المناخ المدرسي، وبلغ نسبة الإسهام النسبي للمناخ المدرسي في الاندماج المعرفي ٢٦,٧%، وللاندماج السلوكي ١٩,٨%، وللاندماج الانفعالي ١٦,٧%، كما هدفت دراسة منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥) إلى معرفة التأثيرات المباشرة لبعض العوامل الخارجية (مثل: المناخ المدرسي والدافعية الخارجية) والداخلية (مثل: الدافعية الداخلية واستراتيجيات الدافعية للتعلم) على أبعاد المرونة التحفيزية (الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي) وكذلك معرفة التأثيرات غير المباشرة لهذه العوامل على التحصيل الدراسي من خلال المرونة التحفيزية كمتغير وسيط، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والأول الإعدادي، وأظهرت النتائج: وجود تأثير مباشر للعوامل الداخلية والخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية (الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي)، كما أنه أمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي من خلال الدافعية الداخلية والمناخ المدرسي.

كما هدفت دراسة Loera , etal.(2015) إلى معرفة تأثير بعض العوامل كالتطلُّعات التربوية وجودة البرامج الدراسية، وتأثير الزملاء على كل من الاندماج الأكاديمي والرضا الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، ومن خلال النمذجة البنائية توصلت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لتأثير الزملاء على الاندماج

الأكاديمي، أما دراسة Ramos–Dias etal.(2016) ، فقد هدفت إلى تحليل العلاقة بين كل من الدعم الاجتماعي المدرك من قِبَلِ التلاميذ واندماجهم الأكاديمي، وتكونت عين الدراسة من (١٢٥٠) تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (١٢–١٥) سنة، وأظهرت النتائج إلى وجود تأثير لدعم الزملاء والمعلمين والأسرة على الاندماج الأكاديمي، بينما هدفت دراسة Alt(2017) إلى التعرُّف على تأثير إدراك بيئة التعلم لطلاب الجامعة على اندماج الطلاب في الأنشطة اللاصفية وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧١) طالبًا، وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج وجود تأثير سلبي بين إدراك بيئة التعلم للطلاب والأنشطة اللاصفية، كما وجود تأثير موجب لبيئة التعلم المدركة للطلاب في تحصيلهم الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Chipangura& Aldridge (2017) إلى معرفة تأثير بيئة التعلم على اندماج الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالبًا بالمرحلة الثانوية، أظهرت النتائج وجود تأثير لبيئة التعلم المتمثلة في الوسائط المتعددة المستخدمة في عملية التعليم والتفاعلات الطيبة بين الطلاب، بينما هدفت دراسة Martin&Bolliger (2018) إلى تحديد أي الاستراتيجيات الثلاث (المتعلم والمحتوى، المتعلم والمدرب، والمتعلم والمتعلم) أكثر أهمية في الاندماج والمشاركة الطلابية، وهل تختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف النوع؟ وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٥٥) طالبًا، وأظهرت النتائج التأكد على الاستراتيجيات الثلاث، وتأتي في المرتبة الأولى المتعلم–المدرب ثم المتعلم والمحتوى ثم المتعلم –المتعلم، وتميزن الإناث عن الذكور في حرصهن على استخدام هذه الاستراتيجيات واكتشاف الموضوعات وعرض المحتوى بمجموعة متنوعة من العروض.

ويتَّضح من خلال عرض بعض الدراسات السابقة، ارتباط بيئة التعلم باندماج الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة سواء عن طريق حساب معاملات الارتباط، مثل دراسة (محمود محمد شبيب،٢٠٠٥؛ Huang&Fisher,2011)، أو عن طريق التنبؤ بالاندماج، من خلال بيئة التعلم، كما في دراسة (سيد محمدي صميدة،٢٠١٥)، أو عن طريق حساب التأثير باستخدام النمذجة، كما في دراسة (Loera , etal.,2015؛ Ramos–Dias etal ,2016؛ Chipangura& Aldridge ,2017)، كما توصَّلت بعض الدراسات لأهمية مكون العلاقة بين الطالب والأستاذ كأحد مكونات بيئة التعلم في الاندماج الطلابي كما

فـي دراسـة (Huang&Fisher,2011؛ Opdenakker & Minnaert,2011؛ Martin&Bolliger,2018)، كما ركَّزت بعض الدراسات لتوضيح هذه العلاقة أو التأثير على طلاب الجامعة كما في دراسة (Huang&Fisher,2011؛ Alt,2017)، من خلال ما سبق يتضح أنه توجد علاقة أو تأثير لبيئة التعلم بمكوناتها على الاندماج، والسؤال الآن: هل يختلف الاندماج الطلابي المقاس بالطريقة المتبعة في البحث الحالي باختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى الجامعية ؟

- **فُرُوضُ البَحْثِ:**

١-يوجد مستوى متوسط للاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٢-لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف التوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية).

٣-توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف مستويات إدراكهم لبيئة التعلم (مرتفع – متوسط– منخفض).

٤-لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور–إناث).

٥-لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف التخصص (علمي–أدبي).

- **إِجْرَاءَاتُ البَحْثِ:**

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والسببي المقارن لمعرفة مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وكذلك لمعرفة الاختلافات في الاندماج الطلابي باختلاف التوجهات الدافعية ومستويات إدراك بيئة التعلم لدى الطلاب والنوع الاجتماعي والتخصص.

أولاً: المشاركون في البحث:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية (حساب الخصائص السيكومترية للأدوات):

قام الباحث بالتأكُّد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وذلك بتطبيقها على (٨٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨-١٩) سنةً، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، حيث تم تطبيق هذه الأدوات؛ تمهيدًا لحساب الصدق والثبات قبل التطبيق على المشاركين في الدراسة الأساسية.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية:

لقد شارك في الدراسة الأساسية (٢٢٠) طالبًا وطالبةً من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨-١٩) سنةً بمتوسط حسابي (١٨,٦) وانحراف معياري (٣,٥١)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. والجدول التالي يوضح توزيع المشاركين في البحث تبعًا للنوع الاجتماعي والتخصص

جدول (١) توزيع المشاركين في البحث تبعًا للنوع الاجتماعي والتخصص

	بنين	بنات	المجموع
أدبي	٥٢	٦٨	١٢٠
علمي	٤٩	٥١	١٠٠
	١٠١	١١٩	٢٢٠

ثانيًا: أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قام الباحث بتصميم أدوات البحث، التي اشتملت على ما يلي:

١-مقياس الاندماج الطلابي الجامعي تعريب وإعداد الباحث

٢-مقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية إعداد الباحث

ج-مقياس بيئة التعلم المدركة إعداد الباحث

وفيما يلي يتم تناول تلك الأدوات بالتفصيل وعلى التوالي:

أولًا: مقياس الاندماج الطلابي الجامعي   تعريب وإعداد الباحث (ملحق ١)

- **هدف المقياس:** التعرف على مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

- **خطوات تصميم المقياس:**

بعد إطلاع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس السابقة، قام الباحث بترجمة مقياس Gunuc& Kuzu (2015) للاندماج الطلابي؛ وفقًا للغرض من البحث الحالي، الذي يشتمل على (٥٩) مفردة؛ موزعين على بعدين رئيسين هما: الاندماج داخل الحرم الجامعي والاندماج داخل القاعات الدراسية، وتم مراجعة الترجمة بعرضها على أستاذين متخصصين في علم النفس حاصلين على الدكتوراه من جامعات أجنبية[1]، كما رُوجعت الترجمة من حيث الصياغة واللغة، وأجريت بعد التعديلات بناءً على التغذية الراجعة التي تمَّ الحصول عليها.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٥٩) مفردة موزعة على بعدين، البعد الأول يُمثِّلُ الاندماج داخل الحرم الجامعي، ويشتمل على (القيمة، الإحساس بالانتماء، والمشاركة)، والبعد الثاني يُمثِّلُ الاندماج داخل القاعات الدراسية، ويشتمل على الاندماج (المعرفي، الانفعالي، والسلوكي) ويوضح جدول(٢) توزيع المفردات على الأبعاد:

جدول (٢) توزيع مفردات مقياس الاندماج الطلابي على الأبعاد

المحور		الفقرات	عدد الفقرات
الاندماج داخل الحرم الجامعي (٢٠ مفردة)	القيمة	١: ٥	٥
	الإحساس بالانتماء	٦: ١٥	١٠
	المشاركة	١٦: ٢٠	٥
الاندماج داخل القاعات (٣٩مفردة)	بعد معرفي	٢١: ٣٠	١٠
	بعد انفعالي	٣١: ٤٩	١٩
	بعد سلوكي	٥٠: ٥٩	١٠
المجموع			٥٩

(١) يشكر الباحث: د. أيمن عبد الجليل القاضي، ود.عثمان حمدين عثمان؛ للمشاركة في مراجعة الترجمة.

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، نعم (ثلاث درجات)، أحيانًا (درجتان)، لا (درجة واحدة).

الخَصَائِصُ السَّيْكومِتْريَّةُ لِمِقْيَاس الاندماج الطلابي:

- الصدق:

أولًا: صدقُ المضمون:

قام الباحث بعرض مقياس الاندماج الطلابي بعد الترجمة على مجموعةٍ من المُحكِّمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية [٢] ملحق (٤)؛ للتَّأكُّد من مدى ارتباط المفردة بمفهوم الاندماج الطلابي، ومدى ملائمة الصياغة واللغة، وقد بلغ عدد المحكمين "٥"، وقد اعتمد الباحث على اتِّفاق عدد "٤" من المحكمين على المحاور بنسبة "٨٠%"؛ وقد عدَّل الباحث صياغة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين.

ثانيًا: صدقُ المقارنة الطرفية: الصدق التمييزي:

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث الاستطلاعية في مقياس الاندماج الطلابي ترتيبًا تنازلياً والتي قوامها (٨٠) طالبًا وطالبة، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧% من أفراد هذه العينة، ثم حسب الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (٣).

جدول (٣)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الاندماج الطلابي (ن=٨٠)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ومستوى الدلالة	
				ت	الدلالة
٢٧ % الأعلى	٢٢	١٤٣,٢٧٣	١٢,٧٩٩	٤,٥٩٢	٠,٠١
٢٧% الأدنى	٢٢	١٣٠,٥٩١	١,٩٩١		

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧% الأعلى، و٢٧% الأدنى في مقياس الاندماج الطلابي، ممَّا يدلُّ على القدرة

([٢]) يشكر الباحث: ا.د.فتحي عبد الحميد عبد القادر، وأ.م. د.محمد السيد منصور، ود.أحمد عبد الحميد محرم، ود. أيمن عبد الجليل القاضي، ود.فضلون سعد الدمرداش؛ للمشاركة في تحكيم الأدوات.

