" المرونة التحفيزية كمتغير وسيط بين العوامل الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ أثناء الانتقال إلي المرحلة الإعدادية "

د/ منتصر صلاح عمر سليمان

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف اختبار صحة نموذج إحصائي مقترح للتعبير عن تأثير عدد من العوامل الداخلية والخارجية على المرونة التحفيزية وأبعادها الثلاثة الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي ، أثناء الانتقال إلى المرحلة الإعدادية، وإمكانية التنبؤ بالمرونة التحفيزية وأبعادها بمعلومية عدد من العوامل الداخلية والخارجية المحدد، تكونت عينة الدراسة من ٣٧٤ تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي بمتوسط عمري ١٠.٥ سنة وانحراف معياري ٠.٩، و٣٤٦ تلميذا وتلميذة من الصف الأول الإعدادي، متوسط ١٢.٦ وانحراف معياري ١.٤ ، استخدمت الدراسة عدد من الأدوات منها : مقياس المرونة التحفيزية، مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس المناخ المدرسي ، مقياس الدعم الاجتماعي ، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين تلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي، وذلك في متغيرات الدافعية الداخلية، والدعم الاجتماعي والمناخ المدرسي، كما أن الاندماج المدرسي منبأ بالتحصيل الأكاديمي ، والمناخ الأسري والانتماء للمدرسة منبأ بالاندماج المدرسي، كما أن هناك مسارات وعلاقات تأثير مباشرة لعدد من العوامل الداخلية والخارجية التي تم اقتراحها على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي، كما دعمت النتائج صحة النموذج المقترح في أن المرونة التحفيزية تمثل دور الوسيط بين عدد من المتغيرات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي لدى عينة التلاميذ المشاركين .

الكلمات المفتاحية: المرونة التحفيزية ،الاندماج المدرسي ،الانتقال ، المناخ المدرسي ، المناخ الأسري ، المهارات الاجتماعية ، الدعم الاجتماعي

Motivational Resilience as an Meditator Variable between the Internal and External Factors and the Academic Achievement of Students During the Transition to the Preparatory Stage.

Dr.Montaser Salah Omar Sulaiman

Abstract :

The current study aimed to identify the validity of a proposed statistical model to express the effect of a number of internal and external factors on the motivational resilience and its three dimensions of : engagement, re-engagement, Disaffection and Giving up, during the transition to the Middle School, and The predictability of motivational resilience and its three dimensions of a number of specific internal and external factors, The study used 374 primary and fifth grade students with an average age of 10.5 years, a standard deviation of 0.9, and 346 a student from the first grade, average 12.6, and a standard deviation 1.4.The results found that there were significant differences between the fifth and first grade pupils in the variables of internal motivation, social support and school climate. The school integration was also predicted by academic achievement, the family

climate School affiliation is predicted by school engagement, and there are paths and relationships directly impacting a number of internal and external factors that have been proposed on the three dimensions of engagement, re-engagement, Disaffection and Giving up, The results also supported the validity of the proposed model in that the motivational resilience represents the role of mediator between a number of internal and external variables and the academic achievement in the sample of the participating students.

Keywords: motivational resilience , school engagement , transition , school climate , family climate , social skills , social support

- **مقدمة البحث** :

إن التعليم الجيد هو الذي يؤسس على دوافع التلاميذ واحتياجاتهم فدافعية التعلم أحد أهم المكونات الأساسية في التعلم على كافة أشكاله، ورغم أن الدافعية تمثل جزءا أساسيا في خبرات الطلاب التعليمية، إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكاف وسط إصلاح المنظومة التعليمية، ومن هنا ظهرت بوضح حالة اللامبالاة واليأس التي يرصدها كثير من المعلمين وأولياء الأمور لدى طلابهم وأبنائهم في ظل أنظمة تعليمية تثمن كم المعرفة على كيفها وتعلي من قدر الأوعية المعرفية على حساب الشخصية الإنسانية للطلاب.

ويري Lepper et al., (2005) أن دافعية المتعلمين تمثل الرغبة، والتهيؤ والاستعداد للاندماج في المهام أو الأنشطة المدرسية، ومن ثم يأتي الاندماج كصورة واقعية معبرة عن الدافعية فهو يعبر عن الدرجة التي ينفذ فيها الطالب المهمة بدقة وعمق من خلال استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية مع توظيف خبراته السابقة ، ولا يمكن القول أن الدافعية والاندماج مصطلحان مترادفان رغم استخدامهما في بعض الأحيان كذلك، فالدافع هو الطاقة أو القوة التي تظهر نتائجها في الاندماج، وتوضح Libbey (2004) أن التراث النفسي يستخدم مصطلحات متعددة للإشارة إلى الارتباط بالمدرسة منها الاندماج المدرسي School Engagement الذي اجتذب اهتماما متزايدا من الباحثين باعتباره صورة مرئية لقوة الدافعية أو ضعفها ومن ثم الإنجاز الأكاديمي، ويوضح Appleton et al., (2008) أن الاندماج المدرسي يفترض به أن يكون مرنا يستجيب لخصائص السياق والتغيرات البيئية، كما أنه بناء متعدد الأوجه من التفاعل السلوكي والعاطفي والإدراكي ، إلا أن الواقع يشير إلى تراجعه في العشرين عاما الماضية وفقا لرؤية المعلمين الذين يرون زيادة شعور الطلاب بالملل وضعف الحماس، والانسحاب من المهام الأكاديمية والاجتماعية للحياة المدرسية، وهذا بدوره يتنبأ بزيادة التسرب الدراسي والمشكلات السلوكية والاجتماعية.

ووفقاً Fredricks et al., (2004) فقد أيدت الأدلة البحثية الدور الفعال الذي يلعبه الاندماج الأكاديمي في تحقيق مخرجات تعلم جيدة، ونظرا لأن الطلاب قد يواجهون كثيرا من التحديات والعوائق داخل المدرسة والتي من شأنها

أن تضع قيوداً على دوافعهم كمشكلات الواجبات المدرسية، والخلافات مع المعلمين أو الأقران، لذا أشارت Martin(2011) أنه بأخذ الخبرات اليومية في الاعتبار فإن الاندماج بمفرده ليس كافياً لوصف مجموعة العمليات التحفيزية التي يحتاجها الطلاب لإنجاز مهامهم المدرسية بنجاح، ولكن كيفية الاستجابة للتحديات والعوائق أمر ضروري لا تقل أهميته عن الاندماج ، ومن هنا جاء دور عملية الارتداد التي تلي مرور الطالب بالعقبات والإحباطات في المدرسة حيث أشارت Martin &Marsh (2009) إلى أهمية إعادة الاندماج Re-engagement كدليل على التحدي والمثابرة وتكرار المحاولة المرة تلو الأخرى وهي تحقق للفرد ما يسمي بالابتهاج الأكاديمي Academic Buoyancy معتبراً أنها مفتاح أساسي في الحياة المدرسية للطلاب خاصة المرحلة المتوسطة، وللتعبير عن العلاقة التي تربط بين الاندماج Engagement و إعادة الاندماج Re-engagement أو السخط والانسحاب Disaffection and Giving up فقد جاء مصطلح المرونة التحفيزية Motivational Resilience ليفسر العلاقات الدينامية بين المكونات الثلاث وما تضمنه من صعوبات أو إخفاقات مدرسية.

وفي هذا السياق تري Glanville & Wildhagen (2007) أن الاندماج الطلابي Students 'Engagement محور النقاش الرئيس عند الحديث حول النجاح الأكاديمي والتسرب من المدارس، كما يعد وسيلة لمعالجة كثير من المشكلات التي تؤثر على الطلاب والمجتمع المدرسي، ليس لكونه فقط قيمة في حد ذاته وإنما لكونه وسيطاً مهماً بين عديد من المتغيرات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، خاصة عبر الانتقال إلى المرحلة المتوسطة، وهذا ما توضحه Wang& Holcombe (2010) أن الطلاب المندمجين أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط الشديدة والمشكلات، وأكثر استفادة من استراتيجيات المواجهة التكيفية، ومن ثم إعادة التواصل والاندماج مع المهام الصعبة بدلاً من الاستسلام لها، وفي المقابل فإن غير المندمجين أقل استعدادا للتعامل البناء مع التحديات وأكثر استخداما لاستراتيجيات مواجهة غير تكيفية، ومن ثم تزداد فرص احتمالية السخط والانسحاب بدلاً من المثابرة ومواجهة الصعاب وتبين Finn & Rock (1997) أن عواقب ضعف اندماج التلاميذ في التعلم شديدة، حيث يرى بعض التربويين أن الاندماج أحد أكبر التحديات التي تواجه القائمين على العملية التعليمية.

وأن التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية من خصائص الطفل التي لها تأثير قوي على الاندماج النفسي والسلوكي والمعرفي بالمدرسة حيث تعمل السلوكيات الاجتماعية كعناصر تمكينية أكاديمية، مما يزيد من الاندماج في التعلم، وتشير Elliott et al,. (2001) أنه من المحقق أن يرتبط التحصيل الدراسي بالاندماج ، في علاقة متبادلة حيث يعزز الاندماج الإنجاز والنجاح الأكاديمي ليعود فيعزز الاهتمام بالمدرسة.

ومن ناحية أخرى فهناك توجه متزايد في الدراسات النفسية نحو دراسة الاندماج الأكاديمي للتلاميذ خاصة في المراحل الدراسية أثناء عملية الانتقال أو التحول Transition من مرحلة تعليمية إلى أخري في محاولة لتكوين فهم واضح ودقيق لمكونات هذا الاندماج وتحديد العوامل السابقة واللاحقة له، حيث توصلت Eccles (1993) إلى نقص دافعية التلاميذ عند انتقالهم من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المرحلة المتوسطة وما يصاحبها من تزايد المشاعر السلبية تجاه المدرسة نتيجة تغيير البيئة التعليمية، واتفقت معها AlsPaugh (1998) أن الطلاب في المرحلة المتوسطة أكثر عرضة لنقص الدافعية و الإنجاز الأكاديمي، وأظهرت دراسة Gentry(2000) أن عديد من الطلاب المرحلة المتوسطة ينظرون إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم، كما تشير Ryan et al.,(2013) إلى أن التحول من نهاية المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة هو الأكثر شيوعاً في تأثيره على الطلاب، وهو عادة الأكثر إرهاقاً لهم نظراً للخبرات المزدوجة التي يمرون بها نتيجة مرورهم بمرحلة البلوغ وتلك التغيرات البيئية المدرسية، ومع ذلك فليس كل الطلاب عرضة لآثار ضارة على دوافعهم خلال هذه المرحلة، فالفروق الفردية في النواحي الشخصية والاجتماعية يمكن أن تساعد في جعل هذا التحول أكثر سهولة لدى بعض الطلاب دون البعض الآخر، واعتبرت Juvonen (2007) مشكلات هذا التحول هي انتقال الطلاب من سياق تعليمي إلى آخر، وعدم تطابق السياقات التعليمية كالاختلاف في تنظيم الفصول الدراسية، أساليب التدريس، الحاجات النمائية للطلاب كل ذلك ربما يؤدي إلى انخفاض الدافعية ومن ثم الاندماج المدرسي.

وتوضح Klem & Connell (2004) أن اندماج الطلاب ينخفض عندما ينتقلون من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة و منها إلى الثانوية، ففي المدرسة الابتدائية يتعلمون من خلال تواجدهم مع مجموعة مألوفة من الأقران مع واحد أو اثنين من المعلمين، وفي المتوسطة يتفاعلون مع عدد أكبر من الأقران والمعلمين، مع زيادة أكبر في المسؤولية الفردية والاجتماعية، والخبرات الأكاديمية، كما يبدو على الأطفال النمو الجسدي والتفكير خارج الأسرة والتحول إلى الاستقلالية وإقامة علاقات قوية مع الأقران مع تجنب التعرض للحرج، هذه الفترة المعقدة كثيراً ما ترتبط بالتحول في انخفاض التحصيل الدراسي، وكذلك انخفاض دوافع الأداء، والتصورات الذاتية ، وتوضح Bru et al.,(2010) أن الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخري ليس إيجابيا تماما أوسلبيا تماماً، وربما تختلف نتائجه باختلاف الفروق الفردية ، فبعض التلاميذ يبذلون وقتاً طويلاً في التأقلم مع أقرانهم، والتكيف والاندماج مع المهام المدرسية مما قد يؤدي إلى الفشل المدرسي.

خلاصة لما سبق يمكن القول أن المرونة التحفيزية بأبعادها المتمثلة في الاندماج وإعادة الاندماج أو السخط والتخلي تمثل مكوناً أساسياً لنجاح

عملية التعلم وتحقيق مخرجات تعليمية جيدة ، وأنها ذات ترتبط في شبكة من العلاقات المتداخلة مع عديد من المتغيرات التي تؤثر فيها وتتأثر بها ، ومن ثم تسعى الدراسة الحالية لمعرفة مدى تأثر المرونة التحفيزية بأبعادها بعدد من العوامل الداخلية والخارجية المحددة لدى تلاميذ الصفين الخامس والأول الاعدادي

- **مشكلة البحث** :

إن سعي المؤسسات التعليمية الدؤوب وتركيزها على الجوانب العقلية للطلاب وحشو عقولهم بالمعارف والخبرات وإغفالها حقيقة أن السعي لبلوغ مستويات متقدمة من النمو العقلي للطلاب ليس بالضرورة أن يحقق تقدما موازيا في نموهم الانفعالي والاجتماعي، وأنها جميعا تشكل محاور إعداد الشخصية المتكاملة ، بل أنها تتبادل التأثير والتأثر، ومن ناحية أخري تعد مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفي من المشكلات التربوية التي شكلت لسنوات طويلة تحدياً للمعنيين بالتعلم الصفي لدى الطلاب، مما يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها، إذ أن استفحال هذه الظاهرة وتعمقها وانتشارها بين الطلبة يترك آثاراً سلبية علي أبناء الوطن ومستقبلهم ، ويضعف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية .

ومن ثم فقد ركزت كثير من الدراسات علي أهمية الدافعية للتعلم الصفي في زيادة انتباه الطلاب ، وزيادة وقت الاندماج في الأنشطة التعليمية Taylor & Parsons (2011)، وتشير Harris (2008) أن الاندماج أحد المجالات البحثية المهمة في الآونة الأخيرة، أن نسبة عدم الاندماج بين الطلاب تتراوح تقريباً بين ٢٥٪ إلى ٦٦٪ وأنها ربما تختلف من مرحلة دراسية إلي أخري، وتشير (Klem & Connell (2004 أنه في دراسة لعينة من ١٤٨١٨٩ طالباً من الصف السادس إلى الثاني عشر ، أفادت النتائج أن ٢٩٪ من الطلاب بينوا أن مدارسهم توفر بيئة مشجعة وداعمة للمشاركة، أن ٤٠٪ ــ ٦٠٪ من الطلاب في المدارس العليا لا يندمجون في المدرسة بشكل كاف، بينما يندمج ٣٠٪ منهم في سلوكيات متعددة شديدة الخطورة كتعاطي المخدرات والعنف ، وهذا يتعارض مع الأداء المدرسي .

كما أوضحت Furrer & Skinner (2003) أن أثر الاندماج الأكاديمي قد تم التحقق منه إجرائياً، وأن دافعية الطلاب الذاتية واندماجهم وتمتعهم بالمدرسة تظهر تراجعا خطياً عبر العمل الأكاديمي للطلاب وذلك خلال التحولات في المدارس المتوسطة والثانوية، بينما تري Fredricks et al., (2004) أن مشاركة الطلاب ودوافهم ذات قيمة كبري للمعلمين والطلاب فالحياة المدرسية للطلاب تكون أكثر إمتاعاً عندما يكونون أكثر اندماجاً في فصولهم، وعلى المدى الطويل يكون الاندماج منبئاً لتعلم الطلاب وتحصيلهم والاحتفاظ بالتعلم والانتقال الجيد في مراحل التعليم ، بل اعتبرت بعض الدراسات الاندماج أمراً

ضرورياً للنجاح في اقتحام سوق العمل فعديد من أصحاب العمل لا يهتمون بالعلامات والمستويات الأكاديمية قدر اهتمامهم بالقدرة على الاندماج والعمل بشكل جيد مع الآخرين ، والمساهمة بأفكار إيجابية جديدة في تطوير أهداف المؤسسة، ومن ناحية أخري يعد الاندماج المدرسي عاملاً وقائياً للطلاب من كثير من السلوكيات المنحرفة في مرحلة المراهقة، بما في ذلك التسرب من المدرسة والاشتراك في العصابات، والجنوح، والسلوكيات الشاذة كما بينت دراسة Appleton et al., (2008)، ومن هنا توضح Chen (2008) أن التعلم والنجاح في المدرسة يتطلبان اندماج ومشاركة نشطة إلا إن إشراك المراهقين ليس مهمة سهلة، حيث ينخفض الدافع الأكاديمي بشكل مطرد من الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية، كما يشعرون بأنهم أصبحوا كباراً ومن ثم يستقلون عن متابعة مطالب المعلمين والطاعة، ويدركون خطأ قيمة النجاح في المدرسة، وتوضح Skinner et al.,(2009) أن أداء الطلاب بشكل أفضل في المدرسة يتوقف على اندماجهم وتغلبهم وتخطيهم للعقبات، وهذه العمليات الثلاث ترتبط مع بعضها بشكل إيجابي بما يدعم المرونة التحفيزية، وتوصلت Reeve(2011) أن الاندماج شرطاً ضرورياً لحدوث التعلم الحقيقي لكونه يعكس خبرات الفرد اليومية في المدرسة، وتأثيرات علاقاته مع المعلمين والأقران، وتتفق Krause & Coates (2008) ، Gunuc (2014) على الارتباط بين اندماج التلاميذ المدرسي وتحقيق مستويات عالية من مخرجات التعلم، وأشارت Ryan et al.,(2012,171) أن أثر الاندماج على الطلاب يظهر في تشكيل خبرات إيجابية أكاديمية وحياتية لديهم من خلال تأثيراته في علاقاتهم مع المعلمين والأقران. كما توضح Moffit (1993) أن ضعف الاندماج يسير على خطى موازية للسلوك المعادي للمجتمع ، مع الوضع في الاعتبار أن معدل الانتشار لضعف الاندماج يزداد بوضوح في الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة ثم الثانوية، حيث يزداد السلوك المنحرف بشكل حاد خلال المراهقة المبكرة، ومن هنا فإن السخط والانسحاب من الحياة المدرسية يشكل جزءا طبيعياً من نمو وتطور المراهقين كما تشير Patrick et al.,(2007) إلى أن المناخ المدرسي التنظيمي والتعليمي والاجتماعي له تأثير في الاندماج والأداء الأكاديمي، بينما تري Simons-Morton, & Chen (2009) أن مناخ التعلم له تأثير واضح في الاندماج كنتيجة لمعتقدات المعلمين وسلوكياتهم ودعمهم للاستقلال الذاتي للطلاب، وتوفير فرص المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهام الأكاديمية ، تعزيز قدرات التنظيم الذاتي، وتحديد مسؤوليتهم المؤثرة في بيئة التعلم، وتتأثر عدة أبعاد لمفهوم الذات بالعلاقات السلبية مع مجموعة الأقران مثل البلطجة والعدوان ومن ثم تظهر نتائجها في انخفاض الاندماج الأكاديمي، وعلى جانب آخر توصلت Ryan & Patrick (2001) أن دعم المعلمين يرتبط بعدة مؤشرات من الاندماج السلوكي كالمشاركة العالية في الأنشطة المدرسية، وخفض

السلوكيات المزعجة، والمواجهة التكيفية، وإعادة الاندماج عقب المرور بالعقبات والنكسات في العمل الأكاديمي، بينما تري Pintrich & DeGroot, (1997) أن الدافعية الداخلية منبئاً جيداً للأداء الأكاديمي، وتوصلت Chen& Gregory(2009) إلى أن العلاقات الوالدية والتنشئة الأسرية ترتبط بكل من الاندماج الدراسي والأداء الأكاديمي، الرضا عن المدرسة، كما ترتبط بسلوكيات التلاميذ داخل الفصل، كما أن نوع السلطة الأبوية خاصة المتسلطة خلال فترة المرهقة تعمل كعامل وقائي من المشكلات السلوكية، وترتبط بالمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وتبين Wigfield & Eccles, (2000) أن هناك متغيرات ذات ارتباط بالاندماج الأكاديمي منها تقييم الفرد لأهدافه المستقبلية الذي يعزز لديه تعرف أهمية المهام لإنجازها، الكفاءة الذاتية، الرضا عن المدرسة، والشعور بالانتماء، إضافة إلى الاختلافات في المتغيرات السياقية مثل خصائص المدرسة والمعلمين، متغيرات المجال المدرسي، وتوضح Ferreira et al.(2011) أن الاندماج المدرسي والنجاح أو الفشل اللاحق لا يتأثر فقط بالفروق الفردية في المهارات والقدرات والاستعدادات، ولكن أيضاً بعديد من العوامل السياقية والموقفية كجودة العلاقات الاجتماعية المدرسية

ولما كان ضعف الاندماج يعد وفقاً لما سبق منبئاً لمخرجات سلبية لعملية التعلم كانخفاض التحصيل، والتسرب الدراسي، لذا فإن البحوث التي تناولت اندماج الطلاب ركزت على المرحلة الإعدادية خاصة أثناء الانتقال حيث يصبح ضعف الاندماج مصدر قلق بالنسبة لهؤلاء الطلاب كما أشارت Willms et al., (2009)، ووفقاً Taylor & Parsons (2011) تأتي مشاركة الطلاب واندماجهم في المقام الأول في علاقتها بزيادة الإنجاز، والسلوكيات الإيجابية، وإدارة السلوك الصفي والشعور بالانتماء للمدرسة ومن ثم الرغبة في البقاء والاستمرار بالمدرسة، بينما توصلت Furrer & Skinner, (2003) أن ضعف الاندماج المدرسي عملية تكمن وراء الفشل الدراسي والتسرب وذلك في بداية مرحلة المراهقة والمراهقة المتأخرة، وفي هذا السياق توضح Ryan et al.,(2013) أنه كثيراً ما يتسم الانتقال إلى المرحلة المتوسطة بالتحديات في جميع الجوانب.