التمييزية لمقياس الاندماج الطلابي، مع ملاحظة أنه في اختبار التجانس كانت قيمة (ف) دالة، وبالتالي تمَّ اختيار قيمة (ت) في حالة عدم التجانس.

ثالثًا: صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه –بعد حذف درجة المفردة نفسها – وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (٨٠) طالبًا وطالبة يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي لعينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاندماج الطلابي (الاندماج داخل الحرم الجامعي) بعد حذف درجة المفردة

م	معامل الارتباط مع القيمة	م	معامل الارتباط مع الإحساس بالانتماء	م	معامل الارتباط مع الإحساس بالانتماء	م	معامل الارتباط مع المشاركة
١	٠.٥٤٤**	٦	٠.٦٥٠**	١١	٠.٢٣٢*	١٦	٠.٤٨٥**
٢	٠.٤٩٨**	٧	٠.٥٨٠**	١٢	٠.٤٨٥**	١٧	٠.٦٠٨**
٣	٠.٤٦٨**	٨	٠.٦٨٥**	١٣	٠.٤٧٦**	١٨	٠.٥٣٤**
٤	٠.٥١١**	٩	٠.٥٤٤**	١٤	٠.٢٢٢*	١٩	٠.٤٧٧**
٥	٠.٥٠٢**	١٠	٠.٥٣٠**	١٥	٠.٥٨١**	٢٠	٠.٧٨٠**

يتَّضح من جدول (٤) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً مُوجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، مما يشير إلى صدق مفردات هذه الأبعاد، ماعدا الفقرتين (١١، ١٤) فقد كان معامل الارتباط ضعيفًا؛ وبالتالي يتم حذفهما.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه لمقياس الاندماج الطلابي (الاندماج داخل القاعات الدراسية) بعد حذف درجة المفردة

م	معامل الارتباط مع البعد المعرفي	م	معامل الارتباط مع البعد الانفعالي	م	معامل الارتباط مع البعد الانفعالي	م	معامل الارتباط مع البعد السلوكي
٢١	٠,٤٩٣**	٣١	٠,٤٧٦**	٤١	٠,١١٢	٥٠	٠,٤٨٢**
٢٢	٠,٥٢٤**	٣٢	٠,٣٣٣**	٤٢	٠,٦٢٩**	٥١	٠,٤٨٩**
٢٣	٠,٨٧٢**	٣٣	٠,٣٨٨**	٤٣	٠,٥١٤**	٥٢	٠,٩١٤**
٢٤	٠,٤٧٦**	٣٤	٠,٧٠٧**	٤٤	٠,٠٩٨	٥٣	٠,٩١٤**
٢٥	٠,٥٠٥**	٣٥	٠,٤٨٩**	٤٥	٠,٤٤٤**	٥٤	٠,٦٥٧**
٢٦	٠,٥١١**	٣٦	٠,٦١٣**	٤٦	٠,٤٥٩**	٥٥	٠,٦٢٧**
٢٧	٠,٤٩٩**	٣٧	٠,٥٢٤**	٤٧	٠,٤٧٨**	٥٦	٠,٥٠٧**
٢٨	٠,٦٦٧**	٣٨	٠,٤٤٠**	٤٨	٠,٧١٠**	٥٧	٠,٦٢٨**
٢٩	٠,٦٨٠**	٣٩	٠,٤٨٨**	٤٩	٠,٤٨٨**	٥٨	٠,٧٧٠**
٣٠	٠,٥٤٥**	٤٠	٠,٢١٢*			٥٩	٠,٠٩٢

يتضح من جدول (٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً مُوجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، مما يشير إلى صدق مفردات هذه الأبعاد، ماعدا الفقرات أرقام (٤٤،٤١، ٥٩) لم يكن معامل الارتباط دالًا وكذلك ضعف معامل الارتباط للمفردة (٤٠)؛ وبالتالي يتم حذفهم.

ثبات المقياس:

تمَّ حساب ثبات مقياس الاندماج الطلابي بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (٨٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب السنة الأولى الجامعية لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٩)، وهي قيمة مقبولة ومُرضية؛ ممَّا يدلُّ على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي، كما تمَّ حساب معاملات ثبات الأبعاد بنفس الطريقة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات ثبات أبعاد مقياس الاندماج الطلابي

البعد		معامل الثبات	عدد الفقرات
الاندماج داخل الحرم الجامعي	القيمة	٠,٤٤٢	٠,٧٠٧
	الإحساس بالانتماء	٠.٦٩٦	
	المشاركة	٠,٦٢٣	
الاندماج داخل القاعات	بعد معرفي	٠,٨٠٣	٠,٨٩
	بعد انفعالي	٠,٦٧٨	
	بعد سلوكي	٠,٨٦١	
معامل الثبات للمقياس ككل			٠,٩

يتضح من جدول (٦): أن قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الاندماج الطلابي مرتفعة، وأقل من معامل ثبات المقياس ككُلٍ؛ ممَّا يدلُّ على ثبات المقياس بدرجة مُرضية، وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الطلابي:

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الاندماج الطلابي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، أي مدى ارتباطها بهذا البعد، ويوضح جدول (٧) نتائج معاملات الارتباط بالنسبة لبعد الاندماج في الحرم الجامعي وأبعاده الفرعية.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه (بعد الاندماج داخل الحرم الجامعي)

م	معامل الارتباط مع القيمة	م	معامل الارتباط مع الإحساس بالانتماء	م	معامل الارتباط مع الإحساس بالانتماء	م	معامل الارتباط مع المشاركة
١	**٠.٧٥٤	٦	**٠.٧٥١	١١	٠.٠٦٥	١٦	**٠.٣١٤
٢	**٠.٣١٣	٧	**٠.٦٧٢	١٢	**٠.٥٨١	١٧	**٠.٧٧٦
٣	**٠.٣٩١	٨	**٠.٧٧٩	١٣	**٠.٥٠٥	١٨	**٠.٧٩٩
٤	**٠.٦٧٦	٩	**٠.٧٠١	١٤	٠.٠٠٤	١٩	**٠.٣٩٢
٥	**٠.٦٢٣	١٠	**٠.٦٤١	١٥	**٠.٧٠٣	٢٠	**٠.٨٨٣

يتَّضح من جدول (٧) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً مُوجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً، ماعدا

الفقرتين أرقام (١١، ١٤) لم يكن معامل الارتباط دالًا؛ مما يشير إلى عدم اتساقهما مع البعد المقاس؛ وبالتالي يتم حذفهما.

وللتحقق من اتساق محتوى الأبعاد الفرعية مع بعد الاندماج داخل الحرم الجامعي، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد فرعي والدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل الحرم الجامعي، ويوضح جدول (٨) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل الحرم الجامعي

البعد	القيمة	الإحساس بالانتماء	المشاركة
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل الحرم الجامعي	٠.٤١٢**	٠.٩٢٧**	٠.٧٣٨**

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي والدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل الحرم الجامعي.

أما بالنسبة لبعد الاندماج داخل القاعات الدراسية وأبعاده الفرعية، فقام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، أي مدى ارتباطها بهذا البعد، ويوضح جدول (٩) نتائج معاملات الارتباط بالنسبة لبعد الاندماج داخل القاعات الدراسية وأبعاده الفرعية

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه (بعد الاندماج داخل القاعات الدراسية)

م	معامل الارتباط مع البعد المعرفي	م	معامل الارتباط مع البعد الانفعالي	م	معامل الارتباط مع البعد الانفعالي	م	معامل الارتباط مع البعد السلوكي
٢١	٠.٥٢٤**	٣١	٠.٥٣٧**	٤١	٠.٠٤٦	٥٠	٠.٥٢٧**
٢٢	٠.٦٦٧**	٣٢	٠.١١٧	٤٢	٠.٦٥٠**	٥١	٠.٦١٥**
٢٣	٠.٩١١**	٣٣	٠.٤٧٨**	٤٣	٠.٦١٢**	٥٢	٠.٩٣٤**
٢٤	٠.٣٤٦**	٣٤	٠.٧٦٧**	٤٤	٠.٠٦٠	٥٣	٠.٩٣٤**
٢٥	٠.٤٩٩**	٣٥	٠.٦٠٧**	٤٥	٠.٥٦١**	٥٤	٠.٧٤٥**
٢٦	٠,٥١٥**	٣٦	٠,٧٠٢**	٤٦	٠,٤٧٤**	٥٥	٠,٧٣٥**
٢٧	٠,٣٩٨**	٣٧	٠,٥٢٨**	٤٧	٠,١٨٨	٥٦	٠,٦٣٤**
٢٨	٠,٧٨٩**	٣٨	٠,٠٩٨	٤٨	٠,٧٦١**	٥٧	٠,٦٩٧**
٢٩	٠,٧٨١**	٣٩	٠,٣٩٢**	٤٩	٠,٤٧٤**	٥٨	٠,٨٢٠**
٣٠	٠,٦٣٦**	٤٠	٠,١١٥			٥٩	٠,١١١

يتضح من جدول (٩) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً، ماعدا الفقرات أرقام (٣٢، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٥٩) لم يكن معامل الارتباط دالًا؛ مما يشير إلى عدم اتساقهم مع البعد المقاس؛ وبالتالي يتم حذفهم.

وللتحقق من اتساق محتوى الأبعاد الفرعية مع بعد الاندماج داخل القاعات الدراسية، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد فرعي والدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل القاعات الدراسية، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٠)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل القاعات الدراسية

البعد	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل الحرم الجامعي	**٠.٨٧٩	**٠.٨٩٩	**٠.٩٢٣

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي والدرجة الكلية لبعد الاندماج داخل القاعات الدراسية.

الاتساق الداخلي لبعدي مقياس الاندماج الطلابي:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباطه ببعديه، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، أي ارتباط البعد بالمقياس ككل، ويوضح جدول (١١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١١)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الطلابي

البعد	الاندماج داخل الحرم الجامعي	الاندماج داخل القاعات الدراسية
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٨٢٤	**٠.٩٥٣

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٥٠) مفردة، موزعة (١٨) مفردة للبعد الأول (٥ مفردات–٨ مفردات–٥ مفردات)، (٣٢) مفردة للبعد الثاني (١٠مفردات–١٣مفردة–٩مفردة).

ثانيًا: مقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية إعداد الباحث (ملحق ٢)

- **هدف المقياس:** التعرف على التوجهات الدافعية الأكاديمية لدى طلاب السنة الأولى الجامعية بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

- **خطوات تصميم المقياس:**

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية مثل: Guay etal.(2000)، السيد أبو هاشم (٢٠١٠)، Saeed&Zyngier (2012)، Wurf&Groft–Piggin (2015)، شيري مسعد حليم (٢٠١٥)؛ ومن ثَمَّ تَمَّ صياغة عبارات المقياس الحالي في ضوء هذه المقاييس والدراسات.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٦ مفردةً) موزعة على بعدين: التوجهات الدافعية الداخلية والتوجهات الدافعية الخارجية، ويوضح جدول (١٢) توزيع المفردات على البعدين.

جدول (١٢) توزيع مفردات مقياس التوجهات الدافعية على بعديه

	المحور	المفردات	المجموع
١	التوجهات الداخلية	١-١٨	١٨
٢	التوجهات الخارجية	١٩-٣٦	١٨
المجموع			٣٦

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، دائمًا (أربع درجات)، غالبًا (ثلاث درجات)، أحيانًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة).

الخَصَائِصُ السَّيْكومِتْريَّةُ لِمقْيَاس الدافعية الأكاديمية:

صدق المقياس:

تمَّ حساب صدق مقياس الدافعية الأكاديمية بطريقتين كالتالي:

١–صدقُ المضمون.

٢–صدقُ المفردات.

أولًا: صدقُ المضمون:

قام الباحث بعرض مقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية على مجموعةٍ من المُحكِّمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية ملحق (٤)؛ للتَّأكُّد من مدى ارتباط المفردة بالبعد التي تنتمي إليه سواء التوجهات الداخلية أو التوجهات الخارجية، ومدى ملائمة الصياغة واللغة، وقد بلغ عدد المحكمين "٥"، وقد اعتمد الباحث على اتِّفاق عدد "٤" من المحكمين على كل مفردة بنسبة "٨٠%"؛ وقد عدل الباحث صياغة بعض المفردات.

ثانيًا: صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه –بعد حذف درجة المفردة نفسها – وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (٨٠) طالبًا وطالبة يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي لعينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية بعد حذف درجة المفردة

التوجهات الداخلية		التوجهات الداخلية		التوجهات الخارجية		التوجهات الخارجية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٨٠٤	١٠	**٠.٤٩٢	١٩	**٠.٥٢٧	٢٨	**٠.٥٣٤
٢	**٠.٨٦٨	١١	**٠.٨٢٨	٢٠	**٠.٥٢٤	٢٩	**٠.٤٨٣
٣	٠.١١٢	١٢	**٠.٤٧٤	٢١	**٠.٦٠٣	٣٠	**٠.٥٦١
٤	**٠.٤٤٩	١٣	**٠.٦٢٢	٢٢	٠.٢٠٠	٣١	٠.٠٦٧
٥	**٠.٥٣٢	١٤	٠.٠٨٤	٢٣	**٠.٥٣٩	٣٢	**٠.٥٤٤
٦	٠.١٦٠	١٥	**٠.٥٠٤	٢٤	**٠.٥٧٩	٣٣	**٠.٤٩٨
٧	٠,٠٩١	١٦	**٠,٦٧١	٢٥	**٠,٥٨٤	٣٤	**٠,٤٨٦
٨	**٠,٤٩٣	١٧	**٠,٧٨٦	٢٦	**٠,٥٧٨	٣٥	**٠,٥٥٥
٩	**٠,٨٢٦	١٨	**٠,٦٣٧	٢٧	**٠,٦٧٢	٣٦	**٠,٦٠٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ فيما عدا

المفردات (٣، ٦، ٧، ١٤، ٢٢، ٣١)؛ لذا تم حذفهم من المقياس؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	التوجهات الدافعية الداخلية	التوجهات الدافعية الخارجية
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٨٧١	**٠.٨٩٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

أصبح المقياسُ مُكوَّنًا من (٣٠ مفردة) موزعين (١٤ مفردة للتوجهات الداخلية، ١٦ مفردة للتوجهات الخارجية)، ويصنف الطالب لذو توجه دافعي داخلي إذا كانت النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجُّهات الداخلية أعلى من النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجهات الخارجية، وكذلك يُصنّفُ الطالب لذو توجه خارجي إذا كانت النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجهات الخارجية أعلى من النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجهات الداخلية.

ثبات مقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية:

تم حساب ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية بطريقتين كالتالي:

أولًا: طريقة ألفا كرونباخ.

ثانيًا: التجزئة النصفية.

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (٨٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب السنة الأولى الجامعية لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٨٧٧)، كما بلغ معامل ثبات البعدين: التوجهات الداخلية والتوجهات الخارجية (٠,٨٤٤، ٠,٧٩٥) على الترتيب، وهي قيم مقبولة ومُرضية؛

مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي

ثانياً: ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية باستخدام التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار(٠,٥٥٥)، باستخدام معادلة Spearman–Brown فكان ثبات المقياس =(٠,٧١٣)، وتدل هذه القيمة على أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

ثالثًا: مقياس بيئة التعلم المدركة إعداد الباحث (ملحق ٣)

- **هدف المقياس: التعرف على مستوى إدراك طلاب السنة الأولى الجامعية بكلية التربية جامعة الإسكندرية لبيئة تعلمهم.**

- **خطوات تصميم المقياس:**

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية مثل: Opdenakker&Minnaert (20110)، Cavanagh (2015)، سيد صميدة (٢٠١٥)، Alt (2015)، أماني المطيري (٢٠١٧)؛ ومن ثم تم صياغة عبارات المقياس الحالي في ضوء هذه المقاييس والدراسات.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٦٤ مفردةً) موزعة على أربعة أبعاد: أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، إدارة الكلية، والمقررات الدراسية، ويوضح جدول (١٥) توزيع المفردات على الأبعاد الأربعة.

جدول (١٥) توزيع مفردات مقياس بيئة التعلم المدركة على الأبعاد

	المحور	الفقرات	المجموع
١	أعضاء هيئة التدريس	١-١٠، ٥٣-٦٤	٢٢
٢	الطلاب	١١-٢٤	١٤
٣	إدارة الكلية	٢٥- ٣٨	١٤
٤	المقررات الدراسية	٣٩- ٥٢	١٤
المجموع			٦٤

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، نعم (ثلاث درجات)، أحيانًا (درجتان)، لا (درجة واحدة).

الخَصَائِصُ السَّيْكومِتْريَّةُ لِمِقْيَاس بيئة التعلم المدركة:

- **صدق المقياس:**

تم حساب صدق مقياس بيئة التعلم المدركة بطريقتين كالتالي:

أولًا: صدقُ المضمون. ثانيًا: صدقُ المرتبط بالمحك.

- **أولًا: صدقُ المضمون:**

قام الباحث بعرض مقياس بيئة التعلم المدركة على مجموعةٍ من المُحكِّمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية ملحق (٤)؛ للتَّأكُّد من مدى ارتباط المفردة بالبعد التي تنتمي إليه سواء أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب أو إدارة الكلية أو المقررات الدراسية، ومدى ملائمة الصياغة واللغة، وقد بلغ عدد المحكمين "٥"، وقد اعتمد الباحث على اتِّفاق عدد "٤" من المحكمين على كل مفردة بنسبة "٨٠%"؛ وقد عدل الباحث صياغة بعض المفردات.

- **ثانيًا: صدق المرتبط بالمحك: الصدق التلازمي:**

تم تطبيق مقياس أماني المطيري (٢٠١٧) لبيئة العلم المدركة والمكون من (٧١) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، إدارة الجامعة، ووسائل التقييم، بالإضافة إلى المقياس الذي أعده الباحث وذلك على عينة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية والتي عددها (٨٠) طالبًا وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين وجد أنه يساوي (٠.٦٧٤) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، ممَّا يُشير إلى صدق المقياس الحالي.

- **ثبات لمقياس بيئة التعلم المدركة:**

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (٨٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب السنة الأولى الجامعية لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٩٢٩)، وهي قيمة مقبولة ومُرضية؛ ممَّا يدلُّ على ثبات

المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي، وجدول (١٦) يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس بعد حذف درجة المفردة:

جدول (١٦)

قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس (ن=٨٠).

م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	٠.٩٢٦	١٤	٠.٩٢٨	٢٧	٠.٩٢٦	٤٠	٠.٩٢٦	٥٣	٠.٩٢٩
٢	٠.٩٢٦	١٥	٠.٩٢٨	٢٨	٠.٩٢٥	٤١	٠.٩٢٨	٥٤	٠.٩٢٦
٣	٠.٩٢٤	١٦	٠.٩٢٦	٢٩	٠.٩٢٦	٤٢	٠.٩٢٤	٥٥	٠.٩٢٧
٤	٠.٩٢٥	١٧	٠.٩٢٨	٣٠	٠.٩٢٩	٤٣	٠.٩٢٨	٥٦	٠.٩٢٨
٥	٠.٩٢٤	١٨	٠.٩٢٧	٣١	٠.٩٢٦	٤٤	٠.٩٢٦	٥٧	٠.٩٤٢
٦	٠.٩٢٦	١٩	٠.٩٢٧	٣٢	٠.٩٢٥	٤٥	٠.٩٢٥	٥٨	٠.٩٢٦
٧	٠.٩٢٦	٢٠	٠.٩٢٧	٣٣	٠.٩٢٨	٤٦	٠.٩٢٩	٥٩	٠.٩٢٩
٨	٠.٩٢٧	٢١	٠.٩٢٩	٣٤	٠.٩٢٣	٤٧	٠.٩٢٧	٦٠	٠.٩٢٥
٩	٠.٩٢٨	٢٢	٠.٩٢٦	٣٥	٠.٩٢٥	٤٨	٠.٩٢٦	٦١	٠,٩٢٧
١٠	٠.٩٢٨	٢٣	٠,٩٢٦	٣٦	٠,٩٢٥	٤٩	٠,٩٢٤	٦٢	٠,٩٢٧
١١	٠,٩٢٤	٢٤	٠,٩٢٥	٣٧	٠,٩٢٤	٥٠	٠,٩٢٧	٦٣	٠,٩٢٦
١٢	٠,٩٢٨	٢٥	٠,٩٢٥	٣٨	٠,٩٢٥	٥١	٠,٩٢٥	٦٤	٠,٩٢٧
١٣	٠,٩٣٠	٢٦	٠,٩٣٠	٣٩	٠,٩٢٤	٥٢	٠,٩٢٧		
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٢٩)									