فالمدارس المتوسطة بيئات تنطوي على كثير من المشكلات بالنسبة لجميع جوانب نمو الطلاب، وهذا الأمر يحتاج إلى دراسات عديدة لرسم صورة أكثر دقة حول التكيف الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ، وتري Wang & Holcombe (2010) أن تحديد العوامل المسهمة في اندماج التلاميذ يحتاج إلى مزيد من الدراسات البحثية لكثرة تشابك العوامل الداخلية والخارجية واختلاف التباينات بينها مما سبق يمكن القول أن الاندماج في الأنشطة والمهام المدرسية، وإعادة الاندماج عقب التحديات يمثل محصلة لعدد من العوامل الداخلية والخارجية التي ربما تختلف في تأثيرها أثناء عملية الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية

كما أن ما يترتب عليها ربما يكون ذا تأثير في الحياة الأكاديمية للطلاب، واستمتاعهم بجودة الحياة المدرسية.

وهناك عدد من الدراسات تناولت العلاقات الديناميكية بين المرونة التحفيزية وأبعادها و العوامل الشخصية والسياقية الاجتماعية ذات التأثير المتبادل معها ،ويعد نموذج النظام الذاتي لتطور الدافعية Self-System Model of Motivational Development (SSMMD Skinner et al., (2013) Skinner et al., (2008)، أحد النماذج التي تناولت تطور عملية الاندماج واعتبارها متغيرا وسيطاً بين المتغيرات السياقية والانجاز الأكاديمي ،وقد لاحظ الباحث من خلال متابعته للتربية العملية شكوى المعلمين وأولياء الأمور من ضعف رغبة طلابهم على الإقبال علي عملية التعلم وقلة المشاركة والاندماج في الأنشطة الصفية واللاصفية خاصة في المرحلة الإعدادية، إضافة إلى ما تم رصده من سلوكيات اللامبالاة والروتينية في أداء المهام والملل وعدم الرغبة في المشاركة، وعنف العلاقات الاجتماعية، فضلاً عن الاتجاهات السلبية التي يتملكونها تجاه المدرسة والمعلمين.

ومن هنا تأتي الدراسة الحالية في محاولة لاختبار صحة النموذج الإحصائي المقترح، وبالتالي التوصل إلى نموذج يحدد أثر بعض المتغيرات الداخلية والخارجية المحددة على المرونة التحفيزية كمتغير وسيط mediator في العلاقة بين العوامل الداخلية والخارجية، والتحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي، خاصة وأن دراسة الاندماج المدرسي للتلاميذ أثناء عملية الانتقال إلى المرحلة الإعدادية من الموضوعات النفسية التي ربما لم تحظ بالاهتمام الكاف من قبل الباحثين في البيئة العربية خاصة في ظل المتغيرات الثقافية والاجتماعية المتلاحقة، الأمر الذي دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة في محاولة للكشف عن التأثيرات بين عدد من العوامل الداخلية والخارجية المحددة للتلاميذ ومرونتهم التحفيزية والتحصيل الدراسي، من هنا تبدو الحاجة إلى مثل الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها في السؤال الرئيس التالي :

ما صحة النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية المحددة (الدعم الاجتماعي، المناخ الأسري، المناخ المدرسي، الدافعية الخارجية) والعوامل الداخلية المحددة (الانتماء للمدرسة، المهارات الاجتماعية، استراتيجيات الدافعية للتعلم، الدافعية الداخلية) على أبعاد المرونة التحفيزية (الاندماج المدرسي، إعادة الاندماج، السخط والنفور) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والصف الأول الإعدادي.

- **أهمية الدراسة** :

تأتي أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات هي :

- تناولها لمتغير المرونة التحفيزية وهو غير شائع في الدراسات العربية ، حيث دأبت كثير الدراسات في تناولها الدافعية من منظور عام، أو تحت مسمى الدافعية للإنجاز، إلا أن التوجهات البحثية العالمية بدأت في تطوير هذا المفهوم ليشمل سمات سلوكية أكثر ارتباطا بمشكلات التلاميذ، واندماجهم في أنشطة التعلم.
- إن دراسة الاندماج المدرسي للمتعلمين مطلباً تربوياً تتبناه كثير من الأنظمة التعليمية على مستوى العالم، فهو الهدف الأسمى من عملية التعلم والتعليم ، وبالنظر إلي تلك التغيرات التي يمر بها المجتمع المصري على كافة المستويات التربوية والثقافية يجعل دراسته أمر في غاية الأهمية ، مما قد يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في المؤسسات التعليمية ودورها في احتواء الطلاب واستثمارهم في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة لبيئات التلاميذ .
- تتناول الدراسة قضية الانتقال الدراسي من المرحلة الدراسية الأولي وهي الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية وما قد يصاحبها من مشكلات وتحديات في مشاركات الطلاب واندماجهم في الأنشطة المدرسية ربما تترك أثرها في هؤلاء التلاميذ مدى الحياة.
- ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية ربما يوجه الأنظار إلى كيفية تقديم الدعم التربوي للتحكم في العوامل المؤثرة في الاندماج المدرسي بما يضمن زيادة استثمار قدرات الطلاب واندماجهم في عملية التعلم، بما يقف حائلا دون كثير من مشكلات التسرب الدراسي والجنوح والعنف وإدمان المخدرات وغيرها.
- تحتوى الدراسة الحالية على مجموعة من الأدوات والاختبارات التي يمكن الإفادة منها في دراسات أخرى، وإثراء المكتبة العربية في مجال القياس والتقويم .

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من :

- الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصفين الخامس الابتدائي والأول الإعدادي على مقاييس العوامل الداخلية المحددة ، العوامل الخارجية المحددة، المرونة التحفيزية بأبعادها والتحصيل الدراسي .
- إمكانية تنبؤ العوامل الداخلية والخارجية المحددة والمرونة التحفيزية بأبعادها بالتحصيل الدراسي لدي تلاميذ عينة الدراسة المشاركين.
- إمكانية تنبؤ العوامل الداخلية والخارجية المحددة بأبعاد المرونة التحفيزية لدي عينة الدراسة المشاركين.
- التأثيرات المباشرة للعوامل الداخلية المحددة على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة لدي تلاميذ عينة الدراسة المشاركين .
- التأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية المحددة على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة لدي تلاميذ عينة الدراسة المشاركين .

- صحة النماذج الإحصائي المقترحة لتأثيرات العوامل الداخلية والخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي .

- **مصطلحات الدراسة ودراسات ذات الصلة** :

- **المرونة التحفيزية Motivational Resilience** :

تشير Skinner &Pitzer (2012) إلى أنها الحماس للعمل الجاد وبذل الجهد والمثابرة والثبات في مواجهة التحديات الدراسية، و تشمل ثلاثة مكونات: الاندماج Engagement ، إعادة الاندماج Re-engagement، التخلي والانسحاب Disaffection and Giving up في مواجهة الصعوبات والإخفاقات المدرسية وعلى الرغم من أن عمليات الاندماج وإعادة الاندماج درست بصورة شبه مستقلة إلا أنه تم جمعها تحت مظلة واحدة في مفهوم المرونة التحفيزية كما في Skinner & Pitzer (2012) لتوضيح التفاعلات الدينامية بين مكوناتها الثلاث، وسيتم التعرض لكل مكون منها فيما يلي :

- **الاندماج المدرسي School Engagement** : تشير Appleton et al.,(2008) أنه المشاركة الحماسية Enthusiastic والنشطة Active والمتواصلة Ongoing للطلاب في أنشطة التعلم، وهو شرط ضروري لتحقيق تعلم حقيقي للطلاب، كما توضح Marks (2000) أن الطلاب المندمجين يظهرون انتظاما في أداء المهام، أكثر تحمساً، لديهم دوافع جوهرية ، يظهرون مشاعراً إيجابية مثل حب الاستطلاع والاهتمام والاستمتاع بالتعلم، بينما يتصف ذوو الاندماج المنخفض: اللامبالاة والملل والسلبية، أكثر عرضة للتسرب الدراسي، التفاعلات العنيفة مع الآخرين، تعاطي المخدرات والسلوكيات المنحرفة، وتبين Gunuc (2014) أنه شعور بالانتماء، والقبول لقيم المدرسة والمشاركة النشطة في الأنشطة، ووفقاً لما أشارت إليه Ferreira et al., (2011) فإن هذا الشعور بالانتماء يحدث عندما يشعر الطلاب بتقبل الآخرين ودعمهم للمشاركة من قبل المحيطين بهم ، كما أن له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي وعلى الدوافع.

وتبين دراسات Gottfried et al,.(2001)، Appleton et al., (2008) أن الاندماج منبئاً قوياً لتحقيق كثير من المخرجات التربوية المهمة كالتحصيل الدراسي والاحتفاظ والتعلم، وأن الاختلافات في المستويات الاجتماعية والاقتصادية وجودة العملية التعليمية تؤثر بشكل أو بآخر في الاندماج في العملية التعليمية، ومن هنا كانت مستويات الطلاب في المشاركة والاندماج مرنة وقابلة للتغيير، كما توضح Fredricks et al.,(2004) أن عملية الاندماج تبدأ من مرحلة رياض الأطفال وتأخذ في الانخفاض بشكل مطرد وملحوظ خلال التحولات والانتقالات المدرسية، وهي كذلك تزداد بشكل ملحوظ عند الانتقال إلى المتوسطة، كما أن فهم اندماج الطلاب وفهم العوامل السابقة

والمنبئات يمكن أن يساعد في تعرف وتحديد مسارات العملية التعليمية ، وذلك للحد من الانخفاضات الملحوظة في التحفيز ومن ثم تسهيل تعلم الطلاب وإنجازهم، وهناك ثلاثة مكونات متفاعلة ومتناغمة للاندماج: الاندماج السلوكي Behavioral Engagement، يتكون من مجموعة من السلوكيات الإيجابية منها : الامتثال للقواعد الفصلية والمدرسية، والسلوكيات غير التخريبية (الحضور والانتظام) المشاركة وبذل الجهد، اتباع القواعد، والوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد، عدم الهروب من المدرسة، تنفيذ الواجبات المدرسية في وقتها المحدد، المشاركة في مناقشات الطلاب مع المعلمين والطلاب الآخرين المشاركة في الإدارة الصفية والمدرسية ، والانضمام إلي الأنشطة اللامنهجية في المدرسة والاندماج هنا سلوك للطالب يمارسه في المهمة، أما الاندماج العاطفي Emotional Engagement، فهو ردود فعل الطلاب الوجدانية ومشاعرهم الوجدانية نحو التعلم بشكل عام، وكذلك نحو المعلمين والمدرسة وزملاء الدراسة، ويتم التعبير عنه من خلال المشاعر الإيجابية مثل السعادة والفضول والشعور بالفخر من الإنجازات الأكاديمية فضلاً عن الشعور بالانتماء والهوية الإيجابية نحو المدرسة، ويقدرون المهام والمدرسة ، ويرتبطون بالمدرسة ويتعلقون بها، بينما الاندماج المعرفي Cognitive engagement ويشير إلى مدى استعداد التلاميذ وقدراتهم على تناول مهام التعلم والتغلب عليها، ومقدار الوقت والجهد المبذول على المهام، ومدى إنجاز الواجبات المنزلية، والتفاعل مع المعلمين، والمشاركة الصفية واللاصفية في الأنشطة، والمعتقدات والرغبة في بذل الجهد والتعلم والتغلب على المواقف الصعبة ، والتركيز الداخلي نحو التعلم لتحقيق مستويات عالية .

وتوضح Alexander et al.,(2001) أن الاندماج المدرسي مفهوماً مركزياً في معظم نظريات التسرب الدراسي ، فالتسرب نهاية لعملية طويلة الأجل ينفصل فيها الطلاب عن المدرسة، وغالبا ما تبدأ في المرحلة المتوسطة ، كما تشير Fredricks et al., (2004) أن اندماج الطالب في المدرسة مهماً لأغراض الوقاية، حيث يحول دون عزلة الطلاب عن المدرسة، ويزيد دوافعهم الأكاديمية وفي نموذج الإحباط الذاتي يوصف التسرب كمرحلة أخيرة من التطور التراكمي والديناميكي لضعف الاندماج المدرسي.

- **إعادة الاندماج المدرسي Re-engagement School**: نظراً لأن الطلاب سيواجهون ضغوطاً ومشكلات كثيرة في المدرسة لذا تأتي أهمية عملية إعادة الاندماج في محاولة للإبقاء على اندماج الطلاب واهتمامهم المدرسي ، ومن ثم فإن إعادة الاندماج هي تلك العملية التي تقود الطلاب إلى المحاولة مرة أخرى وأخرى بدلاً من التخلي عند مواجهة التحديات، وتشير Yeager& Dweck (2012) من أن القدرة على الارتداد إلى الوراء بعد النكسات قد ثبت أهميتها في حد ذاتها، علاوة على تأثيرها الإيجابي على التأقلم الأكاديمي

إضافة إلى أن إعادة الاندماج ليست أمراً جديدا في عملية التعلم فلقد تعرض الباحثون لمثل هذا الأمر حينما تعرض Seligman لمصطلح العجز المتعلم learned helplessness ليعبر عن استجابات الأفراد الذين يواجهون بمشكلات طارئة لا يطيقون التعامل معها.

- **السخط والانسحاب Disaffection and Giving up** : إن ردود أفعال الطلاب العاطفية الاستهلالية والسلبية لما يواجههم من خبرات ضاغطة في المدرسة يمكن أن تختلف في شدتها من طالب إلى طالب آخر، ومن ثم فهناك من الطلاب من يستجيبون للضغوط بأشكال سلبية مثل السخط والاستياء الانسحاب، زيادة الغضب، و يمكن أن تدفعهم إلى الاستجابة السلوكية بأساليب غير تكيفية ، ومنهم من يستجيبون برباطة جأش، مع إمكانية حدوث قليل من التوتر الانفعالي، ويعاودون الاندماج مرة ثانية، وتشير Skinner & Pitzer ,(2012) أن السخط Disaffection أو الانسحاب Giving up يتسم بالملل أو السلبية أو اللامبالاة، والضجر من الصعوبات والمشكلات وعدم الرغبة في التحدي، والانصراف عن الاستمرار في المهام، وتري Wang& Holcombe, (2010) أن السخط والاستياء هو عامل خطر للنتائج السلبية مثل التسرب، وتعاطي المخدرات، والسلوكيات الخطرة الأخرى، في حين أن المشاركة تلعب دورا وقائيا ضد هذه النتائج.

- **المرونة التحفيزية والعوامل الداخلية الذاتية** :

تشير (Goodnow,1993) أن الانتماء إلى المدرسة Belonging to School يقصد به مدى شعور الأفراد بالقبول والاهتمام من الآخرين في البيئة الاجتماعية للمدرسة، وهو ذو تأثير متبادل مع الأداء الأكاديمي وتوضح Pintrich et al,.(1991)أن الاستراتيجيات الدافعة والمعززة للتعلم هي تلك المعتقدات والسلوكيات التي يستخدمها الطلاب لاكتساب وفهم وتعلم المعارف الجديدة، وتري Elliot(1990) & Gresham أن المهارات الاجتماعية سلوكيات مكتسبة مقبولة اجتماعياً تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين بطرق تساعدهم على اختيار الاستجابات الايجابية وتجنب السلبية، وتشير Bradley &Corwyn (2002) أن المهارات الاجتماعية، ودافعية الطلاب الداخلية للتعلم وشعورهم بالرضا والانتماء للمدرسة وتوظيفهم لاستراتيجيات التعلم إضافة إلى توجهات أهداف الإنجاز ذات علاقة إيجابية قوية بين والأداء والاندماج الأكاديمي بالنسبة لطلاب المدارس الحكومية والخاصة، كما أن النماذج الأسرية تمثل محددات ومصادر أساسية ومهمة لاندماج الطلاب، وتوضح Elliott et al., (2001) أن الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات والمسؤولية تمثل متغيرات شخصية تلعب دوراً واضحا في تطور الاندماج الأكاديمي للطلاب، وتبين Wigfield & Eccles, (2000) أن تقييم الفرد لأهدافه المستقبلية يعزز لديه تعرف أهمية المهام لإنجاز هذه الأهداف ومن ثم يكون له تأثير في الاندماج، بينما تبين Zhao & Kuh, (2004) أن شبكة العلاقات الاجتماعية القوية ضرورية

للاندماج في الخبرات المدرسية، وتوضح Snider & Battalio (2011) إلى أن الاندماج المدرسي هو المفهوم الأوسع للاندماج الاجتماعي والأكاديمي، وأن تحسين سلوكيات الاندماج يكون من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية وتوضح Shell & Husman (2001) إلى أن الذين يربطون بين المواد الدراسية والمهن التي يرغبونها يقدمون مهارات معرفية عالية واندماج مرتفع في الأهداف التعليمية والمهام، كما توصلت Reschly et al., (2008) أن هناك ارتباط بين المشاعر الإيجابية للتلاميذ والمستويات المرتفعة من الاندماج المعرفي في المدرسة كما أن عمليات التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة من العوامل ذات الارتباط بالاندماج الأكاديمي .

- **المرونة التحفيزية والعوامل الخارجية (السياقية والاجتماعية) :**

توضح Beena (1990) أن المناخ الأسري تلك الأنشطة الاجتماعية والبدنية والعاطفية للأسرة والعلاقات الشخصية بين الوالدين والطفل، واتجاهات الوالدين نحو الطفل كما يدركها، ويعرف المجلس الوطني للمناخ المدرسي The National School Climate Council (2007) المناخ المدرسي بأنه، ويعرف المجلس الوطني للمناخ المدرسي (٢٠٠٧) المناخ المدرسي بأنه "المعايير والقيم والتوقعات التي تجعل الأشخاص يشعرون بالأمان اجتماعيا وعاطفيا وجسديا وتشير أنه نتاج للعلاقات الشخصية بين الطلاب والأسر والمعلمين وموظفي الدعم والإداريين، ويتم تعزيزه من خلال رؤية مشتركة للاحترام والاندماج عبر النظام التعليمي، وتوضح Stewart,(2008) أن هناك ثلاثة مكونات أساسية للمناخ المدرسي هي الاندماج والسلامة والبيئة المدرسية، تشير الدراسات إلى أن العوامل الخارجية والتي تتضمن البيئة المدرسية وما تتضمنه من: تفاعلات الطلاب مع المعلمين والآباء، والأقران، والدعم الاجتماعي ، وبيئة المدرسة، والعمل الأكاديمي المكلفين به تلعب دورا رئيسا في دعم أو تقويض الاندماج المدرسي وتبين Martinez et al.,(2011) أن الدعم الاجتماعي هو ذلك الدعم الذي يمكن للفرد الوصول إليه من خلال الروابط الاجتماعية مع الأفراد والجماعات الأخرى والمجتمع وتوضح Vansteenkiste et al.,(2006) أن هناك نمطين من التوجهات الدافعية هما : التوجه الدافعي الداخلي Intrinsic حيث يتحرك الفرد لأداء المهام المكلف بها رغبة في الثواب الذاتي والذي يشعره بالرضا والارتياح والسعادة الذاتية نتيجة تحقق الهدف ويتصف مثل هؤلاء بالتحدي والمثابرة بينما ذوو التوجه الدافعي الخارجي Extrinsic فهم يؤدون المهام رغبة في الثواب الخارجي والذي ربما يتمثل في الحصول علي الدرجة ، أو حتي تقدير واحترام المعلمين أو الآباء أو تجنب النظرة السلبية من الآخرين، كما أشارت Juvonen (2007) إلى وجود ارتباط إيجابي بين دعم الأقران والمخرجات المدرسية والتكيف والاندماج والدافعية الأكاديمية، وكذلك السلوكيات الاجتماعية غير المقبولة، وهناك علاقة واضحة بين علاقات الأقران وتحقيق الانتماء وتلبية

الاحتياجات وكذلك تسريع الانفعالات المهمة نحو السلوكيات التكيفية في السياق المدرسي، وترى Simons-Morton& Chen, (2012) أن أبعاد مفهوم الذات تتأثر بالارتباطات السلبية مع مجموعة الأقران مثل الرفض، العدوان وتكون النتيجة هي انخفاض الاندماج المدرسي، ولذلك فإن ضعف الاندماج يعد رد فعل للتأثيرات السلبية للقرين، وتبين Ryan & Patrick (2001) أن المناخ المدرسي التنظيمي والتعليمي والاجتماعي له تأثير في الاندماج والأداء الأكاديمي

وتوضح Roeser et al.,(2009) أن مناخ التعلم ذو تأثير كبير على المشاركة نتيجة لمعتقدات وسلوكيات المعلمين نحو دعم الاستقلال الذاتي للطلاب فضلاً عن إتاحة الفرص للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهام الأكاديمية ودعم قدرات التنظيم الذاتي، ويمنح الطلاب مسؤولية التأثير على بيئة التعلم وتوضح Simons-Morton & Chen (2012) أن دعم المعلمين يرتبط بعدد من مؤشرات الاندماج السلوكي، وهي المشاركة العالية في الأنشطة المدرسية، وخفض السلوكيات التخريبية. وتري Lee & Shute (2010) أن المتغيرات الاجتماعية السياقية، والشخصية تدعم الاندماج الأكاديمي (التأثيرات الإيجابية من الوالدين والمعلمين والأقران) ظهرت أنها داعمة بشكل كبير لاندماج الطلاب.

- **المتغيرات المعدلة والمتغيرات الوسيطة Moderators &Mediators Variables**:

توضح (Cole & Turner, 1993) أن المتغير المعدل Moderator Variable المتغير الذي يظهر أثره عندما تتنوع قوة أو جهة العلاقة بين متغيرين كوظيفة لتواجده، والمتغير المعدل ليس بحاجة إلى التأثير على المتغير الناتج Outcome Variable، ولكنه يمثل مجموعة من الظروف تخفف أو تعدل من العلاقة بين متغيرين أو أكثر، أما المتغير الوسيط Mediator Variable فهو متغير يؤثر على متغير ثاني(الناتج) بطريقة غير مباشرة فقط من خلال عملية أو خطوة توسطية intermediate ومقدمة بمتغير ثالث، كما ينظر للمتغير الوسيط في نفس الوقت على أنه نتيجة وتسلسل consequence للمتغير الأول وسبباً لمتغير النتيجة أو العائد. وفي النموذج التوسطي يترجم التأثير الكامل للمتغير الأول على المتغير الناتج من خلال المتغير الوسيط .