يتضح من جدول (١٦): أن قيم معاملات ثبات مفردات مقياس بيئة التعلم المدركة مرتفعة، وأقل من معامل ثبات المقياس ككل ماعدا الفقرات (١٣، ٢١، ٢٦، ٤٦، ٥٣، ٥٩)

والتي سيتم حذفهم؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مُرضية، وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

جدول (١٧) معاملات الثبات لمقياس بيئة التعلم المدركة وأبعاده

البعد	معامل الفا كرونباخ للثبات
أعضاء هيئة التدريس	٠.٧٤٧
الطلاب	٠.٧١٢
إدارة الكلية	٠.٨٨٣
المقررات الدراسية	٠,٨٦٨
الدرجة الكلية	٠.٩٢٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس بيئة التعلم المدركة معاملات ثبات عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس بيئة التعلم المدركة:

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس بيئة التعلم المدركة:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، أي مدى ارتباطها بهذا البعد، ويوضح جدول (١٨) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٨)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه

م	م.الارتباط مع بعد الأعضاء	م	م.الارتباط مع بعد الأعضاء	م	م.الارتباط مع بعد الطلاب		م.الارتباط مع بعد الإدارة	م	م.الارتباط مع بعد المقررات
١	**٠,٨٢٤	٥٤	**٠,٧٩٢	١١	**٠,٦٢٦	٢٥	**٠,٨٠٠	٣٩	**٠,٨٣٧
٢	**٠,٤٨٢	٥٥	**٠,٥٩٩	١٢	**٠,٧٣٠	٢٦	*٠,٢٢٢	٤٠	**٠,٧٥٣
٣	**٠,٥٣٥	٥٦	**٠,٤٧٦	١٣	٠,٠٨٧	٢٧	**٠,٦٦٠	٤١	**٠,٥٧٩
٤	**٠,٧٢٥	٥٧	٠,٠٦٦	١٤	**٠,٧٦٤	٢٨	**٠,٨٥٤	٤٢	**٠,٧٩٨
٥	**٠,٩٤٧	٥٨	**٠,٦٤٠	١٥	**٠,٧١١	٢٩	**٠,٨٤٣	٤٣	٠,٢٠٢
٦	**٠,٦٥٠	٥٩	**٠,٣٠٥	١٦	**٠,٧١٢	٣٠	**٠,٥٥٤	٤٤	**٠,٧٣٩
٧	**،٦٥٠	٦٠	**،٦٩٧	١٧	**،٧٢٧	٣١	**٠,٥٨٤	٤٥	**،٧٩٣
٨	**،٤٩٥	٦١	**،٥٠٣	١٨	**،٥٠٠	٣٢	**٠,٧٠٣	٤٦	**،٤٩٥
٩	،٠٧٧	٦٢	**،٥٠٦	١٩	**،٧٢٠	٣٣	٠,٢٠٢	٤٧	**،٥٠٨
١٠	،٢٠١	٦٣	،٢١٢	٢٠	،٠٢٨	٣٤	**٠,٨١٢	٤٨	**،٥٥٧
٥٣	**٠,٣١٤	٦٤	**٠,٧٢٥	٢١	**٠,٥٠٨	٣٥	**٠,٨٧١	٤٩	**٠,٧٩٨
				٢٢	**٠,٥٠٦	٣٦	**٠,٦٢٦	٥٠	**٠,٦٨٧
				٢٣	**٠,٥١٢	٣٧	**٠,٨٦٢	٥١	**٠,٦١١
				٢٤	٠,١١٢	٣٨	**٠,٨٤٦	٥٢	**٠,٥٨٣

يتضح من جدول (١٨) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه عند مستوي دلالة (٠.٠١) ماعدا المفردات أرقام (٩، ١٠، ١٣، ٢٠، ٢٤، ٣٣، ٤٣، ٥٧، ٦٣)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككلٍّ وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، أي ارتباط البعد بالمقياس ككل، ويوضح جدول (١٩) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٩)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

البعد	الأعضاء	الطلاب	الإدارة	المقررات
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٨٦٣	**٠,٦٥٢	**٠,٨٨٤	**٠,٨٨٦

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

مع ملاحظة أنه تم حذف (١٤) مفردة أرقام (٩، ١٠، ١٣، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٣٣، ٤٣، ٤٦، ٥٣، ٥٧، ٥٩، ٦٣)، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٥٠) مفردة موزعة كالتالي (البعد الأول ١٦ مفردة، البعد الثاني ١٠مفردات، البعد الثالث ١٢ مفردة، البعد الرابع ١٢ مفردة).

- **نَتَائِجُ البَحْثِ وتحليلُها الإحصائي ومناقشتها:**

- نتائج الفرض الأول ومناقشته:

ينصُّ الفرض الأول على أنه " يوجد مستوى متوسط للاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية ".

وللتَّحقُّق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط، حيث اعتمد الباحث على المتوسط الحسابي كمحك لتحديد مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، حدد الباحث مستوى الموافقة لعينة البحث طبقا للمعادلة الآتية:

مدى الاستجابة = $\frac{\text{ن}-1}{\text{ن}}$ حيث إن "ن" تمثل تدرج المقياس.

مدى الاستجابة = $\frac{3-1}{3}$ =٠.٦٦٧ حيث كان تدرج المقياس ثلاثي.

وقد تمَّ أضافة هذه القيمة (٠,٦٦٧) إلى أقل قيمة في المقياس، وهي الواحد الصحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأدنى والأقصى لكل تقدير، ويوضح جدول (٢٠) المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له.

جدول (٢٠)
المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	درجة التقدير المقابلة له
١ لأقل من ١.٦٦٧	٣٣,٣٣٤% لأقل من ٥٥,٥٥٦%	أقل من المتوسط
١.٦٦٧ لأقل من ٢.٣٣٤	٥٥,٥٥٦% لأقل من ٧٧,٧٧٨%	متوسطة
٢.٣٣٤ إلى ٣	٧٧,٧٧٨% إلى ١٠٠%	أعلى من المتوسط

يوضح جدول (٢٠) المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له.

كما قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط، والنتائج يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١)
المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط
القيمة	٢,٣١٥	١,٨٤٨	%٧٧.١٦٧
الإحساس بالانتماء	٢,١٦٥	٣,٧٣١	%٧٢,١٦٧
المشاركة	٢,١٢٩	٢,٥٦٩	%٧٠,٩٦٧
الاندماج داخل الحرم الجامعي	٢,١٩٧	٦,٧٠٥	%٧٣,٢٣٣
الاندماج المعرفي	٢,٣٤٠	٣,٨٢٨	%%٧٨
الاندماج الانفعالي	٢,٤٧٩	٦,٣٩٩	%٨٢,٦٣٣
الاندماج السلوكي	٢,٤٧٤	٣,٧١٦	%٨٢,٤٦٧
الاندماج داخل القاعات الدراسية	٢,٤٣٤	١٢,٦٩١	%٨١,١٣٣
الاندماج الطلابي	٢,٣٤٩	١٨,١٥٩	%٧٨,٢٨٥

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة البحث في مقياس الاندماج الطلابي (٢,٣٤٩)، وهي تقابل النسبة المئوية (٧٨,٢٨٥%)، أي أن النسبة المئوية لعينة البحث من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية في مقياس الاندماج الطلابي (٧٨.٢٨٥%)، وهذه النسبة طبقًا للمحكات الموضحة بجدول (١٨) أعلى من المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد المحسن خضير ونجلاء راضي (٢٠١٧) حيث أشارت الدراسة إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط للاندماج لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية، بينما تختلف نتيجة البحث الحالي من نتائج دراسات كل من (صبحي شعبان شرف،٢٠١٢؛ عدنان محمد القاضي، ٢٠١٢؛ رفعة الزعبي،٢٠١٣؛ علي الشكعة، ٢٠١٣) التي أشارت كل منهم إلى وجود مستوى متوسط أو أقل من المتوسط للاندماج لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية والثانوية، كما هو موضح في جزئية عرض الدراسات السابقة.

نلاحظ أيضًا من خلال جدول (٢١) وجود مستوى متوسط لطلاب عينة البحث الحالي في الاندماج داخل الحرم الجامعي، بينما كان مستوى الاندماج داخل القاعات الدراسية أعلى من المتوسط، أي أن مستوى اندماج الطلاب داخل القاعات الدراسية أعلى من اندماجهم داخل الحرم الجامعي بشكل عام؛ وقد نرجع ذلك إلى أن الطلاب مازالوا في السنة الجامعية الأولى، فلم يمضوا كثيرًا من الوقت كي يتعرفوا على كليتهم وجامعتهم بشكل أكبر، وأنهم في بداية مرحلتهم الجامعية التركيز أكثر على المحاضرات ومحاولة اندماجهم مع زملائهم وأساتذتهم ومقرراتهم الجديدة، ثم تأتي المرحلة الأوسع نطاقًا عندما يقضون وقتًا أطول بالجامعة سيتعرفون على الأنشطة الخاصة بالكلية والجامعة والاشتراك في اللجان المختلفة.

أي أن الطلاب قد حققوا مستوى أعلى من المتوسط في الاندماج الطلابي، قد يرجع ذلك إلى التفاعل الجيد مع أساتذتهم وزملائهم وانسجامهم انفعاليًا معهم، ولانسجامهم معرفيًا مع المقررات المطروحة لهم؛ مما انعكس ذلك على سلوكياتهم، كما يمكننا أن نرجع ذلك إلى الدور الذي تلعبه الكلية من توفير ما يحتاجه الطلاب من قاعات مناسبة وتوقيت مناسب للمحاضرات، وتوفير الأنشطة المختلفة لجميع الطلاب؛ مما ينعكس ذلك على إحساس الطلاب بانتمائهم للكلية وتقديرها والسعي للمشاركة فيما يتاح لهم من أنشطة.