هناك دراسات تناولت مفهوم المرونة التحفيزية بمكوناته كمتغير توسطي أووسيط بين المتغيرات الشخصية والسياقية من ناحية والإنجاز الأكاديمي من ناحية أخري منها Fredricks et al.,(2004) التي أوضحت الدور الأساسي للاندماج المدرسي في نجاح التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي، كذلك إعادة الاندماج نتيجة تعرضهم للمشكلات والضغوط التعليمية اليومية، Martin & Marsh (2009) ربطت مكونات المرونة التحفيزية بكثير من المتغيرات الحياتية والشخصية للمتعلمين، كما يرتبط التحصيل الأكاديمي بعلاقات واضحة

بكثير من العوامل الخارجية والداخلية المتعلقة بالمتعلم واختبرت Green, et al.,(2012) ثلاثة نماذج مفترضة للعمليات التي تؤثر في الأداء الأكاديمي وتوصلت إلى أن الدافع الأكاديمي ومفهوم الذات لديهما قدرة تنبؤية بالاتجاه نحو المدرسة والاندماج كما أن التوجه نحو المدرسة تنبأ إيجابيا بالتوجه نحو المشاركة الصفية، وأداء المهام المدرسية. ودراسة Simons-Morton& Chen (2009) أظهرت أن أساليب التنشئة الوالدية تؤثر في اندماج التلاميذ في الأنشطة المدرسية ويمنعهم من تقوية الرابطة مع الأقران السيئين. وفي Reschly et al.,(2008) بينت العلاقة بين الانفعالات الإيجابية المتعلقة بالمدرسة، وأساليب التكيف وبين الاندماج المدرسي لدي طلاب الصف السابع والعاشر، وهدفت دراسة Henry et al.,(2012) إلى تقييم إلى أى مدى يكون مؤشر الاندماج في المدرسة تحذيرا بالتسرب وبالمشكلات السلوكية، جاءت العينة (٩١١) طالبا في المستوى الثامن والتاسع، وتوصلت إلى أن عدم الاندماج بالمدرسة يرتبط بالانقطاع عن الدراسة وبالمشكلات السلوكية الخطيرة كإدمان المخدرات، وتوصلت (2005) Spera إلي وجود ارتباط دال بين اندماج الطلاب في العمل ودعم الوالدين.

- **إجراءات الدراسة** :

- **المشاركون في الدراسة** :

يتحدد مجتمع الدراسة الحالية بمجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرستي الوليدية والجلاء الابتدائية بأسيوط. ومجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستي ناصر والجلاء الإعدادية بأسيوط ، وهذه المدارس تابعة لإدارة أسيوط التعليمية التابعة لمحافظة أسيوط، كما يتميز هذا المجتمع بأن التلاميذ فيه في جملتهم ينتمون إلى طبقة اجتماعية اقتصادية واحدة تقريبا ، وهو مؤشر على تجانس مجتمع الدراسة كما تبدو أهمية مجتمع الدراسة في أنه يتضمن تلاميذ الصف الخامس وهم يمثلون نهاية المرحلة الابتدائية بينما يمثل تلاميذ الصف الأول الإعدادي بداية المرحلة الإعدادية بما يتيح الفرصة لدراسة عملية الانتقال لدى التلاميذ، ولأغراض الدراسة الحالية تم اختيار مجموعتين من التلاميذ ، مجموعة استطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة ومجموعة أساسية لمعالجة الفروض واستخلاص النتائج.

- **المجموعة الاستطلاعية** : تكونت المجموعة الاستطلاعية من ١٣٠ تلميذاً وتلميذة بالصفين الخامس الابتدائي والأول الإعدادي الابتدائية، بحيث تكونت من (٦٩) تلميذا وتلميذة من الصف الخامس (متوسط ١٠.٢ سنة وانحراف معياري ١.٠٨) ، و(٦١) تلميذا وتلميذة من الأول الإعدادي، (متوسط ١٢.٤ سنة ، وانحراف معياري ١.٢٥)
- **المجموعة الأساسية** : تكونت عينة الدراسة من ٧٢٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والأول الإعدادي، ٣٧٤ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس ، متوسط ١٠.٥ سنة ، وانحراف معياري ٠.٩، موزعين

كالتالي : الوليدية الابتدائية ١٧٦ تلميذاً (٨١ ولداً، ٩٦ بنتاً) الجلاء الابتدائية٢١١ تلميذاً (١٠١، ١١٠ بنتاً). و٣٤٦ تلميذاً وتلميذة من الصف الأول الإعدادي، متوسط ١٢.٦، وانحراف معياري ١.٤ موزعين: الجلاء الإعدادية بنين ١٦٢تلميذاً، عصمت عفيفي الإعدادية بنات ١٨٤ تلميذة.

- **منهج الدراسة** :

تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة البحوث الارتباطية التنبؤية، حيث تهدف إلى التنبؤ بالمرونة التحفيزية بأبعادها والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة بمعلومية عدد من المتغيرات المستقلة متمثلة في عدد من العوامل الداخلية (الانتماء للمدرسة، الدافعية الداخلية ، المهارات الاجتماعية ، استراتيجيات الدافعية للتعلم) والخارجية (الدعم الاجتماعي، المناخ الأسري، المناخ المدرسي الدافعية الخارجية) ، إضافة إلى التحقق من صدق النموذج المقترح للعلاقة بين المتغيرات .

- **أدوات الدراسة** :

- **مقياس المرونة التحفيزية:** من إعداد الباحث ويهدف إلي تحديد مدى اندماج التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية في الأنشطة والمهام المدرسية وقدرتهم علي التغلب على العقبات ومعاودة الاندماج مرة ثانية أو السخط والتخلي عن المهمة ، وتم الرجوع للدراسات التي تناولت قياس المرونة التحفيزية(Skinner et al., (2009 ويتكون Liem, & Martin,(2012) المقياس من ثلاثة أبعاد الاندماج (١٦ عبارة)، وإعادة الاندماج (٨ عبارات) والسخط والاستياء (١٤عبارة) ، ويتبع هذا المقياس أسلوب ليكارت من خلال أربعة بدائل متدرجة : لا تنطبق تماماً (١) إلي تنطبق تماماً (٤) ، ولحساب صدق المحك الخارجي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على أبعاد المقياس ومتوسط درجاتهم التحصيلية لثلاثة أشهر متتالية ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لتلاميذ الابتدائي (٠.٨٢،٠.٨٩،٠.٧٧)، ولتلاميذ الإعدادي (٠.٧٤،٠.٨٤،٠.٨٠).

ونظراً لما أشارت إليه الدراسات من علاقة المرونة التحفيزية وأبعادها والتحصيل الدراسي ، لذا تم استخدام صدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي، حيث يشير فؤاد البهي السيد (٢٠١٠) أنه يشير إلى قدرة الاختبار التمييزية ،تم الاعتماد على درجات تحصيل العينة الاستطلاعية في التحصيل كمحك لتحديد مدى صدق الاختبار، حيث تم تحديد الإرباعيين الأدنى والأعلى لعينة التقنين، وذلك في المجموع الكلي للتحصيل لثلاثة أشهر متتالية للعام ٢٠١٣/٢٠١٤، وذلك لتحديد مجموعتي المرتفعين والمنخفضين ثم المقارنة بين متوسطي درجات خلايا المجموعتين على مقياس المرونة التحفيزية بأبعادها الثلاثة، وبلغت قيم "ت" للأبعاد للصف الخامس (٤.٢، ٣، ٨.٧) وهي دالة عند

٠.٠١لدرجة حرية ٨٢ ، وللصف الأول (٥.٥، ٣.٤، ٦.٤) وهي دالة عند ٠.٠١لدرجة حرية ٨٤ ، مما يدل على تمتع الاختبار بقدرة تمييزية بين المستويات المختلفة من التلاميذ في التحصيل الدراسي، ومن ثم يتمتع بمؤشرات عالية من الصدق وصلاحيته في قياس ما وضع من أجله. ولحساب الثبات تم إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد للصف الخامس(٠.٧٤ ـ ٠.٨٤) الإعدادي (٠.٧٢ ـ ٠.٨٥) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات ، كما تم حساب معاملات ثبات أبعاد المقياس عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي (صلاح الدين علام ، ٢٠٠٢: ١٦٥) وتراوحت قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس باستخدام معامل ألفا ـ كرونباك للصف الخامس (٠.٧٨ ـ ٠.٨١)، والأول الإعدادي (٠.٧٦ ـ ٠.٨٤) وهي دالة عند ٠.٠١وتشير إلى تمتع المقياس بثبات مقبول

- **مقياس المهارات الاجتماعية Gresham & Elliott, (1990) :** ترجمة وإعداد الباحث وهو يهدف إلى تحديد مدى امتلاك التلاميذ لمهارات التفاعل الاجتماعي ، والسلوكيات الأكاديمية ، وكذلك نقاط القوة والضعف في السلوك الاجتماعي، وقد تم مراجعة الترجمة من اثنين في تخصص اللغة الإنجليزية وتبين أن الترجمة سليمة ومناسبة للبيئة المصرية ، ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد: المهارات الاجتماعية ٣٠عبارة، السلوك المشكل ١٨عبارة الكفاية الاجتماعية ٩ عبارات، ويقدر المعلم سلوكيات الأطفال علي أبعاد المقياس على سلم مدرج من صفر ـ ٢ ، وتم عرض المقياس على خمسة من الأساتذة بقسم علم النفس لإبداء آرائهم في أبعاده وعباراته، وتم الأخذ بنسبة اتفاق ٨٠٪ فما أعلي، كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات بين ٠.٨٠ ـ ٠.٩٣، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ٠.٧٨ ـ ٠.٨٥، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني (٣) أسابيع، وبلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس للصف الخامس(٠.٧٩،٠.٨٢،٠.٧٧،٠.٨٨)،بينما بلغت للصف الأول (٠.٧٤،٠.٨٦،٠.٧٧،٠.٨٣) مما يدل علىٍ تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، تم عقد مقابلة مع (١٢) معلماً (ثلاثة من كل مدرسة) لتدريبهم على كيفية تقدير سلوكيات الأطفال .
- **مقياس الانتماء للمدرسة:** من إعداد الباحث ويهدف إلى التعرف على شعور التلاميذ بقيمة تواجدهم بالمدرسة واستمتاعهم بالانتماء إليها والمشاركة في أنشطتها المتنوعة، وجاء تصميم المقياس في ضوء الدراسات السابقة مثل Akar –Vural ,et al.,(2013) يتكون من ثلاثة أبعاد : الشعور بالمدرسة (٩عبارات) ، والمشاركة وعلاقات الاهتمام (٩عبارات)، والقبول (١٢ عبارة) يتبع هذا المقياس أسلوب ليكارت المتدرج من صفر ـ ٤ ، ولحساب صدق المحك الخارجي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية

على أبعاد المقياس ومتوسط درجاتهم في الاختبار التحصيلي للمدرسة لثلاثة أشهر متتالية ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد للصف الخامس(٠.٧٧ ـ ٠.٨٦) والأول الإعدادي (٠.٧٥ ـ ٠.٨٢) ولحساب الثبات طبق المقياس بعد مرور ٢٢ يوماً بين التطبيقين، وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد للصف الخامس (٠.٨١ ـ ٠.٨٩) وللصف الأول الإعدادي (٠.٨١ ـ ٠.٨٥) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات .

- **مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم:** من إعداد الباحث ويهدف إلى التعرف على استراتيجيات التعلم ومهارات الدراسة الدافعة للتعلم لدى التلاميذ، وقد تم تصميمه في ضوء الدراسات السابقة (Pintrich(2000 ويتكون من ثلاثة أبعاد: الكفاءة الذاتية، الاستراتيجية المعرفية، المهارات ما وراء المعرفية، يتكون المقياس من ٣٠ ثلاثين عبارة ، وتأتي الاستجابات متدرجة وفقاً لليكرت من (١) وتعني عدم الانطباق إلى (٤) وتعني الانطباق التام، ولحساب صدق المحك الخارجي، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على أبعاد المقياس ومتوسط درجاتهم التحصيلية لثلاثة مرات متتالية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخامس(٠.٧٨ ــ ٠.٨٩) بينما بلغت قيم وللإعدادي(٠.٧٨ ـ ٠.٨٨) ونظراً لما أشارت إليه أدبيات التراث النفسي من العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لذا فقد تم حساب صدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي ، وقد جاءت قيم "ت" للأبعاد الثلاثة للصف الخامس بالترتيب(٥.٢، ٤.٥، ٦.٢) وهي دالة عند ٠.٠١لدرجة حرية ٨٢ ، وللصف الأول الإعدادي (٦.٨، ٧.٤، ٤.٤) وهي جميعا دالة عند ٠.٠١لدرجة حرية ٨٤ ، مما يدل على تمتع الاختبار بقدرة تمييزية بين المستويات المختلفة من التلاميذ في التحصيل الدراسي، ومن هنا يتضح تمتع الإختبار بمؤشرات صدق عالية. ولحساب الثبات طبق المقياس بعد مرور ٢٢ يوماً بين التطبيقين، وتراوحت معاملات الثبات للخامس (٠.٨١ ـ ٠.٨٩) الإعدادي (٠.٨١ ـ ٠.٨٥) مما يدل على تمتع المقياس بثبات مقبول .
- **مقياس الدافعية الداخلية:** من إعداد الباحث ويهدف إلى تحديد التحفيز الداخلي للطلاب وتوجههم للمهام من ذواتهم رغبة في تحقيق الأهداف، وقد تم مراجعة عدد من الادبيات للوصول لأبعاد المقياس منها Lepper et al.,(2005) ويتكون من ثلاثة أبعاد: تفضيل التحدي، حب الاستطلاع، الرغبة في الاتقان باستقلالية ، يتبع هذا المقياس أسلوب ليكارت من خلال أربعة بدائل هي: لا تنطبق تماما (١) إلي تنطبق تماما (٤) ، وقد تم عرض المقياس على مجموعة من ٥ من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس ، وقد جاءت نسبة الاتفاق بينهم ١٠٠٪ على مناسبة عبارات المقياس مع تعديل صياغة بعد العبارات.

ولحساب الثبات تم تطبيق المقياس بفاصل زمني (٤) أسابيع بين التطبيقين وتراوحت قيم معاملات الثبات للخامس (٠.٧٦ ــ ٠.٨٦) ، بينما بلغت قيم

معاملات الثبات لأبعاد المقياس والأول الإعدادي (٠.٧٦ ــ ٠.٨٦) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات .

- **مقياس الدعم الاجتماعي:** من إعداد الباحث وقد تم إعداده في ضوء الدراسات ذات الصلة مثل Lee,&Shute(2010) وهو يهدف إلى قياس ما يقدم للطالب من دعم اجتماعي وتشجيع ومساعدة في مواجهة الضغوط المدرسية وحل المشكلات، وهو يتكون من أربعة: دعم الوالدين والأسرة، دعم المعلمين دعم الزملاء بالمدرسة، دعم الأصدقاء والجيران خارج المدرسة وللتحقق من الخصائص المقياس، تم عرضه على خمسة أعضاء بقسم علم النفس بكلية التربية ، واعتمد الباحث علي نسبة اتفاق ٨٠٪ فما أعلي، وتم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد للصف الخامس (٠.٧٥ ــ ٠.٨٩) وللصف الأول (٠.٧٧ ــ ٠.٨٤) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة.
- **مقياس المناخ الأسري :** قام بإعداد هذا المقياس في نسخته الأصلية Beena , (1990) وقام الباحث بترجمته وتعريبه وتم عرض الترجمة على اثنين من تخصص اللغة الانجليزية وأقروا بصحة الترجمة ومناسبتها للعينة ، وهو يهدف إلى تقييم العلاقات الشخصية بين المتعلم وأفراد أسرته كما يراها المتعلم نفسه ، ويتكون المقياس من ١٠ أبعاد : الحرية مقابل التقييد، الاهتمام مقابل الإهمال، الهيمنة مقابل الخضوع، القبول مقابل الرفض، الثقة مقابل عدم الثقة، التساهل مقابل التجنب، الدفء مقابل الفتور، التوقع مقابل اليأس، التحيز مقابل الإنصاف، التواصل الانفتاح مقابل التواصل المنضبط تكون الاستجابة من ثلاثة بدائل: دائما(٢)، أحيانا (١)، أبدا(٠) للعبارات الإيجابية، والعكس للسلبية، تم عرضه على خمسة أعضاء بقسم علم النفس بكلية التربية ، واعتمد الباحث علي نسبة اتفاق ٨٠٪ فما أعلي ، وتم تعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين، كما تم حساب معاملات الثبات بالتجزئة النصفية وتراوحت بين ٠.٦٥ ــ ٠.٧٩ للصف الخامس، ومن ٠.٧٧ ــ ٠.٧٣ للأول الإعدادي، وهو ثبات مقبول .
- **استبيان المناخ المدرسي :** من إعداد الباحث، وقد تم إعداده في ضوء الدراسات ذات الصلة مثل(Appleton et al.,(2008 ويهدف إلى تقييم العلاقات والتفاعلات القائمة بين المتعلم من يتواجد معه في بيئة المدرسة ، داخل وخارج حجرة الدراسة كما يراها المتعلم نفسه، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي: الشعور بالأمان، البيئة المؤسسية، التعلم والتعليم، العلاقات الشخصية، وتم إيجاد صدق المقياس من خلال صدق المحك ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد للصف الخامس من ٠.٧٣ -٠.٨٧، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد للصف الأول من ٠.٧١ ــ ٠.٨٦ وبحساب معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية تراوحت قيم معاملات ثبات الأبعاد من٠.٧٤ــ

٠.٧٦ للصف الخامس، ومن ٠.٧٣ ـ ٠.٨٣ للأول ، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات

- **مقياس الدافعية الخارجية :** من إعداد الباحث ويهدف إلي التعرف على المحفزات الخارجية للتلاميذ التي تدفعهم للإنجاز ، وقد تم مراجعة الأدبيات المرتبطة مثل Pintrich & DeGroot (1997) ويتكون من ثلاثة أبعاد: سهولة العمل، إرضاء المعلم، الاعتماد على المعلم ، ويتبع المقياس أسلوب ليكارت من خلال أربعة بدائل، وتم إيجاد صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد للصف الخامس من ٠.٧٣ ـ ٠.٨٧ ، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد للصف الأول الإعدادي من ٠.٧١ ـ ٠.٨٦ وبحساب معاملات الثبات بعد تطبيقه بفاصل زمني ثلاثة أسابيع بين التطبيقين، وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد للصف الخامس (٠.٧٧ ـ ٠.٨٤) وللأول الإعدادي (٠.٧٧ ـ ٠.٨٤) مما يدل على تمتع المقياس بقيمة ثبات مقبولة.

- **خطوات السير في الدراسة** :

تم تنفيذ هذه الدراسة بالفصلين الدراسيين الأول والثاني خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ وسارت إجراءات الدراسة على النحو التالي :

- تحديد تلاميذ المجموعة الاستطلاعية للوقوف على كفاءة أدوات الدراسة.
- تحديد تلاميذ المجموعة الأساسية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والأول الإعدادي من أربعة مدارس في مدينة أسيوط تقع في نفس الحيز الجغرافي من الذكور والإناث .
- تدريب ثمانية معلمين (اثنان بكل مدرسة) والذين سيقومون بالمساعدة في التطبيق وذلك بإعطائهم خبرة بكيفية تطبيق الأدوات والإجابة على أسئلة التلاميذ بمعاونة الباحث .
- تحليل البيانات ومناقشة النتائج والاستنتاجات.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها**:

وينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصفين الخامس الابتدائي والأول الإعدادي على مقاييس: العوامل الداخلية المحددة، العوامل الخارجية المحددة، المرونة التحفيزية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض فيما يتعلق بالعوامل الداخلية والخارجية المحددة والمرونة التحفيزية بأبعادها فقد تم حساب قيمة (ت) لمتوسطات درجات التلاميذ المشاركين على مقاييس العوامل الداخلية المحددة. والجدول رقم (١) يوضح قيمة (ت) لمتوسطات درجات التلاميذ على المقاييس المستخدمة .

جدول رقم (١) قيم ت للفروق بين تلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي في المتغيرات الداخلية المحددة والخارجية المحددة والمرونة التحفيزية

العوامل	المتغيرات / الأبعاد	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة ت
الداخلية	استراتيجيات الدافعية للتعلم	الخامس	٦.٤٦	١.٣٧	٠.٠٧٣	٢.٦٣❖
		الأول	٦.١٨	١.٤٠	٠.٠٧٥	
	الانتماء للمدرسة	الخامس	٦.٢٤	٠.٩٧٦	٠.٠٥٢٥	٠.٤٤٢
		الأول	٦.٢٠	١.٠٠	٠.٠٥٤٠	
	المهارات الاجتماعية	الخامس	٨.٣٥	١.٣٦	٠.٠٧٣٣	٠.٦٨٥
		الأول	٨.٢٨	١.٤٤	٠.٠٧٧٩	
	الدافعية الداخلية	الخامس	٢.٢٣	٠.٦٧٣	٠.٠٣٦	٤.٦٦❖❖
		الأول	٢.٠٠	٠.٦٣٤	٠.٠٣٤	
الخارجية	الدعم الاجتماعي	الخامس	٨.٨٤	١.٧٠	٠.٠٩١	١٢.٨٥❖❖
		الأول	٧.٢٩	١.٤٥	٠.٠٧٨	
	المناخ المدرسي	الخامس	١٠.٠٤	٢.٠٨	٠.١١١	٥.٣٤❖❖
		الأول	٩.٢٠	٢.٠٥	٠.١١٠	
	المناخ الأسري	الخامس	١٨.٥٥	٢.٩٦	٠.١٥٩	٠.٦٤٥
		الأول	١٨.٤٠	٢.٩٧	٠.١٦٠	
	الدافعية الخارجية	الخامس	٢.٤١	٠.٨٠٣	٠.٠٤٣	٣.٦٣❖❖
		الأول	٢.١٩	٠.٧٨٠	٠.٠٤١	
المرونة التحفيزية	الاندماج	الخامس	١١.٩٩	٢.١١	٠.١١	٢.٦٢❖
		الأول	١١.٥٥	٢.٢٩	٠.١٢	
	إعادة الاندماج	الخامس	٣.٩٥	٠.٧٦	٠.٠٤	٠.٩٦٢
		الأول	٣.٨٩	٠.٧٥	٠.٠٤	
	السخط والتخلي	الخامس	٥.٥٩	١.٨٤	٠.٠٤	٤.٧٧❖❖
		الأول	٥.٩٤	١.٠٤	٠.٠٥	

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ، دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي علي مقاييس استراتيجيات الدافعية للتعلم والدافعية الداخلية حيث جاءت قيم (ت) دالة عند ٠.٠١ لصالح الصف الخامس مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل في هذا الجزء، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات هؤلاء التلاميذ علي مقياسي الانتماء للمدرسة والمهارات الاجتماعية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً علي مقاييس الدعم الاجتماعي والمناخ المدرسي والدافعية الخارجية حيث جاءت قيم (ت) دالة عند ٠.٠١ لصالح الصف الخامس مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل في هذا الجزء ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً علي مقياس المناخ الأسري، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ الصفين علي مقاييس المرونة التحفيزية لبعد الاندماج المدرسي ، حيث جاءت (ت) دالة عند ٠.٠١ لصالح الصف الخامس مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل في هذا الجزء أيضاً، كما

وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ الصفين علي بعد السخط والتخلي ، حيث جاءت (ت) دالة عند ٠.٠١ لصالح الصف الأول الإعدادي مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل في هذا الجزء أيضاً بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ علي اختبار بعد إعادة الاندماج .

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**:

وينص علي" يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية العوامل الداخلية والعوامل الخارجية والمرونة التحفيزية لدى تلاميذ العينة الأساسية المشاركين.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الانحدار المتعدد Stepwise Regression للعوامل الداخلية المحددة كمتغيرات مستقلة للدراسة والتحصيل الدراسي للتلاميذ المشاركين ، وجدول (٢) يوضح حساب تحليل التباين للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع .

جدول (٢) تحليل التباين للانحدار للعوامل الداخلية مستقلة والتحصيل الأكاديمي

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النموذج	قيمة F
الانحدار	٣٧.٢٦	٢	١٨.١٩	الانحدار	❖١٨.٢
البواقي	٣٥١.٣٦	٣٤٣	١.٠٢	البواقي	
المجموع	٣٨٨.٦٢	٣٤٥		المجموع	
الانحدار	١٩.٧٢٥	١	١٩.٧٢٥	الانحدار	❖٥.٩
البواقي	١١٥٠.٥٩٥	٣٤٧	٣.٣١٦	البواقي	
المجموع	١١٧٠.٣٢١	٣٤٨		المجموع	

دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول تحليل التباين جدول (٢) أن قيمة F دالة مما يجعلنا نرفض فرض العدم (الفرض الصفري) ونقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، ويمكن تحديد السبب في المعنوية من خلال حساب معاملات الانحدار كما في الجدول (٣) :

جدول (٣) نموذج الانحدار المتعدد للعوامل الداخلية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ المشاركين

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار	خطأ القياس	قيمة t	دلالة t	معامل التحديد R	مربع R	معامل R التوافقي
الصف الخامس	الثابت	٢.٨٥	٠.٣٧	٧.٥٣	٠.٠٠٠	٠.٣١٠	٠.٠٩٦	٠.٠٩١
	الانتماء للمدرسة	٠.٢٣	٠.٠٦	٣.٨٩	٠.٠٠٠			
	استراتيجيات الدافعية للتعلم	٠.١٢	٠.٠٤	٢.٨٥	٠.٠٠٠			
الصف الأول	الثابت	٤.٦٧٩	٠.٣٢٤	١٤.٤٥٩	٠.٠٠٠	٠.١٣٠	٠.٠١٧	٠.٠١٤
	الدافعية الداخلية	٠.٣٧٥	٠١٥٤	٢.٤٣٩	٠.٠١٥			

يتضح من جدول (٣) أن معامل الانتماء للمدرسة واستراتيجيات الدافعية للتعلم جاءت معنوية للصف الخامس.

بينما جاءت الدافعية الداخلية معنوية للصف الأول الإعدادي وهو سبب معنوية تحليل التباين للانحدار، ويمكن تفسير ذلك كما يلي: جاءت قيمة معامل الارتباط R لنموذج الصف الخامس تساوي ٠.٣١ ، وقيمة معامل التحديد٠.٠٩٦ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٠٩١، وهي دالة عند ٠.٠١ ، قيمة " ف " للنموذج ١٨.١٩ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٩٪ من التغيرات في التحصيل لتلاميذ الصف الخامس تعزي إلى الانتماء للمدرسة مضافا إليه استراتيجيات الدافعية للتعلم دون بقية المتغيرات المستقلة، ويمكن التنبؤ بالتحصيل لتلاميذ الصف الخامس من خلال العوامل الداخلية المحددة بمعادلة الانحدار: ص ه = ٢.٨٥ +٠.٢٣ س١+ ٠.١٢س٢ ، حيث ص ه المتغير التابع التحصيل ، س١ المتغير المستقل الانتماء للمدرسة بمكوناته ، س٢ المتغير المستقل استراتيجيات الدافعية للتعلم بمكوناته المحددة . كما يتضح من جدول رقم (٣) أن قيمة معامل الارتباط R للنموذج الصف الأول الإعدادي تساوي ٠.١٣٠ ، وقيمة معامل التحديد٠.٠١٧ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٠١٤ وهي دالة عند مستوي ٠.٠١ ، قيمة " ف " للنموذج ٥.٩٥ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ١٣٪ من التغيرات الحادثة في التحصيل لتلاميذ الإعدادي تعزي إلى معامل الدافعية الداخلية منفرداً دون بقية المتغيرات المستقلة ، ويمكن التنبؤ بالتحصيل لتلاميذ الإعدادي بمعادلة الانحدار: ص ه = ٤.٦٧٩ +٠.٣٧٥ س١ ، حيث ص ه المتغير التابع التحصيل ، س١ المتغير المستقل الدافعية الداخلية بمكوناته.

وللتحقق من صحة الفرض في التنبؤ بالتحصيل من العوامل الخارجية لعينة المشاركين، تم حساب معامل الانحدار المتعدد Stepwise Regression للعوامل الداخلية المحددة كمتغيرات مستقلة للدراسة والتحصيل، وجدول (٤) يوضح حساب تحليل التباين للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع .

جدول (٤) تحليل التباين لانحدار العوامل الداخلية المحددة والتحصيل الدراسي

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
الصف الخامس	الانحدار	١٦.٧٢٧	٢	٨.٣٦٤	٧.٧١٤❖
	البواقي	٣٧١.٨٩٥	٣٤٣	١.٠٨٤	
	المجموع	٣٨٨.٦٢٢	٣٤٥		
الصف الأول	الانحدار	١٩٥.٥٣٠	٢	٩٧.٧٦٥	٣٤.٧٠١❖
	البواقي	٩٧٤.٧٩١	٣٤٦	٢.٨١٧	
	المجموع	١١٧٠.٣٢١	٣٤٨		

❖ دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول تحليل التباين (٤) أن قيمة F دالة مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، ويمكن تحديد السبب في المعنوية من خلال حساب معاملات الانحدار كما في الجدول (٥):

جدول (٥) نموذج الانحدار المتعدد للعوامل الخارجية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ المشاركين

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار	خطأ القياس	قيمة t	معامل الارتباط R	مربع R	معامل R التوافقي
الصف الخامس	الثابت	٤.٥٠٣	٠.٣٢٧	١٣.٧٥ ❖	٠.٢٠٧	٠.٠٤٣	٠.٣٧
	الدعم الاجتماعي	٠.١١٢	٠.٠٣٣	٣.٣٩ ❖			
	الدافعية الخارجية	٠.١٦٢	٠.٠٧٠	٢.٣١			
الصف الأول	الثابت	٥.٢٢١	٠.٥١٤	١٠.١٦٦ ❖	٠.٤٠٩	٠.١٦٧	٠.١٦٢
	المناخ المدرسي	٠.٣٤٦	٠.٠٤٧	٧.٣٦٢ ❖			
	الدعم الاجتماعي	٠.٤٠٦	٠.٠٦٤	٦.٣٦٣ ❖			

❖ دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أن معامل الدعم الاجتماعي والدافعية الخارجية معنويا للصف الخامس ، وهو النموذج الأفضل ، والمناخ الأسري والدعم الاجتماعي معنويا للأول الإعدادي وهو النموذج الأفضل وهو سبب معنوية تحليل التباين للانحدار، ويمكن توضيح ذلك كما يلي : جاءت قيمة معامل الارتباط R لنموذج الصف الخامس٠.٢١ ، وقيمة معامل التحديد٠.٠٤ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R ٠.٠٤، وهي دالة عند ٠.٠١ ، وقيمة " ف " للنموذج ٧.٧١ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٤٪ من التغيرات الحادثة في التحصيل لتلاميذ الصف الخامس تعزي إلى الدعم الاجتماعي مضافا إليه استراتيجيات الدافعية الخارجية دون بقية المتغيرات المستقلة، ويمكن التنبؤ بالتحصيل لتلاميذ الصف الخامس من خلال الدعم الاجتماعي واستراتيجيات الدافعية الخارجية بمعادلة الانحدار التالية : ص ه = ٤.٥٠ +٠.١١ س١+ ٠.١٦س٢ ، حيث ص ه المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي، س١ المتغير المستقل الدعم الاجتماعي بمكوناته المحددة ، س٢ المتغير المستقل الدافعية الخارجية بمكوناته المحددة . كما جاءت قيمة معامل الارتباط R لنموذج الأول الإعدادي = ٠.٤١ وقيمة معامل التحديد ٠.١٧ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.١٦، وهي دالة عند مستوي ٠.٠١ ، كما بلغت قيمة " ف " للنموذج ٣٤.٧٠ وهي دالة عند مستوي ٠.٠١ ، أي أن ١٦٪ من التغيرات الحادثة في التحصيل الأكاديمي لتلاميذ الإعدادي تعزي إلى المناخ المدرسي مضافا إليه الدعم الاجتماعي دون بقية المتغيرات المستقلة للعوامل الخارجية المحددة، ويمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال معامل المناخ المدرسي مضافا إليه معامل الدعم الاجتماعي من خلال معادلة الانحدار التالية : ص ه = ٥.٢٢ +٠.٣٥ س١+ ٠.٤١س٢ ، حيث ص ه المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي، س١ المتغير المستقل المناخ المدرسي بمكوناته المحددة ، س٢ المتغير المستقل الدعم الاجتماعي بمكوناته المحددة

وللتحقق من صحة الفرض فيما يخص التنبؤ بالتحصيل من أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة لدي عينة المشاركين ،تم حساب معامل الانحدار المتعدد

لأبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة والتحصيل الدراسي ، وجدول (٦) التالي يوضح حساب تحليل التباين للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع لدى عينة المشاركين .

جدول (٦) تحليل التباين للانحدار المرونة التحفيزية الثلاثة والتحصيل الدراسي

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
الصف الخامس	الانحدار	١١٤.٨٢	٣	٣٨.٢٨	❖٤٧.٨١
	البواقي	٢٧٣.٧٩	٣٤٢	٠.٨٠	
	المجموع	٣٨٨.٦٢	٣٤٥		
الصف الأول	الانحدار	٢٤.٦٦	٣	٨.٢٢	❖٢.٤٨
	البواقي	١١٥٣.٥٩	٣٤٥	٣.٣٢	
	المجموع	١١٧٨.٢٥	٣٤٨		

❖دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول تحليل التباين (٦) أن قيمة F دالة مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، ويمكن تحديد السبب في ذلك من خلال حساب معاملات الانحدار كما يلي جدول (٧) :

جدول (٧) نماذج الانحدار المتعدد لأبعاد المرونة التحفيزية على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ المشاركين

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار	خطأ القياس	قيمة t	معامل التحديد R	مربع R	معامل R التوافقي
الصف الخامس	الثابت	١.٨٠	٠.٣٣	❖❖٥.٥١	٠.٥٤٤	٠.٢٩٥	٠.٢٨٩
	الاندماج	٠.٠٠٢	٠.٠٥	٠.٠٣٢			
	إعادة الاندماج	٠.٠٠٢	٠.٠٧	٠.٠٣٣			
	السخط والانسحاب	٠.٥٥٠	٠.١١	❖❖٥.١٦			
الصف الأول	الثابت	٣.٩١	٠.٩٣	❖❖٤.٢١	٠.١٤٢	٠.٠٢٠	٠.٠١٢
	الاندماج	٠.٠٨٩	٠.٠٦٥	١.٣٧			
	إعادة الاندماج	٠.٠٥٨	٠.١٦	٠.٣٧			
	السخط والانسحاب	٠.٤٢٠	٠.١٧	❖❖٢.٥٠			

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) أن قيمة معامل الارتباط R لنموذج الصف الخامس تساوي ٠.٥٤٤ ، وقيمة معامل التحديد ٠.٢٩٥ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٢٨٩، وهي دالة عند ٠.٠١ ، قيمة " ف " للنموذج ٤٧.٨١ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٢٩٪ من التغيرات الحادثة في التحصيل لتلاميذ الصف الخامس تعزي إلى الاندماج مضافاً إليه بقية المتغيرات المستقلة ، ويمكن التنبؤ بالتحصيل لتلاميذ الصف الخامس بمعادلة الانحدار: ص ٥ = ١.٨٠ +٠.٠٠٢ س١+ ٠.٠٠٢س٢ + ٠.٥٥٠س٣، حيث ص ٥ المتغير التابع التحصيل ، س١ المتغير المستقل الاندماج بمكوناته المحددة، س٢ المتغير المستقل إعادة الاندماج بمكوناته المحددة، س٣ المتغير المستقل السخط والتخلي بمكوناته .

كما يتضح من جدول (٧) أن قيمة معامل الارتباط R لنموذج الإعدادي = ٠.١٤ ، وقيمة معامل التحديد٠.٠٢٠ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٠١٢، قيمة " ف " للنموذج ٢.٤٨ وهي دالة عند مستوي ٠.٠٥ ، أي أن ١٪ من التغيرات الحادثة في التحصيل لتلاميذ الإعدادي تعزي إلى الاندماج مضافا إليه بقية المتغيرات المستقلة ، ويمكن التنبؤ بالتحصيل لتلاميذ الإعدادي بمعادلة الانحدار: ص ه = ٣.٩١ +٠.٠٨٩ س١+ ٠.٠٥٨س٢ + ٠.٤٢٠س٣، حيث ص ه المتغير التابع التحصيل ، س١ المتغير المستقل الاندماج المدرسي بمكوناته ، س٢ المتغير المستقل إعادة الاندماج المدرسي بمكوناته ، س٣ المتغير المستقل السخط والانسحاب بمكوناته المحددة .

- **نتائج الفرض الثالث** :

والذي ينص : يمكن التنبؤ بالمرونة التحفيزية وأبعادها بمعلومية العوامل الداخلية والعوامل الخارجية المحددة لدى تلاميذ العينة الأساسية المشاركين.

وللتحقق من صحة الجزء الأول من الفرض الخاص بالتنبؤ بأبعاد المرونة التحفيزية من العوامل الداخلية المحددة، حيث تم حساب معامل الانحدار المتعدد للعوامل الداخلية المحددة كمتغيرات مستقلة للدراسة وأبعاد المرونة التحفيزية ، ولاختبار معنوية الانحدار تم حساب تحليل التباين للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، وجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨) تحليل التباين لانحدار العوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية لتلاميذ العينة الأساسية المشاركين

المشاركون	أبعاد المرونة	النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
الصف الخامس الابتدائي	الاندماج	الانحدار	٣٩٠.٤١	٣	١٣٠.١٤	٣٨.٨٧❖
		البواقي	١١٤٤.٩٠	٣٤٢	٣.٣٥	
		المجموع	١٥٣٥.٣١	٣٤٥		
	إعادة الاندماج	الانحدار	٦٥.٩٢	٣	٢١.٩٧	٥٤.٩٢❖
		البواقي	١٣٦.٨٤	٣٤٢	٠.٤٠٠	
		المجموع	٢٠٢.٧٦	٣٤٥		
	السخط والتخلي	الانحدار	١٠٠.٦٩	٣	٣٣.٥٦	٤١.٨٧❖
		البواقي	٢٧٤.١٢	٣٤٢	٠.٨٠	
		المجموع	٣٧٤.٨١	٣٤٥		
الصف الأول الإعدادي	الاندماج	الانحدار	٥١١.٣٥	٣	١٧٠.٤٥	٤٤.٧❖
		البواقي	١٣١٦.٠٢	٣٤٥	٣.٨١	
		المجموع	١٨٢٧.٣٥	٣٤٨		
	إعادة الاندماج	الانحدار	٦٣.٩٠٩	٤	١٥.٩٨	٤١.٨٩❖
		البواقي	١٣١.٢١	٣٤٤	٠.٣٨١	
		المجموع	١٩٥.١١٩	٣٤٨		
	السخط والتخلي	الانحدار	٢.٩٤	١	٧٣.٨٧	١.٠٣
		البواقي	٢٤٤.٧١	٣٤٤	٠.٨٧٥	
		المجموع	٢٤٧.٦٥	٣٤٥		

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن قيمة F دالة لجميع النماذج ما عدا النموذج الأخير لانحدار العوامل الداخلية على السخط والتخلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل لبقية المتغيرات وهو أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة وهي العوامل الداخلية المحددة والمتغيرات التابعة أبعاد المرونة التحفيزية، ويمكن تحديد السبب في المعنوية من خلال حساب معاملات الانحدار كما في الجدول (٩) :

جدول (٩) نماذج الانحدار المتعدد للعوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية لتلاميذ العينة الأساسية المشاركين

المشارك	أبعاد المرونة	المتغيرات	معامل الانحدار	خطأ القياس	قيمة t	معامل R	معامل التحديد R2	معامل R التوافقي
الصف الخامس	الاندماج	الثابت	٤.١٤	٠.٧٣	❖٥.٦٤	٠.٥٠ ❖	٠.٢٥	٠.٢٥
		الانتماء للمدرسة	٠.٦٤	٠.١٢	❖٥.٤٠			
		مهارات اجتماعية	٠.٣٤	٠.٠٨٨	❖٣.٨٠			
		استراتيجيات دافعية	٠.١٦	٠.٠٨٢	١.٩٩			
	إعادة الاندماج	الثابت	٠.٧٧	٠.٢٥	❖٣.٠٧	٠.٥٧ ❖	٠.٣٣	٠٣٢
		مهارات اجتماعية	٠.١٧	٠.٠٣	❖٥.٥٥			
		الانتماء للمدرسة	٠.١٨	٠.٠٤	❖٤.٢٩			
		استراتيجيات دافعية	٠.١٠	٠.٠٣	❖٣.٦٧			
	السخط والتخلي	الثابت	١.٩٦٤	٠.٣٥٩	❖٥.٤٩	٠.٥٢ ❖	٠.٢٧	٠.٢٦
		مهارات اجتماعية	٠.١٩٦	٠.٠٤٣	❖٤.٥٤			
		الانتماء للمدرسة	٠.٢٦٥	٠.٠٥٨	❖٤.٥٨			
		استراتيجيات دافعية	٠.١٠٥	٠.٠٤٠	❖٢.٦٣٠			
الصف الأول	الاندماج	الثابت	٣.٣٢	٠.٧٣	❖❖٤.٥٦	٠.٥٣ ❖	٠.٢٨	٠.٢٧
		الانتماء للمدرسة	٠.٨٣	٠.١٢	❖❖٦.٩١			
		مهارات اجتماعية	٠.٢٧	٠.٠٩	❖❖٣.٢٠			
		استراتيجيات دافعية	٠.٣٨	٠.١٨	❖٢.١٥			
	إعادة الاندماج	الثابت	١.٠٢	٠.٢٣	❖٤.٣٩	٠.٥٧ ❖	٠.٣٣	٠.٣٢
		الانتماء للمدرسة	٠.١٨	٠.٤	❖٤.٥٩			
		مهارات اجتماعية	٠.٠٨	٠.٠٤	❖٢.٦١			
		دافعية داخلية	٠.٢٦	٠.٠٦	❖٤.٧٠			
		استراتيجيات دافعية	٠.٠٩	٠.٠٤	❖٣.٠٣			

يتضح من جدول (٩) وجود عدد من النماذج لتعبر عن انحدار العوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية، وهذه النماذج تمثل أفضل النماذج التي تم الحصول عليها من خلال تحليل الانحدار للعوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية لأنها تحمل أعلي معامل تحديد وتأثير لأكبر عدد من العوامل ويمكن تفسيره كالتالي: جاءت قيمة معامل الارتباط R لنموذج العوامل الداخلية على الاندماج للصف الخامس ٠.٥٠ ، وقيمة معامل التحديد (R2) ٠.٢٥٤ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٢٤٨، وهي دالة عند ٠.٠١ ، كما جاءت قيم معامل الانحدار لهذه المتغيرات (٠.٦٤، ٠.٣٤، ٠.١٦) ، وقيمة " ف " للنموذج ٤٧.٨١ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٢٥٪ من التغيرات الحادثة في الاندماج المدرسي لتلاميذ الصف الخامس تعزي إلى الاندماج المدرسي مضافاً إليه المهارات الاجتماعية واستراتيجيات الدافعية للتعلم ، ويمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي لتلاميذ الصف الخامس بمعادلة الانحدار التالية: ص ٥ = ٤.١٤٤ +٠.٦٤١ س١+ ٠.٣٣٥س٢ + ٠.١٦٣س٣، حيث ص ٥ المتغير التابع الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل الانتماء للمدرسة بمكوناته ، س٢ المتغير المستقل المهارات الاجتماعية بمكوناته ، س٣ المتغير المستقل استراتيجيات الدافعية للتعلم بمكوناته.