مما سبق يتضح وجود مستوى أعلى من المتوسط من الاندماج الطلابي لطلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

- **نتائج الفرض الثاني ومناقشته :**

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية – الخارجية)".

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التوجه الداخلي والخارجي في مقياس الاندماج الطلابي، حيث تم تصنيف الطالب لذو توجه دافعي داخلي إذا كانت النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجهات الداخلية أعلى من النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجهات الخارجية، وكذلك صُنف الطالب لذو توجه خارجي إذا كانت النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجهات الخارجية أعلى

من النسبة المئوية لمجموع درجاته في الإجابة على مفردات التوجهات الداخلية، وبناءً على ذلك وُجد (٢٠) طالبًا تساوت لديهم نسبة التوجه الداخلي مع التوجُّه الخارجي، وتبقى (٢٠٠) طالبًا وجد منهم (١٠٦) ذو توجه داخلي، (٩٤) طالبًا ذو توجه خارجي، والنتائج يوضحها جدول (٢٢).

جدول (٢٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوي التوجه الداخلي والخارجي في مقياس الاندماج الطلابي

البعد	التوجه الداخلي (ن=١٠٦)		التوجه الخارجي (ن=٩٤)		"ت"	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	القيمة	الدلالة
القيمة	١١,٢٤٥	١,٨١٩	١١,٦٤٩	١,٧٦٤	١,٥٨٨	غير دالة
الإحساس بالانتماء	١٦,٦١٣	٣,٩٨٧	١٧,٣٧٢	٣,٢٨٨	١,٤٥٨	غير دالة
المشاركة	١٠	٢,٤٥٧	١٠,٨٩٠	٢,٥٥٦	٢,٥١٩	٠,٠٥
الاندماج داخل الحرم الجامعي	٣٧,٨٥٨	٦,٧٣٢	٣٩,٩١٤	٦,١٢٣	٢,٢٤٩	٠,٠٥
الاندماج المعرفي	٢١,٩٨١	٤,٠٥٤	٢٤,٣٩٣	٣,١٩٠	٤,٦٣٥	٠,٠١
الاندماج الانفعالي	٣٠,٢١٧	٥,٩٢٣	٣٣,٣٦١	٦,٦٦٦	٣,٥٣٢	٠,٠١
الاندماج السلوكي	٢١,٣٠٢	٣,٧٧٥	٢٢,٦٤٩	٣,٥٣٤	٢,٥٩٥	٠,٠١
الاندماج داخل القاعات الدراسية	٧٣,٥٠٠	١٢,٢٩٩	٨٠,٤٠٤	١٢,٢٣٠	٣,٩٧٣	٠,٠١
الاندماج الطلابي	١١١,٣٥٨	١٧,٧٦٣	١٢٠,٣١٩	١٦,٩٧٧	٣,٦٣٥	٠,٠١

يتَّضح من جدول (٢٢) أن قيم "ت" دالة عند مستوى (٠.٠١) للاندماج الطلابي ككل ولبعد الاندماج داخل القاعات الدراسية وأبعاده الفرعية ولصالح الطلاب ذوي التوجهات الخارجية، كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لبعد الاندماج داخل الحرم

الجامعي وبعده الفرعي المشاركة لصالح الطلاب ذوي التوجهات الخارجية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الداخلية أو الخارجية في بعدي القيمة والإحساس بالانتماء.

بشكل عام فإن للدافعية تأثيرًا كبيرًا في رفع مستوى الاندماج الطلابي، فقد أكدت بعض الدراسات ذلك كما في دراسة (Akpan&Umobong,2013; Wang& Eccles,2013)، ولكن _في حدود علم الباحث_ لا توجد دراسة عربية هدفت إلى معرفة الفروق في الاندماج الطلابي تبعًا للتوجهات الدافعية الأكاديمية.

يمكن أن نرجع عدم وجود فروق في الاندماج الطلابي في بعدي القيمة والإحساس بالانتماء بين ذوي التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية إلى أهمية البعدين، سواء إعطاء قيمة للكلية والجامعة التي ينتمي إليها الطالب إحساسه بأنه عضوًا فيها، الأمر الذي لا يحتاج أن يكون توجه الطالب داخليًا أو خارجيًا، فهو مهم لكلا التوجهين على حدٍ سواء.

كما أن وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي داخل الحرم الجامعي، وفي البعد الفرعي المشاركة لصلح الطلاب ذوي التوجهات الخارجية؛ فيمكن أن نرجع ذلك إلى ما تبذله الجامعة والكلية من إثارة وتحفيز دافعية الطلاب للمشاركة، من خلال ميزات معينة كالرحلات والاشتراك في الأسر المختلفة بالكلية وإعطاء دورات وندوات لتشجيع الطلاب على المشاركات الجامعية.

كما اتضح أيضًا من نتائج البحث بجدول (٢٢) وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي داخل القاعات الدراسية وفي الدرجة الكلية للاندماج بين الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح التوجهات الخارجية، ويبين هذا دور التوجهات الخارجية في مساعدة الطلاب في الاندماج والمشاركة معرفيًا مع مقرراتهم الدراسية، وانفعاليًا مع زملائهم وأساتذتهم؛ مما ينعكس ذلك على سلوكياتهم داخل القاعات الدراسية، حيث يوضحا Saeed& Zynder (2012) أن الاندماج داخل القاعات الدراسية يمر بخمس مراحل، بداية من مرحلة التمرد ثم الانسحاب ثم الامتثال السلبي ثم الاندماج الطقوسي وصولًا للاندماج الحقيقي، وأن التوجهات الخارجية لها تأثيرًا كبيرًا في هذه المراحل كما هو موضح بشكل (١)، حيث تؤثر التوجهات الخارجية في انتقال الطالب من مرحلة الانسحاب ثم الانتقال السلبي ثم

الاندماج الطقوسي وذلك من خلال سلوكيات الأساتذة وتحفيزهم لطلابهم بطرقهم ووسائلهم المختلفة.

- **نتائج الفرض الثالث ومناقشته :**

ينصُّ الفرض الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف مستويات إدراكهم لبيئة التعلم (مرتفع – متوسط–منخفض).

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية في الاندماج الطلابي؛ وفقا لاختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة لديهم (منخفض – متوسط – مرتفع)، والجدولان التاليان يوضحان ذلك.

جدول (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية في الاندماج الطلابي؛ وفقا لاختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة لديهم (منخفض – متوسط – مرتفع)

البعد	مستويات بيئة التعلم المدركة	ن	م	ع
القيمة	منخفض	٧٩	١٠,٥١٩	١,٣٨٥
	متوسط	٧٨	١١,٦٥٣	١,٧٤٢
	مرتفع	٦٣	١٢,٧٩٣	١,٧١٥
الإحساس بالانتماء	منخفض	٧٩	١٤,٢٤١	٢,٣٦٥
	متوسط	٧٨	١٧,٨٨٥	٣,٥٣٨
	مرتفع	٦٣	٢٠,٤٩٢	١,٩٦٦
المشاركة	منخفض	٧٩	٨,٤٤٣	١,٨٦٦
	متوسط	٧٨	١١,٢١٨	٢,٠١٧
	مرتفع	٦٣	١٢,٦٩٨	١,٧٣٨
الاندماج داخل الحرم الجامعي	منخفض	٧٩	٣٣,٢٠٣	٢,٢٢١
	متوسط	٧٨	٤٠,٧٥٦	٦,٠٧٦
	مرتفع	٦٣	٤٥,٩٨٤	٣,٣٩١
البعد المعرفي	منخفض	٧٩	٢٠,٦٤٦	٣,٢٨٦
	متوسط	٧٨	٢٣,٧٣١	٣,٢٨٦

	مرتفع	٦٣	٢٦,٤٢٩	٢,٣٨٠
البعد الانفعالي	منخفض	٧٩	٢٧,١٥٢	٤,٢٥٨
	متوسط	٧٨	٣٣,٤١٠	٦,٨٠١
	مرتفع	٦٣	٣٧,١١١	٢,٣٦٣
البعد السلوكي	منخفض	٧٩	١٩,٨٢٣	٣,٢٦٩
	متوسط	٧٨	٢٢,١٢٨	٣,٣٥٩
	مرتفع	٦٣	٢٥,٥٠٨	١,٧٤٠
الاندماج داخل القاعات الدراسية	منخفض	٧٩	٦٧,٦٢٠	٨,٨٤٠
	متوسط	٧٨	٧٩,٢٦٩	١٢,٢٩٠
	مرتفع	٦٣	٨٩,٠٤٨	٤,٤٤٨
الاندماج الطلابي	منخفض	٧٩	١٠٠,٨٢٣	٨,٦١٤
	متوسط	٧٨	١٢٠,٠٢٦	١٧,٠٥٥
	مرتفع	٦٣	١٣٥,٠٣٢	٥,٩٦٥

جدول (٢٤)

نتائج استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين مستويات بيئة التعلم المدركة (منخفض – متوسط – مرتفع) في الاندماج الطلابي لدى عينة البحث.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
القيمة	بين المجموعات	١٨٢,١٤٤	٢	٩١,٠٧٢	٣٤,٩٣٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٦٥,٦٩٣	٢١٧	٢,٦٠٧		
	الكل	٧٤٧,٨٣٦	٢١٩			
الإحساس بالانتماء	بين المجموعات	١٤٠٧,٩٤٨	٢	٧٠٣,٩٧٤	٩٣,١٤٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٦٤٠,١٣٨	٢١٧	٧,٥٥٨		
	الكل	٣٠٤٨,٠٨٦	٢١٩			

المشاركة	بين المجموعات	٦٧٤,٢٨٧	٢	٣٣٧,١٤٤	٩٤,٧٦٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٧٢,٠٥٨	٢١٧	٣,٥٥٨		
	الكل	١٤٤٦,٣٤٥	٢١٩			
الاندماج داخل الحرم الجامعي	بين المجموعات	٥٩٠٤,٥١٦	٢	٢٩٥٢,٢٥٨	١٦٢,٥٩٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٩٤٠,١١٥	٢١٧	١٨,١٥٧		
	الكل	٩٨٤٤,٦٣٢	٢١٩			
البعد المعرفي	بين المجموعات	١١٨٥,٧٤٥	٢	٥٩٢,٨٧٢	٦٣,٥٣٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٢٤,٨٥١	٢١٧	٩,٣٣١		
	الكل	٣٢١٠,٥٩٥	٢١٩			
البعد الانفعالي	بين المجموعات	٣٦٤٦,٨١٥	٢	١٨٢٣,٤٠٨	٧٤,٣٣٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٣٢٣,٢٧١	٢١٧	٢٤,٥٣١		
	الكل	٨٩٧٠,٠٨٦	٢١٩			
البعد السلوكي	بين المجموعات	١١٣٥,١٩٤	٢	٥٦٧,٥٩٧	٦٥,١٦٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨٨٩,٩٨٣	٢١٧	٨,٧١٠		
	الكل	٣٠٢٥,١٧٧	٢١٩			
الاندماج داخل القاعات الدراسية	بين المجموعات	١٦٣٢٣,٣٤٨	٢	٨١٦١,٦٧٤	٩٣,٤٥٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨٩٥٠,٨١١	٢١٧	٨٧,٣٣١		
	الكل	٣٥٢٧٤,	٢١٩			

				١٥٩		
الاندماج الطلابي	بين المجموعات	٤١٨٣٢,٤٣٢	٢	٢٠٩١٦,٢١٦	١٤٩,٣٥٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٠٣٨٩,٤٠٤	٢١٧	١٤٠,٠٤٣		
	الكل	٧٢٢٢١,٨٣٦	٢١٩			

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في درجات الاندماج الطلابي كمجموع كلي وبعديه وأبعاده الفرعية؛ تبعًا لاختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة (منخفض – متوسط – مرتفع).