وفي النموذج الخاص بانحدار العوامل الداخلية على الاندماج للصف الأول الإعدادي جدول (٩) يمكن تفسيره كالتالي: جاءت قيمة معامل الارتباط R للنموذج ٠.٥٢٩ ، وقيمة معامل التحديد(R2) ٠.٢٨٠ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R ٠.٢٧٤، وهي دالة عند ٠.٠١ ، كما جاءت قيم معامل الانحدار لهذه المتغيرات (٠.٨٣٩، ٠.٢٧٤، ٠.٣٧٦) بالترتيب كما بلغت قيمة " ف " للنموذج ٤٤.٦٩ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٢٧٪ من التغيرات الحادثة في الاندماج المدرسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي تعزي إلى الاندماج المدرسي مضافاً إليه المهارات الاجتماعية واستراتيجيات الدافعية للتعلم ، ويمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي الصف الأول الإعدادي بمعادلة الانحدار التالية : ص ٥ = ٣.٣١٨ +٠.٨٣٩ س١+ ٠.٢٧٤س٢ + ٠.٣٧٦س٣، حيث ص ٥ المتغير التابع وهو الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل الذي يمثله الانتماء للمدرسة بمكوناته ، س٢ المتغير المستقل الذي يمثله المهارات الاجتماعية بمكوناته ، س٣ المتغير المستقل استراتيجيات الدافعية للتعلم بمكوناته.

وفي النموذج الخاص بانحدار العوامل الداخلية على إعادة الاندماج للصف الخامس جدول (٩) يمكن تفسيره كالتالي: جاءت قيمة معامل الارتباط R للنموذج ٠.٥٧٠ ، وقيمة (R2) ٠.٣٢٥ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٣١٩، وهي دالة عند ٠.٠١ ، كما جاءت قيم معامل الانحدار لهذه المتغيرات (٠.١٧٠، ٠.١٨٠، ٠.١٠٤) بالترتيب كما بلغت قيمة " ف " للنموذج ٥٤.٩٢

وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٣٢٪ من التغيرات الحادثة في إعادة الاندماج المدرسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي تعزي إلى المهارات الاجتماعية مضافاً إليه الانتماء للمدرسة واستراتيجيات الدافعية للتعلم ، ويمكن التنبؤ بإعادة الاندماج المدرسي الصف الخامس الابتدائي بمعادلة الانحدار: ص ه = ٠.٧٧٠+٠.١٧٠ س١+ ٠.١٨٠س٢ + ٠.١٠٤س٣، حيث ص ه المتغير التابع إعادة الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل المهارات الاجتماعية بمكوناته المحددة، س٢ المتغير المستقل الانتماء للمدرسة بمكوناته المحددة، س٣ المتغير المستقل استراتيجيات الدافعية للتعلم بمكوناته.

وفي النموذج الخاص بانحدار العوامل الداخلية على إعادة الاندماج للصف الأول الإعدادي جدول (٩) يمكن تفسيره كالتالي: جاءت قيمة معامل الارتباط R للنموذج ٠.٥٧٢ ، وقيمة معامل التحديد(R2) ٠.٣٢٨ ، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R ٠.٣٢٠، وهي دالة عند ٠.٠١ ، كما جاءت قيم معامل الانحدار لهذه المتغيرات (٠.١٨، ٠.٠٨، ٠.٢٦، ٠.٠٩) ، وقيمة " ف " للنموذج ٤١.٨٩ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٣٢٪ من التغيرات الحادثة في إعادة الإندماج المدرسي لتلاميذ الصف الأول تعزي إلى الاندماج المدرسي مضافاً إليه المهارات الاجتماعية، والدافعية الداخلية، واستراتيجيات الدافعية للتعلم ، ويمكن التنبؤ بإعادة الاندماج المدرسي لتلاميذ الإعدادي من هذه المتغيرات بمعادلة الانحدار التالية : ص ه = ١.٠٢ +٠.١٨ س١+ ٠.٠٨ س٢+ ٠.٢٦س ٣ + ٠.٠٩ س٤، حيث ص ه المتغير التابع إعادة الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل الانتماء للمدرسة بمكوناته المحددة، س٢ المتغير المستقل الذي يمثله المهارات الاجتماعية بمكوناته س٣ المتغير المستقل الدافعية الداخلية بمكوناته ، س٤ المتغير المستقل الدافعية الداخلية بمكوناته المحددة.

وفي النموذج الخاص بانحدار العوامل الداخلية على السخط والتخلي للصف الأول، ومن ثم يكون تفسيره كالتالي: جاءت قيمة معامل الارتباط R للنموذج ٠.٥١٨ ، وقيمة معامل التحديد (R2) ٠.٢٦٩، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٢٦٢، وهي دالة عند ٠.٠١ ، كما بلغت قيمة " ف " للنموذج ٤١.٨٧ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٢٦٪ من التغيرات الحادثة في السخط والانسحاب لتلاميذ الصف الخامس تعزي إلى المهارات الاجتماعية مضافاً إليه الانتماء للمدرسة واستراتيجيات الدافعية للتعلم، ويمكن التنبؤ بالسخط والانسحاب لدى الصف الخامس من هذه المتغيرات بمعادلة الانحدار: ص ه = ١.٩٦٤+٠.١٩٦ س١+ ٠.٢٦٥س٢ + ٠.١٠٥س٣، حيث ص ه المتغير التابع إعادة الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل الذي يمثله المهارات الاجتماعية بمكوناته س٢ المتغير المستقل الانتماء للمدرسة بمكوناته، س٣ المتغير المستقل استراتيجيات الدافعية للتعلم

كما تم حساب معامل الانحدار الخطي بطريقة Enter لمعرفة تأثير المتغيرات المستقلة المتمثلة في العوامل الداخلية المحددة لديهم علي بعد السخط والانسحاب والتنبؤ به لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وجاءت قيمة F (١.٠٢) وهي غير دالة مما يجعلنا نقبل فرض الفرض الصفري وهو أن الانحدار غير معنوي وبالتالي لا توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة العوامل الداخلية والمتغير التابع السخط والتخلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي .

وللتحقق من صحة الجزء الثاني من الفرض الخاص بالتنبؤ بأبعاد المرونة التحفيزية من العوامل الخارجية المحددة، تم حساب معامل الانحدار المتعدد للعوامل الخارجية المحددة كمتغيرات مستقلة للدراسة وأبعاد المرونة التحفيزية كمتغيرات تابعة ، ولاختبار معنوية الانحدار تم حساب تحليل التباين للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابع، وجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠) تحليل التباين لانحدار العوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية لتلاميذ العينة الأساسية المشاركين

المشاركون	أبعاد المرونة	النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
الصف الخامس الابتدائي	الاندماج	الانحدار	٤٤٣.٧٧	١	٤٤٣.٧٧	❖١٣٩.٨٥
		البواقي	١٠٩١.٥٥	٣٤٤	٣.١٧	
		المجموع	١٥٣٥.٣١	٣٤٥		
	إعادة الاندماج	الانحدار	٤٧.٢١	١	٤٧.٢١	❖١٠٤.٤٠
		البواقي	١٥٥.٥٥	٣٤٤	٠.٤٥٢	
		المجموع	٢٠٢.٧٦	٣٤٥		
	السخط والتخلي	الانحدار	٤٧.٢١	١	٤٧.٢١	❖١٠٤.٤٠
		البواقي	١٥٥.٥٥	٣٤٤	٠.٤٥٢	
		المجموع	٢٠٢.٧٦	٣٤٥		
الصف الأول الإعدادي	الاندماج	الانحدار	٥٥٩.٧٠	٢	٢٧٩.٨٥	❖٧٦.٣٩
		البواقي	١٢٦٧.٦٥	٣٤٦	٣.٦٦	
		المجموع	١٨٢٧.٣٥	٣٤٨		
	إعادة الاندماج	الانحدار	٤٧.٢١	١	٤٧.٢١	❖١٠٤.٤٠
		البواقي	١٥٥.٥٥	٣٤٤	٠.٤٥٢	
		المجموع	٢٠٢.٧٦	٣٤٥		
	السخط والتخلي	الانحدار	٣.٩٠	١	٠.٩٧	١.٣٨
		البواقي	٢٤٣.٧٥	٣٤٤	٠.٧١	
		المجموع	٢٤٧.٦٥	٣٤٨		

يتضح من جدول تحليل التباين (١٠) أن قيمة F دالة لجميع النماذج مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، ونتيجة قبولنا الفرض البديل والذي ينص على معنوية الانحدار هو معامل واحد على الأقل من المعاملات الثلاثة يمكن أن يكون معنوي، إلا أن انحدار العوامل الخارجية على متغير السخط والتخلي للصف الأول الإعدادي جاء غير دال مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري لهذا المتغير ويمكن تحديد السبب في المعنوية لبقية النماذج الدالة من خلال حساب معاملات الانحدار كما في الجدول (١١) :

جدول (١١) نماذج الانحدار المتعدد للعوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية لعينة المشاركين

المشارك	أبعاد المرونة	المتغيرات	معامل الانحدار	خطأ القياس	قيمة t	معامل R	معامل التحديد R2	معامل R التوافقي
الصف الخامس	الاندماج	الثابت	٤.٨٩	٠.٦١	٨	❖٠.٥٤	٠.٢٩	٠.٢٨
		مناخ أسري	٠.٣٨	٠.٠٣٢	١١.٨			
	إعادة الاندماج	الثابت	١.٦٤	٠.٢٣	٧.١	❖٠.٤٨	٠.٢٣	٠.٢٣
		مناخ أسري	٠.١٣	٠.٠١	١٠.٢			
	السخط والتخلي	الثابت	٢.٣٦	٠.٢٩٨	٧.٩	❖٠.٥٥	٠.٣٠	٠.٣٠
		مناخ أسري	٠.١٩	٠.٠١٦	١٢.٢			
الصف الأول	الاندماج	الثابت	٣.٤٤	٠.٦٧	٥.٢	٠.٥٥	٠.٣١	٠.٣٠
		مناخ أسري	٠.٣٣	٠.٠٤	٧.٩			
		دعم اجتماعي	٠.٢٨	٠.٠٨	٣.٤			
	إعادة الاندماج	الثابت	١.٢١	٠.٢٢	٥.٦	❖٠.٥٧	٠.٣٢	٠.٣٢
		مناخ أسري	٠.٠٩٤	٠.٠١	٦.٩			
		دعم اجتماعي	٠.٣١	٠.٠٣	٤.٩			

يتضح من جدول (١١) وجود عدد من النماذج لتعبر عن انحدار العوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية، وهذه النماذج تمثل أفضل النماذج التي تم الحصول عليها من خلال تحليل الانحدار للعوامل الخارجية المحددة على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة لأنها تحمل أعلي معامل تحديد وتأثير لأكبر عدد من العوامل ويمكن تفسيرها كالتالي : يتضح من جدول (١١) أن قيمة معامل الارتباط R للنموذج الخاص بانحدار العوامل الخارجية على بعد الاندماج لتلاميذ الصف الخامس ٠.٥٤٠ ، وقيمة معامل التحديد(R2) ٠.٢٨٩ بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٢٨٧، وهي دالة عند مستوي ٠.٠١ ، كما بلغت قيمة " ف " للنموذج (١) ١٣٩.٨٥ وهي دالة عند مستوي ٠.٠١ أي أن ٢٩٪ من التغيرات الحادثة في الاندماج المدرسي لتلاميذ الصف الخامس تعزي إلى المناخ الأسري منفردا دون بقية المتغيرات المستقلة ، ويمكن التنبؤ بالاندماج من خلال المناخ الأسري لدي تلاميذ الصف الخامس بمعادلة الانحدار التالية : ص ه = ٤.٨٩ +٠.٣٨ س١ ، حيث ص ه المتغير التابع الاندماج المدرسي س١ المتغير المستقل المناخ الأسري بمكوناته المحددة .

ومن خلال النموذج الخاص بانحدار العوامل الخارجية على بعد الاندماج لتلاميذ الصف الأول : يتضح من جدول (١١) أن قيمة معامل الارتباط R

للنموذج (٢) = ٠.٥٥٣ ، وقيمة معامل التحديد(R2) ٠.٣٠٦، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٣٠٢، وهي دالة عند ٠.٠١ ، ، كما بلغت قيمة " ف " للنموذج (١) ٧٦.٣٩ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٣٠٪ من التغيرات الحادثة في الاندماج المدرسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي تعزي إلى المناخ الأسري بمكوناته المحددة مجتمعة مضافاً إليه الدعم الاجتماعي بمكوناته، ويمكن التنبؤ بالاندماج المدرسي من خلال المناخ الأسري مضافاً إليه الدعم الاجتماعي لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمعادلة الانحدار التالية : ص ه = ٣.٤٤ +٠.٣٣ س١ +٠.٢٨ س٢ ، حيث ص ه المتغير التابع وهو الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل المناخ الأسري بمكوناته المحددة ، س٢ الدعم الاجتماعي .

وفي النموذج الخاص بانحدار العوامل الخارجية على إعادة الاندماج للصف الخامس كما يتضح من جدول (١١)، ويمكن تفسيره كالتالي : يتضح أن قيمة معامل الارتباط R للنموذج (١) = ٠.٤٨٣ ، وقيمة معامل التحديد(R2) ٠.٢٣٣ بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٢٣١، وهي دالة عند مستوي ٠.٠١ ، كما بلغت قيمة " ف " للنموذج (١) ١٠٤.٤٠ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٢٣٪ من التغيرات الحادثة في إعادة الاندماج المدرسي لتلاميذ الصف الخامس تعزي إلى المناخ الأسري منفرداً دون بقية المتغيرات المستقلة، ويمكن التنبؤ بإعادة الاندماج المدرسي من خلال المناخ الأسري لدي تلاميذ الصف الخامس بمعادلة الانحدار: ص ه = ٤.٨٩ +٠.٣٨ س١ ، حيث ص ه المتغير التابع إعادة الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل المناخ الأسري بمكوناته المحددة .

وفي النموذج الخاص بانحدار العوامل الخارجية على إعادة الاندماج للصف الأول الإعدادي كما يتضح من جدول(١١)، يمكن تفسيره كالتالي: يتضح أن قيمة معامل الارتباط R للنموذج (٢) = ٠.٥٦٧ ، وقيمة معامل التحديد(R2) ٠.٣٢١، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٣١٧، وهي دالة عند ٠.٠١ ، كما بلغت قيمة " ف " للنموذج (١) ٨١.٨٦ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٣٢٪ من التغيرات الحادثة في إعادة الاندماج لتلاميذ الصف الأول تعزي إلى المناخ الأسري بمكوناته المحددة مجتمعة مضافاً إليه الدعم الاجتماعي بمكوناته، ويمكن التنبؤ بإعادة الاندماج من خلال المناخ الأسري مضافاً إليه الدعم الاجتماعي لدي تلاميذ الإعدادي بمعادلة الانحدار: ص ه = ٣.٤٤ +٠.٣٣ س١ +٠.٢٨ س٢ ، حيث ص ه المتغير التابع وهو الاندماج المدرسي، س١ المتغير المستقل المناخ الأسري بمكوناته المحددة ، س٢ تعبر عن المتغير المستقل الدعم الاجتماعي.

وفي النموذج الخاص بانحدار العوامل الخارجية على السخط والتخلي للصف الخامس يمكن تفسيره كالتالي: يتضح من الجدول (١١) أن قيمة معامل الارتباط R للنموذج تساوي ٠.٥٤٨ ، وقيمة معامل التحديد(R2) ٠.٣٠١، بينما قيمة معامل التحديد التوافقي R تساوي ٠.٢٩٩، وهي دالة عند ٠.٠١ ، كما

بلغت قيمة " ف " للنموذج ١٤٧.٩٢ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٣٠٪ من التغيرات الحادثة في السخط والإنسحاب لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي تعزي إلى المناخ الأسري منفردا دون بقية المتغيرات المستقلة ، ويمكن التنبؤ السخط والانسحاب لتلاميذ الصف الخامس من خلال المناخ لتلاميذ الصف الخامس بمعادلة الانحدار التالية : ص ٥ = ١.٤٧+٠.١٣٢ س١ ، حيث ص ٥ المتغير التابع وهو السخط والانسحاب ، س١ المتغير المستقل المناخ الأسري بمكوناته المحددة .

- **نتائج الفرض الرابع** :

وينص على " توجد تأثيرات مباشرة للعوامل الداخلية كمتغيرات مستقلة على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ عينة الدراسة الأساسية المشاركين عند افتراض أن العوامل الداخلية كمتغيرات مستقلة تتمثل في:(الانتماء للمدرسة، المهارات الاجتماعية، استراتيجيات الدافعية للتعلم، الدافعية الداخلية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً فيما يخص عينة تلاميذ الصف الخامس تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ، حيث تم استخدام مصفوفة الارتباطات الجزئية التي تم حسابها في اختبار صحة النموذج وذلك باستخدام برنامج Analysis of moment structure AMOS4 ويوضح جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit بين بيانات البحث والنموذج المقترح .

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit بين بيانات البحث والنموذج المقترح لعينة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

مؤشرات حسن المطابقة		القيم المقبولة	قيمة المؤشر
مؤشر كا٢	قيمة كا٢	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة	٦.٨٨٩
	درجات الحرية		٦
	الدلالة الاحصائية		غير دالة عند ٠.٠٥
اختبار كا٢ النسبى (Chi-Square/ df)		٢ فأقل	١.١٤٨
مؤشر حسن المطابقة(GFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٨٩
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٣٧
الجذر التربيعى لمتوسط خطأ التقارب RMSEA		٠.١ فاقل	٠.٠٢
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٨٨
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٩٣
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٩٣
مؤشر تاكر - لويس (TLI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٧٠

ويتضح من جدول (١٢) أن النموذج المقترح ينطبق على مجموعة تلاميذ الصف الخامس المشاركين وذلك لصغر قيمة كا٢ وعدم دلالة قيمة P كما أن قيمة GFI أكبر من ٠.٩٠ وتقترب من الواحد الصحيح وكذلك انطباق بقية الشروط الموضحة بالجدول (١٢)، والجدول (١٣) يعرض لقيم معاملات المسار بين العوامل الداخلية المحددة وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

جدول (١٣) قيم معاملات المسار ودلالتها الإحصائية للعوامل الداخلية وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي للصف الخامس

المتغيرات		معاملات المسار	الخطأ المعيارى	قيمة Z
انتماء للمدرسة	اندماج مدرسى	٠.٦٤٣	٠.١١٨	٥.٤٤٩ ❖❖
انتماء للمدرسة	إعادة اندماج	٠.١٧٦	٠.٠٤١	٤.٢٩٣ ❖❖
انتماء للمدرسة	السخط والتخلى	٠.٢٦٧	٠.٠٥٨	٤.٦٠٣ ❖❖
المهارات الاجتماعية	اندماج مدرسى	٠.٣٣٨	٠.٠٨٨	٣.٨٤١ ❖❖
المهارات الاجتماعية	إعادة اندماج	٠.١٦٩	٠.٠٣٠	٥.٦٣٣ ❖❖
المهارات الاجتماعية	السخط والتخلى	٠.١٩٨	٠.٠٤٣	٤.٦٠٥ ❖❖
استراتيجية دافعية تعلم	اندماج مدرسى	٠.١٦٣	٠.٠٨١	٢.٠١٢ ❖
استراتيجية دافعية تعلم	إعادة اندماج	٠.١٠٤	٠.٠٢٨	٣.٧١٤ ❖❖
استراتيجية دافعية تعلم	السخط والتخلى	٠.١٠٥	٠.٠٤٠	٢.٦٢٥ ❖
دافعية داخلية	اندماج مدرسى	ـ ٠.١٩٠	٠.١٤٥	ـ ١.٣١٠
دافعية داخلية	إعادة اندماج	٠.٠٥٥	٠.٠٥٠	١.١٠٠
دافعية داخلية	السخط والتخلى	ـ ٠.١١٥	٠.٠٧١	ـ ١.٦٢٠
تحصيل	اندماج مدرسى	٠.٠٠٢	٠.٠٥٢	٠.٠٣٨
تحصيل	اعادة اندماج	٠.٠٠٢	٠.٠٦٥	٠.٠٣١
تحصيل	السخط	٠.٥٥٠	٠.١٠٥	٥.٢٣٨ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ، ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

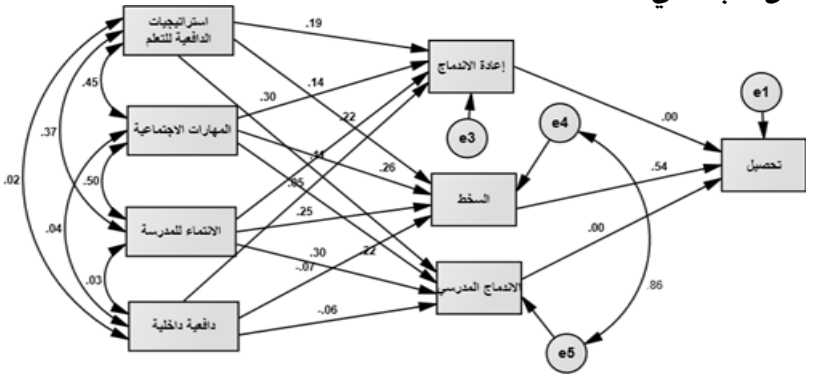
يتضح من جدول (١٣) وجود معاملات مسار دالة إحصائياً موجباً عند مستوى (٠.٠١) من متغير الانتماء للمدرسة إلى أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة وهي : الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي، حيث بلغت قيم معاملات المسار بالترتيب ٠.٦٤٣، ٠.١٧٦، ٠.٢٦٧، كما يتضح وجود معاملات مسار دالة إحصائيا موجبا عند ٠.٠١ لمتغير المهارات الاجتماعية على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة وهي : الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي، حيث بلغت قيم معاملات المسار بالترتيب ٠.٣٣٨، ٠.١٦٩، ٠.١٩٨، كما يتضح وجود معاملات مسار دال إحصائيا موجبا عند ٠.٠١ لمتغير استراتيجيات دافعية التعلم على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة وهي: الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي، حيث بلغت قيم معاملات المسار بالترتيب ٠.١٦٣، ٠.١٠٤، ٠.١٠٥ والجدول(١٤) يعرض لقيم التأثيرات المباشرة للعوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس.

جدول (١٤) قيم التأثيرات المباشرة للعوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي للصف الخامس

المتغيرات	التأثيرات المباشرة		
	اندماج مدرسى	اعادة اندماج	السخط
انتماء للمدرسة	٠.٣٠	٠.٢٢	٠.٢٥
المهارات الاجتماعية	٠.٢٢	٠.٣٠	٠.٢٦
استراتيجية دافعية تعلم	٠.١١	٠.١٩	٠.١٤
دافعية داخلية	ـ ٠.٠٦	٠.٠٥	ـ ٠.٠٧
تحصيل	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٥٤

يتضح من جدول (١٤) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند ٠.٠١ أعلي من ٠.٠٠٥ لمتغير الانتماء للمدرسة على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة:

الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي) بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة على الترتيب ٠.٣٠، ٠.٢٢، ٠.٢٥، كما يتضح وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، لمتغير المهارات الاجتماعية على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة وهي: الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي، حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة بالترتيب: ٠.٢٢، ٠.٣٠، ٠.٢٦، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا موجبا عند مستوى ٠.٠١، لمتغير استراتيجيات دافعية التعلم على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث، حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة بالترتيب ٠.١١، ٠.١٩، ٠.١٤، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا موجبا عند مستوى ٠.٠١ لمتغير السخط والتخلي على التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل التأثير المباشر ٠.٥٤، بينما جاءت التأثيرات المباشرة ضعيفة إلى حد ما للدافعية الداخلية على الأبعاد الثلاثة وسالبة على الاندماج والسخط، حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة علي الترتيب (ـ ٠.٠٦، ٠.٠٥، ـ ٠.٠٧) والشكل (١) يوضح التأثيرات المباشرة لمتغيرات العوامل الداخلية (الانتماء للمدرسة، المهارات الاجتماعية، استراتيجيات الدافعية للتعلم، الدافعية الداخلية) على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث (الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .



شكل (١) نموذج التأثيرات المباشرة للعوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية للصف الخامس

يتضح من الشكل (١) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات الانتماء للمدرسة والمهارات الاجتماعية، واستراتيجيات دافعية التعلم على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس، بينما جاءت التأثيرات المباشرة ضعيفة للدافعية الداخلية على الأبعاد الثلاثة وسالبة على الاندماج والسخط، ومن ثم يمكن القول أن هذه المتغيرات تؤثر بشكل مباشر في الاندماج وإعادة الاندماج أو السخط والتخلي عند مواجهة التحديات والعقبات، ويأتي الانتماء للمدرسة الأكثر تأثيراً في المرونة بأبعادها ويليه المهارات الاجتماعية، ثم استراتيجيات دافعية التعلم ثم الدافعية الداخلية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض فيما يخص تلاميذ الصف الأول الإعدادي فقد تم استخدام مصفوفة الارتباطات الجزئية التي تم حسابها في اختبار صحة النموذج وذلك باستخدام برنامج Analysis of moment structure AMOS4 ويوضح جدول (١٥) مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit بين بيانات البحث والنموذج المقترح .

جدول (١٥) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات البحث والنموذج المقترح للأول الإعدادي

مؤشرات حسن المطابقة		القيم المقبولة	قيمة المؤشر
مؤشر كا^2	قيمة كا^2	أن تكون قيمة كا^{2}غير دالة	١١.٠٣
	درجات الحرية		٦
	الدلالة الاحصائية		غير دالة عند ٠.٠١
اختبار كا^2 النسبى (Chi-Square/ df)		٢ فأقل	١.٨٤
مؤشر حسن المطابقة(GFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٦٩
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠١
الجذر التربيعى لمتوسط خطأ التقارب RMSEA		٠.١ فاقل	٠.٠٨٨
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٦١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٦٥
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٦٦
مؤشر تاكر - لويس (TLI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠٢

يتضح من جدول (١٥) أن النموذج المقترح ينطبق على مجموعة تلاميذ الصف الخامس المشاركين وذلك لصغر قيمة كا٢ وعدم دلالة قيمة P كما أن قيمة GFI أكبر من ٠.٩٠ وتقترب من الواحد الصحيح وكذلك انطباق بقية الشروط الموضحة بالجدول (١٥).

والجدول (١٦) يعرض لقيم معاملات المسار بين العوامل الداخلية المحددة وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

جدول (١٦) قيم معاملات المسار ودلالتها الإحصائية للعوامل الداخلية وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الأول الإعدادي

المتغيرات		معاملات المسار	الخطأ المعيارى	قيمة Z
الانتماء للمدرسة	اندماج مدرسى	٠.٨١	٠.١٣	٦.٥٠ ❖❖
الانتماء للمدرسة	إعادة اندماج	٠.١٩	٠.٠٤	٤.٩٧ ❖❖
الانتماء للمدرسة	السخط والتخلى	٠.٠٦	٠.٠٥	١.١٥
المهارات الاجتماعية	اندماج مدرسى	٠.٢٠	٠.١٠	٢.٠٤ ❖
المهارات الاجتماعية	إعادة اندماج	٠.٠٨	٠.٠٣	٢.٤٥ ❖
المهارات الاجتماعية	السخط والتخلى	ـ ٠.٠٤	٠.٠٤	ـ ٠.٩٨
استراتيجية دافعية تعلم	اندماج مدرسى	٠.١٥	٠.٠٩	١.٦١
استراتيجية دافعية تعلم	إعادة اندماج	٠.١٠	٠.٠٣	٣.١٧ ❖❖
استراتيجية دافعية تعلم	السخط والتخلى	ـ ٠.٠٤	٠.٠٤	ـ ٠.٨٥
دافعية داخلية	اندماج مدرسى	٠.٤٣	٠.٠١٨	٢.٤٢ ❖
دافعية داخلية	إعادة اندماج	٠.٢٧	٠.٠٦	٤.٨٨ ❖❖
دافعية داخلية	السخط والتخلى	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٨٧
اندماج مدرسى	التحصيل	ـ ٠.٠٩	٠.٠٦	ـ ١.٤٧
اعادة اندماج	التحصيل	٠.٠٦	٠.١٤	٠.٣٩
السخط	التحصيل	٠.٤١	٠.١٥	٢.٧١ ❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ، ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

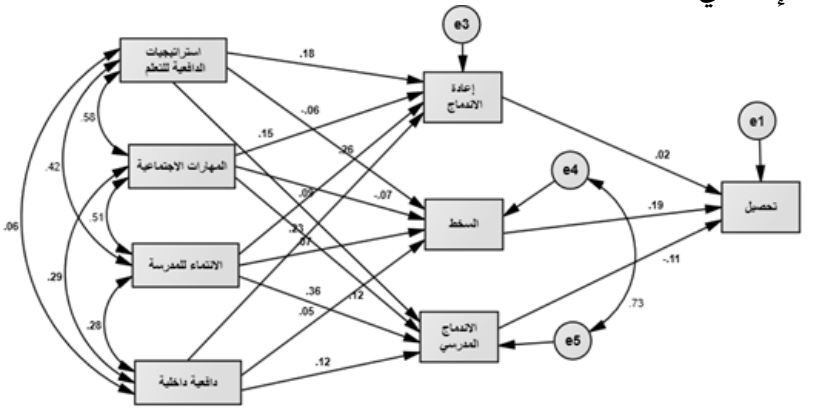
يتضح من جدول (١٦) وجود معاملات مسار دالة إحصائياً موجباً عند مستوى (٠.٠١) من متغير الانتماء للمدرسة إلى بعدي المرونة التحفيزية: الاندماج، إعادة الاندماج، حيث بلغت قيم معاملات المسار بالترتيب ٠.٨١، ٠.١٩ ، كما يتضح وجود معاملات مسار دالة إحصائياً موجباً عند مستوى ٠.٠١ ، من متغير المهارات الاجتماعية، إلى بعدي المرونة التحفيزية: الاندماج، إعادة الاندماج، حيث بلغت قيم معاملات المسار على الترتيب ٠.٢٠، ٠.٠٨ ، كما يتضح وجود معاملات مسار دال إحصائياً موجباً عند ٠.٠١، من متغير استراتيجيات دافعية التعلم إلى متغير إعادة الاندماج، حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠.١٠)، كما يتضح وجود معاملات مسار دالة إحصائياً موجباً عند ٠.٠١ من متغير الدافعية الداخلية إلى بعدي المرونة التحفيزية: الاندماج، إعادة الاندماج، حيث بلغت قيم معاملات المسار على الترتيب ٠.٤٣، ٠.٢٧، كما يتضح وجود معامل مسار دالة إحصائياً موجباً عند مستوى (٠.٠١) من متغير السخط والتخلي، حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠.٤١) كما تم حساب التأثيرات المباشرة للعوامل الداخلية في التحصيل الأكاديمي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي والجدول (١٧) يوضح قيم التأثيرات .

جدول (١٧) قيم التأثيرات المباشرة للعوامل الداخلية في أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

المتغيرات	التأثيرات المباشرة		
	اندماج مدرسي	اعادة اندماج	السخط
انتماء للمدرسة	٠.٣٦	٠.٢٦	٠.٠٧
المهارات الاجتماعية	٠.١٣	٠.١٥	ـ٠.٠٧
استراتيجية دافعية تعلم	٠.٠٩	٠.١٨	ـ٠.٠٦
دافعية داخلية	٠.١٢	٠.٢٣	٠.٠٥
تحصيل	ـ٠.١١	٠.٠٢	٠.١٩

يتضح من جدول (١٧) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أعلي من ٠.٠٠٥ لمتغير الانتماء للمدرسة على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة وهي: الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي) بالنسبة لتلاميذ الأول الإعدادي، حيث بلغت قيم التأثيرات على الترتيب (٠.٣٦، ٠.٢٦ ٠.٠٧)، وكذلك لمتغير المهارات الاجتماعية على الأبعاد الثلاثة والتأثيرات (٠.١٣، ٠.١٥، ٠.٠٧) ، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائياً موجباً عند (٠.٠١) لاستراتيجيات دافعية التعلم على الاندماج، إعادة الاندماج (٠.٠٩، ٠.١٨)، بينما وجد تأثير مباشر سالب مع السخط قيمته (ـ ٠.٠٦) ، بينما جاءت تأثيرات دالة إحصائياً من الدافعية الداخلية على الاندماج وإعادة الاندماج ، والقيم (٠.١٢ ٠.٢٣) كما وجد تأثير مباشر دال إحصائياً سالب عند (٠.٠١) لمتغيري الاندماج وقيمته (ـ ٠.١١) وآخر مباشر دالاً موجباً للسخط والتخلي على التحصيل الدراسي، وقيمته (٠.١٩)، والشكل (٢) يوضح التأثيرات المباشرة لمتغيرات العوامل الداخلية (الانتماء للمدرسة، المهارات الاجتماعية، استراتيجيات الدافعية

للتعلم، الدافعية الداخلية) على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث لتلاميذ الأول الإعدادي.



شكل (٢) نموذج التأثيرات المباشرة للعوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية للصف الأول الإعدادي

يتضح من الشكل (٢) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات الانتماء للمدرسة والمهارات الاجتماعية، واستراتيجيات دافعية التعلم على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث(الاندماج، إعادة الاندماج السخط والتخلي) ووجود تأثيرات مباشرة للدافعية الداخلية على بعدي المرونة التحفيزية: الاندماج، إعادة الاندماج بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بينما جاءت التأثيرات المباشرة سالبة مع متغير السخط والتخلي، ومن ثم يمكن القول أن هذه المتغيرات تؤثر بشكل مباشر في الاندماج المدرسي للتلاميذ ومعاودة الاندماج أو السخط والتخلي عند مواجهة التحديات والعقبات، ويأتي الانتماء للمدرسة الأكثر تأثيراً في المرونة بأبعادها ويليه المهارات الاجتماعية، ثم استراتيجيات دافعية التعلم ثم الدافعية الداخلية ، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائياً سالب لمتغيري الاندماج ، وآخر مباشر دالاً موجباً للسخط والتخلي على التحصيل الدراسي.

- **نتائج الفرض الخامس**:

وينص على" توجد تأثيرات مباشرة للعوامل الخارجية كمتغيرات مستقلة على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ عينة الدراسة الأساسية المشاركين عند افتراض أن العوامل الخارجية كمتغيرات مستقلة تتمثل في : (الدعم الاجتماعي، المناخ الأسري، المناخ المدرسي ، الدافعية الخارجية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض فيما يخص عينة تلاميذ الصف الخامس فقد تم استخدام مصفوفة الارتباطات الجزئية التي تم حسابها في اختبار صحة

النموذج وذلك باستخدام برنامج Analysis of moment structure AMOS4 ويوضح جدول (١٨) مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit بين بيانات البحث والنموذج المقترح .

جدول (١٨) مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit بين بيانات البحث والنموذج المقترح لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

مؤشرات حسن المطابقة		القيم المقبولة	قيمة المؤشر
مؤشر كا^2	قيمة كا^2	أن تكون قيمة كا^{2}غير دالة	١٣.١٨٣
	درجات الحرية		٦
	الدلالة الاحصائية		غير دالة عند ٠.٠٥
اختبار كا^2 النسبى (Chi-Square/ df)		٢ فاقل	٢.١٩
مؤشر حسن المطابقة(GFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٧٦
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٦٧
الجذر التربيعى لمتوسط خطأ التقارب RMSEA		٠.١ فاقل	٠.٠٧٨
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٧٤
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٧٩
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٧٩
مؤشر تاكر - لويس (TLI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠٥

يتضح من جدول (١٨) أن النموذج المقترح ينطبق على مجموعة تلاميذ الصف الخامس المشاركين وذلك لصغر قيمة كا٢ وعدم دلالة قيمة P كما أن قيمة GFI أكبر من ٠.٩٠ وتقترب من الواحد الصحيح وكذلك انطباق بقية الشروط الموضحة بالجدول (١٨) .

والجدول (١٩) يعرض لقيم معاملات المسار بين العوامل الخارجية المحددة وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

جدول (١٩) قيم معاملات المسار ودلالتها الإحصائية للعوامل الخارجية المحددة وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

المتغيرات		معاملات المسار	الخطأ المعيارى	قيمة Z
مناخ أسرى	اندماج مدرسى	٠.٣٣	٠.٠٤	٧.٧٠ ❖❖
مناخ أسرى	اعادة اندماج	٠.٠٩	٠.٠١	٦.٤٣ ❖❖
مناخ أسرى	السخط	ـ ٠.٠١	٠.٠٢	ـ ٠.٦٣
الدعم الاجتماعى	اندماج مدرسى	٠.٢٩	٠.٠٩	٣.٢٩ ❖❖
الدعم الاجتماعى	اعادة اندماج	٠.١٦	٠.٠٣	٥.٥٩ ❖❖
الدعم الاجتماعى	السخط	٠.٠٠	٠.٠٤	٠.١٠
المناخ المدرسى	اندماج مدرسى	ـ ٠.٠١	٠.٠٥	ـ ٠.٢٢
المناخ المدرسى	اعادة اندماج	ـ ٠.٠٢	٠.٠٢	ـ ٠.٩٤
المناخ المدرسى	السخط	ـ ٠.٠٤	٠.٠٢	ـ ١.٥٠
دافعية خارجية	اندماج مدرسى	٠.١٤	٠.١٣	١.٠٢
دافعية خارجية	اعادة اندماج	٠.٠١	٠.٠٤	٠.٣٣
دافعية خارجية	السخط	٠.٠٧	٠.٠٦	١.١٧
اندماج مدرسى	تحصيل	٠.٠٦	٠.١٥	٠.٣٨
اعادة اندماج	تحصيل	٠.٤١	٠.١٦	٢.٦٦ ❖❖
السخط	تحصيل	ـ ٠.٠٩	٠.٠٦	ـ ١.٤٥

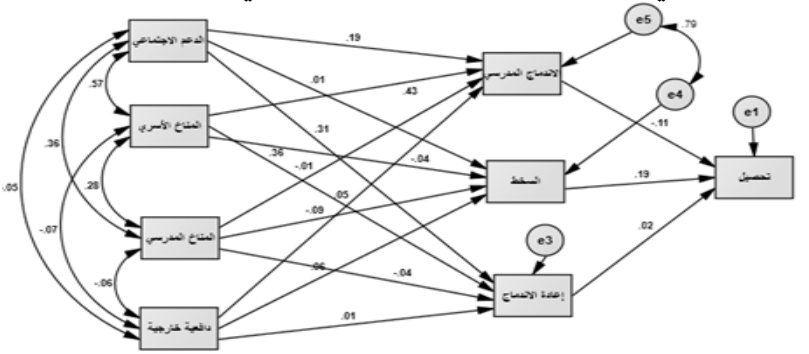
❖❖ دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، ❖ دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٩) وجود معاملات مسار دالة إحصائياً موجباً عند (٠.٠١) من متغير المناخ الأسري إلى بعدي المرونة التحفيزية: الاندماج، إعادة الاندماج حيث بلغت قيم معاملات المسار على الترتيب (٠.٣٣، ٠.٠٩) كما يتضح وجود معاملات مسار دال إحصائيا موجبا عند (٠.٠١) من متغير الدعم الاجتماعي إلي بعدي المرونة التحفيزية: الاندماج، إعادة الاندماج، حيث بلغت قيم معاملات المسار على الترتيب(٠.٢٩، ٠.١٦) والجدول (٢٠) يعرض لقيم التأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

جدول (٢٠) قيم التأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس

المتغيرات	التأثيرات المباشرة		
	اندماج	اعادة اندماج	السخط
دعم اجتماعي	٠.١٩	٠.٣١	٠.٠١
مناخ أسري	٠.٤٣	٠.٣٦	ـ ٠.٠٤
مناخ مدرسي	ـ ٠.٠١	ـ ٠.٠٤	ـ ٠.٠٩
دافعية خارجية	٠.٠٥	٠.٠٢	٠.٠٦
التحصيل	ـ ٠.١١	٠.٠٢	٠.١٩

يتضح من جدول (٢٠) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير المناخ الأسري على بعدى المرونة التحفيزية (الاندماج إعادة الاندماج) بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس، حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة على الترتيب (٠.٤٣، ٠.٣٦)، كما يتضح وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لمتغير الدعم الاجتماعي على بعدى المرونة التحفيزية(الاندماج، إعادة الاندماج) حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة على الترتيب (٠.١٩، ٠.٣١) ، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا سالبا عند مستوى (٠.٠١) لمتغير المناخ المدرسي على بعد السخط والتخلي حيث بلغت قيم التأثير المباشر (ـــ ٠.٠٩)، والشكل (٣) يوضح التأثيرات المباشرة لمتغيرات العوامل الخارجية المحددة على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث (الاندماج، إعادة الاندماج السخط والتخلي) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .



شكل (٣) نموذج التأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية للصف الخامس

يتضح من الشكل (٣) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند ٠.٠١ لمتغيرات المناخ الأسري والدعم الاجتماعي على أبعاد المرونة التحفيزية: الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس بينما جاءت التأثيرات المباشرة ضعيفة للمناخ المدرسي على بعدى الاندماج وإعادة الاندماج، وسالبة على الاندماج والسخط، ومن ثم يمكن القول أن هذه المتغيرات تؤثر بشكل مباشر في الاندماج المدرسي ومعاودة الاندماج أو السخط والتخلي عند مواجهة التحديات والعقبات، ويأتي المناخ الأسري الأكثر تأثيراً في المرونة بأبعادها ويليه الدعم الاجتماعي ثم الدافعية الخارجية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي فقد تم استخدام مصفوفة الارتباطات الجزئية التي تم حسابها في اختبار صحة النموذج وذلك باستخدام برنامج Analysis of moment structure AMOS4 ويوضح جدول (٢١) مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit بين بيانات البحث والنموذج المقترح .

جدول (٢١) مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit بين بيانات البحث والنموذج المقترح لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

مؤشرات حسن المطابقة		القيم المقبولة	قيمة المؤشر
مؤشر كا٢	قيمة كا٢	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة	١٢.٣٨٧
	درجات الحرية		٦
	الدلالة الاحصائية		غير دالة عند ٠.٠٥
اختبار كا٢ النسبى (Chi-Square/ df)		٢ فاقل	٢.٠٦٣
مؤشر حسن المطابقة(GFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٤٦
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٦٨
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب RMSEA		٠.١ فاقل	٠.٠٩
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٢٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٢٩
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٣١
مؤشر تاكر - لويس (TLI)		٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠١

يتضح من جدول (٢١) أن النموذج المقترح ينطبق على مجموعة تلاميذ الصف الخامس المشاركين وذلك لصغر قيمة كا٢ وعدم دلالة قيمة P كما أن قيمة GFI أكبر من ٠.٩٠ وتقترب من الواحد الصحيح وكذلك انطباق بقية الشروط الموضحة بالجدول السابق .