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيا في الاندماج الطلابي؛ وفقا لاختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة، تم استخدام اختبار شيفيه **Scheffe** للمقارنات المتعددة، كما هو مبين بجدول (٢٥).

جدول (٢٥)
نتائج اختبار شيفيه ودلالته بالنسبة للفروق في الاندماج الطلابي تبعا لاختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة (منخفض – متوسط – مرتفع)

البعد	المجموعة	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
القيمة	منخفض	١٠,٥١٩	_____		
	متوسط	١١,٦٥٣	*١,١٣٥	_____	
	مرتفع	١٢,٧٩٣	*٢,٢٧٥	*١,١٤٠	_____
الإحساس بالانتماء	منخفض	١٤,٢٤١	_____		
	متوسط	١٧,٨٨٥	*٣,٦٤٤	_____	
	مرتفع	٢٠,٤٩٢	*٦,٢٥٢	*٢,٦٠٧	_____
المشاركة	منخفض	٨,٤٤٣	_____		
	متوسط	١١,٢١٨	*٢,٧٧٥	_____	

	مرتفع	١٢,٦٩٨	*٤,٢٥٥	*١,٤٨٠	_____
الاندماج داخل الحرم الجامعي	منخفض	٣٣,٢٠٣	_____		
	متوسط	٤٠,٧٥٦	*٧,٥٥٤	_____	
	مرتفع	٤٥,٩٨٤	*١٢,٧٨٢	*٥,٢٢٨	_____
البعد المعرفي	منخفض	٢٠,٦٤٦	_____		
	متوسط	٢٣,٧٣١	*٣,٠٨٥	_____	
	مرتفع	٢٦,٤٢٩	*٥,٧٨٣	*٢,٦٩٨	_____
البعد الانفعالي	منخفض	٢٧,١٥٢	_____		
	متوسط	٣٣,٤١٠	*٦,٢٥٨	_____	
	مرتفع	٣٧,١١١	*٩,٩٦٠	*٣,٧٠١	_____
البعد السلوكي	منخفض	١٩,٨٢٣	_____		
	متوسط	٢٢,١٢٨	*٢,٣٠٥	_____	
	مرتفع	٢٥,٥٠٨	*٥,٦٨٥	*٣,٣٨٠	_____
الاندماج داخل القاعات الدراسية	منخفض	٦٧,٦٢٠	_____		
	متوسط	٧٩,٢٦٩	*١١,٦٤٩	_____	
	مرتفع	٨٩,٠٤٨	*٢١,٤٢٧	*٩,٧٧٨	_____
الاندماج الطلابي	منخفض	١٠٠,٨٢٣	_____		
	متوسط	١٢٠,٠٢٦	*١٩,٢٠٣	_____	
	مرتفع	١٣٥,٠٣٢	*٣٤,٢٠٩	*١٥,٠٠١	_____

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الطلابي وبعديه وأبعادهما الفرعية لصالح المستوى المرتفع من بيئة التعلم المدركة مقارنة بالمستوى المتوسط

والمنخفض من بيئة التعلم المدركة، كما وجدت فروقًا دالة إحصائيا لصالح المستوى المتوسط من بيئة التعلم المدركة مقارنة بالمستوى المنخفض منها.

من خلال عرض الجداول (٢٣)، (٢٤)، (٢٥) يتضح أن الاندماج الطلابي يختلف باختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة ولصالح المستوى الأعلى منها، وهذا يعنى أن بيئة التعلم المدركة لها تأثيراً كبيراً على الاندماج الطلابي، وقد اتفقت هذه النتيجة من دراسات كل من (محمود محمد شبيب، ٢٠٠٥؛ Huang&Fisher,2011؛ Opdenakker& Minnaert, 2011؛ Chipangura & Aldridge, 2017)، حيث أشارت كل منها للدور الكبير الذي تلعبه بيئة التعلم في الاندماج الطلابي.

ويمكن أن نرجع ذلك إلى أنه كلما توافرت ببيئة التعلم ما يلزم الطالب على التعلم والاستيعاب سيساعده ذلك في اندماجه وانسجامه مع ما يتعلَّمه ومع المحيطين به، ويرجع ذلك إلى مدى ما يدركه الطالب بيئة تعلمه المحيطة به، بدايةً بالأساتذة فالدعم المقدم منهم له تأثير إيجابي في تشجيع الطلاب في المشاركة والاندماج، وقد أوضحت ذلك دراسات كل من (Imms& Byers,2017; Pilot et al.,2017) أهمية الدور الذي يلعبه الأساتذة في الاندماج الطلابي للطلاب، كما أنَّ الزملاء لهم تأثير في مستوى اندماج زملائهم، فالدعم المقدم من المحيطين بالطالب يسهم في تحقيق أعلى مستويات الاندماج (Ramos-Diaz, etal.,2016).

كما تشمل بيئة التعلُّم أيضًا المقررات الدراسية والجانب الإداري بالكلية، واللذان لهما دور في مدى اندماج الطلاب؛ ومن ثم يجب توفير بيئة ملائمة للطلاب لرفع مستويات اندماجهم في الأنشطة المختلف داخل القاعات الدراسية أو خارجها على مستوى الكلية أو الجامعة (Martin& Bolliger,2018).

وبذلك تتحقق صحة هذ الفرض، حيث اختلف الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ وفقا لاختلاف مستويات بيئة التعلم المدركة لديهم (منخفض – متوسط – مرتفع) ولصالح المستوى المرتفع مقارنة بالمستويين المنخفض والمتوسط، ولصالح المستوى المتوسط مقارنة بالمستوى المنخفض.

- **نتائج الفرض الرابع ومناقشته:**

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور–إناث)".

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس الاندماج الطلابي، والنتائج يوضحها جدول (٢٦).

(٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الاندماج الطلابي

المحور	الذكور (ن=١٠١)		الإناث (ن=١١٩)		"ت"	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	القيمة	الدلالة
القيمة	١٢,١٢٩	٢,٠٤٣	١١,١٠٠	١,٥٢٠	٤,١٧٠	٠,٠١
الإحساس بالانتماء	١٨,٩٤١	٢,٤٩٧	١٥,٩٥٠	٤,٠٥٠	٦,٦٩٥	٠,٠١
المشاركة	١٠,٧٨٢	٢,٧٦٩	١٠,٥٢٩	٢,٣٩٣	٠,٧٢٦	غير دالة
الاندماج داخل الحرم الجامعي	٤١,٨٥١	٦,٢٥٥	٣٧,٥٧٩	٦,٤٦٦	٤,٩٠٨	٠,٠١
الاندماج المعرفي	٢٥,٦٧٣	٢,٦١٢	٢١,٤٦٢	٣,٦٣٥	٩,٧٠٦	٠,٠١
الاندماج الانفعالي	٣٣,٩٣١	٥,٦٢٧	٣٠,٧٧٣	٦,٦٧٦	٣,٧٥٤	٠,٠١
الاندماج السلوكي	٢٣,٣٣٧	٢,٩١٠	٢١,٣٦١	٤,٠٨١	٤,١٧٦	٠,٠١
الاندماج داخل القاعات الدراسية	٨٢,٩٤١	٩,٩٩٤	٧٣,٥٩٧	١٣,١٨٥	٥,٩٧٠	٠,٠١
الاندماج الطلابي	١٢٤,٧٩٢	١٥,٥٦٧	١١١,١٧٧	١٧,٩١٢	٥,٩٦٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٤) أن قيم "ت" دالة عند مستوى (٠.٠١) لجميع محاور الاندماج الطلابي ومجموعها الكلي، وهذه الفروق لصالح الذكور عدا المحور الخاص بالمشاركة، فكانت قيمة "ت" غير دالة، مع ملاحظة أنه في اختبار التجانس كانت قيمة (ف) دالة أحيانًا وأحيانًا غير دالة، وبالتالي تم اختيار قيمة (ت) المناسبة، سواء في حالة التجانس أو عدم التجانس.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة بعض الدراسات السابقة مثل دراسات (علي الشكعة،٢٠١٣؛ Akpan&Umobong,2013؛ مسعود عبد الحميد حجو،٢٠١٥؛ عبد المحسن خضير ونجلاء راضي،٢٠١٧) فقد أشارت كل منهم إلى وجود فروق في الاندماج والتوافق مع الحياة الجامعية لصالح الذكور، كما اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من (صبحي شعبان شرف،٢٠١٢؛ رفعة الزغبي،٢٠١٣؛ وصل السواط،٢٠١٥؛ شيري حليم،٢٠١٥) التي أشارت كل منها إلى وجود فروق لصالح الإناث أو لا توجد فروق في الاندماج الطلابي تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

مع ملاحظة، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد المشاركة، قد يرجع ذلك إلى عدم تفرقة الجامعة أو الكلية بين الذكور والإناث في الأنشطة المختلفة المتاحة للطلاب، فهي متاحة للجميع ليست مقتصرة على فئة بعينها؛ مما اتضح ذلك في شعور الطلاب جميعًا بهذه النقطة، وهي المساواة بين الجنسين في الأنشطة المختلفة.