والجدول (٢٢) يعرض لقيم معاملات المسار بين العوامل لخارجية المحددة وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

يتضح من جدول (٢٢) وجود معاملات مسار دالة إحصائياً موجباً عند مستوى (٠.٠١) من متغير المناخ الأسري إلى أبعاد المرونة التحفيزية (الاندماج، إعادة

الاندماج، السخط والتخلي) ، حيث بلغت قيم معاملات المسار على الترتيب (٠.٣٥، ٠.١١، ٠.١٨) كما يتضح وجود معاملات مسار دال إحصائياً موجباً عند مستوى (٠.٠١) من متغير الدعم الاجتماعي إلي بعدي المرونة التحفيزية: الاندماج، السخط والتخلي، حيث بلغت قيم معاملات المسار على الترتيب (٠.١٢، ٠.٠٦) كما يتضح وجود معامل مسار دال إحصائياً سالباً عند مستوى (٠.٠١) من متغير الدافعية الخارجية إلي بعد السخط والتخلي، حيث بلغت قيمة معامل المسار (ـ ٠.٠٩) ، والجدول (٢٣) يوضح لقيم التأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

جدول (٢٢) قيم معاملات المسار ودلالتها الإحصائية للعوامل الخارجية المحددة وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

المتغيرات		معاملات المسار	الخطأ المعياري	قيمة Z
مناخ أسري	اندماج مدرسي	٠.٣٥	٠.٠٤	❖❖٩.٥٨
مناخ أسري	اعادة اندماج	٠.١١	٠.٠١	❖❖٧.٨٦
مناخ أسري	السخط	٠.١٨	٠.٠٢	❖❖٩.٩٤
الدعم الاجتماعي	اندماج مدرسي	٠.١٢	٠.٠٦	١.٩٤
الدعم الاجتماعي	اعادة اندماج	٠.٠٤	٠.٠٢	١.٨٣
الدعم الاجتماعي	السخط	٠.٠٦	٠.٠٣	١.٩٠
المناخ المدرسي	اندماج مدرسي	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٣٧
المناخ المدرسي	اعادة اندماج	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٦١
المناخ المدرسي	السخط	ـ ٠.٠٢	٠.٠٢	ـ ٠.٧١
دافعية خارجية	اندماج مدرسي	ـ ٠.٢٠	٠.١٢	ـ ١.٦٩
دافعية خارجية	اعادة اندماج	ـ ٠.٠٩	٠.٠٥	ـ ٢.٠٢ ❖
دافعية خارجية	السخط	ـ ٠.٠٩	٠.٠٦	ـ ١.٥٨
اندماج مدرسي	تحصيل	٠.٠٠	٠.٠٥	٠.٠٤
اعادة اندماج	تحصيل	٠.٠٠	٠.٠٧	٠.٠٣
السخط	تحصيل	٠.٥٥	٠.١١	❖❖٥.٢٤

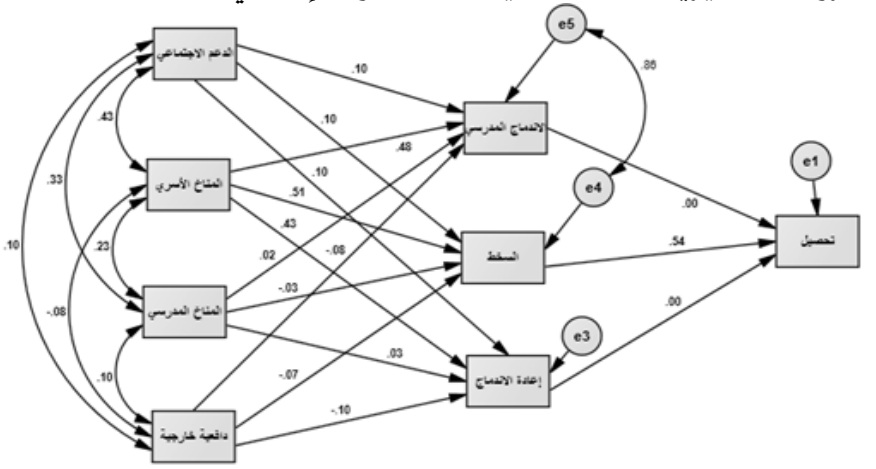
❖❖ دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، ❖ دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥

جدول (٢٣) قيم التأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية وأبعاد المرونة التحفيزية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

العوامل الخارجية	التأثيرات المباشرة		
	اندماج مدرسي	اعادة اندماج	السخط والتخلي
دعم اجتماعي	٠.١٠	٠.١٠	٠.١٠
مناخ أسري	٠.٤٩	٠.٤٣	٠.٥١
مناخ مدرسي	٠.٠٢	٠.٠٣	٠.٠٣
دافعية خارجية	ـ ٠.٠٨	ـ ٠.١٠	٠.٠٧
التحصيل	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٥٤

يتضح من جدول (٢٣) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير المناخ الأسري على أبعاد المرونة التحفيزية (الاندماج، إعادة

الاندماج، السخط والتخلي) بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة على الترتيب (٠.٤٩، ٠.٤٣، ٥١)، كما يتضح وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لمتغير الدعم الاجتماعي على بعدى المرونة التحفيزية الثلاثة حيث بلغت قيم التأثيرات المباشرة (٠.١٠) ، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا سالبا عند مستوى (٠.٠١) لمتغير الدافعية الخارجية على بعد السخط والتخلي حيث بلغت قيمة التأثير المباشر(ـ ٠.٠٧) والشكل (٤) يوضح التأثيرات المباشرة لمتغيرات العوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث لتلاميذ الصف الأول الإعدادي .



شكل (٤) نموذج التأثيرات المباشرة للعوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية للصف الأول الإعدادي

يتضح من الشكل (٤) وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات المناخ الأسري والدعم الاجتماعي على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة وهي : الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي) بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، بينما جاءت التأثيرات المباشرة ضعيفة للمناخ المدرسي والدافعية الخارجية، وجاءت تأثيرات دالة إحصائياً سالبة من الدافعية الخارجية على السخط والتخلي ، ومن ثم يمكن القول أن هذه المتغيرات تؤثر بشكل مباشر في الاندماج المدرسي للتلاميذ ومعاودة الاندماج أو السخط والتخلي عند مواجهة التحديات والعقبات، ويأتي المناخ الأسري الأكثر تأثيراً في المرونة بأبعادها ويليه الدعم الاجتماعي ثم الدافعية الخارجية .

ومما سبق يمكن القول بصحة النموذج المقترح لتأثير العوامل الداخلية والخارجية المحددة على أبعاد المرونة التحفيزية لدى عينة التلاميذ المشاركين من الصف الخامس الابتدائي والأول الإعدادي ، وتأتي نتائج الدراسة الحالية لتقييم النموذج المقترح في الدافعية متوافقة مع نتائج دراسات سابقة مثل

Klem & Connell (2004) Skinner et al., (2008) ونتائج هذه الدراسة تكشف العلاقة بين المرونة التحفيزية للطلاب وخصائصهم الاجتماعية، ومصادرهم الشخصية ، والمخرجات الأكاديمية.

- **مناقشة الفروض والاستنتاجات**:

أظهرت نتائج الفرض الأول إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً من خلال قيم "ت" بين تلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي، وذلك في متغيرات الدافعية الداخلية، استراتيجيات الدافعية للتعلم، بينما لم تجد فروقاً بين المجموعتين في متغير الانتماء للمدرسة والمهارات الاجتماعية ، ويمكن تفسير ذلك أن تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر إقبالاً على التعلم واستمتاعاً به ومثابرة على المهام وتنظيماً لنشاطاتهم المعرفية، كما أنهم لديهم توقع إيجابي لأدائهم الأكاديمي، إضافة إلى بذلهم الجهد المناسب للمهام، ورغبتهم العالية في تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز، الاستعانة بالمعلمين في التغلب على المهام، وربما كانت زيادة الأعباء المعرفية وتعدد المهام الدراسية في المرحلة الإعدادية واعتمادها بصورة كبيرة على الحفظ والاستظهار، وغياب دور التوجيه الأكاديمي من المعلمين أحد أسباب تراجع إدراكاتهم حول إمكانية تحقيق التفوق، واستخدام استراتيجيات ناجحة لمواجهة المهام ، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه Goodnow (1993)، كما توضح Rockoff & Lockwood (2010) أن تلاميذ المرحلة الإعدادية يبدون انخفاضاً واضحاً في دافعيتهم الداخلية للتعلم والمشاركة في المهام المدرسية ويبدو هذا واضحاً حتي في نهاية المرحلة الابتدائية، كما يعد الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة مفترق طرق هاماً، حيث ينتقل التلاميذ من حجرة دراسية صغيرة وذاتية إلى مدرسة كبيرة وغير متجانسة مع توقع متزايد لأداء أكاديمي مستقل ودعم ومساندة أقل من المعلمين. وبالإضافة إلى ذلك هناك تغييرات كبيرة في مجموعة الأقران مع مخاوف بشأن القبول الاجتماعي وفقدان الثقة بالنفس، وتراجع الأداء الأكاديمي Akos (2006) ومن ناحية أخري أوضحت دراسة Ganeson & Ehrich (2009) الدور الواضح للأقران في عملية الانتقال من الابتدائية إضافة إلى تغير استراتيجيات التعلم ، ودور المعلمين .

كما أظهرت نتائج الفرض الأول أن هناك فروق دالة إحصائياً من خلال قيم "ت" بين تلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي، وذلك في متغيرات المناخ الأسري، الدافعية الخارجية، الدعم الاجتماعي، بينما لم تجد فروقاً بين المجموعتين في متغير المناخ المدرسي، ويمكن تفسير الاختلاف بين المجموعتين في العوامل الخارجية المحددة بأن دعم الوالدين والأسرة ربما يكونون أكثر في المرحلة الابتدائية فيكون الوالدين أكثر اهتماماً بأطفالهم ربما لأن الأطفال يكونون أكثر طاعة لوالديهم واستجابة للنصح، بينما في المرحلة الاعدادية

يزداد التمرد والعناد والاستقلال، وهذا يتفق مع ما أظهرته Fan & Chen (2001) التي أوضحت وجود ارتباطات معنوية واضحة بين دعم الوالدين وبين اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم ، وكذلك الدافع للإنجاز واستمرارية المهمة، وهذا ما لم يتضح في المرحلة الإعدادية المتوسطة، وتشير Hill & Taylor, (2004) أنه من غير المحتمل أن يشارك أولياء الأمور بشكل مباشرٍ في محتويات الواجبات المدرسية لطلاب الإعدادية مقارنة بالأطفال الأصغر سناً كما أن تشجيع الوالدين يكون في مستوى أقل ومن هنا تقل مشكلات الطلاب الأكاديمية. كما أن المناخ المدرسي ربما يكون أكثر ملائمة لعملية التعلم في المرحلة الابتدائية ربما لوجود العلاقات الاجتماعيةٍ القوية بين التلاميذ ومعلميهم ، إضافة إلى كون التلاميذ أكثر إحساساً بالأمان والثقة المتبادلة بينهم وبينهم معلميهم داخل المدرسة .

كما أظهرت نتائج الفرض الأول أن هناك فروق دالة إحصائياً من خلال قيم "ت" بين تلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي، وذلك في الاندماج المدرسي السخط والتخلي ، بينما لم تجد فروقاً بين المجموعتين في متغير إعادة الاندماج ، ويمكن تفسير الاختلاف بينٍ المجموعتين بأن تلاميذ الصف الخامس أكثر مشاركة في الأنشطة وتفاعلاً مع المعلمين والأقران وأكثر إقبالاً على التعلم ورغبة في تحقيق الأهداف ، بينما تلاميذ الصف الأول الإعدادي فربما كانت ميولهم مختلفة وتوجهاتهم للأعمال كذلك مما يجعلهم لا يثابرون على المهام الدراسية ويشعرون بالملل للمشاركة في الأنشطة خاصة التقليدية مما يجعلهم ينسحبون من المهام ولا يكملونها وينصرفون للاندماج في سلوكيات أخري تشير (1993),.Eccles et al أن المعلمين في المرحلة المتوسطة يستخدمون إجراءات وممارسات تربوية أكثر حدة وصرامة من الابتدائية مما يؤثر بدروه على تراجع ممارسات الدعم الأكاديمي والاندماج خاصة في السنة الأولي ، كما أن شعور التلاميذ بالرضا عن المعلمين ينخفض بصورة واضحة في المرحلة المتوسطة مما يشعرهم أن أعمالهم غير ذات أهمية من قبلٍ المعلمين، كما تشير Martin (2009) إلى أن تلاميذ الابتدائي أكثر اندماجاً ودافعية من طلاب الجامعة الذين هم بدورهم أكثر اندماجاً ودافعية من طلاب المرحلة العليا كما تشير (1999),.Fuller et al أن التحولات المدرسية تكون مرهقة لكثير من الطلاب بسبب التغييرات السلبية في المرحلة المتوسطة .

وأظهرت نتائج الفرض الثاني أن هناك قدرة تنبؤية للانتماء للمدرسة واستراتيجيات دافعية التعلم بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، ويمكن تفسير ذلك بأن ارتباط تلاميذ الصف الخامس بالمدرسة والتعلق بها، وشعورهم بالأمن النفسي والقبول والارتياح للتواجد بالمدرسة يدفعهم لتبني استراتيجيات تعلم جيدة تتجلي في إدراكاتهم الواضحة عن قدراتهم وتعاملهم الجيد مع المهام

والمثابرة في إنجازها ، ويتفق هذا مع (2000) Ryan & Deci التي أشارت أن الطلاب الذين لديهم دوافع جوهرية وداخلية يندمجون في أنشطة الفصول الدراسية مع إحساس كامل بالاستقلال الذاتي والإرادة القوية المؤسسة على تحقيق المتعة الأصيلة نتيجة مرورهم بخبرهم التعلم التي هم جزءً أصيلاً فيها.

كما أظهرت نتائج الفرض الثاني أن هناك قدرة تنبؤية للدافعية الداخلية بالتحصيل الدراسي للتلاميذ ، فانخفاض الدافعية الداخلية لهؤلاء التلاميذ منبئاً بانخفاض التحصيل الدراسي، ومن هنا جاء الأداء الأكاديمي الضعيف لكثير من هؤلاء التلاميذ نتيجة لانخفاض دافعيتهم للتعلم كأحد عوامل التأثير، وقد أشارت Deci, et al., (2001) إلى الدور الإيجابي للدافعية الداخلية في التحصيل الأكاديمي أعلي من الدافعية الخارجية، كما أن الدافعية الداخلية وتوجهات الاتقان والكفاءة الذاتية ترتبط بشكل واضح وقوي بسلوكيات الرغبة في التعلم مثل الطموح ، استراتيجيات عمق المعالجة ، كما ترتبط بمخرجات التعلم كاكتساب المفاهيم.

ومن ناحية أخرى أظهرت نتائج الفرض الثاني أن هناك قدرة تنبؤية للدعم الاجتماعي من قبل الأسرة والمعلمين والأقران والزملاء بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس ، فهؤلاء التلاميذ يأثرون بشكل واضح بما يقدمه الأخرون من تشجيع وتحفيز للعمل وأداء الأكاديمي مما يولد فيهم روح المنافسة للعمل Finn & Voelkl (1993) ، ويتفق هذا أيضا مع (Martinez et al.,2011) أن الانتقال إلى المدرسة الثانوية هو نقطة تحول اجتماعية وأكاديمية للمراهقين، وأن الدعم من الأقران والمعلمين وأولياء الأمور أمر بالغ الأهمية في تشكيل تجاربهم و نتائجهم، كما بينت Bru et al,.(2010) أن قدرات المعلمين على دعم الطلاب تعد عنصراً حاسماً في بيئات التعلم النوعي، فالطلاب الذين يشعرون بدعم معلميهم تتكون لديهم توجهات تحفيزية جيدة نحو العمل ، كما أنهم يتمتعون بخبرات اجتماعية وانفعالية جيدة ، وقد توصلت Wentzel,(1997) أن دعم الوالدين المدرك يرتبط بالدافعية الأكاديمية المرتفعة ، وتوجهات الهدف الإيجابية، والاندماج المعرفي للطلاب، وهذا ما توصلت اليه Spera (2005) إلى وجود ارتباط بين الدافعية نحو العمل ودعم الوالدين ، بينما توصلت Veiga,(2009) إلى أن من يتلقون دعماً أقل من الوالدين هم الأقل اندماجاً والأكثر عدوانية من الطلاب.

كذلك فقد أظهرت نتائج الفرض الثاني إمكانية تنبؤ المناخ المدرسي بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويمكن تفسير ذلك أن ما يتسم المناخ المدرسي في المرحلة الإعدادية من القوة والصرامة والشدة في التعامل مع الطلاب وغياب روح التعاون والدعم ، وتعقد الإجراءات الصفية ، وأساليب التدريس غير الملائمة يكون سببا في ضعف إقبال التلاميذ على التعلم ومن ثم

انخفاض أدائهم ، وهناك دراسات مثل Johnson et al., (2001) أوضحت أن هناك تأثيراتٍ واضحة للبيئة المدرسية على الاندماج والتحصيل الدراسي للطلاب متمثلا في مدى تجانس مجموعات المدرسة والانضباط المدرسي والإدارة الصفية وأساليب التدريس، فالمدارس يكون لديها مستويات أعلى من الاندماج والمشاركة عندما يكون هناك مناخ مدرسي ملائم، وعلاقات جيدة بين الطلاب والمعلمين وتوقعات عالية لنجاح الطلاب ، كما أن مشاركة الطلاب لها علاقة أكبر بثقافة المدرسة، كما أظهرت Finn & Voelkl (1993) أن القواعد الصارمة والانضباط غير العادل في المدرسة المتوسطة والثانوية يقلل من اندماج وتفاعل الطلاب مع المدرسة .

ومن ناحية أخرى أشارت نتائج الفرض الثاني إلى قدرة تنبؤية لأبعاد المرونة التحفيزية في التحصيل الدراسي ، ويمكن تفسير ذلك بأن اندماج التلاميذ في أنشطة التعلم ومشاركتهم الفاعلة في أداء المهام ، ومحاولة تخطى العقبات الدراسية وعد الاستسلام لها يعد مؤشرا قويا لتحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز الأكاديمي، وهذا ما تشير إليه Ryan & Deci (2009) Eccles & Wigfield (2002) أن المرحلة المتوسطة فترة يحدث فيها انخفاض ملحوظ في اهتمامات الطلاب التعليمية ومستوى إنجازهم الأكاديمي، وهذا الاتجاه يعبر عن الانخفاض في دافعية التعلم ، ومستوى الاندماج المدرسي مما يتضح في انخفاض مخرجات التعلم ، وفي هذا السياق توضح Fredricks et al.,(2004) أن الدافعية بشكل عام تمثل المحفز الأساسي والمباشر لتعلم التلاميذ ، كما أن الاندماج يشير إلى عملية التعلم الحقيقي من خلال مؤشراته المعرفية والوجدانية والسلوكية.

وتشير Ganeson& Ehrich (2009) أن الدراسات الحديثة تعد الاندماج منبأ للتحصيل الأكاديمي لديه ، ومن هنا يمكن استنتاج أن ضعف الاندماج أو عدم الرضا عن المدرسة يؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي، كما أن الإنجاز المنخفض هو الذي يدفع الطلاب إلى الانسحاب من المدرسة أو أن الاندماج والإنجاز يسيران جنبا إلى جنب .

ومن ناحية أخري توضح Glanville& Wildhagen (2007) أن المدارس التي تحقق مستويات عالية من الاندماج تميل إلى أن تحقق مستويات عالية من الأداء القرائي، كما أن المناخ المدرسي يرتبط إيجابيا لدى الطلاب بزيادة الدافعية الأكاديمية ، إضافة إلى أن الانحرافات السلوكية والبلطجة والعدوان وغيرها ترتبط بانخفاض تقدير التلاميذ للمناخ المدرسي وتعلقهم بالمدرسة ، إضافة إلى أن مفهوم الذات والإدراك الذاتي للكفاءة الأكاديمية ينخفضان لدى الطلاب أثناء الانتقال إلى المرحلة المتوسطة.

ومن خلال نتائج الفرض الثالث فقد تم التوصل إلى وجود قدرة تنبؤية للشعور بالانتماء للمدرسة على الاندماج المدرسي وإعادة الاندماج لدى تلاميذ

الصفين الخامس والأول الإعدادي، ويمكن تفسير ذلك بأن المدرسة هي محور الحياة اليومية لكثير من الشباب، وهم في المرحلة الأولي أكثر ارتباطا واهتماما بها وينعكس هذا الموقف في مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، حيث يميل هؤلاء الطلاب إلى علاقات جيدة مع موظفي المدرسة ومع الطلاب الآخرين يشعرون أنهم ينتمون إلى المدرسة. ومع ذلك، فإن بعض الشباب في المرحلة الإعدادية لا يشاركون هذا الشعور بالانتماء، ولا يعتقدون أن النجاح الأكاديمي سيكون له تأثير قوي على مستقبلهم. وقد تؤدي هذه المشاعر والمواقف إلى إزعاجهم من المدرسة وقد ينسحبون تدريجيا من الأنشطة المدرسية، ويشاركون في بعض الأحيان في السلوك التخريبي ويظهرون مواقف سلبية تجاه المعلمين وغيرهم من الطلاب. وقد يكون تلبية احتياجات الشباب الذين أصبحوا غير راضين عن المدرسة أكبر تحد يواجه المعلمين ومدراء المدارس، ويتفق هذا مع (Jenkins, 1995).

وتري (1997) Finn & Rock أن مفهوم الاندماج يشتمل على مكون نفسي يتعلق بإحساس الطالب بالانتماء للمدرسة، وتقبله لقيم المدرسة ومتطلباتها الأكاديمية، وكذلك التعلق الإيجابي بالمدرسة وكذلك مكون أكاديمي يتعلق بالمشاركة الفعلية في الأنشطة والمهام المتنوعة، وهو ما يرتبط بمشاعر قبولهم وتقديرهم من أقرانهم ومعلميهم، وتوضح Johnson et al., (2001) أنه يشار إلى الطلاب الذين لا يشعرون بأنهم ينتمون إلى المدرسة، أو يرفضون القيم المدرسية، بأنهم يمثلون حالة إزعاج بالمجتمع، وتتضح المشاركة بعوامل مثل الحضور في المدارس والصفوف، واستكمال الواجبات المدرسية، والمشاركة في الأنشطة الصفية و اللاصفية، كما توصلت Ferreira et al.,(2011) أن الشعور الإيجابي بالانتماء إلى المدرسة يحسن من الدافع الأكاديمي للطلاب واندماجهم في أنشطة التعلم، خاصة بين الطلاب المعرضين لخطر التسرب، كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود قدرة تنبؤية للمهارات الاجتماعية التعلم على السخط والتخلي لدى تلاميذ الصفين الخامس وهو تنبؤ سالب، ويعد هذا أمر مقبول فزيادة المهارات الاجتماعية يأتي في علاقة سالبة مع السخط والتخلي عن المشاركة، ويتفق هذا مع ما (Spoth et al., 2008) أن المهارات الاجتماعية ذات علاقات قوية مع الاندماج المدرسي والإنجاز ، وتشير Zhao & Kuh, (2004) بأن المهارات الاجتماعية والأكاديمية متشابكة بقوة ، وأن شبكة العلاقات الاجتماعية القوية ضرورية للاندماج في الخبرات المدرسية .

وتوضح Moffit (1993) أن هناك زيادة في نسبة الطلاب منخفضي الانتماء والمشاركة في المدراس ، وربما يعزى ذلك إلى الاختلاف جزئياً في الخلفية الأسرية للطلاب الذين يحضرون إلي المدرسة، كذلك اختلاف سياسات المدرسة وممارساتها التي تسهم في نجاح المدارس في الحد من سخط الطلاب، إضافة

إلى أن الارتباط بين الإحساس بالانتماء والاندماج يصل إلي٠.٣٧، كما أظهرت دراسات مسحية على مستوى العالم أن السخط والاستياء يتواجد بين الطلاب حتي لو ارتفع معدل مهارات القراءة والكتابة، كما أن ضعف الاندماج يسير على خطى موازية للسلوك المعادي للمجتمع ، مع الوضع في الاعتبار أن معدل الانتشار لضعف الاندماج يزداد زيادة واضحة في الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية ثم الثانوية ، حيث يزداد السلوك والمواقف المنحرفة بشكل حاد خلال مرحلة المراهقة المبكرة ، ومن هنا فإن السخط والاستياء والانسحاب من الحياة المدرسية يشكل جزءا طبيعيا من نمو وتطور المراهقين .

ومن ناحية أخرى أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود قدرة تنبؤية للمناخ الأسري على الاندماج المدرسي وإعادة الاندماج والسخط والتخلي لدى تلاميذ الصف الخامس والأول الإعدادي ، ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب التنشئة الأسرية تؤثر بشكل واضح على اندماج التلاميذ أو إعادة اندماجهم في الأنشطة الصفية والمهام الأكاديمية، وقد توصلت Bempechat & Shernoff (2012) إلى أهمية الدعم الأسري في الإنجاز الأكاديمي للطلاب، فمشاركة أولياء الأمور في الواجبات المنزلية لأطفالهم قد تعزز التعلم وتدعم تطوير استراتيجيات إدارة الوقت واستراتيجيات حل المشكلات التي تؤثر تأثيرا إيجابيا على تصور الطلاب للكفاءة الذاتية، مما يؤثر في اندماج الطلاب في المدرسة.

ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي للنماذج السببية التي تم عرضها في الفرض الرابع نستنتج ما يلي بالنسبة للتأثيرات المباشرة لمتغيرات العوامل الداخلية على أبعاد المرونة التحفيزية (الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي) بالنسبة للتلاميذ المشاركين :

يتضح من النتائج جدول (١٣) وشكل (١) أن قيم معاملات المسار من الانتماء للمدرسة والمهارات الاجتماعية واستراتيجيات دافعية التعلم إلى أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي جميعها دالة عند ٠.٠١ فهي أكبر من ٠.٠٥، وهذا يعنى أن العوامل الداخلية الثلاثة ذات تأثير مباشر دال إحصائيا لدى تلاميذ الصف الخامس، ويأتي الانتماء للمدرسة ليمثل أكثر العوامل تأثيرا في أبعاد المرونة وفقا لقيم معاملات المسار والتأثيرات المباشرة يليه المهارات الاجتماعية ثم الاستراتيجيات الدافعة للتعلم في أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا موجبا عند مستوى ٠.٠١ لمتغير السخط والتخلي على التحصيل الدراسي، وبلغت قيمة المسار ٠.٥٤ . ويمكن تفسير ذلك بأن الانتماء للمدرسة يشعرهم بأنهم جزءا لايتجزأ منها ومن ثم يبدون كثيرا من صور التفاعل والإيجابية في المدرسة في حين أن هناك من الطلاب من يفتقرون إلى الشعور بالانتماء و يظهر استياءهم من خلال الانسحاب من الأنشطة الصفية واللاصفية

كما يتضح من النتائج جدول (١٦) وشكل (٢) أن قيم معاملات المسار من الانتماء للمدرسة والمهارات الاجتماعية واستراتيجيات دافعية التعلم إلى أبعاد المرونة التحفيزية الثلاثة الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١فهي جميعاً أكبر من ٠.٠٥، وهذا يعنى أن هذه العوامل الداخلية الثلاثة ذات تأثير مباشر دال إحصائياً لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ويأتي الانتماء للمدرسة ليمثل أكثر العوامل تأثيراً في أبعاد المرونة وفقاً لقيم معاملات المسار والتأثيرات المباشرة يليه المهارات الاجتماعية ثم الاستراتيجيات الدافعة للتعلم في أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث كما وجد تأثير مباشر دال إحصائياً موجباً عند (٠.٠١) لمتغير السخط والتخلي على التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيم التأثير المباشر (٠.١٩)، ووجد مسار مباشر سالب من السخط للتحصيل ليعبر عن تأثير سالب من السخط للتحصيل .

ويمكن القول أن الانتماء للمدرسة يمثل أحد الجوانب المهمة للتكيف مع المدرسة، فشعور الطلاب بالانتماء للمدرسة قد يؤدي إلي ارتفاع الدوافع والمخرجات الأكاديمية، وتوصلت Fuller et al.,(1999) أن هناك عدة عوامل تزيد من قدرة الطلاب على المرونة في مواجهة التحديات تتمثل في زيادة إحساسهم بالانتماء إلى المدرسة وزيادة الدعم والروابط مع الآباء، والأقران والمعلمين والمجتمع الخارجي، وتتفق معها Osterman (2000) أن هناك ارتباط إيجابي مباشر بين شعور التلاميذ بالانتماء للمدرسة واندماجهم في الأنشطة المدرسية، وتشير نتائج Cueto et al.,(2010) أن سخط بعض الطلاب يرجع إلى أنه ليس لديهم فهم جيد للروابط بين برامج التعليم وفرص العمل، أو أنهم يفتقرون إلى الشعور بالانتماء بسبب عدم قدرتهم على تكوين صداقات وتقبل بين أقرانهم، وأظهرت Li et al., (2010) أن هناك دور للاندماج المدرسي كوسيط بين العوامل البيئية والكفاءة الأكاديمية للأفراد ، حيث تؤثر هذه المصادر بشكل غير مباشر على الكفاءة الأكاديمية وذلك من خلال الاندماج السلوكي والانفعالي، مما سبق يتبين صحة النموذج المقترح للعلاقات المباشرة بين العوامل الداخلية وأبعاد المرونة التحفيزية الثلاث .

ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي للنماذج السببية التي تم عرضها في الفرض الخامس نستنتج ما يلي بالنسبة للتأثيرات المباشرة لمتغيرات العوامل الخارجية على أبعاد المرونة التحفيزية (الاندماج، إعادة الاندماج، السخط والتخلي) بالنسبة للتلاميذ المشاركين

كما يتضح من النتائج جدول (١٩) وشكل (٣) أن قيم معاملات المسار من المناخ الأسري والدعم الاجتماعي إلى الاندماج وإعادة الاندماج دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١فهي جميعاً أكبر من ٠.٠٥، وهذا يعنى أن هذين العاملين لهما تأثير مباشر دال إحصائياً على الاندماج وإعادة الاندماج لدى تلاميذ الصف

الخامس، ويأتي المناخ الأسري ليمثل أكثر العوامل تأثيراً في أبعاد المرونة وفقاً لقيم معاملات المسار والتأثيرات المباشرة يليه الدعم الاجتماعي، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا سالبا عند مستوى ٠.٠١لمتغير المناخ المدرسي علي السخط والتخلي حيث بلغت قيم التأثير المباشر ٠.١٩، مما يبين أن المناخ المدرسي تؤثر سلباً على سخ وتخلي التلاميذ عن المهمة وأن العلاقة بينهما سلبية

كما يتضح من النتائج جدول (٢٢) وشكل (٤) أن قيم معاملات المسار من المناخ الأسري والدعم الاجتماعي إلى الأبعاد الثلاثة الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١فهي جميعا أكبر من ٠.٠٥ وهذا يعنى أن هذه العوامل لها تأثير مباشر دال إحصائيا على أبعاد المرونة الثلاثة للصف الأول الإعدادي ، ويأتي المناخ الأسري ليمثل أكثر العوامل تأثيرا في أبعاد المرونة وفقا لقيم معاملات المسار والتأثيرات المباشرة يليه الدعم الاجتماعي، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا سالبا عند (٠.٠١) لمتغير الدافعية الخارجية على السخط والتخلي، حيث بلغت قيم التأثير المباشر ـ٠.٠٧ مما يبين أن الدافعية الخارجية تؤثر سلباً على تخلي التلاميذ عن المهمة وأن العلاقة بينهما سلبية

ويمكن تفسير ذلك بأن المناخ الأسري أحد الدعائم الأساسية في تكوين منظومة المرونة التحفيزية والاندماج المدرسي فهو بمثابة إحدى محركات القوى التي تدفع الطلاب للتفاعل والمشاركة الإيجابية الفاعلة، وتشير Eccles et al.,(1993) أن الأطفال الذين يعيشون في كنف والدين يضعان قيما مرتفعة للتعلم والتعليم ويشجعان الأعمال المدرسية، على الأرجح يشعرون بإحساس قوي بالارتباط بالمدرسة. وتوضح Chen & Gregory, (2010) أن التلاميذ الذين يستقبلون تشجيعاً أكثر من والديهم وتوقعات إيجابية أفضل حول النتائج يكونون أكثر مشاركة واندماجا ، كما تشير Isakson & Jarvis (1999) أنه في إطار البحث عن التحفيز والمساهمة الأسرية في انتقال الطلاب إلى المدارس، تم إبراز بعدين هما : مشاركة الوالدين (توفير الموارد) ودعم الاستقلالية (تفاعل الطالب الايجابي) لهما أهمية في استقلالية الطالب لتنفيذ الأنشطة الأكاديمية والحفاظ على الأداء الأكاديمي الجيد ، وقد توصلت Simons-Morton& Chen (2009) إلى أن أساليب التنشئة الوالدية تؤثر في اندماج التلاميذ في الأنشطة المدرسية وتمنعهم من تقوية الرابطة مع الأقران السيئين .

وتشدد الأدبيات التي تمت مراجعتها على أهمية الأسرة في مشاركة الطلاب في المدرسة، مع التركيز على دعم الوالدين لإنجاز نتائج أكاديمية إيجابية، حيث تبين Spera (2005) أن أنماط السلطة الأبوية أحد المتغيرات الأسرية الأكثر تنبؤا بنتائج المراهقين في المدرسة ، رغم تزايد تأثير الأقران فلا تزال السلطة الأبوية تمارس تأثيرا كبيرا على التحصيل الدراسي للأطفال، فالطلاب

الذين يعانون من نقص الدعم الأبوي، ويأتون من بيئة اجتماعية منخفضة يظهرون اندماجا أقل في المدرسة، ومن المرجح أن يتسربوا من المدرسة، كما تشير Simons & Conger (2007) أن التربية الوالدية المليئة بالدفء والحزم ترتبط إيجابيا بالاندماج المدرسي ، بينما يتنبأ التماسك الأسري بالمستويات المرتفعة من الاندماج ، كما يرتبط الدعم الأبوي لتعليم التلاميذ وإنجازهم يرتبط بعديد من المخرجات التعليمية التي تشمل الإنجاز والاندماج ، وتري (Woolley & Grogan-Kaylor (2006 أن العلاقات بين الأسرية بين الآباء وأبنائهم منبأ قوى للاندماج المدرسي.

في ضوء النتائج التي تم عرضها ومناقشتها فإن الدراسة تخلص إلى :

- أن هناك فروق دالة بين تلاميذ الصفين الخامس والأول الإعدادي، وذلك في متغيرات الدافعية الداخلية، استراتيجيات الدافعية للتعلم، الدافعية الخارجية، والدعم الاجتماعي والمناخ المدرسي، وهذه النتائج نتائج تنسجم مع عدد من الدراسات ذات الصلة التي بينت التغيرات التي تطرأ على التلاميذ أثناء نتيجة انتقالهم إلى المرحلة الإعدادية .
- جاءت النتائج لتدعم وجهة النظر التي تبنتها الدراسة في أن هناك مسارات وعلاقات تأثير مباشرة لعدد من العوامل الداخلية والخارجية التي تم اقتراحها في الدراسة الحالية وفقا للدراسات ذات الصلة على أبعاد المرونة التحفيزية الثلاث الاندماج وإعادة الاندماج والسخط والتخلي، ومن ثم تأثير هذه الأبعاد على التحصيل الدراسي كمخرج رئيس لعملية التعلم .
- جاءت النتائج لتدعم صحة النموذج المقترح في أن المرونة التحفيزية تمثل دور الوسيط بين عدد من المتغيرات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي لدى عينة التلاميذ المشاركين .

- **التوصيات والتطبيقات التربوية** :

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بالآتي :

- ضرورة الاهتمام بتلبية احتياجات الطلاب النفسية والعقلية والاجتماعية وغيرها في التعليم عامة وفي المرحلة الإعدادية خاصة، عقب تحديدها بصورة علمية دقيقة بما يتماشى مع التغيرات المجتمعية والعالمية المتلاحقة، فمن يطلقون على هؤلاء التلاميذ الجيل الرقمي قد ينجرفون للمبالغة في استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية إلا أن ذلك قد لا يحقق أدني قدر من الانتماء للمدرسة والاندماج في الأنشطة الصفية واللاصفية ، لذا كان الأهم هو أن الطلاب لن يندمجون في المدرسة إلا إذا كنا نعلمهم بطريقة تلبي احتياجاتهم.
- تصميم وتنفيذ برامج تأهيلية حقيقية لتوعية المعلمين بالتغيرات المتلاحقة والطارئة علي خصائص التلاميذ واحتياجاتهم في كل مرحلة عمرية وأثناء

الانتقال بين المراحل الدراسية وأنهم في حاجة لمن يقترب منهم ويتفهم دوافهم ومشكلاتهم وتحدياتهم التي يمرون بها ومن ثم تنفيذ الأنشطة التي تدفعهم للاندماج .

- استخدام الأنشطة المدرسية المتنوعة ذات الصلة والمثيرة للاهتمام، والتي ترتبط بتطلعات الطلاب، وتسمح لهم بتجربة الشعور العميق بالاستثمار الفكري والعاطفي في التعلم .
- تعزيز شعور الطلاب بالاستقلالية والمسؤولية عن تعلمهم، وإتاحة الفرصة للمشاركة في تصميم التعلم في الفصول الدراسية ،وتقديم مستوى عال من الدعم الأسري والاجتماعي .

- **المراجع** :

- صلاح الين محمود علام (٢٠٠٠): تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- فؤاد البهي السيد (٢٠١٠).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.

- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M. & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "Sense of Belonging to School" Scale. Journal of Educational Research. 53, 215-230.
- Akos, P. (2006).Extracurricular participation and the transition to middle school. Research in Middle Level Education Online, 29, 9, 1-9.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective. Early risk factors at home and school. Teachers College Record, 103(5), 760-822.
- Alspaugh, J. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. The Journal of Educational Research, Vol 92(1), Sep-Oct, 20-25.
- Appleton, J., Christenson, S., &Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369-386.
- Bell, A. J., Rosen, L. A. & Dynlacht, D. (1994). Truancy intervention. The Journal of Research and Development in Education, 57(3): 203–11.
- Beena. S. (1990) Manual for Family climate scale. Agra: National Psychological Corporation.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.(2012).Parental influences on achievement motivation and student engagement .In S.

Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp.315-342). New York: Springer.

- Bradley, R F. & Corwyn, R. (2002).Socioeconomic status and child development. Annual Review Psychology.53, 371–99.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. Scandinavian Journal of Educational Research, 54, 6, 519-533.
- Chen, J. J.,(2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. School Psychology International, 29, 183–198.
- Chen, W.B. and Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. The Journal of Educational Research. 1003, 53-62.
- Cole, D. & Turner, J.(1993). Models of cognitive mediation and moderation in child depression. Journal of Abnormal Psychology, 102, 271–281.
- Cueto, S. Gabriela G., Claudia S., Alvaro Z., (2010).Sense of belonging and transition to high schools in Peru. International Journal of Educational Development 30 (3): 277-287.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. Review of Educational Research, 71(1), 1–27.
- Eccles, J. (1993). Development during adolescence: The impact of stages Environment fit on adolescents experiences in schools and families. American Psychologist, 48: 90 – 101.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. Exceptionality, 9, 19–32.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. Educational Psychology Review March, Volume 13, Issue 1, p p 1–22.
- Ferreira, M., Cardoso ,A.P.& Abrantes ,J.L.(2011).Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning .Procedia - Social and Behavioral Sciences 29 , 1707 – 1714

- Finn, J. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of Applied Psychology 82(2):221–34.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. Journal of Negro Education 62(3).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.
- Fuller, A., McGraw, K. & Goodyear, M., (1999) Bungy Jumping through Life: what young people say promotes wellbeing and resilience, Australian Journal of Guidance and Counseling, 9, 1, 159-168.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95, 148 – 162.
- Ganeson, K. and Ehrich, L.C. (2009). Transition into High School: A phenomenological study. Educational Psychology and Theory, 41, 1, 60-78.
- Gentry, M. (2000). Gifted and No gifted middle school students: Are their attitudes towards school different as measured by the new effective instrument, my class activities ?. Journal of the Education of gifted, 24 (1): 74 – 96.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. Educational and Psychological Measurement, 67, 1019–1041.
- Goodnow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. Journal of Early Adolescence, 13, 21 – 43.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 93, 3-13.
- Green, J., Liem, G. D., Martin, J., Colmar, S., Marsh, W., & McInerney, D. (2012).Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. Journal of Adolescence, 35(5), 1111–1143.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social Skills Rating System manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Gruenert, S. (2008). School culture, they are not the same. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Gunuc, S., (2014).The relationships between student engagement and their Academic Achievement. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, October (5)216-231.
- Harris, L.R. (2008).A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning .The Australian Educational Researcher, Vol. 5, No. 1, Pp. 57–79.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. Journal of Youth and Adolescence, 41(2), 156–166.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parent–school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. Current Directions in Psychological Science, 13, 6 – 64.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). the adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. Journal of Youth and Adolescence, 28(1), 1-26.
- Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment. Sociology of Education, 68 (July): 221–39.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. and Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. Sociology of Education 74: 318– 40.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. Educational Psychologist, 42, 197-208.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74, 262–273.
- Krause, K. and Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year University. Assessment and Evaluation in Higher Education, 33(5), 493-505.
- Lee, J. &Shute. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. Educational Psychologist, 45(3), 185–202.
- Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self – rated motivation and memory performance. Scandinavian. Journal of psychology, 46, 4: 323 – 330.

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar. S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. Journal of Educational Psychology, 97, 184-196
- Libbey, H. (2004). measuring student relationships to school: Attachment, bonding, Connectedness, and engagement. Journal of School Health, 74. 274-283.
- Liem, G.A.D., & Martin, A.J., (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. Australian Psychologist, 47, 3-13.
- Marks S., H. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. American Educational Research Journal, 37 (1), 153-184.
- Martin, A. J. (2011). Courage in the classroom: Exploring a new framework predicting academic performance and engagement. School Psychology Quarterly, 26, 145-160.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35, 353-370.
- Martin, A. J., (2009). Motivation and Engagement Across the Academic Life Span A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students. Educational and Psychological Measurement, 69(3), 493–525.
- Martinez, R.S., Aricak, O.T., Graves, M.N., Peters-Myszak, J. and Nellis, L. (2011). Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment across the Elementary to Junior High School Transition. Youth Adolescence, 40, 519-530.
- McEwan, P. J. (2003). Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. Economics of Education Review, 22(2), 131-141.
- Moffit, T. E., (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. Psychological Review 100 (4): 674–701.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70 (3), 327-367.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational

beliefs, and engagement. Journal of Educational Psychology, 99(1), 83-98.

- Pintrich, P., & DeGroot, E. (1997). Motivational and self – regulated learning strategies: across – cultural comparison. Journal of educational psychology, 84, 4, 591 604.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, 92(3), 544-555.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36(4), 257–267.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. Psychology in the Schools, 45, 419–431.
- Rockoff, J. E., & Lockwood, B. B. (2010). Stuck in the middle: Impacts of grade configuration in public schools. Journal of Public Economics, 94(11–12), 1051–1061.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of motivation and achievement. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 381-410). New York: Rutledge.
- Ryan, A. M., & Patrick, H.(2001).The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38, 437–460.
- Ryan, A. M., & Shim, S.S.& Makara K. (2013). Changes in Academic Adjustment and Relational Self-worth Across the Transition to Middle School J. Youth Adolescence (2013) 42:1372–1384
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook on motivation at school (pp. 171–196). New York, NY: Routledge.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in

achievement and self-regulation. Contemporary Educational Psychology, 26, 481–506.

- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. Journal of Family Issues, 28, 212–241.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. Youth & Society, 41(1), 3-25.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), and Handbook of research on student engagement (pp. 21–45). New York, NY: Springer Science.
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008).Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? Journal of Educational Psychology, 100(4), 765–781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement, 69(3), 493–525.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. Educational and Psychological Measurement, 73(5), 803–835.
- Snider, V. E., & Battalio, R. (2011). Application of academic design principles to social skills instruction. Beyond Behavior, 21(1), 10-19.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. Educational Psychological Review, 17(2), 120-146.
- Spoth, R., Randall, G. K., & Shin, C. (2008). Increasing school success through partnership-based family competency training: Experimental study of long-term outcomes. School Psychology Quarterly, 23, 70–89.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. Education & Urban Society, 40, 179-204.

- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. Current Issues in Education, 14(1)245-301.
- Vansteenkiste, M, Lens, W & Deci, E (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self – Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. Educational Psychologist, 41(1), 19-31.
- Veiga, F. H. (2009). Students' family and violence in schools. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2, 567-574.
- 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.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. Journal of Educational Psychology, 89, 411-419.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation .Contemporary Educational Psychology, 25, 68-81.
- Willms, J. (2003). Student engagement at school: A sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000, OECD.
- Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement. (First National Report) Toronto: Canadian Education Association.
- Woolley, M. E., & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. Family Relations, 55, 95–106.
- Yeager, D.S. & Dweck, C.S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. Educational Psychologist, 47, 1-13.
- Zhao, C. M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. Research in Higher Education, 45(2), 115-138

❋❋❋❋❋❋❋