ومن خلال نتيجة البحث الحالي، فإن الذكور أكثر اندماجًا وانسجامًا في الحياة الجامعية، فهم أكثر شعورًا بالانتماء للجامعة والكلية وقيمتها، كما أنهم أكثر اندماجًا ومشاركةً في القاعات الدراسية مع زملائهم وأساتذتهم والمقررات التي يدرسونها، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة وعادات المجتمع المصري، الذي يعطي أحيانًا اهتمامًا أكبر للذكور، ويتضح ذلك في محيط الأسرة من خلال إعطاء الذكور الدور القيادي، والسماح لهم بالمشاركات، والانفتاح على البيئة الخارجية أكثر من الإناث، وقد يحدث ذلك في مرحلة ما قبل الجامعة، حيث تقتصر بعض الأنشطة التي تتطلب سفر ومشاركات محلية أو دولية على الذكور أكثر من الإناث؛ نظرًا لعدم رغبة الأسرة في مشاركة بناتهن؛ الأمر الذي يمكن أن ينتقل إلى المرحلة الجامعية.

- **نتائج الفرض الخامس ومناقشته :**

ينصُّ الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف التخصص (علمي–أدبي)".

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب بالشعب العلمية ومتوسطات درجات الطلاب بالشعب الأدبية في مقياس الاندماج الطلابي، والنتائج يوضحها جدول (٢٧).

(٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات الشعب الأدبية والعلمية في مقياس الاندماج الطلابي.

المحور	العلمي (ن=١٠٠)		الأدبي (ن=١٢٠)		"ت"	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	القيمة	الدلالة
القيمة	١٢,٢٧٠	١,٧٦٨	١٠,٩٩٢	١,٧١٣	٥,٤٣١	٠,٠١
الإحساس بالانتماء	٢٠,٠٩٠	٢,٥٥٩	١٥,٠١٧	٢,٨٩٣	١٣,٦٤٤	٠,٠١
المشاركة	١٢,٠٠٠	٢,٢٠٦	٩,٥١٧	٢,٢٩٧	٨,١٢٨	٠,٠١
الاندماج داخل الحرم الجامعي	٤٤,٣٦٠	٥,٣٢١	٣٥,٥٢٥	٤,٨٣٧	١٢,٨٨٩	٠,٠١
الاندماج المعرفي	٢٥,١١٠	٣,٠٥٨	٢١,٩٦٧	٣,٨٣٠	٦,٦٣١	٠,٠١
الاندماج الانفعالي	٣٤,٦٠٠	٦,٦٣٨	٣٠,٢٤١	٥,٤٧٩	٥,٣٣٦	٠,٠١
الاندماج السلوكي	٢٣,٩١٠	٣,٦٩٦	٢٠,٩٠٠	٣,١٤٧	٥,٥٢٤	٠,٠١
الاندماج داخل القاعات الدراسية	٨٣,٦٢٠	١٢,٢٩٤	٧٣,١٠٨	١٠,٩٥٦	٦,٧٠٣	٠,٠١
الاندماج الطلابي	١٢٧,٩٨٠	١٦,٨٢٥	١٠٨,٦٣٣	١٤,١٣٦	٩,٢٦٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٧) أن قيم "ت" دالة عند مستوى (٠.٠١) لجميع محاور الاندماج الطلابي ومجموعها الكلي، وهذه الفروق لصالح القسم العلمي، مع ملاحظة أنه في اختبار التجانس كانت قيمة (ف) دالة أحيانًا وأحيانًا غير دالة، وبالتالي تم اختيار قيمة (ت) المناسبة سواء في حالة التجانس أو عدم التجانس.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة صبحي شعبان شرف (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود وفروق دالة إحصائيًا في الاندماج لدى طلاب كلية التربية لصالح الطلاب ذوي الشعب العلمية، كما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات مثل (مسعود حجو، ٢٠١٥؛ عبد المحسن خضير ونجلاء راضي،٢٠١٧؛ وصل السواط،٢٠١٧) التي أشارت كل منها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج لصالح الأقسام الأدبية أو عدم وجود فروق بين طلاب الشعب الأدبية وطلاب الشعب العلمية في الاندماج.

ومن خلال نتيجة البحث الحالي، فإن طلاب الشعب العلمية أكثر اندماجًا وانسجامًا في الحياة الجامعية من طلاب الشعب الأدبية، فهم يُقدرون جامعتهم وكليتهم بشكل أعلى من نظائرهم، ويشعرون بالفخر لانتمائهم لهذه الكلية والجامعة، فهم أكثر تفاعلًا وتوافقًا وانسجامًا مع زملائهم وأساتذتهم والمقررات التي يدرسونها، وقد يرجع ذلك إلى قلة عدد الطلاب بالشعب العلمية مقارنةً بعدد الطلاب بالشعب الأدبية؛ لذلك فإن التفاعلات داخل القاعة الدراسية أفضل، وهذا ما أشارت إليه دراسة Pilot etal.(2017) أن الكثافة الطلابية داخل القاعات الدراسية تؤثر في اندماج الطلاب، فكلما زادت الكثافة الطلابية داخل القاعات الدراسية ضعف اندماج الطلاب.

بالإضافة إلى طبيعة المقررات التي يدرسها طلاب الشعب العلمية وتطبيقاتها المعملية، فهو متاح للطلاب تطبيق ما يدرسونه نظريًا بطريقة عملية من خلال المعامل الخاصة بذلك والمتاحة بالكلية، فتطبيق الطالب ما يدرسه عمليًا يؤدي به إلى فهم أعمق وإتقان لما يدرسه؛ ممَّا يُؤدِّي به للشعور بالراحة والثقة؛ مما ينعكس إيجابيًا في تعاملاته مع زملائه وأساتذته؛ ممَّا يزيد من اندماجه داخل القاعات الدراسية وللكلية بشكل عام.

- **البُحُوثُ والدِّرَاسَاتُ الْمُقترحَةُ والتَّوصيَّاتُ:**

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١-العمل على رفع مستوى الاندماج الطلابي، وذلك بعقد ندوات ودورات تحث وتشجع الطلاب على المشاركات داخل القاعات الدراسية وخارجها على مستوى الكلية أو الجامعة.

٢-تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي للطلاب لمساعدتهم في حلِّ مشكلاتهم وحثهم على الاندماج في الأنشطة المختلفة المتاحة بالجامعة.

٣-استخدام وسائل متنوعة لاستثارة الطلاب للتعلم لزيادة دافعيتهم؛ ومن ثم اندماجهم داخل وخارج القاعات الدراسية.

٤-العمل على تطوير المقررات الدراسية لمواكبة التغيرات العلمية ولزيادة دافعية الطلاب واندماجهم المعرفي.

٥-تشجيع الشباب من الجنسين والتخصصات المختلفة بالكليات على المشاركات الجامعية داخل وخارج القاعات الدراسية.

٦-نمذجة العلاقات بين الاندماج الطلاب والتوجهات الدافعية وبيئة التعلم لدى مراحل تعليمية مختلفة.

٧-البنية العاملية لمقياس الاندماج الطلابي الجامعي.

٨-دراسة التوجهات الدافعية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

المراجع

-أحمد فلاح العلوان وخالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان بالأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، ١٨(٢)، ٦٨٣-٧١٧.

-إسماعيل محمد الفقي (٢٠٠٦). علاقة أسلوب التعلم والتخصص الدراسي والنوع بإدراك بيئة التعلم والتحصيل الدراسي وأسلوب التدريس لدى طلاب كلية التربية جامعة تعز باليمن. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١١٥، ٥٠-٨٥.

-أماني صالح المطيري (٢٠١٧). العزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته ببعض جوانب بيئة التعلم المدركة لدى طالبات جامعة القصيم. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بالقصيم.

-تامر شوقي إبراهيم (٢٠١٦). بنية الفضائل وقوى الخلق الإنسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٦٩(٣)، ١٠٦-١٨٩.

-حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية مصر*، ٢٥(٢)، ٦٠٢-٦٤٦.

-رفعة رافع الزعبي (٢٠١٣). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩(٢)، ٢٢١-٢٤١.

- السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي الثامن (استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والطموحات)*، ٢١-٢٢ إبريل، ١٠٠-١٥٠.

-سيد محمدي صميدة (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*، ٢٥(١)، ٣٩٣-٥٠٠.

-شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات علمية في علم النفس*، ١٤(١)، ٨٩-١٦٢.

-صبحي شعبان شرف (٢٠١٢). الانهماك الطلابي في الحياة الجامعية. دراسة لآراء الطلاب في كلية التربية جامعة المنوفية. *مجلة كلية التربية بطنطا*، ٤٦، ١٨٦-٢٥٨.

-طارق نور الدين محمد وعبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف (٢٠١٦). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بسوهاج. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية جامعة عين شمس*، ٤٠(٢)، ٢٣٧-٣١٦.

-عبد المحسن خضير ونجلاء راضي (٢٠١٧). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة، بناء وتطبيق. *مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية) العراق*، ٤٢(٢)، ٣٦٣-٣٩٨.

-عبد الناصر أنيس هبد الوهاب (٢٠٠٧). مدركات الطلاب المعلمين لأبعاد بيئة التعلم الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وفقًا لمستويات فاعلية الذات العامة لديهم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية جامعة المنوفية*، ٢٢(٢)، ١١٤-١٧٥.

-عدنان محمد القاضي (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٣(٤)، ٢٧-٨١.

-على الشكعة (٢٠١٣). تأثير نظام الدراسة والجنس على التوافق الجامعي لدى طلبة جامعتي النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٠(٢)، ٥٣٣-٥٤٧.

-عمار أحمد العجمي ومنال حميدي الديحاني وعيد صقر الهيم (٢٠١٧). مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين*، ١٨(١)، ٢٤٣-٢٧٨.

-فريال أبو عواد (٢٠٠٩). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكو مترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) بالأردن. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٥(٣+٤)، ٤٣٣-٤٧١.

-محمد شعبان فرغلي ومحمود أنور سويفي (٢٠١٦). جودة بيئة التعلم وعلاقتها بالاتجاهات نحو التعلم واكتشاف الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بأسيوط: خطة عمل نحو بيئة مدرسية فعالة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٢(٤)، ٢٠٨-٢٤٥.

-محمود محمد شبيب (٢٠٠٥). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٢١(١)، ٩٠-١٣٦.

-مسعد ربيع أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية جامعة المنوفية*، ٢٦(١)، ٣٠٢-٣٥٧.

-مسعود عبد الحميد حجو (٢٠١٥). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة. *مجلة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٥(١)، ٢٨٣-٣٠٩.

- مصطفى خليل عطا الله (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. *المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٣(٢)، ١٥٨-١٩٥.

-منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥). المرونة التحفيزية كمتغير وسيط بين العوامل الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ أثناء الانتقال إلى المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في التربية وعلم النفس بالسعودية*، ٦٢(٢)، ٢٨١-٣٤٠.

-نايفة قطامي (٢٠٠٤). *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

-هلال زاهر النبهان (٢٠١٣). بعض عوامل الدافعية الأكاديمية الذاتية المرتبطة بالمناخ الدافعي لدى ذوي التوجه نحو الأداء–التمكن لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٥٣(١)، ٣٦٤-٣٩٠.

-وصل الله عبد الله السواط (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٦٥(٢)، ٣٦٥-٤٠٥.

-يونس لعويي وأحمد منيعذ (٢٠١٥). واقع الاندماج الاجتماعي لطلبة السنة الأولى جامعي. *مجلة العلوم الإنسانية بالجزائر*، ٤، ١٣٣-١٥٣.

-Akhtar,S., Iqbal,M.&Tatlah,I.(2017). Relationship between intrinsic motivation and students' academic achievement: A secondary level evidence. ***Bulletin of Education and Research***, 39(2), 19-29.

-Akpan, I.& Umobong, M.(2013). Analysis of achievement motivation and academic students in Nigerian classroom. ***Academic Journal of Interdisciplinary Studies***, 2(3), 385-390.

-Alt,D.(2017). College students perceived learning environment and their social media engagement in activities unrelated to classwork. ***Instructional Science***, 45, 623-643. DOI 10.1007/s11251-017-9418-0

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

-Astin,A.(1999). Student involvement: A developmental theory for Higher Education. ***Journal of College Student Development***, 40(5), 518-529.

-Bircan,H.&Sungur,S.(2016). The Role of motivation and cognitive engagement in science achievement. ***Science Education International***, 27(4), 509-529.

-Brand,S., Felner,R., Shim, M., Seitsinger, A. &Duma, T.(2003). Secondary school improvement and reform development and validation of a school level assessment of climate cultural pluralism and school safety. ***Journal of Educational Psychology***, 95, 570-588.

-Bru,E., Stornes,T., Munthe,E.& Thuen,E.(2010). Students' perception of teacher support across the transition from primary to secondary school. ***Scandinavian Journal of Educational Research***, 54(6), 519-533.

-Buehl,M.&Alexander,P.(2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological beliefs profiles. ***American Educational Research Journal***, 42(4), 697-726.

- Burch,G., Heller,N., Burch,J., Freed,R.& Steed,S.(2015). Student engagement: Developing a conceptual framework. ***Journal of Education for Business***, 90, 224-229.

-Burgess,B.(2016). Understanding the desire to learn: A study of academic intrinsic motivation students attending a4-year institution for higher learning. ***Master Thesis***, Kent State University Honors College.

- Bustamante,A.(2014). Motivation orientation and school readiness in children served by head start. ***Master Thesis***, Miami University.

- Caliskan, B.& Mercangoz, B. (2013). Satisfaction and academic engagement among under grade students: A case study in Istanbul University. ***International Journal of Research in Business and Social Science***, 2(4), 84-92.

-Cavanagh,R.(2015). Unified model of student engagement in classroom learning environment: One measure and one underlying construct. ***Learning Environment Research***, 18, 349-361.

-Chipangura,A.&Aldridge,J.(2017). Impact of multimedia on students perceptions of the learning environment in mathematics classroom. ***Learning Environment Research***, 20, 121-138. DOI 10.1007/s10984-016-9224-7.

-Chuang,Y.(2014). Increasing learning motivation and student engagement through the technology-supported learning environment. ***Creative Education***, 5, 1969-1978.

-Collie,R.,Halliman,A.&Martin,A.(2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. ***Educational Psychology***, 37(5), 632-647.

-Deci, E.(1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 45(1), 105-115.

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

-Glanville,J.& Wildhagen, T.(2007). The Measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. ***Educational and Psychological Measurement***, 67, 1019-1041.

-Guay,F., Vallerand,R.& Blanchard,C.(2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). ***Motivation and Education***, 24(3), 175-214.

-Gunuc,S.(2014). The Relationships between student engagement and their academic achievement. ***International Journal on New Trends in Education and their Implications***, 5(2), 216-231.

-Gunuc,S.&Kuzu,A.(2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: Campus-class-technology theory. ***Turkish online Journal of Qualitative Inquiry***, 5(4), 86-113.

-Gunuc,S.&Kuzu,A.(2015). Student engagement scale: Development, Reliability and Validity. ***Assessment and Evaluation in Higher Education***, 40(4), 587-610.

-Harris,L.(2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in learning .***The Australian Educational Researcher***, 5(1), 57–79.

-Hart,S., Steward,K.& Jimerson,S.(2011). The Student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher examining the preliminary evidence. ***Contemporary School Psychology***, 15, 67- 76.

-Henningsen,M.&Stein,M.(1997). Mathematical tasks and student cognition: classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. ***Journal of Research in Mathematics Education***, 28(5), 524-549.

-Huang, S.& Fisher, D.(2011). Associations of the university learning environment with academic engagement and satisfaction among science majors in Taiwan. ***The Asia-Pacific Education Researcher***, 20(2), 291-307.

-Imms,W.& Byers,T.(2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. ***Learning***

Environment Research, 20, 139-152. DOI 10.1007/s10984-016-9210-0.

-Kim, C., Park, S., Cozart, J. & Lee, H. (2015). From motivation to engagement: The Role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. ***Educational Technology & Society***, 18 (4), 261–272.

-Krause,K.&Costes,H.(2008). Students' engagement in first-year University. ***Assessment and Evaluation in Higher Education***, 33(5), 493-505.

-Kuf,G.(2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. Change: ***The Magazine of Higher Learning***, 33(3), 10-17.

-Lemos,M.&Verissimo,L.(2014). The Relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation and achievement, along elementary school. ***Procedia – Social and Behavioral Sciences***, 112, 930-938.

- Lepper,M., Gorpus,J.& Iyengar,S.(2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences nd academic correlates. ***Journal of Educational Psychology***, 92(2), 184-196.

-Lila,B.(2016). Factors that hinders student's motivation – A case study of Albania. ***European Scientific Journal***, 12(16), 237-247.

-Loera,G.,Nakanoto,T.,Koh,Y.&Rueda,R.(2015). Factors that promote motivation and academic engagement in career technical education context. ***Career and Technical Education Research***, 38(3), 173-190.

-Martin, F. & Bolliger, D.(2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. ***Online Learning*** 22(1), 205-222. DOI:10.24059/olj.v22i1.1092

-Moore,R.(2007). Academic motivation and performance of developmental education biology students. ***Journal of Developmental Education***, 31(1), 24-34.

-Mudhavozi,P.(2012). Social and academic adjustment of first-year university students. ***Journal Social Sciences***, 33(2), 251-259.

-Nayir,F.(2017). The Relation between student motivation and class engagement levels. ***Eurasian Journal of Educational Research***, 71, 59-78.

- Noels,K., Pellettier,L., Clement,R.& Vallerand,R.(2000). Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory. ***Language Learning***, 50(11), 57-85.

-Opdenakker,M.& Minnaert,A.(2001). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. ***Psychological Reports***, 109(1), 259-284.

-Parsons,S., Richey,L.& Parsons,A.(2014). Student learning: Engagement and motivation. ***Kappan Magazine***, 95(8), 23-27. https://www.researchgat.net/publication/267099009.

-Pilot,M., Anderson,S.& Hardly,P.(2017). Factors relation to cognitive, emotional and behavioral engagement in online Asynchronous classroom. ***International Journal of Teaching and Learning in Higher Education***, 29(1), 145-153.

-Ramos-Diaz,E., Rodriguez-Fernandez,A. , Fernandez-Zabala, A., Revuelta,L& Zuazagqitia,A.(2016). Adolescent students' perceived social support, self-concept and school engagement. ***Revista de Psicodidactica (Journal)***, 21(2), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/301957176

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

-Ryan,R.&Deci,E.(2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. ***Contemporary Educational Psychology***, 25(1), 54-67.

-Saeed,S.& Zyngier,D.(2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. ***Journal of Education and Learning***, 1(2), 252-267.

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

- Stauntan,L., Gellert,P., Knittle,K.& Sniehotta,F. (2015). Perceived control and intrinsic and extrinsic motivation for Oral self-care: A full factorial experimental test of theory-based persuasive message. ***Annals of Behavioral Medicine***, 49(2), 258-268. https://doi.org/10.1007/s12160-014-9655-2.

- Sun, J.& Hsieh, P. (2018). Application of a Gamified Interactive Response System to Enhance the Intrinsic and Extrinsic Motivation, Student Engagement, and Attention of English Learners. ***Educational Technology & Society***, 21 (3), 104-116

-Tuan,H., Chin,C.& Shieh,S.(2005).The Development of a questionnaire to measure students'motivation towards science learning international. ***Journal of Science Education***, 27(6), 639-654.

-Uyulgan,M.& Akkuzu,N.(2014). An overview of student teachers academic intrinsic motivation. ***Educational Science: Theory and Practice***, 14(1), 18-26.

-Wang,M.& Eccles,J.(2013). School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement

using a multidimensional perspective. ***Learning and Instruction***, 28, 12-23.

-Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School, ***American Educational Research Journal***, 47 (3), 633–662.

- Wilcox ,G., McQuary, J., Blackstaffe, A., Perry, R.& Hawe,P.(2016). Twenty percent of variance between students in academic engagement, is explained by grade level, gender, family affluence, anxiety and social support. ***School Psychology Forum (Research in Practice)***, 10(4), 397-409.

-Wurf,G.& Groft-piggin,L.(2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: The role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. ***Asia Pacific Journal of Teacher Education***, 45(1), 75-91.

-Yorke,M.(2016). The development and initial use of a survey of student belongingness, engagement and self-confidence in UK higher education. ***Assessment and Evaluation in Higher Education***, 41(1), 154-166.